

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN  
NÍVEL MESTRADO**

**ROBERTA RECH MANDELLI**

**A CONTRIBUIÇÃO DO DESIGN PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
EXPERIÊNCIA EMPÁTICA EM CRIANÇAS DE IDADE ESCOLAR**

**PORTO ALEGRE  
2018**

ROBERTA RECH MANDELLI

A CONTRIBUIÇÃO DO DESIGN PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA  
EMPÁTICA EM CRIANÇAS DE IDADE ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Design, pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Leandro Miletto  
Tonetto

Co-orientador: Prof. Dr. Guilherme Corrêa  
Meyer

PORTO ALEGRE

2018

M271c Mandelli, Roberta Rech.  
A contribuição do design para o desenvolvimento da  
experiência empática em crianças de idade escolar /  
Roberta Rech Mandelli. – 2018.  
184 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Design, Porto  
Alegre, 2018.  
“Orientadora: Prof. Dr. Leandro Miletto Tonetto ; Co-  
orientador: Prof. Dr. Guilherme Corrêa Meyer.”

1. Habilidades sociais. 2. Empatia. 3. Brinquedos. 4.  
Brincadeiras. I. Título.

CDU 7.05:159.9

ROBERTA RECH MANDELLI

**A CONTRIBUIÇÃO DO DESIGN PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
EXPERIÊNCIA EMPÁTICA EM CRIANÇAS DE IDADE ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Design, pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em: \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Rita Aparecida da Conceição Ribeiro  
Programa de Pós-Graduação em Design - Universidade do Estado de Minas Gerais

---

Prof. Dr. Filipe Campelo Xavier da Costa  
Programa de Pós-Graduação em Design - UNISINOS

---

Prof. Dr. Guilherme Corrêa Meyer (co-orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Design - UNISINOS

---

Prof. Dr. Leandro Miletto Tonetto (orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Design - UNISINOS



Dedico essa pesquisa para o meu irmãozinho João Pedro, que é minha pessoa favorita.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, por ter sido a pessoa que tornou essa conquista possível e por ter me ensinado a importância do estudo e da dedicação. Ao meu pai, pelos mesmos ensinamentos e por todo o apoio nesse período.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida.

Agradeço ao meu amigo e orientador Leandro, por ter me ensinado não apenas a ser uma pesquisadora, mas também muito sobre a vida, as pessoas e os porquês.

Aos professores do curso de Mestrado em Design da Unisinos, em especial ao Guilherme, pela co-orientação, pela parceria nos projetos de pesquisa e por ter participado do meu seminário; à Ione e ao Carlo, pela lembrança das aulas (muitas vezes sofridas) que carrego com carinho.

Agradeço à professora Ângela, pela disponibilidade e dedicação em participar do meu seminário de pesquisa. Ao meu colega Bruno, pela parceria e pela ajuda, sem as quais o *eu também!* não seria o projeto que ele é hoje.

Agradeço aos colegas de curso, por terem feito da Unisinos uma segunda casa; aos amigos de coração que fiz no mestrado, por compartilharem comigo os mais importantes momentos desses dois anos: Camila, Marcelo, Valentina, Bruno, Ana, Aline e Fran.

Por fim, agradeço também a todos aqueles amigos que são o meu porto seguro. Em especial ao Mário e ao Haras, que também trilharam o caminho do mestrado. E ao Abner, que tem todo o meu coração.

"imanto o sentimento do outro  
imito o sentimento do outro  
imerso no sentimento do outro  
imenso no sentimento do outro"  
(POLESSO, 2017)

## RESUMO

Para além da área de design emocional que trabalha com a evocação e prevenção de emoções efêmeras, destacam-se novas pesquisas que tem como foco a experiência afetiva de uma forma mais abrangente e duradoura. Entre elas, evidencia-se o Design para o Desenvolvimento Humano, campo de estudos que tem como um dos focos entender de que forma o design pode contribuir - por meio de brinquedos e brincadeiras que estimulem o aprendizado de habilidades sociais - para que as crianças manifestem um comportamento socialmente competente. Dentre das habilidades sociais, escolheu-se trabalhar com a empatia, que é definida como uma expressão afetiva que compreende e compartilha as experiências do outro. A proposta deste trabalho foi pesquisar de que forma o design de brinquedos e brincadeiras - a partir de diretrizes de projeto - pode auxiliar no estímulo da experiência empática em crianças na idade escolar. Para isso, utilizou-se o método de pesquisa-ação. Foram efetuadas reuniões com especialistas - designer e psicólogos - para elaboração de diretrizes projetuais. Estas foram utilizadas em uma ação projetual que se concretizou no jogo *eu também!*. Foram efetuadas oito rodadas de coleta de dados com grupos de quatro crianças do terceiro ano do ensino fundamental interagindo com o jogo desenvolvido. Uma Análise de Conteúdo dessas partidas permitiu a observação de comportamentos empáticos - manifestados pelas falas e ações - das crianças interagindo a partir das dinâmicas propostas pelo jogo. Uma discussão dessas respostas buscou validar a eficácia das diretrizes que nortearam o projeto, das quais as seguintes foram verificadas: projetar considerando o *estágio da vida escolar* em que as crianças se encontram; se enquadrar dentro da esfera de *gênero neutro*; promover o *engajamento*; possuir uma *temática lúdica e fantástica*; utilizar *personagens*; estimular a *troca de perspectiva*; *explorar os motivos* das revelações que emergirem no jogo; buscar *diferentes níveis de complexidade* nas dinâmicas; *falar sobre emoções e sentimentos*; estimular a *autorrevelação*; e incentivar a *colaboração*.

**Palavras-chave:** Design Emocional; Habilidades Sociais; Empatia; Brinquedos; Brincadeiras.

## ABSTRACT

Beyond the field of emotional design that studies ways to evoke and prevent ephemeral emotions, it is possible to highlight new research that focus on affective experience in a more embracing and lasting view. Among them is the design for human development, which aims to understand how design may contribute - through toys and games that stimulate the learning of social skills - so that children manifest socially competent behavior. Within social skills, we have chosen to work with empathy, which is defined as an affective expression that enables understanding and sharing experiences of another. The purpose of this work is to investigate how the design of toys and games - from design guidelines - can help to stimulate the empathic experience in children of school age. For that, we used the action research methodology. Meetings were held with specialists - designers and psychologists - to elaborate project guidelines. These were used in a project that resulted in a game called *me too! (eu também!)*. The data was gathered from eight rounds with groups of four children in the third year of elementary school interacting with the developed game. A content analysis of these data allowed the observation of empathic behavior - manifested through speeches and actions - of those children when interacting with each other in the dynamics proposed by the game. A discussion of these responses related to each of the project guidelines sought to validate their effectiveness, of which the following were verified: design considering the *stage of school life of children*; to fit within the *neutral gender* sphere; to *promote engagement*; to *have a ludic and fantastic theme*; *use characters*; stimulate the *exchange of perspective*; *explore the reasons* of the revelations that emerge in the game; seek *different levels of complexity* in the dynamics; *talk about emotions and feelings*; stimulate *self-revelation*; and encourage *collaboration*.

**Key-words:** Design and Emotion; Social Skills; Empathy, Toys, Games.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de core affect com emoções relevantes desencadeadas por produtos .....	15
Figura 2 - Modelo da experiência com produtos .....	21
Figura 3 - Modelo básico de compreensão sobre emoções com produtos .....	21
Figura 4 - Modelo do Positive Design.....	21
Figura 5 - Modelo teórico de pesquisa em design.....	22
Figura 6 - Etapas de ação e de investigação .....	23
Figura 7 - Ciclos da Pesquisa-Ação .....	24
Figura 8 - Síntese Apêndice B.....	26
Figura 9 - Segundo Concept: o RPG.....	28
Figura 10 - Síntese Apêndice C .....	31
Figura 11 - Relação entre as categorias teóricas, as subcategorias empíricas e as diretrizes de projeto.....	32
Figura 10 - Modelo teórico de pesquisa em design na presente dissertação.....	36

**LISTA DE FOTOGRAFIAS**

Fotografia 1 - Primeiro Protótipo .....	15
Fotografia 2 - Primeira Imersão.....	21
Fotografia 3 - Segundo Protótipo .....	21
Fotografia 4 - Segunda Imersão.....	21

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura da fundamentação teórica .....	15
Quadro 2 - 15 estratégias pelas quais brinquedos e as suas dinâmicas de jogos podem estimular habilidades sociais.....	21
Quadro 3 - 5 categorias de brinquedos para crianças de 6 a 8 anos .....	21
Quadro 4 - Classes e subclasses de habilidades propostas como relevantes na infância.....	21
Quadro 5 - Categorias e componentes da experiência empática.....	22
Quadro 6 - Integrantes do Seminário de Pesquisa.....	23
Quadro 7 - Diretrizes Preliminares de Projeto .....	24
Quadro 8 - Diretrizes x Dinâmicas e Elementos do Concept .....	26
Quadro 9 - Primeira Imersão   Partidas.....	28
Quadro 10 - Segunda Imersão   Parte 1.....	31
Quadro 11 - Segunda Imersão   Parte 2.....	32
Quadro 12 - Definições Operacionais das Categorias Teóricas.....	36
Quadro 13 - Subcategorias Empíricas da Resposta Afetiva .....	37
Quadro 14 - Subcategorias Empíricas do Processo Cognitivo.....	37
Quadro 15 - Subcategorias Empíricas de Ouvir e Demonstrar Interesse pelo Outro .....	39
Quadro 16 - Subcategorias Empíricas de Oferecer Ajuda .....	42
Quadro 17 - Subcategorias Empíricas de Compartilhar .....	45
Quadro 18 - Subcategorias Empíricas de Demonstrar Respeito às Diferenças .....	48
Quadro 19 - Subcategorias Empíricas de Expressar Compreensão pelo Sentimento ou Experiência do Outro.....	54
Quadro 20 - Síntese das Diretrizes de Projeto .....	54



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>21</b>
2.1 Design, Emoção e Desenvolvimento Infantil .....	21
<b>2.1.1 O Espaço da Emoção na Experiência com Produtos</b> .....	<b>21</b>
<b>2.1.2 Design para o Desenvolvimento Humano: estimulando habilidades sociais na infância</b> .....	<b>22</b>
2.2 Habilidade Social em Foco: empatia .....	23
<b>2.2.1 Habilidades Sociais e Competência Social</b> .....	<b>24</b>
<b>2.2.2 Empatia: definição e implicações</b> .....	<b>26</b>
<b>2.2.3 Desenvolvimento da Empatia em Idade Escolar</b> .....	<b>28</b>
<b>3 MÉTODO</b> .....	<b>31</b>
3.1 Escolha do Método.....	32
3.2 Técnicas e Procedimentos de Coleta de Informações .....	36
3.3 Participantes.....	37
3.4 Técnicas e Procedimentos para Análise de Informações.....	37
3.5 Estruturação dos Ciclos da Pesquisa-ação .....	39
<b>4 DIRETRIZES DE PROJETO</b> .....	<b>42</b>
4.1 Métodos e Procedimentos Utilizados .....	45
4.2 Relatório .....	48
<b>4.2.1 Apresentação das Diretrizes</b> .....	<b>54</b>
<b>5 CONCEPTS DE PROJETO</b> .....	<b>54</b>
5.1 Métodos e Técnicas Utilizados.....	55
5.2 Relatório.....	56
<b>5.2.1 Apresentação do Concept Escolhido: o RPG</b> .....	<b>57</b>
<b>5.2.2 Aperfeiçoamento do Concept Escolhido: o RPG</b> .....	<b>57</b>
<b>5.2.3 Revisão das Diretrizes de Projeto</b> .....	<b>58</b>
<b>6 PRIMEIRO PROTÓTIPO</b> .....	<b>59</b>
6.1 Métodos e Técnicas Utilizados.....	60
6.2 Relatório.....	62
<b>6.2.1 Síntese das Partidas</b> .....	<b>62</b>
<b>6.2.2 Avaliação das Partidas pelo Seminário de Pesquisa</b> .....	<b>62</b>
<b>6.2.3 Revisão das Diretrizes de Projeto</b> .....	<b>63</b>
<b>7 SEGUNDO PROTÓTIPO</b> .....	<b>63</b>

7.1 Métodos e Técnicas Utilizados.....	68
7.2 Relatório.....	69
<b>7.2.1 Ajustes na Dinâmica .....</b>	<b>69</b>
<b>7.2.2 Definição das Categorias Teóricas .....</b>	<b>70</b>
<b>7.2.3 Análise dos Resultados .....</b>	<b>70</b>
7.2.3.1 Análise da Categoria de Resposta Afetiva .....	70
7.2.3.2 Análise da Categoria de Processo Cognitivo .....	71
7.2.3.3 Análise da Categoria de Ouvir e Demonstrar Interesse pelo Outro.....	72
7.2.3.4 Análise da Categoria de Oferecer Ajuda .....	77
7.2.3.5 Análise da Categoria de Compartilhar.....	78
7.2.3.6 Análise da Categoria de Demonstrar Respeito às Diferenças.....	80
7.2.3.7 Análise da Categoria de Expressar Compreensão pelo Sentimento ou Experiência do Outro.....	80
<b>8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>80</b>
8.1 Estágio da Vida Escolar .....	81
8.2 Gênero Neutro.....	82
8.3 Promover o Engajamento.....	82
8.4 Temática Lúdica e Fantástica.....	82
8.5 Utilizar Personagens .....	83
8.6 Troca de Perspectiva .....	85
8.7 Explorar os Motivos.....	89
8.8 Diferentes Níveis de Complexidade .....	90
8.9 Falar Sobre Emoções e Sentimentos.....	90
8.10 Autorrevelação .....	91
8.11 Colaboração .....	91
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE A - Cards sobre Design &amp; Emoção, Psicologia &amp; Empatia e Problemas e Objetivos da Pesquisa.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE B - Relatório Técnico   Pesquisa .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE C - Relatório Técnico   Desenvolvimento .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXO A - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais ou Responsáveis Legais pelas Crianças e Designers) .....</b>	<b>94</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A área de pesquisa conhecida como Design e Emoção ocupa-se, tradicionalmente, de *expressões afetivas* comumente conhecidas como *emoções*. Para estudar essa dimensão do afeto, o design emocional possui modelos consolidados e adaptados a partir de teorias da psicologia que buscam a evocação e prevenção dessas emoções - Desmet (2002) com a Teoria dos *Appraisals*, Jordan (2000) com as quatro formas de estimular o prazer, e Norman (2005) com três níveis de processamento das emoções.

Para além desses constructos, destacam-se novas pesquisas na área do design e emoção, denominadas Positive Design. Também conhecido como Design para o Bem Estar (*Design for Well-Being*), esse campo de pesquisa tem como foco a experiência afetiva de uma forma mais abrangente e duradoura. Por meio do estímulo do prazer, do significado pessoal e das virtudes das pessoas, o Positive Design busca incitar o seu florescer, para que as mesmas se desenvolvam como indivíduos, vivam suas vidas de forma gratificante e ajam no melhor interesse para com a sociedade. (DESMET, 2015).

Associado a esse movimento, evidencia-se também o Design para a Regulação do Humor (*Design for Mood Regulation*) e o Design para o Desenvolvimento Humano, sendo este último o campo de estudo no qual o presente trabalho se encontra. Como área recente e, até o presente momento, pouco explorada, o Design para o Desenvolvimento Humano é uma linha de pesquisa promissora pois aponta para diversos possíveis caminhos de pesquisa dos quais o design pode se ocupar, com o objetivo de influenciar de forma positiva o desenvolvimento e o bem estar subjetivo dos indivíduos.

Um de seus focos consiste em entender de que forma o design pode contribuir no estímulo e no aprendizado de habilidades sociais (HS) em crianças, para que as mesmas manifestem um comportamento socialmente competente (TONETTO et al., 2018) e possam florescer como indivíduos. O projeto de pesquisa "O Design para o Desenvolvimento de Habilidades Sociais na Infância", conduzido pelo Prof. Dr. Leandro Miletto Tonetto - e do qual a presente dissertação faz parte - compartilha desses mesmos propósitos.

Del Prette e Del Prette (2005, 2011) definem HS como sendo classes de comportamentos que um indivíduo possui e que auxiliam na sua competência social.

Já o significado desse último termo refere-se a um atributo de avaliação, no que diz respeito a comportamentos considerados bem sucedidos em contextos sociais.

Os autores trazem sete classes de HS que consideram essenciais para o desenvolvimento infantil, sendo elas: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas. Ou seja, para ser socialmente competente, uma pessoa necessita possuir um certo domínio sobre essas habilidades específicas e ser capaz de compreender e atuar sobre o contexto social no qual está inserida.

Para contemplar os objetivos desse campo de estudos, optou-se por seguir - assim como as outras linhas de pesquisa do design e emoção - teorias da psicologia. Dessa forma, entende-se que o Design para o Desenvolvimento Humano e o Positive Design estão intimamente relacionados no que compete aos seus principais objetivos e estratégias de pesquisa. A pesquisa em design é conhecida pela sua natureza interdisciplinar que integra o conhecimento de outras disciplinas com modelos que lhe são próprios.

Dentre as habilidades sociais, escolheu-se trabalhar com a *empatia*, que é definida como uma *expressão afetiva* que coloca em evidência as necessidades de outra pessoa. Isso se dá através do ato de compreender e compartilhar as experiências do outro e de dividir com ele essa compreensão, seja ela acerca de experiências positivas ou negativas. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Utiliza-se, para um melhor entendimento da experiência empática, um constructo de três categorias que a definem: a *resposta afetiva*, que consiste no compartilhamento dos sentimentos do outro; o *processo cognitivo* dessa resposta afetiva, que envolve a autoconsciência, o ato de assumir a perspectiva do outro e os processos de regulação afetiva; e as *atitudes empáticas*, que consistem na ação de resposta frente à situação. Entende-se que estas categorias são essenciais para que o indivíduo consiga experienciar a empatia em sua totalidade. (GERDES; LIETZ; SEGAL, 2011).

A escolha da empatia decorre de diversos motivos, sendo um deles a beleza e a gratificação de uma vida na qual se é capaz de conectar-se em profundidade com outras pessoas. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Além disso, habilidades sociais - entre elas a empatia - estão positivamente relacionadas com várias dimensões do bem-estar subjetivo. (NAIR; RAVINDRANATH; THOMAS, 2013).

Outro grande fator de impacto é a relação da *falta de empatia* com comportamentos antissociais, que muitas vezes ocasionam agressões para com outros indivíduos - como o *bullying*, por exemplo - sejam estas físicas ou psicológicas. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; VAN NOORDEN ET AL, 2016).

Sendo o foco da pesquisa o estímulo da empatia em crianças, torna-se necessário apontar que as habilidades sociais podem ser observadas por meio de comportamentos socialmente competentes que elas mesmas desempenham nas brincadeiras com outras crianças ou adultos, e que se tornam visíveis por meio de suas *falas e ações*. (FROST, WORTHAM; REIFEL, 2011). Sabe-se também que o ato de brincar é essencial para o desenvolvimento do ser humano. (VIGOTSKY, 2009; FROST; WORTHAM; REIFEL, 2011). As crianças encontram na brincadeira um lugar seguro no qual aprendem a lidar com sentimentos difíceis, compreendem as regras da vida em sociedade e, principalmente, descobrem e constroem a sua própria identidade. (FROST; WORTHAM; REIFEL, 2011).

É na idade escolar que a brincadeira social ganha destaque. As crianças desenvolvem o que chama-se de cultura de pares, no qual a relação com crianças da mesma idade torna-se mais importante - para o desenvolvimento social - do que a relação familiar. A competência social emerge do aprendizado das crianças ao lidarem com as suas amizades e interações sociais durante as brincadeiras de grupo. Além do mais, é nessa idade que as habilidades cognitivas das crianças permitem o desenvolvimento moral e a tomada de perspectiva em relação a outros indivíduos. Quando as crianças interagem umas com as outras, elas são capazes de compreender e levar em consideração o que os outros pensam e sentem, o que afeta sua reação em situações sociais. (FROST; WORTHAM; REIFEL, 2011).

Em relação aos tipos de brincadeira praticados em idade escolar, pode-se destacar as brincadeiras sociais que têm relação com a atividade dramática. O objetivo desse tipo de brincadeira não configura no resultado final da criação (apresentação teatral), o valor da atividade encontra-se no *processo* de improvisação feito pelas crianças. (VIGOTSKY, 2009; FROST; WORTHAM; REIFEL, 2011).

No que compete ao design, entende-se que o projeto de brinquedos e brincadeiras tem o potencial de influenciar diretamente nessas atividades inerentes à criação e ao desenvolvimento infantil. Torna-se importante ressaltar que não é o brinquedo em si que estimula o aprendizado de habilidades sociais, e sim as

dinâmicas que ocorrem a partir da interação das crianças com ele. O que se propõe é que essas dinâmicas - que podem ser as regras ou as propostas de uma determinada brincadeira, ou seja, o *processo de brincar* - possuem a potencialidade de serem projetadas para atingir essa finalidade específica. (TONETTO et al. 2018).

Ao analisar-se as teorias próprias do design sobre o ato de projetar, pode-se destacar as ideias de Simon que define como projetista "quem quer que conceba cursos de acção com o objetivo de transformar situações existentes em situações preferidas"<sup>1</sup> (1981, p.193). Enfatiza-se também a necessidade do designer de atuar na construção dos problemas os quais ele mesmo deve enfrentar, uma vez que estes são de natureza complexa e só podem ser definidos na medida em que sua solução é vislumbrada. (DORST, 2013; RITTEL; WEBBER, 1973). Nessa direção, Buchanan sugere que o design é a manifestação de "um argumento, refletindo as deliberações dos designers e seus esforços para integrar o conhecimento de maneiras novas, adequadas à circunstâncias e necessidades específicas" (1992, p. 19)

O Positive Design propõe - a partir de uma visão da Psicologia Positiva - em seu constructo, uma verdadeira visão positiva para a área do design, na medida em que o foco passa a ser a *excelência* de algo, e não necessariamente a solução de um problema. O deslocamento do design passa de uma orientação em relação aos *problemas* para uma orientação em relação às *possibilidades*. O design traz aqui um frescor à ação criativa, na medida em que suporta a existência e o desenvolvimento de novas possibilidades que vão além da esfera da neutralidade, ao invés de focar-se exclusivamente na melhora de situações já existentes e negativas. (DESMET; POHLMAYER, 2013).

O Design para o Desenvolvimento Humano, na mesma medida, busca a excelência do comportamento humano. Essa visão positiva pertence a um contexto em que se considera tanto o bem estar subjetivo quanto a saúde das relações que são desenvolvidas pelo indivíduo, uma vez em que se compreende que o ser humano é um ser que vive em sociedade. Ou seja, o objetivo aqui não é resolver um determinado problema, mas sim focar na maximização do potencial de desenvolvimento do ser humano.

---

<sup>1</sup> "Everyone designs who devises courses of action aimed at changing existing situations into preferred ones" (SIMON, 1996, p.111)

Para tanto, o problema de pesquisa que se propõe é "*De que forma o design - por meio de diretrizes projetuais - de brinquedos e brincadeiras pode contribuir para o estímulo da experiência empática em crianças na idade escolar?*" O objetivo geral da pesquisa é compreender como o design de brinquedos e brincadeiras para crianças na idade escolar pode auxiliar a estimular a experiência empática nas mesmas. Os objetivos específicos consistem em compreender de que forma o design de brinquedos e brincadeiras pode estimular os componentes da experiência empática definidos como: (a) *resposta afetiva*; (b) *processo cognitivo*; (c) *ações empáticas*.

Dessa forma, a presente pesquisa se estruturou a partir do método pesquisa-ação. Foram definidas diretrizes projetuais, que nortearam o desenvolvimento de um jogo infantil, projetado especificamente para estimular componentes referentes à habilidade social empática. A partir das Observações Participantes com grupos de crianças no início da idade escolar, que interagiram com o jogo proposto, foi possível avaliar a eficácia das diretrizes.

É importante ressaltar que o ganho que se pretende, com a presente pesquisa, configura em entender como o design pode funcionar como guia na concepção destas atividades. Muito mais do que encontrar soluções específicas, o objetivo é uma maior compreensão sobre o tipo de atividades que desencadeiam experiências empáticas, e de que forma o design pode estruturá-las para tal. A partir da elaboração dessas dinâmicas de brincadeira e do acompanhamento da sua eficácia através dos ciclos comuns à pesquisa-ação, pretendeu-se contemplar todos os objetivos de pesquisa anteriormente propostos.

Estruturou-se a presente dissertação iniciando pela introdução, na qual consta uma apresentação geral do tema a ser pesquisado e dos objetivos que se pretendia alcançar. Posteriormente, seguiu-se com dois capítulos referentes à fundamentação teórica, nos quais se aprofundam as questões teóricas que embasaram o projeto. O primeiro capítulo contextualiza a área de pesquisa do design emocional, até as mais recentes investigações que abordam o design para desenvolvimento humano, enquanto o segundo se aprofunda no desenvolvimento de habilidades sociais na infância, e mais especificamente, na empatia. No terceiro capítulo explica-se o método de pesquisa, que foi estruturado em uma pesquisa-ação. Os capítulos que seguem relatam e discutem cada um dos os ciclos da pesquisa, incluindo as ações no campo e as investigações sobre esta ação (capítulo 4, 5 e 6). A partir disso, o

capítulo 7 relata a Análise de Conteúdo das observações do impacto do jogo em relação aos componentes da empatia referidos anteriormente, enquanto o capítulo 8 se ocupa de uma discussão dos achados da pesquisa. Finalmente, apresentam-se as considerações finais da dissertação.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica da presente dissertação se divide em dois capítulos - Design, Emoção e Desenvolvimento Infantil e Habilidade Social em Foco: empatia - que serão trabalhados separadamente a fim de introduzir alguns conceitos teóricos importantes para o entendimento da proposta de pesquisa. A estruturas dos capítulos, bem como de suas subdivisões e dos principais autores, pode ser observada no Quadro 1.

Capítulo   Subcapítulo		Principais Autores
2.1 Design, Emoção e Desenvolvimento Infantil	2.1.1 O Espaço da Emoção na Experiência com Produtos	DESMET; HECKET (2007) JORDAN (2000) NORMAN (2004) DEMIR; DESMET; HEKKERT (2009) DESMET; POHLMAYER (2013) DESMET (2016)
	2.1.2 Design para o Desenvolvimento Humano: estimulando habilidades sociais na infância	TONETTO ET AL. (2018) GIELEN (2010) DEL PRETTE; DEL PRETTE (2005) NAIR; RAVINDRANATH; THOMAS (2013) HUMPHRIES (2016)
2.2 Habilidade Social em Foco: empatia	2.2.1 Habilidades Sociais e Competência Social	DEL PRETTE; DEL PRETTE (2005) CABALLO (1999) FROST, WORTHAM; REIFEL (2011)
	2.2.2 Empatia: definições e implicações	DEL PRETTE; DEL PRETTE (2005) GERDES; LIETZ; SEGAL (2011) DECETY; MORIGUCHI (2007) DECETY; JACKSON (2004)
	2.2.3 Desenvolvimento da Empatia em Idade Escolar	DEL PRETTE; DEL PRETTE (2005) VIGOTSKY (2009) FROST; WORTHAM; REIFEL (2011) WAITE; REES (2014) TONETTO ET AL. (2017)

Quadro 1 - Estrutura da fundamentação teórica

Fonte: Elaborado pela autora.

### 2.1 Design, Emoção e Desenvolvimento Infantil

O design emocional é uma área de estudos que busca compreender de que forma as experiências afetivas se manifestam na interação de usuários com artefatos de design. (DESMET; HEKKERT, 2007). A partir dessa compreensão,

entende-se que seja possível projetar artefatos, serviços e até mesmo dinâmicas que despertem experiências afetivas específicas, sejam elas emoções, estados de humor, bem estar subjetivo ou até mesmo a empatia. Da mesma forma, sabe-se que existem alguns tipos de comportamento que são influenciados por determinadas experiências, de forma que o design emocional propõe-se, também, a atuar sob a esfera comportamental.

### 2.1.1 O Espaço da Emoção na Experiência com Produtos

Com o objetivo de melhor entender o espaço que a emoção ocupa nas pesquisas em design nos últimos anos, é importante iniciar explicando de que forma pode-se compreender a experiência de interação entre homens e produtos e, para isso, recorre-se aos estudos de Desmet e Hekkert (2007).

De acordo com os autores, o afeto atrai, desde a década de sessenta, a atenção de diversas disciplinas que trabalhavam com pesquisa em produtos. No esforço de contribuir com a pesquisa em design, Desmet e Hekkert (2007) desenvolveram um *framework* que define a experiência com produtos a partir de três categorias de experiência: a de *significado*, a *estética* e a *emocional*.

A experiência estética compreende as impressões sensoriais que são causadas no usuário quando este interage com um produto, como um toque suave, um barulho agradável ou a própria percepção de beleza. Por interação, é importante destacar que consideram-se não somente as interações instrumentais - que envolvam usar, gerenciar e operar produtos - mas também interações não instrumentais - como encantar-se com aspectos estéticos - e não físicas - relacionadas a imaginar, recordar ou antecipar o uso de um produto. (DESMET; HEKKERT, 2007).

Quando considera-se o nível de significado, tem-se os processos cognitivos que caracterizam interpretações, associações e lembranças. Dessa forma, a experiência de significado diz respeito às significações pessoais e simbólicas atribuídas aos produtos pelas pessoas. (DESMET; HEKKERT, 2007).

Finalmente, os fenômenos afetivos são os que constituem a experiência emocional e se caracterizam em emoções comumente mencionadas no dia a dia, como o desejo que o indivíduo sente ao vislumbrar um produto novo ou a decepção

causada por um objeto que não funciona da forma como deveria. (DESMET; HEKKERT, 2007).

O conceito de *core affect* (afeto central) definido por Russell (2013), ajuda a entender a experiência afetiva na medida em que define um modelo bidimensional que posiciona respostas afetivas de acordo com dois eixos, sendo um o da valência (agradável - desagradável) e o outro da excitação (ativado - calmo) (ver figura 1).

Figura 1 - Modelo de *core affect* com emoções relevantes desencadeadas por



Fonte: Traduzido de Desmet (2008)

Para Desmet e Hekkert (2007) a consciência de uma alteração no *core affect* corresponde ao sentimento subjetivo que constitui uma experiência, sendo que “todas as experiências possíveis envolvidas na interação usuário-produto podem ser descritas em termos *core affect*” (p.59, 2007, tradução nossa).

Muitas vezes, as variações no *core affect* podem ser atribuídas a uma única causa identificável e possuir uma duração efêmera, sendo normalmente definidas como emoções (medo, desejo, orgulho e desgosto são alguns exemplos). Estas, por sua vez, consistem em sistemas funcionais, coerentes e organizados que nos auxiliam no dia a dia, na medida em que nos afastam de algumas situações e nos aproximam de outras. (DESMET; HEKKERT, 2007).

No seu *framework* sobre a experiência com produtos, Desmet e Hekkert (2007) reconhecem que os três níveis que a compõe estão interligados e podem ser difíceis de distinguir em vivências cotidianas. Os autores inferem que, apesar dessa interrelação, existe uma ordem que categoriza a experiência emocional como sendo um resultado consequente dos outros dois níveis experienciais.

Figura 2 - Modelo da experiência com produtos



Fonte: Traduzido de Desmet e Hekkert (2007)

Ainda sobre o papel do afeto, Desmet e Hekkert (2007) reconhecem que toda a experiência é carregada de emoção. Esta é uma qualidade da interação, desde o momento que acorda até a hora que dorme, o indivíduo experiencia afeto devido a diversas causas internas e externas a ele. Da mesma maneira, os autores afirmam que toda emoção é efêmera e, considerando um contexto de interação com produtos “são todas experiências restritas ao aqui e agora. Quando a interação chega ao fim, a experiência também termina.” (2007, p.62-63, tradução nossa). As consequências comportamentais das mudanças emocionais - como fugir de algo ou buscar contato - também merecem ser mencionadas, uma vez que as mesmas podem ser despertadas por meio de interações com produtos.

Uma vez tornada clara a natureza da experiência emocional na interação entre usuário e produto, pode-se apontar três modelos que auxiliam na compreensão do papel das emoções no design. O primeiro deles foi construído por

Jordan (2000) e diz respeito unicamente ao prazer, buscando uma sistematização das formas de estimulá-lo a partir do design.

A primeira forma de prazer categorizada pelo autor são os *prazeres fisiológicos*, que estão relacionados com os cinco sentidos humanos e que, no design, dizem respeito a características como aroma, textura e a forma dos artefatos. Depois, Jordan (2000) apresenta os *prazeres sociais*, que derivam das relações que um indivíduo possui com outras pessoas. Nessa categoria, características como imagem e *status* social - associados ao anseio de fazer parte de um grupo - tornam-se relevantes para o prazer experienciado. Um exemplo de como artefatos podem contribuir para esse tipo de prazer são aplicativos de redes sociais - como o facebook e o instagram - ou até mesmo peças de roupas, como calçados, utilizados por jovens que fazem parte de um determinado grupo social.

Os *prazeres psicológicos* dizem respeito às reações cognitivas e emocionais das pessoas na interação com produtos. Ao tornar uma determinada tarefa mais fácil e rápida de ser executada, um artefato pode realçar as capacidades cognitivas de uma pessoa e fazer com que o resultado seja emocionalmente satisfatório. Produtos focados em *hobbies* pessoais - como jogos de vídeo game, que são tanto agradáveis como desafiadores - são um bom exemplo dessa categoria. (JORDAN,2000).

Por último, Jordan (2000) exemplifica os *prazeres ideológicos* por meio de produtos que possuem estéticas e valores entendidos como importantes para determinadas pessoas. Artefatos desenvolvidos de acordo com certos critérios de sustentabilidade, objetos de design com *status* de obra de arte ou com significados pessoais que lhes foram atribuídos por seus donos representam exemplos dessa quarta forma de prazer.

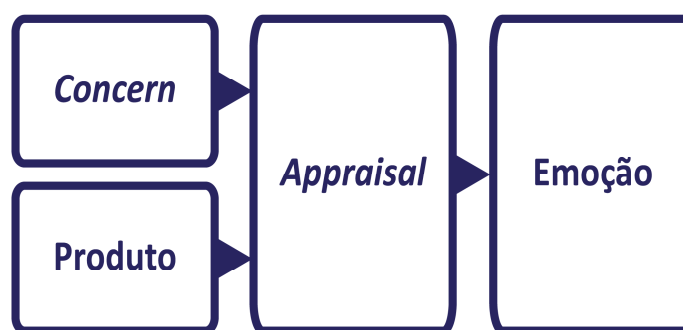
O segundo modelo que diz respeito ao papel das emoções no design foi elaborado por Norman (2004) e consiste em três níveis de processamento das emoções que podem ser trabalhados como três estratégias de design: o *visceral*, o *comportamental* e o *reflexivo*. Como neurocientista, os três níveis definidos pelo autor refletem áreas específicas do cérebro e correspondem ao seu desenvolvimento. Enquanto o modelo de Jordan (2000) se concentrava apenas no prazer, as estratégias definidas por Norman (2004) exploram o campo de uma forma mais abrangente, embora de maneira geral ainda configurem apenas na esfera de experiências positivas.

Os princípios que regem o nível visceral dizem respeito a características consistentes em diferentes pessoas e culturas, ou seja, relativamente universais. Como exemplo, podemos citar a preferência do indivíduo por formas arredondadas, sabores doces, cheiros florais e cores vibrantes. No que compete ao design, o nível visceral considera o impacto emocional imediato. Questões como formato, aparência, textura, barulho e iluminação se tornam centrais. Já o nível comportamental se preocupa unicamente com a performance de um produto. A função, a compreensão, a usabilidade e a sensação física de um produto são as características que são levadas em consideração. Em outras palavras, se um design é intuitivo, fácil e confortável de utilizar e cumpre o papel pelo qual se propõe, pode ser considerado um bom design comportamental. (NORMAN, 2004).

No nível reflexivo residem as questões de significados pessoais e culturais. As coisas belas são percebidas nesse nível - vão além de uma atração visceral - e são influenciadas pelo conhecimento e pelo aprendizado do indivíduo. Um produto pouco atraente pode ser fonte de prazer para o seu dono, pois “essa é a essência do design reflexivo: está tudo na mente do espectador.” (NORMAN, 2004, p.87, tradução nossa).

A terceira abordagem foi desenvolvida por Desmet (2012) ao adaptar da psicologia a teoria dos *Appraisals*, que relaciona as experiências emocional, de significado e estética. Conforme percebe-se na figura 3, a experiência emocional seria desencadeada por um *appraisal* (avaliação) do usuário frente a um determinado produto ou estímulo e considerando os seus *concerns* (predisposições), ou seja, os principais objetivos, os motivos e o bem estar subjetivo desse usuário.

Figura 3 - Modelo básico de compreensão sobre emoções com produtos



Fonte: Traduzido de Desmet e Hekkert (2007)

Para um melhor entendimento do modelo explicitado acima, descreve-se uma situação prática que considera - de forma hipotética - a forma como duas crianças avaliam a possibilidade de ir em uma roda gigante em um parque de diversões (*appraisals*). A criança A, buscando uma diversão mais segura (*concerns*), pode avaliar a altura do brinquedo de maneira a sentir-se com medo (impacto emocional) de participar da atividade. Já a criança B, que busca novas aventuras (*concerns*), pode avaliar a altura da roda gigante de forma a se sentir entusiasmada e ansiosa (impacto emocional) para andar nela.

De uma forma resumida, os componentes dos *appraisals* podem ser descritos como respostas a um conjunto de perguntas, sendo cada uma focada em aspectos diferentes de uma situação. (DEMIR; DESMET; HEKKERT, 2009). A partir de uma revisão de literatura, Desmet e Hekkert (2007) definiram um modelo de *appraisals* que configuram em sete componentes distintos - que dão origem a essas questões situacionais - sendo eles: consistência do motivo, prazer intrínseco, confirmação de expectativas, conformidade com padrões, certeza, potencial de enfrentamento e agente<sup>2</sup>.

Sobre os *concerns* dos usuários, é importante destacar que eles podem ser tanto universais - como é o da preocupação com a segurança ou com o amor - quanto dependentes do contexto cultural no qual o indivíduo está inserido - como, por exemplo, querer chegar em casa antes do anoitecer. (DEMIR; DESMET; HEKKERT, 2009). De todas as formas, as emoções que um determinado design busca desencadear ou evitar por meio dos *appraisals* do usuário só fazem sentido ao considerar o contexto de *concerns* do mesmo. Por isso, destaca-se a importância fundamental de pesquisar e identificar os *concerns* do público-alvo de um projeto, evitando assim que o projetista siga diretrizes projetuais referentes aos seus próprios *concerns*. (TONETTO, 2012).

De acordo com Desmet e Hekkert (2007), as pessoas são motivadas a buscar produtos que proporcionam prazer e a evitar produtos desprazerosos. Essa motivação configura um *concern* universal que explica por que a experiência estética desencadeia uma experiência emocional. Em relação às experiências de significado, os autores afirmam que a atribuição de sentido a um determinado produto por um

---

<sup>2</sup> *Motive consistence, intrinsic pleasantness, expectation confirmation, standards conformance, certainty, coping potential e agency.* (tradução nossa)

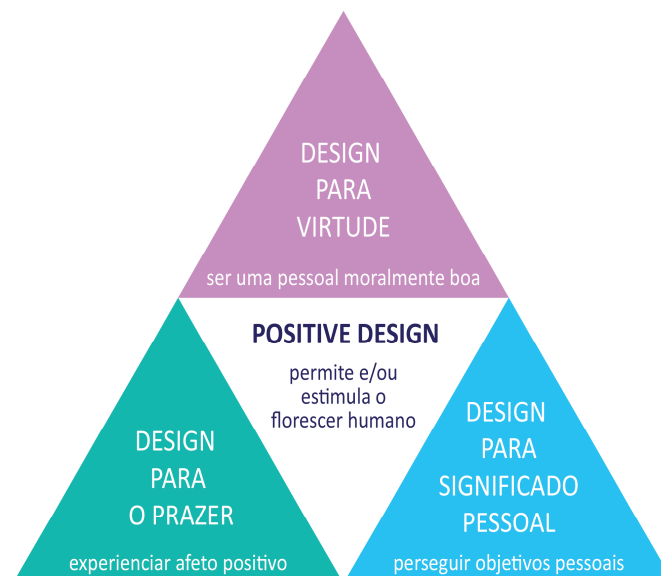
usuário pode ser avaliada de forma positiva ou negativa com relação aos *concerns* do mesmo.

A partir dessa teoria, entende-se que o foco do design emocional passou a ser pesquisar de que maneiras um determinado design pode ativar ou prevenir certos *appraisals* nos usuários, uma vez que esse *framework* também engloba as teorias de Jordan (2000) e de Norman (2004). Dessa forma, o design emocional amplia a gama de emoções de valências positivas e negativas a serem estudadas.

Posteriormente à teoria dos *appraisals* - que permanece ocupando lugar de destaque no campo de design emocional - Desmet e Pohlmeier (2013) trazem os estudos da psicologia positiva para o design, expandindo ainda mais as possibilidades do afeto de ser estudado e trabalhado nesses projetos. Diferentemente das abordagens citadas até agora, o Positive Design - também conhecido como Design para o Bem Estar<sup>3</sup> - explora a experiência afetiva de uma forma mais abrangente e duradoura.

O Positive Design propõe um *framework* composto por três ingredientes que - embora sejam universais, se manifestam de forma pessoal e dependem do contexto e do domínio de vida de cada pessoa - visam como objetivo final o bem estar subjetivo das pessoas (ver figura 4).

Figura 4 - Modelo do Positive Design



<sup>3</sup> *Design for Well-Being*. Tradução nossa.



Fonte: Traduzido de Desmet e Pohlmeier (2013)

Desmet, Pohlmeier e Forlizzi definem como bem estar subjetivo “um sentimento duradouro de apreciação pela vida (isto é, ser feliz com a própria vida), ao invés de um sentimento momentâneo. De acordo com este significado, a felicidade não é frívola nem superficial” (2013, p.1, tradução nossa). Essa nova área procura, por meio do *estímulo do prazer*, do *significado pessoal* e das *virtudes*, estimular o *florescer* das pessoas, para que as mesmas se desenvolvam como indivíduos, vivam suas vidas ao seu máximo potencial e ajam no melhor interesse para com a sociedade. (DESMET; POHLMAYER, 2013).

Por estímulo do prazer, Desmet e Pohlmeier (2013) entendem o bem estar subjetivo que está relacionado com a soma de pequenos prazeres da vida. Pode ser traduzido com um foco em experiências prazerosas que existem “aqui” e “agora”, como se divertir ou relaxar. O design pode ser tanto uma fonte desse prazer quanto pode ajudar a estimulá-lo, da mesma forma que pode diminuir sentimentos negativos.

Já o significado pessoal diz respeito aos objetivos - de curto ou longo prazo - que um indivíduo possui, como se formar, correr uma maratona ou construir uma casa na árvore. Ele também pode se referir às conquistas significativas do passado ou aos sentimentos de avanço em relação a uma meta futura. No design, os produtos podem auxiliar as pessoas em direção a essas conquistas, lembrá-las de seus objetivos presentes e também de antigos méritos. (DESMET; POHLMAYER, 2013).

Por último, os autores discorrem sobre as virtudes como sendo um valor humano idealizado que “se baseia na proposição de que há um modo ideal de *comportamento*, ou um senso de excelência ou perfeição pelo qual se deve lutar e que conduz a uma vida virtuosa” (2013, p.9, tradução nossa). Nesse caso, o design pode dar suporte para que alguém se comporte de uma forma moralmente boa, entretanto, pode também apoiar comportamentos imorais.

Desmet e Pohlmeier (2013) organizaram - a partir desses três ingredientes - cinco princípios que podem ser entendidos como diretrizes projetuais a serem cumpridas para alcançar o objetivo da promoção de um bem estar subjetivo e duradouro. A primeira delas é o *design orientado a possibilidades*, que busca estimular a excelência. O foco aqui consiste em promover a felicidade, sendo

diferente de um design que busca reduzir a infelicidade. Depois, temos a diretriz que diz respeito ao *equilíbrio*. Embora o projeto possa ter uma inclinação maior para algum dos três componentes do Positive Design, ele não pode ir contra os outros, ou seja, ele não deve desagradar, provocar comportamentos imorais ou ameaçar a conquista dos objetivos pessoais do usuário.

A terceira diretriz diz respeito ao *ajuste pessoal*, como o próprio termo bem estar *subjetivo* pressupõe. Entende-se que preferências, valores, habilidades e aspirações variam de pessoa para pessoa e que uma abordagem centrada no usuário e uma compreensão aprofundada de seu contexto são fundamentais para o processo projetual. Em quarto, destaca-se o *envolvimento ativo do usuário*, uma vez que é o papel ativo deste em seu auto-desenvolvimento que o fará prosperar e florescer. Por fim, deve-se projetar buscando um *impacto de longo prazo* - como uma mudança de comportamento ou uma percepção satisfatória da vida - e não emoções restritas a interações pontuais e efeitos imediatos. (DESMET; POHLMAYER, 2013).

Também preocupado com o bem estar subjetivo das pessoas, tem-se o Design para a Regulação do Humor<sup>4</sup>, que estuda o humor como fenômeno de múltiplas causas que influencia as percepções, os julgamentos e o comportamento do indivíduo e que - apesar de ser limitado no tempo - possui um caráter de longa duração considerável. (DESMET, 2016).

Ao introduzir o assunto ao campo de pesquisa do design emocional, Desmet (2016) apresenta vinte estratégias para regulação do humor nas quais os indivíduos normalmente se engajam em tentativas de sair de um estado de humor negativo ou prolongar um estado de humor positivo. O autor reconhece que nenhuma dessas estratégias se apoia ou depende diretamente da intervenção do design, mas destaca que praticamente todas são mediadas por artefatos e serviços comuns ao nosso dia a dia - como beber um café energizante em uma xícara, ou usar o celular para se comunicar com um amigo.

A proposta que se faz é de que - uma vez entendido o funcionamento e o impacto do humor no dia a dia das pessoas - o design seja capaz de influenciar deliberadamente esse estado de humor por meio de artefatos ou serviços que se inspirem nessas vinte estratégias de regulação do humor apresentadas. O objetivo

---

<sup>4</sup> "Design for Mood Regulation" (Tradução nossa).

reside - como movimento alinhado ao Positive Design - em impactar de forma positiva o bem estar subjetivos dos indivíduos. (DESMET, 2016).

Destaca-se também o Design para o Desenvolvimento Humano (TONETTO et al. 2017) como campo de estudo que integra o Positive Design, uma vez que se compromete, no longo prazo, a estimular o bem-estar subjetivo por meio do desenvolvimento saudável. É nessa linha de pesquisa que a presente dissertação se encontra.

### 2.1.2 Design para o Desenvolvimento Humano: estimulando habilidades sociais na infância

No contexto da dissertação proposta, o Design para o Desenvolvimento Humano tem como principal objetivo entender de que forma o design - por meio de brinquedos e brincadeiras que estimulem o aprendizado de habilidades sociais - pode contribuir para que as crianças manifestem um comportamento socialmente competente<sup>5</sup>. (TONETTO et al. 2017).

Nair, Ravindranath e Thomas (2013) afirmam que tanto a competência social quanto o bem-estar emocional são considerados os fatores de maior relevância quando se trata de crianças, uma vez que habilidades sociais sempre estão relacionadas com a aceitação dos outros e a autoconfiança. Os autores também discorrem sobre as habilidades sociais - entre elas a empatia - estarem positivamente relacionadas com várias dimensões do bem-estar subjetivo. (NAIR; RAVINDRANATH; THOMAS, 2013).

Nessa direção, Kaiser, Snyder e Rogers (1995) pesquisaram o impacto de brinquedos pró-sociais e anti-sociais no comportamento de crianças na idade pré-escolar e concluíram que eles estimulam ações - físicas e verbais - correspondentes as suas características. Enquanto brinquedos pró-sociais incitam um comportamento pró-social, os anti-sociais estimulam atitudes opostas.

Nos seus estudos, Tonetto et al. (2018) observaram que muitas das alternativas de brinquedos disponíveis no mercado são vazias de significados no que diz respeito ao seu efeito nas interações sociais. A hipótese dos autores é que o projeto desses artefatos não contempla interações positivas para o desenvolvimento

---

<sup>5</sup> Os conceitos de "habilidades sociais" e "competência social" são desenvolvidos dentro do segundo capítulo, no item 2.2.1.

das crianças, como seria a colaboração entre elas e seus pares, mas estimula interações focadas na competição e na vitória. Frost, Wortham e Reifel (2011) também destacam que muitos dos brinquedos que são comercializados por meio da televisão - relacionados a desenhos animados, filmes e programas de TV infantis - influenciam fortemente as crianças e não estimulam a imaginação, o dramatismo ou a criatividade.

Em sua pesquisa, Tonetto et al. (2018) elaboraram quinze estratégias de design para estimular as habilidades sociais na infância. É importante destacar que a maioria delas se encontra em um nível ritualístico, no qual o principal foco não é o artefato físico, mas a *brincadeira* que resulta dele, ou seja, as regras e as maneiras de interagir que são sugeridas. Isso quer dizer que projetar para o desenvolvimento humano não implica necessariamente no projeto de um novo brinquedo, mas pode consistir no design de novas brincadeiras a partir de artefatos que já existem. (TONETTO et al., 2018). Vislumbra-se, no quadro a seguir, uma síntese dos resultados da pesquisas destes autores.

Quadro 2 - 15 estratégias pelas quais brinquedos e as suas dinâmicas de jogos podem estimular habilidades sociais.

<p>01. Diversas atividades e dificuldades enfrentadas durante as dinâmicas de jogos podem estimular as crianças a expressar sentimentos e opiniões.</p> <p>  <b>Foco:</b> Expressividade Emocional   <b>Oportunidade para o Design:</b> Projetar rituais de expressão livre.</p>
<p>02. Atividades livres e criativas podem ajudar a expressar emoções.</p> <p>  <b>Foco:</b> Expressividade Emocional   <b>Oportunidade para o Design:</b> Projetar maneiras de expressar emoções evocadas durante um jogo.</p>
<p>03. Os jogos podem estimular as crianças a expressar sentimentos negativos de uma maneira assertiva.</p> <p>  <b>Foco:</b> Assertividade   <b>Oportunidade para o Design:</b> Projetar alternativas sobre como dar e receber críticas.</p>
<p>04. Os jogos podem encorajar as crianças a pedir e oferecer ajuda e responder a isso comportando-se de uma forma que sugira civilidade, como ao respeitar o ritmo dos outros.</p> <p>  <b>Foco:</b> Civilidade   <b>Oportunidade para o Design:</b> Projetar rituais de como lidar com situações adversas.</p>

05. Os jogos podem estimular as crianças e elogiar os outros pelas suas realizações.

| **Foco:** Civilidade

| **Oportunidade para o Design:** Projetar regras sobre como dar e receber feedback de outras pessoas enquanto se desenvolve algo criativo.

06. Regras estabelecidas durante um jogo podem ser negociadas de uma maneira civilizada.

| **Foco:** Civilidade

| **Oportunidade para o Design:** Projetar rituais nos quais as crianças precisam negociar regras de uma maneira civilizada.

07. Comportamentos simples que indicam civilidade, como conversar educadamente com outros, podem ser evocados em qualquer interação mediada por brinquedos ou jogos.

| **Foco:** Civilidade

| **Oportunidade para o Design:** Projetar maneiras nas quais as crianças interagem com seus pares em diversos contextos.

08. Observar as dificuldades enfrentadas pelos outros pode evocar um comportamento empático.

| **Foco:** Empatia

| **Oportunidade para o Design:** Projetar para que as crianças observem os outros e possam compreender suas experiências a partir do ponto de vista deles.

09. A demonstração de interesse pelos outros pode ser mediada por jogos e brincadeiras.

| **Foco:** Fazer amizades

| **Oportunidade para o Design:** Projetar atividades nas quais seja necessários ouvir os outros e demonstrar interesse neles.

10. Atividades pouco estruturadas podem estimular uma postura de “desenvolvimento compartilhado”.

| **Foco:** Fazer amizades

| **Oportunidade para o Design:** Projetar para que grupos de crianças interajam no desenvolvimento de um único produto.

11. Os jogos podem estimular experiências de auto-relato e auto-revelações.

| **Foco:** Fazer amizades

| **Oportunidade para o Design:** Projetar para auto-relatos, auto-revelações e para como mostrar interesse nos outros.

12. Os jogos podem ajudar as crianças a prestarem atenção na sequência das atividades, bem como esperar pela sua vez.

| **Foco:** Habilidades sociais acadêmicas

| **Oportunidade para o Design:** Projetar regras de como interagir e trabalhar com outras pessoas em grupos.

13. A competitividade e a cooperação podem estar integradas, até quando as crianças ensinam regras entre si ou resolvem problemas em grupos.

| **Foco:** Habilidades sociais acadêmicas

| **Oportunidade para o Design:** Projetar atividades cooperativas e justas, mesmo que competitivas.

14. A liderança cooperativa pode ser evocada em jogos, especialmente em atividades não competitivas.

| **Foco:** Habilidades sociais acadêmicas

| **Oportunidade para o Design:** Projetar para estimular a criança a liderar um grupo de forma cooperativa por meio de rituais de interação.

15. Jogos e brincadeiras podem estimular as crianças a pedir ajuda quando elas precisam aprender a fazer algo.

| **Foco:** Habilidades sociais acadêmicas

| **Oportunidade para o Design:** Projetar tarefas complexas para ensinar as crianças a resolver problemas quando encontram dificuldades, compreendendo como e quando elas precisam pedir ajuda.

Fonte: Adaptado e traduzido de Tonetto et al. (2007, p.05).

Destaca-se que as atividades lúdicas citadas acima não estimulam *apenas* a habilidade social que está destacada, mas sim que ela é o foco principal de determinada dinâmica. É importante lembrar que essas habilidades, diversas vezes, encontram-se interligadas e são complementares umas às outras (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005) de forma que determinada dinâmica pode vir a trabalhar com mais de um tipo de habilidade social.

No caso da assertividade<sup>6</sup> - que é foco da estratégia número 03 - entende-se que a competência social relacionada a essa habilidade social pode ser ampliada quando a mesma é articulada à empatia. De acordo com Del Prette e Del Prette "em nossa cultura, essa articulação permite amenizar os efeitos eventualmente negativos do desempenho assertivo, sem reduzir sua eficácia" (2005, p.177). Outro exemplo de habilidade social que também se relaciona com a empatia é o fazer amizades, mais especificamente nas estratégias número 09, 10 e 11, nos quais as atividades estão voltadas a prestar atenção nos outros.

<sup>6</sup> As definições de assertividade e de outras habilidades sociais são desenvolvidos dentro do segundo capítulo, no item 2.2.1.

O foco ritualístico citado por Tonetto e al. (2018) corrobora o conceito de *despropósito*<sup>7</sup>, trazido por Gielen (2010) ao discorrer sobre três máximas que auxiliam no projeto de brinquedos e influenciam na sua qualidade. O *despropósito* diz respeito ao interesse da criança pela atividade em si, e não pelo resultado final. O autor afirma que essa abertura do espaço da solução - causada pela falta de objetivos finais - sugere a existência de uma grande diversidade de brinquedos que podem ser pensados para facilitar a brincadeira.

O segundo conceito se refere à capacidade do projetista de ter *empatia* com as crianças e com o seu universo, o que não é garantido somente por meio da teoria e das lembranças da infância, mas sim através de um convívio próximo com elas. Finalmente, o autor explica o *valor de jogo*<sup>8</sup>, que indica o prazer que uma criança sente quando interage com um determinado brinquedo. Esse último conceito é o que “motiva as crianças a começar a brincadeira, continuá-la e elaborá-la, é o que as faz sentir satisfeitas quando param e o que as faz retornar à atividade”. (GIELEN, 2010, p.5, tradução nossa).

Seguindo essa linha de raciocínio, Tonetto et al. (2018) inferem que os artefatos podem ser projetados de forma a beneficiar a experiência e o desenvolvimento humano e que, para isso, os pesquisadores e os projetistas precisam estar cientes do impacto social do design de brinquedos. Considerando essa perspectiva, a pesquisa com usuários é essencial.

Humphries (2016) desenvolveu um jogo interativo para crianças nos anos pré-escolares, que tinha como propósito estimular habilidades sociais básicas e o reconhecimento de emoções. A partir da investigação conduzida com 95 crianças que interagiram com o jogo desenvolvido - além da revisão bibliográfica - a autora traçou sete diretrizes para elaboração de jogos colaborativos e pró-sociais. A primeira diz respeito a dar o *controle para as crianças*, no sentido de deixar que as mesmas explorem e aprendam intuitivamente com o jogo. A segunda refere-se à *motivação* e sugere o uso do modelo ARCS de design motivacional (KELLER, 1987) que prega o estímulo da atenção, da relevância, da confiança e da satisfação para manter a foco das crianças no jogo.

---

<sup>7</sup> "Aimlessness" (Tradução nossa).

<sup>8</sup> "Play Value" (Tradução nossa).

*Adequação ao desenvolvimento* é a terceira diretriz e abrange questões relacionadas ao desenvolvimento e perspectivas sociais da idade para a qual se projeta. O *desenvolvimento de habilidades específicas*, nas quais os jogos devem focar seus esforços, é a quarta diretriz. A quinta sugestão é o *design para diversos usuários*, ampliando o universo cultural do jogo proposto. A sexta diretriz refere-se a *ambientes e dispositivos de interação*, de forma a facilitar o acesso e usabilidade do jogo pelas crianças. Por fim, tem-se a diretriz de *incentivar o uso colaborativo*, principalmente entre crianças de gêneros diferentes. (HUMPHRIES, 2016).

De forma a complementar o raciocínio explicitado até aqui, retoma-se a partir de Frost, Wortham e Reifel (2011), cinco categorias de brinquedos apropriados para crianças no início da idade escolar. Tonetto et al. elucidam que “esses brinquedos podem ser tanto de natureza livre/criativa (ex., brinquedos construtivos e materiais de arte) quanto de essência estruturada (ex., jogos de mesa e modelos do corpo humano)” (2017, p.3, tradução nossa).

<b>Categoria de Brinquedo</b>	<b>Exemplos</b>
Brincadeira Ativa	Brinquedos de montar; equipamentos de ginástica e ao ar livre; equipamentos esportivos
Brincadeira de Manipulação	Brinquedos construtivos, quebra-cabeças, padrões para construção de brinquedos (madeira, plástico e kit de design); brinquedos de manipulação; brinquedos de vestir, laçar e amarrar
Brincadeira de “Faz de Contas”	Bonecas e bonecos; brinquedos de pelúcia; fantoches; materiais de RPG; cenas de brincar; brinquedos de transporte
Brincadeira Criativa	Instrumentos musicais; materiais de artesanato; equipamento áudio-visual
Brincadeira de Aprendizagem	Jogos; livros; brinquedos para o desenvolvimento de habilidades específicas (modelos do corpo humano, calculadoras, computadores, etc)

Quadro 3 - 5 categorias de brinquedos para crianças de 6 a 8 anos

Fonte: Adaptado e traduzido de Frost, Wortham e Reifel (2011)



No que se refere ao campo da Psicologia, entende-se que a área se ocupa de discussões sobre o impacto de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento infantil, mas pesquisas sobre como projetar artefatos que auxiliem nesse processo ainda são escassas (TONETTO et al., 2018; ROSA et al., 2017). Dessa forma, o Design para o Desenvolvimento Humano possui uma abordagem de pesquisa que integra a psicologia e o design, na qual “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., 2018, p.13, tradução nossa).

Para uma melhor compreensão da proposta e dos objetivos do presente trabalho - que segue a abordagem do Design para o Desenvolvimento Humano - torna-se necessário retomar de forma mais aprofundada alguns conceitos relacionados às habilidades sociais na infância e ao papel das brincadeiras nesse contexto.

## **2.2 Habilidade Social em Foco: empatia**

A empatia - compreendida aqui como uma experiência afetiva - faz parte de um conjunto fundamental de habilidades que devem ser apreendidas e dominadas na infância, a fim de que as crianças venham a se tornar indivíduos socialmente competentes e possuam uma vida social gratificante (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). A sua importância - bem como sua beleza - consiste em permitir que as pessoas sejam capazes de entender e compartilhar os sentimentos dos outros. Essa habilidade está relacionada a entendimentos de moral e justiça, bem como a prevenção de comportamentos agressivos em relação a outras pessoas.

### **2.2.1 Habilidades Sociais e Competência Social**

Para formar um entendimento claro do significado do termo *habilidades sociais*, primeiramente apresenta-se a diferença entre essa expressão e os conceitos de *desempenho social* e *competência social*, apresentados por Del Prette e Del Prette (2005). Enquanto o termo *desempenho social* diz respeito aos comportamentos que uma pessoa manifesta em relação a outros sujeitos, o significado de *competência social* refere-se a uma capacidade de articulação.

Uma pessoa que é capaz de articular pensamentos, sentimentos e ações com a intenção de atingir certos objetivos próprios - sem ignorar o contexto social e cultural na qual está inserida - tende a alcançar resultados positivos tanto para si mesma quanto para sua relação com outras pessoas. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Também entende-se a competência social como um atributo de avaliação, no que diz respeito a comportamentos considerados bem sucedidos em contextos sociais. A conquista de um objetivo pessoal; a qualidade da autoestima dos envolvidos e do relacionamento em si; o equilíbrio de ganhos e perdas dos participantes; e o respeito e ampliação dos direitos humanos básicos configuram em critérios que quando atendidos - mesmo que todos não sejam contemplados em uma única interação - definem o que configura um comportamento socialmente competente. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

Finalmente, as habilidades sociais - termo majoritariamente utilizado no plural - dizem respeito a diferentes classes de comportamentos sociais que um indivíduo possui e que auxiliam na sua competência social. Dessa forma, para apresentar um *desempenho socialmente competente* ao lidar com diferentes situações sociais, o indivíduo necessita não apenas desenvolver um bom repertório de habilidades sociais, como também entender e articular fatores situacionais, culturais e pessoais. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Isso corrobora a visão apresentada por Caballo (1999) que afirma existirem três componentes que ajudam a definir de forma adequada o conceito de habilidade social, sendo eles: uma dimensão comportamental (*tipo de habilidade*), uma dimensão pessoal (*as variáveis cognitivas*) e uma dimensão situacional (*o contexto ambiental*). A dimensão comportamental diria respeito às classes de comportamentos sociais; a dimensão pessoal, que envolve as variáveis cognitivas, estaria ligada ao processamento da informação e aprendizado dessas habilidades; e a dimensão situacional faz referência aos elementos da competência social que consideram o contexto social e cultural.

A importância do contexto ambiental/cultural se dá devido ao entendimento de que uma resposta socialmente competente só pode ser entendida como tal considerando uma situação específica. Dependendo do ambiente social e cultural, um comportamento pode ou não ser visto como "correto" pelas pessoas que o configuram. Da mesma forma, diferentes respostas comportamentais podem ser entendidas como igualmente aceitáveis em um mesmo contexto. Ou seja, não se

pode tratar um comportamento socialmente competente de forma universal, ele sempre dependerá do contexto no qual está inserido. (CABALLO, 1999; ZSOLNAI; KASIK, 2014).

De acordo com Caballo (1999) a utilização do termo *habilidades* implicaria necessariamente em uma característica comportamental que consiste na apreensão dessa capacidade de responder e lidar com as situações sociais. Em uma definição resumida, um comportamento socialmente habilidoso é capaz de resolver problemas sociais situacionais e minimizar a probabilidade de que outros venham a ocorrer. Essa conduta é identificada como sendo um conjunto de outros comportamentos que um indivíduo utiliza - de forma adequada - em contextos interpessoais, que respeitam não apenas os seus próprios sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos, mas também os das demais pessoas envolvidas (CABALLO, 1986 apud CABALLO, 1999).

Del Prette e Del Prette (2005) propõem - a partir de uma revisão de literatura que considera outros sistemas de classificação bem como transtornos e demandas interpessoais comumente observados em crianças - um sistema que se configura em sete classes de habilidades sociais: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas. As especificidades de cada uma podem ser observados na Quadro 4.

Quadro 4 - Classes e subclasses de habilidades propostas como relevantes na infância.

Classes	Principais subclasses
<b>Autocontrole e expressividade emocional</b>	Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas.
<b>Civilidade</b>	Cumprimentar pessoas, despedir-se, usar locuções como: <i>por favor, obrigado, desculpe, com licença</i> , aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome.

Classes	Principais subclasses
<b>Empatia</b>	Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação (assumir perspectiva), demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda, compartilhar.
<b>Assertividade</b>	Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado), falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas.
<b>Fazer amizades</b>	Fazer perguntas pessoais; responder perguntas, oferecendo informação livre (autorrevelação); aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor; sugerir atividade; cumprimentar, apresentar-se; elogiar, aceitar elogios; oferecer ajuda, cooperar; iniciar e manter conversação (“enturmar-se”); identificar e usar jargões apropriados.
<b>Solução de problemas interpessoais</b>	Acalmar-se diante de uma situação-problema; pensar antes de tomar decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas; identificar e avaliar possíveis alternativas de solução; escolher, implementar e avaliar uma alternativa; avaliar o processo de tomada de decisão.
<b>Habilidades sociais acadêmicas</b>	Seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, cooperar e participar de discussões.

Fonte: Adaptado de Del Prette e Del Prette (2005, p.47).

Como o foco do presente trabalho é o desenvolvimento dessas habilidades sociais durante a infância, torna-se importante destacar que os autores defendem que existe complementaridade entre essas habilidades. Eles afirmam que nenhuma deveria ser negligenciada em contextos educacionais e terapêuticos que buscam promover a competência social das crianças. Ressaltando a importância de um repertório elaborado de habilidades sociais, os autores apontam que:

A competência social é considerada um indicador bastante preciso do ajustamento psicossocial de perspectivas positivas para o desenvolvimento, enquanto que um repertório social empobrecido pode constituir um sintoma

ou correlato de problemas psicológicos. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015, p.15-16).

Ainda sobre a importância das habilidades sociais, os autores afirmam que um bom desenvolvimento das mesmas na infância é necessário para que as crianças e os jovens possam lidar de forma saudável com as situações complexas que enfrentam durante o dia a dia. Um bom domínio dessas habilidades contribui para melhorar os relacionamentos das crianças e dos jovens, tanto com colegas de idades similares quanto com adultos. Isso corrobora a visão de Milteer (2012, p.210, tradução nossa) ao concluir que "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".

Entende-se - a partir das definições anteriormente propostas - que as habilidades sociais configuram em um conjunto de habilidades interpessoais que são apreendidas pelo indivíduo em contextos sociais e que o ajudam a responder de forma socialmente competente às situações que enfrentam no dia a dia. Em outras palavras, o auxiliam a relacionar-se de forma saudável, lidando com as situações sociais e com seus próprios sentimentos, além de considerar a perspectiva das outras pessoas com as quais se envolve.

Após uma compreensão clara dos termos, torna-se necessário entender de que forma é possível *observar* essas habilidades sociais na infância. Frost, Wortham e Reifel (2011) discorrem sobre as teorias contemporâneas mais influentes que buscam explicar de que forma as brincadeiras influenciam no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças. Para exemplificar as ideias apresentadas nessas teorias, os autores se baseiam na transcrição de uma cena que envolve duas garotas - Anna e Zoe - brincando. Por meio das *falas* e das *ações* dessas meninas, eles são capazes de observar como essas diferentes teorias se comportam na prática.

Frost, Wortham e Reifel (2011) defendem a metáfora de que essas teorias funcionam como lentes diferentes no ato de observar as brincadeiras das crianças. Dependendo do que se procura, a utilização de uma determinada lente - teoria - indica o que é que devemos procurar (ou ouvir) nessas interações. Os autores concluem que (2011, p.50, tradução nossa) "é como se estivéssemos usando uma lente diferente para ver o que está lá, e cada lente nos permite ver algo diferente na mesma atividade".

Dessa forma, entende-se que quando o foco de estudo são as crianças, as habilidades sociais podem ser observadas por meio de comportamentos socialmente competentes que elas mesmas desempenham nas brincadeiras com outras crianças ou adultos. Ou seja, comportamentos socialmente competentes podem ser observados em situações que envolvam uma interação social e, no caso das crianças, essa interação social se dá principalmente através de brincadeiras.

Uma revisão de literatura acerca do tema também deixa claro que a maior parte das metodologias utilizadas em pesquisas sobre as habilidades sociais envolvem a observação de crianças ou jovens engajadas em brincadeiras que envolvam interação social. (HUGHETT; KOHLER; RASCHKE, 2013; LI; HESTENES; WANG, 2016; KAITO et al., 2012; TONETTO et al., 2018; WAITE; REES, 2014;).

Também é possível encontrar metodologias distintas, que se utilizam de questionários como fonte principal de informação (FRANCIS, 2010; ZSOLNAI; KASIK, 2014) e também como fonte secundária. (WAITE; REES, 2014). No entanto, observa-se que o foco desses questionários é sempre dado através das respostas - de um adulto - que partem da observação do comportamento de uma criança, ou até mesmo das respostas diretas da própria criança, em um processo de refletir sobre suas ações.

Um vez compreendido o que configuram os comportamentos socialmente competentes e de que forma eles podem ser observados, o presente estudo pretende se aprofundar em uma classe específica de habilidade social denominada empatia, que será explorada na próxima sessão.

### 2.2.2 Empatia: definição e implicações

Sabe-se que a empatia nem sempre foi um conceito consistente e amplamente aceito, sendo interpretado de formas diferentes ao longo da história e em diferentes disciplinas. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; GERDES; LIETZ; SEGAL, 2011).

De acordo com Gerdes, Lietz e Segal (2011 apud LIPPS, 1903/1979 e TICHENER, 1909) a primeira conceitualização de empatia fazia referência ao fenômeno psicológico da imitação, que consiste na repetição de um ato observado em outro indivíduo. A palavra alemã *Einfühlung* - que significa “dentro do

sentimento”<sup>9</sup> originou o termo em latim entendido como empatia. Nesse sentido, a expressão era entendida tanto como uma reação passiva em relação a outro indivíduo quanto a um esforço ativo para “entrar no outro sujeito.”

Em uma sucinta retomada do termo, Del Prette e Del Prette (2005) também afirmam que o mesmo fazia referência a esse fenômeno de imitação, sendo referido como uma mímica motora controlada de forma “interna”. Na disciplina de estética, o conceito de empatia também fazia referência a ideia de “penetrar” em algo para interpretar o sentimento que ali estava expresso, sendo o algo, nesse caso, não um indivíduo, mas sim uma obra de arte. Posteriormente, o termo teria sido aceito nas áreas de educação e psicologia.

Os autores entendem a empatia - no campo das habilidades sociais - como uma expressão afetiva que compreende e compartilha as experiências do outro - sejam elas positivas ou negativas - e que também comunicam-no acerca desse sentimento e dessa compreensão. De uma forma resumida, a empatia pode ser entendida como um sentimento que coloca em evidência as necessidades de outra pessoa. Para Del Prette e Del Prette (2005) existem algumas características específicas que devem fazer parte do repertório de um indivíduo para que o mesmo seja capaz de agir de forma empática, sendo elas:

Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação (assumir perspectiva), demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda, compartilhar. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p.47).

Destaca-se ainda que a empatia tem como intuito a validação dos sentimentos de outro indivíduo, de maneira que o compartilhamento dessa compreensão - acerca desses sentimentos - auxilia na autoestima do outro e ajuda a fortalecer vínculos referentes à amizade. Essa expressão afetiva pode se dar por meio de atitudes como apoiar, confortar e consolar outra pessoa ou até mesmo na satisfação de dividir com ela sentimentos positivos. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Para além do seu entendimento como habilidade social, destacam-se os mais recentes constructos teóricos que tem como objetivo traduzir a experiência empática no campo da psicologia. No início do século 20, o termo empatia foi amplamente

---

<sup>9</sup> “*In-feeling*” (tradução nossa).

estudado e conceitualizado na área como dois fenômenos distintos que eram comumente utilizados na concepção de instrumentos que se propunham a medir essa experiência específica. (GERDES; LIETZ; SEGAL, 2011).

Batson, Fultz e Schoenrade (1987) pesquisaram a empatia como um fenômeno emocional - *empatia emocional* - que se refere às reações emocionais que um indivíduo sente ao perceber as necessidades de outra pessoa. Sob outra perspectiva, Hoffman (1981, 2000) estudou a empatia considerando também o seu viés cognitivo - *empatia cognitiva* - que diz respeito à capacidade de tomada de perspectiva e também ao processo que ocorre entre a reação emocional e a ação empática.

Recentemente, Gerdes, Lietz e Segal (2011) reconheceram o modelo proposto por Decety e Jackson (2004) e Decety e Moriguchi (2007) - construído no campo da neurociência cognitiva social - como o mais rico e o mais passível de ser utilizado. De acordo com os autores, uma experiência empática é composta por quatro componentes funcionais que interagem entre si e podem ser observados empiricamente na atividade cerebral.

O primeiro componente é o Compartilhamento Afetivo (*Affective Sharing*) entre a pessoa e um outro indivíduo, que consiste em um processo automático - *bottom-up* - de percepção e ação e resulta em uma representação compartilhada dos sentimentos do outro. Em segundo, tem-se a Autoconsciência (*Self-awareness*), que diz respeito a uma identificação temporária com outro indivíduo sem que isto resulte em uma confusão entre o eu e o outro.

O terceiro componente é a Flexibilidade Mental (*Mental Flexibility*), entendida como a capacidade de assumir a perspectiva subjetiva de outro indivíduo. Esse item diz respeito à conhecida expressão de “entrar na pele de alguém”, ou seja, a capacidade de observarmos as coisas sob o pontos de vistas de diferentes pessoas. Ao contrário dos outros itens, este não é um processo automático, ele despende esforços do indivíduo - processo *top-down*. Por último, o quarto componente formado pelos Processos de Regulação (*Regulatory Process*) que articulam os sentimentos subjetivos associados às emoções. Dizem respeito a uma habilidade interna de controle dos próprios sentimentos, sendo também um processo ativo do indivíduo.



Esse novo constructo apresentado pelos autores integra as visões anteriormente apresentadas de empatia emocional - aqui entendida como compartilhamento afetivo - e também da empatia cognitiva - ou tomada de perspectiva. De acordo com Decety e Jackson (2004), o modelo é compatível com as teorias humanistas e psicodinâmicas e também com uma abordagem comportamental, sendo influenciado majoritariamente pelas teorias da psicoterapia.

Em seus estudos, Gerdes, Lietz e Segal (2011) propõem um modelo teórico para mensurar a empatia. Para o desenvolvimento desse modelo, os autores se baseiam nos quatro componentes da construção teórica recém apresentada. O que os autores sugerem - como pesquisadores sociais - é que seja acrescentado um elemento referente a uma ação empática, que diz respeito ao que uma pessoa precisa *fazer* - depois de compreender um sentimento alheio - para experimentar a empatia em toda a sua extensão.

Em seu constructo, os autores indicam que seja acrescentado um quinto componente denominado de Atitudes Empáticas (*Empathic Attitudes*) definido como “atitudes dos respondentes em relação ao indivíduo, à sociedade e à ação governamental que se propõem a ajudar os outros e em que medida elas estão comprometidas em entender as condições sociais envolvidas”. (GERDES; LIETZ; SEGAL, 2011, p.87, tradução nossa). Essas cinco divisões então fariam parte de três categorias maiores: a resposta afetiva às emoções e ações do outro; o processo cognitivo dessa resposta afetiva e também da perspectiva do outro; e a tomada de decisão consciente de agir de forma empática. Evidencia-se que a categoria de processo cognitivo abrange os componentes de autoconsciência, flexibilidade mental e processos de regulação.

Quando retorna-se ao entendimento da empatia como habilidade social, é possível concluir que o modelo apresentado por Gerdes, Lietz e Segal (2011) - que a define como sendo uma experimentação afetiva, seguida pelo ato de processá-la e fazer algo ao seu respeito - é pertinente para ser utilizado em estudos sobre o tema. Dessa forma, define-se que a empatia será entendida - no presente estudo - como uma experiência composta por três categorias e cinco componentes afetivos e cognitivos estruturados a partir da visão dos autores aqui apresentados. Essa divisão pode ser observada no Quadro 5.

Quadro 5 - Categorias e componentes da experiência empática

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

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado e traduzido de Gerdes, Lietz e Segal (2011).

Uma vez compreendida a definição de empatia e os processos cognitivos e emocionais que a configuram, torna-se necessário entender qual é o impacto dela na vida da criança e do adulto. Como já apontado anteriormente, Del Prette e Del Prette (2005) afirmam que um desempenho socialmente competente - do qual a habilidade empática faz parte - é essencial para o desenvolvimento saudável de um indivíduo, afetando principalmente a forma como o mesmo interage com as demais pessoas. Sendo assim, quando o sujeito apresenta dificuldades em seu repertório de habilidades sociais, esse desenvolvimento saudável é comprometido.

Dentre as diversas consequências negativas advindas de uma baixa competência social, destaca-se o sintoma de transtornos psicológicos, que podem ser expressos por agressividade, indisciplina e outros comportamentos antissociais. Juntamente com o baixo autocontrole, a dificuldade na expressão de sentimentos e na resolução de problemas e a concepção equivocada dos fatos e normas sociais, a *falta de empatia* é uma das principais características interpessoais dessa espécie de transtorno. Essas dificuldades interpessoais - emocionais e cognitivas - podem refletir em características como uma baixa autoestima, atitudes impulsivas, temperamento difícil e crenças e atribuições disfuncionais, sendo estes traços

desfavoráveis para um desenvolvimento saudável. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Ainda sobre os comportamentos antissociais, Del Prette e Del Prette (2005) discorrem sobre as consequências dos mesmos tanto na vida da criança quanto na dos jovens e adultos.

Comportamentos antissociais decorrem de uma multiplicidade de fatores que interagem e potencializam efeitos negativos a curto, médio e longo prazos, caracterizando uma trajetória de risco. Em curto prazo, podem gerar rejeição dos colegas e dos adultos, baixo rendimento acadêmico ou indisciplina. A médio e longo prazos, tais comportamentos podem aumentar a probabilidade de fracasso escolar, evasão, delinquência, drogadição, alcoolismo, participação em gangues, criminalidade e, finalmente, dependência das instituições sociais de assistência e maiores taxas de morte e doença. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p.23).

Especificamente sobre a empatia, os autores explicam que indivíduos não empáticos são incapazes de experienciar desconforto frente à dor que podem vir a causar em outras pessoas, o que configuraria na ausência de remorso ou dúvida pelas suas ações. No entanto, se uma pessoa consegue apresentar alguns dos componentes que configuram a empatia, como capacidade de tomada de perspectiva, é provável que ela venha a desistir de qualquer intenção agressiva. Caso a agressão ocorra, o indivíduo pode vir a apresentar arrependimento pelo suas atitudes, buscando reparação, o que pode vir a guiá-lo por melhores caminhos. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

No ato de compartilhar os sentimentos das demais pessoas e no exercício de assumir essas diferentes perspectivas, existe uma maior probabilidade de reflexão que conduziria a uma ação condizente, que é a compreensão e o respeito para com o outro. Dessa forma, pode-se entender que, quando bem desenvolvida, a empatia torna-se "um dos mais belos recursos do indivíduo para uma vida social complexa e gratificante". (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p.47).

Além da saúde emocional relacionada a uma vida social gratificante, a empatia também influencia em questões sobre a moralidade e justiça. De acordo com Frost, Wortham e Reifel (2011) a tomada de perspectiva - componente fundamental da experiência empática - também parece estar relacionada com um desenvolvimento moral, no qual a criança desenvolve ideias sobre mérito e justiça, entendendo também que crianças desfavorecidas merecem uma atenção diferenciada. Isso corrobora as conclusões apresentadas por Juurväri, Myyry e

Pesso (2010) em seus estudos, que indicam que a tomada de perspectiva é essencial para um raciocínio moral, estando positivamente relacionada com raciocínios de zelo e justiça.

Outro fator importante que pode estar relacionado a experiência empática e que tem fortes implicações na vida das crianças é a prática de *bullying*. Um recente estudo realizado por Van Noorden et al. (2016) - com crianças na faixa etária de 7 a 12 anos - explora as possíveis ligações entre um comportamento empático e as atividades de *bullying* praticadas pelas crianças. O resultado desta pesquisa revela que tanto as crianças que sofrem *bullying* quanto as que praticam - bem como as que se enquadram em ambas as categorias - apresentam menor empatia para com os colegas do que as crianças que não estão envolvidas com essas práticas.

Os autores sugerem que futuros estudos possam se focar na prevenção e na intervenção da prática do *bullying* por meio de programas que tenham como foco a redução da diferença de empatia entre as crianças. Ou seja, o objetivo sugerido consiste na tentativa de aumentar a experiência empática entre as crianças envolvidas nessas atividades.

### 2.2.3 Desenvolvimento da Empatia em Idade Escolar

Considerando que a definição de empatia engloba componentes cognitivos e afetivos, Del Prette e Del Prette (p.154, 2005) afirmam que “o desenvolvimento geral da criança amplia suas condições para reações empáticas mais completas”. Para os autores, diferentes atividades psicológicas (ex: observação, escuta, memória, atenção) devem ser exercitadas em contextos interpessoais, para que as subclasses da habilidade social empática (ex: demonstrar respeito às diferenças, tomar perspectiva) possam ser aprendidas de forma separada.

Além de ressaltar a importância do estímulo de diversos tipos de atividades, Del Prette e Del Prette (2005) destacam que experienciar diferentes emoções em intensidades variadas pode auxiliar no desenvolvimento empático infantil, e que para isso, existe uma ampla gama de atividades e materiais disponíveis (ex.: livros, músicas, cuidar de animais e plantas) que devem ser exploradas com a monitoria de adultos.

Vigotsky (2009) também defende, ao discorrer sobre a imaginação criadora, a importância de proporcionar às crianças vivências diferenciadas, para que as mesmas desenvolvam bases sólidas para sua atividade de criação. Ele afirma que

todo ato criativo tem início na realidade, pois toda a criação é uma reelaboração criativa de experiências vivenciadas. Assim como surge na realidade, o ato criativo encerra seu ciclo nela, de forma que o ímpeto de criar das crianças é a própria imaginação em atividade. Dessa forma, a brincadeira infantil torna-se o ato de criação, onde a criança constrói uma nova realidade com base em suas experiências. (VIGOTSKY, 2009).

Para o autor, é essencial cultivar o ato de criação durante a idade escolar, para que as crianças desenvolvam uma personalidade criadora. Vigotsky (2009) afirma que todo o futuro e tudo o que o homem alcança é orientado pela imaginação criadora. Toda a cultura é fruto da criação e da imaginação do homem. Dessa forma, o repertório de vivências da criança funciona como combustível para que sua imaginação seja mais significativa. Nesse ponto, entende-se que a brincadeira desempenha um papel importante, tanto no que compete à imaginação criadora quanto ao desenvolvimento empático.

Sabe-se que o ato de brincar é essencial para o desenvolvimento do ser humano. (VIGOTSKY, 2009; FROST; WORTHAM; REIFEL, 2011). As crianças encontram na brincadeira um lugar seguro no qual aprendem a lidar com sentimentos difíceis, compreendem as regras da vida em sociedade e principalmente, descobrem e constroem a sua própria identidade. (FROST; WORTHAM; REIFEL, 2011).

Na idade pré-escolar<sup>10</sup>, as crianças iniciam o seu desenvolvimento social em grande parte por meio de brincadeiras. No que se refere à empatia, elas adquirem a habilidade de entender e responder aos sentimentos dos outros, sendo capazes de consolar as pessoas ao seu redor e entender as suas emoções bem como as causas dessas emoções. (FROST; WORTHAM; REIFEL, 2011).

Mas é na idade escolar que a brincadeira social ganha uma importância maior. As crianças desenvolvem o que se chama de cultura de pares, na qual a relação com crianças da mesma idade torna-se mais importante - para o desenvolvimento social - do que a relação familiar. A competência social emerge do aprendizado das crianças ao lidarem com as suas amigas e interações sociais durante as brincadeiras de grupo. Esse desenvolvimento social é o que as permite ter relações duradouras com seus pares. (FROST; WORTHAM; REIFEL, 2011).

---

<sup>10</sup> Idade pré-escolar faz referência a faixa etária de dois a seis anos.

É devido à alta plasticidade do cérebro humano durante a infância que o aprendizado de alguns tipos de comportamento são adquiridos. (VIGOTSKY, 2009). Vigotsky afirma que “se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservamos a marca dessas modificações”. (p.12, 2009, grifo nosso).

Além do mais, Frost; Wortham e Reife (2011) explicam que é nessa idade que as habilidades cognitivas das crianças permitem o desenvolvimento moral e a *tomada de perspectiva* em relação a outros indivíduos. Quando as crianças interagem umas com as outras, elas são capazes de compreender e levar em consideração o que os outros pensam e sentem, o que afeta sua reação em situações sociais. Assim como outros autores já mencionados anteriormente, Frost; Wortham e Reife acreditam que “as crianças que são bons tomadores de perspectiva são mais propensos a expressar empatia e compaixão”. (2011, p.192, tradução nossa).

Levando em consideração o contexto cultural no qual se vive, destaca-se um ponto que pode ser bastante significativo no desenvolvimento da habilidades empáticas e que diz respeito aos gêneros masculino e feminino. Embora não existam muitas pesquisas que mensuram empatia em crianças, Bensalah et al. (2016) realizaram um estudo - considerando uma faixa etária de 6 a 11 anos - que se propôs a mensurar a sua capacidade empática e avaliar o diferente comportamento dos gêneros nas respostas. Os resultados encontrados pelos autores eram indicadores de três categorias: contágio emocional (i.e., ser dominado pela emoção, processo *bottom-up*), empatia cognitiva (i.e., envolvimento com a emoção que não configura uma sobrecarga) e desconexão emocional (i.e., angústia pessoal que desencadeia uma autoproteção e um bloqueio emocional).

Neste estudo, as meninas apresentaram mais contágio emocional que os meninos, enquanto estes tiveram índices maiores de desconexão emocional. Em relação à categoria de empatia cognitiva, os resultados entre os gêneros foi similar. (BENSALAH et al., 2016). Em uma breve reflexão sobre os cinco componentes elucidados no Quadro 5, estes resultados poderiam indicar que há uma diferença de comportamento de gênero no que diz respeito ao componente dos *Processos de Regulação*. Quando não conseguem articular os sentimentos associados as suas emoções, as crianças podem ser dominadas por eles ou criar bloqueios, ao invés de

experienciar a empatia em sua totalidade. Entende-se também que diferenças culturais - como a construção da identidade de gênero - poderiam estar diretamente relacionadas com a divergência de comportamentos observada neste estudo.

Em relação aos tipos de brincadeira praticados em idade escolar e pré-escolar, pode-se destacar as brincadeiras sociais que tem relação com a atividade dramática. De acordo com Vigotsky (2009), a dramatização se aproxima muito do espetáculo-brincadeira, pois o drama se relaciona com a brincadeira mais do que qualquer outro tipo de criação.

A brincadeira sociodramática é mais praticada nos anos pré-escolares - possivelmente devido a maior oportunidade de tempo oferecida à atividade nas salas de aula - e configura o tipo de brincadeira social e simbólica mais avançada. Nos anos escolares, é por meio da dramatização criativa<sup>11</sup> que a atividade dramática se manifesta. Nessa configuração os professores tem um papel importante como orientadores e facilitadores da representação dramática. (FROST; WORTHAM; REIFEL, 2011). O objetivo desse tipo de brincadeira não configura no resultado final da criação (apresentação teatral), o valor da atividade encontra-se no processo de improvisação feito pelas crianças. (VIGOTSKY, 2009; FROST; WORTHAM; REIFEL, 2011).

Considerando o papel da imaginação criadora e das brincadeiras em um processo de aprendizagem infantil, destaca-se também o estudo realizado por Waite e Rees (2014) sobre a prática de empatia por meio de brincadeiras imaginativas. De acordo com os autores, a combinação da imaginação e da emoção contribui para o desenvolvimento da empatia, uma vez que é por meio delas que a criança consegue se diferenciar dos outros e entender que eles experienciam sentimentos diferentes dos seus próprios.

Waite e Rees inferem ainda 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" (2014, p.4, tradução nossa). Esta afirmação corrobora as ideias de Vigotsky (2009) ao discorrer sobre como a imaginação amplia o campo de experiências de um indivíduo, permitindo que sejam vivenciadas situações as quais

---

<sup>11</sup> "Creative Dramatics" (tradução nossa).

ele não experienciou diretamente, quando as mesmas são compartilhadas (seja através de histórias ou relatos). O autor ainda elucida que qualquer construção da imaginação afeta diretamente nossos sentimentos, de forma que eles são experienciados de uma forma real, mesmo quando frutos de fantasia.

Em linhas gerais, Waite e Rees (2014) sugerem que em “um mundo de faz de contas” - alcançado por meio de brincadeiras imaginativas - juntamente com contextos culturais diversificados, as crianças possuem um lugar seguro onde podem testar diferentes papéis imaginários e aprender a controlar os próprios sentimentos. Nesse tipo de estratégia, os brinquedos utilizados pelas crianças podem ser definidos como *artefatos metafóricos*, uma vez que são utilizados simbólica e deliberadamente para representar outras coisas. (WAITE; REES, 2014; FROST; WORTHAM; REIFEL, 2011).

É necessário destacar também que o estudo proposto pelos autores inclui uma etapa que precede a fase da brincadeira e que consiste na exposição das crianças a histórias e outros materiais que trazem modelos de comportamentos sociais empáticos. Essa informação combinada com a oportunidade de assimilá-la e praticá-la por meio da brincadeira resulta na possibilidade de aprender experiencialmente sobre a empatia. (WAITE; RESS, 2014).

Como já apontado anteriormente, a observação das brincadeiras infantis permite a identificação de comportamentos socialmente competentes nas crianças. Isso faz com que seja possível identificar e estimular - no ato de brincar - atitudes que configuram as sub-classes da habilidade empática apontadas por Del Prette e Del Prette (2005), bem como os componentes de compartilhamento afetivo, flexibilidade mental e ação empática - que pressupõem a experiência empática completa - do modelo de experiência empática adaptado de Gerdes, Lietz e Segal (2011).

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. (TONETTO et al., 2018). Os estudos de Waite e Rees (2014) sugerem que a tomada de perspectiva pode ser observada em brincadeiras de "faz de conta" e em espetáculos-brincadeira, nos quais as crianças assumem papéis e representam personagens que não são elas mesmas. Por fim, acredita-se que componentes como compartilhamento afetivo



podem ser vislumbrados em situações nas quais a criança expressa um determinado sentimento frente às histórias que o ilustram. (HOFFMAN, 1981).

Aqui, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, trazido por Vigotsky (2000), ajuda a explicar de que forma esses comportamentos identificados nas brincadeiras com os pares e com auxílio de adultos pode ser um indicador de aprendizagem empática. O autor define esse conceito como sendo a distância entre as funções que a criança desempenha sozinha - e que indicam o nível de desenvolvimento real - e aquelas em que ela precisa de ajuda para executar - e que indicam o nível de desenvolvimento potencial.

Para Vigotsky (2000), a zona de desenvolvimento proximal "define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação". (2000, p.113). O autor também sugere que a imitação de um comportamento pode indicar que ele se encontra na zona de desenvolvimento proximal de uma criança, ou seja, que o potencial de desenvolvimento desse comportamento existe. Tonetto et al. afirmam que "brincar é uma atividade na qual as crianças ensaiam, em sua zona de desenvolvimento, atividades que podem ser parte de suas vidas". (2017, p.2, tradução nossa).

Sendo possível observar ações e falas infantis que indicam componentes da experiência empática, propõe-se que a possibilidade de, por meio do design de brincadeiras específicas, estimular esses mesmos comportamentos. O objetivo disso seria exercitar a formação deles no aprendizado das crianças, aumentando a probabilidade das mesmas de experienciar a empatia em sua totalidade e desenvolver um comportamento socialmente competente no que se refere às habilidades sociais empáticas.

### **3 MÉTODO**

Para alcançar os objetivos contemplados e descritos na introdução do presente trabalho, optou-se por utilizar um método de pesquisa denominado pesquisa-ação. Este capítulo retoma os seus principais conceitos, que nesta dissertação apresenta caráter qualitativo, e explica quais os motivos e objetivos de sua utilização. Evidencia-se que as técnicas e procedimentos gerais utilizados durante a investigação também estão descritas aqui, enquanto as definições específicas de cada um dos ciclos de pesquisa se encontram apresentadas em seus respectivos capítulos.

#### **3.1 Escolha do Método**

Para Tripp a pesquisa-ação se enquadra no campo de pesquisas conhecido como investigação-ação, sendo que este último consiste em um “processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. (2005, p.445-446). O que difere ambas é o rigor com o qual se utilizam os métodos e as técnicas presentes em cada ciclo, uma vez que na pesquisa-ação estas devem ser reconhecidas pelo meio acadêmico. (THIOLLENT, 2011; TRIPP, 2005).

Outra característica da pesquisa-ação que merece destaque diz respeito a sua abordagem participativa. No presente projeto, esta se evidenciou por meio da definição de um seminário (THIOLLENT, 2011) composto por especialistas que auxiliaram nas investigações propostas (ver seção 3.3). Conforme comentado na introdução, a necessidade de profissionais de Design e Psicologia se justifica pelos conteúdos teóricos que embasam a pesquisa que foi desenvolvida.

Destaca-se também a natureza flexível da pesquisa-ação, sobre a qual Thiollent (2011) discorre ao afirmar que ela não é estruturada por fases rigidamente ordenadas. Considera-se que estas fases podem ser adaptadas de acordo com as circunstâncias específicas da realidade que se pretende observar, dos pesquisadores envolvidos e do andamento e avaliação das ações propostas.

De acordo com o que foi apresentado na introdução, não se pretendeu, na presente dissertação, atuar na resolução de um problema específico que foi observado em uma determinada realidade. Alinhado com a perspectiva do Positive Design, que configura um design orientado a possibilidades (DESMET;

POHLMAYER, 2013), a pesquisa-ação teve como foco explorar as *potencialidades* relacionadas ao estímulo da experiência empática em um determinada realidade, a partir de uma ação projetual. Claro que, ao buscar o estímulo da empatia em crianças, pretendeu-se otimizar a realidade na qual se estava interferindo.

Isso corrobora as explicações de Thiollent ao afirmar que, no processo de pesquisa-ação, quando pretende-se passar de uma situação inicial para uma final, "projeta-se essa situação desejada de acordo com objetivos definidos e os meios ou soluções que tornam possível a realização desta situação". (2011, p.63).

Optou-se por utilizar a pesquisa-ação por dois principais motivos: a possibilidade de organizar a investigação em torno da concepção, execução e avaliação de uma ação que foi planejada; e a quantidade bastante escassa de conhecimento teórico desenvolvido no design em relação ao desenvolvimento de habilidades sociais na infância. (ROSA et al., 2017).

### **3.2 Técnicas e Procedimentos de Coleta de Informações**

Foi possível projetar uma ação a partir da introdução de um artefato - nesse caso, brinquedo - na realidade em que se planejou intervir. O que decorreu dessa interferência - crianças interagindo com o brinquedo - foi então observado e avaliado. Para todas ações que envolveram a imersão com as crianças, foi definido que a coleta de informações se daria através de uma Observação Participante com registro em vídeo - que inclui áudio - uma vez que seria necessário observar tanto as falas quanto as ações das mesmas, durante as dinâmicas propostas. (FROST; WORTHAM; REIFEL, 2011).

Conforme Tonetto (2016) descreve, a Observação Participante é uma técnica de pesquisa de inspiração etnográfica e é de suma importância entender a articulação entre a teoria e a observação empírica no fenômeno a ser investigado. O autor ressalta que o pesquisador é agente da pesquisa e vai, impreterivelmente, influenciar de alguma forma as dinâmicas da brincadeira investigadas. (TONETTO, 2016). Aqui, pode-se retomar o caráter empático que o projetista/pesquisador deve possuir em relação às crianças e seu universo. (GIELEN, 2010).

### 3.3 Participantes

O seminário de pesquisa foi composto por cinco integrantes, incluindo a autora do presente projeto, que participa como uma das designers, considerando sua formação acadêmica, revisão teórica sobre o assunto e envolvimento com a pesquisa. Com o objetivo de validar e acrescentar conhecimento teórico referente ao desenvolvimento infantil, convidou-se uma Psicóloga Doutora, por sua pesquisa na área de desenvolvimento humano, atuando especificamente sobre a temática de desenvolvimento social na infância e adolescência.

O segundo psicólogo de formação a integrar o seminário é o orientador da presente pesquisa, que possui doutorado em Psicologia e atua em projetos na área de design e marca. Além desses especialistas, foi convidado um Designer Doutor, com experiência nas áreas de design gráfico e design de produto. Por fim, convidou-se também um segundo designer que auxiliou no desenvolvimento dos artefatos - parte técnica do projeto - e por isso participou das reuniões do seminário. Este designer tem formação de graduação na área e também é estudante de mestrado em design.

De forma complementar, pode-se afirmar que as crianças que brincaram com o brinquedo desenvolvido também configuram em participantes da pesquisa. O critério de recrutamento destas crianças foi que elas estivessem no início da idade escolar, o que acabou por abranger uma faixa etária de 7 a 12 anos. Como a imersão com as crianças ocorreu em diferentes ciclos da pesquisa-ação, o perfil específico que configurou cada um destes ciclos será descrito nos capítulos 6 e 7. Ao total, participaram da pesquisa 35 crianças.

É importante ressaltar que todas as observações foram desenvolvidas após a autorização das famílias. O termo de consentimento (ver anexo A), que foi assinado pelos pais ou responsáveis legais das crianças, explica a natureza da dinâmica a ser observada - interação de crianças com brinquedos - e os objetivos da pesquisa, frisando a ausência de interferências negativas aos participantes e a colaboração com o desenvolvimento de conhecimentos científicos. Também foram garantidos o anonimato das crianças e o caráter voluntário da pesquisa, que poderia ser interrompida sem quaisquer consequências aos envolvidos, caso esta fosse a sua vontade.

### 3.4 Técnicas e Procedimentos para Análise de Informações

Para tratar os dados coletados nessas imersões com as crianças, foi definido que se utilizaria a técnica de Análise de Conteúdo, que ao conduzir o investigador "a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum". (MORAES, 1999, p.2).

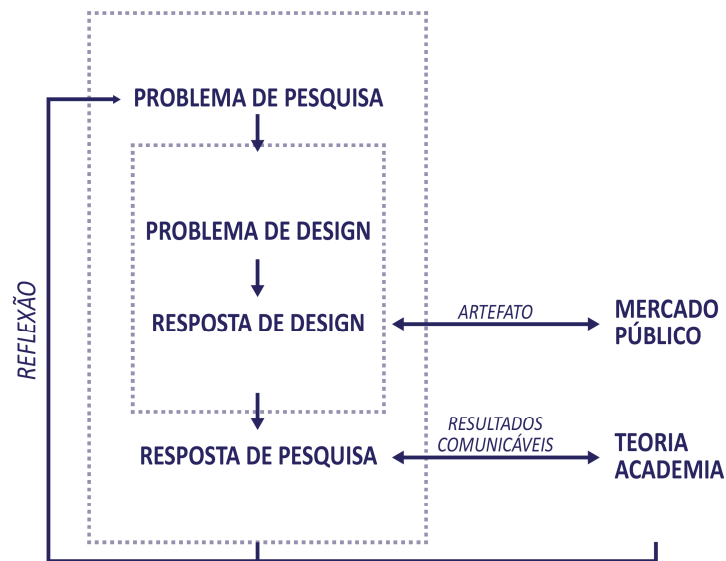
Moraes (1999) afirma que ela é adaptável a um vasto campo de aplicação e sua matéria-prima pode advir de materiais com comunicação verbal ou não-verbal, incluindo falas, relatos, gravações e vídeos. O autor especifica que esses dados chegam ao pesquisador no seu formato bruto, sendo então necessário um processo para facilitar sua compreensão. Esse processo se dá em cinco etapas: a preparação (dos dados), a unitarização (unidades de conteúdo), a categorização (categorias válidas, exclusivas, homogêneas e exaustivas), a descrição das mesmas e sua interpretação.

As categorias que foram propostas na presente pesquisa têm origem teórica, na medida em que contemplam os três componentes da experiência empática. De forma complementar, trabalha-se com a construção de subcategorias empíricas que emergem na interação das crianças com a brincadeira. Essas categorias empíricas são então relacionadas com as diretrizes elaboradas no decorrer dos ciclos desta pesquisa. Dessa forma, as categorias de análise que foram definidas são postas em contraste com a fundamentação desta pesquisa, a fim de que se explore seus significados (MORAES, 1999).

### 3.5 Estruturação dos Ciclos da Pesquisa-ação

Ainda sobre as características projetuais que são comportadas pela pesquisa-ação, apresenta-se o modelo elaborado por Findeli (2010a) - ver figura 5 - como forma de complementar um raciocínio que se baseia em artefatos de design elaborados com o objetivo de acessar determinado conhecimento científico. Esse constructo é utilizado pelo *Design Research Lab* (DRLab) - laboratório de pesquisa em design - da Universidade de Artes de Berlim, que trabalha com projetos de investigação de design interdisciplinar que buscam reduzir a lacuna entre as inovações tecnológicas e as reais necessidades das pessoas.

Figura 5 - Modelo teórico de pesquisa em design.



Fonte: Traduzido de Findeli (2010a)

Para um melhor entendimento deste modelo, retoma-se o conceito de pesquisa em design, definido por Findeli como “uma busca e aquisição sistemática de conhecimento relacionados a uma ecologia humana geral, considerando *uma forma designer de se pensar*<sup>12</sup>, i.e. uma perspectiva projetual”. (2010b, p.294, tradução nossa)”. Por ecologia humana, o autor se refere ao estudo das relações entre pessoas e seu ambiente, levando em consideração questões culturais e portanto, sem seguir o determinismo característico da ecologia humana em disciplinas como a biologia.

Conforme afirma Findeli (2010b) a pesquisa-ação segue a máxima do pragmatismo de que, para entender um fenômeno, é necessário colocá-lo em projeto. Explicando melhor o modelo, entende-se que o problema de pesquisa atravessa uma resolução projetual - inserida em um determinado contexto - até chegar-se na resposta de pesquisa, sendo, portanto, definido em quatro conceitos macro: pergunta de pesquisa, pergunta de design, resposta de design e resposta de pesquisa.

Como é possível observar, as flechas que saem dos itens *resposta de design* e *resposta de pesquisa* elucidam o tipo de entrega que se tem nesses diferentes níveis. No primeiro, a comunicação é de ordem prática - ou seja, configura em

<sup>12</sup> *Designerly way of thinking.*

conhecimento aplicado - no formato de um artefato de design que fala diretamente com o público e com o mercado. A segunda entrega se dá em nível acadêmico, ou seja, a comunicação é com a comunidade científica.

O artefato produzido, na presente dissertação, consiste na *resposta de design* gerada por meio do método de pesquisa adotado. A *resposta de pesquisa* que se buscou é referente à forma com que o design pode contribuir para o estímulo da experiência empática, ou seja, quais as estratégias que se poderia adotar e que são eficazes nessa determinada situação, resposta que acrescenta conhecimentos úteis às recentes pesquisas na área do design emocional.

É importante ressaltar como o modelo destaca a proximidade da prática e da teoria, ao comunicar a última como conhecimento aplicado. A flecha que indica o processo reflexivo corrobora o caráter cíclico e dinâmico da pesquisa-ação - bem como o fato de que a reflexão deve estar presente em todas as etapas do processo. (TRIPP, 2005).

Para estruturar os ciclos de pesquisa-ação desse trabalho, utiliza-se a estrutura de Tripp (2005) que a divide em três fases de ação nos dois diferentes campos da prática e da investigação sobre essa prática. Conforme é possível vislumbrar na Figura 6, entende-se que, embora a sequência das ações se mantenha a mesma, a ação realizada nos campos da prática e da investigação difere.

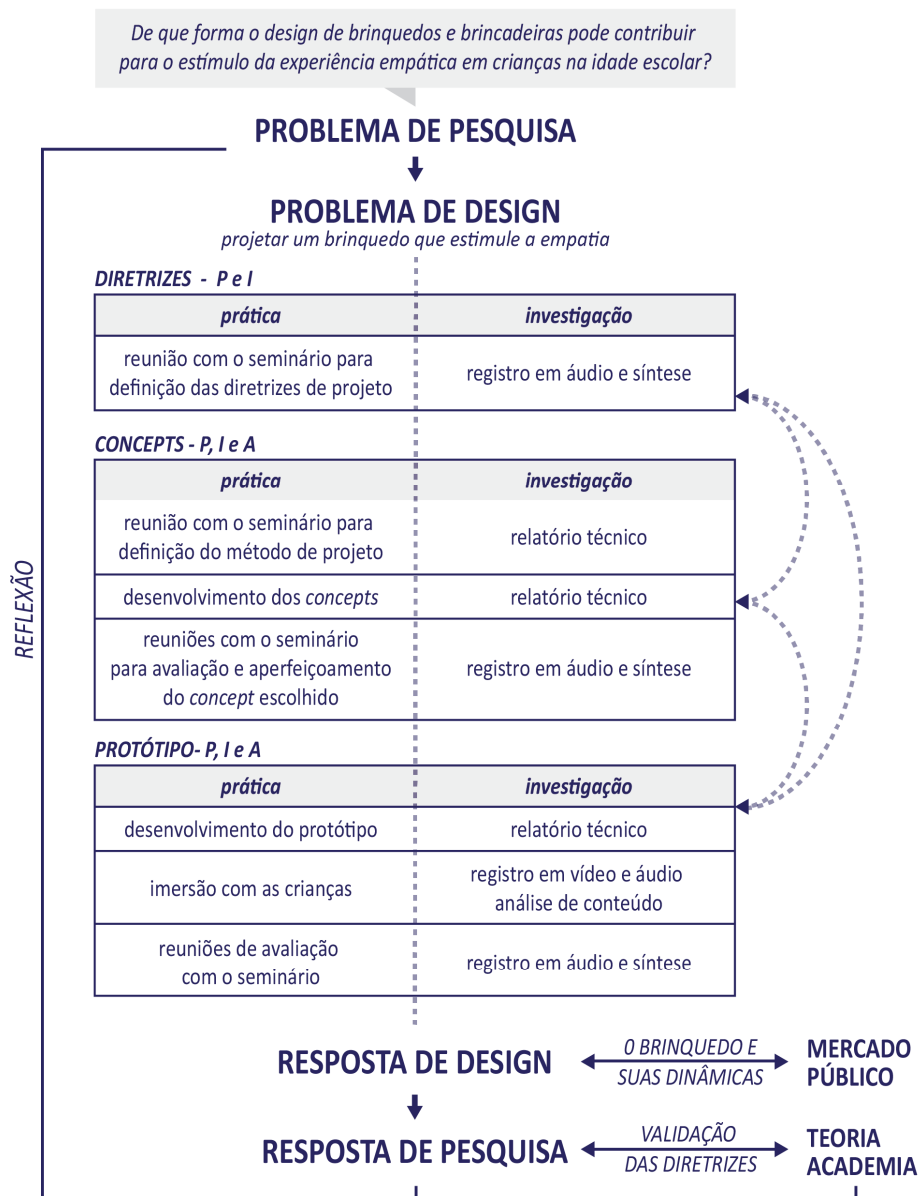
Figura 6 - Etapas de ação e de investigação

Tabela 2: Representação do ciclo de pesquisa		
	Ação realizada no campo da	
Seqüência da ação	Prática	Investigação
Planejamento	De uma mudança na prática	Da avaliação de resultados da
Implementação	Da mudança na prática	Da produção de dados
Avaliação		a) da mudança da prática e b) do processo de investigação-ação

Fonte: Tripp (2005)

A figura 7 ilustra como os ciclos sugeridos por Tripp (2005) se integram ao modelo de Findeli (2010a) na proposta de pesquisa-ação desta dissertação. As legendas P, I e A dizem respeito às etapas de planejamento, implementação e avaliação, respectivamente.

Figura 7 - Ciclos da Pesquisa-Ação



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Tripp (2005) e Findeli (2010a).

A coluna da prática prevê as reuniões com o seminário e o desenvolvimento do artefato, bem como a imersão no campo, que consiste no acompanhamento das brincadeiras propostas com grupos diferentes de crianças. As etapas nas quais a investigação é indicada apenas como *relatório técnico* não estão diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa, pois tratam apenas do desenvolvimento do projeto em si, enquanto os objetivos versam sobre a observação da efetividade das estratégias empregadas pelo design para a geração de comportamentos empáticos.



Estes relatórios se encontram nos apêndice B e C, e tem como intuito ser um suporte ao entendimento dos resultados.

Optou-se por organizar os ciclos desta pesquisa em capítulos de maneira a facilitar a compreensão do planejamento e dos resultados de cada etapa, bem como as escolhas de procedimento que nortearam essas resoluções e delas decorreram. A estrutura utilizada para descrever os capítulos foi livremente inspirada na ordem de apresentação proposta por Tripp (2005) - consistindo em subcapítulos de método e relatório - sendo sua utilização adequada à dissertações.

O capítulo 4 apresenta o ciclo de pesquisa no qual se buscou definir as diretrizes de projeto, enquanto o capítulo 5 aborda a escolha e aperfeiçoamento dos *concepts* que foram projetados a partir destas diretrizes. Segue-se com o capítulo 6, que relata o ciclo de pesquisa a partir do desenvolvimento do primeiro protótipo, que emergiu do *concept* escolhido. O capítulo 7 apresenta a Análise de Conteúdo a partir da imersão das crianças com o segundo protótipo. Nele se explicitam e analisam as observações com crianças, que resultaram nas categorias empíricas que se relacionam com cada um dos componentes empáticos especificados nos objetivos específicos.

Por fim, o capítulo 8 discute essas categorias empíricas com relação às diretrizes de projeto e à teoria, a fim de responder aos objetivos da pesquisa. Além disso, o capítulo 8 também discute resultados que extrapolam os objetivos propostos, mas que são importantes para o projeto de jogos infantis.

## 4 DIRETRIZES DE PROJETO

O primeiro ciclo de pesquisa ação foi composto por reuniões com o seminário. Os especialistas auxiliaram no processo de desenvolvimento de diretrizes de design que guiaram o desenrolar da investigação, bem como o método de projeto a ser utilizado.

### 4.1 Métodos e Procedimentos Utilizados

O quadro 6 retoma os integrantes do seminário, listando também sua formação e apresentando uma decodificação que será utilizada ao longo desse e dos próximos capítulos, a fim de que se possa referenciar as falas destes especialistas.

No planejamento da primeira reunião com o seminário de pesquisa, decidiu-se elaborar alguns *cards* (ver apêndice A) que funcionam como uma síntese das teorias apresentadas na fundamentação teórica e dos objetivos de pesquisa. Ilustrou-se, assim, o entendimento da experiência empática e das possibilidades de estimular esses comportamentos nas crianças em idade escolar. Estes *cards* foram utilizados para buscar um alinhamento teórico entre todos os integrantes do seminário.

Quadro 6 - Integrantes do Seminário de Pesquisa

<b>Pesquisadores</b>	<b>Formação</b>	<b>Decodificador</b>
Roberta Mandelli	Autora e Designer	<b>R</b>
Bruno Lorenz	Designer Técnico	<b>B</b>
Guilherme Meyer	Doutor em Design	<b>G</b>
Leandro Tonetto	Orientador e Doutor em Psicologia	<b>L</b>
Ângela Marin	Doutora em Psicologia	<b>A</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Posteriormente, planejou-se que estes pontos fossem discutidos à luz dos conhecimentos acrescentados por estes especialistas, para que só então fossem abordadas e analisadas formas de se contemplar os objetivos específicos da presente pesquisa, por meio de um brinquedos e suas dinâmicas. O que esperava-

se definir nessa primeira reunião eram as diretrizes de projeto que norteariam o desenvolvimento e a avaliação das dinâmicas de brincadeira.

O primeiro encontro com o seminário de pesquisa teve duração aproximada de 60 minutos e ocorreu na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Este configurou em uma reunião semidirigida por um *briefing* que consistia na elaboração de diretrizes de projeto. No que se refere aos procedimentos de coleta de informação, optou-se por trabalhar com registro de áudio desta reunião com seminário de pesquisa, para uma posterior síntese das discussões e organização das ações projetuais e de avaliação.

Evidencia-se aqui que todas as reuniões posteriores (que ocorreram nos outros ciclos de pesquisa) também aconteceram nessa mesma instituição. É importante ressaltar que todos os especialistas do seminário haviam participando da banca de qualificação da presente pesquisa e, portanto, haviam lido a proposta do trabalho na íntegra.

## 4.2 Relatório

Nesta seção são descritos e discutidos os resultados, conforme o planejamento inicial do ciclo.

### 4.2.1 Apresentação das Diretrizes

As diretrizes emergiram de extensas discussões entre os especialistas, em um esforço de alcançar orientações úteis ao projeto. Para um melhor entendimento do processo, será retomado a seguir o percurso do seminário de pesquisa, destacando-se raciocínios e falas relevantes para as estratégias propostas. É importante ressaltar que essas diretrizes foram pensadas de forma a poderem relacionar-se entre si em uma mesma atividade ou artefato, por isso suas estratégias muitas vezes se sobrepõem ou são complementares.

A primeira diretriz definida pelo seminário configura em ***promover o engajamento*** e corrobora com o conceito de Gielen (2010) sobre *valor de jogo*, definido como o prazer da criança ao interagir com o brinquedo proposto. Para fins projetuais, isso pode ser traduzido em um cuidado com as atividades a serem estruturadas, que devem ser interativas e expressivas, conforme apontado nas seguintes falas: “o que eu acho que a tecnologia promove que os brinquedos

tradicionais perderam, a criança tem que entrar, tem que preencher alguma coisa, é interativo [...] é promover engajamento nesse sentido (L)” e “uma linha mais de atividade dramática, alguma coisa que envolva expressão corporal [...] fantasia [...] (R)”.

Outro aspecto que pode ser explorado é o caráter provocativo das dinâmicas, no sentido em que devem instigar a criança a interagir. Ressalta-se também a importância das qualidades físicas do artefato a ser projetado, como forma, cor, material, acabamento e textura. Essas características devem ser trabalhadas de forma a garantir a qualidade do acabamento - mesmo na sua versão de prototipagem - além de estarem alinhadas com as interações propostas, podendo por si só funcionar como provocação:

Tem que pensar nessas características do brinquedo [...] ele tem que ser muito provocativo [...] eu imagino, por essa faixa etária, que tá super acostumada com brinquedos de alta tecnologia, super bem produzidos, se tu vai por uma ótica de um brinquedo prototipado, que por ser prototipado vai ter um acabamento pior do que eles tão acostumados a brincar [...] (G).

Entende-se então que a diretriz de promover o engajamento dá conta das dinâmicas e elementos da brincadeira que devem despertar e manter o interesse da criança da atividade. Possuir uma **temática lúdica e fantástica** também emergiu como diretriz importante na conversa com os participantes do seminário, partindo do pressuposto de que o brinquedo deveria encantar as crianças, como se vê no seguinte relato de projeto:

Eles (crianças de 11 anos participando de uma atividade de design) ficaram alucinados com o tema, todos, imagina, vou projetar a minha cadeira pra jogar video game, coisa que era muito deles, então todos deram a vida, por causa da temática. Então eu acho que o brinquedo tem que ser de um tema, de um universo que faça muito sentido [...] (G).

Embora seja complementar ao engajamento no jogo, essa diretriz também toca questões relacionadas à empatia, como a flexibilidade mental (DECETY; JACKSON, 2004; DECETY; MORIGUCHI, 2007), por estar associada à capacidade imaginativa das crianças, conforme apontado pelos integrantes do seminário nas falas: “Acho que a palavra chave é exercitar esse trabalho de deslocamento, tu não tá aqui, tu tá em um outro contexto, tu não é tu, tu é o outro, tu não tá no presente, tu tá no futuro. (G)” e “um RPG<sup>13</sup> pra crianças [...] a flexibilidade mental eu não posso só ficar preso a histórias da realidade [...] um universo fantástico em que uma coisa

---

<sup>13</sup> *Role-playing game*. Jogo de interpretação de personagens. (tradução nossa)

pode representar X pra mim e Y pra ti. (L)”. Esses apontamentos também se relacionam com as proposições feitas por Waite e Rees (2014) e Vigotsky (2009), que sugerem que a imaginação é essencial para nos fazer considerar outras perspectivas e sentir a partir delas. Sendo assim, essa diretriz diz respeito à criação de uma temática que seja ao mesmo tempo lúdica, e portanto divertida, mas que também explore a imaginação infantil, por meio de elementos fantásticos que fazem sentido dentro do repertório cultural das crianças nessa idade.

Para além dessas primeiras diretrizes, aponta-se que explorar emoções, sentimentos e experiências foi tomada - por todos os integrantes do seminário - como um *a priori* do projeto, uma vez que estes são componentes sem os quais a experiência empática não ocorre. Partindo dessa premissa, a questão que foi entendida como ponto principal pelo seminário corresponde à diretriz de **explorar os motivos**, que pode ser explicada com a seguinte fala:

Uma questão pensando em jogo, seja lá qual for o jogo, eles precisam entender os motivos disso [...] porque eu que eu acho isso bacana e tu não acha [...] explorar os motivos não só como um RPG normal, tu vai lá e conta a história mas tu não sabe o que motivou aquilo [...] é meio que a história dos porquês. (L).

Compreender o motivo que está por trás de um determinado sentimento ou experiência de uma pessoa pressupõe um entendimento bem mais aprofundado das diferenças que caracterizam os indivíduos. Duas pessoas podem ter respostas emocionais ou percepções diferentes frente a uma mesma situação - ou até mesmo iguais - mas seus motivos para tal diferirem. (DESMET; HEKKERT, 2007). De forma a sintetizar a diretriz, cita-se a fala: “você dois pensam assim... eu penso diferente [...] de algum jeito tem que incluir entender o porquê eu penso diferente. (L)”.

A diretriz de **utilizar personagens** também está associada com a questão de explorar sentimentos, emoções e seus motivos. Por meio desse exercício, a criança pode se sentir mais segura para falar sobre suas experiências, conforme se explica nas seguintes falas dos especialistas: “tu inventava o personagem [...] trazia as informações da escola através daquele personagem pros teus pais e era um modo de tu revelar coisas que tu não revelaria (G)” e “se isso é trazido na forma de algum personagem, é mais fácil [...] vou botar um personagem ali que fale de um momento triste, é muito mais fácil projetar no outro do que falar de mim mesmo (A)”.

Juntamente com a diretriz de **troca de perspectiva**, a utilização de personagens se relaciona com o componente de flexibilidade mental da experiência

empática. (DECETY; JACKSON, 2004; DECETY; MORIGUCHI, 2007). A importância de explorar diferentes perspectivas fica bastante clara na descrição: “Diferente de jogos convencionais é fazer com que a criança mude de papéis, porque isso estimula a flexibilidade, então talvez ela não tenha um papel fixo mas tenha que adotar diferentes perspectivas. (L)”. Além disso, ambas as diretrizes se relacionam de forma bastante direta com a proposta de uma temática fantástica, já que se pode explorar personagens dentro desse universo, e momentos de troca de perspectiva entre eles. De forma complementar, tem-se a diretriz que propõe que sejam trabalhados **diferentes níveis de complexidade** e se justifica uma vez que:

Não se pode resumir empatia a compartilhamento afetivo e não se pode resumir empatia a expressar e reconhecer emoções, não é uma habilidade restrita a emoções, eu posso achar isso aqui super sofisticado e tu achar brega, isso não tem nada a ver com emoções, isso são percepções distintas. (L).

Dessa forma, entende-se de que para além de trabalhar com emoções básicas, que são também importantes para a empatia, o jogo se propõe a explorar outros tipos de experiência:

Não precisa ter emoções elencadas e reconhecidas [...] jogo pudesse facilitar a expressão do que eles quiserem expressar, do que surgir ali, do que emergir da interação, que pode ser o que eles quiserem, não necessariamente situações que remetam a tristeza, que remetam a raiva. (A).

Já a diretriz que pressupõe a elaboração de **regras e dinâmicas autoexplicativas** diz respeito a uma característica da brincadeira de funcionar sem a mediação de um adulto, uma vez que “a crítica é justamente assim, sempre depende de um adulto estar presente, ou de um psicólogo (L)”. Outra característica importante configura na diretriz de **colaboração**, a partir da qual considera-se que o jogo deveria “envolver ações que, por exemplo, requerem que um ajude o outro, e ver em que medida isso vai acontecer, sentido a necessidade que o outro tem de que eu me direcione pra ele, um jogo dinâmico nesse sentido (A)”. Essa diretriz também pode ser definida como oposição ou complementaridade ao caráter competitivo da maior parte dos brinquedos disponíveis no mercado. (TONETTO et al., 2018).

Além disso, atitudes de colaboração entre as crianças, como oferecer ajuda, são entendidas como atitudes empáticas. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015). Esse caráter colaborativo também pode estar presente em questões mais estruturais

da dinâmica de brincadeira, aliviando as cargas de ganhar e perder - ou até mesmo de punição - presente nas dinâmicas de jogos, conforme se percebe na fala: “Não precisa nem ser punitivo [...] no momento que tu faz eles serem obrigados a colaborar pra ganhar alguma coisa [...] se tu tirar sarro do colega ou não entender aquilo, a brincadeira não vai andar (R)”.

Por fim, **gênero neutro** e **estágio da vida escolar** são diretrizes que consideram fatores importantes para que a brincadeira funcione com um público bem delimitado. A primeira explicita que o mesmo não precisa abordar questões específicas de gênero, no sentido de que deve buscar atuar na esfera da neutralidade, para alcançar um público diverso. Já a diretriz que considera o estágio da vida escolar garante que a faixa etária e o nível de desenvolvimento emocional, social e cognitivo das mesmas são variáveis a serem levada em consideração.

Essas diferenças implicam em questões como o nível de complexidade e a própria abordagem do jogo. Sobre o presente projeto, refletiu-se que “pra criar essas histórias com algum encadeamento, alguma lógica [...] vocês vão ter que ter algum tipo de interface com histórias em início, então a criança tem que conseguir ler uma coisinha básica (L)”. Explica-se então a definição da faixa etária com o seguinte trecho:

Eu acho que já daria pra pegar mais oito e nove, se tu pudesse concentrar, porque seis ainda é... o interesse ainda é de um brinquedo mais infantilizado, oito e nove já tem mais já tem mais malícia assim, já tem essa coisa de inventar a própria regra. (A).

Posteriormente à reunião, foi elaborada uma planilha guia das decisões com a ferramenta *google drive*. Nela, constavam as diretrizes projetuais, suas definições e as falas dos integrantes que justificavam esses encaminhamentos. Esse arquivo foi compartilhado com os pesquisadores do seminário para que os mesmos pudessem revisar as resoluções da reunião e/ou desenvolver mais algum apontamento.

É importante destacar que, apesar de terem sido desenvolvidas com o intuito de nortear o desenvolvimento das brincadeiras, não se teve a pretensão de tomar tais apontamentos como verdades, dando-se espaço para que surgissem - nos outros esforços de pesquisa - apontamentos que contradissem, reforçassem ou acrescentassem a essas diretrizes. O quadro 7 oferece uma síntese das diretrizes preliminares definidas nesta primeira reunião.

Quadro 7 - Diretrizes Preliminares de Projeto

Diretriz	Descrição Operacional para o Projeto
<b>Estágio da Vida Escolar</b>	A brincadeira desenvolvida deve contemplar crianças que se encontra nos primeiros anos da idade escolar, considerando uma faixa etária de sete a nove anos.
<b>Gênero Neutro</b>	A brincadeira não deve ter como foco um gênero específico, e sim trabalhar na esfera da neutralidade.
<b>Promover o Engajamento</b>	O brinquedo e as suas dinâmicas devem ser propostos de forma a engajar as crianças na brincadeira, tanto pela forma como as atividades são estruturadas, quanto pelos componentes físicos (formas, cores, materiais, texturas) que as estruturam.
<b>Temática Lúdica e Fantástica</b>	A temática que estrutura a brincadeira deve ser lúdica, fantasiosa, convidativa e fazer parte do repertório de crianças no início da idade escolar.
<b>Utilizar Personagens</b>	A brincadeira deve propor que as crianças assumam o papel de personagens que não são elas mesmas.
<b>Troca de Perspectiva</b>	Em ressonância com a diretriz de <i>utilizar personagens</i> , a brincadeira também deve propor que as crianças troquem de papéis, assumindo perspectivas diferentes durante o jogo.
<b>Explorar os Motivos</b>	As atividades devem ser estruturadas de forma que seja necessário que as crianças compreendam os motivos por trás das histórias, dos sentimentos e das emoções que são vislumbrados e compartilhados ao longo da brincadeira.
<b>Diferentes Níveis de Complexidade</b>	Para facilitar o engajamento na brincadeira e também o estímulo da empatia, a brincadeira deve intercalar níveis diferentes níveis de complexidade nas dinâmicas que são propostas, tanto a partir de dinâmicas e conteúdos que sejam de fácil entendimento e execução quanto por meio de atividades e proposições mais complexas, que desafiem as crianças.
<b>Regras e Dinâmicas Autoexplicativas</b>	A brincadeira deve possuir regras e dinâmicas compreensíveis e autoexplicativas, de forma que as crianças consigam brincar sem a mediação de um adulto.
<b>Colaboração</b>	As dinâmicas da brincadeira devem ser colaborativas. Apenas através da cooperação entre as crianças é que elas conseguem avançar pelas etapas da brincadeira.

Fonte: Elaborado pela autora.

A coluna que se refere à descrição explícita como a diretriz correspondente se estrutura operacionalmente nos ciclos de projeto. O próximo capítulo aborda o desenvolvimento dos *concepts* de projeto que emergiram a partir das diretrizes preliminares.



## 5 CONCEPTS DE PROJETO

A partir das diretrizes projetuais apresentadas no capítulo 4, foram desenvolvidos *concepts* - ou conceitos de projeto. Esse capítulo busca apresentar a definição e avaliação dos *concepts* pelo seminário. Na presente pesquisa, eles configuram na exploração de alternativas para resolução do desafio de projeto (KEINONEN; TAKALA, 2006) e são gerados a partir das informações e percepções recolhidas nas fases anteriores. (FRANZATO, 2016).

### 5.1 Métodos e Técnicas Utilizados

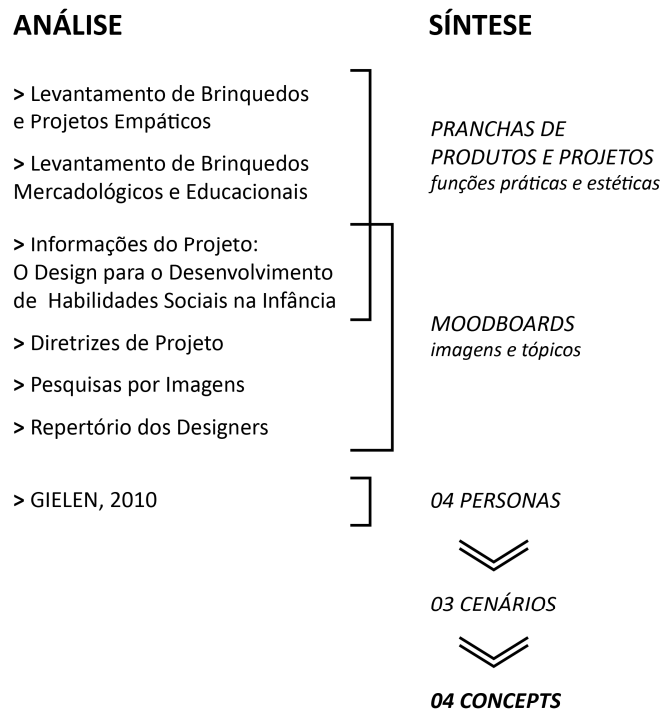
Partindo da elaboração das diretrizes, o próximo passo da pesquisa foi o desenvolvimento de *concepts*. A implementação destes se deu em três etapas. A primeira consistiu na definição do método de projeto que seria utilizado para sua elaboração. Esta foi discutida em uma reunião entre os designers do seminário, que teve uma duração de 75 minutos. É importante ressaltar que o método proposto configura para além das diretrizes anteriormente definidas, pois trata-se também da definição das ferramentas projetuais que guiaram o desenvolvimento da parte técnica da presente pesquisa.

A segunda etapa configurou o desenvolvimento de quatro *concepts* e dela participaram apenas a autora do presente trabalho e o designer técnico. A definição do método e o processo de projeto até os *concepts* - por ser considerado secundário em relação aos objetivos desta dissertação - encontra-se detalhado em um relatório técnico, que consta como apêndice B. A figura 8 apresenta uma síntese do deste apêndice.

Por fim, o último passo consistiu em reuniões de avaliação dos *concepts* desenvolvidos juntamente com os especialistas, de forma que sua representação deveria ser compreensível para todos os membros, a fim de possibilitar as discussões e reflexões acerca do projeto. (FRANZATO, 2016).

Esses encontros com o seminário e o aperfeiçoamento do *concept* escolhido configuraram em um processo cíclico, uma vez que diversos ajustes foram executados após a primeira reunião, sendo necessárias novas avaliações do seminário antes do desenvolvimento do protótipo. Assim como no ciclo anterior, foram efetuados registros de áudio desses encontros e posteriormente foi desenvolvida uma síntese das discussões para guiar as próximas etapas.

Figura 8 - Síntese Apêndice B



Fonte: Elaborado pela autora.

## 5.2 Relatório

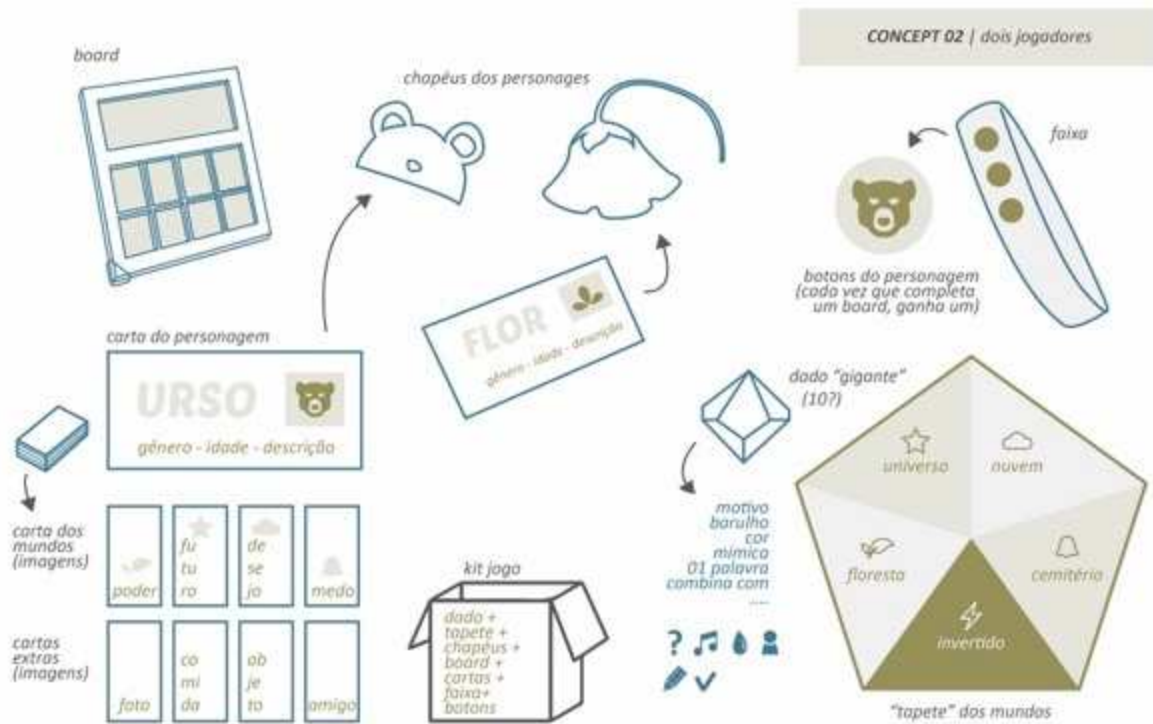
Na primeira reunião de apresentação dos *concepts* foram explorados os quatro conceitos desenvolvidos. Estes foram apresentados em duas pranchas cada, sendo que em uma constava o passo a passo da brincadeira e a outra continha esboços de seus elementos e funcionamentos. Sendo assim, o *concept* apresentado a seguir foi evidenciado pelos integrantes do seminário como sendo a melhor opção para ser aprimorada. Posteriormente à explicação e aperfeiçoamento do seu funcionamento, discute-se novamente as diretrizes teóricas. Os *concepts* que não foram prototipados encontram-se detalhados no apêndice B.

### 5.2.1 Apresentação do *Concept* Escolhido: o RPG.

O *concept* nomeado de RPG (jogo de interpretação de personagens) foi logo percebido como o mais interessante pelos integrantes do seminário, conforme evidencia-se na fala: “Eu gostei também, de todos que eu olhei [...] eu gostei mais desse (A)”. Pensado para dois jogadores, o objetivo dessa brincadeira é percorrer

todos os mundos (ver tapete dos mundos, na figura 9) e adivinhar as cartas do outro jogador para ganhar o bóton do personagem.

Figura 9 - Segundo *Concept*: o RPG



Fonte: Elaborado pela autora.

Para compreender melhor o objetivo, é necessário visitar o passo a passo do jogo, que é: *a)* as crianças escolhem um personagem (cada mundo do jogo teria quatro personagens, ex: urso, flor, abelha e raposa) e vestem-se com a fantasia que o representa (toucas, asas, etc.); *b)* as crianças completam sua prancha (*board*) com a carta de seu personagem e pescam quatro cartas dos *mundos* e quatro cartas *extras* para preencher as fileiras da prancha; *c)* elas leem as informações da carta do seu personagem e veem as figuras e descrições das outras cartas, que representam categorias distintas (medo, desejo, futuro e super poder + comida, foto, objeto e amigos favoritos) que dizem respeito ao seu personagem; *d)* as crianças decidem quem inicia o jogo, e esse jogador começa jogando o dado e explicando para a outra criança qual é a carta daquele mundo na sua prancha, respeitando as regras do dado (discorrer sobre o motivo, fazer um barulho, definir uma cor, fazer mímica, explicar com uma palavra; dizer com o que combina, etc); quando a outra criança acerta, ela deve repetir o mesmo procedimento da que iniciou e, assim que

ambas acertarem todas as cartas desse mundo, devem virá-las na prancha; e) a última criança que adivinhou escolhe uma carta extra e repete a dinâmica do passo *D*, ainda no mesmo mundo; quando ambas acertarem a carta extra uma da outra, elas avançam para o próximo mundo e repetem as dinâmicas *D* e *E* até completarem toda a prancha; f) quando completam a prancha as crianças ganham a bóton do seu personagem e prendem em suas faixas; elas podem repetir a dinâmica do jogo com outros personagens do mesmo ou de outros mundos, quantas vezes quiserem.

É importante destacar também que em certo momento do jogo as crianças cairiam na *dinâmica do mundo invertido*, que havia sido pensada para ser o elemento surpresa da brincadeira. Conforme mencionado anteriormente, o seminário gostou bastante dessa opção, evidenciando suas características positivas, como pode-se ver nas seguintes falas: “Eu achei um pouco complexo [...] eu gostei bastante da ideia de ter um *board*, deles customizarem, de ter um personagem [...] (L)” e “O que eu gosto mais [...] é que a criança é o urso e ela tem características [...] ela bota o chapéu e ela é o urso (L)”.

Após escolhido como a proposta mais promissora, o próximo passo consistiu no aperfeiçoamento de suas dinâmicas.

### 5.2.2 Aperfeiçoamento do *Concept* Escolhido: o RPG.

Nessa etapa, alguns detalhes foram retomados pelos especialistas, como o tamanho e o material do tapete dos mundos, nas quais as crianças iriam se locomover. Foram apontadas questões práticas de que o jogo deveria poder ser facilmente transportado e alocado em pequenos cômodos, bem como ter uma duração e um acabamento razoáveis. Dessa forma, caso o tapete fosse substituído, haveria a necessidade de criar personagens para andarem no que viria a ser então o tabuleiro do jogo.

Foi levantada a questão de customizar os personagens para além das cartas, definindo características como gênero e idade. Tal opção foi problematizada frente à luz de que “se tu falar é do sexo feminino, que tem tal idade, tu aciona um repertório da criança, sobre estereótipos que de alguma forma não sei se ajuda ela a se expressar sobre si mesmo (G)”, e portanto descartada. Outro apontamento levantado pelo seminário e considerado bastante relevante foi:

Eu só senti falta de uma coisa nele, talvez até vocês tenham previsto e tenha passado... Eu acho legal que tenha isso assim, entrar no personagem do urso, eu sou o urso, eu tenho essas características, eu represento, o outro tem que entender o que eu to falando, mas em algum momento, talvez fosse interessante colocar um pouquinho mais pessoal assim. Eu sou que nem o urso? Eu me sinto que nem o urso em relação a isso? Pode ser no final, o que adivinhou tem que dizer assim, eu também tenho medo disso? Por que eu tenho medo disso? (L).

A criação de uma dinâmica - aqui chamada de eu também! - que previsse esse deslocamento da perspectiva do personagem para os da criança contemplaria bem a diretriz de **troca de perspectiva**, tal como a de **explorar os motivos**. Ainda na discussão dessa última dinâmica proposta, foi apontando que “quando pessoaliza, como eles são crianças, isso pode virar motivo de chacota (A)”. Essa questão deveria ser considerada no desenvolvimento do jogo, uma vez que não seria a sua intenção causar desconfortos, e sim possibilitar uma ambiente seguro para que as crianças falassem sobre suas experiências.

O seminário também apontou que “o ideal seria desenvolver ao máximo a dinâmica toda em especial [...] que cartas são, que características vão ter, vai ser uma lista de imagens, emoções (L)”. Em relação à quantidade de personagens e fantasias a serem elaboradas, ficou decidido que “pro protótipo dá pra fazer só uma coleção de cinco, só a floresta (L)”, embora fosse necessário estruturar o universo do jogo como um todo.

Os designers trabalharam então no aperfeiçoamento do quarto *concept*, tanto em encontros presenciais quanto em arquivos compartilhados no *google drive*. Foram feitas três reuniões de avaliação da proposta do jogo, até que se acertassem todos os detalhes para a execução do primeiro protótipo.

A primeira reunião teve uma duração total de 65 minutos e nela foram questionadas a composição dos baralhos e a temática dos mundos. Também foi discutida a dinâmica do mundo invertido, que acabou por virar um mundo similar aos outros, definido como *fantástico* (explicado a seguir). Na segunda reunião - que durou aproximadamente 60 minutos - foram definidos quais seriam os mundos do jogo e os critérios para elaboração das cartas. Por fim, foi realizada uma terceira reunião de 30 minutos na qual foram discutidos pontos referentes à materialização do primeiro protótipo. A seguir, relata-se a lógica da brincadeira finalizada para o primeiro protótipo.

O jogo possuiria cinco kits iniciais: o mundo da cidade; o mundo da floresta; o mundo da praia; o mundo da montanha; e o mundo fantástico. Dessa forma, a criança poderia escolher qual mundo prefere, em uma primeira aproximação com o jogo, e depois adquirir possíveis extensões correspondentes as outras opções. Para o protótipo, apenas o kit do mundo da floresta seria desenvolvido. Cada um desses kits conteria: um tabuleiro completo com os cinco mundos (em formato de “pizza”) e a peça central de encaixe; seis personagens apenas do kit a que se refere (cartas, miniaturas, botões e chapéus); um dado com tamanho grande; cinco baralhos, sendo um para cada mundo do jogo; duas pranchas e duas faixas (para prender os botões).

O objetivo do jogo seria passar por todos os mundos, adivinhando as cartas da outra criança até que ambas tenham acertado todas as cartas de suas pranchas e realizado a dinâmica do *eu também!* para ganhar o botão do seu personagem. A brincadeira seria então estruturada nos seguintes passos:

- a) as crianças escolhem em que mundo querem começar, selecionam os personagens que querem desse mundo (cada mundo tem seis personagens, ex. urso, flor, raposa, joaninha, árvore e vagalume), as miniaturas deles que desejam (existem duas miniaturas diferentes para cada personagem) e vestem o seu respectivo chapéu;
- b) elas montam o tabuleiro de forma que o primeiro mundo seja o que elas escolheram e o último mundo pelo qual elas precisam passar seja o mundo fantástico;
- c) as crianças completam a prancha do seu personagem com a carta dele e pescam duas cartas de cada mundo, as posicionando no lugar indicado na prancha;
- d) os jogadores decidem quem inicia a partida; a pessoa que inicia deve jogar o dado de doze faces e explicar para a outra criança qual é a carta que corresponde ao mundo em que ambas estão, na sua prancha, respeitando as regras do dado (fazer um barulho, dizer uma cor e o porquê dela, dizer como se sente e o porquê se sente assim, descrever com uma palavra, fazer mímica, dizer com o que aquilo combina); as crianças vão alternando o turno e jogando o

- dado até que ambas adivinhem a carta uma da outra; quando as duas tiverem acertado o conteúdo das cartas daquele mundo, podem virá-las de cabeça para baixo nas suas pranchas;
- e) a última criança que adivinhou repete a dinâmica do passo anterior (d), ainda no mesmo mundo e com a segunda carta; quando ambas acertarem a carta uma da outra, elas a viram de cabeça pra baixo e avançam para o próximo mundo, repetindo as dinâmicas do passo (d) e (e) até virarem todas as cartas da prancha;
- f) após a adivinhação do mundo fantástico, as crianças entram na dinâmica do *eu também!*, localizada no centro do tabuleiro, que configura a última dinâmica do jogo; elas devem escolher uma das características de seus personagens (cartas) e explicar por que elas se identificam (ou não se identificam) com ela;
- g) quando completam a dinâmica do *eu também!*, as crianças ganham o bóton do seu personagem e prendem em sua faixa; elas podem repetir a dinâmica do jogo com outros personagens do mesmo ou de outros mundos, quantas vezes quiserem; dessa forma, elas vão colecionando os bótons dos personagens.

Uma vez tendo explicado este passo a passo, pode-se afirmar que, dentre as categorias de brinquedo explicitadas por Frost, Wortham e Reifel (2011), as dinâmicas desenvolvidas se enquadram nas *brincadeiras de aprendizagem*, por configurarem em um jogo. Além disso, este também contém elementos de *brincadeira de manipulação* - como a montagem do tabuleiro e os chapéus para vestir - e de *brincadeiras de "faz de contas"* pelas características que o tornam próximo a um RPG infantil.

Retoma-se, então, alguns pontos discutidos nas reuniões com o seminário, para que o leitor possa compreender como se deu o processo de avaliação do jogo durante as mesmas.

A lógica da dinâmica do *eu também* - que foi proposta de acordo com as considerações das reuniões anteriores sobre a necessidade da criança relacionar seus próprios sentimentos e motivos com as características de seu personagem - foi bem aceita pelos integrantes do seminário. O fato dessa relação partir das cartas do personagem confere a segurança necessária à dinâmica, uma vez que criança

estaria “protegida pela coisa da carta, ela não vai tá... não vai vir do nada, ela tem que olhar ali (A)”, justificando assim o esforço e evitando possíveis constrangimentos.

Na elaboração de um critério para definição das temáticas dos mundos que iriam compor o jogo, explorou-se a questão geográfica: “Imagina um mapa assim... meio Game of Thrones, sabe? Tem a floresta que é fora da cidade, por que não trazer a cidade? (L)”. Foi feita uma pequena geração de ideias listando cenários que tangiam de alguma forma o universo infantil. Por fim, decidiu-se por uma lógica de locais “reais” que fazem parte do contexto das crianças: a *cidade*, como lugar em que elas vivem e a *floresta*, a *praia* e a *montanha*, como regiões para além da cidade para as quais as crianças podem viajar, no Brasil<sup>14</sup>. Extrapolando a lógica geográfica de locais “reais”, criou-se também o *mundo fantástico* para substituir o mundo invertido.

Foi necessário então criar uma linha de raciocínio para a composição das cartas que estariam no baralho de cada um desses mundos. Dessa forma, decidiu-se manter - assim como em *concepts* anteriores - cartas que teriam relação com gostos e características desses personagens, uma vez que o objetivo seria que a criança conseguisse assumir a sua perspectiva. Por isso, optou-se por dividir os baralhos em quatro tipos diferentes de cartas, que seriam os *amigos*, as *comidas*, os *objetos* e as *atividades*, para as quais “a conexão tem que ser evidente [...] amigos na floresta vão ser bichinhos, vão ser árvores (L)”. A escolha desses tópicos reside na participação e importância deles na vida social das crianças. A seguinte fala ilustra bem a definição final dos mundos e das suas respectivas cartas:

Fechar em X mundos, o raciocínio é esse. É como um mapa, cidade, praia, montanha e floresta e o fantástico que é o que o que extrapola isso tudo. Dentro de cada um vão ter quatro temas para as cartas, esses temas são ... pessoas, atividades relacionadas à diversão, atividades legais, comidas e objetos e cada uma desses vai ter cinco cartas visivelmente conectadas. (L)

O mundo fantástico, diferentemente dos outros, que teriam associações óbvias de contexto, possuiria cartas com elementos para além da vida, que exploram surpresa e fantasia, com um toque divertido. Em relação à quantidade de cartas, foi decidido que para o protótipo inicial seriam desenvolvidas cinco cartas

---

<sup>14</sup> Conforme os locais de turismo evidenciados pelo Ministério do Turismo. Revista Experimente o Brasil (2017). Disponível em: <[http://www.turismo.gov.br/images/pdf/REVISTA\\_COMPLETA\\_Partiu\\_Brasil\\_2017\\_B.pdf](http://www.turismo.gov.br/images/pdf/REVISTA_COMPLETA_Partiu_Brasil_2017_B.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2018.



para cada uma das divisões propostas, o que resultaria em quatro baralhos com vinte cartas cada. Para a definição das cartas que consistiram cada um dos baralhos, foi sugerido que elas poderiam vir de diversos estímulos do universo infantil, conforme é apontado na fala:

[...] é uma forma de validação [...] tu tá tentando caracterizar esse universo infantil [...] isso pode se transformar depois em um *moodboard* ou uma taxonomia de temas [...] não precisa nem ser só brinquedo, pode ser também desenho animado, por exemplo. (G).

As cartas desenvolvidas podem ser conferidas no relatório técnico que aborda o desenvolvimento do jogo em particular, bem como o processo de definição das mesmas (ver apêndice C). Foi discutida também a importância da estética do protótipo que seria construído, uma vez que “a representação ali, que a qualidade da carta, que o peso, textura, que tudo isso traz um componente importante no jogo (G)”. Limitações de tempo e tecnologias disponíveis para a execução do mesmo impossibilitaram algumas questões - como o desenvolvimento de ilustrações específicas - que certamente poderiam ser contempladas no desenvolvimento de novas versões do jogo.

Para garantir uma estética atrativa para o público-alvo, ficou definido que se criaria uma identidade visual para compor os elementos do jogo:

[...] uma família de elementos gráficos, que sejam esses mundos, ou que tem uma relação com o universo infantil e espalhar nas imagens, isso já traz uma identidade [...] aí tu cria um ambiente de jogo com essas referências que eu acho importante (G)

Antes de partir para o próximo passo da pesquisa, a próxima seção revisita as diretrizes de projeto frente ao *concept* desenvolvido.

### 5.2.3 Revisão das Diretrizes de Projeto

No processo de análise do protótipo, notou-se a necessidade da criação de duas novas diretrizes para o jogo. Elas podem ser vistas como complementares à diretriz de ***explorar os motivos*** e foram anteriormente tomadas como um *a priori* do projeto. A partir das discussões, foi entendido que uma tradução desses *a priori*s em diretrizes seria pertinente e instrutiva para apontar possíveis caminhos para futuros designers.

Com o objetivo de tornar possível o processo cognitivo da empatia (GERDES; LIETZ; SEGAL, 2011), que envolve a ***troca de perspectiva***, compreende-se que

seja fundamental que as crianças explorem os motivos por trás de emoções e sentimentos, tanto as suas quanto as dos outros. Dessa forma, é necessário que a criança seja capaz de discorrer sobre as mesmas, o que caracterizara uma diretriz de **falar sobre emoções e sentimentos**.

De forma complementar, conforme os integrantes do seminário já haviam mencionado em reuniões anteriores, as dinâmicas do jogo deveriam possibilitar que as crianças manifestassem o que quer que surgisse a partir do jogo, uma vez que a empatia não se limita a emoções e sentimentos. Dessa forma, torna-se igualmente relevante que a criança ofereça informações sobre ela mesma e suas experiências diversas, o que caracterizaria uma diretriz de **autorrevelação**. O que se torna valioso nessas diretrizes é que sua implementação em dinâmicas de jogo possibilitara a manifestação desses relatos, pois é a partir deles que cria-se o contexto para que as ações empáticas - como prestar atenção no outro - possam surgir.

É possível mencionar que ambas as diretrizes corroboram características de habilidades sociais definidas por Del Prette e Del Prette (2005). Enquanto a **autorrevelação** configura em um componente de habilidade social de fazer amizades, **falar sobre emoções e sentimentos** está associado com a habilidade de autocontrole e expressividade emocional. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Todas as habilidades sociais são interligadas e complementares umas às outras e portanto, elas também podem se relacionar com a empatia. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; TONETO et al., 2008).

Essas novas estratégias também se relacionam à diretriz de **diferentes níveis de complexidade**, no sentido de que elas exploram uma gama variada de dimensões afetivas. Discorrer sobre as mesmas pode ser percebido como mais ou menos desafiador para a criança. Evidencia-se que o jogo proposto traz toda uma gama de dinâmicas e elementos materiais que explora - em nível conceitual - todas as diretrizes propostas. O Quadro 8 apresenta essa relação entre as diretrizes e o *concept* escolhido.

Quadro 8 - Diretrizes x Dinâmicas e Elementos do *Concept*

Diretriz	Dinâmicas e Elementos
Estágio da Vida Escolar	Foi considerada em todas as dinâmicas e elementos do jogo.

Diretriz	Dinâmicas e Elementos
<b>Gênero Neutro</b>	Foi considerada em todas as dinâmicas e elementos do jogo.
<b>Promover o Engajamento</b>	Foi considerada em todas as dinâmicas e elementos do jogo.
<b>Temática Lúdica e Fantástica</b>	Dinâmica de adivinhação (instruções do dado) e elementos do jogo: prancha, cartas, tabuleiro, bótons, faixas, chapéus e miniaturas.
<b>Utilizar Personagens</b>	Dinâmica de adivinhação e elementos do jogo: prancha, cartas, bótons, faixas, chapéus e miniaturas.
<b>Troca de Perspectiva</b>	Dinâmica de adivinhação (assumir um personagem) e dinâmica do <i>eu também!</i> (falar sobre si mesmo).
<b>Explorar os Motivos; Falar Sobre Emoções e Sentimentos; Autorrevelação</b>	Instruções do dado (cor + motivo; sentimento + motivo) e dinâmica do <i>eu também!</i> .
<b>Diferentes Níveis de Complexidade</b>	Conteúdo das cartas e instruções do dado, utilizadas na dinâmica de adivinhação.
<b>Regras e Dinâmicas Autoexplicativas</b>	Manual de instruções e semelhança com outras dinâmicas (ex: adivinhação, avançar no tabuleiro);
<b>Colaboração</b>	Dinâmica da adivinhação (só avançam no tabuleiro quando ambos acertam);

Fonte: Elaborado pela autora.

O próximo capítulo aborda a execução do protótipo do jogo e a primeira imersão com as crianças.

## 6 PRIMEIRO PROTÓTIPO

Esse ciclo da pesquisa-ação consistiu no desenvolvimento do protótipo do jogo - a partir das especificações do ciclo anterior - e também da primeira imersão em campo para ajustes operacionais, ou seja, a observação das crianças brincando com o protótipo e sua avaliação com o seminário. O desenvolvimento do primeiro protótipo - feito pela autora da dissertação e pelo designer técnico - se encontra detalhado no apêndice C. A figura 10 apresenta uma síntese deste apêndice.

Figura 10 - Síntese Apêndice C

### PRIMEIRO PROTÓTIPO

> FOAM; IMPRESSÃO; RECORTE; COLA E TECIDO

*MOODBOARDS  
imagens e tópicos*



*TABULEIRO  
05 mundos*

*MOODBOARDS  
um para cada mundo*



*CARTAS  
elementos*

*PERSONAGENS  
cartas  
chapéus  
bótons  
miniaturas*

*TEORIAS  
JOGOS EXISTENTES*



*DADO  
06 instruções*

### SEGUNDO PROTÓTIPO

> MDF; IMPRESSORA LASER; TINTA E COLA

*IDENTIDADE VISUAL  
MANUAL COMPLETO  
CAIXA  
MOCHILA  
+ CHAPÉUS  
+ PRANCHAS  
BÓTONS >> AMULETOS  
DADO & CARTILHA*

Fonte: Elaborado pela autora.

### 6.1 Métodos e Técnicas Utilizados

Para essa primeira imersão com as crianças, planejou-se inicialmente duas rodadas do jogo, nas quais se avaliaria apenas sua dinâmica de funcionamento. Dessa forma, elucida-se que neste capítulo não serão descritos os possíveis comportamentos empáticos que resultaram de tal imersão, uma vez que o foco foi o aprimoramento das dinâmicas gerais do jogo. Entendeu-se que um primeiro contato para avaliar a aceitação do jogo e o entendimento das dinâmicas por parte das

crianças poderia acrescentar informações importantes ao projeto. Sendo assim, um segundo protótipo seria então executado e levado a campo para observar os possíveis comportamentos empáticos que dali emergiriam.

Com relação a essa imersão, faz-se necessário uma descrição dos critérios utilizados para seleção das crianças que participaram dessa primeira etapa da pesquisa. A faixa etária das crianças foi ajustada para o que se define como o início da idade escolar - 7 a 9 anos - conforme definido anteriormente com o seminário de pesquisa. Como o foco é o aprendizado, entende-se que as teorias não especificam nenhum critério de diferenciação - além do estágio da vida escolar - que seja relevante para a capacidade de desenvolvimento da habilidade social empática, pelo menos no que diz respeito às atividades que estarão sendo realizadas.

O recrutamento das crianças se deu por conveniência, a partir da rede de contatos da pesquisadora. As imersões ocorreram nas próprias residências das crianças, em locais e horários julgados apropriados pelas mesmas e por sua família.

A implementação do primeiro protótipo se deu em três etapas, sendo que a primeira configurou o desenvolvimento do protótipo físico (ver fotografia 1). A segunda foi a imersão com três crianças que brincaram com o protótipo em três partidas diferentes (ver seção 6.2.2).

Fotografia 1 - Primeiro Protótipo



Fonte: Registrada pela autora.

A terceira etapa consistiu na discussão e avaliação dessa imersão com todos os integrantes do seminário de pesquisa. Para reunião, gerou-se uma pequena síntese de cada partida, além da definição de alguns pontos problemáticos observados pela autora da pesquisa. Esse material foi compartilhado com os integrantes do seminário de pesquisa alguns dias antes da reunião de avaliação, e norteou as discussões durante a mesma, que teve uma duração média de 90 minutos. Em relação aos métodos de coleta dessa reunião, seguiu-se com as definições dos ciclos anteriores (áudio e síntese).

## 6.2 Relatório

Nesta seção são descritos e discutidos os resultados, conforme o planejamento inicial do ciclo.

### 6.2.1 Síntese das Partidas

Depois de finalizado o protótipo, foi efetuada a primeira imersão com três crianças, que participaram de três rodadas diferentes (ver quadro 9). Destaca-se que os nomes das crianças e dos mediadores evidenciados nos quadros foram alterados para preservar a identidade dos mesmos, com exceção do nome da autora da dissertação.

Quadro 9 - Primeira Imersão | Partidas

	Primeira Partida	Segunda Partida	Terceira Partida
<b>Participantes</b>	Fernando (8 anos) e Valentina (8 anos)	Fernando (8 anos) e Vítor (7 anos)	<i>Dupla 01:</i> Fernando (8 anos) e Ricardo (22 anos) - <i>Dupla 02:</i> Vítor (7 anos) e Jéssica (21 anos)
<b>Mediação</b>	Renata	Jéssica e Ricardo	Roberta
<b>Observação</b>	Roberta	Roberta	Roberta

Fonte: Elaborado pela autora.

O contato das crianças com o jogo foi mediado por um ou dois adultos que elas conheciam. Todas as observações ocorreram na casa das crianças, para que elas ficassem confortáveis no ambiente. Foi solicitado que o adulto mediador do jogo efetuasse uma leitura prévia das regras, para que pudesse ajudar as crianças a entenderem o conteúdo e seguirem com as dinâmicas propostas. É importante ressaltar que a autora do presente trabalho esteve presente em todas as observações, como forma de garantir a continuidade da dinâmica do jogo, caso os participantes se deparassem com alguma dúvida durante o processo, além de observar as interações em tempo real.

A *primeira rodada* teve uma duração de 90 minutos. As crianças que participaram foram o Fernando (8a)<sup>15</sup> e a Valentina (8a). A adulta que mediu o jogo foi a Renata, mãe da Valentina. Essa foi a partida mais longa, uma vez que as crianças tiveram maior dificuldade de compreensão das regras e na dinâmica de adivinhação.

Já *segunda rodada* teve uma duração de 58 minutos (ver fotografia 2). As crianças que participaram foram o Fernando (pela segunda vez) e o Vítor (7a). Nessa partida, dois adultos mediaram o jogo: a Jéssica, irmã do Vítor, e o Ricardo, namorado da Jéssica. O Fernando já sabia como o jogo funcionava, então ajudou o Vítor a entender as regras em diversos momentos. A questão da competição entre os participantes ficou bastante nítida nessa rodada. O Vítor mencionou três vezes não querer fazer o que o dado pedia pois o Fernando iria adivinhar muito facilmente.

Fotografia 2 - Primeira Imersão





Fonte: Registrada pela autora.

Por fim, decidiu-se fazer um novo teste, e a *terceira rodada* do jogo foi em duplas, totalizando quatro jogadores, ao invés de dois. Participaram desse jogo o Fernando e o Ricardo, como uma dupla, e o Vítor e a Jéssica, como outra. A rodada teve 24 minutos de duração. Foi a partida que aconteceu de forma mais fluida, devido ao fato dos adultos e das crianças se ajudarem na hora de explicar e adivinhar as cartas. Houve um incentivo claro para que as crianças respeitassem às regras e tentassem expressar coisas que consideravam difíceis, resultando em uma dinâmica mais rápida e colaborativa. A seguir, descreve-se algumas das dificuldades observadas nas partidas, bem como os pontos que funcionaram nas dinâmicas.

Foi possível perceber que as crianças tiveram dificuldade de entender as dinâmicas no início do jogo. Os adultos interviram, mas a Roberta teve que auxiliar diversas vezes ao longo das partidas, com o objetivo de explicar melhor os detalhes. Após essas intervenções, os jogadores buscavam validação dos adultos, precisando do incentivo dos mesmos para prosseguir no jogo e respeitar as regras. Apesar da dificuldade inicial, uma vez que passavam o primeiro mundo as crianças já haviam compreendido a dinâmica de adivinhação do jogo.

Elas também desrespeitaram as instruções do dado, jogando-o diversas vezes até cair o que consideravam ser mais fácil em relação à carta que estavam tentando explicar, sem tentar seguir as regras que pareciam mais difíceis. Apesar das crianças terem se divertido bastante durante o jogo, elas se cansavam rapidamente nas vezes em que um dos dois jogadores tinha dificuldade na hora de adivinhar ou explicar as cartas. Na medida em que enfrentavam essas dificuldades, eles começavam a dar dicas mais completas, revelando facilmente o conteúdo das cartas e fazendo brincadeiras paralelas ao jogo.

Alguns aspectos em relação à materialidade do jogo também podem ser evidenciados. As crianças interagiram de forma mais ativa com o dado do jogo, utilizando-o como bola na hora de jogá-lo, por meio de arremessos e cabeçadas. A mímica foi a indicação do dado que elas mais gostaram de seguir. Muitas vezes, os jogadores misturavam a mímica com as outras atividades do dado. As crianças acabaram retirando as faixas ao longo do jogo, pois elas caíam quando elas se movimentavam. No final das partidas, as crianças tiveram dificuldade em prender os bótons em suas faixas.



A divisão das cartas em *amigos*, *atividades*, *objetos* e *comidas* não foi utilizada pelas crianças para facilitar a dinâmica de adivinhação. Em paralelo, se observou que elas gostaram bastante do conteúdo das cartas, fazendo diversas expressões faciais e mostrando um interesse maior no conteúdo do mundo fantástico. As crianças só leram a curiosidade da carta de seus personagens quando o adulto as mencionou, mas elas mostraram interesse no conteúdo.

### 6.2.2 Avaliação das Partidas pelo Seminário de Pesquisa

A partir dessa imersão no campo, foram elaborados seis tópicos para guiarem a avaliação com o seminário, juntamente com a descrição das partidas. A primeira questão a ser colocada para discussão foi (i) *Como apresentar as regras de forma mais simples?* As crianças apresentaram dificuldades em ler e entender as regras sozinhas, portanto foi identificada a necessidade de discutir estratégias de apresentação do jogo para facilitar esse entendimento. Foi compreendido que, por causa da complexidade das dinâmicas e da idade do público-alvo, um primeiro contato com o jogo deveria ser mediado por um adulto, conforme fica claro na seguinte fala:

Acho que qualquer jogo pra criança que tem um manual, é difícil tu largar o jogo e uma criança de sete, oito anos sair jogando. Então tu tem que ter alguém que passe as instruções, mesmo que, na primeira rodada, talvez não vá dar muito certo [...] acho que faz parte, acho que não precisa ser necessariamente uma restrição do jogo, de projeto. O jogo precisa se explicar completamente de início. (G)

Apesar dessa compreensão, foi apontado que o ideal seria “simplificar a linguagem mesmo assim, porque a criança vai pegar, vai abrir, vai ver, porque a criança no mínimo vai ter que saber o que são essas palavras (L)”, uma vez que algumas das palavras usadas na primeira versão do manual de instruções pareciam ser de difícil compreensão para as crianças.

Foi decidido então que se faria um novo manual, utilizando uma linguagem mais acessível e didática, trazendo uma quantidade maior de informações sobre o jogo. Para validar o entendimento dessa segunda versão do manual, foi dado como sugestão o envio das “instruções pra alguns adultos, independente das crianças, talvez pais, ‘tu entendeu perfeitamente esse jogo? Saberria me explicar?’ [...] Às vezes nem o adulto consegue (G)”. Dessa forma, seria possível notar em quais pontos as instruções não estavam claras.

Esse teste foi efetuado com cinco adultos diferentes, quatro mulheres e um homem. Todos tiveram acesso ao manual de instruções (ver apêndice C) e ao protótipo completo do jogo. Foi solicitado que lessem o manual e depois explicassem a dinâmica do jogo - utilizando o protótipo - para a autora da dissertação. Dessa forma, foi possível observar quais eram as partes nas quais a compreensão era mais difícil. Depois de conversar com cada uma das pessoas, foram feitas algumas pequenas alterações no texto para eliminar algumas interpretações dúbias (ex: apesar de estar implícito no texto, foi percebida a necessidade de ressaltar a informação que cada dupla utilizaria apenas uma miniatura do personagem).

Alguns dos participantes deram sugestões de melhorias no manual, sendo que quase todas foram implementadas. Dentre as sugestões acatadas, foi acrescentada uma listagem de todos os itens do protótipo no início do manual, de forma a facilitar o entendimento para os jogadores. O texto também foi alterado de forma que o objetivo do jogo aparecesse logo na primeira página de instruções, seguindo a lógica da maioria dos manuais de jogos. Por fim, novas informações foram acrescentadas juntamente com as ilustrações na página que explicava a ordem das dinâmicas de adivinhação, com o objetivo de facilitar seu entendimento.

De forma complementar, foi possível notar que para trabalhar o jogo com todas as dinâmicas e envolvimento que eram desejados pelos pesquisadores, a diretriz de **regras e dinâmicas autoexplicativas** se tornaria inviável, pelo menos em um primeiro contato das crianças, uma vez que o jogo “toca numa temática que é sofisticada, nesse universo [...] não é um joguinho de uma coisa só, então os termos são difíceis, acho que a opção é usar de um adulto como mediador (G)”. Ficou decidido que, na segunda imersão no campo, um adulto voltaria a fazer a mediação do jogo, além de explicar as regras inicialmente.

A segunda questão discutida foi a necessidade de (ii) *reduzir a quantidade de cartas na prancha*; essa dúvida surgiu a partir da duração das partidas, que com exceção da que foi em dupla com os adultos, tomaram uma grande quantidade de tempo, muitas vezes cansando as crianças. A sugestão dada foi “diminuir o número de cartas, porque ela pode jogar quantas rodadas ela quiser (L)”, de forma que a prancha se reduziria pela metade, com a adivinhação de apenas uma carta por mundo. Isso, além de reduzir a duração do jogo e evitar a fadiga das crianças,

garantiria que os baralhos tivesse uma maior duração (as crianças demorariam mais tempo para conhecer todas as cartas).

Também foi levantada a possibilidade de (iii) *rever as regras do dado, com a possível criação de uma dinâmica de adivinhação mais livre*. Como as crianças transgrediram as regras do dado em todas as partidas, algumas sugestões do seminário pareceram pertinentes, como: “Eu retiraria a opção uma palavra, porque várias aqui... cor é uma palavra, ‘combina com’ são palavras (L)”. Optou-se então por “substituir esse uma palavra por, de repente, uma dica. Porque eles acabam se dando dica de um jeito ou de outro (R)”. As opções de *barulho, mímica, sentimentos + motivo* e *combina com* foram mantidas iguais. Em relação a *cor + motivo*, discutiu-se a dificuldade das crianças de fazer abstrações, explicando os motivos das cores, por fim, decidiu-se “manter na próxima rodada, que vai ser mais extensa, pra experimentar um pouco mais (L)”.

Em relação à opção de (iv) *incluir a descrição de amigos, atividades, comida e objeto nas cartas*, todos os integrantes do seminário foram favoráveis, por entender que não apenas ajudaria às crianças da dinâmica de adivinhação como também facilitaria o exercício de tomada de perspectiva, conforme a fala: “Porque daí a criança já olha e diz: ‘Tá, então esse é o objeto favorito da Raposa, esse é o amigo.’ [...] Aí tu tem que olhar pra aquela carta pensando que aquilo é amigo do teu personagem (R)”

A possibilidade de (v) *fazer o jogo para duplas*, foi discutida em relação ao fato das crianças terem mostrado dificuldade no jogo, o objetivo dessa reflexão era encontrar uma forma de facilitá-lo, porém sem simplificar muito, uma vez que “esse jogo existe com a premissa de que existe uma dificuldade das crianças em desenvolverem o comportamento empático. Então se tu fizer algo que só for.... fácil, certamente o objetivo da pesquisa se foi (L)”.

Conforme ficou claro na primeira imersão, a rodada que aconteceu entre duplas trouxe alguns *insights* interessantes para se repensar a dinâmica. Em um primeiro momento, sugeriu-se que as regras fossem alteradas para que o jogo funcionasse de forma colaborativa, porém em duplas, seguindo a premissa de que essa ajuda entre as crianças tornaria o jogo mais dinâmico e menos cansativo.

Em paralelo à questão das duplas, foi problematizada a questão da cultura competitiva presente nos jogos infantis, conforme se vê no seguinte trecho:

A gente já entra em um jogo pra ganhar, né? É uma coisa que parece que já tá implícita na ideia do jogo. Tem que desconstruir um pouco isso e desconstruir... não acho que não seja possível, mas desconstruir essa ideia não é fácil. Acho que a ideia inicial sempre é quem ganha, o que que ganha. (A).

Esse ponto foi levantado uma vez que ficou claro nas duas primeiras partidas que a ausência de competição foi uma fator que desmotivou o engajamento das crianças.

Partindo desse ponto, foi explorada a possibilidade de trabalhar a ideia do jogo em duplas, em uma lógica que fosse tanto colaborativa quanto competitiva. A seguinte fala ilustra o argumento: “Realmente não acredito que competir e colaborar precisem ser uma oposição [...] acho que se a gente conseguir juntas as duas [...] que eles entendem que colaborando eles vão ganhar dos outros (L)”. Embora alguns integrantes do seminário tenham apresentado certa resistência a uma modificação desse caráter, todos acabaram concordando que esse era o caminho mais promissor para ser trabalhado em uma nova imersão.

A partir disso, surgiram diversas modificações nas regras do jogo. Apesar de ser em duplas, cada participante teria uma prancha, e o objetivo consistiria em acertarem as cartas da sua própria dupla, de forma que ambos avançassem juntos pelos mundos do jogo. Sendo assim, as duplas colaborariam entre si para chegar ao mundo fantástico antes dos outros jogadores. O número de pranchas e de chapéus deveria que ser multiplicado por dois, a fim de contemplar os quatro jogadores.

Dessa alteração emergiu a possibilidade de se trabalhar um novo atributo no jogo, que consiste no fato de que ambas as crianças seriam um mesmo personagem, porém possuiriam suas próprias particularidades, conferindo assim “a característica da subjetividade, do que é específico de cada um (A)”. A seguinte fala explica as vantagens de se explorar essa perspectiva:

“Como assim a gente é o mesmo personagem mas é diferente? E isso já é o início de tu ensinar... então, nós podemos ser raposas, mas somos diferentes [uma da outra]. Isso aí já é um início de empatia, de exercício de empatia (L)”.

Por fim, foi discutida a questão de (vi) *eliminar ou substituir os bótons e a faixa*. Como as crianças tiveram dificuldades em manusear os bótons, foi sugerida a possibilidade de substituir a forma de encaixe, de modo a facilitar a atividade. Porém, a questão da faixa ficar caindo durante a partida, principalmente quando as crianças se movimentavam bastante, também foi entendida como problemática,

conforme a fala: “Talvez ao invés da faixa, ao invés de fazer eles usarem a faixa, porque o Fernando por exemplo tirou porque... ou na roupa, ou cria um totemzinho, alguma coisa pra eles irem completando (R)”.

Essa ideia foi questionada por causa da questão de tomada de perspectiva, com o argumento de que “eu gosto dessa ideia do chapéu, do bóton é que tudo tu bota em ti. Tu incorpora (L)”. Então, surgiu a ideia de substituí-los por amuletos, conforme a fala:

Transformar cada um dos bótons em uma medalha. [...] Eu acho que medalha é a coisa que menos vai incomodar [...] porque aí eu ponho só no final quando eu ganho. Colar, enfim, pra não chamar de medalha da pra chamar de Amuleto. (R).

Uma vez alinhadas as soluções com os especialistas, a próxima etapa consistiu no desenvolvimento do segundo protótipo do jogo para uma nova imersão (ver capítulo 7). A próxima seção revisita as diretrizes de projeto, com o objetivo de avaliar sua pertinência a partir da investigação efetuada neste ciclo de pesquisa.

### 6.2.3 Revisão das Diretrizes de Projeto

Após a análise da imersão com o primeiro protótipo, notou-se que a diretriz de **regras e dinâmicas autoexplicativas** - que indicava que a brincadeira deveria ser clara a ponto de não precisar do auxílio de um adulto - não era possível, devido ao grau de complexidade que foi conferido às dinâmicas do jogo. Simplificá-lo, porém, eliminaria algumas das estratégias de jogo que se buscava validar em relação aos objetivos da pesquisa, de forma que optou-se por assumir que o jogo precisaria de uma mediação, pelo menos nas primeiras partidas. As demais diretrizes mostraram-se adequadas e não sofreram modificações.

## **7 SEGUNDO PROTÓTIPO**

O último ciclo da pesquisa-ação consistiu no desenvolvimento de um novo protótipo do jogo - prevendo as alterações do ciclo anterior - e também da segunda imersão com as crianças e sua avaliação. Uma descrição detalhada do processo de elaboração deste protótipo pode ser conferida no relatório técnico (ver apêndice C).

Neste capítulo são explicadas as categorias teóricas da empatia - que correspondem aos objetivos específicos dessa dissertação - e descritas as subcategorias empíricas que emergiram por meio da Análise de Conteúdo dos dados coletados nas imersões com o segundo protótipo do jogo. Ressalta-se que a discussão teórica dessas categorias e subcategorias, bem como a forma em que as mesmas se relacionam com as diretrizes de projeto, são efetuadas no próximo capítulo (8).

### **7.1 Métodos e Técnicas Utilizados**

Nesta segunda imersão, o objetivo da coleta configurou na identificação de comportamentos empáticos que se manifestaram durante o jogo, a fim de contemplar os objetivos da presente dissertação. Planejou-se então um mínimo de três rodadas com três grupos diferentes, para garantir a observação de diversas crianças interagindo com a proposta de jogo.

Da mesma forma que a primeira imersão, se faz necessário uma descrição dos critérios utilizados para seleção das crianças que participaram nesta segunda etapa. Devido às alterações no protótipo (ver fotografia 3) - que decorreram do ciclo anterior - o jogo passou a ser em duplas, de forma que era necessário que quatro crianças participassem de cada rodada, totalizando assim um mínimo de doze crianças. Sendo assim, o recrutamento através da rede de contatos dos pesquisadores se tornou inviável. A alternativa encontrada foi buscar um contato com escolas de ensino fundamental. Essa aproximação foi feita a partir da rede de contatos de uma das integrantes do seminário de pesquisa com a Secretaria da Municipal de Educação da cidade de São Leopoldo.

Fotografia 3 - Segundo Protótipo



Fonte: Registrada pela autora.

Duas reuniões foram efetuadas para apresentar a pesquisa e explicar o funcionamento e as demandas do jogo. O critério de faixa etária se manteve, de forma que a Secretaria selecionou uma escola e foi definido que se jogaria com as três turmas de terceiro ano, aumentando assim o número de partidas de três para oito. As imersões ocorrem em dias diferentes, sendo que a primeira parte da segunda imersão se deu em uma manhã e contemplou uma das turmas de terceiro ano. Essas partidas foram mediadas pelo designer técnico do projeto (ver fotografia 4).

Fotografia 4 - Segunda Imersão

Fonte: Registrada pela autora.

Os quadros 10 e 11 ilustram as crianças que participaram da pesquisa. Destaca-se que os nomes das crianças evidenciados nos quadros foram alterados para preservar a identidade das mesmas.

Quadro 10 - Segunda Imersão | Parte 1

	Primeira Partida	Segunda Partida	Terceira Partida
<b>Dupla 01</b>	<i>Coruja</i> Letícia (9 anos) Morgana (11 anos)	<i>Raposa</i> Roberto (11 anos) Gabriel (7 anos)	<i>Raposa</i> Emanuel (10 anos) Laura (8 anos)

	<b>Primeira Partida</b>	<b>Segunda Partida</b>	<b>Terceira Partida</b>
<b>Dupla 02</b>	<i>Urso</i> Eduardo (8 anos) Pedro (9 anos)	<i>Coruja</i> Marcos (12 anos) Ismael (8 anos)	<i>Coruja</i> Carlos (8 anos) Marina (8 anos)
<b>Mediação</b>	Bruno	Bruno	Bruno
<b>Observação</b>	Roberta Leandro	Roberta Leandro	Roberta Leandro

Fonte: Elaborado pela autora.

A segunda parte aconteceu em outra data, devido à disponibilidade de horários da escola. A partir desse primeiro contato, foram feitas algumas alterações mínimas no protótipo (ver seção 7.2.1). A imersão continuou contemplando as duas turmas remanescentes nos períodos da manhã e da tarde.

Quadro 11 - Segunda Imersão | Parte 2

	<b>Primeira Partida</b>	<b>Segunda Partida</b>	<b>Terceira Partida</b>	<b>Quarta Partida</b>	<b>Quinta Partida</b>
<b>Dupla 01</b>	<i>Urso</i> Denise (9 anos) Isadora (9 anos)	<i>Raposa</i> Renato (9 anos) Kleber (9 anos)	<i>Flor</i> Mônica (9 anos) Andressa (8 anos)	<i>Coruja</i> Leonardo (10 anos) Edgar (9 anos)	<i>Raposa</i> Sílvia (8 anos) Jussara (9 anos)
<b>Dupla 02</b>	<i>Raposa</i> Felipe (11 anos) Rafael (10 anos)	<i>Urso</i> Taís (9 anos) Emily (9 anos)	<i>Urso</i> Janete (11 anos) Patrício (9 anos)	<i>Joaninha</i> Elena (9 anos) Karine (9 anos)	<i>Urso</i> Lorenzo (9 anos) Guilherme (9 anos)
<b>Mediação</b>	Aline	Aline	Aline	Daniele	Daniele
<b>Observação</b>	Roberta	Roberta	Roberta	Roberta	Roberta

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível notar que a idade das crianças, em alguns casos, varia da faixa etária especificada como início da idade escolar (entre 7 e 9 anos). Decidiu-se manter os comportamentos observados, uma vez que a interação social com os pares continua ocupando um protagonismo nas relações destas crianças.



A realização desta segunda imersão contou com a participação de tutoras diferentes para fazer a mediação do jogo. Ambas receberam as regras do jogo previamente e foram apresentadas ao protótipo final, de forma que tinham conhecimento sobre o seu funcionamento. A autora da pesquisa também entrevistou nas partidas do jogo, quando considerou que a interferência era pertinente ao andamento do jogo e aos objetivos da pesquisa.

## **7.2 Relatório**

Nesta seção são descritos e discutidos os resultados, conforme o planejamento inicial do ciclo.

### **7.2.1 Ajustes na Dinâmica**

Os resultados das imersões do jogo com o protótipo final serão relatado nas próximas seções. Antes disso, torna-se necessário esclarecer alguns pontos das primeiras partidas, a fim de entender algumas leves modificações na dinâmica que foram propostas, em caráter temporário, para as outras.

Inicia-se então relatando que dois integrantes do seminário de pesquisa, além da autora da dissertação, estiveram presentes nas três primeiras partidas e que, a partir de suas avaliações preliminares, alguns pontos foram discutidos. A principal consideração foi em relação às cartas, uma vez que “eles tiveram muita dificuldade com o conteúdo, eles ficavam entediados de esperar o outro responder (L)”. Essa lentidão entre os turnos não era desejável, de forma que foi decidido manter, em uma terceira imersão, apenas as cartas mais simples do baralho de cada mundo “porque aí tu não muda o jogo, tu simplesmente fica com um baralho pra iniciantes [...] depois que elas aprendem o jogo, eles misturam as cartas mais difíceis (L)”.

Notou-se também que o que tornou o entendimento das cartas mais complicado para algumas crianças foi o fato de muitas delas não saberem ler, apesar de estarem no terceiro ano da escola. Algumas das cartas com nomes compostos ou nível de abstração maior (como a maior parte das que pertenciam ao mundo fantástico) acabaram sendo simplificadas ou então trocadas pelos jogadores, que ou não conheciam o conteúdo, ou não eram capaz de explorá-lo na dinâmica de adivinhação.

Assim como na primeira imersão, as regras do dado foram desrespeitadas diversas vezes. As crianças ofereceram maior resistência na hora de obedecer às instruções mais difíceis - como *sentimento + motivo* - e acabaram fazendo o que era mais fácil em relação à carta, principalmente nos turnos em que a adivinhação começava a demorar mais tempo.

De forma complementar às mudanças no baralho, decidiu-se simplificar o dado, transformando-o em uma cartilha. Essa cartilha conteria o mesmo conteúdo do dado, mas a criança poderia escolher entre as opções três formas diferentes de representação em uma mesma rodada. Os palpites também aumentaram para três por turno. Essas alterações foram realizadas na imersão com as outras duas turmas do terceiro ano. Na próxima sessão, apresenta-se a definição das categorias teóricas, para enfim entrar-se nas apresentações dos resultados que derivaram da Análise de Conteúdo.

### 7.2.2 Definição das Categorias Teóricas

As categorias teóricas que nortearam a análise de conteúdo foram definidas a partir dos objetivos específicos desta pesquisa e contemplam os três componentes da experiência empática propostos por Gerdes, Lietz e Segal (2011): a *resposta afetiva* às emoções e ações do outro; o *processo cognitivo* dessa resposta afetiva e também da perspectiva do outro; e a tomada de decisão consciente de ter uma *atitude empática*.

Conforme visto anteriormente, essas três categorias abrangem os quatro componentes de Decety e Jackson (2004) e Decety e Moriguchi (2007) - compartilhamento afetivo; autoconsciência; flexibilidade mental e processos de regulação - bem como o quinto componente de ação empática, proposto por Gerdes, Lietz e Segal (2011). Entende-se que uma compreensão sobre cada um desses componentes de forma separada é fundamental para que se possa entender no que configura cada uma das categorias. O domínio teórico das mesmas garante o rigor da categorização proposta.

É importante ressaltar também a existência de uma condição dinâmica da empatia, de forma que a proporção em que essas categorias são experienciadas pode variar muito. Da mesma forma que - apesar das categorias serem descritas seguindo uma lógica progressiva - a experiência empática não se dá de forma linear.

(GERDES; LIETLZ; SEGAL, 2011). Gerdes, Lietz e Segal (2011) defendem que, apesar disso, “se tentarmos definir a empatia sem incluir as três categorias, diluimos o significado e o poder do conceito”. (2011, p. 86).

Os componentes de processo de regulação, flexibilidade mental e autoconsciência - que se referem à categoria de *processo cognitivo* - são complexos de se observar de forma separada. Isso ocorre pois eles compõem processos necessários à experiência empática, sem no entanto terem uma manifestação visível nas falas e ações das crianças. Pode-se dizer que eles tornam-se perceptíveis quando a criança assume a perspectiva de outro, e aí então, age ou fala demonstrando esse processo cognitivo.

Para utilização na presente pesquisa, optou-se por subdividir também a categoria de atitudes empáticas. De acordo com Gerdes, Lietz e Segal (2011) elas correspondem a um processo de tomada de decisão consciente de *agir* frente ao afeto que foi experienciado e ao processo cognitivo de compreender o outro.

No contexto da presente pesquisa, foi possível observar que as atitudes empáticas desempenhadas pelas crianças poderiam ser facilmente enquadradas nas propostas por Del Prette e Del Prette (2005) ao definirem comportamentos que representam a habilidade social empática. Dessa forma, foram definidas cinco divisões para essa categoria, que podem ser observadas no quadro 12. É importante ressaltar que essas categorias foram alocadas à medida em que emergiram na análise de conteúdo das partidas. Nem todos os comportamentos descritos como empáticos pelos autores foram observados.

Como a divisão da categoria teórica de processo cognitivo corresponde a esses processos internos e de difícil observação em um contexto de jogo infantil, optou-se por utilizar - no processo de análise de conteúdo - somente as subdivisões referentes às atitudes empáticas.

Após uma apresentação das categorias e da lógica de sua construção na presente pesquisa, torna-se necessária uma definição operacional das mesmas, a fim de evitar quaisquer tipos de dúvidas no processo de categorização. O quadro 11 apresenta todas as divisões teóricas utilizadas, juntamente com uma descrição de sua compreensão.

Quadro 12 - Definições Operacionais das Categorias Teóricas

Categorias Teóricas	Descrição das Categorias	Definição Operacional
---------------------	--------------------------	-----------------------

<b>Categorias Teóricas</b>	<b>Descrição das Categorias</b>	<b>Definição Operacional</b>
<b>Resposta Afetiva</b>	Representação compartilhada dos sentimentos do outro.	Representação compartilhada dos sentimentos do outro.
<b>Processo Cognitivo</b>	Processamento cognitivo que permite o entendimento das experiências dos outros.	Tomada de perspectiva do outro, manifestada por meio de falas ou ações.
<b>Atitudes Empáticas: Ouvir e Demonstrar Interesse pelo Outro</b>	Ação de resposta frente à situação. Tomada de decisão consciente.	Prestar atenção nas falas e ações de outra criança e interagir a partir delas.
<b>Atitudes Empáticas: Oferecer Ajuda</b>		Prestar atenção na situação e agir com o objetivo de facilitar a tarefa do outro.
<b>Atitudes Empáticas: Compartilhar</b>		Compartilhar ações e artefatos durante a brincadeira.
<b>Atitudes Empáticas: Demonstrar Respeito às Diferenças</b>		Compreender diferenças entre pessoas e respeitá-las, expressando essa compreensão por meio de falas ou ações.
<b>Atitudes Empáticas: Expressar Compreensão pelo Sentimento ou Experiência do Outro</b>		Reconhecer o sentimento do outro e expressar compreensão por meio de falas ou ações.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Gerdes, Lietz e Segal (2011) e Del Prette e Del Prette (2005).

Uma vez definidas as categorias teóricas, é feito o processo de Análise de Conteúdo com os vídeos e os áudios das crianças brincando. A partir destas categorias, define-se então subcategorias empíricas observadas em relação às dinâmicas e componentes do jogo que permitiam ou estimulavam determinado comportamento. As próximas seções relatam de forma detalhada o resultado da categorização.

### 7.2.3 Análise dos Resultados

Nesta seção apresentam-se os resultados da categorização empírica feita a partir da observação das imersões.

#### 7.2.3.1 Análise da Categoria de Resposta Afetiva

O que se buscou observar no processo de análise de conteúdo dessa categoria foi a compartilhamento de afeto entre as crianças durante a brincadeira. Como o jogo foi estruturado para que sempre houvesse interação entre os participantes, todas as dinâmicas desenvolvidas tinham o potencial de permitir o afeto compartilhado entre as crianças. O quadro 13 apresenta as subcategorias empíricas, ou seja, as situações de jogo em que foram observadas representações compartilhadas de emoções entre as crianças.

Quadro 13 - Subcategorias Empíricas da Resposta Afetiva

Subcategorias Empíricas	Exemplos de Unidades de Análise
dinâmica de vestir os <b>chapéus</b> com os outros participantes no início do jogo permitiu o compartilhamento afetivo	<i>Pedro (9a) e Morgana (11a) vestiram os chapéus e se olharam rindo. Letícia (9a) riu junto com eles enquanto segurava seu chapéu na mão. Pedro apontou para o chapéu de Morgana e continuou dando risada, ela respondeu fazendo o mesmo gesto de apontar para o chapéu dele e rir.</i>
fazer uma <b>mímica</b> na dinâmica de adivinhação permitiu o compartilhamento afetivo	<i>B: Faz uma mímica de vestir ele. (Roberto (11a) faz a mímica de calçar os próprios chinelos, enquanto as crianças riem) B: O que que tu acha que é? G: Chinelo? (pergunta Gabriel (7a), sorrindo) B: Isso aí, é um chinelo! Eu não vi que tu tava usando chinelo. (Bruno dá risada e todas as crianças o acompanham)</i>
acertar ou errar um <b>carta</b> na dinâmica de <b>adivinhação</b> permitiu o compartilhamento afetivo	<i>L: "Cogumelo?" D: "Muito bem!" G: "Acertou!" S: "Acertou!" (Sílvia (8a) e Guilherme (9a) batem palmas sorrindo)</i>
dinâmica de avançar no <b>tabuleiro</b> com as <b>miniaturas</b> permitiu o compartilhamento afetivo	<i>Renato (9a) e Kleber (9a) sorriem e ambos vão mexer a raposa para o mundo da montanha, Renato dá risada.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as oito partidas analisadas, em quatro delas foi possível vislumbrar a representação compartilhada de afeto quando as crianças eram apresentadas aos

chapéus do jogo e tinham que vesti-los. Destaca-se que muitos dos grupos foram compostos por crianças que inicialmente se mostraram tímidas, também por não estarem acostumados com o contexto (o jogo e os instrutores). Mesmo assim, o ato de vestir o chapéu funcionou como a primeira descontração do jogo.

Na primeira partida mediada pela Aline, quando ela entregou os chapéus para as duplas - que já haviam decidido qual era seu personagem - as quatro crianças vestiram e trocaram olhares entre si, sorrindo. O Rafael (10a) ficou mexendo as orelhas da Raposa com suas duas mãos, com um sorriso nos lábios. Denise (9a) apontou para Rafael ao dizer, sorrindo “ele ficou engraçado!”. Portanto, o ato de vestir os chapéus permitiu que as crianças compartilhassem a emoção uma das outras.

A dinâmica de adivinhação também permitiu que se observasse afeto compartilhado entre as crianças, a partir de dois elementos diferentes do jogo: no ato de fazer uma mímica da cartas da prancha e ao acertar a carta do outro. Na primeira partida, Pedro (9a) e Letícia (9a) estavam envolvidos na mímica da carta *contar histórias de terror*, cuja imagem eram pessoas ao redor de uma fogueira, na floresta. As crianças improvisaram uma fogueira com uma casinha cor de rosa que estava na sala, Pedro se sentou em um cadeira perto dela e a Letícia fingiu estar tocando violão enquanto fazia sons e pulava parada no mesmo lugar. Morgana (11a) resolveu se juntar à mímica, Pedro levantou, olhou novamente a carta na mão do Bruno, voltou a se sentar na cadeira e perguntou “vocês querem ver o rap mais antigo? É só cantar uma canção...” e começou a cantar e sorrir, fazendo todas as crianças gargalharem juntas por um tempo.

Essa passagem evidencia que a regra da mímica na adivinhação permitiu a representação compartilhada de afeto entre as crianças. De forma complementar, quando um jogador acertava a carta de sua dupla, foi possível observar o compartilhamento do que pareceu ser uma emoção positiva, que muitas vezes se estendia até mesmo para os jogadores da dupla adversária. Em uma das partidas, Edgar (9a) acerta a carta da *batata frita*, fazendo com que ele e sua dupla, Leonardo (10a), trocassem cumprimentos.

E: Batatinha-frita.

D: Muuito bem!

(Leonardo comemora com as mãos, dando um soco no chão, enquanto Edgar sorri)

Le: Bate aí Edgar!

E: Bate aí.

(meninos trocam um cumprimento sorrindo)

Também foi observado, na dinâmica da adivinhação, uma rodada em que o Leonardo e o Edgar se desentenderam, pois demoraram mais de uma rodada para acertar a carta *giz de cera*, e a outra dupla avançou de mundo antes deles.

Le: Ah também, o Edgar não dá, não dá nenhuma dica! (Leonardo fala com as sobrancelhas contraídas)  
 E: Mas eu dei uma dica ali no quadro!  
 R: Vocês tão indo super bem também, relaxa.  
 Le: Ah eu tô fora! [...] O Edgar nem dá dica!  
 E: Mas eu dei dica ali! (Edgar aponta para o quadro, também com as sobrancelhas contraídas)

Apesar de terem alterado o tom de voz um com o outro, os meninos logo se entenderam e continuaram o jogo. Por fim, a dinâmica de avançar com as miniaturas pelo tabuleiro também permitiu que as crianças representassem afeto compartilhado. Quando Elena (9a) e Karine (9a) moveram a miniatura da Joanhinha para o centro do tabuleiro, elas se cumprimentaram com um “soquinho” de mãos e sorriram uma para a outra.

Para além das categorias empíricas aqui destacadas, evidencia-se que as atitudes empáticas (ver seções 7.2.3.3 até 7.2.3.7) podem subentender, em alguma medida, o compartilhamento afetivo entre os envolvidos.

### 7.2.3.2 Análise da Categoria de Processo Cognitivo

A definição operacional da categoria de processo cognitivo consiste na tomada de perspectiva subjetiva, ou seja, relaciona-se mais diretamente com o componente de *flexibilidade mental*. Evidencia-se que alguns dos componentes da brincadeira foram projetados com o objetivo específico de possibilitar que essa tomada de perspectiva ocorresse. Essas estratégias se deram tanto através de componentes físicos do jogo quanto através das dinâmicas que os envolviam, e todas estavam relacionadas com o personagens do jogo. No processo de Análise de Conteúdo, elas foram classificadas como categorias empíricas e relacionadas às categorias teóricas (ver quadro 14).

Quadro 14 - Subcategorias Empíricas do Processo Cognitivo

Subcategorias Empíricas	Exemplos de Unidades de Análise
-------------------------	---------------------------------

Subcategorias Empíricas	Exemplos de Unidades de Análise
dinâmica de vestir o <b>chapéu</b> de um personagem permitiu a troca de perspectiva	<i>Eduardo (8a), começou a andar pela sala de quadro, como se fosse um Urso. Pedro (9a) se juntou a ele e os dois começaram a fingir que estavam lutando, como se fossem ursos brigando.</i>
dinâmica de preencher a <b>prancha</b> do personagem com as <b>cartas</b> permitiu a troca de perspectiva	<i>E: "Aqui sora, olha o que minha Joaquinha gosta!" (sobre as cartas da sua prancha)</i>
dinâmica da escolha das <b>miniaturas</b> e da movimentação das mesmas no <b>tabuleiro</b> permitiu a troca de perspectiva	<i>P: "Ataca a cidade!" (quando o Urso chega no mundo da cidade) An: "Minha Flor vai perfumar a cidade!"</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Inicia-se então destacando os chapéus desenvolvidos para cada um dos personagens. A proposta era a seguinte: uma vez tendo decidido qual personagem queriam ser, as crianças vestiam o chapéu desse personagem e passavam a “ser” ele. O ato de vestir o chapéu e assumir a perspectiva do personagem ficou claro tanto em ações das crianças quando em suas falas. Na primeira imersão, Pedro (9a) escolheu o personagem da Flor e vestiu seu chapéu (posteriormente, ele e sua dupla trocaram de personagem para o serem o Urso). Quando Pedro vestiu o chapéu da Flor, ele disse “Eu sou a flor!”, enquanto balançava os braços em entusiasmo. Logo depois, se referiu ao chapéu como “Meu cabelo natural”.

A troca de perspectiva relaciona aos chapéus também ficou clara quando a dinâmica do *eu também!* era iniciada. Na segunda imersão, a Aline guiou as crianças dizendo para elas “Agora vocês não são mais o Urso e nem a Raposa, vocês voltaram a ser quem vocês são” e imediatamente o Renato (9a) e a Emily (9a) tiraram seus chapéus e a Aline complementou “Isso, vocês podem até tirar os chapéus”. Esse gesto feito pelas crianças demonstrou que elas associaram os chapéus à troca de perspectiva, pois tirá-los indicava que elas deixavam de ser seus personagens, voltando a ser quem eram.

Outros elementos do jogo, como as cartas, que consistiam nos gostos desses personagens, também auxiliaram nesse processo. Eduardo (8a) depois de completar sua prancha com as cartas de todos os mundos disse, olhando para elas: “Ah, eu gosto de todas essas coisas?”. Isso indica o entendimento de que ele agora era o Urso, e aquelas cartas diziam respeito aos seus gostos dali em diante.



Por fim, a tomada de perspectiva também pode ser observada na escolha das miniaturas dos personagens e a partir da movimentação dos mesmos por entre os mundos do tabuleiro. Na primeira partida, quando o Bruno apresentou as miniaturas, Morgana (11a) disse “Que legal!” e a Letícia, sua dupla, logo em seguida declarou “Eu, eu, eu, eu!”, enquanto fazia o movimento pra pegar uma miniatura da Coruja. A fala da Letícia indica que ela estava associando a sua pessoa à miniatura do personagem, trocando assim de perspectiva.

Em relação à movimentação no tabuleiro, Patrício (9a), ao mexer a miniatura do Urso para a o mundo da cidade declarou “Ataca a cidade!”. Essa fala indica a associação de características do Urso, que é um animal selvagem, e, portanto, perigoso, relacionadas ao contexto do jogo que era, naquele momento, a cidade. Andressa (8a) seguiu o movimento do Patrício e ao mover sua miniatura para a cidade disse “Minha Flor vai perfumar a cidade!”, fazendo o mesmo exercício de demonstrar características intrínsecas do personagem no jogo.

Por fim, destaca-se que, da mesma forma que ocorre como o compartilhamento afetivo, todas as atitudes empáticas - relatadas nas próximas seções - podem pressupor, em alguma medida, a manifestação dos componentes do processo cognitivo.

### 7.2.3.3 Análise da Categoria de Ouvir e Demonstrar Interesse pelo Outro

A primeira divisão das atitudes empáticas consta como a categoria teórica de ouvir e demonstrar interesse pelo outro. Uma vez que a principal dinâmica do jogo é a adivinhação (ver quadro 15), as crianças tem que prestar atenção umas nas outras para que a brincadeira funcione, de forma que a definição operacional foi definida não apenas como prestar atenção nas falas e ações do outro, mas também como o ato de interagir a partir delas, o que demonstra de forma mais clara esse interesse.

Quadro 15 - Subcategorias Empíricas de Ouvir e Demonstrar Interesse pelo Outro

Subcategorias Empíricas	Exemplos de Unidades de Análise
dinâmica de <b>adivinhação</b> das <b>cartas</b> estimulou que as crianças prestassem atenção umas nas outras	<p><i>M: Uma baleia?</i>  <i>B: Não, não é uma baleia</i>  <i>E: Eu sei! (Emanuel (10a) levanta a mão)</i>  <i>L: Eu sei!</i></p>

Subcategorias Empíricas	Exemplos de Unidades de Análise
dinâmica do <b>sentimento + motivo</b> (na adivinhação) estimulou que as crianças prestassem atenção umas nas outras	<p><i>B: "Se tu visse um assim?" (sobre golfinho)</i>  <i>C: "Eu ia ter medo."</i>  <i>B: "Tu ia ter medo? Porque tu ia ter medo?"</i>  <i>C: "Porque ele corre."</i>  <i>E: "Eu não ia ter medo, eu ia ter alegria."</i>  <i>B: "Tu ia ter alegria? Por quê?"</i>  <i>E: "Porque ele é bonito."</i>  <i>L: "Às vezes ele deixa subir em cima dele."</i></p>
dinâmica do <b>eu também!</b> estimulou que as crianças prestassem atenção umas nas outras	<p><i>R: O que que tu sente em relação à abelha?</i>  <i>I: Medo.</i>  <i>R: Por que que tu sente medo?</i>  <i>I: Porque ela pica.</i>  <i>R: E dói quando ela pica?</i>  <i>(Isadora (9a) faz que sim com a cabeça)</i>  <i>M: Ela já picou um amigo meu já.</i>  <i>D: Eu já fui picada por uma abelha. Por causa que eu pensei que ela tava morta [...]</i>  <i>R: Tu também tem medo dela?</i>  <i>D: Tenho.</i>  <i>M: Mas um negócio que eu acho mó bom é o mel dela.</i>  <i>D: Eu já comi mel com leite puro.</i>  <i>A: E tu gosta de mel também? (pergunta pro Felipe (11a) que faz que sim com a cabeça)</i>  <i>I: Eu não gosto de mel.</i>  <i>D: Ela deve ter comido puro, por isso não gostou</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme já mencionado, a dinâmica de adivinhar as cartas estimulou que as crianças prestassem atenção uma na outra, não apenas entre as duplas, mas também em relação aos outros jogadores. Foi bastante comum durante as partidas que os adversários descobrissem o conteúdo da carta antes da criança que estava adivinhando, e que eles manifestassem essa descoberta de alguma forma. Em uma das partidas mediadas pelo Bruno, Marina (8a) estava tentando fazer com que Carlos (8a) adivinhasse a carta da *abelha*. Tanto o Emanuel (10a) quanto a Laura (8a) descobriram antes dele.

M: Flor.  
 B: O que que é um animal que combina com a flor?  
 C: Coruja.  
 B: Coruja, não.  
 L: Eu sei o que.  
 B: Tu sabe? Mas não pode falar.  
 E: Eu também.

Esse movimento indica que além de estarem prestando atenção em Marina, ambas as crianças tinham interesse pelo conteúdo da carta dela. Ainda relacionado à adivinhação das cartas, a instrução *sentimento + motivo* no dado também

possibilitou que as crianças prestassem atenção umas nas outras, interagindo a partir das informações que eram reveladas. Ainda na mesma partida, Bruno pergunta para Carlos o que ele sentiria em relação à carta do golfinho, e tanto Emanuel quando Laura interagem a partir da resposta dele.

B: Se tu visse um assim?  
 C: Eu ia ter medo.  
 B: Tu ia ter medo? Porque tu ia ter medo?  
 C: Porque ele corre.  
 E: Eu não ia ter medo, eu ia ter alegria.  
 B: Tu ia ter alegria? Por quê?  
 E: Porque ele é bonito.  
 L: Às vezes ele deixa subir em cima dele.

De forma bastante similar com a instrução de *sentimento + motivo*, a dinâmica do *eu também!* despertou o mesmo tipo de comportamento nas crianças. Em outra partida, quando a Karine (8a) escolheu a carta do *golfinho* e disse o porquê também gostava dela, Leonardo (10a) fez uma pergunta que Elena (9a) respondeu.

K: Eu gosto do golfinho porque eu já fui pra praia e daí eu dei comida pra eles.  
 R: Tu deu comida pra eles? E que sentimento tu tem por eles?...  
 Le: Como é que tu vai dar comida pra um golfinho?..  
 R: ... tu se sente feliz?  
 Le: ... os golfinho vão pegar tua mão e vão te arrastar pra dentro do...  
 E: Não, é só tu jogar pra eles ó (Elena imita gesto de jogar algo) eu já dei comida pra foca, pras foca, eu dei já.

Esse último trecho relatado ilustra bem o potencial que dinâmicas como *eu também!* possuem em iniciar um diálogo entre todos os participantes do jogo, que se interessaram pelo assunto e pelas respostas uns dos outros.

#### 7.2.3.4 Análise da Categoria de Oferecer Ajuda

Assim como a categoria anterior, oferecer ajuda é uma das divisões das atitudes empáticas. Sua definição operacional consiste em prestar atenção na situação e agir com o objetivo de facilitar a tarefa do outro. Oferecer ajuda pressupõe, para além de prestar atenção ao entorno, perceber uma necessidade e agir de forma a auxiliar o outro nessa necessidade identificada. O quadro 16 apresenta duas dinâmicas do jogo nas quais essa categoria teórica foi vislumbrada.

Quadro 16 - Subcategorias Empíricas de Oferecer Ajuda

Subcategorias Empíricas	Exemplos de Unidades de Análise
-------------------------	---------------------------------

Subcategorias Empíricas	Exemplos de Unidades de Análise
dinâmica de vestir os <b>chapéus</b> permitiu que as crianças se ajudassem	<i>(Roberto (11a) ajuda sua dupla Ismael (8a) a arrumar seu chapéu de coruja, ao notar que o menino estava compenetrado com a tarefa.)</i>
dinâmica de <b>adivinhação</b> estimulou que as crianças se ajudassem	<i>E: "Tu pode dar essa dica aqui ó" (Elena (9a) sussurra no ouvido de Leonardo (10a) uma dica sobre a carta lanterna)</i> <i>Le: "Ah já sei, que no escuro ele acende e faz a gente enxergar as coisas"</i> <i>E: "Lâmpada!"</i> <i>Le: "Que tem um botãozinho que aperta assim ó (faz a mímica) tique"</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira consiste no ato de vestir os chapéus, na qual Roberto (11a) ajudou sua dupla Ismael (8a) a arrumar seu chapéu de coruja, ao notar que o menino estava compenetrado com a tarefa. Apesar de ter sido observada apenas uma ação destas relacionadas ao ato de vestir o chapéu nas partidas, é importante destacá-la, uma vez que esse comportamento mostra-se possível através dela.

De forma complementar, a dinâmica de adivinhação das cartas estimulou que as crianças se auxiliassem para além de suas duplas, mostrando que as mesmas identificavam a dificuldade dos outros jogadores e tinham o ímpeto de ajudá-los, mesmo o jogo tendo um caráter competitivo entre duplas. Sendo assim, apresenta-se aqui um trecho que exemplifica esse ato de oferecer ajuda para as crianças "adversárias" no jogo. Em uma das partidas mediadas pela Aline, a Mônica (9a) e Andressa (8a) auxiliam a outra dupla. Mônica não economizou esforços para ajudar a Janete (11a) a adivinhar a carta de *tapete voador*.

An: Posso dar um dica? [...] Tu senta em cima dele.

P: E voa.

M: E da pra ti ficar assim. (faz mímica de voar de pé no tapete)

M: Pega isso daqui ó. (Mônica busca um pano de TNT verde que havia na sala e entrega pro Patrício (9a))

M: Bota ali em cima.

(Patrício estica o TNT no chão e senta em cima, Mônica logo vê e resolve puxar o TNT, fazendo o Patrício "deslizar" em cima dele sobre a sala, enquanto Andressa dá risada)

O ato de oferecer ajuda na dinâmica da adivinhação foi observado em sete das oito partidas conduzidas, sendo também o que mais apareceu, dentre todas as categorias teóricas identificadas no jogo.

### 7.2.3.5 Análise da Categoria de Compartilhar

Esta atitude empática, definida operacionalmente como o compartilhamento de ações e artefatos durante a brincadeira, foi observada de forma bastante pontual no jogo. O quadro 17 mostra duas categorias empíricas nas quais esse comportamento foi identificado.

Quadro 17 - Subcategorias Empíricas de Compartilhar

Subcategorias Empíricas	Exemplos de Unidades de Análise
dinâmica de utilizar a mesma <b>miniatura</b> no <b>tabuleiro</b> possibilitou acordos e compartilhamento	<i>A: Qual flor vocês querem usar? (Andressa (8a) e Mônica (9a) levantam, ao mesmo tempo, as duas miniaturas da flor) A: É só uma que vocês podem escolher. An: Vamos escolher a da Mônica então.</i>
os <b>amuletos</b> possibilitaram o entendimento da compartilhamento	<i>P: "Dá pra levar pra casa?" (Patrício (9a) pergunta sobre o amuleto) J: "Tem que devolver pras outras criança brinca também"</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira consiste na dinâmica o jogo que propunha que as duas crianças da mesma dupla utilizassem uma só miniatura para representá-las, o que possibilitou acordos entres as crianças, tanto na escolha desse elemento como na ação de movimentá-lo pelo tabuleiro do jogo. Destaca-se o comportamento de Emanuel (10a), ao sugerir para sua dupla Laura (8a) que era a vez dela de poder avançar para outro mundo do tabuleiro com o personagem.

B: Isso aí, agora tu acertou, a Raposa vai caminhando pra praia.  
(Emanuel se movimenta em direção ao tabuleiro, mas para no meio do caminho)  
E: Vai tu agora, porque antes fui eu que mexi. (Emanuel diz pra Laura)

Por fim, tem-se os amuletos do jogo. Como a imersão se deu com diferentes grupos de crianças da mesma escola, que jogavam um após a outro, era solicitado que, após ganharem seus amuletos na dinâmica do *eu também!*, eles os devolvessem para que as outras crianças também pudessem brincar. Mesmo após o pedido, algumas crianças insistiam em ficar com os seus, como Patrício (9a) que perguntou se dava "pra levar pra casa?" os amuletos. Considerando essas circunstâncias, foi possível notar um atitude de compartilhamento vinda da Janete (11a) ao responder a pergunta de Patrício dizendo que tinha que "devolver pras outras criança brincarem também".

Sendo assim, conclui-se que a existência de elementos físicos no jogo que deveriam pertencer a ambos os integrantes da dupla incentivou os mesmos a demonstrarem atitudes de compartilhamento.

#### 7.2.3.6 Análise da Categoria de Demonstrar Respeito às Diferenças

A categoria teórica de demonstrar respeito às diferenças (ver quadro 18) foi observada apenas uma vez durante as partidas. O que possibilitou que esse comportamento emergisse foram as associações feitas a partir a dinâmica do *eu também!*, que estimulava que as crianças falassem sobre as cartas nas suas próprias perspectivas.

Quadro 18 - Subcategorias Empíricas de Demonstrar Respeito às Diferenças

Subcategorias Empíricas	Exemplos de Unidades de Análise
associações a partir da dinâmica do <b>eu também!</b> permitiram que as crianças demonstrassem respeito às diferenças	<i>R: "Tu acha feio o Urso?"</i> <i>M: "Sim!"</i> <i>An: "É gordo."</i> <i>J: "E tu também, mas não tem diferença. Eu gosto dos gordinho e dos magrinhos."</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Para exemplificar tal comportamento, relata-se que na dinâmica do *eu também!*, Patrício (9a) escolheu, da sua prancha, a carta do seu próprio personagem (Urso) para discorrer sobre o que sentia em relação a ele. Dessa revelação surgiram opiniões contrárias, que resultaram em uma fala da Janete (11a) sobre respeito às diferenças, uma vez que características como ser magro ou gordo não influenciavam nos seus gostos.

R: Tu acha feio o Urso?  
M: Sim!  
An: É gordo.  
J: E tu também, mas não tem diferença. Eu gosto dos gordinho e dos magrinhos.

Sendo assim, entende-se que a partir das revelações estimuladas pela dinâmica do *eu também!* cria-se um ambiente propício para que as crianças reflitam sobre diferenças entre suas percepções acerca de experiências distintas, e também para que comportamentos empáticos possam decorrer dessas interações e entendimentos.

### 7.2.3.7 Análise da Categoria de Expressar Compreensão pelo Sentimento ou Experiência do Outro

A última categoria teórica consiste na expressão de uma compreensão acerca do sentimento ou experiência do outro. Da mesma forma que as categorias apresentadas anteriormente, esse comportamento foi observado de forma pontual durante o jogo, e também esteve relacionado com associações feitas a partir da dinâmica do eu também! (ver quadro 19).

Quadro 19 - Subcategorias Empíricas de Expressar Compreensão pelo Sentimento ou Experiência do Outro

Subcategorias Empíricas	Exemplos de Unidades de Análise
associações a partir da dinâmica do <b>eu também!</b> permitiram que as crianças compreendessem o sentimento das outras	<p><i>B: E tem alguma coisa que tu não gosta daí?</i>  <i>M: Tem, cebola.</i>  <i>I: Eu gosto de cebola mas eu não posso comer.</i>  <i>B: Por que não?</i>  <i>(Ismael (8a) põe a mão na barriga)</i>  <i>B: Dá dor na barriga?</i>  <i>M: Ele vomitou.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Um dos relatos que explicita essa compreensão aparece na fala de Renato (9a) consegue compreender que a experiência da Taís (9a) com abelhas não é positiva, e explicita essa compreensão em um palpite que é confirmado por ela.

R: E tem alguma coisa que tu não gosta? (Taís faz que sim com a cabeça enquanto Renato se aproxima)  
 Re: Deve ser essa né? (Renato aponta para a carta da abelha na prancha dela)  
 A: Abelha?  
 T: Eu já levei uma picada dela e sai correndo.  
 A: É o que que tu sente a respeito dela?"  
 T: Um arrepio e uma dor.

Aqui, vale-se da mesmo argumento desenvolvido na categoria anterior (seção 7.2.3.6), sobre o potencial da dinâmica do *eu também!* em estimular reflexões acerca das experiências dos outros e manifestar comportamentos entendidos como empáticos.

A partir da identificação das categorias empíricas é possível concluir que todos as categorias da experiência empática foram observadas nas partidas, e, conseqüentemente, todos os objetivos específicos da pesquisa foram contemplados. O próximo capítulo discute as diretrizes de projeto frente aos resultados aqui descritos, a fim de compreender melhor o papel das mesmas no estímulo da experiência empática.



## 8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É possível concluir - a partir da análise relatada no capítulo anterior - que o design de brinquedos e brincadeiras se mostrou eficaz em estimular cada um dos componentes da experiência empática. Conforme apontado por Vigotsky (2000), o fato das crianças terem apresentados comportamentos entendidos como empáticos sugere que essa habilidade se encontra na sua zona de desenvolvimento proximal, e portanto, está em processo de maturação.

Para responder aos objetivos de pesquisa da presente dissertação, esse capítulo relaciona a categorização empírica discutida no último ciclo com as diretrizes projetuais que guiaram o desenvolvimento do projeto durante todo o processo. É essencial que essa relação seja abordada a partir da teoria explicitada na fundamentação teórica. Dessa forma, é possível observar a influência e eficácia das mesmas nas diferentes manifestações da experiência empática observadas durante as brincadeiras. O intuito de tal reflexão configura na possibilidade destas mesmas diretrizes auxiliarem projetos de design que tenham propósitos similares.

Sabe-se que as pesquisas na área de design que relacionam brincadeiras com habilidades sociais são bastante escassas, e que nenhuma foi desenvolvida partindo da linha teórica do design emocional. (ROSA et al., 2017). Portanto, entende-se que o esforço de traçar relações projetuais a partir dos achados relatados nas seções anteriores tornar-se-a uma contribuição importante tanto para pesquisa em design quanto para suas práticas projetuais, áreas que poderiam - assim como nesta dissertação - andar muito mais próximas. Além disso, definem-se apontamentos úteis para o esboço de um método - ainda inexistente - de projeto para empatia.

De forma complementar, após a discussão teórica das diretrizes e das categorias e subcategorias, relata-se também resultados que extrapolam o contexto da experiência empática, mas que são relevantes para o desenvolvimento de jogos infantis. Antes de partir para a relação entre os conteúdos, retomam-se todas as diretrizes que emergiram na presente pesquisa. O quadro 20 volta a trazer uma definição operacional das mesmas, indicando sua origem e se a diretriz foi ou não validada ao longo das investigações.

Quadro 20 - Síntese das Diretrizes de Projeto

Diretriz	Descrição Operacional para o Projeto	Validação
<b>Estágio da Vida Escolar</b>	A brincadeira desenvolvida deve contemplar crianças que se encontra nos primeiros anos da idade escolar, considerando uma faixa etária de sete a nove anos.	sim
<b>Gênero Neutro</b>	A brincadeira não deve ter como foco um gênero específico, e sim trabalhar na esfera da neutralidade.	sim
<b>Promover o Engajamento</b>	O brinquedo e as suas dinâmicas devem ser propostos de forma a engajar as crianças na brincadeira, tanto pela forma como as atividades são estruturadas, quanto pelos componentes físicos (formas, cores, materiais, texturas) que as estruturam.	sim
<b>Temática Lúdica e Fantástica</b>	A temática que estrutura a brincadeira deve ser lúdica, fantasiosa, convidativa e fazer parte do repertório de crianças no início da idade escolar.	sim
<b>Utilizar Personagens</b>	A brincadeira deve propor que as crianças assumam o papel de personagens que não são elas mesmas.	sim
<b>Troca de Perspectiva</b>	Em ressonância com a diretriz de <i>utilizar personagens</i> , a brincadeira também deve propor que as crianças troquem de papéis, assumindo perspectivas diferentes durante o jogo.	sim
<b>Explorar os Motivos</b>	As atividades devem ser estruturadas de forma que seja necessário que as crianças compreendam os motivos por trás das histórias, dos sentimentos e das emoções que são vislumbrados e compartilhados ao longo da brincadeira.	sim
<b>Regras e Dinâmicas Autoexplicativas</b>	A brincadeira deve possuir regras e dinâmicas compreensíveis e autoexplicativas, de forma que as crianças consigam brincar sem a mediação de um adulto.	não
<b>Diferentes Níveis de Complexidade</b>	Para facilitar o engajamento na brincadeira e também o estímulo da empatia, a brincadeira deve intercalar níveis diferentes níveis de complexidade nas dinâmicas que são propostas, tanto a partir de dinâmicas e conteúdos que sejam de fácil entendimento e execução quanto por meio de atividades e proposições mais complexas, que desafiem as crianças.	sim
<b>Falar sobre Emoções e Sentimentos</b>	As dinâmicas, sempre alinhadas com a diretriz de <i>explorar os motivos</i> , devem incentivar que a criança fale sobre suas emoções e sentimentos.	sim

Diretriz	Descrição Operacional para o Projeto	Validação
<b>Autorrevelação</b>	As dinâmicas, sempre alinhadas com a diretriz de <i>explorar os motivos</i> , devem incentivar que a criança ofereça informações sobre ela mesma e suas experiências diversas.	sim
<b>Colaboração</b>	As dinâmicas da brincadeira devem ser colaborativas. Apenas através da cooperação entre as crianças é que elas conseguem avançar pelas etapas da brincadeira.	sim

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível observar, apenas a diretriz de **regras e dinâmicas autoexplicativas** não foi contemplada pelo projeto desenvolvido. Notou-se a necessidade de haver um guia acompanhamento o jogo, pelo menos nas primeiras partidas. Isso se deu por dois fatores: a complexidade e a quantidade de dinâmicas propostas pelo jogo e pela dificuldade das crianças em explorarem suas próprias emoções, sentimentos e experiências (ver seção 8.7).



Para além do quadro 19, apresenta-se a figura 9, que torna visível - a partir de um gráfico de cores - quais diretrizes se relacionam com cada subcategoria empírica e categoria teórica. Nota-se, dessa forma, que algumas diretrizes perpassam todas as dinâmicas do jogo, enquanto outras atuam de forma mais pontual em algumas estratégias específicas.

Conforme explicitado anteriormente, as diretrizes muitas vezes se relacionam entre si, uma vez que suas estratégias podem ser complementares ou até mesmo sobrepostas. Ao discuti-las de forma separada, o intuito é apresentar ao leitor uma nova forma de se olhar para esse tipo de atividade projetual, entendendo as possibilidades que lhe são imanentes a partir dos contextos propostos, que são o infantil e o empático.

Figura 11 - Relação entre as categorias teóricas, as subcategorias empíricas e as diretrizes de projeto.

CATEGORIAS TEÓRICAS	SUBCATEGORIAS EMPÍRICAS	DIRETRIZES
Resposta Afetiva	dinâmica de vestir os <b>chapéus</b> com os outros participantes no início do jogo permitiu o compartilhamento de afeto	
	fazer uma <b>mímica</b> na dinâmica de adivinhação permitiu o compartilhamento de afeto	
	acertar ou errar um <b>carta</b> dinâmica de <b>adivinhação</b> permitiu o compartilhamento de afeto	
	dinâmica de avançar no <b>tabuleiro</b> com as <b>miniaturas</b> permitiu o compartilhamento de afeto	
Processos Cognitivos	dinâmica de vestir o <b>chapéu</b> de um personagem permitiu a troca de perspectiva	
	dinâmica de preencher a <b>prancha</b> do personagem com as <b>cartas</b> permitiu a troca de perspectiva	
	dinâmica da escolha das <b>miniaturas</b> e da movimentação das mesmas no <b>tabuleiro</b> permitiu a troca de perspectiva	
Ouvir e Demonstrar Interesse pelo Outro	dinâmica de <b>adivinhação</b> das <b>cartas</b> estimulou que as crianças prestassem atenção umas nas outras	
	falar sobre <b>sentimento + motivo</b> na dinâmica de adivinhação estimulou que as crianças prestassem atenção umas nas outras	
	dinâmica do <b>eu também!</b> estimulou que as crianças prestassem atenção umas nas outras	
Oferecer Ajuda	dinâmica de vestir os <b>chapéus</b> permitiu que as crianças se ajudassem	
	dinâmica de <b>adivinhação</b> estimulou que as crianças se ajudassem	
Compartilhar	dinâmica de utilizar a mesma <b>miniatura</b> possibilitou acordos e compartilhamento	
	os <b>amuletos</b> possibilitaram o entendimento da compartilhamento	
Demonstrar Respeito às Diferenças	associações a partir da dinâmica do <b>eu também!</b> permitiram que as crianças demonstrassem respeito às diferenças	
Expressar Compreensão Pelo Sentimento do Outro	associações a partir da dinâmica do <b>eu também!</b> permitiram que as crianças compreendessem o sentimento das outras	

COLABORAÇÃO		TEMÁTICA LÚDICA E FANTÁSTICA			ENGAJAMENTO		
AUTORREVELAÇÃO		DIFERENTES NÍVEIS DE COMPLEXIDADE		UTILIZAR PERSONAGENS			GÊNERO NEUTRO
FALAR DE EMOÇÕES OU SENTIMENTOS		EXPLORAR OS MOTIVOS		TROCA DE PERSPECTIVA			IDADE

Fonte: Elaborado pela autora.

## 8.1 Estágio da Vida Escolar

O **estágio da vida escolar** é uma das diretrizes que está presente em todas as atividades do jogo, uma vez que ela diz respeito às características de desenvolvimento emocional, social e cognitivo que são relevantes para o projeto de qualquer brincadeira educativa. Dessa forma, sua proposta sugere que o projetista tenha atenção para com momentos específicos do desenvolvimento infantil para que estes sejam levados em consideração, tanto como restrições quanto como possibilidades, em qualquer projeto de design.

Projetar para empatia em diferentes momentos da vida escolar certamente implica em estratégias diferentes, uma vez que as crianças se encontram em momentos distintos do seu desenvolvimento. Para além das implicações previstas pelas teorias revisadas na fundamentação teórica, sabe-se que o repertório cultural varia em diferentes momentos da infância, de forma que questões desta ordem, assim como estéticas, também devem ser avaliadas conforme o contexto.

A relevância para o projeto do jogo aqui desenvolvido parte da premissa de que o início da idade escolar é momento da infância em que a empatia tem uma maior potencial de desenvolvimento, graças às características cognitivas das crianças e o desenvolvimento da cultura dos pares. (FROST; WORTHAM; REIFEL, 2011). O recorte a partir de 7 anos se deu por características que se tinha pretensão de desenvolver no jogo e que seriam facilitadas por crianças que já pudessem ler textos curtos.

Considerando a faixa etária que corresponde ao início da idade escolar, torna-se importante evidenciar que a presença de crianças com mais de 9 anos pode ter influência em alguns dos comportamentos empáticos relatados no capítulo anterior. Roberto (11a), Janete (11a), Emanuel (10a) e Leonardo (10a) foram crianças que demonstraram atitudes empáticas durante o jogo. É possível que, por serem mais velhos e terem mais experiências com outras crianças - cultura de pares - eles já tenham apreendido determinados componentes da experiência empática.

Ressalta-se, no entanto, que a proposta do jogo configura em estimular comportamentos empáticos, mesmo que as crianças já sejam competentes nessa habilidade. Conforme Vigotsky (2000) elucida, se os estímulos são repetidos com bastante frequência durante a infância, as crianças podem apreender os comportamentos relacionados à eles.

Por fim, explicita-se que esta diretriz corrobora a de *adequação ao desenvolvimento*, proposta por Humphries (2016). A estratégia proposta pela autora indica que o projeto de jogos infantis deve levar em consideração o desenvolvimento e as perspectivas sociais de um determinado grupo de crianças. As condições sociais e ambientais às quais a criança está exposta influenciam seu desenvolvimento social e emocional. (MILTEER, 2012).

Nesse ponto, evidencia-se que as questões socio-econômicas devem ser consideradas no desenvolvimento desses projetos, pois influenciam no desenvolvimento das crianças de forma complementar a sua faixa etária. Propor atividades muito complexas para crianças que ainda não tem o desenvolvimento necessário para executá-las não resulta em um esforço educativo. É necessário que a criança tenha um mínimo de condições - emocionais, físicas e cognitivas - para enfrentar determinada dinâmica.

## 8.2 Gênero Neutro

De forma similar à diretriz de estágio da vida escolar, a característica de ***gênero neutro*** também se encontra em todas as dinâmicas projetadas. A proposição dessa diretriz é não reforçar repertórios sociais relacionados aos gêneros feminino e masculino, de forma que o brinquedo possa ser igualmente aceito por ambos. Acredita-se que ao não reforçar esses repertórios, a criança escolhe manifestar o que lhe for desejado.

No projeto em questão, a estética explorada foi baseada nas pesquisas prévias (ver apêndice B) e buscou fugir de estereótipos de gênero, tanto na escolha das cores quanto dos elementos que compuseram as cartas dos baralhos do jogo. Não foi identificado, em nenhuma das imersões, rejeições referentes aos elementos e dinâmicas do jogo, nem às possíveis associações de gênero. Por fim, elucida-se que essa diretriz pode ser relacionada com a de *design para diversos usuários* (HUMPHRIES, 2016), no sentido de que busca não ser excludente na estética de sua proposta.

## 8.3 Promover o Engajamento

Assim como as diretrizes de estágio da vida escolar e gênero neutro, ***promover o engajamento*** foi uma diretriz que norteou o desenvolvimento de todas

as dinâmicas e elementos do jogo. Ela corrobora com a estratégia de *motivação*, sugerida por Humphries (2016) e com o conceito de *valor de jogo*, proposto por Gielen (2010), na medida em que todas visam um projeto que mantenha as crianças satisfeitas e entretidas na brincadeira.

Além do fato do jogo desenvolvido ter se mostrado competente em revelar os comportamentos empáticos, também é relevante evidenciar sua competência em provar o engajamento das mesmas, no sentido de que essa é uma diretriz relevante para quaisquer tipos de brincadeiras infantis. Nas duas etapas que configuraram a segunda imersão desta pesquisa, as crianças deram aos instrutores e à pesquisadora *feedbacks* positivos sobre a experiência de participar do jogo. Muitos dos grupos manifestaram interesse em continuar jogando depois que suas partidas terminavam, o que não era possível devido à grande quantidade de alunos que participou da pesquisa e o tempo disponibilizado pela escola para a interação com essas turmas.

Esse entusiasmo das crianças, percebido não apenas durante o jogo, mas também antes e depois das partidas, demonstra que a diretriz de ***promover o engajamento*** foi bem sucedida. Ressalta-se, em especial, a dinâmica da mímica como uma das estratégias de engajamento mais eficazes do jogo, uma vez que se mostrou a favorita das crianças durante a adivinhação. Além disso, a mímica engajou as crianças em representações compartilhadas, podendo estar associada à diretriz de *colaboração* (ver seção 8.11).

Retoma-se o exemplo de Patrício tentando explicar a carta de *tapete voador* para a Janete, Mônica resolve ajudar e se engaja na dinâmica, utilizando-se de outros elementos que tem na sala para compor a sua sugestão de mímica (ver descrição dessa partida na seção 7.2.3.4). Esse resultado mostra - para além de comportamentos empáticos - que a mímica se relaciona com a atividade dramática, entendida por Frost, Wortham e Reifel (2011) como a brincadeira social e simbólica mais avançada na idade escolar. A utilização de outros objetos para ajudar na representação da mímica, nesse caso, pode ser vista como uma estratégia de artefato metafórico. (WAITE; REES, 2014; FROST; WORTHAM; REIFEL, 2011).

A relevância de tais componentes criativos (na metáfora e na dramatização), estimulados pela mímica, reside na proposição de alguns autores de que a imaginação desempenhe um papel importante na experiência da empatia. Ela auxilia tanto no exercício de considerar e pensar a partir da perspectiva de outros (WAITE;

REES, 2014) quanto no processo de experienciar o sentimento dos outros.(VIGOTSKY, 2009).

#### 8.4 Temática Lúdica e Fantástica

A diretriz **temática lúdica e fantástica** se relaciona com o *engajamento*, na medida que sua principal proposição é conquistar a atenção das crianças para o jogo. Essa captação se dá por meio do desenvolvimento de uma temática que faça parte do repertório das mesmas, mas que seja sobretudo divertida e que explore a imaginação. Essa diretriz corrobora a proposição de Gielen (2010) ao afirmar que o projetista deve ser *empático* com as crianças e o universo das mesmas, entendendo assim o que lhes encanta e diverte. Ela também relaciona-se com a importância da imaginação (discutida na seção anterior), uma vez que o componente fantástico é fruto da mesma.

É possível observar, na figura 9, que esta diretriz se relacionou com quase todas as dinâmicas pensadas para o jogo. Dessa forma, evidencia-se alguns elementos do jogo que seguiram estritamente essa diretriz, como o desenvolvimento dos cinco mundos do jogo e dos seus baralhos. Para além de uma influência direta na experiência empática, destaca-se o papel dessa diretriz em comportamentos relacionados ao *engajamento* e, portanto, imprescindíveis no desenvolvimento de qualquer jogo infantil.

Sendo assim, relata-se que as crianças demonstraram diversos tipos de reação quando completavam sua prancha com as cartas dos mundos. O seguinte trecho ilustra bem o que emergia desse processo de montagem:

E: Ah que legal!  
 L: Ai que amor!  
 L: Ui!  
 E: Ai que delícia!  
 E: Que maneiro meu!

A escolha dos mundos e suas cartas foram norteadas por elementos que se mostraram presentes no imaginário infantil (ver apêndice C). Em relação ao tabuleiro dos mundos, ele também despertou a atenção das crianças, principalmente em relação ao seu formato. Quando o Bruno solicitou que as crianças montassem o tabuleiro, na primeira partida, o Pedro (9a) disse: “É uma pizza! Pizza, vamos comer agora a pizza?”. Por fim, evidencia-se que esta diretriz é complementar à *utilização*



*de personagens*, então muitas de suas qualidades e possíveis aplicações são discutidas na próxima seção.

## 8.5 Utilizar Personagens

A estratégia de **utilizar personagens** tem como proposta que as crianças assumam o papel de personagens nas dinâmicas do jogo, explorando-os por meio de elementos criados para a brincadeira. No projeto desta dissertação, essa diretriz resultou na materialização de um conjunto de elementos que se mostrou eficaz em motivar as crianças durante as partidas, estando também alinhada com as diretrizes de *engajamento e temática lúdica e fantástica*.

Destaca-se que muitas das dinâmicas que possibilitaram comportamentos empáticos se relacionaram com a diretriz de *utilizar personagens*. A estratégia de **troca de perspectiva** se sobrepõe à inclusão de personagens do jogo, e a eficácia de ambas - quando trabalhadas juntas - é evidenciada na seção 7.3.5, que trabalha o processo cognitivo da empatia, no capítulo anterior. De forma complementar, enfatiza-se que os chapéus de personagens - que exploravam animais e plantas da floresta em um contexto tanto lúdico quanto fantástico - foram recebidos com sorrisos por partes dos jogadores. Essa relação de compartilhamento afetivo é relatada na seção 7.2.3.1.

A proposta de utilizar amuletos como recompensa para a dupla vencedora - e poder colecioná-los ao longo das rodadas - aponta para um objetivo no jogo. Isto não condiz com o conceito de *despropósito*, apresentado por Gielen (2010), que sugere o interesse da criança pela atividade em si, não pelo seu resultado. Acredita-se que - assim como a colaboração e a competição (ver seção 8.11) - o interesse das crianças pelas dinâmicas e pelo resultado final do jogo não precisa ser tratado de forma dicotômica.

Para tornar mais claro esse ponto de vista, retoma-se o nível *ritualístico*, sugerido por Tonetto et al. (2018) ou seja, as maneiras de interagir com o artefato que são sugeridas. Por se tratar do desenvolvimento de um jogo, essas *dinâmicas* tornam-se o foco principal do projeto, o que aponta, conforme recém sugerido, para uma visão não dicotômica dos conceitos abordados anteriormente.

Ainda sobre a utilização de elementos que fazem referência aos personagens - e para além da influência dessa diretriz na experiência empática - destaca-se sua importância em engajar as crianças durante a partida.

Sendo assim, aponta-se o interesse das crianças pelos amuletos. Na primeira partida, Bruno apresenta os amuletos para as crianças e diz que “Vocês não podem vestir agora. Vocês só vão ganhar os amuletos no final da partida”, mas Pedro (9a) veste o amuleto do mesmo jeito e pergunta se eles vão ganhá-lo “Pra sempre?”. Depois de encerrada a partida, Letícia (9a) pergunta “Cadê nossas medalhas?” e a Roberta responde “Então peguem ali com o Bruno.” Letícia e Eduardo (8a) saem correndo para buscá-las. Letícia veste o amuleto da Coruja e mostra ele para a câmera, sorrindo. Pedro veste o amuleto do Urso e fica segurando ele com as duas mãos.

As miniaturas dos personagens também encantaram as crianças. Patrício (9a) ao segurar e analisar a miniatura da outra dupla, falou “Isso aqui é um girassol! É um girassol! Como é que fizeram esse desenho aqui?”, mostrando interesse também pela execução do protótipo. Mônica (9a), também atraída pelas miniaturas, perguntou para a sua dupla, enquanto segurava a miniatura da árvore na mão: “Por que que a gente não escolheu árvore?”. Algumas das crianças se mostraram interessadas pelos chapéus dos personagens que não haviam escolhido, olhando e mexendo neles durante a partida. Rafael (10a) estava vestindo o chapéu da Raposa, quando, em certo momento do jogo, ele trocou o chapéu pelo do Urso, deu uma risada e voltou a vestir o chapéu da Raposa.

As crianças também apreciaram os detalhes gráficos do protótipo. Conforme definido com o seminário de pesquisa, foi trabalhada uma família de elementos visuais para criar uma estética coerente para o jogo. Entre estes elementos, trabalhou-se algumas pequenas ilustrações nas cartas dos personagens que foram bem recebidas pelas crianças. Eduardo (8a), no processo de escolher o personagem disse querer ser “O urso com coroa!”. Dá mesma forma que a Taís (9a) comentou “Meu urso tá com coroa!”, logo depois do Renato (9a) ter elogiado a carta do seu personagem, conforme a fala: “Ai que legal! Essa raposa tá de óculos e gravata”.

Observou-se que nenhuma criança fez comentários em relação às curiosidades adicionadas às cartas de personagem, o que provavelmente indica que elas não chegaram a lê-las. A substituição dessas curiosidades por outras

informações sobre os personagens - talvez mais visuais, considerando a faixa etária - poderia ser testada em outros projetos.

## 8.6 Troca de Perspectiva

A diretriz de ***troca de perspectiva*** deve estar alinhada à *utilização de personagens*, uma vez que seu argumento consiste em que as crianças troquem de papéis, assumindo diferentes perspectivas durante o jogo. Essa diretriz foi abordada de duas maneiras no jogo desenvolvido: (i) a partir da criação de seis personagens, cujos gostos eram constituídos com bases em combinações aleatórias das cartas de cinco baralhos diferentes; as dinâmicas propostas envolviam que as crianças fossem um personagem diferente por rodada, colecionando os amuletos dos mesmos e alterando assim entre diferentes perspectivas; e (ii) a dinâmica *eu também!*, que propunha que as crianças voltassem a assumir seus próprios gostos, mudando de perspectiva em uma mesma rodada.

É possível concluir que esta diretriz foi bem sucedida no que diz respeito à utilização dos chapéus e das miniaturas para representar personagens e suas características físicas e comportamentais (ver seção 7.2.3.2). Em relação à troca de perspectiva durante a dinâmica de adivinhação - que envolvia as cartas - algumas conclusões que dizem respeito também a outras diretrizes podem ser acrescentadas.

Ainda relacionadas à empatia (embora extrapolando a manifestação de seus comportamentos) retoma-se algumas dificuldades enfrentadas pelas crianças e que dizem respeito a essa diretriz. Conforme anteriormente mencionado, muitas das crianças compreenderam que as cartas de suas pranchas diziam respeito aos gostos de seu personagem. Porém, no exercício da adivinhação, algumas das crianças relatavam o que elas sentiam ou achavam das cartas, sem fazer o exercício de discorrer sobre as mesmas no ponto de vista do seu personagem. Outra questão que pode ser observada foi a dificuldade das crianças que não sabiam ler em interpretar as cartas, sendo necessário que os mediadores do jogo as auxiliassem nesse entendimento.

A Letícia, por exemplo, ao dar falar sobre a carta do arroz, no mundo da Floresta, disse “É nojento!” e fez mímica de vômito. Como a imagem do arroz na

carta possuía amoras misturadas, o Bruno, para garantir que ela havia entendido, apontou para a palavra arroz, escrita na parte superior da carta e disse:

B: E isso aqui que tem que falar, tá?

L: O que que é isso?

B: É isso aqui, que tá escrito aqui.

L: Não sei.

B: Tu não consegue? [...] Tá, deixa eu te falar aqui no ouvido então. (Bruno se inclina para sussurrar a palavra arroz no ouvido dela.)

Essa passagem ilustra bem os dois pontos anteriormente mencionados. A dificuldade de compreensão, tanto pela imagem quanto pela leitura da palavra, e a dificuldade de tomada de perspectiva do seu personagem. Mesmo que a carta fosse “Arroz com Amoras”, se a Letícia tivesse tomado a perspectiva de sua Coruja, ela teria que ter expressado gostar da comida, ao invés de ter feito mímica de vômito, pois estaria falando sobre os gostos de seus personagens, e não os seus.

A partir da observação destes comportamentos, conclui-se que o nível de desafio de jogos que se propõe a trabalhar a *troca de perspectiva* deve permanecer acessível ao entendimento das crianças, que muitas vezes possuem dificuldades de outras ordens (ver seção 8.7 e 8.9).

## 8.7 Explorar os Motivos

A proposta da diretriz de ***explorar os motivos*** consiste em estruturar as dinâmicas que explorem os motivos por trás dos sentimentos e das experiências que são compartilhados ao longo da brincadeira. Quando alinhada com a diretriz de *utilizar personagens*, as dinâmicas de brincadeiras que exploram os motivos de determinadas emoções, sentimentos e experiências, tornam-se um lugar seguro para que as crianças se manifestem sobre si mesmas, possibilitando assim que os outros compreendam a sua perspectiva.

Acredita-se que a diretriz de *explorar os motivos* corrobore com a estratégia de *desenvolvimento de habilidades específicas*, proposta por Humphries (2016), uma vez que o exercício de entender as próprias experiências e as experiências do outro consiste em uma habilidade que precisa ser exercitada. Assim como a troca de perspectiva, esta diretriz foi abordada de duas maneiras no projeto do jogo: (i) com a instrução - na cartilha ou no dado - de falar sobre os sentimentos e seus motivos; e (ii) com a dinâmica do *eu também!*.

Apesar das crianças terem discorrido sobre o motivo de suas emoções em diversos momentos ao longo das partidas, notou-se que a proposta dessa diretriz consiste em um dos maiores desafios no exercício de desenvolver brincadeiras que estimulem respostas empáticas. Isso porque as crianças demonstraram ter dificuldade em identificar suas emoções e sentimentos (ver seção 8.8), e o exercício de entender o porquê elas os sentem é ainda mais difícil, além de consistir em um esforço de raciocínio que elas podem não estar acostumadas a fazer.

Compreende-se que explorar esses motivos seja importante para o exercício de flexibilidade mental. (DECETY; JACKSON, 2004; DECETY; MORIGUCHI, 2007). Este corresponde à tomada de perspectiva subjetiva e portanto, relaciona-se com a diretriz de *troca de perspectiva*. É no exercício de compartilhar, mas também de compreender o motivo das emoções, sentimentos e experiências dos outros que alcançamos a empatia. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

No entanto, o que foi observado é que existia uma dificuldade das crianças entenderem seus próprios sentimentos. O seguinte trecho com a Elena (9a) sobre sua carta do sapo no mundo da Floresta, ajuda a ilustrar essa questão:

E: Eu tenho medo dessa coisa. Eu me cago de medo.

R: Por que que tu sente medo?

E: Não sei.

R: Não sabe mesmo? E só medo que tu sente? Tu acha bonito, feio, nojento?

E: Sei lá, eu me cago de medo. (Elena começa a rir).

Elena entende que sente medo, mas não consegue identificar as causas desse sentimento. O fato dessa diretriz - explorar os motivos e troca de perspectiva - terem resultado em dinâmicas nas quais as crianças tiveram dificuldades apenas evidencia a importância de que as mesmas sejam exploradas e estimuladas na infância. Mais do que compreender seus próprios motivos e discorrer sobre os mesmos, o exercício empático pressupõe que as crianças possam também compreender os motivos dos outros.

Entende-se que ambos os esforços não estejam desassociados, ao menos nas dinâmicas de brincadeira proposta. Devido à alta plasticidade do cérebro das crianças, se esses estímulos forem repetidos com bastante frequência, acredita-se que elas possam apreender os comportamentos relacionados à eles. (VIGOTSKY, 2009).

## 8.8 Diferentes Níveis de Complexidade

A diretriz de ***diferentes níveis de complexidade*** propõe que a brincadeira seja estruturada tanto a partir de dinâmicas e conteúdos que sejam de fácil entendimento e execução, quanto por meio de atividades e proposições mais complexas, que desafiem as crianças. O jogo desenvolvido explorou esses níveis a partir de dois elementos: (i) as instruções do dado ou da cartilha, que variavam em nível de complexidade; e (ii) a partir do conteúdo das cartas dos mundos.

Com relação às instruções, destaca-se que ambos, o dado e a cartilha, são maneiras válidas de materializá-las. Observou-se que, conforme enfrentam dificuldades na dinâmica de adivinhação, as crianças acabam por desprezar as regras relacionadas com as instruções - misturam as opções, oferecem dicas livres mais de uma vez por turno, etc. - de forma a tornar o jogo mais fluido. Também se destaca que na instrução de *cor + motivo* as crianças exploraram apenas as cores concretas dos elementos, sem fazer abstrações.

Sobre as cartas dos baralhos, evidencia-se que o desenvolvimento de ilustrações específicas poderia facilitar a compreensão das mesmas, principalmente para crianças que não sabem - ou que possuem dificuldade em - ler, eliminando assim possíveis interpretações dúbias. A divisão do baralho de cartas em *diferentes níveis de complexidade* também facilita o exercício de *falar sobre emoções e sentimentos*, de *autorrevelação* e de *explorar os motivos*.

Algumas cartas mais complexas, como atividades inusitadas, ou que envolvem mais de uma palavra (ex: contar histórias de terror) e mais abstratas (ex: sorvete de flor) podem ser mantidas em baralhos com um nível de dificuldade superior. Embora tenha-se efetuado essa divisão de baralhos para a segunda imersão (as cartas mais complicadas e abstratas foram retiradas), o projeto do jogo se valeria de uma revisão geral, com novos apontamentos e regras que abrangessem e explorassem essa divisão proposta.

Ressalta-se que essas questões de entendimento variam de acordo com o perfil e contexto cultural das crianças, uma vez que estes dizem respeito ao seu desenvolvimento social e emocional (MILTEER, 2012), bem como da sua gama de experiências. (VIGOTSKY, 2009). Dessa forma, entende-se que as estratégias de explorar *diferentes níveis de complexidade* se tornam valiosas para projetos com

objetivos similares, tornando-as acessíveis e igualmente instigantes, quando desejado.

### 8.9 Falar Sobre Emoções e Sentimentos

A estratégia de fazer com que as crianças **falem sobre suas emoções e seus sentimentos**, alinhada com a diretriz de *explorar os motivos*, configuram no tipo de manifestação que torna o exercício empático possível. Ela corrobora a estratégia número 2 evidenciada nos estudos de Tonetto et al. (2018), que consiste em projetar maneiras de expressar emoções evocadas durante um jogo (ver quadro 2). Os autores afirmam que o principal foco dessa estratégia é a habilidade social de expressividade emocional, mas que ela também relaciona-se com outras habilidades sociais. Essa diretriz foi explorada na brincadeira da mesma forma que a de explorar os motivos (ver seção 8.7).

Foi possível notar que algumas crianças tinham dificuldade em explicar seus sentimentos - ou imaginá-los - em relação aos conteúdos das cartas no jogo. Em contrapartida, muitas das crianças também conseguiram explorar bem suas emoções e sentimentos e os motivos de se sentirem assim, principalmente na dinâmica do *eu também!*, na qual elas podiam decidir sobre quais cartas queriam falar sobre. A fala de Elena (9a) ilustra bem esse entendimento “Eu gosto do gato porque eu criei ele desde pequenininho, eu tenho amor por ele.” associado a sentimentos e emoções positivos. Destaca-se que, da mesma forma, que sentimentos negativos também foram explorados, conforme o diálogo entre a Sílvia (8a) e a mediadora Daniele:

S: Eu escolhi o gatinho e... o milho!  
 D: Hm, que delícia. Então vamo vê, o gatinho primeiro.  
 S: Hã, eu tinha um gatinho, mas ele morreu, e daí eu fiquei triste.

Apesar desses exemplos não terem resultado em comportamentos empáticos observáveis durante o jogo, acredita-se que este exercício de explorar os próprios sentimentos seja essencial para o desenvolvimento emocional das crianças, o que acaba por influenciar também qualquer futura manifestação da experiência empática.

Por fim, destaca-se o elemento das cartas no jogo garante a proteção das crianças nestas duas dinâmicas, pois elas discorrem apenas sobre o que emergir através das cartas. Ter um motivo para a revelação pode ajudar a prevenir

comportamentos de *bullying* por parte de outras crianças, além de proteger as crianças em relação a questões que as mesmas não gostariam de abordar, conforme apontado pelos especialistas do seminário. Dessa forma, acredita-se que essa característica de proteção deva ser considerada pelos projetistas no exercício de materializar esta diretriz.

### 8.10 Autorrevelação

Da mesma forma que *falar sobre emoções e sentimentos*, a diretriz de **autorrevelação** tem como proposta que as dinâmicas do jogo instiguem as crianças a oferecer informações livres sobre si mesmas. Dessa forma, elas podem discorrer sobre outros tipos de experiências. Essa diretriz corrobora a estratégia número 11 de Toneto et al. (2018), cujo foco é a habilidade social de fazer amizades (ver quadro 2). Os autores propõem que o design de jogos possa estimular autorrelatos, autorrevelações e auxiliar as crianças a mostrar interesse nos outros.

Conforme mencionado anteriormente, sabe-se que a habilidade de fazer amizades também relaciona-se com a empatia. Assim como a diretriz anterior, a eficácia da autorrevelação na proposta do jogo depende diretamente da *exploração dos motivos*.

As formas de manifestação da autorrevelação no jogo, bem como a proteção garantida às crianças, são as mesmas descritas seção anterior. Não foram evidenciadas dificuldades em relação a essa diretriz, apenas destaca-se trechos que mostram como ela foi manifestada pelas crianças a partir das atividades do jogo. Letícia (9a), faz revelações a partir da carta do irmão, na dinâmica do eu também!.

L: Eu gosto de irmão!

R: Porque que tu gosta de irmão?

L: Por causa que eu gosto de brincar com eles. [...] Até de carrinho. Porque eu tenho um irmão e uma irmã mais velhos, mas ela não gosta de brincar. Por causa que ela tem treze anos.

Por fim, a importância dessa diretriz pode ser evidenciada da mesma forma que a diretriz anterior, permitindo que dessas revelações resultem comportamentos empáticos e exercitando o desenvolvimento emocional das crianças.

### 8.11 Colaboração

Esta diretriz segue a proposta de que brinquedos infantis que visem estimular a empatia devem explorar dinâmicas colaborativas entre as crianças. Isso corrobora



a estratégia de *incentivar o uso colaborativo* - buscando desenvolvimento social e emocional - proposto por Humphries (2016). O que foi observado, na presente pesquisa, é que a exclusão de qualquer tipo de competição dificultou o engajamento das crianças na brincadeira, uma vez estas estão acostumadas com o viés competitivo dos jogos.

Optou-se então por não trabalhar os conceitos de forma dicotômica, fazendo com que as dinâmicas da brincadeira fossem tanto colaborativas quanto competitivas. Essa abordagem corrobora a estratégia 13 de Tonetto et al. (2018), que sugere que sejam projetadas atividades cooperativas e justas, mesmo quando competitivas (ver quadro 2). A partir da observação das partidas e de comportamentos empáticos como oferecer ajuda (ver seção 7.2.3.4), pode-se concluir que essas propostas não anulam uma a outra, sendo que até mesmo adversários podem se ajudar, se a dinâmica do jogo for construída de modo a favorecer essa aproximação.

Sendo assim, pode-se dizer que a proposta dessa diretriz também encontra respaldo nas estratégias número 8 e 9, que indicam o desenvolvimento de atividades nas quais as crianças devam prestar atenção umas nas outras. Enquanto a proposta número 8 relaciona-se a comportamentos empáticos manifestados ao observar as dificuldades do outro, a estratégia 9 tem como foco a habilidade de *fazer amizades* e o projeto de dinâmicas em que seja necessário ouvir o outro. (TONETTO et al., 2018).

No caso desta pesquisa, evidencia-se a dinâmica principal do jogo, a de *adivinhação*, como a principal materialização de tais conceitos, pois foi nela que se observou a maioria das respostas colaborativas. Outros elementos do jogo, como as miniaturas e o tabuleiro também ajudaram a trabalhar essa ideia de colaboração e competição, uma vez que a dupla avançava junta, mas vencida quem chegasse primeiro e completasse antes a dinâmica do *eu também!*. De forma complementar, os amuletos possuíam a mesma lógica, ao propor uma recompensa para a dupla de vencedores.

Concluí-se então que todas as diretrizes de projeto foram materializadas em dinâmicas e elementos físicos que integraram o jogo proposto. Estas estratégias foram eficientes em auxiliar no desenvolvimento da empatia em crianças na idade escolar. Apresenta-se a seguir as considerações finais da presente dissertação.

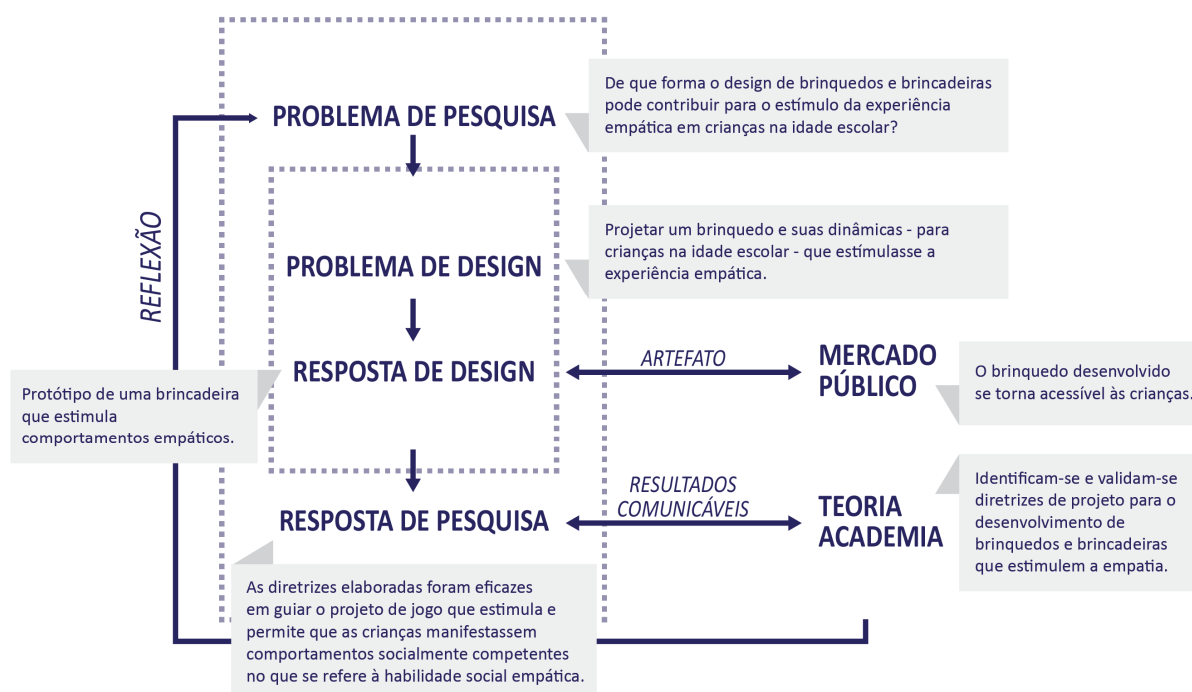
## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciam-se as considerações finais da presente dissertação retomando o modelo de Findeli (2010a) que, na figura 10, sintetiza como cada uma das perguntas e respostas de pesquisa e projeto foram abordadas nesta pesquisa-ação. A partir de uma pergunta de pesquisa que se ocupava do desenvolvimento de brinquedos e brincadeiras empáticos, na perspectiva do design emocional, partiu-se de uma abordagem pragmática e projetual (desenvolvimento de diretrizes para guiar projetos de brincadeiras empáticas) que gerou uma resposta aplicada (o próprio jogo). Esta resposta projetual consiste em um artefato que pode ser utilizado por crianças em diversos contextos, contribuindo com o exercício da habilidade social empática pelas mesma.

Proveniente da resposta projetual, tem-se a resposta de pesquisa, que consiste em resultados teóricos organizados em forma de diretrizes de projeto que visam a auxiliar o desenvolvimento de brincadeiras que estimulam a experiência empática em crianças no início da idade escolar. A tradução desta resposta de pesquisa pode ser vislumbrada entre as seções 8.1 e 8.11, que configuram em um primeiro esforço metodológico de um design para empatia, na perspectiva teórica do design emocional.

Figura 10 - Modelo teórico de pesquisa em design na presente dissertação.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado e traduzido de Findeli (2010a).



É necessário então explicitar de forma mais detalhada o processo do problema de pesquisa até a resposta de pesquisa. Destaca-se que os objetivos dessa dissertação foram contemplados a partir três movimentos que integraram os ciclos da presente pesquisa-ação: a elaboração e validação de diretrizes de projeto para empatia (resposta de pesquisa); o desenvolvimento do jogo a partir das mesmas (resposta de design); e a análise de crianças na idade escolar interagindo com o jogo proposto (resposta de pesquisa).

Evidencia-se que as diretrizes emergiram inicialmente dos esforços dos especialistas que integraram o seminário da pesquisa. A partir de seus conhecimentos e de uma revisão teórica sobre design emocional e empatia como habilidade social e experiência, foram formuladas dez diretrizes. As mesmas sofreram alterações, perdas e acréscimos ao longo dos ciclos da pesquisa, a medida em que foram desenvolvidos e discutidos os *concepts* de projeto e a partir das interações entre as crianças e a brincadeira elaborada.

O desenvolvimento do jogo não foi investigado da mesma forma que o restante das ações desenvolvidas na presente dissertação, já que não consistiu em um objetivo específico traçado na introdução. Porém, seu processo se encontra detalhado nos apêndices B e C, cuja leitura é relevante para o aprofundamento das respostas obtidas na presente pesquisa.

Uma análise de conteúdo das partidas permitiu que emergissem subcategorias empíricas (que diziam respeito às dinâmicas e elementos do jogo) relacionadas com cada um dos objetivos específicos da pesquisa, que remetem às categorias teóricas. Estes objetivos, por sua vez, consistiam em entender como o design auxilia no estímulo de cada um dos seguintes componentes empáticos: *resposta afetiva, processo cognitivo e atitudes empáticas*. (GERDES; LIETZ; SEGAL, 2011). Por fim, retomaram-se as diretrizes de projeto em uma discussão com as categorias teóricas, as subcategorias empíricas e as teorias de design tratadas na fundamentação teórica.

Esses esforços - projetual e de investigação - possibilitaram que o objetivo geral fosse traduzido em onze diretrizes de projeto de brincadeiras para empatia. São elas: projetar considerando o *estágio da vida escolar* em que as crianças se encontram; se enquadrar dentro da esfera de *gênero neutro*; promover o *engajamento*; possuir uma *temática lúdica e fantástica*; *utilizar personagens*;

estimular a *troca de perspectiva*; *explorar os motivos* das revelações que emergirem no jogo; buscar *diferentes níveis de complexidade* nas dinâmicas; *falar sobre emoções e sentimentos*; estimular a *autorrevelação*; e incentivar a *colaboração*.

A única diretriz que emergiu das discussões com os especialistas e que não foi validada a partir das imersões com as crianças foi a de **regras e dinâmicas auto-explicativas**. Essa diretriz se assemelha com a de *controle para as crianças* proposta por Humphries (2016), que diz que mesmas devem explorar e aprender intuitivamente com o jogo, enquanto criam suas próprias estratégias de jogo. Em ambas, sugere-se que o jogo não seja mediado por um adulto.

Evidencia-se que algumas das dinâmicas do jogo resultaram em desafios para as crianças (ex.: a dinâmica de adivinhação das cartas, a instrução do dado relacionada a *sentimento + motivo* e a dinâmica do *eu também!*). Como estas eram necessárias para atingir os propósitos desejados (comportamentos empáticos) é possível que a diretriz de **regras e dinâmicas auto-explicativas** tenha sido prejudicada devido à complexidade de tais dinâmicas.

Ressalta-se que essa estratégia poderia ser explorada novamente em projetos que visem atingir crianças de outras faixas-etárias e/ou focados no desenvolvimento de apenas algum componente da empatia. Novos estudos que explorassem outros momentos da infância ajudariam a esclarecer tais questões. De forma complementar, ressalta-se que foi observada apenas uma rodada com cada grupo de crianças. Novas pesquisas poderiam acompanhar o mesmo grupo em novas partidas, observando assim a maneira como as crianças interagem com o jogo após um primeiro contato. Isso demonstraria se as mesmas se apropriam dele a ponto de conseguirem conduzi-lo sem auxílio de adultos.

Ainda em relação às diretrizes, ressalta-se que algumas dificuldades observadas e sinalizadas no capítulo anterior podem ser exploradas em novas investigações. Em relação à diretriz de **troca de perspectiva e explorar motivos**, sugere-se que diferentes formas de materialização dessas estratégias poderiam ser desenvolvidas e testadas para entender melhor as formas nas quais o design pode auxiliar nesses processos e quais são os comportamentos que emergem desse exercício.

Conforme a revisão sistemática efetuada por Rosa et al. (2017), não existem estudos que pesquisem a empatia a partir da linha teórica do Design Emocional. Sendo assim, evidenciam-se as implicações teóricas e metodológicas da presente

dissertação, a partir da elaboração de diretrizes de um design para empatia, em um contexto brincadeiras infantis. Essas estratégias podem ser utilizadas por outros designers que se ocupem de objetivos similares ao desenvolver projetos de brinquedos.

A proposta temática de brinquedos para o estímulo de habilidades sociais na infância altera a maneira como se vem projetando esse tipo de artefato. É notável a carência de pesquisas que se propõem a entender como a utilização de brinquedos e as atividades que deles resultam afeta o dia-a-dia e o desenvolvimento das crianças. Ao invés de replicar temáticas vazias - mesmo que vendáveis - em brinquedos, conforme apontado por autores como Frost, Wortham e Reifel (2012), o design pode projetar artefatos para competências sociais específicas.

Para além das diretrizes de projeto, sugere-se que o método da pesquisa-ação é pertinente para ser utilizado em investigações que requeiram ações projetuais características do design. Corroborando com o conceito de Simon (1981), um projeto de design que se estrutura como pesquisa-ação assume o caráter de alterar a realidade de um estado inicial para um preterido. De forma complementar, indica-se que futuras pesquisas poderiam explicitar as conexões e divergências entre os conceitos de pesquisa-ação, bem como investigar o processo de projeto, aqui relatado nos apêndices B e C.

Considerando o nível teórico, o *design para empatia* torna-se relevante para a recente área de estudos do *design para o desenvolvimento humano*, acrescentando às estratégias propostas por Tonetto et al. (2018). Acredita-se que ambas as abordagens podem trazer contribuições significativas para o Positive Design (DESMET; POHLMAYER, 2017) uma vez que a competência social configura em um componente importante do bem-estar subjetivo das crianças. (NAIR; RAVINDRANATH; THOMAS, 2017). Sugere-se que uma abordagem do Positive Design voltada para as crianças deva contemplar questões relacionadas ao desenvolvimento humano, ou seja, às habilidades sociais das mesmas.

Como limitação da pesquisa realizada, elucida-se que as variáveis exteriores à interação que ocorreu durante as imersões com as crianças não podem ser observadas ou controladas. Isso significa que não se tem como monitorar outros contextos exteriores à pesquisa que podem vir a ter influência direta no desenvolvimento das habilidades sociais empáticas das crianças que participaram

do estudo. Relações com familiares, por exemplo, tendem a ter forte impacto no desenvolvimento de comportamentos empáticos.

Além disso, evidencia-se que apenas um objeto de projeto (o jogo *eu também!*) foi utilizado na investigação e que a interação ocorreu a partir do recorte etário do início da idade escolar. Destaca-se também que a imersão do jogo ocorreu em uma escola municipal de São Leopoldo que possui um determinado contexto socio-econômico. Infere-se que podem existir resultados decorrentes dessas restrições.

As influências sociais e ambientais de um contexto podem ter impacto no desenvolvimento emocional e social das crianças, conforme apontado por estudos como o de Milteer (2012). Vigotsky (2009) também sugere que é a partir gama de vivências de uma criança que a mesma usa a imaginação criadora para dar sentido ao seu mundo. Logo, as diferentes influências culturais que fazem parte da vivência das crianças podem influenciar os resultados observados nesse tipo de estudo. Salienta-se também que as questões de contexto podem vir a influenciar as variáveis consideradas nos recortes de faixa etária utilizado, como o desenvolvimento cognitivo e a cultura de pares.

Conforme anteriormente apontado, muitas das crianças que participaram da pesquisa não eram completamente alfabetizadas, apesar de estarem cursando o terceiro ano do ensino fundamental. Essa é uma condição que reflete o contexto das mesmas e que teve implicações no andamento das dinâmicas do jogo, dificultando o entendimento do mesmo para algumas crianças. Estudos realizados em outros recortes socio-econômicos poderiam trazer resultados diferenciados.

De forma complementar, destacam-se as limitações do método utilizado. No presente trabalho, a identificação dos comportamentos empáticos se deu por meio da observação das falas e ações das crianças interagindo a partir das dinâmicas propostas pelo jogo. Dessa forma, elucida-se que alguns dos componentes da experiência empática não puderam ser observados. Esses componentes integram o *processo cognitivo* da empatia juntamente com a flexibilidade mental (atitude observada e relatada na seção 7.2.3.2). São eles: a autoconsciência e os processos de regulação. (GERDEZ; LIETZ; SEGAL, 2011).

Gerdez, Lietz e Segal (2011), ao evidenciarem as três categorias da empatia que nortearam a análise de conteúdo deste projeto (resposta afetiva, processo cognitivo e atitudes empáticas), discorrem sobre como a experiência não ocorre de

forma linear. Abre-se espaço então para questionar em que medidas as atitudes empáticas propostas por Del Prette e Del Prette (2005) e observadas na presente pesquisa são atos que decorrem de uma experiência que engloba todos os cinco componentes da empatia. (GERDEZ; LIETZ; SEGAL, 2011).

Com base nas limitações acima mencionadas, sugere-se que novas pesquisas poderiam ser efetuadas, utilizando-se de outras formas de acessar os efeitos da brincadeira, para além de uma observação comportamental. Também evidencia-se a necessidade de estudos longitudinais, uma vez que a presente pesquisa se ocupou de um recorte específico do início da idade escolar. Ao pesquisar a empatia em diversas faixas-etárias, seria possível entender como o design pode contribuir com essa habilidade social em diferentes momentos da infância.

Complementa-se com a sugestão de que as diretrizes propostas nesta dissertação se valeriam de novos testes projetuais (com novas brincadeiras e em diferentes contextos culturais) que buscassem não apenas comprovar a sua eficácia, mas também que possuíssem um caráter generativo, no sentido de ampliá-las e questioná-las.

Nessa direção, apontam-se diversos caminhos de pesquisa promissores no *design para o desenvolvimento humano*, que engloba o *design para empatia*. Uma melhor compreensão do panorama atual dos brinquedos disponíveis no mercado infantil ajudaria a justificar melhor a importância de estudos e projetos na área. Pesquisar quais são os comportamentos socialmente competentes no que se refere a cada uma das habilidades sociais definidas por Del Prette e Del Prette (2005) e de que forma eles se manifestam em brincadeiras mediadas por artefatos já existentes pode ajudar a validar o valor destes.

Também são importantes estudos que busquem - assim como essa dissertação - elaborar e validar diretrizes projetuais para o design de novos brinquedos que tenham como objetivo o desenvolvimento dessas habilidades. Indicando, dessa forma, caminhos projetuais mais concretos e ajudando na legitimação dos mesmos. Além disso, aponta-se a oportunidade de desenvolvimento de diretrizes para projetos de brinquedos e brincadeiras que visem promover interações sociais entre pais e filhos.

Especificamente sobre a empatia, poderiam ser realizadas pesquisas que explorassem outras especificidades do design - para além de brincadeiras - em que

se buscasse estimular essa experiência nas crianças. Novas pesquisas poderiam abordar a relação entre a criatividade e a empatia, entendendo em que pontos a mesma se relaciona tanto com o componentes de compartilhamento afetivo quanto com o de flexibilidade mental. (DECETY; JACKSON, 2004; DECETY; MORIGUCHI, 2007).

Por fim, podem ser endereçados estudos que explorem diferenças entre gêneros na manifestação de atitudes empáticas. É interessante destacar que a maior parte das duplas do jogo (nesta dissertação) foram formadas ou entre meninas ou entre meninos - as próprias crianças decidiam com quem iriam formar um par - e que futuras pesquisas poderiam avaliar diferenças de comportamentos colaborativos entre esses grupos e também entre duplas mistas.

Todos os caminhos de estudos aqui citados se baseiam em reflexões importantes - além de instigá-las - acerca do papel do design no projeto desses artefatos e dessas brincadeiras, no que tange ao desenvolvimento e à formação dos indivíduos e cidadãos que compõem a nossa sociedade.

É possível afirmar que - para além das contribuições teóricas e metodológicas para a pesquisa em design - o presente estudo tem aplicações práticas para o mercado de brinquedos que, atualmente, falha em responder às questões aqui endereçadas. Elucidam-se as possibilidades projetuais e de pesquisa que competem ao mercado infantil, na medida em que o mesmo pode criar sentido para si mesmo através de um foco no desenvolvimento infantil saudável. Evidencia-se também o papel e a responsabilidade do designer ao projetar para crianças e para suas interações sociais, bem como as consequências comportamentais positivas e negativas que podem resultar desses projetos.



## REFERÊNCIAS

- BATSON, C. Daniel; FULTZ, Jim; SCHOENRADE, Patricia. A. Distress and empathy: Two qualitatively distinct, vicarious emotions with different motivational consequences. **Journal of Personality**, v.55, p.19–39, 1987. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3572705>>. Acesso em: 29 dez. 2017.
- BENSALAH, Leïla. et al. The Basic Empathy Scale adapted to French middle childhood: Structure and development of empathy. **Behavior Research Methods**, v.48, p.1410–1420, 2016. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26424437>>. Acesso em: 29 dez. 2017.
- BITTENCOURT, Paulo; COSTA, Filipe Campelo Xavier da. Pesquisas Contextuais. In: SCALETSKY, C. C. (Org.) **Design Estratégico em Ação**. Porto Alegre: Unisinos, 2016. p. 23-34
- BRASIL. Ministério do Turismo. **Revista Experimente o Brasil**. 2017. Disponível em: <[http://www.turismo.gov.br/images/pdf/REVISTA\\_COMPLETA\\_Partiu\\_Brasil\\_2017\\_B.pdf](http://www.turismo.gov.br/images/pdf/REVISTA_COMPLETA_Partiu_Brasil_2017_B.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- BUCHANAN, Richard. Wicked problems in design thinking. **Design Issues**, v.8, n.2, p.5-21, 1992. Disponível em: <[http://web.mit.edu/jrankin/www/engin\\_as\\_lib\\_art/Design\\_thinking.pdf](http://web.mit.edu/jrankin/www/engin_as_lib_art/Design_thinking.pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2017.
- CABALLO, Vicente. E. **Manual de terapia e modificação do comportamento**. Rio de Janeiro: Santos, 1999.
- DECETY, Jean; MORIGUCHI, Yoshiya. The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: implications for intervention across different clinical conditions. **BioPsychoSocial Medicine**, v. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.bpsmedicine.com/content/1/1/22>>. Acesso em 8 set. de 2016.
- DECETY, Jean; JACKSON, Philip. L. The Functional Architecture of Human Empathy. **Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews**, v. 3, n. 2, p.71-100, 2014. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15537986>>. Acesso em: 29 dez. 2017.
- DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda. A. P. **Habilidades Sociais: intervenções efetivas em grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda. A. P. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DEMIR, Erdem; DESMET, Pieter; HEKKERT, Paul. Appraisal patterns of emotions in human-product interaction. **International Journal of Design**, v. 3, n.2, 2009. Disponível em: <<http://www.ijdesign.org/ojs/index.php/IJDesign/article/viewFile/587/248>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

DESMET, Pieter. **Designing emotions**. Tese de doutorado, Delft University of Technology, 2002.

DESMET, Pieter. Design for mood: Twenty activity-based opportunities to design for mood regulation. **International Journal of Design**, v. 9, n.2, p.1-19, 2015. Disponível em: <<http://www.ijdesign.org/ojs/index.php/IJDesign/article/view/2167>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

DESMET, Pieter; HEKKET, Paul. Framework of product experience. **International Journal of Design**, v. 1, n.1, p.57-66, 2007. Disponível em: <<http://www.ijdesign.org/ojs/index.php/IJDesign/article/view/66/15>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

DESMET, Pieter; POHLMAYER, Anna. Positive design: An introduction to design for subjective well-being. **International Journal of Design**, v.7, n.3, p.5-19, 2013. Disponível em: <<http://www.ijdesign.org/ojs/index.php/IJDesign/article/view/1666/595>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

DESMET, Pieter; POHLMAYER, Anna; FORLIZZI, Jodi. Special issue editorial: Design for subjective well-being. **International Journal of Design**, v.7, n.3, p.1-3, 2013. Disponível em: <<http://www.ijdesign.org/ojs/index.php/IJDesign/article/viewFile/1676/586>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

DORST, Kees. The problem of design problems. **Design Thinking Research Symposium**. Sydney: Sydney University of Technology, 2003.

FACCA, Cláudia Alquezar. **O Designer como Pesquisador: uma abordagem metodológica da pesquisa aplicada ao design de produtos**. São Paulo: Blucher, 2011.

FINDELI, Alain. **[Design research]**. 2010a. Altura: 250 pixels. Largura: 393 pixels. Formato: JPEG. Disponível em: <<http://www.design-research-lab.org/about/>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

FINDELI, Alain. Searching for design research questions: some conceptual clarifications. In: CHOW, R.; JOOST, G.; WOLFGANG, J. (Ed.). **Questions, hypotheses and conjectures**. [S.l.]: iUniverse, 2010b. p. 286-303.

FRANCIS, Becky. Gender, toys and learning. **Oxford Review of Education**, v. 36, n. 3, p.325-344, 2010. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054981003732278?journalCode=cor e20>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

FRANZATO, Carlo. Geração de Conceitos de Projeto. In: SCALETSKY, Celso Carnos (Org.) **Design Estratégico em Ação**. Porto Alegre: Unisinos, 2016. p. 64-80.

FROST, Joe. L.; WORTHAM, Sue C.; REIFEL, Stuart. **Play and Child Development**. Estados Unidos: Pearson, 2011.

GERDES, Karen E; LIETZ Cynthia. A; SEGAL Elizabeth. A. Measuring Empathy in the 21st Century: Development of an Empathy Index Rooted in Social Cognitive Neuroscience and Social Justice. **Social Work Research**, v. 35, n. 2, 2011.

Disponível em: <<https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-80052809422&origin=inward&txGid=9a787f8ba0d9642ab3f64900e7bf66f7>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

GIELEN, Mathieu. Essential concepts in toy design education: aimlessness, empathy and play value. **International Journal of Arts and Technology**, v. 3, n. 1, p. 4-16, 2010. Disponível em: <<https://repository.tudelft.nl/islandora/object/uuid:238fb5cb-5610-4ec0-96b7-49880ce8bd9a/datastream/OBJ>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

HOFFMAN, Martin. L. **Empathy and moral development**. New York: Cambridge University Press, 2000.

HOFFMAN, Martin. L. Is altruism part of human nature? **Journal of Personality and Social Psychology**, 40, p.121–137, 1981. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/record/1981-32767-001>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

HUGHETT, K; KOHLER, F. W; RASCHKE, D. The Effects of a Buddy Skills Package on Preschool Children's Social Interactions and Play. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 32, n. 4, 2013. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0271121411424927>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

JORDAN, Patrick. **Designing Pleasurable Products**. EUA: CRC Press, p.224, 2000.

KAISER, J; SNYDER, D. T; ROGERS, S. C. Adult choice of toys affects children's prosocial and antisocial behavior. **Early Child Development and Care**, v. 111, p. 181-193, 1995. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443951110112>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

KAITO, Daiki. et al. Effects of Collaborative Expression Using Lego Blocks, on Social Skills and Trust. **Social Behavior and Personality**, v. 40, n. 7, p.1195-1200, 2012. Disponível em: <<https://www.sbp-journal.com/index.php/sbp/article/view/2256>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

KEINONEN, Turkka; TAKALA, Roope. **Product Concept Design: A Review of the Conceptual Design of Products in Industry**. New York: Springer, 2006.

KELLER, John. M. Strategies for stimulating the motivation to learn. **Performance and Instruction**, v. 26, v. 8, p.1–7, 1987. Disponível em: <<https://www.sbp-journal.com/index.php/sbp/article/view/2256>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

LI, Jiayao; HESTENES, Linda. L; WANG, C. Yudan. Links Between Preschool Children's Social Skills and Observed Pretend Play in Outdoor Childcare Environments. **Early Childhood Education Journal**. v.44, p.61-68, 2016. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-014-0673-2>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

HUMPHRIES, Lynne. Let's play together: the design and evaluation of a collaborative, pro-social game for preschool children. **Int. J. Cont. Engineering Education and Life-Long Learning**, v. 26, n. 2, 2016. Disponível em:

<<http://www.inderscience.com/info/inarticletoc.php?jcode=ijceell&year=2016&vol=26&issue=2>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

MILTEER, M. Regina. et al. The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. **Pediatrics**, v. 129, n. 1, 2012. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22201149>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NAIR, Radhakrishnan; RAVINDRANATH, Sreehari; THOMAS, Joseph. Can Social Skills Predict Wellbeing? An Exploration. **European Academic Research**, v.1, n.5, p.712-720, 2013. Disponível em: <<http://euacademic.org/UploadArticle/51.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

NORMAN, Donald. **Emotional Design: Why We Love (or Hate) Everyday Things**. New York: Basic Books, p. 272, 2004.

POLESSO, Natália Borges. **[Stories sobre Empatia]**. Caxias do Sul, 2017. Instagram: @tia\_brigida.

REYES, Paulo Edison Belo. In: SCALETSKY, Celso Carnos (Org.) **Design Estratégico em Ação**. Porto Alegre: Unisinos, 2016. p. 46-63

RITTEL, Horst. W. J.; WEBBER, Melvin M. Dilemmas in a General Theory of Planning. **Policy Sciences**, Amsterdam, v. 1, p. 155–169, 1973. Amsterdam: Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/BF01405730>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

ROSA, Valentina Marques da. et al. Brincando e Socializando: Uma Revisão Sistemática Sobre Empatia, Habilidades Sociais e Design Emocional. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE DESIGN, n.4, 2017. Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, 2017.

SCALETSKY, Celso Carnos; AMARAL, G. L. Pesquisas Não Contextuais. In: SCALETSKY, Celso Carnos (Org.) **Design Estratégico em Ação**. Porto Alegre: Unisinos, 2016. p. 35-45.

SIMON, Herbert. A. **As ciências do artificial**. Coimbra: Armênio Amado, 1981.

SIMON, Herbert. A. **The Sciences of the Artificial**. 3. ed. Cambridge: MIT Press, 1996.

SWANN, Cal. Action Research and the Practice of Design. **Design Issues**, v.8, n.2, 2002. Disponível em: <<https://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/07479360252756287?journalCode=desi>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TONETTO, Leandro Miletto et al. Fifteen opportunities to design play activities to stimulate social skills in the childhood. [**Working Paper**]. Porto Alegre, RS, Brasil, 2018.

TONETTO, Leandro Miletto. A Perspectiva Cognitiva no Design para Emoção: Análise de Concerns em Projetos para a Experiência. **Strategic Design Research Journal**, Porto Alegre, v.5, n.3, 2012. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/sdrj/article/view/sdrj.2012.53.01>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

TONETTO, Leandro Miletto. **O design para o desenvolvimento de habilidades sociais na infância**. São Leopoldo, 2013. Projeto de Pesquisa CNPQ no 14/2013.

TONETTO, Leandro Miletto. Pesquisa de Inspiração Etnográfica. In: SCALETSKY, Celso Carnos (Org.) **Design Estratégico em Ação**. Porto Alegre: Unisinos, 2016. p. 122-137

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989/29771>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

VAN NOORDEN, Tirza. H. J. et al. Bullying Involvement and Empathy: Child and Target Characteristics. **Social Development**, v.00, n.00, 2016. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/sode.12197/abstract>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WAITE, Sue; REES, Sara. Practising empathy: enacting alternative perspectives through imaginative play. **Cambridge Journal of Education**, v. 44, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764X.2013.811218?journalCode=ccje20>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

ZSOLNAI, Anikó; KASIK, Lálszló. Functioning of Social Skills from Middle Childhood to Early Adolescence in Hungary. **The International Journal of Emotional Education**, v. 6, n. 2, 2014. Disponível em: <[https://www.um.edu.mt/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0007/230767/v6i2p4.pdf](https://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0007/230767/v6i2p4.pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2017.

## APÊNDICE A - Cards sobre Design & Emoção, Psicologia & Empatia e Problemas e Objetivos da Pesquisa

# design&emoção

**categorias de brinquedos: 06 a 08 anos**

Brincadeira Ativa	Brinquedos de montar; equipamentos de ginástica e ao ar livre; equipamentos esportivos
Brincadeira de Manipulação	Brinquedos construtivos, quebra-cabeças, padrões para construção de brinquedos (madeira, plástico e kit de design); brinquedos de manipulação; brinquedos de vestir, laçar e amarrar
Brincadeira de "Faz de Contas"	Bonecas e bonecos; brinquedos de pelúcia; fantoches; materiais de RPG; cenários de brincar; brinquedos de transporte
Brincadeira Criativa	Instrumentos musicais; materiais de artesanato; equipamento áudio-visual
Brincadeira de Aprendizagem	Jogos; livros; brinquedos para o desenvolvimento de habilidades específicas (modelos do corpo humano, calculadoras, computadores)

adaptado e traduzido de Frost, Wortham, and Reifel (2012)

# design&emoção

**empatia como experiência afetiva que pode ser estimulada por meio de dinâmicas de brincadeira**

não são os brinquedos

são as dinâmicas que eles proporcionam

Tonetto et al. (2017)

**despropósito | empatia | valor de jogo**

Gielen (2010)

# psicologia&HS

**o que são habilidades sociais?**

"As habilidades sociais dizem respeito à diferentes classes de comportamentos sociais que um indivíduo possui e que auxiliam na sua competência social."

**autocontrole e expressividade emocional**

**civildade**

**empatia**

**assetividade**

**fazer amizades**

**solução de problemas interpessoais**

**habilidades sociais acadêmicas**

Del Prette e Del Prette (2005)

**falas & ações das crianças**

Frost, Wortham e Reifel (2011)

# psicologia&empatia

**empatia como experiência afetiva**

01. Compartilhamento Afetivo (Affective Sharing)	Representação compartilhada dos sentimentos do outro.
02. Autoconsciência (Self-awareness)	Identificação temporária com outro indivíduo sem confundir-lo com o eu.
03. Flexibilidade Mental (Mental Flexibility)	Tomada de perspectiva subjetiva.
04. Processos de Regulação (Regulatory Process)	Articulam os sentimentos subjetivos associados as emoções.
05. Atitudes Empáticas (Empathic Attitudes)	Ação de resposta frente à situação.

adaptado de Gerdes, Lietz e Segal (2011)

# problema&objetivos

*De que forma o design de brinquedos e brincadeiras pode contribuir para o estímulo da experiência empática em crianças na idade escolar?*

Problema de Pesquisa

*Compreender de que forma o design de brinquedos e brincadeiras pode estimular o componente da experiência empática definido como:*

**compartilhamento afetivo**

**autoconsciência**

**flexibilidade mental**

**processos de regulação**

**ação empática**

Objetivos Específicos

## #1 compartilhamento afetivo



representação compartilhada dos sentimentos do outro

## #2 autoconsciência



identificação temporária com outro indivíduo sem confundi-lo com o eu

## #3 flexibilidade mental



tomada de perspectiva subjetiva

## #4 processos de regulação



articulam os sentimentos subjetivos associados às emoções

## #5 ação empática



Ação de resposta frente à situação.

## APÊNDICE B - Relatório Técnico | Pesquisa

Este relatório técnico apresenta a reunião com os designers do seminário de pesquisa, na qual se definiu o método e as ferramentas de projeto que seriam utilizados no processo de desenvolvimento da brincadeira desenvolvida na presente dissertação. Posteriormente, é relatado o levantamento de informações efetuado nas pesquisas contextual<sup>16</sup> e não-contextual<sup>17</sup>, a partir das ferramentas projetuais que foram utilizadas nos exercícios de síntese.

Para um entendimento completo da descrição dos processos aqui listados é necessária a leitura (a partir do capítulo 4) da dissertação da qual esse relatório faz parte. É importante ressaltar que essa divisão entre análise contextual e análise não-contextual se justifica a um nível de organização das informações, já que se entende que são movimentos que muitas vezes não podem ser dissociados um do outro.

Também elucida-se que as informações aqui relatadas serviram de forma complementar às diretrizes definidas pelo seminário de pesquisa, auxiliando os designers a terem uma percepção mais apurada dos universos infantil e empático, a fim de entender melhor o desafio de projeto. O relatório técnico se propõe a descrever as ações efetuadas no processo de pesquisa para o projeto, sem que no entanto, fossem investigadas essas práticas.

Sendo assim, a autora da dissertação e o designer técnico começaram a buscar informações e organizá-las de forma separada, trocando informações em curtos encontros durante a semana. Por fim, elucida-se que os detalhes do processo de desenvolvimento dos protótipos consta em outro documento (ver apêndice C) e também pode ser acessado como complementar à dissertação.

### 1. Definição do Método de Projeto

Durante a reunião para definição do método de projeto, o primeiro ponto levantado - que corrobora com a característica cíclica da pesquisa-ação (SWANN, 2012) - foi o atributo de **processo aberto**, conforme se descreve na fala:

Eu acho que pegar um método, uma estrutura de projeto existente e aplicar, eu acho que tu não vai conseguir [...] tu não vai tocar a riqueza do teu

---

<sup>16</sup> A pesquisa contextual é caracterizada como “busca pelo conjunto de elementos que acompanham e geram sentido à unidade a ser analisada, que podem ser chamados de elementos contextuais e mantêm relação direta com o problema de projeto”. (BITTENCOURT; COSTA, 2016, p.23).

<sup>17</sup> A pesquisa não-contextual “pode ser definida como o uso de elementos externos, não originalmente encontrados no contexto do problema e que vêm estimular e auxiliar a geração de novas ideias” (SCALETSKY; AMARAL, 2016, p.35).



envolvimento com o campo, que é um movimento de idas e vindas, de vai, verifica que deu certo, volta. Então nesse sentido acho que a gente tem que pensar em um processo bem aberto e que ele vá se construindo a medida que a coisa vá acontecendo. (G)<sup>18</sup>.

Dessa forma, a abertura processual garante que o método de projeto também vá se construindo no desenrolar da pesquisa-ação, a partir das informações que surgem nas diversas etapas. Isso garante também flexibilidade às soluções projetuais e às próprias diretrizes de projeto, uma vez que, conforme apontado “tu pode perceber que para atingir empatia naquele público, naquele contexto, naquele espaço de tempo, tu deve seguir um outro caminho que era diferente do previsto (G)”.

Em relação às características de projeto, tem-se então a **análise** que “se desdobra por todos os componentes que de alguma forma são presentes no teu tema, no design estratégico se chama de contexto (G)”. Divide-se, para fins operacionais, a análise por **contextual** e **não-contextual**, embora compreenda-se que possam existir sobreposições entre essas duas categorias. Na primeira, o exercício é o de coletar informações sobre o contexto que tangem diretamente às questões do projeto, contemplando os atores humanos (crianças, pais, designers) e os atores não humanos (brinquedos e/ou projetos relacionados à empatia, brinquedos que sejam sucesso entre as crianças brasileiras na mesma faixa etária, etc). Para essa etapa, foram retomados também os dados objetivos por meio das primeiras observações desenvolvidas para o projeto de “O Design para o Desenvolvimento de Habilidades Sociais na Infância”. (TONETTO, 2013). De forma complementar, tem-se a análise não-contextual, na qual se pode:

Pesquisar diversos produtos, feitos pra crianças, mas que não são empáticos, feitos pra outros públicos mas que são empáticos, ou que não são nem empáticos, nem brinquedos, mas que por algum motivo tu acha que tem algum potencial de informação que tu possa utilizar (G).

A proposta então configura na coleta de informações sobre o contexto que *não* tangem diretamente às questões do projeto mas que tem potencial de trazer informações relevantes, contemplando os atores humanos (outros públicos) e os atores não humanos (outros brinquedos e artefatos). Elaboração de *moodboards* e

---

<sup>18</sup> Retomar o quadro 6, que lista os integrantes do seminário.

painéis semânticos - ligados ou não às diretrizes previamente elaboradas - foram definidos como ferramentas de projeto que poderiam auxiliar nesta etapa.

Teria-se então a etapa de **síntese**, em que o que se faz “é relacionar análise e síntese junto dos instrumentos [...] todo trabalho de coleta tem que ser associado ao de síntese, pra tu não se perder nessas classificações todas. (G)”. Podendo ser definido como um processo de encontrar coerências e ordenar as informações que foram coletadas na análise. Nessa etapa, ferramentas como a elaboração de mapas conceituais, cenários de projeto, *personas*, análise de produtos e projetos e o próprio desenvolvimento de *concepts* de brincadeiras configuram como esforços de síntese das informações coletadas.

Por fim, a **avaliação** do projeto configura em um “processo recursivo, tende a formar um ciclo que se repete muitas vezes (G)”, sendo que “todas essas coisas que estão sendo discutidas funcionam dentro de uma lógica metaprojetual (R)”. Na pesquisa-ação, o processo de reflexão e a crítica acontece em paralelo com todos os estágios da pesquisa (TRIPP, 2005), enquanto uma avaliação mais formal se dá através da discussão dessas etapas e dos seus resultados com os integrantes do seminário para a avaliação da sua pertinência e planejamento de novas ações. Todo o processo de análise e síntese - para além dos *concepts* que são apresentados no capítulo 5 - é relatado a seguir.

## **2. Fontes de Informação para a Pesquisa**

### **2.1 O Design para o Desenvolvimento de Habilidades Sociais na Infância**

Como destacado na introdução da presente dissertação, este projeto integra uma pesquisa maior denominada "O Design para o Desenvolvimento de Habilidades Sociais na Infância", sobre as quais foram desenvolvidas investigações anteriores. Nestas pesquisas, foram observadas crianças interagindo com seus próprios brinquedos, a fim de identificar quais habilidades se manifestam a partir dessas interações. Estes dados foram retomados com o objetivo de se acrescentar conhecimentos relevantes para o projeto (ver capítulo 2, item 2.1.2).

### **2.2 Levantamento de Brinquedos e Projetos Empáticos**

Foram pesquisados brinquedos e projetos (de ordem mais ampla) que tinham como proposta auxiliar no estímulo da empatia e do desenvolvimento emocional das crianças. O único dos brinquedos pesquisados relacionado diretamente à empatia

que os designers tiveram a possibilidade de interagir foi o aplicativo ME (descrito na próxima seção). Os designers o utilizaram no processo de coleta de dados para projeto. O restante dos itens foram encontrados a partir de pesquisas virtuais, uma vez que não se encontraram propostas similares em lojas físicas na região de Porto Alegre.

### 2.3 Levantamento de Brinquedos Mercadológicos e Educacionais

Também foram pesquisados outros brinquedos infantis que ficavam próximos à faixa etária prevista para o projeto. Foram visitadas lojas de brinquedos das cidades de Porto Alegre e Caxias do Sul, entre elas uma loja com viés de brinquedos educativos.

## 3. Síntese

O exercício de síntese consistiu em organizar as informações coletadas nas análises - muitas vezes relacionando-as com as diretrizes - para que se pudessem extrair informações úteis ao projeto. Por útil, compreende-se também tudo o que sensibilizou os designers em relação à temática projetual – design para o estímulo da empatia infantil.

### 3.1 Análise de Produtos e Projetos

No exercício de organizar as informações levantadas sobre os brinquedos e projetos contemporâneos que buscavam estimular a empatia, utilizou-se uma análise de produto<sup>19</sup>, aqui estendida também a projetos mais amplos. As informações coletadas sobre os brinquedos e projetos contemporâneos que buscavam estimular a empatia foram organizadas em relação às suas funções práticas (dinâmicas) e estéticas (materiais, cores, acabamentos). (FACCA, 2011).

Apesar da limitação de que não se pode interagir diretamente com nenhum - com exceção do aplicativo ME (apresentado a seguir) - dos brinquedos e projetos, as informações sobre suas dinâmicas foram analisadas frente às diretrizes propostas pelo seminário de pesquisa (até aquele momento, ver capítulo 4), para ver

---

<sup>19</sup> Busca pelas soluções mais criativas e atuais existentes no mercado em relação às necessidades que foram identificadas previamente. (FACCA, 2011).

em que medida elas atendiam - ou não - a elas. Esses dados foram, então, dispostos em pranchas para tornar visível a categorização.

A checagem feita em dourado (ver próximas figuras desta seção) indica que o artefato está bem adequado àquela diretriz, enquanto as marcações em cinza mostram que foi possível identificá-la, mas que a diretriz poderia ser melhor trabalhada. A mesma lógica serve para o "X" em azul e em cinza, enquanto o azul não foi observado, o cinza pode aparecer em alguns momentos. A explicação segue acompanhada do lado das indicações.

A próxima figura apresenta o *Empathy Toy*<sup>20</sup>, um brinquedo da empresa *Twenty One Toys* pensado especificamente para estimular a empatia. Sua dinâmica envolve três pessoas, uma cria um volume com as peças e se torna a juíza do jogo, enquanto as outras duas são vendadas. Uma das pessoas de venda tem que explicar o formato do volume para a outra, que precisa reproduzi-lo com outras peças.

✓	Engajamento é explorado através da venda nos olhos e da materialidade das peças e formatos possíveis, bem como através de suas texturas.
✓	Trabalha com peças e formatos lúdicos. Não explora uma estética fantástica.
X	O jogo não trabalha com a criação de personagens.
✓	O jogo incentiva a comunicação, de forma que os motivos podem vir a emergir.
✓	O jogo propõe a troca de perspectiva com a pessoa que está jogando junto, mas não existe diferentes tipos de deslocamento além deste.
✓	O jogo trabalha com formatos de diferentes complexidades, mas a atividade permanece essencialmente a mesma.
✓	O jogo é de fácil utilização, depois do entendimento das regras iniciais (precisam ser lidas).
✓	O jogo só funciona se existir a colaboração entre os participantes. Todos participantes vencem juntos.
✓	Estética do jogo é sem gênero. Explora materiais e cores neutros.
✓	O jogo contempla um público bem diversificado. {5 anos pra cima?}
✓	A dinâmica do jogo possibilita que se tenham momentos de reflexão.

twenty one toys



Os *Kimochis*<sup>21</sup> consistem em bonecos de pelúcia que representam tanto personagens quanto sentimentos. Sua dinâmica envolve entender, a partir de um guia, quais e como são as emoções para associá-las com os personagens de pelúcia.

<sup>20</sup> The Empathy Toy. Disponível em: <<https://twentyonetoy.com/pages/empathy-toy>>. Acesso em 13 de dezembro de 2017.

<sup>21</sup> Kimochis. Disponível em: <<http://www.kimochis.com>>. Acesso em 13 de dezembro de 2017.

✓	Engajamento acontece na interação da crianças com as pelúcias, que fazem parte de um repertório estético e atrativo para as crianças.
✓	Trabalha de forma lúdica e fantasiosa, explorando animais e criaturas "fantásticas" e dando para as emoções formas físicas e "corpos".
✓	O jogo se utiliza dos personagens de pelúcia para trabalhar com os sentimentos. A criança precisa compreender a perspectiva desse personagem.
✗	O jogo não explora os motivos por trás dos sentimentos.
✗	O jogo propõe assumir a perspectiva da pelúcia, mas não existe diferentes tipos de deslocamento além deste.
✗	O jogo trabalha apenas com emoções (inveja, amor, gratidão, medo, timidez, perdão, sono/preguiça, surpresa e culpa, entre outros), sem explorar níveis.
✓	O jogo é de fácil utilização, depois do entendimento das regras iniciais (precisam ser lidas).
✓	O aplicativo é feito para ser jogado sozinho, mas propõe atividades que podem ser efetuadas em conjunto e com a colaboração de outras pessoas.
✓	Estética do jogo é sem gênero. Explora materiais e cores neutros.
✓	O jogo contempla um público infantil. (5 anos pra cima?)
✓	A dinâmica do jogo possibilita que se tenham momentos de reflexão.

kimochis



Sobre o *Kimochi*, destaca-se a utilização de personagens que são na verdade criaturas fantásticas. Explora uma estética infantil e utiliza pelúcia e cores saturadas. Ainda na mesma linha, tem-se o *Avaka*<sup>22</sup>, jogo no qual duas pessoas interagem através de bonecos. Elas podem mandar notas musicais, luz com cores que refletem seu humor e abraços (vibrações). Quanto mais próximo um boneco está do outro, maior se torna o *feedback*. Pode ser usado em brincadeiras diversas, como caça ao tesouro. Assim como o *Empathy Toy*, o *Avakai* é feito de madeira e explora cores saturadas, possui uma estética arredondada e suave. Esse artefato se utiliza de toda uma plataforma *online* que interage com o brinquedo.

✓	Engajamento é explorado através da interação da criança com seu boneco e da conexão entre os bonecos. O boneco também pode ser utilizado em outras brincadeiras típicas infantis.
✓	Trabalha com peças e formatos lúdicos. Não explora uma estética fantástica.
✗	O jogo não trabalha com a criação de personagens, mas as interações acontecem por meio de um boneco.
✗	O brinquedo não incentiva a exploração dos motivos que levam às emoções.
✓	O jogo propõe a troca de perspectiva com a pessoa que está jogando junto, mas não existe diferentes tipos de deslocamento além deste.
✗	O brinquedo sugere atividades com níveis parecidos de elaboração, a complexidade depende da forma com a criança o utiliza.
✓	O jogo é de fácil utilização, depois do entendimento das interações iniciais.
✗	A interação é um elemento chave na brincadeira, mas os jogos não propõe necessariamente a colaboração entre as crianças.
✓	Estética do jogo é sem gênero. Explora materiais e cores neutros.
✓	O jogo contempla um público infantil. (5 anos pra cima?)
✓	A dinâmica do jogo possibilita que se tenham momentos de reflexão.

avakai



Também foi estudado o brinquedo *Povi*<sup>23</sup>, que é um boneco de pelúcia que conta histórias selecionadas por especialistas para ajudar as crianças a explorarem seus próprios sentimentos.

✓	Engajamento é explorado na interação da criança com a pelúcia, e nas histórias (voz infantil) que são compartilhadas entre ela, a pelúcia e os pais ou amigos (que participam da atividade).
✓	Trabalha com um personagem em pelúcia que tem forma lúdica e fantasiosa, explorando uma estética de "animais" e criaturas fantásticas.
✓	O jogo se utiliza de um personagem de pelúcia narrando histórias de outras crianças para trabalhar com os sentimentos. A criança precisa compreender essas perspectivas.
✓	O jogo incentiva a comunicação, de forma que os motivos podem vir a emergir.
✓	O jogo propõe assumir a perspectiva das diversas histórias compartilhadas pela pelúcia.
✓	Como a interação ocorre por meio de histórias, é provável que existam histórias com níveis diferentes de complexidade, envolvendo emoções e experiências diversas.
✗	O jogo indica a mediação de um adulto, mas é de fácil compreensão.
✓	O jogo propõe a colaboração da criança com um adulto, para explorar as histórias.
✓	Estética do jogo é sem gênero. Explora materiais e cores neutros.
✓	O jogo contempla um público infantil. (5 anos pra cima?)
✓	A dinâmica do jogo possibilita que se tenham momentos de reflexão.



O *Povi* também consiste em um personagem-criatura e é feito de materiais e cores suaves, além de utilizar narrativas e voz, diferente dos brinquedos anteriores. Por fim, se apresenta o *Me App*<sup>24</sup>, aplicativo que incentiva autorrevelação do universo da criança por meio de personagens que ela cria.

<sup>23</sup> Povi. Disponível em: <<http://www.povi.me/learning-buddy.html>>. Acesso em 13 de dezembro de 2017.

<sup>24</sup> *Me*. Disponível em: <<https://itunes.apple.com/us/app/me-by-tinybop/id1126531257?mt=8>>. Acesso em 13 de dezembro de 2017.



✓	Engajamento acontece já na criação do personagem, devido as muitas opções e a estética do jogo. São exploradas dinâmicas com desenhos, câmera, áudio, gifs, emoticons, etc.
✓	Trabalha de forma lúdica com elementos do universo das crianças (escola, casa) e emoções básicas, explorando uma estética infantil e colorida, com elementos fantásticos.
✓	O aplicativo inicia com a criação de um personagem, e é através dele que a criança joga e revela coisas sobre si própria.
✗	O aplicativo não explora os motivos por trás dos sentimentos.
✗	O aplicativo permite a criação de mais de um personagem, mas não propõe troca de perspectiva nas suas atividades.
✓	O jogo inicia com questões simples sobre emoções básicas (medo, nojo, raiva, tristeza e alegria) e evolui para questões mais complexas.
✓	A interface do aplicativo e as atividades do jogo são de fácil entendimento e autoexplicativas.
✓	O aplicativo é feito para ser jogado sozinho, mas propõe atividades que podem ser efetuadas em conjunto e com a colaboração de outras pessoas.
✓	Estética do jogo é sem gênero. Contempla culturas e etnias distintas, tanto nos traços quanto nas cores e nos artefatos disponíveis para criação dos personagens.
✓	O jogo contempla um público de 7 anos para cima (sem limitação de idade aparente, fora a estética).
✓	Ao propor as atividades, a criança tem todo o tempo que desejar para executá-las, podendo refletir sobre as questões e suas ações.

me app



O *ME App* se utiliza de *emoticons*, fotos, músicas, *gifs* e áudios nas mais diversas dinâmicas, que são divididas por mundos com contextos infantis. Sua interface é bastante lúdica e se utiliza de cores saturadas e elementos carregados.

De forma complementar aos brinquedos, foram pesquisados projetos de ordem mais ampla que se propunham a estimular a empatia. A próxima figura ilustra o projeto *A Thousand and One Books*<sup>25</sup>, uma ação do *Empathy Museum* que propõe

✓	Engajamento acontece na busca por um depoimento que nos convença a ler determinado livro, ou no ato de doar um livro que nos toque e explicar o porquê.
✓	A atividade proposta é lúdica, mas não explora uma temática fantástica.
✓	A intervenção não cria personagens, mas trás depoimentos de pessoas diferentes, que poderiam ser "personagens reais".
✓	A atividade explora os motivos por trás dos sentimentos, uma vez que as histórias contadas nos livros e nos depoimentos (perspectivas reais) se complementam.
✓	A atividade permite a troca de perspectiva, uma vez que a pessoa pode ler quantos livros diferentes desejar, explorando novas histórias.
✓	A atividade já inicia com um nível alto de complexidade.
✓	A atividade é de fácil compreensão e execução.
✓	A intervenção é só funciona se as pessoas doarem os livros e deixarem seus depoimentos sobre eles, incentivando que mais pessoas participem.
✓	A atividade em si não possui gênero, uma vez que qualquer pessoa pode participar.
✓	A intervenção contempla um público bem diversificado, depende do teor do livros. É necessário que os participantes já saibam ler bem. (08 anos pra cima?)
✓	Durante a atividade, tem-se bastante tempo para reflexão.

a thousand and one books



<sup>25</sup> *A Thousand and One Books*. Disponível em:

<<http://www.empathymuseum.com/index.html#athousandandonebooks>>. Acesso em 13 de dezembro de 2017.

que as pessoas escolham livros através de depoimentos deixados pelas pessoas que os doaram. A ideia é que o livro circule e diversas histórias sejam compartilhadas, bem como comentários sobre esses livros.

Também do mesmo museu, a ação *A Mile in My Shoes*<sup>26</sup> propõe que os visitantes passem com os calçados de outras pessoas, enquanto escutam um áudio que conta a história de suas vidas.

✓	Engajamento acontece já na no ato de procurar e vestir um calçado que não é o seu. A atividade explora histórias contadas por áudio e que podem ser ouvidas em um passeio.
✓	A atividade proposta é lúdica, mas não explora uma temática fantástica.
✓	A intervenção não cria personagens, mas os calçados representam pessoas diferentes, que poderiam ser "personagens reais"
✓	A atividade explora os motivos por trás dos sentimentos, uma vez que as histórias contadas explicam a perspectiva de uma pessoa real.
✓	A atividade permite a troca de perspectiva, uma vez que a pessoa pode calçar quantos sapatos diferentes desejar, explorando novas histórias.
✓	A atividade já inicia com um nível alto de complexidade.
✓	A atividade é de fácil compreensão e execução.
✗	A intervenção é feita para que as pessoas que participem tenham experiências individuais.
✓	A atividade em si não possui gênero, uma vez que qualquer pessoa pode participar. Questões de gênero são percebidas por meio dos calçados.
✓	O jogo contempla um público bem diversificado. (5 anos pra cima?)
✓	Durante a atividade, tem-se bastante tempo para reflexão.



O que fica evidente em ambas as instalações do *Empathy Museum* é como elas exploram as experiências através de narrativas.

Para além das propostas empáticas, também foram desenvolvidas pranchas a partir dos brinquedos utilizados na pesquisa prévia do projeto de "Desenvolvimento das Habilidades Sociais na Infância". Esses brinquedos foram escolhidos pelas próprias crianças que participaram do pesquisa. A imagem a seguir ilustra os carrinhos e as pistas da *Hotwheels*<sup>27</sup>, estes costumam possuir os mais diversos formatos e abordar temáticas distintas. Diferente dos brinquedos anteriores, as pistas *Hotwheels* são feitas de plástico, embora também explorem cores saturadas,

<sup>26</sup> *A Mile in My Shoes*. Disponível em: <<http://www.empathymuseum.com/#amileinmyshoes>>. Acesso em 13 de dezembro de 2017.

<sup>27</sup> *Hotwheels*. Disponível em: <<https://play.hotwheels.com/pt-br/index.html>>. Acesso em 13 de dezembro de 2017.



com um predominância da cor azul e de temáticas que se direcionam ao gênero masculino. Seu principal atributo é a velocidade.

✓	Engajamento acontece na montagem da pista e na sua utilização. Os materiais, formatos e cores saturadas são bem atrativos.
✓	Trabalha de forma lúdica com elementos fantásticos do universo das crianças (monstros, personagens, etc...)
✗	O brinquedo não explora a lógica de personagens, embora alguns apareçam nas pistas.
✗	O brinquedo não explora os motivos por trás dos sentimentos.
✗	O brinquedo não explora nenhum tipo de troca de perspectiva.
✗	O brinquedo não trabalha com níveis de complexidade.
✓	A montagem do brinquedo e sua utilização são de fácil entendimento e autoexplicativas.
✗	O brinquedo pode ser utilizado tanto sozinho quando com outras crianças, mas não possui uma lógica colaborativa.
✗	Estética do brinquedo é voltada para um público masculino. Predominância do azul e de elementos do universo dos meninos (fogo, velocidade, monstros, agressividade)
✓	O jogo contempla um público de 6 anos para cima (sem limitação de idade aparente, fora a estética).
✗	O brinquedo não propõe atividades que envolvam reflexão.

pista hotwheels



Também foi estudado o jogo de tabuleiro Cara a Cara<sup>28</sup>, no qual o objetivo é descobrir quem é a pessoa misteriosa por meio de perguntas (sim ou não) sobre sua aparência (cor, cabelo, gênero), vestimenta e acessórios.

✓	Engajamento acontece na dinâmica de perguntas e no mistério (vencer). Os materiais, formatos e cores saturadas são bem atrativos.
✓	Trabalha de forma lúdica com elementos fantásticos do universo das crianças (personagens, etc...)
✓	O brinquedo se utiliza de personagens para que a dinâmica seja possível.
✗	O brinquedo não explora os motivos por trás dos sentimentos e escolhas.
✗	O brinquedo não explora nenhum tipo de troca de perspectiva.
✗	O brinquedo não trabalha com níveis de complexidade, esta depende das perguntas que as crianças elaboram.
✓	A montagem do brinquedo e sua utilização são de fácil entendimento e autoexplicativas.
✗	O brinquedo deve ser utilizado com outras crianças, mas não possui uma lógica colaborativa, e sim de competição.
✓	Estética do brinquedo pode ser tanto neutra como voltada para um público específico (dependendo da versão do jogo).
✓	O jogo contempla um público de 6 anos para cima (sem limitação de idade aparente, fora a estética).
✓	A dinâmica do jogo possibilita que se tenham momentos de reflexão.

cara a cara



<sup>28</sup> Cara a Cara. Disponível em: <<https://www.estrela.com.br/cara%20a%20cara>>. Acesso em 13 de dezembro de 2017.

Assim como as pistas, o Cara a Cara é feito de plástico e tem cores saturadas. Existem diversas versões do jogo, que correspondem a personagens de filmes e desenhos infantis.

### 3.2 Moodboards

Outro exercício de síntese consistiu na organização de imagens em *moodboards*<sup>29</sup> temáticos que diziam respeito ao universo infantil. A definição dessas temáticas partiu tanto das diretrizes de projeto quanto de uma percepção sensível dos designers à temática de design. O quadro a seguir apresenta a listagem dos *moodboards* elaborados e lista à qual diretriz eles dizem respeito.

<b>Moodboard</b>	<b>Diretriz / Origem</b>
Gênero Neutro	Gênero neutro
Colaboração	Colaboração
Personagens	Utilizar personagens
Criaturas	Utilizar personagens e Temática lúdica e fantástica
Floresta	Utilizar personagens e Temática lúdica e fantástica
Gelado	Utilizar personagens e Temática lúdica e fantástica
Nuvens	Temática lúdica e fantástica
Universo	Temática lúdica e fantástica
Fundo do Mar	Temática lúdica e fantástica
Deserto	Temática lúdica e fantástica
Micro / Gigante	Temática lúdica e fantástica
Observação	Pesquisas anteriores referentes ao projeto do “Desenvolvimento de Habilidades Sociais na Infância”.

Buscou-se, também, listar características evidentes em cada um dos *moodboards*, de forma a facilitar a leitura dos mesmos. Para a busca das imagens que compuseram cada um dos *moodboards*, utilizou-se majoritariamente quatro sites: [www.pexels.com](http://www.pexels.com), [www.unsplash.com](http://www.unsplash.com), [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com) e

<sup>29</sup> Os *moodboards* servem como apoio criativo ao projeto e dizem respeito a montagem de imagens feitas a partir de associações livres com o intuito de compreender melhor o problema de projeto (COSTA, 2016).





Já o *moodboard* de colaboração ajudou a identificar dinâmicas colaborativas presentes em artefatos e jogos. As palavras buscadas foram: *toys, games, kids* e *music*. Neste *moodboard*, evidencia-se atividades que envolvem a construção conjunta de algo (como castelo de areia e quebra-cabeça), bem como atividades que demanda ajuda e participação de grupos ou duplas para funcionarem (música, gangorra e futebol).



O *moodboard* de criaturas foi elaborado por ser de um universo fantástico que é muito presente no imaginário infantil. Ele apresenta referências de animais e criaturas de desenhos animados, filmes, livros e marcas de roupas infantis, que foram pesquisados a partir do conhecimento dos projetistas. Também foram efetuadas buscas pelas palavras: *monsters, toys* e *costume*.



Nota-se que a representação das criaturas tem inspiração direta em animais (pelos, garras, caudas, orelhas) e costuma ser feita com traços menos agressivos e mais arredondados. Destaca-se principalmente a inspiração para fantasias.

De forma complementar, tem-se o *moodboard* de personagens que traz diversas formas de materialização de criaturas, animais e pessoas em jogos e brinquedos.







apresenta a seleção de imagens que compõe o *moodboard* gelado. As palavras buscadas foram: *kids, snow, toy, snowman*. De forma similar às outras, esta montagem também se utilizou de elementos que faziam parte do repertório visual dos projetistas. Deste *moodboard*, destaca-se a presença de elementos como neve e gelo, que aparecem em cenários e brincadeiras lúdicas. Também é interessante reparar na utilização de acessórios humanos como mantas e gorros em personagens do universo gelado, como raposas, pinguins e bonecos de neve.



Para o *moodboard* com a temática nuvens, foram usadas as palavras: *kids, cloud, costume, plane* e *toy*. É possível destacar elementos como fantasias de asas, aviões e chapéus de pilotos. Representações de nuvens e elementos como balões também aparecem. Todas essas representações se relacionam com a atividade de voar, algumas de forma mais estruturada e outras representando uma leveza maior nos elementos.

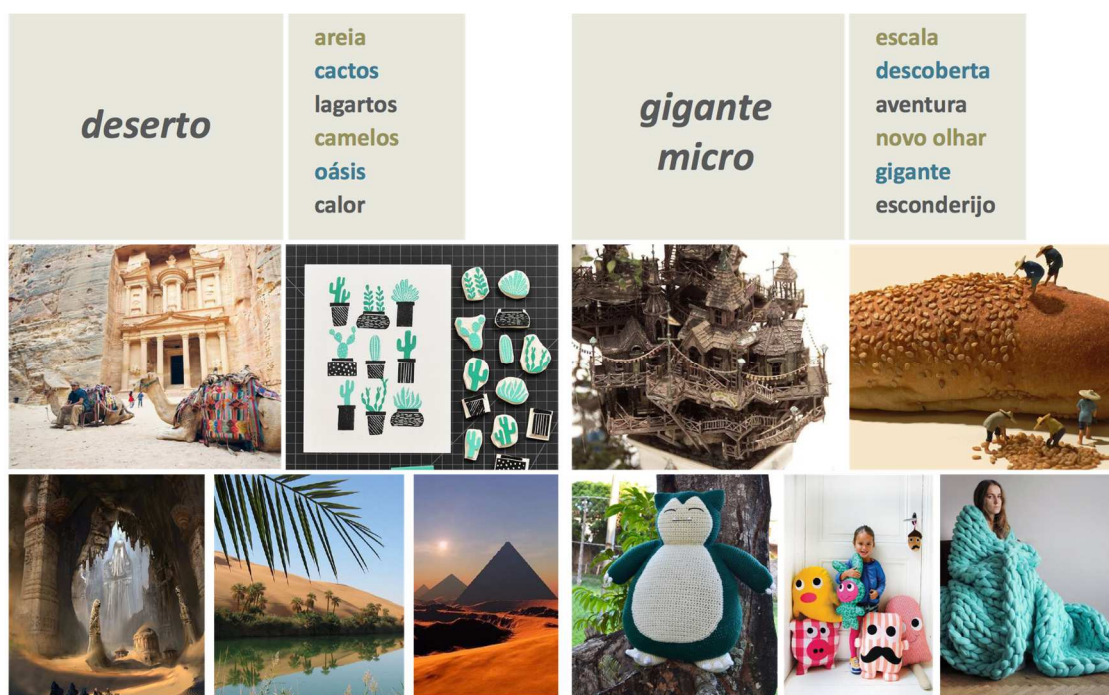








Por fim, a figura abaixo apresente o *moodboard* dos temas: deserto e gigante/micro. Foram feitas as buscas pelas palavras: *desert*, *oasis*, *cactus* e *giant*. Assim como nos *moodboards* anteriores, foram usadas também referências do repertório dos projetistas. De forma similar às temáticas de gelo, nuvens, universo e fundo do mar, o *deserto* remete a um cenário isolado e misterioso. Dele, destaca-se tanto a profundidade e as cores em tons de areia, como o elemento do cactus e suas possíveis estilizações.



Já em relação à temática gigante e micro, ela remete a elementos fantásticos pois são vistos sob uma nova ótica de proporção. No universo infantil, esse tema é representado por personagens e bonecos, explorando uma sensorialidade do toque em diferentes tecidos.

De forma complementar, também foram elaborados *moodboards* a partir de outras etapas da pesquisa do "Desenvolvimento de Habilidades Sociais na Infância". A figura abaixo corresponde ao *moodboard* que traz referências de possíveis estéticas das brincadeiras que foram investigadas nessas observações.





**observação  
estético**

imagens referências das atividades que fizeram parte do estudo das habilidades sociais na infância.

A busca por imagens se deu a partir das referências de brinquedos que foram utilizadas na pesquisa. Destaca-se a predominância de cores saturadas utilizadas juntas, gerando contrastes bastante coloridos, e materiais como plástico, que são mais brilhosos.

Já o próximo *moodboard* traz fotos dos jogos de tabuleiro utilizados na própria pesquisa, bem como algumas variações dos mesmos encontradas no mercado (banco imobiliário das princesas da Disney, cara a cara do filme Frozen).



**observação  
"tabuleiros"**

sem gênero  
com gênero (rosa/roxo)  
personagens  
descrição  
sentimentos  
histórias  
engajamento  
físico/mental

O *moodboard* dos tabuleiros evidencia que as crianças brincam bastante com esse tipo de jogo, sendo que a grande maioria deles possui elementos de plástico com uma mistura de cores saturadas.

Ainda fazendo referência às observações, a figura a seguir apresenta outros brinquedos utilizados pelas crianças nas etapas anteriores do projeto "Desenvolvimento de Habilidades Sociais na Infância". Nota-se uma variedade de brincadeiras, entre elas: desenhos, cozinha, casinha, carrinhos e lego. Assim como outro *moodboard*, nota-se uma predominância de elementos de plástico com cores saturadas. Evidencia-se que as brincadeiras contêm elementos que exploram a imaginação relacionada a contextos reais (carros, casa, cozinha) e também brincadeiras de montar (pistas e lego). A importância dessa aproximação foi o entendimento de que tipo de brincadeira agrada a esse público e qual a estética que esses elementos costumam ter.

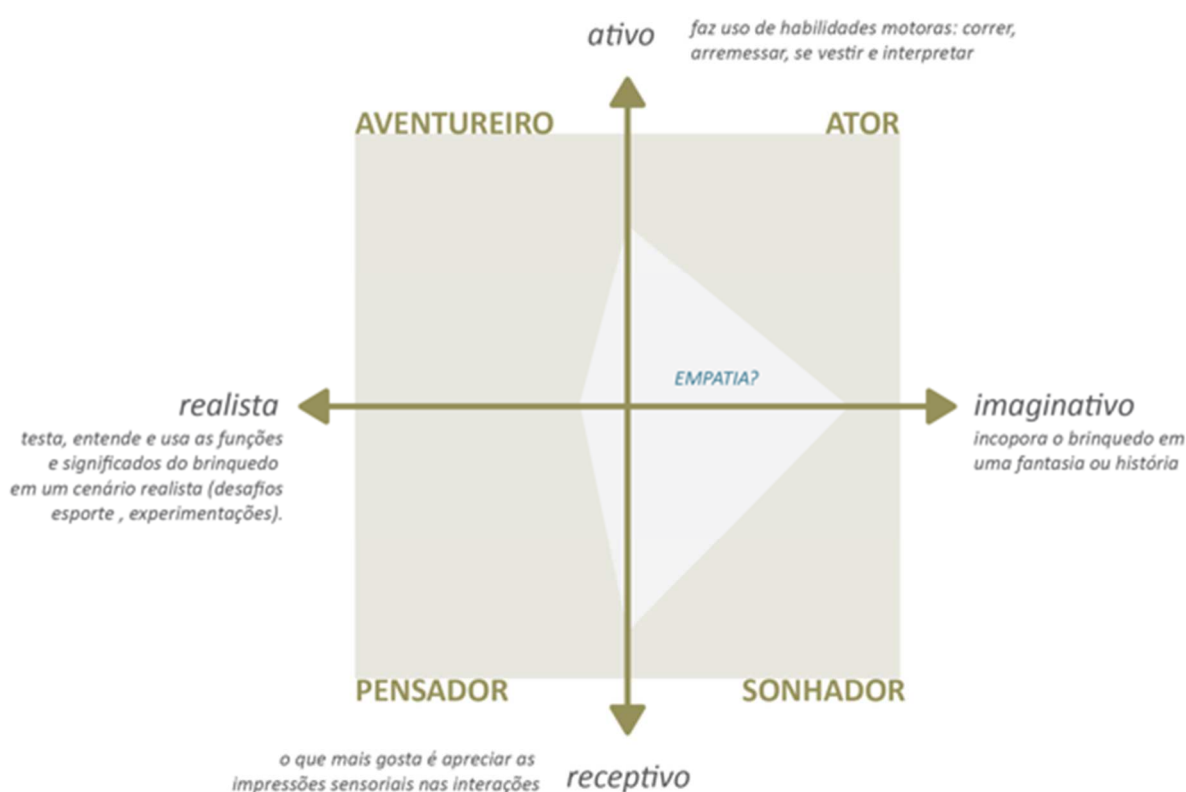


### 3.3 Personas

O objetivo da criação de personas<sup>30</sup> de projeto é que se possa ter uma aproximação maior com o público-alvo para o qual vai se projetar. Conforme visto na fundamentação teórica, acredita-se que a *imaginação* tenha um papel importante no

<sup>30</sup> De acordo com Vianna (2012) personas são concebidas "[...] a partir da síntese de comportamentos observados entre consumidores com perfis extremos. Representam as motivações, desejos, expectativas e necessidades, reunindo características significativas de um grupo mais abrangente (p. 80)"

exercício da empatia, isso porque ela auxilia a considerar e pensar sobre a perspectiva de outros (WAITE; REES, 2014) como também possibilita que se experiencie sentimentos que não são vivenciados diretamente, por meio do compartilhamento de histórias e vivências. (VIGOTSKY, 2009). Sendo assim, foram utilizadas as polaridades propostas por Gielen (2010) (ver próxima figura) e decidiu-se explorar principalmente a que explora as questões imaginativas.



Foram desenvolvidos quatro perfis de crianças que correspondem aos propostos por Gielen (2010). O objetivo desse exercício foi a aproximação com possíveis características do público-alvo. Apesar da imaginação ser a esfera mais buscada, diferentes perfis de crianças iriam interagir com o artefato, de forma que seu projeto não deveria torna-se excludente. Crianças com o perfil aventureiro (*achiever*) se comportam explorando o potencial do brinquedo de forma ativa e realista, utilizando-se de suas funções motoras.





## achiever

### JOÃO PEDRO

8 ANOS

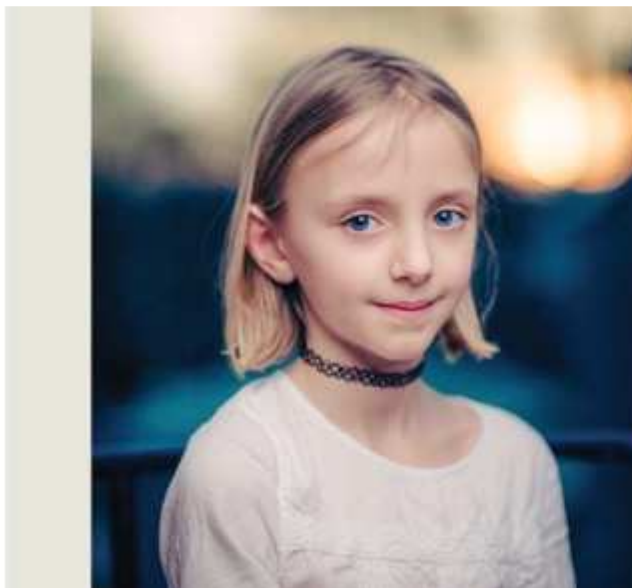
*"Minha comida favorita é pizza de chocolate branco, eu tenho dois cachorros, o Snoppy, que é cinza e preguiçoso, e o Rex, que é branco tipo neve!"*

**FÍSICO | EMOCIONAL | MENTAL**  
Saúdável, Comunicativo, Disperso

**EXPECTATIVA**  
Quero me divertir

**BRINQUEDO FAVORITO**  
XBOX 360 e Arminhas Nerds

O perfil do pensador (*thinker*) indica um comportamento infantil mais realista e receptivo, que gosta de experimentar e descobrir as características do mundo ao seu redor.



## thinker

### ALICE

9 ANOS

*"Eu gosto de morangos, mas tenho alergia quando como muito, então só como junto com doces. Adora ver os programas do NetGeo e a vida das bixas selvagens!"*

**FÍSICO | EMOCIONAL | MENTAL**  
Frágil, Reservada, Focada

**EXPECTATIVA**  
Quero aprender alguma coisa nova!

**BRINQUEDO FAVORITO**  
Lego e Polaroid

Já o perfil ator (*actor*) diz respeito a crianças mais ativas e imaginativas, que gostam de interpretar uma história a partir da interação com um brinquedo. (GIELEN, 2010).



### actor

**ISABELA**  
9 ANOS

*"Eu gosto de espaguetti, de suco de laranja e de sonho de doce de leite. Gosto de ir pra praia, de ir na piscina do clube e tomar sorvete antes do cinema com o pai."*

**FÍSICO | EMOCIONAL | MENTAL**  
Saúdável, Comunicativa, Criativa

**EXPECTATIVA**  
Quero dar risada com todo mundo!

**BRINQUEDO FAVORITO**  
Roller e brincar de Casinha

Crianças com o perfil sonhador (*dreamer*) interagem com os brinquedos de forma receptiva e imaginativa, utilizando-se de sua imaginação para fazer criações, pensar em histórias e apreciar sua beleza. (GIELEN, 2010).



### dreamer

**MIGUEL**  
8 ANOS

*"Eu gosto de brincar na chuva, eu sei, ninguém gosta muito mesmo, mas eu gosto. Adoro livros pop-ups, jogos de tabuleira e leite com nescou."*

**FÍSICO | EMOCIONAL | MENTAL**  
Saúdável, Reservado, Disperso

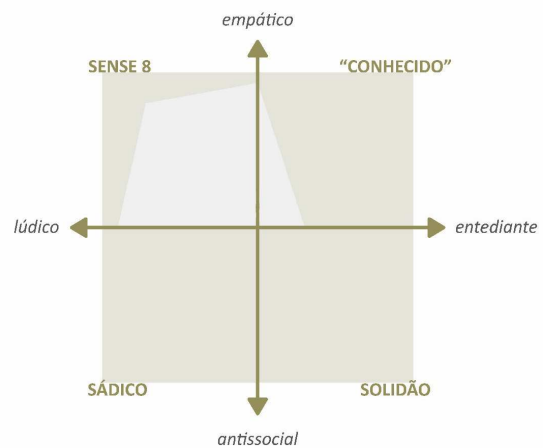
**EXPECTATIVA**  
Quero ver coisas bonitas e engraçadas.

**BRINQUEDO FAVORITO**  
Imagem e Ação e minha coleção de monstros de Geléia.

### 3.4 Cenários

No presente projeto, foram três sete gráficos de polaridades<sup>31</sup> que foram explorados para auxiliar na visão do projeto. A partir deles, foram criados os cenários<sup>32</sup> descritos a seguir.

O primeiro cenário compreende que empatia se encontra quase sempre entre as polaridades empática e entediante. O que se pretende fazer é um deslocamento do campo entediante para o lúdico. Resultando assim no cenário que foi nomeado *Sense 8* (Empático X Lúdico), em referência a uma série desenvolvida pelo Netflix, que explora de forma competente todas as palavras chaves escolhidas para esse cenário, que são: conexão afetiva entre várias culturas/contextos; diversão; cor; ritmo; colaboração e beleza.

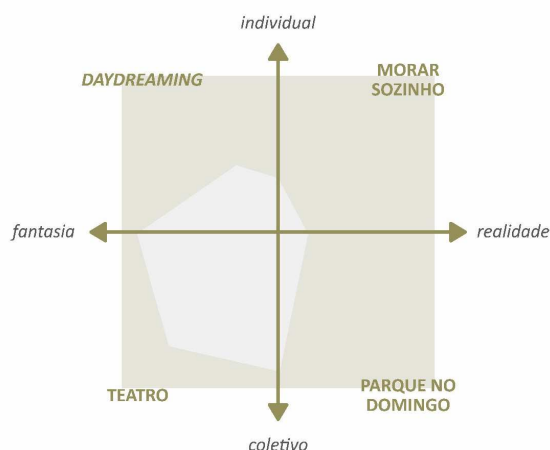


<sup>31</sup> Gráfico de polaridades é composto por conceitos e suas oposições semânticas, distribuídos em lados opostos de eixos verticais e horizontais (REYES, 2010).

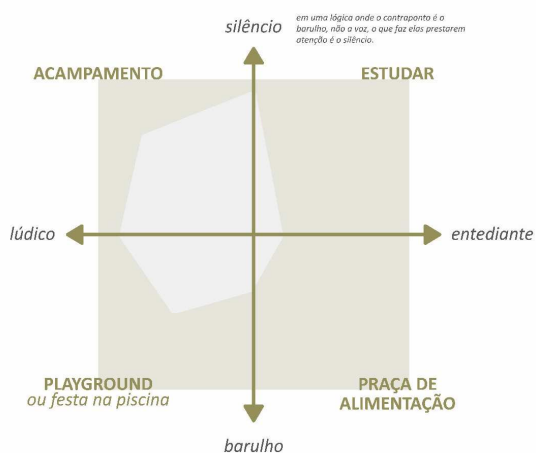
<sup>32</sup> O exercício de projetar se propõe a antever o futuro a partir de fatos e eventos atuais. Esse futuro pode ser constituído a partir de uma série de circunstâncias que ocorrem de forma simultânea. Ou seja, que podem existir diversos cenários que se sobrepõem "o que vale, nessa situação, é o discurso de futuro que os cenários possibilitam" (REYES, 2010, p. 47).



O segundo cenário (Fantasias x Coletivo = Teatro) pretende dar conta do caráter coletivo e de fantasia que é necessário para o projeto que se planeja desenvolver. O Teatro, como foi nomeado, explora o potencial criativo das crianças de forma coletiva. Tudo cabe e é possível no palco. As palavras-chave são: histórias; drama; fantasia; ação; protagonismo; diversão; cor; ritmo; colaboração e beleza.



O terceiro cenário (Silêncio x Lúdico = Acampamento) configura uma lógica na qual o contraponto de silêncio é o barulho, e não a voz, o que faz as crianças prestarem atenção é o silêncio. Além do acampamento, também se pretende explorar o cenário do *playground*, pois se acredita que existam momentos para ambos na brincadeira a ser projetada, de forma que o que se almeja é algo entre essas polaridades de silêncio e barulho. As palavras chaves desse cenário são: prestar atenção; histórias; diversão; luzes; ritmo; colaboração e beleza.



É importante destacar que essas três visões serviram para nortear e dar um "tom" às ideias de projeto.

## 2.4 Concepts

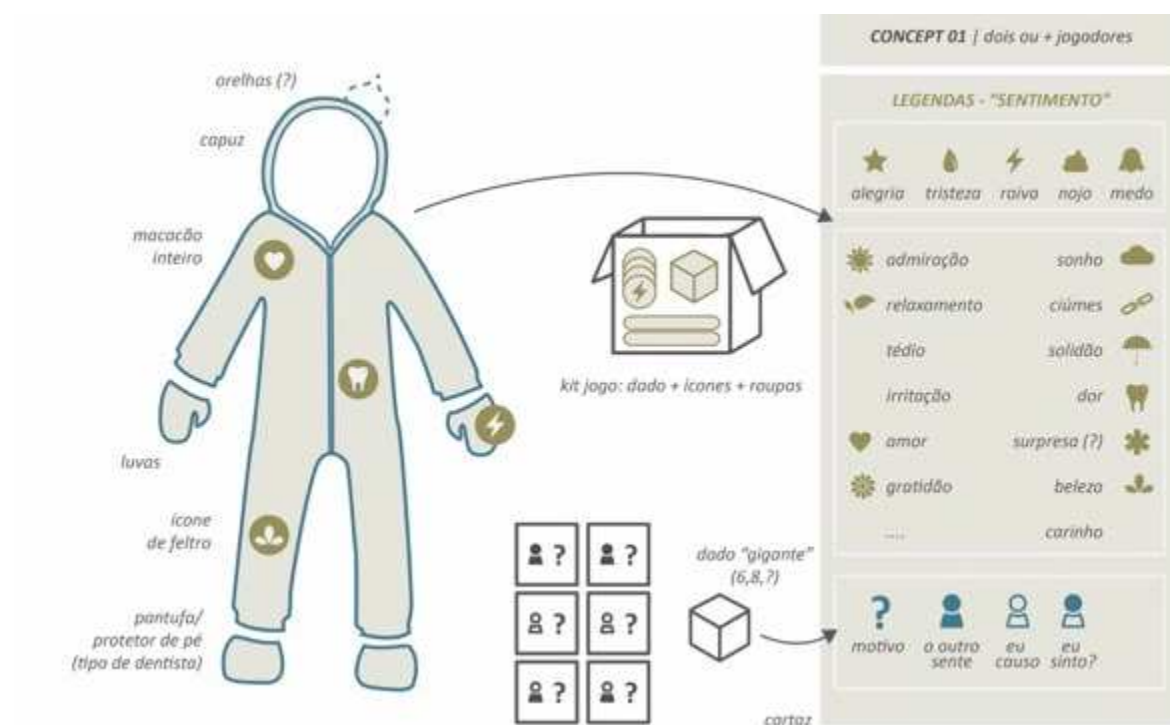
Entende-se que todo o exercício de pesquisa e familiarização com o universo infantil foi relevante para o entendimento de como materializar em artefatos e suas dinâmicas as diretrizes projetuais. Da mesma forma, essa aproximação projetual também reforçou a importância de algumas das diretrizes, como **engajamento** e **temática lúdica e fantástica**.

Foram elaborados quatro diferentes *concepts* de brincadeiras com o intuito de promover a empatia. A elaboração destes se deu através de reuniões presenciais entre a autora do trabalho e o designer técnico, nas quais foram discutidas ideias e elaborados *sketches*. Relata-se, neste relatório, as três opções de brincadeiras que não foram transformadas em protótipo (ver o capítulo 5 para a descrição e discussão do *concept* escolhido).

### 2.4.1 Primeiro Concept

O primeiro *concept* foi desenvolvido para que pudesse ser jogado com no mínimo duas crianças, embora não exista um limite máximo de participantes. Ele também não propõe um objetivo específico para a brincadeira, os jogadores brincam pela diversão até que tenham vontade.

O passo a passo dessa primeira proposta consiste em: *a)* as crianças vestem a roupa do jogo e decidem quem inicia a partida; *b)* a criança que inicia escolhe uma emoção ou sentimento (representada por um ícone, ver figura a seguir) e prende ela (com velcro) em algum lugar da roupa do outro jogador (ex: medo no joelho, solidão na mão); *c)* a criança que recebe o sentimento joga o dado, que pode ter as instruções de *o outro sente + motivo* (ex: o outro sente alegria porque consegue pular bem alto), *eu causo + motivo* (eu me recuso a andar de mãos dadas com o meu colega) ou *eu sinto + motivo* (eu sonho em ser inteligente como minha mãe) e discorre sobre o tema; *d)* os turnos se invertem e as crianças repetem a dinâmica quantas vezes quiserem.



A ausência de um objetivo específico foi percebida pelo seminário de pesquisa com certo receio de que as crianças poderiam perder o interesse na brincadeira, conforme a seguinte fala: “esse aqui eu tenho medo que dê cinco minutos e eles não queiram mais jogar (G)”.

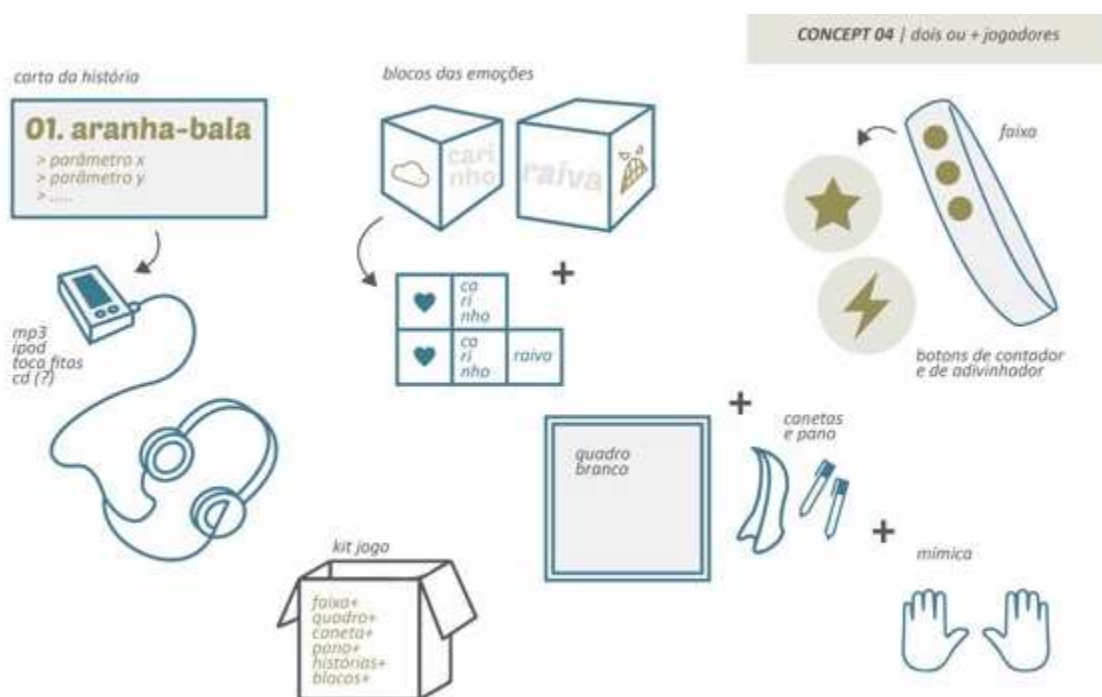
Com relação ao conceito principal do jogo, destacou-se que “conceitualmente é legal associar emoções com o corpo (L)” mas que “se for o caminho tem que pensar em como limitar uma coisa um pouco mais óbvia mas que não seja assim, primária, pra criança achar que é muito bobo (L)”. Isto porque o exercício de alcançar relações mais abstratas entre o corpo e as emoções poderia ser bastante difícil para as crianças, embora também fosse necessário um cuidado para não limitar ao jogo apenas associações muito simples e que se dariam de forma repetitiva. Sendo assim, este *concept* logo foi descartado das opções.

#### 2.4.2 Segundo Concept

Explorando uma lógica bastante distinta da brincadeira anterior, o segundo *concept* (ver figura a seguir) apresentado explorou a temática de adivinhação dentro de um contexto de histórias. Assim como a primeira brincadeira, são necessários no mínimo dois jogadores para que a dinâmica funcione, embora não existam restrições

em relação ao número total de jogadores. Nessa brincadeira, o objetivo é que todas as crianças ganhem no mínimo três bótons de contador de histórias e três bótons de adivinhador de histórias.

O passo a passo do jogo consiste em: *a)* as crianças decidem quem começa e esse jogador escolhe uma das cartas de história e a escuta (cada história representa uma faixa de um CD ou Aplicativo); *b)* após escutá-la, a criança seleciona os blocos de emoções (ver figura a seguir) e sentimentos que dizem respeito a essa história e os monta de forma livre (pode usar mais de um bloco para cada emoção, se perceber essa como forte ou importante na história); *c)* a criança se utiliza de desenhos e de mímicas para que o(s) outro(s) jogador(es) adivinhe(m) os pontos-chave da sua história (que estão listados na carta da história), ela pode usar eles como guia para suas ações; *d)* quando a(s) outra(s) criança(s) acerta(m) todos os pontos-chave, todos os jogadores ganham um bóton (respectivo de seus papéis como contador ou adivinhador da história); *e)* a outra criança repete a dinâmica até que se cumpra o objetivo do jogo.



Um dos pontos positivos dessa proposta é que ela configuraria “um jogo que não acaba nunca [...] não é um jogo que tu compre e jogue fora porque a criança enjoou [...] tu pode ter histórias seguindo aquela, histórias de floresta,

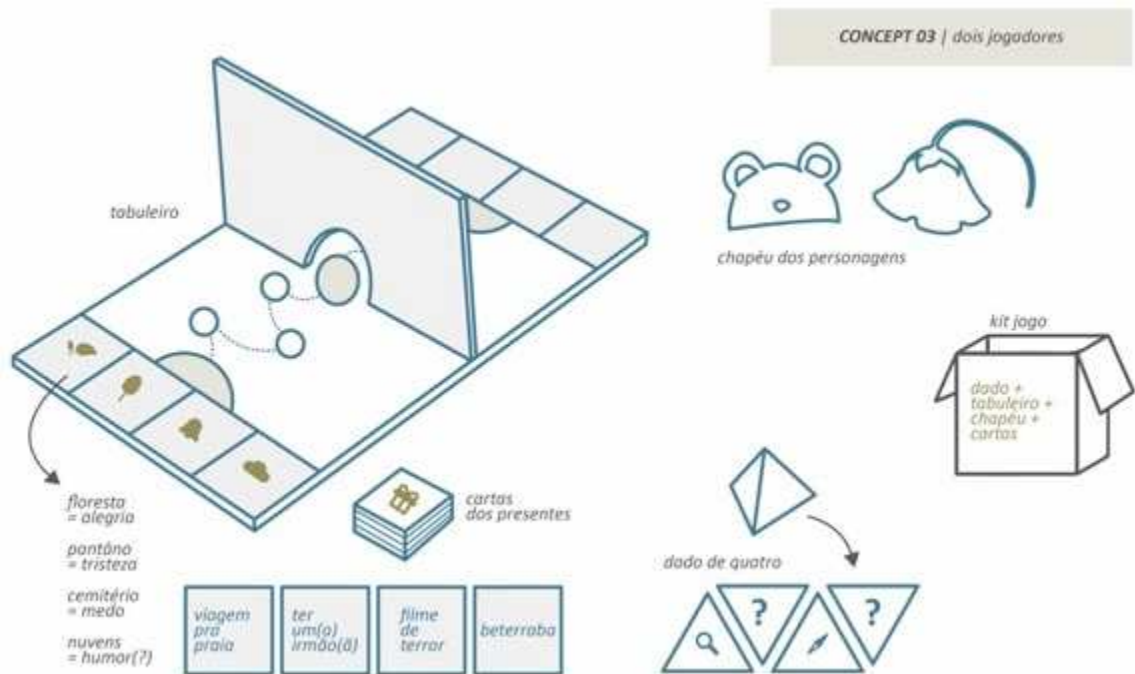
histórias do universo (L)”. Porém, o seminário concordou que as questões de empatia não eram tão centrais nesse protótipo quanto nos outros, conforme fica claro na fala:

A questão do me botar no lugar do outro, me parece que é mais intelectual, (esse jogo parece ser mais) de sacar o que o outro tá falando, do que ... me botar no lugar [...] eu acho que tem várias outras brincadeiras que fazem isso [...] o *concept 4* é o mais original. (L)

Sendo assim, este segundo *concept* também foi descartado pelo seminário, uma vez outras propostas contemplavam de forma mais eficaz os critérios.

### 2.4.3 Terceiro Concept

O terceiro *concept* foi pensado para ser jogado em dupla. Ele se desenvolve a partir de personagens e de seus gostos, além de funcionar com cooperação entre os participantes. O objetivo da brincadeira é que os jogadores consigam chegar juntos ao ponto de encontro (que se encontra no meio do tabuleiro, ver próxima figura), para isso, eles precisam descobrir quais são os presentes que o personagem da outra criança gostaria de ganhar.



O passo a passo do jogo é: a) as crianças escolhem um personagem e vestem-se com a touca que o representa; b) a partir do baralho de objetos, cada

jogador escolhe quatro cartas, que representam os presentes que o personagem dela gostaria de ganhar e que devem ser colocados em seus respectivos mundos (que correspondem a alguns sentimentos, ex: floresta = alegria, pântano = tristeza, cemitério = medo e neves = humor); d) as crianças trocam os baralhos, assim cada uma fica com o maço de cartas em que a outra escolheu seus presentes; d) a criança joga um dado para caminhar pelos quatro mundos, cada ícone do dado indica a ação da criança naquela rodada (ex: comprar uma carta para descobrir um presente a outra criança não escolheu; fazer uma pergunta sobre os motivos do personagem da outra criança se sentir dessa forma em relação ao presente ou descobrir em qual casa a outra criança está); e) os jogadores devem percorrer o caminho e ir juntando pistas que os levem a descobrir quais são os presentes que a outra criança quer ganhar.

Em qualquer momento, a criança pode se utilizar da dinâmica “doação”, na qual pode doar para a outra um dado, caso ela perceba que elas não vão conseguir chegar juntas ao ponto central da partida. Caso ela faça a “doação”, não pode fazer mais nada naquela rodada.

A principal questão levantada em relação a essa dinâmica consistia na facilidade com a qual o jogo poderia se desenrolar, uma vez que ambas as crianças vencem juntas. Isso fica claro no trecho:

Eu não sei se não, porque, como os dois querem, os dois ganham juntos, eu não sei se não pode criar uma lógica de facilitar muito né [...] ai fica meio marmelada [...] tipo beterraba, é uma comida roxa (G).

Em linhas gerais, no entanto, os integrantes do seminário concordaram que o quarto *concept* (descrito no capítulo 5) “oferece mais possibilidades de mudança de perspectiva do que esse, né? Eu vejo esse aí, conceitualmente parece uma versão simplificada do outro (L)”.

## APÊNDICE C - Relatório Técnico | Desenvolvimento

Este relatório técnico apresenta o desenvolvimento dos protótipos do jogo que foram confeccionados durante a pesquisa. Para um entendimento completo da descrição dos processos aqui listados, bem como dos elementos que configuraram os protótipos, é necessária a leitura (a partir do capítulo 4) da dissertação da qual esse relatório faz parte, bem como do apêndice B. Elucida-se que não foram investigadas as práticas das ações aqui descritas, de forma que esse relatório visa somente relatar o processo e auxiliar na compreensão da proposta de jogo.

A partir da definição do *concept* da brincadeira (ver capítulo 5), a autora da dissertação e o designer técnico iniciaram a execução do primeiro protótipo, que se deu em encontros presenciais no laboratório de prototipagem da Unisinos, bem como no compartilhamento de trabalhos remotos.

### 1. Desenvolvimento do Protótipo do *Concept* Escolhido

O jogo foi pensado para ser composto por vários kits iniciais, de forma que as crianças poderiam optar por utilizar personagens de qualquer um dos mundos - floresta, montanha, praia, cidade ou fantástico - e iniciar o jogo nele. Devido às limitações de tempo e espaço (pensando que o jogo deveria ser facilmente transportado), foi decidido que seria prototipado apenas o kit do mundo da floresta.

#### 1.1 Primeiro Protótipo

O tabuleiro, as pranchas, o dado e as miniaturas do primeiro protótipo do jogo foram desenvolvidas com isopor *Foam*, que deu consistência necessária a esses materiais. Os elementos gráficos - imagens dos personagens, ícones dos mundos, marcações das pranchas, instruções do dado - foram impressos e colados no Foam, que depois foi recortado e montado peça por peça pelos designers. A utilização desse material se justifica pela facilidade de manuseio e pelo cronograma do projeto, que exigia uma rápida execução para a primeira etapa de testes. A próxima figura ilustra detalhes do processo de produção.





Os seis chapéus dos personagens e as faixas para as crianças prenderem os bótons foram desenhados pelos designers, que depois terceirizaram e o serviço de execução, que também foi manual. A elaboração dos ícones de cada mundo (ver figura das cartas, p.167) teve como referência a estética infantil explorada nos *moodboards*<sup>33</sup> (ver apêndice B). A escolha das cores também se deu a partir das referências pesquisadas anteriormente, de forma que foram utilizadas cores primárias (azul, amarelo e vermelho) e saturadas para representação dos mundos da praia, cidade e montanha. O verde foi utilizado para representar o mundo da floresta, já que reflete a cor das árvores. De forma similar, o roxo foi escolhido para o mundo fantástico, por sua forte presença em temáticas como *halloween* ou dia das bruxas, o que remete a um imaginário de magia.

Como foi prototipado o mundo da floresta, os materiais gráficos se utilizaram da cor verde e de uma cor amarela auxiliar. A utilização do amarelo se deu por ser uma cor entendida como neutra, ou seja, não representa estereótipos de gênero e

<sup>33</sup> Os *moodboards* servem como apoio criativo ao projeto e dizem respeito a montagem de imagens feitas a partir de associações livres com o intuito de compreender melhor o problema de projeto (COSTA, 2016).



está presente tanto nos *moodboards* da temática gênero neutro quanto da floresta (ver apêndice B).



Foram criados elementos gráficos para as aplicações do jogo, que foram utilizados pelos designers no desenvolvimento das cartas dos personagens (ver figura anterior) e dos bótons (ver próxima figura). Esses elementos consistiram em intervenções lúdicas na imagem utilizada para representar cada um dos personagens, bem como na textura das cartas, composta pelo ícone do mundo da floresta. Também elucida-se que, com o intuito de informar e divertir, foram acrescentadas curiosidades à carta de cada personagem do jogo.

De forma complementar às referências já recolhidas nos exercícios anteriores, foram investigados elementos do universo infantil que faziam sentido para cada um cinco mundos - floresta, cidade, praia, montanha e fantástico - pensados para o jogo.



Esses elementos foram então organizados em novos *moodboards* que auxiliaram no desenvolvimento dos baralhos de carta (e dos personagens) dos mundos da floresta, da praia, da cidade, da montanha e do fantástico. É importante dizer que cada um desses baralhos deveria conter no mínimo 20 cartas, para que elas não se esgotassem rapidamente ao decorrer das partidas, sendo que elas deveriam consistir em: 5 amigos, 5 atividades, 5 comidas e 5 objetos que possuem ligação com aquele mundo.

A escolha dos elementos representados nas cartas se deu a partir das pesquisas desenvolvidas para a montagem dos *moodboards*, bem como das vivências e do repertório dos designers. A próxima figura, por exemplo, configura em referências sobre florestas, retiradas de diversos contextos infantis, como jogos, livros, filmes e desenhos animados. Essas referências foram utilizadas para a elaboração das cartas.



Foi decidido que os personagens da floresta seriam: o urso, a raposa, a joaninha, a coruja, a árvore e a flor. Essa seleção representa animais, insetos e plantas que vivem na floresta. A seguir é possível conferir a lista de cartas que configura o baralho no jogo. Os amigos são: sapo, passarinho, tatu bola, vagalume e lenhador. As atividades consistem em: acender fogueira, fazer trilha, banho de cachoeira, contar histórias de terror e acampar. As comidas são: amora,

*marshmallow*, pinhão, cogumelo e mel. Por fim, os objetos da floresta são: casa na árvore, violão, saco de dormir, galho e cantil.

O *moodboard* da montanha traz elementos encontrados em livros, desenhos animados e filmes infantis. Seus personagens seriam, caso fossem prototipados: o pé grande, o lobo, o alpinista, o vulcão, a cobra e a lua. Os amigos que constituem o baralho do mundo da montanha são: águia, morcego, aranha, cabra e musgo. As atividades da montanha são: escalada, explorar cavernas, tirar fotos, piquenique e ver estrelas. As comidas consistem em: bolo, sanduíche, chá, massa instantânea e chocolate. E os objetos foram definidos como: binóculos, corda, botas, lanterna e mochila.



Já a próxima figura traz referências para o mundo da praia, retiradas de filmes, desenhos e brinquedos para crianças. Os personagens da praia seriam: a sereia, a baleia, o caranguejo, a estrela do mar, o pirata e o polvo. As cartas do seu baralho constituem em cinco amigos: água viva, golfinho, salva-vidas, peixe palhaço e tartaruga. As atividades são: construir castelo de areia, jogar frescobol, pegar onda, deitar na rede e jogar vôlei. As comidas ficaram definidas como: milho verde, água de coco, picolé, churros e crepes. E os objetos são: balde, boné, prancha, chinelo e guarda-sol.



## praia



Assim como o *moodboard* da praia, o da cidade também traz referências de filmes, desenhos e brinquedos para crianças. Seus personagens são: menino, menina, cactus, cachorro, boneco de biscoito e rato. Os amigos escolhidos para o baralho são: gato, avó, pai, mãe e professor(a). As atividades são: fazer estrelinha, esconde-esconde, jogar videogame, ir no cinema e tomar banho de piscina. As comidas escolhidas foram: pizza, batata-frita, cebola, brócolis e algodão-doce. Por fim, os objetos são: bicicleta, celular, giz de cera, álbum de figurinhas e quebra-cabeça.

## cidade

casa



escola



Para o mundo fantástico foram pesquisadas as referências apresentadas na próxima figura. Seus personagens seriam: o espantalho, o fantasma, o unicórnio, o dragão, a fada e a bruxa. As cartas do seu baralho constituem em cinco amigos: monstro do guarda-roupa, papai noel, extraterrestre, amigo imaginário e astronauta. As atividades são: voar, ficar invisível, mover coisas com a mente, teletransporte e super velocidade. As comidas foram criadas para ser: sorvete de flor, feijão mágico, maçã do amor, torta de abóbora e pipoca apimentada. Enquanto os objetos ficaram definidos como: foguete, varinha mágica, poção venenosa, tapete voador e máquina do tempo.

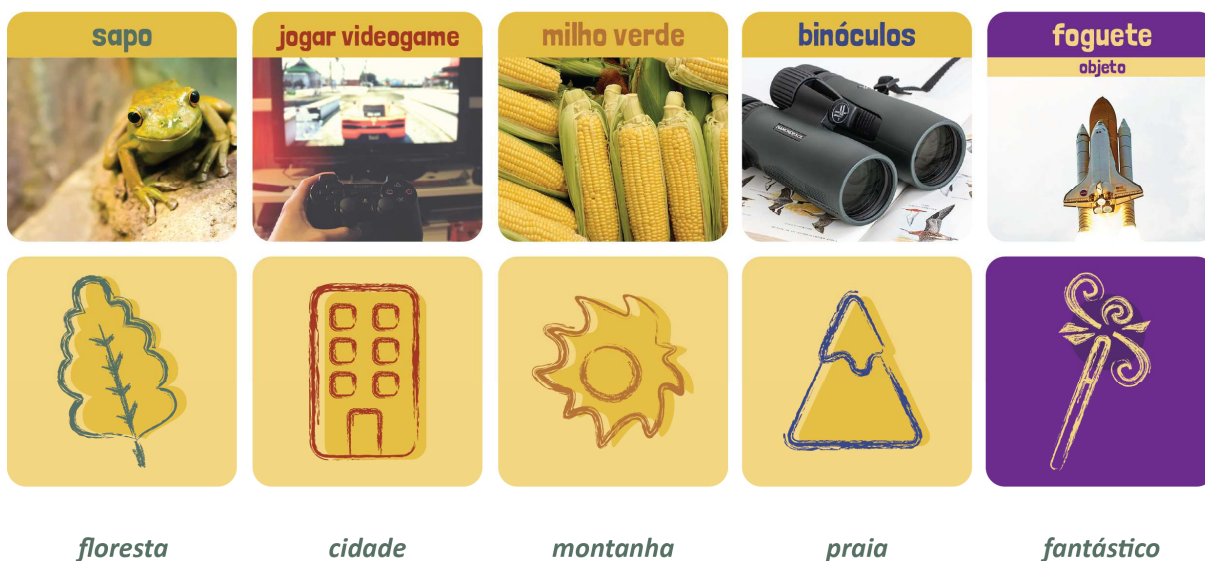
## fantástico



A seleção das cartas foi pensada para possuir elementos evidentemente relacionados aos contextos dos mundos, mas também para propor itens mais inusitados, com o objetivo de se explorar a diretriz dos **diferentes níveis de complexidade** na dinâmica de adivinhação do jogo.

Para cada uma das cartas listadas foi escolhida uma imagem ilustrativa. Os cantos das cartas foram arredondados para suavizar os materiais, mantendo assim uma estética agradável e orgânica. A figura a seguir exemplifica algumas das cartas listadas (uma por mundo) e o verso delas em cada um dos baralhos. Destaca-se que

a carta do *foguete* ilustra uma alteração feita apenas no segundo protótipo e que será relatada na próxima seção.



## 1.2 Segundo Protótipo

Após a imersão com o primeiro protótipo, foi necessário o desenvolvimento de novos elementos que seguiram as considerações feitas em conjunto com o seminário de pesquisa (ver capítulo 6).

O segundo protótipo foi desenvolvido em MDF e se utilizou da impressora *laser* da Unisinos para cortar e gravar os detalhes. A utilização do MDF garantiu a robustez necessária, uma vez que esse protótipo foi pensado para ser uma versão melhor finalizada que seria utilizada por um número muito maior de crianças. Também observou-se - por meio da visita a lojas de brinquedos - que grande parte dos jogos infantis mais duráveis e com um viés educacional são feitos de madeira, o que conferiria ao protótipo uma estética similar.

As peças foram então pintadas com tinta acrílica e coladas, formando assim um novo tabuleiro, novas pranchas e novas miniaturas dos personagens. Manteve-se a palheta de cores pensadas para a primeira versão do protótipo. Por ter uma tonalidade clara, o MDF permitiu que fossem exploradas as cores saturadas e que se mantivesse uma estética leve e lúdica. A figura abaixo ilustra detalhes do processo de produção.





A identidade visual do jogo, que na primeira versão era apenas o nome *eu também!* escrito com a fonte usada no restante dos materiais, sofreu modificações em sua versão final, com o intuito de tornar a identidade mais consistente e também mais atrativa para as crianças.

O nome do jogo foi mantido o mesmo, porém se alterou a fonte, que continuou com um traço manual, embora caligráfico e mais arredondado, diminuindo assim o peso visual da marca. Foram acrescentados linhas circulares ao redor da fonte, que conferem ao logo uma estética próxima à abertura de desenhos infantis (como Looney Tunes ou Meninas Super Poderosas). Além dessa característica, os traços arredondados também emolduram o nome, facilitando uma aplicação consistente em diversos contextos e conferindo personalidade à identidade. A próxima figura ilustra tanto a versão utilizada no primeiro protótipo quanto a identidade final, aplicada no segundo.

Conforme a avaliação da primeira imersão do jogo (ver capítulo 6), notou-se a necessidade da elaboração de um manual de instruções que apresentasse de forma mais detalhada as dinâmicas do jogo (ver seção 1.3). A partir das mesmas considerações, foi decidido acrescentar no topo das cartas - com a utilização de adesivos - a identificação de amigos, atividades, comidas e objetos (ver figura das

cartas, p.167). O objetivo era facilitar o exercício de adivinhação, fazendo com a criança associasse diretamente o conteúdo da carta a uma dessas categorias.



De forma complementar, com o objetivo de tornar os baralhos menos repetitivos, foram elaboradas mais duas cartas para cada um dos seus quatro itens, em todos os mundos. O critério de seleção deste itens seguiu a mesma lógica descrita na elaboração das primeiras cartas. A floresta recebeu acréscimos das cartas: os amigos abelha e macaco; as atividades de fazer rafting e subir em árvores; os objetos bússola e arco e flecha; e as comidas arroz e chocolate quente.

O mundo da cidade ganhou: os amigos irmã e irmão; as atividades de festa do pijama e andar de roda gigante; as comidas banana e suco de laranja; e os objetos tênis de luzinha e massinha de modelar. À montanha foram acrescentados: os amigos lhama e alce; as atividades andar de tirolesa e andar de teleférico; as comidas sopa e sardinha; e os objetos pochete e suéter.

Para a praia foram pensadas as cartas: amigos tubarão e cavalo marinho; as atividades tomar banho de mar e procurar conchas; as comidas açaí e pipoca doce; e os objetos farol e protetor solar. Finalmente, o mundo fantástico foi complementado: pelos amigos boneco de neve e homem biscoito; pelas atividades ler mentes e falar com animais; pelas comidas bolo de arco-íris e suco de estrelas; e pelos objetos vassoura voadora e bola de cristal.

Ainda de acordo com as alterações sugeridas a partir da primeira imersão, foram terceirizados mais chapéus e impressas mais cartas de personagem. Isso se



deu por causa da decisão de expandir o número de jogadores para quatro, e portanto, envolver duplas que compartilhariam a identidade de um personagem.

Os bótons foram colados em cordões verdes e se transformaram nos amuletos do jogo. Também foi terceirizado o desenvolvimento de uma mochila de tecido para guardar os chapéus e duas pequenas bolsas de tecido que abrigaram as miniaturas dos personagens e os amuletos do jogo. O segundo dado foi desenvolvido com papel paraná, assim como a caixa do jogo. Conforme explicado no capítulo 7, foi desenvolvida uma cartilha para substituir o dado nas últimas partidas. A fotografia abaixo ilustra todos estes itens.



### 1.3 Manual do Jogo

O manual apresenta o propósito do jogo, além de todos os elementos e dinâmicas que o integram. Uma leitura detalhada do mesmo certamente resolve as dúvidas - em relação aos componentes e às dinâmicas do jogo - que possam ter persistido após a leitura da dissertação e dos outros itens deste relatório. As próximas figuras ilustram as páginas do manual de forma planejada.



## kit floresta



4 JOGADORES

7+

IDADE



### PEÇAS

Esse jogo contém:

- > 12 toucas dos personagens da floresta;
- > 12 miniaturas dos personagens da floresta;
- > 24 amuletos dos personagens da floresta;
- > 12 cartas dos personagens da floresta;
- > 05 baralhos com 28 cartas cada;
- > 01 tabuleiro com 05 partes;
- > 04 pranchas;
- > 01 dado de 12 faces;

### APRESENTAÇÃO

Que tal se um jogo pudesse, além de divertir, ensinar as crianças a **pensarem sobre seus próprios sentimentos e a entenderem os sentimentos dos outros?**

Em um mundo que carece de **empatia** e de **respeito**, acreditamos que essa seja uma habilidade importante que as crianças deveriam **aprender a exercer**.

Acreditamos também que o design de jogos infantis pode ensinar habilidades importantes de forma **lúdica e divertida**.

Essa é a premissa do **eu também!**

### VAMOS JOGAR?

Nas próximas páginas você encontra um passo-a-passo detalhado do jogo!

### CHAPÉUS



### MINIATURAS



### AMULETOS



## 01 OBJETIVO, DUPLAS & PERSONAGENS

O **eu também!** é um jogo para ser jogado em **duplas**, com o total de quatro participantes.

O **objetivo** do jogo é avançar pelos mundos (ver *número 03*) junto com a dupla, vencendo os outros jogadores e ganhando o **amuleto** do personagem (ver *número 06*)! Mas para isso, é muito importante que os jogadores da dupla **colaborem** entre si, se ajudando nas rodadas.

Para iniciar o jogo, cada dupla deve escolher um **personagem** para **ser** durante a partida. Os dois integrantes da dupla devem vestir o **chapéu** do seu personagem e escolher uma das versões **miniatura** dele para usar durante o jogo. Cada dupla deve ter apenas uma miniatura que a representa.

O mais legal de tudo é que, mesmo sendo o mesmo personagem, cada um dos jogadores da dupla terá gostos e características diferentes, que os tornam **únicos**. Nas próximas páginas desse manual de instruções, vamos explicar como o jogo funciona e quais são as regras.

### PRANCHA



### CARTA DO PERSONAGEM & BARALHOS



## 02 BARALHOS & PRANCHA

Cada jogador possui uma **prancha** que deve ser completada com as informações de seu personagem. Para isso, deve colocar no topo da prancha a carta do personagem escolhido. Cada carta vem com uma **curiosidade** sobre o personagem!

Existem também um baralho de cartas para cada um dos mundos do jogo (ver *número 03*). Cada baralho possui 28 cartas. Os jogadores devem pescar uma carta de cada baralho e colocá-las, viradas para cima, na posição indicada na prancha.

**É importante que os jogadores não vejam as cartas um dos outros!**

As cartas da prancha definem quais são os **gostos e características** que tornam todos personagens do jogo únicos! Elas podem ser cartas de **amigos, comidas, atividades ou objetos** que o personagem prefere quando está em cada um desses mundos.

É importante lembrar que os jogadores devem **assumir o papel de seu personagem**, procurando entender as preferências dele!

## MUNDOS



**FLORESTA**  
uma pitadinha  
de fofo  
& selvagem.



**PRAIA**  
como  
não amar  
o mar?



**CIDADE**  
toda nossa  
loucura  
cabe aqui.



**MONTANHA**  
o lugar  
mais pertinho  
do céu!



**FANTÁSTICO**  
aqui nada é  
impossível.  
nadinha. é sério.

## 03 TABULEIRO &amp; MUNDOS

Depois que os jogadores completaram as pranchas, eles devem montar o **tabuleiro** do jogo, em formato de pizza. O primeiro mundo deve ser o da floresta, e o último o mundo fantástico, a ordem dos outros mundos pode ser decida pelos jogadores.

A peça redonda amarela é onde acontece o desafio do **eu também!** (ver número 06), e deve ser posicionada no centro do tabuleiro. As duplas devem colocar suas miniaturas no mundo da floresta, para iniciar o jogo.

## TABULEIRO



## RODADAS

03



01

**PRIMEIRA DUPLA**  
jogador 01 &  
jogador 03

02



04

**SEGUNDA DUPLA**  
jogador 02 &  
jogador 04

*\*As rodadas seguem a numeração dos jogadores, a dinâmica da adivinhação ocorre sempre entre as duplas.*

## 04 ADIVINHAÇÃO

Para avançar pelos mundos e ganhar o jogo, os jogadores devem **adivinhar** as cartas da prancha da sua dupla! As miniaturas só avançam para o próximo mundo quando ambos da dupla tiverem adivinhado as cartas do mundo em que estão.

**Tá, e como funciona a adivinhação?**

Os jogadores decidem qual dupla começa. A adivinhação acontece apenas **entre as duplas!** Um dos integrantes da dupla (01) deve iniciar jogando o dado (ver número 05) e obedecendo as indicações dele. Dessa forma, o jogador revela características sobre a carta daquele mundo que está em sua prancha. O outro jogador da dupla (03) deve tentar adivinhar qual é a carta.

Logo em seguida, os turnos se invertem. Um jogador da outra dupla (02) joga o dado e repete o processo. **Os turnos são sempre invertidos.** Quando uma carta é adivinhada, ela deve ser virada de cabeça para baixo na prancha!



## DADO



**barulho**

Fazer um barulho!



**cor + motivo**

Escolher uma cor e dizer o motivo dela estar relacionada com a carta!



**mímica**

Fazer uma mímica da carta!



**combina com**

Dizer alguma coisa que combine com a carta!

*(ex: arroz combina com feijão)*



**sentimento + motivo**

Dizer como se sente em relação a aquela carta e explicar o motivo!



**uma dica**

Dar uma dica livre! Só não pode dizer as palavras que estão na carta.

# 05

## DADO & REGRAS

As indicações do **dado** servem para revelar as cartas que estão na prancha, então as instruções devem ser feitas de acordo com a carta do mundo em que os jogadores estão. Quanto mais rodadas acontecerem, mais pistas os jogadores têm sobre a carta da sua dupla.

Um jogador pode jogar **até três vezes** o dado, se não quiser repetir ou obedecer as indicações que aparecem. Mas na terceira vez, ele deve obedecer!

O outro jogador da dupla deve tentar adivinhar qual é a carta, podendo dar **um palpite** por turno.

Quando a carta de um jogador é adivinhada, o turno dele fica suspenso até que ele adivinhe a carta da sua dupla. Assim, eles avançam juntos e retomam as rodadas normalmente.

Se mesmo depois de vários turnos uma carta for muito difícil de adivinhar, os jogadores podem trocá-la por outra do mesmo baralho. Isso só é permitido **uma vez** em cada mundo.

# 06

## DESAFIO DO EU TAMBÉM (NÃO)!

Depois de terem adivinhando as cartas do mundo fantástico, chega o final do jogo:

**O desafio do EU TAMBÉM (não)!**

A dupla que completar primeiro a prancha, passando por todos os mundos, deve colocar a miniatura dos personagens no centro do tabuleiro.

**Para ganhar o jogo e o amuleto**, os jogadores devem escolher uma ou mais cartas que estão na prancha de seu personagem, e dizer se eles se identificam (ou não) com ela(s), explicando o que sentem e quais são os motivos desse sentimento.

Depois que ambos os jogadores completarem o desafio, eles podem vestir os amuletos dos seus personagens!

A ideia é que o jogo possa continuar em outras rodadas, até que os jogadores ganhem os amuletos de todos os personagens da floresta!



Fonte: Elaborado pela autora.

## ANEXO A - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais ou Responsáveis Legais pelas Crianças e Designers)



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)  
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

*Versão março/2008*

**UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**  
**RESOLUÇÃO 146/2013**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

**Projeto:** Nº CEP 13/110    **Versão do Projeto:** 12/11/2013    **Versão do TCLE:** 12/11/2013


**Coordenador:**  
Prof. Leandro Miletto Tonetto (PPG em Design)

**Título:** O Design para o Desenvolvimento de Habilidades Sociais na Infância.

**Parecer:** O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

O pesquisador deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 466/12, item XI.2, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 12 de novembro de 2013.

  
 Prof. Dr. José Roque Junges  
 Coordenador do CEP/UNISINOS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE  
(Pais ou responsáveis legais pelas crianças)**

O pesquisador Leandro Miletto Tonetto está realizando uma pesquisa que tem como principal objetivo compreender de que forma os brinquedos podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais na infância. A pesquisa é intitulada *O design para o desenvolvimento de habilidades sociais na infância*, e está vinculada ao Grupo de Pesquisa em Design Estratégico e Inovação de Mercado, integrante do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Estamos solicitando a sua autorização, a fim de que você possa participar da pesquisa. Tal estudo prevê a participação de crianças, dos sexos masculino e feminino. As atividades a serem desenvolvidas são observações da interação das crianças com brinquedos, a serem realizadas em locais de conveniência para os participantes.

Os dados obtidos serão confidenciais e colocados anonimamente à disposição dos pesquisadores responsáveis, conforme previsto por lei. O maior desconforto para você será o tempo que você e a criança deverão dispor para a realização da pesquisa; ela não causa nenhuma interferência negativa em relação a vocês. Sua participação não trará nenhum benefício pessoal direto à você ou à criança. Entretanto, vocês colaborarão para que sejam desenvolvidos novos conhecimentos científicos acerca da contribuição dos brinquedos para estimular as habilidades sociais na infância.

Salientamos também que a participação nesse estudo é completamente voluntária e que vocês poderão desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete nenhum tipo de consequência. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder do responsável pela criança e a outra com o pesquisador.

Eu \_\_\_\_\_  
 fui informado(a) sobre os objetivos especificados acima, de forma clara e detalhada. Recebi informações específicas sobre o procedimento no qual \_\_\_\_\_ (nome da criança) participará, o desconforto previsto, tanto quanto o benefício esperado. Todas as minhas dúvidas foram respondidas com clareza e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos, a qualquer momento, através dos telefones (51) 9115.3008 e (51) 3591.1122 (Ramal 3764), com o próprio Pesquisador Responsável. Sei que novas informações obtidas durante o estudo me serão fornecidas e que terei a liberdade de retirar meu consentimento da minha participação na pesquisa, em face dessas informações. Fui certificado de que as informações por mim fornecidas terão caráter confidencial.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Leandro Miletto Tonetto  
 Pesquisador Responsável

CEP - UNISINOS  
 VERSÃO APROVADA  
 Em: 13. 11. 13.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Responsável Legal pela Criança

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE - Designers**

O pesquisador Leandro Miletto Tonetto está realizando uma pesquisa que tem como principal objetivo compreender de que forma os brinquedos podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais na infância. A pesquisa é intitulada *O design para o desenvolvimento de habilidades sociais na infância*, e está vinculada ao Grupo de Pesquisa em Design Estratégico e Inovação de Mercado, integrante do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Estamos solicitando a sua autorização, a fim de que você possa participar da pesquisa. Tal estudo prevê a participação de designers. As atividades a serem desenvolvidas envolvem observações participantes em relação à prática profissional do designer, a serem realizadas em locais de conveniência para o profissional, preferencialmente em seu ambiente profissional.

Os dados obtidos serão confidenciais e colocados anonimamente à disposição dos pesquisadores responsáveis, conforme previsto por lei. O maior desconforto para você será o tempo que deverá dispor para a realização da pesquisa; ela não causa nenhuma interferência negativa em relação a você. Sua participação não lhe trará nenhum benefício pessoal direto. Entretanto, você colaborará para que sejam desenvolvidos novos conhecimentos científicos acerca da contribuição dos brinquedos para estimular as habilidades sociais na infância.

Salientamos também que a sua participação nesse estudo é completamente voluntária e que você poderá desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete nenhum tipo de consequência a sua pessoa. Este termo será assinado em dias vias, ficando uma em seu poder do responsável pela criança e a outra com o pesquisador.

Eu \_\_\_\_\_ fui informado(a) sobre os objetivos especificados acima, de forma clara e detalhada. Recebi informações específicas sobre o procedimento no qual estarei envolvido(a), o desconforto previsto, tanto quanto o benefício esperado. Todas as minhas dúvidas foram respondidas com clareza e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos, a qualquer momento, através dos telefones (51) 9115.3008 e (51) 3591.1122 (Ramal 3764), com o próprio Pesquisador Responsável. Sei que novas informações obtidas durante o estudo me serão fornecidas e que terei a liberdade de retirar meu consentimento da minha participação na pesquisa, em face dessas informações. Fui certificado de que as informações por mim fornecidas terão caráter confidencial.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Leandro Miletto Tonetto  
Pesquisador Responsável

CEP - UNISINOS  
VERSÃO APROVADA  
Em: 13 / 11 / 13

.....  
