

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CURSO DE DESIGN VISUAL

JÉSSICA SOUZA DE ALMEIDA

**MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO
APRENDIZAGEM DAS CINCO EMOÇÕES BÁSICAS
E DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA**

Porto Alegre
2017

JÉSSICA SOUZA DE ALMEIDA

**MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO
APRENDIZAGEM DAS CINCO EMOÇÕES BÁSICAS
E DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Design Visual, da Faculdade de Arquitetura, como requisito para a obtenção do título de Designer.

Orientadora: Maria do Carmo Gonçalves Curtis

.....
Profa. Maria do Carmo Gonçalves Curtis | Orientadora UFRGS

.....
Profa. Marion Pozzi | UFRGS

.....
Profa. Thais A. Fensterseifer | UFRGS

.....
Prof. Ricardo Sastre | UFRGS

*Poderia haver maior milagre do que olharmos com
os olhos do outro por um instante?*

Henry David Thoreau

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso em design visual tem como objetivo desenvolver um material didático que estimule o desenvolvimento das habilidades socioemocionais de alunos entre 8 e 11 anos de idade. Esse material didático, baseado nas cinco emoções básicas – alegria, medo, raiva, tristeza e nojo – definidas por Paul Ekman (2003), visa promover uma experiência lúdica, divertida e interativa que incentive o aluno a entender melhor as suas próprias emoções e as emoções dos seus colegas, aumentando assim, o seu nível empático, cognitivo e emocional.

A primeira parte do trabalho apresenta a fundamentação teórica, que engloba design social e inovação social, empatia, design emocional e para experiência e material didático. Com base na metodologia do design thinking da IDEO, foi realizada uma imersão em uma escola pública de Porto Alegre, uma análise de similares, brainstorming, definição do conceito e geração de alternativas. A segunda parte do trabalho consiste na seleção das alternativas geradas, desenvolvimento da identidade visual do projeto e de todo material didático. A proposta final apresenta a produção de um material didático socioemocional, denominado “As Cinco Emoções”, composto por um livro infantil, 3 atividades didáticas e um livro do docente. Além de um *website* onde todos os materiais estão disponíveis para download.

Palavras-chave: material didático, socioemocional, empatia, design visual.

ABSTRACT

The present work of conclusion of course in visual design aims to develop a didactic material that stimulates the development of the social-emotional abilities of students between 8 and 11 years of age. This teaching material, based on the five basic emotions - joy, fear, anger, sadness and disgust - defined by Paul Ekman (2003), aims to promote a fun, interactive and interactive experience that encourages students to better understand their own emotions and emotions of their colleagues, thus increasing their empathic, cognitive and emotional level.

The first part of the paper presents the theoretical foundation, which encompasses social design and social innovation, empathy, emotional design, and experience and didactic material. Based on IDEO's design thinking methodology, an immersion in a public school in Porto Alegre was carried out, a similar analysis, brainstorming, concept definition and generation of alternatives. The second part of the work consists of selecting the alternatives generated, developing the visual identity of the project and all didactic material. The final proposal presents the production of a social-emotional didactic material, called "The Five Emotions", composed of a children's book, 3 didactic activities and a teacher's book. In addition to a website where all materials are available for download.

Keywords: *didactic material, social emotional, empathy, visual design.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: As três lentes do Design Centrado no Ser Humano. Fonte: IDEO, 2015. Adaptado pela autora.....	42
Figura 02: Etapas do Design Thinking. Vianna et. al., 2012 e IDEO; Riverdale, 2012. Adaptado pela autora.....	43
Figura 03: Fonte: Vianna et. al., 2012. Adaptado pela autora.....	46
Figura 04: Baralho “Questions & Empathy”. Fonte: AIGA, 2017.....	50
Figura 05: Baralho “KINDNESS - Cards for compassion and empathy”. Fonte: SCHOOL OF LIFE, 2017.....	50
Figura 06: Programa Compasso Socioemocional. Fonte: INSTITUTO VILA EDUCAÇÃO, 2014.....	52
Figura 07: “Start Empathy Toolkit”. Fonte: FLOWERS & ZAKARAS, 2015.....	53
Figura 08: Exposição “A mile in my shoes” do Museu da Empatia, Londres. Fonte: Ladvoocat, 2015.....	65
Figura 09: Mapa conceitual. Fonte: Autora, 2017.....	67
Figura 10: Brainstorming. Fonte: Autora, 2017.....	74
Figura 11: Geração de alternativas para identidade visual. Fonte: Autora, 2017.....	75
Figura 12: Identidade visual principal e suas variações. Fonte: Autora, 2017.....	76
Figura 13: Proporções do logotipo e área de proteção. Fonte: Autora, 2017.....	76
Figura 14: Fonte tipográfica Gothiks. Fonte: Blackletra, 2012-2016.....	77
Figura 15: Fonte tipográfica Brandon Grotisque. Fonte: Hannes von Dohren, 2009/10.....	77
Figura 16: Paleta de cores da identidade visual. Fonte: autora, 2017.....	78
Figura 17: Identidade visual adaptada para projeto editorial. Fonte: autora, 2017.....	79
Figura 18: Grid para o editorial para o “Livro das emoções”. Fonte: autora, 2017.....	80
Figura 19: Capa e contracapa do editorial o “Livro das emoções”. Fonte: autora, 2017.....	81
Figura 20: Páginas 1 e 2 do editorial o “Livro das emoções”. Fonte: autora, 2017.....	82
Figura 21: Páginas 3 e 4 do editorial o “Livro das emoções”. Fonte: autora, 2017.....	83
Figura 22: Páginas 5 e 6 do editorial o “Livro das emoções”. Fonte: autora, 2017.....	84
Figura 23: Páginas 7 e 8 do editorial o “Livro das emoções”. Fonte: autora, 2017.....	85
Figura 24: Páginas 9 e 10 do editorial o “Livro das emoções”. Fonte: autora, 2017.....	86
Figura 25: Páginas 11 e 12 do editorial o “Livro das emoções”. Fonte: autora, 2017.....	87
Figura 26: Páginas 13 e 14 do editorial o “Livro das emoções”. Fonte: autora, 2017.....	88
Figura 27: Modelos de faces e cabelos. Fonte: autora, 2017.....	89
Figura 28: Modelos de olhos, sombrancelhas e bocas. Fonte: autora, 2017.....	89
Figura 29: Base plana e cartões de identificação. Fonte: autora, 2017.....	90
Figura 30: Representação de possibilidades de combinações de expressões. Fonte: autora, 2017.....	90
Figura 31: Identidade visual “Dado das emoções” adaptado e Cartas “O que te dá mais ____?”. Fonte: autora, 2017.....	91
Figura 32: Dado das emoções planejado. Fonte: autora, 2017.....	92
Figura 33: Identidade Jornada das emoções adaptada e peças das emoções. Fonte: autora, 2017.....	93
Figura 34: Mapa da jornada das emoções e balões em branco. Fonte: autora, 2017.....	94
Figura 35: Grid do Projeto gráfico-editorial Manual do docente. Fonte: autora, 2017.....	96

Figura 36: Projeto gráfico-editorial Manual do docente. Fonte: autora, 2017.....	97
Figura 36: Embalagens para compor atividades “As cinco emoções”, “Dado das emoções” e “Jornada das emoções”. Fonte: autora, 2017.....	98
Figura 37: Embalagem principal do material didático completo. Fonte: autora, 2017.....	99
Figura 38: <i>Website</i> “As cinco emoções”. Fonte: autora, 2017.....	100
Figura 39: Página de downloads do <i>website</i> “As cinco emoções”. Fonte: autora, 2017.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: As cinco emoções básicas. Adaptado do Atlas das Emoções. EKMAN, 2016.....	23
Quadro 02: Hábitos de pessoas extremamente empáticas. Adaptado de Krznaric, 2015.....	27
Quadro 03: Fases do desenvolvimento infantil. Adaptado de Piaget (1967).....	33
Quadro 04: Fonte autora. 2017.....	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Fonte: Autora, 2017.....	62
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
1.1 Tema.....	13
1.2 Delimitação do tema.....	13
1.3 Justificativa.....	13
1.4 Problema de pesquisa.....	14
1.5 Hipótese.....	14
1.6 Objetivos.....	14
1.6.1 Objetivo Geral.....	14
1.6.2 Objetivos Específicos.....	14
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 Design social e inovação social.....	15
2.2 Empatia.....	18
2.2.1 O declínio da empatia nos últimos anos.....	19
2.2.2 A importância da empatia na educação.....	20
2.2.3 A Empatia e as emoções.....	22
2.2.4 O desenvolvimento da empatia.....	24
2.3 Design emocional e design para experiência.....	28
2.4 Estágios de desenvolvimento da criança e definição de usuário.....	32
2.5 Material didático.....	34
2.5.1 Definição do conceito de material didático.....	34
2.5.2 Classificação do material didático.....	35
2.5.2.1 Material impresso.....	35
2.5.2.2 Material audiovisual.....	36
2.5.2.3 Novas mídias.....	36
2.5.2.4 Considerações sobre Classificação do material didático.....	37
2.5.3 Material Didático e as Competências Socioemocionais.....	37
3. METODOLOGIA.....	39
3.1 Design thinking e o design centrado no ser humano.....	39
3.1.1 Imersão.....	44
3.1.1.1 Pesquisa <i>Desk</i>	44
3.1.1.2 Imersão no contexto: pesquisa exploratória.....	44
3.1.1.3 Entrevista com especialistas.....	44
3.1.1.4 Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes de Bryant.....	45
3.1.2 Análise e síntese.....	45
3.1.2.1 Cartões Insight.....	45
3.1.2.2 Mapa Conceitual.....	46

3.1.3	Ideação.....	46
3.1.3.1	Brainstorming.....	46
3.1.4	Prototipação.....	47
3.1.5	Evolução.....	47
4.	DESENVOLVIMENTO DO PROJETO.....	48
4.1	Imersão.....	48
4.1.1	Pesquisa <i>Desk</i>	48
4.1.1.1	<i>Questions & Empathy</i>	48
4.1.1.2	<i>Kindness Prompt Cards</i>	49
4.1.1.3	Programa Compasso Socioemocional.....	50
4.1.1.4	<i>Roots of Empathy</i>	51
4.1.1.5	<i>Start Empathy</i>	52
4.1.1.6	Museu da Empatia.....	53
4.1.2	Imersão no contexto: pesquisa exploratória.....	55
4.1.3	Entrevistas com especialistas.....	58
4.1.3.1	Entrevistas com especialistas: Silvia Pujol dos Santos.....	58
4.1.3.2	Professora do 3º ano do Colégio Marechal Floriano Peixoto.....	59
4.1.3.3	Entrevistas com especialistas: Psicopedagoga Luciana Corso.....	60
4.1.4	Resultados da Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes.....	61
4.2	Análise e Síntese.....	63
4.2.1	Ferramenta - Cartões de Insights.....	63
4.2.1	Ferramenta - Mapa conceitual.....	64
4.3	Ideação.....	67
4.3.1	Ferramenta - Brainstorming.....	67
4.4	Prototipação.....	72
4.4.1	Atributos.....	72
4.4.1.1	Atributos conceituais.....	72
4.4.1.2	Atributos estruturais.....	73
4.4.2	Projeto da Identidade Visual.....	73
4.4.2.1	Naming.....	73
4.4.2.2	Alternativas da identidade visual.....	73
4.4.2.3	Logotipo.....	74
4.4.2.4	Tipografia.....	76
4.4.2.5	Paleta de cores	77
4.4.3	Livro das emoções - Projeto Editorial.....	78
4.4.4	As cinco das emoções - material didático.....	88
4.4.5	Dados das emoções.....	91
4.4.6	Jornada das emoções.....	93
4.4.7	Manual do docente.....	95

4.4.8 Embalagens - As cinco emoções.....	98
4.4.9 <i>Website</i> - As cinco emoções.....	100
4. 5. Evolução.....	102
4.5.1 Identificação de parceiros para o projeto.....	102
4.5.2 Planejamento de melhorias para o projeto.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE.....	108

INTRODUÇÃO

A educação está diretamente relacionada ao sentido humano e social que conferimos à ela. Atualmente, a educação é vista como um processo centrado na escolarização e estruturado com base no ensino das habilidades básicas, como as gramaticais e matemáticas. Sendo este o caso, os processos de ensino-aprendizagem baseados em memorização, treino e repetição já são suficientes. Entretanto, se a educação passar a ser vista como um processo-chave de transformação social e de desenvolvimento de pessoas responsáveis, consigo e com os outros, ela, então, precisará promover o aprendizado de assuntos mais profundos e importantes (INSTITUTO ALANA, 2016).

O desenvolvimento das habilidades emocionais e empáticas é fundamental no desenvolvimento da primeira infância e, embora se tenha esta consciência, pouco é feito dentro do ambiente escolar para estimular essas competências e promover as trocas, as múltiplas interações, os diálogos e as reflexões coletivas entre pessoas diferentes (INSTITUTO ALANA, 2016).

Reconhecer as próprias emoções, e os gatilhos que as desencadeiam, é um primeiro passo para o desenvolvimento de uma inteligência emocional que irá, por sua vez, facilitar a identificação destas mesmas emoções nas outras pessoas. Saber identificar o o que o outro está sentindo gera uma interação que ajuda a desenvolver a empatia, que por sua vez, ajuda o indivíduo a entender e respeitar o outro, melhorando assim, as suas relações interpessoais (EKMAN, 2003).

Tendo em vista o contexto atual da educação básica e da importância do desenvolvimento das capacidades socioemocionais durante o período de escolarização, este projeto de conclusão de curso em design visual buscou desenvolver um material didático interativo e lúdico, que consiste em um livro infantil, três atividades didáticas e um manual do docente, que ajude a aprimorar as habilidades socioemocionais de crianças entre 8 e 11 anos de idade, através da identificação das cinco emoções básicas: tristeza, medo, nojo, raiva e alegria. O objetivo é despertar a sensibilidade e o interesse da criança sobre como o outro pensa, sente e age, promovendo assim, a empatia.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 TEMA

Projetar um material didático, fundamentado no design para experiência, design emocional e design social, tendo em vista desenvolver a empatia e aprimorar as relações interpessoais em crianças de 8 a 11 anos de idade, focado no contexto sociopedagógico do ensino fundamental na escola pública.

1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA

O desenvolvimento da empatia e o aprimoramento das relações interpessoais por meio de um material didático para crianças entre 8 e 11 anos de idade do ensino fundamental público.

1.3 JUSTIFICATIVA

Um estudo feito na Universidade do Michigan entre 1980 e 2010 (KONRATH, O'BRIEN e HSING, 2010), mostrou que houve uma queda acentuada no nível de empatia de estudantes universitários, entre 18 e 25 anos, principalmente após os anos 2000. A queda foi de 40% no decorrer dos anos 1980 e 2010. Twenge e Campbell (2009) apontaram em um estudo recente que a sociedade atual sofre de uma “epidemia de narcisismo”. De acordo com eles, um em cada dez americanos apresenta traços narcisistas de personalidade que prejudicam o seu interesse pelas vidas de outras pessoas. Um estudo de 2016 (CHOPIK, O'BRIEN e KONRATH, 2016) elencou o nível empático de 63 países através de um questionário online que obteve 104.365 respostas e o Brasil ficou na posição 51º. O que todos esses fatos demonstram é que existe, de fato, um déficit no nível empático na sociedade atual. Estudos que analisem o nível empático de pessoas e lugares ainda é inicial, sendo que não existem, até esse momento, estudos sobre a empatia dentre os brasileiros.

A empatia está no centro das relações interpessoais, ela representa a habilidade socioemocional de se colocar no lugar de alguém e conseguir entender os sentimentos e motivações do outro. Em uma sociedade mais empática haveriam menos guerras, menos violência, menos preconceito, menos desigualdade social (KRZNARIC, 2015).

Para poder desenvolver as capacidades empáticas é preciso haver uma transformação no âmbito escolar e no currículo escolar, pois a escola é o primeiro lugar que transcende o universo familiar, é o primeiro lugar onde se é confrontado com as diferenças

e desigualdades. A escola é o melhor lugar para gerar discussões, trocas, interações, reflexões sobre os mais variados temas. Porém, o modo como a escola, e a educação, são vistos atualmente, não há espaço para o desenvolvimento das capacidades socioemocionais, uma vez que todo o foco está sendo colocado nas capacidades cognitivas da criança (a leitura, a escrita, a matemática). Estas capacidades cognitivas são fundamentais para o desenvolvimento da criança, entretanto, as socioemocionais também são fundamentais e precisam receber atenção (INSTITUTO ALANA, 2016).

1.4 PROBLEMA DE PESQUISA

Como um material didático pode contribuir ou desenvolver a empatia e aprimorar as relações interpessoais em crianças entre 8 e 11 anos no contexto do ensino fundamental público?

1.5 HIPÓTESE

É possível desenvolver e estimular a empatia e as relações interpessoais em crianças entre 8 e 11 anos no contexto do ensino fundamental público por meio de um material didático.

1.6 OBJETIVOS

1.6.1 Objetivo Geral

Desenvolver um material didático socioemocional que contribua ao desenvolvimento da empatia e ao aprimoramento das relações interpessoais em crianças de 8 a 11 anos de idade.

1.6.2 Objetivos Específicos

- Entender como a empatia pode melhorar as relações interpessoais;
- Analisar materiais didáticos lúdicos e similares;
- Definir o material didático mais adequado para o solucionar o problema;
- Desenvolver possibilidades de conceito e de comunicação visual;
- Prototipar a solução escolhida e testar sua efetividade junto ao público definido.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta os tópicos que serviram como base teórica para a pesquisa e desenvolvimento do projeto de conclusão de curso em design visual. Os tópicos são design social e inovação social, empatia, design emocional e design para experiência e material didático. Inicialmente apresenta-se o design social e inovação social, tendo em vista que o projeto tem como propósito final impactar a sociedade de maneira positiva através de um material didático socioemocional que busca o aprimoramento das relações interpessoais entre alunos de ensino fundamental público. Depois, aborda-se a empatia, o seu declínio nos últimos anos, a importância da empatia na educação, empatia e as emoções e como esta pode ser desenvolvida. Aborda-se também o design emocional e design de experiência, uma vez que servem como base metodológica para o suporte e a validação do projeto. O tópico seguinte trata dos materiais didáticos, objeto final deste projeto de design.

2.1 DESIGN SOCIAL E INOVAÇÃO SOCIAL

O design, como é comumente visto, tem o papel de buscar soluções criativas em formas de produtos físicos e digitais que atinjam um público que necessita destas soluções e que possua poder aquisitivo para adquiri-los. Isto é o que chamamos de design para o mercado. Entretanto, existe um outro público, tão importante quanto este e mais numeroso, que também merece a atenção dos designers e que, em sua maioria, possui muitas necessidades especiais não atendidas. Este público, normalmente, possui menor (ou muito baixo) poder aquisitivo, limitações físicas ou psicológicas. O design social busca desenvolver produtos e serviços que atendam exatamente o público em questão e, embora o design tenha um foco maior no mercado consumidor, é possível projetar para atender demandas de caráter social que se encaixem em ambos (MARGOLIN, 2004).

“Design social é uma abordagem de projeto que implica tanto metodologias participativas como motivações projetuais e consequências sociais do processo de design. É possível afirmar ainda que o design social também promove valores como sustentabilidade e desenvolvimento sociocultural.”

(LIMA e MARTINS apud BRAGA, 2011, p.115)

A sociedade abrange uma multiplicidade de profissões, por isso, em teoria, todas possuem uma responsabilidade social de acordo com a posição que ocupam. Para Braga (2011) o design é intrinsecamente social, uma vez que projeta para as pessoas, porém um esforço maior pode ser feito, por parte do designer, para incluir aqueles que estão à margem do sistema econômico e social. Victor Papanek atraiu a atenção de muitos profissionais em seu livro *Design for the Real World* (1972) quando escreveu

que “existem profissões mais prejudiciais que desenho industrial, mas bem poucas”, foi a partir de então que muitos designers passaram a atuar em prol de causas sociais (BRAGA, 2011).

De acordo com Margolin (2004), uma abordagem multifacetada necessita ser explorada para entender como o designer pode ser útil em um projeto social. Pesquisas de opiniões e entrevistas com profissionais do serviço social, designers e administradores podem ser utilizadas para juntar informações e sugestões de possíveis soluções. Um outro método que pode ser aplicado é o da pesquisa participativa, na qual o designer se insere nos locais onde existem problemas sociais com o intuito de desenvolver soluções adequadas. A inserção em cenários diferenciados provoca o pensamento sobre assuntos como a desigualdade social, o empoderamento e as mudanças que podem ocorrer dentro de um grupo de pessoas. Ou seja, o designer precisa ter consciência do contexto em que está atuando para poder projetar soluções que tenham um impacto positivo em problemas sócio-culturais-ambientais-econômicos (LIMA E MARTINS, 2011).

Em um texto publicado na revista *Design & Interiores* em 1989, o designer argentino Jorge Frascara (1989) expõe que existem obstáculos para o desenvolvimento do design social na América Latina:

“primeiro, a ideia de que o design é um luxo, algo que um fabricante, um funcionário público ou editor chega a considerar, quando os recursos financeiros excedem as ‘necessidades’; segundo, a ideia de que o design é uma arte, uma atividade ornamental exercida caprichosamente pelo profissional, com base em seu bom gosto; e terceiro, a de que a preocupação central do design é o estilo” (FRASCARA, 1989).

A respeito do exercício da profissão ele ainda comenta que: “para atuar significativamente [...], os profissionais [do design gráfico] devem preocupar-se não só com a maneira de comunicar, mas também com o conteúdo de suas comunicações” e que a responsabilidade social perante à profissão é algo improrrogável, principalmente na América Latina, “onde é inadiável também a necessidade de ordem e eficiência para um melhor aproveitamento dos recursos disponíveis”. Frascara (1989) define design de comunicação visual como a área na qual as mensagens são definidas para influenciar o conhecimento, as atitudes e o comportamento das pessoas e define design gráfico como essencialmente comunicação humana, sendo assim o designer possui a responsabilidade de compreender qual é a mensagem que está sendo propagada e quem é o receptor da mesma, para assim ter consciência de qual o impacto desta na sociedade. Frascara (1989) aponta quatro áreas onde o designer precisa ter res-

responsabilidade: (i) profissional, tem a responsabilidade profissional com seus usuários de criar mensagens que sejam detectáveis, atrativas e convincentes; (ii) ética, tem a responsabilidade ética de transmitir mensagens que levem em consideração valores humanos básicos; (iii) social, tem a responsabilidade social de criar mensagens que possuam um impacto positivo na sociedade; e (iv) cultural, tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento cultural (FRASCARA, 1989).

Inovação social é o desenvolvimento de novas ideias, serviços, produtos e modelos que apresentam uma melhor solução para diferentes problemas sociais (EUROPEAN COMMISSION, 2013). A razão principal para a inovação social ter recebido tanta atenção na última década é devido a falta de eficiência das estruturas e políticas tradicionais em resolver problemas atuais, como: mudanças no clima, novas doenças crônicas e o aumento da desigualdade (MURRAY, CAULIER-GRICE E MULGAN, 2010).

Um novo tipo de economia, que combina elementos antigos e novos, tem surgido devido a essa inovação social. As principais características dessa nova economia incluem uma falta de distinção entre produção e consumo, uma vez que o consumidor deixou de ser um agente passivo para se tornar um participante ativo capaz de produzir o seus próprios bens, uma ênfase na colaboração, nas interações diárias, cuidados e manutenção em vez de consumo único e uma atenção especial para valores e missões. Os consumidores, uma vez já inseridos no fim do processo de produção em massa, agora são reconhecidos como parte do processo circular de produção e redistribuição (MURRAY, CAULIER-GRICE E MULGAN, 2010).

Inovação não é uma questão de sorte ou de alquimia, também não é uma habilidade exclusiva de alguns brilhantes indivíduos. Inovação pode ser trabalhada, gerenciada e nutrida por qualquer pessoa. Além disso, muitas das inovações sociais atuais surgem da colaboração de ideias, pessoas e fontes múltiplas. Por exemplo, reunindo programas de diagnóstico de computador, centros de atendimentos e enfermeiros para fornecer novos tipos de cuidados de saúde. (MURRAY, CAULIER-GRICE E MULGAN, 2010). Um outro bom exemplo de projeto voltado para a inovação social é o trabalho de conclusão de curso em design visual da aluna Simone Mello Pereira Uriartt, concluído em 2014 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Simone buscou uma solução inovadora, através do design visual, para o problema da adoção tardia. Tendo em vista que muitas crianças experienciam dificuldades em serem adotadas devido a idade avançada, ela desenvolveu um conteúdo audiovisual com o objetivo de sensibilizar possíveis mães e pais que estejam na fila de espera para adoção. O resultado do seu trabalho de pesquisa foi um sucesso, Simone não apenas alcançou o resultado esperado como foi premiada pelo belo trabalho de design (URIARTT, 2014).

2.2 EMPATIA

Comumente comparada a emoções como a bondade e a compaixão, quando o assunto é empatia a definição mais usada é a capacidade de se colocar no lugar do outro, e de fato esta é uma das definições sobre o que é empatia, porém existem outras muito mais alinhadas com o seu real significado (KRZARNIC, 2015). De acordo com o historiador, pesquisador, sociólogo, autor do livro “O Poder da Empatia”, Roman Krznaric (2015), ‘empatia é a arte de se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações’.

De acordo com Paul Ekman (2003), psicólogo americano mundialmente conhecido por ser o pioneiro no estudo sobre as emoções e as expressões faciais, existem três tipos de empatia: (i) a empatia cognitiva, quando se reconhece o que o outro está a sentir; (ii) a empatia emocional, quando se sente o que o outro sente (às vezes de forma física); (iii) e a empatia compassiva, quando surge a vontade de ajudar o outro a lidar com a situação e suas emoções (EKMAN, 2003).

A ideia de empatia surgiu inicialmente no século XVIII, quando o filósofo e economista escocês Adam Smith (apud KRZARNIC, 2015, p.13) escreveu que a nossa sensibilidade moral origina-se da nossa capacidade mental para “trocar de lugar com o sofredor na imaginação”. Além disso, na última década, neurocientistas fizeram descobertas científicas surpreendentes no campo da empatia, demonstrando que esta se faz presente em quase todos os seres humanos e que pode ser desenvolvida. Eles identificaram em nosso cérebro uma “rede de circuitos da empatia” que, se danificada, pode restringir nossa capacidade de compreender o que as outras pessoas estão sentindo. Essa descoberta é evidência de que somos também *Homo Empathicus* (KRZARNIC, 2015, p.13).

Para compreender melhor o que significa o ser empático Krznaric (2015, p.10) apresenta o caso de uma designer de produtos chamada Patricia Moore. Em 1979, ela trabalhava em uma das mais importantes empresas de design de Nova York, a Raymond Loewy, e precisou desenvolver um novo modelo de geladeira. Moore queria projetar uma geladeira que pessoas com artrite pudessem utilizar sem dificuldades, porém seus colegas de trabalho não concordaram pois, de acordo com eles, esse não era o público alvo. Moore decidiu conduzir o projeto sozinha e para isso realizou um intenso trabalho de empatia ao imergir no personagem do seu usuário. Ela se vestiu como uma idosa e através de óculos velados, para enxergar mal, suspensórios e bandagens em volta do torso, para ficar encurvada, e talas para prender em seus braços e pernas,

pode vivenciar como seu público experimenta o abrir uma geladeira. Moore inspirou uma geração de designers ao demonstrar a importância de tentar sentir através dos olhos das pessoas que usarão os produtos criados e se tornou uma das pioneiras no que hoje conhecemos por design “universal” ou design “inclusivo” (KRZNARIC, 2015, p.12). Em entrevista concedida para Roman Krznaric, em vinte e cinco de outubro de 2012, Praticia Moore comentou:

“A empatia é uma consciência constante do fato de que nossos interesses não são os interesses de todo mundo e de que nossas necessidades não são as necessidades de todo mundo, e que algumas concessões devem ser feitas a cada momento. Não acho que empatia seja caridade, não acho que seja sacrifício pessoal, não acho que seja prescritiva. Acho que a empatia é uma maneira em permanente evolução de viver tão plenamente quanto possível, porque ela expande nosso invólucro e nos leva a novas experiências que não poderíamos esperar ou apreciar até que nos fosse dada a oportunidade.” (KRZNARIC, ROMAN, 2015, p. 20)

De acordo com Krznaric (2015), a capacidade de empatizar é um dos maiores talentos ocultos que quase todo ser humano possui. O ‘quase’ neste contexto se refere aos 2% da população que exibem o que o psicólogo Simon Baron-Cohen chama de “zero grau de empatia”. Essas pessoas são os psicopatas, que não conseguem estabelecer conexão emocional, e pessoas com distúrbios do espectro do autismo, como Síndrome de Asperger. Os demais 98% possuem a empatia como uma qualidade inata que pode ser desenvolvida (KRZNARIC, 2015, p.14).

2.2.1 O declínio da empatia nos últimos anos

“Fala-se muito neste país sobre o déficit federal. Penso, porém que deveríamos falar sobre nosso déficit de empatia – nossa capacidade de nos colocar no lugar de outra pessoa, de ver o mundo através dos olhos daqueles que são diferentes de nós: a criança que sente fome, o metalúrgico que perdeu o emprego, o imigrante que limpa seu quarto no dormitório universitário... Vivemos numa cultura que desestimula a empatia, uma cultura que com demasiada frequência nos diz que nossa principal meta na vida é ser rico, magro, jovem, famoso, seguro e estar sempre se divertindo.” (OBAMA apud KRZNARIC, 2015, p.17)

Conforme um estudo feito na Universidade do Michigan entre 1980 e 2010 (KONRATH, O'BRIEN e HSING, 2010), houve uma queda acentuada no nível de empatia dos estudantes universitários, entre 18 e 25 anos, principalmente após os anos 2000. Comparando os estudantes dos anos 1980 com os estudantes dos anos 2000 os estudos apontam que os estudantes de hoje são menos propensos a concordar com afirmações como “eu tento entender melhor meus amigos imaginando como as coi-

sas aparentam ser pela perspectiva deles” e “eu, frequentemente, sinto compaixão e sentimentos de preocupação por pessoas menos afortunadas que eu”. Os resultados mostraram que 75% dos estudantes que participaram do estudo em 2010 se consideraram menos empáticos do que os estudantes de 30 anos atrás. Essa mudança, de acordo com os pesquisadores (KONRATH, O'BRIEN e HSING, 2010), deve-se em parte pelo fato de que mais pessoas vivem sozinhas e passam menos tempo envolvidas em atividades comunitárias e coletivas.

De acordo com Twenge e Campbell (2009) a sociedade atual sofre de uma “epidemia de narcisismo”. Eles apontam que um em cada dez americanos apresenta traços narcisistas de personalidade que prejudicam o seu interesse pelas vidas de outras pessoas. Narcisistas gostam de exibir suas conquistas, e de culpar os outros por suas deficiências, concentram-se em sua aparência física, valorizam os bens materiais que exibem status e manipulam as pessoas em prol do seu benefício próprio. Os autores (TWENGE e CAMPBELL, 2009) relacionam o aumento destes traços com o novo modelo de criação no qual os pais induzem seus filhos a acreditarem que são “especiais”. Além disso, a pesquisa mostra que os narcisistas não são tão bem sucedidos a longo prazo, e a sua dificuldade em formar relacionamentos profundos os torna solitários.

Um estudo recente realizado na Universidade do Michigan (CHOPIK, O'BRIEN e KONRATH, 2016) elencou o nível empático de 63 países através de um questionário online que obteve 104.365 respostas. A pesquisa considerou temas como a autoestima, o bem-estar, a saúde emocional e o comportamento “pró-social” dos indivíduos. O resultado colocou o Equador como o país mais empático dentre os analisados, seguido pela Arábia Saudita e Peru. O Brasil foi classificado como o 51º país na escala empática, sendo a Lituânia classificada como lugar menos empático.

2.2.2 A importância da empatia na educação

O Instituto Alana, uma organização da sociedade civil criada em 1994, sem fins lucrativos, que aposta em programas que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância, lançou em 2016 uma publicação intitulada “A importância da empatia na educação”. Esta publicação conta com diversos artigos de educadores, psicoterapeutas, antropólogos a respeito do tema. Alguns destes artigos serviram de base para este trabalho de conclusão de curso e serão analisados nesta seção.

De acordo com Ana Olmos (INSTITUTO ALANA, 2016, p. 26), psicoterapeuta de crianças e adolescentes, para que o ser humano se constitua como um sujeito social o vínculo com outro ser humano é fundamental. O vínculo inicial acontece com a mãe

e com a família e, o comportamento familiar é um dos fatores importantes na construção da empatia, pois a criança, que ainda não possui crenças e valores próprios, irá se basear inteiramente na educação que lhe for passada dentro de casa. Quando há empatia a criança é capaz de reconhecer em si própria aquilo que está vendo no outro, e da mesma forma, quando não empatiza rejeita em si aquilo que está vendo no outro (INSTITUTO ALANA, 2016, p. 27).

As primeiras experiências fora do ambiente familiar acontecem na escola e com os educadores. Estes possuem a responsabilidade de apresentar para a criança uma realidade que transcenda o universo familiar (INSTITUTO ALANA, 2016, p. 27). No ambiente escolar as crianças podem ter suas percepções emocionais reforçadas ou serem introduzidas a percepções até então desconhecidas, dependendo das suas vivências familiares individuais. O papel da escola é fundamental para estruturar novas percepções que irão constituir a subjetividade dessa criança, e, para que isso ocorra de maneira a estimular um comportamento empático desde cedo, é necessário que o vínculo entre educador e educando se desenvolva a partir da presença afetiva do professor em sala de aula como uma pessoa viva, inteira, verdadeira, genuína (INSTITUTO ALANA, 2016, p. 28).

Um dos maiores desafios encontrados no ambiente escolar são as situações de conflitos entre alunos. Quando há uma relação de vítima e abusador na escola a reação mais comum seria a de empatizar com a vítima e condenar o abusador, porém, tanto a vítima quando o abusador precisam de ajuda, uma vez que as possibilidades de realidades internas que o abuso expressa podem ir muito além da raiva, muitas vezes o abusador sente que se não se afirmar neste papel ele próprio se tornará o abusado. (INSTITUTO ALANA, 2016, p. 29). O educador deve apresentar desde cedo a consciência das inter-relações e o seu potencial de transformação na vida, através da construção de laços comunitários, encontros, trocas e novas percepções. Assim como o aluno precisa ter aprendido os conhecimentos prévios para estabelecer uma relação com os novos conhecimentos, a experiência vivida de sentir-se compreendido irá ajudar no desenvolvimento empático e na criação de novos vínculos. A construção destes vínculos promove uma atitude empática entre aluno e aluno, e não somente entre educador e educando. O olhar afetivo, a escuta atenta e o trato singular com cada aluno amplia a percepção emocional de cada criança. (INSTITUTO ALANA, 2016, p. 30).

Natasha Costa (INSTITUTO ALANA, 2016, p. 40), diretora da Associação Cidade Escola Aprendiz desde 2006, defende que o pensar sobre a empatia na educação está diretamente relacionado ao sentido humano e social que conferimos à educação. Se a educação for vista como um processo centrado na escolarização e estruturado com

base no ensino de habilidades básicas a serem avaliadas e certificadas, os processos de ensino-aprendizagem baseados em memorização, treino e repetição já são suficientes. Porém, se a educação for compreendida como um processo-chave para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, responsáveis consigo mesmos e com os outros e comprometidos com a construção de uma sociedade democrática, esta precisará se dar de maneira cuidadosa e intencional ao que compõe as relações entre alunos e educadores em sala de aula, pois a empatia está atrelada à um ambiente que permita e promova múltiplas interações, possibilidades de diálogo, de reflexão e de construção coletiva entre pessoas diferentes (INSTITUTO ALANA, 2016, p. 41).

“Nessa concepção de educação, a empatia ocupa um lugar central, já que o diálogo igualitário que a sustenta exige o reconhecimento permanente do outro, a capacidade de se colocar no lugar do outro. Mas, assim como dialogar, cooperar, refletir criticamente, comunicar-se e participar são competências que precisam ser desenvolvidas, a empatia também o é.”
(INSTITUTO ALANA, 2016, p.40)

Desta forma a educação deve se comprometer a promover experiências significativas no cotidiano desses alunos e educadores, e esse comprometimento se dá inicialmente através da escuta atenciosa e do cuidado singular com cada aluno (INSTITUTO ALANA, 2016, p.41). É importante compreender que os fundamentos que constroem uma educação empática não podem ser ensinados em “aulas de ética” e afins. Para que esses valores e comportamentos sejam aprendidos eles precisam ser vivenciados de forma consciente e crítica. A experiência com o outro é fundamental para o desenvolvimento da empatia e de vínculos concretos (INSTITUTO ALANA, 2016, p.42).

2.2.3 A empatia e as emoções

Dr. Paul Ekman é um renomado psicólogo americano especialista nos estudos das micro expressões faciais e das emoções. Ele se aprofundou nesse estudo durante 50 anos e um dos seus livros mais conhecidos é o “Emotions Revealed” (2003). Recentemente lançou uma plataforma online chamada “Atlas of Emotions” (2016) em parceria com o Dalai Lama. Nesse atlas o autor apresenta, de maneira visual e interativa, as cinco emoções básicas: alegria, raiva, medo, tristeza e nojo, e todas as diversas emoções que se desenvolvem a partir destas cinco. Os estudos de Ekman serviram de base para o desenvolvimento do filme da Pixar “Inside Out” (Divertidamente, 2015), uma animação que aborda a temática das cinco emoções básicas, para crianças, de maneira lúdica e criativa. No quadro 01, a seguir, apresentam-se as cinco emoções básicas e em quais momentos estas podem surgir (EKMAN, 2016).

TRISTEZA	A tristeza é uma resposta à perda, sentir-se triste permite ficar sozinho e mostrar aos outros que precisamos de suporte.
ALEGRIA	A alegria descreve os muitos bons sentimentos que surgem das experiências tanto românticas quanto familiares.
NOJO	Sentir-se enojado pelo que é tóxico ajuda a evitar ser envenenado, fisicamente ou socialmente.
RAIVA	A raiva surge quando algo o bloqueia ou quando há o indício de que se está sendo tratado de forma injusta.
MEDO	O medo do perigo permite antecipar ameaças à segurança.

QUADRO 01: As cinco emoções básicas. Adaptado do Atlas das Emoções. EKMAN, 2016

De acordo com Ekman (2003) as emoções são traduzidas visualmente, através das expressões faciais, de maneira igual entre todos os seres humanos, e estas são ativadas por gatilhos. Estes gatilhos podem ter como origem temas universais, ou seja, heranças do nosso patrimônio evolutivo que afetam a todos. Um exemplo disso é o medo de cobras e animais perigosos, pois não é preciso viver uma experiência traumática com um desses animais para sentir medo, essa resposta emocional já faz parte da nossa herança genética. Mas estes gatilhos também podem ser aprendidos, a partir de experiências pessoais (EKMAN, 2003).

É importante analisar o quão cedo na vida o gatilho foi aprendido, pois, quanto mais cedo o desencadeador foi aprendido, mais difícil será enfraquecê-lo. De acordo com Ekman (2003), isso ocorre porque a capacidade de controlar reações emocionais não está bem desenvolvida no início da vida. Desta forma, os desencadeadores aprendidos na infância terão uma reação emocional mais forte do que os aprendidos na vida adulta. Ele ressalta que a formação da personalidade e da vida emocional na primeira infância é fundamental, uma vez que gatilhos aprendidos em um período tão crítico podem produzir um período refratário mais longo (EKMAN, 2003).

Quando se está familiarizado com o que desencadeia cada emoção, é possível aumentar a consciência de quando e por que as emoções ocorrem. Identificar os próprios gatilhos emocionais pode ajudar a evitar situações que despertam emoções negativas. O objetivo, para Ekman (2003), não é ser desprovido de emoção, mas sim ter mais opções, para decidir como lidar. Ele ressalta que, saber identificar as emoções

não implica que o sujeito irá agir de acordo, para o bem ou para o mal, porém, não saber identificar as emoções impossibilita qualquer atitude empática ou compassiva (EKMAN, 2003).

Uma maneira, apontada por Ekman (2003), para se tornar mais atento às próprias emoções, é tornando-se mais atento aos sentimentos emocionais dos outros com quem se está envolvido. Se a resposta emocional do outro ficar registrada na mente consciente, ficará mais fácil identificar o que o outro está sentindo e assim, discernir os próprios sentimentos e atitudes. No entanto, Ekman (2003) alerta que a maioria das pessoas não consegue reconhecer muito bem como as outras pessoas se sentem a menos que as expressões sejam bastante fortes (EKMAN, 2003).

Ekman (2003) apresenta nove caminhos que acessam ou ativam as emoções. O mais comum é o funcionamento das auto-avaliações, as respostas emocionais automáticas. O segundo é a avaliação reflexiva, quando se reconhece o gatilho emocional de determinada emoção. A memória passada de uma experiência emocional é o terceiro caminho, e a imaginação é o quarto caminho. Falar sobre um evento emocional passado é o quinto caminho. A empatia, sentir o que o outro sente, é o sexto caminho. Ser instruído por outros a sentir determinada emoção é o sétimo caminho. A violação das normas sociais é o oitavo caminho. E o último é voluntariamente assumir a aparência de emoção, experimentos comprovaram que assumir a expressão facial de uma determinada emoção desperta os sentimentos relacionados a esta (EKMAN, 2003).

2.2.4 O desenvolvimento da empatia

O século XX pode ser considerado a Era da Introspecção, a era da indústria da autoajuda e da cultura da terapia, que promoveram a ideia de que a melhor maneira de compreendermos quem éramos, e como deveríamos viver, era olhar para dentro e nos concentrarmos em nossos sentimentos, experiências e desejos. De acordo com Krznaric, a empatia é o antídoto para o individualismo absorto em si mesmo que herdamos do século passado e é preciso desenvolver um equilíbrio entre olhar para dentro e olhar para fora (KRZNARIC, 2015, p.23).

O primeiro passo para desenvolver a empatia é acionar o cérebro empático, reconhecendo duas coisas. A primeira é que a capacidade de empatizar é parte da herança genética humana, com raízes no passado evolucionista. A segunda é que a empatia pode ser expandida ao longo da vida. O desafio neste caso se encontra no fato de que a humanidade foi exposta a determinadas ideias e valores, ao longo das décadas, que reforçam a cultura do egoísmo e do individualismo (KRZNARIC, 2015, p.33).

Um dos primeiros experimentos sobre empatia cognitiva se deu em 1948, quando o psicólogo infantil suíço Jean Piaget, publicou os resultados de um experimento conhecido como “A tarefa das três montanhas”. Um modelo tridimensional de uma cena de montanhas era apresentado a crianças de idades diferentes, em seguida estas deveriam escolher qual de várias imagens representava a visão de um boneco a partir de várias posições do modelo. Crianças com menos de quatro anos tenderam a escolher a sua própria perspectiva ao invés da do boneco, e crianças mais velhas foram capazes de se colocar no lugar do boneco. A conclusão foi que crianças mais novas ainda eram incapazes de considerar o ponto de vista de outra pessoa, e que o desenvolvimento da empatia só apresenta resultados em crianças maiores de quatro anos (KRZNARIC, 2015, p. 39).

Existem quatro barreiras sociais e políticas fundamentais que impedem a plena expressão da imaginação empática. Preconceito, autoridade, distância e negação. O preconceito é a atitude, consciente ou inconsciente, de estereotipar e fazer julgamentos rápidos baseados na aparência física do outro (KRZNARIC, 2015, p. 65).

“O que todos os esteriótipos têm em comum, quer sejam produto de política, religião, nacionalismo ou outras forças, é um esforço para desumanizar, para anular a individualidade, impedir-nos de olhar alguém nos olhos e saber seu nome. A consequência é criar uma cultura da indiferença na qual a empatia tem dificuldade em penetrar.”

(KRZNARIC, ROMAN, 2015 - p. 68)

Outro obstáculo para a empatia é a tendência humana de obedecer à autoridade e se defender alegando que estava “apenas cumprindo ordens” (KRZNARIC, 2015, p. 69). Já a distância se apresenta em três esferas, a distância espacial – dificuldade de empatizar com pessoas que se encontram em diferentes países e culturas –, a distância social – dificuldade de empatizar com pessoas que vivenciam realidades sociais muito diferentes – e a distância temporal – dificuldade de empatizar com as próximas gerações (KRZNARIC, 2015, p. 72). A negação, também conhecida por “fadiga da empatia”, consiste na exaustão psicológica produzida pela grande quantidade de informações e reportagens deprimentes vindas de todos os lugares do mundo (KRZNARIC, 2015, p. 75). Para transpor estas barreiras, Krznaric propõe a humanização do “outro” – exercício de imaginar o que o outro sente e pensa –, descobrir o que se compartilha e o que não se compartilha em comum, como sentimentos, experiências, gostos, pensamentos e crenças, e empatizar com o inimigo – exercício de vivenciar a realidade de alguém muito diferente (KRZNARIC, 2015, p. 76).

O aprendizado experiencial talvez seja a abordagem mais exigente à empatia, mas tem o potencial de produzir as maiores recompensas. A experiência de sentir na pele como é ser outra pessoa demanda um profundo exercício de imersão e de exploração, pois é necessário ser sensível, versátil e imaginativo com a competência de um ator profissional (KRZNARIC, 2015, p.98). Essa experiência pode ser trabalhada em três etapas. A primeira consiste na imersão física, na qual o indivíduo transforma a sua aparência e a sua sensibilidade tátil, a segunda é a exploração, quando é necessário fazer um exercício de observação e pesquisa para aprender como se comportar e agir, e por fim a cooperação, momento em que é necessário trabalhar em conjunto com outros para tornar a experiência mais real (KRZNARIC, 2015, p.99).

Outra forma de estimular a empatia é fazer uso da arte como meio pelo qual a imaginação empática é desenvolvida. Os recursos incluem teatro, cinema, fotografia e literatura. Embora existam dúvidas, por parte de alguns teóricos da literatura, quanto a efetividade das experiências empáticas proporcionadas por palavras e imagens, Krznaric apresenta evidências que confirmam a capacidade que diferentes formas de arte possuem para despertar jornadas imaginativas para vidas profundamente diferentes e inspirar atos empáticos em benefícios de outros (KRZNARIC, 2015, p.160).

“O drama trágico nos lembra do papel que a arte pode desempenhar na expansão de nossas paixões. Peças teatrais, filmes e romances, tudo isso nos permite penetrar imaginativamente em outras vidas e estabelecer uma identificação empática com pessoas cujas experiências são inteiramente diferentes das nossas.” (ARMSTRONG, 2011 apud KRZNARIC, 2015, p.163)

Com relação ao cinema, existe o caso do filme ‘Nada de Novo no Front’, de 1930, que causou comoção na época de seu lançamento, uma vez que o filme questionou noções de nacionalismo, patriotismo e triunfalismo e demoliu as barreiras entre “nós” e “eles”. Ele conta a história de um soldado da infantaria alemã que se alista para lutar contra os franceses na Primeira Guerra Mundial e quando em meio a um tiroteio o personagem pula dentro de uma trincheira para se proteger. Um instante depois, um soldado francês cai na trincheira e sem pensar o alemão crava seu punhal no peito do soldado francês. O alemão precisa passar a noite na trincheira e o soldado francês, embora mortalmente ferido, ainda respira. Com o passar das horas o soldado alemão é vencido pelo remorso e tenta ajudar o inimigo ferido, porém já era tarde demais para o soldado francês, que acaba falecendo. O filme é um clássico de humanização do “outro”. Sua mensagem foi considerada tão poderosa que o mesmo foi proibido em diversos países por estimular sentimentos antinacionalistas (KRZNARIC, 2015, p.164).

A fotografia, para Krznaric (2015, p.168), possui também um efeito empático importante, uma vez que alimenta a nossa inteligência visual, principalmente quando associada a uma narrativa literária. Quando se deseja compreender a vida de uma personalidade, como por exemplo Nelson Mandela, o conteúdo escrito já é esclarecedor por si próprio, porém o acesso a fotografias dessa mesma personalidade ajuda o leitor a visualizar o contexto da narrativa (KRZNARIC, 2015, p.174). Com relação a literatura, Krznaric (2015, p.179) defende que a empatia está no âmago da própria narração da história, seja por meio da literatura intelectualizada ou da ficção popular, uma vez que permite ao usuário sair da própria pele e entrar em uma realidade diferente, ainda que temporariamente. Abaixo segue um quadro-síntese que apresenta formas de desenvolver a empatia.

1	ACIONAR O CÉREBRO EMPÁTICO Reconhecer que a capacidade de empatizar faz parte da herança genética humana e que ela pode ser expandida ao longo da vida.
2	DAR O SALTO IMAGINATIVO Para transpor as principais barreiras da empatia (preconceito, autoridade, distância e negação) é preciso “humanizar” o outro.
3	BUSCAR AVENTURAS EXPERIENCIAIS A experiência é a forma mais eficaz de desenvolver a empatia, e pode ser dividida em três etapas: imersão física, exploração e cooperação.
4	VIAJAR NA POLTRONA Fazer uso da arte como meio pelo qual a imaginação empática é desenvolvida. Recursos: teatro, cinema, fotografia e literatura.

QUADRO 02: Hábitos de pessoas extremamente empáticas. Adaptado de Krznaric, 2015.

A arte, em suas diversas formas, de acordo com as afirmações acima, pode ser usada como meio pelo qual a empatia é introduzida e estimulada. Tendo em vista que o presente projeto de conclusão de curso tem como público crianças entre 8 e 11 anos de idade, utilizar a arte e o *storytelling*, que faz uso de narrativas para envolver o espectador, através de recursos visuais, pode ser uma solução interessante dentro do contexto escolar, uma vez que atividades lúdicas tendem a atrair mais a atenção de crianças.

2.3 DESIGN EMOCIONAL E DESIGN PARA EXPERIÊNCIA

O design emocional é uma área que se refere à prática projetual profissional que possui o intuito explícito de despertar ou evitar determinadas emoções (DEMIR *et al.*, 2009 apud TONETTO & COSTA, 2011). Tendo emergido a partir do final da década de 1990 no cenário internacional, o design emocional demorou a alcançar a profissionalização da área devido à subjetividade do que causa a emoção desejada. O que possibilitou o desenvolvimento de metodologias baseadas na certificação de que determinados projetos poderiam, de fato, provocar determinadas emoções, foi a união entre a psicologia, o design e a pesquisa. A pesquisa direta com os usuários é muito importante durante o projeto, de modo que a única forma de verificar se o objetivo foi alcançado, com foco nas emoções, é a aproximação do designer com o usuário (TONETTO, COSTA, 2011).

Quando se fala em design emocional, não está se falando em manipular as emoções dos usuários a fim de induzi-los à compra, mas sim de estudar e entender as emoções associadas ao uso de determinados produtos e serviços para melhor projetar, pensando no bem-estar e na satisfação das expectativas do público alvo. O design emocional, na medida que trabalha com teoria, método e resultados de pesquisa que permitem a elaboração de afirmações sobre a experiência, é uma das áreas do design mais facilmente caracterizáveis como científica (TONETTO, COSTA, 2011).

De acordo com Desmet (2009), há quatro formas de se trabalhar o design com foco nas emoções:

- a) Com foco no usuário: as emoções do usuário são o foco do processo de design e técnicas exploratórias são empregadas;
 - b) Com foco no designer: designers desafiam os consumidores ao apresentar algo diferenciado;
 - c) Com foco em pesquisa: as diretrizes de projeto tem origem na pesquisa e técnicas de mensuração são empregadas;
 - d) Com foco em teoria: a teoria qualifica o design em termos de impacto emocional. *Insights* teóricos podem desenvolver conceitos.
- (DESMET, 2009)

Donald Norman (2004) em parceria com professores do Departamento de Psicologia da Northwestern University (Estados Unidos), realizou estudos que relacionam as emoções a três níveis de processamento cerebral: (i) o nível visceral: design para aparência, este lida com o natural, o ser humano está programado a responder automaticamente aos efeitos do meio ambiente, como algumas condições que despertam afetos positivos: lugares quentes, clima temperado, gostos e cheiros doces, sons calmantes, melodias, e condições que despertam afetos negativos: alturas, sons muito altos, calor

e frio extremos, gosto amargo, além disso o design visceral é bastante simples, pois basta colocar as pessoas em frente ao produto e aguardar pelas suas reações, neste nível formas, sensações e texturas são importantes; (ii) o nível comportamental: design para facilidade de uso, o importante aqui é a performance, o bom design comportamental considera função, facilidade de compreensão sobre o produto, usabilidade e a forma como ele é fisicamente sentido, porém para fazer esta análise não basta questionar o usuário, deve-se observar o seu cotidiano de forma direta; (iii) o nível reflexivo: design reflexivo, uma amplitude de significados são analisados neste nível, uma vez que a motivação aqui está relacionada a questões culturais, e nada práticas ou biológicas, no que se refere ao design reflexivo e ao design visceral é importante haver uma distinção, a atratividade é visceral, mas a beleza percebida é reflexiva, pois se trata de um conceito que vem da experiência e da reflexão, já em uma propaganda o nível visceral atua a partir da atratividade dos produtos, e o nível reflexivo atua a partir de conceitos como prestígio, raridade e exclusividade (NORMAN, 2004).

O design sempre esteve relacionado ao sistema de produção industrial, porém as transformações que surgiram a partir do século XX começaram a questionar as certezas da era modernista com relação ao papel do design. A era pós-industrial trouxe consigo um novo foco e uma nova discussão: o design para experiência. O que o design para experiência propõe de diferente do design industrial é uma atenção maior na relação do usuário com o produto. O objeto de design deixa de ser o foco central do projeto e o usuário passa a ocupar este lugar. Uma abordagem de design centrado no ser humano começa a ser disseminada e valorizada (FREIRE, 2009).

Para discutir o conceito de design para experiência, cita-se a teoria de Thomas Mitchell (1993), que apresenta as necessidades e desejos do usuário no centro do projeto de design. A falta de visão do contexto no qual os objetos estariam inseridos acabou piorando os problemas decorrentes da industrialização, tornando necessário redirecionar o pensamento do design para uma perspectiva além do objeto. Projetar objetos é apenas parte do processo de design, é preciso também projetar as funções, os contextos de uso e os sistemas nos quais eles se organizam. Dentro dessa abordagem identificam-se três tendências distintas para o design: (i) design colaborativo, (ii) design contextual e (iii) design intangível. O design colaborativo busca uma maior aproximação entre designers e não-designers durante o processo de desenvolvimento, para que estes possam trabalhar como parceiros iguais e definir juntos os objetivos e os resultados desejados para o projeto. Já o design contextual refere-se às condições nas quais os objetos estão inseridos, a fim de antecipar como será a experiência do usuário e, assim, aprimorar o projeto de design. Por fim, o design intangível relaciona-se

ao tempo e espaço da experiência propriamente dita, sendo assim, os objetos ocupam uma posição secundária (MITCHELL, 1993).

O conceito de qualidade de experiência com o usuário é abordado ao discutir a premiação *ACM Design Interactions*. A qualidade da experiência está relacionada a todos os aspectos sobre como as pessoas utilizam um produto interativo e quais resultados são apresentados. A comissão julgadora desta premiação definiu critérios para avaliar a qualidade da experiência do produto, os critérios definidos foram: (i) a compreensão dos usuários; (ii) a facilidade de aprendizado e uso; (iii) a necessidade; (iv) a mutabilidade; (v) a efetividade do processo de design; (vi) a adequação desse processo; (vii) a possibilidade de gerenciamento; e (viii) a experiência estética proporcionada (ALBEN, 1996).

Uma experiência singular é feita de pequenas experiências infinitas, atreladas ao contexto, pessoas e produtos. É possível apenas projetar situações ou níveis com os quais as pessoas possam interagir, uma história de uso que convida a participação, e não uma previsão caprichosa dos resultados das experiências, pois existem variáveis que interferem na experiência do usuário e que estão fora do controle do designer, como: (i) diferentes vivências culturais; (ii) estados emocionais que podem causar diferentes interpretações subjetivas do momento; e (iii) o elemento do acaso, quando os eventos coincidem de maneira aleatória (FORLIZZI *et al.*, 2000,).

Os mesmos autores (FORLIZZI *et al.*, 2000) propõem um modelo para falar das diferentes amplitudes de experiências de uma maneira significativa para os designers, que se baseiam em quatro pilares: (i) subconsciente, experiências que não requerem atenção ou pensamento; (ii) cognitivas, experiências que requerem pensar sobre o que se está fazendo; (iii) narrativas, experiências que induzem a pensar sobre elas e registrá-las com alguma forma de linguagem o que se está fazendo; e (iv) storytelling, experiências que representam os aspectos subjetivos de uma história, que a pessoa retransmite a outros, tornando a experiência uma história pessoal.

De acordo com a autora Suri da IDEO (2003) os designers possuem hoje a oportunidade de projetar mais do que produtos físicos e estáticos. Colocando os usuários e as experiências como o foco central do design, é possível projetar as interações e dinâmicas integradas entre objetos, espaços e serviços. Na visão da autora, o conceito de design para a experiência está relacionado com a prática de desenvolver projetos que possam influenciar a qualidade da experiência que os usuários irão desfrutar. Porém, é necessário ter consciência de que os designers não podem controlar as experiências subjetivas dos indivíduos, uma vez que tais aspectos ocorrem de forma independente.

O que é possível controlar são as qualidades sensoriais formais (sons, cheiros, texturas, etc.) e qualidades comportamentais (feedback, ritmo, sequência, etc.)

Os textos e autores apresentados até aqui procuraram conceituar da melhor forma possível o que é o design para experiência e qual a extensão da sua influência em um projeto de design. Em resumo, uma experiência requer a interação de três elementos: contexto, pessoas e produtos. Os designers acreditam não ser possível projetar uma experiência individual, mas podem interferir no contexto e nos produtos que projetam tais situações, permitindo que os indivíduos possam interagir com tais elementos e, por conseguinte, viver uma experiência única (FREIRE, 2009).

2.4 ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DEFINIÇÃO DE USUÁRIO

Conforme as fases do desenvolvimento infantil segundo Jean Piaget (1967), o progresso cognitivo das crianças compreende quatro estágios:

1º período: Sensório-motor	(0 a 2 anos)
2º período: Pré-operatório	(2 a 7 anos)
3º período: Operações concretas	(7 a 11 ou 12 anos)
4º período: Operações formais	(11 ou 12 anos em diante)

Cada estágio é definido pelo aparecimento de mudanças e se desenvolvem a partir do que foi construído anteriormente. O ritmo de cada criança pode variar conforme qualidades individuais e do meio, porém a ordem em que as crianças experienciam cada período é a mesma (PIAGET, 1967).

No período *sensório-motor*, do nascimento aos 2 anos, os bebês desenvolvem, através da inteligência prática, as suas qualidades sensoriais e motoras. Começam a compreender a noção de espaço e tempo e a diferenciar os seus objetos do seu próprio corpo físico (PIAGET, 1967).

No período *pré-operatório*, dos 2 aos 7 anos, a criança apresenta ainda uma conduta egocêntrica, não conseguindo imaginar que existem perspectivas diferentes da sua. Nesta fase a criança desenvolve a capacidade simbólica, ou seja, a capacidade de distinguir entre um significante (imagem, palavra, símbolo) daquilo que significa (significado) (PIAGET, 1967).

Na fase do estágio *operatório-concreto*, dos 7 aos 11 ou 12 anos, a criança começa a lidar com conceitos como os números e relações. Esse estágio coincide com o início da escolarização formal, ou seja, com o Ensino Fundamental. De acordo com Piaget, é neste estágio que começa o declínio do egocentrismo e a criança começa a se tornar mais socializada e capaz de entender o ponto de vista do outro. A partir deste momento a criança desenvolve a capacidade de estabelecer relações interpessoais e as interações começam a ser mais bem exploradas, sendo possível que esta realize trabalhos em grupo, de forma cooperativa, sem a perda da autonomia pessoal. Outra capacidade que passa a ser desenvolvida nessa etapa é a de realizar operações mentalmente e não apenas fisicamente, ou seja, a criança passa a pensar nas respostas que apresenta antes de agir a respeito delas, desde que estas estejam baseadas em situações concretas e lógicas. Esta é também uma fase na qual a criança passa a se tornar mais independente dos pais e a adquirir sua autonomia (PIAGET, 1967).

Alguns cuidados, entretanto, precisam ser tomados nesta fase, como atentar ao desenvolvimento dos valores morais através de diálogos e histórias contra o preconceito, *bullying*, guerras. Por essa razão este é um excelente momento para desenvolver a empatia e o aprimoramento das relações interpessoais através de gestos, experiências e brincadeiras (KRZNNARIC, 2015). Por fim, o *operatório-formal* é o último período de desenvolvimento mental em que o indivíduo passa a ser capaz de pensar de modo abstrato e a formar e testar hipóteses. Abaixo segue quadro-síntese com as fases do desenvolvimento infantil, adaptado de Piaget (1967).

0-2 ANOS	ESTÁGIO: SENSÓRIO-MOTOR <ul style="list-style-type: none"> • desenvolvimento prático e motor • contato com objetos por toque e até mesmo na boca • até os 8 meses não diferencia o “eu” do mundo
2-7 ANOS	ESTÁGIO: PRÉ-OPERATÓRIO <ul style="list-style-type: none"> • início da linguagem e da função simbólica • pensamentos representativos e egocêntricos
7-11 ANOS	ESTÁGIO: OPERATÓRIO CONCRETO <ul style="list-style-type: none"> • pensamento lógico • aprendizado de operações matemáticas e gramatical • compreensão dos próprios erros e atividades em grupo • mais individualidade
11-MAIS	ESTÁGIO: OPERATÓRIO FORMAL <ul style="list-style-type: none"> • capaz de construir sistemas e teorias a níveis abstratos

QUADRO 03: Fases do desenvolvimento infantil. Adaptado de Piaget (1967).

De acordo com a análise das etapas do desenvolvimento infantil, segundo Piaget (1967), o estágio selecionado para o público deste projeto de conclusão de curso foi o *operatório-concreto*, mais especificamente crianças entre 8 e 11 anos, pois é nesta fase em que a criança começa a entender que a sua perspectiva não é a única e o seu nível de egocentrismo começa a diminuir. Junto a isso, a criança inicia seu processo de escolarização formal, desenvolve o pensamento lógico e o seu senso moral, junto a um código de valores. Tendo em vista que este projeto de design visual tem como objetivo o desenvolvimento da empatia no ambiente escolar é importante que o aluno já possua um entendimento mínimo de que a sua maneira de pensar não é a igual a de todos e já consiga tentar imaginar as perspectivas alheias.

Para a definição da faixa-etária consideraram-se os seguintes critérios: os dados coletados na pesquisa bibliográfica referentes a divisão da educação básica no Brasil definida pela Lei n. 11274/2006, conferir Apêndice A – Lei n. 11274/2006 (p.108), e os estágios de desenvolvimentos do Piaget (1967).

2.5 MATERIAL DIDÁTICO

Nesta seção serão abordados conteúdos referentes ao material didático.

Inicia-se o estudo com a definição do que é material didático sob o ponto de vista de alguns autores e sua classificação referente ao seu suporte e mídia, e encerra com uma relação entre materiais didáticos e as competências socioemocionais.

2.5.1 Definição do conceito de material didático

Para referenciar a definição de material didático é pertinente recorrer ao conceito de Design Instrucional. De acordo com Filatro (2007) o design instrucional compreende a ação intencional e sistêmica de ensino que envolve planejar, desenvolver e aplicar métodos, técnicas, materiais e produtos educacionais em situações didáticas específicas com o objetivo de promover a aprendizagem humana. O Design Instrucional consiste, então, no conjunto de atividades que determinam um problema de aprendizagem e a sua solução adequada por meio de um projeto e sua implementação (BANDEIRA, 2009).

De acordo com Freitas (2007), os materiais didáticos ou “tecnologias educacionais” incluem todo e qualquer recurso usado em um procedimento de ensino, visando aproximar o aluno do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, materiais didáticos são todos os recursos desenvolvidos e utilizados para ensinar, fazendo com que o educando se sinta motivado em aprender (FREITAS, 2007).

Alguns exemplos de materiais didáticos são os mapas e os globos utilizados para a facilitação da aprendizagem, o uso de palitos de picolé e canudinhos de refrigerante para ensinar matemática, a exibição de filmes sobre a colonização do Brasil e o plantio de sementes de girassol e feijão para ensinar sobre o processo de germinação. Geralmente classificados como recursos visuais, auditivos ou audiovisuais, são muitos os materiais e equipamentos didáticos existentes nas escolas brasileiras. A escolha acertada desses recursos impõe a observância de alguns critérios: (i) adequação aos objetivos, conteúdo e grau de desenvolvimento, interesse e necessidades dos alunos; (ii) adequação às habilidades que se quer desenvolver (cognitivas, afetivas ou psicomotoras); (iii) simplicidade, baixo custo e manipulação acessível; e (iv) qualidade e atração (devem despertar a curiosidade) (FREITAS, 2007).

É importante lembrar que nenhum material didático pode, por mais bem elaborado que seja, garantir, por si só, a qualidade e a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Eles cumprem a função de mediação e não podem ser utilizados como se fossem começo, meio e fim de um processo

didático. Assim, se um filme for apresentado em uma aula de história, pode ter sua projeção, por vezes, interrompida para fixar cenas, discutir com os alunos, seguida pela produção de um texto avaliativo. Ou seja, o material didático deve-se integrar num ciclo mais completo de ensino-aprendizagem.” (FREITAS, 2007, p. 23)

De acordo com a LEI N° 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental, a partir da ampliação, encontra-se subdividido em dois níveis ou etapas: anos iniciais, dos 6 aos 10 anos, etapa que vai da 1ª à 5ª séries sendo caracterizada pela alfabetização e solidificação dos conteúdos básicos; e anos finais ou segunda etapa, que vai da 6ª à 9ª série, geralmente dos 11 aos 14 anos, sendo caracterizada pela diversificação e especificidade dos conteúdos. Nessa modalidade, as crianças e os adolescentes são estimulados por meio de atividades lúdicas, jogos, leituras, imagens e sons, principalmente nos anos iniciais (FREITAS, 2007). De acordo com Soares (2002 apud BANDEIRA, 2009) o material didático também compreende os produtos pedagógicos, como jogos, ábacos, blocos lógicos e brinquedos educativos.

2.5.2 Classificação do material didático

Para a produção do material didático foi consultada uma classificação de acordo com o tipo de suporte e mídia escolhida. Esse critério foi escolhido devido ao objetivo do presente trabalho de conclusão de curso: projeto de design visual para desenvolver a empatia e aprimorar as relações interpessoais de crianças entre 8 e 10 anos de idade do ensino fundamental público.

2.5.2.1 MATERIAL IMPRESSO

O material impresso pode ser dividido em coleções ou conjuntos, tais como cadernos de atividades, guia do aluno, guia do professor, livro-texto, livro didático, livro paradidático, pranchas ilustrativas, mapas, de acordo com as modalidades e etapas da educação formal e informal, e do tipo de público e finalidades. A combinação de diferentes meios e tecnologias de informação e comunicação (TIC) permite ampliar a oferta de produtos didático-pedagógicos, além de atender necessidades especiais e desenvolver produtos customizados para as diversas demandas (BANDEIRA, 2009).

Apesar do avanço tecnológico, a maior parte do material didático utilizado em sala de aula continua sendo produzido em mídia impressa. Para Denise Bandeira (2009) algumas hipóteses que justificam tais dados sugerem que: (i) na educação, o material impresso, sempre foi aceito por alunos, professores e especialistas; (ii) por ser de fácil manuseio, o material impresso pode ser utilizado em todas as etapas e modalidades

da educação, o aluno e o professor podem consultá-lo fora da sala de aula; e (iii) o material impresso não requer equipamento ou recurso tecnológico para sua utilização (BANDEIRA, 2009).

A predominância do uso do material impresso tem inúmeras justificativas, tais como dificuldades no uso do computador, falta de acesso a Internet ou de infraestrutura. Por outro lado, os avanços tecnológicos facilitam a combinação de mídias tanto na produção quanto na distribuição e uso do material didático. Diferentes tipos de mídias podem ser selecionados para compor um modelo de material didático a partir das exigências do processo de comunicação educacional (conteúdo, objetivos e atividades de aprendizagem). A escolha depende da análise aplicada pelas equipes envolvidas nos processos de integração das mídias e planejamento dos cursos (BANDEIRA, 2009).

2.5.2.2 MATERIAL AUDIOVISUAL

De acordo com Bettetini (1996 apud BANDEIRA, 2009, p.20), o audiovisual consiste em um produto, objeto ou processo que, ao trabalhar os estímulos sensoriais da audição e da visão, possibilita uma troca comunicacional. Alguns exemplos de objetos audiovisuais incluem os produtos da televisão, do cinema sonoro, do vídeo e também as multimídias computacionais. O material audiovisual deverá explorar a especificidade da linguagem, isto é, as possibilidades de direção e de combinação entre recursos de áudio (trilha sonora, paisagem sonora, música, diálogos, ruídos, etc.) e recursos visuais (atores, dramatização, animação, imagens, simulações, etc.) (BANDEIRA, 2009).

2.5.2.3 NOVAS MÍDIAS

Para Bandeira (2009), as novas mídias podem ser entendidas como as possibilidades oferecidas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), com a produção, armazenagem, distribuição de informação e entretenimento, por exemplo, no uso de computadores e redes (como a Internet). Elas representam uma inovação na aquisição, organização e difusão do conhecimento e, neste caso, podem ser demonstradas pela hipermídia que se realiza a partir do uso do caminho escolhido pelo usuário na web e pressupõe interatividade, recursos, navegação não-linear e autoria. A multimídia consiste de um conjunto de meios utilizados de forma linear para a comunicação de um conteúdo, produto baseado em computador, que permite a integração de gráficos, animações, vídeo, áudio, etc. O desenvolvimento de uma multimídia (pen-drive, nuvem, youtube) tem início na determinação do conteúdo, criação de roteiro e realização de um protótipo que deverá ser testado junto ao público-alvo (BANDEIRA, 2009).

2.5.2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE CLASSIFICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Para definir o tipo de material didático a ser utilizado na educação formal e informal é importante levar em consideração as ofertas e finalidades do curso, a proposta pedagógica, a duração e carga-horária, o público-alvo, e, principalmente, o custo econômico. Como o presente projeto busca impactar escolas da rede pública, que geralmente carecem de recursos físicos e tecnológicos, deve-se priorizar recursos econômicos, práticos e acessíveis. Neste contexto, os impressos são mais adequados por não necessitarem de uma plataforma tecnológica, como é o caso dos audiovisuais e das novas mídias. Entretanto, as possibilidades de combinação e interação entre os vários tipos de mídias deverão ser analisadas durante o processo de produção do material didático.

2.5.3 Material Didático e as Competências Socioemocionais

Em 2014 foi realizado o Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as Competências do Século 21” em São Paulo, promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development), Instituto Ayrton Senna (IAS), Ministério da Educação do Brasil (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que buscou discutir e incentivar a implementação de competências socioemocionais no currículo escolar. A partir desse evento um estudo foi publicado sobre o tema (ABED, 2014).

De acordo com Abed (2014), as políticas educacionais, no Brasil e no mundo, sempre deram, e ainda dão, uma importância maior às qualidades cognitivas, ou seja, conhecimentos programáticos transmitidos em cada uma das disciplinas do currículo escolar. Porém, novas demandas e necessidades têm se apresentado devido a rápida e constante transformação nos meios de comunicação e tecnológicos. Conceber que apenas a cognição seja trabalhada em sala de aula não é mais possível, pois os estudantes possuem emoções, estabelecem vínculos, se relacionam, e tais capacidades precisam ser desenvolvidas a fim de se obter um ser humano bem formado e preparado para lidar com as mais diversas situações e pessoas (ABED, 2014).

Para promover o ensino-aprendizagem é importante apresentar um recurso lúdico que apresente características que o tornem extremamente valioso para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões (motora, cognitiva, social, emocional, ética). Quando um jogo é utilizado, por exemplo, com clareza dos objetivos e ações intencionalmente planejadas, seu poder na relação pedagógica cresce exponencialmente (ABED, 2014).

Do ponto de vista social e ético, todas as peças de um jogo são únicas, ao mesmo tempo em que compartilham algo em comum, o que pode gerar reflexões e discussões sobre o respeito às diferenças e da igualdade de direitos de todos, prevenindo o preconceito e o “bullying” (ABED, 2014).

Abed (2014) ressalta que os recursos metafóricos favorecem a construção de pontes entre o conhecimento e a afetividade, desenvolvendo de maneira integrada as habilidades cognitivas e socioemocionais dos estudantes, e do professor, dentro de um ambiente social de trocas significativas (ABED, 2014).

3. METODOLOGIA

Nesta seção serão abordados conteúdos referentes à metodologia.

A metodologia selecionada para a realização deste projeto de conclusão de curso em design visual foi a metodologia associada ao design thinking e ao design centrado no ser humano, desenvolvida pela IDEO (BROWN, 2009).

3.1 DESIGN THINKING E O DESIGN CENTRADO NO SER HUMANO

Criada em 1991, a IDEO se originou da parceria entre David Kelley Design, responsável pelo design do primeiro mouse da Apple Computer's em 1982, e ID Two, responsável pelo design do primeiro laptop, também em 1982. No começo o foco da IDEO era trabalhar em projetos de design tradicionais, como o Palm V, assistente pessoal digital, e escovas de dente para Oral-B. Porém, em 2001, a empresa começou a receber propostas que nada se pareciam com os projetos tradicionais em que vinha trabalhando, como a reestruturação organizacional de um centro de saúde, uma empresa de fabricação que queria entender melhor seus clientes, e uma universidade que esperava criar ambientes alternativos de aprendizagem para salas de aula tradicionais. Foi a partir de então que a IDEO se transformou, parando de projetar produtos para o mercado para projetar experiências de valor para determinados grupos de pessoas (BROWN, 2009).

Quando explicava o que a IDEO fazia, David Kelley sempre respondia com a seguinte frase '*design with small d*', porém essa resposta nunca lhe parecia bem apurada. Começou a notar, entretanto, que sempre que ia explicar o que era design para alguém se percebia usando a palavra thinking e, eventualmente o termo design thinking passou a fazer parte do seu vocabulário (BROWN & WYATT, 2010).

Design thinking se distancia das abordagens tradicionais, uma vez que o seu processo é muito mais humano e usa habilidades que são ignoradas por outras metodologias. Conta com a capacidade intuitiva e com o reconhecimento de padrões para construir ideias que possuem significados emocionais e funcionais. Afinal, se basear puramente nas emoções e na intuição não funciona, mas se basear puramente no lado racional e analítico também não. O Design Thinking oferece uma terceira possibilidade, uma vez que integra estes dois lados (BROWN & WYATT, 2010).

O processo de design thinking consiste em uma sobreposição de espaços ao invés de uma sequência de ações, pois assim é possível retornar à qualquer área em qualquer momento durante o processo. Estes espaços são separados em três grandes áreas:

inspiração (ouvir), ideação (criar) e implementação (implementar). Ouvir se relaciona com a etapa na qual é necessário entender o problema e o público para assim encontrar as melhores soluções, Criar é a etapa onde acontece a geração de ideias e seus testes iniciais, e a etapa Implementar é quando o projeto começa a fazer parte da vida dos usuários (BROWN & WYATT, 2010).

Embora o processo de design thinking não aconteça de maneira linear, como outras metodologias, ele costuma iniciar com o espaço nomeado ouvir, já que é dentro deste que os designers irão entender o problema e buscar insights para uma possível solução. O ponto inicial desta fase é o *brief*, um resumo onde constam todas as restrições, os comparativos (*benchmarks*) e os objetivos do projeto. Um bom *brief* permite que ideias inovadoras possam aflorar, através de seriedade, imprevisibilidade e capricho. (BROWN & WYATT, 2010).

Depois que o *brief* estiver feito é o momento dos designers entenderem quais as reais necessidades do seu público. Os modelos tradicionais de se fazer isto, como grupos focais e questionários, costumam trazer soluções apenas incrementais, uma vez que apenas perguntam as pessoas o que estas desejam, ou seja, estes modelos não trazem soluções tão inovadoras. Embora as pessoas não saibam responder exatamente o que elas precisam, as suas ações e atitudes respondem. Sendo assim, uma maneira melhor de buscar entender as suas necessidades é observando de perto quais são as suas experiências no dia-a-dia. Trabalhar com parceiros locais e guias culturais também pode ser útil para uma melhor introdução no cenário em questão e para apresentar maior credibilidade. Um exemplo deste processo de imersão para entender o problema do usuário é o caso de uma aluna da *Emily Carr University of Art and Design* de Vancouver, Kara Peckhold. Ela realizou um estágio em uma cooperativa de mulheres em Ruanda. Seu projeto consistia em desenvolver um website que pudesse conectar o trabalho das tecelãs rurais de Ruanda com o mundo. Porém, ao observar de perto a vida destas tecelãs, a estudante percebeu que quase nenhuma das mulheres possuía acesso à internet. Então, ela decidiu repensar o projeto e para isso mudou a sua abordagem, inspirada também pelo método do design thinking. Como não falava a língua local das tecelãs, Kara pediu que estas documentassem suas vidas e suas aspirações em forma de vídeos e de desenhos, a ideia era entender o que significava sucesso para estas mulheres. Através deste processo a estudante e as tecelãs puderam ter uma melhor visão do que precisava ser mudado em suas realidades. Além disso, as tecelãs puderam se sentir parte do projeto e da solução (BROWN & WYATT, 2010).

Depois de ver e ouvir as necessidades do usuário e de observar suas atitudes é o momento de ir para o segundo espaço, denominado criar. Neste momento deve-se se-

lecionar tudo o que foi registrado e coletado no espaço anterior para começar a pensar em todas as ideias possíveis e impossíveis. É a hora de deixar estas ideias fluírem, de buscar insights e soluções que podem ir desde produtos reais até experiências interativas. Boas ideias tendem a causar estranhamentos e a chocar algumas pessoas por serem, geralmente, ousadas. Elas apresentam uma solução totalmente inovadora para problemas que as pessoas nem sabiam que tinham (BROWN & WYATT, 2010).

Este é um processo complexo que exige um pensamento divergente e multidisciplinar. A tendência natural da maioria das organizações é se restringir a soluções incrementais que sejam fáceis de executar e de implementar, uma vez que existem custos e prazos a serem cumpridos. Porém, a longo prazo, acaba tornando as empresas mais conservadoras e inflexíveis. O pensamento divergente é o caminho da inovação e para isso um time de pessoas multidisciplinares pode ajudar muito. Arquitetos com formação em psicologia, artistas com MBAs, engenheiros com experiência em marketing, são exemplos de pessoas que geralmente apresentam maiores capacidades de colaborar e de buscar resultados diferenciados. Para trabalhar em um ambiente interdisciplinar o indivíduo precisa ter habilidades em dois eixos – a pessoa em formato “T”. O eixo vertical representa as habilidades tangíveis de cada pessoa e no eixo horizontal é onde as qualidades de um design thinker aparecem, como a curiosidade, o otimismo e a mente aberta para buscar empatizar com as pessoas e entender novos conceitos (BROWN & WYATT, 2010).

Representações visuais são encorajadas nesse momento. É indicado o uso de post-its e de quaisquer outros recursos que possam ajudar a melhor explicar conceitos complexos. Não pode haver julgamentos nessa etapa, todas as ideias são bem-vindas, e conseqüentemente, as melhores ideias vão alcançando o topo e as demais vão permanecendo na base. O terceiro espaço, Implementar, corresponde com o momento no qual as melhores ideias serão desenvolvidas através de protótipos. Estes protótipos, tanto de produtos quanto de serviços, são testados, avaliados e refinados. Este é o instante em que o projeto começa a ganhar vida e onde os problemas visuais ou estruturais começam a surgir, como um componente material que apresenta falha, ou mesmo um gráfico que não está sendo bem interpretado. Também é neste espaço que uma estratégia de comunicação é aplicada, através de *storytelling* e meios multimedia, afim de atingir o público certo (BROWN & WYATT, 2010).

Em 2008 a fundação Bill & Melinda Gates, solicitou a IDEO que codificasse o processo do design thinking de modo que diferentes organizações pudessem aplicá-lo. A partir disso, um grupo de designers da IDEO trabalhou durante três meses, em parceria com a Heifer International, um Centro de Pesquisa Internacional sobre Mulheres e o International Development Enterprises, para entender os seus processos internos e

assim desenvolver uma metodologia que integrasse o modelo destes com o da IDEO. O resultado foi um conjunto de ferramentas nomeado pela IDEO de Human Centered Design toolkit, que explica de maneira simples e completa como aplicar o design thinking em diferentes organizações e situações. Sendo assim, o Human Centered Design (Design Centrado no Ser Humano) é uma metodologia que consiste em buscar soluções inovadoras para produtos, serviços, ambientes, organizações ou formas de interação. Estas soluções precisam ser desejáveis, praticáveis e viáveis, conforme a figura X a seguir (IDEO, 2015).

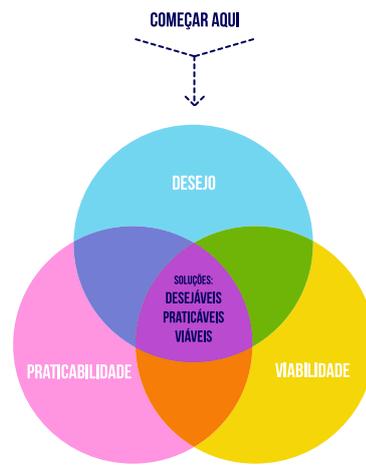


Figura 01: As três lentes do Design Centrado no Ser Humano. Fonte: IDEO, 2015. Adaptado pela autora.

Algumas empresas, ainda hoje, resistem se apropriar totalmente da metodologia do design thinking. Uma das razões para isso é o medo de falhar, uma vez que a noção de que não há problema nenhum em falhar, desde que essa falha aconteça no começo e que seja usada como fonte de aprendizagem no processo, ainda não é bem aceita em muitos ambientes organizacionais. Mas o design thinking é um modelo que, apesar de apresentar riscos, apresenta, também, as melhores chances de trazer resultados inovadores (BROWN & WYATT, 2010). A seguir apresenta-se a figura x que contém todas as etapas de design thinking que serão utilizadas neste projeto de design visual.

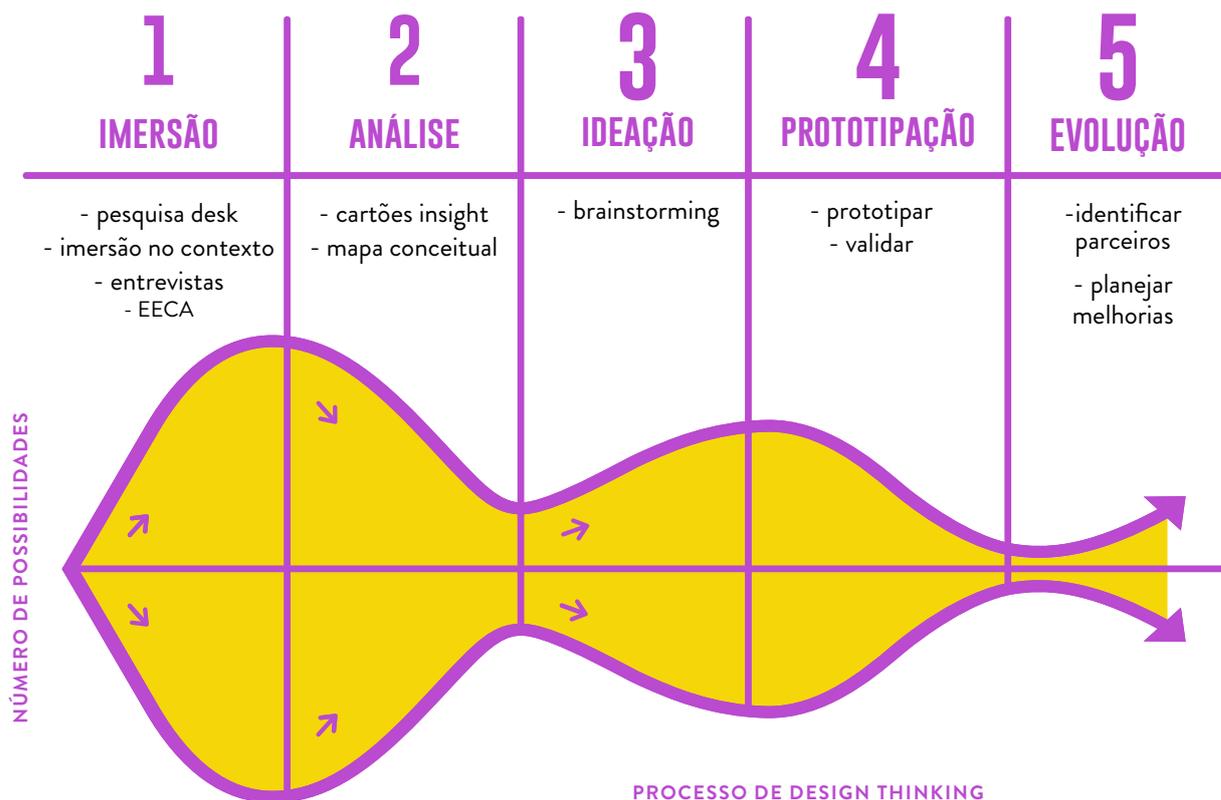


Figura 02: Etapas do Design Thinking. Vianna et. al., 2012 e IDEO; Riverdale, 2012. Adaptado pela autora.

O processo de design thinking foi dividido em cinco etapas. Na primeira etapa, de Imersão, o importante é entender o contexto em que o usuário está inserido, quais são suas necessidades e coletar o máximo de informações que possam ajudar a encontrar a solução ideal. A etapa dois consiste em selecionar os materiais coletadas e realizar uma análise e síntese das informações mais relevantes. A etapa três é o momento de geração de ideias, a partir de tudo que foi coletado e analisado deve-se gerar o máximo de alternativas possíveis, após o brainstorming, as alternativas deverão ser analisadas, de preferência testadas, e uma destas deverá ser selecionada como conceito final. A etapa quatro consiste na etapa de prototipação, onde a identidade visual deverá ser desenvolvida, bem como todos os demais materiais. A etapa cinco, é a etapa final onde o protótipo deverá ser validado, melhorias poderão ser identificadas e parceiros poderão ser contatados (VIANNA et. al., 2012). Consultar etapas do projeto divididas entre TCC1 e TCC2 no Apêndice B – Etapas do projeto (p.109).

3.1.1 IMERSÃO

A imersão consiste em duas etapas: Preliminar e em Profundidade. A etapa Preliminar tem como objetivo o entendimento inicial do problema, enquanto que a segunda etapa destina-se à identificação de necessidades e oportunidades que irão nortear a geração de soluções na fase de Ideação (VIANNA et. al, 2012). Fazem parte da Imersão Preliminar, a pesquisa exploratória e a pesquisa desk. Entre as atividades propostas durante a Imersão em Profundidade estão as entrevistas e sessões generativas.

A Imersão Preliminar tem como finalidade definir o escopo do projeto e suas fronteiras, além de identificar os perfis de usuários e outros autores-chave que deverão ser abordados. Também é possível levantar áreas de interesse a serem exploradas de forma a fornecer material para a elaboração dos temas investigados na Imersão de Profundidade. A Imersão em Profundidade, por sua vez, começa com a elaboração de um Plano de Pesquisa, que inclui protocolos de pesquisa primária, listagem dos perfis de usuários e autores-chave para recrutamento e mapeamento de contextos a serem estudados (VIANNA et. al, 2012).

3.1.1.1 Ferramenta - Pesquisa desk

Esta ferramenta consiste na coleta de referências das tendências da área estudada no Brasil e exterior, além de insumos de temas análogos que podem auxiliar no entendimento do assunto trabalhado (VIANNA et. al, 2012).

3.1.1.2 Ferramenta - Imersão no contexto: pesquisa exploratória

É a pesquisa de campo preliminar que auxilia no entendimento do contexto a ser trabalhado e fornece insumos para a definição dos perfis de usuários, atores e ambientes ou momentos do ciclo de vida do produto/serviço que serão explorados na Imersão em Profundidade (VIANNA et. al, 2012).

3.1.1.3 Ferramenta - Entrevistas com especialistas

É um método que procura, em uma conversa com o entrevistado, obter informações através de perguntas, cartões de evocação cultural, dentre outras técnicas. As informações buscadas permeiam o assunto pesquisado e os temas centrais da vida dos entrevistados (VIANNA et. al, 2012).

O pesquisador costuma encontrar com o entrevistado em sua casa, trabalho ou outro ambiente relacionado ao tema do projeto. A conversa deve ser desenvolvida sobre os

assuntos relevantes seguindo um protocolo predeterminado que pode ser flexibilizado em função da conversa. O importante é mergulhar no ponto de vista de cada pessoa, percebendo suas perspectivas e identificando polaridades que ajudarão no desenvolvimento de Personas, fornecendo, assim, insumos para a geração de ideias na fase de Ideação (VIANNA et. al, 2012).

3.1.1.3 Ferramenta - Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes de Bryant

A Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA) é uma medida com 22 itens que devem ser respondidos com “sim” ou “não”, desenvolvida pela Brenda Bryant (1982) da University of California. Bryant (1982) construiu a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes a partir da definição de que empatia é “uma resposta emocional vicária às experiências emocionais dos outros, percebidas pelo sujeito” (p. 414). Para Bryant, a empatia, apesar de exigir um reconhecimento cognitivo da perspectiva do outro, está mais relacionada aos aspectos emocionais.

3.1.2 ANÁLISE E SÍNTESE

Esta etapa visa interpretar os dados provenientes das atividades realizadas na etapa anterior. Esse processo de síntese da informação expõe direcionamentos para serem explorados na etapa de ideação (VIANNA et. al, 2012). Após as atividades de imersão, os dados são sintetizados visualmente para que sirvam de insumo na fase ideação.

3.1.2.1 Ferramenta - Cartões de Insights

A partir dos dados reais obtidos das pesquisas exploratórias, *desk* e em profundidade, reflexões são transformadas em cartões que facilitam a consulta e o manuseio destas informações. No cartão geralmente constam um título que resume o achado, o texto original coletado na pesquisa e a fonte, podendo haver outras codificações, como local de coleta, momento do ciclo de vida do produto/serviço, para facilitar a análise. O objetivo dos cartões é organizar e selecionar os insights coletados na pesquisa para a geração de ideias e soluções (VIANNA et. al, 2012). A figura x, a seguir, apresenta essa ferramenta.

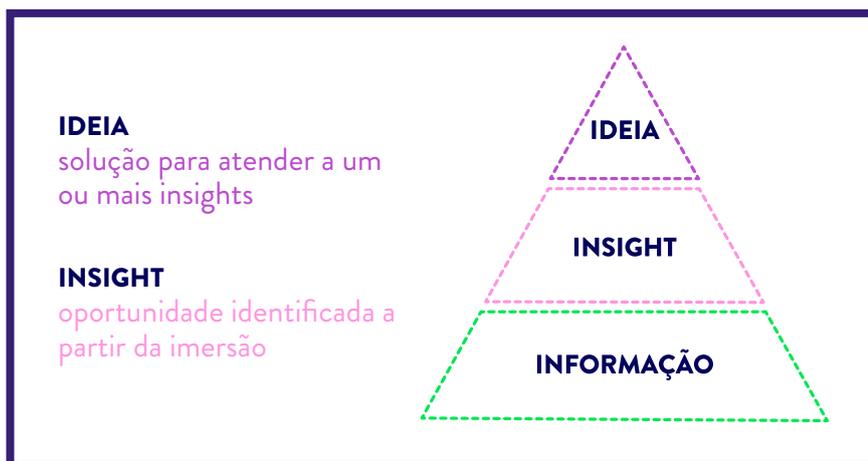


Figura 03: Fonte: Vianna et. al., 2012. Adaptado pela autora.

3.1.2.2 Ferramenta - Mapa conceitual

O mapa conceitual é uma visualização gráfica desenvolvida para organizar de maneira visual dados complexos de campo, em diferentes níveis de profundidade e abstração. A apresentação visual das informações levantadas nas etapas iniciais de Imersão permite que novos significados sejam extraídos e elos conectados. O mapa pode ser usado como base para a geração de ideias (VIANNA et. al, 2012).

O processo se inicia com o levantamento de palavras relacionadas ao universo central da pesquisa. Em seguida, constrói-se uma frase-mãe que sintetiza a ação central. Essa frase será a base das ramificações e desdobramentos a partir dos dados coletados na fase de Imersão, podendo ser modificada ou incrementada ao longo do processo (VIANNA et. al, 2012).

3.1.3 IDEAÇÃO

A fase da ideação visa gerar ideias inovadoras através do uso das ferramentas de análise desenvolvidas na etapa anterior. É importante que o público alvo faça parte deste processo de ideação, bem como os especialistas e demais envolvidos no projeto. Desta forma, a solução desenvolvida poderá ser mais rica e assertiva (VIANNA et. al, 2012).

3.1.3.1 Ferramenta - Brainstorming

Brainstorming é um método para estimular a geração de um grande número de ideias em um curto espaço de tempo, podendo ser realizado em grupo ou de forma individu-

al. O mais importante durante o processo é desenvolver a maior quantidade de ideias possíveis sem julgar se estas são eficientes e realizáveis ou não. O objetivo ao final do brainstorming é possuir uma grande quantidade de soluções que serão posteriormente analisadas, selecionadas ou descartadas.

3.1.4 PROTOTIPAÇÃO

A prototipação é a etapa que visa auxiliar na validação das ideias geradas e pode ocorrer em paralelo com as fases anterior: imersão, análise e síntese e ideação. O protótipo é a tangibilização da ideia gerada, mesmo que de forma simplificada, a fim de gerar validações (VIANNA et. al, 2012).

3.1.5 EVOLUÇÃO

A etapa denominada evolução visa o processo de iteração do projeto por meio de atividades de avaliação, uma vez que a maioria das ideias precisam de mais do que um protótipo para serem implementadas (VIANNA et. al, 2012).

4. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Este capítulo compreende o desenvolvimento do projeto de acordo com os procedimentos metodológicos descritos no capítulo anterior.

4.1 IMERSÃO

As ferramentas utilizadas nesta seção são: pesquisa *desk*, imersão em contexto e entrevistas.

4.1.1 Pesquisa *desk*

Durante o processo de pesquisa *desk* foi encontrada uma dificuldade de coletar e selecionar materiais didáticos existentes dentro do mercado nacional e internacional voltados para o desenvolvimento socioemocional, empático e da inteligência interpessoal, devido a existência limitada destes materiais no mercado. Desta forma, para cumprir o objetivo de análise de similares, foram selecionados produtos e projetos com foco no desenvolvimento da empatia, durante a infância ou não.

4.1.1.1 *Questions & Empathy*

A agência de design e estratégia Sub Rosa, localizada em Manhattan (Estados Unidos), desenvolveu, em 2016, um jogo de cartas chamado “Questions & Empathy” (Perguntas & Empatia) que instiga pessoas a falar sobre assuntos fora da zona de conforto. O jogo consiste em um baralho feito sob medida composto por 49 cartas e um guia, projetado ao longo de vários anos através de uma abordagem única desenvolvida pelo estúdio. O “Questions & Empathy” inspirou trocas empáticas entre muitos criativos e empresários (COOL HUNTING, 2017).

A Sub Rosa começou a trabalhar em “Questions & Empathy” alguns anos atrás, durante uma época em que a agência criativa estava tentando descobrir como se distinguir de outras empresas de marketing e design. “Se você olhar para a forma como uma agência fala sobre si mesma, é sempre a mesma coisa, mas diferente” – diz Michael Ventura, fundador da Sub Rosa. “É tudo inovador, estratégico e voltado para o design”. Ventura acredita que a Sub Rosa é todas essas coisas, mas ele também sente que a inovação e o bom design são apostas de tabela. A empatia é um fator diferenciador. De acordo com Ventura entender as pessoas e seus desejos, onde elas querem ir na vida, como elas podem chegar lá, quem elas estão tentando alcançar e quem são essas pessoas, é o que torna uma conversa interessante (AIGA, 2017).

Os designers da Sub Rosa desenvolveram sete arquétipos (o sábio, o inquisidor, o coordenador, o alquimista, o confiante, o buscador e o cultivador) que compõem uma pessoa completamente empática, desde o inquisidor, que faz perguntas difíceis, ao sábio, que é adepto de estar presente no momento. De acordo com Ventura, ninguém é totalmente empático, mas todos podem se identificar com pelo menos um arquétipo. Usando isso como linha de base, a equipe criou sete perguntas para cada arquétipo com a ideia de responder às questões do arquétipo com que a pessoa menos se relaciona, como forma de desafiar o cérebro em novas formas de pensar (AIGA, 2017).



Figura 04: Baralho “Questions & Empathy”. Fonte: AIGA, 2017.

Algumas das perguntas presentes no jogo de cartas incluem: “que perguntas fazem você se sentir mais desconfortável?”, “como você permanece calmo quando o mundo se torna opressivo?” e “o que motiva você a progredir?” (AIGA, 2017).

4.1.1.2 *Kindness Prompt Cards*

O *Kindness Prompt Cards* é um conjunto de 60 cartas que através de frases e pensamentos ajudam o usuário a despertar a simpatia, a compaixão, a calma e o apetite por perdão em momentos difíceis. Desenvolvido e comercializado pela *The School of Life*, escola internacionalmente reconhecida que se dedica a desenvolver a inteligência emocional através de uma variedade de cursos, programas e serviços, o baralho busca auxiliar o ser humano, de maneira prática, a reconhecer e a recordar as suas qualidades gentis, em vista de que momentos de cansaço, raiva, amargura atrapalham a prática da gentileza, em certos momentos (THE SCHOOL OF LIFE, 2017).



Figura 06: Baralho “KINDNESS - Cards for compassion and empathy”. Fonte: SCHOOL OF LIFE, 2017.

Exemplo de pensamento presente nas cartas: “As pessoas bondosas sabem que a amizade começa e a solidão pode acabar quando cessamos de tentar impressionar, e temos a coragem de sair das nossas zonas de segurança e ousar—por um tempo — parecer um pouco ridículo” (THE SCHOOL OF LIFE, 2017).

4.1.1.3 Programa Compasso Socioemocional

O Programa Compasso Socioemocional é um programa para todos os alunos, lecionado pelos próprios professores de sala de aula, que visa aumentar o desempenho acadêmico e social dos alunos e diminuir problemas de comportamento por meio do ensino de habilidades socioemocionais. O Programa é a versão brasileira do programa *Second Step*, desenvolvido pelo *Committee for Children*, uma organização não-governamental dedicada a promover desenvolvimento social e emocional às crianças por meio da aprendizagem socioemocional. O *Second Step* já foi traduzido, adaptado e implementados em mais de 70 países, estima-se que mais de 9 milhões de alunos já tenham se beneficiado do programa. No Brasil, o Programa foi implementado pelo Instituto Vila Educação de São Paulo, criado em 2014, consiste em uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, sem fins lucrativos, que tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento humano por meio das habilidades socioemocionais em diversos contextos sociais. (INSTITUTO VILA EDUCAÇÃO, 2014).



Figura 07: Programa Compasso Socioemocional. Fonte: INSTITUTO VILA EDUCAÇÃO, 2014.

A faixa etária trabalhada pelo Programa Compasso Socioemocional varia de 4 e 5 anos até crianças que se encontram no quinto ano do ensino fundamental. O material consiste em um currículo cuidadosamente elaborado e estruturado em 22 aulas para serem ensinadas por professores em sala de aula. O material desenvolvido para o terceiro ano inclui: 4 unidades, 22 aulas semanais, exercícios para o cérebro, cartazes, caderno do aluno, caderno do professor, CD e DVD (INSTITUTO VILA EDUCAÇÃO, 2014).

Os benefícios do Programa incluem: aumento de sucesso acadêmico e social, solução dos problemas comportamentais, desenvolvimento das competências cognitivas, controle da emoção e solução de problemas, desenvolvimento da empatia, habilidades socioemocionais e de autorregulação. O modelo é composto por duas etapas: a primeira é uma sensibilização e capacitação para a utilização do currículo no decorrer do ano letivo; e a segunda é uma ação formativa para o uso e exploração do material (INSTITUTO VILA EDUCAÇÃO, 2014).

4.1.1.4 *Roots of Empathy*

Roots of Empathy é o programa de ensino da empatia mais bem-sucedido e inovador do mundo, fundado no Canadá em 1995 pela especialista em educação infantil Mary Gordon. Até o momento meio milhão de crianças de cinco a doze anos de idade já participaram, e os números vem aumentando (KRZNARIC, 2015, p. 60).

A característica fundamental do programa é esta: o professor é um bebê. Uma turma, por exemplo de crianças entre 8 e 10 anos, “adota” um bebê que irá fazer visitas regulares ao longo de um ano escolar acompanhado por um responsável. Durante a visita os alunos permanecem sentados em torno do bebê e o observam, com o monitoramento do instrutor do programa. Eles o observam atentamente e discutem o que o bebê poderia estar sentindo, pensando ou por que começou a chorar em determinado momento. Em seguida, desenvolvem uma atividade de interpretar emoções imitando expressões faciais que as pessoas fazem quando estão zangadas, amedrontadas, felizes ou envergonhadas. Isso leva a uma encenação sobre *bullying*, e por fim os alunos entregam um presente feito por elas para o bebê (KRZNARIC, 2015, p. 60).

Diversos estudos mostraram que o programa reduz os comportamentos de *bullying* no colégio, estimula a cooperação, melhora o relacionamento dos alunos com os pais e até eleva suas notas. O sucesso do programa se dá pela ênfase no aprendizado experimental, uma vez que se baseia no contato real de ser humano com ser humano (KRZNARIC, 2015, p. 61).

4.1.1.5 Start Empathy Toolkit - Ferramenta para promover a empatia nas escolas

O *Start Empathy Toolkit* é uma iniciativa da Ashoka, organização sem fins lucrativos criada em 1980 na Índia, presente no Brasil desde 1986, e considerada a 5ª maior ONG de impacto social no mundo. A partir de entrevistas com mais de 60 educadores e líderes empresariais sociais, e com o objetivo de atender as necessidades sociais e emocionais das crianças, a Ashoka desenvolveu um conjunto de ferramentas para promover a empatia nas escolas (FLOWERS & ZAKARAS, 2015).

O conjunto de ferramentas contém: dicas e ferramentas, planos de aulas, exemplos e, o mais importante, informações que podem ajudar a informar tudo, desde a forma como a sala de aula é organizada para suas interações diárias. Alguns exercícios podem ser feitos em apenas dois minutos, enquanto outros podem assumir a forma de projetos de classe de meses, aplicados a uma variedade de assuntos. Outros simplesmente oferecem uma estratégia que podem ser adaptadas aos planos de aula existentes e dicas que comprovadamente melhoram a performance do professor e do aluno (FLOWERS & ZAKARAS, 2015).



Figura 8: “Start Empathy Toolkit”. Fonte: FLOWERS & ZAKARAS, 2015.

O *Start Empathy Toolkit* se divide em três etapas: a primeira é a “preparação”, na qual ferramentas são apresentadas com o objetivo de criar um espaço seguro, desenvolver competência emocional e liderar pelo exemplo; a segunda é a etapa de “engajamento”, na qual ferramentas são apresentadas para envolver as crianças em experiências que desenvolvam a empatia, através de narrativas, jogos em grupo, imersões e atividades que busquem solucionar problemas coletivos; e a terceira é a etapa “refletir e agir”, na qual ferramentas para identificar valores e diferenças compartilhadas, instigar coragem e permitir a ação são apresentadas (FLOWERS & ZAKARAS, 2015).

4.1.1.6 Museu da Empatia

O primeiro Museu da Empatia do mundo, idealizado pelo filósofo e historiador Roman Krznaric (2015), foi inaugurado em Londres, em setembro de 2015. O museu oferece uma experiência empática a partir de uma caixa de sapatos gigante na qual o visitante pode escolher um par de sapatos, que antes pertencia a outro indivíduo, para vestir e andar por uma milha neles (pouco mais de um quilômetro e meio). Enquanto caminha nos pés de outra pessoa, o visitante escutará um áudio com a história dela, como se fosse uma conversa com alguém que não está presente e vai descrever o mundo a partir da sua própria perspectiva (LADVOCAT, 2015).



Figura 09: Exposição “A mile in my shoes” do Museu da Empatia, Londres.
Fonte: Ladvoocat, 2015.

Algumas das histórias que podem ser encontradas incluem a de um arqueólogo que explica muitas curiosidades sobre o rio Tâmis e que revela ter decidido estudar história porque tinha sido adotado e sentia falta de ter uma história própria, a de um homem que sofreu um golpe e foi preso por tráfico de heroína e depois de sair da prisão e ser inocentado só pensava em vingança, mas ao fazer um curso de arte decide se dedicar a isso para canalizar a sua raiva e ainda levou outros ex-presidiários a fazer o mesmo. Outras histórias encontradas no museu apresentam um tipo durão e agressivo que acabou revelando uma paixão por desenhar personagens da Disney e outra de um homem que faz bingo semanal como *drag queen* (LADVOCAT, 2015).

O Museu da Empatia trouxe a exposição “Caminhando em seus sapatos...” para São Paulo entre 18 de novembro e 17 de dezembro de 2017, na área externa do Pavilhão da Bienal no Parque do Ibirapuera. A autora deste presente trabalho realizou uma visita ao museu no dia 05 de dezembro de 2017 e a experiência alcançou as expectativas. O museu consiste em uma caixa de sapatos gigante que contém diversos pares de sapatos separados por numeração. Os visitantes ao chegar precisam retirar uma senha de um horário específico em que realizarão a experiência, as senhas são organizadas de meia em meia hora. A autora chegou ao local às 11 horas e 30 minutos da manhã e retirou uma senha para o horário das 12 horas (meio dia). No horário selecionado, uma instrutora explicou o procedimento padrão: as pessoas devem se organizar em uma fila e uma por uma elas devem entrar na caixa de sapatos gigante, escolher um par de sapatos qualquer, vestir o sapato escolhido e depositar os seus sapatos na mesma caixa de sapatos. Depois, um dos ajudantes lhe alcança um par de fones de ouvido, já com o volume ajustado, e o visitante pode sair a caminhar, ou ficar sentado se preferir, enquanto calça o sapato e escuta a história do dono, ou dona, dos calçados.

A autora escolheu um par de sapatos número 38, já que esta calça número 37/38, e estes sapatos pertenciam a uma mulher, paulista, de 39 anos, chamada Talita. A história de Talita tem como foco central a maternidade, ela sempre quis ser mãe, porém por problemas nos ovários ela acreditou, por um certo tempo, que não conseguiria engravidar e, deste então, Talita começou a considerar a adoção. Anos depois, já casada, Talita consegue engravidar e acaba gerando duas filhas. Mas a ideia da adoção nunca saiu da mente de Talita que ainda sonhava em adotar um dia. Uma noite Talita sonha com duas crianças, um menino mais velho e uma menina mais nova, no sonho as duas crianças são filhas de Talita e ela acredita que o sonho foi um sinal de que ela deveria adotar não uma, mas duas crianças. No dia seguinte, uma amiga de Talita comenta que sonhou que ela e que ela tinha mais duas crianças, Talita fica muito impressionada. Porém, o acordo que Talita tinha com o marido era de que eles adotariam apenas um menino, pois criar quatro crianças seria muito trabalho. O casal entra no

processo de adoção e, na hora de preencher os formulários, ambos concordam com a possibilidade de adotar irmãos. Um tempo depois, o casal recebe uma ligação de que dois irmãos do Ceará possuem muita compatibilidade com o perfil deles e o casal decide conhecer as crianças. Os irmãos eram, na verdade, um menino mais velho e uma menina mais nova, como no sonho de Talita. Imediatamente o casal se apaixona pelas crianças, que por sua vez também se apaixonam pelo casal e eles iniciam o processo final de adoção das crianças. Poder ouvir a história de Talita, sendo contada pela própria Talita, poder ouvir o choro dela ao contar cada episódio dessa linda história sobre maternidade e adoção causa no visitante uma comoção e uma empatia muito grande.

4.1.2 Imersão no contexto: pesquisa exploratória

O Colégio Estadual Marechal Floriano Peixoto foi o local escolhido para realizar a “imersão no contexto” por ser uma escola de ensino fundamental e médio da rede pública localizada na cidade de Porto Alegre. De acordo com o Censo Escolar 2016 o colégio possui um total de 596 alunos, sendo 129 do Ensino Fundamental I, 153 do Ensino Fundamental II e 314 do Ensino Médio. Em 2015, os alunos que prestaram Enem 2015 obtiveram nota média de 514,5 pontos (cuja escala varia entre 0 e 1000 pontos). A estrutura da escola inclui parque infantil, quadra esportiva descoberta e coberta, biblioteca, acessibilidade, laboratório de informática, laboratório de ciências e acesso à internet.

As observações aconteceram nos dias 28 de junho de 2017, quarta-feira, das 14 horas às 16 horas, 16 de agosto de 2017, quarta-feira, das 14 horas às 15 horas e 25 de outubro de 2017, quarta-feira, das 14 horas às 15 horas. Os alunos possuem entre 8 e 11 anos de idade e a turma tem um total de 30 alunos. O quadro a seguir apresenta todas as visitas realizadas à escola e os seus respectivos motivos.

RELAÇÃO DE VISITAS AO COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL FLORIANO PEIXOTO

28/06	05/07	10/07	16/08	25/10	07/11	14/11
Observação da turma. Das 14h às 16h.	Entrevista com a diretora. Das 19h30 às 19h50.	Entrevista com a professora. Das 15h30 às 15h45.	Observação da turma. Das 14h às 15h.	Observação da turma. Das 14h às 15h.	Aplicação de atividade com a turma. Das 14h às 16h.	Aplicação de atividade com a turma. Das 14h às 15h30.

QUADRO 04: Fonte autora. 2017.

No primeiro contato com a professora da turma do 3º ano esta solicitou que a orientanda aguardasse alguns minutos para que ela organizasse a turma e os avisasse sobre a visita. Logo depois, um dos alunos foi ao encontro da orientanda e a acompanhou até a sala de aula, este aluno se mostrou muito educado e atencioso. Ao entrar na sala de aula a visitante seguiu para o final da sala e permaneceu sentada na última cadeira. De início é notável que todos os olhares se voltaram para a visitante e a curiosidade dos alunos é evidente, tanto que a professora precisou chamar a atenção dos alunos para que estes prestassem atenção nela.

Na primeira imersão realizada, a atividade inicial dos alunos consistiu em abrir os cadernos e anotar a data. Em seguida, a professora iniciou a correção de um teste de português realizado dias antes. Durante a correção a professora questionou os alunos sobre as respostas corretas enquanto realizou a correção no quadro negro. Neste momento ficou evidente que são sempre os mesmos alunos que respondem as perguntas da professora, enquanto outros permanecem quietos. Os que mais participam são justamente os que se sentem mais confiantes para responder, uma vez que atingiram as melhores notas. As questões de português abordadas no teste aplicado na turma do 3º ano incluíram: separação silábica, acentuação, pontuação, sinônimos, frases, substantivos próprios e comuns, e encontros vocálicos.

Ao finalizar a correção, a professora realizou a contação de uma historinha para a turma. A professora leu o livro enquanto circulava pela sala de aula observando os alunos e fazendo comentários sobre o mesmo. Os alunos, em sua maioria, permaneceram em silêncio escutando com atenção. A história contava a jornada de um homem que dizia não querer se comprometer com nada e não desejava criar raízes e que acaba, no final, se transformando em uma árvore e tendo que encarar aquilo que mais temia e julgava. Ao ler o conto a professora faz uma análise da lição presente na história e sobre a importância da empatia e de nos colocarmos no lugar do outro antes de julgar alguém. Neste momento a professora questionou os alunos sobre a lição, porém a maioria não interagiu e nem respondeu.

Na segunda imersão, a professora realizou a correção de uma atividade da aula de ciências sobre a via láctea, na qual os alunos deveriam ter observado o céu durante a noite e escrever uma breve redação sobre o que observaram. A professora questionou quem dos alunos gostaria de ler a sua redação e, os mesmos alunos que mais participaram da correção da prova de português, no outro dia, são os primeiros a se candidatarem. Estes alunos realizaram a leitura de seus textos e, após, a professora solicitou que determinados alunos, ainda que resistentes, realizassem a leitura das suas redações. Foi possível observar que os textos dos alunos do terceiro ano do ensi-

no fundamental são, na verdade, um aglomerado de diversas frases que, nem sempre, possuem uma relação, contextual e gramatical.

Ao finalizar a leitura de algumas redações, alguns alunos começaram a solicitar permissão para irem ao banheiro, a professora decidiu, então, realizar uma pausa de alguns minutos para que todos os alunos pudessem ir. Ela organizou a ida por fileiras, sendo que a primeira fila de alunos é a dos alunos que ficam mais perto da porta de saída. Todos os alunos desta fila saíram da sala de aula, e só quando estes voltassem a próxima fila poderia ir. Pode-se perceber, ao andar pelo corredor do colégio, que apesar de todos os alunos saírem da sala de aula, nem todos se dirigem, necessariamente, ao banheiro, alguns saem apenas para caminhar pela escola. Enquanto os alunos realizaram a pausa para ida ao banheiro, a professora ficou em sua mesa realizando correções, e é neste momento que um atrito ocorreu em sala de aula. Inicialmente, não ficou muito claro o que ocorreu, porém um dos alunos que se encontrava sentado na segunda fileira começou a chorar, quando percebeu o choro a professora questionou o motivo do mesmo, o aluno não respondeu, porém os colegas relataram que o colega que estava sentado na frente dele o havia chutado. Os colegas ainda relataram que o colega da frente não queria deixar que o menino fosse ao banheiro, e é neste momento que fica evidente, pelos comentários e pelas atitudes dos alunos, que o menino da frente possui uma atitude de “valentão” dentro da turma, uma vez que tende a praticar *bullying* com alguns colegas. A professora procurou confortar o menino que está chorando e o encorajou a ir ao banheiro, quando o menino da frente retornou a professora o questionou sobre a sua atitude e o menino apenas negou tudo, sem demonstrar culpa ou compaixão pelo colega.

Um caso que chamou a atenção, durante a terceira imersão, foi a presença de uma aluna em especial, que durante todo o tempo da imersão permaneceu olhando e sorrindo para a visitante. A aluna, pelo relato da professora, era nova na turma e tinha começado a frequentar a escola há poucas semanas. Durante as correções ficou evidente que o nível gramatical da aluna é bem mais atrasado do que os demais colegas, uma vez que esta não entendia o que a professora estava falando e fazia perguntas a todo momento. Ao observar o seu comportamento, a sua aparência e os seus materiais escolares, pode-se perceber que o nível social da aluna é inferior à média, pois além da falta de atenção e a falta de compreensão do conteúdo aplicado, a aluna aparentou ter roupas velhas e poucos materiais escolares. Ainda nesta imersão, durante a saída dos alunos para irem ao banheiro, a aluna nova se dirigiu a visitante, que também estava saindo da sala de aula, e a abraçando carinhosamente solicitou que a mesma permanecesse com ela e que não fosse embora, o que demonstra uma carência emocional e de atenção por parte da aluna.

Durante as observações foi possível notar que existe uma diversidade muito grande em termos sociais e econômicos quanto a realidade das crianças, enquanto algumas aparentavam estar bem vestidas, bem nutridas e com todos os materiais escolares necessários, outras aparentavam, pelas suas vestimentas e pelos seus materiais escolares, possuir condições financeiras abaixo da média. Da mesma forma, as crianças que demonstravam maior poder aquisitivo eram também as mais participativas em sala de aula e faziam questão de mostrar que haviam feito seus deveres da maneira esperada. Em contra partida, as crianças que demonstravam menos poder aquisitivo, foram também as que demonstraram menor participação em aula e menor interesse na matéria administrada pela professora.

Quanto ao conteúdo apresentado e trabalhado em sala de aula, os alunos, de modo geral, demonstraram possuir uma alfabetização dentro da média esperada para a sua idade. Em relação à língua portuguesa, a maioria das crianças domina a leitura e a escrita, bem como a separação silábica, a acentuação e sabem formar frases.

As crianças, de modo geral, demonstraram muita curiosidade sobre tudo e muita vontade de compartilhar histórias e relatos de suas vivências, em especial com relação à suas famílias. Eles apresentaram um comportamento receptivo e espelhado, uma vez que tendem a reagir de maneira similar à maneira que são abordados, isto é, sorriem de volta para quem sorri para eles, encaram quem as encara, e assim por diante.

4.1.3 Entrevistas com especialistas

Durante o período do TCC 1 foram realizadas duas entrevistas. A primeira foi realizada com a atual diretora do Colégio Estadual Marechal Floriano Peixoto, Silvia Pujol dos Santos, administradora do colégio desde 2016 e a segunda entrevista foi realizada com a professora responsável por uma das turmas do terceiro ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Marechal Floriano Peixoto. Já durante o TCC 2 uma terceira entrevista foi realizada com a psicopedagoga e professora adjunta do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Programa de Pós Graduação em Educação da FACED/UFRGS, Luciana Corso.

4.1.3.1 Entrevistas com especialistas: Silvia Pujol dos Santos

A entrevista foi concedida no dia 5 de julho de 2017, às 19 horas e 30 minutos, no Colégio Estadual Marechal Floriano Peixoto, com duração de 20 minutos e foi guiada de

maneira informal, sem gravações. Silvia atua como gestora da unidade educacional e está sempre envolvida em todas as questões referentes ao colégio, desde secretaria, recursos humanos, financeiro, e auxilia em casos de orientação à alunos com problemas.

De acordo com ela, existe uma distância enorme da família com relação à escola e uma ausência da participação dos pais na vida acadêmica dos alunos. Muitas das crianças que frequentam a escola residem em regiões precárias de Porto Alegre, como a Vila dos papeleiros, e possuem dinâmicas familiares muito peculiares e difíceis de lidar. Entre os maiores problemas enfrentados pela escola com relação aos alunos, ela cita um alto grau de intolerância, agressividade, violência, hiperatividade e um déficit de conteúdo em crianças advindas de outras escolas. Muitas dessas crianças não possuem apoio familiar ou, em certos casos, nem família possuem. Há relatos de crianças que vão para a aula sem ter almoçado, ou ainda casos de crianças com piolho e outras situações de saúde precárias. Com relação aos alunos pertencentes ao terceiro ano do ensino fundamental, a diretora ressalta que há uma falta de atenção da família em relação ao desenvolvimento e ao desempenho escolar.

Afim de tentar solucionar os problemas dos alunos, a escola procura contatar os responsáveis e agendar visitas para discutir a situação da criança, entretanto, conforme relata a diretora do colégio, muitos dos pais ignoram os chamados da escola e só aparecem em casos de ameaça, quando o colégio está prestes a contatar o conselho tutelar. Silvia ainda demonstra preocupação com o aumento de casos, de adolescentes entre 12 e 15 anos, com quadros de depressão e síndrome do pânico. Ela se queixa da falta de assistência à educação por parte do governo e pela falta de profissionais mais especializados à disposição, como psicólogos e monitores que poderiam oferecer um auxílio psicológico a estes adolescentes. Por fim, Silvia ressalta a necessidade de criar um ambiente seguro e de confiança entre os alunos e os educadores com o objetivo de melhorar as relações interpessoais e buscar solucionar os problemas de comportamento dentro da escola.

4.1.3.2 Entrevistas com especialistas: Professora do 3º ano do ensino fundamental do Colégio Marechal Floriano Peixoto

A segunda entrevista foi realizada junto a professora responsável pela turma do terceiro ano do ensino fundamental, no dia 10 de julho de 2017 no Colégio Estadual Marechal Floriano Peixoto, às 15 horas e 30 min, com duração de 15 minutos e foi guiada de maneira informal, sem gravações.

A professora, que dá aula exclusivamente à turma de terceiro ano, relata que os maiores problemas enfrentados em sala de aula com relação às crianças entre 8 e 11 anos, são os problemas de família e a falta de apoio e de participação dos pais no desempenho escolar. As crianças possuem muita liberdade e pouca disciplina, uma vez que a família não trabalha junto à escola e, em muitos casos, administra uma educação irresponsável em casa. As consequências disto se fazem presentes nas atitudes das crianças em sala de aula, uma vez que não há muitos casos de violência física, porém há casos de fofocas, falta de empatia, intrigas, *bullying* psicológico. Dentro da sala de aula há o típico menino “valentão” que gosta de mandar e desmandar nos colegas, há casos de meninas que fofocam e criam intrigas umas sobre as outras, e há também as crianças sensíveis e de pouca atitude que não sabem como se defender e pedir ajuda. A professora, que não consegue prestar atenção em todos o tempo todo, tendo em vista que são trinta alunos, relata que os alunos se aproveitam da falta de atenção da mesma para prejudicar os colegas. Entretanto, a professora, que se preocupa com o nível empático dos alunos, já tentou realizar algumas atividades em aula com o intuito de aprimorar as relações entre eles. Um exemplo citado por ela foi o “corredor do afeto”, uma atividade onde os alunos fazem duas filas, uma de frente para a outra, e devem se abraçar. De acordo com ela, a atividade nem sempre deu muito certo, pois alguns alunos se recusam a abraçar certos colegas, tornando a dinâmica complicada de administrar. Outra atividade exercida em aula pela professora foi a das “cartinhas” onde cada aluno precisava escrever um recado afetuoso para um colega, porém não poderia repetir o destinatário, para que assim eles pudessem expandir a sua rede de amigos. Entretanto, a professora relatou que ambas as dinâmicas não possuíram resultados muito positivos. Os comentários finais da professora fizeram referência às atividades preferidas dos alunos e estas incluem, quase exclusivamente, todas as brincadeiras lúdicas, como a hora do conto.

4.1.3.3 Entrevistas com especialistas: Psicopedagoga Luciana Corso

A entrevista foi concedida no dia 4 de outubro de 2017, às 10 horas, na Faculdade de Educação da UFRGS, com duração de 20 minutos. Esta entrevista foi registrada por áudio e pode ser encontrada no Apêndice C – entrevistas com especialistas (p.110).

Luciana Corso atua no Departamento de Estudos Especializados na área de psicopedagogia da UFRGS há 20 anos. Durante a entrevista Luciana aponta os principais problemas de aprendizagem no ambiente escolar, e como todos os problemas, sejam cognitivos ou emocionais, estão atrelados a um contexto muito maior. O problema não está em um único lugar, pessoa ou escola, mas sim no contexto holístico. Ela ressalta ainda que, de fato, os fatores emocionais e interpessoais são pouco estimulados

dentro da escola e como estes são importantes para o desenvolvimento completo da criança. Existe uma tendência a pensar que todas as crianças amadurecem, emocionalmente, de maneira igual e na mesma velocidade, enquanto que isso não é verdade.

Luciana comenta que crianças muito pequenas ainda são muito egocêntricas e não conseguem se colocar no lugar do outro, porém, a partir dos 6 ou 7 anos ela começa a desenvolver uma percepção maior sobre o outro. O exercício de provocar a criança a se colocar no lugar do outro e questionar o que ela imagina que o colega sentiu ao experienciar determinada situação, de acordo com Luciana, pode ajudar a promover a empatia e fazer a criança pensar antes de fazer algo ruim.

Para ela o mais importante, no contexto escolar e na vida, é desenvolver o respeito, e, desta forma, estimular as habilidades socioemocionais pode ajudar, pois quando o indivíduo consegue se identificar com o outro, consegue entender o que o outro está sentindo e consegue se imaginar no lugar do outro, este irá refletir antes de tomar uma atitude que poderá prejudicar alguém.

Luciana ainda apontou que uma forma muito interessante de trabalhar com as crianças é através da literatura infantil, para ela, a literatura oferece as ferramentas para promover a imaginação empática.

4.1.4 Resultados da Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes de Bryant

O questionário – pode ser encontrado no Apêndice D - Questionário EECA (p.113) – foi adaptado pela autora com 20 frases e foi aplicado em 26 alunos do terceiro ano do ensino fundamental do Colégio Marechal Floriano Peixoto. Ao lado de cada frase havia duas caixas, uma que significava “sim” e uma que significava “não”. O aluno deveria ler a frase e marcar com um x se concordava com a mesma ou não. Os itens 2, 3, 9, 10, 15, 16, 17, 18 e 20 possuem direção inversa e devem ser invertidos quando for calculado o escore global da escala. Respostas empáticas são marcadas com um ponto e respostas não empáticas são definidas com 0 (zero) ponto. Na tabela abaixo estão apresentados os resultados obtidos:

	MÉDIA	NOTA MÍNIMA	NOTA MÁXIMA
TOTAL (26)	52,7%	4	17
MENINOS (12)	53,3%	4	16
MENINAS (13)	52,7%	6	17

Tabela 1: Fonte: Autora, 2017.

Ao analisar os resultados do EECA é possível concluir que o nível empático dos alunos do terceiro ano do Colégio Marechal Floriano Peixoto de Porto Alegre pode ser desenvolvido, uma vez que metade dos alunos apresentam características empáticas em um nível bom e metade apresentam características empáticas em um nível muito baixo. O nível empático entre meninos e meninas se encontra em equilíbrio, quase na mesma proporção.

4.2 ANÁLISE E SÍNTESE

Nesta sessão são descritas as ferramentas utilizadas para análise e identificação de relações entre as informações coletadas na fase anterior.

4.2.1 Ferramenta - Cartões de Insights

Os dados coletados, até este momento, durante a pesquisa (fundamentação, pesquisa *desk*, imersão em contexto, entrevistas com especialistas e EECA) foram organizados nos cartões de *insight*. Os cartões ajudam na visualização das questões mais importantes a serem trabalhadas. Os conteúdos considerados mais relevantes encontram-se na íntegra abaixo.

1. A EMPATIA ESTÁ ATRELADA À UM AMBIENTE QUE PERMITA E PROMOVA MÚLTIPLAS INTERAÇÕES, POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO, DE REFLEXÃO E DE CONSTRUÇÃO COLETIVA ENTRE PESSOAS DIFERENTES.

Tema: A importância da empatia na educação

Fonte: Instituto Alana, 2016

2. PARA DESENVOLVER A EMPATIA É PRECISO HUMANIZAR O OUTRO – IMAGINAR O QUE O OUTRO SENTE E PENSA, DESCOBRIR O QUE SE COMPARTILHA E O QUE NÃO SE COMPARTILHA EM COMUM.

Tema: O desenvolvimento da empatia

Fonte: Krznaric, 2015

3. O STORYTELLING PERMITE EXPERIÊNCIAS QUE REPRESENTAM OS ASPECTOS SUBJETIVOS DE UMA HISTÓRIA TORNANDO A EXPERIÊNCIA UMA HISTÓRIA PESSOAL.

Tema: Design para experiência

Fonte: FORLIZZI et al., 2000

4. O MATERIAL IMPRESSO É DE FÁCIL MANUSEIO, PODE SER UTILIZADO EM TODAS AS ETAPAS DA EDUCAÇÃO E NÃO REQUER EQUIPAMENTO OU RECURSO TECNOLÓGICO PARA SUA UTILIZAÇÃO.

Tema: Material Didático

Fonte: Denise Bandeira (2009)

5. O START EMPATHY TOOLKIT SE DIVIDE EM TRÊS ETAPAS: A “PREPARAÇÃO”, A SEGUNDA É A DE “ENGAJAMENTO” (NARRATIVAS, JOGOS EM GRUPO, IMERSÕES) E A TERCEIRA É “REFLETIR E AGIR”.

Tema: Material educacional para promover a empatia

Fonte: Pesquisa desk

6. SABER IDENTIFICAR AS PRÓPRIAS EMOÇÕES AJUDA A SABER IDENTIFICAR AS EMOÇÕES DOS OUTROS, AINDA QUE ALGUNS GATILHOS SEJAM DIFERENTES.

Tema: Empatia e as emoções básicas

Fonte: Paul Ekman, 2003

7. A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE E DA VIDA EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA É FUNDAMENTAL. GATILHOS DESENVOLVIDOS NESSA FASE TEM UM GRANDE IMPACTO A LONGO PRAZO.

Tema: Empatia e as emoções básicas

Fonte: Paul Ekman, 2003

8. A LITERATURA INFANTIL É UM MEIO MUITO INTERESSANTE PARA TRABALHAR ASSUNTOS SOCIOEMOCIONAIS DE MANEIRA DIVERTIDA E SEM MORALISMOS.

Tema: Material Didático

Fonte: Entrevista com especialista - Psicopedagoga Luciana Corso

4.2.2 Ferramenta - Mapa conceitual

A partir das informações coletadas durante toda a pesquisa realizada (fundamentação, pesquisa *desk*, imersão em contexto, entrevistas com especialistas e EECA), um mapa conceitual foi desenvolvido com o objetivo de tornar a visualização do projeto mais holística e cruzar temas relacionados.

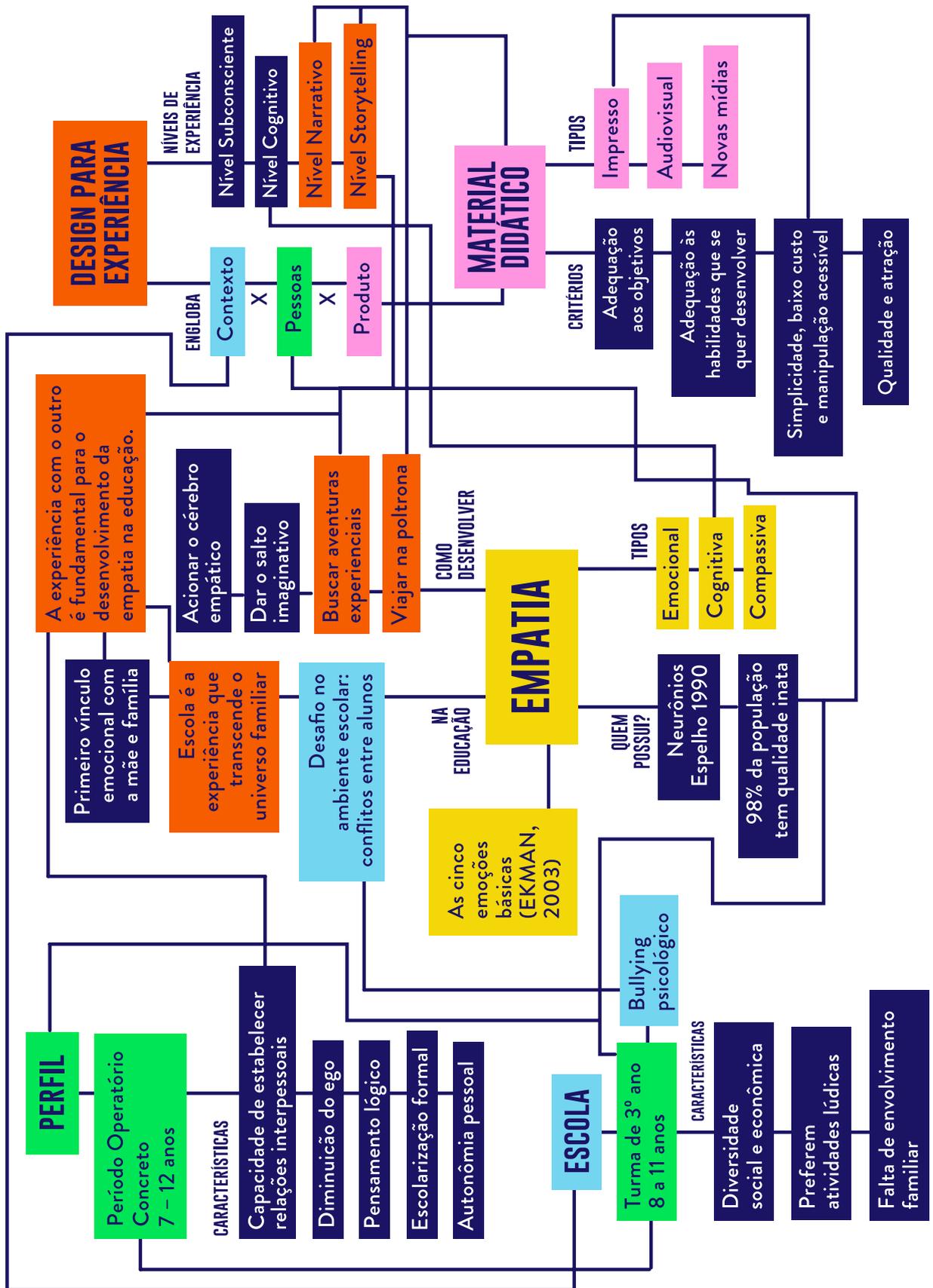


Figura 09: Mapa conceitual. Fonte: Autora, 2017.

O mapa conceitual apresenta no centro a palavra empatia, pois foi o ponto de partida deste projeto de conclusão de curso em design visual. A partir da palavra empatia se originam focos de pesquisa, como: empatia na educação, quem possui empatia, tipos de empatia e como desenvolver a empatia. Nas extremidades do mapa são apresentadas palavras-chave, como: design para experiência, material didático, escola e perfil do usuário. A partir de cada um desses temas, informações que foram pesquisadas e analisadas vão aparecendo de maneira interligada. O interessante deste exercício é perceber como alguns tópicos fazem relação com muitos temas diferentes. Por exemplo, pode-se notar que os níveis de experiência (cognitivo, narrativo, storytelling) tem relação com as formas de desenvolver a empatia, que por sua vez também se conectam com o ambiente escolar, por ser um ambiente que transcende o ambiente familiar oferecendo às crianças suas primeiras experiências individuais.

Este exercício ajudou a visualizar o contexto do projeto, todas as variáveis que fazem parte desta pesquisa e como estas se conectam entre si. A partir da realização e observação das palavras e tópicos apresentados no mapa conceitual, foi possível classificar e selecionar alguns conceitos que irão servir de base para a etapa de ideação e geração de alternativas a seguir. Os conceitos selecionados foram: experiência, *storytelling*, nível narrativo, as cinco emoções básicas, produto impresso.

4.3 IDEIAÇÃO

Conforme descrito anteriormene a fase da ideação visa gerar ideias inovadoras através do uso das ferramentas de análise desenvolvidas na etapa anterior (VIANNA et. al, 2012).

4.3.1 Ferramenta - Brainstorming

A partir do mapa conceitual e do cartões de *insight* alguns conceitos ficaram evidentes, como: (i) a experiência, vital para o desenvolvimento da empatia e aprimoramento das relações interpessoais, (ii) *storytelling*, o uso da narrativa para envolver a criança em um contexto lúdico, divertido e facilitar a aprendizagem, (iii) expressões faciais e o reconhecimento das emoções, de acordo com Ekman (2003) a formação da vida emocional na primeira infância é fundamental. A partir destes conceitos um brainstorming foi realizado e a maioria das ideias geradas tiveram como foco o uso de literatura infantil e de narrativas que pudessem gerar algum tipo de experiência. A figura 15 engloba todas as ideias criadas a partir da fase de análise e síntese.

1. CONSTRUIR UMA HISTÓRIA EM CONJUNTO NA QUAL CADA ALUNO CONTRIBUI COM UMA PARTE DA NARRATIVA.	2. KIT COM 2 OU 3 HISTÓRIAS INFANTIS: livro original + atividade lúdica individual + atividade lúdica em grupo sobre a história + guia para o professor
3. KIT COM 1 HISTÓRIA INFANTIL QUE TRATE DE UM TEMA IMPORTANTE: livro original + roteiro com cenas e falas + acessórios modulares e cênicos + guia para o professor	4. Livro infantil original + LIVRO EM BRANCO PARA QUE O ALUNO RECONSTRUA A HISTÓRIA SE IMAGINANDO NO LUGAR DO PROTAGONISTA E CRIE UM NOVO FINAL
5. Desenvolver um desfecho diferente para um conto infantil + fazer um teatro com o novo final + registrar com fotos e ou desenhos + DESENVOLVER UM LIVRO USANDO OS REGISTROS + MANUAL DE REPLICAÇÃO	6. MATERIAL DIDÁTICO SOBRE AS 5 EMOÇÕES BÁSICAS DE PAUL EKMAN: livro infantil sobre as 5 emoções básicas + peças ilustradas que representam expressões faciais + dado das emoções + jornada das emoções (jornada de um personagem de um conto infantil) + manual do docente

Figura 10: Brainstorming. Fonte: Autora, 2017.

A primeira ideia apresenta como objetivo permitir com que as crianças criassem uma história própria de maneira coletiva. As ideias 2 e 3 consistem em kits que usam um conto infantil como base para a realização de outras atividades, tanto individuais quanto em grupos, e até acessórios para a realização de um teatro. O objetivo aqui seria criar um material didático que permitisse com que as crianças imergissem no papel de um personagem e tivessem que imaginar como esse personagem age e sente para assim, poder interpretá-lo em sala de aula junto aos colegas. Já a ideia número 4 consiste em um material que apresentaria 1 livro infantil com a história original e um outro livro, em branco, no qual o aluno deveria recriar um novo desfecho para a história ao se colocar no lugar do personagem. Estas quatro ideias, que se assemelham bastante quanto ao formato e aplicabilidade, foram descartadas por não oferecerem muita flexibilidade. A ideia nº 1 trabalharia com a imaginação, mas foi descartada por não oferecer uma possibilidade de experiência vivencial. As ideias 2 e 3 foram descartadas por restringirem o projeto à um conto infantil apenas, dificultando assim, tornar o produto algo flexível que pudesse ser aplicado várias vezes. A ideia nº 4 foi descartada por também se restringir à um conto infantil específico e por não apresentar uma proposta de experiência vivencial, como um teatro.

A ideia número 5 uniu partes das ideias anteriores e chegou na seguinte solução: realizar uma experiência em conjunto com a turma que iria gerar, ao final, um produto gráfico e um manual de replicação. A experiência aconteceria da seguinte forma, primeiro a professora deveria selecionar uma história infantil que a mesma considerasse apropriada para um trabalho em sala de aula, os requisitos quanto à escolha da história seriam definidos pela própria professora e pela escola. Depois, a história seria apresentada aos alunos na forma de uma leitura conjunta e, em seguida, uma atividade proposta com base na história: os alunos deveriam se unir em grupos, entre 5 e 6 alunos, e cada grupo deveria, com a ajuda de cartões inspiradores (que iriam conter imagens e palavras), criar um novo final para a história. Após a realização desta atividade, cada grupo deveria apresentar a sua versão da história e, ao final, uma das histórias desenvolvidas seria selecionada pela turma e pela professora. Em um quarto momento os alunos realizariam um teatro inspirado na nova versão da história e, para isso, eles deveriam definir quais dos alunos iriam representar quais personagens, acessórios e cenários deveriam ser arranjados. Enquanto o teatro estivesse acontecendo alguém, possivelmente a própria professora, deveria registrar as cenas através do uso de uma câmera digital, porém se isso não fosse possível, os demais alunos que não estivessem participando da peça deveriam registrar as cenas em ilustrações manuais. Por fim, estes registros deveriam ser organizados e selecionados para criar um novo livro, simples e feito de maneira manual pelos próprios alunos e professor, no qual os alunos apareceriam como os protagonistas da história recriada por eles.

O material didático final seria o desenvolvimento de um manual que explicaria todo o processo de desenvolvimento dessa experiência, para que este pudesse ser realizado nas mais diferentes escolas.

Por um bom tempo, a ideia número 5 foi considerada como a solução ideal para este projeto de conclusão de curso, por oferecer maior flexibilidade, ao não restringir o conto infantil a ser trabalhado, por apresentar uma etapa que provocaria o lado imaginativo das crianças e por oferecer uma outra etapa na qual as crianças poderiam realizar uma experiência vivencial ao imergir em um personagem através da peça de teatro, o que ajudaria os alunos a desenvolverem uma imaginação e hábitos empáticos. Para validar a ideia a mesma foi testada em sala de aula, com a turma de terceiro ano do Colégio Marechal Floriano Peixoto, a mesma turma analisada durante a fase de imersão no contexto. O teste ocorreu no dia 07 de novembro de 2017, das 14 horas às 16 horas. A história selecionada pela autora e pela professora foi “Alice no País das Maravilhas”. Para que as crianças se identificassem com a personagem Alice, foram feitas inserções no texto, os quais apresentavam uma pergunta aos alunos “o que Alice sentiu aqui?”, para ajudar a responder a pergunta cada aluno recebeu uma cartela com diversas emoções escritas. Inicialmente, cada aluno recebeu uma cópia do texto e uma cartela com as emoções. A autora realizou a leitura do texto e nos momentos em que a pergunta surgia a mesma questionava os alunos sobre o que eles pensavam. No começo eles estavam ainda tímidos, mas aos poucos foram relaxando e começaram a participar. Tendo em vista que a cartela com as emoções não se ateuva apenas as cinco emoções básicas de Ekman (2003), algumas crianças começaram a demonstrar que desconheciam certas emoções. Nesse instante, a autora explicou o significado de todas elas. Foi solicitado aos alunos que enquanto estes respondessem verbalmente às perguntas, eles também preenchessem com a escrita. Ao finalizarem, uma nova atividade foi proposta. Os alunos, que neste dia consistiam em 25 alunos, foram divididos em 5 grupos de 5. Cada aluno recebeu duas cartas, uma delas continha uma imagem qualquer (um animal, uma planta, um objeto) e a outra continha uma emoção descrita (alegria, medo, raiva). Os grupos receberam uma nova folha que continha apenas o início da história da Alice e abaixo haviam cinco espaços vazios. A proposta era de que cada aluno, por vez, ajudasse a reconstruir a história da Alice, usando as cartas que haviam tirado como fonte de inspiração. Os alunos apresentaram dificuldade em realizar a tarefa, enquanto alguns grupos estavam mais engajados em realizar a atividade com sucesso, outros não pareciam interessados em fazer nada. Todos os grupos, um por vez, receberam a atenção da autora, e o que pode ser observado é que os alunos estavam com a mente muito fixada na história original da Alice e não conseguiam criar algo novo, mesmo com a ajuda das cartas. Além disso, para realizar a atividade com

sucesso todos os grupos precisavam de muita atenção e uma única professora em sala de aula não conseguiria fazer isso.

Após esse teste de validação comprovar que a ideia número 5 não seria a melhor solução para este projeto, a ideia número 06 surgiu. Ela consiste em um material didático que busca apresentar as cinco emoções básicas para as crianças através de diferentes atividades. O material inclui um livro infantil que, através de uma narrativa simples, conta quais são as cinco emoções e em que momentos elas podem surgir; um conjunto de peças ilustradas que representam as expressões faciais, de modo que a criança pode construir as cinco emoções básicas de maneira visual e interativa; o dado das emoções, que consiste em um dado onde cada lado representa uma emoção, exceto um dos lados, tendo em vista que são 5 emoções e o dado possui 6 lados; a jornada das emoções, um mapa que ajuda a identificar, dentro de um conto infantil, como o personagem se sentiu em diferentes momentos da história; e o manual do docente, que explica como fazer o melhor uso de todos os materiais.

Um novo teste de validação foi realizado junto a turma do terceiro ano, para comprovar se a opção 6 seria mesmo uma boa solução. O teste aconteceu no dia 14 de novembro de 2017, das 14 horas às 15 horas e 30 minutos. Para isso uma narrativa simples sobre as cinco emoções foi desenvolvida pela autora. Confira os registros dessa atividade no Apêndice E – As cinco emoções: atividade em sala de aula (p.114).

A história foi inspirada no filme “Divertidamente” (2015), e conta a jornada de uma menina chamada Luisa durante um dia de viagem para a praia junto aos pais. A história começa quando Luisa recebe a notícia de que vai passar o final de semana na casa de praia com os pais, ela gosta muito da praia e por isso fica ansiosa para ir. Porém, logo que chegam na praia começa a chover e os planos de Luisa de ir à praia acabam frustrados, e neste momento ela se depara com a primeira emoção, a Tristeza. Em seguida, a luz elétrica acaba e raios e trovões intensos surgem, ela então se depara com a emoção do medo. Ao sentir fome Luisa questiona a mãe sobre o que tem para comer, e ao olhar a geladeira tudo que ela encontra é um resto de brócolis, a comida que Luisa mais detesta, nesse momento ela sente o nojo. Impaciente a respeito da chuva que não pára de cair Luisa começa a questionar os pais sobre quando a chuva irá parar, seus pais calmamente respondem que já vai parar, mas isso não acontece e ela começa a ficar irritada, sentindo então, a raiva. Por fim, quando já nem tem mais esperanças de ir à praia, a chuva pára, a luz retorna, o sol aparece e eles decidem ir à praia, e Luisa sente a alegria.

Alguns dos alunos presentes em sala de aula já haviam assistido ao filme “Divertidamente” (2015) e, sendo assim, já estavam mais familiarizados com os conceitos das cinco emoções. Após a leitura do conto, cada aluno recebeu o seguinte material: um formato de rosto e cabelo (similar ao seu biotipo real), cinco pares de olhos diferentes, cinco pares de sombrancelhas diferentes e cinco tipos de bocas diferentes. Foi proposto que cada aluno usasse as peças que haviam recebido para criar as cinco emoções básicas, e assim fizeram. Tendo em vista que esta era uma atividade mais individual foi mais fácil de atender os alunos e de acompanhar o seu desempenho. Todos participaram e demonstraram prazer durante a realização. A ordem das emoções que foram sendo trabalhadas era a critério do próprio aluno. Alguns apresentaram dificuldades em identificar quais expressões visuais representavam quais emoções, mas a maioria conseguiu identificar sem grandes problemas. Em um segundo momento, cada aluno recebeu 5 cartões, um para cada emoção. Em cada cartão havia a seguinte pergunta “o que te dá mais _____?”. No pontilhado estava escrito cada uma das cinco emoções. Os alunos tiveram alguns minutos para preencher as cinco cartas. Ao final, um dado, que continha as cinco emoções e um lado que significava “passe a vez”, foi apresentado a eles e cada aluno teve que jogar o dado e, dependendo do lado que caísse para cima, o aluno deveria compartilhar com a turma a resposta referente à emoção. Por exemplo, se ao jogar o dado o aluno obtivesse o lado que diz “alegria” para cima, ele deveria ler qual a sua resposta para a pergunta “o que te dá mais alegria?”. Uma das atividades que não foi desenvolvida neste dia, mas que faz parte do material é o mapa da jornada do personagem. Esta atividade não foi realizada porque o tempo disponibilizado pela professora para realização das atividades já havia acabado. Porém, é importante ressaltar que a jornada das emoções consiste em uma atividade que permite a turma identificar as emoções que um personagem experiencia dentro de uma narrativa literária, exercitando assim, a imaginação empática. No Apêndice E encontram-se registros fotográficos destas atividades, bem como dos materiais desenvolvidos.

Ao final desta atividade ficou claro que a ideia de número 06 apresenta a melhor solução para este projeto de conclusão de curso, pois as atividades realizadas em sala de aula foram muito bem aceitas pelos alunos e pela professora. Os resultados demonstraram que os alunos, não apenas aprenderam sobre os 5 tipos de emoções, suas expressões faciais e sobre os gatilhos emocionais que despertam tais emoções, em si e nos colegas, como eles também demonstraram interesse nas atividades e prazer ao realizarem.

4.4 PROTOTIPAÇÃO

Essa seção aborda o desenvolvimento de um projeto de material didático socioemocional que visa promover o ensino-aprendizagem sobre as cinco emoções básicas, de acordo com Ekman (2003), com o objetivo de incentivar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, empáticas e interpessoais desde a infância. Esta seção apresenta os atributos conceituais e estruturais do projeto; as atividades relativas ao desenvolvimento da identidade visual, projeto editorial infantil, peças relacionadas às expressões faciais, dado e cartões das emoções, mapa da jornada do personagem, projeto editorial do manual do docente, embalagens e o *mock-up* do website.

4.4.1 Atributos

Nesta seção foram traçados alguns atributos conceituais e estruturais para ajudar na definição de alguns aspectos visuais e criação de todo material gráfico. Os atributos foram definidos concomitantemente ao andamento do projeto.

4.4.1.1 ATRIBUTOS CONCEITUAIS

Este projeto de design visual busca desenvolver um material didático socioemocional com foco em três diretrizes: experiência e *storytelling*, para que o aprendizado seja orgânico ele precisa da experiência, o *storytelling* ajuda a contar uma história e a conectar pontos que geram uma experiência marcante, que por sua vez, gera um aprendizado; as expressões faciais das cinco emoções básicas, saber reconhecer as próprias emoções e as situações que desencadeiam certos sentimentos, ajuda a alcançar uma maior inteligência emocional e ajuda a entender melhor as emoções dos outros, o que aumenta a habilidade empática e melhora as relações interpessoais. Ekman (2003) é especialista nas expressões faciais que cada emoção provoca no ser humano e, utilizar as expressões faciais das cinco emoções básicas como o centro deste projeto de design visual pode provocar um resultado inovador, interativo e visualmente atrativo.

As diretrizes que devem ser trabalhadas na identidade visual e nas demais peças gráficas incluem: linguagem infantil e divertida, do ponto de vista do projeto gráfico a identidade precisa conversar de maneira afetiva com o público-alvo, as crianças, sendo assim, precisa ser divertida, colorida e provocar animação; forte e diversificada, além disso precisa ser marcante, bem construída, e apresentar possibilidades de variações.

4.4.1.2 ATRIBUTOS ESTRUTURAIS

Do ponto de vista estrutural o material didático será construído de maneira física, uma vez que irá conter, livro infantil, manual do docente, peças para atividades, mapa e embalagens. Porém, o projeto desenvolverá também um *website*, onde todas as peças presentes nesse material didático poderão ser baixadas por *download* e impressas pelos próprios docentes.

4.4.2 Projeto da Identidade Visual

Inicia-se apresentando o desenvolvimento da identidade visual para o material didático. Acrescenta-se que o foco deste projeto é desenvolver o material didático socioemocional e por isso a descrição deste tópico foi realizada de modo reduzido.

De acordo com Wheeler (2012) uma marca pode conquistar as pessoas, fazendo-as acreditar e confiar em sua superioridade, não importando qual a natureza do serviço ou produto. Sendo assim, uma identidade visual tem o poder de fazer com que o público aceite e respeite uma empresa ou, com que o público rejeite e ignore uma empresa.

4.4.2.1 NAMING

Este projeto de identidade visual se iniciou com o processo de definição de um nome, para então partir para o desenvolvimento de alternativas gráficas. E posteriormente padrão cromático e tipografias.

O termo “as cinco emoções” foi a opção escolhida para a marca, pois foi o termo que melhor representou a essência desse material didático. Outras opções que foram pensadas e consideradas foram: 5 emoções, adentro, as emoções, do lado de dentro, o clube das emoções, no interior, de 1 a 5, dentro e fora, os cinco, o quinteto, de dentro pra fora.

4.4.2.2 ALTERNATIVAS DA IDENTIDADE VISUAL

A partir da definição do nome “as cinco emoções” se iniciou a geração de alternativas gráficas para a marca.



Figura 11: Geração de alternativas para identidade visual. Fonte: Autora, 2017.

Na geração de alternativas para a identidade visual do projeto buscou-se construir uma marca que transmitisse diversão, brincadeira, diversidade, leveza nas formas arredondadas mas que ao mesmo tempo fosse marcante e imponente. Ao entrar em contato com essa marca o público precisa identificar que este se trata de um produto voltado para o universo infantil, mas que possui credibilidade e excelência.

4.4.2.3 LOGOTIPO

A alternativa selecionada apresenta o próprio *naming* do produto como o logotipo principal. A palavra “cinco” apresenta maior peso, formas marcantes e arredondadas, e as cinco cores presentes dentro de cada uma das letras da palavra “cinco” fazem referência com cada uma das cinco emoções. O contorno mais escuro que emoldura as letras trás maior acabamento e presença. A figura a seguir ilustra a versão final do logotipo e suas variações.



Figura 12: Identidade visual principal e suas variações. Fonte: Autora, 2017.

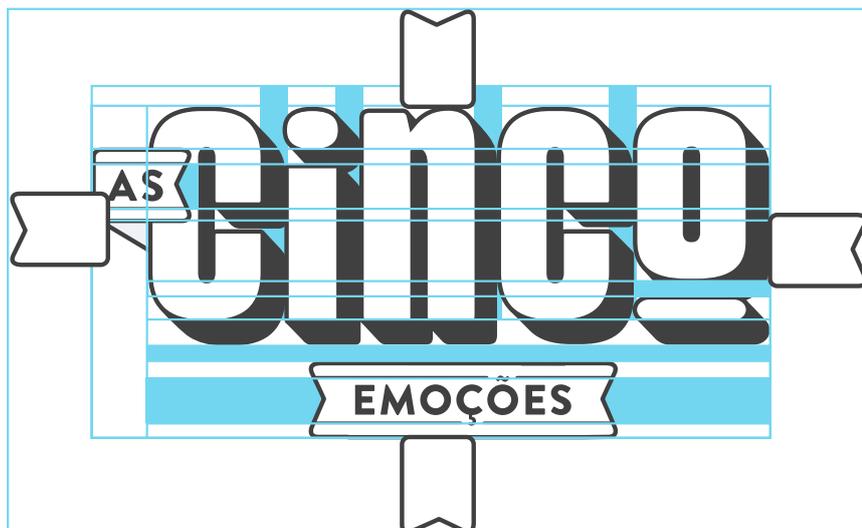


Figura 13: Proporções do logotipo e área de proteção. Fonte: Autora, 2017.

4.4.2.4 TIPOGRAFIA

A tipografia da palavra “cinco” foi inspirada na fonte Gothiks da Blackletra, que é uma sem serifa estreita em 6 pesos e 3 larguras, desenvolvida entre 2012 e 2016. Entretanto, a Gothiks possui traços mais duros e retos, enquanto que a tipografia adaptada possui traços arredondados que transmitem uma maior leveza. Já a fonte secundária que está presente nas palavras “as” e “emoções” é a Brandon Grotesque, desenhada por Hannes von Dohren em 2009/10. Ela é uma fonte sem serifa geométrica inspirada nas fontes dos anos 1920 e 30 e oferece uma boa legibilidade, assim como transmite um certo carisma devido ao seu acabamento mais arredondado. A Brandon oferece uma variedade de pesos (thin, light, regular, medium, bold e black) e o peso escolhido para fazer parte da identidade visual foi o black.



Figura 14: Fonte tipográfica Gothiks. Fonte: Blackletra, 2012-2016.

BRANDON GROTESQUE **BLACK**

ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

abcdefghijklmnopqrstuvwxyz

0123456789?!{(@#%*&?)}

Figura 15: Fonte tipográfica Brandon Grotesque. Fonte: Hannes von Dohren, 2009/10.

4.4.2.5 PALETA DE CORES

A paleta de cores, referente à identidade visual, consiste em seis cores principais e uma secundária. Cinco, das seis, cores principais fazem referência às cinco emoções básicas: tristeza (azul claro), medo (roxo), nojo (verde), raiva (vermelho) e alegria (amarelo). Já a cor azul escuro é usada como uma cor sóbria que dá suporte às demais cores que são mais claras e vivas. O rosa é a cor secundária que serve como plano de fundo para a identidade, em determinados momentos. A seguir encontram-se as sete cores e suas identificações em rgb e cmyk. O conceito associado à cada uma das cores foi o seguinte: a cor azul simboliza tristeza por ser associada a água, ao frio e a depressão, a cor roxa simboliza medo por ser associada ao mistério, a cor verde simboliza nojo por ser associada ao vômito e ao brócolis, a cor vermelha simboliza raiva por ser associada ao fogo e ao perigo, a cor amarela simboliza alegria por ser associada ao sol, ao brilho e ao otimismo. Conferir Apêndice F – Conceitos associados às cores (p.116).

CORES PRINCIPAIS



COR SECUNDÁRIA

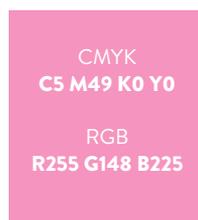


Figura 16: Paleta de cores da identidade visual. Fonte: autora, 2017.

4.4.3 Livro das emoções - Projeto Editorial

Conforme foi descrito na seção 4.3.1 Ferramenta - Brainstorming, foi desenvolvida uma narrativa que apresenta as cinco emoções básicas através das experiências vividas pela personagem da menina Luisa. O título da história foi definido como “Livro das emoções”, e a identidade visual já desenvolvida foi utilizada no projeto visual deste livro infantil.

O livro apresenta um formato quadrado, 18 x 18 centímetros, e apresenta um total de 16 páginas. No projeto gráfico foram desenvolvidas ilustrações que contam a história da menina Luisa de acordo com as emoções vivenciadas a cada momento. Um requisito importante que surgiu durante o processo de desenvolvimento do livro foi o de não usar ilustrações que apresentassem as expressões faciais de cada uma das cinco emoções diretamente, uma vez que, a atividade subsequente é a de construir as expressões faciais. Sendo assim, foi necessário desenvolver uma linguagem ilustrativa que representasse as emoções sem fazer uso das expressões em si. O resultado foi uma composição focada no cenário no qual Luisa está inserida, a casa de praia. As cores e a tipografia foram utilizadas para ajudar a transmitir as emoções de maneira visual. A seguir se encontra a identidade visual adaptada para o livro e o projeto editorial finalizado. Os materiais usados para finalização do livro incluem: capa em papel couche fosco 180g, miolo em papel offset 150g e acabamento grampeado. A seguir apresenta-se a identidade visual adaptada para o Livro das Emoções, o grid do projeto e o layout do projeto editorial.



Figura 17: Identidade visual adaptada para projeto editorial. Fonte: autora, 2017.

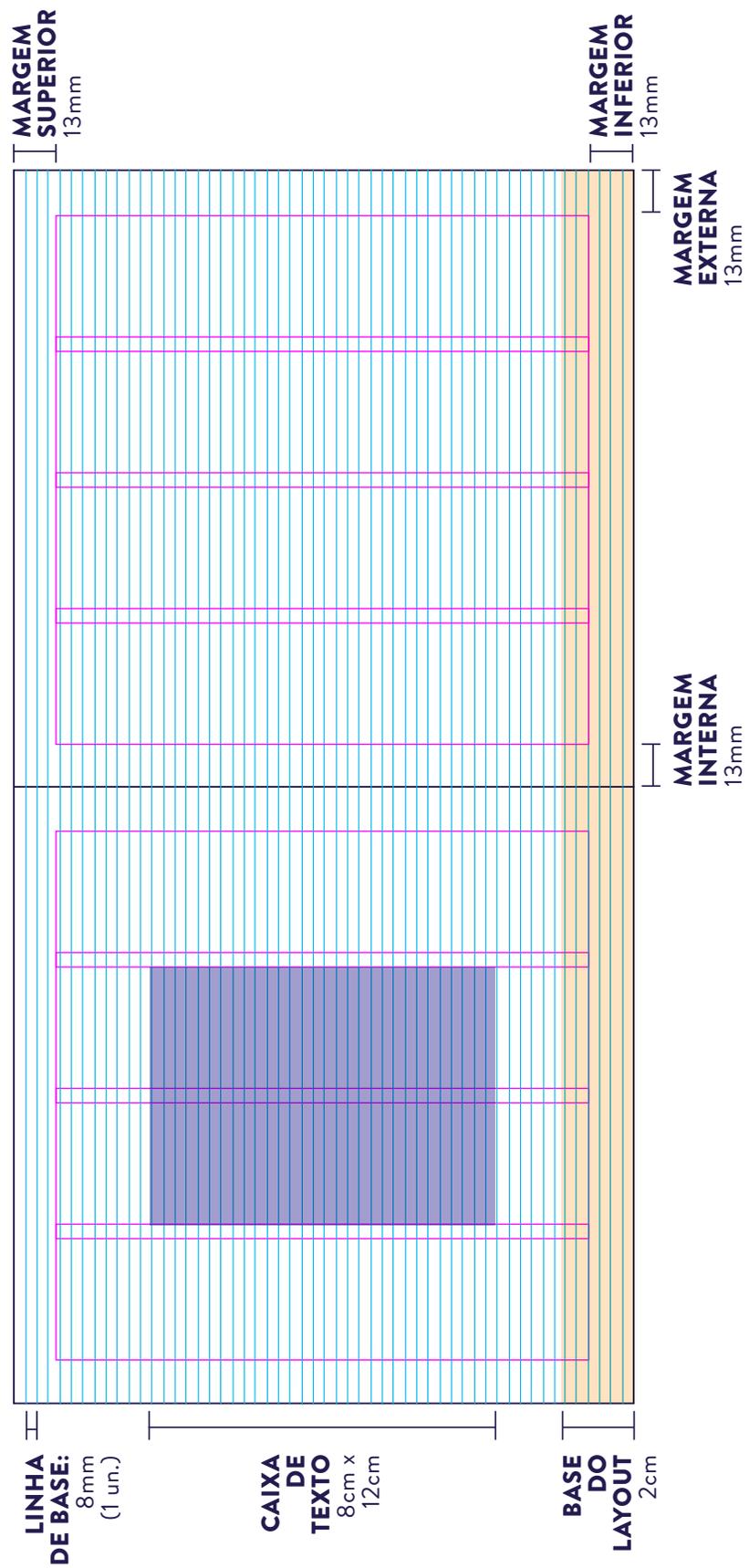


Figura 18: Grid do editorial para o “Livro das emoções” Fonte: autora, 2017.



Figura 19: Capa e contracapa do projeto editorial para o “Livro das emoções”. Fonte: autora, 2017.

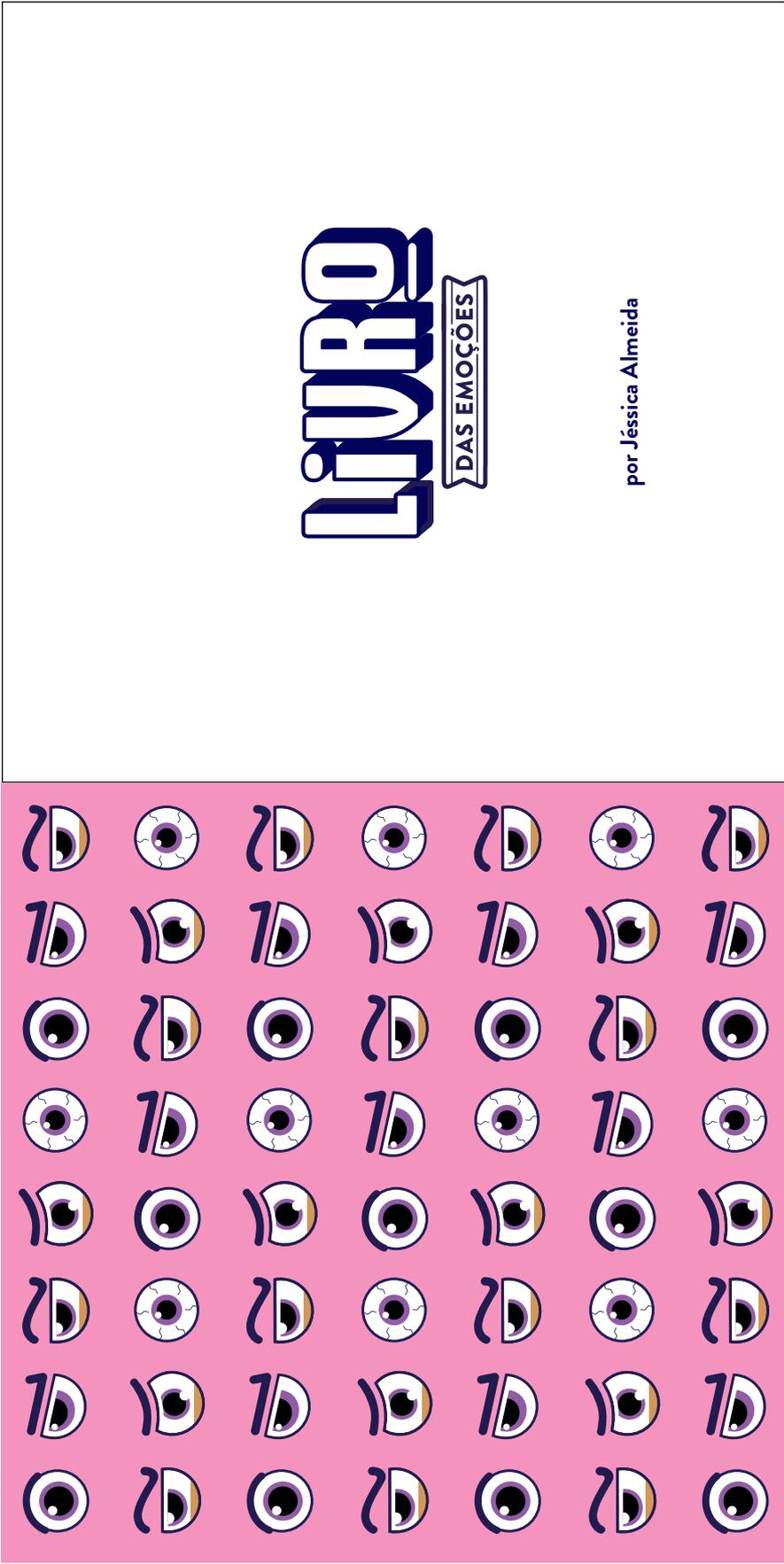


Figura 20: Páginas 1 e 2 do projeto editorial para o “Livro das emoções”. Fonte: autora, 2017.

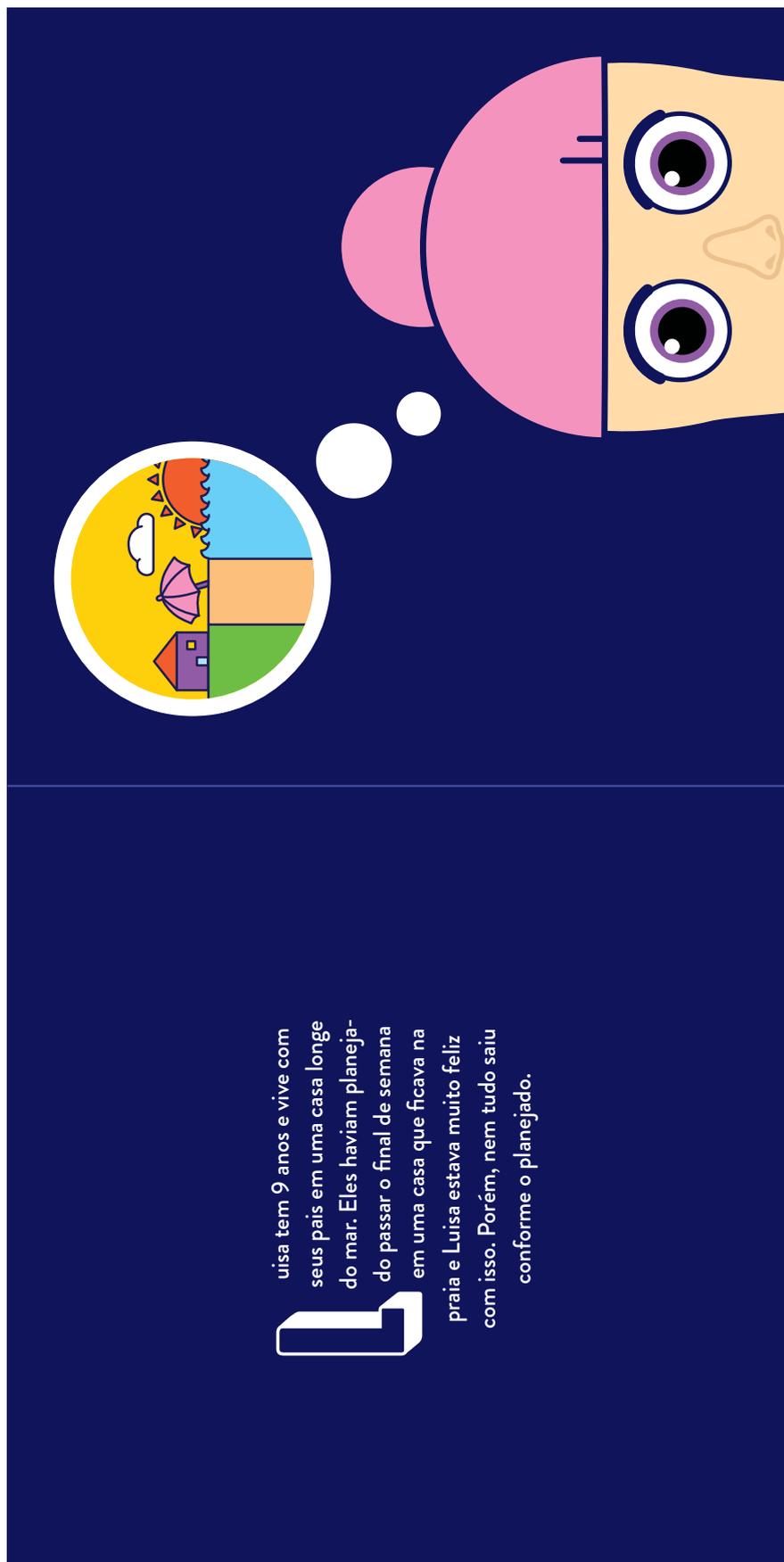


Figura 21: Páginas 3 e 4 do projeto editorial para o “Livro das emoções”. Fonte: autora, 2017.

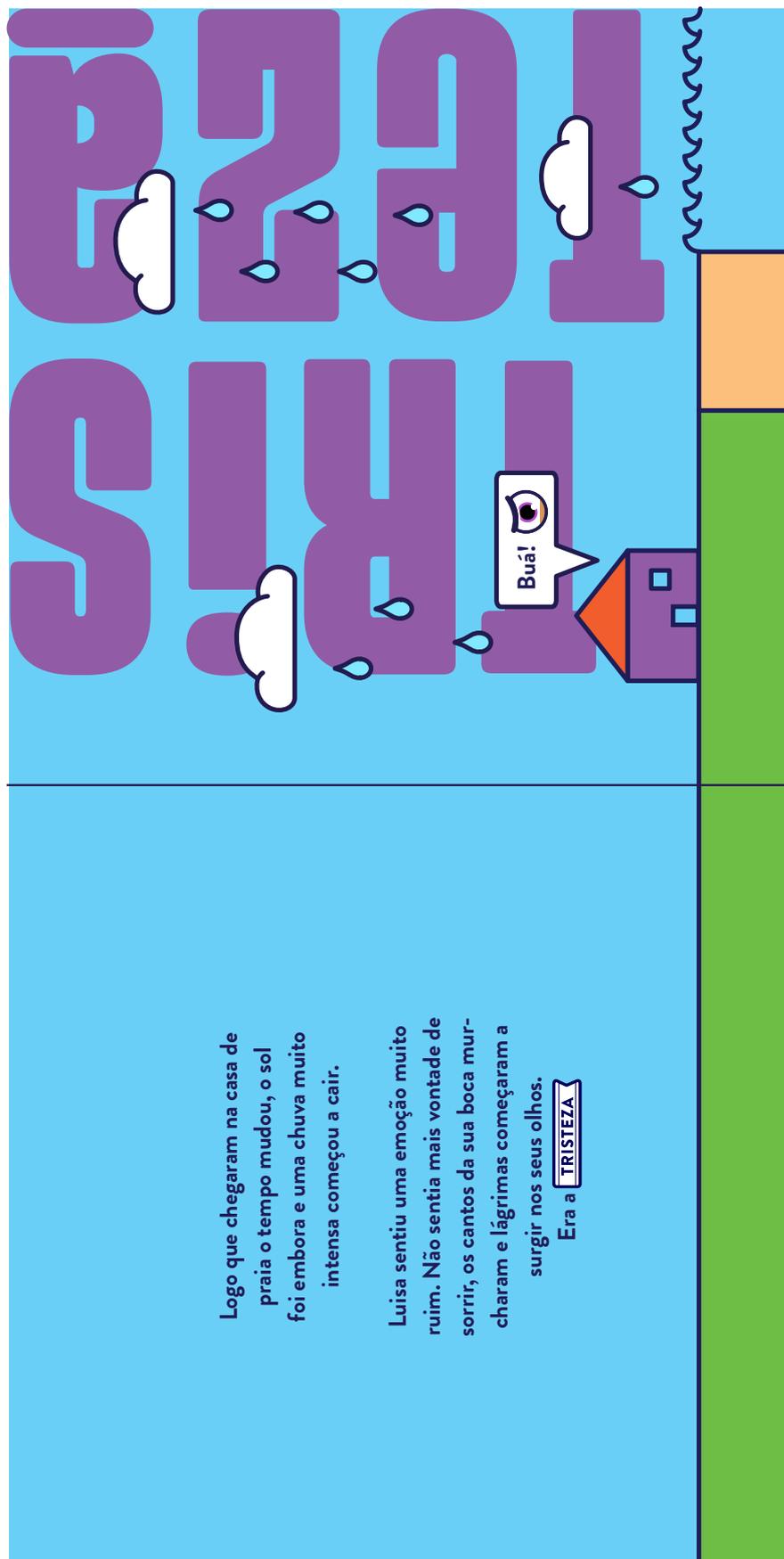


Figura 22: Páginas 5 e 6 do projeto editorial para o “Livro das emoções”. Fonte: autora, 2017.

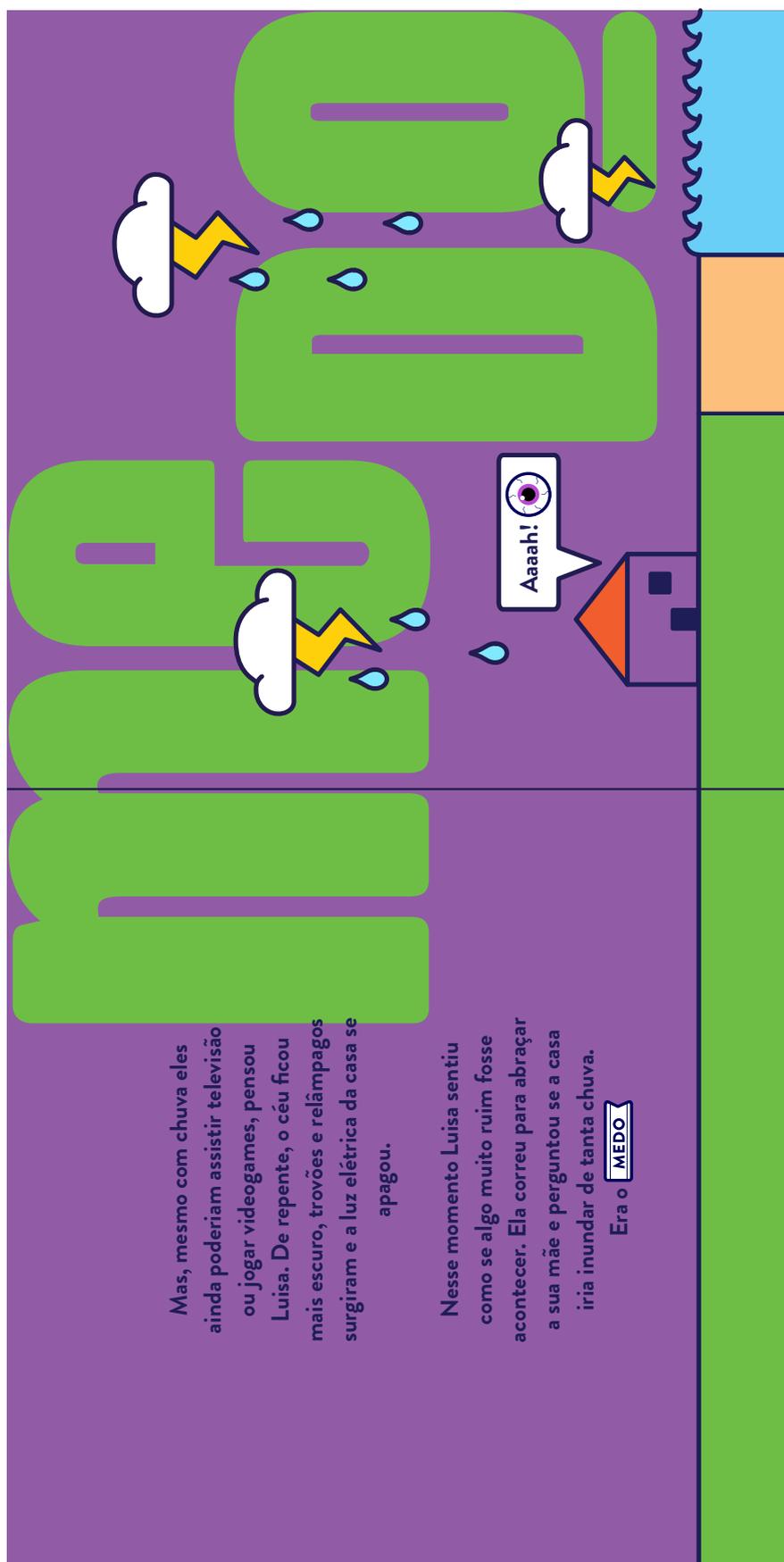


Figura 23: Páginas 7 e 8 do projeto editorial para o “Livro das emoções”. Fonte: autora, 2017.

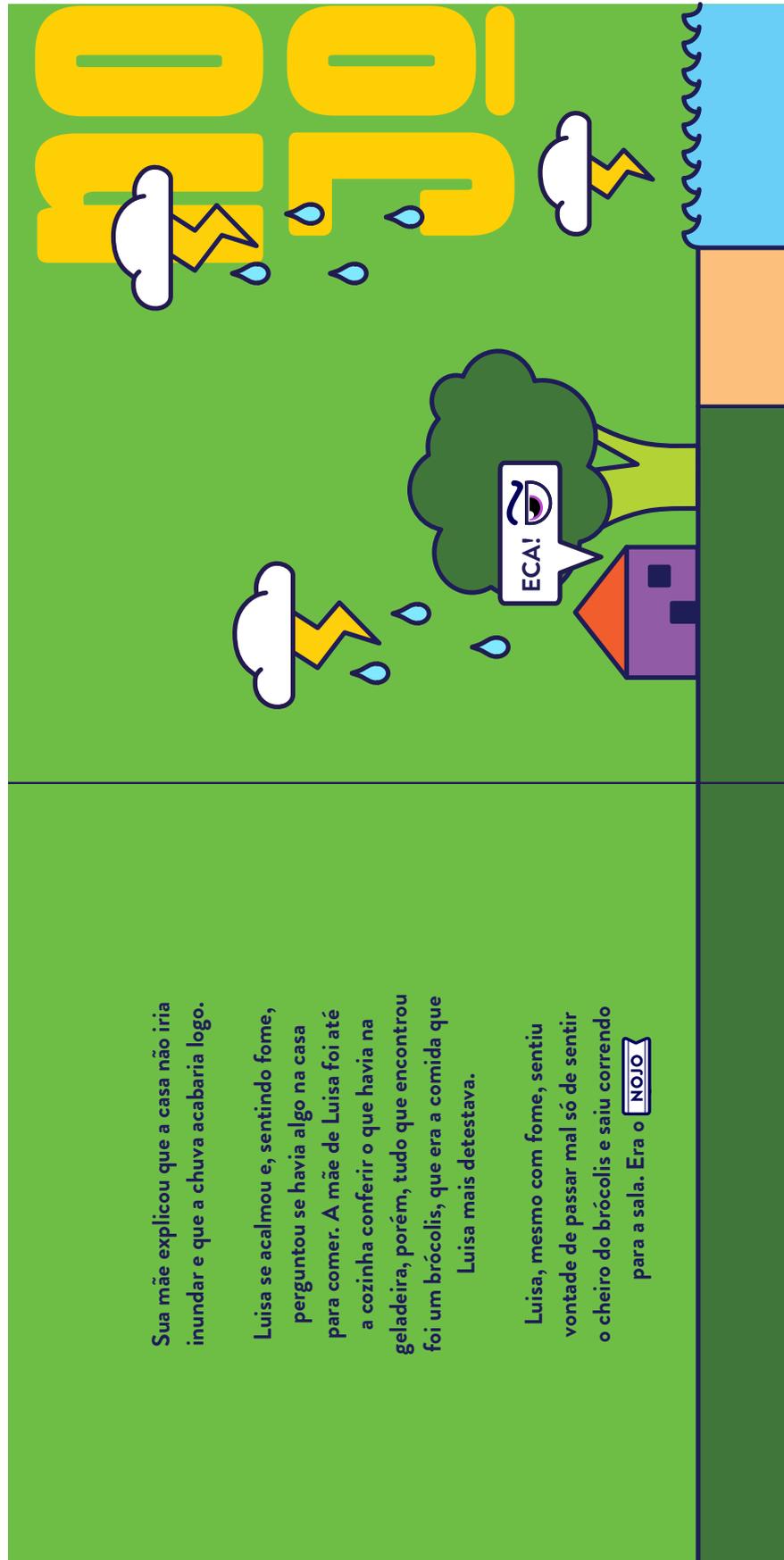


Figura 24: Páginas 9 e 10 do projeto editorial para o "Livro das emoções". Fonte: autora, 2017.

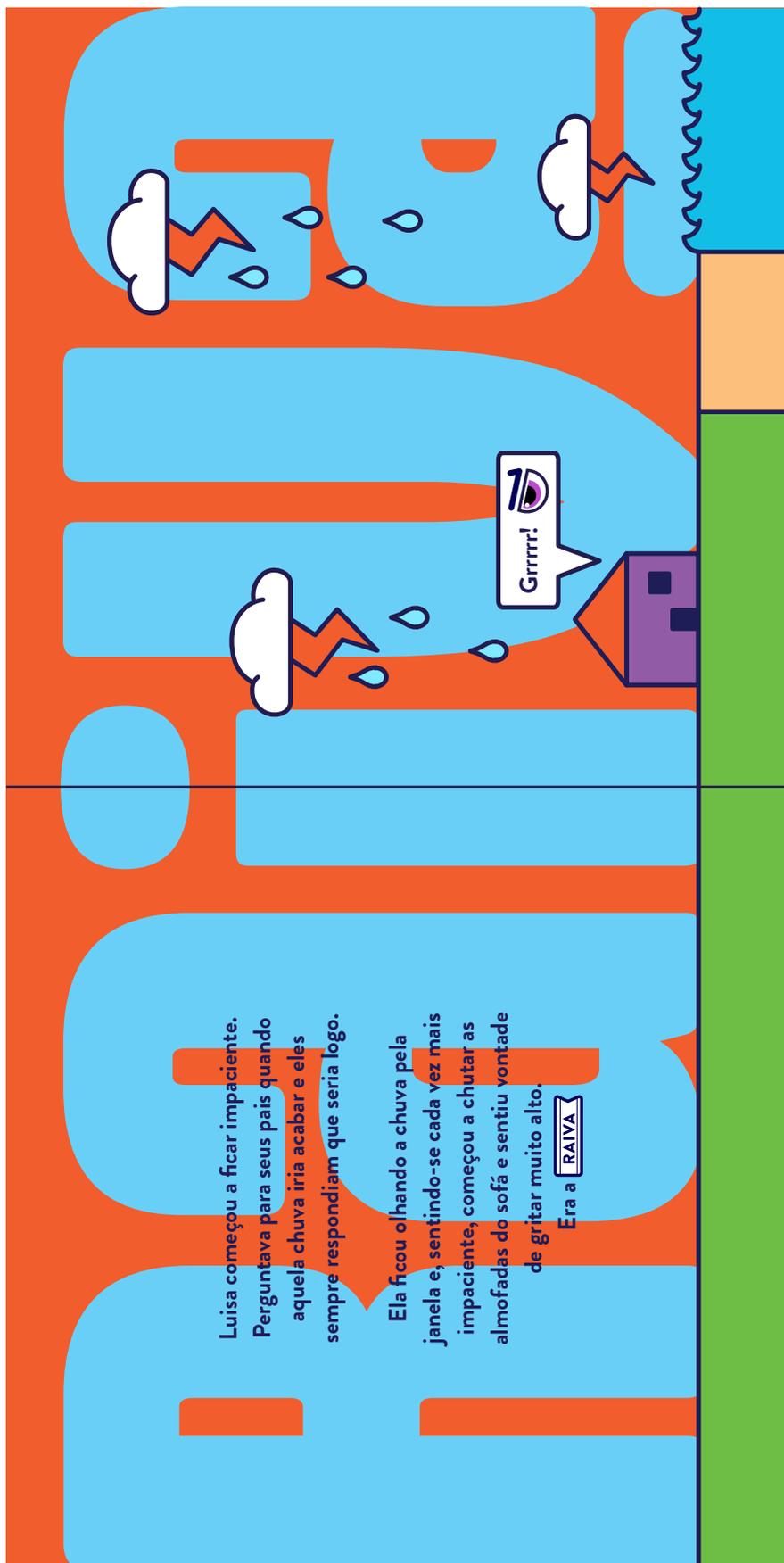


Figura 25: Páginas 11 e 12 do projeto editorial para o “Livro das emoções”. Fonte: autora, 2017.

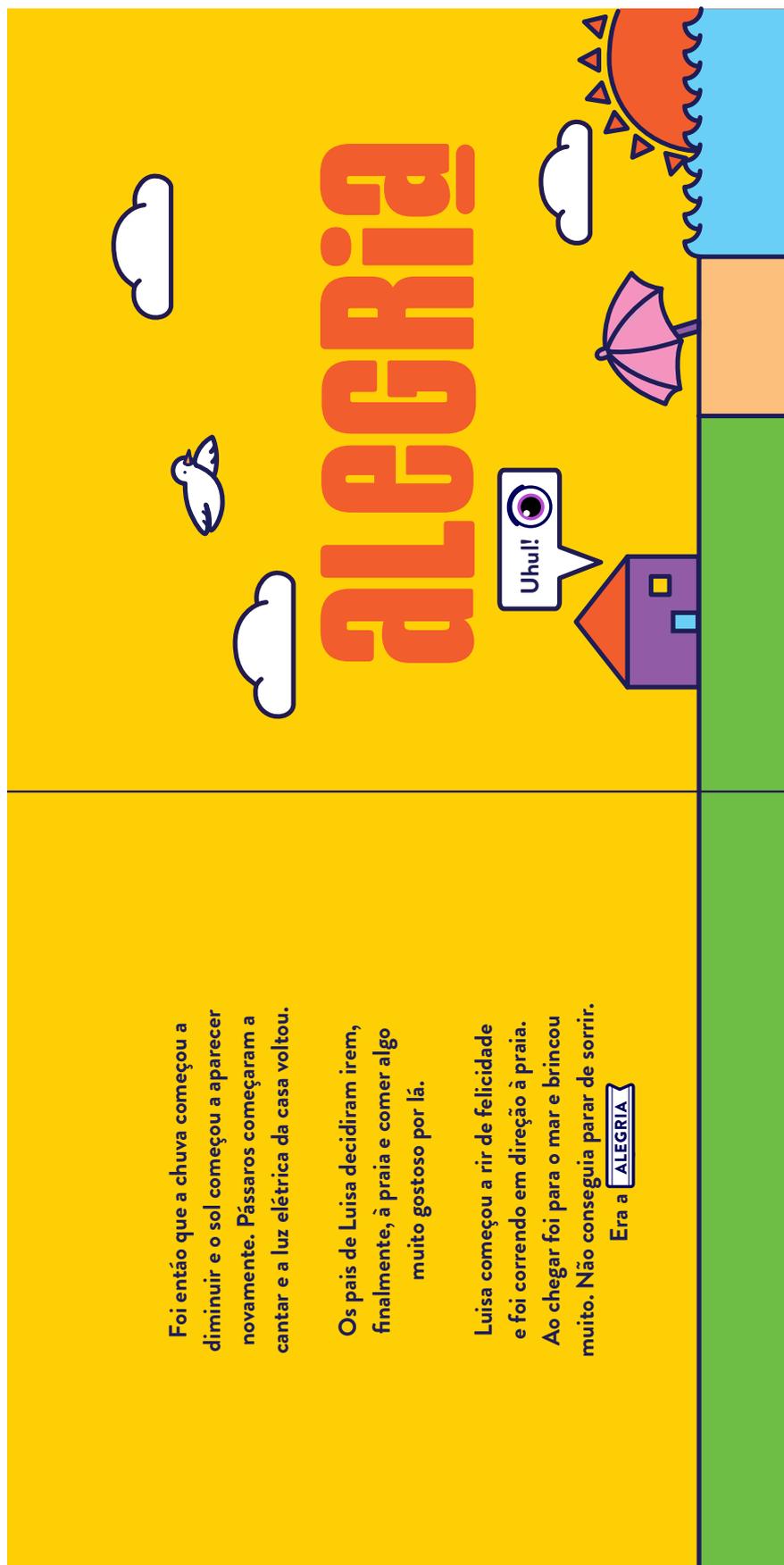


Figura 26: Páginas 13 e 14 do projeto editorial para o “Livro das emoções”. Fonte: autora, 2017.

4.4.4 As cinco emoções - material didático

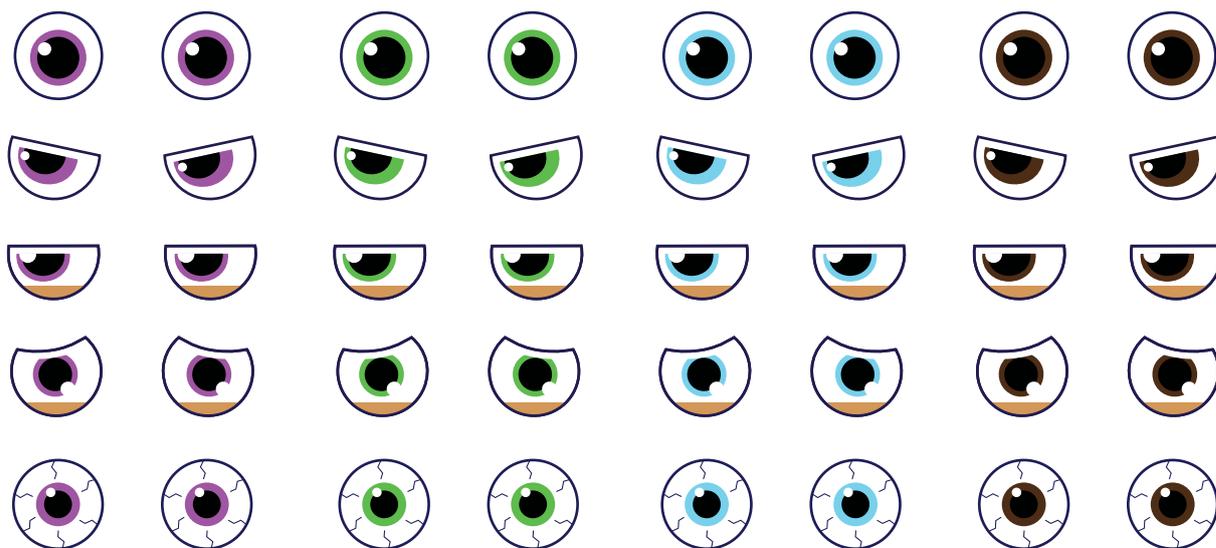
As cinco emoções consiste em um material didático que busca desenvolver a compreensão sobre os cinco diferentes tipos de emoções básicas de maneira visual e interativa, dentro de todos os materiais que fazem parte deste projeto este é o principal.

O material consiste em modelos de rostos que servem como base (em mdf 3mm adesivados), diferentes modelos de cabelos em mdf 3mm adesivados), 5 diferentes pares de olhos (em mdf 3mm adesivados), 5 diferentes pares de sombrancelhas (em mdf 3mm adesivados), 5 modelos de bocas (em mdf 3mm adesivados), uma base plana para realização da atividade, impressa em couché fosco 250g, e cartões que servem para sinalizar as emoções (em mdf 3mm adesivados).

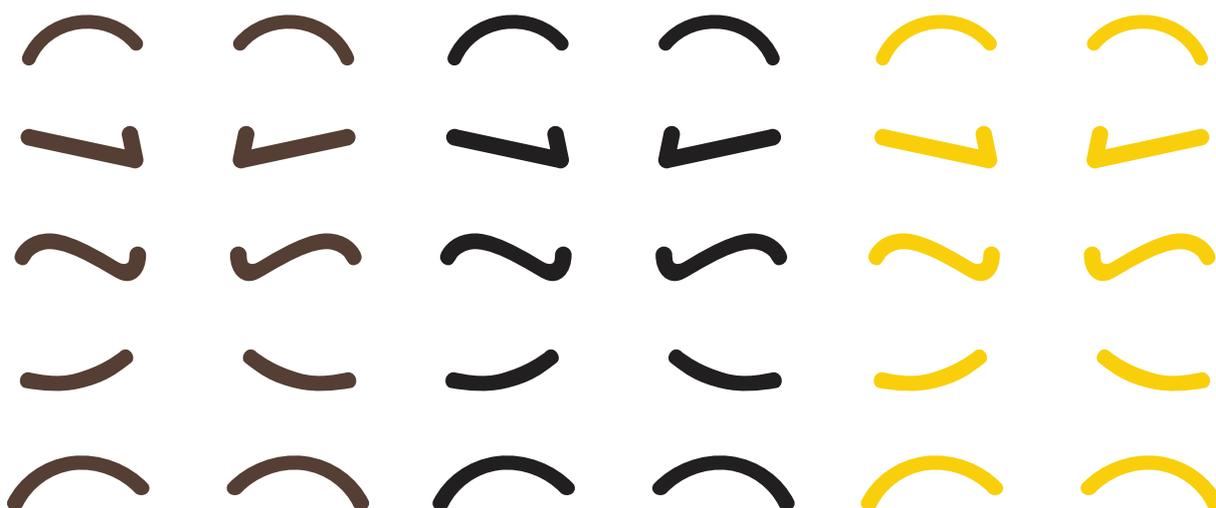
A ideia é que cada aluno possa construir as suas emoções básicas: alegria, medo, raiva, tristeza e nojo, usando os tons de pele, cor de olhos e boca que mais se identificarem. Com o objetivo de estimular a empatia cognitiva, uma outra atividade proposta é a de representar graficamente as emoções dos colegas, assim, o aluno deverá prestar atenção nas características físicas do outro para realizar a atividade. Conferir Apêndice G – As cinco emoções: material didático (p.117).



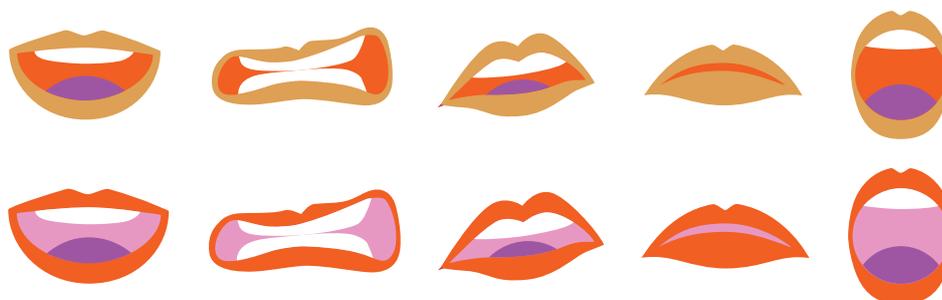
Figura 27: Modelos de faces e cabelos. Fonte: autora, 2017.



5 PARES DE OLHOS EM 4 CORES DIFERENTES
MÉDIA: 3,5 X 3,5 CM



5 PARES DE SOMBRANCELHAS EM 3 CORES DIFERENTES
MÉDIA: 3,5 X 1,5 CM



5 FORMATOS DE BOCAS EM 2 CORES DIFERENTES
MÉDIA: 5 X 3 CM

Figura 28: Modelos de olhos, sombrancelhas e bocas. Fonte: autora, 2017.



CARTÕES DE IDENTIFICAÇÃO
7 X 2 CM

BASE PLANA
16 X 23 CM

Figura 29: Base plana e cartões de identificação. Fonte: autora, 2017.

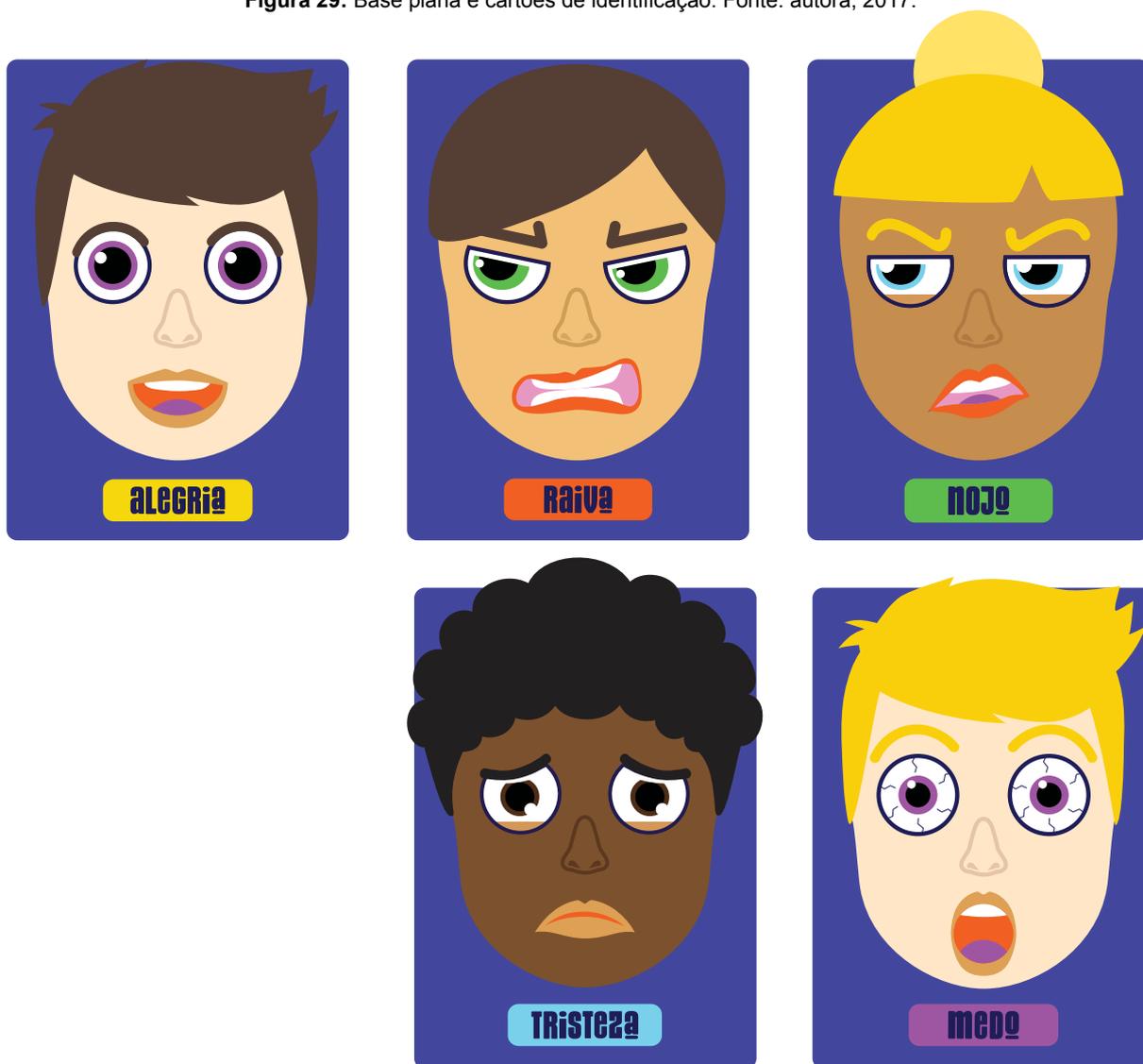


Figura 30: Representação de possibilidades de combinações de expressões. Fonte: autora, 2017.

4.4.5 Dado das emoções

O Dado das Emoções consiste em uma atividade que busca desenvolver a empatia emocional através do reconhecimento das diferentes situações em que o aluno sente cada uma das 5 emoções em relação às situações que os colegas sentem.

O material consiste em 5 modelos de cartas nas quais cada aluno deverá escrever o que dá mais—alegria, medo, raiva, tristeza e nojo—, e em um dado planejado que deverá ser montado. As cartas são impressas em papel offset 180g e o dado é impresso em couche fosco 180g.



Figura 31: Identidade visual “Dado das emoções” adaptado e Cartas “O que te dá mais ____?”. Fonte: autora, 2017.



Figura 32: Dado das emoções planejado. Fonte: autora, 2017.

Essa atividade consiste distribuir as cinco cartas para cada aluno e pedir que eles respondam a pergunta em questão. Montar o dado e organizar para que cada aluno jogue o dado uma vez. O aluno deverá ler para a turma a resposta correspondente ao lado que cair para cima. Caso o lado que cair seja o rosa (que possui o logo) o aluno deverá passar a vez. Depois que cada aluno compartilhar pelo menos uma situação que desperta uma das cinco emoções básicas, realizar a seguinte atividade: reunir todas as cartas conforme as suas cores e organizar de modo que cada aluno jogue o dado mais uma vez. De acordo com a emoção que cair para cima o aluno deverá (sem olhar) pegar uma das cartas correspondentes à emoção, ler o que está escrito na resposta e tentar adivinhar qual dos colegas preencheu a resposta. A ideia desta atividade é que eles possam identificar o que desperta determinadas emoções em si próprios, os gatilhos emocionais, e quais os gatilhos emocionais dos colegas, desta forma, eles conseguem se identificar uns nos outros, quando compartilharem um sentimento em comum atrelado a uma mesma situação. E desenvolverão uma consciência maior sobre como as pessoas são diferentes e podem experimentar os mesmos sentimentos, porém em situações muito diversas.

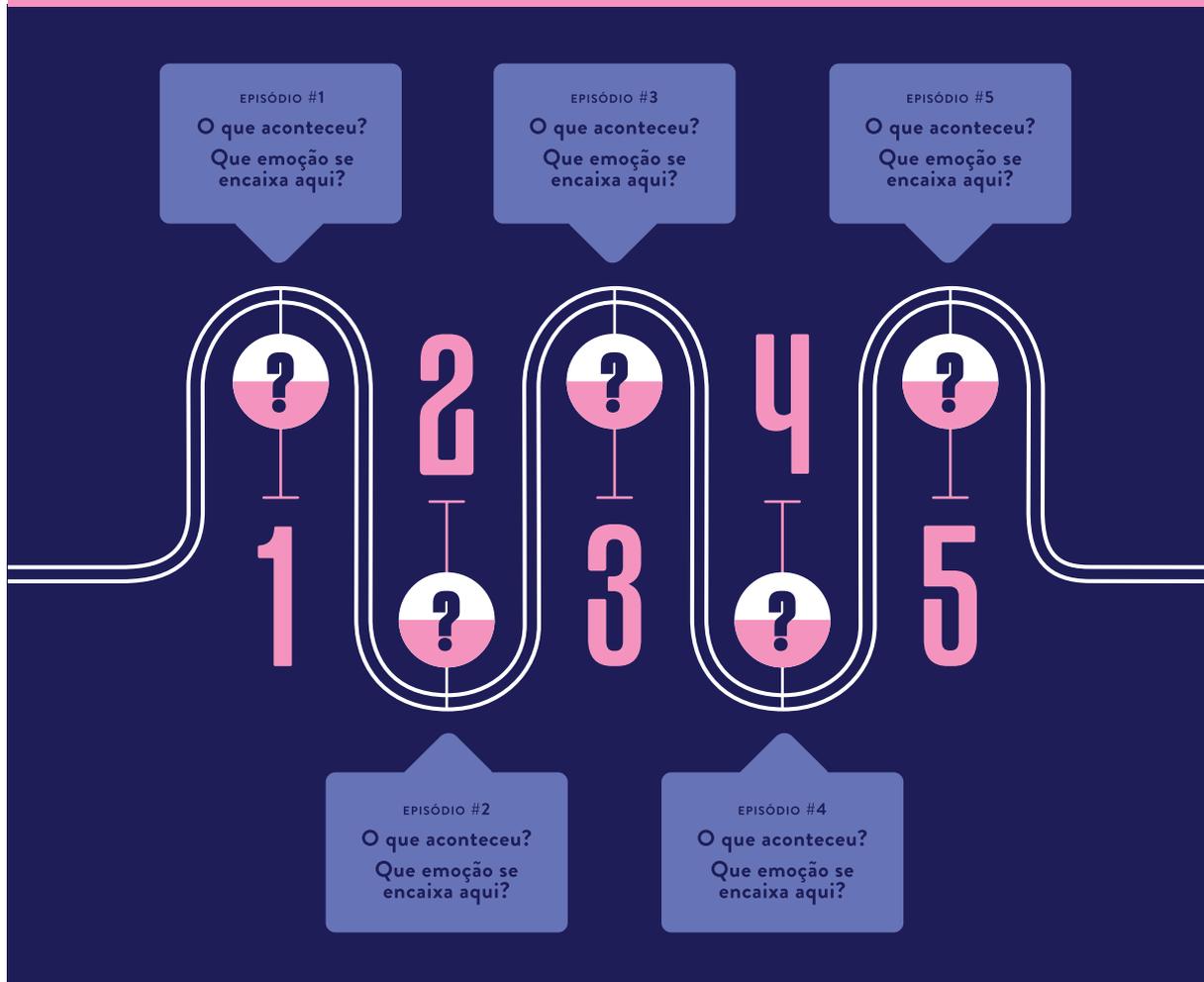
4.4.6 Jornada das emoções

A Jornada das Emoções é uma atividade que propõe que o aluno realize um processo empático ao se imaginar no lugar de um personagem de uma história infantil. O material consiste em um mapa que possui uma linha do tempo com 5 pontos importantes, peças que representam cada uma das 5 emoções e balões onde o aluno deverá escrever.

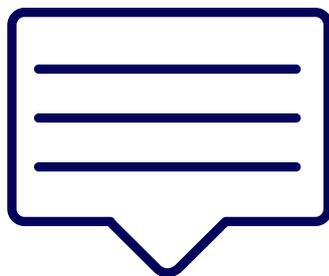
O primeiro passo é escolher uma história infantil e realizar a leitura em sala de aula, de maneira conjunta com os alunos. O mapa representa a jornada emotiva do personagem principal pela história. Cada um dos 5 pontos representa algum momento específico da história o qual os alunos deverão tentar se colocar no lugar do personagem e determinar qual foi a emoção predominante. O mapa consiste em uma linha do tempo, sendo assim, o docente deverá selecionar, 5 ou menos, momentos da história, em ordem cronológica, a serem trabalhados. Apresentar o mapa aos alunos e pedir que estes escrevam (de lápis) o nome da história no canto superior direito. Ao identificar a primeira situação da história, os alunos devem descrever a situação em um dos balões em branco e posicioná-lo no balão de episódio #1. Depois que todos os alunos tiverem descrito a primeira situação, eles deverão identificar qual a principal emoção que o personagem experienciou nesse momento e, usando as peças das emoções, posicioná-la em cima do símbolo de interrogação (?). Depois, seguir a linha do tempo e realizar a mesma atividade nos demais pontos (2, 3, 4 e 5). O mapa é impresso em couche 120g com laminação fosca, as peças redondas são feitas em mdf 3mm adesivado e os balões brancos são feitos em mdf 3mm adesivados.



Figura 33: Identidade Jornada das emoções adaptada e peças das emoções. Fonte: autora, 2017.



TABULEIRO DA JORNADA **DAS EMOÇÕES**
30 X 30 CM



BALÕES **EM BRANCO**
6 X 5 CM

Figura 34: Mapa da jornada das emoções e balões em branco. Fonte: autora, 2017.

4.4.7 Manual do docente

O manual do docente apresenta em forma de um passo a passo como fazer o melhor uso dos materiais presentes nesse material didático. A primeira atividade sendo a leitura do Livro das emoções, seguida da atividade denominada As cinco emoções, que consiste na construção visual das expressões faciais de cada uma das cinco emoções básicas. A terceira atividade consiste no Dado das emoções, onde os alunos podem identificar quais situações e atividades despertam as emoções básicas, ao mesmo tempo em que podem compartilhar esses gatilhos emocionais com os colegas e identificar como esses desencadeadores se assemelham ou divergem dos gatilhos dos seus colegas. E a quarta atividade consiste na Jornada das Emoções, atividade onde as crianças podem identificar a jornada emocional de um personagem no curso de uma história, através da empatia cognitiva e emocional.

O manual apresenta um formato A5 (14,8 x 21 cm) e apresenta no projeto gráfico a identidade visual já desenvolvida para este projeto, uma vez que o manual faz parte do material didático completo. No que se refere a tipografia utilizada no manual do docente, a família tipográfica Brandon Grotisque foi mantida como parte do layout gráfico, e esta aparece nos títulos com o peso *black*. Já para o texto corrido a fonte Cambria foi selecionada para facilitar a leitura. Cambria é uma fonte serifada transicional que foi criada em 2004 por Jelle Bosma. Ela foi desenvolvida para ser usada em corpo de texto, é muito legível mesmo em tamanhos pequenos ou quando usada em telas de baixa resolução. Neste projeto editorial o corpo de texto apresenta tamanho 10pt e entrelinhas 14pt, e em certos momentos do texto, nos passos a passos numerados, o corpo de texto sobe para 12pt e entrelinhas 16pt. Já os títulos, que se encontram em Brandon Grotisque *black*, apresentam tamanho 24pt e entrelinhas 28.8pt. O projeto editorial apresenta um total de 20 páginas. Os materiais usados para finalização do manual incluem: capa em papel couche fosco 180g, miolo em papel offset 150g e acabamento grampeado. A seguir segue o grid do editorial e imagens de algumas páginas do manual do docente. Conferir Apêndice H – Manual do docente (p.124).

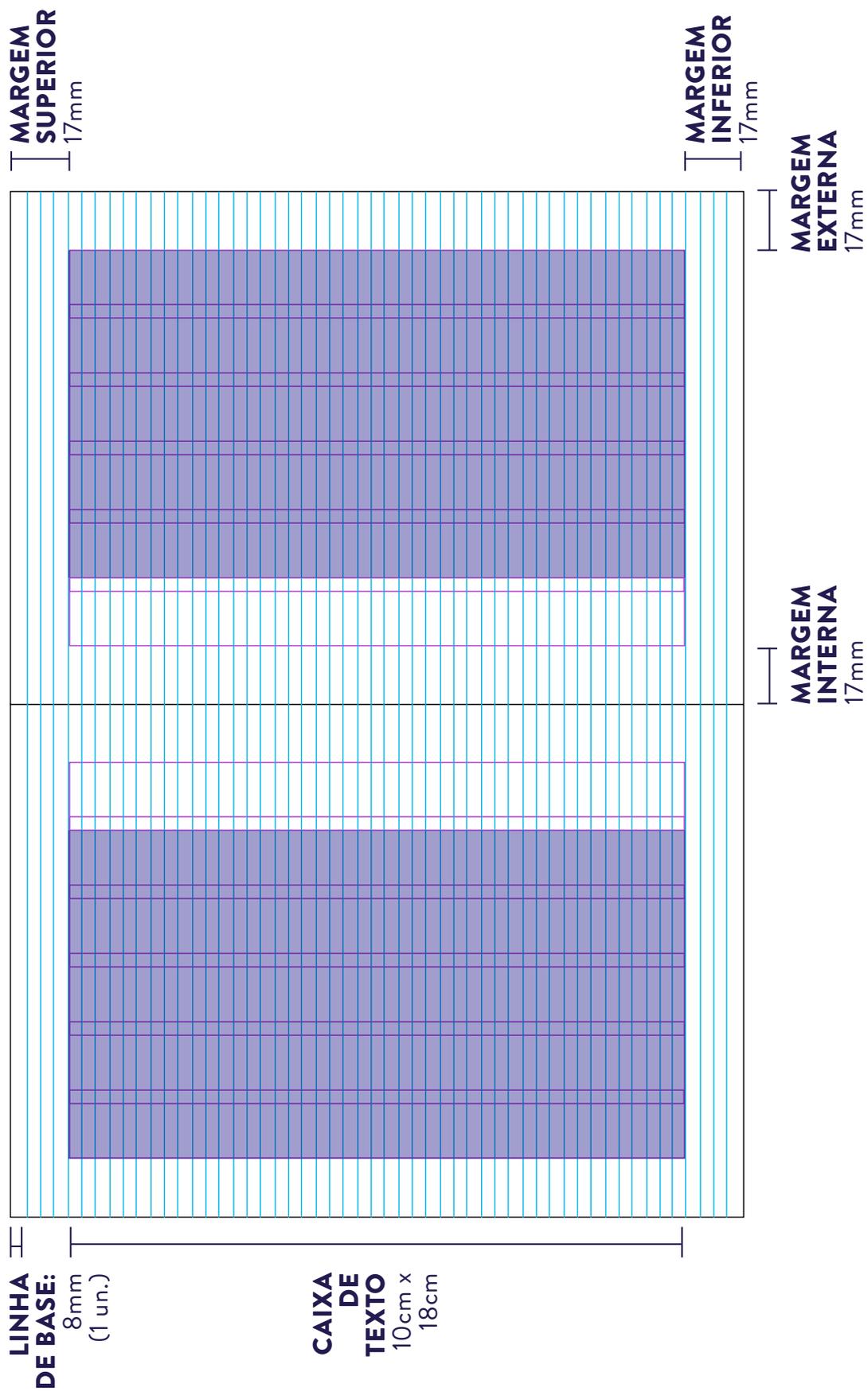
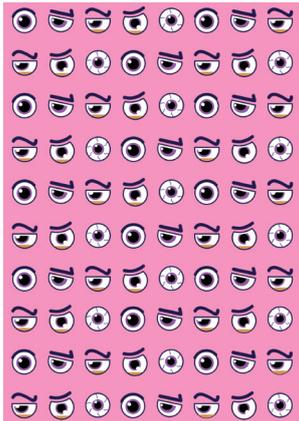


Figura 35: Grid para o editorial do Manual do docente. Fonte: autora, 2017.



APRESENTAÇÃO

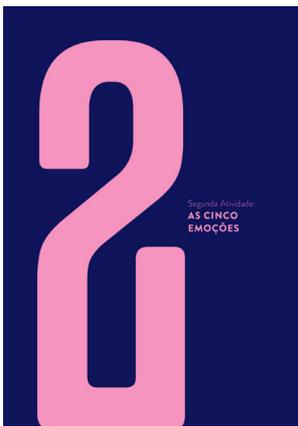
As Cinco Emoções é um material didático socioemocional que busca desenvolver as habilidades emocionais em crianças entre 8 e 11 anos, que se encontram entre o 3º e o 4º ano do ensino fundamental, através de diferentes atividades focadas nas cinco emoções básicas de acordo com Paul Ekman.

Dr. Paul Ekman é um psicólogo americano especialista nos estudos das micro-expressões faciais e das emoções. Ele se aprofundou nesse estudo durante 50 anos e em seus livros mais conhecidos é o "Emoções Reveladas" (2003). Os estudos de Ekman serviram de base para o desenvolvimento do filme da Pixar "Inside Out" (Divertidamente, 2015).

De acordo com ele as emoções são traduzidas visualmente, através das expressões faciais, de maneira igual entre todos os seres humanos, e não são aprendidas por gritos. É importante analisar o que cada um na vida aprendeu, pois, quanto mais cedo esse desenvolvedor foi aprendendo, mais difícil será desaprendê-lo. Quando se está familiarizado com a que desencadeia cada emoção, é possível aumentar a consciência de quando e por que as emoções ocorrem. Não saber identificar as emoções impossibilita qualquer estado empático ou compassiva nas pessoas.

Semio assim, esse material tem como objetivo incentivar as crianças a reconhecerem melhor as suas próprias emoções, e que as desenvolvam, da mesma forma, a conhecer melhor as emoções nas outras pessoas e, assim, desenvolverem um pensamento e uma atitude mais empáticas.

*O tempo de realização de cada atividade fica a critério do docente.

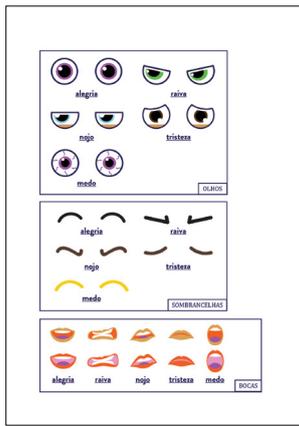


AS CINCO EMOÇÕES

As cinco emoções consiste em um material didático que busca desenvolver a compreensão sobre os cinco diferentes tipos de emoções básicas de maneira visual e lúdica.

O material consiste em modelos de rostos que servem como base (em 4 tons de pele diferentes), diferentes modelos de cabelos (das tonalidades briga, castanho e preto), 5 diferentes modelos de olhos (nas cores rosa, verde, azul e amarelo escuro), 5 diferentes pares de sobrancelhas (nas tonalidades briga, castanho e preto), cinco modelos de boca (nas cores verde e vermelho), uma base plana para realização da atividade e cartões que servem para simular as emoções.

1 Identificar cada peça do material e apresentá-las às crianças de maneira clara e objetiva.

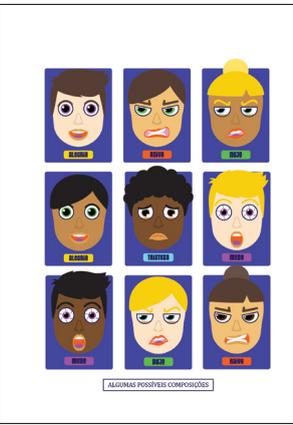


2 Propor para que cada aluno possa construir as suas emoções básicas: alegria, medo, raiva, tristeza e nojo, usando os tons de pele, cor de olhos, sobrancelhas e boca que mais se identificarem. Usar a base plana para compor as expressões.

3 Com o objetivo de estimular a empatia cognitiva, realizar uma atividade na qual o aluno deverá construir, utilizando essas mesmas peças, as emoções básicas dos colegas, assim, o aluno deverá prestar atenção nas características físicas dos colegas para realizar a atividade.

PASSO A PASSO PARA COMPOR AS EXPRESSÕES

1. Pegar a base plana antes de começar.
2. Escolher um dos rostos baseado no tom de pele e colocar na base.
3. Escolher um dos cabelos baseado no seu formato e cor e posicioná-lo.
4. Escolher um par de olhos que expresse a emoção desejada (alegria, raiva, nojo, tristeza e medo), percebendo a cor dos olhos.
5. Escolher um par de sobrancelhas que expresse a emoção desejada e que combine com o par de olhos escolhido.
6. Escolher uma boca que expresse a emoção desejada.
7. Posicionar todos os elementos (olhos, sobrancelhas e boca) dentro da face.
8. Finalizar a atividade selecionando o cartão que contém o nome da emoção construída.



DADO DAS EMOÇÕES

O Dado das Emoções consiste em uma atividade que busca desenvolver a empatia emocional através do reconhecimento das diferentes situações em que o aluno sente cada uma das 5 emoções em relação às situações que os colegas sentem.

O material consiste em 5 modelos de cartas nas quais cada aluno deverá escrever o que dá mais alegria, medo, raiva, tristeza e nojo, e em dados onde constam as 5 emoções básicas.

1 Distribuir as cinco cartas para cada aluno e pedir que eles respondam a pergunta em questão.



JORNADA DAS EMOÇÕES

A Jornada das Emoções é uma atividade que propõe que o aluno realize um processo empático ao se imaginar no lugar de um personagem de uma história infantil.

O material consiste em um mapa que possui 5 pontos importantes, peças que representam cada uma das 5 emoções e balões onde o aluno deverá descrever uma situação.

1 Escolher uma história infantil e realizar a leitura em sala de aula, de maneira conjunta com os alunos.

2 O mapa representa a jornada emotiva do personagem principal pela história. Cada um dos 5 pontos representa algum momento específico da história o qual os alunos deverão tentar se colocar no lugar do personagem e determinar qual foi a emoção predominante. O mapa consiste em uma linha do tempo, sendo assim, o docente deverá selecionar 5 ou menos momentos da história, em ordem cronológica, a serem trabalhados.

3 Apresentar o mapa aos alunos e pedir que estes escrevam (de lápis) o nome da história no canto superior direito.

4 Identificar a primeira situação da história, pedir que os alunos escrevam a situação em um dos balões em branco e posicioná-lo no balão de episódio #1.

5 Depois que todos os alunos tiverem identificado a primeira situação perguntar a todos qual a principal emoção que o personagem experienciou nesse momento e, usando as peças das emoções, posicionar em cima do símbolo de interrogação (?) a emoção mais apropriada. Depois, seguir a linha do tempo e realizar a mesma atividade nos demais pontos (2, 3, 4 e 5).

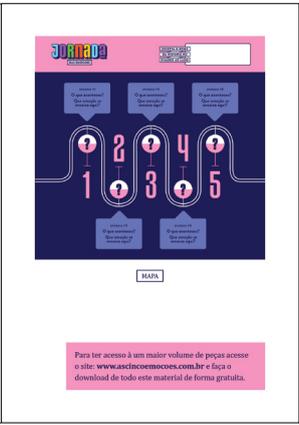


Figura 36: Projeto gráfico-editorial Manual do docente. Fonte: autora, 2017.

4.4.8 Embalagens - As cinco emoções

Foram desenvolvidas quatro embalagens para compor os seguintes materiais: a atividade denominada “As cinco emoções”, o “Dado das emoções”, a “Jornada das emoções” e uma embalagem maior para compor todo o material didático.

As embalagens referentes aos materiais “As cinco emoções”, o “Dado das emoções” e a “Jornada das emoções” apresentam o mesmo modelo e formato, uma vez que servem apenas para conter as peças pertencentes a cada atividade. Porém cada uma das embalagens apresenta uma cor predominante diferente, além do próprio nome da atividade, afim de sinalizar o usuário sobre o conteúdo da mesma. O modelo da embalagem consiste em uma caixa que apresenta 24 cm de comprimento x 17 cm de largura x 4 cm de altura. A embalagem maior pode ser feita em papelão paraná (ou ondulado) adesivado, e as embalagens menores em papel cartão duplex, com impressão direta.

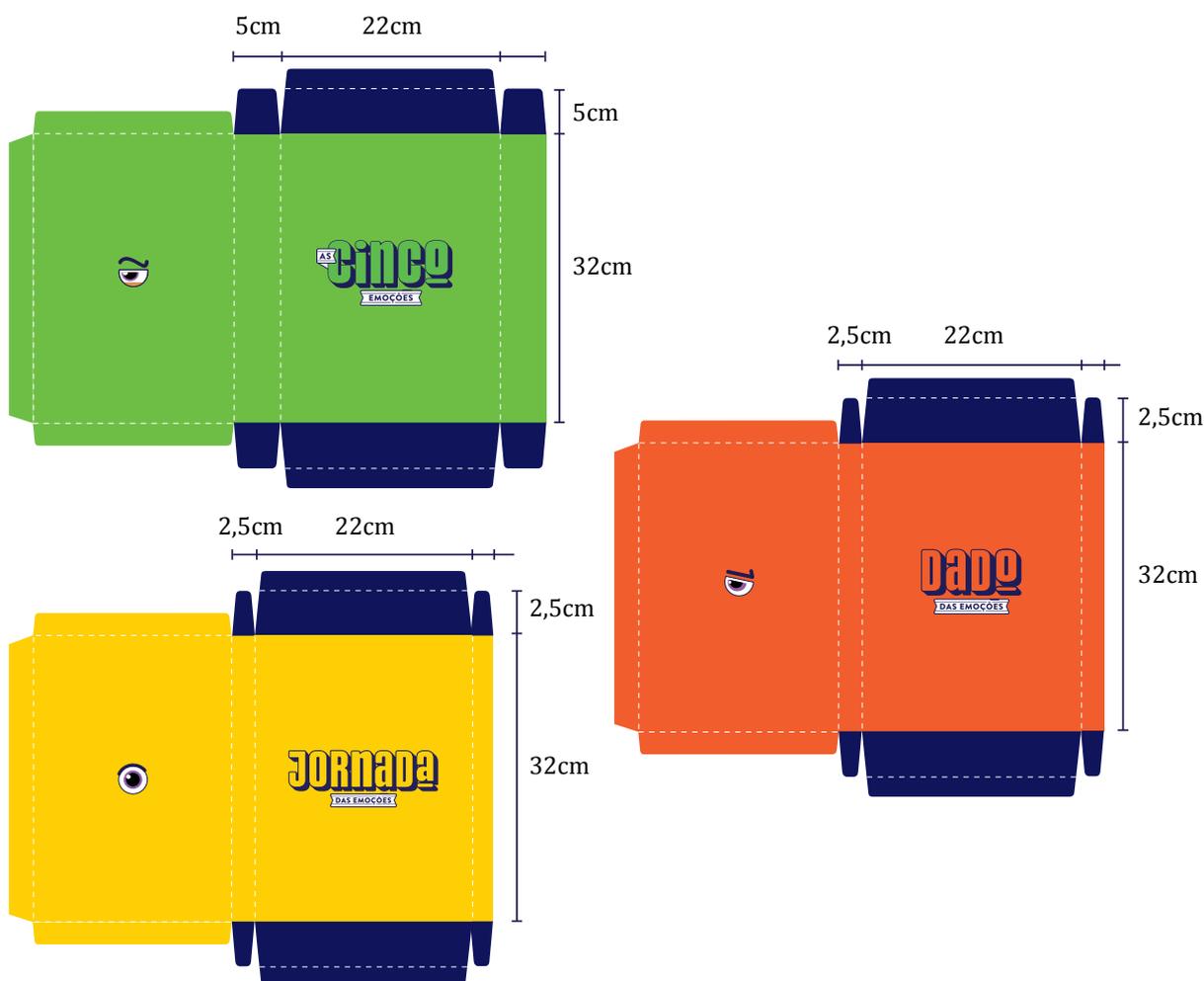


Figura 37: Embalagens para compor atividades “As cinco emoções”, “Dado das emoções” e “Jornada das emoções”.
Fonte: autora, 2017.

A embalagem maior, que deve compor todo o material didático apresentado até esse momento, apresentará um modelo e formato diferente. Ela apresenta 35 cm de comprimento x 25 cm de largura x 14 cm de altura e um formato de luva.



Figura 38: Embalagem principal do material didático completo. Fonte: autora, 2017.

As cores das embalagens e as cores da capa do “Livro das emoções” e do “Manual do docente” estão alinhadas com as cores principais relacionadas a cada uma das cinco emoções. O “Manual do docente” apresenta a capa na cor azul e a contracapa apresenta um olho que simboliza a tristeza. O “Livro das emoções” apresenta a capa na cor roxa e a contracapa apresenta um olho que simboliza o medo. A embalagem referente “As cinco emoções” está na cor verde e o verso da embalagem apresenta um olho que simboliza o nojo. A embalagem referente ao “Dado das emoções” está na cor vermelha e o verso da embalagem apresenta um olho que simboliza a raiva. A embalagem da “Jornada das emoções” está na cor amarela e o verso da embalagem apresenta um olho que simboliza a alegria. A embalagem principal que compõe todo o material didático está na cor rosa, que é a cor auxiliar que não se refere a nenhuma das emoções, e apresenta ao longo do seu corpo os cinco olhos que simbolizam as cinco emoções básicas.

4.4.9 Website - As cinco emoções

O *website* do material didático “As cinco emoções” visa disponibilizar o conteúdo gerado neste projeto de pesquisa para que docentes e escolas possam ter fácil acesso à todos estes materiais. Foi checado em dezembro de 2017 que o domínio “ascincoemocoes.com.br” está disponível para registro.

O conteúdo desse *mock-up* foi proposto pela autora deste trabalho e ilustra alguns temas que podem ser abordados. A seguir lista-se tópicos e funcionalidades presentes no website:

- uma página “sobre” que apresenta o material didático e a sua proposta;
- uma página com links de download de todos os materiais desenvolvidos nessa pesquisa, downloads específicos de cada conteúdo e um download completo;
- uma página de contato para dúvidas e esclarecimentos

A figura 32 apresenta aos layouts, referentes à página inicial, menu, página sobre, página de downloads e página de contato, desenvolvidos pela autora. Conferir Apêndice I – Mockup do website As Cinco Emoções (p.135).

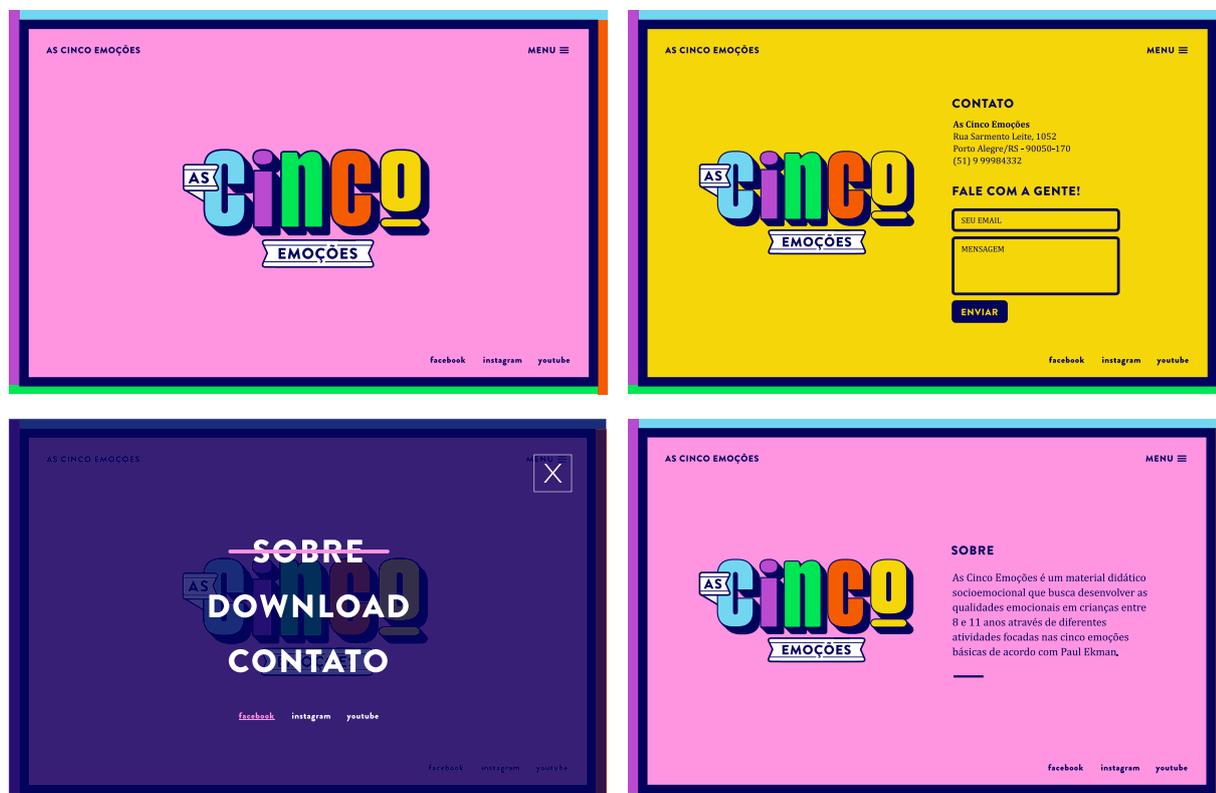


Figura 39: Website “As cinco emoções”. Fonte: autora, 2017.



DOWNLOAD

O material didático inclui: o Manual do docente, o Livro das emoções, as Cinco emoções, o Dado das emoções e a Jornada das emoções. O download é gratuito e pode ser feito por partes ou por completo, nos links abaixo:



[Manual do Docente](#)



[Livro das Emoções](#)



[As Cinco Emoções](#)



[Dado das Emoções](#)



[Jornada das Emoções](#)



[Download Completo](#)

[facebook](#) [instagram](#) [youtube](#)

Figura 40: Página de downloads do website “As cinco emoções”. Fonte: autora, 2017.

4.5 EVOLUÇÃO

4.5.1 Identificação de parceiros para o projeto

Como forma de aumentar a divulgação e o acesso deste material didático socioemocional, escolas, ongs, instituições e diferentes órgãos do Brasil, relacionados ao ensino-aprendizagem das habilidades socioemocionais, serão selecionados e contatados em um período posterior à entrega deste relatório. Conferir Apêndice J – Orçamentos levantados para o projeto (p.138).

4.5.2 Planejamento de melhorias para o projeto

A validação final será executada em um período posterior à entrega deste relatório, uma vez que este será entregue na data do dia 22 de janeiro de 2017 e a turma do terceiro ano do Colégio Marechal Floriano Peixoto, que participou de todo processo de imersão e validação das alternativas, já se encontrava de férias quando este material foi finalizado. O colégio retornará às suas atividades escolares em fevereiro de 2018, quanto então, o material didático prototipado será validado junto à mesma turma que participou do processo de desenvolvimento deste projeto de conclusão de curso em design visual no ano de 2017. A partir dessa validação final melhorias poderão ser aplicadas, e um artigo deverá ser desenvolvido relatando todo este processo e seus resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema escolhido para este trabalho de conclusão em design visual teve como ponto de partida a vontade de projetar um material didático que atendesse as necessidades socioemocionais, dentro do contexto escolar, e o desenvolvimento da empatia em crianças entre 8 e 11 anos de idade, estudantes do ensino fundamental da rede pública.

Como foi apontado e defendido neste relatório, há um *déficit* de empatia que vem se desenvolvendo nos últimos anos. Este *déficit* afeta a maneira como o ser humano se desenvolve socialmente e emocionalmente. Sendo assim, é necessário combater este *déficit* através de recursos interativos e didáticos dentro do ambiente escolar, em especial nas redes públicas, de maneira a impactar positivamente o desenvolvimento socioemocional de crianças ainda em formação escolar, contribuindo ao processo de ensino-aprendizagem.

Em resumo, o presente trabalho de Conclusão de Curso em Design Visual, gerou um material didático socioemocional que consiste em um livro infantil, 3 atividades didáticas e um manual do docente. O enfoque dado à proposta foi o Design Thinking, em termos metodológicos, e sob o ponto de vista dos contextos abordados, o Design Emocional e Design para a Experiência têm foram fundamentais no desenvolvimento do projeto.

Espera-se que este material didático socioemocional atenda ao problema que motivou esse projeto de pesquisa e que possa ser aplicado pelas mais diversas escolas, em especial as públicas, bem como por outras instituições, ongs e empresas que buscam o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Deste modo, houve a preocupação de oferecer o material para download gratuito através do website, afim de ampliar o seu alcance. Houve também a preocupação de disponibilizar um protótipo físico finalizado para o Colégio Marechal Floriano Peixoto, que aceitou ajudar neste projeto de pesquisa e que foi fundamental para o mesmo. Por fim, este trabalho de conclusão de curso, embora tenha apresentado muitos desafios e obstáculos, também resultou em muitos ensinamentos.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais como Caminho para a Aprendizagem e o Sucesso Escolar de Alunos da Educação Básica** <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>>. 2014. Acesso em: 06/10/17.

AIGA, Eye on Design. **Can a Card Game Teach You Empathy? This Creative Agency Thinks So**. Mai. 2017. Disponível em: <<https://eyeondesign.aiga.org/can-a-card-game-teach-you-empathy-this-creative-agency-thinks-so/>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

ALBEN, L. 1996. **Quality of the experience**. Interactions, 3(3):11-15.

BANDEIRA, Denise. **Materiais Didáticos**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

BETTETINI, G. **L'Audiovisivo: dal cinema ai nuovi media**. Milao: Bompiani, 1996.

BRAGA, M. C. (Org.). **O papel social do design gráfico: história, conceitos & atuação profissional**. Edição. 1 ed. São Paulo: Senac. 2011.

BRASIL. **Lei Nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/2/2006, Página 1.

BROWN, T; **Change by Design: how design thinking transforms organizations and inspires innovation**. Estados Unidos: Harper Business. 2009.

BROWN, T; WYATT, J. Design Thinking for Social Innovation. **Stanford Social Innovation Review**, [S.l.], v. 8, n. 1, winter 2010. Disponível em: < https://ssir.org/articles/entry/design_thinking_for_social_innovation>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BRYANT, B. K. (1982). **An index of empathy for children and adolescents**. Child Development. Abr., 1982, Vol. 53, No. 2, pp. 413-425.

CHOPIK, William; O'BRIEN, Ed; KONRATH, Sara. **Differences in Empathic Concern and Perspective Taking Across 63 Countries**. Estados Unidos: Journal of Cross-Cultural Psychology, 2016.

COOL HUNTING. **Questions and Empathy Card Deck**. Mai. 2017. Disponível em: < <http://www.coolhunting.com/culture/questions-empathy-sub-rosa>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

DEMIR, E.; DESMET, P.; HEKKERT, P. 2009. **Appraisal Patterns of Emotions in**

Human-Product Interaction. International Journal of Design, 3(2):41-51.

DESMET, P. 2009. **Special Issue Editorial: Design & Emotion.** International Journal of Design, 3(2):1-6.

EKMAN, Paul. **Emotions Revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life.** Estados Unidos: Times Books, 2003.

EUROPEAN COMMISSION. **Guide to social innovation.** 2013. Disponível em: <http://s3platform.jrc.ec.europa.eu/documents/20182/84453/Guide_to_Social_Innovation.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

FILATRO, Andréa. **Design Instrucional Contextualizado: educação e tecnologia.** São Paulo: SENAC, 2007.

FLOWERS, Lennon; ZAKARAS, Michael. **A Toolkit for Promoting Empathy in Schools.** Estados Unidos: ASHOKA. 2015.

FORLIZZI, J.; FORD, S.; HANINGTIN, B. 2000. **The building blocks of experience: An early framework for interaction designers.** In: CONFERENCE ON DESIGNING INTERACTIVE SYSTEMS: PROCESSES, PRACTICES, METHODS, AND TECHNIQUES, 3, New York City, 2000. Anais... New York, DIS '00. ACM, p. 419-423.

FRASCARA, Jorge. **O Papel Social do Design Gráfico.** Em Revista Design & Interiores, São Paulo, Projeto Editores, ano 3, n. 17, p. 125-128, dezembro de 1989.

FREIRE, Karine. **Reflexões sobre o conceito de design de experiências.** Strategic Design Research Journal, n.º2 (1), p. 37-44, jan-jun, 2009.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

IDEO. **The Field Guide to Human-Centered Design.** 2015. Disponível em: <<http://www.designkit.org/resources/1>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

INSTITUTO ALANA. **A importância da empatia na educação.** Ed. 1. São Paulo, 2016.

INSTITUTO VILA EDUCAÇÃO. **Programa Compasso Socioemocional.** 2014. Disponível em: <<http://programacompasso.com.br/#programa>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

KONRATH, Sara; O'BRIEN, Edward; HSING, Courtney. **Changes in Dispositional Empathy in American College Students Over Time: A Meta-Analysis**. Estados Unidos: Universidade do Michigan, 2010.

KRZNNARIC, Roman. **O Poder da Empatia**: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LADVOCAT, Philippe. **Museu da Empatia permite que as pessoas se coloquem no lugar das outras**. Brasil: O GLOBO. Set. 2015. Disponível em: < <http://blogs.oglobo.globo.com/molho-ingles/post/museu-da-empatia-permite-que-visitantes-vejam-o-mundo-pelo-olhar-de-outras-pessoas.html>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

LIMA, E., C.; MARTINS, B. **Design Social, o herói de mil faces, como condição para atuação contemporânea**. p.115-136. In: BRAGA, Marcos da Costa (Org.). "O Papel Social do Design Gráfico: História, Conceitos e Atuação Profissional". 1a Ed. São Paulo. Senac, 2011.

MARGOLIN, Victor; MARGOLIN, Sylvia. **Um "modelo social" de design**: questões de prática e pesquisa. Revista Design em Foco. Bahia: Universidade do Estado da Bahia. Jul./Dez. 2004. v.I n.1. pp. 43-48.

MITCHELL, T. 1993. **Redefining designing**: From form to experience. New York, Van Nostrand Reinhold, 162 p.

MURRAY, Robin; CAULIER-GRICE, Julie; MULGAN, Geoff. **The Open Book of Social Innovation**. Londres: NESTA. 2010.

NORMAN, Donald. **Emotional Design, Why We Love or Hate Everyday Things**. Estados Unidos: Basic Books. 2004.

PAPANEK, Victor. **Design for the Real World**. 2nd Ed. Chicago. Academy Chicago Publishers, 2005.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Editora, 1967.

SOARES, Wander. **O Livro Didático e a Educação**. Palavra da diretoria. 10 out. 2002. Disponível em: <www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=2232>. Acesso em: maio 2017.

SURI, F. 2003. **The experience of evolution**: developments in design practice. The Design Journal, 6(2):39-48.

TONETTO, Leandro; COSTA, Filipe. **Design Emocional**: conceitos, abordagens e perspectivas de pesquisa. In Strategic Design Research Journal, 4 (3): 132-140 Setp-tember- December 2011.

TWENGE, J. M; CAMPBELL, W. K. **The Narcissism Epidemic**: Living in the Age of Entitlement. Free Press, 2009.

URIARTT, Simone. **Afeto não tem idade, uma contribuição do design visual à sensibilização dos pretendentes à adoção**. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

VIANNA, M. et al. **Design Thinking**: inovação em negócios. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012. Disponível em: <https://cdn2.hubspot.net/hubfs/455690/Ofertas/E-books/Arquivos/Livro_Design_Thinking_-_Inovao_Negcios.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.

WHEELER, Alina. **Design de identidade de marca**: um guia completo para a criação, construção e manutenção de marcas fortes. Porto Alegre: Bookman, 2012.

Apêndice A – Lei n. 11274/2006



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.

Mensagem de veto

Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º (VETADO)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

....." (NR)

Art. 4º O § 2º e o inciso I do § 3º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 87

.....

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade.

§ 3º

┆ matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

a) (Revogado)

b) (Revogado)

c) (Revogado)

....." (NR)

Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

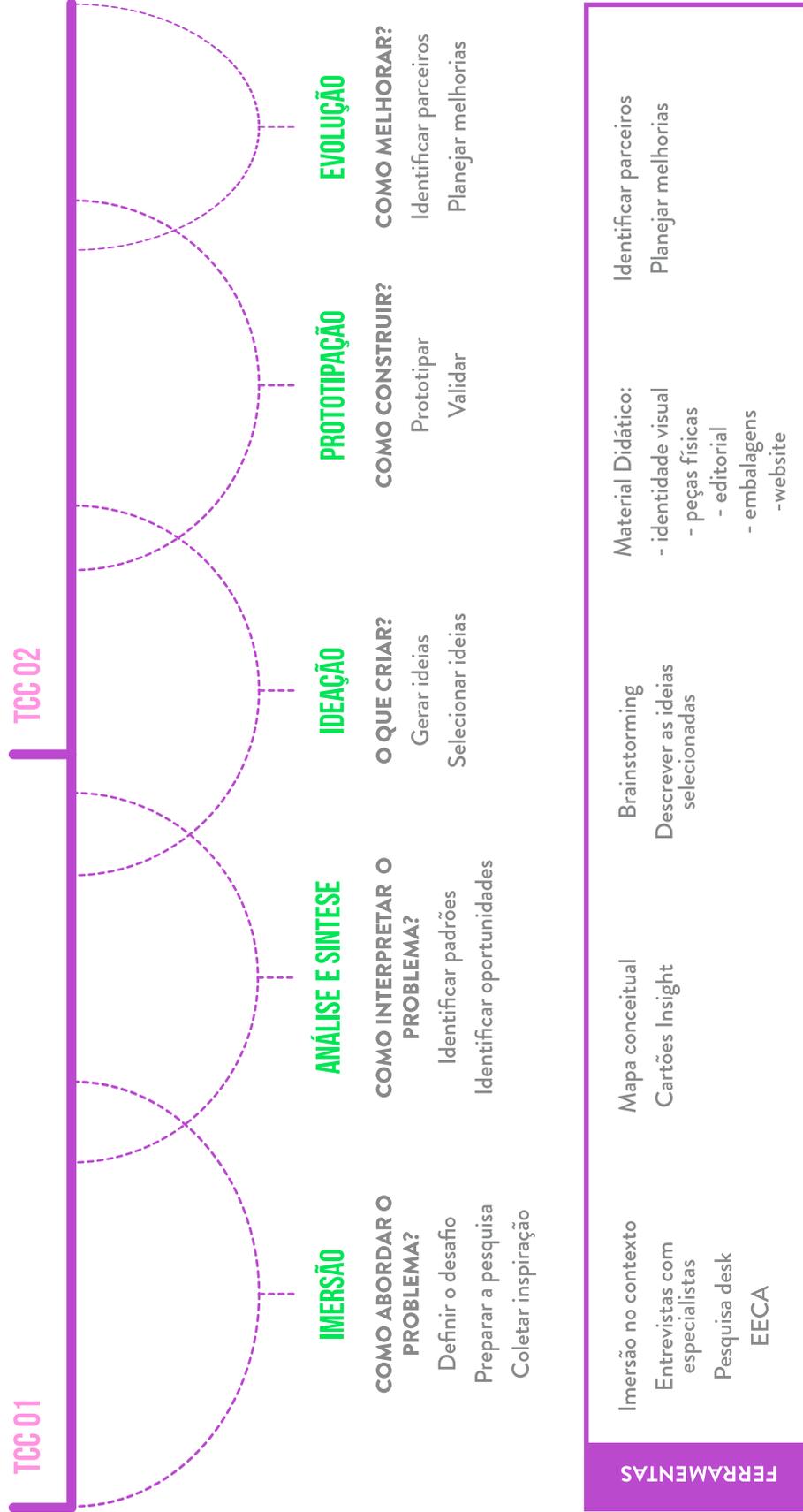
Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Márcio Thomaz Bastos
Fernando Haddad
Álvaro Augusto Ribeiro Costa

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 7.2.2006

*

Apêndice B – Etapas do projeto



Apêndice C - Entrevistas com especialistas

1.1 Entrevista com Psicopedagoga Luciana Corso da UFRGS

Data: 04/10/2017

Entrevistada: Luciana Corso

Cidade: Porto Alegre

Jéssica: Primeiramente acho importante dizer que eu sou aluna do curso de Design Visual aqui na UFRGS e estou no meu último ano de graduação. Meu projeto de conclusão de curso tem relação com a empatia e com materiais educacionais socioemocionais. Então agora, eu gostaria de saber um pouco sobre você e sobre o seu papel aqui na UFRGS.

Luciana: Eu sou professora aqui na Faculdade de Educação da UFRGS há 20 anos, no Departamento de Estudos Especializados na área de psicopedagogia. Tenho formação como pedagoga, como psicopedagoga, trabalhei bastante tempo com clínica psicopedagógica antes mesmo de entrar aqui na UFRGS e atualmente os nossos alunos aqui da psicopedagogia acompanham alunos que estejam enfrentando algum tipo de dificuldade. O nosso trabalho tem essa ideia, o professor indica o tipo de trabalho e o aluno da psicopedagogia faz esse acompanhamento dentro das escolas. Na maioria dos casos os nossos alunos trabalham junto de crianças, mas existem casos de alunas que escolhem trabalhar com EJA. E nesse período de tempo que o aluno acompanha esse trabalho ele tem como objetivo entender todas as dificuldades, sempre inseridas num contexto maior. Existe uma tendência de acharmos que o problema está em algum lugar, é a criança que não aprende, é o professor que não ensina, é a escola que é carente, a ideia de culpabilizar ao invés de resolver o problema. E a gente sabe que não é assim, existe sempre um interjogo de fatores que de algum modo colaboram ou para promover ou para atrapalhar a aprendizagem.

Jéssica: Ok, obrigada. Agora eu gostaria de te perguntar, na tua visão e experiência, quais são os maiores problemas atualmente de aprendizagem?

Luciana: Como a escola, a partir do primeiro ano, tem o objetivo maior que é ensinar as crianças a se alfabetizarem, os problemas maiores passam a ser sobre esses aspectos, a criança que não dá conta da leitura, da escrita e da matemática. Mas isso não quer dizer que por trás não existam outras coisas, fatores emocionais, crianças que já possuem uma determinada síndrome. O nosso grande desafio hoje é fazer com que a escola consiga dar conta do aluno com as suas possibilidades e limitações, levando em consideração que com a inclusão no ambiente escolar a diversidade nas escolas é grande.

Jéssica: Sim, verdade. Agora, focando mais na parte emocional e das relações interpessoais das crianças, na tua visão a escola dá mais importância ao aprendizado cognitivo? E as capacidades emocionais das crianças é pouco trabalhada?

Luciana: Sim, eu concordo que a escola trabalha pouco as habilidades emocionais e interpessoais da criança. É como se as crianças pudessem naturalmente se desenvolver do mesmo modo e amadurecer do mesmo modo, quando de fato a gente sabe que não. E isso

fica sim esquecido dentro da escola. E como é que a gente poderia trabalhar isso, né? Claro que respeitando as faixas etárias, afinal, quando falamos de criança muito pequena ela é egocêntrica e focada no umbigo dela. Mas a partir dos 6 ou 7 anos essas habilidades interpessoais tem que estar sendo mais desenvolvida e a escola tem sim essa função. Então assim, o exercício de se colocar no lugar do outro. Na hora dos conflitos, por exemplo, a gente sabe que às vezes a tendência da professora é dizer “pede desculpa para o teu amigo”, como se isso fosse resolver a situação. Eu acho bem positivo fazer o exercício de provocar a criança a se colocar no lugar do outro e questionar como ela acha que o colega se sentiu ao experimentar determinada situação.

Jéssica: Exato, bem isso. Eu gostaria de te perguntar agora, na tua visão, o que seria empatia e, dentro disso que já estamos falando, se tu acharia importante desenvolver a empatia no ambiente escolar?

Luciana: Sim, sem dúvida. Mas tu está pensando em fazer um projeto de arte visual que pudesse atender essa necessidade?

Jéssica: Sim. A minha ideia é desenvolver um material didático lúdico e interativo que possa ser utilizado em sala de aula com o objetivo de desenvolver as qualidades emocionais e interpessoais da criança e dessa forma promover a empatia. No momento as minhas possibilidades incluem fazer uso de alguma narrativa, para que a criança possa se colocar no centro da história e experimentar o que o outro sente ou pensa, e, assim, se identificar com o outro.

Luciana: Interessante. E a gente pode pensar também que com as crianças menores esse tipo de atividade tende a ser mais fácil, porém com as maiores esse aprendizado fica esquecido. Se pegar uma criança de 10, 11 ou 12 é como se essas habilidades já estivessem maduras, e ela sabe que certas coisas não se deve fazer, mas não é assim que funciona.

Jéssica: Sim. Eu estou fazendo um trabalho de imersão em uma turma do terceiro ano e a professora deles teve algumas experiências frustradas ao tentar promover algumas dinâmicas voltadas para o desenvolvimento da empatia em sala de aula. Claro que existem diversos fatores que afetam as qualidades emocionais e empáticas dessas crianças também.

Luciana: Com certeza. Uma coisa que eu pensei agora, foi a questão da literatura infantil. Partir da literatura infantil é um bom começo, pois ela é muito rica em caminhos para se trabalhar, em especial essas habilidades. Porque tu tem ali uma situação, um conflito, um desfecho, que o leitor pode considerar um desfecho bom ou ruim, dependendo do seu ponto de vista. Eu não estou falando de uma história moralista, mas sim como aquela situação ou conflito impacta diferente cada pessoa. Isso eu acho legal. Porque nem todo mundo tem que pensar do mesmo modo, inclusive, com relação a esta questão de empatia, eu acho que a gente deve pensar que eu posso não desenvolver a mesma empatia por todo mundo. Mas tem uma coisa que é fundamental, eu tenho que ter respeito. Acho que aí é que se encontra o limite tênue. A gente tende a achar que todas as crianças precisam ser super amigas, e ter a mesma afinidade, e isso não é verdade. Eu vejo isso principalmente na educação infantil, que às vezes o professor tende a querer manipular os caminhos de escolha das crianças, e eu não sei se isso é saudável. O professor precisa ter cuidado para que todos estejam inseridos em um grupo, ou oferecer oportunidades para que os alunos possam trabalhar com colegas

diferentes. Mas, uma vez que os alunos tenham tido a oportunidade de conhecer melhor os seus colegas, eles podem ter mais afinidades com certos colegas e menos com outros, e tudo bem. O mais importante a ser desenvolvido é o respeito, e isso é empatia. E a gente sente isso até nas nossas relações, às vezes até dentro da família. Com certas pessoas tu sente uma proximidade e uma identificação muito grande, mas com outros nem tanto.

Pensando sobre esse material didático, eu acho que seria muito interessante desenvolver um material que sucite discutir sobre algo, de se colocar no lugar do outro e que permita com que o aluno possa tirar suas próprias conclusões que serão diferentes da dos colegas. Poder dizer eu gosto disso, ou daquilo. E mesmo eu gostando de algo e o outro gostando de outra coisa nós ainda podemos ser amigos e nos respeitar. A ideia parece muito legal. Como eu não sou da tua área eu não sei nem como visualizar ou concretizar isso, mas acho muito interessante. O que eu posso te dizer é que da minha experiência, a literatura infantil é muito bacana, tu tem histórias infantis maravilhosas e que tu poderia de repente criar um jogo onde o aluno pode tentar criar um desfecho diferente ou se colocar no lugar do personagem e tentar imaginar o que ele sentiu em determinada situação. Trazer as histórias mais para a contemporaneidade pode ser legal.

Jéssica: Muito obrigada pelas sugestões, Luciana. Adorei todas as tuas ideias e foi muito esclarecedor. Obrigada pela atenção. Vou encerrar a entrevista aqui.

Luciana: Foi ótimo, adorei, Jéssica.

Apêndice D – Questionário EECA

Porto Alegre, 5 de julho de 2017.

Nome: _____ Idade: _____

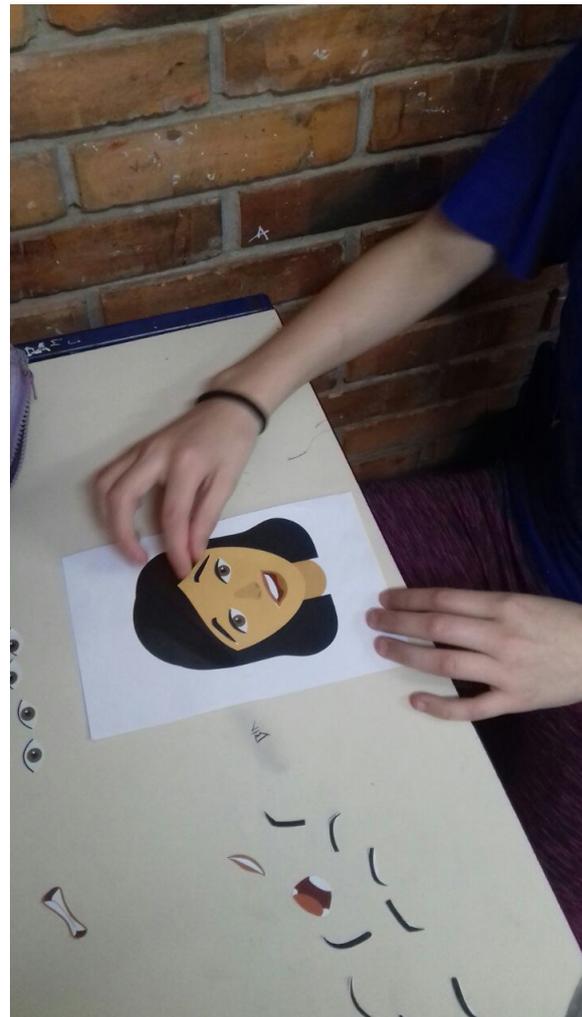
Leia cada afirmação, cuidadosamente, depois marque se a sentença descreve você (“sim”) ou não descreve você (“não”):

SIM NÃO

	SIM	NÃO
1. Fico triste de ver uma menina que não encontra alguém com quem brincar.		
2. Pessoas que beijam e abraçam em público são tolas.		
3. Meninos que choram porque estão felizes são tolos.		
4. Eu realmente gosto de ver pessoas abrindo presentes, mesmo quando eu não ganho um presente para mim.		
5. Ver um menino que está chorando me faz sentir vontade de chorar.		
6. Eu fico aborrecido quando eu vejo uma menina sendo machucada.		
7. Mesmo quando eu não sei porque alguém está rindo, eu também começo a rir.		
8. Às vezes, eu choro quando assisto TV.		
9. Meninas que choram porque estão felizes são tolas.		
10. É difícil, para mim, ver o porquê de outra pessoa ficar aborrecida.		
11. Eu fico chateado quando eu vejo um animal sendo ferido.		
12. Fico triste de ver um menino que não encontra alguém com quem brincar.		
13. Algumas canções me deixam tão triste que eu sinto vontade de chorar.		
14. Eu fico aborrecido quando eu vejo um menino sendo machucado.		
15. Adultos às vezes choram, mesmo quando eles não têm motivo para estarem tristes.		
16. É bobagem tratar cachorros e gatos como se eles tivessem sentimentos humanos.		
17. Eu fico furioso(a) quando eu vejo um colega de aula fingindo que precisa da ajuda da professora todo o tempo.		
18. Crianças que não tem amigos, provavelmente não querem ter.		
19. Ver uma menina que está chorando me faz sentir vontade de chorar.		
20. Eu acho engraçado quando alguma pessoa chora durante um filme triste ou quando está lendo um livro triste.		

Apêndice E – As cinco emoções: atividade em sala de aula

As imagens a seguir foram registradas no dia 14 de novembro durante a validação da ideia número 06, presente no item 4.3.1 Ferramenta - Brainstorming.



Apêndice E – As cinco emoções: atividade em sala de aula

As imagens a seguir foram registradas no dia 14 de novembro durante a validação da ideia número 06, presente no item 4.3.1 Ferramenta - Brainstorming.



Apêndice F – Conceitos associados às cores

A imagem apresenta os conceitos associados às cores deste projeto.

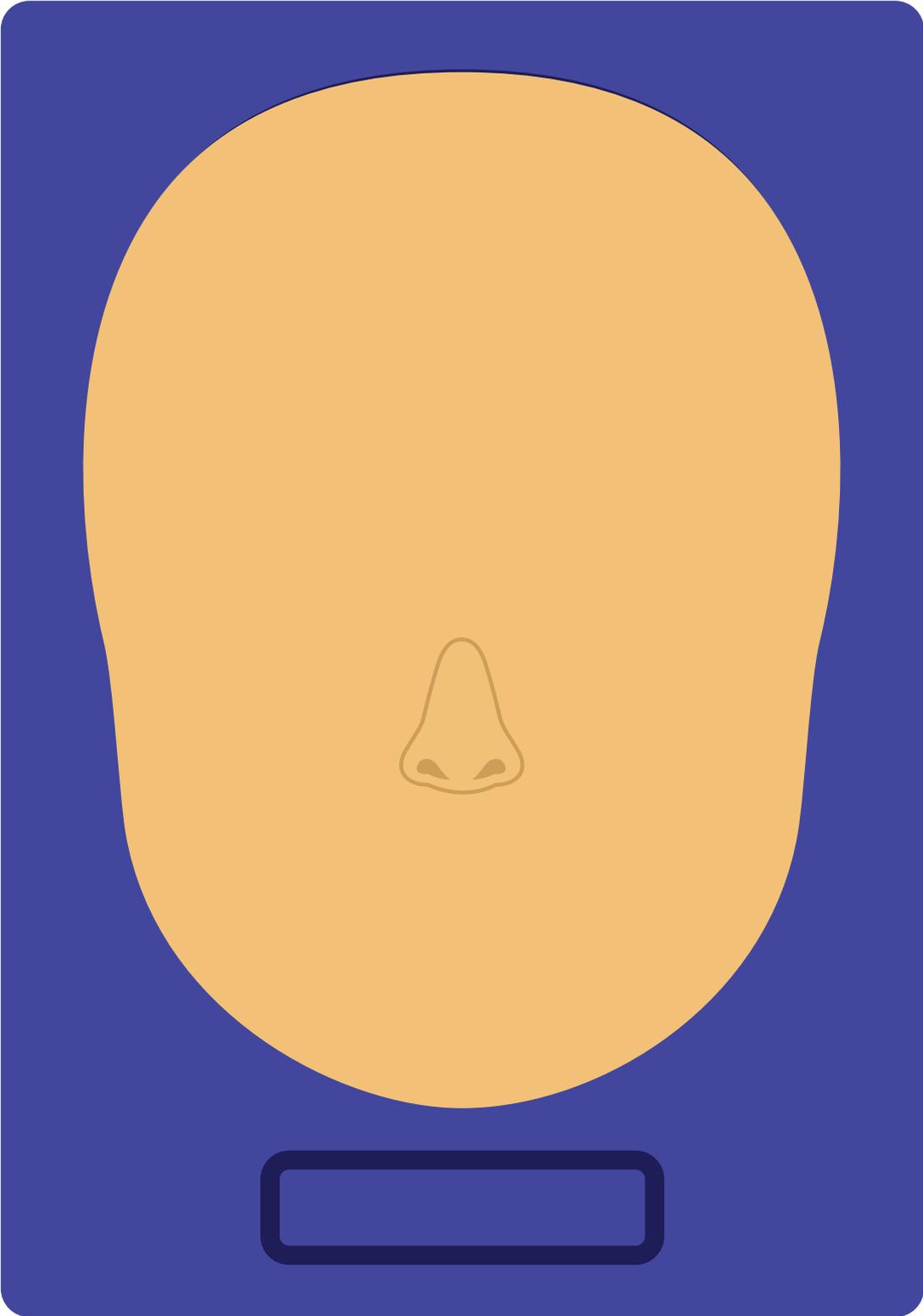


Apêndice G – As Cinco Emoções: material didático

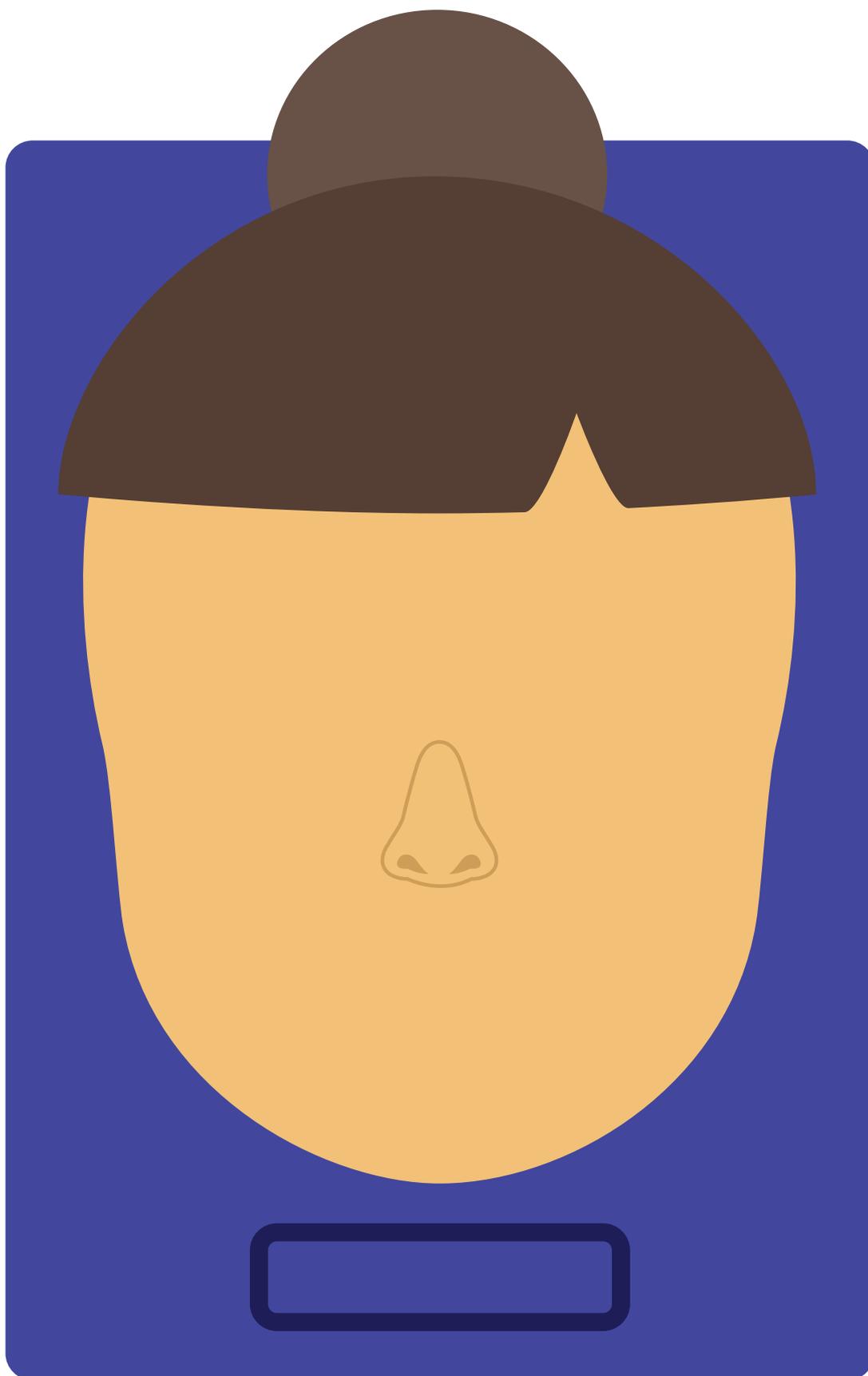
As imagens a seguir apresentam os materiais que englobam As Cinco Emoções e um passo-a-passo de como construir as expressões faciais.



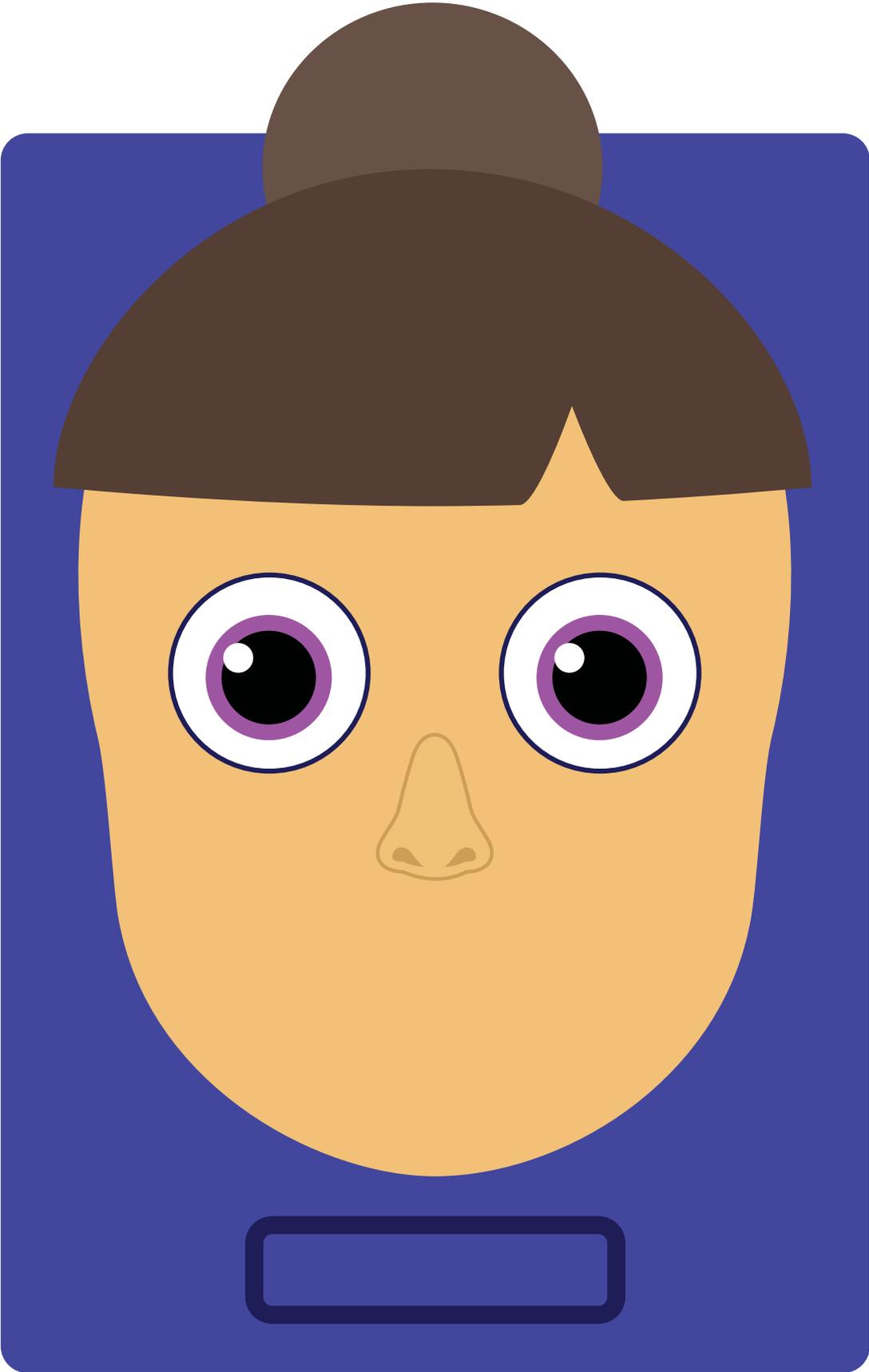
Apêndice G – As Cinco Emoções: material didático



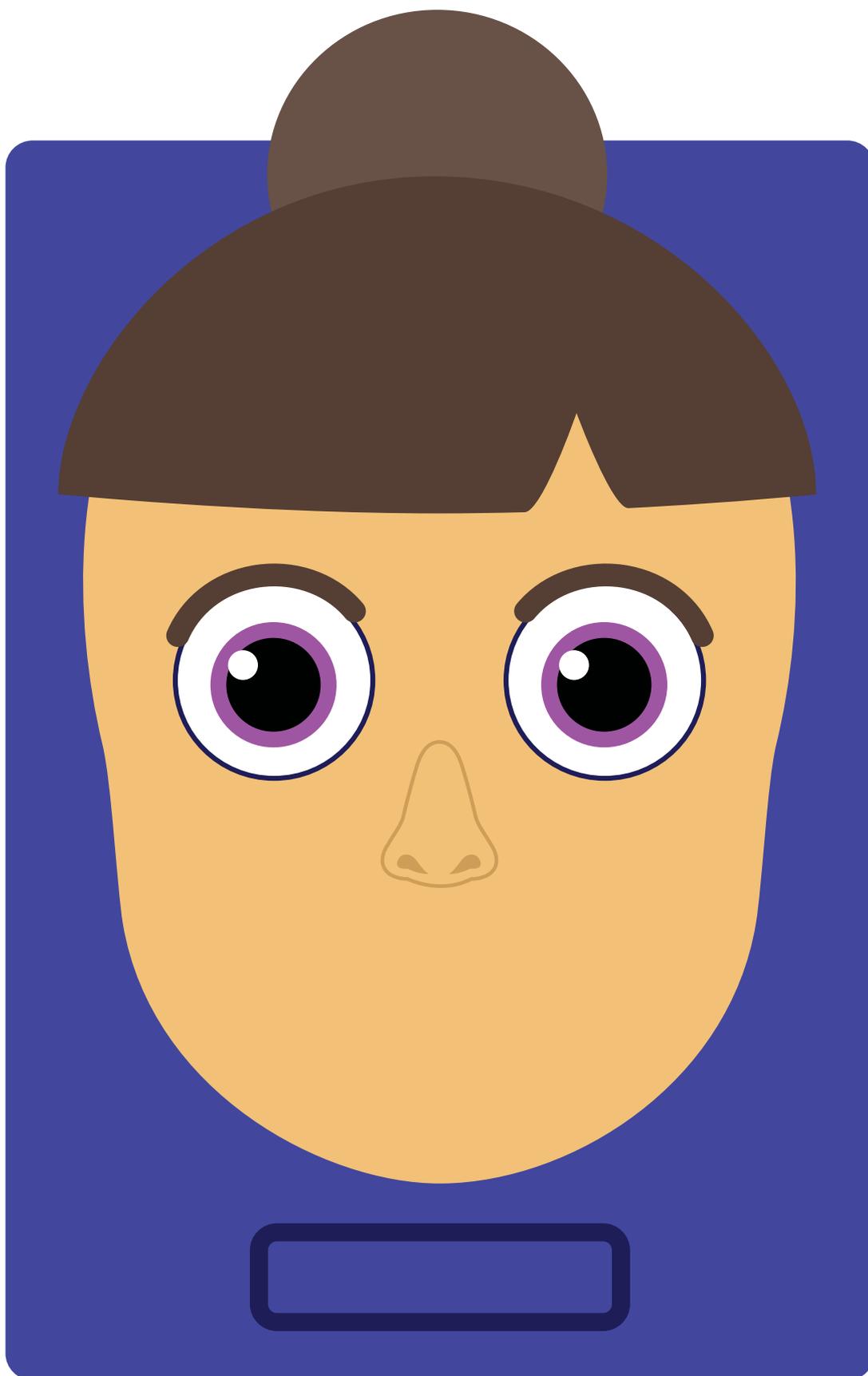
Apêndice G – As Cinco Emoções: material didático



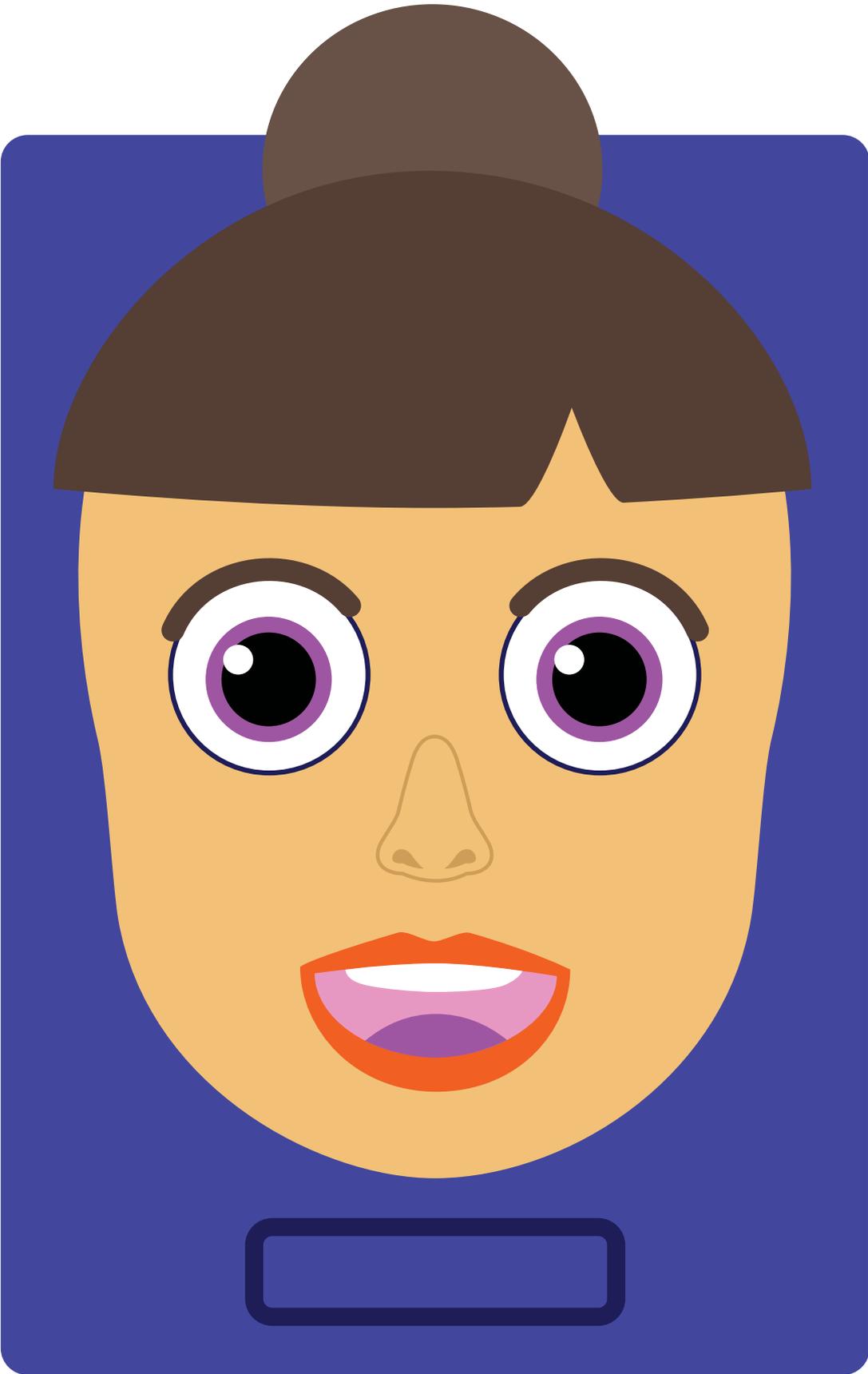
Apêndice G – As Cinco Emoções: material didático



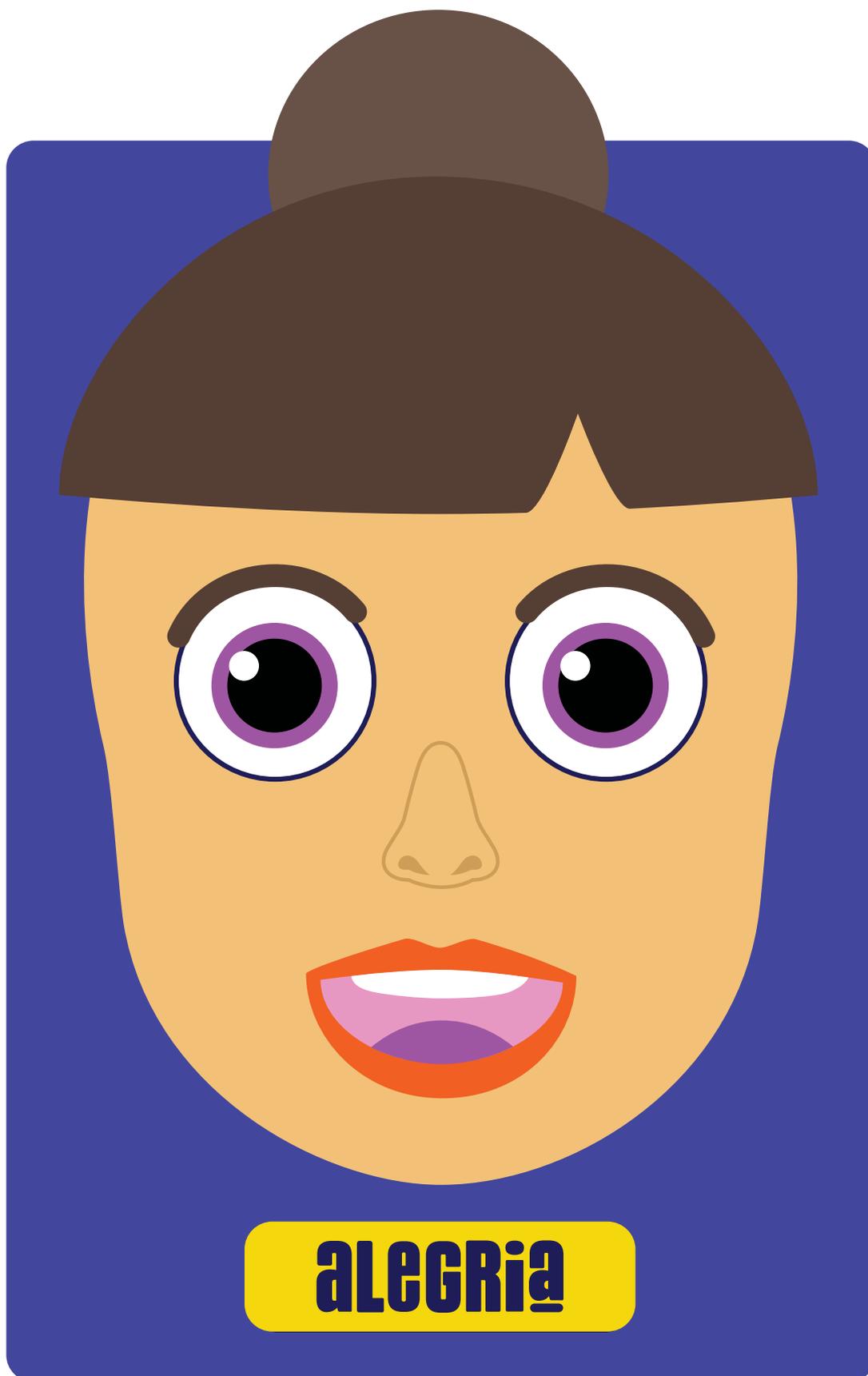
Apêndice G – As Cinco Emoções: material didático



Apêndice G – As Cinco Emoções: material didático



Apêndice G – As Cinco Emoções: material didático





Manual do Docente

APRESENTAÇÃO

As Cinco Emoções é um material didático socioemocional que busca desenvolver as habilidades emocionais em crianças entre 8 e 11 anos, que se encontram entre o 3º e o 4º ano do ensino fundamental, através de diferentes atividades focadas nas cinco emoções básicas de acordo com Paul Ekman.

Dr. Paul Ekman é um psicólogo americano especialista nos estudos das micro expressões faciais e das emoções. Ele se aprofundou nesse estudo durante 50 anos e um dos seus livros mais conhecidos é o "Emotions Revealed" (2003). Os estudos de Ekman serviram de base para o desenvolvimento do filme da Pixar "Inside Out" (Divertidamente, 2015).

De acordo com ele as emoções são traduzidas visualmente, através das expressões faciais, de maneira igual entre todos os seres humanos, e estas são ativadas por gatilhos. É importante analisar o quão cedo na vida o gatilho foi aprendido, pois, quanto mais cedo esse desencadeador foi aprendido, mais difícil será enfraquecê-lo. Quando se está familiarizado com o que desencadeia cada emoção, é possível aumentar a consciência de quando e por que as emoções ocorrem. Não saber identificar as emoções impossibilita qualquer atitude empática ou compassiva nas pessoas.

Sendo assim, esse material tem como objetivo incentivar as crianças a conhecerem melhor as suas próprias emoções, e o que as desencadeiam, da mesma forma, a conhecer melhor as emoções nas outras pessoas e, assim, desenvolverem um pensamento e uma atitude mais empática.

*O tempo de realização de cada atividade fica a critério do docente.

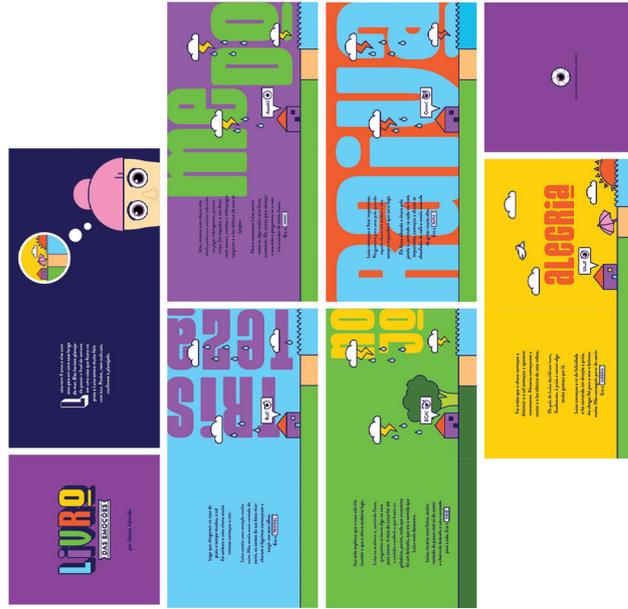


LIVRO DAS EMOÇÕES

O Livro das Emoções conta de uma maneira divertida e simples como as cinco emoções básicas funcionam e como elas podem surgir em diferentes momentos. Com uma linguagem infantil a história serve como uma forma de apresentar o conceito das cinco emoções para crianças entre 8 e 11 anos.

1

Leia a história para a turma toda de maneira com que todos os alunos entendam com clareza.



Primeira Atividade:
**LIVRO DAS
EMOÇÕES**

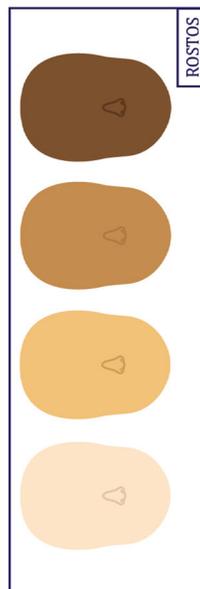
AS CINCO EMOÇÕES

As cinco emoções consiste em um material didático que busca desenvolver a compreensão sobre os cinco diferentes tipos de emoções básicas de maneira visual e interativa.

O material consiste em modelos de rostos que servem como base (em 4 tons de pele diferentes), diferentes modelos de cabelos (nas tonalidades loiro, castanho e preto), 5 diferentes modelos de olhos (nas cores roxo, verde, azul e marrom escuro), 5 diferentes pares de sombrancelhas (nas tonalidades loiro, castanho e preto), cinco modelos de bocas (nas cores nude e vermelho), uma base plana para realização da atividade e cartões que servem para sinalizar as emoções.

1

Identificar cada peça do material e apresentá-las às crianças de maneira clara e objetiva.



Segunda Atividade:
**AS CINCO
EMOÇÕES**



OLHOS

alegria raiva

nojo tristeza

medo

SOMBRANCELHAS

alegria raiva

nojo tristeza

medo

BOCAS

alegria raiva

nojo tristeza

medo

CARTÕES

raiva medo nojo alegria tristeza

BASE PLANA

2

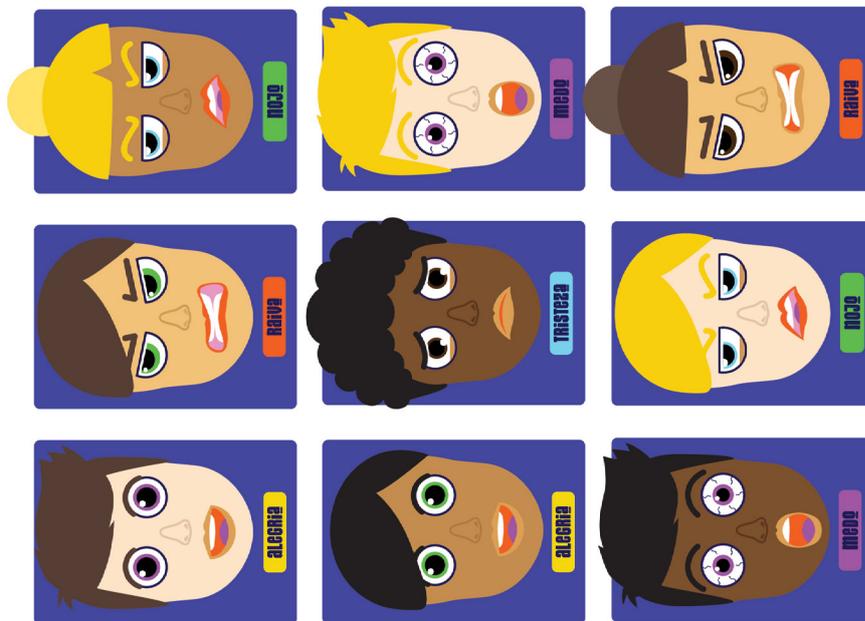
Propor para que cada aluno possa construir as suas emoções básicas: alegria, medo, raiva, tristeza e nojo, usando os tons de pele, cor de olhos, sombrancelhas e boca que mais se identificarem. Usar a base plana para compor as expressões.

3

Com o objetivo de estimular a empatia cognitiva, realizar uma atividade na qual o aluno deverá construir, utilizando essas mesmas peças, as emoções básicas dos colegas, assim, o aluno deverá prestar atenção nas características físicas dos colegas para realizar a atividade.

PASSO A PASSO PARA COMPOR AS EXPRESSÕES

1. Pegar a base plana antes de começar.
2. Escolher um dos rostos baseado no tom de pele e colocar na base.
3. Escolher um dos cabelos baseado no seu formato e cor e posicioná-lo.
4. Escolher um par de olhos que expresse a emoção desejada (alegria, raiva, nojo, tristeza e medo), percebendo a cor dos olhos.
5. Escolher um par de sombrancelhas que expresse a emoção desejada e que combine com o par de olhos escolhido.
6. Escolher uma boca que expresse a emoção desejada.
7. Posicionar todos os elementos (olhos, sombrancelhas e boca) dentro da face.
8. Finalizar a atividade selecionando o cartão que contém o nome da emoção construída.



ALGUMAS POSSÍVEIS COMPOSIÇÕES

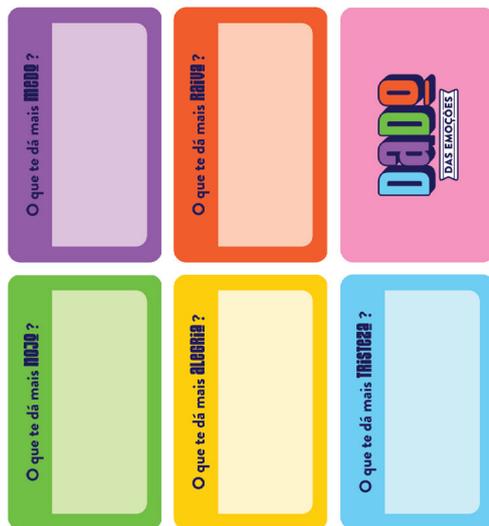
DADO DAS EMOÇÕES

O Dado das Emoções consiste em uma atividade que busca desenvolver a empatia emocional através do reconhecimento das diferentes situações em que o aluno sente cada uma das 5 emoções em relação às situações que os colegas sentem.

O material consiste em 5 modelos de cartas nas quais cada aluno deverá escrever o que dá mais alegria, medo, raiva, tristeza e nojo-, e em dados onde constam as 5 emoções básicas.

1

Distribuir as cinco cartas para cada aluno e pedir que eles respondam a pergunta em questão.



CARTÕES PARA CADA EMOÇÃO

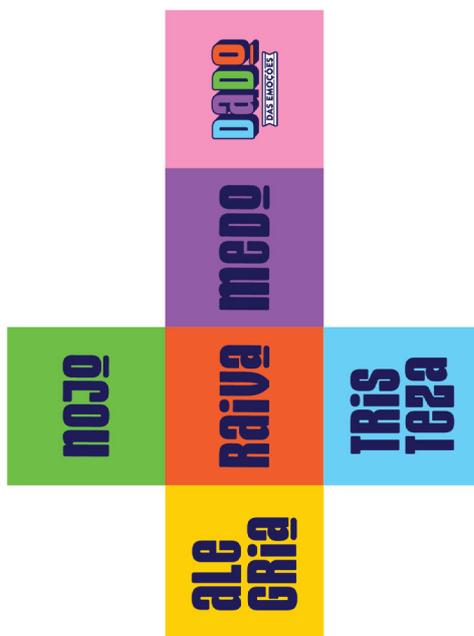
Terceira Atividade:
**DADO DAS
EMOÇÕES**

3

Apêndice H – Manual do docente

2

Pegar os dados e organizar para que cada aluno jogue o dado pelo menos uma vez. O aluno deverá ler para a turma a resposta correspondente ao lado que cair para cima. Caso o lado que cair seja o rosa, o aluno deverá passar a vez.



DADO PLANIFICADO

3

Depois que cada aluno compartilhar pelo menos uma situação que desperta uma das cinco emoções básicas, realizar a seguinte atividade: reunir todas as cartas conforme as suas cores e organizar de modo que cada aluno jogue o dado mais uma vez. De acordo com a emoção que cair para cima o aluno deverá (sem olhar) pegar uma das cartas correspondentes à emoção, ler o que está escrito na resposta e tentar adivinhar qual dos colegas preencheu a resposta.

A ideia desta atividade é que eles possam identificar o que desperta determinadas emoções em si próprios, os gatilhos emocionais, e quais os gatilhos emocionais dos colegas, desta forma, eles conseguem se identificar uns com os outros, quando compartilharem um sentimento em comum atrelado à uma mesma situação. E deservolverão uma consciência maior sobre como as pessoas são diferentes e podem experimentar os mesmos sentimentos, porém em situações muito diversas.

JORNADA DAS EMOÇÕES

A Jornada das Emoções é uma atividade que propõe que o aluno realize um processo empático ao se imaginar no lugar de um personagem de uma história infantil.

O material consiste em um mapa que possui 5 pontos importantes, peças que representam cada uma das 5 emoções e balões onde o aluno deverá descrever uma situação.

1

Escolher uma história infantil e realizar a leitura em sala de aula, de maneira conjunta com os alunos.

2

O mapa representa a jornada emotiva do personagem principal pela história. Cada um dos 5 pontos representa algum momento específico da história o qual os alunos deverão tentar se colocar no lugar do personagem e determinar qual foi a emoção predominante.

O mapa consiste em uma linha do tempo, sendo assim, o docente deverá selecionar 5 ou menos momentos da história, em ordem cronológica, a serem trabalhados.

3

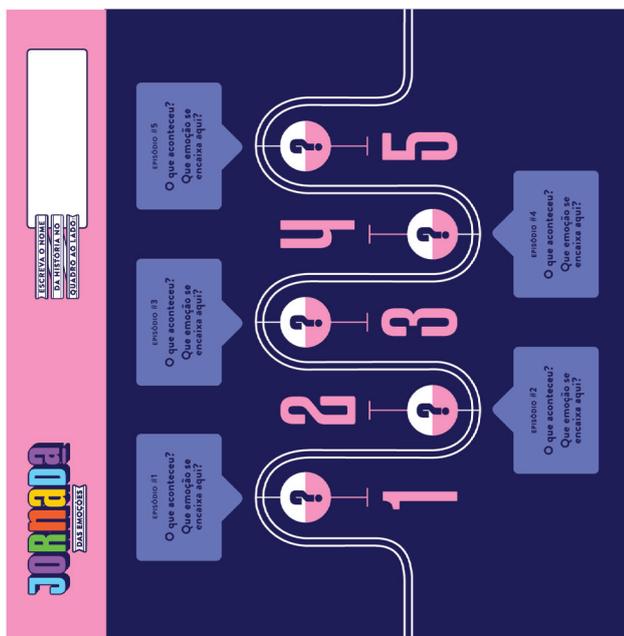
Apresentar o mapa aos alunos e pedir que estes escrevam (de lápis) o nome da história no canto superior direito.

Quarta Atividade:

JORNADA DAS EMOÇÕES



Apêndice H – Manual do docente

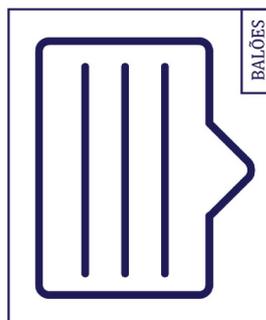


MAPA

Para ter acesso à um maior volume de peças acesse o site: www.ascincoemocoos.com.br e faça o download de todo este material de forma gratuita.

4 Identificar a primeira situação da história, pedir que os alunos escrevam a situação em um dos balões em branco e posicioná-lo no balão de episódio #1.

5 Depois que todos os alunos tiverem identificado a primeira situação perguntar a todos qual a principal emoção que o personagem experienciou nesse momento e, usando as peças das emoções, posicionar em cima do símbolo de interrogação (?) a emoção mais apropriada. Depois, seguir a linha do tempo e realizar a mesma atividade nos demais pontos (2, 3, 4 e 5).



Apêndice H – Manual do docente



www.ascincoemocoos.com.br

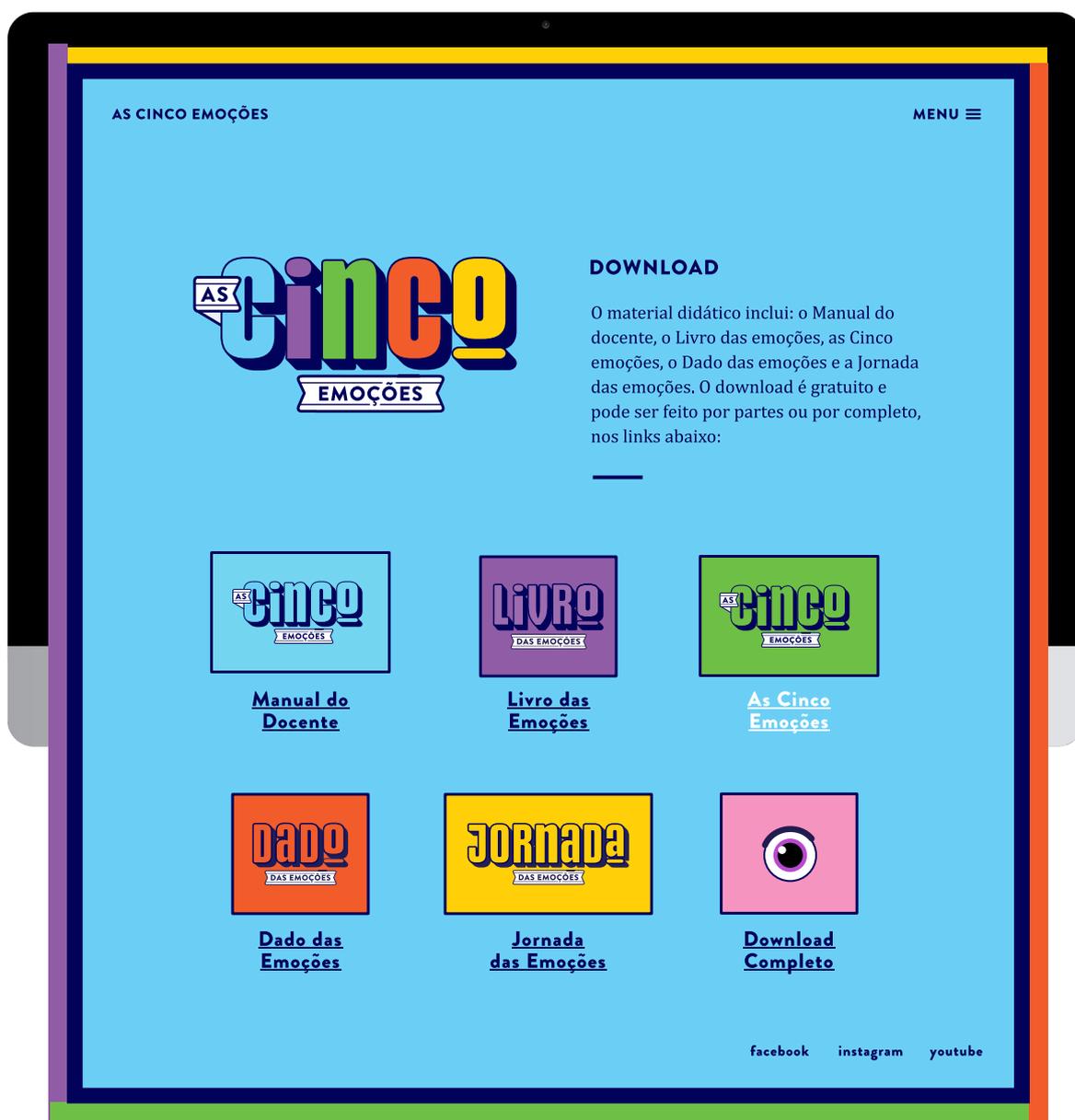
Apêndice I – Mockup do website As Cinco Emoções



Apêndice I – Mockup do website As Cinco Emoções



Apêndice I – Mockup do website As Cinco Emoções



Apêndice J – Orçamentos levantados para o projeto

Orçamento realizado na gráfica D21, localizada na Rua Silva Jardim, nº 21, Auxiliadora-Porto Alegre/RS.

MATERIAL	VALOR
MANUAL DO DOCENTE	R\$ 75,00
LIVRO DAS EMOÇÕES	R\$ 65,00
ADESIVOS + CORTES	R\$ 491,70
OUTRAS IMPRESSÕES	R\$ 152,00
MDF	R\$ 29,00
EMBALAGEM CAIXA	R\$ 208,90
VALOR TOTAL	R\$ 1021,60

Apêndice J – Orçamentos levantados para o projeto

Orçamento realizado na gráfica da UFRGS, localizada na R. Ramiro Barcelos, 2500, Floresta, Porto Alegre/RS.

MATERIAL	VALOR
MANUAL DO DOCENTE	R\$ 26,00
LIVRO DAS EMOÇÕES	R\$ 25,00
ADESIVOS + CORTES	R\$ 54,00
OUTRAS IMPRESSÕES	R\$ 34,00
MDF	R\$ 29,00
EMBALAGEM CAIXA	R\$ 208,90
VALOR TOTAL	R\$ 376,90

*A GRÁFICA NÃO OFERECE SERVIÇO DE CORTES PERSONALIZADOS