

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

BRUNO ALBORNOZ CUTIN

**O SISTEMA PRODUTO SERVIÇO CENTRADO EM PERSONAGENS COMO
FONTE DE ESTÍMULO ÀS HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA**

**Porto Alegre
2016**

C988s Cutin, Bruno Albornoz

O sistema produto serviço centrado em personagens
como fonte de estímulo às habilidades sociais na infância /
por Bruno Albornoz Cutin. – 2018.

102 f. : il., 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Design, 2016.
Orientação: Prof. Dr. Leandro Miletto Tonetto.

1. Design. 2. Personagem. 3. Habilidades sociais (HS).
4. Sistema produto serviço (SPS). I. Título.

CDU 7.05

BRUNO ALBORNOZ CUTIN

O SISTEMA PRODUTO SERVIÇO CENTRADO EM PERSONAGENS COMO
FONTE DE ESTÍMULO ÀS HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA

Dissertação para obtenção do título de
Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Design Estratégico da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Leandro Miletto Tonetto

Porto Alegre
2016

RESUMO

O presente trabalho pretende ampliar o conhecimento relacionado ao desenvolvimento de habilidades sociais na infância, principalmente no que está nas capacidades do design. A fim de auxiliar os profissionais desta área a desenvolverem projetos com maior propriedade sobre o tema, buscou-se compreender como se dá o processo de projetar personagens que estimulem o desenvolvimento das HS e como projetar um SPS dessas personagens, nos quais todos elementos auxiliem nesse desenvolvimento.

Foram pesquisados todos os temas considerados importantes para o desenvolvimento da atividade projetual (Design Estratégico e Sistema Produto Serviço / Personagem: Design e Construção / Brinquedos, Personagens e as Habilidades Sociais). O workshop foi realizado com profissionais das áreas de: design, psicologia e comunicação. As atividades foram elaboradas, coordenadas e avaliadas por um conselho. Ao final foram desenvolvidas duas personagens (Golf e Ploft) com seus respectivos SPS.

Palavras-chave: Design, Personagem, Habilidades Sociais (HS), Sistema Produto Serviço (SPS).

ABSTRACT

This paper aims to expand knowledge related to the development of social skills in childhood, especially on what is in the capabilities of the design. In order to assist professionals in this area to develop projects with greater ownership of the issue, we sought to understand how is the process of designing characters that encourage the development of Social Skills (SS) and how to design a PSS these characters, in which all elements assist in the SS development.

It has been researched all issues considered important for the development of design activity / workshop (Strategic Design and Product System and Service / Character: Design and Construction / Toys, Character and Social Skills). The workshop was held with professionals in the areas of: design, psychology and communication. The activities were designed, coordinated and evaluated by a board. At the end it was developed two characters (Golf and Ploft) with their SPS.

Keywords: Design, Character, Social Skills (SS), Product Service System (PSS).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais fases do processo de inovação dirigido pelo design	p. 14-15
Quadro 2: Dez características-chaves de personagens animadas	p. 24-25
Quadro 3: Classes e subclasses de habilidades sociais	p. 33-34
Quadro 4: Planejamento da pesquisa	p. 38
Quadro 5: Grupos e caracterização dos personagens	p. 41
Quadro 6: Planejamento do Workshop	p. 44-46
Quadro 7: Execução do Workshop	p. 47-48
Quadro 8: HS e o SPS das personagens projetadas	p. 63-65

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Matriz de competências articuladas pelo design estratégico	p. 17
Figura 2: Cadeia de Valores	p. 21
Figura 3: O entrelaçamento das competências que o design pode mediar no interior da cadeia de valor	p. 22
Figura 4: Personagem Golphi	p. 50
Figura 5: Personagem Ploft	p. 51
Figura 6: SPS Golphi	p. 60
Figura 7: SPS Ploft	p. 62

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 DESIGN ESTRATÉGICO E SISTEMA PRODUTO SERVIÇO.....	14
2.2 PERSONAGEM: DESIGN E CONSTRUÇÃO.....	24
2.3 BRINQUEDOS, PERSONAGENS E AS HABILIDADES SOCIAIS	28
3. MÉTODO.....	38
3.1 FORMAÇÃO E REUNIÕES DO CONSELHO.....	40
3.2 WORKSHOP	40
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	44
4.1 COMPREENSÃO SOBRE O BRIEFING	50
4.2 DESIGN: DA PERSONA À PERSONAGEM	53
4.2.1 CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS E SOCIAIS.....	54
4.2.2 ASPECTOS FÍSICOS	57
4.3 DA PERSONAGEM AO SISTEMA-PRODUTO	59
5. CONCLUSÃO	67
REFERÊNCIAS.....	71
ANEXO 1 – MATERIAL DE SOCIALIZAÇÃO	77
ANEXO 2 – SLIDES HABILIDADES SOCIAIS.....	78
ANEXO 3 – <i>TEMPLATE</i> PERSONA / HS.....	87
ANEXO 4 – <i>TEMPLATE</i> SPS	88
ANEXO 5 – <i>TEMPLATE</i> PERSONA GOLPHI	89
ANEXO 6 – <i>TEMPLATE</i> PERSONA PLOFT	90
ANEXO 7 – <i>TEMPLATE</i> SPS GOLPHI	91
ANEXO 8 – <i>TEMPLATE</i> SPS PLOFT	92
ANEXO 9 – DESIGN PARA O DESENVOLVIMENTO DE HS NA INFÂNCIA	93
ANEXO 10 – PROCESSO GRUPO 1 (GOLPHI)	102
ANEXO 11 – PROCESSO GRUPO 2 (PLOFT)	103

1. INTRODUÇÃO

A infância é um período rico em desenvolvimento cognitivo e social, formando a base do indivíduo. Essa é uma época vivenciada a partir de relações significativas com a família, os amigos e a escola. Aquilo que é aprendido nesta fase influencia como a pessoa vai perceber, agir e interagir com o mundo. O estudo de valores e comportamentos é importante, pois eles formam a base das atitudes e motivações do indivíduo, além de influenciarem as percepções (ROBBINS, 1998). As habilidades responsáveis pelo comportamento do indivíduo para com os outros são as habilidades sociais. Essas habilidades, como o desenvolvimento cognitivo, também têm seu ápice de desenvolvimento neste período.

Segundo Del Prette e Del Prette (2005), as habilidades sociais que fazem parte do repertório de um indivíduo favorecem um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas. As autoras citam as seguintes classes de habilidades sociais relevantes na infância: autocontrole e expressividade emocional, habilidades de civilidade, empatia, assertividade, solução de problemas interpessoais, fazer amizades e habilidades sociais acadêmicas. O desenvolvimento de habilidades sociais na infância favorece a obtenção de reforçadores sociais importantes como amizade, respeito e empatia.

A aprendizagem dessas habilidades ocorre de forma ativa e passiva através do relacionamento com os outros (familiares, amigos, professores e colegas), ou seja, da interação e da observação do comportamento destes. Autores como Macedo (2009), Leontiev (1998), Vygotsky (1998) e Piaget (1990) apontam para a importância dos brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento social. Também apresentam que, entre as atividades preferidas das crianças, assistir desenhos animados se destaca por conterem estímulos visuais (cores e movimento) e auditivos. As crianças desenvolvem uma relação com as personagens dos programas assistidos, o que pode fazer com que as mesmas passem a exercer influência na aprendizagem de habilidades diversas. Brinquedos, portanto, não são apenas produtos.

Segundo Krippendorff (2006), os artefatos são moldados por intervenções humanas variadas e contínuas, tanto durante a produção quanto a utilização, implicando na própria construção do artefato. Isto quer dizer que, quando um produto gera relações, ele ganha significado e se transforma em um artefato. Cardoso (1998) aponta que existem dois mecanismos básicos para investir o artefato de significados: a atribuição, que ocorre na produção, e a apropriação, ocorrida na utilização e define o fetichismo de objetos como a atribuição de valores subjetivos ao objeto e como apropriação de valores subjetivos representados pelo objeto (ou nele embutidos). Quando a criança brinca com um brinquedo, esse brinquedo representa valores que não dizem respeito apenas aos seus aspectos tangíveis, mas vem de uma apropriação dos valores subjetivos que adquire como artefato. A criança investe significados no artefato, e, a partir deste momento, o artefato passa a influenciar no seu desenvolvimento social. O design, ao projetar este artefato, na hora de atribuir os significados, deve planejar para que a apropriação dos mesmos seja exatamente o desejado.

Para Vygotsky (1998) e Leontiev (1998), o brinquedo tem intrínseca relação com o desenvolvimento infantil. É por meio do brinquedo que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, se relaciona e se integra culturalmente. Ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança pode assumir diferentes papéis: ela pode se tornar um adulto, outra criança, um animal, ou um herói televisivo e ela pode mudar o seu comportamento e agir de acordo com o papel assumido. É no brinquedo que a criança consegue ir além do seu comportamento habitual, atuando num nível superior ao que ela realmente se encontra. Muitos brinquedos, nesse contexto, estão relacionados a personagens, que comumente integram desenhos animados.

Segundo Silva (2006) e Herzog (1992), os desenhos animados se destacam nos programas infantis por serem os preferidos das crianças, o que pode ser verificado pela gama de produtos, associados aos desenhos e personagens que são oferecidos. Os desenhos, por serem coloridos, sonoros e em constante movimento, tornam-se os programas mais atrativos para elas. Na pesquisa feita por Silva (2006), foi observada pela pesquisadora a presença marcante das

personagens dos desenhos animados no consumo e nas ações das crianças, de modo que as falas e gírias das personagens são utilizadas por esse público, bem como possuem presença nas brincadeiras. Sisto (1997) aponta que pesquisas mostram que as crianças imitam o comportamento que veem na televisão e desejam possuir aquilo que elas assistem.

Segundo Herzog (1992) os desenhos animados e suas personagens, para as crianças, são mais que apenas um programa, são seus amigos. Elas criam uma relação com o desenho e com cada uma das personagens. Uma vez que as crianças desenvolvem uma relação de amizade e identificação com as personagens, a influência destas se torna forte quando existe um grande tempo compartilhado (REZENDE; REZENDE, 1985). Silva (2006) destaca que as mensagens dos desenhos animados não se restringem ao momento de assistência, se estendendo para outras atividades rotineiras das crianças.

Herzog (1992) assinala que os desenhos animados possuem valores e princípios que são apontados no comportamento de suas personagens. Elas são descritas e decodificadas como se fossem reais, estabelecendo uma relação próxima e amigável. A personagem é um modelo de inspiração que deve ajudar conduzindo a criança para um patamar de adulto. Propondo um modelo de comportamento e um projeto, acontece o processo de identificação (MONTIGNEAUX, 2003). Uma vez que as personagens estabelecem um modelo de comportamento que, quando existe a identificação com a criança, é reproduzido pelas crianças, as mesmas passam a influenciar no desenvolvimento de suas habilidades sociais.

A personagem, por suas características físicas e seus significados imbuídos, é assunto de interesse do design. Elas fazem parte da vida das crianças fora dos programas, através de brinquedos, produtos diversos e serviços, sendo os elementos em comum na ligação de todo este sistema. Pode-se denominar o referido sistema, no Design Estratégico, como Sistema Produto Serviço (SPS).

O SPS é a materialização da oferta do Design Estratégico. Para Zurlo (2010), o SPS é o conjunto orgânico e coerente dos vários meios (produto, serviço, comunicação) com os quais a empresa constrói a própria identidade, posiciona-se

no mercado e define o sentido de sua missão na sociedade. O design estratégico fortalece a organização, uma vez que traz uma oferta mais qualificada e integrada. Para Meroni (2008), o design estratégico se refere a evoluções e inovações sociais, que devem lidar com sustentabilidade e promover mudanças do comportamento social, tendo como principal resultado um SPS.

Segundo Silva (2006), os desenhos animados se destacam como os preferidos das crianças e isso pode ser verificado pela gama de produtos, associados aos desenhos e suas personagens, que são oferecidos. Estes produtos, que vão desde brinquedos, jogos virtuais e físicos, vestuário, parques temáticos, até o próprio desenho animado, compõe um SPS das personagens.

Todo esse sistema, como é possível perceber, pode exercer influências sobre o desenvolvimento das habilidades sociais. No entanto, essa relação não é mapeada de forma consistente no design. Neste contexto, é necessário que o designer entenda a relação entre desenvolvimento de habilidades sociais, personagens e brinquedos, a fim de projetar um SPS que estimule o desenvolvimento infantil. Para tanto, apresenta-se, como problema de pesquisa: *Como os designers podem projetar personagens, através de um Sistema Produto Serviço (SPS), que estimule o desenvolvimento de habilidades sociais na infância?*

O objetivo geral foi compreender como os designers podem projetar personagens e seu SPS, a fim de auxiliar o desenvolvimento de habilidades sociais na infância, através da relação com as personagens. Como objetivos específicos, propõe-se:

- Entender como os designers podem utilizar o conhecimento sobre as relações entre habilidades sociais na infância e personagens para projetar uma personagem que estimule HS.
- Verificar a viabilidade de projetar um SPS, que estimule HS, das personagens projetadas.

A fim de responder os objetivos propostos, foi escolhido um método que possibilita desenvolver conhecimento a partir da prática. A metodologia de pesquisa escolhida foi a pesquisa ação, que foi conduzida por um conselho, e teve foco no

desenvolvimento de um workshop projetual de personagens que tivessem o potencial de estimular habilidades sociais na infância.

Este trabalho visa trazer maior compreensão sobre um tema fundamental para o desenvolvimento da sociedade, uma vez que pretende auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais. Faz parte do projeto “O Design para o Desenvolvimento de Habilidades Sociais na Infância” do Prof. Dr. Leandro Miletto Tonetto, aprovado no Edital Universal / 2013 do CNPQ, que tem foco nas experiências relacionadas à potencialização do desenvolvimento de habilidades sociais na infância, bem como no desenvolvimento de metodologia que permita a projeção de artefatos (como brinquedos e jogos, por exemplo) que auxiliem no desenvolvimento dessas experiências de desenvolvimento de habilidades sociais. Para que seja possível a projeção de um SPS que estimule o desenvolvimento de habilidades sociais, é necessário que o designer entenda a relação entre as crianças, as personagens e o SPS, o que configura a contribuição do presente projeto para o Edital e para o desenvolvimento do conhecimento em Design.

No próximo capítulo, será apresentada a fundamentação teórica da pesquisa (capítulo 2). Buscar-se-á elucidar o papel do design estratégico e SPS (capítulo 2.1), a construção e o design de personagens (capítulo 2.2) e a relação entre personagens e brinquedos e entre brinquedos e habilidades sociais (capítulo 2.3). No capítulo seguinte, será apresentado o método de pesquisa escolhido para o desenvolvimento deste trabalho (capítulo 3). Por fim, são apresentados os resultados (capítulo 4) e as considerações finais (capítulo 5). O cronograma, as referências utilizadas e os anexos finalizam o trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo aborda o papel do design estratégico e SPS (item 2.1), a fim de possibilitar a compreensão sobre o tema central desta pesquisa no universo do design, oferecendo base para os objetivos possam ser respondidos. Contempla a construção e o design de personagens (item 2.2), bem como a relação entre estas e brinquedos e a relação entre brinquedos e habilidades sociais (item 2.3) para dar suporte ao trabalho projetual proposto.

2.1 Design Estratégico e Sistema Produto Serviço

Ao estudar o design, é necessário considerar que não existe uma única definição e sim vários significados para a palavra. Krippendorf (1989) traz a origem da palavra design, que vem do latim e está relacionada a “dar sentido às coisas”. Flusser (2007) explica que design pode ser substantivo e verbo. O design como substantivo pode significar o projeto em si, e como verbo significa o processo, a ação de projetar. O autor também diz que o design representa um dos métodos de dar forma à matéria a partir de uma ideia. Mauri (1996) traz a necessidade de desmaterialização e diz que o design engloba questões imateriais, serviços e distribuição, realçando a relação do contexto ambiental, o mundo das interconexões globais, do mundo complexo, de caráter político, econômico, social e cultural. Simon (1981) traz uma perspectiva complementar, apontando que o design é um processo criativo que tem como objetivo transformar situações existentes em situações preferidas. Para Verganti (2008) o design propõe inovações através da geração de novos significados, oferecendo visões de um futuro possível.

Para Silva (2005) o designer não é apenas aquele que desenvolve o projeto. Ele deve ser pesquisador dos elementos que o compõem e conhecer a fundo suas características, tornando o resultado mais satisfatório. Segundo Verganti (2008), o design torna-se um processo organizacional que visa aproximar os usuários e suas necessidades reais. Cardoso (1998) diz que a natureza essencial do trabalho de

design reside numa conjunção de seus processos e produtos, investindo estes de significados alheios a sua natureza intrínseca. O autor aponta que existem dois mecanismos básicos para investir o artefato de significados: a atribuição, que ocorre na produção, e a apropriação, ocorrida na utilização. Quando se pretende projetar artefatos com significados e intenções novas, ou seja, mudar a função de um produto ou serviço, é necessário inovar. De acordo com Celaschi (2007) o processo de inovação dirigido pelo design (*design driven*) é definido por suas quatro principais fases: “*Problem finding*”, “*Problem setting*”, “*Problem solving*” e “*Spreading*”. A seguir, pode-se observar o quadro apresentado por Celaschi (2007) com os objetivos e as ações de cada fase.

Quadro 1: Principais fases do processo de inovação dirigido pelo design.

Fase	Objetivos	Ações
<i>Problem finding</i>	Orientar a pesquisa e isolar os problemas para examinar de modo prioritário	<ul style="list-style-type: none"> - Monitoração e observação da realidade - Experimentações de estímulos - Interpretação dos dados adquiridos e avaliação do interesse ao aprofundamento projetual
<i>Problem setting</i>	Estruturar o conhecimento no mérito do problema para resolver e organizar as informações em modo produtivo	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha e qualificação das fontes - Coleta e análise dos dados - Ordenamento produtivo dos dados - Cruzamento e integração dos dados - Realização de instrumentos de síntese e esquematização dos dados
<i>Problem solving</i>	Concretizar a solução do problema.	<ul style="list-style-type: none"> - Definição do sistema das ligações causadas (<i>briefing e re-briefing</i>) - Projetação de massa

Fonte: Celaschi (2007)

Quadro 1: Principais fases do processo de inovação dirigido pelo design
(continuação).

Fase	Objetivos	Ações
<i>Problem solving</i> (continuação)	Traçando um caminho conveniente, produzível e coerente com os vínculos dados e individualizados.	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação dos êxitos - Programação do desenvolvimento - Projetação final - Modelação e prototipação - Organização do desenvolvimento produtivo
<i>Spreading</i>	Propor a solução ao mercado valorizando e promovendo o negócio	<ul style="list-style-type: none"> - Colocação em cena do produto - Comunicação - Propaganda - Marketing para verificar o êxito

Fonte: Celaschi (2007)

O design trabalha para satisfazer exigências, como: funcionalidade, ergonomia, flexibilidade, personalização, coerência com a imagem da marca, antecipação ou adesão às tendências, impacto sensorial, variedade, durabilidade e a identificação com o imaginário do consumidor (DESERTI, 2007). Celaschi (2007) diz que o design, sem o suporte do conhecimento mercadológico, é confundido com uma técnica ou com uma arte. Para Franzato (2010), o design, através do design estratégico, passa a exercer um papel de elo entre as empresas e a sociedade, assumindo novas responsabilidades dentro das empresas.

Para Zurlo (2010) a leitura do design estratégico não deve ser única, porém precisa estar correlacionada aos aspectos recorrentes. Estes podem ser entendidos como: dimensão situada, que é a capacidade de habilitar, com as próprias capacidades um processo dialógico entre vários atores e a exigência em satisfazer necessidades diferentes para obter resultados de valor. Segundo Franzato (2010),

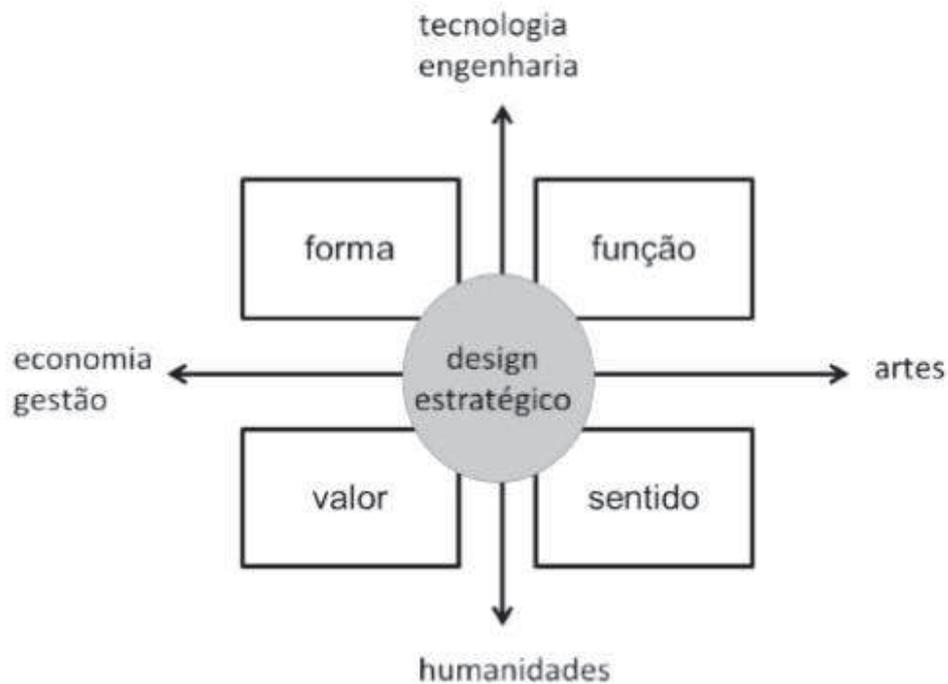
o design estratégico traz para as organizações muito mais contribuições disciplinares para o desenvolvimento estratégico e a inovação, expressando relevância diferencial na cultura de projeto. Não sendo apenas um mero interlocutor de ações programadas para obter soluções técnicas. Mas sim, um sistema produto serviço, a ser inserido na cultura de projeto da organização.

Meroni (2008) afirma que o conceito do design estratégico é amplo e que a área é voltada para resolução de problemas em contextos incertos e turbulentos. Para Zurlo (2010), o design estratégico desloca o design do contexto de forma e função para um conjunto de capacidades funcionais, solucionando problemas que não seriam necessariamente de design. As capacidades do designer, no design estratégico, são definidas como Ver, Prever e Fazer Ver.

A capacidade de Ver é referente a observar os fenômenos e interpretá-los dentro do ambiente inseridos, o que permite identificar as exigências tácitas e não expressas das pessoas, além de compreender com maior precisão as culturas de todos os envolvidos no processo estratégico. A capacidade de Prever está condicionada à projeção de cenários futuros, extremamente criativa, interpretando e antecipando algo que pode vir a acontecer. O cenário cria o contexto no qual se imagina consumidores lidando com produtos e serviços potenciais. A capacidade de Fazer Ver, por fim, é a que torna visível o campo do possível, transformando as ideias e os conceitos em algo concreto, organizando e tornando compreensíveis os dados do contexto para apoiar a tomada de decisões na cultura de projeto do design (ZURLO, 2010).

Celaschi e Deserti (2007) definem como “cultura de projeto” o conjunto de conhecimentos que dão ao designer a capacidade de intervir criativamente na geração de valor tanto para a empresa quanto para o consumidor. A seguir é apresentada a matriz das competências articuladas pelo design estratégico.

Figura 1 – Matriz de competências articuladas pelo design estratégico



Fonte: Celaschi (2007)

De acordo com o Politécnico de Milão (2015), a demanda social por uma nova geração de produtos e serviços coerentes com as transformações sócio-culturais atuais e seu desenvolvimento sustentável torna-se uma oportunidade para as empresas capazes de operar no contexto dessa nova mentalidade do design. Esta reunião única de design e de estratégia é a essência do design estratégico. Design Estratégico é uma atividade que diz respeito ao sistema produto, ou seja, o corpo integrado de produtos, serviços e estratégias de comunicação que um ator ou uma rede de atores gera e desenvolve para alcançar um conjunto de resultados estratégicos específicos.

Celaschi e Deserti (2007) dizem que o design estratégico se torna diferencial ao desenvolver processos de projetos de valor. Segundo Zurlo (2010), o design

estratégico é um sistema aberto e democrático e sua forma descentralizada propicia a construção coletiva do conhecimento e projetos com maior valor transdisciplinar. Manzini (1992) defende o papel do designer como um agente responsável por atuar positivamente para contribuir com um consumo mais sustentável, através de um aprofundamento nos seus projetos, considerando um Sistema Produto Serviço (SPS).

Morelli (2002) caracteriza o SPS como um conjunto de produtos e serviços capazes de atender a necessidade do usuário e que o envolvimento do designer, no desenvolvimento de SPS, exige a redefinição de instrumentos metodológicos com a introdução de ferramentas de outros domínios disciplinares. Diversas contribuições das disciplinas de marketing e de gestão são um bom ponto de partida para definir um SPS. Trata-se de uma construção social resultante de um processo colaborativo que tem como base "forças de atração" (metas, resultados esperados e critérios de resolução de problemas). Entretanto, o potencial de inovação dos SPS requer um processo de design, considerando as questões de design de produtos, assim como aspectos comunicacionais, sociais e econômicos (MORELLI, 2006).

Segundo Celaschi (2007), o sistema produto é um conjunto que mescla forma do bem, forma da comunicação e forma da distribuição, redimensionando e transferindo o valor do artefato de apenas uso do componente objetivo para o significado da mercadoria e do processo de aquisição. O autor afirma que hoje é igualmente importante e projetável a forma do produto, o seu processo de comunicação com o mercado e o modo através do qual o bem alcançará o consumidor final.

O tempo, a progressiva saturação dos mercados, a emancipação do consumidor, o aumento das taxas de consumo e a forte concorrência sobre os mercados têm transformado o problema da inovação dirigida pelo design (*design driven innovation*) de um problema de forma do produto a um articulado conjunto sinérgico de controle dos fatores que intervêm no sistema produto, por meio de métodos e processos que envolvem a cultura de projeto (CELASCHI, 2007).

O processo de concepção de um SPS incide sobre os aspectos sistêmicos e baseia-se no pressuposto de que o seu resultado final é co-produzido por uma rede

de atores sociais. A disciplina de design tradicionalmente não tem metodologias suficientes para operar em tais domínios, uma vez que os componentes de serviço no SPS introduzem novas variáveis. Incluindo as dimensões de tempo e interação entre as pessoas, além de outras dimensões ocultas relacionadas com quadros mentais culturais e hábitos sociais. Algumas ferramentas e métodos estão disponíveis em outras disciplinas, auxiliando a gestão da complexidade do processo de design. (MORELLI, 2008)

O sistema produto serviço (SPS), em seu sentido mais amplo, resulta no desenvolvimento de uma plataforma de conhecimento e comunicação integrada para a investigação através do design (JONAS; MORELLI; MUNCH, 2008). De acordo com Morelli (2008), as soluções encontradas através de SPS são baseadas em uma mistura de componentes materiais e imateriais que satisfaçam os requisitos de cada uma das partes interessadas. Sua eficácia é baseada em uma visão compartilhada de cenários possíveis e desejáveis.

Segundo Zurlo (2010) o design estratégico deve ter uma visão mais ampla sobre o que envolve o problema antes de buscar sua solução, uma vez que estratégia está mais relacionada a "*problem setting*" do que "*problem solving*", ou seja, é importante entender o contexto para se buscar a solução com os recursos disponíveis. Manzini e Vezzoli (2002) argumentam que as competências de design devem avançar para as do "design estratégico", introduzindo, assim, o conceito de "design estratégico para a sustentabilidade", deslocando o foco do negócio para a concepção de um sistema de produtos e serviços (SPS).

Meroni (2008) apresenta o SPS como uma mistura de produtos, serviços, comunicação e pessoas. Produtos podem ser produzidos e armazenados até o momento do consumo, enquanto em serviços a produção e o consumo ocorrem simultaneamente na entrega. O produto diz respeito aos elementos físicos do sistema e o serviço é relativo aos elementos intangíveis, sendo executados por mãos humanas ou sistemas automatizados. Comunicação é o meio de lembrar e informar usuários e as partes envolvidas sobre os produtos e serviços. (MORELLI, 2002)

Tradicionalmente, os produtos são considerados separadamente dos serviços. No entanto, os últimos anos viram a “servitização” de produtos e a “produtização” de serviços. Morelli (2006) descreve servitização como a evolução da identidade do produto baseada num contexto onde o produto físico é inseparável do sistema de serviços. De forma similar, a produtização consiste na evolução dos serviços para a inclusão de um produto ou novo serviço requisitado pelo mercado. A convergência dessas tendências resulta na consideração do produto e do serviço como uma coisa única, um sistema produto serviço (SPS). Isto é consistente com Wong (2004), que vê uma SPS como encaixando-se um espectro em que os produtos são puros numa extremidade e serviços puros na outra.

De acordo com Baines (2007), ao projetar um SPS deve-se mudar o pensamento, não pensando mais apenas o produto ou apenas o serviço e sim para um "sistema de pensamento". Em resumo, um SPS é um produto e serviço de oferta integrada que oferece valor em uso. Este conceito surgiu na Europa do Norte na década de 1990 e, até agora, a maioria dos contribuintes foram acadêmicos de ciências ambientais e sociais. Há uma grande variedade de exemplos de SPS na literatura com algum sucesso econômico demonstrado, mas a maioria tende a enfatizar os ganhos ambientais e sociais significativos. Segundo Meroni (2008), a diferença está na abordagem proposta pelo design estratégico, na qual os produtos, serviços e a comunicação são concebidos simultaneamente.

O resultado desta oferta de valor, através do SPS, é denominado mercadoria contemporânea. De acordo com Celaschi (2007), as mercadorias contemporâneas possuem habitualmente uma forma “intencional”, e a obtenção desta forma é fruto de um complexo processo coletivo e articulado de ações. Similar àquela que a literatura econômica chama “cadeia de valor”, por isso a intensidade e a qualidade do valor são os elementos que melhor caracterizam esse processo. Para Normann e Ramírez (1993), estratégia é a arte de criar valor através da união do conhecimento e do relacionamento, posicionando uma companhia no lugar certo na cadeia de valor. A cadeia de valor desagrega uma empresa em suas atividades estrategicamente relevantes, como objetivo de entender o comportamento dos

custos e das fontes potenciais de diferenciação (PORTER, 1990). A seguir o modelo de “cadeia de valor” proposto por Porter (1990):

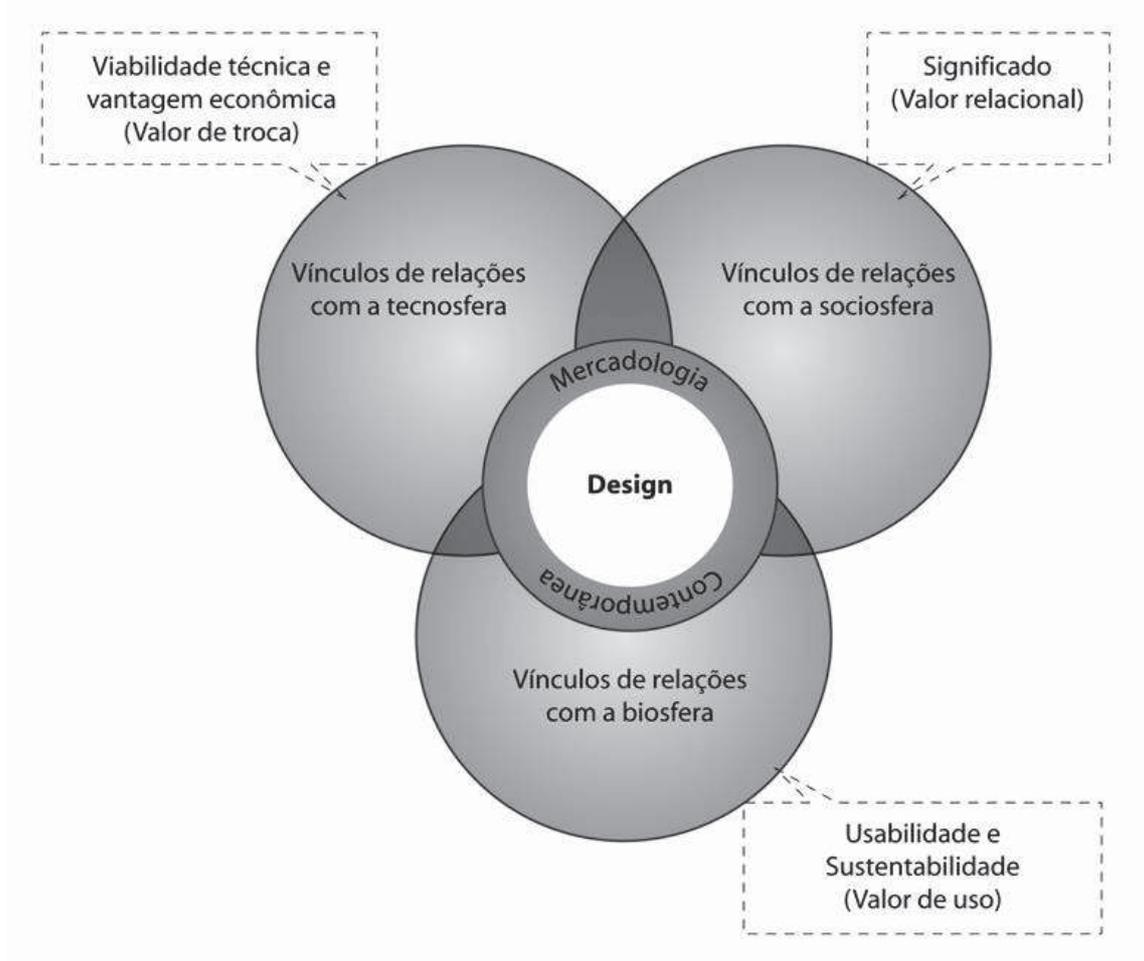
Figura 2 – Cadeia de Valores



Fonte: Porter (1990, p. 35)

De acordo com Celaschi (2007), a mercadologia contemporânea é a disciplina que auxilia para se ter uma melhor compreensão sobre as mercadorias e suas dimensões de valor e, quando somada aos saberes do design, possibilita que se resolvam questões de: *problem finding* (busca da direção), *problem setting* (definição e clareza necessária entre os problemas e os subproblemas, antes de agir modificando a realidade) e *problem solving* (concretiza a solução do problema traçando um caminho para atingir os objetivos, coerente com o tempo e os recursos disponíveis).

Figura 3: O entrelaçamento das competências que o design pode mediar no interior da cadeia de valor



Fonte: Celaschi (2007)

A cadeia de valor é uma ação multidisciplinar que necessita de contribuições de atores de diferentes disciplinas. O design deixa de considerar apenas o produto físico e em uma ação abrangente para oferecer condições para a cadeia de valor, passando a ter controle sobre uma combinação do produto, da comunicação e do serviço, ou seja, do sistema produto (CELASCHI; DESERTI, 2007).

2.2 Personagem: Design e Construção

Candido (1969) diz que a personagem deve dar a impressão de que é como um ser vivo. Para tanto, deve manter certas relações com a realidade do mundo, participando de um universo de ação e de sensibilidade que se possa equiparar ao que conhecemos. Para Bancroft (2006) a personagem deve visualmente atender às necessidades da história. Como essa personagem será transmitida, como vai se parecer, sua forma, cores e a interação dessas características com a personalidade e a história, são tópicos desenvolvidos pelo designer.

O profissional responsável pelo design de personagens deve criar personagens que preencham as necessidades do roteiro, cena, jogo, ou história e que se adapte ao enredo. Elas estão presentes em diversas mídias como: televisão, rádio, cinema, teatro, livros, quadrinhos, animações, publicidade e são de grande importância para facilitar a veiculação de uma ideia. As questões fundamentais do design como briefing, branding, cor, composição e conceito, servem como base para a criação de personagens, ou seja, há outros aspectos que o design trabalha além da forma, uma vez que envolve questões de pesquisa e desenvolvimento. (LIDWELL; HOLDEN; BUTLER, 2010)

Osbeck, Moghaddam e Perreault (1997) apontam que diversos estudos, em culturas diversificadas, sugerem que indivíduos e grupos são mais inclinados a gostar das personagens que eles percebem como culturalmente semelhantes a si mesmos. Considerando que a personagem é uma representação fictícia de algo ou alguém, deve-se ponderar que não se está criando apenas uma ilustração, mas sim um ser com vida própria. A personagem deve ser considerada não apenas pela sua aparência, ela deve trazer consigo uma essência, exercer uma função e ter sua própria história.

Para McCloud (2008), a história de vida da personagem afeta o modo ela enxerga o mundo. A partir da definição da história pode-se passar para a definição da personalidade do personagem, que geralmente é definida ou moldada por sua história. Características como caráter, índole, gostos e desgostos, seu jeito de agir

e sua maneira de ser ao nível mental são exemplos de traços de personalidade. “A personalidade e o desenvolvimento psicológico da personagem acrescentam novas camadas à expressão animada”. (WHITE, 2006)

Quadro 2: Dez Características-chave de Personagens Animadas

Características	Descrição
Personalidade	Possuir um conjunto coerente e reconhecível de características que controlam o comportamento da personagem.
Individualidade	Se diferenciar das outras personagens através do comportamento, da forma que se expressa, e as frequências com que se repete.
Emoção	Apresentar possuir desejos e sentimentos sobre o mundo no que diz respeito a esses desejos.
Relações sociais	A capacidade de reagir a outras personagens, e as maneiras pelas quais comportamentos são escolhidos para fazê-lo.
Expressividade	Eficientemente comunicar a intenção do designer por trás da ação para o público.
Ser crível	Apresentar estar vivo, sendo algo com que o público se preocupa. Comportando de uma forma que o público reconhece como a vida em um sentido dramático.
Direcionamento	A personagem deve apresentar possuir metas e ter ações para atingi-las.

Fonte: Hayes-Roth, Maldonado e Moraes (2002)

Quadro 2: Dez Características-chave de Personagens Animadas
(continuação)

Características	Descrição
Reatividade	Reagir de maneira oportuna para o que está acontecendo no mundo.
Situacionalidade	Agir de uma forma que reflete um entendimento aparente do contexto atual da personagem (física, social, afetivo, etc.).
Capacidades Gerais	Possuir os principais componentes da animação - ser capaz de sentir, pensar, comunicar, agir, etc.).

Fonte: Hayes-Roth, Maldonado e Moraes (2002)

Para Beiman (2007) antes de se começar a desenhar a personagem, deve-se elaborar algumas questões sobre a sua personalidade “Quem é? O que é? Onde vive? Quando é que a ação acontece? Qual o motivo pelo qual está a fazer o que quer que seja? Com o que ou quem está a interagir? ”. Sem se ter estas questões esclarecidas, as figuras desenhadas não serão personagens e sim apenas desenhos. As personagens (animadas) devem ser críveis, mas não necessariamente realistas, por ser animação (desenho) e não imagem real (fotografia). As personagens podem romper as leis da realidade, podendo flutuar no ar para representar êxtase emocional ou mudar a sua forma física e cor conforme as mudanças de humor. (THOMAS; JOHNSON, 1981)

De acordo com Reilly (1996), personagens críveis são personagens que aparentam estar vivas e que as pessoas sintam algo por ou sobre elas. Isto não significa que a personagem precisa ser alinhada, convincente ou realista. Para Thomas e Johnson (1981), é a representação de emoções que dão vida as personagens, "as personagens parecem pensar, tomar decisões e agir por vontade própria. É o que cria a ilusão da vida". Elliott e Brzezinski (1998) descrevem que

uma personagem de sucesso consegue evocar uma reação emocional em um observador, e que o principal mecanismo para se gerar esta reação é expondo a própria emoção. Os anseios de uma personagem e a forma como ela se sente sobre o que acontece no mundo, no que diz respeito a esses desejos, são o que nos faz importar com essa personagem. Para Bates (1992) se a personagem não reagir emocionalmente a eventos, se ela não demonstra dar importância, os interlocutores não se importaram com ela. "Uma personagem que não sente emoção é sem vida. É uma máquina."

De acordo com Lasseter (1987), sem um processo de pensamento, as ações de uma personagem animada são apenas uma série de movimentos independentes. "Com um processo de pensamento para conectá-los, as ações trazem vida para uma personagem". Hayes-Roth e Doyle (1998) salientam que as personagens animadas necessitam possuir: repertório de comportamentos amplo e diversificado para cobrir todas as situações que ele poderá encontrar; diferentes maneiras de executar um determinado comportamento a fim de que pareça ter qualidades humanas; comportamentos do ambiente que não distraiam os observadores, mas mantenham as personagens vivas durante os eventos. Para Elam (2002) a personalidade da personagem é definida através das relações que ela estabelece com as outras personagens. Segundo Jones e Amuck (1989) a personalidade da personagem, assim como de todos os seres vivos, é priori a sua representação física "Não é nossa aparência ou voz que nos faz ser quem somos. Nós somos como nos comportamos". Isto corrobora com McCloud (2008), para quem "criar uma vida interior convincente para as personagens pode ser o aspecto mais importante da criação de personagens".

De acordo com Perez (2010) as personagens podem ser divididas em características intrínsecas e extrínsecas. Intrínsecas são todas as características relacionadas à essência da personagem, tais como: personalidade, história, comportamento, entre outros. A história de vida da personagem funciona como um dimensionador, situando em um tempo e espaço, é responsável por fornecer indícios do que pode vir acontecer com ele depois. As características consideradas extrínsecas são relacionadas à parte externa da personagem, ou seja, os aspectos

visuais: aparência, linguagem corporal, vestuário e as cores. Essas características podem fornecer indicativos a respeito da história da personagem. É importante ressaltar que a cor se configura como uma marcante experiência visual na composição da personagem, pois traz consigo significados simbólicos e associações a emoções.

Quando se estiver criando uma personagem, deve-se definir o equilíbrio entre as características humanas e animais (não-humana) que apresentará em sua personalidade e comportamento. Caso a personagem se comporte mais como um animal, é mais indicado dar preferência para uma anatomia mais realística, ou seja, mais próximo ao animal. Se a personagem possuir mais características humanas, então é preferível que ela tenha uma forma antropomorfizada, com traços mais humanos. Boas personagens são criadas sobre uma base de formas geométricas básicas: círculos, retângulos e triângulos. Cada uma das formas básicas possui significados intrínsecos. Círculos criam personagens fofas e amigáveis, enquanto quadrados transmitem força e solidez e triângulos são associados a personagens enérgicas. Essas formas geométricas se mesclam originando formas mais complexas e “falam pela personalidade da personagem antes mesmo que ele balbucie a primeira palavra”. (BRANCROFT, 2006)

A fim de entender as relações entre brinquedos, personagens e habilidades sociais, para possibilitar a discussão de suas convergências para o design de um SPS, na próxima seção são discutidas as relações entre os temas.

2.3 Brinquedos, Personagens e as Habilidades Sociais

Como visto anteriormente, uma personagem pode ter qualquer tipo de personalidade, podendo ser uma pessoa, um animal, um ser fictício, um objeto, desde que com características humanas, ou seja, personificada. São encontradas em obras de literatura, cinema, teatro, televisão, músicas, desenhos, histórias em quadrinhos, videogames, marketing, etc. Para Forster (2005), a personagem deve dar a impressão de que está viva, de que é um ser vivo. Devendo manter relações

com a realidade, participando de um universo de ações e sentimentos que se possa equiparar ao que conhecemos.

Segundo Brait (2010), as personagens agem umas sobre as outras e revelam-se umas pelas outras, com forma própria de existir, sentir e perceber os outros e o mundo. As personagens são seres fictícios que vivenciam o enredo, estando conectados a todos os componentes narrativos, demonstram as intenções da narrativa, sendo o que de mais vivo existe na narrativa ficcional. (CANDIDO, 2002)

Segundo Herzog (1992), os valores e os comportamentos das personagens participam na formação dos valores, comportamentos e hábitos das crianças, uma vez que esses criam uma relação de amizade com estes. Essa situação é de extrema relevância, pois, como Rezende e Rezende (1985) salientaram, os amigos fazem parte do grupo primário de referência e por isso sua influência sobre os comportamentos é mais forte. Uma vez desenvolvida a relação de amizade e identificação com as personagens dos desenhos, a influência destes se torna mais forte quando existe um grande tempo compartilhado. A personagem é um modelo de inspiração que deve ajudar conduzindo a criança para um patamar de adulto. Propondo um modelo de comportamento e um projeto, acontece o processo de identificação (MONTIGNEAUX, 2003).

Na pesquisa feita por Silva (2006), foram apresentados quatro episódios de um desenho animado a crianças. Durante a apresentação, dominavam os comportamentos não verbais, pois as crianças ficavam atentas ao programa. Também foi observada pela pesquisadora a presença marcante das personagens no consumo e nas ações das crianças. Falas e gírias das personagens são utilizadas por esse público, bem como sua presença é observada nas brincadeiras. Ela destaca que as mensagens dos desenhos animados não se restringem ao momento de assistência, se estendendo para outras atividades rotineiras das crianças.

Percebe-se que as personagens podem fazer parte do cotidiano das crianças, e que o desenho animado é observado neste cenário. Uma característica marcante dos desenhos é o uso da cor. A cor é uma sensação visual e logo se pode

dizer que ela vem antes de sua interpretação intelectual. De acordo com Tiski-Franckowiak (1997), a cor acontece no sistema límbico, estritamente relacionado ao emocional, ou seja, a cor é estimulante não apenas no sentido cognitivo, mas por estabelecer uma ligação emocional com o indivíduo.

Segundo Löbach (2001), o objeto de design possui duas funções (estética e simbólica) que são estritamente inconscientes e emocionais. Estas são possíveis graças a relações positivas e negativas (impressões) que estes indivíduos estabelecem ao utilizar ou escolher um produto. Nesta perspectiva é que se evidencia a cor como ferramenta para o design no contexto estudado. A cor não deve ser utilizada de maneira aleatória; ela deve ser uma aliada no primeiro contato com a criança, chamando sua atenção. As cores principais nos jogos infantis devem ser primárias, possuindo uma pequena parcela de cores secundárias. Para Lida (2001), o desenho adequado tem grande influência no desempenho de um produto. Por isso, uma ferramenta destinada ao manejo fino deve ter formas menores que aquela de manejo grosseiro.

Extrapolando a questão da forma e das cores, de acordo com Bee (1997), a aprendizagem pode ocorrer através da observação. Esse processo de aprendizagem é denominado de aprendizagem vicária ou modelagem, extremamente comum, ocorre ao observar o comportamento daqueles que servem de modelo para novos comportamentos, somos capazes de aprender como fazer coisas, demonstrar sentimentos e hábitos. (MORIS; MAISTO, 2004)

Uma das teorias que tratam desse assunto é o Behaviorismo, também chamado de Comportamentalismo. De acordo com Skinner (1971), que diferentemente de outros teóricos comportamentalistas não nega a noção de mente, a eficácia do reforço depende da proximidade temporal e espacial em relação ao comportamento que se pretende modelar, sob pena de incidir sobre outro que não esteja em questão. A modelagem, nesse sentido, consiste em reforçar as aproximações sucessivas do comportamento desejado (ATKINSON et. al, 1995). Outra teoria que trabalha com esse tipo de aprendizagem é a Aprendizagem Sociocognitiva, na qual, segundo Moris e Maisto (2004), o comportamento surge a partir da interação simultânea de cognições (como pensamos sobre uma situação

e como vemos nosso comportamento nela), de experiências passadas e de aprendizagem.

Na aprendizagem existem dois tipos de reforçadores. Os reforçadores positivos que acrescentam algo recompensador, como receber um prêmio por ter tido um determinado comportamento em uma determinada situação e os reforçadores negativos que eliminam algo indesejável, como ser retirado de algum ambiente desagradável após pedir para sair. Ambos os reforços resultam na aprendizagem de novos comportamentos ou na intensificação de comportamentos preexistentes. Ambos os reforços sempre intensificam ou fortalecem os comportamentos enquanto a punição visa enfraquecer algum comportamento indesejável, como repreender quando o comportamento não é adequado (MORIS; MAISTO, 2004). Qualquer comportamento reforçado apresenta maior probabilidade de voltar a ocorrer. A quantidade de exposição, a atenção destinada e a forma que é interpretado, determinam quais estímulos serão realmente percebidos. A interpretação do que se percebe é coerente com a experiência prévia, pois ela afeta o significado do que é compreendido. (SOLOMON, 2002)

Ao assistirem os comportamentos das personagens fictícias e as consequências dessas ações, essas crianças não apenas aprendem como também terão mais chances de colocá-los em prática (MORIS; MAISTO, 2004). Para Bee (1997), uma importante motivação para a ação são as consequências associadas a um comportamento observado, ou seja, as recompensas ou punições que o comportamento acarreta.

Bee (1997) divide a infância em diferentes etapas. A “primeira infância” começa no nascimento e vai até aproximadamente os dois anos de vida. A segunda etapa, denominada “criança pré-escolar”, começa no término da primeira e se estende até os seis anos. Entre os seis e doze anos é a terceira etapa, este período é chamado de latência ou “idade escolar”, no qual as crianças desenvolvem-se socialmente e moralmente. Neste momento ela está mais apta para aprender rápida e avidamente, para tornar-se grande no sentido de compartilhar obrigações, disciplina e desempenhos (ESCOSTEGUY; SILVEIRA, 2003). Além das habilidades cognitivas, as sociais também se desenvolvem em todos esses momentos.

De acordo com Marinho (2003) existem estudos que apontam a importância do desenvolvimento de habilidades sociais durante a infância por se estabelecer como fator de proteção contra a ocorrência de dificuldades de aprendizagem e de comportamentos antissociais. Segundo Howes (2000) crianças com habilidades sociais mais desenvolvidas na educação infantil apresentam posteriormente menos problemas emocionais e de comportamento, melhor relacionamento com os professores e com os colegas e melhor desempenho.

A ênfase na idade escolar como uma das fases importantes para o desenvolvimento de valores e comportamentos socialmente habilidosos é encontrada em Del Prette e Prette (2005) que destacam a empatia, a solução de problemas interpessoais e o controle da impulsividade e da raiva como comportamentos relevantes na interação social. Há evidências de que se a criança desenvolver um amplo repertório de habilidades sociais terá mais probabilidade de estabelecer relações mais saudáveis e com menor risco de rejeição por seus pares (Castro et al., 2003).

No contexto escolar, as habilidades sociais mais enfatizadas e valorizadas em estudos internacionais podem ser agrupadas em cinco conjuntos de comportamentos. Relação com os companheiros: cumprimentar, convidar para jogos com interação, fazer elogios e oferecer ajuda ou assistência. Autocontrole: possuir controle sobre o humor, conseguir seguir regras e respeitar os limites impostos. Habilidades Sociais Acadêmicas: envolver-se em tarefas, realizar as mesmas de forma independente e seguir instruções. Ajustamento: seguir regras e comportar-se de acordo com o esperado. E asserção: aceitar elogios, fazer convites e ser capaz de iniciar uma conversa. (CALDARELLA; MERREL, 1997)

Quando a criança está inserida neste novo contexto ela amplia o seu repertório de habilidades sociais, com este tornando-se progressivamente mais complexo. Além de contribuir para uma melhor adaptação da criança ao meio escolar, o aprimoramento das suas habilidades sociais pode prevenir a manifestação de comportamentos agressivos e dificuldades de aprendizagem. Os déficits de habilidades sociais estão associados a problemas psicossociais tais como depressão, ansiedade social, estresse e solidão. (MARINHO, 2003)

Bussab (1999) defende que se a criança for apropriadamente estimulada nesse período, ela terá maiores probabilidades futuras de desenvolver interações sociais mais adequadas e reforçadoras. Del Prette e Del Prette (2005) definem as diversas dimensões das interações sociais em três classes: reação habilidosa, reação não habilidosa ativa e reação não habilidosa passiva. A primeira diz respeito aos comportamentos que demonstram assertividade, civilidade, empatia, expressão de sentimentos positivos ou negativos de forma apropriada, etc. A segunda, por ser ativa, é aquela “que demonstra agressividade, negativismo, ironia, autoritarismo, etc.”. E o último tipo de reação é a que demonstra “esquiva ou fuga ao invés de enfrentamento da situação”.

As habilidades sociais podem ser definidas como o conjunto dos comportamentos que o indivíduo apresenta diante das demandas de uma situação interpessoal. Essas habilidades são aprendidas e as demandas para o seu desempenho “variam em função do estágio de desenvolvimento e de variáveis situacional-culturais do indivíduo”. Embora existam normas gerais para os desempenhos interpessoais dentro da sociedade, cada grupo ou classe social desenvolve normas particulares de relacionamento. Grande parte das normas que regulam a forma como as pessoas se comportam socialmente é estabelecida pelo grupo social ao qual pertencem: em termos de gênero, contexto geográfico, papéis sociais, papéis ocupacionais e filiação institucional (aqueles relacionados a crenças religiosas, filosóficas e políticas), etc. (Del Prette; Del Prette, 1999)

Segundo Del Prette e Del Prette (2005), as habilidades sociais que fazem parte do repertório de um indivíduo favorecem um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas. As autoras citam as seguintes classes de habilidades sociais relevantes na infância: autocontrole e expressividade emocional, habilidades de civilidade, empatia, assertividade, solução de problemas interpessoais, fazer amizades e habilidades sociais acadêmicas. O desenvolvimento de habilidades sociais na infância favorece a obtenção de reforçadores sociais importantes como amizade, respeito e empatia. A seguir é apresentado o quadro de Habilidades Sociais e suas principais subclasses, ou seja, as formas como elas se manifestam nos comportamentos dos indivíduos.

Quadro 3: Classes e subclasses de habilidades sociais.

Classes	Principais subclasses
Autocontrole e expressividade emocional	Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas.
Civildade	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.
Empatia	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.
Assertividade	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.
Fazer amizades	Fazer perguntas pessoais; responder perguntas, oferecendo informação livre (auto revelação); 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.

Fonte: Del Prette e Del Prette (2005, p.46-47)

Quadro 3: Classes e subclasses de habilidades sociais (continuação).

Classes	Principais subclasses
Soluções de problemas interpessoais	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.
Habilidades sociais acadêmicas	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: Del Prette e Del Prette (2005, p.46-47)

No que se refere às relações entre brinquedos e habilidades sociais, estudos como o de Macedo (2009) assinalam os benefícios que o brincar pode trazer para o desenvolvimento cognitivo e social, promovendo processos favoráveis ao desenvolvimento e a aprendizagem de competências e habilidades. Kramer (2003) ressalta a importância de uma concepção que reconhece o poder de imaginação, fantasia e criação, que é específico da infância.

Para Almeida (1995), o pensamento infantil está mais ligado à imagem mental do que ao conceito. A criança não é facilmente estimulada, pois o pensamento infantil é guiado por muita subjetividade. Nessa direção, Piaget (1990) afirma que o jogo constitui uma das raras atividades espontâneas da criança, que permite compreender suas representações e ver desenvolverem-se as funções e estruturas cognitivas.

O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1998).

No entender de Vygotsky (1998), é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Para uma criança muito pequena, os objetos têm força motivadora, determinando o curso de sua ação. Já na situação de brinquedo, os objetos perdem essa força motivadora e a criança, quando os vê, consegue agir de forma diferente em relação ao que observa, pois ocorre uma diferenciação entre os campos do significado e da visão, e o pensamento, que antes era determinado pelos objetos do exterior, passa a ser determinado pelas ideias.

Vygotsky (1998) assinalou, ainda, que uma das funções básicas do brincar é permitir que a criança aprenda a elaborar e resolver situações conflitantes, através de capacidades como observação, imitação e imaginação. A criança também aprende a lidar com regras e normas sociais desenvolve a capacidade de interação e aprende a lidar com limites.

Para Adams (2001), o aprendizado é também relacionado à aquisição de informações e o desenvolvimento de habilidades. O autor destaca dois tipos de aprendizados: aprendizados inconscientes (automáticos) e aprendizados com os quais é necessário se empregar um esforço consciente. As situações problemas contidas na manipulação dos jogos e brincadeiras fazem a criança crescer através da procura de soluções e de alternativas. Ao mesmo tempo, desenvolve a concentração, a atenção, o engajamento e a imaginação. Como consequência, a criança fica mais calma, relaxada e aprende a pensar, estimulando sua inteligência.

Segundo Gazzaniga e Heatherton (2005), a aprendizagem é uma mudança relativamente duradoura do comportamento, em que as pessoas se beneficiam da experiência para ditar seus futuros comportamentos. Solomon (2002) ainda diz que a aprendizagem é uma mudança que ocorre permanentemente no comportamento causada pela experiência, podendo ocorrer através de simples associações ou por

meio de uma série complexa de atividades cognitivas. A experiência não precisa ser direta, podendo ser através da observação de eventos que afetam outros, ocorrendo inclusive quando não se está tentando aprender. É um processo contínuo, no qual o conhecimento é revisado constantemente quando exposto a novos estímulos.

Percebe-se, assim, que o brincar e o brinquedo podem estimular o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades sociais. Nesta dissertação, pretendeu-se discutir possibilidades de estimular tal desenvolvimento por meio de um SPS centrado em personagens. Na seção seguinte, apresenta-se o método utilizado para alcançar esse objetivo.

3. MÉTODO

O método escolhido para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa ação. Isto significa que, para cada ação executada, foi realizada uma etapa de investigação científica. Ainda, como característica fundamental, o processo foi conduzido por um conselho de especialistas. Desta forma, é possível desenvolver o conhecimento como parte da prática e melhorar a própria compreensão desta. A pesquisa ação é um tipo de pesquisa participante engajada, na qual o processo de pesquisa deve se tornar um processo de aprendizagem para todos envolvidos (KRAPP, 1982; KETELE; ROEGIERS, 1993). Como pretendeu-se investigar como os designers podem projetar, a fim de estimular habilidades sociais, foi necessário observar a ação projetual desses.

O caráter deste estudo é exploratório (AAKER; KUMAR; DAY, 2001). Ele é pouco ou nada estruturado em procedimentos, e seus objetivos são pouco definidos. Seus propósitos imediatos, nesta pesquisa, são os de ganhar maior conhecimento sobre um tema e aprofundar questões em estudo (MATTAR, 1997).

Esse tipo de pesquisa tem como característica trabalhar com uma amostra reduzida. Os métodos são muito flexíveis, não estruturados e qualitativos (AAKER; KUMAR; DAY, 2001). Duarte e Barros (2006) apontam que a pesquisa qualitativa é aquela em que os resultados não estão sujeitos a uma análise de quantificação. Ela serve para o pesquisador ter uma visão mais aprofundada e compreender melhor o contexto do problema, se habilitando para decidir quais informações deve-se possuir para solucionar o problema de pesquisa e se fazer uma interpretação adequada.

A seguir segue modelo de como foi o processo realizado de pesquisa ação:

Quadro 4: Planejamento da pesquisa

Etapa	Etapas de Ação (Projeto)	Etapas de Investigação Científica
1	<p>Formação e reuniões do conselho para orientar a elaboração, condução e avaliação dos resultados do workshop. Composto pelo pesquisador, seu orientador com papel do psicólogo, um designer com experiência em personagens e um designer com experiência em workshops.</p>	<p>Através das reuniões do conselho, foi elaborado um quadro-síntese com o planejamento do workshop, apresentado no início do capítulo de resultados.</p>
2	<p>Realização do Workshop (detalhado no Capítulo 3.2) para projeto de SPS, centrado em personagens, para estímulo às habilidades sociais na infância.</p>	<p>O trabalho projetual foi gravado em vídeo e áudio e acompanhado por observadores, não participativos, que elaboraram relatórios durante as atividades. As apresentações dos grupos tiveram seu conteúdo posteriormente transcrito e, juntos com os relatórios, foi analisado de acordo com a técnica de Análise de Conteúdo.</p>
3	<p>Avaliação do potencial dos projetos para o estímulo às habilidades sociais pelo conselho.</p>	<p>Foi realizada uma reunião de avaliação dos resultados com os integrantes do conselho. Os resultados foram sinteticamente apresentados no capítulo de resultados, ao final da análise.</p>

Fonte: O autor.

A seguir, encontram-se descritas as três etapas da pesquisa: formação e reuniões do conselho, workshop e avaliação dos resultados.

3.1 Formação e reuniões do conselho

Para Thiollent (1996), o conselho deve reunir os principais membros da equipe de pesquisadores e dos grupos implicados no problema de observação. Segundo o autor, seu papel é examinar, discutir e tomar as decisões sobre o processo de investigação. Assim, deve centralizar todas as informações coletadas e discutir as interpretações.

O conselho constituído foi formado pelo pesquisador, orientador, designer com conhecimento em personagens e profissional com experiência no desenvolvimento de workshop, definindo-se que o próprio orientador exerceria a função do psicólogo. A escolha dos membros deste conselho foi feita pelo pesquisador e pelo orientador.

O conselho foi responsável pela elaboração da atividade projetual e a estruturação desta é considerada como parte dos resultados. Foi sua atribuição, ainda, a avaliação dos projetos desenvolvidos no workshop e avaliação da atividade projetual propriamente dita.

3.2 Workshop

Cautela (2007) descreve workshop como uma sessão contínua ou intermitente de projeto, orientada à geração de *concepts* sobre a base de um briefing de projeto, em que a lógica principal é a criação de uma competição entre indivíduos ou grupos de projetistas trabalhando de forma independente ou complementar na geração de novas soluções de oferta. O workshop é organizado para gerar ambientes construtivos, sendo uma espécie de laboratório projetual, no

qual a atmosfera, os suportes, as interfaces, os layouts, são ingredientes essenciais para a geração de ideias e conceitos, sendo capaz de concentrar intensamente sobre o projeto equipes de pesquisa e um grupo de designers convidados. Os instrumentos de design são utilizados nessa atividade de acordo com a necessidade da dinâmica e com a necessidade de formalização dos *concepts* gerados, como: *brainstorm*, construção de cenários e *storyboard*.

Segundo Cautela (2007), os principais objetivos de um workshop estão relacionados com a geração de novas soluções de ofertas que satisfaçam as mudanças que acontecem no mercado e áreas competitivas, bem como no enriquecimento do conteúdo de um serviço, de uma experiência, de um produto ou de uma tecnologia já existente. Esses objetos de intervenção em um workshop são representados pelos *concepts* desenvolvidos durante a atividade.

Franzato (2008), assim como Celaschi (2007), divide a atividade de workshop em três momentos: *problem setting*, *problem solving* e *visualizing*, ou seja, definição do problema, a busca de soluções e a visualização dos resultados. Durante a atividade de workshop, os grupos são organizados a partir de especialidades complementares e estimulados a trabalharem com o foco no briefing apresentado.

Cooper e Press (1995) sugerem que um briefing de projeto deve conter no mínimo os seguintes itens: antecedentes do cliente, o problema de projeto, especificações do projeto e atributos esperados, público-alvo e informações de mercado, custos, orçamentos e prazos, ou seja, o máximo de informações necessárias para o desenvolvimento do projeto.

O modelo de workshop foi resultado das reuniões do conselho, conforme salientado anteriormente. A atividade projetual foi realizada com dois grupos de projeto, ambos tinham em sua composição designers, publicitários e psicólogos. Como se buscou investigar o processo dos designers ao projetarem personagens e seu SPS que estimulem o desenvolvimento de HS na infância, foi indispensável que eles façam parte dos grupos. Além dos designers, a busca pela relação criada entre as personagens e as crianças tornou necessária a participação dos profissionais ligados à psicologia infantil.

Quadro 5: Grupos e caracterização dos participantes.

Grupo 1: Golphi		Grupo 2: Ploft	
Integrante	Formação	Integrante	Formação
Matheus (28 anos)	Publicidade e Propaganda	Dora (56 anos)	Publicidade e Propaganda / Marketing. Pós-graduação em artes visuais.
Marília (28 anos)	Desenho Industrial – Programação Visual	Thaís (29 anos)	Design de Produto Mestranda Design / Estratégico
Thaise (25 anos)	Psicologia	Valéria (26 anos)	Psicologia
		Valentina (23 anos)	Psicologia Mestranda em Design / Estratégico

Fonte: O Autor

O trabalho projetual foi acompanhado por observadores não participantes que elaboraram relatórios das atividades, além disso, o workshop foi gravado em áudio e vídeo que serviram como material de apoio. As apresentações das personagens foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas posteriormente.

As informações foram analisadas através da técnica de Análise de Conteúdo. De acordo com Bardin (2006), a Análise de Conteúdo consiste em um conjunto de técnicas, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para Chizzotti (2006) seu objetivo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. Existem diversas formas de documentação do material coletado, na maioria das vezes constituindo-se de material textual: diário de pesquisa, fichas de documentação, notas de campo, transcrição, etc. O material também pode ser documentado por meio de fotos, filmes, áudios e outros, pois todas as formas de documentação têm relevância no processo de pesquisa, quando possibilitam uma análise adequada (FLICK, 2009). Para a decodificação dos

documentos, o pesquisador pode utilizar vários procedimentos, procurando identificar o mais apropriado para o material a ser analisado (CHIZZOTTI, 2006).

A Análise de Conteúdo pode ser organizada em três fases: 1) pré análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. A segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. Esta fase vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Neste trabalho, os próprios momentos da atividade projetual serviram como categorias para análise. A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. É destinada ao tratamento dos resultados, ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2006).

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos com as reuniões do conselho, como foi definido o andamento da atividade projetual, como o workshop (WS) transcorreu e os resultados da atividade projetual propriamente dita. Sempre conectando os resultados obtidos com os referenciais teóricos compartilhados anteriormente, analisando como os participantes procederam para obter sucesso nas atividades propostas.

O capítulo foi dividido em três seções que abordaram os momentos considerados de maior significância no processo do WS. A primeira (4.1) aborda como os participantes compreenderam a atividade projetual, quais ações foram utilizadas para municiar os participantes com as informações pertinentes para o desenvolvimento das atividades e como os grupos se apropriaram das informações para projetar suas personagens. Em seguida é abordado como foram desenvolvidas as personagens e suas personas (4.2), quais as características comportamentais, psicológicas e sociais, bem como os aspectos físicos das personagens projetadas. Por último é apresentado como os grupos desenvolveram conceitualmente um sistema produto serviço (SPS) de suas personagens.

Antes de se apresentar esses resultados, será apresentado o primeiro resultado, obtido previamente ao WS nas reuniões do conselho. Essas reuniões eram compostas pelos pesquisadores e membros dos grupos implicados no problema de observação. Elas antecederam a realização do workshop e geraram os resultados para a elaboração de um quadro, que serviu tanto como guia para execução das atividades como para verificação posterior do cumprimento dos objetivos da atividade projetual. A seguir é apresentado o quadro desenvolvido pelo autor ao analisar os resultados das reuniões do conselho. (THIOLLENT, 1996)

Quadro 6: Planejamento do workshop

PLANEJAMENTO	MOTIVOS
Composição dos grupos: Profissionais de design, comunicação, psicologia (um de cada)	Por tratar sobre habilidades sociais e crianças, foi diagnosticado a necessidade de profissionais da área psicológica. Como se pretende o desenvolvimento de personagens, bem como a possibilidade de se estender essa personagem para um Sistema Produto-Serviço (SPS), foi determinado que seria essencial a participação de profissionais das áreas de design e comunicação.
<ul style="list-style-type: none"> - Enviar material prévio (uma página) com o conceito de habilidades sociais. - Tarefa: Representar, utilizando imagens humanas, um comportamento socialmente habilidoso, com base no conteúdo do material de sensibilização utilizado. 	O conselho definiu duas atividades prévias à realização do workshop (WS). Leitura de material sobre habilidades sociais e a representação livre, através de imagens, com base no conteúdo do material. Ambas as atividades têm por objetivo a socialização com o tema.
<p>Plano de Atividades do workshop:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 9:00 – 9:10: Briefing do workshop: Projetar uma personagem que tenha potencial para estimular as habilidades sociais na infância 2. 9:10 – 9:15: Mostrar o cronograma/estrutura do workshop 3. 9:15 – 9:45: Socializar o “tema de casa” (apenas dentro de cada grupo) 	<p>1 e 2. Ambas as atividade servem para inteirar os participantes sobre o WS, de maneira que os mesmos pudessem enxergar como o dia transcorreria.</p> <p>3. Esta atividade utiliza do material desenvolvido na tarefa prévia. Serve para que os membros dos grupos se socializem e exponham suas percepções sobre comportamentos socialmente habilidosos.</p>

Fonte: O autor

Quadro 6: Planejamento do workshop (continuação)

PLANEJAMENTO	MOTIVOS
4. 9:45 – 10:15: Palestra Leandro: Como brinquedos e brincadeiras podem estimular o desenvolvimento de habilidades sociais na infância	4. A atividade tem como objetivo ampliar o conhecimento sobre habilidades sociais e comportamentos socialmente habilidosos, para dar suporte para o desenvolvimento das personagens.
5. 10:15 – 10:30: O que são personas? Como projetá-las? Apresentação de um “ <i>template</i> ” para personagens humanas e não humanas	5. Para desenvolver uma personagem é necessário a criação de uma persona que será a base psicológica e comportamental. De forma simples, nessa etapa é apresentado o que são personas, bem como o <i>template</i> que os grupos utilizarão para o desenvolvimento das personas.
6. 10:30 – 12:00: Projeto 1 (Projetar a persona)	6. Foi estipulada 1h30min para que os grupos desenvolvessem as personas.
7. 12:00 – 13:00: Almoço	7. O almoço ocorrerá no local a fim de que os grupos continuem inseridos nas atividades.
8. 13:00 – 14:30: Representação da personagem (desenho ou digital) com participação de um profissional com experiência em projetar personagens	8. Foi estipulada 1h30min para que os grupos criassem a representação gráfica das personagens. Para esta atividade foi identificado a necessidade de um profissional de design com conhecimento sobre criação de personagens para auxiliar os grupos a encontrem as melhores representações para suas intenções.
9. 14:30 – 15:15: Apresentações das personagens e avaliação dos organizadores	9. Período para que os grupos possam apresentar suas personagens aos organizadores, bem como <i>feedback</i> dos mesmos.

Fonte: O autor

Quadro 6: Planejamento do workshop (continuação)

PLANEJAMENTO	MOTIVOS
<p>10. 15:15 – 16:45: Delineamento do SPS em termos conceituais: Quais são os elementos desse sistema? <i>Template</i>: Personagem no centro do SPS e 3 círculos para explicar produtos, serviços e comunicação dela</p>	<p>10. Apresentação do <i>template</i> SPS, bem como o que se espera em termos conceituais no desenvolvimento desse sistema.</p>
<p>11. 16:45 – 17:30: Apresentações finais e fechamento – Apresentar os dois <i>templates</i> (principal material de análise – juntamente com os diários de campo de observadores).</p>	<p>11. Atividade de fechamento do WS para os grupos apresentarem seus <i>templates</i></p>

Fonte: O autor

Os resultados obtidos foram analisados, através de uma reunião entre os integrantes do conselho, a fim de que estes verificassem se foram geradas novas soluções ou se houve enriquecimento de conteúdo, experiência, produto ou tecnologia, relativos a área estudada. Os projetos desenvolvidos no workshop foram apresentados para avaliação, juntamente com o quadro da “execução do workshop”. O conselho comparou os quadros de planejamento e execução do workshop a fim de constatar se os objetivos propostos para a atividade projetual foram atingidos. (CAUTELA, 2007)

Quadro 7: Execução do workshop

EXECUÇÃO	MOTIVOS
<p>1. 9:30 – 9:35: Briefing do workshop: Projetar uma personagem que tenha potencial para estimular as habilidades sociais na infância; Socialização do cronograma/estrutura do workshop</p> <p>2. 9:35 – 9:45: Socialização do “tema de casa” (apenas dentro de cada grupo)</p> <p>3. 9:45 – 10:15: Palestra Leandro: Como brinquedos e brincadeiras podem estimular o desenvolvimento de habilidades sociais na infância</p> <p>4. 10:15 – 10:30: O que são personas? Como projetá-las? Apresentação de um “<i>template</i>” para personagens humanas e não humanas</p> <p>5. 10:30 – 12:15: Projeto: Parte 1 (Projetar a persona); Organizadores circulam nos grupos para tirar dúvidas.</p> <p>6. 12:15 – 13:15: Almoço</p>	<p>1 e 2. As atividades começaram mais tarde para que todos os participantes pudessem chegar.</p> <p>3 e 4. As atividades iniciais transcorreram tranquilas e rápidas, possibilitando que a palestra sobre habilidades sociais, bem como a explicação sobre personas e do primeiro <i>template</i> ocorressem como previsto.</p> <p>5. A atividade de projetar persona se estendeu por 15min a mais do que o previsto. E os organizadores auxiliaram tirando dúvidas quando as mesmas surgiam, bem como já se inteiravam sobre o projeto dos grupos.</p> <p>6. Durante o almoço os grupos permaneceram conversando sobre seus projetos.</p>

Fonte: O autor

Quadro 7: Execução do workshop (continuação)

<p>7. 13:15 – 14:30: Representação da personagem (desenho ou digital) com participação de um profissional com experiência em projeto de personagens – Projeto: Parte 2 – Organizadores circulam nos grupos para tirar dúvidas.</p>	<p>7. Ambos os grupos resolveram produzir graficamente e não digitalmente suas personagens. Os mesmos contaram com o auxílio do profissional com experiência em projeto de personagens. Os organizadores continuaram a auxiliar os grupos tirando dúvidas quando as mesmas surgiam.</p>
<p>8. 14:20 – 15:20: Apresentação do conceito e dos elementos de um SPS; Delineamento do SPS centrado na personagem projetada em termos conceituais: Quais são os elementos desse sistema? – Projeto: Parte 3 – Organizadores circulam nos grupos para tirar dúvidas.</p>	<p>8. Foi apresentado o <i>template</i> de SPS. Os grupos deram sequência com a tarefa, sendo auxiliados pelos organizadores.</p>
<p>9. 15:20 – 16:00: Apresentações finais e fechamento (Apresentação dos dois <i>templates</i>)</p>	<p>9. Os grupos apresentaram suas personagens com suas respectivas <i>templates</i>. Ao término abrindo espaço para que se tirassem qualquer dúvida.</p>

Fonte: O autor

O conselho, após analisar os resultados, chegou à conclusão de que os objetivos propostos foram alcançados. Através dessa análise, ficou constatado que os participantes haviam compreendido na plenitude a proposta da atividade projetual. Também se concluiu que ambos os grupos contavam com as especialidades complementares necessárias e que esses obtiveram êxito em projetar uma personagem, tanto as características intrínsecas como as extrínsecas,

que estimulasse habilidades sociais. Além disso, os dois grupos conseguiram elaborar, conceitualmente, um SPS para suas personagens que estimulassem o desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças. (FRANZATO, 2008)

A seguir serão apresentadas as categorias de análise formuladas a partir de momentos do workshop. Esta análise foi realizada utilizando o material produzido pelos observadores, material produzido pelos grupos e pelas gravações de áudio e vídeo.

4.1 Compreensão sobre o briefing

Nesta seção serão exploradas as questões relacionadas ao briefing da atividade projetual. Apresentando como os participantes compreenderam a tarefa, quais foram as ações que auxiliaram na compreensão, quais informações foram consideradas necessárias para o desenvolvimento do projeto (COOPER; PRESS, 1995). E como esses percorreram o caminho do briefing até à projeção da persona, ou seja, a personalidade da personagem, e posteriormente para a representação gráfica da mesma personagem (BEIMAN, 2007).

O WorkShop (WS) foi iniciado com a apresentação do briefing que nortearia as atividades dos grupos aos participantes. O **briefing do workshop: Projetar uma personagem que tenha potencial para estimular as habilidades sociais na infância**. Em seguida, dentro dos seus grupos, os participantes socializaram o “tema de casa”, com **as imagens que representavam um comportamento socialmente habilidoso**, baseados no conteúdo do material de sensibilização enviado (ver material de socialização no Anexo 1). Feita a socialização, os participantes assistiram a palestra “Como brinquedos e brincadeiras podem estimular o desenvolvimento de habilidades sociais na infância” (ver slides da palestra no Anexo 2) e a explicação sobre **a persona, que funciona como a base psicológica e comportamental** da personagem, e do *template* para o desenvolvimento da mesma (ver no Anexo 3). Por fim, ouviram uma breve

explicação sobre o conceito de SPS e foram apresentados ao último *template* para o seu desenvolvimento (ver Anexo 4). (FRANZATO, 2008)

A partir de uma melhor compreensão sobre habilidades sociais, e de como as personagens podem estimular o desenvolvimento das mesmas, ou seja, de todas as informações necessárias (COOPER E PRESS, 1995) os grupos começaram o desenvolvimento das personas. Ambos os grupos buscaram projetar suas personagens para que não representassem apenas um gênero, facilitando que crianças de ambos os sexos possam se identificar (OSBECK; MOGHADDAM; PERREAULT, 1997). O observador do Grupo 1 apontou a preocupação na escolha do nome para não representar apenas um gênero, como se pode observar, durante a apresentação, na fala de um de seus integrantes: “Esse é o Golphi. O nome vai terminar com o ‘i’ porque a ideia é que não tenha gênero definido. Cada criança possa projetar o gênero que queira. Seja menino ou menina.”.



Figura 4: GOLPHI

O Grupo 2 escolheu um ser sem gênero definido, uma ameoba, e também tomou cuidado com a definição do nome, como um de seus integrantes explica:

“Esse é o Ploft. Ele é uma ameoba, um bicho não definido. A gente pensou em chegar nessa forma não definida para que ele seja bem flexível, tanto na questão física, como para se

adaptar aos diferentes tipos de brincadeiras, tanto de menino como de menina.”.

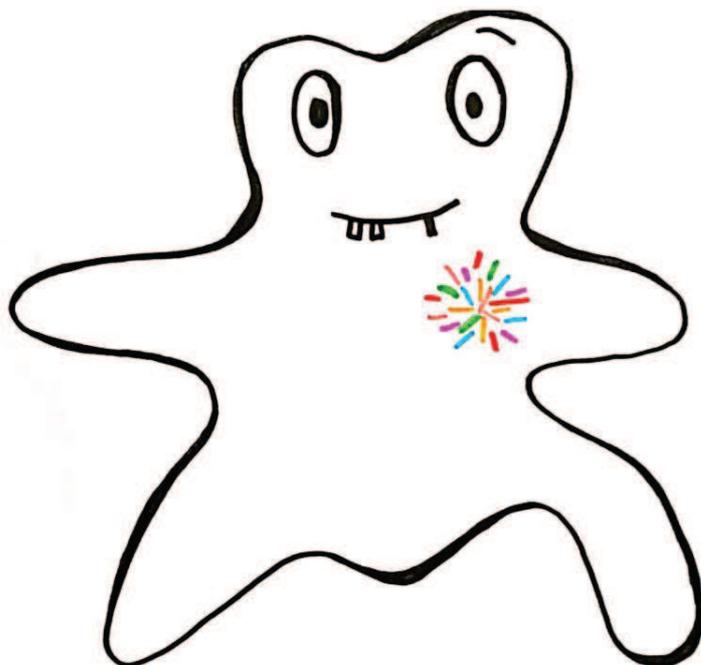


Figura 5: PLOFT

Ao analisar as características físicas das personagens projetadas e as descrições das mesmas, notou-se o cuidado para que, além de atrair o interesse das crianças, elas estejam relacionadas às funções sociais das mesmas. Ambas as personagens têm seus traços arredondados, tornando-se mais atraentes e amigáveis para as crianças (BRANCFORT,

2006). Como é possível observar na apresentação da personagem Ploft, a forma como ela lida com as emoções é representada nas questões físicas. Ploft é transparente e no “CORE dele, no coração, tem um pulsante de várias cores e muda de cor conforme a emoção” da personagem. “Também muda de cor conforme a emoção da pessoa”, apontou um dos integrantes do grupo 2. Esse cuidado também foi percebido durante a apresentação da personagem Golphi, pois um dos integrantes do grupo 1 ressaltou:

“É um golfinho filhote. Na barriga aparece uma carinha que vai mexe a boca conforme fala e também expressa o sentimento dele ou da criança que está interagindo. Dependendo da idade da criança ele vai expressa o sentimento ou só com desenhos ou também com palavras. Tipo escrito ‘feliz’ e uma carinha com sorriso.”

Ambas personagens projetadas utilizam artifícios que rompem as leis da realidade, como alterar a cor, para representar seu estado emocional (THOMAS; JOHNSON, 1981). Essas mudanças ocorrem para incentivar as crianças, ao reconhecerem os sentimentos e indagarem sobre eles, a desenvolverem habilidades como: autocontrole e expressividade emocional e empatia. (DEL PRETE; DEL PRETE, 2005).

Ainda analisando a compreensão do briefing do workshop, a fala de um integrante do Grupo 1, ao apresentar a personagem projetada, evidência a compreensão que cada atividade projetada deve ser adequada ao usuário: “Ele é para crianças bem novas até mais velhas, uns 12 anos. E cada atividade [que ele desempenha] é de acordo com a idade”. Os grupos buscaram identificar os aspectos principais dos temas abordados, compreendendo as habilidades sociais e como essas interagem entre si. A dinâmica dos grupos foi pontuada, já na atividade inicial, com os integrantes trocando experiências e defendendo suas perspectivas.

Quando, ao apresentar a personagem Golphi, o grupo 1 expos que: “ele veio do futuro para ensinar as crianças habilidades sociais que promovam uma sociedade mais cooperativa para não gerar catástrofes”, ou seja, a personagem tem a intenção de formar indivíduos com repertórios suficientes para manterem relacionamentos saudáveis e produtivos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Demonstrando que ficou compreendido a importância do desenvolvimento das Habilidades Sociais ao associar as mesmas com uma “sociedade mais cooperativa”.

4.2 Design: Da Persona à Personagem

Neste tópico serão apresentadas as personagens projetadas, não apenas no que se refere as características físicas, mas também ao que diz respeito a personalidade e ao contexto social dessas personagens (PEREZ, 2010). Essas questões foram divididas em dois grupos: características psicológicas e sociais (4.2.1), ou seja, o que está relacionado a parte interna das personagens, seus

desejos, suas histórias e seus comportamentos, e aspectos físicos (4.2.2), que é tudo o que diz respeito a parte externa das personagens, sua imagem, cores e roupas. Na etapa de caracterização da personagem, ou seja, desenhar como ela é externamente, a integrante do conselho com conhecimento sobre formas, cores e traços em geral ficou alternando nos grupos fornecendo suporte para que os projetos se mantivessem dentro do briefing. (FRANZATO, 2008)

4.2.1 Características psicológicas e sociais

Para auxiliar os grupos no desenvolvimento dos aspectos intrínsecos – personalidade, história, comportamento (PEREZ, 2010) – de suas personagens a fim de estimular as Habilidades Sociais (HS) – autocontrole e expressividade emocional, habilidades de civilidade, empatia, assertividade, solução de problemas interpessoais, fazer amizades e habilidades sociais acadêmicas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005) – se utilizou de um *template* (anexo 3) com quinze formas de se estimular comportamentos socialmente habilidosos. Este material foi desenvolvido a partir das observações da interação de crianças, mediada por brinquedos, com observadores e/ou outras crianças (anexo 9) e serviu para ampliar o conhecimento dos participantes em relação ao tema, facilitando o desenvolvimento das personagens.

Ao analisar as justificativas, que ambos os grupos utilizaram no desenvolvimento dos *templates* de “formas de estimular as HS” (Anexos 5 e 6), percebe-se a importância de produtos que contém as histórias das personagens. O produto que os dois grupos deram enfoque para contar as histórias de suas personagens foi o desenho animado, mas também poderia ser histórias em quadrinho e outros tipos de animações e seus diferentes tipos de mídia (LIDWELL; HOLDEN; BUTLER, 2010). A escolha por este tipo de produto mostra o intuito de se estimular comportamentos socialmente habilidosos através do exemplo. Em uma de suas justificativas o grupo 1 escreveu: “A telepatia e o tablet facilitam a

compreensão da criança e a interação”. O grupo 2 justificou: “Ele erra e perde às vezes, mostrando para a criança que não precisa estar sempre bem, pode ficar de cara”. A importância das animações é apontada por Herzog (1992) e Silva (2006), quando estes apontam como um dos programas infantis preferidos das crianças pelas características como cor e movimento, além de possuírem outros produtos associados aos desenhos animados e suas personagens.

Ao desenvolver as personas, ambos os grupos projetaram para que a base psicológica e comportamental servisse de exemplo e como facilitadores para a estimulação das HS definidas para suas personagens (BEE, 1997). Uma vez que o intuito é ensinar através do exemplo, foram atribuídas características como: tolerante, adaptável, flexível, amigável e prestativo para a personagem Ploft, e humilde, conselheiro, comunicativo, solícito e inteligente para personagem Golphi. Um integrante do grupo 1 explicou “Ele ensina através de música, brincadeiras, exemplos dele mesmo.” (HERZOG, 1992)

Apesar de terem adotado estratégias distintas para o desenvolvimento de seus projetos, ambos os grupos desenvolveram histórias que contextualizam suas personagens. Uma é um golfinho que vem de um futuro apocalíptico (para os seres humanos), a fim de ajudar as crianças a evitarem este futuro, auxiliando no desenvolvimento de habilidades sociais. A outra personagem é uma espécie de “ameba monstrinho”, mascote de uma turma que passa uma semana com cada criança e ajuda elas a se entenderem melhor. Ambas as personagens têm suas histórias influenciando nas atitudes e comportamentos das mesmas (MCCLLOUD, 2008) e tem como intuito servir de exemplo para as crianças, como explica o integrante do grupo 2 “ele não é perfeito. Ele tem defeitos, ele pede ajuda. Ele mostra que não sabe tudo.” Ao desenvolver sua personagem, o grupo 2 determinou que Ploft seria “educado e agradecido” a fim de “mostrar para a criança como é o comportamento desejado”. Em ambas as histórias as personagens mantêm relações com a realidade das crianças e suas características físicas corroboram para atender essa história (BANCROFT, 2006).

Como foi dito anteriormente, ambos os grupos, a fim de reforçar as habilidades sociais de suas personagens, aliaram aos comportamentos das personagens a características físicas. A personagem Ploft, por exemplo, além de comunicar o que sente, muda de cor ou de intensidade conforme o que está sentindo. Já a personagem Golphi, apesar de já se comunicar por telepatia, possui um traje que muda de cor e é embutido de um tablet que “facilitam a compreensão da criança e a interação”. (THOMAS; JOHNSON, 1981)

Assim como as características físicas, as características comportamentais também servem para “humanizar” as personagens. Saber ler, escrever, pensar e, até mesmo, chorar, como na situação exposta pelo grupo 1: “Ele está de canto meio triste e as crianças perguntam “o que aconteceu Golphi? ”. O grupo 2 definiu que sua personagem, quando fizesse alguma crítica, faria sem “machucar” os sentimentos da criança, preservando a autoestima da mesma.

A personagem Ploft “erra e perde às vezes, mostrando para criança que não precisa estar sempre bem”. A personagem Golphi “ensina através de exemplos positivos e negativos”. Mais uma vez, é possível perceber semelhanças em ambas as personagens, pois os dois grupos desenvolveram seres que, através de suas imperfeições e erros, auxiliam para que as crianças se identifiquem e aprendam, através do exemplo, a expressar seus sentimentos e frustrações.

Vale ressaltar o cuidado de ambos os grupos em projetar personagens que possuam e estimulem empatia. A roupa da personagem Golphi, assim como o core da personagem Ploft, altera de cor conforme a emoção que a criança está sentindo, além de mudar de cor conforme o sentimento da própria personagem, com o intuito de estimular as crianças a expressarem o que sentem e perguntarem sobre o sentimento do outro (BANCROFT, 2006). Essa reciprocidade nos comportamentos também é percebida em ambas as personagens quando o tema é “ajudar”. O grupo 1 destaca que “ele pede ajuda, veio para ajudar”, enquanto o grupo 2 aponta que sua personagem “gosta de ajudar e de ser ajudado”.

4.2.2 Aspectos físicos

Para auxiliar os grupos no desenvolvimento dos aspectos extrínsecos – aspectos visuais: aparência, roupas e cores (PEREZ, 2010) – de suas personagens a fim de estimular as Habilidades Sociais (HS), a integrante do conselho com experiência no design de personagens ficou à disposição dos grupos informando quanto a formas (BRANCROFT, 2006) e cores (PEREZ, 2010).

Como dito anteriormente, os grupos partiram para estratégias distintas. Enquanto o Grupo 2, que se focou no desenvolvimento da personagem como um produto, levantando quais tipos de características físicas ela deveria possuir (anexo 10), demonstrou preocupação para que as formas e cores transmitissem a personalidade da mesma (BRANCROFT, 2006). O Grupo 1 começou pela criação do cenário, da história e de situações na qual a personagem estaria inserida (anexo 11), demonstrando interesse na construção da origem e das motivações dessa (BEIMAN, 2007). Em comum, ambos os grupos buscaram projetar para que as características físicas das personagens facilitassem o estímulo das HS.

Ao apresentar a personagem Ploft, um dos integrantes ressaltou: “Ele tem vários braços e que se expandem para poder ajudar as pessoas, chegar até elas”. Ainda tratando sobre os aspectos físicos das personagens, no que se refere a cores, ambos os grupos se utilizaram de artifícios similares para representar tanto as emoções sentidas pela personagem, como aquelas percebidas por elas. Na personagem Ploft, que é transparente, “no CORE dele, no coração, tem um pulsante de várias cores e muda de cor conforme a emoção dele. E também muda de cor conforme a emoção da pessoa”, como exposto pelo grupo durante sua apresentação. Esses tipos de propriedades projetadas falam pela personalidade da personagem antes mesmo que qualquer história seja contada (BRANCROFT, 2006).

Na apresentação do Grupo 1, um dos integrantes destacou uma situação, na qual questões físicas auxiliam no desenvolvimento de habilidades sociais como assertividade e negociação de regras (DEL PRETE; DEL PRETE, 2005):

“ele ainda é um golfinho e algumas brincadeiras que ele vai ter com as crianças, elas vão ter vantagens em relação a ele. Como no futebol, elas vão chutar melhor que ele. O golfinho não vai conseguir chutar, mas já vai conseguir cabecear com mais facilidade, porque futebol de golfinho é só com a cabeça. A gente usou esse exemplo para fazer a negociação de regras, imaginando um futebol entre golfinho e crianças”.

A personagem Golphi usa um traje que muda de cor conforme a emoção da criança e possui “um tablet na barriga que pode mostrar sentimentos para as crianças ou elas podem interagir através de jogos”, apontou um dos participantes durante a apresentação de sua personagem. O observador do grupo 1 apontou que a alteração de cor funciona como incentivo para que as crianças façam perguntas sobre os sentimentos do Golphi, ao ver a mudança, outra habilidade social importante apontada por Del Prete e Del Prete (2005). Lembrando que de acordo com Tiski-Franckowiak (1997), a cor é estimulante por atuar tanto no sentido cognitivo como por estabelecer uma ligação emocional com o indivíduo.

Ambas as personagens possuem desabilidades físicas, a fim de se apresentarem como seres não perfeitos, bem como algumas características “humanizadas” para que haja identificação entre criança e personagem, como explicou o integrante do grupo 1:

“ele tem uns tanques de água nas costas, que são propulsores para ele poder voar e também se molhar porque ele é um golfinho, e as crianças ficam preocupadas com golfinho fora da água. Mas não, com esse equipamento... Ele anda. Anda com dificuldade, mas anda. A ideia de andar e ficar de pé é para a criança se identificar com ele como um igual”.

Ambas as personagens projetadas (Figuras 4 e 5) ficaram atraentes e amigáveis (BANCROFT, 2006), com atributos físicos não necessariamente ligados a realidade, mas que auxiliam para transmitir a intencionalidade da personagem e

da história (REILLY, 1996). Características como a da personagem Ploft com seus braços longos para “ajudar mais pessoas” e da personagem Golphi com seu tablet “para que a criança possa desenhar o que está sentindo”, como relatado pelos grupos corroboram para comprovar o sucesso dos projetos.

4.3 Da personagem ao sistema-produto

Nesta seção será apresentado como os grupos conseguiram desenvolver, conceitualmente, um Sistema Produto Serviço (SPS) – produto, serviço e comunicação (Morelli, 2002) – de suas personagens e quais os produtos mais relevantes para estes SPS, a fim de estimular o desenvolvimento das HS. Para auxiliar os grupos a projetarem este SPS foi utilizando um *template* (anexo 4) tendo como elemento de conexão a personagem projetada.

Antes de começar a última atividade, os grupos assistiram uma breve apresentação com o conceito e os elementos de um SPS, bem como a explicação do *template* (anexo 4) para o desenvolvimento da tarefa final: delineamento, em termos conceituais, do SPS centrado na personagem projetada. Os dois grupos obtiveram êxito e conseguiram desenvolver conceitualmente um SPS a partir de suas personagens (Anexos 7 e 8).

Ambos os grupos utilizaram o “desenho animado” como produto central do seu SPS da Personagem, fato que pode ser observado pela elaboração do *template* de desenvolvimento das personas de suas personagens (Anexos 5 e 6). Como dito anteriormente, ao desenvolverem estes *templates*, os grupos projetaram justificando com situações nas quais as personagens interagissem com as crianças (do desenho animado). Ao estimular comportamentos socialmente habilidosos nessas, as personagens estariam estimulando, por consequência, esses mesmos tipos de comportamentos nas crianças (reais) através da aprendizagem vicária / modelagem (MORIS; MAISTO, 2004; ATKINSON et. al, 1995). Este produto foi

projetado para diferentes plataformas, o grupo 1 (Golphi) estabeleceu que os desenhos animados pudessem ser vistos na televisão, em um site e no tablet do bicho de pelúcia. O grupo 2 (Ploft) diversificou seu desenho animado entre televisão, DVD e aplicativo. Ambos os grupos defenderam o desenho animado, não apenas como um produto, como uma ferramenta de comunicação para divulgar a personagem e suas histórias.

Apesar das histórias serem diferentes, o contexto de ambas as personagens é o mesmo: elas estão inseridas no cotidiano da vida das crianças, interagindo em situações e atividades diversas. De acordo com o grupo 2, a personagem Ploft é mascote de uma turma que “vai agir de diversas maneiras, conforme as habilidades sociais que a gente pensou” e os episódios serão curtos com histórias “do dia-a-dia, mostrando interações em casa, na escola, principalmente trabalhando as 15 questões das habilidades sociais”. O grupo 1 projetou uma personagem que vem do futuro para, através de brincadeiras e atividades diversas, estimular o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças, como relatou um dos integrantes:

”digamos a criança não quer dizer o que aconteceu com ela quando ela está triste, ela pode ir no tablet e desenhar o que está sentindo do jeito dela, então ele interpreta o desenho e projeta um holograma a cena (situação) que deixou ela triste. No caso, a gente pensou isso acontecendo em histórias em quadrinho ou desenho animado, animação”.

A partir de como a personagem é no desenho animado, os grupos desenvolveram produtos físicos. Segundo um dos integrantes do grupo 1: “a gente pensou tornar físico com um bichinho de pelúcia com um tablet na barriga, como ele é no desenho”. O grupo utilizou o elemento tecnológico do bicho de pelúcia para estimular comportamentos socialmente habilidosos:

“no tablet vão ter vídeos, jogos, animações, historias interativas e não interativas. Configurado para limitar acesso a sites e pesquisas que não são recomendadas para criança. Teria aplicativos para auxiliar crianças com dificuldades, como funcionar por voz para a criança que não enxerga. Nas

histórias interativas, a criança pode criar os diálogos. Jogos para jogar sozinho e de multijogadores, com jogos que possam jogar com outras crianças e jogos para jogar com os pais. ”

Este mesmo produto também possuiria uma “versão mais infantil”, que trabalharia com a relação entre cores, formas e sons, como explicado durante a apresentação “Tipo: clica ali na cor. Cada cor teria um som diferente”.

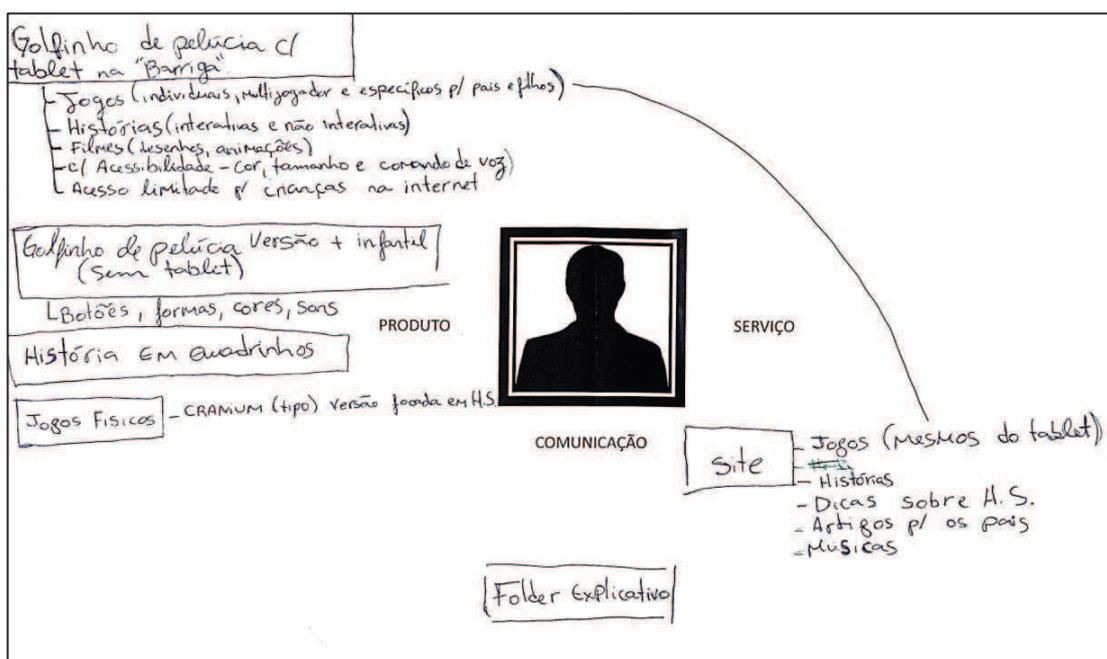


Figura 6: SPS Golphi

O SPS da personagem Golphi possuiria um jogo, virtual e físico, inspirado em jogos atuais e adaptados para estimular habilidades sociais: “pensamos naquele jogo ‘Cranium’, tipo ‘Imagem e Ação’, tem várias formas de interação, mas no Golphi seriam voltados para expressar sentimentos, para competição saudável, ou atividades não competitivas”. Os integrantes do grupo 1, ao idealizarem este

produto, exibem como jogos concebidos para o entretenimento podem ser adequados para, paralelamente, estimularem o desenvolvimento de habilidades sociais.

Um site com todo o conteúdo do tablet, além de “dicas para os pais, como informações sobre habilidades sociais, artigos” e “um flyer informativo sobre o golfinho, o porquê do golfinho, as características, falando sobre habilidades sociais e divulgando o site e os produtos” são elementos do SPS da personagem que demonstram a percepção do grupo da importância em integrar outros atores ao sistema (ZURLO, 2010). Outro produto elaborado pelo grupo 1 é a versão física para as histórias em quadrinhos disponibilizadas virtualmente.

Ambos os grupos desenvolveram elementos em seus produtos com intuito de auxiliar os pais. O grupo 1 “pensou em uma videoconferência. Independentemente de onde os pais possam estar, a criança pode ficar em contato com os pais ... e conseguiriam interagir juntos”. Já o grupo 2 desenvolveu um “boneco pedagógico” para auxiliar as crianças a expressarem suas emoções, bem como incentiva-las a interagirem umas com as outras e com seus pais: “o produto físico, que vai ter um sensor para que mude de cor e o amiguinho possa perguntar para o outro porque o bichinho dele está daquela cor. E também ajuda os pais para identificarem o que a criança está sentindo. Para auxiliar que possa identificar as próprias emoções e as dos outros”. Este produto possuiria sensores para captar informações fisiológicas, similares as “pulseiras wareble”, e através destas mudaria a cor para mostrar qual é a emoção que a criança está sentindo. O grupo projetou o boneco com essa tecnologia “porque muitas vezes a criança não sabe dizer o que está sentindo”.

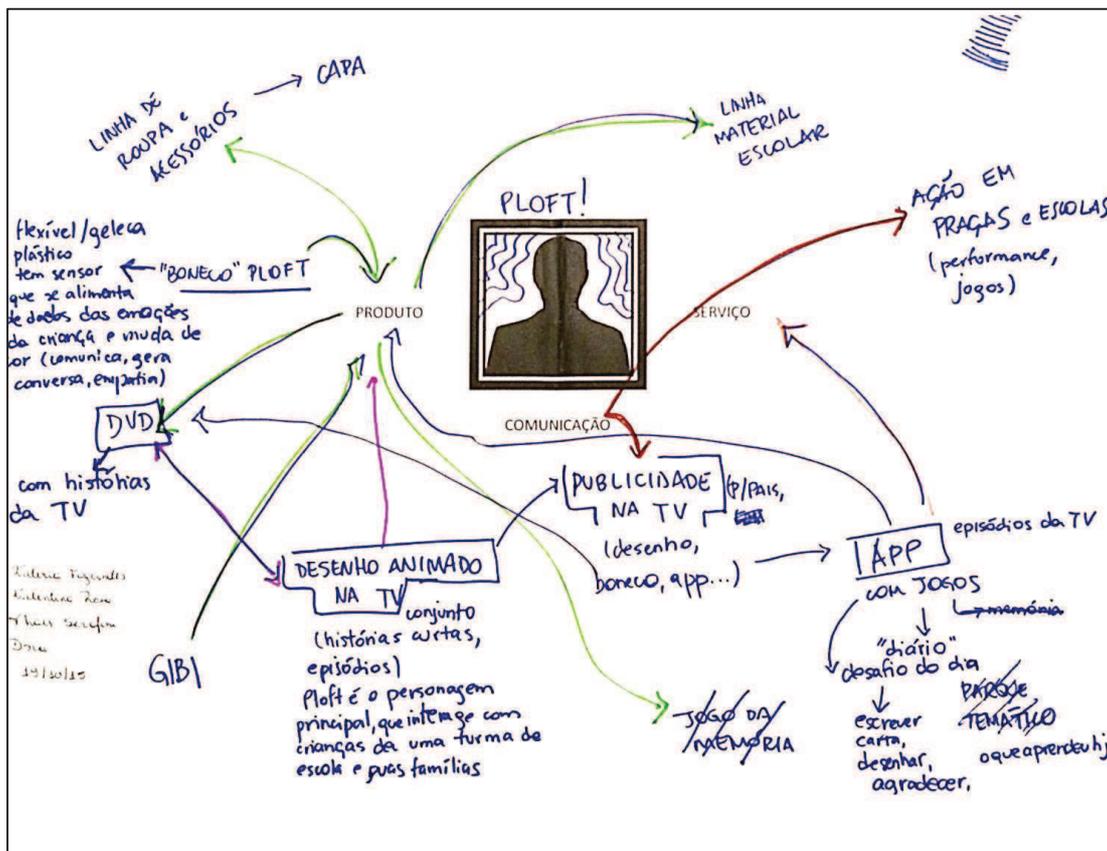


Figura 7: SPS Ploft

O grupo da personagem Ploft definiu que seu sistema seria formado pelo desenho animado, boneco, revista em quadrinho e aplicativo que “teriam atividades como: como foi meu dia; como me senti hoje”. Além destes elementos definidos para o SPS, o grupo levantou outras possibilidades como: vestuário, parque de diversão, jogo de memória e material escolar. Analisando os *templates* dos SPS (Figuras 6 e 7) é possível perceber um desenvolvimento sistêmico, com os elementos conversando entre si (BAINES, 2007).

Verificando os SPS projetados pelos grupos é possível identificar os elementos – conjunto de produtos e serviços – capazes de atender a necessidade do briefing proposto, com potencial de inovação (MORELLI, 2006) atribuindo

significados nos artefatos (CARDOSO, 1998) a fim de estimular o desenvolvimento das HS.

Uma vez que o artefato principal dos SPS das Personagens é o desenho animado ensinando através do exemplo (Anexos 5 e 6), buscou-se verificar como os demais elementos – produtos, serviços e comunicação (MORELLI, 2002) – projetados de cada grupo se enquadram nas “Formas de Estimular HS na infância” (Anexo 2), através do *template* da persona (Anexo 3). Deste exercício foi desenvolvido o quadro apresentado a seguir:

Quadro 8: HS e o SPS das personagens projetadas

Habilidades Sociais	15 Formas de estimular as HS na infância	Golphi	Ploft
Expressividade emocional	1. Atividades propostas em um jogo ou dificuldades encontradas no percurso podem estimular a criança a expressar sentimentos e opiniões. 2. Uma atividade livre e criativa, quando realizada em conjunto, pode estimular a expressividade emocional.	Boneco com tablet; Histórias em Quadrinho; Jogo físico.	Boneco com pulsante; Gibi / Diário; Aplicativo.
Assertividade	3. Brincadeiras podem estimular a expressão de sentimentos negativos, mesmo não regradas por instruções.	Boneco com tablet; Jogo físico.	Boneco com pulsante; Ação em praças e escolas.

Fonte: O autor

Quadro 8: HS e o SPS das personagens projetadas
(continuação)

Habilidades Sociais	15 Formas de estimular as HS na infância	Golphi	Ploft
Civilidade	<p>4. Brincadeiras que podem estimular a criança a pedir e oferecer ajuda, bem como a responder com condutas que sugerem civilidade, como agradecer.</p> <p>5. Brincadeiras podem estimular uma criança a elogiar a produção de outra.</p> <p>6. Regras criadas na hora podem ser negociadas civilizadamente.</p> <p>7. Comportamentos elementares, como dirigir-se com educação, podem se manifestar em quaisquer interações mediadas por brinquedos ou jogos.</p>	Jogo físico; Jogos virtuais multijogador.	Ação em praças e escolas.
Empatia	8. A observação de dificuldades enfrentadas por outros.	Jogo físico; Histórias em Quadrinho.	Boneco com pulsante; Histórias em Quadrinho.
Fazer amizades	<p>9. Mostrar interesse pelo outro pode ser mediado por uma brincadeira.</p> <p>10. Atividades pouco estruturadas podem estimular construção conjunta.</p> <p>11. Brincadeiras podem estimular autorrelatos e autorrevelações.</p>	Boneco com tablet; Jogo Físico.	Boneco com pulsante; Ação em praças e escolas.

Fonte: O autor

Quadro 8: HS e o SPS das personagens projetadas
(continuação)

Habilidades Sociais	15 Formas de estimular as HS na infância	Golphi	Ploft
Habilidades sociais acadêmicas	<p>12. Brincadeira que estimule a prestar atenção em encadeamentos de atividades e a aguardar a sua vez.</p> <p>13. Competição e cooperação andando juntas, inclusive quando as crianças ensinam regras umas às outras ou solucionam problemas em conjunto.</p> <p>14. A liderança cooperativa pode surgir em atividades não competitivas.</p> <p>15. O brinquedo pode estimular a criança a saber pedir ajuda, quando ela precisa aprender algo.</p>	<p>Jogo físico;</p> <p>Jogo virtual multijogador;</p> <p>Boneco com tablet.</p>	<p>Boneco com pulsante;</p> <p>Ação em praças e escolas.</p>

Fonte: O autor

A partir do quadro elaborado é possível identificar que, através de seus elementos – elementos físicos e elementos intangíveis, executados por mãos humanas ou sistemas automatizados (MORELLI, 2002) – ambos os SPS contemplaram jogos e brincadeiras (Anexo 9) para se estimular comportamentos socialmente habilidosos.

5. CONCLUSÃO

Ao termino das apresentações, chegou-se à conclusão preliminar de sucesso e que ambos os grupos atingiram os objetivos pretendidos com a atividade projetual. O conselho, posteriormente, decidiu por validar o sucesso do workshop, ponderando que os dois grupos obtiveram êxito em projetar uma personagem e seu SPS, em termos conceituais, que estimulem habilidades sociais durante a infância. O cronograma e as atividades propostas pelo conselho foram seguidos, inclusive necessitando de um período menor do que o previsto inicialmente.

Toda a pesquisa teórica realizada, somada as discussões dentro do conselho, possibilitou que fosse formulado um método para se projetar personagens que estimulassem HS. A atividade projetual comprovou que o método utilizado neste trabalho é uma forma que os designers podem utilizar o conhecimento sobre as relações entre habilidades sociais na infância e personagens para projetar uma personagem que estimule HS. Os grupos projetaram seres que “parecem estar vivas” (Reilly, 1996), possuem uma história própria, demonstram emoções Thomas e Johnson, 1981) e atendem aos princípios básicos do design de personagens (Hayes-Roth; Maldonado e Moraes, 2002), apesar dos grupos terem adotado estratégias diferentes para a construção de suas personagens.

O grupo 1 começou criando a história da vida do Golphi – respondendo as questões iniciais propostas por Beinman (2007) – contemplando as motivações, desejos e comportamentos da personagem de maneira a incentivar o desenvolvimento das HS. Já o grupo 2 encarou Ploft como um artefato (Krippendorff, 2006), focando nas características físicas (Brancroft, 2006) que sua personagem deveria possuir a fim de estimular as HS desejadas. Ambos os grupos obtiveram sucesso em desenvolver suas personagens.

A última tarefa do workshop possibilitou que os grupos ramificassem, conceitualmente, suas personagens em um SPS na qual os elementos desse sistema estimulassem as HS. É interessante observar que os dois grupos elegeram como elemento central o desenho animado, – nas suas diversas plataformas –

apontado por Silva (2006) como preferência das crianças, a fim de desenvolverem HS através do exemplo (Bee, 1997). Dentro da avaliação foi possível verificar o êxito de ambos os grupos em desenvolverem, não apenas o elemento central, diversos elementos (produtos, comunicação e serviço) que estimulassem ações e comportamentos socialmente habilidosos.

Para o projeto “O Design para o Desenvolvimento de Habilidades Sociais na Infância” do Prof. Dr. Leandro Miletto Tonetto, aprovado no Edital Universal / 2013 do CNPQ, este presente trabalho, além de contribuir respondendo os objetivos propostos, auxiliando o designer a entender a relação entre: as crianças, as personagens e o SPS, soma ao evidenciar a importância da personagem para o desenvolvimento de uma metodologia que permita a projeção de artefatos que auxiliem no desenvolvimento de HS.

Ao final deste trabalho fica evidenciado a importância de os designers participarem no intuito de desenvolver artefatos que auxiliem a sociedade através do desenvolvimento das HS. Se constatou que dentro de um SPS direcionado para as crianças dois elementos se destacam: desenhos animados e suas personagens. O desenho animado, além de ser a preferência das crianças, é a melhor forma que o designer tem para trabalhar as relações sociais estabelecidas pela personagem. As personagens são as protagonistas desse SPS, uma vez que a conexão dos diversos elementos se dá através delas.

Através do trabalho desenvolvido pode-se retirar insumos para guiarem projetos de personagens. O designer de personagem deve considerar o papel sociológico e psicológico que suas criações irão desempenhar com os públicos que elas vão atingir. Ao projetar personagens para o público infantil, este cuidado é ainda mais relevante, uma vez que as crianças desenvolvem uma relação de amizade e identificação com essas (HERZOG, 1992) e os valores e comportamentos dessas personagens influenciam na formação dos valores e comportamentos, além das habilidades sociais das crianças (REZENDE; REZENDE, 1985). Essa influência se torna mais forte quando o tempo compartilhado com a personagem é estendido, através de um SPS, e propõe um

modelo de inspiração que vai ajudar a conduzir a criança para o patamar seguinte, propondo um modelo de comportamento e, até mesmo, um projeto de aspirações (MONTIGNEAUX, 2003). Este trabalho mostrou que utilizando o design estratégico como ferramenta de pesquisa, com equipes multidisciplinares formada por atores de áreas distintas e complementares, projetar personagens que estimulem comportamentos desejáveis é viável. Ainda em relação a construção da personagem, através deste trabalho, recomenda-se que o externo e o interno da personagem devem ser desenvolvidos pela mesma equipe a fim de transmitir a mensagem de maneira integrada.

Também é possível, através deste trabalho, identificar a viabilidade de diversificar a personagem para uma oferta de um SPS. Pode-se afirmar que os diversos elementos possíveis deste sistema podem ser projetados para se estimular comportamentos desejados, e que este é um trabalho para designers uma vez que se atribuem novos significados aos produtos, serviços e a comunicação. Este trabalho apresenta uma limitação por terem sido projetados SPS apenas conceitualmente, quando cada elemento poderia ser um objeto de estudo.

Fica evidenciado a importância dos participantes de projetos – de personagens e de SPS das personagens – serem municiados com as informações necessárias, não apenas para compreensão do briefing, para o desenvolvimento do projeto. Neste trabalho, o material enviado previamente a atividade projetual, com informações básicas sobre habilidades sociais e uma atividade a ser realizada, se mostrou importante tanto para um maior conhecimento do assunto como para socialização dos integrantes. Este estudo apresenta a personagem e os desenhos animados como essenciais para o desenvolvimento de SPS que estimulem comportamentos socialmente habilidosos na infância, tanto pela relação estabelecida com as crianças e a influência exercida sobre elas, como pela centralidade no sistema.

Sugere-se um estudo posterior para o desenvolvimento de SPS de personagens que estimulem o desenvolvimento de HS nas crianças, onde os elementos projetados sejam produzidos e testados em maior escala a fim de

disseminar e estimular um formato de projetar personagens que não apenas entretenham, mas cumpram seus papéis sociais.

REFERÊNCIAS

- AAKER, D.; KUMAR, V.; DAY, G.. Pesquisa de Marketing. Reynaldo Cavalheiro Marcondes (tradução). São Paulo: Atlas, 2001.
- ADAMS, James L.. Conceptual Blockbusting: a guide to better ideas, Perseus Books Group, Cambridge, 2001.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.
- ATKINSON, Rita L.; ATKINSON, Richard C., SMITH, Edward E.; BEM, Daryl J.. Introdução à Psicologia. Dayse Batista (tradução). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BAINES, T. S. et al. State-of-the-art in product-service systems. Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers: Part B, Journal of Engineering Manufacture, 2007.
- BANCROFT, Tom. *Creating Characters with Personality*. New York: Watson-Gutptill Publications, 2006.
- BARDIN, L.. Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.
- BEE, Helen. O Ciclo Vital. Regina Garces (tradução). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRAIT, Beth. A Personagem. 8. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- BUSSAB, V. S. Da criança ao adulto: que faz do ser humano o que ele é? Em A. M. Carvalho (Org.), O mundo social da criança: natureza e cultural em ação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- CALDARELLA, P.; MERREL, R. Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-278. 1997.
- CANDIDO, A.; ROSENFELD, A.; PRADO, D.; GOMES, P. A personagem de ficção. 10ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- CARDOSO D. R. Design, Cultura Material e o Fetichismo dos Objetos. Arcos, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 1998.

CASTRO, R. E. F.; MELO, M. H. S.; SILVARES, E. F. M. O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 309-318, 2003.

CAUTELA, Cabirio. *Strumenti di design management*. Milão: Tipomozza, 2007.

CELASCHI, F.; DESERTI, A. *Design e innovazione: strumenti e pratiche per la ricerca applicata*. Roma: Carocci Editore, 2007.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais (8a ed.)*. São Paulo: Cortez, 2006.

COOPER, R. and PRESS, M. *The Design Agenda A Guide to Successful Design Management* Wiley and Sons, Chichester, 1995.

DEL PRETTE, Z. A. P., & DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P., & DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais na infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Atlas, 2006.

ELAM, Keir. *The Semiotics of Theatre and Drama*. 2nd edition. New Accents Ser. London and New York: Routledge. ISBN 0-415-28018-4. Originally published in 1980.

ESCOSTEGUY, N.; SILVEIRA, M. O Escolar. in: NETO, Alfredo Cataldo; GAUER, Gabriel José Chittó; FURTADO, Nina Rosa. *Psiquiatria para Estudantes de Medicina*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FLICK, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa (3a ed., J. E. Costa, Trad.)*. São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1995)

FLUSSER, V. *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FORSTER, Edward Morgan. *Aspectos do romance*. 4.ed. rev. Tradução Sérgio Alcides. São Paulo: Globo, 2005.

FRANZATO, C. *Design dei beni culturali nel progetto territoriale. Strategie, teorie e pratiche di valorizzazione design driven*. Tese de doutorado em design e tecnologias para a valorização dos bens culturais, Politecnico di Milano, 2008.

FRANZATO, C. O design estratégico no dialogo ente cultura de projeto e cultura de empresa. *Strategic Design Research Journal*, 3(3): 89-96, setembro – dezembro. Porto Alegre: Unisinos, 2010.

GAZZANIGA, Michael S.; HEATHERTON, Todd F.. *Ciência Psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Maria Adriana Veríssimo Veronese (tradução). Porto Alegre: Artmed, 2005.

Hayes-Roth, B.; DOYLE, P. Animate characters. *Autonomous Agents and Multi-Agent Systems*, 1(2), 195-230, 1998.

HAYES-ROTH, B.; MALDONADO, H.; MORAES, M. Designing for diversity: Multi-cultural characters for a multi-cultural world. In *Proceedings of IMAGINA 2002*, 207-225. Monte Carlo, Monaco.

HERZOG, Clarice. *A Criança Diante da TV*. Estudos ESPM, julho 1992. Jordan, 1999.

HOWES, C.; PHILLIPSEN, L. C.; PEISNER-FEINBERG, E. The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113-132, 2000.

IIDA, I. *Ergonomia: Projeto e produção*. 7ª ed. São Paulo: Editora Edgard Blucher Ltda. 2001.

JONAS, W.; MORELLI, N.; MUNCH, J.; Designing a product service system in a social framework - methodological and ethical considerations. *Proceedings of Undisciplined! Design Research Society Conference*, Sheffield Hallam University, United Kingdom, July 2008.

KETELE, J.; ROEGIERS, X. *Méthodologie du recueil d'informations: fondements de méthodes d'observations de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. 2. ed. Bruxelles: De Boeck Université, 1993.

KRAMER, Sonia & BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAPP, A. et al. *Forschungss-Wörterbuch. Grundbegriffe. Lektüre wissenschaftlicher texte*. München: Urban&Schwarzenberg, 1982

KRIPPENDORFF, K. On the essential contexts of artifacts or on the proposition that design is making sense (of things). *Design Issues*, vol. 5 nº.2 p.16-21, 1989.

KRIPPENDORFF, K. *The semantic turn: a new foundation for design*, Boca Raton: Taylor & Francis Group, 2006.

LASSETER, John. Principles of traditional animation applied to 3D animation. *Computer Graphics*, 21(4):35–43, July 1987.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

LIDWELL, W.; HOLDEN, K.; BUTLER, J. *Princípios universais do design*. Porto Alegre: Bookman, 2010.

LÖBACH, B. *Design industrial: Bases para a configuração dos produtos industriais*. 1ªed. São Paulo: Edgard Blücher Ltda, 2001.

MACEDO, Lino de. *Jogos, Psicologia e Educação: Teoria e Pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MANZIN, E. *Artefactos: hacia una nueva ecología del ambiente artificial*. Madrid: Celeste, 1992.

MANZINI, E.; VEZZOLI, C. *O desenvolvimento de produtos sustentáveis: os requisitos ambientais dos produtos industriais*. São Paulo, 2002.

MARINHO, M. L. Comportamento antissocial infantil: Questões teóricas e de pesquisa. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 61-82). Campinas, SP: Alínea, 2003.

MATTAR, Fauze N.. *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução, análise*. 4 ed. Sao Paulo: Atlas, 1997.

MAURI, Francesco. *Progettare progettando strategia*. Milano: Masson, 1996.

MCCLLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos: história, criação, desenho, animação, roteiro*. São Paulo: M. Books, 2005.

MERONI, Anna. Strategic design: where are we now? Reflection around the foundations of recent discipline. *Strategic Design Research Journal*, 2008.

MONTIGNEAUX, Nicolas. *Público-Alvo Crianças: a força das personagens e do marketing para falar com o consumidor infantil*. Jaime Bernardes (tradução). Rio de Janeiro: Campus, 2003.

MORELLI, N. Designing product/service systems. A methodological exploration. *Design Issues*, 18(3), 3-17., 2002.

MORELLI, N. Developing new Product-Service System (SPS): methodologies and operational tools. *Journal of Cleaner Production*, 2006.

MORIS, Charles G.; MAISTO Albert A.. Introdução à Psicologia. Ludimilla Lima; Marina Sobreira Duarte Baptista (tradução). São Paulo: Prentice Hall, 2004.

NORMANN, R.; RAMÍREZ, R. From value chain to value constellation: Designing interactive strategy. Chichester: Wiley, 1993.

OSBECK, L.M.; MOGHADDAM, F. M.; PERREAULT, S., Similarity And Attraction Among Majority And Minority Groups In A Multicultural Context. 1997.

PEREZ, C. Mascotes: Semiótica da Vida Imaginária. São Paulo: Cengage Learning. 1 Ed., 2010.

PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PORTER, M. E. Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

REZENDE, Maria F. de; REZENDE, Fusari. O Educador e o Desenho Animado que a Criança vê na Televisão, São Paulo: Loyola, 1985.

ROBBINS, Stephen P. Comportamento Organizacional. Tradução Cristina Ávila de Menezes. Rio de Janeiro: LTC. 1998.

SILVA, Patrícia Soares da. A Criança e a Apropriação das Mensagens de Violência nos Desenhos Animados. in: SAMPAIO, I.; CAVALCANTE, A.; ALCÂNTRA, A. Mídia de Chocolate: Estudos Sobre a Relação Infância, Adolescência e Comunicação. Rio de Janeiro: E-Papers, 2006.

SIMON, H. The sciences of the artificial. Boston: MIT Press Paperback Editions, 1981.

SISTO, Fermino F.. Aprendizagem e mudanças cognitivas em crianças. Petrópolis: Vozes, 1997.

SKINNER, B.F. (1971). Beyond Freedom and Dignity. New York: Knopf, 1971.

SOLOMON, Michael R. O comportamento do consumidor: comprando, possuindo e sendo. 5 ed. Porto Alegre: Bookmann, 2002.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 7. ed., São Paulo: Cortez, 1996

THOMAS, Frank; JOHNSON, Ollie. The Illusion of Life: Disney Animation. Hyperion Books, New York, 1981.

TISKI-FRANCKOWIAK, I. Homem comunicação e cor. 3ª ed. São Paulo: Ícone, 1997.

VERGANTI, R. Design, Meanings, and Radical Innovation: A Metamodel and a Research Agenda. The Journal of Product Innovation Management, v. 25, 436-456, 2008.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

WONG, M. Implementation of innovative product service-systems in the consumer goods industry. PhD Thesis, Cambridge University, 2004.

ZURLO, Francesco. Design Strategico, XXI Secolo, vol. IV, Gli spazi e le arti. Enciclopédia Treccani, 2010.

MDS, Máster em Design Estratégico. Politécnico de Milão, Roma. Disponível em <http://www.polidesign.net/sites/default/files/brochure%20MDS_XVI.pdf>.

Acessado em: 13 de maio de 2015.

ANEXO 1 – MATERIAL DE SOCIALIZAÇÃO

HSP?

o que são habilidades sociais?

O termo **habilidades sociais** indica uma série de **comportamentos** que favorecem relações saudáveis e produtivas com as pessoas.

A **competência social** revela a capacidade de articular comportamento, pensamento e sentimentos em função de dois sentidos: as demandas sociais e os objetivos pessoais.

Esses comportamentos dependem da **cultura** (normas sociais aprendidas pelas pessoas), da **situação** em si e da **própria pessoa**.

Um comportamento socialmente habilidoso em uma região brasileira, por exemplo, pode ser considerado inadequado em outra.



UNICAMP

Tarefa Preparatória:

Representar, utilizando imagens humanas ou não humanas, um comportamento socialmente habilidoso. (as imagens podem ser fotos, desenhos, figuras, colagem, escultura, etc.)



ANEXO 2 – SLIDES HABILIDADES SOCIAIS



15 formas de estimular as habilidades sociais na infância

Prof. Dr. Leandro Tonetto



HS?

O que são habilidades sociais?

O termo **habilidades sociais** indica uma série de **comportamentos** que favorecem relações saudáveis e produtivas com as pessoas.

A **competência social** revela a capacidade de articular comportamento, pensamento e sentimentos em função de dois senhores: as demandas sociais e os objetivos pessoais.

Esses comportamentos dependem da **cultura** (normas sociais aprendidas pelas pessoas), da **situação** em si e da **própria pessoa**.

Um comportamento socialmente habilidoso em uma região brasileira, por exemplo, pode ser considerado inadequado em outra.



ANEXO 2 – SLIDES PALESTRA HABILIDADES SOCIAIS (CONTINUAÇÃO)

1 As atividades propostas em um jogo ou as dificuldades encontradas em seu percurso podem estimular que a criança expresse sentimentos e opiniões.

Uma atividade proposta/projetada em um jogo, como a elaboração de um cartão postal para uma pessoa querida, pode estimular a expressão de sentimentos.

Por outro lado, de forma indireta, os jogos podem estimular tais reações das crianças, mesmo que não seja de forma direcionada por suas instruções/regras.

Habilidade social mais fortemente relacionada:
Expressividade emocional



2 Uma atividade livre e criativa, como desenhar ou brincar de casinha, quando realizada em conjunto, pode estimular a expressividade emocional.

Observou-se, de forma espontânea ou estimulada pelos observadores, que as crianças podem manifestar reações emocionais em relação às produções de seus amigos, como desenhos, ou a seus comportamentos desempenhados em situações variadas, como brincar de casinha.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Expressividade emocional



ANEXO 2 – SLIDES PALESTRA HABILIDADES SOCIAIS (CONTINUAÇÃO)

3 Brincadeiras podem estimular a expressão de sentimentos negativos, mesmo que não sejam regulamentadas por instruções.

Observou-se, em brincadeiras estruturadas, como corridas em pistas de carrinhos, bem como em brincadeiras livres, como lutas de espadas, que as crianças podem expressar sentimentos negativos.

Não foram observadas, no entanto, instruções ou regras projetadas que estimulem expressar reações negativas ou desfavoráveis e negociar desdobramentos.

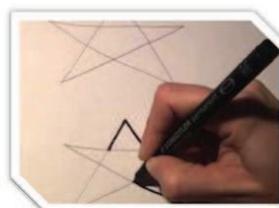
Habilidade social mais fortemente relacionada: Assertividade



4 As brincadeiras podem estimular a criança a pedir/oferecer ajuda, bem como a responder com condutas que sugerem civilidade, como agradecer.

Atividades livres, como desenhar e brincar de casinha, assim como as projetadas com regras específicas, como os jogos, podem facilitar os exercícios de oferecer e pedir ajuda para tarefas complexas, bem como agradecer o auxílio e elogiar o desempenho do outro.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Civilidade



ANEXO 2 – SLIDES PALESTRA HABILIDADES SOCIAIS (CONTINUAÇÃO)

5 Brincadeiras podem estimular uma criança a elogiar a produção de outra.



A civilidade, por meio de qualquer tipo de atividade, mesmo sem terem regras projetadas, pode ser expressa por elogios ao que o outro produz.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Civilidade



6 Regras criadas na hora de uma brincadeira podem ser negociadas civilizadamente.

Quando enfrenta situações que exigem a criação de regras, a criança pode fazê-lo de forma civilizada, sem procurar impor sua vontade aos demais.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Civilidade



ANEXO 2 – SLIDES PALESTRA HABILIDADES SOCIAIS (CONTINUAÇÃO)

7 Comportamentos elementares que denotam civilidade, como dirigir-se a outra pessoa com educação, podem ser manifestos em quaisquer interações mediadas por brinquedos ou jogos.

A civilidade pode ser observada nas relações mediadas por quaisquer brinquedos. A educação na interação, mesmo que não projetada, foi identificada em diversas observações.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Civilidade



8 A observação de dificuldades enfrentadas por outra criança pode desencadear um comportamento que indica empatia.

Demonstrar interesse no outro, bem como observar seus sucessos e dificuldades, pareceram independentes do grau de estruturação do brinquedo/brincadeira. Não foram reações estabelecidas como regras ou facilitadas pelo brinquedo, mas foram observadas em contextos espontâneos nas interações entre algumas crianças.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Empatia



ANEXO 2 – SLIDES PALESTRA HABILIDADES SOCIAIS (CONTINUAÇÃO)

9 **Mostrar interesse pelo outro pode ser um comportamento mediado por uma brincadeira.**

Atividades diversas, desde brincar de lego (brinquedo concreto) até desempenhar uma atividade livre, podem desencadear comportamentos que denotam interesse no outro.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Fazer amizades



10 **Atividades pouco estruturadas podem estimular a construção conjunta.**



Pintar, brincar com jogos pouco estruturados e desenvolver atividades criativas diversas favorecem a interação e a construção conjunta, o que pode fortalecer as amizades.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Fazer amizades



ANEXO 2 – SLIDES PALESTRA HABILIDADES SOCIAIS (CONTINUAÇÃO)

11 Brincadeiras podem estimular autorrelatos e autorrevelações.



Quaisquer atividades podem ser contextos para que as crianças expressem seus gostos e histórias. Por mais que atividades menos estruturadas pareçam favorecer tal tipo de interação, mesmo as mais estruturadas, como jogos, podem proporcionar tais espaços.

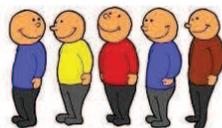
Habilidade social mais fortemente relacionada: Fazer amizades



12 Uma brincadeira pode estimular a criança a prestar atenção em sequências (encadeamento) de atividades, bem como a aguardar a sua vez.

Qualquer tipo de atividade pode estimular comportamentos que favorecem a interação ordenada dos grupos.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Habilidades sociais acadêmicas



ANEXO 2 – SLIDES PALESTRA HABILIDADES SOCIAIS (CONTINUAÇÃO)

13 **Competição e cooperação podem andar juntas, inclusive quando as crianças ensinam regras umas às outras ou solucionam problemas em conjunto.**



São diversas as atividades competitivas que favoreceram a cooperação. É possível competir auxiliando o outro, pois ganhar é parte do jogo, mas cooperar é da ordem das relações justas.

Habilidade social mais fortemente relacionada:
Habilidades sociais acadêmicas



14 **A liderança cooperativa pode surgir em atividades não competitivas.**



Líderes cooperativos organizam atividades e impulsionam seus grupos, independente do tipo de atividade que desempenham: brincadeiras livres ou jogos.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Habilidades sociais acadêmicas



ANEXO 2 – SLIDES PALESTRA HABILIDADES SOCIAIS (CONTINUAÇÃO)

15

O brincar pode estimular a criança a saber pedir ajuda, quando ela precisa aprender algo.

Em especial, os jogos estimularam as crianças a pedirem ajuda para entender tarefas complexas. O mesmo pode ocorrer em atividades livres, como desenhar uma estrela.

Habilidade social mais fortemente relacionada:
Habilidades sociais acadêmicas



ANEXO 3 – TEMPLATE PERSONA / HS

Descrição da Persona:	
Formas de Estimular as HS	Justificativas das Avaliações
1 <input type="checkbox"/>	
2 <input type="checkbox"/>	
3 <input type="checkbox"/>	
4 <input type="checkbox"/>	
5 <input type="checkbox"/>	
6 <input type="checkbox"/>	
7 <input type="checkbox"/>	
8 <input type="checkbox"/>	
9 <input type="checkbox"/>	
10 <input type="checkbox"/>	
11 <input type="checkbox"/>	
12 <input type="checkbox"/>	
13 <input type="checkbox"/>	
14 <input type="checkbox"/>	
15 <input type="checkbox"/>	

ANEXO 4 – TEMPLATE SPS

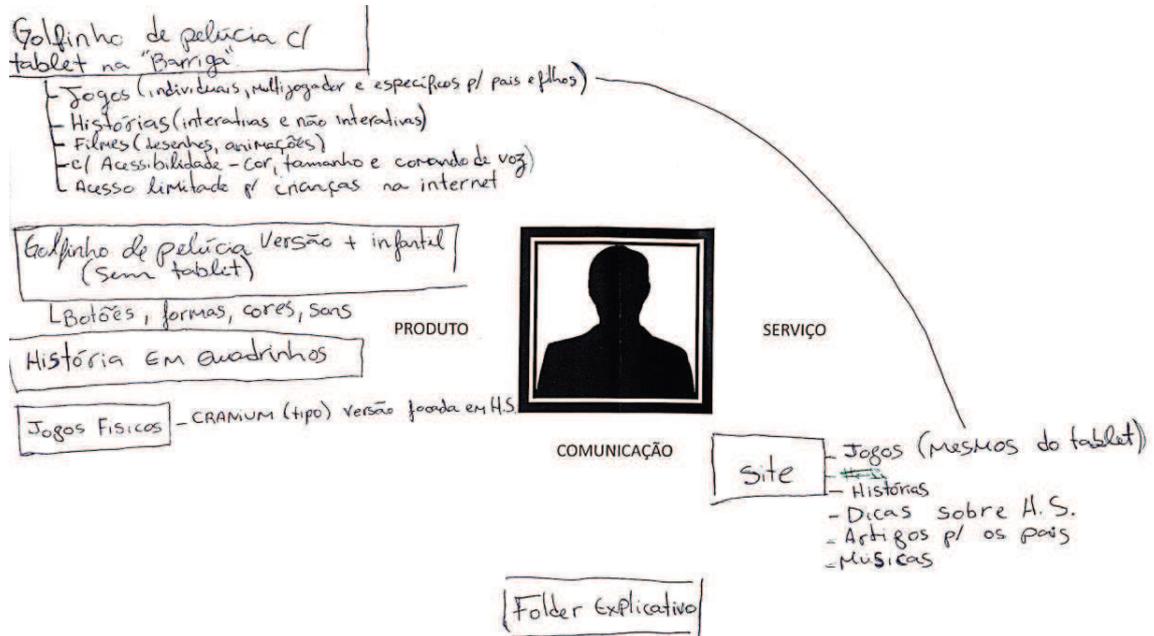


ANEXO 5 – TEMPLATE PERSONA GOLPHI

Descrição da Persona: Um animal com inteligência humana (pensamos num golfinho)
 Com equipamento tecnológico e poderes ~~tele~~ telepáticos
 No equipamento possibilita interação e sugere brincadeiras (tablet)
 Filhote de Golfinho do Futuro. (possui cilindro de água nas costas)

Formas de Estimular as HS	Justificativas das Avaliações
1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	A telepatia e o tablet facilitam a compreensão da criança e interação, possibilitando jogos, imagens, escolhas. Telepatia permite entender o outro e estimular a expressão dos sentimentos
2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	O tablet possibilita desenhar e criar
3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	golfinho e conselheiro
4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Ele é humilde cita exemplos e se coloca em situações exemplares
5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Conselheiro e se coloca em situações, mostra exemplos
6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	mostra potencialidades dos golfinhos e das crianças e negocia o serem "compartilhações justas"
7 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	É conselheiro e cita exemplos, situações
8 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Ele é um <u>filhote</u> de golfinho que se comunica por telepatia!
9 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Ele voltou para o passado por interesse
10 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Ele não faz nada sozinho
11 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Ele tem facilidade para se "igualar" às crianças e fazer se expressar
12 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	O tablet pode ser usado apenas 1 por vez
13 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Idem
14 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	É um <u>leitel</u> humilde. Insere as crianças em situações sociais ensina através de exemplos positivos e negativos
15 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Ele pede ajuda, não para ajudar. Porém só ajuda em situações críticas e quanto é solicitado

ANEXO 7 – TEMPLATE SPS GOLPHI



ANEXO 9 – DESIGN PARA O DESENVOLVIMENTO DE HS NA INFÂNCIA (PESQUISA REALIZADA QUE GEROU ANEXO 2)

Design para o Desenvolvimento de Habilidades Sociais na Infância (Análise de Conteúdo de Observações com Crianças)

Leandro Tonetto | Set.2015

O documento a seguir apresenta as categorias observadas na Análise de Conteúdo de observações realizadas com crianças em interação com observadores e/ou outras crianças de forma mediada por brinquedos. Todas foram formuladas visando a responder a seguinte questão: De que forma o brinquedo observado estimulou comportamentos socialmente habilidosos nas crianças?

Caracterização das Observações

Foram realizadas 22 observações de, aproximadamente, 90 minutos com crianças dos primeiros anos da idade escolar (6-8 anos). Como é possível observar a seguir, procurou-se ter uma distribuição homogênea de meninos e meninas, assim como uma heterogeneidade de atividades livres/criativas (como pintura, brincar de casinha e no playground) e estruturadas (como jogos de tabuleiro). Parte das observações foi realizada apenas com uma criança e o(a) observador(a), outras tiveram a participação de grupos de crianças. Não foram utilizados brinquedos eletrônicos:

- [Obs.1]: Dois meninos e uma menina de 8 anos (uma monitora estava presente, já que se tratava de um playground);
- [Obs.2]: Uma menina de seis anos;
- [Obs.3]: Uma menina de sete anos (com participação da mãe em dado momento);
- [Obs.4, 5 e 6]: Um menino de seis anos;
- [Obs.7, 8 e 9]: Um menino de oito anos;
- [Obs.10, 11 e 12]: Duas meninas de oito anos;
- [Obs.13, 14 e 15]: Uma menina de seis anos;
- [Obs.16]: Duas meninas de sete e oito anos;
- [Obs.17, 18 e 19]: Duas meninas de seis anos (na terceira observação, apenas uma delas estava presente);
- [Obs.20, 21 e 22]: Realização de observações em grupo:
 - Grupo 1 - 3 meninos (2 irmãos): Pedro, 7 anos; Giovani, 7 anos; Miguel, 6 anos;
 - Grupo 2 - 4 meninos e 1 menina (2 irmãos gêmeos): Pedro, 7 anos; Gabriel, 6 anos; Pedro e João, 5 anos e 8 meses; Agatha: 6 anos;
 - Grupo 3 - um menino: Pedro, 7 anos (um menino não participante da pesquisa entrou na sala e interagiu com ele).

Estrutura do Relatório

Foram detectadas 15 categorias a partir da Análise de Conteúdo. Elas encontram-se dispostas da seguinte forma, a partir da próxima página:

Número e nome da categoria	
Brave descrição da categoria	
Habilidade social mais fortemente relacionada	
Identificação do número da observação de acordo com a legenda acima: Descrição da atividade ou brinquedo.	Foto do brinquedo

ANEXO 9 – DESIGN PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA (PESQUISA REALIZADA QUE GEROU ANEXO2) – (CONTINUAÇÃO)

1 As atividades propostas em um jogo ou as dificuldades encontradas em seu percurso podem estimular que a criança expresse sentimentos e opiniões.

Uma atividade proposta/projetada em um jogo, como a elaboração de um cartão postal para uma pessoa querida, pode estimular a expressão de sentimentos. Por outro lado, de forma indireta, os jogos podem estimular tais reações das crianças, mesmo que não seja de forma direcionada por suas instruções/regras.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Expressividade emocional

[Obs.13] - Lâminas de atividades: Com base na lâmina denominada "Cartão Postal", a menina desenvolveu, com auxílio do observador, um cartão para uma ex-colega que mora, atualmente, em outro Estado. A garota expressou sentir saudade da colega para a qual estava escrevendo o cartão.



[Obs.21] - Estímulo não estabelecido pelas instruções/regras do jogo - Jogo "Quem sou eu?"

Menino1: Ai, tu não tá acertando.

A observadora auxilia o Menino2, explicando as regras.

Menino2: Eu gostei desse jogo.

Observadora: Viu? Tu não queria jogar e acabou cedendo e gostou.

Menino1: Sim, as vezes é bom ceder.



2 Uma atividade livre e criativa, como desenhar ou brincar de casinha, quando realizada em conjunto, pode estimular a expressividade emocional.

Observou-se, de forma espontânea ou estimulada pelos observadores, que as crianças podem manifestar reações emocionais em relação às produções de seus amigos, como desenhos, ou a seus comportamentos desempenhados em situações variadas, como brincar de casinha.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Expressividade emocional

[Obs.19] - Desenhar

Quando chegou o fim do encontro, no último desenho que estava fazendo, a menina chegou perto da observadora lentamente até encostar em seu ombro e acariciou seu cabelo.

Observadora: Eu gostei muito de passar mais essa manhã contigo.

Menina: **Eu gostei também.**

Observadora: Vou deixar um recadinho aqui na tua folha.

Menina: Que recadinho?

Observadora: Ah, um recadinho!

É sempre muito bom brincar contigo! Um beijão. 'Observadora!'

A menina sorriu e disse "Obrigada".



[Obs.20] - Brincar de casinha (expressão de opinião/emoção)

ANEXO 9 – DESIGN PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA (PESQUISA REALIZADA QUE GEROU ANEXO2) – (CONTINUAÇÃO)

Menino1: Eu vou brincar de casinha. Eu posso brincar de casinha? Tu sabe onde é a casinha deles?

Observadora: Pode ser onde tu quiser montar. Tem vários moveis da casa.

Menino2: Tá bom. Eu vou usar os colchões par fazer a casinha.

Menino3: Casinha é coisa de menina.

Menino1: Tá. E daí se eu brincar?

Menino3: Tá bom.

Menino1: Eu nao vou virar menina. Né que se a gente brincar de casinha a gente não vira menina?

Observadora: Não. Claro que não! Por que? Vocês acham que brincar com coisa de menina pode virar menina?

Menino1: Não. Eu não acho.

Menino3: Eu também não.

Observadora: Brincar de casinha é tri legal, né?

Menino1: É, eu gosto. a gente mora em uma casinha, então não é de menina. A gente pode brincar.



3 Brincadeiras podem estimular a expressão de sentimentos negativos, mesmo que não sejam regulamentadas por instruções.

Observou-se, em brincadeiras estruturadas, como corridas em pistas de carrinhos, bem como em brincadeiras livres, como lutas de espadas, que as crianças podem expressar sentimentos negativos. Não foram observadas, no entanto, instruções ou regras projetadas que estimulem expressar reações negativas ou desfavoráveis e negociar desdobramentos.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Assertividade

[Obs.20] - Brincar de espadas

O Menino1 para de brincar de espada e vai brincar de carrinho.

Menino2: Ei! Vem aqui. Tu não vai mais brincar?

O Menino3 e o Menino2 continuam lutando.

Menino3: Eu não morri. Eu ressuscitei. Daí posso continuar com a espada!

Menino2: Eu não vou mais brincar.

Eu: Por quê?

Menino2: O Menino3 tá inventando as regras.

O Menino1 levanta e vai em direção a eles com as mãos para o alto: Peraí gente. O que tá acontecendo?

Menino2: Ele tava inventando a brincadeira.

Menino3: Menino2, você antes disso tava dizendo que tinha que morrer.

Menino1: É. Depois tinha que cair na lava... É muita regra pra inventar.

Menino1: Olha só... deixa eu explicar. Quando a gente morre, o espírito sai do corpo e depois de uns anos ele vai para outro corpo. Ele nunca vai morrer. Nunca vai desaparecer. Eu acredito nisso...

Silencio.

Menino3: Também.

Eu: E tu, Miguel?

Menino2: Também.

Menino1: Então, não precisa ficar inventando historinha. Todo mundo morre de verdade.

4 As brincadeiras podem estimular a criança a pedir/oferecer ajuda, bem como a responder com condutas que sugerem civilidade, como agradecer.

Atividades livres, como desenhar e brincar de casinha, assim como as projetadas com regras específicas, como os jogos, podem facilitar os exercícios de oferecer e pedir ajuda para tarefas complexas, bem como agradecer o auxílio e elogiar o desempenho do outro.

ANEXO 9 – DESIGN PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA (PESQUISA REALIZADA QUE GEROU ANEXO2) – (CONTINUAÇÃO)

Habilidade social mais fortemente relacionada: Civildade

Kátia[2] - Banco Imobiliário: Uma das meninas tenta ler a carta que tirou em uma rodada. A segunda ouve a primeira, tentando ler, mas não a interrompe. Em seguida, pede que a observadora confira se a leitura da amiga com dificuldades está correta. A observadora confere, atesta que foi lida adequadamente e elogia a menina menor.

Djulia[4] - Desenho: Quando o menino precisava de algum material, dizia "por favor" e "obrigado".



5 Brincadeiras podem estimular uma criança a elogiar a produção de outra.

A civilidade, por meio de qualquer tipo de atividade, mesmo sem terem regras projetadas, pode ser expressa por elogios ao que o outro produz.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Civildade

[Obs.11] - Desenhar
Menina1: Vou desenhar uma floresta.
Menina2: E eu uma praia.
Observadora: Vou desenhar uma montanha.
Menina1: Que linda ficou a praia!
Menina2: Obrigada.

[Obs.21] - Jogo "Quem sou eu?"
Menino1: Não é assim. Tu tem que abaixar tudo que não é o que tu perguntou. É divertido esse jogo.
Depois que o Menino2 entendeu, começaram a jogar conforme as regras.
Menino1: Agora tu entendeu direitinho, cara!
Menino2: Eu tenho esse jogo, mas esse é diferente (sorriso).

6 Regras criadas na hora de uma brincadeira podem ser negociadas civilizadamente.

Quando enfrenta situações que exigem a criação de regras, a criança pode fazê-lo de forma civilizada, sem procurar impor sua vontade aos demais.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Civildade

Djulia[6] - Futebol (negociar regras educadamente): "Nós podemos fazer chute a gol com balões, cada um terá três tentativas, pode ser?"

7 Comportamentos elementares que denotam civilidade, como dirigir-se a outra pessoa com educação, podem ser manifestos em quaisquer interações mediadas por brinquedos ou jogos.

A civilidade pode ser observada nas relações mediadas por quaisquer brinquedos. A educação na interação, mesmo que não projetada, foi identificada em diversas observações.

ANEXO 9 – DESIGN PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA (PESQUISA REALIZADA QUE GEROU ANEXO2) – (CONTINUAÇÃO)

Habilidade social mais fortemente relacionada: Civildade

[Obs.21] - Banco Imobiliário Júnior
Menino1: Bom dia senhor. O que o senhor precisa?
Menino2: Preciso de uma casa nova.
Menino1: Tenho uma casa que vale 50 mil. Tu tem que me dar todas as tuas notas de 10 mil, mais todas as de 20.

8 A observação de dificuldades enfrentadas por outra criança pode desencadear um comportamento que indica empatia.

Demonstrar interesse no outro, bem como observar seus sucessos e dificuldades, pareceram independentes do grau de estruturação do brinquedo/brincadeira. Não foram reações estabelecidas como regras ou facilitadas pelo brinquedo, mas foram observadas em contextos espontâneos nas interações entre algumas crianças.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Empatia

Kátia[1] - Brinquedo de ferro no playground: Ao brincarem, a menina maior parece desenvolver uma relação empática com a menor, quando não consegue reproduzir um movimento: "É que tu é mais nova que eu. Daí é mais baixinha." A menor respondeu: "É. É isso."

[Obs.3] - Cara-Cara do Frozen: A menina, percebendo que a tarefa era difícil para a observadora, comentou: "Nossa! É bem difícil destacar esses quadradinhos e colocar a figura, né?"



[Obs.21] - Pintura: Diálogo entre dois meninos. Um deles demonstrava estar preocupado com que o outro ficasse sujo.
O Menino1 pega os potes de tinta e começa a pintar.
Menino2: Tu vai te sujar todo. Pode te limpar na pia ali.
Menino1: Não tem problema. Minha mãe não se importa.
Menino2: Então tá.

9 Mostrar interesse pelo outro pode ser um comportamento mediado por uma brincadeira.

Atividades diversas, desde brincar de lego (brinquedo concreto) até desempenhar uma atividade livre, podem desencadear comportamentos que denotam interesse no outro.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Fazer amizades

[Obs.2] - Lego: Enquanto a garota tirava os brinquedos da caixa, comentava: "Essa sou eu, e tem uma coroa. Tu também pode colocar na tua uma coroa." Ela percebeu que a observadora gostou do carro com as bonecas e disse: "Deu pra perceber que tu gostou do carro". Após brincar, ajudou a observadora a organizar os brinquedos, indicando onde deveriam ser colocados.

[Obs.10] - Casinha: As meninas negociaram interesses e abriram espaço para que a outra possa manifestar os seus:
Menina1: Tu quer ser qual [personagem]?
Menina2: Pra mim tanto faz.
Menina1: Cada uma escolhe uma, pode ser?
Menina2: Aham

ANEXO 9 – DESIGN PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA (PESQUISA REALIZADA QUE GEROU ANEXO2) – (CONTINUAÇÃO)

10 Atividades pouco estruturadas podem estimular a construção conjunta.

Pintar, brincar com jogos pouco estruturados e desenvolver atividades criativas diversas favorecem a interação e a construção conjunta, o que pode fortalecer as amizades.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Fazer amizades

[Obs.13] - Canetas hidrocor: A garota pediu que o observador escolhesse cores junto com ela e pintou um urso com as cores escolhidas em conjunto.

[Obs.13] - Lâminas de atividades: Com base na lâmina denominada "História em retalhos", a garota e o observador escreveram uma história de forma colaborativa. A partir da lâmina "Risque e Rabisque", cada um, criança e observador, escolheu uma caneta hidrocor diferente e, a partir do traço de anterior, o outro deveria continuar o desenho.

[Obs.13] - Caixa com borrachas coloridas: O observador e a criança escolheram borrachas de cores diferentes e confeccionaram uma pulseira. O material é geralmente utilizado pela menina para fazer pulseiras, chaveiros, entre outros, e sua mãe comumente participa.

Kátia[1] - Bichos de pelúcia: As duas meninas cooperam e ajudam a solucionar "problemas" quando brincam com os animais de pelúcia nos momentos simulados em que se perdem de casa, fugindo de ladrões imaginários. Criaram até mesmo a "chave da amizade".

11 Brincadeiras podem estimular autorrelatos e autorrevelações.

Quaisquer atividades podem ser contextos para que as crianças expressem seus gostos e histórias. Por mais que atividades menos estruturadas pareçam favorecer tal tipo de interação, mesmo as mais estruturadas, como jogos, podem proporcionar tais espaços.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Fazer amizades

[Obs.14] - Casinha: Enquanto a menina trocava as bonecas de lugar na casinha, contou ao observador que tinha fotos de uma apresentação no colégio e fez questão de mostrar. Citou o nome de cada colega na foto e falou um pouco da relação que tem com cada um deles.

Djulia[3] - Jogo "Vira Letras": O menino, inicialmente tímido (escondido atrás de um roupeiro), pediu que a observadora olhasse um jogo em cima da cama, pois ele havia escrito o nome dela. Solicitou que ela descobrisse o desenho preferido dele. Juntou as letras, escrevendo "Bob Esponja". Questionou se ela assistia desenhos e perguntou quais eram os seus prediletos. Ele disse o nome de alguns desenhos que ele assistia, explicando do que se tratavam.



12 Uma brincadeira pode estimular a criança a prestar atenção em sequências (encadeamento) de atividades, bem como a aguardar a sua vez.

Qualquer tipo de atividade pode estimular comportamentos que favorecem a interação ordenada dos grupos.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Habilidades sociais acadêmicas

ANEXO 9 – DESIGN PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA (PESQUISA REALIZADA QUE GEROU ANEXO2) – (CONTINUAÇÃO)

[Obs.1] - Horta: A monitora foi até uma torneira e pediu para que as crianças levassem garrafas de água para ela. Encheu e entregou para cada uma delas, que esperam em fila. Com suas garrafinhas, cada criança procurou sua plantação, quando viram as plantas, alguns se espantaram com o tamanho da plantinha de uma colega. Uma delas comentou que a planta tinha até raiz. Depois de regarem as plantas, a monitora recolhe as garrafas e todos voltam para sala.

13 Competição e cooperação podem andar juntas, inclusive quando criança ensinam regras umas às outras ou solucionam problemas em conjunto.

São diversas as atividades competitivas que favoreceram a cooperação. É possível competir auxiliando o outro, pois ganhar é parte do jogo, mas cooperar é da ordem das relações justas.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Habilidades sociais acadêmicas

[Obs.15] - "Se Vira": O observador comentou que, quando era criança, os jogos de tabuleiro eram muito diferentes, mas que poderia aprender rápido a jogar, caso a menina o ensinasse. Ela respondeu que "tudo bem" e explicou as regras do jogo, dizendo que esse era o jogo mais difícil dos que havia escolhido.

Kátia[2] - Banco Imobiliário

Menina1: Tu vai comprar?

Menina2: Não.

Menina1: Por que não? Se tu compra, cada vez que uma de nós parar, tem que te dar aluguel.

Menina2: Então eu quero.

Menina1: Eu coloco a casinha pra ti. Dá o dinheiro pra ela (apontando para a observadora).

(...)

A Menina1 joga. A rodada cai no espaço que indica "compra livre" (a criança pode adquirir o que desejar).

Menina2: Eu sei o que tu pode comprar.

Menina1: O quê?

Menina2: Mas eu não posso dar dica.

Djulia[6] - Futebol: O menino estava jogando futebol no chão. Quando a observadora chegou, convidou-a para jogar e explicou como funcionava o jogo. "Tu faz assim: Segura na parte branca que firma o jogador e tu chuta com essa partezinha de trás".



[Obs.20] - Pista de Carrinhos (aprendizado conjunto)

Observadora: Aqui está o manual, dá pra ver como monta.

Menino1: E como é que vai fazer a curva?

Menino2: Isso fica assim. Acho que isso é aqui. É uma passagem para eles passarem por baixo. Mais ou menos assim.

Menino1: Entendi, mas isso aqui se eu colocar assim.

Quando eu coloco o carro, ele vai levantar. (...)

Observadora: Gente, será que é assim mesmo? Porque, olha só, se isso aqui tem um buracozinho, é porque isso deve encaixar aqui.

Menino1: Ah, é.

Menino2: Ah, é mesmo. Eu sei disso.

Menino1: Então vamos trocar.

Menino1: Tá, agora colocamos esse na ponta. E como a gente faz? (Pega a folha de instruções.) Aqui nas instruções tu coloca esse aqui.

Menino2: Eu sei.

Menino1: Tem dois carros, então é uma corrida.



ANEXO 9 – DESIGN PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA (PESQUISA REALIZADA QUE GEROU ANEXO2) – (CONTINUAÇÃO)

[Obs.20] - Espadas (Competir com cooperação):
O Menino1 se levanta e pega um dos bastões de boliche e finge que é espada.
O Menino2 começa a apontar a espada para o Menino3.
Menino3: Me protege, cara! (dizendo para o Menino1)
Pedro sai da cadeira e começa a "lutar" com os dois meninos.
Menino3: Não pode pisar aqui que é lava quente.
Os meninos começam a pular para não pisar na "lava quente".
A espada do Menino2 cai no chão e o Menino1 pega. São somente duas espadas. Menino2 pega o bastão do boliche.
Começam a lutar de novo.
Menino3: Tem que pular nas pedras.
Menino2: Morreu! Quem morre tem que entregar a espada. (dizendo para o Menino1)
Menino1: Não. Só se a arma cai na lava

14 A liderança cooperativa pode surgir em atividades não competitivas.

Líderes cooperativos organizam atividades e impulsionam seus grupos, independente do tipo de atividade que desempenham: brincadeiras livres ou jogos.
Habilidade social mais fortemente relacionada: Habilidades sociais acadêmicas

[Obs.3] - Cara-Cara do Frozen: A menina dividiu as tarefas para que as três jogadoras (observadora, mãe e criança) montassem o jogo. "Mamãe tu tira da caixa e monta, a tia te ajuda a montar a parte de plástico e eu destaco as figuras. Pode ser?" Questionava se estavam de acordo com a distribuição dela. Foi a primeira a terminar a tarefa e perguntava de que modo poderia ajudar as outras duas jogadoras.

[Obs.3] - Jogo de molduras com massinha de modelar: A garota ensinou prontamente como se usa o brinquedo: "Tia, tu coloca a massinha nessa parte aqui, depois tu aperta assim que a massinha sai bem fininha pra ti fazer o que quiser na moldura, olha".

[Obs.14] - Casinha: A garota disse ao observador que estava tentando montar uma casinha e que ele poderia ajudar, procurando os móveis e os utensílios domésticos. Em seguida, colocou um sofá e uma televisão na "sala" e pediu ajuda ao observador para encontrar algo que servisse de tapete para o espaço. Ele ofereceu um pedaço de pano colorido, e ela disse que estava ótimo. Ela colocou algumas bonecas sentadas no sofá, duas na cozinha, montou o banheiro com privada e banheira e colocou uma das bonecas a "tomar banho". Pegou uma das bonecas e disse que essa era a aeromoça e pediu para que o observador a ajudasse a encontrar sua mala e seu passaporte, enquanto arrumava as roupas da boneca. Após tirar uma foto da casinha, a menina olhou para os móveis e bonecas espalhados pela sala e disse: "Ixi! Logo vamos ter que guardar tudo isso! Que bagunça!" A garota perguntou ao observador se ele poderia ajudá-la a guardar os brinquedos, pois eram muitos e estavam espalhados.

[Obs.19] - Desenhar
Menina: Sabe o que eu gosto de fazer? Pegar essas canetinha e fazer todos os carimbos delas na folha.
Observadora: Fica bonito.
Menina: Ai esse tá sem. Me ajuda a procurar aqui. Acho que caiu.
Observadora: Aqui no chão?
Menina: Pode ser aqui no chão ou em qualquer lugar do meu quarto.
Observadora: Não to achando.
Procuraram, mas não encontraram.
Menina: Acho que já tava sem. Deixa pra lá. Eles escapam de vez em quando.

ANEXO 9 – DESIGN PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA (PESQUISA REALIZADA QUE GEROU ANEXO2) – (CONTINUAÇÃO)

15 O brinquedo pode estimular a criança a saber pedir ajuda, quando ela precisa aprender algo.

Em especial, os jogos estimularam as crianças a pedirem ajuda para entender tarefas complexas. O mesmo pode ocorrer em atividades livres, como desenhar uma estrela.

Habilidade social mais fortemente relacionada: Habilidades sociais acadêmicas

Djulia[4] - Desenho: O menino deu diversas dicas e pediu ajuda quando sentia alguma dificuldade: "Djulia, me ajuda a fazer estrela? A minha não sai direitinha".

Djulia[6] - Lego: "Eu ganhei um lego novo, mas eu achei ele bem difícil pelo que diz na caixa. Tu me ajuda a montar?"; "Acho que essa peça minha não tá no lugar certo, o que tu acha?"; "Agora que conseguimos terminar, até que foi mais fácil do que eu imaginei".



Conforme foi possível observar, a Análise de Conteúdo dos 22 turnos de observações com crianças revelou 15 formas por meio das quais é possível estimular habilidades sociais através de brinquedos. O próximo estágio do projeto é o desenvolvimento de workshops projetuais com base nos resultados da pesquisa.

ANEXO 10 - PROCESSO GRUPO 1 (GOLPHI)

Golfinho, vivo do futuro pra "ensinar" crianças ~~a se comportar~~, promover Interici -
Cafés Sociais, que resultem em uma sociedade cooperativa e
possibilitem um futuro promissor.

+ se comunica telepaticamente, tem um tablet do futuro acoplado
num "colete" (caldre) - o tablet possibilita hologramas, interações tipo
Kinect (?) do X-Box - comandos de voz; através dele faz jogos, criação
de mapas, apresenta situações.

No equipamento também terá acoplado um cilindro com água,
equipamento desenvolvido pelos golfinhos do futuro para poderem
"viver" na terra.

O golfinho volta para o passado (nosso presente) numa máquina
do tempo desenvolvida pelos golfinhos do futuro.

Os golfinhos do futuro são os animais mais inteligentes da
terra.

O golfinho muda de fases (para diferentes faixas etárias) e
de cor
muda de cor conforme o sentimento

Como ele se comunica por telepatia, no tablet aparece um "rosto"
que se move, como movimento da boca q' fala, e conforme os sentimen-
tos a "carinha fica + triste ou feliz", assim como a cor.

Situação 1: Criança triste e sozinha. Golfinho aparece, se apresenta,
pergunta p' criança o que está sentindo; ela diz que ^{"nada"}
ele mostra (no tablet) alguns tipos de sentimento e a criança escolhe
as "carinhas". As emoções são descritas, golfinho troca de cor e o tablet apresenta
a situação. A criança seleciona o sentimento de tristeza. Golfinho
pergunta o pq. Criança diz que "ninguém brinca com ela"; Golfinho diz
que ela é sozinha mesmo.

Situação 2: Golfinho pergunta o que aconteceu, criança fica tímida em
exp. car. Golfinho sugere que ela desenhe no tablet. Criança faz rabiscos.
O golfinho "transforma" os "rabiscos numa cena". CENA: criança na janela, vendo
brincar.

3 - Peça obrigada-bola - brincar junto

Crianças ~~apreciam~~ ^{excelem} ~~apreciam~~ golfinho a jogar e as regras

Golfinho encabulado - acha que nunca vai conseguir

6. Negocia regras c/ crianças

Situação Palavras Mágicas:

Situação Golfinho triste com "pressão catastrófica"

Situação Projeto

Situação "explosão"

Juntas as diversas Máquinas

Passo (exemplo aqui e em construtivo)

ANEXO 11 – PROCESSO GRUPO 2 (PLOFT)

FORMA NÃO DEFINIDA

"AMEBA" – MONSTRINHO

- Flexível – adaptivo – mutante?
- "Ser fantástico"
- Tolerante
- divertido/amigável
- se relaciona com várias idades/pessoas
- fala/se movimenta/tem comportamento humano
- faz amizade facilmente
- gosta de ajudar
- tem várias mãos/braços
- colorido/muda de cor conforme humor/situação
sentimentos
- ele sabe controlar sentimentos
- gosta de crianças, da natureza, de estudar,
gosta de sujeira
- não tem frescura
- gosta de todas as brincadeiras (de "menino" e "menina")
- ele/ela é fofo
- ~~ele~~ sabe criticar sem destruir/machucar
- brinca com o que o outro gosta, ñ importa gênero
- ele erra/perde
- criativo/imaginativo nas brincadeiras

10 → 1, 8, 15

2 → 6

8 → 9, 12, 13

7 → 3, 11, 14

6 → 4, 5, 2, 7, 10

Valéria Fagundes
Valentina Rosa
Thais Saefini
Dora
19/10/15

MINIONS

TER INTERAÇÃO FÍSICA
*NÃO INCENTIVAR USO INDIVIDUAL !!