

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE ARQUITETURA
CURSO DE DESIGN DE PRODUTO

FERNANDO CARLINI GUIMARÃES

**A-FETO: DESIGN DE UMA EXPERIÊNCIA EMPÁTICA PARA AJUDAR O PAI A SE
ENGAJAR NA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO AFETIVA COM OS SEUS FILHOS**

Porto Alegre, 2014

FERNANDO CARLINI GUIMARÃES

**A-FETO: DESIGN DE UMA EXPERIÊNCIA EMPÁTICA PARA AJUDAR O PAI A SE
ENGAJAR NA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO AFETIVA COM OS SEUS FILHOS**

Trabalho de conclusão de curso
submetido ao curso de Design de Produto
da Faculdade de Arquitetura da UFRGS,
como parte dos requisitos necessários
para obtenção do título de designer.

Orientadora: Maria do Carmo Curtis

Porto Alegre, 2014

CIP – Catalogação na Publicação

Guimarães, Fernando Carlini

A-FETO: DESIGN DE UMA EXPERIÊNCIA EMPÁTICA PARA AJUDAR O PAI A SE ENGAJAR NA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO AFETIVA COM OS SEUS FILHOS / Fernando Carlini Guimarães. -- 2014. 84 f.

Orientadora: Maria do Carmo Gonçalves Curtis.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Arquitetura, Curso de Design de Produto, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Design de experiência. 2. Empatia. 3. Paternidade. 4. Design thinking. I. Curtis, Maria do Carmo Gonçalves, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

BANCA EXAMINADORA

Fernando Carlini Guimarães

Título: A-FETO: DESIGN DE EXPERIÊNCIA EMPÁTICA PARA AJUDAR O PAI A SE ENGAJAR NA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO AFETIVA COM OS SEUS FILHOS

Trabalho de conclusão de curso submetido ao curso de Design de Produto da Faculdade de Arquitetura da UFRGS, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de designer.

Fabiano Scherer
UFRGS

Cilene Estol
UFRGS

Leandro Tonetoo
UNISINOS

Maria do Carmo Gonçalves Curtis
(Orientadora)
UFRGS

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha Helena Alves Guimarães, a musa mirim.

AGRADECIMENTOS

Seria impossível começar os agradecimentos de outra maneira se não pela musa máter: agradeço ao amor da minha vida, a minha encantadora esposa, amiga, companheira, confidente e apoiadora Claudia Alves Guimarães pelas palavras de incentivo sussurradas, pelas ideias trocadas à meia luz, pelas críticas tão sincera e construtivas colocadas e pelas muitas horas de apoio em que cuidou da nossa pequena joia enquanto o papai aqui estava ocupado escrevendo. Afinal, sem você, esta obra simplesmente não teria existido!

Agradeço aos meus pais, Célia Carlini e Jorge Guimarães, pelo amor incondicional que recebi ao longo da vida. Agradeço também pelo incentivo, apoio, estrutura e oportunidades oferecidos durante minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional! Agradeço também ao meu irmão caçula, Eduardo Carlini Guimarães por me ensinar o valor da tolerância e a riqueza da diversidade.

À minha orientadora Maria do Carmo Curtis Gonçalves eu agradeço pelas muitas palavras de apoio, pelas suadas horas de dedicação na leitura e crítica, pelo incentivo que me destes para explorar um tema tão pessoal e caro à mim e pela consequente confiança que depositada na minha pessoa e pela coragem de trilhar junto comigo por estas águas intangíveis e profundas do design de experiência.

Um agradecimento mais do que especial para os meus mais novos amigos e colegas voluntários desta empreitada: Mariane Hahn, Alexandre Press e Rafael Barcellos! Vocês não só ajudaram na criação das propostas aqui retratadas, como também tornaram as muitas horas de trabalho dedicadas mais suaves, felizes e gratificantes! Sou uma pessoa melhor por ter conhecido vocês. Os ventos da mudança estão soprando!

Agradeço a minha sócia, Luciane Xerxenevsky por ter me ajudado a abrir as portas para um mundo novo de significados profissionais e pessoais. A sutileza deste trabalho tem grande influência da expansão de horizontes que você proporcionou.

E finalizo com um super agradecimento para os 5 pais entrevistados (adorei conversar com vocês!), todos os 57 homens que participaram do questionário eletrônico (muito obrigado pelo investimento de tempo!), aos 9 homens e 4 mulheres que estiveram presentes na oficina de criação coletiva de histórias (muito obrigado por compartilhar tamanha energia criativa!) e, em especial aos 7 participantes do primeiro protótipo e aos 23 participantes do segundo protótipo (muito obrigado pela disposição de sair da zona de conforto e se engajar em um

tópico tão difícil para o público masculino). No total foram 81 homens diferentes (pais ou não) que através do compartilhamento de ideias, dúvidas e propostas participaram da construção deste trabalho. No entanto, eu sou mais grato mesmo é pelos feedbacks que me foram oferecidos gratuitamente! Através destes pude sentir que este trabalho tocou profundamente o coração de vários e foram importantes incentivadores para que eu prosseguisse com o estudo. Me sinto extremamente feliz por ter provocado centelhas de dúvida e entusiasmos em todos!

RESUMO

A participação ativa do pai nos cuidados da sua prole proporciona inúmeros benefícios para o desenvolvimento dos filhos e para o bem estar da família. No entanto, há uma série de preconceitos e condições socioculturais que criam barreiras para um engajamento efetivo do pai ocidental contemporâneo. Sendo assim, observa-se a necessidade de gerar novas formas de engajar o pai na construção afetiva com seus filhos. Este estudo apresenta contribuições que tentam ajudar a sanar esta problemática. As mesmas foram propostas através da ótica do design utilizando a abordagem metodológica do *design thinking* e a prática projetual do design centrado no ser humano. Em sua etapa investigativa, este estudo compila algumas referências bibliográficas que delimitam este cenário complexo que o pai contemporâneo enfrenta. Também apresenta a análise de entrevistas e questionário eletrônico aplicado em homens respondendo sobre este mesmo tópico. Em sua etapa de criação ocorre a execução de uma oficina de criação coletiva que culmina respectivamente na proposição e prototipagem de duas experiências que reuniram conjuntamente 29 homens diferentes para experienciar afeto e posteriormente discutir e refletir sobre o papel do homem e da paternidade hoje. O design de experiência aporta o ferramental necessário para concepção destas experiências. Através dele, as experiências propostas utilizam de gatilhos emocionais baseados em empatia para tentarem ajudar o pai na significação da importância do seu engajamento proativo na construção afetiva com seus filhos.

Palavras-chave: Design de experiência, empatia, paternidade, design thinking

ABSTRACT

Child development and general family wellbeing are both highly benefited through fathers actively fulfilling their roles as care takers. Nonetheless, prejudice and sociocultural condition lift barriers obstructing active engagement of the contemporary occidental father as a child rear. Thus being said we can point out the necessity of creating new forms of engaging fathers to take on the role of bonding with their children. This study presents contributions that try to fulfill this challenge. These contributions were proposed with a designers mindset utilizing design thinking as a methodological approach and human centered design as the project toolset. In it's research phase this study compiles a few references that depict this complex scenario that contemporary fathers confront. It also presents the analyses of interviews and electronic forms filled out by men answering to this topic. In it's generation phase a co-creation workshop occurs and it resolves in to the creation and prototyping of two experiences that together joined 29 different men to experience affection and later debate and think about the role of men and fatherhood today. Experience design provides the necessary tools to conceive these experiences that utilize emotional trigger based on empathy to try and help the father make sense of the importance of his active engagement while bonding with his children.

Key words: Experience design, empathy, fatherhood, design thinking

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O pai visto como “Cheque com patas”	47
Figura 2 – Tempo dedicados ao cuidado dos filhos entre mães estadunidenses.	49
Figura 3 – Modelo básico de compreensão sobre emoções em relação a produtos	55
Figura 4 – Template do instrumento 3E	58
Figura 5 – As quatro faces de uma experiências	61
Figura 6 – As quatro etapas do Mapeamento de Experiências	66
Figura 7 – Exemplo auto explicativo de mapa.....	69
Figura 8 – Exemplo de um storyboard	70
Figura 9 – Exemplo de Service Design Blueprint.....	72
Figura 10 – Exemplo de Mapa de Jornada do Usuário	74
Figura 11 – Gráfico da curva “Fuzzy-front-end”	76
Figura 12 – Metodologia: desdobramento cronológico do TCC	77
Figura 13 – Post-its categorizados a <i>posteriori</i>	81
Figura 14 – Post its categorizados e com novas relações identificadas	82
Figura 15 – Criação dos parâmetros projetuais a partir da fundamentação teórica	91
Figura 16 – Mapa dos parâmetros projetuais.....	94
Figura 17 – Memória visual da fala de contextualização	97
Figura 18 – Memória visual do compartilhamento das impressões após a vivência	97
Figura 19 – Foto do painel de memória visual da apresentação das conclusões das duplas para a atividade do Fase 3.....	99
Figura 20 – Compilação de fotos da oficina de criação coletiva	102
Figura 21 – Ilustração sintetizando proposta “APPai”	106
Figura 22 – Ilustração sintetizando a proposta “Novo ser pai”	108
Figura 23 – Equipe em sessão de brainstorming para criação do tema	113
Figura 24 – Quadro de proposição de temas com ideias agrupas em 5 categorias	114
Figura 25 –Pontuação por tema tendo como base o MPP.....	115
Figura 26 – Primeiro rascunho criado durante sessão de geração de alternativas	118
Figura 27 – Ficha de mapeamento de atividade.....	120
Figura 28 – Ícones das quatro categorias de atividades	121
Figura 29 – Dois exemplos de ilustrações do bloco “fazendo”	121
Figura 30 – Local de preenchimento dos blocos “pensando” e “sentindo”	123
Figura 31 – Gráfico de energia vs. Tempo	123
Figura 32 – Mapa da jornada da experiência do primeiro protótipo de A-FETO	125
Figura 33 – Detalhes do painel de memória do anfitrião 1	133
Figura 34 - Anfitrião 1 apresentando seu painel para grande grupo.....	133
Figura 35 –Anfitrião 2 fazendo registro da conversa em seu grupo	134
Figura 36 – Anfitrião 2 apresentando seu painel para o grande grupo	135
Figura 37 – Roda de conversa com os participantes – Vista 1	140
Figura 38 - Roda de conversa com os participantes – Vista 2	140

Figura 39 – Elementos do Mapa de Parâmetros Projetuais utilizados na proposição dos temas das duas versões da experiência.....	143
Figura 40 – Rascunho do gráfico “energia vs. Tempo”	144
Figura 41 – Fichas contendo rascunhos das atividades da segunda experiência	145
Figura 42 – Mapa da experiência do segundo protótipo de A-FETO.....	146
Figura 43 – 3E adaptado para ficha de avaliação de A-FETO[2]	150
Figura 44 – Proposta de doação grupo 1	158
Figura 45 – Proposta de doação grupo 2	159
Figura 46 – Proposta de doação grupo 3.....	160
Figura 47 – Proposta de doação grupo 4.....	161
Figura 48 – Exemplo de resposta do instrumento verbal de auto-expressão	164
Figura 49 – Experimento de Konrad Lorenz onde tornou-se mãe dos gansinhos.	174
Figura 50 – Estudo de Harlow mostra filhote de macaco agarrado em sua mãe de pelúcia.....	175
Figura 51 – Reflexos presentes em recém-nascidos.....	178
Figura 52 – Diferentes estados de vigília durante 24h de um bebê.....	179
Figura 53 – (A) Ondas cerebrais durante o sono e (B) mudanças no sono e vigília ao longo da vida.	180
Figura 54 – Fotos testando o paradigma do olhar preferencial	181
Figura 55 – Representação esquemática das reações circulares	185
Figura 56 – Esquema representativo de mediação simbólica.....	188
Figura 57 – Esquema aquisição da linguagem racional e do pensamento verbal	190
Figura 58 – Conjunto de parâmetros projetuais: (1) Formas de engajamento...	198
Figura 59 - Conjunto de parâmetros projetuais: (2) Barreiras para o engajamento e (5) Relação familiar	199
Figura 60 – Conjunto de parâmetros projetuais: (3) Mecanismos de desenvolvimento	200
Figura 61 – Conjunto de parâmetros projetuais: (4) Acesso à cognição	201
Figura 62 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 1.....	205
Figura 63 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 2.....	205
Figura 64 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 3.....	206
Figura 65 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 4.....	206
Figura 66 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 5.....	207
Figura 67 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 6.....	207
Figura 68 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 7.....	208
Figura 69 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 8.....	208
Figura 70 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 9.....	209
Figura 71 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 10	209
Figura 72 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 11	210
Figura 73 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 12	210
Figura 74 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 13	211
Figura 75 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 14	211
Figura 76 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 15	212
Figura 77 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 16	212
Figura 78 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 17	213
Figura 79 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 18	213

Figura 80 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 19	214
Figura 81 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 20	214
Figura 82 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 21	215

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases do HCD	32
Quadro 2 – Distinções entre commodities, produtos, serviços e experiências.....	60
Quadro 3 – Cronograma dos desdobramentos das etapas HCD.....	78
Quadro 4 – Perfil da amostra de entrevistados nas entrevistas.....	83
Quadro 5 – Categorias criadas na análise dos dados das entrevistas	84
Quadro 6 – Descrição dos parâmetros projetuais e suas formas de aplicação	92
Quadro 7 – Mapa de parâmetros projetuais: síntese dos conceitos	93
Quadro 8 – Relação das seis fases consecutivas da oficina com os três momentos do design thinking	96
Quadro 9 – Etapas da oficina de criação coletiva.....	103
Quadro 10 – Frase síntese do conceito norteador.....	112
Quadro 11 – Análise dos temas propostos através da relação com os elementos do Mapa de Parâmetros Projetuais.	116
Quadro 12 – Tema da experiência.....	116
Quadro 13 – Perfil dos avaliadores do protótipo da experiência A-FETO	131
Quadro 14 – Quadro de respostas da categoria 2 de avaliação do protótipo da experiência A-FETO	137
Quadro 15 – Quadro de respostas da categoria 3 de avaliação do protótipo da experiência A-FETO	138
Quadro 16 – Quadro de respostas da categoria 4 de avaliação do protótipo da experiência AFETO. As respostas variam de 1 (pouco adequado) até 5 (muito adequado)	138
Quadro 17 – Frase síntese do conceito norteador reformulado	142
Quadro 18 – Nova temática para a experiência	142
Quadro 19 – Propostas de doação de afeto criadas pelos grupos	157
Quadro 20 – Avaliação de respostas ao instrumento 3E conforme número total de respondentes	162
Quadro 21 – Avaliação de respostas ao instrumento 3E conforme número total de respondentes daquela categoria de expressão	163
Quadro 22 – Fases do apego.....	176
Quadro 23 – Estágios de Piaget	183
Quadro 24 – Marcos da linguagem do nascimento aos 2 anos.....	186
Quadro 25 – Cronograma detalhado da oficina de criação coletiva	202

LISTA DE ABREVIATURAS

HCD – Human centered design (Design centrado no ser humano)

TTE – Teoria das três éticas

TCC – Trabalho de conclusão de curso

CEO – Chief executive officer (Diretor executivo de uma empresa)

EVA – Ethylene-vinyl acetate (etileno-vinil acetato)

TNT – Tecido não tecido

3E – Expressing Experience and Emotion (Expressando experiência e emoção)

MPP – Mapa de parâmetros projetuais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 ANTEPROJETO.....	21
1.1 JUSTIFICATIVA DA TEMÁTICA PROPOSTA	21
1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA	24
1.3 OBJETIVO GERAL.....	26
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	26
1.5 METODOLOGIA.....	27
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 METODOLOGIA DE CRIAÇÃO COLETIVA.....	29
2.1.1 Criação coletiva (ou participativa) de soluções.....	30
2.1.2 Design thinking.....	31
2.1.3 Human centered design (HCD) ou o design centrado no ser humano.....	31
2.1.4 Proposição de workshop como formato de oficina de criação coletiva.....	33
2.2 O RELACIONAMENTO DO PAI COM SEUS FILHOS	34
2.2.1 O pai segundo as três ecologias.....	34
2.2.2 A importância dos cuidados do pai.....	36
2.2.3 A inversão dos papéis parentais.....	38
2.3 O PAPEL SOCIAL DO PAI	40
2.3.1 Fragmentação da imagem do homem/pai na sociedade ocidental.....	40
2.3.2 A evolução histórica do papel do pai	44
2.3.3 Entendendo o lado da mãe	47
2.4 FUNDAMENTOS PARA CRIAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA EMPÁTICA	49
2.4.1 Empatia.....	49
2.4.2 Design Emocional	53
2.4.3 Design de Experiências.....	58
2.4.4 Mapeando experiências	65
2.4.5 Ferramentas de mapeamento de experiências.....	70
3 METODOLOGIA.....	75
3.1 DESDOBRAMENTO DAS FASES DO HUMAN CENTERED DESIGN (HCD).....	75
4 ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	79
4.1 ENTREVISTAS	79
4.1.1 Objetivo	79
4.1.2 Forma de aplicação	79
4.1.3 Análise dos dados.....	80
4.1.4 Conclusão da análise das entrevistas.....	83
4.2 QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO	85
4.2.1 Objetivos	85
4.2.2 Forma de aplicação	85
4.2.3 Análise de dados.....	85
4.2.4 Conclusão da análise do questionário eletrônico.....	89
4.3 MAPA DE PARÂMETROS PROJETUAIS.....	90
4.3.1 Síntese de conceitos e associação com parâmetros projetuais.....	90
4.3.2 Representação gráfica do mapa dos parâmetros projetuais	93
4.4 OFICINA DE CRIAÇÃO COLETIVA	95
4.4.1 Objetivos	95
4.4.2 Forma de aplicação	95
4.4.3 Apresentação dos conceitos gerados	104

4.4.4 Análise das propostas criadas.....	109
5 IDEIAÇÃO.....	110
5.1 CONCEITO NORTEADOR.....	111
5.2 GERAÇÃO DE ALTERNATIVAS TEMÁTICAS.....	112
5.3 CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PRIMEIRO PROTÓTIPO.....	116
5.3.1 Proposições para auxiliar a geração de alternativas.....	116
5.3.2 Sessão de geração de alternativas.....	117
Fonte – O Autor.....	118
5.3.3 Ficha de mapeamento da atividade.....	119
5.3.4 Mapa da jornada da experiência.....	124
5.3.5 Descrição da jornada.....	124
5.3.6 Criação de uma identidade para a experiência.....	128
5.3.7 Forma de convite e comunicação da experiência.....	129
6. PROTOTIPAGEM.....	130
6.1 PROTÓTIPO: A-FETO[1] – 14/08/14.....	130
6.1.1 Objetivo.....	130
6.1.2 Forma de aplicação.....	130
6.1.3 Peril da Amostra.....	131
6.1.4 Análise dos dados.....	132
6.2 - RETROALIMENTAÇÃO PARA PROPOSIÇÃO DE NOVO CONCEITO NORTEADOR.....	140
6.2.1 Primeira premissas: diversas formas de afeto.....	141
6.2.2 Segunda premissa: projetar para empatia.....	141
6.2.3 Reformulação do conceito norteador.....	142
6.2.4 Adequação da temática proposta.....	142
6.3 CRIAÇÃO E DETALHAMENTO DO SEGUNDO PROTÓTIPO.....	143
6.3.1 Mapa da experiência A-FETO[2].....	145
6.3.3 Instrumento de avaliação de emoções.....	149
6.3.4 Forma de convite e comunicação da experiência.....	151
6.4 PROTÓTIPO A-FETO[2] – 04/11/14.....	151
6.4.1 Objetivo.....	151
6.1.2 Forma de aplicação.....	151
6.4.3 Perfil da Amostra.....	152
6.4.4 Análise dos dados.....	152
6.4.4.3 Instrumental verbal de auto-expressão da emoção (3E).....	162
6.4.4.4 Roda de conversa com os participantes.....	165
6.5 CONCLUSÃO DA PROTOTIPAGEM DE EXPERIÊNCIAS.....	165
CONCLUSÃO.....	167
RECOMENDAÇÕES.....	169
REFERÊNCIAS.....	170
APÊNDICES.....	174
APÊNDICE A – DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DO CARINHO.....	174
A.1 A teoria do apego.....	174
A.2 Marcos do desenvolvimento infantil.....	177
A.3 A epigenética e o desenvolvimento.....	186
A.4 As três éticas.....	187
A.5 A contribuições de Vigotsky para o entendimento do desenvolvimento infantil.....	188
APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTAS.....	192

APÊNDICE C - DETALHAMENTO QUESTIONÁRIO-ELETRÔNICO	194
APÊNDICE D - MAPA DE PARÂMETROS PROJETUAIS.....	197
APÊNDICE E - DETALHAMENTO OFICINA DE CRIAÇÃO COLETIVA	202
APÊNDICE F - RESPOSTAS AO INSTRUMENTO 3E EM A-FETO[2]	203
APÊNDICE G - LIVRETO A-FETO[1]	214
APÊNDICE H - LIVRETO A-FETO[2]	239

“Amebas reproduzem. O homem inova.”
Boris Cyrulnik

INTRODUÇÃO

No dia 19 de Janeiro de 2014, três dias antes do meu aniversário de 28 anos, descobri que eu seria pai pela primeira vez. Entre todas as coisas que passaram pela minha cabeça, a pergunta que mais tocou meu coração foi “poxa... será que eu vou dar conta?”. Dúvida muito normal, como eu mais tarde vim a descobrir, e compartilhada por 100% dos pais e mães de primeira viagem os quais tive o prazer de conhecer.

Nas semanas que se seguiram eu fui assaltado pela vontade de estudar o máximo que eu poderia sobre como as crianças se desenvolvem, sobre o que acontece com o feto durante sua estadia uterina, sobre quais são as condições ideais para se criar uma criança. Mesmo antes de pegar o primeiro livro na mão eu já havia decidido que o tema para o meu trabalho de conclusão de curso em design de produto, o qual seria desenvolvido ao longo do mesmo ano de 2014, seria “Desenvolvimento Infantil e Afeto”. A relação entre desenvolvimento infantil e afeto surgiu intuitivamente e empiricamente, e seria minha responsabilidade validar a existência de relação entre ambas durante a fundamentação teórica. Portanto, comecei a minha peregrinação bibliográfica com esta égide temática.

Enquanto lia sobre afeto e as fases do desenvolvimento infantil encontrei muito material sobre “amamentação”, “as mudanças que ocorrem no corpo da mulher devido à gestação”, “parto natural ou cesárea? O que isso faz com o seu corpo” e muito outros tópicos desta espécie. A falta de foco no papel do pai, sobre o que o pai deve fazer, e, especialmente, sobre o que é ser pai me surpreendeu. E, para o meu espanto, nas raras páginas onde encontrei menção ao pai, fui assolado por uma série de informações que marcavam o contorno de um cenário complexo no qual o pai contemporâneo tinha que buscar construir a relação afetiva dentro do triângulo família (pai, mãe e filhos) em meio a valores contraditórios (por exemplo, espera-se que um pai seja ao mesmo tempo “carinhoso” e “incisivo”, no entanto, sem ser “meloso” e nem “autoritário”). Foi neste instante que a ideia de fazer o TCC sobre a paternidade se consolidou.

Apesar da produção diminuta (pelo menos em comparação a tudo que já foi escrito sobre a maternidade), foi possível identificar em livros, na internet, em filmes e outras fontes, um arsenal teórico que validavam o meu próprio interesse em assumir a paternidade como algo relevante para o desenvolvimento dos meus filhos. Este esforço de pesquisa referencial está traduzido neste TCC e servirá de base para concretização do objetivo principal deste trabalho: propor uma experiência empática que auxilie o pai a engajar-se proativamente na construção da relação afetiva com os seus filhos!

O presente documento está dividido em 6 capítulos. O primeiro capítulo, **1 Anteprojeto** apresenta a justificativa, a delimitação do tema, os objetivos e a metodologia deste trabalho de conclusão de curso.

O segundo capítulo, **2. Fundamentação teórica** reúne os principais conceitos da pesquisa referencial.

O terceiro capítulo **3. Metodologia** apresenta como ocorreu o planejamento do projeto bem como suas etapas de execução.

O quarto capítulo **4. Estudo exploratório** apresenta quatro procedimentos metodológicos utilizados pelo autor como forma de auxiliar na análise do conteúdo teórico identificado, e na geração de alternativas. À saber: entrevistas semiestruturadas; questionário eletrônico; mapa de parâmetros projetuais e oficina de criação coletiva.

O capítulo **5. Ideação** guia o leitor pelos esforços criativos iniciais enveredados pelo autor. Em especial é destacado a criação de um conceito norteador para guiar a geração de alternativas, a definição de uma tema para proposição da experiência empática e a criação e o desenvolvimento do primeiro protótipo da experiência.

O capítulo **6. Prototipagem** compila todos os dados gerados à partir da análise da execução do primeiro protótipo. Há também sessão reservada para a retroalimentação dos dados desta análise e a decorrente evolução iterativa do conceito norteador e do tema da experiência. O mesmo finaliza com a criação, desenvolvimento e posterior análise do segundo protótipo da experiência empática proposta.

Por fim, a **Conclusão** finaliza o TCC2.

1 ANTEPROJETO

Neste capítulo são apresentadas a justificativa, a delimitação do tema, os objetivos e metodologia deste trabalho de conclusão de curso.

1.1 Justificativa da temática proposta

Diversos autores afirmam que a participação do pai é essencial, imbuída de importância muito maior do que a de um cuidador secundário (BLY, 1990; CYRULNIK, 1989; BELSKY, 2010; BRAZELTON, 2003). Brazelton (2003) apresenta o pai como uma força importante responsável pelo equilíbrio da família. Sua presença e participação ativa traz benefícios para a mãe durante o parto, como a redução da necessidade de medicamentos. O autor descreve também que participação do pai traz benefício para o desenvolvimento da criança, como incremento de Q.I. na fase escolar, maior autoconfiança e senso de humor mais aprumado. O pai também pode amenizar a intensidade da relação entre mãe e filho quando a criança precisar tornar-se independente (BRAZELTON, 2003). Em todos os campos da aprendizagem – dormir sozinho, alimentar-se, tonar-se independente no segundo ano de vida – o pai estará sempre dizendo “deixe que ele faça isso sozinho”. Este processo de independência é uma etapa essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança visto que a percepção do pai e da mãe dá origem ao sentimento de diferença, ou seja, à identidade de gênero (CYRULNIK, 1989). É preciso perceber, tratar sensorialmente uma diferença entre dois rostos, duas pessoas, duas funções, para então colocar a questão de saber a que categoria eles, e nós mesmo por consequência, pertencemos. O tratamento desta diferença permite acesso aos processos cognitivos. Vigotsky descreve a aquisição das funções cognitivas superiores (como ações conscientemente controladas, atenção voluntária, pensamento abstrato, memorização ativa, etc.) através do desenvolvimento da mediação simbólica na criança (DE OLIVEIRA, 1995 *apud* VIGOTSKY, 1984).

No entanto, há uma série de contradições e polêmicas que recaem sobre o estereótipo do pai contemporâneo e que ofusca a visão da importância da participação do pai (BRAZELTON, 2003). O estereótipo que pairou sobre a visão cultural dos pais de uma geração atrás colocava o pai como um coadjuvante no cuidado das crianças (BRAZELTON, 2003). Vimos passar uma geração com laços afetivos entre pais e filhos enfraquecidos. Uma geração onde o pai não toma nem a iniciativa de aproximação e nem a de afirmação dos laços afetivos com seus filhos. Diversos autores sugerem que esta aproximação deveria acontecer desde antes do nascimento da criança (BRAZELTON, 2003; BELSKY, 2010; CYRULNIK,

1989), no entanto, este pai se vê refém ou da boa vontade ou da ordem da esposa para engajar-se com o filho. Sendo este engajamento em boas vezes temperados com ações corretivas e autoritárias demandas pela mãe quando a criança não a está obedecendo. Surge a frase “Espere só seu pai chegar em casa para ver o que te acontece!” (CYRULNIK, 1989).

Autores como Robert Bly (1990) afirmam que esta separação iniciou-se na revolução industrial, período que coincide com o fim da Idade Moderna. O chamado napoleônico colocou o pai na fábrica, separando-o da sua família. Esta separação cria um buraco na alma do filho o qual é ocupada por demônios da suspeita e intriga que sussurram para os filhos: “seu pai é ruim, a autoridade masculina é corrupta” (BLY, 1990). O efeito transgeracional do afastamento do pai e do filho é devastador e pode ser observado em todas as esferas da sociedade ocidental: a desconfiança com a política (dominada por homens), a crença cristalizada de que toda forma de trabalho físico é ruim (antiga ocupação do pai pré-revolução industrial), etc. Cyrulnik (1989) realizou um estudo com adolescentes suecos e identificou que a maioria destes jovens não sabia ou não conseguia explicar o que o seu pai faz ou no que ele trabalha. O autor cunha o termo “cheque com patas” para descrever a visão que o jovem europeu têm de seu próprio pai.

Outros elementos socioculturais, como a ocupação feminina nos espaços da sociedade, surgidos no decorrer dos últimos dois séculos são responsáveis pelo o que os sociólogos hoje chamam de fragmentação da identidade do homem e da mulher (SILVIA *et al.*, 2007). Este fenômeno acomete o sistema de crença dos indivíduos ao introduzir valores contraditórios entre si. Por exemplo, com as grandes guerras do início do século XX, a capacidade produtiva da mulher foi valorizada devido à necessidade de produção bélica. Este movimento permitiu a entrada da mulher no mercado de trabalho. Junto com este movimento vemos surgir também o companheiro homem (os que não foram para guerra) que também necessita auxiliar no cuidado com as crianças e da casa, afinal de contas, a mulher não tem mais 100% de disponibilidade para estas tarefas. Vemos surgir o que Cyrulnik (1989) chama de “o pai maternal”, o pai carinhoso que ostenta com orgulho a fralda suja que ele acabou de trocar. Quando, ao final da guerra, a grande mídia ocidental tentou reposicionar a mulher em seu papel de servidora doméstica, as mulheres reagiram. A imagem idealizada do seu papel como membro de determinado sexo na sociedade se viu confrontada entre os valores durante e pós guerra, que são diretamente contraditórios, por exemplo: a mensagem durante a guerra é que trabalho é coisa de mulher também e que os cuidados com os filhos é função de ambos os sexos; no pós-guerra o trabalho virou adjetivo puramente masculina e o cuidado dos filhos necessariamente feminino (CYRULNIK, 1989; BLY, 1990; SILVA *et al.*, 2007).

A breve reflexão (os valores contraditórios que regem os estereótipos atuais do pai e da mãe, a fragmentação da identidade de gênero e a separação histórica do pai e seus filhos) delinea os contornos de um cenário de alta complexidade em termos socioculturais. Todavia, como foi já delimitado nesta justificativa, esta questão se coloca como extremamente pertinente no cenário da família contemporânea. Há necessidade de atribuirmos maior espaço, significado e importância para a construção afetiva entre o pai e seus filhos, especialmente quando se observa que esta discussão foi historicamente relegada à um segundo plano (CYRULNIK, 1989). Foi somente à partir da década de 1970 que a ciência ocidental iniciou a observação da relação entre pai e filhos como um elemento de estudo (*ibid*).

É óbvio que, apesar de todos os problemas citados acima, já existe um grau de afetividade (por vezes bastante elevada) nas relações entre pai e filhos. O que está em questão é aumentar a intensidade positiva destas relações e achar pontes que possam conectar pai e filhos nos casos onde os problemas citados acima estejam impedindo esta conexão. Estas barreiras ainda não estão solidificadas. Elas estão evoluindo constantemente ao mesmo passo que a sociedade e cultura pós-moderna evoluem. E, diferentemente da solidez da Idade Moderna, época em que o próprio cenário nos dava uma resposta, ou, pelo menos, fortes indícios de qual caminho seguir, na Pós-Modernidade, esta estrada deve ser sempre projetada e a rota, muitas vezes, redefinida durante o percurso (DE MORAES, 2010). Este cenário fluido ou dinâmico dificulta tanto a análise e compreensão do problema em questão, quanto a proposição de novas alternativas de solução (*ibid*).

São por estas diversas razões que este trabalho de conclusão de curso de design se propõe a gerar novas alternativas que promovam o fortalecimento da relação afetiva entre pai e filhos. E é justamente por tratarmos de um tema ainda pouco explorado e embebido de complexidade conjectural que o design, especialmente na abordagem projetual do *design thinking*, se torna uma ferramenta viabilizadora (DE MORAES, 2010; VIANNA *et al.* 2012; PINHEIRO, COLUCCI JR. e DE MELO, 2013). Embora o nome “design” seja frequentemente associado à qualidade e/ou aparência estética de produtos, o design como disciplina tem por objetivo máximo promover bem-estar na vida das pessoas (VIANNA *et al.*, 2012). Tim Brown define *design thinking* como uma disciplina de projeto que usa a sensibilidade e os métodos dos designers para conciliar as necessidades das pessoas com o que é tecnologicamente exequível, ou seja, é antes uma forma de pensar do que uma metodologia de projeto (BROWN, 2009).

O designer interpreta como um problema tudo aquilo que prejudica ou o impede a experiência (emocional, cognitiva, estética) e o bem-estar da vida das pessoas (considerando todos os aspectos da vida, como trabalho, lazer, relacionamentos,

cultura, etc.) (VIANNA *et al.*, 2012). Ao entender que os problemas que afetam o bem-estar das pessoas são de naturezas diversas (como foi apontado brevemente neste texto), o profissional de design entende que é necessário mapear a cultura, os contextos, as experiências pessoais e os processos de vida dos indivíduos para ganhar uma visão mais completa e assim identificar barreiras e propor alternativas para transpô-las. Ele sabe que para identificar os reais problemas e solucioná-los é preciso abordá-los sob diversas perspectivas e ângulos (*ibid*), inclusive acessando o conhecimento tácito que existe nos indivíduos partícipes do problema em questão (PINHEIRO, COLUCCI JR. e DE MELO, 2013). Assim, prioriza o trabalho colaborativo entre equipes multidisciplinares, que trazem lentes diversificadas e oferecem interpretações variadas sobre as questões, abrindo caminho para criar soluções inovadoras (VIANNA *et al.*, 2012).

Para o caso aqui em questão, o designer, ao utilizar o *design thinking* como norteador da prática projetual, pode conceber novas propostas que se valem do medo, angústias, felicidades e desejos dos pais no que tange a relação afetiva deles com seus filhos, de forma a criar novas soluções que introduzam novos significados aos produtos e processos (VIANNA *et al.*, 2012) de maneira que possam ser adaptados para utilização em diversos contextos da relação afetiva. Uma vez que as coisas devem ter forma para serem vistas, mas devem fazer sentido para serem entendidas e usadas (KRIPPENDORF, 1989 *apud* VIANNA *et al.*, 2012), o design é por natureza uma disciplina que lida com significados. Ao desafiar os padrões de pensamento, comportamento e de sentimento, a utilização do *design thinking* pode produzir soluções que geram novos significados e que estimulam os diversos aspectos (cognitivos, emocional e sensorial) envolvidos na experiência humana (VIANNA, *et al.*, 2012), incluindo a relação afetiva entre pai e filho.

Sendo assim, identificada a importância da participação do pai no trajeto de desenvolvimento dos filhos, este trabalho lança luz a necessidade de nova aproximação entre pai e filho através da resignificação do papel do pai na sociedade, tanto como homem quanto como pai. E entendendo que este mesmo trabalho de conclusão de curso em design de produto necessita de uma ferramenta viabilizadora que permita gerar soluções perante um cenário de alta complexidade sociocultural, o mesmo utilizará a disciplina projetual do *design thinking* e a prática metodológica do design centrado no ser humano como principal diretriz para o seu desenvolvimento.

1.2 Delimitação do tema

O tema central deste TCC sempre foi o afeto. Seres humanos necessitam de afeto durante toda a sua vida (BELSKY, 2010). Para tanto buscam vínculo de apego com adultos no início da sua vida e posteriormente buscam vínculos com um outro significativo, um companheiro de vida (*ibid*). No entanto, este é um tema bastante amplo, e seria necessário especificar que tipo de afeto propõe-se analisar. Para o caso em questão, a delimitação do tema de projeto gravita em torno da relação afetiva entre o pai e seus filhos e culmina na proposição de uma experiência que permita ao homem se colocar no lugar de um pai ou de um filho e criar novas formas de afeto como forma de reforçar esta relação.

No entanto, é importante observar que antes de culminar na delimitação exposta acima, o autor enveredou por uma peregrinação em busca desta delimitação. Esta jornada pode ser descrita através de quatro fases bem distintas. Na primeira fase, este trabalho pretendia ter como foco o desenvolvimento infantil, colocando a criança como o centro das atenções e o pai como agente de cuidado, promotor do desenvolvimento infantil através do afeto.

No entanto, conforme exposto na introdução, durante o estudo inicial o autor identificou um hiato de bibliografia sobre o papel do pai. Esta observação deu início a segunda fase e fez com que o foco do trabalho se desviasse, tirando a centralidade da criança e a transferindo para o pai, mais especificamente para como auxiliar o pai no engajamento da sua relação afetiva com os seus filhos.

No decorrer da execução do trabalho, o autor estruturou o que seria a terceira fase de delimitação do tema. Esta fase fez com que o trabalho adotasse duas características bem distintas. A primeira se refere à escolha de abordar o design de experiência como forma de trabalhar o engajamento do pai na sua relação com seus filhos. Esta decisão foi baseada nas propostas geradas pela oficina de criação coletiva que marcou o início da fase de ideação do projeto¹ e teve como consequência o reforço da fundamentação teórica para embasar as propostas à serem criadas.

A segunda característica da terceira fase de delimitação do tema restringiu o escopo do TCC para abranger situações de engajamento do pai na sua relação com o seus filhos durante a idade de 0 a 2 anos. Esta decisão foi baseada na análise da fundamentação teórica, em especial aos conceitos da teoria do afeto (BELSKY, 2010), das três ecologias do pai (CYRULNIK, 1989) e do sentimento de coadjuvante que os pais sentem durante os primeiros 02 anos de vida da criança (BRAZELTON, 2003). Foi durante esta terceira fase de delimitação do tema que o primeiro protótipo foi desenvolvido e aplicado.

¹ Vide **subcapítulo 4.4 Oficina de criação coletiva**

² A utilização do *concept* como ferramenta de projeto é descrita na metodologia

No entanto, a análise do primeiro protótipo fez com que o autor identificasse que a restrição de 0 a 2 anos poderia ter um efeito “debilitador” para este projeto. Esta observação encontra ressonância em autores como Robert Bly (1990) que afirmam que a relação entre pai e filho poderia, e deveria, ser analisada de forma holística, entendendo como ocorre a evolução desta relação ao longa da vida de ambos. Segundo Bly (1990), o tamanho da mudança que vemos ocorrer nesta relação é proporcional a mudança que vemos nos nossos próprios filhos. Afinal, a idade em que se é pai é a idade do próprio filho, e com o passar dos anos as demandas e responsabilidades desta relação se transformam profundamente.

Sendo assim, se usado o filtro de 0 a 2 anos, as propostas de doação de afeto que poderiam ser explorados estariam demasiadamente pautadas nas limitações sensoriais e cognitivas das crianças desta faixa etária (por exemplo, bebês até 06 meses de idade não tem a acuidade visual plenamente desenvolvida, e nem apresentam capacidade linguística completa até cerca de 02 anos de idade (CRYULNIK, 1989; BRAZELTON, 2003; BELSKY, 2010)). No primeiro protótipo desenvolvido foi explorado apenas uma forma de afeto: o físico (o sentido do tato já está plenamente desenvolvido no feto desde o nascimento (BRAZELTON, 2003)). Munido desta observação, o autor criou a hipótese de que, frente ao sentimento de coadjuvante do pai, o potencial criativo para gerar novas formas de doar afeto (independente da idade e independente do tipo de afeto, seja ele verbal, físico, auditivo, lúdico, sereno, etc) seria uma ferramenta mais eficaz para auxiliar no seu engajamento, do que a exploração de tipos específicos de afeto. Desta forma, a quarta, e última, fase de delimitação do tema retirou o filtro de 0 a 2 anos. Além disto, esta fase também trouxe a proposição de criar uma experiência empática (KRAZNARIC, 2013) como forma de engajamento através da experiência presencial de homens se colocando no sapato de pais e filhos para pensar em como criar novas formas de doar afeto.

1.3 Objetivo geral

Através da metodologia do design, projetar e prototipar uma experiência empática que contribua ao engajamento do pai no fortalecimento dos vínculos afetivos com os seus filhos.

1.4 Objetivos específicos

- Estudar e gerar embasamento teórico sobre a importância do papel do pai na relação afetiva com seus filhos e os desafios para o engajamento do pai contemporâneo na construção afetiva com seus filhos;
- Estudar e gerar embasamento teórico para o design de um experiência empática;

- Executar atividades de geração e seleção de alternativas através de técnica de co-criação baseada nas metodologias do design thinking, design centrado no ser humano, design participativo e afins;
- Desenvolver protótipos com objetivo de captar feedback sobre a proposta gerada com participantes, incorporando sugestões e críticas na evolução do protótipo;
- Produzir detalhamento técnico da proposta gerada, bem como toda documentação adicional do projeto.

1.5 Metodologia

Este trabalho adota a prática projetual do *design thinking* como principal referência para sua construção metodológica. Desta forma o desenvolvimento do projeto vincula o seu progresso à diminuição gradual de incerteza quanto ao problema inicialmente proposto (BROWN e WYATT, 2010).

O *design thinking* advoga que as etapas que constituem o método de desenvolvimento de projetos deveriam ser concebidas muito mais como lugares onde um certo tipo de pensamento deve ser utilizado do que fases sequenciais ou lineares de execução (STUBER, 2012; BROWN e WYATT, 2010; PINHEIRO, COLLUCI JR., DE MELO, 2013). Neste sentido, durante o decorrer de um projeto é comum que a equipe de trabalho tenha que voltar e ir entre diferentes espaços várias vezes ao longo do caminho. Estes movimentos de vai e vem ajudam no processo de aprendizagem e acúmulo de conhecimento sobre o projeto, diminuindo a incerteza sobre a solução a ser criada (STUBER, 2012; VIANNA et al, 2012).

De modo complementar ao design thinking, este trabalho utilizará o *Human Centered Design (HCD)* ou Design Centrado no Ser Humano, como seu principal procedimento metodológico. Em especial devido ao mesmo constituir-se como uma metodologia de criação coletiva de soluções para problemas.

O HCD é um processo que nasce no bojo da disciplina do design thinking e é usado há décadas como ferramenta para criar novas soluções para empresas multinacionais. Já foi utilizado em projetos como o computador de baixo custo do grupo Positivo, a estratégia de crescimento das Havaianas e o Sistema para Doação de Sangue da Cruz Vermelha (PINHEIRO, COLLUCI JR., DE MELO, 2013).

O processo de HCD começa com o enquadramento do problema de projeto (desafio estratégico específico) e continua por três fases principais: Ouvir (*Hear*),

Criar (*Create*) e Implementar (*Deliver*) (*Ibid*). Esta metodologia será comentada mais detalhadamente no item **2.1 Metodologias de criação coletiva**. O capítulo **3 Metodologia** apresentará o HCD desdobrado em etapas e relacionando os prazos de cada etapa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo sintetiza o esforço de enquadramento da fundamentação teórica desta pesquisa. O subcapítulo **2.1 Metodologia de criação coletiva** se dedica à resgatar a teoria relativa à utilização do *design thinking* como prática projetual e o design centrado no ser humano (HCD) como ferramenta metodológica derivada do *design thinking*.

Nos subcapítulos 2.2 e 2.3 são visitadas diversas teorias pertinentes ao tema da relação afetiva entre o pai e seus filhos. Em **2.2 O relacionamento do pai com os seus filhos** o leitor é introduzido às questões relacionadas aos benefícios do engajamento do pai no cuidado da criança, como a figura do pai se materializa no consciente infantil e o que ocorre com a criança em casos que pai e mãe invertem os papéis de provedor e cuidador. Em **2.3 O papel social do pai** ocorre uma análise histórica da evolução do papel do pai desde a Revolução Industrial, apontando como este evento histórico acarretou em mudanças significativas no ideal social ocidental do papel do pai (e do homem) e da mãe (e da mulher).

O subcapítulo **2.5 Fundamentos para criação de uma experiência empática** foi escrito após o início de fase de ideação como forma fundamentar as propostas sendo criadas. Ele apresenta rapidamente os conceitos e ferramentas relacionadas a empatia, design emocional e design de experiências.

A fundamentação teórica é complementada pelo **Apêndice A - Desenvolvimento infantil através do carinho** onde são observados diversas teorias e conceitos relacionados ao afeto e as fases do desenvolvimento dos bebês. Conforme foi elucidado anteriormente no **Anteprojeto**, este projeto teve, em suas origens, um foco maior no desenvolvimento infantil. No entanto, no momento em que o problema de projeto se pauta no pai este tópico em específico tem a sua relevância relativizada e, por esta razão, foi alocado como apêndice do trabalho. É importante mencionar esta alteração pois apesar de ter uma relevância secundária, o aporte teórico advindo desta pesquisa foi muito importante tanto para os estudos exploratórios e o início da fase de ideação.

2.1 Metodologia de criação coletiva

Este trabalho pretende explorar a capacidade de criação coletiva de soluções. Sendo assim, no subcapítulo **2.1 Metodologias de criação coletiva** o leitor é primeiramente guiado por uma reflexão sobre a capacidade de criar soluções inovadoras através de processos participativos de desenvolvimento (criação

coletiva). Em seguida o texto introduz o conceito de Design Thinking, uma doutrina projetual que define a abordagem para solução de problemas que é baseada na diminuição sistemática de incertezas sobre o problema de projeto em questão. Na sequência apresenta-se sinteticamente o *Human Centered Design (HCD)* ou Design Centrado no Ser Humano. O HCD é uma metodologia projetual baseada no Design Thinking.

2.1.1 Criação coletiva (ou participativa) de soluções

Pensadores como Tim Brown, CEO (Executivo principal, do inglês *Chief Executive Officer*) da IDEO, principal empresa de design e inovação do mundo, desafiam a comunidade do design a pensarem além da figura do designer onipotente e da obsessão com produtos, objetos e coisas materiais e se engajarem com o quadro amplo e holístico do design inovador, ultrapassando o reducionismo da visão pautada em indicadores financeiros. (BJÖGVINSSON, EHN e HILLGREN, 2012). Para tanto é necessário reconhecer que há conhecimento tácito que pode e deve ser acessado nos indivíduos para os quais a solução vai ser implementada (PINHEIRO, COLLUCI JR., DE MELO, 2013).

Para analisar o mérito de construção participativa de soluções, é útil buscar uma analogia entre a construção de relações sociais e as colaborações na política democrática. Segundo Bjögvinsson, Ehn e Hillgren (2012) a ideia racional de democracia e a subsequente ideia de representatividade legítima necessitam de espaços agnósticos públicos de discussão para existirem. Ou seja, espaços públicos onde não ocorra hegemonização de ideologias que abafem o diálogo aberto. O objetivo da política democrática é empoderar múltiplas vozes de forma a achar constituições que ajudam a transformar o antagonismo em agonismo, desta forma desviando o foco de uma disputa entre inimigos para uma diálogo construtivo entre adversários, ou seja, agentes com interesses contrastantes, porém que aceitam outras visões além das suas como legítimas. Estas atividades são cheias de paixão, imaginação e engajamento, se aproximando muito mais de um processo criativo do que um processo racional de tomada de decisão. Neste cenário, desenha-se a importância da participação colaborativa de usuários da solução durante a proposição e desenvolvimento da mesma (BJÖGVINSSON, EHN e HILLGREN, 2012; PINHEIRO, COLLUCI JR., DE MELO, 2013)

A bibliografia do design apresenta ferramental para aplicação de metodologias que promovem a colaboração participativa de usuários da solução final durante o processo de proposição e desenvolvimento destas soluções. Segundo Bjögvinsson, Ehn e Hillgren (2012), o *design thinking* se apresenta como um dos pontos nevrálgicos deste discurso e retórica atual do design. Isto se deve porque a doutrina do *design thinking* sustenta que o design deveria ser encarado como

um esforço colaborativo que abarca a participação de diversos *stakeholders* e competências multidisciplinares.

2.1.2 *Design thinking*

O *design thinking* pode ser definido como uma disciplina que usa a sensibilidade e os métodos dos designers para conciliar as necessidades das pessoas com o que é tecnologicamente exequível, através de uma estratégia de negócios que possa convertê-las em oportunidades de mercado e valor para os clientes (STUBER, 2012). Ao mesmo tempo, o designer sabe que para identificar os reais problemas e solucioná-los de maneira mais efetiva, é preciso abordá-los sob diversas perspectivas e ângulos. Assim, prioriza o trabalho colaborativos entre equipes multidisciplinares, que trazem olhares diversificados e oferecem interpretações variadas sobre a questão e, assim obtém, soluções inovadoras (VIANNA *et al*, 2012).

Em um contexto de desenvolvimento de inovações, novas ideias podem surgir a partir de diversos atores diretamente envolvidos com o desafio a ser enfrentado: usuários finais, designers e equipe de desenvolvimento, empreendedores, instituições locais e organizações civis. Nesta perspectiva, o design não é somente uma ferramenta para o desenvolvimento de produtos de consumo funcionais e inovadores, mas é sim visto como um processo para mudança radical – para desenvolver sistemas produto-serviço e ambientes que suportem estilos de vida sustentáveis e hábitos saudáveis. O papel do designer é dar suporte a novos conceitos e posteriormente torná-los tangíveis de forma a transformá-los em empreitadas (BJÖGVINSSON, EHN E HILLGREN, 2012).

Sendo assim, o *design thinking* se mostra como uma base para mudança radical através da tangibilização de sistemas-produtos ou espaços que são base para novos processos de empreendedorismo.

2.1.3 *Human centered design (HCD) ou o design centrado no ser humano*

É importante entender a diferença entre o *design thinking* e o design centrado no ser humano (HCD). O *design thinking* é uma disciplina projetual. Ele estabelece uma forma de pensar para executar projetos e não um conjunto ferramental (BROWN e WYATT, 2010).

A partir da adoção da prática projetual do Design Thinking, e da sua capacidade de focar no ser humano como parte principal do projeto, foram desenvolvidas diversas metodologias e conjuntos ferramentais. O Design Centrado no Ser Humano (*Human Centered Design – HCD*) é uma destas metodologias. Ele já é usado por décadas como ferramenta para criar novas soluções para empresas

multinacionais. Conforme já foi citado no capítulo **ANTEPROJETO**, o HCD já foi usado em projetos como o computador de baixo custo do grupo Positivo, a estratégia de crescimento das Havaianas e o Sistema para Doação de Sangue da Cruz Vermelha (PINHEIRO, COLLUCI JR., DE MELO, 2013).

O HCD baseia-se na ideia de que todos são especialistas. Ou seja, as pessoas comuns sabem mais do que ninguém quais são as soluções corretas para os seus problemas. O HCD oferece técnicas, métodos e dicas para guiar o praticante por um processo que dará voz aos usuários e permitirá que os desejos destes orientem a criação e implementação de soluções (PINHEIRO, COLLUCI JR., DE MELO, 2013).

A razão pela qual esse processo é chamado de “Centrado no Ser Humano” é que começa pelas pessoas para as quais uma solução será criada. Examina-se as necessidades, desejos e comportamentos destes. Procura-se ouvir e entender o que estas pessoas querem através da chamada “lente do desejo”. Esta lente é aplicada em várias fases do projeto. (PINHEIRO, COLLUCI JR., DE MELO, 2013). Uma vez identificado qual é o desejo do usuário começa-se a examinar as possíveis soluções através das lentes de praticabilidade e da viabilidade. Estas duas lentes são usadas cuidadosamente ao final do processo.

O processo de HCD começa com o enquadramento do problema de projeto (desafio estratégico específico) e continua por três fases principais: Ouvir (*Hear*), Criar (*Create*) e Implementar (*Deliver*) (PINHEIRO, COLLUCI JR., DE MELO, 2013). Outros autores utilizam a nomenclatura Descoberta, Ideação e Prototipagem para se referir às três fases respectivamente (VIANNA *et al.*, 2012). Este trabalho adotará a segunda nomenclatura. A equipe de projeto alternará entre o pensamento concreto para o abstrato, identificando temas e oportunidades e, mais tarde, de volta ao concreto criando soluções e protótipos. O quadro 1 abaixo sintetiza o que ocorre em cada fase do projeto.

Quadro 1 – Fases do HCD

FASE	DESCRIÇÃO
Descoberta	Coleta de histórias inspirada nas pessoas. Ocorre a organização e a condução de pesquisas de campo.
Ideação	Trabalha-se em formato de seminário, ou <i>workshops</i> , com o intuito de traduzir, de maneira estruturada, as oportunidades, as soluções e os protótipos que foram coletados na primeira fase. Durante esta fase ocorre a transição do pensamento concreto ao abstrato, de forma a identificar temas e oportunidades, para, mais tarde voltar ao concreto criando soluções e protótipos.
Prototipagem	Marca o início da implementação de soluções através de um sistema rápido de modelagem de custos e receitas, estimativas de capacitação e planejamento de implementação. Essa fase ajudará no lançamento de novas soluções.

Fonte – Adaptado de PINHEIRO, COLLUCI JR., DE MELO, 2013 e VIANNA *et al.*, 2012

O capítulo 4 **Metodologia** apresentará como HCD será desdobrado em etapas para aplicação neste TCC, relacionando objetivos, ferramentas e prazos de cada etapa.

2.1.4 Proposição de workshop como formato de oficina de criação coletiva

Para este trabalho utilizaremos um formato de encontro presencial chamado *workshop* como meio de tangibilizar a proposição de seminário descrito por Pinheiro, Colluci Jr., De Melo (2013). Segundo Stuber (2012), *workshop* é também sinônimo para oficinas ou seminários. São encontros de curta duração e planejados (agenda, número de participantes, tema central, etc.) que tem por objetivo guiar um ou mais grupos de participantes por um processo controlado de geração, seleção e prototipagem de alternativas originais para um determinado problema de projeto (PINHEIRO, COLLUCI JR., DE MELO, 2013).

Ocorre uma transição do pensamento concreto ao abstrato que permite identificar temas e oportunidades para, mais tarde, voltar ao nível concreto com a criação de soluções e protótipos. Para transformar pesquisa em soluções para o mundo real, é preciso passar por um processo intermediário de síntese e interpretação através da filtragem e seleção de informações concretas sobre os indivíduos, efetivamente traduzindo *insights* sobre a população e modelos de sistemas sobre a realidade atual em oportunidades para o futuro (STUBER, 2012). Esta parte é mais abstrata do processo. E assumindo um ponto de vista generativo, a equipe de trabalho criará centenas de soluções em *brainstorm* e rapidamente converterá algumas ideias em protótipos ou *concepts*.

Um *Concept*² é a formalização de uma ideia (STUBER, 2012). No entanto, há razões didáticas que justificam a adoção da visão de *concepts* nesta metodologia. Segundo Stuber (2012), há uma área de convergência complementar e sinérgica entre a utilização de *concepts* do Design Estratégico e a utilização de protótipos rápidos em todas as fases do processo de desenvolvimento advogado pelo Design Thinking. Ambas as propostas têm por objetivo tangibilizar ideias para solucionar o problema abordado.

Por meio da síntese de atributos, conceitos e fragmentos de pensamentos, constrói-se uma ideia, a qual é um possível caminho para a solução de um problema, ou então uma combinação única destes atributos e conceitos

² A utilização do *concept* como ferramenta de projeto é descrita na metodologia do Design Estratégico, o qual não é foco deste estudo. Uma revisão bibliográfica aprofundada sobre o assunto pode ser encontrada na obra de STUBER (2012, p46-53).

(STUBER, 2012). No Design Thinking, ela é tangibilizada por um protótipo. Já no Design Estratégico, na fase final do metaprojeto são gerados vários cenários, a partir dos quais se constroem alguns embriões de ideias que funcionam como estímulo e orientação na escolha de alternativas, denominadas *concepts*, ou seja, a formalização de uma ideia e a passagem do metaprojeto para o projeto.

2.2 O relacionamento do pai com seus filhos

Nesta secção salienta a importância do engajamento do pai no cuidado dos seus rebentos desde antes do nascimento. Os conceitos que embasam este tópico advém da escola etologistas, ciência que estuda o comportamento humano, e da medicina clínica.

2.2.1 O pai segundo as três ecologias

Segundo Cyrulnik (1989), adotando a ótica do bebê, a permanência da mãe evolui ininterruptamente do domínio biológico para o domínio psicossocial. O mesmo não ocorre com o pai. Se considerarmos os lugares físicos onde se processa o desenvolvimento de uma criança, podemos descrever pelo menos três pais: um intramaterno (dentro do útero), um perimaterno (fora do útero, mas sobre o corpo da mãe) e um pai social (no circuito social afastado da mãe) (CYRULNIK, 1989).

Quando a ecologia que circunda o bebê é a *intramaterna*, ou seja, ainda dentro do corpo da mãe, nos deparamos com a figura do Pai Plantador (CYRULNIK, 1984). Este pai é o responsável por plantar a semente da inovação no útero materno. Biologicamente falando, o pai é responsável por impedir a partenogênese (crescimento e desenvolvimento de um embrião sem fertilização) contribuindo na criação de um novo ser geneticamente único (através da mistura de materiais genéticos). Neste nível puramente biológico, o pai torna-se um pai sensorial. O bebê pode sentir a presença do “outro significativo”, além da mãe através dos seus sentidos intrauterinos, em especial o tato, a audição e o olfato. Esta presença é mediatizada pela mãe, que, por sua vez traduz para o feto a presença e significado afetivo que este pai sensorial tem para a mãe. Cyrulnik (1989) faz uma distinção importante observando que o termo “função de pai” parece ser erroneamente traduzido. O pai, na perspectiva do bebê, é qualquer homem pela qual a mãe desenvolve uma vinculação afetiva. O termo mais correto seria “função do marido” ou “função do homem de vinculação”. A mãe interpreta o homem com significado para ela e a sua tradução sensorial modifica a ecologia do bebê no seu ventre.

Após o nascimento há uma mudança na sua ecologia. Agora o bebê está sobre o corpo da mãe e conseqüentemente fica exposto a tudo que está no perímetro da mãe. Esta é a fase *perimaterna*. Ainda persiste a tradução através da mãe, no entanto, o pai pode intervir diretamente com a criança. Este homem pode ter atuação maternal de muito bom nível, sendo apreciado tanto pelo bebê quanto pela mãe. No entanto, nesta fase, até os seis meses de idade, o bebê terá o árduo desafio de desenvolver a pleno as suas habilidades sensoriais, em especial a sua visão. A habilidade de reconhecer um rosto humano é um reflexo biológico pré-programado no bebê (BELSKY, 2010; BRAZELTON, 1994; CARVALHO, MACHADO e SUYUMA, 2002). No entanto, ao nascer ele ainda não tem a habilidade de diferenciar um rosto do outro. Enquanto não atingir este patamar ele é incapaz de diferenciar visualmente o pai da mãe, entendendo o pai e qualquer outro adulto que cuide dele como um substituto para os cuidados maternos. Cyrulnik (1989) cunhou o termo *pai maternal* para denominar esta fase da interação pai-filho.

O nascimento do “papai”, ou do pai percebido, surge em torno dos 6 a 8 meses (CYRULNIK, 1989). O principal precursor para o seu desenvolvimento é o amadurecimento das vias occipitais. No entanto, são necessários a conjugação de mais dois elementos para que este nascimento ocorra de fato: 1) a história da relação entre o pai e a mãe, visto que a anterioridade das informações sensoriais oriundas da mãe prepara a criança para a emoção que ELA vai atribuir a este estranho-familiarizado; e 2) é necessário que a mãe “introduza” o pai ao filho através da “fantasmática” de seus gestos, ou seja, apresenta-lo pelos seus gestos, sinalizações, olhares, sorrisos, posturas e vocalizações.

Esta é uma fase de vulnerabilidade onde a mãe pode muito bem não atribuir nenhum significado ao pai (BELSKY, 2010; CYRULNIK, 1989). Pode não o apresentar pela fantasmática dos gestos, pode não o sinalizar, não exprimindo os sorrisos, os olhares, as posturas e as vocalizações que familiarizam a criança com esta nova percepção perimaterna.

A última fase diz respeito a representação do pai perante os diversos circuitos sociais que constituem a vida da criança socializada. Este pai, representante do discurso social na família, é definido de acordo com as regras culturais que mudam de dez em dez anos – e de dez em dez quilômetros (CYRULNIK, 2010). Aí tudo é possível. Uma mulher pode adquirir este papel social. Em torno dos três anos de idade os termos “papai” e “mamãe” já não são nomes próprios, indicam funções diferenciadas. Já não é “papai-nome”, é o “meu pai”. O pai acaba de aparecer na linguagem. Neste momento o pai não é de modo algum biológico, ele tornou-se semântico (*ibid*).

É de suma importância esta transição entre os diversos tipos de pai. Um pai precisa primeiro ser *pai maternal*, para depois ser o “papai”. Caso o contrário a criança não faz vinculação correta, entendendo que aquele ser perimaterno é um “irmão mais velho” ou então um adulto familiar e não um pai.

2.2.2 A importância dos cuidados do pai

Diversos autores afirmam que a participação do pai é essencial, imbuída de importância muito maior do que a de um cuidador secundário (BLY, 1990; CYRULNIK, 1989; BELSKY, 2010; BRAZELTON, 2003). No entanto, há uma série de controvérsias e polêmicas que recaem sobre o estereótipo do pai moderno e que ofusca esta visão (BRAZELTON, 2003)

Em geral, o pai de uma geração anterior identificava-se como coadjuvante complementar ao trabalho da mãe (BRAZELTON, 2003). Sua participação era reativa, mediada pela permissão ou cobrança da mãe. E as atividades que o pai mantinha junto à criança eram geralmente restritas às atividades físicas ou a momentos de disciplina, quando a mãe não estava sendo obedecida. Os filhos desta geração passaram sua infância praticamente sem conhecerem os seus pais e, ao chegarem em suas adolescências compartilhavam um constrangimento mútuo, tanto do pai para com o filho, quanto do filho para quanto o pai, frente aquele ser do qual não conheciam. Segundo Barry Brazelton, médico pediátrico com mais de quarenta anos de prática em Cambridge, ainda demorará algumas décadas até que este estereótipo perca força.

No entanto, Brazelton (2003) apresenta o pai como uma força importante responsável pelo equilíbrio da família. Frente a uma mãe e suas angústias, dúvidas e incertezas sobre como melhor cuidar de seus filhos, o pai serve como uma referência de equilíbrio, uma caixa de ressonância, uma verdadeira bússola. Mesmo quando o casal diverge, o pai está tendo um papel fundamental neste equilíbrio ao provar que a mãe não está sozinha nas dúvidas. Os bebês não precisam que os pais concordem entre si, aliás, desde muito cedo eles aprendem a esperar coisas diferentes do pai e da mãe. O que eles realmente precisam é de um sentimento de que os dois pais participam intensamente de suas vidas.

Além de proporcionar benefícios na relação com a mãe, a própria atividade do pai como cuidador representa benefícios diretos para o desenvolvimento da criança (BRAZELTON, 2003). Alguns exemplos destes benefícios foram comprovados em estudos e podemos citar: incremento no Q.I. em crianças em idade escolar; aquisição de senso de humor mais apurado; maior capacidade de atenção; maior vontade de aprender; enriquecimento da imagem que os filhos têm de si mesmos. Adolescentes que tiveram maior envolvimento com o pai na sua infância apresentam um senso mais estável de “centro de controle” (capacidade

de resistir à pressão dos amigos, algo que caracteriza a criança segura de seus valores).

Os benefícios da participação do pai estão presentes antes mesmo do nascimento do bebê, visto que ele pode representar um papel importantíssimo junto à esposa por ocasião do parto, sendo sua presença também benéfica para o bebê (BRAZELTON, 2003). A presença do pai dando apoio durante o parto diminui a necessidade de medicação da mãe, encurta a duração do parto, e reduz o risco de cesarianas não planejadas, sem contar que ajuda o próprio pai à melhor se ajustar ao seu novo papel (KENNEL e KLAUS, 1982 *apud* BRAZELTON, 2003).

O pai também pode amenizar a intensidade da relação entre mãe e filho quando a criança precisar tornar-se independente (BRAZELTON, 2003). Em todos os campos da aprendizagem – dormir dozinho, alimentar-se, tonar-se independente no segundo ano de vida – o pai estará sempre dizendo “deixe que ele faça isso sozinho”. Segundo Cyrulnik (1989) pais e mães cuidam dos seus filhos de maneira muito diferente. Pais dão menos atenção aos cuidados e mais atenção às brincadeiras, sentem pouco prazer ao dar a mamadeira (todavia, pesquisas apontam que as interações do pai com os filhos no quesito alimentação sejam do mesmo nível ou até melhor do que as da mãe). Há uma grande diferenciação na forma de brincar também: mães têm tendência de balançar suavemente e embalar, e mediatizam o jogo com bonecos; ao passo que pais abanam, jogam para o ar e fazem “pedalar” as pernas com maior frequência e preferem o corpo-corpo nos jogos – representam, desta forma, informações sensoriais mais estimulantes. Esta percepção do *pai maternal*, ou seja, o pai que se dedica aos cuidados dos filhos durante os primeiros seis meses de vida³, modifica o desenvolvimento do bebê. A criança sente o pai como elemento mais ativo e agressivo, mais brusco e audacioso e mais distante que a mãe e por isso ele favorece a independência e a agressividade do bebê. O pai pode ser considerado como o primeiro mediador da separação da mãe e da relação com o mundo (CYRULNIK, 1989). Este efeito separador foi observado em uma população de bebês de cinco meses de idades que haviam recebido cuidados prestados pelo pai: estes vocalizavam mais na presença de um estranho, exploravam melhor os objetos e deixavam-se estar mais facilmente em um colo não familiar do que bebês da mesma idade entregues aos cuidados da mãe.

A percepção do pai e da mãe dá origem ao sentimento de diferença, ou seja, à identidade sexual (CYRULNIK, 1989). É preciso perceber, tratar sensorialmente uma diferença entre dois rostos, duas pessoas, duas funções, para então colocar a questão de saber a que categoria eles, e nós mesmo por consequência, pertencemos. O tratamento desta diferença permite acesso aos processos

³ ver item 2.2.1 O pai segundo as três ecologias

cognitivos. Quando Vigotsky descreve a aquisição das funções cognitivas superiores através do desenvolvimento da mediação simbólica na criança, o autor descreve a relação do ser humano com o mundo como uma relação mediada simbolicamente, como é o caso da relação que se faz entre a palavra e seus significados (*apud* DE OLIVEIRA, 1995). O acesso ao significado da palavra “pai” dispara na criança sua capacidade cognitiva de acessar o significado culturalmente dado para “pai”, ao mesmo tempo que confronta o sentido vivenciado pela criança para o que aquela palavra significa⁴.

O pai também cumpre uma função neurofisiológica no desenvolvimento cognitivo da criança. (CYRULNIK, 1989). Uma única estimulação repetida, sem distinção, acaba por não informar. É preciso uma diferença de informação para fazer surgir a tomada de consciência, o pensamento abstrato e a representação. Num universo exclusivamente povoado por mulheres (mães) qualquer representação teria dificuldade de se desenvolver porque é mais difícil perceber a diferença entre duas mulheres do que a diferença entre homem e mulher (*ibid*).

No Children’s Hospital de Boston foi realizado um estudo mostrando o efeitos provocados por mostrar um recém-nascido, e habilidades que este possui, para o pai (BRAZELTON, 2003). Deste estudo se conclui que o pai está ansioso por conhecer o seu bebê. Esta exposição torna o pai significativamente mais sensível aos choros do bebê, bem como faz com que ele responda mais rapidamente ao comportamento do bebê, acelerando o aprendizado sobre quando precisa fazê-lo arrotar, falar com ele ou mudar-lhe as fraldas. Em outras palavras, compartilhar o conhecimento do recém-nascido vem reforçar a sensação que o pai tem da sua importância para com o seu bebê, o que ele demonstra ao aprender a “linguagem” do filho. Em síntese, a crença generalizada de que os homens não entendem os bebês não é confirmada por esses estudos. Estes mesmos estudos também mostram que quando o recém-nascido é mostrado ao pai, ele se envolve mais intensamente no apoio com a mãe.

2.2.3 A inversão dos papéis parentais

A evolução incessante das regras culturais autoriza a hipótese do pai se ocupar dos cuidados das crianças enquanto que a mãe seria a provedora da família (CYRULNIK, 1989). Há ainda outras configurações mais distintas, como duas mulheres, ou dois homens, ocupando papel de mãe e pai ou ainda o caso de apenas um adulto acumular ambos os papéis. Analisar a paternidade através destes casos traria contribuições significativas para este trabalho; no entanto, o esforço de análise para compreender todos estes casos iria requerer

⁴ ver item **APÊNDICE A - A.5.1 Contribuições de Vigotsky para o desenvolvimento infantil**

investimentos de ordem superiores ao que o autor dispõe para execução deste trabalho de conclusão de curso. Todavia, visando contribuir, o autor apresenta algumas considerações breves sobre a inversão do papel de provedor entre o pai e a mãe. A intenção é pontuar a necessidade de aprofundamento de estudos no sentido de tecer uma análise holística em torno das diferentes maneiras de viver e exercer a paternidade.

Segundo Cyrulnik (1989) se observarmos a partir de uma ótica clínica, veremos que esta inversão de papéis parentais acarreta consequências observáveis tanto na criança quanto nos pais. O autor relata, de sua experiência clínica, um caso de um *pai maternal*, ou seja, aquele pai que se dedica aos cuidados dos filhos durante os primeiros seis meses de vida⁵, que dedicou 20 anos de sua vida no cuidado dos seus filhos enquanto a mulher provia a família. Este homem permaneceu em plenitude afetiva durante este período, a família funcionou muito bem, mantendo uma vinculação perfeita que permitiu o desenvolvimento pleno dos dois filhos do casal. As crianças chamavam a mãe de “mamã” e o pai de “mamamã”! No entanto, quando os dois filhos saíram de casa o pai entrou em depressão. O *stress* provocado pela partida dos filhos, antes uma patologia que acometia somente mulheres, agora também afeta o homem.

Em outro caso, também relatado por Cyrulnik (1989), um pai passa os primeiros quatro anos de vida da sua filha cuidando dela enquanto a mãe trabalha fora de casa. Após este período pai e mãe trocam de papel de provedor. Neste instante a filha começa a ter insônia e a recusar alimento, deixa de falar, de brincar e fica colada à porta, esperando o pai retornar para casa, agredindo-o assim que ele chega.

Estas mudanças de papéis sociais modificam os circuitos psicobiológicos de vinculação da criança (CYRULNIK, 1989). Ao alterar estes circuitos, o novo papel social modifica a repartição das forças afetivas da triangulação familiar (filho, mãe e pai). A questão não é quem realiza qual papel dentro do triângulo familiar, se é o pai provedor e a mãe cuidadora, ou ao contrário. A presença do pai e da mãe como elementos distintos é importante devido ao seu papel triangulador, que, conforme dito anteriormente, permite identificar a diferença de gênero, que por sua vez, permite à criança acessar o pensamento abstrato, levando ao desenvolvimento cognitivo. Quando os papéis parentais se confundem, quando não há terceiro diferenciador, a criança percebe dois “mesmos”: os papéis sociais, as mesmas pressões psicológicas, as mesmas estimulações sensoriais. Quando há confusão de papéis, a criança perde o substituto perimaterno, a etapa intermediária que facilita a socialização e a aprendizagem de separação. Cyrulnik (1989) afirma que, em casos onde os papéis parentais se alteram em algum

⁵ ver item 2.2.1 O pai segundo as três ecologias

momento posterior ao nascimento do filho, como foi relatado no último exemplo, que então é esperado que haja um momento de sofrimento e frustração enquanto a criança se adapta à nova triangulação. No entanto, a criança e seus circuitos psicobiológicos são perfeitamente capazes de suportar tal mudança.

Como último exemplo, Brazelton (2003) expõe outro caso clínico sobre uma família com um “pai em tempo integral”. Este é bastante hábil e participativo no seu cuidado da filha. A mãe assumia uma postura que facilitava esta pró atividade do pai, retrocedendo a segundo plano, deixando o pai tomar a iniciativa de cuidar da filha, não hesitava em lhe passar o bebê e nem tentava corrigi-lo na sua forma de cuidar. Todavia, este mesmo pai uma vez relatou, contrariado, que se sentia envergonhado porque a filha o chamava de papai na hora de brincar e de mamãe na hora de mamar. Também ficava constrangido quando a filha o agarrava na frente de seus amigos homens.

Portanto, concluímos que a inversão de papéis traz desafios tanto de ordem psicobiológica, como relata Cyrulnik, como também de ordem social e cultural, ao se deparar com um estereótipo excessivamente machista, conforme Brazelton relatou.

2.3 O papel social do pai

Este subcapítulo se dedica a resgatar as condições atuais que delimitam a identidade social e cultural da paternidade. A pesquisa bibliográfica aponta para um cenário de fragmentação da imagem ideal do pai na sociedade ocidental. Este processo, conforme Cyrulnik (1989) e Bly (1990), teve sua origem na revolução industrial e continua em transformação até os dias de hoje afetando diretamente a vida de pais, mães e filhos.

2.3.1 Fragmentação da imagem do homem/pai na sociedade ocidental

Na atualidade vive-se um momento de transição que teve seu início na Revolução Industrial. Vê-se a evolução dos papéis maternos e paternos na sociedade. Prova deste momento de transição pode ser observada no simples fato da ciência apenas ter se interessado por realizar observações das interações diretas pai-filho a partir de 1976 (CYRULNIK, 1989). Esta é uma prova de, até que ponto, na cultura ocidental, a palavra bebê esteve intimamente associada à mãe.

Quando as mulheres entraram maciçamente na força de trabalho na década de 1970, mudar fraldas tornou-se um símbolo de honra para os pais, somando-se ao papel tradicional masculino de prover para família. O que os cientistas chamaram de *novo pai cuidador* (BELSKY, 2010) ou de *pai maternal* (CYRULNIK,

1989) tornou-se nosso ideal masculino de classe média alta (BELSKY, 2010). Foi graças a este movimento, coincidindo com o movimento feminista, que viu-se surgir a imagem do pai encantado por carregar seus bebês ao colo, cuidarem da alimentação do mesmo, e também beijarem o filho e exercerem esta arte a muito tempo reservada aos avós (CYRULNIK, 1989).

A participação do *pai maternal* modifica o desenvolvimento da criança. Conforme já citado anteriormente, o bebê sente o pai como sendo mais ativo e agressivo, mais brusco, mais audacioso e mais distante do que a mãe e nisso o pai favorece a independência e a agressividade do bebê (KESTEMBER, 1985 *apud* CYRULNIK, 1989). O autor relata uma experiência desenvolvida com bebês de 5 meses, que foram alvos de cuidados de pais maternais, e que apresentaram maior facilidade para explorar o desconhecido. Alguns dos benefícios da interação do pai com seus filhos são explorados no item **2.2.2 A importância dos cuidados do pai**.

Mesmo neste novo contexto ainda espera-se que os pais sejam bons modelos de papel de gênero, proporcionando às crianças um mapa sobre o comportamento ideal de como os homens deveriam ser (BELSKY, 2010). Ainda é esperado que eles sejam as figuras de máxima autoridade, os responsáveis pela determinação das regras da família (como no velho ditado: “Espere até seu pai chegar em casa!”). O pai sofre uma recriminação perante a nossa cultura ainda napoleônica que lhe confere um estatuto viril, hipertrofiado na lei e interdito na carícia. Perante a perspectiva desta cultura, cuidar de uma criança, alimentá-la, passear com ela nos braços é partilhar o prazer da carícia, o que não é viril (CYRULNIK, 1989). Esta situação alimenta uma insegurança no homem sobre a sua identidade na sociedade atual. A base desta insegurança reside principalmente na crença que a aquisição de características consideradas predominantemente femininas fragiliza a masculinidade afirmativa do homem (SILVA *et al*, 2007).

Esta insegurança é aprofundada por um elemento adicional de percepção de esfacelamento desta mesma sociedade, que a cada dia, cede lentamente espaço para uma nova essência. Tal insegurança gera a necessidade de um espaço onde o homem se sinta mais integrado ao seu papel, aos seus companheiros homens e à sociedade como um todo (SILVA *et al*, 2007).

Nesse contexto, o desafio para o pai contemporâneo é entender que seu papel é cheio de contradições (BELSKY, 2010). Por exemplo, o papel autoritário facilmente entrará em conflito com a necessidade de um cuidador amoroso. O progressivo desaparecimento dessas certezas coloca o homem no vazio da definição, o que tem levado a muitos, especialmente os mais jovens, a enveredarem por duas escolhas: não ser macho o bastante ou sê-lo em excesso. (SILVA *et al*, 2007)

Poder-se-ia elencar uma lista considerável de contradições, no entanto, tal análise fugiria do escopo deste trabalho. Portanto, apenas com objetivo de construir um referencial para argumentação, alguns exemplos são elencados abaixo para oferecer análises sobre como os homens enfrentam as contradições da paternidade contemporânea.

Os pais sabem que o nascimento do bebê é uma grande etapa da sua vida que inclui aprender a viver com uma criança, sofrer uma alteração na sua vida conjugal e atribuir uma pressão suplementar a sua aventura social. Ele sabe que sua vida nunca mais será a mesma. No entanto, apesar de significativa em termos de representação, a experiência sensorial de se tornar pai é medíocre. Boris Cyrulnik descreve este descompasso como uma “dissonância cognitiva”: quando a emoção não é adequada à representação, é preciso inventar uma racionalidade que dê coerência a esta dissociação. Esta dissonância muitas vezes provoca um sentimento de vazio, de confusão, em que o pai não sabe ocupar o seu lugar – como se pode ver no momento do parto em que traz água, dá pancadinhas na almofada e efetua mil missões desta importância (CYRULNIK, 1989).

Segundo Jung (1985 *apud* BLY, 1990) quando um homem é educado pela mulher sobre sentimentos e emoções, então ele vai aprender a atitude feminina em relação a masculinidade e adotar uma visão também feminina sobre o seu pai e sua própria masculinidade. Ele vai ver a visão do seu pai através dos olhos da sua mãe e, visto que mãe e pai estão em competição pelo afeto do filho, é impossível ter uma visão imparcial um do outro não importa qual lente você utilizar (BLY, 1990). Algumas mães postulam que a civilização, a cultura e a sociedade são coisas que ela e a filha, ou ela e o filho sensível têm em comum, enquanto que o pai representa aquilo que é rígido, talvez brutal, o que é frígido, obcecado e racional: louco por dinheiro, sem compaixão. Adotar esta visão faz com que o filho tenha uma imagem manchada do pai a qual não foi construída pela observação do pai mas sim pelos comentários da mãe.

A visão de sua própria masculinidade também é afetada. Ele pode ser fascinado por ela, mas terá medo dela. Ele pode ser desconfiado dela e querer matá-la. Ele pode ter dó e querer reformá-la. Nunca se sentirá totalmente à vontade com a sua masculinidade (BLY, 1990).

Eventualmente um homem precisará se despir de todos estes dogmas e descobrir por conta própria o que é o pai e o que é a masculinidade. Histórias e mitos da antiguidade são úteis para este fim visto que não carregam preconceitos modernos, já foram absorvidos pela cultura e principalmente por que mostram tanto o lado brilhante quanto o lado escuro da masculinidade (BLY, 1990). O modelo buscado não é nem um homem perfeito e nem um homem

excessivamente espiritualizado. Bly (1990) apresenta a imagem da masculinidade primitiva como algo molhado, escuro e visceral, como algo muito próxima da alma. Fazer uma revisão das representações da masculinidade na mitologia foge do escopo deste trabalho (para maiores detalhes consulte a bibliografia BLY, 1990). No entanto, como recurso didático, é válido lançar mão de alguns exemplos.

Na mitologia grega, Apolo é visualizado como um homem dourado em cima de um acúmulo de energia negra, alerta e perigosa, chamada Dyonisius (BLY, 2010). Os Butaneses criam máscaras de homens com cabeça de pássaro com dentes de cachorro, um exemplo de energia dupla. Os indianos oferecem Shiva como imagem de masculinidade, tanto ascético quanto um bom amante, um louco e um marido. Ele também tem uma forma com caninos afiados chamado Bhairava, e, neste aspecto, é uma imagem muito distante da bondade inerente de um Jesus convencional. Estas energias poderosas estão dormentes em todos os homens. O autor considera que o fato do divino estar associado à imagem da Virgem Maria é um aspecto positivo para cultura ocidental; no entanto, o mesmo pondera como seria diferente se nesta mesma cultura o divino também estivesse associado a dançarinos em transe e homens ferozes com caninos (*ibid*).

A existência desta força negra gera estranheza na sociedade atual. No entanto, Bly (1990) aponta que a habilidade do homem de gritar, ser assertivo e feroz não implica dominação, objetificação das pessoas, imperialismo selvagem ou comportamento bélico. Estas características são típicas do modelo machista, que nada tem a ver com o masculino.

Para tentar compreender como os homens lidam com estas questões e contradições inerentes à paternidade, Belsky (2010) propõe uma visão baseada na teoria dos sistemas de desenvolvimento. Para tanto é necessário considerar como um homem compreende o papel do pai e, dentro deste papel, se ele pode responder sensivelmente à necessidade de ajudar a esposa. Também é preciso considerar as expectativas da esposa e como ela *realmente* age quando o marido assume o cuidado prático dos filhos.

Neste contexto Belsky (2010) aponta pelo menos três influências diretas na forma com a qual o pai vai aprender a lidar com o seu filho. A primeira vem da sua própria concepção da diferença de gêneros. Por exemplo, quando vestido de uma visão “tradicional” do papel da mulher, o homem tem muito menos chance de estar disposto a ajudar nas tarefas da casa ou partilhar na divisão das tarefas de cuidar do bebê (BULANDA, 2004; PASLEY, FUTRIS e SKINNER, 2002 *apud* BELSKY, 2010).

A segunda influência decorre da estrutura financeira do casal, especialmente da demanda de tempo impostos pelo regime de trabalho do pai e da mãe. Por exemplo, à medida que as mulheres aumentam seu tempo no trabalho, os homens muitas vezes respondem cuidando mais dos filhos e dos afazeres domésticos. Mas é necessário considerar que muitos pais ainda acham que prover é fundamental para o seu papel como pai (TAMIS-LEMONDA e CABRERA, 2002 *apud* BELSKY, 2010). Assim, ter uma carga horária de trabalho absorvente, que envolva viajar ou trabalhar nos fins de semana, pode obrigar o pai (ou a mãe), por mais interessados que sejam, a se envolverem menos com os filhos.

Por último é necessário reconhecer que a atitude da parceira neste dueto é de suma importância. Quando a esposa caça a habilidade do marido para trocar fraldas, ou fica brava com ele por ser muito duro com a criança, ou mostra sinais de sentir ciúmes da relação do marido com os filhos, a mensagem é transmitida para a criança. As mulheres podem ser “porteiras” decisivas. Elas são capazes de incentivar ou levantar obstáculos para o ingresso do marido no papel de cuidador (COWAN E BRONSTEIN, 1988; GROSSMAN, 1987; TAMIS-LEMONDA e CABRERA, 2002 *apud* BELSKY, 2010). No intuito de complementar o papel de vital importância da mãe nessa relação da criança com o pai podemos citar a visão de Cyrulnik (1989) que enfatiza a importância da mãe ao apresentar o pai para a criança. Na visão da Etologia Humana, o autor defende que a relação da criança com o pai perpassa por três fases distintas⁶. Todas estas fases são mediadas pela mãe, sendo a mesma a principal responsável por apresentar o Pai (com “P” maiúsculo, ou seja, “o meu pai”,) para a criança.

2.3.2 A evolução histórica do papel do pai

A Revolução Industrial marca um momento singular de transformação no bojo as relações familiares (BLY, 1990; CYRULNIK, 1989; BELSKY, 2010). Boris Cyrulnik (1989) traça uma analogia do estereótipo atual de pai a partir da era napoleônica. Segundo sua visão, Napoleão, ao tomar o poder no contexto da Revolução Industrial emergente pusera os homens na produção e as mulheres na reprodução. A carícia é estimulante para a reprodução – é uma questão feminina – ao passo que, para produzir não é necessário acariciar uma máquina – é uma questão masculina. No nosso contexto pós-industrial, em que Napoleão começa a “envelhecer”, a máquina desvaloriza-se e a carícia vê sua cotação subir na bolsa de valores.

Segundo Robert Bly (1990) o advento da máquina como elemento produtivo é também responsável por infligir um grave distanciamento entre o pai e seus

⁶ vide **2.2.1 O pai segundo as três ecologias** neste trabalho para uma explicação detalhada destas fases

filhos e conseqüentemente, pela primeira vez na história ocidental, o pai trabalha mas os filhos não o veem trabalhando. Por milhares de anos, desde as sociedades nômades até as sociedades agrícolas e chegando até as sociedades organizadas em torno do artesanato, pai e filhos trabalharam e viveram juntos (*ibid*). Apenas 140 anos se passaram desde que o trabalho industrial começou no ocidente e já é possível ver que as ligações pai-filhos estão cada vez mais pobres.

Alexander Mitscherlich usa uma analogia para explicar o que acontece com a psique do filho quando ele não consegue mais ver a produção do pai: surge um buraco em sua alma (MITSCHERLICH, 1969 *apud* BLY, 1990). Quando filhos não veem o local de trabalho do pai, ou o que ele produz, eles não conseguem imaginar seu pai como um herói ou um cavalheiro branco. Demônios ocupam este buraco, e eles enchem aquele buraco com suspeitas. Dizem que, aquele trabalho que o filho não vê o pai fazendo, é ruim e que o homem é ruim. Sobretudo incutem desconfiança sobre os homens mais velhos. “Não confiamos em homens com mais de trinta anos” (*ibid*).

Esta desconfiança é prejudicial para estabilidade dos filhos. O filho homem, por exemplo, tendo usado toda a sua energia cínica suspeitando de homens mais velhos, pode compensar sendo ingênuo para com mulheres ou homens de sua própria idade (BLY, 1990). Ele acaba assumindo que uma mulher sempre saberá mais do que ele sobre relacionamentos, ou deixando que o temperamento da mulher sempre prevaleça, aceitando que “se ela me atacou então deve haver uma boa razão para isso”. Tanto casamentos quanto negócios são afetados por este tipo de ingenuidade. Já uma filha que desconfia do pai ausente tem sua capacidade de participação em relacionamentos seriamente debilitada.

As fábricas e escritórios da Revolução Industrial além de separarem o pai de suas famílias, também favoreceram à colocação dos filhos em escolas compulsórias aonde a maioria das professoras são mulheres (BLY, 1990). Este fato também é novo na história ocidental. Até então o papel educador era definido pelo sexo. Homens ensinavam homens e mulheres ensinavam mulheres (CYRULNIK, 1989).

O vermelho e o negro simbolizavam os dois valores que organizam o destino de um homem: o vermelho da guerra e o negro das vestes do clero. A paternidade biológica era ignorada, o pai só era pai espiritual ou chefe de clã (CYRULNIK, 1989). Ensinava o combate, a caça e as técnicas artesanais. Estes ensinamentos sensoriais desenvolviam-se pelo contato físico e baseavam-se mais na imitação do que na palavra, mais no contágio emotivo do que o domínio bibliográfico.

Segundo Cyrulnik, (1989) no século XVI, quando a guerra perde o seu valor educativo, os estudos passaram a organizar a vida das crianças e foram construídos os primeiros colégios. Os meninos iam para o internato para serem

instrumentalizados. As meninas ficavam em casa como ornamento. Quando surge a máquina no século XVIII os rapazes eram ao mesmo tempo escolarizados e preparados para servir.

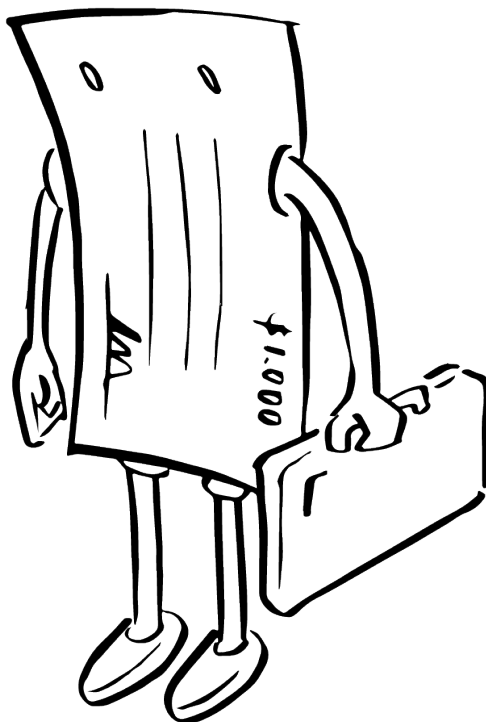
A inteligência, considerada valor feminino até então, tornou-se um valor masculino no século XIX, porque dava acesso ao poder social (CYRULNIK, 1989). Instalou-se o uso do diploma como principal fato de promoção social. Desse modo, a educação sensorial que o pai praticava perdia seu sentido. Segundo Bly (1990) este paradigma representa uma ideia que se instalou no cerne da sociedade ocidental: trabalho físico é ruim, que homens e mulheres deveriam aspirar o trabalho “espiritual” de mais alto nível, o trabalho intelectual. Se o pai tem que sair de casa para trabalhar, ele acaba por habitar a casa por somente algumas horas da noite. Sendo assim os valores da mulher, por mais maravilhosos que seja, são os únicos valores da casa (*ibid*). No entanto, o desenvolvimento infantil necessitará tanto dos ritmos masculinos quanto femininos na sua dança (BELSKY, 2010; BLY, 1990). O que assistimos acontecer, especialmente quando o trabalho de escritório e a “revolução do conhecimento” começam a dominar o horizonte social, é que as ligações entre pai-filhos se desintegram por completo.

O papel paterno vai diminuindo. Os psicossociólogos sublinham “o afastamento do pai nas sociedades sobreorganizadas” já na década de 1970 (CYRULNIK, 1989). Os sociólogos explicam que quanto mais protetor for o meio social, mais o papel paterno se torna secundário.

A evolução técnica inverteu a ecologia social, o mundo sensorial onde a criança se desenvolve. O consumo está totalmente separado da produção. Já não se vê o pai construir a sua piroga ou ferrar o cavalo. Já não se vê a mãe talhar as roupas ou as meias. Um produto sem história chega com o consumo. É um objeto privado de sentido, sem valor semântico, um acabado que já não diz nada, puro detrito de consumo (CYRULNIK, 1989).

Segundo Cyrulnik (1989) podemos dizer que a figura do pai está desaparecida. Conforme apresentado na justificativa deste trabalho, o autor usa a analogia de um “Cheque com patas” para descrever a figura do pai atual. Ou seja, chegamos à um ponto da história onde o jovem não sabe mais o que o pai faz. E aparentemente também não busca saber (*ibid*). Ele simplesmente enxerga aquele pai como um provedor distante cuja existência é homônima. A figura 1 abaixo apresenta um desenho, criado pelo autor, para ilustrar este conceito.

Figura 1 - O pai visto como “Cheque com patas”



Fonte – O autor

2.3.3 Entendendo o lado da mãe

Assim como existe um estereótipo do pai, o mesmo também ocorre com a mãe. Mas talvez de uma forma ainda mais complicada. Os parágrafos que seguem apontam somente alguns dos desafios que a mãe atual enfrenta perante a sociedade ocidental e o cenário de fragmentação explorado ao longo do item **2.3 O papel social do pai**. No entanto, não há aqui o intuito de apresentar um referencial extenso e completo sobre este assunto, visto que o mesmo fugiria do escopo deste trabalho. Mesmo assim, considera-se impossível discutir a paternidade excluindo a maternidade. E, portanto, vale salientar, que a mãe também passa pelo seu próprio processo de ressignificação e ocupação de espaço na sociedade.

Belsky (2010) relata que o mundo oferece uma visão glorificada da maternidade que mascara o trabalho árduo, frustrante e desafiador que a mãe/mulher têm que enfrentar ao se tornar mãe. Busque como exemplo a imagem com que a mídia veicula Mães estrelas de televisão com bebês lindos, saudáveis, perfeitos. Não se fala de noites mal dormidas, de trocar fralda, de exaustão, do doloroso processo de recuperação pós-parto. Foca-se somente no lado belo, como se

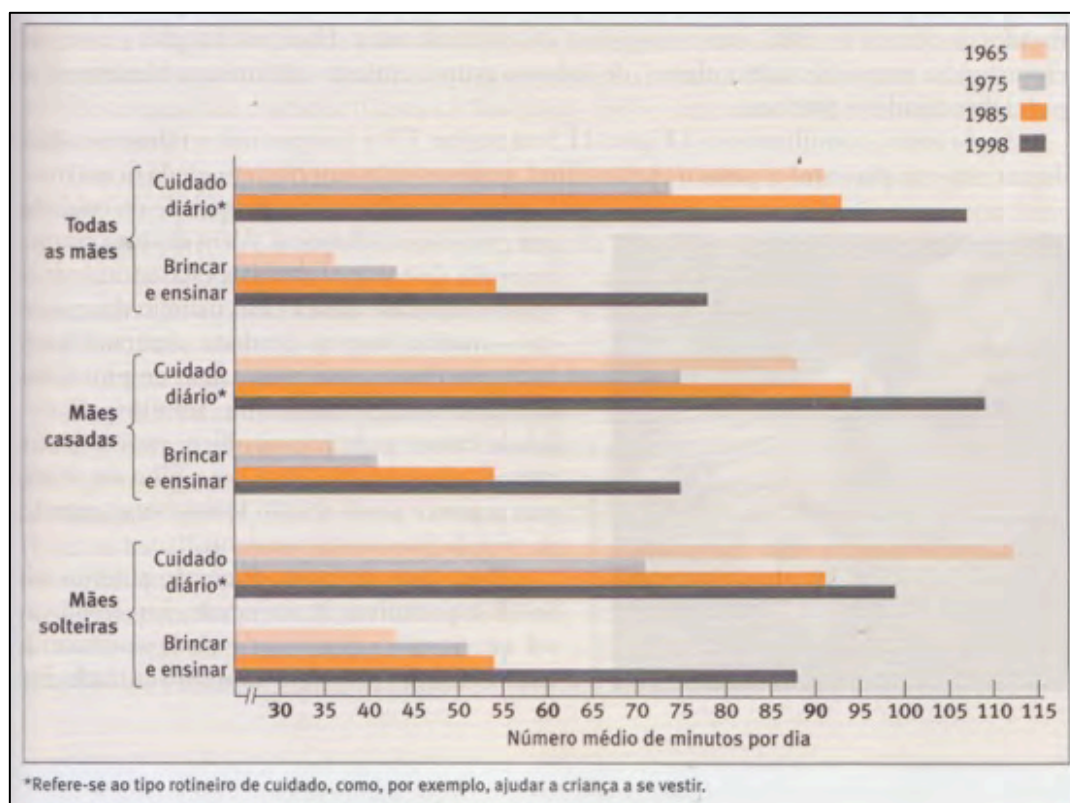
houvesse algo de vergonhoso em discutir e expor os desafios que acompanham a maternidade.

Apontando outro exemplo desta “glorificação descabida” basta olhar para o cerne de cada família. Familiares exclamam “você deve estar se sentindo ótima!” quando a mãe sente seu rosto inchado e dolorido de semanas de sono não dormido e sua autoconfiança abalada pelas mudanças radicais pelas quais seu corpo está passando. Prestamos um desserviço às mulheres através desta foto de “bem-aventurança” na vida materna (BELSKY, 2010).

Outro fator frustrante são as cobranças irrealistas de “desempenho”(BELSKY, 2010; BRAZELTON, 1994). Crianças com temperamentos dóceis e “fáceis” fazem a mãe se sentir-se competente e realizada, ao passo que crianças com temperamento mais “difícil” fazem a mãe sentir-se um fracasso. Ao olhar da mãe, apesar de tudo que já foi pesquisado e descoberto sobre a genética e a importância do meio na delimitação da trajetória de desenvolvimento da criança, as mesmas parecem sentir que todo o peso recai sobre os seus ombros (BELSKY, 2010).

Neste sentido, apontamos também para a discussão sobre a mãe trabalhadora. Observamos uma crítica não velada da sociedade que diz que “A mãe que trabalha não pode dar a atenção devida às suas crianças”. É evidente que tal crítica abala o ímpeto da mulher atual de buscar sua independência financeira e sua efetiva colocação como uma possível provedora para sua família (tão apta quanto o homem). Belsky (2010) aponta para um estudo recente que mediu o tempo investido por mães no cuidados com os filhos. Ele prova que esta crítica é infundada. Realizado nos EUA, esta pesquisa apontou que as mães hoje têm dedicado ainda mais tempo para a educação, cuidado e brincadeira de suas crianças, conforme mostra a figura2 abaixo, que apresenta um gráfico com a evolução do tempo dedicada por mães casadas e mães solteiras em quatro épocas diferentes.

Figura 2 – Tempo dedicados ao cuidado dos filhos entre mães estadunidenses



Fonte – BELSKY, 2010

2.4 Fundamentos para criação de uma experiência empática

Cronologicamente falando, este subcapítulo contempla os últimos temas pesquisados neste TCC. A identificação da necessidade de embasar estes itens específicos ocorreu após a Oficina de Criação Coletiva⁷ a qual, por sua vez, definiu o Conceito Norteador da etapa de ideação desta obra⁸. Com o conceito norteador definido, foram acrescentados os seguinte temas: Empatia, Design de Emoção, Design de Experiência e Ferramentas de mapeamento de experiências. Cada um deles é abordado isoladamente nos itens que seguem.

2.4.1 Empatia

A empatia é a arte de se pôr no lugar do outro e ver o mundo de sua perspectiva. Ela requer um salto da imaginação, de modo que sejamos capazes de olhar pelos olhos dos outros e compreender as crenças, experiências, esperanças e os medos que moldam as suas visões do mundo (KRZNARIC, 2013). Olhar a vida do ponto de vista do outro não só nos permite reconhecer as suas dores ou alegrias, mas

⁷ detalhada no subcapítulo 4.4 Oficina de Criação Coletiva

⁸ vide subcapítulo 5.1 Conceito Norteador

pode nos estimular a agir em favor dele. Essa é uma capacidade natural do ser humano, mas como toda habilidade, para que seja útil, deve ser praticada constantemente e aprimorada (PINHEIRO e ALT, 2011).

Segundo Krznaric (2013), a empatia é tecnicamente conhecida pelos psicólogos como “empatia cognitiva”, não é uma questão de sentir pena de alguém – isso é comiseração ou piedade – mas de tentar nos transportar para o personagem e a realidade vivida de outrem. Era exatamente isso que São Francisco fazia ao trocar suas roupas pelas do mendigo na porta da basílica de São Pedro: ele queria saber como era ser um indigente.

A empatia tem o poder de curar relacionamentos defeituosos, erodir nossos preconceitos, expandir nossa curiosidade em relação a estranhos e nos fazer repensar nossas ambições. O atual presidente dos E.U.A. Barack Obama recentemente afirmou em discurso que vivemos uma era de “déficit empático” (KRZARNIC, 2013). Ele questiona o quanto que nós, como seres humanos, nos esforçamos para nos colocar no lugar de pessoas que vivem nas margens, como aqueles que procuram asilos, os idosos ou os agricultores de subsistência nos países em desenvolvimento?

Se guiarmos a nossa análise para conferir como a empatia se desenvolve no ambiente corporativo, podemos identificar novamente o déficit empático detectado por Obama. Sabemos que na prática a maioria das empresas não tem colaboradores dedicados a estudar como os seus produtos e serviços de fato participam da vida dos consumidores (PINHEIRO e ALT, 2011). Muito menos quais barreiras e problemas são enfrentados por essas pessoas ao utilizá-los. A maioria do desenvolvimento de novas soluções ocorre entre quatro paredes, em laboratórios fechados de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), e com base na opinião de especialistas que, quando muito, têm contato com o mundo externo apenas através de pesquisas encomendadas. Existe uma diferença grande entre encomendar uma pesquisa para validar um processo de desenvolvimento e realizar uma pesquisa como parte deste processo.

Quando estudamos a problemática que assola os homens contemporâneos, podemos supor que talvez esta afirmação também se aplique a paternidade. Talvez uma das características que lhes falta exercer seja a sua visão empática para com os seus filhos e sua esposa. O quanto o pai moderno está se colocando no lugar de seus filhos para pensar o quanto eles precisam do seu afeto? Esta indagação é de extrema valia para o desenvolvimento deste trabalho, visto que o despertar da construção da visão empática paternal pode ser encarada como uma meta projetual, e; portanto, foi acrescida como objetivo específico deste projeto.

Krznaric (2013) apresenta três estratégias que podemos aplicar, em um nível pessoal (ou, adaptando-se para o contexto deste TCC, em nível projetual) para expandir o nosso ego empático. São elas:

- a) **Conversa** – conversar com outras pessoas, especialmente aquelas as quais não conhecemos, ou conhecemos muito pouco, é uma das maneiras mais eficazes de ter acesso a pensamentos, experiências e sabedoria escondida na cabeça deles. Conversar nos permite descobrir a extraordinária diversidade dos homens e ganhar uma compreensão empática de como os outros veem a si mesmos e ao mundo. A conversa é também uma maneira pela qual podemos avançar além dos rótulos que usamos para identificar as pessoas. Expressões como “fundamentalismo islâmico”, “banqueiro rico” e “mãe solteira” estão frequentemente impregnadas de pressupostos e preconceitos. Inserimos pessoas numa só categoria, prejudgando-as com base em rumores ou estereótipos da mídia, e com isso denegamos sua individualidade. A conversa permite que nos livremos dos mitos perpetuados por esse rótulos. Ouvindo as histórias e as lutas das pessoas, chegamos a reconhecer sua singularidade e começamos a tratá-las como seres humanos. Abrimos-nos para descobrir traços compartilhados, bem como diferenças. Esse é o início de uma conexão empática, um vínculo humano com a vida dos outros.

- b) **Experiência** – desafiar a nós mesmos com novas experiências é uma segunda maneira, talvez mais exigente, de expandir nossa empatia. Mas suas recompensas podem ser ainda maiores, e a aventura mais emocionante. Fazer uma viagem para dentro do mundo de alguém cuja vida diária é muito diferente da nossa pode deixar a empatia e as lembranças gravadas em nossa pele de uma maneira que provavelmente jamais esqueceremos. Há várias formas de criar um ambiente de viagem empática como esta que o autor descreve, no entanto, a título de ilustração, abordaremos dois estudos de caso. O primeiro é do escritor inglês George Orwell, autor de “A revolução dos bichos” (1945) e “1984” (1949). Ele se interessava em saber como seria a vida do indigente do seu país e para tanto passou 5 anos, durante os anos 1920, passando temporadas de semanas ou meses vestidos como mendigo, sem dinheiro, vivendo em meio a eles pelos bairros do lado leste de Londres. Esta experiência lhe rendeu amizades, um profundo respeito pela difícil vida de pessoas nesta experiência, bem como um extenso material literário que o ajudou a construir sua bem sucedida carreira. O segundo caso é do autor do livro “Sobre a Arte de Viver”, o Sr. Roman Krznaric, Ele trabalhou por algum tempo em um campo de refugiados na Guatemala, morando em uma choça de palha sem eletricidade nem água corrente. Isto lhe proporcionou um breve vislumbre sobre a realidade da pobreza o qual lhe marcou pelo restante da vida. Estas experiências empáticas não

precisam ser tão radicais, como as dos dois casos ilustrados, para que provoquem quebras de paradigmas em seus praticantes. Realizar trabalho comunitário em igrejas ou asilos, fazer trabalho voluntariado em outro país durante uma viagem, etc são exemplos mais acessíveis.

- c) Ação Social – Em geral pensa-se que a empatia é algo que ocorre no plano individual entre duas pessoas: uma pessoa podendo ver o mundo através da perspectiva da outra e com isso se predispondo a tratar o outro com mais sensibilidade. Mas empatia também é um fenômeno de massa, com o potencial de produzir mudança social básica. Historicamente falando podemos identificar que muitas mudanças importantes na histórias ocorreram independentemente de movimento políticos como troca de governo, de leis ou sistemas econômicos, mas sim quando houve um florescimento de empatia coletiva em relação a estranhos que serviu para criar novos tipos de compreensão mútua e construir pontes sobre as divisões sociais (KRZNNARIC, 2013). Ilustramos esta estratégia com um evento histórico. Na Inglaterra de 1780 a venda e tráfico de escravos era um dos elementos pulsantes mais importantes da economia. No entanto, nesta época surgiu um movimento empático liderado por Thomas Clarkson, que publicou cartazes mostrando 1000 escravos amarrados e empilhados no fundo de um navio negreiro, fez exibição públicas de instrumentos de tortura usados contra escravos, bem como publicou relatos escritos colhidos de escravos. Em decorrência deste movimento, o tráfico escravo foi interrompido até 1807 e a escravidão abolida em 1837. Movimentos empáticos similares foram vistos na Segunda Guerra, quando búlgaros, dinamarqueses e outros empenharam esforços para salvar judeus de campos de concentração; ou então a esmagadora reação mundial ao tsunami asiático de 2004.

Pinheiro e Alt (2011) descrevem as restrições e dificuldades que enfrentamos ao tentar realizar um mergulho empático. Por natureza o ser humano é incapaz de verbalizar precisamente tudo aquilo que pensa. O caminho que a informação percorre em nosso cérebro – desde a sua visualização na nossa mente até sua transformação em palavras – inclui constantes perdas de significado e precisão. A mente mapeia a realidade com base em três estruturas de delimitação: as restrições neurológicas, culturais e individuais.

As restrições neurológicas se referem aos 5 sentidos, guardiões da nossa percepção. Qualquer coisa que passe despercebido por estas portas da percepção (olfato, tato, olfato, paladar, audição e visão) simplesmente não existe para nós (PINHEIRO e ALT, 2011). Mas não quer dizer que fisicamente não existam, por exemplo, um músico treinado é capaz de perceber e distinguir sons que dificilmente seriam percebidos por um ouvido não treinado.

A cultura é o segundo fator de restrição. Quando duas pessoas de idiomas diferentes se comunicam em uma língua que não a sua materna, detalhes da mensagem original se perdem (PINHEIRO e ALT, 2011). Mesmo assistindo a uma conversa entre fluentes em algum idioma estrangeiro não é incomum observarmos essa discrepância entre o que a pessoa realmente imaginou e o que conseguiu comunicar. A própria forma com que construímos a mensagem, antes sequer de atribuímos um vocábulo a ela, está impregnada de nossa própria cultura.

E, por fim, as limitações individuais se relacionam aos nossos próprios dispositivos de segurança biológica, encarregados de proteger nossos cérebros de sobrecargas de informação (PINHEIRO e ALT, 2011). Somente 10% a 15% da informação recebida são percebidas. Para garantir que esse processo de seleção e descarte somente informações desnecessárias, o cérebro usa o que chamamos de “filtro de relevância”. Esse filtro é uma combinação de crenças, interesses, valores, gostos, contexto e experiência vividas por cada indivíduo.

Devido a estas dificuldades recomenda-se que durante um mergulho empático, onde mergulhamos no universo particular das pessoas, o mais importante não é procurar as respostas diretas, mas sim as perguntas corretas (PINHEIRO e ALT, 2011). Estas perguntas guiarão quem fez o mergulho empático no próprio processo de descoberta, baseado nestas perguntas norteadoras.

Este subcapítulo objetivou apresentar ao leitor o conceito de o que é empatia e a sua importância nas relações interpessoais contemporâneas. Paralelo à isto, buscou-se expor, baseado na leitura dos textos de KRZNARIC (2011) e PINHEIRO e ALT (2011), a potencialidade da utilização de ferramentas empáticas tanto por parte dos usuários no processo de vivenciar a proposta elaborada, quanto na fase projetual de elaboração da proposta.

2.4.2 Design Emocional

O campo de design emocional se refere à profissionalização do projetar com o intuito explícito de despertar ou evitar determinadas emoções (DEMIR *et al*, 2009 *apud* TONETTO e DA COSTA, 2011). A referência, reconhecida internacionalmente, é do emprego de teorias específicas que provém do casamento do design, da psicologia e da pesquisa, assumindo que a emoção pode ser previsível e controlável e que o projeto de design pode atuar na modelação das experiências emocionais desejadas nas pessoas (TONETTO e DA COSTA, 2011). Além disso, a experiência emocional é uma das dimensões do *product experience* (HEKKERT, 2006 *apud* TONETTO e DA COSTA, 2011), ou seja, todo o conteúdo afetivo que é eliciado pela interação entre usuário e produto, incluindo

o grau em que os sentidos são gratificados (experiência estética), o significado atribuído (experiência de significado) e os sentimentos e emoções despertadas (experiência emocional).

Nessa perspectiva, o design de projetos de serviços e de experiência que objetiva trabalhar certos tipos de emoções e sentimentos, tal qual o afeto, como é o caso da proposta criada neste TCC, poderia ser entendido como objeto legítimo dentro do campo do design emocional.

O despertar desta área, no início da década de 1990, se deve a um déficit empático na atuação profissional dos próprios designers. Eles não são, normalmente, os usuários finais de seus próprios projetos. Portanto, projetando com base em suas próprias crenças e experiências, mesmo que seus projetos tinham o potencial de despertar ou de evitar emoções desejadas neles mesmos ou em pessoas que convivem em seus círculos de relacionamentos, a realidade é que muitas vezes, as características dos usuários são muito distintas das do designer (TONETTO e DA COSTA, 2011). Para sanar este déficit, o casamento entre psicologia e design possibilitou o desenvolvimento de metodologias que servem como base para certificação de que emoções que se desejam provar possam, de fato, ser obtidas por meio de projetos. Estas metodologias são fortemente baseadas em pesquisa direta com os usuários, de modo que a única forma de certificação de que o projeto realmente atinja o seu êxito, com foco na emoção, é a aproximação do designer com o usuário e, portanto, com a atividade de pesquisa (*ibid*).

Provavelmente o design emocional, ao contrário do que o nome pode sugerir, é uma das áreas do design mais facilmente caracterizável como científicas, na medida em que trabalha com teoria, método e resultados de pesquisa que permitem a elaboração de afirmações sobre a experiência (TONETTO e DA COSTA, 2011). O que caracteriza esse caráter científico é a sequência projeto/pesquisa, que permite ao designer a observação, na realidade, da efetividade da aplicação de suas teorias (de base psicológica) e de *insights*, aplicados em forma de projeto. Na pesquisa sempre se busca compreender qual a experiência emocional desejada pelo usuário, bem como quais elementos devem estar presentes no projeto, a fim de proporcioná-la com maior probabilidade de ocorrência e eficácia junto aos indivíduos.

2.4.2.1 Appraisal Theroy e Gatilhos emocionais

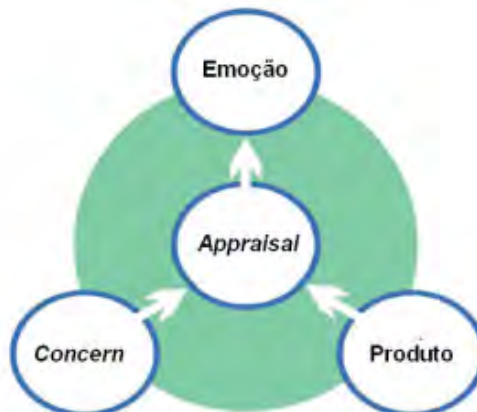
Pieter Desmet, pesquisador referência na área de design emocional, propôs um modelo para compreender a relação emocional das pessoas com produto (TONETTO e DA COSTA, 2011). O modelo é baseado em uma teoria cognitiva das emoções, denominada *Appraisal Theroy*. Esta teoria se mostra potencialmente

apta de ser aplicada no contexto de criação de uma experiência de auxílio ao engajamento de pais, conforme este TCC propõe, em especial no projeto de criação de gatilhos emocionais.

Um *appraisal* é uma avaliação da relação de significação de um estímulo; sua relevância para o bem-estar de uma pessoa (FRIDJA, 1986; LAZARUS, 1991 *apud* TONETTO e DA COSTA, 2011). Estímulos avaliados como contribuidores para o bem-estar de um usuários tendem a despertar emoções prazerosas, enquanto que aqueles considerados ameaçadores ou prejudiciais podem despertar emoções desprazerosas. A relação de causalidade entre avaliações (*appraisals*) e emoções implica que, compreendendo como ela se estabelece e como uma avaliação gera uma emoção em particular, o designer pode projetar para despertar ou evitar emoções específicas (TONETTO e DA COSTA, 2011 *apud* DESMET, 2012). Embora essas avaliações sejam entendidas como automáticas e não verbais, entrevistas vêm sendo utilizadas para recuperar informações sobre elas e possibilitar que as pessoas as reportem. Perguntas utilizadas pelos pesquisadores nestas pesquisas geralmente estão associadas a uma questão principal: o que isso significa para o seu bem-estar?

Tonetto e Da Costa apresentam uma representação esquemática, que pode ser vista abaixo na figura 3, que resume o modelo básico de compreensão sobre emoções que Desmet propõe.

Figura 3 – Modelo básico de compreensão sobre emoções em relação a produtos



Fonte – DESMET e HEKKERT, 2007 *apud* TONETTO e DA COSTA, 2011

Seria relevante e altamente benéfico realizar uma pesquisa bibliográfica extensa e compreensiva sobre o que de fato são emoções e quais os tipos de respostas emocionais podem ocorrer em uma pessoa. No entanto, tal empreitada extrapolaria a intenção do escopo deste projeto. Portanto, para auxiliar na busca de como designers poderiam trabalhar com emoções em seus projetos, é interessante buscar o conceito de gatilhos emocionais apresentados por Akiyoshi e Costa (2012). Em sua pesquisa os autores sugerem que emoções podem ser o

resultado de um *appraisal* à partir da interação ou percepção de um usuário frente à algum contexto específico. Neste sentido, emoções podem ser acionadas via variações na densidade de estimulação neural resultantes do acionamento de “gatilhos emocionais” como alteração de estado mental, motivação pessoal, imagens, ações e reflexão sobre experiências anteriores (TOMKINS, 1962 *apud* AKIYOSHI e COSTA, 2012). Estes gatilhos poderiam influenciar estados emocionais individuais. Os autores desenvolveram uma série de experimentos de design de experiência gastronômica baseados na teoria de *appraisal* e de potenciais gatilhos emocionais, comprovando assim a consistência acadêmica da proposta.

2.4.2.2 Medindo emoções

Um dos principais desafios do campo do design emocional se concentra no desenvolvimento, aplicação e validação de instrumentos para mensuração de respostas emocionais de usuários. No entanto, segundo Pieter Desmet (2003), a dificuldade em se estudar conceitos afetivos aplicado a experiências de usuário como “prazer de fazer tal coisa” ou “é divertido experienciar tal coisa” é que estes conceitos parecem ser tão intangíveis quanto são atraentes. E, para complicar mais, no lugar de ser uma emoção única descrita como “estar se divertindo”, o mais provável é que tal sensação no usuário provavelmente seja a combinação de várias respostas emocionais. O autor ilustra sua observação com um exemplo. Imagine a diversão que uma pessoa pode ter ao ir no cinema. Esta pessoa pode experienciar vários tipos de emoções como medo, divertimento, raiva, alívio, desapontamento, esperança, etc.

Há pouco conhecimento sobre como os processos da emoção funcionam, por exemplo, saber como emoções são evocadas, quais elementos de design e interação acionam são pouco conhecidos gatilhos emocionais. No entanto, na opinião de Desmet (2003) um instrumento capaz de medir repostas emocionais pode ser um recurso valioso no estudo e exploração da relação entre resposta emocionais subjetivas, interações objetivas e características projetuais. De fato não há sequer ainda uma visão unificada sobre caracterizar efetivamente uma emoção de maneira à distingui-la de outra (*ibid*). E, enquanto não surge uma solução empírica para este debate, a definição mais aceita é da emoção como um fenômeno multifacetado consistindo dos seguintes componentes: reações comportamentais (por exemplo, agressividade); reações expressivas (por exemplo, sorrir); reações fisiológicas (por exemplo, batimento cardíaco); e sentimentos subjetivos (por exemplo, entretido). Cada instrumento que se diz capaz de medir emoção está, de fato, medindo um destes componentes (*ibid*). Como consequência, tanto o número de instrumentos quanto a sua diversidades são abundantes.

Hoje a gama de instrumentos de varia desde uma simples escala de medição usando papel e caneta até equipamento ultra-tecnológicos que medem ondas cerebrais e movimento ocular⁹.

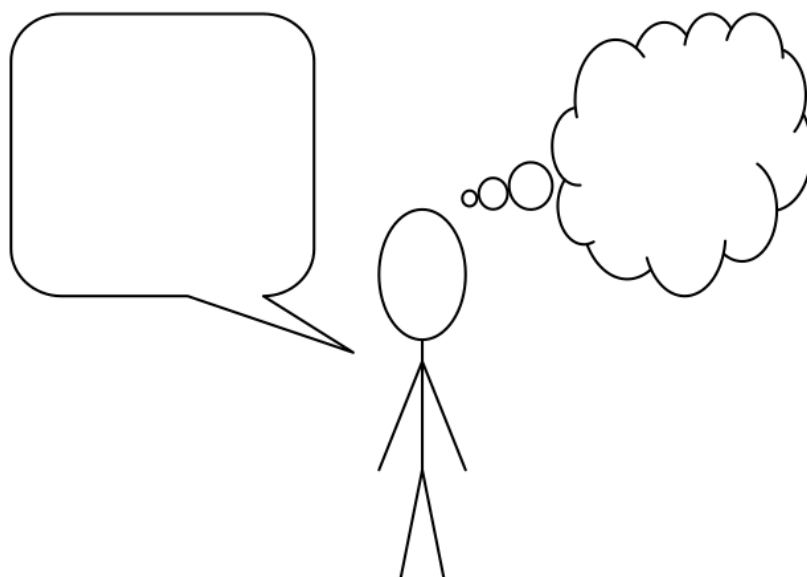
O instrumento verbal de auto relato mostra-se potencialmente útil para este TCC. Este tipo de instrumento avalia o componente de sentimentos subjetivos da emoção (por exemplo, estar feliz ou sentir-se inspirado). Sentimentos subjetivos representam a consciência sobre o estado emocional em que um indivíduo se encontra. Estes sentimentos só podem ser medidos através de auto relato (quando o indivíduo relata para o pesquisador o que está sentindo) (DESMET, 2003). Os tipos mais comuns usam diversas escalas verbais, protocolos verbais ou então pictogramas para descrever o que o participante está sentindo. Os métodos mais comuns de coletar estas informações são através de entrevistas, questionários, diários e métodos de amostragem de experiência (TÄHTI e NIEMELÄ, S/D). Uma destas ferramentas chama-se 3E (*Expressing Experience and Emotions*), a qual será descrita em maior profundidade no próximo item.

2.4.2.3 O Método 3E (Expressing Experiences and Emotions)

3E é um método de auto relato no qual é fornecido ao usuário um template pictórico simples no qual ele pode expressar emoções e sentimento na forma de um corpo humano esilto “boneco de palito” (TÄHTI e NIEMELÄ, S/D). O usuário é também capaz de desenhar um rosto humano na figura de maneira que possa projetar o seu estado emocional no desenho. Também existem dois balões, um de fala e um de pensamento, no desenho para permitir que o usuários compartilhe pensamentos (ou de forma pictórico ou de forma verbal) e expressões orais. O método 3E oferece uma maneira de expressar emoções e experiência tanto de maneira escrita quanto desenhada. Os autores do método, Marika Tähti e Marketta Niemelä (S/D), indicam que esta forma dupla de expressão ajudada diferentes indivíduos a se comunicarem da forma que preferirem. A figura 4 na próxima página mostra exemplo de template do instrumento 3E.

⁹ Uma revisão completa destes tipos de instrumento extravasa o escopo pretendido para este trabalho; portanto, ao interessado recomenda-se procurar bibliografia específica.

Figura 4 – Template do instrumento 3E



Fonte – TÄHTI e NIEMELÄ (S/D)

2.4.3 Design de Experiências

Como pode ser visto nos capítulos 5 e 6 deste TCC, o objeto tratado durante a fase propositiva do trabalho está relacionado ao design de experiências. Os conceitos aqui apresentados foram escolhidos pelo critério de relevância em termos de adequação dos procedimentos metodológicos para este trabalho¹⁰. Antes de entender o que é design de experiências, se faz necessário entender o que é “experiência”. No entanto, uma leitura atenta da bibliografia sobre o assunto indica que, assim como ocorre com Design Emocional, ainda não há consenso na resposta para esta pergunta. Sendo assim, para ajudar tanto o leitor quanto o autor no entendimento sobre este tema, este subcapítulo abordará alguns conceitos que formam o marco teórico utilizado neste trabalho. Os temas abordados são: um conceito para experiência, economia da experiência, as quatro categorias de experiência, os cinco princípios do design de experiência e as quatro lentes da experiência.

2.4.3.1 Um conceito para experiência

¹⁰ Para uma revisão extensa sobre este assunto recomenda-se a leitura BLYTHE, M; OVERBEKKEE, K; MONK, A.F.; WRIGHT, P. Funology: From usability to enjoyment. Kluwer Academic Publisher. Disponível em <<http://www.cos.ufrj.br/~jano/CSCW2008/Papers/Funology%20Introduction.pdf>>

Conforme citado no *caput* deste subcapítulo, este trabalho não objetiva revisar as diferentes teorias propostas para conceituar o que é experiência. Por razões de praticidade e aplicabilidade no ferramental proposto para este estudo, o autor optou por utilizar a definição proposta por John Dewey, um pesquisador e historiador da arte. Em sua visão, uma experiência é a irreduzível totalidade de pessoas atuando, sentindo, pensando, sondando sensorialmente e fazendo sentido de um contexto, incluindo aqui a suas percepções e sentimento frente suas próprias ações (DEWEY, 1925 *apud* WRIGHT, MACCARTHY e MEEKISON, 2013).

2.43.2 Economia da Experiência

No entanto, os autores Pine e Gilmore (1998) contam a história da evolução do bolo de aniversário traçando uma analogia da evolução da economia humana. Apesar de inesperada, esta história apresenta uma lente objetiva para explicar o impacto que a referida “experiência” tem nas nossas vidas ordinárias. Segue abaixo transcrição desta história.

“Como que a economia muda? A história completa do progresso econômico pode ser recapitulada uma evolução de quatro estágios do bolo de aniversário. Como um vestígio da nossa economia agrária, mãe faziam bolos de aniversário partindo do zero, misturando *commodities* (farinha, açúcar, manteiga e ovos) que, todas juntas custavam alguns centavos. Quando a economia baseada em bens começa a avançar, mães pagavam um ou dois dólares para a Betty Crocker pelos mix de ingredientes previamente misturados. Mais tarde, quando a economia de serviços entra em cena, pais ocupados encomendavam um bolo de uma confeitaria ou loja de doces, que, ao preço de US\$10 ou US\$15, custava mais de dez o preço dos ingredientes. Agora, na década faminta por tempo de 1990, pais nem fazem o bolo e nem dão a festa. Ao invés disso, gastam US\$100 ou mais para “terceirizar” o evento inteiro para Chuck E. Cheese, Discovery Zone, Mining Company, ou qualquer outro negócio que oferece eventos memoráveis para crianças – e que, comumente, oferecem o bolo de aniversário de graça. Bem vindo a emergente economia da experiência”

Fonte: PINE e GILMORE, 1998.

Tradução: O Autor

Segundo Pine e Gilmore (1998), apesar de muitos economista tentarem definir experiências como parte integrante de serviços, experiências são tão diferentes de serviços quanto serviços os são de produtos e bens. Os autores afirmam que *commodities* são prescindíveis, produtos são tangíveis, serviços são intangíveis e experiências são memoráveis. Usuários (compradores ou não) de experiências reconhecem o valor de experiência ao longo de uma duração de tempo. Enquanto *commodities*, produtos/bens e serviços são externos ao usuário, experiências são inerentemente pessoais, existindo somente na mente de um indivíduo que foi engajado nos níveis emocionais, físicos, intelectuais ou até espirituais (*ibid*). Sendo assim, não há duas pessoas com a mesma experiência, por que cada experiência é derivada da interação entre a encenação da experiência e do palco

onde a mesma se desenvolve e o estado de espírito e mental do indivíduo. Estes autores argumentam que a venda e o consumo de experiência é algo que está presente em todos os setores da sociedade, desde o setor de entretenimento (vide Disney como um exemplo), até o varejo (lojas conceito como Niketown) até em ambientes corporativos (dinâmicas de grupo em reuniões de planejamento). O quadro 2 abaixo apresenta as distinções econômicas entre commodities, produtos/bens, serviços e experiências conforme detalhado pelos autores.

Quadro 2 – Distinções entre commodities, produtos, serviços e experiências

Oferta	Commodities	Produtos/bens	Serviços	Experiências
Economia	Agrária	Industrial	Serviços	Experiência
Função econômica	Extração	Fabricação	Entrega	Encenação
Natureza da oferta	Prescindível	Tangível	Intangível	Memorável
Principal Atributo	Natural	Padronizada	Customizada	Personalizada
Método de entrega	Armazenada a granel	Inventariada após produção	Entregue sob demanda	Revelada ao longo do tempo
Vendedor	Comerciante	Fabricante	Provedor	Encenador
Comprador	Mercado	Usuário	Cliente	Convidado
Demanda	Características	Recursos	Benefícios	Sensações

Fonte –Pine e Gilmore, 1999 / Tradução – O autor

2.4.3.3 As quatro categorias de experiência

PINE e GILMORE (1999) ao proporem o conceito de Economia da Experiência, se preocuparam em definir as características da experiência. Segundo estes autores, uma forma de pensar sobre uma experiência é visualizá-la ao longo de duas dimensões. A primeira dimensão é a “participação do consumidor” da experiência. Em uma ponta deste espectro dimensional encontra-se a participação passiva, onde o consumidor não afeta de nenhuma maneira o desenrolar da experiência. Freqüentadores de orquestras podem ser um exemplo desta categoria visto que experienciam o evento apenas como observadores ou ouvintes. Na ponta oposta do espectro temos a participação ativa, na qual os consumidores têm papéis chaves na criação da performance ou dos eventos que compõe a experiência. Podemos indicar esquiadores como um exemplo desta categoria.

O autor descreve a segunda dimensão da experiência como a relação ambiental que une os consumidores com os eventos ou performance da experiência, e lhe dá o nome de “conexão”. Esta dimensão também é composto por dois polos de um espectro. De um lado temos a absorção e em seu oposto a imersão. Efusivamente fazer anotações durante uma lição de física seria um exemplo de

experiência absorvente, mais do que ler um livro. Ver um filme em tela grande com som estereofônico é mais imersivo que ver um filme em casa.

Desta forma, o autor pode criar quatro grandes categorias de experiências ao longo do espectro destes dois eixos dimensionais. A figura 5 abaixo ilustra visualmente este conceito. O autor entende que atividades que recaem no quadrante de mais absorvente e com participação ativa do consumidor como experiências educacionais (por exemplo, fazer uma aula de ski). O quadrante absorvente porém com participação passiva se enquadra no que largamente conhecemos como entretenimento (ir ao cinema, por exemplo). A participação passiva e conexão imersiva cria o quadrante das experiências estéticas (ver uma bela paisagem). Quando a participação se torna ativa em uma experiência imersiva temos o quadrante escapista (por exemplo, fazer uma trilha em uma bela paisagem). Geralmente as experiências mais ricas são aquelas que contemplam as quatro faces da experiência, e trazem uma oferta dinâmica para o consumidor.

Figura 5 – As quatro faces de uma experiências



Fonte – PINE e GILMORE, 1999.

2.4.3.4 Os cinco princípios do design de experiência

Pine e Gilmore (1999) apresentam um framework de cinco princípios chave para o desenho de experiências.

1) Crie um tema

Experiências sem um conceito bem definido falham na tarefa de deixar uma marca memorável e duradoura nos seus consumidores.

Um tema efetivo é conciso e motivador. Por exemplo, restaurante como Hard Rock Café é um bom exemplo de uma experiência temática, enquanto que lojas de departamento não apresentam tema algum. “A experiência de compra” não é um tema.

Um tema não é uma da declaração da missão corporativa, nem um slogan ou refrão de marketing. Ele não precisa ser articulado publicamente em forma escrita, no entanto, o tema deve ser um motor propulsor para criar elementos físicos (sinalização, projeto arquitetônico, uniformes) e performances da equipe de encenação de forma a criar uma narrativa unificada que cativa o consumidor.

2) Harmonize impressões com deixas positivas

Enquanto que o tema cria a fundação, a experiência deve render impressões duradouras nos consumidores. As impressões são “os entregáveis” de uma experiência; elas realizam o tema no imaginário do consumidor. E são as deixas que relembram para o consumidor qual é o tema. Por exemplo, quando um metre de restaurante lhe diz “a sua mesa está pronta” nenhuma deixa é acionada. No entanto, quando um metre do Rainforet Café (um restaurante temático) lhe recepciona dizendo “A sua aventura está prestes a começar” ele dá a deixa aciona a impressão do tema na mente do consumidor.

3) Elimine as deixas negativas

Garantir uma experiência positiva requer mais do que planejar as deixas de ativação do tema. Um designer de experiências deve eliminar qualquer coisa que diminui, contradiz ou distrai o consumidor, afastando do tema proposto. Por exemplo, uma experiência pode ser desagradável simplesmente por falhas na ambientação espacial. Por exemplo, má sinalização em um hotel, levando a dificuldade do hóspede encontrar o seu quarto, pode criar impressões negativas. A maneira mais fácil de transformar um serviço em uma experiência negativa é provendo um serviço pobre – desta forma criando um encontrando memoravelmente negativo.

4) Acrescente *memorabilia*

Memorabilia é o termo em inglês para “lembrancinhas”, ou seja, aqueles produtos que consumidores compram para se lembrar de certas experiências (como cartões postais em viagens de férias e camisetas em shows, etc). Estes produtos são comprados principalmente pela memória que eles evocam nos usuários. Portanto, se a experiência foi memorável, os consumidores certamente vão querer uma lembrança.

5) Ative os cinco sentidos

Os estímulos sensoriais que acompanham uma experiência devem dar suporte e enriquecer o tema da experiência. Quanto maior o número de sentidos que forem acionados, mais efetivo e mais memorável a experiência se torna. Estes estímulos sensoriais funcionam também como deixas para ativação das impressões do tema.

2.4.3.5 As quatro lentes da experiência

Wright, McCarthy e Meekison (2005) descrevem um *framework* para experiência que é baseada nas teorias de Dewey, um historiador da arte, e Bathkin, um filósofo. A proposta é dividido em duas partes. A primeira parte descreve a experiência analisada a partir de quatro lentes, ou fios condutores. A segunda parte se relaciona a forma como um indivíduo “cria sentindo” em uma experiência.

As quatro lentes, ou fios condutores, devem ser analisadas levando em consideração que elas formam uma unidade holística. Os autores sugerem a analogia com quatro fios formando uma única trança. Abaixo segue a descrição de cada uma delas.

1) A lente da composição

A estrutura composicional se preocupa com a relação parte-todo da experiência de uma experiência. Em uma interação que se desenvolve envolvendo a interação entre indivíduos esta estrutura pode ser pensada como elemento narrativo, possibilidades de ações, plausibilidade, consequências e explicações sobre ações. Se um indivíduo se pergunta coisas como: “sobre o que se trata isto?”, “o que aconteceu?”, “o que vai acontecer agora?”, “isto faz sentido?”, “o que será que acontecerá se eu fizer isto?” então este indivíduo estará pensando sobre a estrutura composicional da experiência

2) A lente do sentimento

Esta lente se preocupa com os sentimentos evocados em um indivíduo durante as diversas situações que decorrem ao longo da experiência. Os

sentimentos em uma experiência, como excitação, medo, estremeção fazem parte desta lente tanto quanto aqueles de entrar em uma sala e achá-la acolhedora, um senso de pertencimento, um certo mal-estar, ou constrangimento em uma conversa. Comumente o sentimento desafia descrições exatas mas pode afetar diretamente nossa disposição de nos envolvermos.

3) A lente emocional

Este fio condutor da experiência inclui raiva, prazer, desapontamento, frustração, desespero, etc. Estes são exemplo fortes do que constitui este pilar, no entanto, há coisas mais sutis como realização, diversão, satisfação. Pode-se refletir sobre a emoção da nossa própria experiência, ou, através da empatia, refletir sobre a emoção de experiências de outros indivíduos. Identificar-se com um personagem de um filme é um exemplo óbvio, no entanto, uma conexão empática pode ser feita com um designer, um vendedor ou até mesmo um site de e-commerce, mesmo que estes não estejam materialmente presentes.

Aqui se faz necessário fazer uma distinção entre a lente emocional e a lente sentimental visto que podemos gerar emoções associadas com realizações através do exercício do controle sobre os nossos sentimentos como medo ou ansiedade. Um exemplo seria o de um alpinista escalar um cume perigoso. Pode-se também engendrar estados emocionais como contemplação através da neutralização deliberada de estados sentimentais como a excitação ou ansiedade, como é o caso da meditação.

Emoções não são simples reações passivas a uma reação. As ações tomadas por um indivíduo, bem como o seu entendimento de uma situação, podem tanto ser motivadas por um aspecto emocional (por exemplo, compaixão ou senso moral) quanto ser motivadas por nossa racionalidade ou interpretação intelectual sobre as possibilidades de ações e consequências.

4) A lente espaço-temporal

Todas as experiências tem uma dimensão espaço-temporal. Ação e eventos se desenrolam em um tempo e espaço particular. Quando indivíduos são apressados ele podem se sentir frustrados e perceber o espaço como confinado, claustrofóbico. Além disso, o engajamento emocional pode aumentar ou diminuir nossa sensação de passagem do tempo acelerar ou se tornar mais vagarosa. O passo pode aumentar ou diminuir e nossa percepção espacial se expandir ou contrair. Tanto o espaço quanto o tempo podem se tornar conectados ou desconectados

durante o decorrer da experiência. Um indivíduo pode também distinguir entre espaço público e espaço privado, reconhecer zonas de conforto e barreiras entre ele e outros, ou entre passado e presente. Tais construções afetam os resultados experienciais como a disposição de permanecer no local ou então de visitar lugar, vontade de se engajar em trocas de informações, serviços ou bens.

A segunda parte do framework de Wright, MacCarthy e Mekkison (2005) diz respeito a como as pessoas criam sentido. Um indivíduo não se engaja simplesmente em uma experiência como se fosse pré-pronta. Eles constrói ativamente a mesma através do processo de construção de sentido. Este processo é reflexivo e recursivo. A sua qualidade reflexiva se dá na medida que as pessoas percebem as experiências através de uma outra pessoa. Seja narrando a experiência em primeira ou em terceira pessoa, ou seja recontando a mesma para si mesmo para um terceiro. Sem o *Self*¹¹ e o outro, ou o sujeito e o objeto, interagindo reflexivamente, não é possível se ter uma experiência. E ela é recursiva no sentido que o ser humano está sempre na busca do sentido. Até quando reflete-se sobre uma experiência como um objeto completo o ser humano está tendo uma experiência.

2.4.4 Mapeando experiências

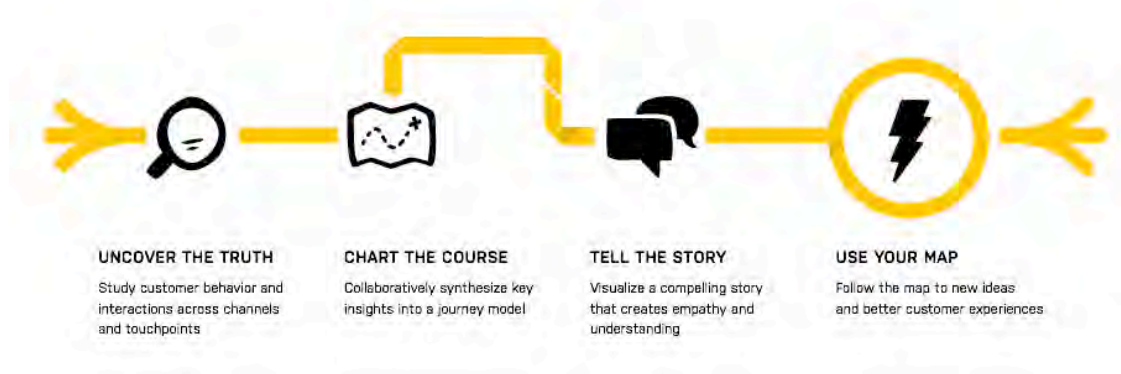
Um mapa de experiência é uma ferramenta estratégica para 1) capturar de forma holística, e 2) apresentar os principais *insights* que ocorrem na complexa interação entre usuário, produtos, serviços e ecossistema (SCHAUER, 2013). O exercício de criar um mapeamento por si agrega conhecimento e consenso entre diversas equipes e *stakeholders* e o mapa como artefato cria e suporta melhores experiências para seus consumidores (*ibid*). No entanto, a falha de examinar a experiência do consumidor de forma holística e contextualizada pode acarretar no não cumprimento das necessidades do usuário. Para uma tomada de decisão sadia a cerca de investimentos (de tempo e de recursos financeiros) se faz necessário um entendimento sólido sobre todas estas necessidades, comportamentos associados e motivações subjacentes. O ato de mapear experiência foca diretamente na análise e conquista deste tipo de complexidade.

Em sua publicação digital, licenciada em creative commons, chamada “Adaptive Path’s Guide to Experience Mapping”, Schauer (2013) explica que o mapeamento de experiências ocorre em quatro fases distintas. A figura 6 abaixo traz um

¹¹ Em psicologia, o *self* é o sujeito que cada um tem da experiência de um fenômeno: a soma da percepção, emoções e pensamentos sobre o ocorrido (WRIGHT, MACCARTHY e MEEKISON, 2005).

esquema visual elaborado pelo autor mostrando as quatro fases de forma sequencial. Logo após, as quatro etapas são detalhadas.

Figura 6 – As quatro etapas do Mapeamento de Experiências



Fonte – SCHAUER, 2013

- 1) Descobrir a verdade – a primeira fase é de pesquisa e descoberta. Estuda-se o comportamento do consumidor e as interações entre canais através de técnicas de pesquisa qualitativa e também quantitativa. O valor percebido pelo mapa de experiência está diretamente relacionado a qualidade dos insights que o mesmo comunica. Experiências humanas são complexas e em geral intangíveis. Sendo assim, o grande desafio de se mapear uma experiência é descobrir, pouco a pouco, informações críticas sobre as experiências dos consumidores.

Schauer (2003) avisa que o conjunto de informações que são coletadas durante esta fase apresenta falta organização e hierarquia e que é responsabilidade do próprio designer de experiências e de sua equipe fazer sentido desta massa disforme. No entanto, visando mitigar o desnorreamento comum desta fase, o autor apresenta o que ele chama “blocos de construção” do mapeamento de experiências. Estes blocos nada mais são do que categorias nas quais o pesquisador pode classificar as informações coletadas na tentativa de decodificá-la em algo inteligível. O autor apresenta três blocos principais: 1) Fazendo – que ações os consumidores estão executando para alcançar suas necessidades? Quais são seus comportamentos mais comuns?; 2) Pensando – Como que as pessoas enquadram e avaliam suas experiências? Qual a expectativa delas?; e, por último, 3) Sentindo – que emoções as têm ao longo de uma jornada? Quais são os pontos altos e pontos baixos? Para se ter uma visão completa sobre a experiência do usuário, também recomenda-se considerar os blocos secundários: lugar, tempo, equipamentos físicos, relacionamento, canais e pontos de contato.

- 2) Mapeie o percurso – a fase seguinte é a de transformação do material coletado na fase anterior em uma primeira versão de um mapa. Esta empreitada é feita colaborativamente e os principais insights são sintetizados e anotados. Isto geralmente é feito utilizando formato de oficina contando com um conjunto multidisciplinar de colaboradores e *stakeholders*. Nesta oficinas o material de pesquisa é analisado, decupado e reorganizado de forma a constituir uma visão holística de toda a experiência do serviço. Recomenda-se utilizar novamente os blocos de construção como agregadores de conteúdo para facilitar o manuseio das informações.

É importante observar que esta primeira versão é decorrente de um esforço criativo e não tem objetivo final de comunicação para público externo, e sim de compartilhamento de insights para público interno. Para ajudar no processo desta construção colaborativa, e na sua posterior pós-produção, Schauer (2013) sugere um framework baseado em três elementos, os quais estão listados abaixo.

a) A Lente – trata-se de um filtro pelo qual uma pessoa enxerga a jornada. Por exemplo, um leitor pode apreender o significado do mapa através de uma persona, ou através da visão de princípios gerais de experiência ou então pela proposta de valor da experiência em particular;

b) O Modelo da Jornada – trata-se de um *template*, ou modelo esquemático, que é utilizado para descrever as etapas da experiência. Comumente, este modelo ilustra a gama de interações que consumidores experienciam através dos diversos canais, dos pontos de contato, do tempo e do espaço em busca de satisfazer as suas necessidades. Há diversos modelos disponíveis na bibliografia do design de serviços, e ainda mais modelos podem ser encontrados na internet. Entre os modelos existentes podemos citar o “service blueprint” e o mapa de jornada do usuário, ambos detalhados no item 2.5.5 deste subcapítulo.

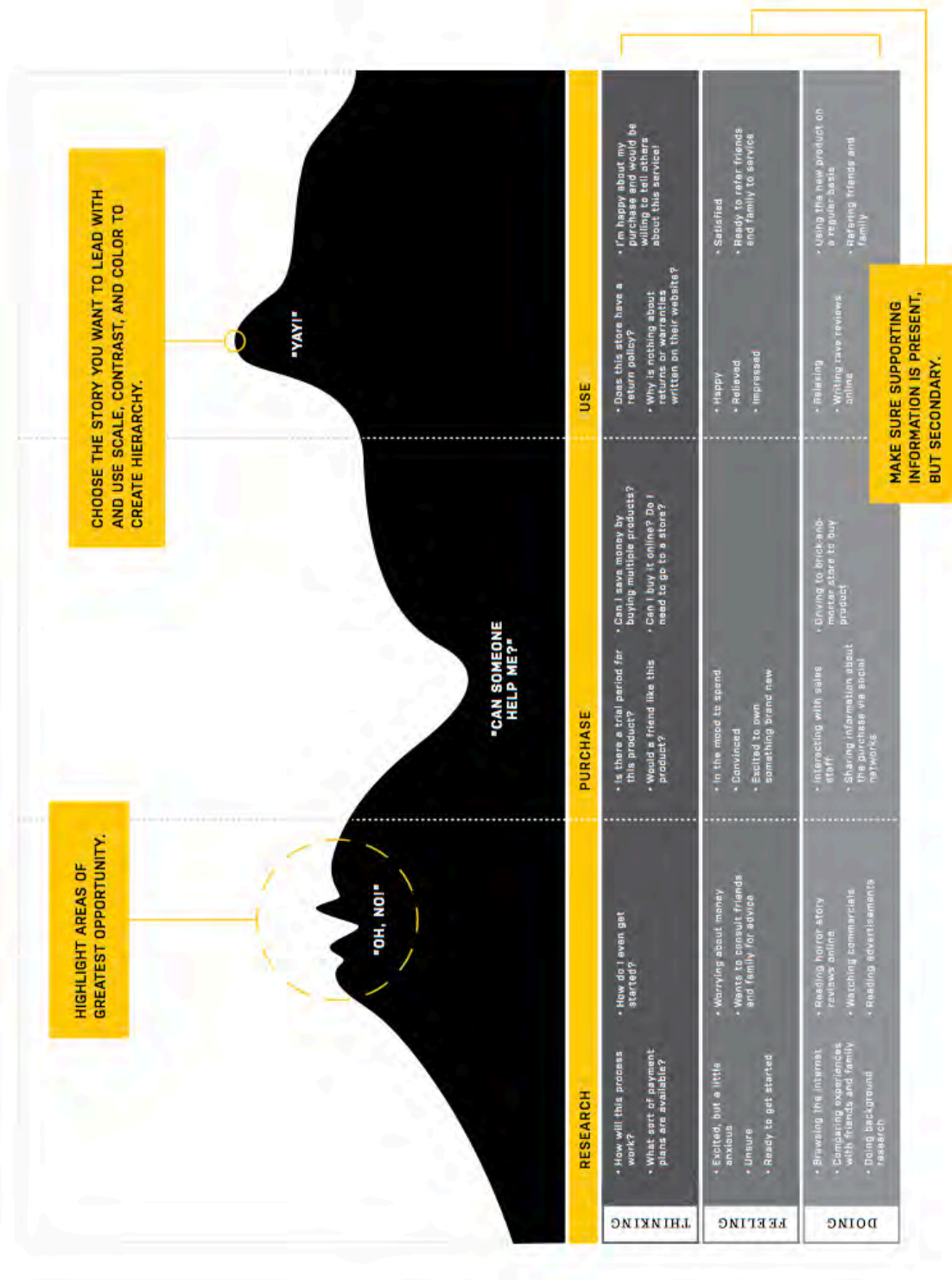
- 3) Conte a história – Uma vez terminado o trabalho criativo, o designer gerenciando este projeto deve se responsabilizar por criar um artefato que seja capaz de comunicar, tanto para equipe interna, quanto para equipe externa, os insights coletados. Schauer (2013) recomenda que se crie graficamente uma narrativa envolvente deste material de forma que a mesma crie empatia e entendimento holístico.

Nesta fase, o elemento estético e gráfico do mapa assume prioridade máxima e busca-se criar um artefato para comunicação externa e interna.

A linguagem visual do mapa final variam de acordo com as necessidades que cada mapa se propõe a satisfazer, bem como do próprio processo de construção do mapa e de quais ferramenta foram utilizados durante a etapa de sua construção. A figura 7, localizada na próxima página, apresenta um exemplo de mapa de experiência criado por Schauer (2013).

- 4) Use o seu mapa – A última fase refere-se à utilização do mapa. A forma de utilização evidentemente dependerá da função para qual o mapa foi criado; no entanto, Schauer (2013) afirma que a observação constante da experiência através da análise do mapa permite conceber novas ideias e experiências melhores.

Figura 7 – Exemplo auto explicativo de mapa



Fonte – Schauer, 2013

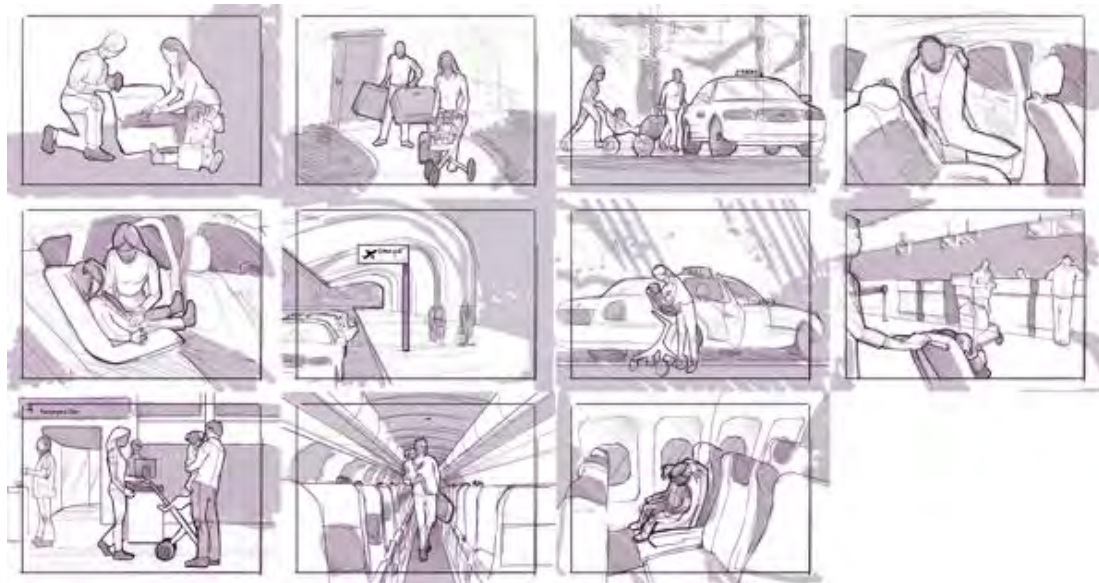
2.4.5 Ferramentas de mapeamento de experiências

Este item expõe a descrição de algumas técnicas e ferramentas que podem servir como apoio metodológico tanto para criação quanto para posterior análise das propostas de experiências empáticas criadas neste trabalho. Tais ferramentas foram buscadas nas perspectivas de Design de Serviço, UX Design e Design Thinking.

2.4.5.1 Storyboards

Segundo Stickdorn e Schneider (2013) storyboards são ferramentas amplamente utilizados em diversas esferas do design, desde o design de produto e o design gráfico, até o design thinking e o design de serviços. Estes painéis de histórias (tradução literal da palavra storyboard) são exatamente aquilo que o próprio nome sugere: são painéis que contam uma história, ou uma narrativa, de forma visual. Conforme pode ser visualizado na Figura 8 abaixo, são compostos por uma série de desenhos e figuras que depictam uma sequência particular de eventos. O principal benefício da utilização de storyboards é que eles permitem transpõe detalhes da experiência do usuário para o processo de design. (*ibid*)

Figura 8 – Exemplo de um storyboard



Fonte – FERNANDES, 2012

Storyboards podem ser criados de diversas formas. A mais usual é a do formato de tiras de histórias em quadrinhos, na qual o designer cria uma série de ilustrações que contam a história da situação examinada (STICKDORN e SCHNEIDER, 2013). Objetiva-se incluir o máximo de detalhes contextuais de maneira que qualquer pessoa vendo o storyboard possa rapidamente compreender o significado do que está sendo narrado de maneira autônoma.

Utilizam-se tanto cenários reais, através de fotos, ou cenários ilustrados fisicamente ou digitalmente.

Storyboards são comumente empregados em sessões de criação colaborativa, para, por exemplo, rapidamente demonstrar possíveis cenários e suas consequências (STICKDORN e SCHNEIDER, 2013). Ou seja, serve como material de apoio para tangibilizar propostas discutidas durante um processo de tomada de decisão.

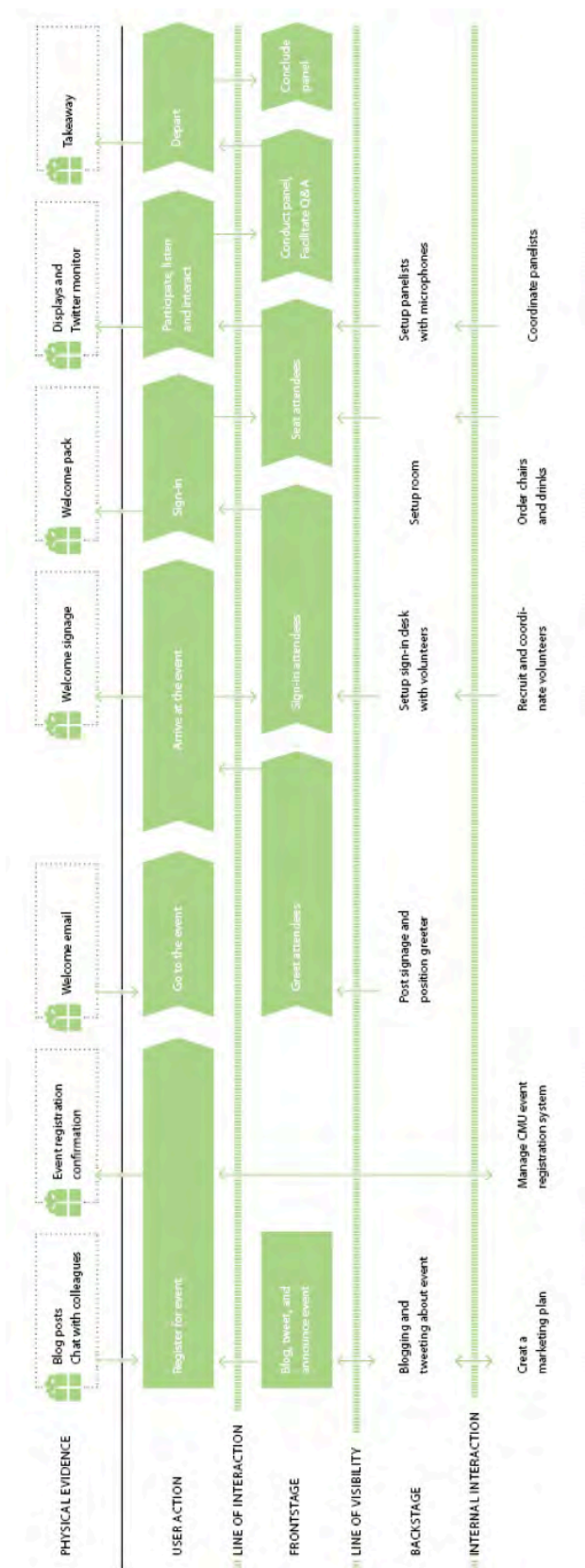
2.4.4.2 Service Blueprints

Segundo Stickdorn e Scheneider (2013) esta é uma ferramenta que serve para especificar e detalhar cada aspecto individual de um serviço. Isto geralmente envolve a criação de uma esquemática visual que incorpora a perspectiva do usuário deste serviço, a perspectiva do provedor deste serviço, bem como a perspectiva de qualquer outro *stakeholder* que possa estar envolvido. Ela detalha tudo desde os pontos de contato do consumidor com este serviço, até os processos que ocorrem nos bastidores.

Esta ferramenta geralmente é criada colaborativamente em workshops. Estas oficinas contam com equipes multidisciplinares envolvidas no processo. Desta forma é possível desenvolver uma visão global e sistêmica do serviço como um todo. Os autores ressaltam que o resultado criado na oficina é “um documento vivo”, destacando que um Service Blueprint deve ser periodicamente revisado.

A figura 9 na próxima página expõe um exemplo de Service Blueprint.

Figura 9 – Exemplo de Service Design Blueprint



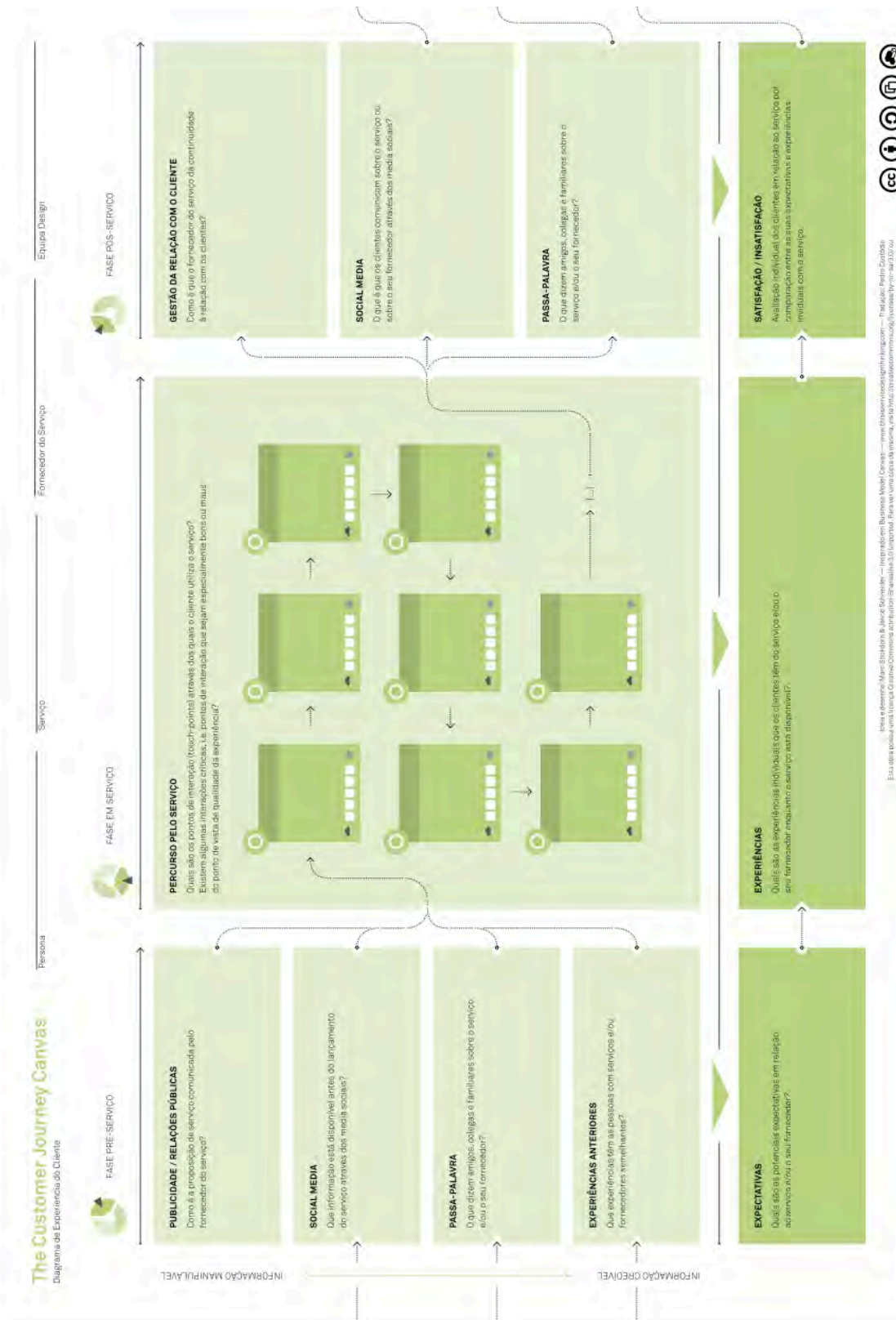
Fonte – STICKDORN e SCHNEIDER, 2013

2.4.4.3 Mapa de jornada do usuário

Segundo Stickdorn e Schneider (2013), um mapa de jornada de usuário fornece uma visualização vívida, porém estruturada, da experiência de um usuário de serviço. Os pontos de contato onde usuários interagem com o serviço são comumente utilizados para construir “uma jornada” – uma história engajante baseada na sua experiência. Esta história detalha de uma maneira acessível as interações do serviço e explicita emoções provocadas nos usuários em decorrência destas interações.

A identificação destes pontos de contato é a atividade mais crucial no desenvolvimento deste mapa. Estes podem tomar as mais diversas formas, desde contato face-a-face entre indivíduos, ou interações virtuais com um site até passeios físicos dentro de um espaço. Uma vez identificado estes pontos de contato, eles podem ser conectados visualmente em uma representação visual da experiência como um todo. Esta visualização deve prezar pela acessibilidade da informação, ser ao mesmo tempo graficamente estimulante e provedora de informações suficientes para permitir *insights* a partir de sua leitura. A figura 10 abaixo apresenta um exemplo de mapa de jornada do usuário.

Figura 10 – Exemplo de Mapa de Jornada do Usuário



Fonte – STICKDORN e SCHNEIDER, 2013

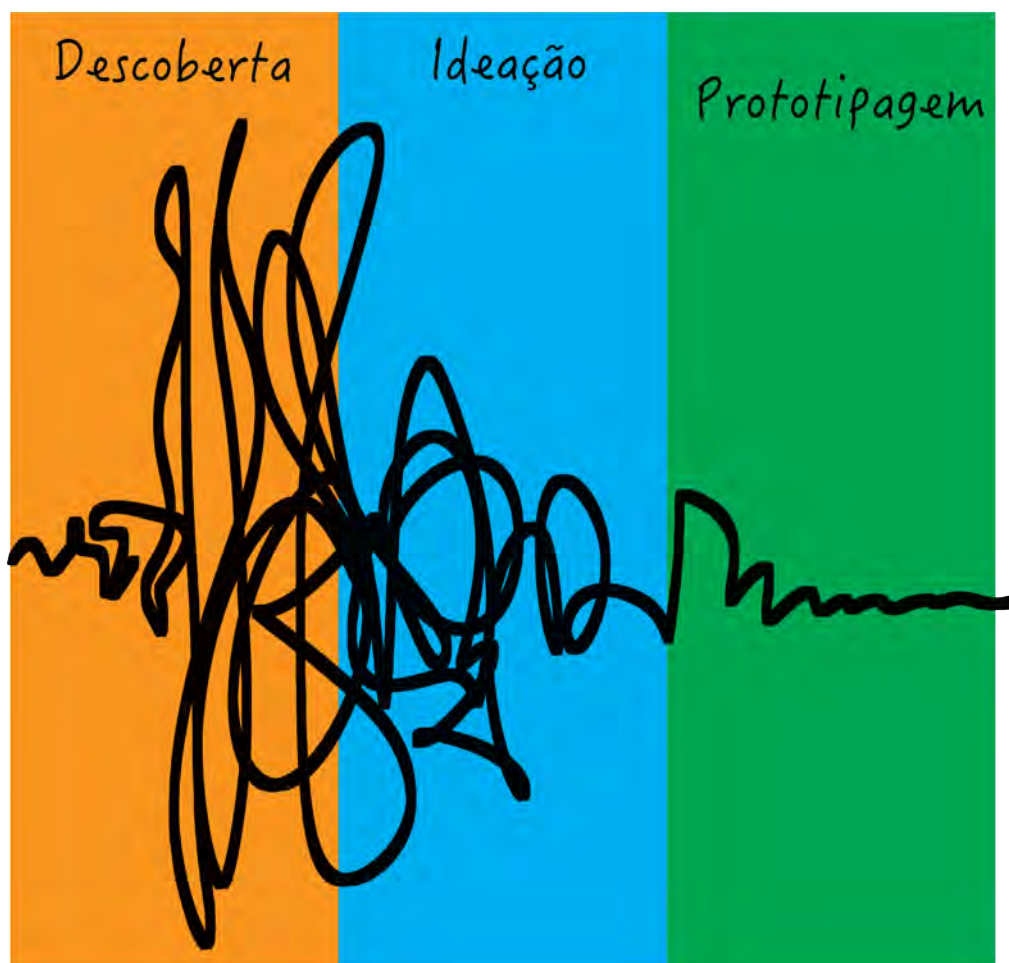
3 METODOLOGIA

3.1 Desdobramento das fases do Human Centered Design (HCD)

Para este projeto, as três fases do HCD foram desdobradas em dezesseis etapas. Por razões didáticas, estas fases são apresentadas abaixo de modo sequencial e linear. Muito embora, conforme exposto no subcapítulo **2.1 Metodologia de criação coletiva**, este trabalho, ao adotar a disciplina do Design thinking como forma de prática projetual, automaticamente aceita que exista um caráter multifásico e não linear no qual o processo se desdobra a partir iterações e aprendizados constantes (VIANNA *et al*, 2012).

A figura 11 no início da próxima página, apresenta uma curva, denominada de “Fuzzy front end” (*ibid*). Esta curva, na visão de autores que escrevem sobre design thinking e sobre HCD, é uma representação mais fiel da forma como o desenvolvimento de um projeto criativo se desdobra (BROWN, 2009; PINHEIRO e ALT, 2011; STUBER, 2012; VIANA *et al.*, 2012; PINHEIRO, COLUCCI JR, e DE MELO, 2013). Este “novelo de linha” representa o caráter iterativo do desenvolvimento do projeto, onde etapas já ultrapassadas cronologicamente sejam estrategicamente revisitadas, buscando reflexão no aprendizado, ao mesmo tempo que revisitações em etapas generativas ocorrem na busca de novos conceitos. Entende-se que a amplitude do eixo Y desta linha represente graficamente o “tamanho da incerteza” que a equipe de trabalho tem sobre aquele determinado projeto. Ao longo do tempo, a equipe vai conhecer mais de perto o problema de projeto, seus stakeholders, etc, então a amplitude do eixo Y, bem como a incerteza, vão diminuindo.

Figura 11 – Gráfico da curva “Fuzzy-front-end”

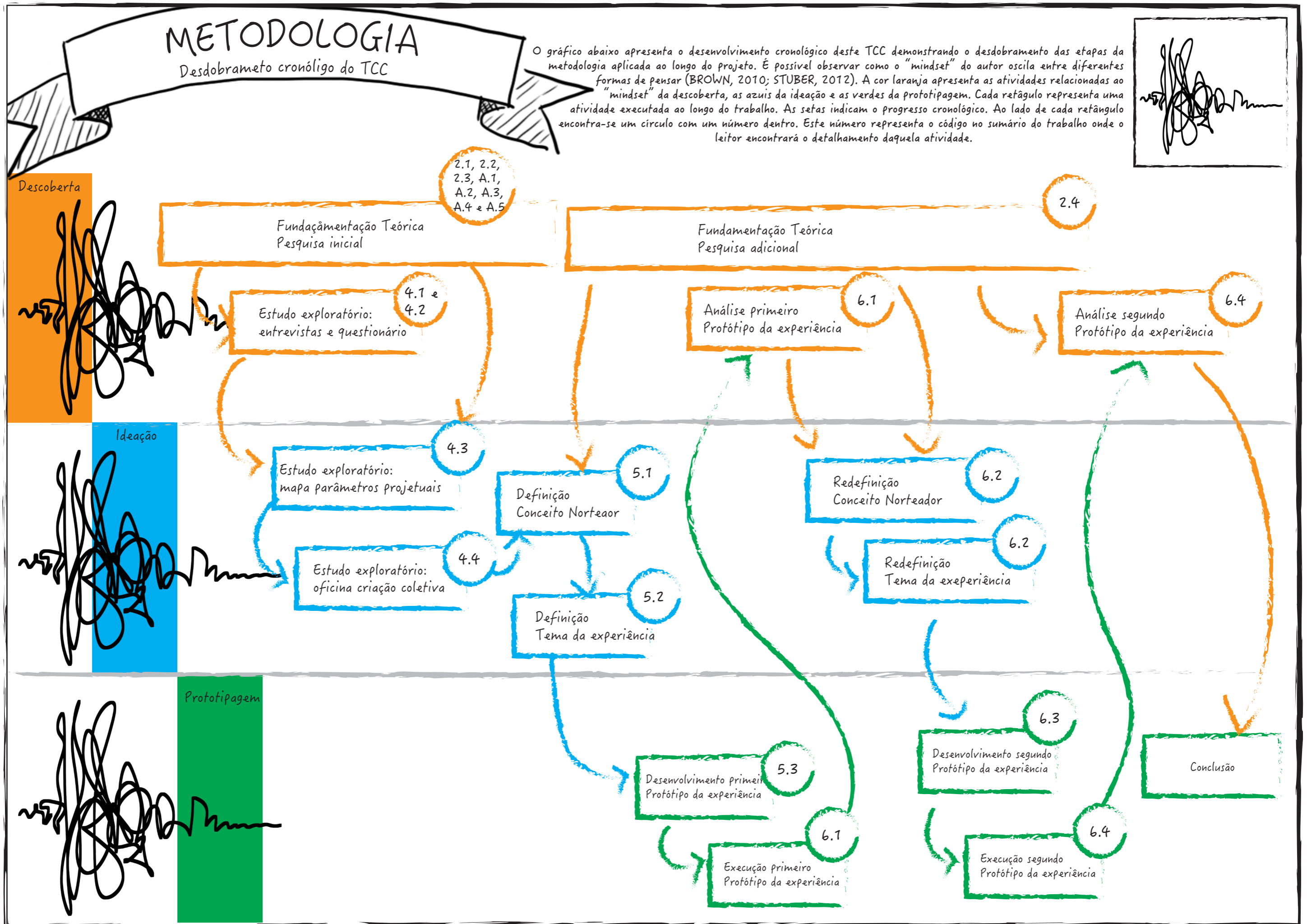


Fonte – Adaptado de VIANNA *et al.*, 2012

A figura 12 da próxima página é uma representação visual do desdobramento das 16 etapas citadas anteriormente. Visualiza-se o movimento entre “modelos mentais” ao longo do desenvolvimento cronológico do projeto. Na figura há também uma codificação relacionando a etapa de projeto com o índice do sumário deste trabalho; permitindo uma rápida navegação entre as partes se o leitor assim o desejar.

O quadro 3 que segue na página posterior apresenta as etapas do projeto e as relaciona com as grandes fases do HCD e também apresenta o cronograma de execução de cada atividade ao longo do ano de 2014.

Figura 12 – Metodologia: desdobramento cronológico do TCC



Quadro 3 – Cronograma dos desdobramentos das etapas HCD

HCD	ETAPA	DATA
1. DESCOBERTA	Fundamentação teórica: Pesquisa inicial	Março/2014 à Maio/2014
2. DESCOBERTA	Estudo exploratório: entrevistas e questionários	Abril/2014 à Julho/2014
3. IDEACÃO	Estudo exploratório: mapa de parâmetros projetuais	Julho/2014
4. IDEACÃO	Estudo exploratório: oficina de criação coletiva	05/Julho/2014
5. IDEACÃO	Definição conceito norteador	Julho/2014
6. DESCOBERTA	Fundamentação teórica: Pesquisa adicional	Julho/2014 à Outubro/2014
7. IDEACÃO	Definição tema da experiência	Julho/2014
8. PROTOTIPAGEM	Desenvolvimento do primeiro protótipo da experiência	Agosto/2014
9. PROTOTIPAGEM	Execução do primeiro protótipo da experiência	14/Agosto/2014
10. DESCOBERTA	Análise do primeiro protótipo da experiência	Agosto/2014 à Setembro/2014
11. IDEACÃO	Redefinição do conceito norteador	Setembro/2014 à Outubro/2014
12. IDEACÃO	Redefinição do tema da experiência	Outubro/2014
13. PROTOTIPAGEM	Desenvolvimento do segundo protótipo da experiência	Outubro/2014
14. PROTOTIPAGEM	Execução do segundo protótipo da experiência	04/11/2014
15. DESCOBERTA	Análise do segundo protótipo da experiência	Novembro/2014
16. PROTOTIPAGEM	Conclusão	Novembro/2014

Fonte – O Autor

4 ESTUDO EXPLORATÓRIO

Construído à partir das conclusões preliminares da fundamentação teórica, o estudo exploratório utilizou quatro procedimentos metodológicos: (1) entrevistas semiestruturadas; (2) questionário para pesquisa quantitativa; (3) mapa de parâmetros projetuais; e (4) oficina de co-criação para geração de alternativas.

Este capítulo expõe os objetivos de cada procedimento, o modo de aplicação, e a análise de dados, etc.

Os procedimentos são apresentados em ordem cronológica de aplicação.

4.1 Entrevistas

As entrevistas foram elaboradas a fim de permitir identificar e compreender algumas relações apontadas na pesquisa bibliográfica, bem como servir de insumo para a construção do questionário da fase quantitativa do trabalho, etapa posterior. Foi utilizado um processo de categorização *a posteriori* para ajudar na análise dos dados. Entrevista é uma forma de pesquisa qualitativa. A utilização de uma abordagem qualitativa é justificada visto que as mesmas têm finalidade de descobrir e entender a complexidade e a interação de elementos relacionados ao objeto de estudo (MARTINS e THEÓPHILO, 2009 *apud* STUBER, 2012).

4.1.1 Objetivo

Identificar e compreender relações existentes entre os diversos tópicos abordados durante a fase de pesquisa bibliográfica e a partir das relações identificadas e compreendidas gerar subsídios para pesquisa quantitativa aplicada via formulário eletrônico em etapa subsequente.

4.1.2 Forma de aplicação

A entrevista foi aplicada em forma semiestruturada. Este tipo de entrevista tem sido amplamente utilizado devido a maior probabilidade do ponto de vista dos entrevistados serem expressos quando há um planejamento relativamente aberto, do que em uma entrevista padronizada ou um questionário (ALVES,

2013). Essa abordagem pode resultar no surgimento de informações inesperadas e esclarecedoras, melhorando as descobertas (ALVES, 2013).

O roteiro de entrevista continha 19 perguntas¹² e foi elaborado baseando-se nos principais conceitos extraídos da pesquisa bibliográfica e com intuito de verificar o modo de compreensão e importância que cada entrevistado atribuía para cada um dos conceitos abordados. Havia dois critérios para definir se 100% das perguntas seriam feitas ou não. O primeiro critério era o de restrição de tempo, o segundo critério é o de semelhança e relação entre as perguntas (perguntas semelhantes poderiam ser fundidas em uma só. Não raro a resposta para uma pergunta vinha de outra relacionada). Foram realizadas 05 entrevistas com pais entre os dias 24/04/14, 25/04/14, 28/04/14, 29/04/14, 08/05/14, com duração, em média, de 86 minutos.

4.1.3 Análise dos dados

Este item expõe a técnica de análise de dados utilizada para processar as respostas da entrevista, bem como apresenta o perfil da amostra participante e a análise dos dados.

4.1.3.1 Técnica de análise de dados

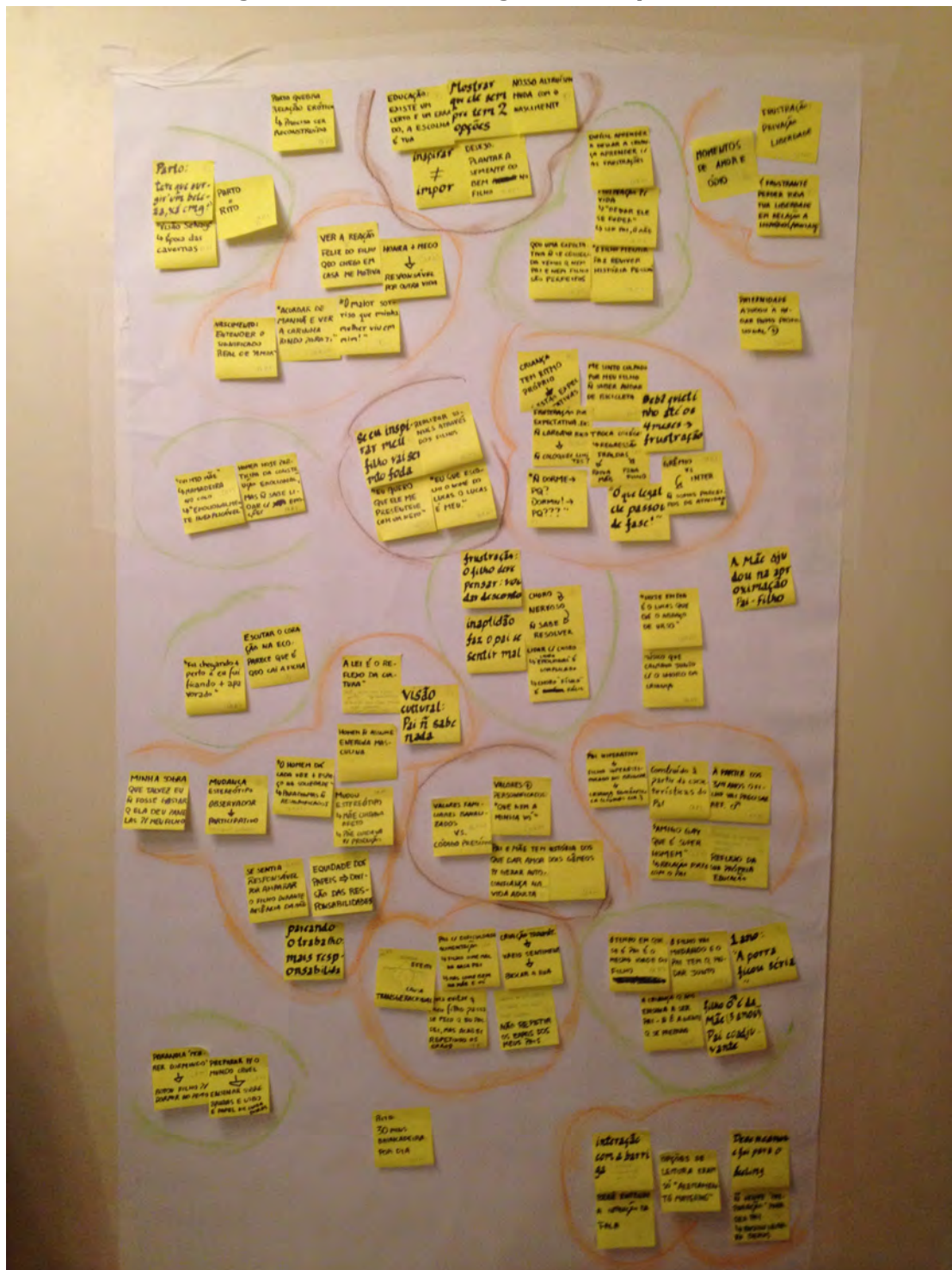
Durante as entrevistas o entrevistador tomava nota das respostas. Após as entrevistas, foi feita uma releitura das anotações e, aplicando uma série de critérios (listados abaixo), algumas respostas ou trechos das mesmas foram destacadas em folhas de post-it.

Os critérios utilizados foram: (1) respostas em comum entre as entrevistas; (2) respostas com impacto de carga emocional alta no entrevistado; (3) resposta com relação clara aos conceitos destacados na pesquisa bibliográfica; (4) respostas muito contraditórias entre entrevistas.

Diante das respostas destacadas foi realizado um exercício de categorização *a posteriori* (ALVES, 2013). Neste exercício são buscadas novas relações entre as respostas. Respostas que apresentavam algum tipo de afinidade são reunidas em uma categoria própria. A associação é livre, baseada nos dados coletados, não utilizando critério previamente decidido. Sequencialmente foi realizado novo esforço reflexivo para identificar relações entre as categorias criadas e o conteúdo bibliográfico pesquisado. O registro da evolução deste processo pode ser observado nas três figuras 13 e 14 abaixo.

¹² vide **APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas**

Figura 13 – Post-its categorizados a posteriori



Fonte – O autor

4.1.3.2 Perfil da Amostra

O quadro 4 a seguir apresenta os dados gerais da amostra de pais entrevistados, no qual serão denominados como E1, E2 e assim sucessivamente.

Quadro 4 – Perfil da amostra de entrevistados nas entrevistas

Entrevistado	Idade	Estado civil	Número de filhos	Idade filhos	Filhos foram planejados
E1	38 anos	Casado	2	3 anos e 5 anos	Sim
E2	28 anos	Casado	1	1 ano	Sim
E3	33 anos	Solteiro	2	12 anos e 4 anos	Não
E4	39 anos	Casado	1	2 anos	Sim
E5	43 anos	Casado, mas não com a Mãe do filho	1 filho e 1 enteada	23 anos (filho) 12 anos (enteada)	Não

Fonte – O autor

4.1.3.3 Apresentação e discussão dos resultados

Foram criadas 18 categorias ao final do processo de análise. O quadro 5 apresentado na próxima página destaca: o nome destas categorias, uma breve descrição de cada e novas relações identificadas entre as categorias e o conteúdo bibliográfico.

4.1.4 Conclusão da análise das entrevistas

As entrevistas efetivamente corroboraram algumas relações que haviam sido identificadas durante a fase de pesquisa bibliográfica, estabelecendo um paralelo entre a teoria e a realidade. Ao mesmo tempo, as entrevistas trouxeram à tona relações que ainda não haviam sido identificadas e que enriquecem ainda mais o escopo do estudo exploratório.

A entrevista também cumpriu seu objetivo de gerar elementos para o planejamento do questionário eletrônico da fase quantitativa seguinte. Através da associação das categorias expostas no sub tem 4.1.3.3 foram identificadas 6 núcleos de relações e que foram usados como delimitadores e norteadores das seções de perguntas que compõe o questionário. São eles: 1) Sobre a preparação para a paternidade; 2) A relação do pai, da mãe e do bebê; 3) É o filho que nos ensina à ser pai; 4) Ritos de pais e filhos; 5) A mudança na visão social e cultural do pai; 6) Deixando uma marca positiva para os filhos.

Quadro 5 – Categorias criadas na análise dos dados das entrevistas

Categoria	Descrição	Novas relações identificadas
O rito do parto é selvagem	60% dos entrevistados descreveram o parto como momento de transição marcante (rito de passagem) e selvagem.	-
Ensinando a ética	100% dos entrevistados mostraram preocupação quanto à educação do filho sobre a ética e sobre o que é certo e errado.	Os pais têm um desejo/necessidade de imprimir uma marca positiva no filho. Destaca-se (1) o desejo de ensinar valores e ética e (2) a vontade de servir de inspiração para o filho.
Sonhos de inspiração	80% dos entrevistados relataram desejo de realizar sonhos próprios através dos filhos. A frase "inspirar meu filho" apareceu com frequência.	
O maior presente da paternidade	80% dos entrevistados indicam que o amor incondicional do filho para com o pai traduz-se em um dos grandes presentes da paternidade	(1) Apesar de haver grande dificuldades para os pais (homens) expressarem seus sentimentos e suas emoções, fica aparente que eles saboreiam a emoção de receber este presente. (2) Emerge um elemento de altruísmo novo e muito forte depois que o primeiro filho nasce.
Frustração e desenvolvimento	(1) 60% dos pais acham frustrante saber que o filho tem que errar e sofrer para aprender certas coisas (2) 60% dos pais relatam que entendem os fracassos dos filhos como fracassos deles mesmos	Foi identificada uma tendência dos pais focarem somente nos pontos positivos do desenvolvimento dos seus filhos. E paralelamente parece haver uma subestimação do poder da frustração como uma forma de aprendizado.
Gestão de expectativas	80% dos entrevistados concordam que é necessário fazer gestão das expectativas (tanto suas quanto das mães das crianças) no que tange o ritmo de desenvolvimento das crianças	
Amor e ódio	60% dos entrevistados apontam a privação de liberdade quanto a horários e vontades como elemento muito incômodo da paternidade.	-
Dificuldade emocional	Homens (em geral) tem dificuldade de lidar com emoções e sentimentos. Esta dificuldade foi reconhecida em 100% dos entrevistados, em maior ou menor grau.	O pai hoje participa da construção emocional dos seus filhos, no entanto, continua não sabendo como lidar com suas emoções.
Acertando o lado da fralda	A inaptidão para com os cuidados básicos com o bebê foi apontada como razão de muita frustração por 60% dos entrevistados	-
Ritos criativos e afetivos	Pais e filhos criam juntos ritos (brincadeiras, jogos, momentos, etc.)	Estes ritos têm uma alta carga emocional positiva na relação pai e filhos
Valores Familiares	40% dos entrevistados apontam para um cenário de degradação dos valores familiares na sociedade atual	-
Estereótipo em mutação	100% dos entrevistados apontam para um cenário onde o estereótipo sociocultural do pai encontra-se em fase de transição, sendo que as características consideradas ideias para o pai moderno é composto por um conjunto de valores contraditórios (representando ideias de várias fases históricas)	Há diversas barreiras sociais sendo inconscientemente pressionadas por estas contradições no estereótipo do pai
Efeito transgeracional	100% dos entrevistados reconhecem a influência dos seus próprios pais na sua conduta como pai	Não existe um modelo de pai referencial que atenda as múltiplas mudanças pelo qual o filho passa durante a sua vida. A cada mudança o pai deve mudar junto
Falta de foco nas necessidades dos novos pais	60% dos entrevistados reconheceram que não existem produtos focados para a relação pai e filho (nem em termos de leitura e nem em termos de bens duráveis ou não duráveis)	O mercado não pergunta "o que o pai quer? Então, o pai fica excluído da condição de consumidor neste segmento.
Instinto de proteção	20% dos entrevistados apresentam um instinto de proteção dos filhos que é muito forte	-
A mãe que apresenta o pai	40% dos entrevistados reconhecem influência muito forte da mãe na aproximação entre pai e filhos.	-
O pai intramaterno	100% dos pais interagem com o bebê enquanto ele estava na barriga da mãe	-
Processo de tomada de consciência	40% dos entrevistados descreveram situações onde a tomada de consciência sobre "ser pai" na medida que a gravidez se encaminhava para o fim.	-

Fonte – O autor

4.2 Questionário Eletrônico

O questionário eletrônico foi elaborado a partir da análise das respostas das entrevistas e da identificação dos 6 núcleos de relações expostos no item 3.1.4 acima¹³. A partir deste núcleos foram criadas perguntas que permitissem o autor testar a concordância dos participantes em relação a conceitos relacionados àquele núcleo.

4.2.1 *Objetivos*

Validar e delimitar segmentações quanto à percepção e concordância das relações identificadas na etapa de análise das entrevistas.

4.2.2 *Forma de aplicação*

A aplicação do questionário se deu de forma eletrônica através da utilização de plataforma online gratuita. O período para responder o questionário foi do dia 06 de Junho de 2014 até o dia 26 de Junho de 2014.

Para o roteiro de perguntas completo do questionário vide **APÊNDICE C – DETALHAMENTO DO QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO**.

4.2.3 *Análise de dados*

Este item relata a técnica de análise de dados utilizada para processar as respostas do questionário eletrônico, bem como apresenta o perfil da amostra participante e a análise dos dados.

4.2.3.1 *Técnica de análise de dados*

A plataforma utilizada para hospedar o questionário eletrônico oferece ferramentas para processar as informações geradas pelas respostas do participantes. O autor teve acesso a estas respostas de duas formas: 1) através de um relatório gerado automaticamente pelo sistema e 2) através de uma planilha digital.

O autor leu as informações diretamente destas duas plataformas. Em ambos os casos, as respostas estavam organizadas na mesma estrutura do roteiro de perguntas do questionário, o qual é dividido em 9 seções. O processamento das resposta pode então ser feito para cada seção independentemente.

4.2.3.2 *Perfil da amostra*

¹³ vide item **4.1.4 Conclusão da análise das entrevistas**

O perfil da amostra sintetiza as informações sobre os participantes. Estas respostas foram colhidas nas duas sessões iniciais do questionário¹⁴.

O questionário teve um total de 57 respondentes. 88% dos participantes são do Rio Grande do Sul, mostrando uma altíssima concentração no estado. Houverem participantes de mais quatro estados. 5% de São Paulo, 4% do Rio de Janeiro, 2% de Goiás e 2% do Pará.

A faixa etária com maior concentração entre os participantes é de 31 a 40 anos, representando 49% do total. No entanto, observa-se 88% dos participantes têm acima de 31 anos. 63% são casados e 25% estão em união estável.

Quando analisada a renda, verificamos que 41% dos participantes possuem renda própria mensal acima de 10 salários mínimos (R\$7.240,00) e 33% deles possuem renda entre 5 (R\$3.620,00) e 10 salários mínimos. É interessante observar que, segundo o IBGE, a renda média do brasileiro em 2012 foi de R\$1.507¹⁵. Sendo assim, a grande maioria dos participantes (74%) são brasileiros com renda acima da nacional. 62% dos participantes relatam ter renda familiar bruta acima de 10 salários mínimos. 81% dos participantes dizem ser o principal provedor da casa, versus 18% tendo a mulher/companheira como principal provedora e apenas 2% tem os seus pais ou outros familiares cumprindo esta função. 86% dos participantes tem imóvel próprio.

No que tange o regime de trabalho, vemos que 49% dos participantes trabalham acima de 40h semanais, 35% entre 31h e 40h e 12% entre 21h e 30h. 65% trabalham fora de casa e 30% tem liberdade para escolher trabalhar em casa ou fora. 19% deles viajam muito a trabalho e 35% viajam moderadamente.

Quanto ao grupo familiar, 60% dos participantes tem apenas um filho, 23% tem 2 e 16% tem 3 ou mais. 53% dos participantes afirmam que todos os filhos foram planejados enquanto que 25% dos participantes não planejou nenhum dos seus filhos. 85% ainda moram com pelo menos um dos filhos. 72% dos participantes tem todos os filhos do relacionamento atual. A idade média do filho primogênito dos participantes é de 17,5 anos.

44% dos participantes afirmam dedicar acima de 20h semanais para o convívio deles junto com os filhos e a mãe, e 30% entre 10h e 20h. 23% dos pais dedicam

¹⁴ Para informações sobre o roteiro do questionário detalhes vide o **APÊNDICE C – DETALHAMENTO DO QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO**.

¹⁵ EXAME.COM – Renda media do 1% mais rico cresce e passa de R\$18 mil. Disponível em < <http://exame.abril.com.br/economia/noticias/1-mais-rico-do-brasil-tem-renda-media-de-r-18-mil> >. Último acesso em 03 de Julho de 2014.

de 6h a 10h semanais para o convívio exclusivo com o filho, e 18% 15h a 20h semanais.

4.2.3.3 Apresentação e discussão dos resultados

O questionário está dividido em 9 sessões:

- Secção 1 - Sobre você
- Secção 2 - Sobre o(s) seu(s) filho(s)
- Secção 3 - Sobre a preparação para a paternidade
- Secção 4 - Antes: você, a mãe e a barriga / Depois: você, a mãe e o bebê
- Secção 5 - É o filho que nos ensina a ser pai
- Secção 6 - Ritos de pais e filhos
- Secção 7 - A mudança na visão social e cultural do pai
- Secção 8 - Deixando uma marca positiva para os filhos
- Secção 9 - Momento mais gratificante da paternidade

Para espelhar esta estrutura apresenta-se as respostas geradas agrupadas.

As secções “Secção 1 – sobre você” e “Secção 2 – sobre o(s) seu(s) filho(s)” já foram apresentadas no subitem **4.2.3.2 Perfil da amostra** e não serão retomadas neste subitem.

Na “Secção 3 – Sobre a preparação para a paternidade” o autor teve o intuito de explorar como os pais se preparavam para o filho que nasceria em poucos meses. 44% dos pais acreditam que não há como se preparar para ser pai, que é algo que tem que ser vivido e experimentado. Por outro lado 54% dos pais discordam desta afirmação. Leitura de material específico, conversas com a futura mãe da criança e filmes estão entre as formas mais procuradas pelos pai para se prepararem para a paternidade. 67% dos participantes acham que faltam produtos focados especificamente para pais no mercado. Apontam leitura especializada com linguagem masculina como o produto com maior déficit no mercado. Além disso foram citados: filmes e documentários sobre paternidade e sobre como o pai deve cuidar do filho; espaços de lazer co-criados por pais homens; acessórios masculinos para cuidar da criança como bolsas, trocadores e até carrinhos de bebê; produtos higiênicos mais práticos para o pai; e, por fim, cursos, grupos de apoio ou comunidade de práticas de pais.

Não há evidências que apontem para uma tendência dos pais se preocuparem mais com a necessidade de se prepararem para a paternidade. No entanto, podemos supor que se houvessem mais opções de produtos no mercado focados para o pai (como é o caso das leituras especializadas, citada por 42% dos pais), então poderia haver maior participação do pai neste quesito.

Observa-se ao longo da “Secção 4 - Antes: você, a mãe e a barriga / Depois: você, a mãe e o bebê” uma tendência muito clara de valorização da importância do papel do pai. 88% dos participantes afirmam que é importante o pai criar vínculos com o filho antes do nascimento. 79% deles afirmam que o papel do pai já é importante desde o nascimento e 70% discordam que o papel do pai seja de coadjuvante enquanto o bebê é recém-nascido. Em contraste, apenas 2% acreditam que o pai só passa a ter importância após os 3 anos de idade; no entanto, 30% dos pais acreditam que o seu papel é principalmente de coadjuvante enquanto o bebê ainda é recém nascido.

92% dos pais participantes acreditam que os seus bebês podem reconhecê-los enquanto ainda estão no útero materno. 68% dos pais acreditam que a mãe teve uma papel de influência positiva na aproximação do pai com o filho.

Na “Secção 5 - É o filho que nos ensina a ser pai” a mesma tendência de valorização da importância do papel paterno como cuidador é novamente afirmada, desta vez através da análise da influência que o pai de hoje recebeu do seu próprio pai. 85% dos participantes acreditam que os seus pais influenciaram a forma com que eles se relacionam com a paternidade. 53% dos participantes acredita que os valores sociais dos seus pais eram mais saudáveis do que os atuais. A esmagadora maioria de 96% dos participantes afirma que os seus pais lhe ensinaram valores que hoje eles repassam para os seus filhos; no entanto, apenas 5% dos participantes acreditam que os seus pais foram figuras paternas melhores do que eles tem sido para os seus próprios filhos. 77% dos pais buscam ativamente evitar que os seus filhos vivam os mesmos sofrimentos que eles viveram devido a erros dos seus pais. 91% dos pais acreditam que aprendem à ser pai à medida que os filhos lhes ensinam.

A “Secção 6 - Ritos de pais e filhos” mostra que 61% dos pais criam ritos (momentos solenes e de importância compartilhada) e brincadeiras especiais com os seus filhos. Brincadeiras de faz de conta, brincadeiras na hora do banho, brincadeiras com músicas, esportes, e comunicação com olhares, risadas e gestos estão entre os itens mais citados por estes pais. Risos, felicidade, amor e o despertar da curiosidade são as reações mais observadas pelos pais no momento que realizam estas brincadeiras e ritos com seus filhos.

A “Secção 7 - A mudança na visão social e cultural do pai” confirma a fundamentação teórica que aponta para mudanças quanto a imagem social do pai ideal. 89% dos pais concordam que o estereótipo ocidental do pai está em modificação. Neste momento transitório os participantes acreditam que as características que melhor definem o estereótipo do pai são: participativo, presente, protetor, provedor e bem-sucedido. No entanto, não constata-se traços tão marcantes do desempoderamento do pai, visto que 70% sustentam

exatamente o contrário. Também não se detecta a perda de espaço do mesmo na sociedade, opinião compartilhada por 79% dos participantes. No entanto, 79% dos participantes acreditam que o pai contemporâneo tem que lidar com demandas contraditórias geradas pelo “ideal social” do pai.

Analisando as respostas da “Secção 7 - A mudança na visão social e cultural do pai” vemos que há uma valorização da busca de equilíbrio na divisão das tarefas da casa e dos cuidados com os filhos, como pode ser observado pelos 97% dos pais que afirmam que cuidar do bebê e da casa também é responsabilidade do homem, e dos 95% que acreditam ser necessário haver equidade na divisão de tarefas entre pais e mães.

Na “Secção 8 - Deixando uma marca positiva para os filhos” fica muito evidente que o pai deseja dar de herança para o filho uma forte referência de ética e de inspiração. 100% dos pais acreditam que seus filhos os admiram e que o convívio é uma boa maneira de transmitir-lhes valores. 98% acredita que o seu exemplo servirá de referência para o filho sobre o que é o certo e o errado, enquanto 71% acredita que é seu dever ensinar aos filhos sobre as coisas ruins e perigosas do mundo. No entanto, 39% dos pais tem dificuldade para deixar seus filhos aprenderem com os próprios erros. As ferramentas que os pais podem usar para legar valores para os seus filhos são: a sua educação, a sua personalidade, o seu senso ético, a sua sensibilidade e a sua disciplina. 100% dos pais acreditam que podem inspirar os seus filhos. Quando perguntados qual a principal marca/herança que querem deixar para os seus filhos, os elementos mais citados foram: ética, amor à vida, felicidade, respeito para com o próximo, criatividade, educação e honestidade.

A última “Secção 9 - Momento mais gratificante da paternidade” continha apenas uma pergunta aberta com o seguinte enunciado: “Qual foi o momento/presente que você vivenciou e que achou mais gratificante/motivador na paternidade?”. As respostas mais citadas foram: o primeiro sorriso, o carinho do filho quando o pai retorna à casa, ver os seus filhos realizarem os seus próprios sonhos, sentir o coração do filho pulsar pela primeira vez. O momento do nascimento vale uma menção especial pois foi descrito por vários pais como um momento “insuperável em termos de emoções”.

4.2.4 Conclusão da análise do questionário eletrônico

Algumas tendências que foram identificadas na fundamentação teórica e nas entrevistas foram claramente comprovadas, como é o caso da tomada de consciência sobre a importância dos cuidados do pai para com os filhos e da observação da transformação sociocultural pelo qual o estereótipo do pai vem passando. Percebe-se também uma forte necessidade do pai inspirar um senso

ético e de valores dignos para que o filho possa seguir sua vida por um caminho do bem.

É interessante observar que, em meio ao cenário de fragmentação das identidades de gênero, os pais buscam equidade de responsabilidade no cuidado com os filhos, procurando não se submeter a um papel coadjuvante na primeira infância das suas crianças.

Todos os sentimentos citados nos parágrafos acima podem ser aproveitados na elaboração de alternativas para a questão de projeto.

4.3 Mapa de parâmetros projetuais

Neste subcapítulo retoma-se sinteticamente os principais conceitos abordados durante os subcapítulos 2.2 até 2.4. O objetivo é criar um material de consulta e referência relacionando estes temas com o problema de projeto em questão. Ao mesmo tempo, propõe-se relacionar cada um destes temas com a sua possível aplicação na fase de criação projetual. Por fim, o autor apresenta um instrumento visual que referencia este material, o qual chamou-se “Mapa de parâmetros projetuais” (MPP).

4.3.1 Síntese de conceitos e associação com parâmetros projetuais

Visto que a fundamentação teórica contemplou diversos conceitos e fundamentos, se faz necessário elaborar uma forma de relacionar estes conceitos. Detectar as possíveis conexões que um tópico específico tem com outro para traduzir os elementos teóricos em aplicações práticas.

A própria estrutura de apresentação da fundamentação teórica, dividida em dois sub capítulos e com o complemento do apêndice A, são dedicados ao tema paternidade¹⁶ e apresentam um primeiro esforço de categorização dos assuntos abordados. No entanto, ele não é o suficiente para trazer à tona estas conexões. E ainda menos apto à permitir que o autor, e também os leitores, extraiam do texto as possíveis aplicações em um contexto projetual. Sendo assim, o autor propõe relacionar cada tópico com os “parâmetros projetuais”.

Para criar os parâmetros projetuais, o autor aplicou a mesma metodologia de categorização *a priori* descrita no subcapítulo **3.1 Entrevistas**. Todos os conceitos foram descritos em post its os quais foram colados em uma folha

¹⁶ lembrando: **2.2 O relacionamento do pai com seus filhos; 2.3 O papel social do pai e APÊNDICE A - Desenvolvimento infantil através do carinho;**

grande, sem nenhuma ordem previamente definido. Depois iniciou-se processo de categorização dos conjuntos de post-its tendo como diretriz a identificação de possíveis “parâmetros projetuais”, ou seja, forma de extrair o significado do conteúdo teórico e traduzi-lo como mecanismos ou contextos de aplicação para o desenvolvimento do projeto que seria criado na segunda fase do TCC. Finalizou-se o processo denominando cada uma das categorias. A figura 15 abaixo é uma foto do material utilizado neste processo de categorização.

Figura 15 – Criação dos parâmetros projetuais a partir da fundamentação teórica



Fonte – O autor

Foram criados cinco parâmetros projetuais diferentes. O quadro 6 abaixo apresenta cada um destes parâmetros, bem como a descrição de como os conceitos categorizados dentro de cada parâmetro podem ser aplicados no contexto projetual.

Quadro 6 – Descrição dos parâmetros projetuais e suas formas de aplicação

Parâmetro projetual	Descrição	Forma de aplicação
(1) Forma de engajamento	Os conceitos que se encaixam nesta categoria apresentam condições biológicas do desenvolvimento infantil ou então situações do convívio social nas quais o pai pode buscar inspiração ou apoio para se engajar nos cuidados com o filho.	Vasculhar dentre os conceitos desta categoria, os contextos sociais (situações do cotidiano) ou então mecanismos biológicos dos quais a solução proposta possa ativamente buscar estimular.
(2) Barreiras para o engajamento	De maneira antagônica à categoria (1) Forma de engajamento, esta classe de conceitos expõe possíveis barreiras que o contexto social ocidental contemporâneo pode impor prejudicando o engajamento do pai.	Em termos de aplicação projetual, seria necessário identificar formas que o produto/artefato gerado pudesse propositalmente transpor ou minimizar os efeitos das barreiras identificadas.
(3) Mecanismos de desenvolvimento	Aqui encontramos os mecanismos biológicos, neurológicos e psicológicos que o corpo humano acessa ao longo do seu próprio desenvolvimento. Conforme a delimitação do escopo deste trabalho, estes mecanismos estão, em sua maioria, focados nas fases de 0 a 2 anos de idade.	Estes conceitos podem ser abordados projetualmente como alvos para estímulo das funções (estética, simbólica e funcional) do produto/artefato que será gerado.
(4) Acesso à cognição	De maneira análoga à categoria (3) Mecanismos de desenvolvimento, encontramos aqui mecanismos específicos para o desenvolvimento da cognição na criança.	Estes conceitos podem ser abordados projetualmente como alvos para estímulo das funções (estética, simbólica e funcional) do produto/artefato que será gerado.
(5) Relação familiar	É impossível falar de paternidade sem considerar o triângulo familiar (pai, mãe e filhos). Desta forma, os conceitos aqui abordados dizem respeito ao fortalecimento das relações deste triângulo como forma de apoiar o pai na construção afetiva com o seu filho.	Para aplicar estes conceitos em termos projetuais sugere-se identificar as situações no cotidiano nos quais os conceitos se estabelecem e propor produtos/artefatos que possam efetivamente influenciar nestes contextos.

Fonte – O Autor

O quadro 7 localizado na próxima página relaciona a síntese dos conceitos gerados com o parâmetro projetual correspondente. Cada conceito é codificado de acordo com a numeração da estrutura do sumário deste TCC. Desta forma foi possível criar um material de referência para consulta rápida evidenciando a relação entre teoria e prática. Para visualização do detalhamento dos principais conceitos extraídos da pesquisa bibliográfica para produção do MPP, vide **Apêndice D – Mapa de parâmetros projetuais**.

Quadro 7 – Mapa de parâmetros projetuais: síntese dos conceitos

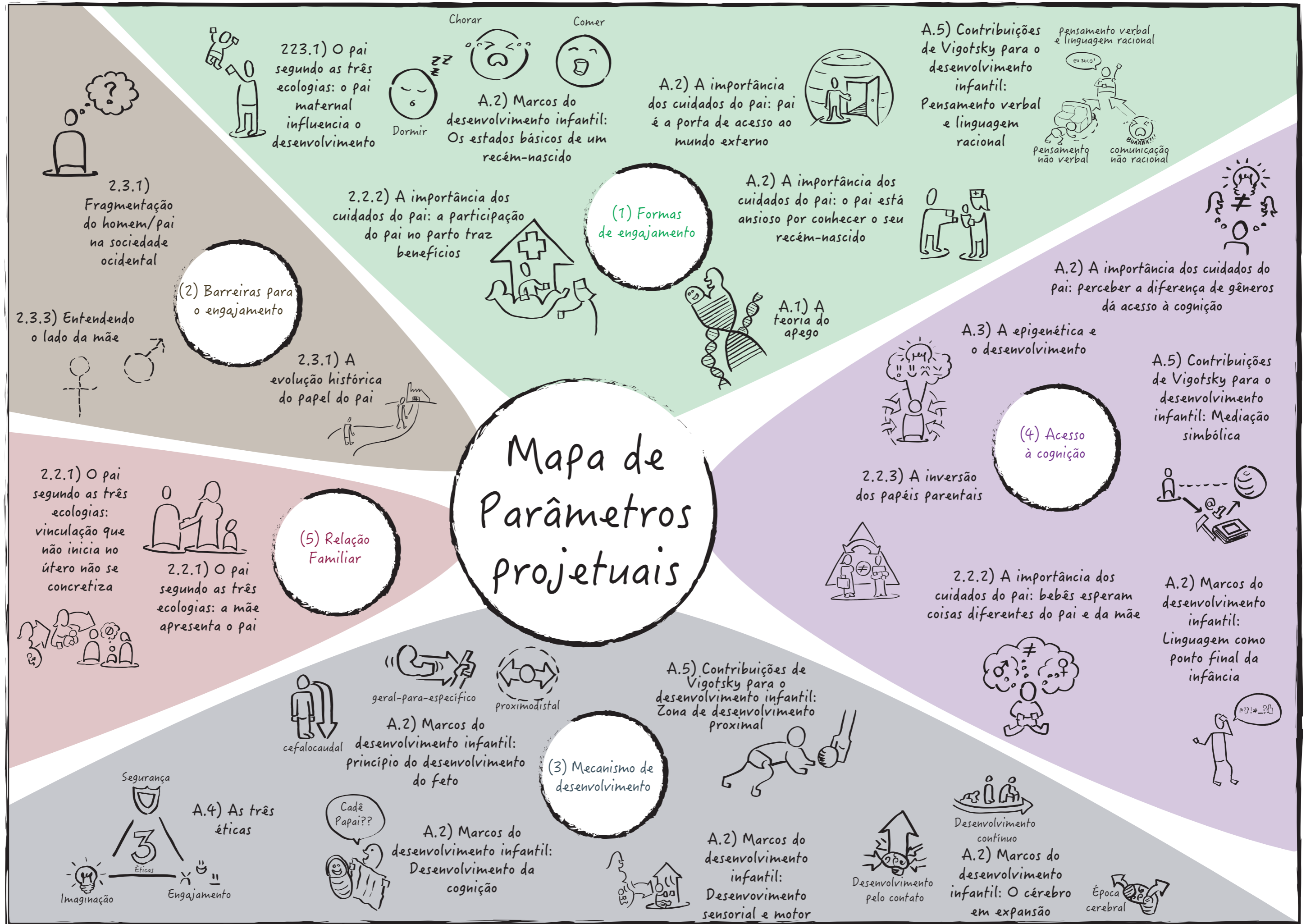
ITEM DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	PARÂMETRO PROJETUAL
<i>2.2.1 O pai segundo as três ecologias</i>	
(Vinculação que não inicia no útero não se concretiza)	<i>(5) Relação familiar</i>
(A mãe apresenta o pai)	<i>(5) Relação familiar</i>
(o pai materno influencia o desenvolvimento)	<i>(1) Forma de engajamento</i>
<i>2.2.2 A importância dos cuidados do pai</i>	
(Perceber a diferença de gêneros dá acesso à cognição)	<i>(4) Acesso à cognição</i>
(Bebês esperam coisas diferentes do pai e da mãe)	<i>(4) Acesso à cognição</i>
(O Pai é a porta de acesso ao mundo externo)	<i>(1) Forma de engajamento</i>
(A participação do pai no parto traz benefícios)	<i>(1) Forma de engajamento</i>
(O pai está ansioso por conhecer o seu recém-nascido)	<i>(1) Forma de engajamento</i>
<i>2.2.3 A inversão dos papéis parentais</i>	<i>(4) Acesso à cognição</i>
<i>2.3.1 Fragmentação do homem/pai na sociedade ocidental</i>	<i>(2) Barreira para engajamento</i>
<i>ITENS ABAIXO CONSTAM NO APÊNDICE A – Desenvolvimento infantil através do carinho</i>	
<i>A.1 - A teoria do apego</i>	<i>(1) Forma de engajamento</i>
<i>A.2 Marcos do desenvolvimento infantil</i>	
(O cérebro em expansão)	<i>(3) Mecanismo de desenvolvimento</i>
(Os estados básicos de um recém-nascidos)	<i>(1) Forma de engajamento</i>
(Desenvolvimento sensorial e motor)	<i>(3) Mecanismo de desenvolvimento</i>
(Princípios do desenvolvimento do feto)	<i>(3) Mecanismo de desenvolvimento</i>
(Desenvolvimento da cognição)	<i>(3) Mecanismo de desenvolvimento</i>
(Linguagem como ponto final da infância)	<i>(4) Acesso à cognição</i>
<i>A.3 A epigenética e o desenvolvimento</i>	<i>(4) Acesso à cognição</i>
<i>A.4 As três éticas</i>	<i>(3) Mecanismo de desenvolvimentos</i>
<i>A.5 Contribuições de Vigotsky para o entendimento do desenvolvimento infantil</i>	
(Mediação simbólica)	<i>(4) Acesso à cognição</i>
(Pensamento verbal e linguagem visual)	<i>(1) Forma de engajamento</i>
(Zona de desenvolvimento proximal)	<i>(3) Mecanismo de desenvolvimentos</i>

Fonte – O autor

4.3.2 Representação gráfica do mapa dos parâmetros projetuais

Complementarmente ao quadro “Mapa dos parâmetros projetuais: síntese dos conceitos”, o autor criou uma representação gráfica, vide figura 16 localizada na próxima página, que auxilia na consulta da relação entre os conceitos e suas aplicações projetuais. Este material foi utilizado durante a fase de geração de alternativas para este trabalho conforme relatado à seguir em **4.4 Oficina de criação coletiva**.

Figura 16 - Mapa de parâmetros projetuais / Fonte - O Autor



4.4 Oficina de criação coletiva

A oficina de criação coletiva representa a primeira etapa de geração de alternativas deste TCC e serviu para gerar o conceito da solução final deste TCC e ocorreu no dia 05 de Julho de 2014, em Porto Alegre/RS.

4.4.1 Objetivos

Gerar de modo participativo um conjunto de *concepts* que ofereçam possíveis soluções para o problema de projeto proposto.

4.4.2 Forma de aplicação

No dia 05 de Julho de 2014, das 9h até as 18h, ocorreu uma oficina cujo principal objetivo era o de acessar a inteligência coletiva dos participantes para que juntos fossem propostos melhores alternativas de soluções para o problema de projeto em questão. Para este trabalho de conclusão de curso, convencionou-se chamar esta atividade de “Oficina de Criação Coletiva”. A oficina contou com público participante de 13 pessoas, entre elas 9 homens (7 deles são pais) e 4 mulheres (3 delas são mães), além do autor deste TCC que trabalhou como coordenador da sessão. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento de cessão de direito de imagens para uso nesta trabalho.

A oficina dividiu-se em três grandes momentos, espelhando as próprias fases do design thinking, a saber 1) descoberta; 2) ideação e 3) prototipagem (PINHEIRO, COLLUCI JR e DE MELO, 2013). O primeiro momento é de investigação, onde os participantes refletem sobre o problema em questão e compartilham histórias visando aumentar a consciência do grupo sobre o que já é sabido, e especialmente sobre as dúvidas existentes a respeito do desafio apresentado. O segundo momento é o de geração de alternativas, onde os participantes acessam suas capacidades e habilidades criativas, através de uma série de exercícios guiados, para propor soluções para desafio apresentado. O momento final é o de construção de protótipos de baixa resolução, os quais servem para tangibilizar propostas criadas na fase anterior. A partir do segundo momento os participantes foram divididos em dois grupos.

Para tornar a análise da oficina mais didática, faremos a divisão das etapas da oficina em seis fases consecutivas, a saber: 1) Abertura; 2) Inspiração; 3) Indução; 4) Ideação; 5) Prototipagem; e, 6) Fechamento. O quadro 8 abaixo relaciona os três momentos descritos no parágrafo anterior com estas seis fases.

Quadro 8 – Relação das seis fases consecutivas da oficina com os três momentos do design thinking

Momento do Design Thinking	Fases da Oficina
Descoberta	1) Abertura 2) Inspiração 3) Indução
Ideação	4) Ideação
Prototipagem	5) Prototipagem 6) Fechamento

Fonte – O Autor

A fase 1 Abertura teve objetivo de dar boas vindas aos participantes, contextualizar a atividade da oficina dentro da realização deste TCC, apresentar a agenda do dia e regras e princípios para a realização do trabalho. Nesta fase os participantes foram apresentados à pergunta norteadora da oficina. A mesma foi escrita à mão em um cartaz de papel grande e colada na parede da sala da oficina. A pergunta norteadora ficou escrita como: “Como auxiliar o pai a se engajar na construção afetiva com seus filhos desde antes do nascimento até os 2 anos de idade?”

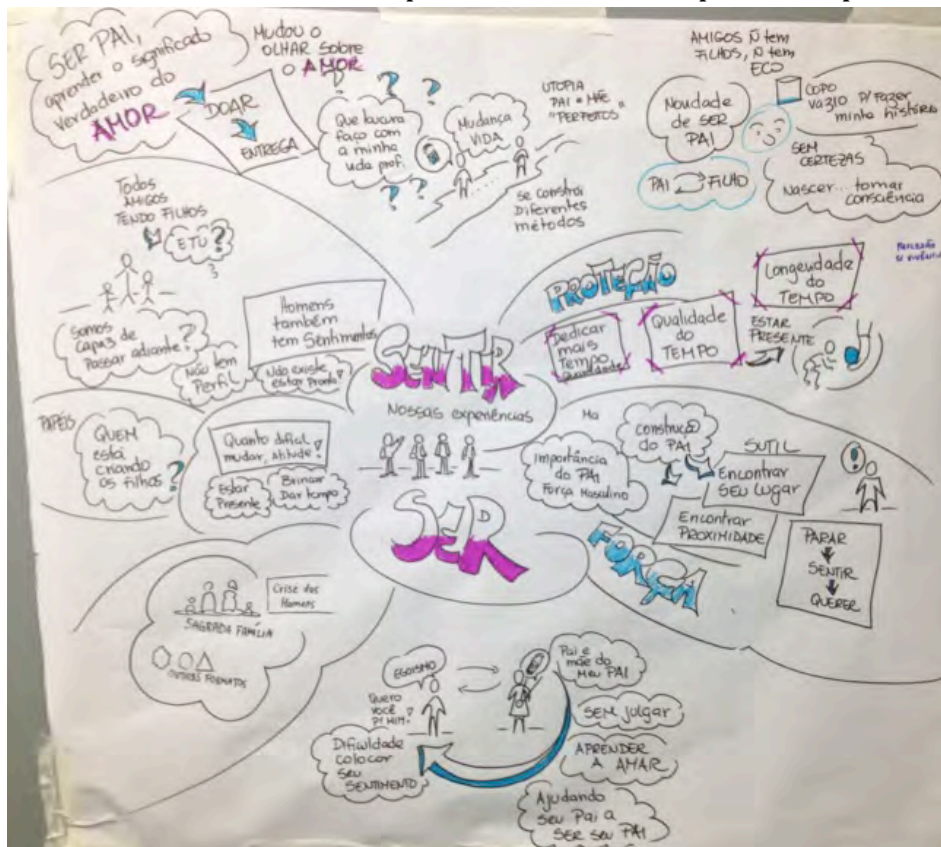
A fase 2 Inspiração objetivou provocar nos participantes um processo de reflexão sobre a paternidade. Iniciou-se com uma fala dirigida convidando os participantes à utilizarem uma lente autocrítica porém permissiva a novos paradigmas durante as atividades do dia. Seguiu-se com algumas atividades de aquecimento corporal, através de um exercício de dança circular, com a intenção de despertar nos partícipes o estado de espírito necessário para iniciar uma reflexão profunda. Em seguida ocorreu uma reflexão sobre o significado que cada um dos partícipes carrega sobre a paternidade através de análise de como é a relação que eles mesmos tem com o seu pai e sua mãe. Esta fase foi finalizada com uma roda de compartilhamento das impressões que cada participante colheu durante a vivência. Tanto a fala de contextualização, onde foram apresentadas as lentes, quanto na roda de compartilhamento das impressões foram criados painéis contendo memórias visuais (contendo palavras e imagens) da fala dos participantes. As figuras 17 e 18 à seguir fotos dos painéis criados.

Figura 17 – Memória visual da fala de contextualização



Fonte – O Autor

Figura 18 – Memória visual do compartilhamento das impressões após a vivência



Fonte – O Autor

Na fase 3 Indução, o autor deste trabalho trouxe, na forma de uma apresentação falada, informações e histórias colhidas durante a fase de pesquisa do TCC, ressaltando os principais tópicos teóricos abordados. Buscando dar subsídios para que os participantes explorassem possíveis relações entre o conteúdo pesquisado e possíveis soluções a serem geradas, foi feita uma atividade pontual. O grupo foi dividido em duplas, cada dupla recebeu um kit contendo a impressão do Mapa de Parâmetros Projetuais¹⁷ bem como dois ou três elementos do Mapa de Parâmetros projetuais em forma de *cards* trazendo a explicação daquele elemento.¹⁸ Cada dupla deveria ler as cartas recebidas e discutir sobre qual a relação que aquela carta tem com a pergunta norteadora apresentada na Fase 1. Após um tempo para discussão, cada dupla apresentava para o grande grupo as conclusões construídas.

Para este momento de apresentação das duplas também foi criado um painel de memória visual, conforme pode ser visto na figura 19 no início da próxima página.

A fase 4 Ideação foi planejada baseando-se no ferramental proposto pela metodologia do design centrado no ser humano (HCD). Os participantes foram divididos em dois grupos. Cada grupo seguiu uma sequência de atividades que lhes permitiu gerar propostas de alternativas para o problema de projeto proposto “Como auxiliar o pai a criar ou reforçar vínculos afetivos positivos com o seu filho, desde antes do nascimento até os 2 anos de idade?”.

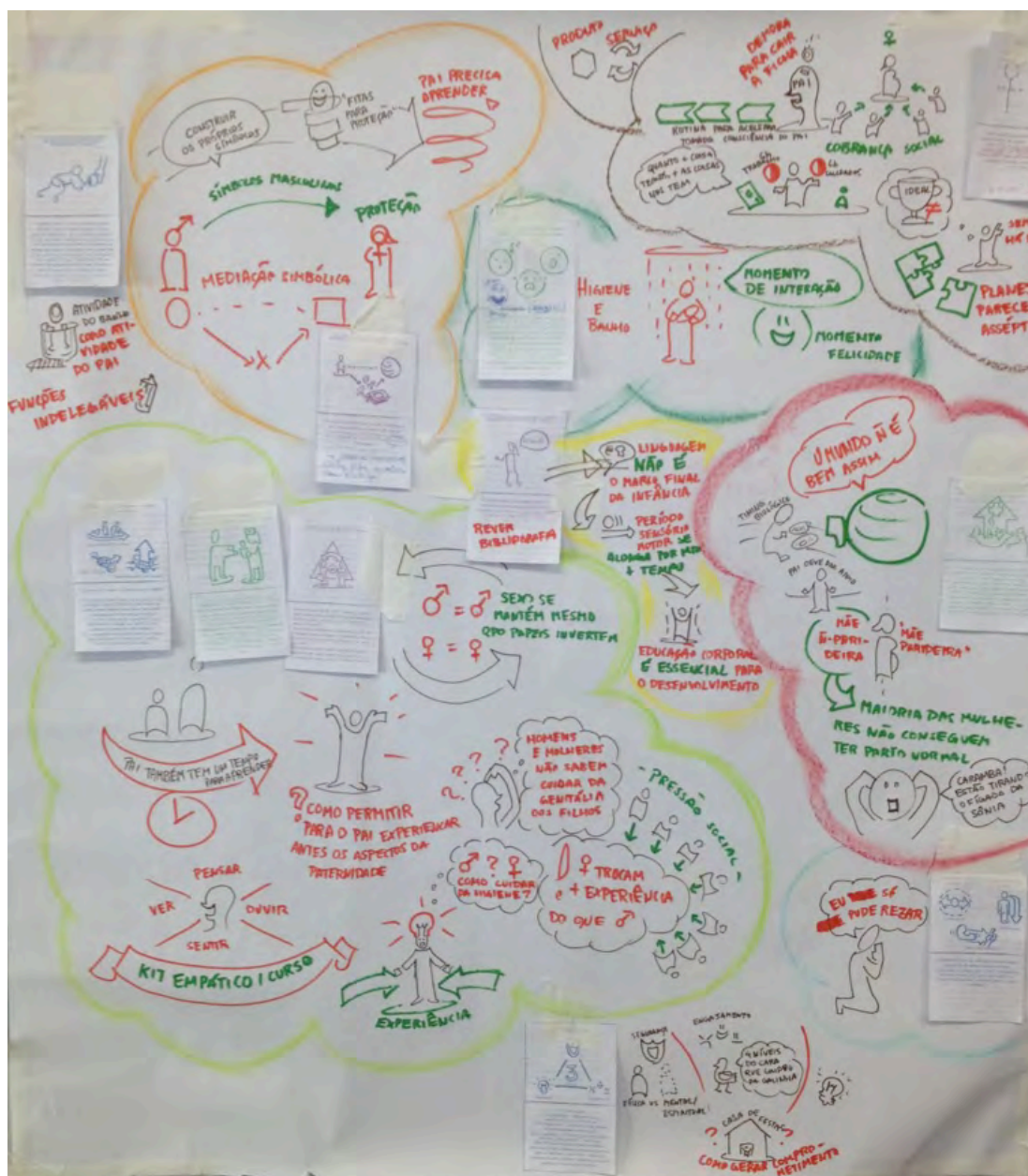
Abaixo o autor detalha, sequencialmente, as instruções para cada uma destas atividades.

Atividade 1 – Saturação: o objetivo desta atividade é trazer à tona tudo que os participantes já sabem ou tem interesse em saber mais sobre o problema em questão. Cada grupo recebe um painel em branco, que é fixado na parede, bem como um conjunto de post-its coloridos e canetas. Cada participante do grupo deve escrever em um post-it, de forma sintética, uma ideia, conceito, dúvida ou aprendizado que lhe venha a mente após ter vivenciado as etapas 1 e 2 da oficina. Os participantes devem revezar a ação de colar um de seus post-it no painel em branco e explicar, rapidamente, o que ele significa.

¹⁷ vide subcapítulo **4.3 Mapa de parâmetros projetuais**

¹⁸ vide **Apêndice C – Elementos do mapa de parâmetros projetuais**

Figura 19 – Foto do painel de memória visual da apresentação das conclusões das duplas para a atividade do Fase 3



Fonte – O Autor

Atividade 2 – Categorização: a atividade 1 traz à tona uma quantidade de informações; no entanto, a mesma aparece de forma caótica. Esta atividade é análoga a categorização *a posteriori* detalhada anteriormente¹⁹. O objetivo da atividade 2 é identificar relações entre as diferentes ideias colocadas nos painéis pelo grupo. Como este é um processo dinâmico e criativo, muitas ideias que são registradas em post-its são ideias complementares ou derivadas de relatos que os colegas do grupo trocaram durante a atividade de saturação. Entender estas

¹⁹ vide capítulo 4.1 Entrevistas

relações ajuda os participantes a identificarem padrões que até então estavam ocultos, ou até mesmo forçar a imaginação dos participantes a criarem relações que até o momento ainda não haviam sido expressas. Esta atividade é feita através do agrupamento e reordenação dos post-its no painel, criando, ao final, *clusters*, ou categorias de ideias relacionadas. O final desta atividade se dá com os participantes nomeando cada agrupamento criado.

Atividade 3 – Manchete: o objetivo da atividade 3 é forçar o grupo a reorientar o seu processo criativo para o problema de projeto em questão. Cada grupo recebe instrução de olhar para as categorias criadas e pensar em como estas categorias afetam o problema de projeto apresentado. Eles então devem criar frases sintéticas simulando manchetes de jornais de 5 ou 10 anos no futuro trazendo notícias de uma realidade onde aquelas categorias criadas estão se relacionando positivamente com o problema de projeto. Para dar ao leitor um exemplo prático, um dos grupos identificou uma categoria chamada “disponibilidade” e que tratava da questão do tempo que o Pai dispõe para estar presente com os filhos. Este grupo então criou uma manchete que dizia: “Senado aprova banco de horas afetivo para recém-pais”.

Atividade 4 – “Como nós poderíamos...?”: Esta atividade consiste em criar perguntas geradoras para uma futura rodada de geração de alternativas. Os grupos devem analisar o painel criado até o momento e escolher uma categoria (ou mais, se assim desejarem) que acham a mais promissora para se trabalhar a criação de uma solução para o problema de projeto. O grupo deve então criar uma frase concisa e que começa com as palavras “como nós poderíamos ...”. Esta frase é então escrita em uma folha de ofício e fixada acima de um segundo painel em branco, que também é fixado na parede, do lado do primeiro painel gerado.

Atividade 5 – “Tempestade”: Também conhecida como *brainstorm*, esta atividade tem o intuito de criar soluções para a pergunta geradora criada na atividade 4. Cada membro do grupo deve, um de cada vez, apresentar uma ideia que sirva para contribuir na solução da pergunta apresentada. Esta ideia às vezes é só um fragmento de pensamento, ou até mesmo uma nova pergunta, no entanto, deve ser anotada de forma sintética (ou até desenhada) em um post-it e colada no quadro. Há algumas regras que devem ser seguidas nesta sessão de ideação: 1) não julgue a ideia dos outros participantes; 2) experimente ideias estranhas, não convencionais e até impossíveis; 3) construa a partir das ideias dos outros participantes; 4) divirta-se.

Atividade 6 – “Votação”: o objetivo é selecionar a proposta gerada na atividade 5 que será levada para a fase de prototipagem através do voto. Cada participante recebe duas bolinhas adesivas, uma de cada cor, representando dois votos. Um voto para a ideia que ele acha a mais viável de ser implementada (convencionou-

se usar a bolinha adesiva laranja). O outro voto para a ideia que o participante acha a mais legal e inovadora (convencionada como a bolinha azul). O participante pode votar em qualquer ideia, inclusive as suas, e pode também, se assim o desejar, colocar os dois votos na mesma ideia. No caso da votação dos dois grupo não houve empate, de votos em duas ou mais ideias; no entanto, caso houvesse empate, a instrução era de selecionar as ideias empatadas, eliminar todas as outras, e realizar nova rodada de votação usando apenas um voto por participante. Se o empate permanecesse, o coordenador da sessão teria o voto de minerva.

Na fase 5 Prototipagem, os grupos formados criaram protótipos de baixa resolução. Este protótipos foram construídos na hora a partir de matéria prima simples que estavam disponíveis local como folhas de T.N.T (tecido-não-tecido), cartelas de EVA (a sigla em inglês significa *Ethylee-vinyl acetate*, um polímero emborrachado), cartolinas, arame, canetas, cola, massinha de modelar, etc. Estes protótipos são extremamente rústicos, sem primar pela qualidade estética ou habilidade funcional dos mesmos. Sua principal função é auxiliar os grupos à tangibilizar as ideias e propostas geradas. Foram feitas duas duas sessões consecutivas de prototipagem. Ao final de cada sessão ocorreu uma apresentação da proposta gerada para o grupo oposto. Isto permitiu que os grupos recebessem críticas construtiva sobre as propostas geradas e pudessem então promover alterações nos seus protótipo de forma à melhorá-lo. A apresentação de cada uma das propostas geradas será feita logo à seguir no texto.

A fase final 6 Fechamento iniciou com a apresentação final do protótipo refinado pelos grupos e posteriormente foi feita uma fala de fechamento e agradecimento.

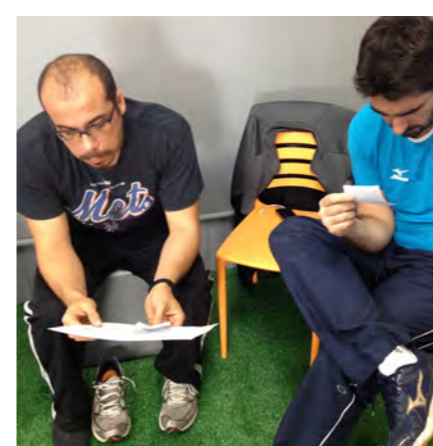
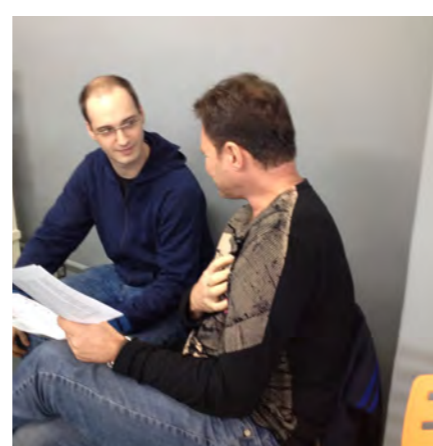
A figura 20 abaixo traz uma compilação de fotos das diversas etapas da oficina de criação coletiva.

Figura 20 – Compilação de fotos da oficina de criação coletiva

INSPIRAÇÃO



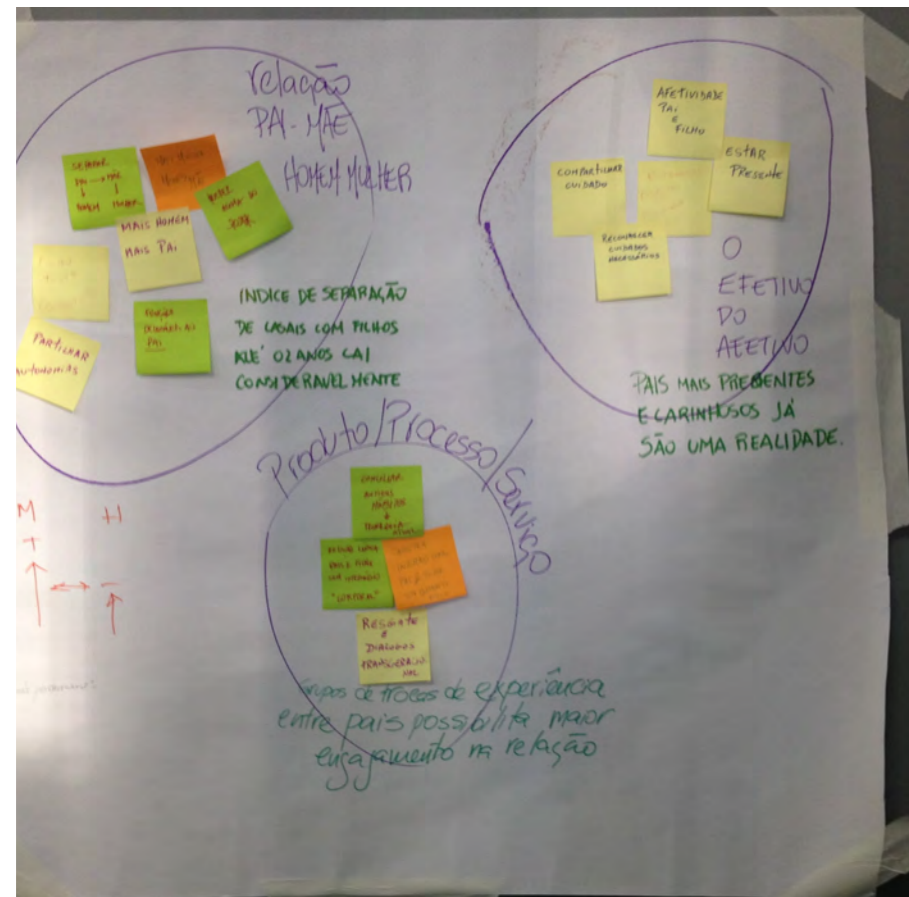
INDUÇÃO



PROTOTIPAGEM



IDEAÇÃO



O quadro 9 abaixo representa uma visão esquemática das fases da oficina relacionando os objetivos e ferramentas de cada fase.

O APÊNDICE E - DETALHAMENTO DA OFICINA DE CRIAÇÃO COLETIVA apresenta o cronograma detalhado das fases da oficina.

Quadro 9 – Etapas da oficina de criação coletiva

Fase	Objetivo	Ferramenta
ABERTURA	Agenda e regras	Fala de Abertura
	Contextualização	Fala de contextualização
VIVÊNCIA	Apresentar lentes de consciência	Dinâmica de apresentação de lentes autocríticas e permissivas à quebra de paradigmas
	Aquecimento físico	Dança circular
	Reflexão sobre o seu próprio parto e suas concepções sobre paternidade	Vivência de reflexão
	Apresentar conteúdos sobre paternidade	Palestra aberta com participação instantânea e voluntária dos ouvintes à qualquer momento
	Compartilhar experiências e achados	Reflexão em grupo
INDUÇÃO	Apresentar achados do TCC (Pesquisa + Entrevista + Questionário)	Palestra Resultados Pesquisa
		Atividade em dupla usando o mapa de parâmetros projetuais e as cartas
		Compartilhar reflexões das duplas com o grande grupo
IDEAÇÃO (DIVERGÊNCIA + CONVERGÊNCIA)	Geração e seleção de alternativas	Regras ideação
		Saturar
		Categorizar
		Manchete
		"Como nós poderíamos?"
		Tempestade
PROTOTIPAGEM	Criar protótipo, testar protótipo, evoluir protótipo	Regras Prototipagem
		Protótipo: 1 Rodada
		Retorno: 1 Rodada
		Protótipo: 2 Rodada
		Retorno: 2 Rodada
Preparar apresentação final		
FECHAMENTO	Apresentações finais + fechamento	Comunicar: Apresentação final
		Fechamento

Fonte – O Autor

É importante observar que as ferramentas utilizadas neste exercício são majoritariamente baseadas na experiência profissional e empírica do autor, visto que as dinâmicas e interações ocorridas durante um workshop não são abordadas pela literatura existente (AGROSINO, 2009 *apud* STUBER, 2012). No contexto profissional atual há uma demanda crescente pelas chamadas “dinâmicas” ou “vivência”, ambas produtos da vertente da aprendizagem experiencial. Estas são atividades regradas que se assemelham aos jogos físicos. Os participantes destas vivências participam ativamente e presencialmente destas atividades, e por vezes participando de forma física (por exemplo: dançando, correndo, pulando, se agachando, etc.). As atividades que compõem a vivência sempre têm um objetivo específico dentro do contexto geral ao qual ela se propõe. Para Kolb (1984 *apud* STUBER, 2012), o aprendizado é o processo no qual o conhecimento é criado pela transformação de experiências. Neste contexto de aplicação de vivências na oficina de criação, parte-se do pressuposto que, se a pessoa realizou a atividade, presenciou pessoalmente a experiência de realizá-la, e exerceu sua capacidade de refletir sobre o que acabou de fazer, então a pessoa aprende com esta experiência (STUBER, 2012). Por exemplo, uma dança em uma atividade de vivência pode ter a função de aquecimento físico e integração entre os participantes; em outro exemplo, uma palestra informativa intercalada por momentos de reflexão em grupo permitem que as informações sejam processadas e significadas de acordo com a experiência de cada ouvinte.

4.4.3 Apresentação dos conceitos gerados

Conforme explicado anteriormente, durante a fase de criação das alternativas os participantes da oficina foram divididos em dois grupos. Cada grupo foi responsável pela criação de uma proposta original e única. Abaixo são apresentados os dois conceitos criados.

4.4.3.1 Conceito criado pelo grupo 1: APPAI – Aplicativo de rede social para Pais

Foi realizado registro de vídeo desta apresentação. O leitor pode acessá-la pelo link

https://www.youtube.com/watch?v=l9eCuiv7lQE&list=UU9L0QoOv7a_jzD7jtEESNgQ.

A proposta do grupo 1 é de um produto digital, especificamente um aplicativo para smartphones e tablets, que tem por objetivo conectar pais para compartilhar experiências sobre a paternidade. O objetivo é engajar pais a tomarem ações de cuidado com os filhos como uma forma de construir uma mudança de consciência a longo prazo.

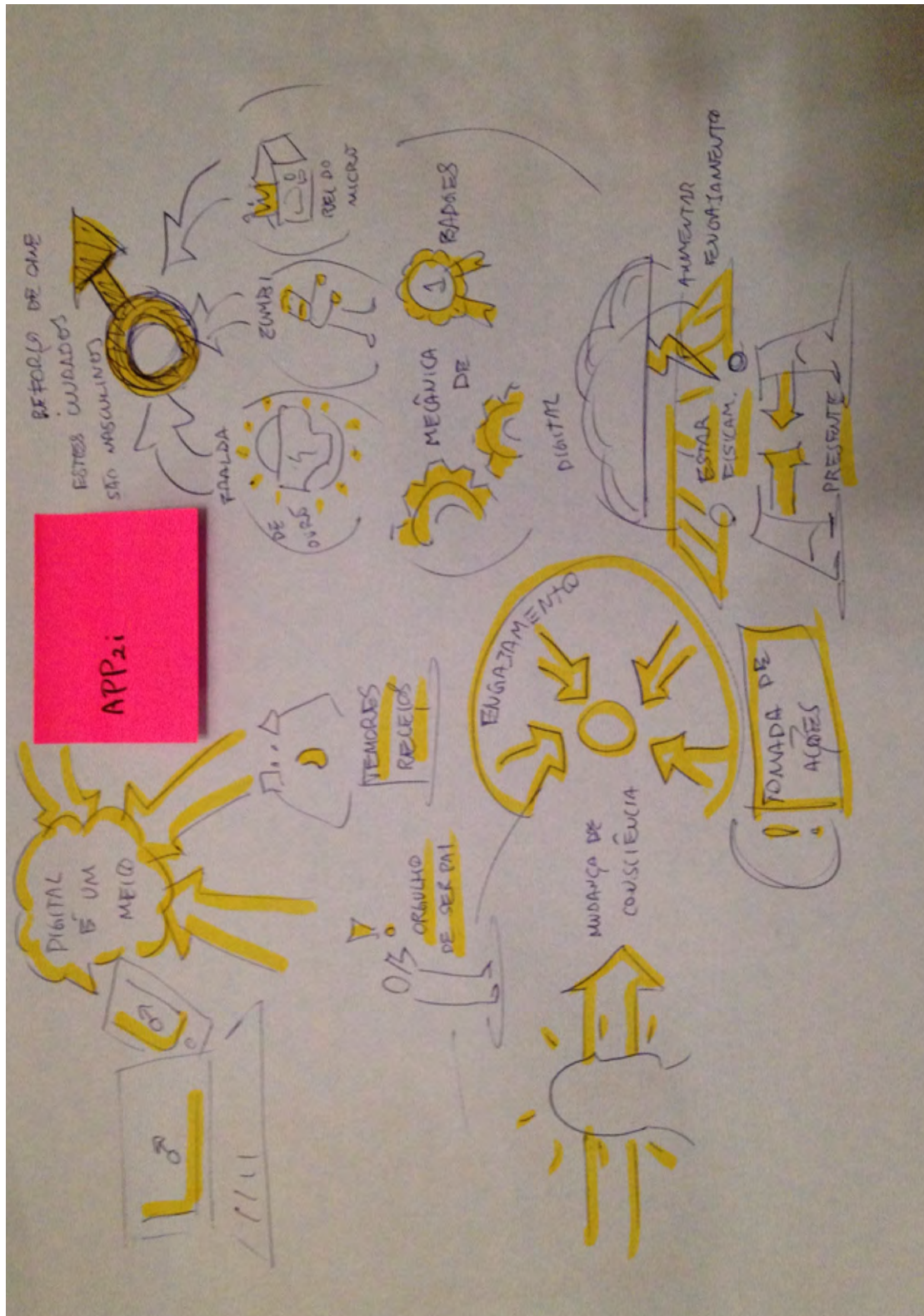
O aplicativo utiliza uma mecânica para cada vez que um pai registra no aplicativo que realizou uma nova ação, como, por exemplo, ir ao parque com filho, ou trocar a fralda ou dar mamadeira, ele ganha uma pontuação, coletando recompensas dentro do aplicativo (como medalhas e certificados dentro do ambiente digital). Cria-se um ambiente de compartilhamento destas realizações entre os pais.

O aplicativo prevê também espaço seguro para troca de informações entre pais, guias de atividades, e informações úteis e práticas para pais de primeira viagem. Há previsão também de funções de geolocalização, agregando funcionalidade de aproximação física de pais, bem como indicação de conteúdo específico baseado na localização.

A proposta foi apresentada usando “bonecos” de telas de smartphone colados em um painel mostrando as diferentes telas de utilização do aplicativo.

A figura 21 mostra uma ilustração, elaborado pelo autor do trabalho, demonstrando os principais elementos que compõe a alternativa proposta.

Figura 21 – Ilustração sintetizando proposta “APPai”



Fonte – O Autor

4.4.3.2 Conceito criado pelo grupo 2: Novo Ser Pai – Escola experiencial para Pais

Foi realizado registro de vídeo desta apresentação. O Leitor pode acessá-la pelo link

https://www.youtube.com/watch?v=X1AN1QvNnHo&list=UU9L0Qo0v7a_jzD7jtEEsNgQ

A proposta é baseada no acúmulo e troca de experiências entre pais. Para tanto, foi criado um conceito de Escola para Pais pautada em um currículo de três eixos. O primeiro eixo é o de simulação. Neste eixo se concentram a realização de atividades e dinâmicas que simulariam ações do dia a dia da Paternidade, como trocar fraldas, dar banho, acalmar o choro de uma criança, dar mamadeira, etc. isto permitira que Pais vivenciassem estas atividades em ambiente controlado como forma de adquirir experiências e tornar-se mais seguro com sua própria paternidade.

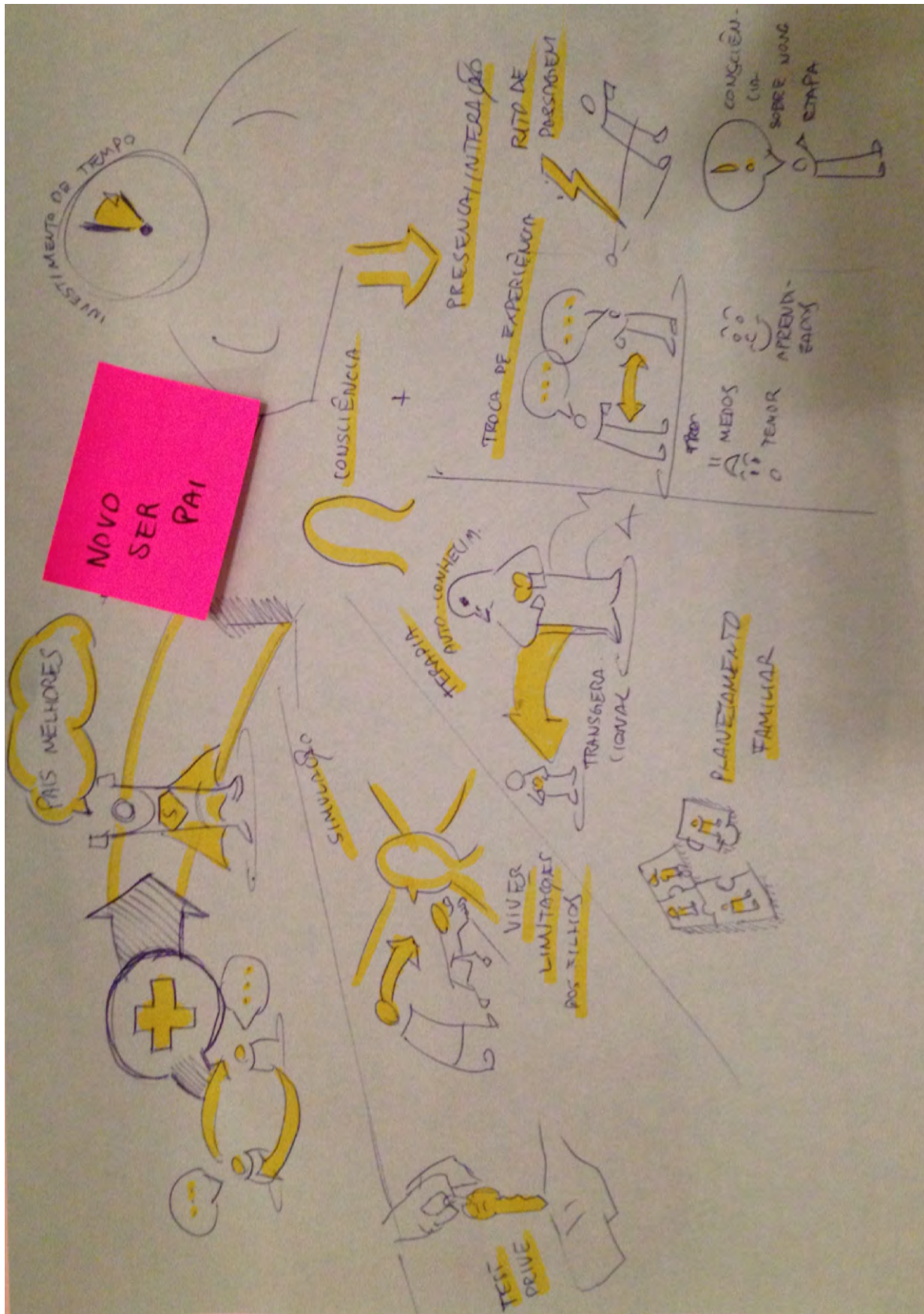
O segundo eixo é o de terapia de autoconhecimento baseado em conversas e sessões de reflexão, individual ou em pequeno grupo, que permitiriam aos pais criarem seu próprio senso crítico sobre a paternidade, questões de família, etc.

O último eixo é o de interação. Prevê-se criação de espaço físico onde pais possam interagir presencialmente e participar de atividades de trocas de experiências e informações entre si. Além disso, seria um espaço planejado para consolidar uma nova visão de mundo baseado na transformação de transformar-se pai, ou seja, ampliar o papel de ser só marido para tornar-se pai, co-responsável pela família e filhos.

A proposta foi apresentada através de dois painéis. Um painel mostrando a visualização do currículo e outro apresentando a planta baixa do espaço da escola.

A figura 22 mostra uma ilustração, elaborado pelo autor do trabalho demonstrando os principais elementos que compõe a alternativa proposta.

Figura 22 – Ilustração sintetizando a proposta “Novo ser pai”



Fonte – O autor

4.4.4 Análise das propostas criadas

Durante o decorrer de toda a oficina houve uma discussão crescente pontuando que os desafios que cercam uma melhoria na relação afetiva na paternidade gravitam em torno de uma necessidade de mudança de consciência na sociedade como um todo. Tendo em vista que soluções que alcancem esta magnitude de impacto estão muito mais no âmbito de construção de políticas públicas ou no seio de revoluções sociais, os participantes da oficina como um todo optaram por traduzir os seus anseios por mudança na forma de proposta, que conforme eles mesmos descreveram, poderiam ser esteios para micro-revoluções. Acredita-se que a soma de muitas soluções que geram micro-revoluções a curto prazo podem gerar o impacto necessário a médio ou a longo.

Foi este espírito que guiou a concepção do conceito do aplicativo e da escola para pais. No entanto, justamente por seguir este espírito, podemos observar que a principal característica de ambas as propostas é justamente a imaterialidade de ambas. Não se falou de um produto físico de consumo que fosse capaz de mudar a situação atual. A palavra da ordem foi mudança de atitude, foi ativação e engajamento. E, aos olhos dos participantes, o primeiro caminho que pode ser trilhado rumo à esta mudança de consciência é o estímulo do diálogo e da troca de experiência como forma de engajar os Pais a agirem pro-ativamente na construção da relação afetiva com seus filhos, seja na forma de uma rede social para trocar ou seja como uma escola de experimentação.

5 IDEIAÇÃO

Este capítulo marca o início do processo de ideação e de geração de alternativas deste TCC. Conforme postulado pelas teorias do design thinking (BROWN, 2009; BROWN, 2010; STUBER, 2012; PINHEIRO, COLUCCI JR e DE MELO, 2013); este processo demonstrou ter uma característica evolutiva e iterativa. Conforme já salientado no capítulo 3. **Metodologia**, apesar do texto apresentado neste capítulo (e do texto apresentado ao longo do capítulo 6) se desenrolar de uma forma sequencial, o leitor não deve supor que os eventos ali relatados tenham se desdobrado de forma linear. O autor oscilou iterativamente entre etapas de ideação (geração de alternativas), descoberta (pesquisa, leitura e análise de feedback) e prototipagem (testagem e comunicação).

A fase de ideação, conforme consta no subcapítulo 5.1. **Conceito Norteador**, iniciou-se com a criação de um “conceito norteador” - uma frase sucinta criada pelo autor que teve por objetivo guiar os esforços criativos subsequentes. Em seguida, em 5.2. **Geração de alternativas temáticas**, ocorre a primeira sessão de geração de alternativas em si, quando o autor busca definir qual o tema principal da experiência a oferecida. O subcapítulo 5.3. **Criação e desenvolvimento do primeiro protótipo: A-FETO [1]**, compila os esforços do processo criativo que culmina na realização do primeiro protótipo.

Cabe destacar que uma parcela significativa dos esforços criativos deste TCC ocorreram de modo colaborativo. O autor desse trabalho atuou sempre na função de coordenador das discussões coletivas. Toda a metodologia, conforme exposto no capítulo 3. **Metodologia**, é pautada na colaboração de membros de uma equipe multidisciplinar e, na medida do possível, sempre contando com a participação de diferentes *stakeholders*²⁰. Sendo assim, ao iniciar a fase de Ideação, seguiu-se rigorosamente a abordagem metodológica. Assim, foi composta uma equipe de voluntários que acompanhou o processo durante o restante do trabalho, inclusive contribuindo na execução operacional dos

²⁰ Os *Stakeholders* são diferentes grupos de pessoas que são de alguma maneira diretamente afetadas pelo projeto em questão. A utilização deste termo automaticamente pressupõe uma visão holística que ultrapassa meramente a visão de que apenas os usuários finais de um determinado do projeto são afetados. Aqui entende-se que este grupo é muito maior e conta com influências diferente dentro do contexto do projeto sendo tanto influenciadores quanto influenciados. Podemos citar como exemplo de *stakeholders* de um determinado projetos: investidores do projeto, projetistas, fabricantes dos componentes físicos, prestadores de serviços relacionados ao projeto, usuários finais do projeto, atacadista e varejistas que comercializam o projeto, etc (PINHEIRO, COLUCCI JR. E DE MELO, 2013).

protótipos. A equipe tem caráter multidisciplinar sendo composta por três homens (incluindo o autor) e uma mulher, com idades variando entre 28 e 44. Um dos homens é pai de um menino de 19 anos e uma menina de 13 e é empresário do ramo imobiliário. O outro homem é publicitário e tem 26 anos de experiência no varejo de moda masculina. A mulher é jornalista e empreendedora. Apenas lembrando para o leitor, que o autor é designer e, na época da elaboração deste trabalho sua primeira filha nasceu.

Desse modo, é preciso creditar a essa equipe, mérito e agradecimento, visto que o presente trabalho resulta da inteligência coletiva desse grupo. Seus nomes estão devidamente registrados nos agradecimentos deste TCC. O grupo de voluntários também assinou termo de consentimento de cessão de direito de uso de sua imagem pessoal para esta publicação.

Importante salientar para o leitor que em todas as menções posteriores à trabalhos de equipe, o Autor está implicitamente referenciando a estes voluntários aqui descritos.

5.1 Conceito norteador

A partir da análise dos conceitos gerados pelos grupos de participantes na Oficina de Criação Coletiva (Vide **4.4 Oficina de Criação Coletiva**), o autor deste trabalho buscou criar um conceito norteador para etapa de ideação e geração de alternativas deste TCC.

O conceito norteador deveria ser baseado na percepção da necessidade de mudança de consciência e na capacidade de troca de experiência como caminho viável de engajar a tomada de ação. Ao projetar uma proposta de troca de experiência entre indivíduos é necessário planejar a qualidade coletiva que o conceito norteador deve adotar.

Tendo em vista o foco intangível da proposta, o autor reenquadrou este TCC enquanto objeto de estudo dentro do campo de design de experiência²¹. Aqui se faz válido destacar um posicionamento projetual e conceitual adotado pelo autor do TCC. Na bibliografia estudada de design de experiência (e também na de design emocional) é praxe se observar e estudar a experiência como decorrente de uma das atividades de consumo ofertada pelo mercado (como, por exemplo, a experiência que um consumidor têm ao fazer compras em um supermercado). Isto é decorrência do fato que os pesquisadores que compilaram estes conhecimento produziram com o objetivo de aplica-lo no próprio mercado, em

²¹ vide capítulo **2.4 – Fundamento para criação de uma experiência empática** para acesso a fundamentação teórica estudada em função desta decisão.

especial nos setores de varejo (onde se fala da experiência do consumidor, como é o exemplo do supermercado citado anteriormente) ou então na utilização de aplicativos digitais (onde, por sua vez, se fala da experiência do usuário ao navegar um site, por exemplo). No entanto, este é apenas um enfoque pela qual se pode analisar a teoria da experiência. O autor desta obra adota um viés pautado pela visão de John Dewey (DEWEY, 1925 *apud* WRIGHT, MACCARTHY e MEEKISON, 2013)²² de que uma experiência pode existir por si só decorrente do contexto onde um indivíduo se encontra. O conceito de experiência aqui adotado, portanto, retrata uma vivência no tempo-espaco, onde um indivíduo possa se encontrar em um determinado contexto e atuar, sentir, pensar e sondar sensorialmente este contexto (ao passo que cria um sentido próprio para o que está vivenciando se apropriando do sentido desta vivência).

Esta experiência deveria permitir ao pai reformular o seu próprio significado diante das contradições e desafios que gravitam em torno do tornar-se pai. Em tese este processo pode gerar: 1) o interesse de construir o seu próprio entendimento do que é o afeto; 2) que ele se engajasse nesta construção com os seus próprios filhos, sejam eles nascidos ou ainda para nascer.

Para obter uma visão coesa sobre a qual atuar durante a fase de criação, o autor deste trabalho buscou sintetizar todas estas premissas em um conceito expresso em uma única frase. Apresentada no quadro 10 abaixo.

Quadro 10 – Frase síntese do conceito norteador

“Experiência coletiva que auxilie o Pai a se engajar na construção afetiva com os seus filhos”

Fonte – O Autor

5.2 Geração de alternativas temáticas

Pine e Gilmore (1998) descrevem um framework de cinco princípios para o design de experiências²³, são eles: 1) Crie um tema; 2) Harmonize impressões com deixas positivas; 3) Elimine as deixas negativas; 4) Acrescente *memorabilia*; 5) Ative os cinco sentidos. A partir da leitura do framework proposto por estes autores é possível identificar que o primeiro princípio, “crie um tema”, ocupa uma posição de centralidade, e os outros princípios como satélites que concretizam e corroboram o tema proposto para a experiência. Paralelamente,

²² vide capítulo 2.4.3.1 – Um conceito para experiência.

²³ vide item 2.5.3.4 – Os cinco princípios do design de experiências

no framework proposto por Wright, MacCarthy e Meekison (2013)²⁴, composto por quatro lentes – a lente da composição, a lente do sentimento, a lente da emoção e a lente espaço-temporal – a necessidade de criação de um tema, ou uma narrativa no qual a experiência possa se desenrolar também está presente na Lente da Composição. Neste fio-condutor da experiência, os autores visam oferecer um elemento narrativo que cria uma unidade harmoniosa e coesa entre a parte e todo ao longo da experiência.

A partir desta análise, o autor deste TCC optou por iniciar o processo de geração de alternativas com a seleção do tema, ou narrativa central, da experiência. O autor conduziu o grupo de voluntários durante a sessão de brainstorming para proposição do tema norteador. A sessão iniciou com sugestões livres de temas. Em segundo momento, a equipe iniciou o processamento das informações, objetivando aglomerar as ideias geradas em diferentes categorias de ideia, muito semelhante ao processo de *categorização à posteriori* usado repetidas vezes ao longo deste trabalho²⁵. Deste esforço foram propostos 5 temas diferentes. A figura 23 abaixo apresenta foto da equipe trabalhando. A figura 24 na próxima página apresenta o painel gerado com as cinco aglomerações de ideias criadas.

Figura 23 – Equipe em sessão de brainstorming para criação do tema



Fonte – O Autor

²⁴ vide item 2.5.3.5 – As quatro lentes da experiência

²⁵ vide capítulo 4. Estudo Exploratório

O quadro 11 abaixo descreve brevemente cada tema proposto e ilustra quantos pontos o mesmo recebeu durante a votação.

Quadro 11 – Análise dos temas propostos através da relação com os elementos do Mapa de Parâmetros Projetuais.

Tema proposto	Breve descrição do tema	Pontuação
Receber, doar e propor afeto	Experiência sensorial como forma de despertar consciência sobre o tema	13 pontos
Transgeracionalidade	Reconhecimento de hábitos e características atuais que são herdados de gerações passadas	4 pontos
Energia masculina e feminina	Homem como portador de energia masculina e feminina	5 pontos
Sacro ofício	Contradição entre necessidade de prover e a necessidade de estar presente para a família	7 pontos
Talento	Partilhar talentos entre pai e filhos como forma de estar presente	5 pontos

Fonte – O Autor

O quadro 12 abaixo apresenta, em uma frase, o tema central, escolhido por receber maior pontuação.

Quadro 12 – Tema da experiência

“Receber e doar afeto como forma de percebê-lo”

Fonte – O Autor

A ideia central do tema é permitir que os participantes criem a sua própria percepção de o que é afeto a partir de uma experiência em que eles estejam ativamente engajados para receber afeto e depois doar afeto mutuamente.

5.3 Criação e desenvolvimento do primeiro protótipo

5.3.1 Proposições para auxiliar a geração de alternativas

Antes de iniciar o processo de geração de alternativas para a experiência, foram estabelecidas quatro proposições que, em conjunto com o conceito norteador e o tema proposto, ajudaram a equipe de trabalho e o autor neste desenvolvimento.

A primeira proposição é derivada das quatro categorias de experiências propostas por Pine e Gilmore (1999)²⁷. Como o conceito norteador criado para esta experiência aponta para um cenário de mudança de cultura e de aprendizado, o autor deste trabalho determinou que a experiência deveria se enquadrar na categoria “Educativa”. Para tanto, ela deve buscar a participação ativa do participante, de maneira que suas ações alterem significativamente o contexto da sua experiência, e, por consequência, a significação que ele pode fazer da mesma. E, ao mesmo tempo, deve buscar ser uma experiência que faça com que o participante fique plenamente absorvida pelo contexto que ele está vivenciando.

Desmet e a teoria do *Appraisal* (DESMET e HEKKERT, 2007 *apud* TONETTO e DA COSTA, 2011), abrem o caminho para a definição da segunda proposição para a geração de alternativas da experiência. Partindo do pressuposto de que o designer pode ativamente desenhar gatilhos para despertar determinados tipos de emoções e sentimentos, as propostas geradas para esta experiência devem contemplar atividades que despertem emoções condizentes com o tema proposto.

A exploração sensorial do indivíduo faz parte do processo de significação da experiência em que ele está envolvido (PINE e GILMORE, 1999; WRIGHT, MACCARTHY e MEEKISON, 2013). Sendo assim, a terceira proposição criada antes de iniciar o processo de geração de alternativas da experiência é a de que ela deveria engajar o maior número possível dos sentidos humanos.

A quarta e última proposição é baseada nas recomendações de Schauer (2013) sobre mapeamento de experiências (vide **2.5.4 Mapeando experiências**). O autor deste trabalho propôs que os esforços de mapear o percurso da experiência deveriam ser feitos de forma colaborativa e também que deveria ser utilizada uma ferramenta de visualização deste percurso.

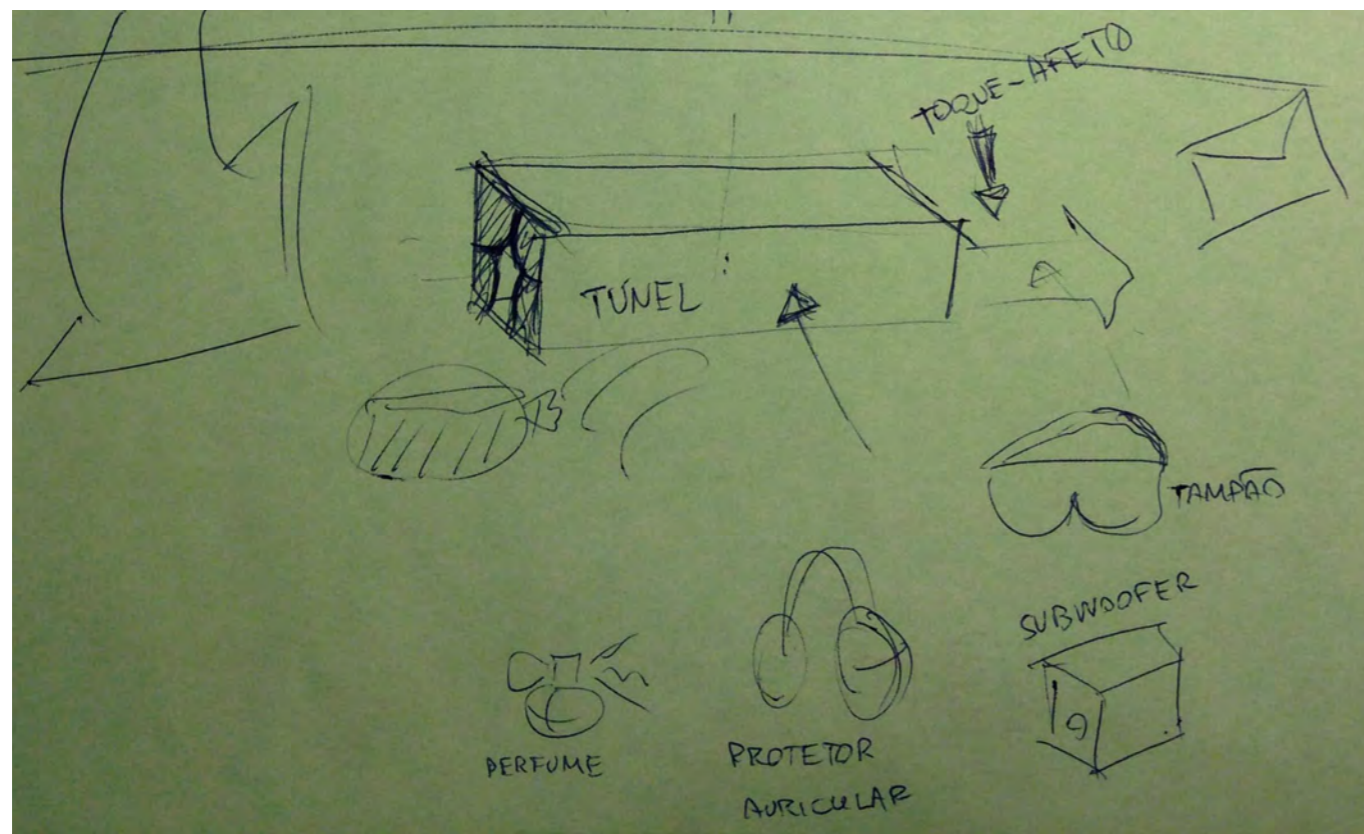
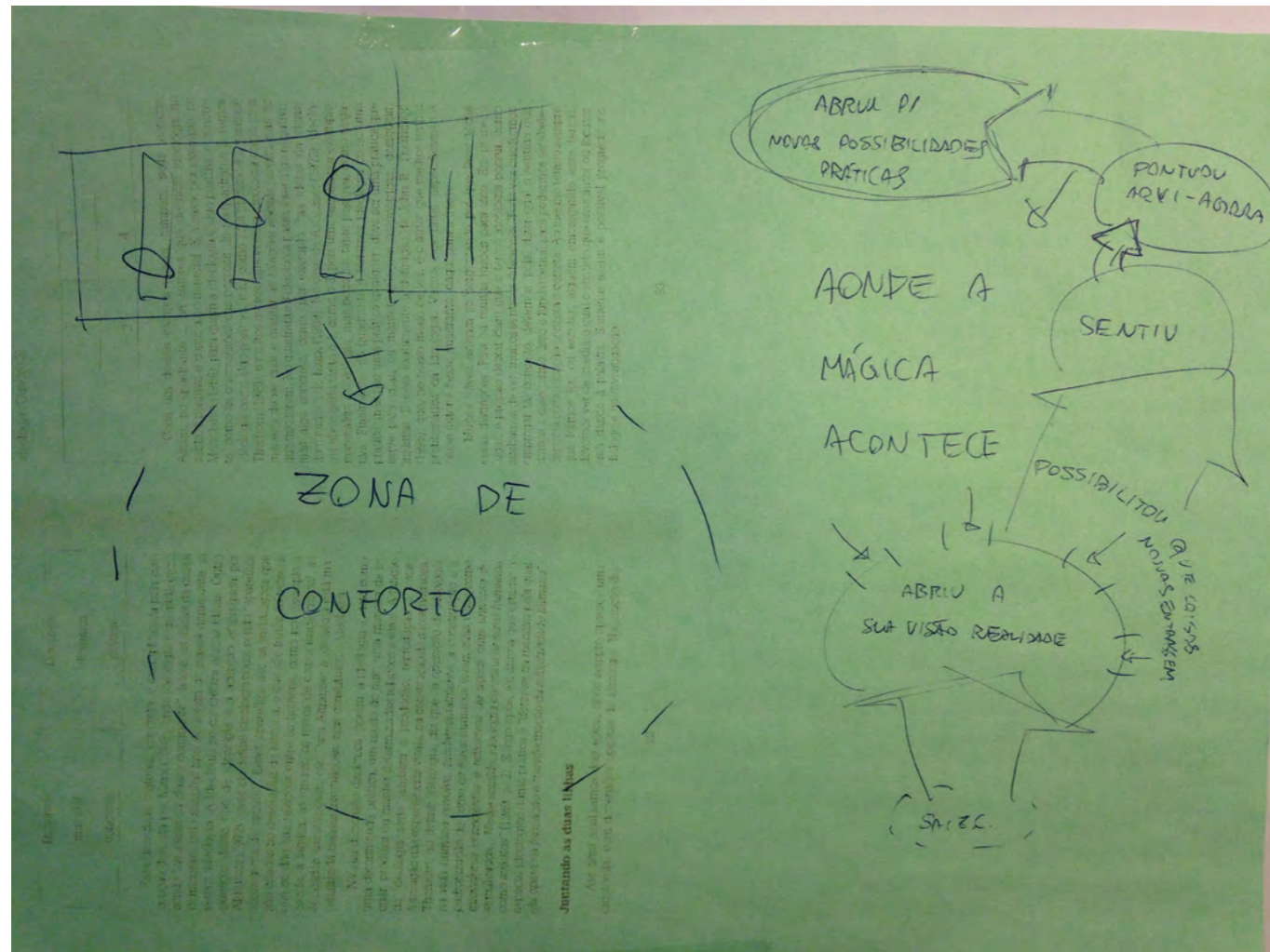
5.3.2 Sessão de geração de alternativas

A sessão de ideação iniciou com uma exposição para os voluntários sobre as quatro proposições geradas. Posteriormente, o autor conduziu o grupo em uma nova sessão de brainstorming desta vez com intuito de propor as atividades que compunham a experiência em si. Enquanto a equipe gerava ideias, o autor deste TCC as transpunham de forma visual, esboçando um rascunho da experiência enquanto a discussão ocorria. A criação deste material visual permitiu ao grupo avançar rapidamente na proposição de uma experiência coletiva sensorial. A figura 26 na próxima página apresenta a evolução dos rascunhos gerados pelo autor ao longo da discussão do grupo.

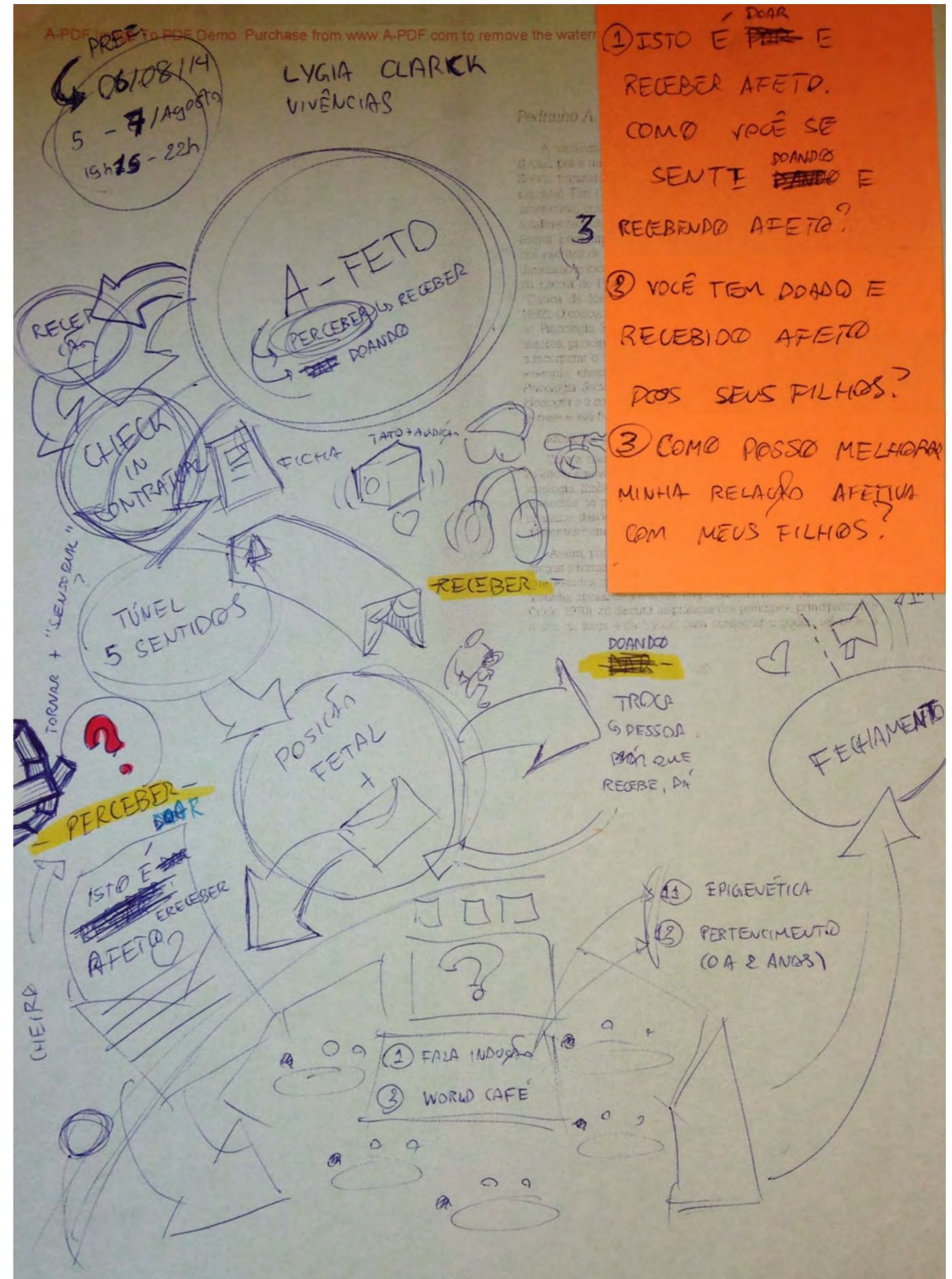
²⁷ vide item **2.4.3.3 – As quatro categorias de experiência**

Figura 26- Primeiro rascunho criado durante sessão de geração de alternativas

Primeiros rascunhos



Primeiro rascunho do trajeto completo da experiência



5.3.3 Ficha de mapeamento da atividade

Baseando-se na proposta criada durante a sessão de criação o autor pode trabalhar no seu detalhamento. Para tanto, desenvolveu uma ferramenta visual inspirada nos instrumentos e técnicas apresentados no mapa de jornada do usuário e o storyboard²⁸. A figura 27 na próxima página apresenta a ferramenta visual criada pelo autor, denominada de “Ficha de mapeamento de atividade” para detalhar cada uma das atividades que ocorrem ao longo da experiência. Nesta imagem o leitor pode ver um exemplo de atividade mapeada e indicação das partes que compõem este instrumento. Logo abaixo o leitor encontrará a descrição detalhada deste instrumento.

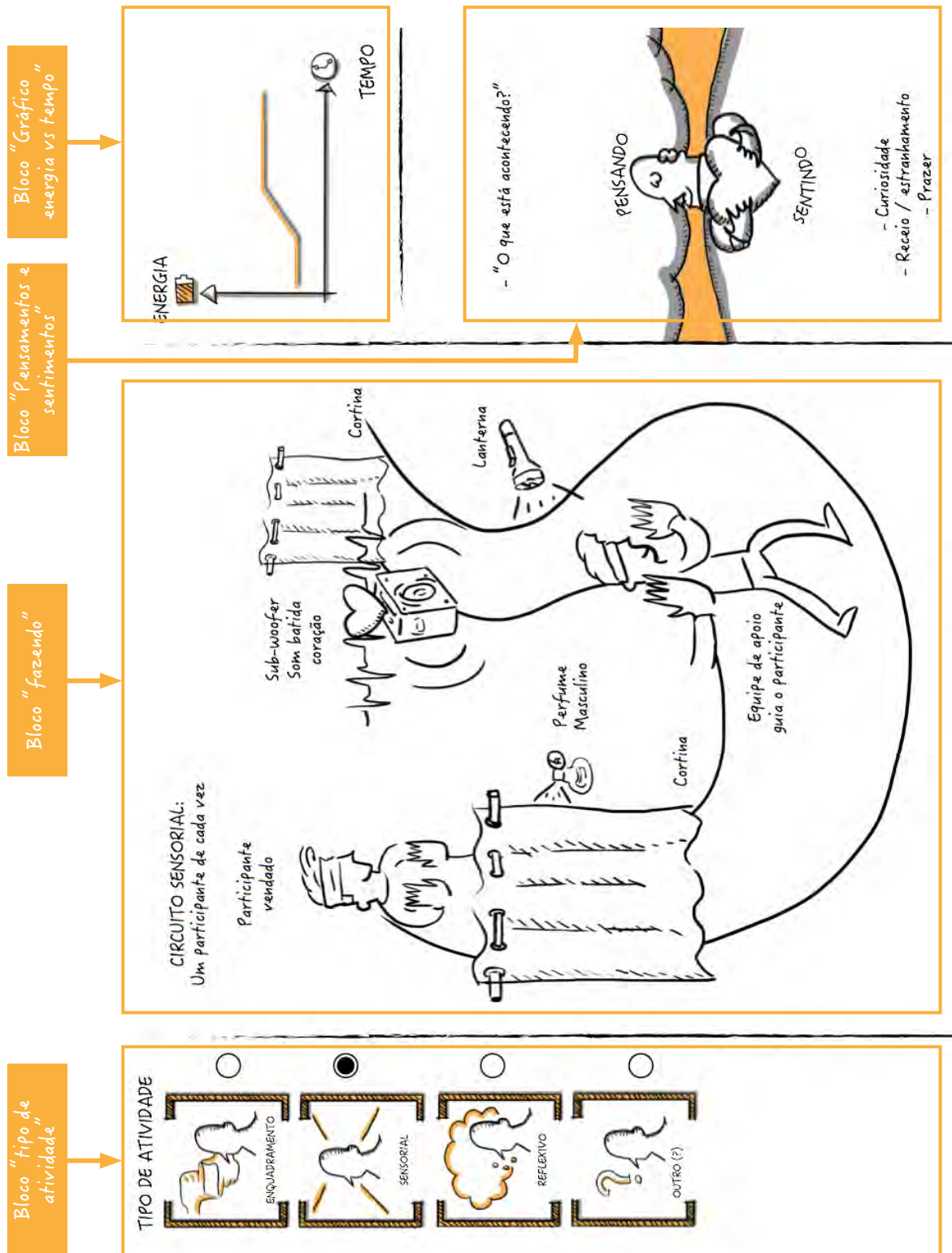
O lado esquerdo da “ficha de mapeamento de atividade” indica o tipo de atividade criada. Há uma coluna com quatro ícones e um círculo vazado ao lado de cada um. Basta preencher o círculo ao lado do ícone para indicar a categoria. O autor identificou, entre as atividades propostas durante a sessão de criação, três categorias diferentes. A primeira categoria é a de enquadramento. Nesta categoria os participantes são convidados a assumirem determinadas lentes (novas perspectivas ou pontos de vista) pelas quais analisar os exercícios que virão à seguir. Em geral esta categoria de atividades se desenrola de modo expositivo, onde um facilitador, ou coordenador da experiência, faz uma fala, ou dá uma palestra, ou mostra um vídeo, etc. Segundo o conceito de experiência proposto por Dewey (*apud* WRIGHT, MACCARTHY, MEEKISON, 2013) e adotado por este trabalho, espera-se que os participantes, ao serem pelo discurso do facilitador da atividade, assumem um ponto de vista tal que possam sentir, pensar e, por consequência, significar a experiência em questão baseado na nova perspectiva apresentada.

A segunda categoria de atividades é a sensorial. Como o próprio nome já indica, atividades desta categoria tem caráter de exploração dos sentidos pelos participantes. Conforme proposto por Pine e Gilmore (1999), a ativação dos sentidos contribui para afirmação do tema proposto para experiência. Sendo assim, as atividades sensoriais podem ser consideradas como gatilhos de ativação da experiência (*ibid*).

As atividades reflexivas contemplam o que seria a última categoria, e são atividades de reflexão individual, ou em grupos, focando no processo significação da experiência em si. Estas atividades reflexivas podem ocorrer tanto através de discussão/reflexão sobre a atividade como um todo, quanto através do foco em uma parte da atividade. O importante é que ela sirva como um ponto de referência para a conscientização acerca do assunto sendo abordado.

²⁸ Vide item 2.4.5 – Ferramentas de mapeamento de experiências

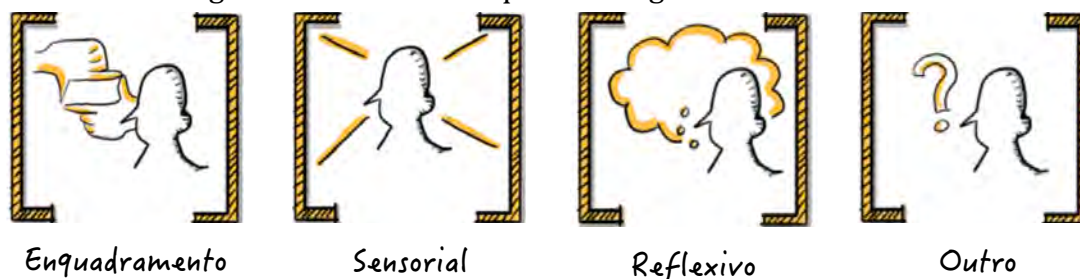
Figura 27 – Ficha de mapeamento de atividade



Fonte – O autor

Atividades podem se encaixar simultaneamente em duas ou mais categorias. Há também uma quarta categoria, chamada “outro”, para o caso de surgir uma ideia de atividade que não se encaixa em nenhuma categoria anterior. A figura 28 abaixo apresenta os ícones usados para representar as categorias descritas acima.

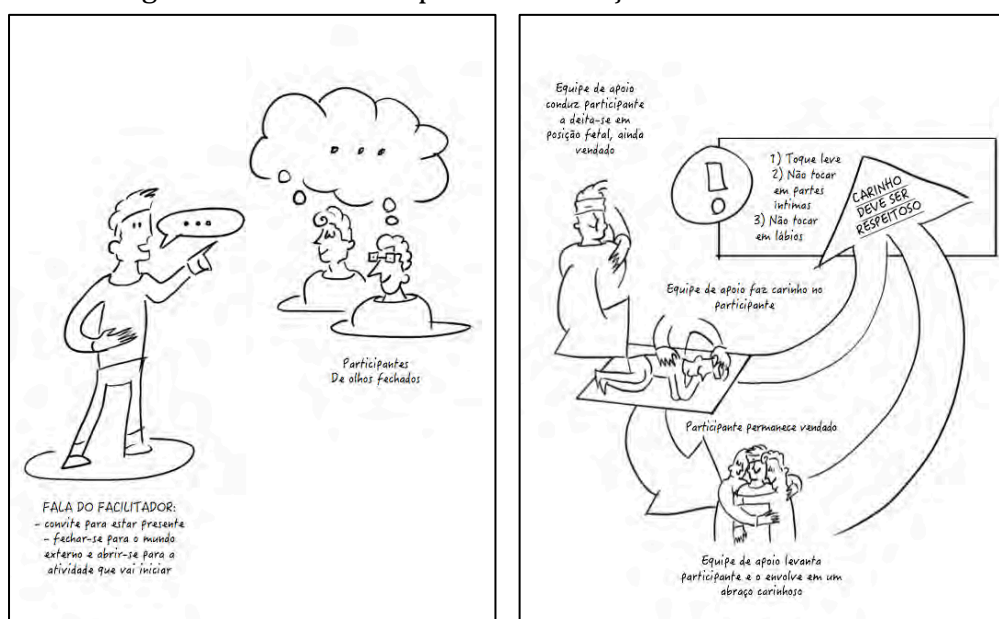
Figura 28 – Ícones das quatro categorias de atividades



Fonte – O Autor

No item **2.4.4 Mapeando experiências** Schauer (2013) propõe três “blocos de construção” no mapeamento de uma experiência, são eles: fazendo, pensando e sentindo. A ficha de mapeamento de atividades tenta englobar todos estes blocos. A parte central da ficha de mapeamento de atividade é reservada para a descrição da atividade em si, ou seja, corresponde ao bloco “fazendo”. Sugere-se o preenchimento deste bloco da forma mais visual possível. Quando uma atividade inteira é mapeada é possível colar na parede as diversas fichas de mapeamento que compõem uma experiência e, através da visualização somente do bloco “fazendo” é possível acompanhar toda a narrativa da experiência, como se fosse um storyboard. A figura 29 abaixo apresenta dois exemplos de formas visuais de ilustrar o bloco “fazendo”.

Figura 29 – Dois exemplos de ilustrações do bloco “fazendo”



Fonte – O autor

Na parte inferior direita da ficha de mapeamento da atividade são conjugados os outros dois blocos, pensando e fazendo. Ali encontra-se a figura de um simpático senhor com a mão no coração, indicando o local para se anotar o que o participante poderia estar sentindo naquele momento. Acima da sua cabeça há uma “nuvem de pensamento” para se registrar os seus possíveis pensamentos. Por último, o canto superior direito da ficha de mapeamento de atividades reserva um espaço para analisar a flutuação na medida de “energia” do participante ao longo do tempo. O eixo vertical mede a energia, e o eixo horizontal o tempo. Esta energia faz analogia direta à expressão de emoção proposta por Stickdorn e Schneider (2013) na ferramenta de “Mapa de jornada do usuário”²⁹. Curvas ascendentes no mapa refletem momentos de maior satisfação, animação, entusiasmo. Curvas descendentes apontam momentos de tensão, desconforto ou de queda de energia criativa. A figura 30 na próxima página apresenta o ícone usado para indicar o local de preenchimento dos pensamentos e sentimentos. Já a figura 31 traz a representação deste gráfico incluindo um exemplo de flutuação de energia.

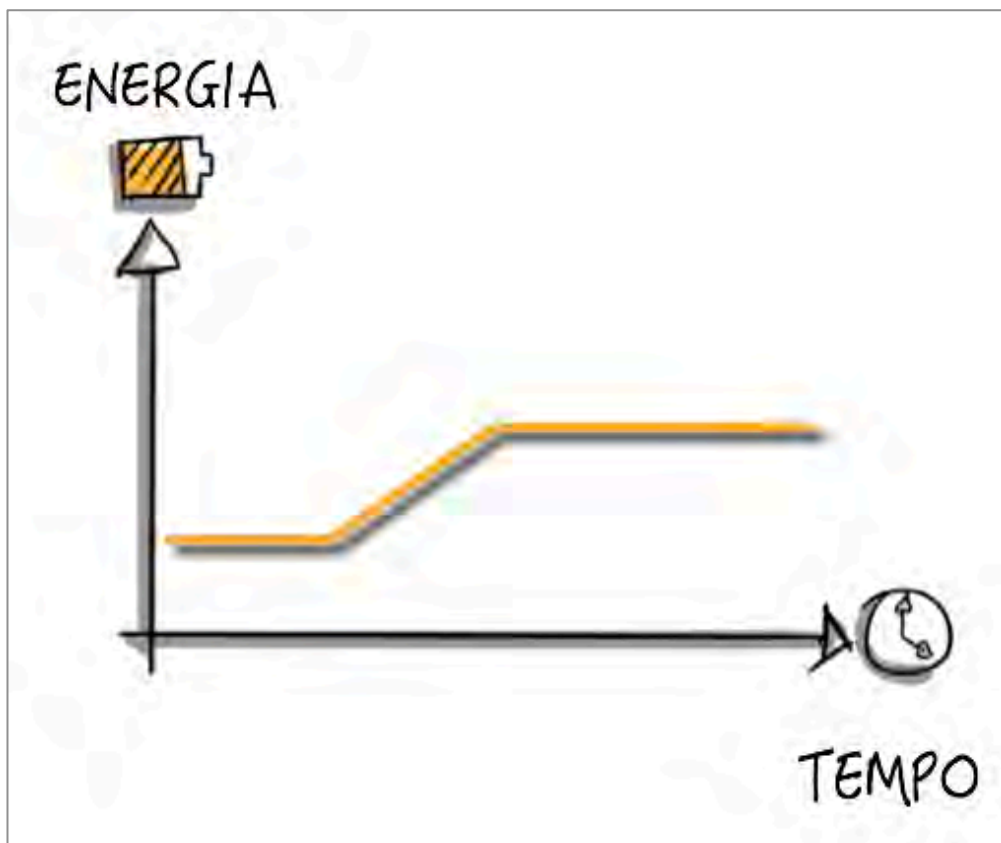
²⁹ vide item **2.4.4.3 – Mapa de jornada do usuário**

Figura 30 – Local de preenchimento dos blocos “pensando” e “sentindo”



Fonte – O Autor

Figura 31 – Gráfico de energia vs. Tempo



Fonte – O Autor

5.3.4 Mapa da jornada da experiência

O conjunto de todas as fichas de mapeamento de atividade permite uma visualização detalhada de toda a experiência, no entanto, buscando criar um meio de visualização rápida e holística de toda a experiência, o autor também criou uma ferramenta análoga ao “mapa da jornada do usuário” (STICKDORN e SCHNEIDER, 2013)³⁰. A figura 32 na próxima página revela o “Mapa da jornada da experiência” proposto para o protótipo de experiência criado.

Cada atividade que compõe a experiência é representada neste mapa através de um ícone que contém: a imagem descrita no bloco “fazendo”, o ícone do “tipo de atividade” e o gráfico de “energia vs tempo”. Observe na imagem que há um trajeto preenchido em laranja no fundo que indica o sentido de leitura da imagem usando setas vazadas contra o seu fundo.

5.3.5 Descrição da jornada

A jornada, conforme como pôde ser visualizado na imagem 32, é composta de 7 atividades. Abaixo segue descrição sucinta de cada uma delas. Vale ressaltar que a descrição em detalhe de cada atividade, bem como a ficha de mapeamento de atividade de cada, pode ser acessada no livreto “Protótipo A-FETO [1]” que acompanha o **APÊNDICE G – Livreto A-FETO[1]** desta obra.

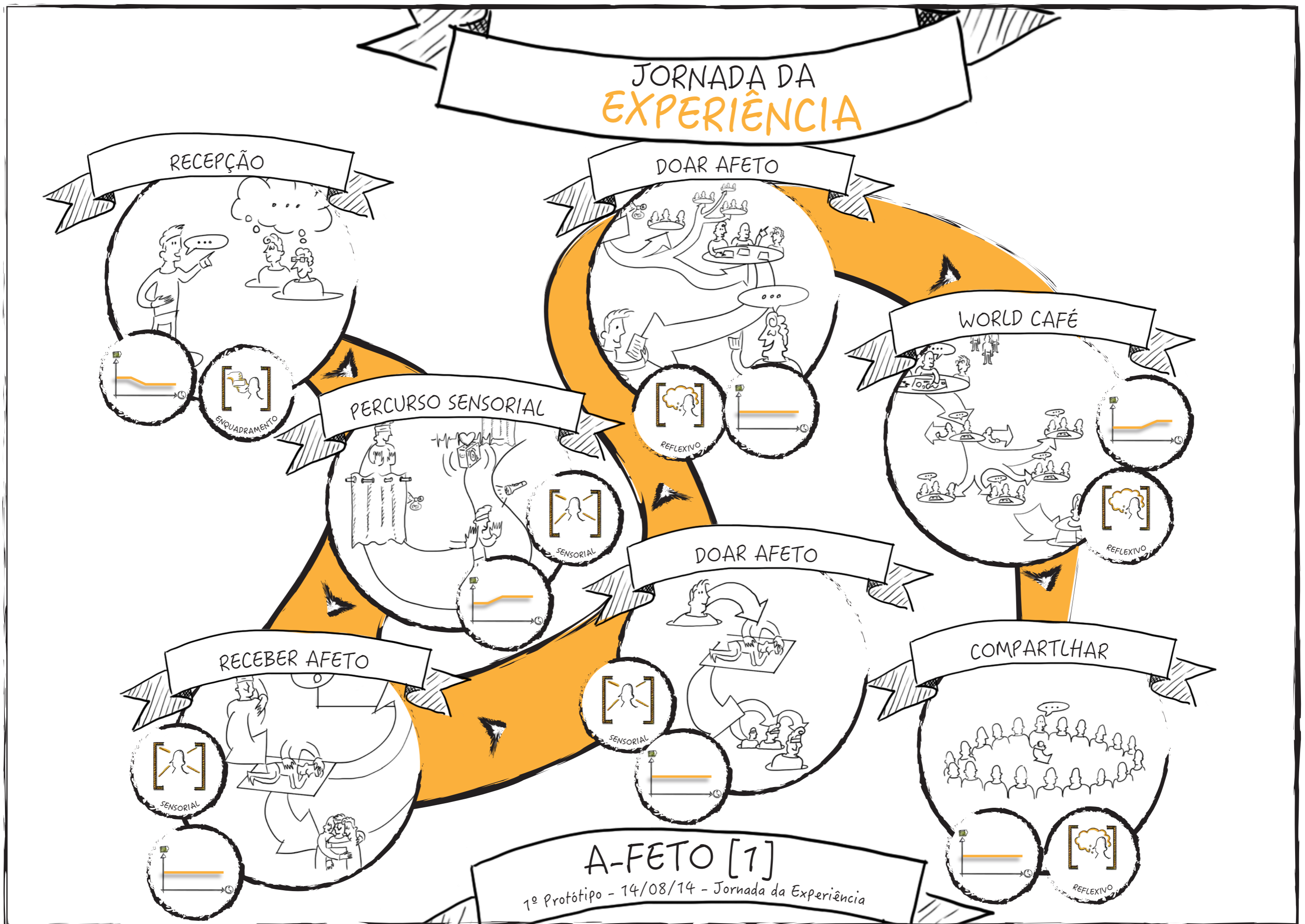
Antes de iniciar a descrição das atividades é interessante descrever sucintamente o local onde o protótipo ocorreu. Foram utilizados duas salas contíguas conectadas por um corredor. A primeira sala é a ante-sala, onde ocorrem a atividade 1 descrita abaixo. O corredor é o local onde ocorre a atividade 2. O restante das atividades ocorre na última sala, que é maior das duas salas. Esta sala é dividida em dois espaços, o primeiro (mais próximo da saída do corredor) é onde ocorre as atividades 3, 4 e 5. As atividades 6 e 7 ocorrem na outra metade da sala, onde estão posicionadas as cadeiras e mesas para os trabalhos de grupo.

Atividade 1: Recepção

É o primeiro contato dos participantes com a experiência. É importante salientar que esta experiência foi proposta para começar as 19h30 em um dia útil comum; portanto, esta primeira atividade tem também a função de convidar o participante a desligar-se momentaneamente do seu cotidiano e preparar-se para a experiência que está prestes a começar.

³⁰ vide item **2.4.4.3 – Mapa de jornada do usuário**

Figura 32 – Mapa da jornada da experiência do primeiro protótipo de A-FETO



Um facilitador da equipe de apoio recepciona os participantes em uma ante-sala. Pede que fechem os olhos e expor rapidamente sobre a importância do pai para o crescimento e desenvolvimento dos seus filhos, pontuando o papel que o afeto tem nesta relação. Em seguida instrui que devem permanecer de olhos fechados até que ele os convide à abrir os olhos novamente e que em breve alguém da equipe de apoio irá buscá-los, um a um, para iniciar a próxima etapa da experiência.

Atividade 2: Percurso sensorial

O participante é vendado usando um pano que deixe passar um pouco de luz e depois conduzido (um dos membros da equipe se posiciona atrás do participante e vai guiando-o com toques leves e pontuais) por um trajeto projetado para estimular seus sentidos.

O trajeto foi desenhado de maneira à simular o desenvolvimento do feto dentro do útero. A sequência de estímulos sensoriais que o participante recebe está relacionado à ordem com que os sentidos do feto são desenvolvidos³¹. Portanto, o primeiro estímulo que o participante recebe é o auditivo através de um alto-falante que reproduz intermitentemente o som de um coração batendo. Em seguida ele sente o cheiro de um perfume masculino ao atravessar uma cortina borrifada com o mesmo. Por último ele é estimulado visualmente quando uma lanterna é ligada e projetada sobre o seu rosto ainda vendado (lembrando que o pano deixa passar um pouco de luz). A última etapa do percurso ocorre quando o participante atravessa uma segunda cortina, esta também com o cheiro do perfume masculino.

Atividade 3: Recebe afeto

O participante, ainda vendado, é orientado gestualmente pela equipe de apoio a deitar-se em posição fetal. Então, de maneira muito sutil e respeitosa, começa a fazer carinho no participante deitado. Este carinho não pode ser feito nem nos lábios e nem sobre as partes íntimas. Após um certo tempo, o participante é vagarosamente levantado e quando de pé ele recebe um abraço executado pela equipe de apoio de maneira a envolvê-lo completamente.

Atividade 4: Doar afeto

Somente agora o participante tem a venda retirada. No entanto, enquanto ele estava na atividade 3, o próximo participante da fila iniciou o percurso sensorial de tal maneira que, quando ele tem a sua venda retirada, aquele outro participante já está na posição fetal recebendo carinho. O participante é então instruído à participar da atividade e doar carinho para seu colega.

³¹ vide item **Apêndice A - Marcos do desenvolvimento infantil**

Esta sequência se repete até que todos os participantes tenham recebido e doado afeto.

Atividade 5: Perceber afeto

Os participantes são orientados a sentarem nos lugares vazios nas mesas previamente dispostas ao redor da sala. Em frente de cada cadeira há uma carta perfumada com o mesmo cheiro utilizado no percurso sensorial. Os participante são então instruídos a abrirem as cartas. Nelas está escrito “isto é receber e doar afeto”.

Atividade 6: World Café

Esta atividade recebe o nome de World Café pois ela é adaptada diretamente de uma metodologia homônima. O World Café é uma ferramenta de diálogo colaborativa reconhecida e aplicada mundialmente³². O roteiro utilizado para esta atividade segue abaixo:

- Dividir participantes em grupo
- Pedir para cada grupo eleger um anfitrião. Esta pessoa é responsável por registrar em uma folha fornecida ao grupo os principais *insights*, ideias, e aprendizados ao longo da discussão do grupo.
- O coordenador da sessão apresenta a primeira pergunta: “Isto é doar e receber afeto. Como você se sentiu doando e recebendo afeto?”. O grupo tem 20 minutos para discutir.
- Ao término dos 20 minutos o grupo é informado que todos os participantes, com exceção do anfitrião devem trocar de grupo. Segue-se a recomendação que os participantes se misturem, ou seja, não sigam em bando na hora de trocar de mesa.
- O coordenador apresenta a segunda pergunta: “Você tem doado e recebido afeto dos seus filhos?”. Novamente mais 20 minutos de discussão.
- A terceira e última rodada inicia novamente com a troca dos grupos e o coordenador apresentando a última pergunta: “Como melhorar a relação afetiva com seus filhos?”
- Ao término da discussão o grupo forma um grande círculo onde cada um dos anfitriões de mesa apresentam a memória das principais discussões ocorridas em sua mesa.

Atividade 7: Compartilhar

Ainda sentados em círculo, o grupo é apresentado à regra do objeto da fala. Somente quem detém o objeto da fala na mão pode falar. Ao terminar de falar, o

³² Para maiores informações vide site do método World Café: www.theworldcafe.com. Último acesso em 30/10/2014

objeto da fala deve ser devolvido ao centro do círculo. Convida-se os participantes à escutarem atentamente à fala dos colegas.

Neste círculo o coordenador indaga aos participantes se há alguém que se sinta chamado a compartilhar alguma coisa que sentiu, pensou, viu, etc com os colegas. Segue discussão livre.

Antes de terminar o coordenador pede feedback dos participantes sobre pontos alto e pontos baixos da experiência. Últimos avisos são dados e a experiência se encerra.

5.3.6 Criação de uma identidade para a experiência

Em determinado momento, a equipe de execução sentiu a necessidade, por razões de comunicação, de dar um nome para a experiência que estava sendo criada. Para tanto, durante uma rápida sessão de brainstorming foi criado o nome “A-feto”. A utilização do hífen na expressão é um convite para que os participantes pensem a respeito do significado da palavra. A utilização do anteposto “A” antecedendo o radical de certas palavras confere às mesmas o significado de negação, por exemplo, “normal” e “anormal”. Do lado oposto ao hífen encontra-se a palavra “feto”, o que poderia causar uma relação diretamente em alguns participantes ao compreenderem que a experiência tem por objetivo fazer uma analogia o desenvolvimento sensorial do feto. O autor não propõe que haja uma interpretação correta da expressão, deixando que cada participante leve para casa o significado que ele mesmo criar.

Ao mesmo tempo, autor e equipe acordaram que a linguagem visual dos instrumentos criados poderiam, e deveriam, seguir o mesmo estilo de desenho utilizado pelo autor durante a criação dos esboços e durante as sessões de criação. E, por último, optou-se por utilizar a cor laranja como elemento de destaque e composição do material criada. A escolha desta cor recai no significado atribuído pela sociedade chinesa à cor. No confucionismo chinês o amarelo é a cor da perfeição e o vermelho é a cor da felicidade. O laranja não é apenas a cor entre a perfeição e a felicidade, ela tem o seu significado próprio, fundamental: laranja é a cor da transformação (HELLER, 2008). A decisão de pautar a escolha cromática em uma sociedade tão diferente da nossa recai na visão holística desta cultura. Todo ser é concebido como resultante da ação recíproca do Yang, princípio masculino e ativo, e do Yin, princípio feminino e passivo. Yin/Yang não são opostos rígidos, mas se transformam um no outro, pois nada permanece sempre igual. Ninguém vive por si mesmo, todos reagem aos demais. Esta visão de interdependência como condução à transformação pessoal está permeada ao longo de todo este estudo, justificando assim a escolha cromática.

5.3.7 Forma de convite e comunicação da experiência

O convite para participar da experiência foi encaminhado de duas maneiras diferentes. A primeira foi através de contato pessoal e direto do autor ou da equipe de trabalho com amigos e familiares que poderiam se interessar pela experiência. Nesta situação foi possível criar um diálogo em torno da atividade que seria desenvolvida permitindo ao potencial interessado à tirar dúvidas antes confirmar ou não a sua presença.

A segunda foi através de convite aberto a homens interessados em participar de uma experiência sobre paternidade utilizando como veículo de comunicação a rede social Facebook (www.facebook.com). Cada membro da equipe veiculou esta mensagem através de seu perfil nesta rede social se colocando a disposição para tirar maiores dúvidas através de conversa direta (fosse por telefone ou por mensagem eletrônica)

Em ambas as formas de comunicação foi adotada uma estratégia de não revelar grandes detalhes sobre as atividades que seriam desenvolvidas ao longo da experiência buscando assim criar um clima de surpresa, curiosidade e expectativa. As informações que foram reveladas serviam apenas para contextualizar o participante que a experiência fazia parte de um estudo de TCC sobre design de experiência empática para engajar pais na construção afetiva com seus filhos. Foi também adotada a estratégia de informar que a participação seria completa isenta de custos para o participante.

6. PROTOTIPAGEM

Conforme já exposto no início do capítulo 5. **Ideação**, o leitor deve lembrar-se que este trabalho desenvolveu-se de forma iterativa, conforme proposto pelo design thinking (BROWN, 2009; BROWN, 2010; STUBER, 2012; PINHEIRO, COLUCCI JR e DE MELO, 2013). Sendo assim, é compreensível para o leitor identificar que em meio ao capítulo de prototipagem existirão subcapítulos de análise, feedback e geração de alternativas.

O capítulo inicia com **6.1 Protótipo: A-FETO[1] - 14.08/14**, onde o leitor encontrará informações sobre a execução e posterior análise do primeiro protótipo de experiência criado. Já, em **6.2 Retroalimentação para proposição de novo conceito norteador**, o autor, com posse da análise dos dados gerados pela execução do primeiro protótipo, propõe reenquadramento do conceito norteador e premissas para nova rodada de geração de alternativas. O subcapítulo **6.3 Criação e detalhamento do segundo protótipo**, sintetiza os esforços de geração de alternativas para a nova proposta, bem como apresenta o novo instrumento de avaliação desenvolvido com base na bibliografia do design emocional. Em **6.4 Protótipo A-FETO[2] - 04/11/14** são compilados os dados relativos à execução e análise do segundo, e último, protótipo de experiência criado.

6.1 Protótipo: A-FETO[1] - 14/08/14

Como forma de testar o conceito selecionado na fase de geração de alternativa, este estudo desenvolveu e aplicou um protótipo experiencial, presencial e em tempo real.

6.1.1 Objetivo

- Avaliar a opinião dos participantes quanto à eficácia da experiência como meio para autoconhecimento sobre afeto
- Testar a viabilidade de aplicação do conceito gerado
- Identificar pontos de melhoria para formulação de novo protótipo

6.1.2 Forma de aplicação

O protótipo foi realizado no dia 14/08/14, das 19h30 às 22h, na cidade de Porto Alegre/RS. O mesmo contou com 7 participantes/avaliadores, além do autor atuando como coordenador da atividade e mais três voluntários como apoio para a execução da mesma.

A experiência foi desenvolvida tendo em mente a obrigatoriedade de cumprir a lista de características abaixo:

- Presencial – a participação se deu de forma física (não virtual) e em tempo real;
- Guiada – o autor deste trabalho serviu como coordenador da atividade, guiando todos os participantes pelas fases planejada;
- Experiencial e voluntária – cada participante se submeteu, voluntariamente, a experimentar ele mesmo todas as atividades propostas;
- Sensorial – o protótipo trabalhou com pelo menos três dos cinco sentidos humanos, sendo eles o tato, a audição e a visão;
- Reflexiva – entre as fases sequenciais do trabalho, foram previstos períodos para reflexão individual e reflexão em grupo sobre o tema trabalho.

6.1.3 Peril da Amostra

O quadro 13 a seguir apresenta os dados gerais da amostra de participantes no qual os mesmo serão denominados como E1, E2 e assim sucessivamente. Essa é uma forma de manter sigilo sobre a identidade dos mesmos.

Houve forte presença de participantes que ainda não eram pais. Eles constituem a maior parte da amostra, representando cerca de 57% dos participantes. Apenas 28,5% dos participantes já eram pai, e 14,2% eram pais gestantes no momento. Fora isso, 42,8% dos participantes estavam na faixa entre 20 e 30 anos, coincidentemente, 75% dos participantes que não são pais estão na mesma faixa. O autor argumenta que é importante levar estes dados em consideração na hora de analisar as respostas da análise, visto que pode haver significativa diferença de experiências devido tanto ao exercício da paternidade quanto à própria idade.

Quadro 13 – Perfil dos avaliadores do protótipo da experiência A-FETO

Avaliador	Idade	Você já é pai? Qual a idade do(s) seu(s) filho(s)?
A1	24	Não
A2	29	Não
A3	42	1 menina, 6 anos
A4	23	Não
A5	34	1 ano 7 meses
A6	36	Não
A7	30	À caminho

Fonte – O Autor

6.1.4 Análise dos dados

O planejamento do protótipo previu diversas formas de colher informação para análise posterior. Foram elas:

- 1) Colheita feita pelos anfitriões dos dois grupos de discussão
- 2) Questionário de avaliação aplicado ao final da atividade;
- 3) Roda de conversa direta com os participantes após o término da experiência;

É conveniente ressaltar que foi feito registro em vídeo durante a experiência (com consentimento por escrito de todos os participantes). Tal registro foi utilizado como suporte na recuperação de detalhes para a análise.

6.1.4.1 Colheita feita pelo anfitriões dos dois grupos de discussão

Como já salientado no item **5.3 Criação e detalhamento do primeiro protótipo**, a fase de reflexão da experiência utilizou a metodologia do World Café como ferramenta de diálogo. Foram formados dois grupos simultâneos de discussão, sendo que cada grupo tinha uma figura fixa, o anfitrião, que se responsabilizava por receber os novos participantes ao início de cada rodada, bem como registrar a memória de todas as discussões feitas durante as três rodadas de perguntas. Ao final do World Café, cada um dos dois anfitriões apresentou para o grande grupo a memória registrada do seu grupo.

Abaixo segue descrição sintética, em forma de tópicos, do que cada anfitrião de grupo relatou.

Anfitrião 1:

- Ter exemplo de como receber afeto facilita o ato de doar afeto;
- Sensação de desconforto inicial com a atividade sensorial se quebrou de uma forma muito rápida e cedeu espaço para uma sensação de intimidade entre os participantes;
- Identificação de que os pais (homens) de vários participante eram pais distantes em termos de demonstração de afeto;
- Amor é diferente de demonstrar afeto;
- Há diferentes níveis de afeto nas famílias e nas pessoas;
- Participantes identificaram algumas formas que membros de suas famílias usaram para demonstrar afeto, ou “tangibilizar” afeto. Como exemplo, o avô de um participante colocava açúcar no seu chimarrão. Fato que ele carinhosamente descreveu como “sabor do afeto”.
- A relação com o Pai se dá de forma indireta e distante;

As figura 33 mostra foto com close em detalhes dos painel de colheita criado pelo anfitrião 1 e a figura 34 mostra momento de apresentação do painel 1 para o grande grupo.

Figura 33 – Detalhes do painel de memória do anfitrião 1



Fonte – O Autor

Figura 34 - Anfitrião 1 apresentando seu painel para grande grupo



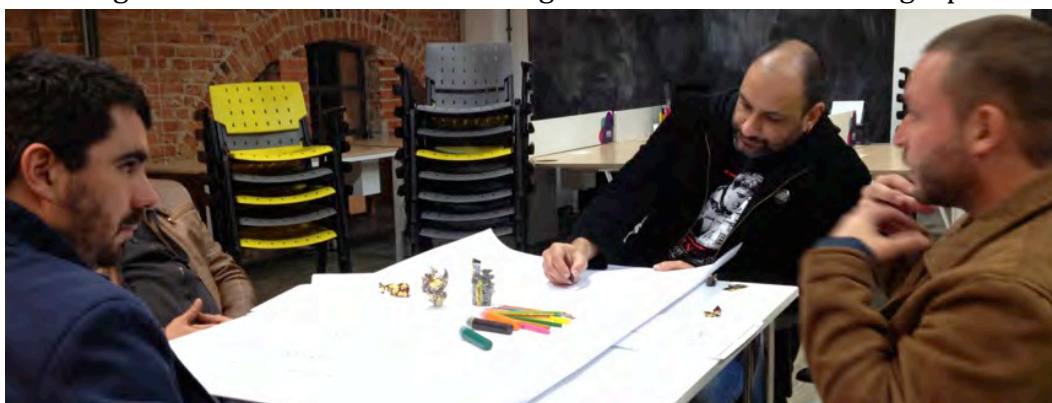
Fonte – O Autor

Anfitrião 2

- Experiência parecia resgatar memória da gestação;
- Houve relato de desconforto inicial com a experiência seguido por sensação de intimidade entre os participantes;
- Pontuou-se desconforto físico na posição fetal durante a fase sensorial da experiência;
- Reconheceu-se que na infância da maioria dos participantes houve ausência de afeto vindo dos pais dos participantes;
- Apontou-se para a “Cultura do interior” que reforça a imagem de “Pai Machão”, distante e que não cuida das crianças;
- Foi feita uma discussão baseada na pergunta de por que não conseguimos discutir desta forma sobre afeto nas nossas famílias? Levantou-se a justificativa de que família em geral acha que estamos partindo de uma crítica, assumindo sempre uma posição passional e de confronto, no lugar de buscar uma posição de diálogo aberto;
- Foi reconhecido o fato de que ser Pai é um processo de tentativa de erro. “Não há receita de bolo”. No entanto, se Errar faz parte do processo, por que há sempre a dúvida “será que eu deveria ter feito isto?”
- É difícil promover o diálogo afetivo, ou sobre o afeto, dentro da família. Sempre ocorre uma confusão sobre o quanto estamos invadindo ou não a intimidade e o espaço do outro.

As figuras 35 e 36 mostram momento de apresentação do painel 2.

Figura 35 –Anfitrião 2 fazendo registro da conversa em seu grupo



Fonte – O Autor

Figura 36 – Anfitrião 2 apresentando seu painel para o grande grupo



Fonte – O Autor

A análise da síntese das discussões geradas por cada anfitrião permite observar que experiência foi capaz de suscitar a discussão sobre afeto. Complementarmente, vê-se foco na discussão do afeto dentro das famílias, em como a relação familiar pode ser medida por graus de afeto (desde a ausência até o excesso). Outro consenso entre os grupos gravitou em torno da observação de que uma boa parte dos participantes relataram terem sentido seus Pais (homem) distante e pouco afetivos. Esta ausência de demonstração de afeto paterno causou dificuldades dos próprios participantes saberem como demonstrar afeto. Todavia, é importante construir o contraponto que os grupos concordaram que a falta de demonstração de afeto não significa a ausência do mesmo. Esta é uma lição difícil de aprender, no entanto, é muito significativa na autoanálise da relação do homem com seu próprio pai.

Foi observado em ambos os grupos um desconforto inicial com a atividade proposta, o qual foi rapidamente cedido por um sentimento de cumplicidade e camaradagem entre os participantes. Pode se dizer que a experiência permitiu aos participantes vincularem algum grau de afeto uns com os outros de maneira bastante rápida.

6.1.4.2 Questionário de avaliação aplicado ao final da atividade

Ao término da atividade, os participantes receberam um questionário de avaliação da atividade, contendo tanto perguntas a respeito de elementos da atividades (como espaço e relevância do tema) quanto perguntas reflexivas sobre o que cada partícipe aprendeu ou descobriu a respeito de si mesmo.

As perguntas podem ser classificadas em quatro tipos:

- 1) Categoria 1 - perguntas objetivas de identificação do avaliador:

- a. Qual a sua idade?
 - b. Você já é pai? Qual a idade do(s) seu(s) filho(s)?
- 2) Categoria 2 - perguntas descritivas a respeito de aprendizados e descobertas de autoconhecimento
- a. Esta experiência fez com que você descobrisse algo de novo à respeito de você mesmo? Se sim, o quê?
 - b. Esta experiência fez com que você descobrisse algo de novo à respeito do afeto? Se sim, o quê?
 - c. Qual a primeira coisa que você diria/faria ao seus filhos se eles estivessem na sua frente neste exato momento?
- 3) Categoria 3 - Perguntas descritivas a respeito da atividade:
- a. O que você mais gostou sobre a experiência? Por quê?
 - b. O que você menos gostou sobre a experiência? Por quê?
- 4) Categoria 4 - perguntas qualitativas a respeito da atividade. Estas perguntas eram respondidas marcando a resposta em uma escala graduada de 5 pontos. Convencionou-se que a nota 1 equivale a “pouco adequado” e a nota 5 a “muito adequado”.
- a. O acolhimento que a equipe de coordenação lhe ofereceu como participante
 - b. A clareza como a equipe de coordenação conduziu a atividade
 - c. Adequação do espaço em relação às atividades propostas
 - d. Relevância social do tema trabalhado
 - e. Relevância pessoal do tema trabalhado

Para facilitar a análise, as respostas foram tabuladas em quadros de acordo com estas quatro categorias. As respostas para a categoria 1 podem ser verificadas no Quadro 14 apresentado anteriormente para o leitor. Já as respostas das categorias 3 e 4 podem ser verificadas respectivamente nos Quadros 15 e 16 à seguir. 100% dos partícipes responderam ao questionário.

Na análise da Categoria 2 as perguntas objetivam avaliar se houve alguma descoberta pessoal (a respeito de si mesmo e sua relação com o sentimento de afeto) por parte dos participantes após concluírem o percurso da experiência.

De modo geral, a análise qualitativa das respostas indicam que todos os participantes descobriram pelo menos alguma coisa nova a respeito de si mesmo e a respeito do afeto. O grau de profundidade destas descobertas variaram bastante entre os participantes, alguns comentando que descobriram coisas totalmente novas, enquanto outros se limitam a reforçar um conhecimento já descoberto. Mesmo assim, a última pergunta, “Qual a primeira coisa que você

diria/faria ao seus filhos se eles estivessem na sua frente neste exato momento?” revela que a experiência trouxe à tona a vontade de doar e expressar o sentimento de afeto de uma maneira exógena (ou seja, de doar “para fora”, para o outro).

Na categoria 3 é feita uma avaliação descritiva sobre pontos positivos e negativos da experiência. A maior reclamação feita pelo participantes em relação ao trajeto da experiência refere-se ao contato físico que ocorre durante a fase sensorial da experiência. Há também menção de uma minoria à inadequação do tempo proposto para as atividades de reflexão e a falta de uma atividade de fechamento mais enfática. Os relatos positivos foram bastante diversificados; no entanto, em todas as respostas é possível identificar um tom de surpresa positiva e de aceitação aos desafios inerentes à atividade proposta.

Quadro 14 – Quadro de respostas da categoria 2 de avaliação do protótipo da experiência A-FETO

Avaliador	Esta experiência fez com que você descobrisse algo de novo à respeito de você mesmo? Se sim, o quê?	Esta experiência fez com que você descobrisse algo de novo à respeito do afeto? Se sim, o quê?	Qual a primeira coisa que você diria/faria ao seus filhos se eles estivessem na sua frente neste exato momento? (Imagine, mesmo que você ainda não tenha filhos)
A1	“O olhar com a perspectiva de um dia se tornar pai e procurar mais informações a respeito, tanto do tornar-se pai como a melhoria do ser”	Não	“Estamos juntos”
A2	“Talvez uma vontade de ter mais cuidado em demonstrar afeto e carinho para meus futuros filhos”	“Sim. Cada família possui um grau de afetividade, começando do zero ao quase sufocante”	“Talvez um abraço ou um ‘eu te amo’, mas dependeria muito da idade do meu filho”
A3	“Não algo novo mas a consciência de trabalhar mais o corpo como linguagem”	“Não digeri ainda. Vai bater depois.”	“O de sempre. Amassaria ela até ser expulso.”
A4	“Sim. Que sair da zona de conforto é difícil mas recompensa”	“Sim. Conhecimento tácito/empírico sobre afeto”	“Um abraço/demonstração direta de afeto”.
A5	“Descobri que não estabeleço afeto rapidamente com quem não conheço”	“Descobri que ter e doar afeto não depende apenas da intenção”	“Te amo e vou respeitar o teu tempo e tuas barreiras”
A6	“Sim. Explorou afeto de uma forma livre, sem preconceitos”	“Sim como algo viável entre homens, sem cunho sexual”.	“Não diria nada só daria um abraço carinhoso”
A7	“Que o afeto é um sentimento agradável de se compartilhar”	“Dar e receber afeto são igualmente agradáveis”	“Demonstrar muito afeto”

Fonte – O autor

Quadro 15 – Quadro de respostas da categoria 3 de avaliação do protótipo da experiência A-FETO

Avaliador	O que você mais gostou sobre a experiência? Por quê?	O que você menos gostou sobre a experiência? Por quê?
A1	“Acolhimento e abertura entre os participantes sobre as suas relações”	Da falta de mudança no final da atividade”
A2	“Experimentar o que não é corriqueiro”	“Realmente não sei”
A3	“A ideia da dinâmica”	“O contato”
A4	“Forçar o participante a sair da zona de conforto”	“Duração exagerada do world café / horário muito tarde.”
A5	“Ouvir os relatos”	“Não gostei dos toques”
A6	“A quebra de um tabu”	
A7	“A intimidade entre desconhecidos”	

Fonte – O autor

Quadro 16 – Quadro de respostas da categoria 4 de avaliação do protótipo da experiência AFETO. As respostas variam de 1 (pouco adequado) até 5 (muito adequado)

Avaliador	O acolhimento que a equipe de execução lhe ofereceu como participante	A clareza com que a equipe de execução conduziu a atividade	Adequação do espaço em relação às atividades propostas	Relevância social do tema trabalhado	Relevância pessoal do tema trabalhado
A1	5	5	3	5	4
A2	5	2	5	5	4
A3	5	5	5	5	4
A4	5	5	4	5	3
A5	5	5	5	5	5
A6	5	5	4	5	5
A7	5	4	4	5	5

Fonte – O autor

Em relação às respostas das categoria 4, constata-se uma satisfação generalizada com o conjunto holístico da proposta. Merecem destaque o acolhimento oferecido pela equipe de coordenação e também a relevância social do tema, pois estas duas perguntas receberam nota máximas de todos os participantes.

Praticamente todos os avaliadores consideraram muito adequado ou moderadamente adequada a relevância pessoal do tema, sendo que apenas um

participante atribuiu uma nota 3 (a mais baixa) para esta pergunta. Levando-se em consideração que 57% do amostra não é pai ainda, pode-se inferir que este tema é de interesse universal, e portanto, que uma experiência que explore este contexto pode realmente ser uma forma eficaz de trabalhar o engajamento afetivo masculino.

6.1.4.3 Roda de conversa com os participantes

De uma forma geral, as mesmas considerações feitas individualmente pelos partícipes nos questionários foram trazidas para discussão na roda de conversa.

A listagem abaixo traz uma descrição sintética do diálogo.

- Alguns participantes relataram dificuldade de relaxar em posição fetal durante a fase sensorial de “receber afeto” devido à falta de apoio para cabeça. Esta análise revela a necessidade de investir tempo e recursos na preparação da experiência no que tange a adequação ergonômica do espaço e das atividades propostas.
- Todos os participantes relataram não se sentir confortável com o contato físico com os outros participantes durante a fase sensoriais de “receber afeto” e de “doar afeto”. No entanto, participante concordam que este desconforto fez parte do processo de desconstrução de preconceitos em relação ao afeto. Esta avaliação dos participantes traz a tona a dificuldade de homens lidarem com o toque físico no contexto afetivo. Talvez, à título de sugestão, fosse necessário acrescentar atividades que inserissem de forma gradual a questão do toque antes de chegar ao toque físico em si.
- Um participante pontuou que sentiu falta de um momento de maior intensidade, ou dinamismo, ao final da atividade. Ele sugeriu que tal momento traria um fechamento para a experiência. Alguns participantes concordam com ele.
- Os participantes, em sua totalidade, relataram que vieram participar da experiência sem compreender muito bem do que se tratava o encontro. Houve a sugestão de que seria necessário melhorar a comunicação do evento; no entanto, houve concordância que a experiência é algo bastante inovadora, sem muitos precedentes, o que, evidentemente, dificulta a criação de um material de comunicação eficaz.

As figuras 37 e 38 na próxima página são fotos tiradas durante o círculo de conversa.

Figura 37 – Roda de conversa com os participantes – Vista 1



Fonte – Ricardo Barcellos

Figura 38 - Roda de conversa com os participantes – Vista 2



Fonte – Ricardo Barcellos

6.2 - Retroalimentação para proposição de novo conceito norteador

Após a execução da experiência e depois de feita a análise dos feedbacks gerados, o autor deste trabalho juntou novamente a equipe de voluntárias para iniciar um processo de retroalimentação. Neste processo, o autor mostrou aos membros da equipe o mesmo texto descrito no subcapítulo **6.1 Protótipo: A-feto[1] - 14/08/2014**. Posteriormente, iniciou-se uma rodada de compartilhamento de aprendizados de cada membro. Desta sessão de conversa, o grupo identificou dois pontos importantes que foram depois transpostos como duas premissas utilizadas na proposição de um novo conceito norteador para a experiência.

6.2.1 Primeira premissa: diversas formas de afeto

A primeira premissa é derivada do fato de que a forma de afeto proposta na experiência foi pré-projetada pela equipe de apoio e apresentada como um exemplo concreto de afeto. No entanto, conforme pode ser atestado nas análises do protótipo, alguns participantes não fizeram associação da experiência sensorial com o ato de receber afeto, e sim com a sensação de estar dentro do útero materno.

Esta heterogeneidade de concepções está de acordo com a própria concepção de experiência adotada neste trabalho³³ visto que a significação da experiência é ditada tanto pelo contexto externo quanto pelas ações, pensamentos e sentimentos do próprio participante.

Além disso, sabe-se que o contato físico direto e carinhoso não é a única forma de se doar ou receber carinho. A presença física, a palavra dita ou até o silêncio e a imposição de limites são também formas de afeto. Assim, a primeira premissa para reformulação do conceito norteador é a de proporcionar ao participante explorar diversas formas de afeto, e, ele mesmo, significar para si como cada uma daquelas formas de afeto lhe afetam.

6.2.2 Segunda premissa: projetar para empatia

Este texto, este TCC desenvolveu-se de forma iterativa, portanto, avanços nas fases de prototipagem coincidem com atividades de descoberta e de ideação. E foi durante uma fase tardia de descoberta que o autor teve acesso à bibliografia referente à empatia³⁴. Conforme proposto por Roman Krznaric (2013) a empatia pode ser entendida como o esforço criativo de “se colocar no sapato de outra pessoa” e compreender profundamente o seu ponto de vista. O autor deste TCC compreendeu que o desenho de gatilhos emocionais³⁵ propostos por Desmet e Hekkert(2007 *apud* TONETTO e DA COSTA, 2011) através da teoria de *appraisal*, a qual, por sua vez, foi utilizada durante a fase de criação do primeiro protótipo³⁶ poderia ser enriquecida através da proposição de uma experiência que engajasse o participante a se colocar nos “sapatos de um pai”, ou então nos “sapatos do seu filho”. Este passeio empático através do ponto de vista de outra pessoa auxiliará os participantes a avaliarem os seus pressupostos e preconceitos a respeito do afeto.

Coincidentemente, o framework proposto por Krznaric (2013) como formas de um indivíduo experimentar a sua empatia, o qual é baseado em três elementos

³³ vide e item **2.4.3.1 Um conceito para experiência**

³⁴ vide item **2.4.1 Empatia**

³⁵ vide **2.4.2 Design Emocional**

³⁶ vide sub capítulo **5.3 Criação e desenvolvimento do primeiro protótipo**

(conversa, experiência e ação social), encontra analogia direta com os princípios e frameworks utilizados ao longo deste trabalho. Sendo assim, é possível fazer tradução direta das propostas até então criadas, tendo apenas que acrescentar no escopo de proposições a preocupação em criar gatilhos emocionais baseados na prática empática dos participantes.

6.2.3 Reformulação do conceito norteador

O quadro 17 apresenta o conceito norteador reformulado, uma vez estabelecido as duas novas premissas para o conceito norteador, se fez necessário atualizar a proposta até então vigente de conceituação por uma nova que contemplasse estas mudanças.

Quadro 17 – Frase síntese do conceito norteador reformulado

“Experiência empática que auxilie o Pai a se engajar proa-ativamente na construção afetiva com os seus filhos”

Fonte – O Autor

6.2.4 Adequação da temática proposta

Da mesma forma que o conceito norteador precisou ser revisado o tema geral da experiência também precisou ser reconstruído à partir da ótica do novo conceito gerador.

O quadro 18 abaixo apresenta ao leitor a nova versão do tema para criação da experiência.

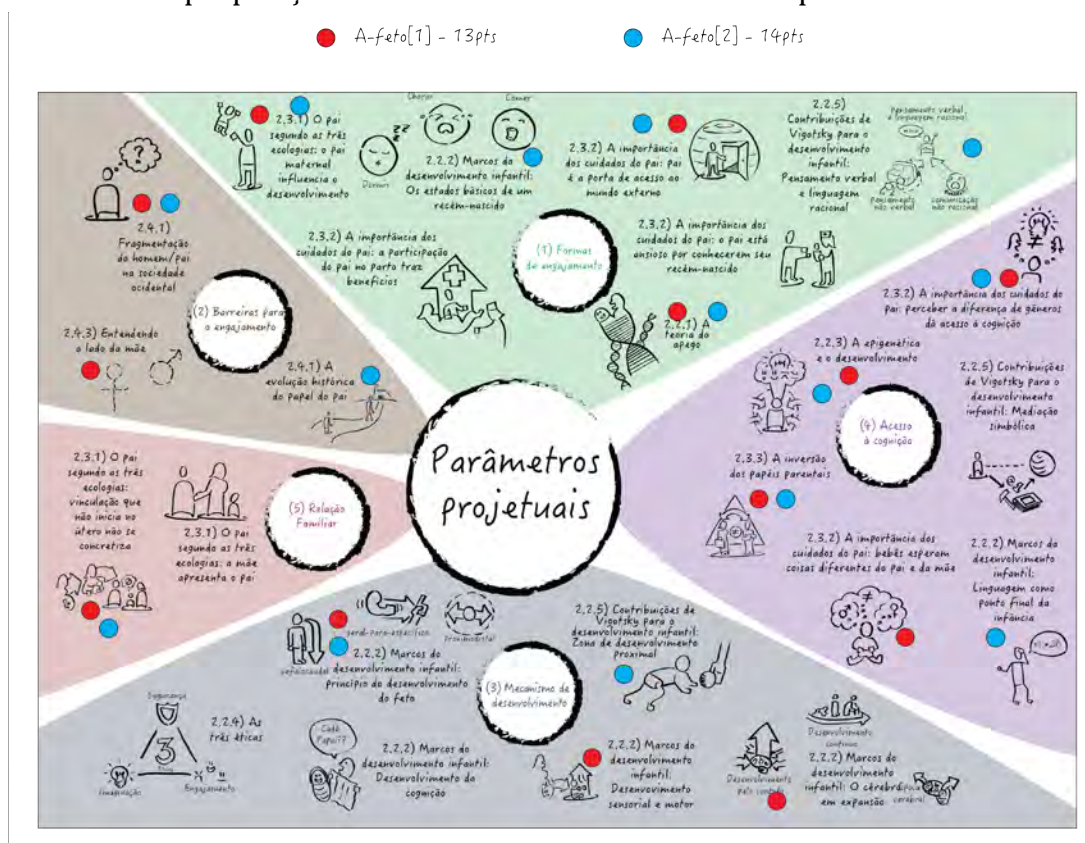
Quadro 18 – Nova temática para a experiência

“Experimentar e propor de diferentes formas de afeto.”

Fonte – O Autor

Desta vez, o autor utilizou o Mapa de Parâmetros Projetuais (vide **4.3 Mapa de Parâmetros Projetuais**) como forma de propor uma iteração sobre o tema proposto originalmente. A figura 39 abaixo representa, com círculos vermelhos, os elementos do Mapa de Parâmetros que foram explorados na proposição do primeiro tema. Os círculos azuis representam o conjunto de elementos que se propôs explorar na segunda iteração do mesmo.

Figura 39 – Elementos do Mapa de Parâmetros Projetuais utilizados na proposição dos temas das duas versões da experiência



Fonte – O Autor

6.3 Criação e detalhamento do segundo protótipo

A equipe de trabalho convencionou chamar a segunda experiência de “A-FETO[2]”. Ao iniciar os trabalhos, houve uma preocupação explícita em tentar endereçar melhorias para umas das críticas apontadas no primeiro protótipo da experiência, à saber a expectativas dos participantes de um fechamento mais “energético” ao final da do evento³⁷. Portanto, diferente da experiência anterior, o autor e a equipe de trabalho iniciaram a proposição da experiência através da visualização do fluxo de “energia” dos participantes ao desenrolar da experiência. Foi utilizado o gráfico “energia vs tempo”³⁸ como ferramenta criativa. A figura 40 abaixo mostra ao leitor o rascunho gerado do fluxo de energia.

Executar este exercício criativo trouxe ao grupo a percepção de que a jornada do usuário seria melhor compreendida baseando na visualização deste gráfico. Isto está de acordo com a teoria sobre visualização de experiência (em especial a

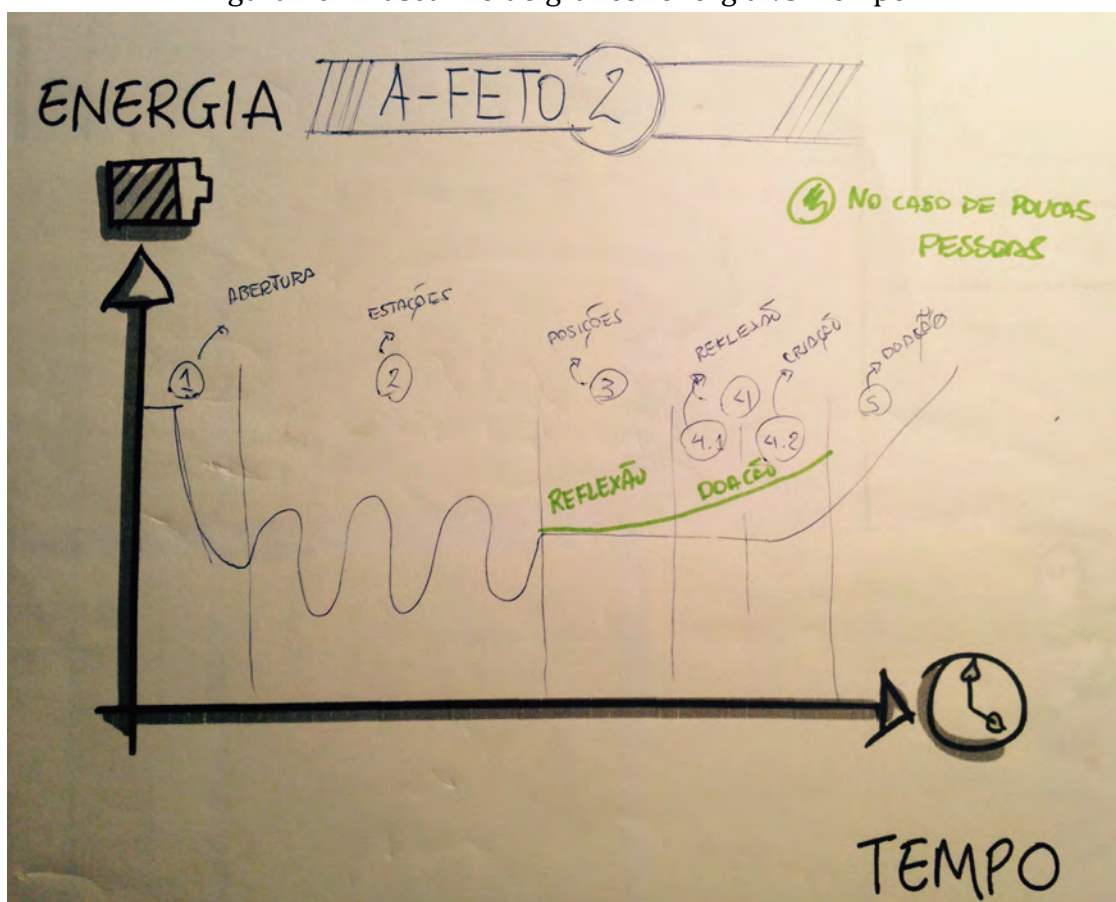
³⁷ vide 6.1 Protótipo: A-FETO[1] – 14/08/14

³⁸ vide 5.3.3 Ficha de mapeamento de atividade

ferramenta Mapa da jornada do usuário) conforme exposto no item **2.4.4 Ferramentas de mapeamento de experiências** (STICKDORN e SCHNEIDER, 2013; SCHAUER, 2013). Sendo assim, o grupo optou por atualizar a ferramenta de mapeamento de jornada da experiência. A mesma será apresentada no próximo item deste subcapítulo.

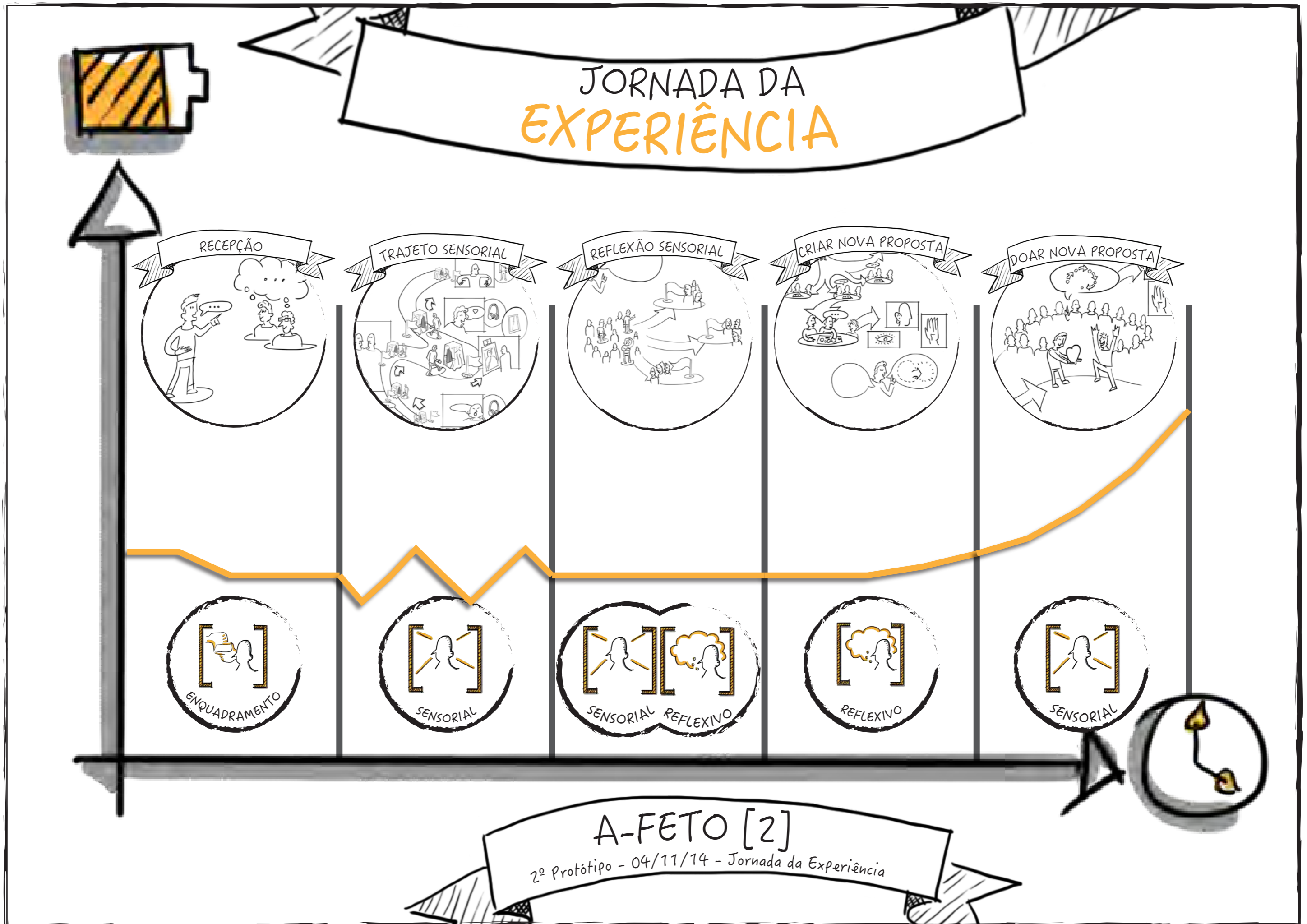
Cada uma das atividades que compõe a experiência foram propostas usando novamente a ficha de mapeamento de atividades. A figura 40 abaixo mostra foto do rascunho utilizado para propor a variação de energia ao longo do novo protótipo. A figura 41 à seguir mostra fotos das fichas contendo o rascunho das atividades da experiência.

Figura 40 – Rascunho do gráfico “energia vs. Tempo”



Fonte – O Autor

Figura 42 – Mapa da experiência do segundo protótipo



Atividade 2: Trajeto sensorial

Como o próprio nome da atividade já indica, esta é uma atividade pesadamente sensorial. Nesta etapa o participante será guiado através de um percurso composto por uma sequência de seis estações diferentes. Em cada estação, o mesmo vivenciará uma atividade que estimulará pelo menos dois dos seus sentidos, sendo ou o olfato + visão ou então olfato + audição. Todas as estações são borrifadas com perfumes masculinos diferentes. O objetivo de cada estação é apresentar ao participante algumas formas diferentes de doação de afeto.

Todas as estações foram projetadas para conterem gatilhos emocionais (DESMET E HEKKERT(2007 APUD TONETTO E DA COSTA, 2011) específicos. Há quatro tipos de gatilhos, sendo que dois deles despertam emoções diametralmente opostas uma do outro. No caso da experiência em questão, das seis estações, duas contêm um tipo gatilho que despertaria sentimentos tenros e carinhosos. A primeira destas estações é a do “abraço”, onde o participante recebe um abraço carinhoso de um dos membros da equipe de execução que fica à postos na estação esperando o participante chegar. E a segunda estação é a das “palavras carinhosas”. Ao chegar nesta estação, o participante coloca um headphone que reproduz a gravação de uma série de frases carinhosos ditas de uma pai para um filho.

E, antagônica à estas, há outras duas estações que contam com um tipo de gatilho que despertaria sentimentos como desconforto, aflição, mágoa, etc. É a estação das “palavras duras”, que usa o mesmo sistema de headphone reproduzem a gravação de um pai para um filho, no entanto, desta vez as frases são ríspidas e cobradoras. A última das quatro estações é a do “silêncio”. Um dos voluntários da equipe de execução permanece quieto e imóvel em seu lugar, olhando no olho do participante durante a estadia do mesmo naquela estação.

A justificativa de tal medida se deve à algumas descobertas feitas na fase de análise do protótipo da primeira experiência. Revelou-se que, na visão dos participantes, pessoas diferentes tem capacidade diferentes de demonstrar e doar afeto, sendo que esta escala pode variar do “demonstrar nada” até o “demonstrar tanto ao ponto de ser sufocante”.

Por um outro lado, também foi expressado por alguns dos participantes que seus pais tiveram dificuldades legítimas de demonstrar afeto, especialmente de forma verbal ou de forma física (dando um abraço, por exemplo). No entanto, estes mesmos pais, muitas vezes taxados como “distantes”, não raro criavam pequenos gestos próprios para demonstrar afeto, nem que este gesto fosse permanecer-se em silêncio ao lado do filho ou então cobrar dele a perfeição ou estimular a competitividade visando o crescimento e desenvolvimento do filho. Estes

participantes, relatando suas experiências como filhos, contam que na ocasião se sentiram magoados ou até abandonados, mas que hoje reconhecem as limitações (e também as muitas virtudes) de seus pais “distantes”.

Portanto, a equipe de trabalho juntamente com o autor propuseram criar estas quatro estações que oscilam entre estes tipos de afeto para que o participante possa experimentar ambos os lados da moeda.

O terceiro tipo de gatilho foi desenhado para despertar a atenção e o chamado de urgência e dever no homem. A estação que contém este gatilho é a do “choro do bebê”. Nesta estação há de novo um headphone com gravação, no entanto, desta vez são apenas gravações de bebês pequenos chorando convulsivamente.

O último gatilho, presente na última estação, tem por objetivo provocar o arrebatamento através da reflexão. Esta estação é denominada “Que pai é esse?”. Nela há somente um espelho e uma folha escrita com a frase homônima à estação.

Cada participante percorre o trajeto em uma ordem pré-definida, permanecendo exatos 1:30 em cada estação, menos a última das seis, onde ele mesmo que define o tempo que permanece na mesa. A sequência da trajetória é mostrada na lista numerada abaixo.

1. Choro do bebê
2. Palavras amorosas
3. Silêncio
4. Palavras duras
5. Que pai é esse?
6. Abraço

Enquanto os participantes vão terminando o percurso sensorial, eles vão tomando assento no centro da sala em almofadas e puffs espalhados no local

Atividade 3: Reflexão sensorial

Depois que todos os participantes tiveram passado pelo percurso sensorial, eles são instruídos à ficarem de pé. Três áreas são então demarcadas na sala, podem ser usados elementos como cadeiras, bandeiras, ou desenhos no chão para demarcar visualmente estes locais. Cada uma destas áreas representa uma forma de doar afeto, a forma visual, a forma verbal (falada) e a forma física.

Os participantes são então convidados à se posicionarem em uma das três posições como resposta a pergunta: “Como você se sente mais confortável doando afeto?”. Quando todos os participantes estiverem posicionados, o facilitador do grupo deve instiga-los a reflexão, convidando-os à olharem para

como os colegas se posicionaram. Perguntar se “há algum consenso entre os posicionamentos? Se não há, por que?”, etc.

Para finalizar, o facilitador faz o mesmo convite, no entanto, agora para responder à pergunta “Como você acha que o seu filho (ou qualquer criança) se sente mais feliz e gratificado em receber afeto?”. Segue novamente a sequência de questionamento e perguntas guiados pelo facilitadore.

Atividade 4: Criar nova proposta

Os participantes são então divididos em 4 grupos. Os grupos são formados aleatoriamente, é apenas sugerido que os participante evitem formar grupos com muitas pessoas conhecidas entre si. Os membros do grupo devem inicialmente discutir entre si e responder as seguintes perguntas: 1) o que você mais gostou da experiência até agora?; 2) O que você menos gostou?; 3) O que você aprendeu de novo até agora?. Estas perguntas ficam afixadas em um cartaz na parede para rápida visualização de todos.

Depois disso, cada grupo deve escolher uma forma de doar afeto. Pode ser uma das três formas vivenciadas ao longo do trajeto sensorial, ou seja, visual, verbal (falada) ou física. No entanto, se o grupo prefere, pode propor qualquer outra forma que preferir.

Após terem escolhido uma forma de doar afeto, o grupo deve criar uma proposta de doação de afeto através daquela forma. Esta proposta será executada por todos os participantes da experiência na atividade final; portanto, o grupo deve pensar uma dinâmica de doar afeto e deixar claro quais as instruções que devem ser passadas para o grande grupo para que a sua proposta possa acontecer.

Atividade 5: Doar nova proposta

Cada grupo conduz os outros integrantes na execução de sua proposta. Depois de todos os grupos terem doado a sua proposta, é feita uma fala de encerramento e agradecimento e a experiência se finda.

6.3.3 Instrumento de avaliação de emoções

Visando apreender com maior riqueza e detalhe as respostas emocionais dos participantes da experiência, o autor desenvolveu uma ficha de avaliação, à ser aplicada ao final do evento.

Esta ficha, além de conter campos para preenchimento de dados básicos (idades, número de filhos, etc), também apresenta exatamente as mesmas perguntas

contidas na ficha de avaliação do A-FETO[1]³⁹; no entanto, o autor acrescentou um novo elemento à ficha de avaliação. Objetivando medir o grau de efetividade dos gatilhos emocionais (DESMET, 2012 *apud* TONETTO e DA COSTA, 2011) projetados ao longo da experiência A-FETO[2], foi introduzido um instrumento verbal de auto-expressão adaptado de TÄHTI e NIEMELÄ, chamado de *Expressing Emotions and Experience* (3E)⁴⁰. A figura 43 abaixo apresenta o referido instrumento de avaliação.

Figura 43 – 3E adaptado para ficha de avaliação de A-FETO[2]



Fonte – O Autor

No 3E, o ideal é captar informações tanto de forma verbal, quanto de forma pictórica para indagar sobre as emoções dos usuários, bem como sobre o contexto (físico, social e mental) (TÄHTI e NIEMELÄ). Ambas as linguagens se complementam. No entanto, a ferramenta é versátil visto que, na ausência de uma forma de linguagem, a outra ainda pode ser interpretada. Além disso, utilização do método 3E como forma de medir emoções permite liberdade de expressão e a possibilidade de resposta personalizadas de acordo com as emoções que o participante está de fato sentindo, permitindo assim acesso a conhecimento mais aprofundado (*ibid*). É particularmente valioso estudar os usuários de uma sistema ou participantes de uma experiência analisando além

³⁹ vide **6.1 Protótipo: A-FETO[1] - 14/08/14**

⁴⁰ vide **2.4.2 Design Emocional**

da emoções evocadas durante a vivência propriamente dita e podendo observar o contexto no qual aquelas emoções são evocadas. O 3E se presta como uma ferramenta muito boa para mapear este contexto.

6.3.4 Forma de convite e comunicação da experiência

A equipe de voluntários em conjunto com o Autor discutiu bastante a melhor forma de angariar participantes para este segundo protótipo. Ao analisar o método adotado para a primeira experiência identificou-se que a forma mais eficaz de trazer participantes para a experiência foi através do contato direto da equipe com o participante. 90% dos participantes da primeira experiência foram angariados desta forma. Portanto, optou-se por investir a maior parte do esforço e do tempo de comunicação neste formato.

A linguagem e conteúdo da comunicação foi um pouco alterado. Deu-se mais ênfase na proposta acadêmica do trabalho e na importância social do tema. Adotou-se também uma postura de “pedir ajuda” para os convidados, pois somente através da participação ativa de um número expressivo de homens é que seria possível realmente avaliar a eficácia desta proposta.

6.4 Protótipo A-FETO[2] – 04/11/14

Como forma de testar o conceito reformulado após a análise do primeiro protótipo de experiência, desenrolou-se neste estudo um segundo protótipo experiencial, presencial e em tempo real.

6.4.1 Objetivo

- Avaliar a opinião dos participantes quanto à eficácia da experiência como meio para autoconhecimento sobre afeto
- Medir eficácia dos gatilhos emocionais projetados à partir de feedback dos participantes
- Testar a viabilidade de aplicação do conceito reformulado

6.1.2 Forma de aplicação

O protótipo foi realizado no dia 04/11/14, das 19h00 às 22h30, na cidade de Porto Alegre/RS. O mesmo contou com 23 participantes/avaliadores, além do autor atuando como coordenador da atividade e mais três voluntários como apoio para a execução da mesma.

A experiência foi desenvolvida tendo em mente a obrigatoriedade de cumprir a lista de características abaixo:

- Presencial – a participação se deu de forma física (não virtual) e em tempo real;
- Guiada – o autor deste trabalho serviu como coordenador da atividade, guiando todos os participantes pelas fases planejada;
- Experiencial e voluntária – cada participante se submeteu, voluntariamente, a experimentar ele mesmo todas as atividades propostas;
- Sensorial – o protótipo trabalhou com pelo menos três dos cinco sentidos humanos, sendo eles o tato, a audição e a visão;
- Reflexiva – entre as fases sequenciais do trabalho, foram previstos períodos para reflexão individual e reflexão em grupo sobre o tema trabalho.

6.4.3 Perfil da Amostra

Conforme citado anteriormente, a experiência contou com a participação voluntária de 23 homens. Novamente houve forte presença de participantes que ainda não eram pais. Eles representam 65,22% da amostra, ao passo que pais contam por 30,43% dos homens presentes. Apenas um homem, representando 4,35% do grupo, era um pai gestante.

Nenhuma participante tinha acima de 49 anos. A idade média do participante foi de 32,7 anos, ao passo que 43% dos participante tinham entre 23 e 29 anos, 35% entre 30 e 39 anos, e 22% de 40 a 49.

6.4.4 Análise dos dados

O planejamento do protótipo previu diversas formas de colher informação para análise posterior. Foram elas:

- 1) Questionário qualitativo aplicado ao final da atividade;
- 2) Análise das propostas de afeto geradas pelos grupos;
- 3) Instrumento verbal de auto-expressão da emoção (3E) aplicado ao final da atividade;
- 4) Roda de conversa direta com os participantes após o término da experiência;

Foi realizado registro em vídeo durante a experiência (com consentimento por escrito de todos os participantes) para auxiliar na recuperação de detalhes.

6.4.4.1 Instrumento de avaliação

Ao término da atividade, os participantes receberam um questionário de avaliação da atividade, contendo tanto perguntas à respeito de elementos da

atividades (como espaço e relevância do tema) quanto perguntas reflexivas sobre o que cada partícipe aprendeu ou descobriu à respeito de si mesmo e também um instrumento de medição de emoção, chamado 3E, conforme reportado no item **6.3 Criação e desenvolvimento do segundo protótipo**. Os resultados colhidos pela aplicação instrumento 3E vai ser analisado no item **6.4.4.3 Instrumento verbal de auto-expressão da emoção (3E)** deste subcapítulo.

Vamos iniciar a análise pelas perguntas do questionário. Elas são as mesmas que foram utilizadas no primeiro protótipo de experiência (vide **6.1 Protótipo: A-FETO[1] - 14/08/14**). O trabalho seguirá a mesma estrutura proposta anteriormente de avaliação das respostas de acordo com as quatro categorias de perguntas que constam no questionário; no entanto, visto o número muito maior de avaliadores do segundo protótipo da experiência, as respostas tabuladas podem ser encontradas nos apêndices deste trabalho (vide **Apêndice E - Respostas instrumento de avaliação A-FETO[2]**).

As quatro categorias seguem descritas abaixo:

- 1) Categoria 1 - perguntas objetivas de identificação do avaliador:
 - a. Qual a sua idade?
 - b. Você já é pai? Qual a idade do(s) seu(s) filho(s)?
- 2) Categoria 2 - perguntas descritivas à respeito de aprendizados e descobertas de autoconhecimento
 - a. Esta experiência fez com que você descobrisse algo de novo à respeito de você mesmo? Se sim, o quê?
 - b. Esta experiência fez com que você descobrisse algo de novo à respeito do afeto? Se sim, o quê?
 - c. Qual a primeira coisa que você diria/faria ao seus filhos se eles estivessem na sua frente neste exato momento?
- 3) Categoria 3 - Perguntas descritivas à respeito da atividade:
 - a. O que você mais gostou sobre a experiência? Por quê?
 - b. O que você menos gostou sobre a experiência? Por quê?
- 4) Categoria 4 - perguntas qualitativas à respeito da atividade. Estas perguntas eram respondidas marcando a resposta em uma escala graduada de 5 pontos. Convencionou-se que a nota 1 equivale a “pouco adequado” e a nota 5 a “muito adequado”.
 - a. O acolhimento que a equipe de coordenação lhe ofereceu como participante
 - b. A clareza como a equipe de coordenação conduziu a atividade
 - c. Adequação do espaço em relação às atividades propostas
 - d. Relevância social do tema trabalhado

e. Relevância pessoal do tema trabalhado

A Categoria 2 concentra perguntas que objetivam avaliar se o participante julga ter havido alguma descoberta pessoal (à respeito de si mesmo e sua relação com o sentimento de afeto) após terem concluírem o percurso da experiência.

Visto que a experiência A-FETO[2] é uma jornada de auto-conhecimento, é importante observar se o participantes levaram algo de novo para casa. E já nas primeiras duas perguntas desta categorias conseguimos ver que novos conhecimentos emergirem devido à experiência vivida. 78,26% do total do participante afirmam ter aprendido algo sobre si mesmos, enquanto que 60,86% relatam o mesmo resultado sobre afeto. É ainda mais interessante observar que 52,17% dos participantes afirmam que aprenderam algo novo sobre si mesmos ao mesmo tempo que fizeram descobertas sobre afeto. No entanto, 3 participantes (representando um total de 13,04% do total) dizem que não aprenderam nada sobre estes dois tópicos. É digno de nota que dos 7 participantes que já eram pais, 6 deles (85,71% destes 7) dizem terem aprendidos coisas novas em pelo menos um dos temas, sendo que 3 deles (42,85%) aprenderam coisas novas em ambos os assuntos.

O nível de descoberta à respeito de si mesmos é bastante variável, indo desde o reforço de um conhecimento prévio, até o descobrimento da vontade de ser pai, como pode ser visto em respostas como “Reafirmação da vontade de ser pai”, ou “Sim, possibilidade de ser pai”. Um tema recorrente foi o resgate à memória do pai, geralmente como um comparativo da disponibilidade atual do participante de ser afetuoso hoje com o quão afetuoso o seu próprio pai havia sido, por exemplo “Foi interessante para refletir sobre experiências antigas vividas com nossos pais”.

No que toca os achados sobre afeto, há uma alta concentração de respostas denotando surpresa e também contentamento com a descoberta de novas formas de se doar afeto, o que pode ser observado em respostas como “Novas formas de expressar afeto” ou “Sim, sobre as diferentes formas de transmitir o afeto físico, oral, visual e auditivo”. Estas respostas somam 8 das 13 respostas recebidas para esta questão, representando um total de 61,53%. Este fato denota que a experiência foi muito feliz em provocar a reflexão destes homens sobre as diversas formas de se receber e doar afeto.

No que toca a análise da pergunta “Qual a primeira coisa que você diria/faria ao seus filhos se eles estivessem na sua frente neste exato momento?” é possível identificar que 100% dos participantes responde de forma à expressar que se

sente inclinado à doar alguma forma de afeto. A maioria (52,17%) respondeu que gostaria de doar alguma forma de afeto verbal, dizendo frases como “Eu te amo” ou “Como tu estás se sentindo?”. 25% dos participantes se sentiram compelidos à abraçar seus rebentos, ou então expressar-se de alguma outra forma física como dando colo. Apenas 8,70% dos participantes optariam por alguma forma visual de expressão do afeto.

Na categoria 3 é feita uma avaliação descritiva aberta sobre pontos positivos e negativos da experiência. Com 43,48% das respostas, o ponto mais positivo relatado pelos participantes foi a troca de experiência sobre o afeto com outros homens, o que pode ser observado em respostas como “O compartilhamento de experiências individuais trouxe a vivência de diferente histórias” ou “Escutar o outro, as reflexões propostas”. Em seguida, as propostas de trabalho em grupo receberam 21,74% das menções positivas e por último o percurso sensorial experimentado no inícios das atividades também recebeu pontos positivos (8,70% das respostas).

A pergunta sobre pontos negativos na realidade revelou o alto nível de satisfação dos participantes, visto que 11 participantes (47,83% do total) deixaram ou suas respostas em branco ou então explicitamente escreveram que não encontram pontos negativos. Todavia, considerando o total de respostas (12) que expressaram pontos negativos, a maior incidência (4 das 12 respostas, ou seja, 33,33%) foram críticas sobre a estação 3 do trajeto sensorial, ou seja, a estação do silêncio face à face, onde os participantes deveriam permanecer em silêncio, olhando no olho um do outro por 1 minutos. Em seguida, com 3 menções (25%) participantes indicaram que o conjunto das três estações de áudio do trajeto sensorial poderiam ter sido melhor projetadas, o que pode ser observado em respostas como “Os exemplos nos áudios poderiam ser mais reais, por exemplo, usando filmes” ou então “Das atividades de escutar, pois as representações paternas não pareciam reais”.

Em relação às respostas das categoria 4, constata-se uma satisfação generalizada com o conjunto holístico da proposta. Estas perguntas são analisadas de forma quantitativa, o avaliador podendo dar nota de 1 (plenamente discorda) até 5 (plenamente concorda) fazendo uma média aritmética simples da pontuação das respostas. Desta análise vemos que a pergunta sobre o acolhimento da equipe de execução recebeu nota 4,83, a pergunta sobre a clareza nas instruções das atividades recebeu nota 4,36, a relevância social do tema recebeu 4,84 pontos e, por último, a relevância pessoal do tema recebeu 4,46 pontos. A nota sobre adequação do espaço para realização das atividades recebeu 3,98 de pontuação, sendo a mais baixa de todos. É importante ressaltar que o número de participantes extrapolou a expectativa do autor e da equipe de execução, que esperavam algo em torno de 15 pessoas. Este número foi baseado na relação de

esforço de comunicação enveredado para chamar participantes para a primeira experiência. Sendo assim, o espaço realmente ficou apertado; no entanto, conforme a própria pontuação indica, não inviabilizou e nem prejudicou o desenvolvimento do trabalho, fato que é corroborada pela observação que a menor nota individual recebida nesta pergunta foi 3.

Todos os avaliadores consideraram muito adequado ou moderadamente adequada a relevância pessoal do tema, sendo que apenas três participantes (13,04% do total) atribuiu nota 3 (a mais baixa) para esta pergunta. Levando-se em consideração que 65,22% do amostra não é pai ainda, pode-se inferir que este tema é de interesse universal, e portanto, que uma experiência que explore este contexto pode realmente ser uma forma eficaz de trabalhar o engajamento afetivo masculino.

6.4.4.2 Análise das propostas de afetos geradas pelos grupos

Conforme relatado no subcapítulo **6.3 Criação e desenvolvimento do segundo protótipo** os participantes foram divididos em grupos, à saber 4 grupos, os quais discutiram e criaram novas formas de doar afeto. Ao final da experiência, cada grupo conduziu o grande grupo na execução da proposta que foi criada.

Estes momentos superaram em muito as expectativas do autor e da equipe de trabalho. Conforme pode ser observado no item **6.3.1 Mapa da experiência AFETO[2]**, a experiência foi projetada de forma à aumentar a energia dos participantes na sua reta final; no entanto, a empolgação alcançada pelos partícipes após a execução de cada proposta aumentava consideravelmente, terminando em um momento de extrema energia e alegria ao final do evento. Tal fato é observável através dos registros de vídeo observando a descontração dos próprios participantes que, em sua grande maioria eram desconhecidos entre si, e iniciaram a experiência com expressões sérias e conversando em voz baixa. Ao final do evento, pode ser observar muitos sorrisos sendo trocados com novos colegas, conversa e gargalhadas em alto volume e semblantes em geral descontraídos e satisfeito.

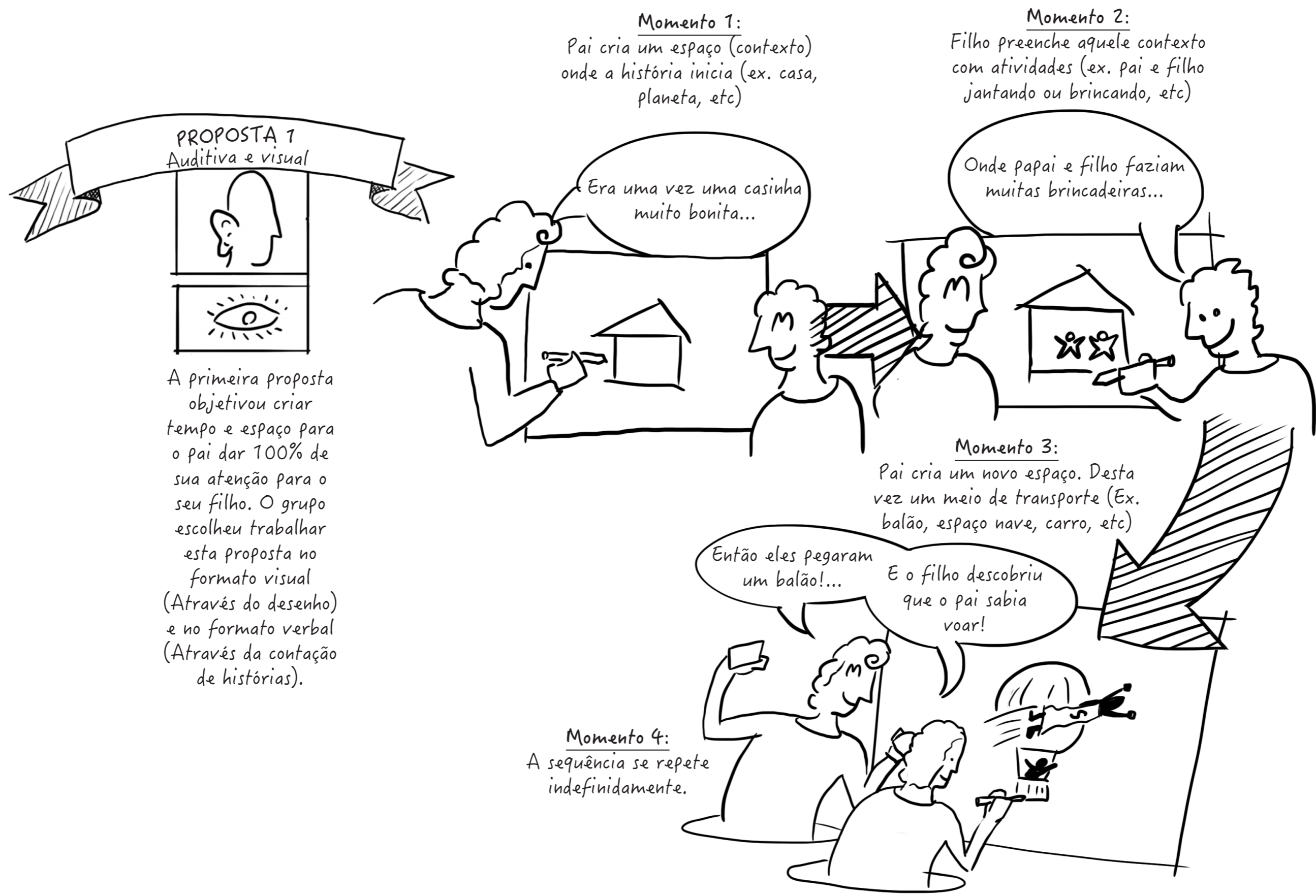
Abaixo segue o quadro 19 que traz uma descrição muito sintética de cada uma das propostas geradas e relaciona cada forma de afeto criada com três formas de afeto propostas ao longo da experiência (visual, verbal e física). Nas páginas subsequentes, o leitor encontrará as figuras 44, 45, 46 e 47 com representações visuais e esquemáticas criadas pelo autor para ilustrar detalhadamente e respectivamente as experiências propostas pelos grupos 1, 2, 3 e 4.

Quadro 19 – Propostas de doação de afeto criadas pelos grupos

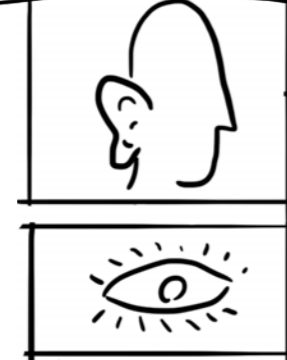
Proposta	Formas de afeto
Proposta 1: Brincadeira de desenhar junto com o filho	Visual e auditiva
Proposta 2: Sentir empatia pelo filho através da negação da atenção	Física e auditiva
Proposta 3: Compartilhar momentos de afeto que gostaria de retribuir	Auditiva
Proposta 4: (1) Compartilhar histórias de ninar + (2) dança do Merenguetengue	(1) Auditiva + (2) Física, auditiva e verbal

Fonte – O autor

Figura 44 – Proposta de doação grupo 1 / Fonte - O Autor



PROPOSTA 1
Auditiva e visual



A primeira proposta objetivou criar tempo e espaço para o pai dar 100% de sua atenção para o seu filho. O grupo escolheu trabalhar esta proposta no formato visual (Através do desenho) e no formato verbal (Através da contação de histórias).

Momento 1:
Pai cria um espaço (contexto) onde a história inicia (ex. casa, planeta, etc)

Era uma vez uma casinha muito bonita...

Momento 2:
Filho preenche aquele contexto com atividades (ex. pai e filho jantando ou brincando, etc)

Onde papai e filho faziam muitas brincadeiras...

Momento 3:
Pai cria um novo espaço. Desta vez um meio de transporte (Ex. balão, espaço nave, carro, etc)

Então eles pegaram um balão!...
E o filho descobriu que o pai sabia voar!

Momento 4:
A sequência se repete indefinidamente.

Figura 45 – Proposta de doação grupo 2 / Fonte - O Autor

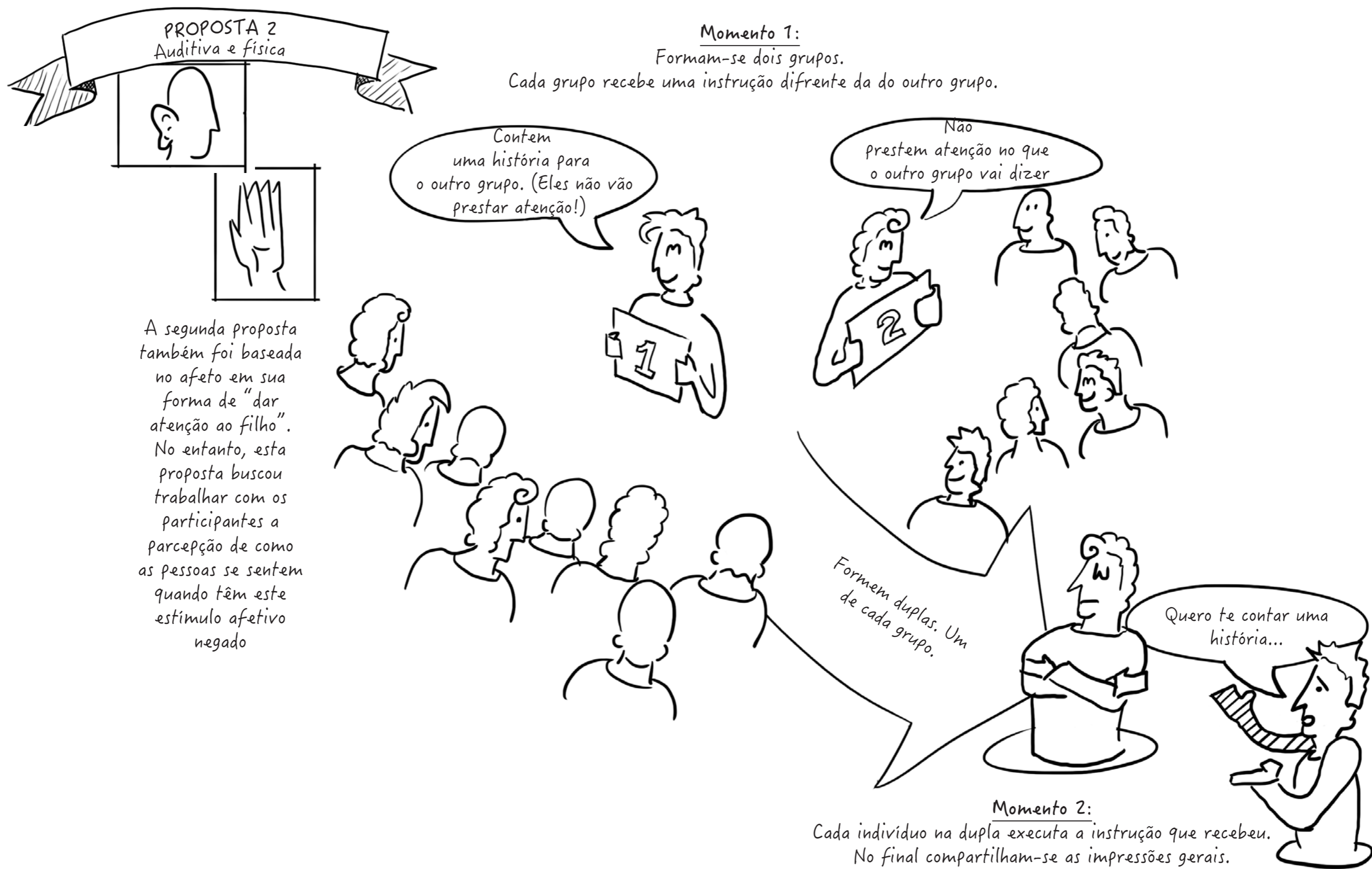


Figura 46 – Proposta de doação grupo 3 / Fonte - O Autor



A proposta de doação de afeto nº3 é baseado no reconhecimento que ao longo da nossa vida vivenciamos diversas situações onde recebemos formas de afeto gratuitas e muitas vezes não retribuimos aquele gesto.

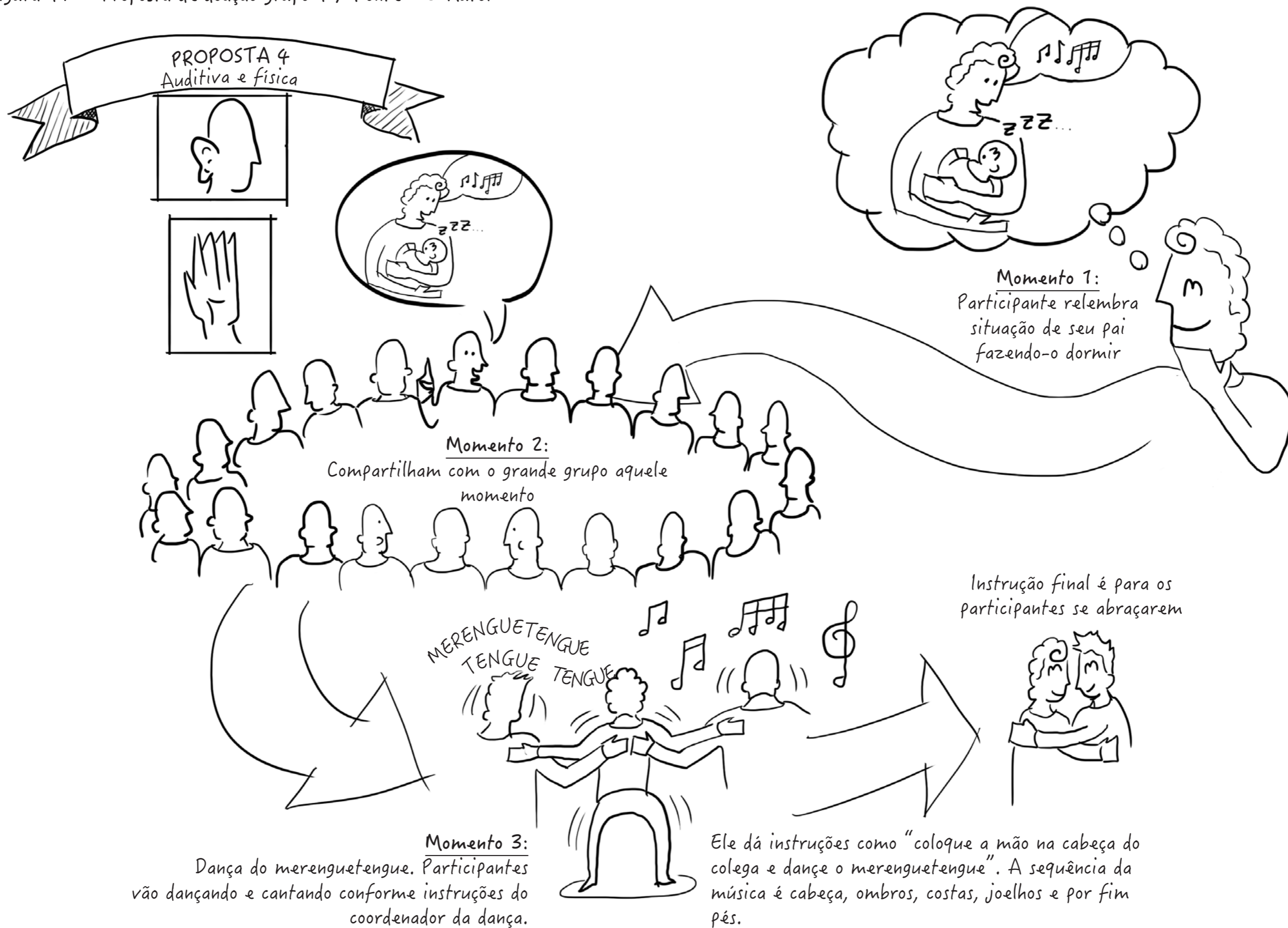


Momento 1:
Participantes relembram situação de onde receberam afeto inesperado de desconhecidos



Momento 2:
Compartilham com o grande grupo como receberam aquele gesto e como retribuiram o mesmo (ou como gostariam de tê-lo feito)

Figura 47 – Proposta de doação grupo 4 / Fonte - O Autor



6.4.4.3 Instrumental verbal de auto-expressão da emoção (3E)

Conforme mostrado no item **6.3.3 Instrumento de avaliação da experiência**, este trabalho adotou a utilização do método 3E (*Expressing emotions and experience*) como instrumento para medição das emoções evocadas ao longo da experiência. Todas as respostas para o instrumento podem ser verificadas no **APÊNDICE F- Respostas ao Instrumento 3E em A-FETO[2]**.

Conforme proposto por TÄHTI e NIEMELÄ (S/D), com este instrumento é possível fazer uma análise quantitativa das respostas obtidas através do instrumento. Para tanto sugere-se a criação de uma matriz simples indicando se as experiências e emoções ali representadas foram “positivas”, “neutras” ou “negativas”. As autoras alertam que tal avaliação é completamente subjetiva à interpretação de quem analisa as respostas. Elas, portanto, sugerem como forma de dar validade científica à esta avaliação, realizar triangulação de dados com avaliação individual de três pesquisadores diferentes. Apesar de contribuir significativamente para a validade científica deste trabalho, por razões de falta de tempo, a sugestão de realização da triangulação não pode ser executada.

Como forma de facilitar a análise, o autor separou as formas de expressão de emoções em três tipos: respostas desenhos ou escritas no balão de fala, falas desenhos ou escritas no balão de pensamento e desenhos ou escritas no corpo do boneco ou no restante da folha. Segundo as autoras que propuseram o método, a observação destes três elementos é capaz de dar ao pesquisador analisador uma visão mais ampla do contexto em que o participante se encontrava. O autor apresenta abaixo os resultados da classificação das emoções obtidas usando estes parâmetros. No quadro 20 os resultados são mostrados em termos de porcentagem do total de respondente do 3E. Já o quadro 21 mostra as porcentagens relativas ao total de respondentes naquelas categoria (balão fala, balão pensamento ou corpo). É importante observar que 22 dos 23 participantes responderam ao 3E.

Quadro 20 – Avaliação de respostas ao instrumento 3E conforme número total de respondentes

	Total de respondentes	Emoção Positiva	Emoção Neutra	Emoção Negativa
Balão de fala	22	68,18%	9,09%	0%
Balão de pensamento	22	72,73%	9,09%	0%
Corpo	22	22,73%	4,55%	0%

Fonte – O Autor

Quadro 21 – Avaliação de respostas ao instrumento 3E conforme número total de respondentes daquela categoria de expressão

	Total de respondente	Emoção Positiva	Emoção Neutra	Emoção Negativa
Balão de fala	17	88,24%	11,76%	0%
Balão de pensamento	17	88,24%	11,76%	0%
Corpo	6	83,33%	16,67%	0%

Fonte – O Autor

Da avaliação dos dois quadros vê-se esmagadora maioria de emoções positivas relatadas, ao passo que nenhuma emoção negativa foi registrada, desta forma corroborando para avaliação de sucesso da experiência como um todo.

Adotando uma lente mais quali-quantitativa da análise, descobrimos algumas informações novas. Dos participantes que utilizaram o balão de fala para se expressar, 11 dos 17 respondentes (64,70%) relataram (ou através de desenho ou através de escrita) que estavam de alguma forma felizes ao término da atividade. 5 respondentes (29,41%) relatam a vontade de doar ou expressar afeto e 4 respondentes (23,53%) fazem menção de parabenizar a atividade como um todo.

No balões de pensamento vemos novamente menção à felicidade dos participantes expresso em 9 das 17 respostas (52,29%), e menção à afeto expresso em 7 das 17 respostas (41,17%). Ao passo que felicidade também foi expressa no corpo do boneco ou no ambiente do desenho em 4 das 6 respostas (66,66%) que utilizaram este meio de expressão.

É importante salientar que há 5 casos de participantes que denotaram maior facilidade de expressar seus sentimentos e emoções através do uso do instrumento 3E do que o uso do questionário. Tal observação derivada da análise do uso de respostas muito cruas e sucintas no questionário, e a concomitante maior expressão no uso do 3E (utilizando desenhos, cores e frases mais elaboradas e sentimentais). Desta forma, observa-se conformidade com a proposta teórica de TÄHTI e NIEMLÄ (S/D) quanto a maior liberdade que o instrumento 3E traz para o respondente.

A figura 48 abaixo mostra um exemplo de resposta obtida pelo método 3E.

6.4.4.4 Roda de conversa com os participantes

Após o término das atividades, o autor e a equipe de execução convidou os participantes interessados em partilhar suas impressões para permanecerem no círculo. 18 homens permaneceram para este exercício. Este momento serviu para colher e avaliar imediatamente como os participantes significaram a experiência como um todo. O resultado foi 100% positivo. Todos os participantes, mesmo quando perguntados sobre o que a experiência teve de negativo, concordaram que a proposta foi muito além das expectativas e que foi muito feliz em alcançar seu objetivo de forçar a reflexão sobre a necessidade de engajar-se na construção afetiva com filhos. Os relatos também gravitaram em torno do aspecto de novidade que a experiência como um todo carrega: a proposta das atividades, a visão sobre diferentes formas de afeto, as atividades que os grupos criaram. Segundo os participantes, todos os elementos vivenciados foram banhados em uma aura de “novidade” e “inovação”.

6.5 Conclusão da prototipagem de experiências

As etapas finais deste projeto revelaram um último esforço de resgate ao “*mindset*” da descoberta, aonde foi necessário construir um significado para a série de informações geradas ao final da análise do último protótipo (VIANNA *et al*, 2012).

Adotando uma lente de reflexão baseado no design de experiência⁴¹, o autor argumenta que é possível enxergar amadurecimento entre os dois protótipos do A-FETO. A temática da experiência evoluiu para incorporar as críticas identificadas no primeiro exercício, em especial destaque a possibilidade de experimentar diferentes formas de afeto como etapa crítica para significação de afeto para os próprios participantes. O foco em um único tipo de afeto, como foi o caso em A-FETO[1], que se preocupou basicamente com o afeto físico, acaba debilitando o Pai à não se aventurar nas doação de formas visuais e verbais, especialmente durante os primeiros meses de vida de um bebê, visto que a visão ainda não estaria desenvolvida e sem a aquisição da linguagem, demonstrações verbais poderiam perder significado. No entanto, ficou evidente que o potencial criativo que surge ao derrubar o filtro que delimita um único tipo de afeto transformar os participantes de modo a colaborar para engajá-los na construção afetiva com seus filhos (constatação corroborada pela análise dos feedbacks tanto do círculo de fechamento quanto das fichas de avaliação).

Como consequência do aumento de tipos de afetos a serem trabalhados, ocorre adensamento do número e da variedade na aplicação dos gatilhos emocionais

⁴¹ vide 2.4.3 Design de experiência

projetados como suporte para experimentação da temática (gatilhos sensoriais durante trajeto sensorial, a tomada de consciência durante a reflexão sensorial e ativação do espírito de colaboração na fase final da experiência).

Mas, talvez, o aspecto que tenha sofrido maior amadurecimento foi na apropriação e aplicação das ferramentas de mapeamento da experiência como parte do processo de criação e desenvolvimento do protótipo da experiência. A experimentação com estas ferramentas proporcionou ao autor e à equipe de voluntários maior facilidade para discutir as propostas baseada em uma visualização totalizante da experiência. Isto permitiu a proposição de uma experiência mais ousada em termos logísticos e operacionais do que a A-FETO[1]. Permitiu a criação de novas experiências dentro do próprio espaço do A-FETO[2] através das propostas criadas pelos grupos de trabalho, o que culminou no fechamento perfeito para a experiência como um todo.

Se analisada esta evolução pela ótica do design emocional, pode-se observar que o uso da ferramenta verbal de auto-expressão como forma de medir as emoções evocadas ao longo do exercício também se mostrou extremamente valiosa. À partir dela foi possível captar informações contextuais sobre o desenrolar da experiência de cada um dos participantes que, se fosse tentado captar através dos métodos tradicionais de questionários, não teria sido possível. Esta apreensão do contexto geral dos participantes corrobora outros elementos teóricos presentes na fundamentação teórica como a recompensa colhida por quem se aventura a usar uma visão empática para construir novos significados para si mesmo, e também as dificuldades que o homem contemporâneo enfrenta ao se deparar com as cobranças sociais contraditórias sobre o que é “ser um bom pai”.

Por fim conclui-se, baseado em todas as evidências coletadas, que as experiências propostas obtiveram sucesso no seu objetivo máximo, que era o de suscitar no homem questionamentos sobre o seu papel como pai, e, conseqüentemente, guia-lo rumo a um caminho de engajamento proativo no fortalecimento afetivo com seus filhos.

CONCLUSÃO

Quando da entrega final deste TCC, a minha filha Helena já havia completado 2 meses de idade. De janeiro à novembro, foram 11 meses de intenso estudo, leitura, conversas (com amigos, familiares e especialista em desenvolvimento infantil) e terapia que me ajudaram a responder várias perguntas que brotaram em minha mente durante este preparo para a paternidade. No entanto, para cada resposta que eu obtive surgiram 10 novas perguntas. A impressão constante de “não saber o que devo fazer quando a criança nascer” me acompanhou durante todo o desenvolvimento inicial deste trabalho. E, verdade seja dita, mesmo depois do nascimento dela, ainda me sinto como em uma sessão de jazz, tendo que improvisar dia após dia, tendo que me desdobrar entre família, estudo e trabalho, sempre com algumas pulgas atrás da orelha me sussurrando “estou fazendo certo? Será que é o suficiente? Será que é demais?”. E nestas dúvidas reside a importância primordial deste estudo propositivo: são questionamento universais!

Não há como se preparar de fato. Não existe a possibilidade de realizar um curso e ganhar um certificado dizendo “você está pronto para a paternidade”. A verdade é que a medida de tempo que somos pais é proporcional a medida da idade dos nossos filhos (BLY, 1990). Só sendo pai para saber o que é. Só tendo o filho nos seus braços para tentar descobrir o que fazer. E enquanto o filho cresce, nós também precisamos crescer e nos adaptar. E é só aprendendo com os erros e com as frustrações que podemos nos desenvolver como seres humanos (isto vale tanto para o Pai quanto para o Filho).

A contribuição que este projeto pretende oferecer é dupla. A primeira é de ordem profissional e acadêmica, explorando temas tão distintos quanto design, afeto e a paternidade na proposição projetual de uma experiência empática,⁴²

A segunda contribuição é a de ajudar a engajar o pai nesta busca incessante. É propor formas de incentivá-lo à aproximar-se mais de seus filhos, de querer sempre melhorar o vínculo afetivo que os une, de criar novas histórias e laços. E este engajamento tem que começar mesmo antes do bebê nascer e depois precisa ser constantemente renovado! É um constante processo criativo.

E, talvez o elemento mais recompensador para mim como autor, é que este projeto propôs uma forma inovadora de trabalhar o processo de significação de “o que é ser pai” para o homem contemporâneo. Não foi tratado este tema durante

⁴² Esta contribuição é analisada em maior detalhe no subcapítulo 6.5.

a fundamentação teórica, no entanto, é de meu conhecimento empírico que boa parte das propostas terapêuticas holísticas que existem hoje ao alcance do homem são em geral baseadas em recuperação da ancestralidade (ou seja, um resgate ao homem pré-industrial). Este trabalho serviu para criar algo totalmente novo, baseado em bibliografia atual, e que promove esta ressignificação a partir de uma nova ótica criativa e transdisciplinar.

Dediquei muito de mim, do meu tempo e do meu suor, a este trabalho. Meu principal objetivo foi, e ainda é, o de alertar homens quanto à urgência e pertinência da necessidade que eles tem (ou terão) de se engajarem proativamente na construção afetiva com seus filhos. Se este trabalho puder despertar a atenção para esta problemática, e, quiçá servir para plantar uma sementinha, por menor que seja, em cada um destes homens, então considerarei que todo este esforço terá valido a pena.

Portanto, finalizo este trabalho fazendo um convite a todos os homens que já entraram, ou pretendem adentrar, na paternidade: improvisem, criem, testem, iterem, e aprendam. Mas façam isso junto com os seus filhos o tempo inteiro. O maior presente que pode ser doado para eles é o seu amor incondicional traduzido diariamente na sua presença, perseverança e demonstração do tamanho deste afeto que vocês lhes reservam.

RECOMENDAÇÕES

Entre as recomendações a fazer sobre uma possível continuidade deste estudo, eu apontaria, primeiramente, para a necessidade de aprofundar o conhecimento teórico e científico das diferentes conceituações a cerca de o que é uma experiência. Seria necessário também detalhar e selecionar ferramentas testadas, validadas e desenvolvidas especificamente para o design de experiências. A partir destes novos conhecimentos, fazer então uma avaliação das ferramentas criadas neste TCC e, se necessário, propor novas versões das mesmas, incluindo uma evolução da própria experiência A-FETO. Desta forma alcançaríamos maior rigor científico no desenvolvimento da proposta.

Em segundo lugar, e de forma análoga ao fortalecimento do embasamento para design de experiências, sugeriria investimento do mesmo empenho na pesquisa, seleção, e, caso necessário adaptação ou construção, do instrumento de avaliação de emoções utilizado na experiência A-FETO. Caso opte-se por criar um novo instrumento, o mesmo deveria buscar validação perante instrumentos já consagrados na bibliografia. Neste caso, sugeriria aproximar ainda mais a aplicação deste instrumento de avaliação ao mapa da experiência, e o uso do gráfico “energia vs. tempo”.

A concretização destas duas recomendações beneficiaria o trabalho com um maior rigor científico possibilitando criar ferramentas certificadas quanto aos reais benefícios oferecidos aos participantes da experiência A-FETO. Considerando a importância e relevância social do tema, estes mecanismos de certificação seriam benéficos para todos os envolvidos.

Além disso, há a possibilidade de desenvolvimento amplo de produtos que dão suporte à execução da experiência empática em si. São possíveis áreas de desenvolvimento: a ambientação do cenário onde a experiência ocorre, a criação de artefatos físico e de produtos multimídias para dar suporte as atividades sensoriais das experiências, o desenvolvimento de publicações e material impresso e digital de suporte, a criação de produtos de memorabilia. Esta ampla gama de possibilidades de desenvolvimento de produtos abre também a perspectiva de pesados investimentos em pesquisa ergonômicas para garantir a melhor execução das atividades da experiência.

Para finalizar, o questionário eletrônico identificou espaço mercadológico para criação de produtos, desde publicações até artefatos físicos e digitais, focados no público masculino e que tratem da paternidade.

REFERÊNCIAS

1. ALVES, C. **A percepção dos colaboradores do grupo LIFAR DIMED PANVEL, de Porto Alegre/RS, sobre o programa Somos Um.** Trabalho de conclusão de curso SENAC/RS. Porto Alegre, 2013.
2. AKIYOSHI, R; e COSTA, F. **Designing emotional triggers for food experiences.** In: **International Conference on Designing Food and Designing for Food Conference Proceedings.** 2012. Disponível em < http://porto.polito.it/2498253/1/conference_proceedings_fooddesign2012.pdf> Último acesso em 22/11/2014.
3. BELSKY, J. **Desenvolvimento Humano: experienciando o ciclo de vida.** Editora Artmed. Porto Alegre, 2010.
4. BJÖGVINSSON, E; EHN, P; HILLGREN, P. **Design Things and Design Thinking: Contemporary Participatory Design Challenges.** MIT Press Journals. Design Issues. Volume 23, Número 3, 2012.
5. BLY, R. **Iron John: Men and Masculinity.** Editora Addison-Wesley Publishing Company. Boston, USA, 1990.
6. BRAZELTON, B. **Momentos decisivos para o desenvolvimento infantil.** Editora Martins Fontes. São Paulo, 1994.
7. BROWN, T; WYAT, J. **DESIGN THINKING FOR SOCIAL INNOVATION.** Stanford Social Innovation Review. 2010.
8. BROWN, T. **Change by design: how design thinking transforms organizations and inspires innovation.** Harper Collins. New York, 2009.
9. CARVALHO, A; MACHADO, M; SUYAMA, E. **Afetividade, cultura e cuidado: Possibilidades para o desenvolvimento da criança.** In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Cultura, Cognição e Afetividade: A sociedade em movimento.** Editora Casa do Psicólogo. São Paulo, 2002. Cap4, p. 43-79. Disponível em < <http://books.google.com.br/books?id=K44fUkqmSMgC&lpg=PA57&ots=1oQWKtqdYM&dq=Afetividade%2C%20cultura%20e%20cuidado%3A%20Possibilidades%20para%20o%20desenvolvimento%20da%20crian%20%C3%A7a.&pg=PP1#v=onepage&q=Afetividade,%20cultura%20e%20cuidado:%20Possibilidades%20para%20o%20desenvolvimento%20da%20crian%C3%A7a.&f=false>> Último acesso em 27 de Abril de 2014.

10. CYRUNIK, B. **Sob o signo do afeto**. Instituto Piaget. Lisboa, 1989.
11. DE MORAES, D. **Metaprojeto: o design do design**. Blucher. São Paulo, 2010.
12. DE OLIVEIRA, M. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. Editora Scipione. São Paulo, 1995.
13. DESMET, P. **Measuring emotion; development and application of an instrument to measure emotional responses to products**. Em: M.A. Blythe, A.F. Monk, K. Overbeeke, & P.C. Wright (Eds.), *Funology: from usability to enjoyment* (pp. 111-123). Editora Kluwer Academic Publishers, Norwell MA, EUA. 2003.
14. FERNADES, S.; **Artefato de auxílio ao transporte de crianças em diferentes meios**. Trabalho de conclusão de curso em Design de Produto. UFRGS, 2012.
15. HELLER, E. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. São Paulo, Editora Gustavo Gili, 2013
16. KRZNARIC, R. **Sobre a arte de viver: lições da história para um vida melhor**. Rio de Janeiro, Editora Zahar. 2013. P68 - 92
17. MACHADO, M. G. M. & SUYAMA, E. (2002). **Afetividade, Cultura e Cuidado: Possibilidades para o Desenvolvimento da Criança**. Em S. A. S. Leite (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
18. NARVAEZ, D. **Moral neuroeducation from early life through the lifespan**. *Revista Neuroethics*, 2012 – Volume 5; p.145 – 157.
19. PINE, B. J.; GILMORE, J.H. **Welcome do Experience Economy**. Em: *Harvard Business Review*. 1999.
20. PINHEIRO, Tennyson; COLUCCI JR., José; DE MELO, Isabela. **HCD – Human Centered Design – Kit de Ferramentas**. 2ª edição. Disponível em <www.hcdconnect.org/toolkit/en/download>. Último acesso em 24 de Agosto de 2013.
21. PINHEIRO, T; ALT, L. **Design Thinking Brasil: empatia, colaboração e experimentação para pessoas, negócios e sociedade**. Rio de Janeiro, Editora Elsevier. 2011.

22. SCHAUER, B. **Adaptive Path Guide to Experience Mapping. Publicação digital licenciada em creative commons.** Primeira edição Agosto 2013. Disponível em <http://adaptivepath.s3.amazonaws.com/apguide/download/Adaptive_Path_Guide_to_Experience_Mapping.pdf>. Último acesso 01/11/2014
23. SHELOV, S.; HANNEMANN, R. **Cuidando de seu filho do nascimento aos cinco anos.** 4ª edição. Editora ARTMED. Porto Alegre, RS, 2006.
24. SILVA, D.; ROCKEMBACH, A.; COMIRAN, F.; SCANDOLARA, A. **O masculino em mutação: representações sociais da identidade do homem na sociedade atual.** Revista Akrópolis, Umuarama, v.15, n.1 e 2, p 82-86, jan./jun. 2007
25. STIDKDORN, M; SCHNEIDER, J. **This is service design thinking: bsics, tools and cases.** Editora Bis Publishers, Amsterdam, 2013.
26. STUBER, E. **Inovação pelo design: uma proposta para o processo de inovação através de workshops utilizando o design thinking e o design estratégico.** Tese de Mestrado pela Unisinos. Porto Alegre, RS, 2012.
27. TÄHTI, M; NIEMELÄ, M. **3E – Expressing Emotions and Experience.** Trabalho sem data de publicação. Disponível em <http://www.researchgate.net/profile/Marketta_Niemelae/publication/228550651_3EEXPRESSING_EMOTIONS_AND_EXPERIENCES/links/02e7e51fcd73e2f98e000000> Último acesso 11/01/2015.
28. TONETTO, L; DA COSTA, F. **Design Emocional: conceitos, abordagens e perspectivas de pesquisa.** Strategic Design Research Journal, 4 Vol 3., 2011. p. 132-140.
29. VIANNA, M, ... [et al]. **Design Thinking: inovação em negócios.** Rio de Janeiro, MJV Press, 2012.
30. **World Café Method.** Publicação digital. Disponível em <<http://www.theworldcafe.com/method.html>>. Último acesso em 03/11/2014

31. WRIGHT, P; MACCARTHY, J; MEEKISON, L. **Making sense of experience.**
In: Funology: From usability to enjoyment. Kluwer Academic Publisher.
2005
32. YOUG, M (organizadora). **DO DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA
INFÂNCIA AO DESENVOLVIMENTO HUMANO.** Fundação Maria Cecília
Souto Vidigal. São Paulo, 2010.
33. **ZUN - importância dos filhos no casamento.** Disponível em
<<http://www.zun.com.br/fotos/2013/10/pais-e-beb%C3%AA-sorrindo.jpg>> Último acesso em 17 de junho de 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Desenvolvimento infantil através do carinho

Neste apêndice são abordados tópicos que relacionam o ato do cuidado e do dar carinho com o desenvolvimento infantil *per se*. Teoria do apego, marcos do desenvolvimento infantil, neurociência e desenvolvimento da linguagem são alguns dos tópicos abordados.

A.1 A teoria do apego

O eixo de desenvolvimento infantil compreende a interação entre sujeito e seu ambiente e integra, de forma articulada, os aspectos biológicos, afetivos, cognitivos e sociais (MACHADO e SUYAMA, 2002). No cruzamento destas vertentes do saber podemos focar um ponto em comum que relaciona a necessidade do ser humano criar vínculos afetivos. Segundo a linha da etologia (estudo do comportamento das espécies vivas) *toda espécie* tem uma resposta de apego biologicamente pré-programada (BELSKY, 2010). Em 1935 o renomado etologista Konrad Lorenz fez um experimento com bebês gansos. Ele foi o primeiro ser vivo a ser visto por estes filhotes e se tornou a “mãe” dos gansinhos. A figura 49 abaixo é uma fotografia registrando o resultado do seu experimento.

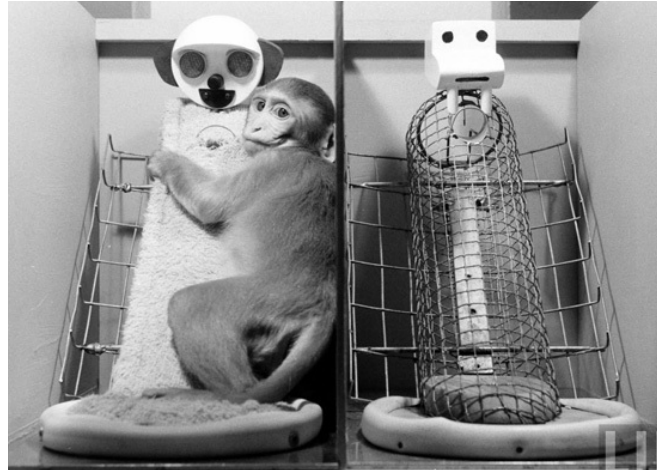
Figura 49 – Experimento de Konrad Lorenz onde tornou-se mãe dos gansinhos.



Fonte – BELSKY, 2010

Segundo Belsky (2010) a grande prova da existência de uma resposta de apego biologicamente pré-programada foi apresentada pelo psicólogo Harry Harlow em 1958. Se vendo obrigado a desmentir a teoria vigente de que o modelo comportamental materno era o de “dispensador de comida”, Harlow separou filhotes de macacos de suas mães logo após o nascimento e os criou em uma jaula com uma “mãe” feita de arame (que oferecia comida por meio de uma mamadeira acoplada a seu peito) e uma “mãe” de pelúcia (que era macia e proporcionava conforto tátil). Os bebês permaneceram agarrados à mãe de pelúcia, ocasionalmente indo até a mãe de arame para comer. Em situação de estresse, eles corriam para a mãe de pelúcia em busca de conforto. O amor derrotou facilmente a alimentação (*ibid*)! A figura 50 abaixo é uma fotografia tirada durante o experimento de Harlow, mostrando que o filhote não desagarrava da “mãe” de pelúcia nem para ir até a mãe de arame se alimentar.

Figura 50 – Estudo de Harlow mostra filhote de macaco agarrado em sua mãe de pelúcia



Fonte – Disponível em <<http://3.bp.blogspot.com/-l8KJCUJ6AsA/UmhLQBRK8WI/AAAAAAAAAGlk/PNwwkjeZCWM/s1600/experimento-harry-harlow.jpg>> último acesso em 03/08/2014

A equipe de Harlow documentou detalhadamente o ciclo de vida destes filhotes “sem mãe”. Durante a vida adulta destes macacos foi possível identificar que os mesmos desenvolveram graves consequências psicológicas (*ibid*). Os animais se isolavam em suas jaulas, não eram capazes de fazer sexo e tinham medo dos outros macacos. Além disso, houve um efeito intergeracional. Depois de serem submetidas à inseminação artificial e darem luz, as “mães sem mãe” tornaram-se mães abusivas e pouco afetuosas com seus bebês. Uma delas maltratou o filho a tal ponto que ele posteriormente faleceu (HARLOW, 1986 *apud* BELSKY, 2010).

No final da década de 60, a partir destes estudos e de outros como o de John Bowlby (psicanalista britânico), foi verificado que não existe “amor materno excessivo”. Dispor de uma figura de apego primário amorosa é crucial para um desenvolvimento normal (BELSKY, 2010). Esta afirmativa é base da chamada “Teoria do Apego”, postulada pelo próprio Bowlby, que relata ser decisivo para a sobrevivência da espécie humana estarmos intimamente ligados a um cuidador durante a infância e de estarmos ligados a um outro companheiro significativo durante a vida inteira (BELSKY, 2010).

A neurociência também corrobora esta visão. Segundo Narvaez (2011) os mamíferos necessitam de estímulos afetivos para desenvolverem o seu próprio cérebro, visto que as conexões neuronais não tem habilidade de se desenvolverem sozinhas. Ou seja, interagir com o seu meio é uma necessidade de todo mamífero.

Segundo Belsky (2010), os bebês humanos apresentam vestígios claros desta pré-programação biológica. Em torno dos dois meses de idade, época do desenvolvimento infantil notadamente dominada por reflexos, existe um marco importante chamado de “sorriso social”(BELSKY, 2010 *apud* BOWLBY 1969, 1973, 1980). Segundo Bowlby esse primeiro sorriso real não indica um verdadeiro apego a uma pessoa específica. Ele surge automaticamente em resposta a qualquer rosto humano, ou seja, é um entre os diversos comportamentos reflexos do bebê. O “sorriso social” cumpre a função de suprir a necessidade biológica dos bebês de obterem amor e carinho de adultos.

Paralelamente, os pais são programados a darem afeto aos bebês (MACHADO e SUYAMA, 2002). Existem propensões universais relacionadas aos cuidados parentais. Os adultos, ou mesmo as crianças, são equipados com programas que os permitem perceber e processar informações

relevantes aos bebês. Adultos passam a operar de modo intuitivo ao serem estimulados pelo comportamento de crianças. Esses programas compreendem motivação para cuidar do bebê (amamentar, consolar, confortar) e respostas aos sinais comunicativos do mesmo, a partir dos quais se origina um diálogo. Os adultos apresentam ainda uma prontidão para responder aos sinais da criança e para estimularem a afetuosidade pelo tom emocional positivo. Ambos fatores auxiliam no desenvolvimento do apego.

Por mais que haja um trajeto pelo qual a criança terá que trilhar para desenvolver seu apego, este caminho nunca é trilhado sozinho. Belsky (2010) usa a analogia de uma “dança” para descrever a interação entre um bebê e o seu cuidador principal. Para dançar é sempre necessário um par, neste caso a criança e seu cuidador. A qualidade da dança (qualidade do apego) é diretamente proporcional com o quão bem os dançarinos conseguem permanecer em “sincronia” – este termo foi utilizado por pesquisadores para definir a relação amorosa entre cuidadores e crianças (BORNSTEIN e TAMIS-LEMONDA, 2001 *apud* BELSKY, 2010). Esta sincronia é definida tanto pela capacidade e sensibilidade do cuidador interpretar e reagir aos sinais do bebês quanto pelo próprio temperamento do bebê. Cuidadores sensíveis tendem a ter bebês que tem um sentimento positivo e seguro de apego.

E, diferente do que se poderia imaginar, essa figura de apego principal *não* precisa ser a mãe. Pode ser a avó, ou o pai, ou uma babá – a pessoa com quem o bebê dorme ou o cuidador mais atento às necessidades do bebê. A criança pode também ter apego por mais de uma pessoa simultaneamente e ao mesmo tempo apresentar vínculos de afeto diferente com cada uma destas pessoas (BELSKY, 2010). Pais que são demasiadamente intrusivos ou interpretam erroneamente os sinais de seus bebês, e, especialmente, mães deprimidas tendem a ter bebês inseguros (BELSKY, 2010).

O psicanalista europeu John Bowlby descreveu as fases do desenvolvimento do apego (BELSKY, 2010). São elas: a fase de pré-apego, a formação de apego e o apego definido. O quadro 22 abaixo é uma representação simplificada destas fases de apego. Algumas fases são identificadas por marcos específicos, como o sorriso social na fase de pré-apego e a ansiedade de separação na fase de apego definido. Os mesmos estão identificados na tabela, assim como a idade na qual a fase geralmente se manifesta.

Quadro 22 – Fases do apego

Fase	Descrição	Idade	Marco
Fase de pré-apego	Os bebês não demonstram sinais de apego <i>a uma pessoa específica</i>	0 – 3 meses	Sorriso social: em tornos dos 2 meses ocorre o primeiro sorriso genuíno
Formação de apego	Quando os bebês demonstram uma ligeira preferência pelo cuidador primário, mesmo assim, um bebê sociável de 4 ou 5 meses pode ser a melhor pessoa para uma festa, feliz por ser afagado por todos – pela avó, pelo vizinho ou por um estranho no <i>shopping</i> .	4 – 8 meses	Nessa época, reações focadas no ambiente (chamadas de reações circulares secundárias) estão surgindo. O córtex está sendo plenamente ativado.
Apego definido	O período crítico para o apego humano, caracterizado pela ansiedade de separação, pela necessidade de ter um cuidador fisicamente próximo e pela ansiedade ante estranhos.	8 – 30 meses	Ansiedade de separação: o principal sinal de apego definido em torno dos 7 meses, quando o bebê fica visivelmente perturbado com a partida de um cuidador primário. Ansiedade ante estranhos: um sinal da presença de apego definido em torno dos 7 meses, quando um bebê fica cauteloso com pessoas desconhecidas e se recusa a ficar no colo de qualquer pessoa que não seja o cuidar principal.

Fonte – BELSKY, 2010

A.2 Marcos do desenvolvimento infantil

Embora o autor considere essencial a descrição das etapas do desenvolvimento infantil para a manutenção de uma lente holística pela qual analisar o trajeto de desenvolvimento de um infante, o escopo deste trabalho não abordará este assunto a fundo. Para uma revisão dos principais marcos do desenvolvimento infantil no que tange o desenvolvimento destas habilidades vide a bibliografia (BELSKY, 2010 e BRAZELTON, 2003). No entanto, entende-se essencial estabelecer alguns pontos críticos para observação dos desafios de aquisição dos sentidos, das habilidades motoras, da capacidade cognitiva e, por fim, a aquisição da linguagem da criança. Este capítulo objetiva, então, elencar algumas destas habilidades que o feto apresenta desde antes do nascimento e a posterior expansão das mesmas pontuando a evolução corporal e das habilidades motoras-sensórias-cognitivas. O entendimento das mesmas é pré-requisito para entendimento e cumprimento da missão dos pais: o dever da criança é explorar o mundo, e a tarefa dos pais, nas próximas duas décadas, consiste em fixar limites para esta exploração, assim como dar amor (BELSKY, 2010).

A.2.1 O cérebro em expansão

O córtex em expansão é o responsável por toda a magia do desenvolvimento que acompanhamos nos primeiros dois anos de vida de uma criança (BELSKY, 2010).

Segundo Belsky (2010) é no córtex cerebral que ocorre toda a atividade cerebral responsável pela percepção, ação e pensamento. Tendo uma superfície cerebral 10 vezes maior do que um macaco e 100 vezes a de um rato, o nosso cérebro é o principal marco biológico que nos diferencia de outras espécies animais.

Devido ao imenso córtex, os seres humanos também são especiais na sua quantidade de crescimento cerebral que ocorre fora do útero (BELSKY, 2010). Após o nascimento, o volume do nosso cérebro quadruplica. Durante os primeiros 2 anos de vida, devido à expansão do córtex, o cérebro cresce de 25% para 75% do seu peso final (HUTTELOCHER, 1994 e JOHNSON, 1998, 2001 *apud* BELSKY, 2010). Segundo Belsky, este processo de modificação, bem como todo o funcionamento do cérebro, é regido por três princípios cerebrais básicos: (1) o desenvolvimento ocorre em sua própria época neurológica específica (não se pode ensinar um bebê a fazer algumas coisas antes que a parte relacionada do cérebro esteja ativada); (2) a estimulação esculpe os neurônios (nossa experiência no mundo mais amplo de fato alteram fisicamente nosso cérebro); e, (3) o desenvolvimento mental ocorre ao longo da vida (continuamos formando novas sinapses durante grande parte da velhice).

A.2.2 Estados básicos do recém-nascido

Observe um recém-nascido e você verá um conjunto de atividades simples: ele come, ele chora e ele dorme. Estes são os estados básicos da criança (BELSKY, 2010). Abaixo o leitor encontrará descrição em maior detalhe de cada um destes estados.

O primeiro estado a ser analisado é o de comer. Os recém-nascidos parecem estar comendo mesmo quando estão dormindo, fato comprovado por qualquer casal que tenha um filho e possa escutar os estalos dos lábios vindo do berço da criança mesmo quando ninguém está por perto. O motivo para isso é que os bebês nascem com um poderoso reflexo de sucção responsável pelos movimentos automáticos e espontâneos de sucção assim que qualquer coisa toca a boca dos mesmos (BELSKY, 2010). O reflexo de sucção é o que permite o bebê mamar.

Os reflexos são atividades automáticas ligadas à sobrevivência dos bebês assim que saem do útero (se o recém-nascido tivesse que aprender a sucção, eles poderiam morrer de fome). Elas são programadas por centros cerebrais não corticais. Por não serem programadas pelo córtex, não estão sob controle consciente. Ao nascermos também apresentamos o reflexo de busca, uma resposta automática a um toque na bochecha, que faz com que o bebê vire seu rosto na direção do toque e inicie o reflexo de sucção, facilitando, por exemplo, para que o bebê encontre o mamilo. Vários outros reflexos estão presentes no momento do nascimento da criança, incluindo o reflexo de preensão (recém nascido automaticamente agarra vigorosamente qualquer coisa que toque a palma de sua mão), reflexo de Babinski (tocando-se os pés do bebê, os dedos do pé viram-se para fora), o reflexo de marcha (coloque os pés do bebê sobre uma superfície dura e ele dá pequenos passinhos) e o reflexo do nado (se mergulhado na água, o neonato é capaz de suspender a respiração e fazer movimento natatórios). Uma revisão de todos estes reflexos foge do escopo deste trabalho. A figura 51 apresenta fotos mostrando os reflexos de busca, sucção e preensão.

Figura 51 – Reflexos presentes em recém-nascidos



Fonte – BELSKY, 2010

Conforme o córtex amadurece, os reflexos destinados a desaparecer são muitas vezes substituídos por processos voluntários (BELSKY, 2010). Por exemplo, o movimento de sucção torna-se voluntário e em resposta ao reforço do seio se aproximando do rosto do bebê.

Chorar, o segundo estado básico da lista, se caracteriza como o primeiro sinal de comunicação do bebê (BELSKY, 2010). Esta expressão vital pelo qual comunicamos nossos sentimentos, em qualquer idade, atinge o auge em torno de 6 ou 8 semanas após o nascimento. Além disso, os bebês ficam mais agitados à noite (BARR, 2000 *apud* BELSKY, 2010). É interessante que uma marca característica do chorar ocorre em torno dos 4 meses. À medida que o córtex é ativado, as frequências do choro diminuem dramaticamente, e os bebês começam a utilizar seletivamente esse modo básico de comunicação como ferramenta para expressar suas necessidades.

Pesquisas mostram que tendemos a perceber choros mais agudos como mais intensos, indicando que o bebê está sofrendo mais (ZESKIND e MARSHALL, 1988 *apud* BELSKY, 2010). Choros altos e estridentes causam desconforto particularmente intenso em nossos ouvidos (ZESKIND e BARR, 1997 *apud* BELSKY, 2010). Adicionalmente, pais e mães apresentam respostas mais intensas nos seus sistemas límbicos (região do córtex que processa nossas emoções) do que pessoas que não são pais (SEIFRITZ *et al* 2003 *apud* BELSKY, 2010).

É tentador pensar no choro apenas como um estado negativo, entretanto, o choro tem uma função vital para sobrevivência (BELSKY, 2010). O choro é uma forma de atrair adultos para que o embalem e dêem carinho e atenção. Em situações de escassez de alimento, um bebê chorar muito pode ser um diferencial para que ganhe mais comida. Além disso, um bebê chorar pouco pode ser um sinal de problemas neurológicos.

O sono, último item da lista, é o principal estado do recém-nascido (BELSKY, 2010). Neste estágio, eles dormem cerca de 18 horas por dia. Como mostra a figura 52 abaixo, embora alternem-se entre diferentes estados de vigília, recém-nascidos encontram-se na fase sono/sonolência cerca de 90% do tempo (THOMAN e WHITNEY, 1990 *apud* BELSKY, 2010). O problema para os pais, evidentemente, é que os bebês despertam e começam a chorar, feito um relógio, de 3 em 3 ou de 4 em 4 horas.

Figura 52 – Diferentes estados de vigília durante 24h de um bebê



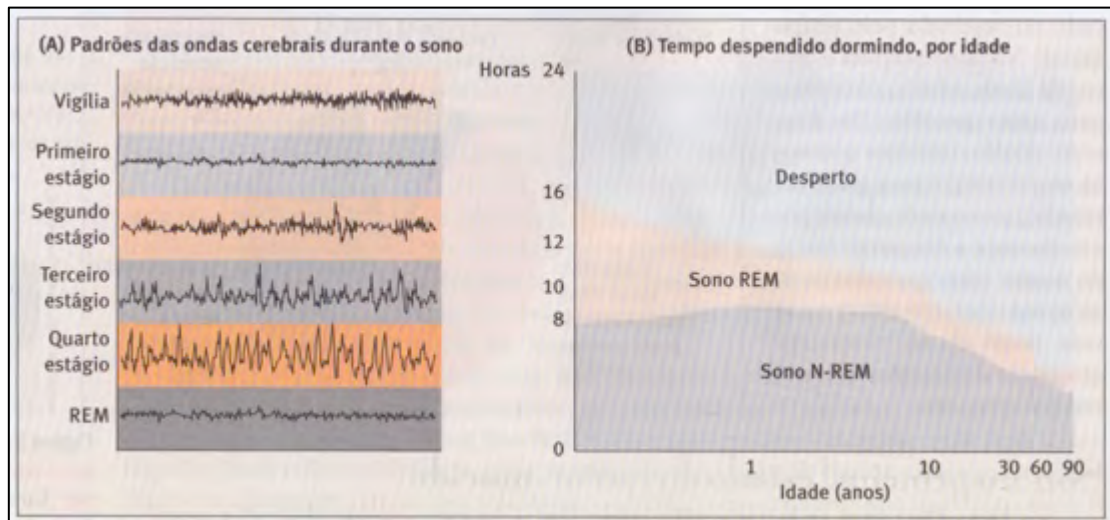
Fonte – BELSKY, 2010

Durante o primeiro ano de vida, os padrões de sono do bebê gradualmente se adaptam ao mundo humano e o despertar durante a noite torna-se menos frequente (SCHER, EPSTEIN e TIRSOH, 2004 *apud* BELSKY, 2010). O bebê típico dorme cerca de 6 horas à noite. Na idade de 1 ano, o padrão típico é aproximadamente 12 horas de sono por noite, com sonecas adicionais de manhã e de tarde. No segundo ano de vida da criança ela passa a não fazer mais a soneca matutina e, quando atinge o final da pré-escola, o sono muitas vezes (mas nem sempre) ocorre somente à noite (ANDERS, GOODLING-JONES e ZELENKO, 1998 *apud* BELSKY, 2010).

O sono dos bebês também difere fisiologicamente do de adultos (BELSKY, 2010). Adultos, ao adormecerem, passam por quatro fases consecutivas de sono, que envolvem frequências cerebrais progressivamente mais lentas, e depois retornam para alcançar o sono REM – uma fase de rápido movimento ocular, quando há intensa atividade onírica e de sono mais leve. Quando os bebês adormecem, eles imediatamente entram na fase REM e passam a maior parte do tempo neste estado. Somente na adolescência adquirimos o ciclo genuinamente adulto. A figura 53 que segue na próxima página representa graficamente tanto a diminuição das atividades das ondas cerebrais ao longo das fases de sono, bem como traz também um gráfico mostrando como varia a distribuição de tempo que um indivíduo passa em uma determinada fase de consciência ao longo da sua vida.

Belsky (2010) relata uma experiência em que pesquisadores utilizaram câmeras para monitorar o sono noturno de bebês. Observou-se que os bebês raramente dormiam a noite inteira. A maioria desperta várias vezes durante a noite, mesmo aos 2 anos. Entretanto, aproximadamente aos 6 meses, muitos bebês desenvolvem a capacidade de se autoacalmar ou voltar a dormir quando se acordam (ANDERS, GOODLIN-JONES E ZELENRO, 1998 *apud* BELSKY, 2010).

Figura 53 – (A) Ondas cerebrais durante o sono e (B) mudanças no sono e vigília ao longo da vida.



FONTE – BELSKY, 2010

O desafio de um pai ou uma mãe durante os primeiros meses de vida do bebê é fazê-lo desenvolver a habilidade de autoacalmar-se durante a noite. Em torno de 1 ano de idade, como o bebê é colocado no berço ainda desperto, a questão é fazer o bebê adormecer. Durante a pré-escola e o ensino fundamental a dificuldade é ainda diferente. Agora o problema é fazer o filho ir para cama: “Não posso ficar acordado mais um pouco? Eu tenho que apagar as luzes?” (ANDERS, GOODLIN-JONES E ZELENRO, 1998 *apud* BELSKY, 2010).

Este desafio constante e mutante é desgastante para os pais. Os pais esperam problemas periódicos de sono quando seu filho está doente ou sob estresse; mas não a irritabilidade tipo zumbi que ocorre por ter sido privado de sono por 1 ou 2 anos (BELSKY, 2010). Existe um efeito bidirecional venenoso aqui: crianças com problemas crônicos de sono produzem pais irritados e excessivamente estressados (ECKERBERG, 2004; THOME E SKULADOTTIR, 2005 *apud* BELSKY, 2010). Pais irritados e excessivamente estressados tendem a causar nas crianças problemas de sono (BELSKY, 2010).

A.2.3 Desenvolvimento sensorial e motor

Estudos mostram que o feto, em torno dos 6 e 7 meses, desenvolve uma capacidade rudimentar para audição (FERNALD *et al.*, 1998 *apud* BELSKY, 2010). Eles também são capazes de diferenciar timbres diferentes no útero (LECANUET *et al.*, 2000 *apud* BELSKY, 2010), fato que explica a preferência de bebês por vozes femininas visto que são seletivamente sensíveis à frequência com que a voz feminina chega no útero. Com menos de 1 semana, os bebês reconhecem a voz de sua mãe (DECASPER e FIFER, 1980 *apud* BELSKY, 2010).

O olfato de um recém-nascido lhe permite distinguir entre uma diversidade de odores e desenvolver preferências por certos odores já na primeira semana de vida (BELSKY, 2010). Eles preferem o odor do leite da mama ao do líquido amniótico (MARLIER, SCHAAL e SOUSSIGNAN, 1998 *apud* BELSKY, 2010), assim como conhecem o cheiro do leite da sua mãe e vão preferencialmente orientar-se para qualquer chumaço embebido com esse líquido (MACFARLANE, 1975 *apud* BELSKY, 2010). O odor do leite da mãe ajuda a acalmar os bebês. Em um estudo, os bebês choravam com menor intensidade depois de uma picada de agulha quando colocados em contato com aquele odor familiar (RATTAZ, GOUBET e OSTER, 1998 *apud* BELSKY, 2010).

No que tange ao paladar, podemos ver que os bebês recém-nascidos são sensíveis a sabores básicos (BELSKY, 2010). Quando sentem o sabor amargo, azedo ou salgado de uma substância, eles param de mamar e franzem o rosto. Eles sugam com mais vigor uma solução adocicada. Fazer o bebê sugar uma solução destas antes de uma experiência dolorosa, como uma injeção, reduz a agitação e assim pode ser utilizada como técnica de manejo da dor (BELSKY, 2010).

No entanto, o sentido que mais impressiona pesquisadores é sem dúvida a visão (BELSKY, 2010). Pesquisadores comprovaram que recém-nascidos utilizando pesquisa que se valem do paradigma do *olhar preferencial* – o princípio de que os seres humanos sentem-se atraídos por novidades, porque olham seletivamente coisas novas – conjugado com o princípio de *habituação* – fato de que naturalmente perdemos interesse em um novo objeto depois de algum tempo.

Mostrando aos neonatos padrões de listras pequenas e grandes e medindo o olhar preferencial, os pesquisadores descobriram que, no nascimento, nossa capacidade de ver claramente a distância é muito pobre (BELSKY, 2010). Com uma acuidade visual de aproximadamente 20/400 (em contraste com o ideal adulto de 20/20), um recém-nascido seria qualificado como legalmente cego em muitos países (KELLMAN e BANKS, 1998 *apud* BELSKY, 2010).

A figura 54 abaixo apresenta fotos de uma experiência testando o princípio de que bebês são atraídos por coisas novas.

Figura 54 – Fotos testando o paradigma do olhar preferencial



Fonte – BELSKY, 2010

Uma vez que o córtex cerebral amadurece rapidamente, a visão melhora aceleradamente, e em torno de 1 ano os bebês veem como os adultos. Entre as habilidades visuais inatas ao ser humano podemos listar a constância de tamanhos (princípio de que vemos um objeto como sendo do mesmo tamanho independente de sua distância a nós) e a preferência por rostos humanos (pesquisas utilizam olhar preferencial e habituação para explorar o que bebês muito pequenos sabem sobre rostos) e a percepção de profundidade (capacidade de ver e temer alturas).

Enquanto nossos sentidos se desenvolvem constatamos também um crescimento físico no corpo da criança. Observa-se que o cérebro expande-se em uma taxa dramaticamente maior do que a expansão do resto do corpo (BELSKY, 2010). Bebês têm cabeças grandes e corpos pequenos. Se

compararmos fotos de diversas fases da vida de uma pessoa veríamos pouca diferença no tamanho da cabeça se comparado a taxa de expansão, que é de 21 vezes o tamanho do nascimento, que o restante do corpo experimenta. Esta fase de expansão é mais marcada durante a infância, depois desacelera na fase pré-escolar e retoma velocidade durante a pré-adolescência. Em contraste com a cabeça, com proporções sempre parecidas, observamos que o corpo alonga-se e adelgaça espantosamente. Os recém-nascidos começam com diminutas pernas de “rã” programadas para endireitar-se em tornos dos 6 anos. Depois vem a criança mais magra da educação pré-escolar e do ensino fundamental. Assim, durante a infância, o crescimento segue o mesmo princípio que se observou no útero: ocorre da cabeça para os pés.

O desenvolvimento das habilidades motoras na criança segue os mesmos princípios aplicados à sequência de desenvolvimento do feto: a sequência *proximodistal*, a sequência *cefalocaudal* e a sequência *geral-para-específico* (BELSKY, 2010). A primeira, a proximodistal, expõe que o crescimento ocorre das partes mais internas do corpo para fora. O Cefalocaudal aponta para uma sequência de crescimento que ocorre da cabeça para os pés. Por último, a sequência geral-para-específico diz que grandes estruturas (e movimentos) precedem refinamentos cada vez maiores. Primeiro os bebês levantam a cabeça, depois centram a parte superior do corpo, depois sentam-se sem apoio, e por fim ficam de pé (sequência cefalocaudal). Os bebês movem os ombros antes de terem controle dos braços e de poderem fazer seus dedos obedecerem seus comandos (sequência proximodistal).

Mas o princípio mais importante que programa as habilidades motoras durante toda a infância é a sequência geral-para-específico (BELSKY, 2010). Do desajeitado primeiro passo com 1 ano de idade à aprimorada pirueta na adolescência, os movimentos maiores e desordenados são aprimorados, aperfeiçoados e refinados em nosso percurso da infância à vida adulta. Para ilustrar podemos observar o ato do bebê estender o braço para alcançar, um ponto de referência no marco de desenvolvimento. Para sua primeira tentativa ter sucesso é necessário que os músculos do pescoço e dos braços estejam operantes para que o bebê tenha controle da sua cabeça e do seu torso (THELEN *et al.*, 1993 *apud* BELSKY, 2010). No sexto ou sétimo o mês, quando o bebê já adquiriu a capacidade de sentar, o movimento de busca do bebê torna-se mais firme e suave. Suas habilidades sensoriais também são importantes - ter boa acuidade visual, habilidade de percepção e coordenar visão com os movimentos do corpo e mãos. Assim, toda habilidade motora – seja a de alcançar, sentar-se ou caminhar – depende da interação constante de múltiplos processos sensoriais e motores, todos orquestrados pelo cérebro (ANDERSON, CAMPOS e BARBU-ROTH, 2004 *apud* BELSKY, 2010).

Esta expansão na capacidade do corpo se desdobra em uma expansão mental (BELSKY, 2010). Por exemplo, o engatinhar aumenta o interesse por objetos mais distantes. Entrevistas com mães de bebês que recém começaram a engatinhar revelam que a aquisição desta habilidade afeta a relação pai e filhos (CAMPOS, 2000 *apud* BELSKY, 2010). Quando seus bebês começaram a engatinhar, as mulheres disseram que identificaram seus filhos como mais independentes, indivíduos mais separados com a vontade própria. Muitas disseram que essa foi a primeira vez que ficaram bravas e tiveram que disciplinar seus filhos. Portanto, quando os bebês começam a se locomover estabelece-se a pauta básica da educação. E, retomando ao início desta seção, concluímos que a missão da criança é explorar o mundo, e a tarefa dos pais, nas próximas duas décadas, consiste em fixar limites para essa exploração, assim como dar amor (BELSKY, 2010).

A.2.4 Desenvolvimento cognitivo

Jean Piaget, psicólogo famoso reconhecido por sua teoria estruturada para explicar as fases do desenvolvimento humano, usa a analogia de um ser humano aprendendo a se movimentar em Marte (onde a força usada para dar um passo na Terra provavelmente faria este mesmo humano

subir mais de 6m do solo) para descrever como um bebê faz para entender a realidade física do nosso mundo. O único modo de compreender esta física seria adaptar-se à nova realidade, fazendo acomodações em busca de um equilíbrio mental superior e repetir cada ação muitas vezes (PIAGET, 1950 *apud* BELSKY, 2010). Esta analogia também ajuda a compreender o estágio sensório-motor de Piaget. Esse é o primeiro estágio de desenvolvimento cognitivo, que vai do nascimento aos 2 anos, quando a missão dos bebês é definir com exatidão os fundamentos da realidade.

Segundo a teoria de Piaget, tomando o exemplo de Marte, enquanto o assimila, ou adapta o mundo externo ao que ele é capaz de fazer, o bebê acomoda e assim gradualmente avança (PIAGET, 1950 *apud* BELSKY, 2010). Observe, por exemplo, o esquema de “colocar tudo na boca”, tão comum no primeiro ano de vida da criança. À medida que os bebês abocanham cada novo objeto eles percebem que os objetos tem tamanhos, textura, rigidez e gostos diferentes. Mediante contínua assimilação e acomodação, durante a infância damos um salto mental dramático da dependência de nosso pequeno conjunto de reflexos para o raciocínio e uso de pensamento simbólico.

O quadro 23 abaixo apresenta uma síntese de todos os estágios de Piaget. Conforme citado na abertura do subcapítulo 2.1, este trabalho não pretende fazer uma revisão profunda de todas as etapas do desenvolvimento da criança. Ele pretende limitar-se aos primeiros dois anos de vida da criança, pois foi identificado que esta é uma época de muita angústia do pai e um período crítico para vinculação do mesmo com seus filhos (CYRULNIK, 1989). Sendo assim, embora o quadro abaixo apresente os quatro estágios de desenvolvimento de Piaget, este trabalho, em termos de aprofundamento da análise, se ocupará somente do estágio sensório-motor.

Quadro 23 – Estágios de Piaget

Idade	Nome do estágio	Descrição
0 - 2	Sensório-motor	O bebê manipula objetos para estabelecer os fundamentos da realidade física. Esse estágio termina com o desenvolvimento da linguagem.
2 - 7	Pré-operacional	As percepções das crianças baseiam-se nas aparências imediatas. “O que elas veem é o que é real”. Elas acreditam, entre outras coisas, que os objetos inanimados estão realmente vivos e que se a aparência de uma quantidade de líquido muda (por exemplo, se ele é vertido de um copo baixo e largo para outro mais alto e fino), a quantidade muda.
8 - 12	Operações concretas	As crianças têm uma compreensão realista do mundo. Seu pensamento está realmente na mesma frequência que o de adultos. Contudo, embora possam raciocinar conceitualmente sobre objetos concretos, elas não são capazes de pensar abstratamente de um modo científico.
12+	Operações formais	O raciocínio está em seu pináculo: hipotético, científico, flexível, plenamente adulto. Nosso pleno potencial humano cognitivo foi alcançado.

Fonte – BELSKY, 2010

Pela observação meticulosa de seus próprios três filhos, Piaget descobriu que o conjunto básico de ações que orienta todos esses avanços durante a infância eram *reações circulares* – hábitos, ou esquemas orientados à ação, que a criança repete muitas vezes, característico do estágio sensório-motor (PIAGET, 1950 *apud* BELSKY, 2010). Desde os primeiros reflexos presentes no nascimento, do primeiro ao quarto mês, desenvolvem-se as reações circulares primárias. Essas são ações repetitivas iniciadas por acidente, centradas no corpo da criança. Um polegar casualmente faz contato com a boca e o bebê de 2 meses retira esse objeto interessante, observa-o e volta a colocá-lo e tirá-lo da boca.

Piaget (1950 *apud* BELSKY, 2010) explica que em torno dos 4 meses, aparecem as reações circulares secundárias, que são esquemas orientados à ação centrados em imagens e sons no ambiente externo. A criança parece literalmente despertar para o mundo mais amplo e agora a

missão dela é entender este planeta, no qual passará o restante da sua vida. Durante os meses seguintes, reações circulares secundárias tornam-se mais numerosas e bem-coordenadas. Em torno dos 8 meses, por exemplo, bebês podem empregar duas reações circulares simultaneamente, utilizando tanto o agarrar como o chute como ferramentas na sua exploração do mundo.

Depois, em torno do primeiro aniversário do bebê, aparecem as reações circulares terciárias (PIAGET, 1950 *apud* BELSKY, 2010). Nesta fase o comportamento do bebê perde seu caráter estereotipado e assume uma característica flexível, mudando de acordo com sua tentativa de compreender o mundo. Uma criança pequena fica fascinada com o papel higiênico, desenrolando os rolos e jogando pedaços de tamanhos diferentes na privada. No jantar, ela alegremente espeta sua comida em velocidade variáveis e arremessa a mamadeira para fora da cadeirinha em diferentes direções só para ver onde que ela vai parar.




O mote da primeira infância é repetir atos interessantes. Por isso muitos pesquisadores chamam este período de *fase do pequeno cientista* (os pais chamam da “fase de mexer em tudo”) (PIAGET, 1950 *apud* BELSKY, 2010). Nesta época, em torno de 1 ano, a criança começa a fazer experimentos com objetos de uma forma que imita o comportamento de um cientista: “Vou experimentar isso, depois aquilo e ver o que acontece”. O motivo pelo qual é impossível impedir que uma criança nessa idade coloque mingau no leitor de CDs do computador ou então entupa o vaso sanitário com brinquedos é que as reações circulares permitem aos bebês definir com exatidão as propriedades básicas do mundo.

A observação das reações circulares faz surgir a pergunta de quando os bebês começam a pensar de fato? Segundo Piaget (PIAGET, 1985 *apud* BELSKY, 2010) uma marca do pensamento surge em torno dos 16 meses e chama-se *imitação diferida*. Esta habilidade refere-se à capacidade da criança observar uma cena, manter uma representação daquela cena na memória e depois, intencionalmente, ponderar sobre ela e traduzi-la em ação por conta própria. Outro sinal da capacidade de raciocínio é o início do *faz de conta*. Para fingir que estamos limpando a casa ou falando no telefone como o Papai, precisamos compreender que algo significa, ou representa, uma outra coisa.

Mas talvez o sinal mais importante da emergência do raciocínio é o *comportamento de meios e fins* (BELSKY, 2010) – quando a criança é capaz de realizar uma atividade complementar diferente para atingir um objetivo. Girar uma maçaneta para sair; manipular um interruptor para acender a luz; girar a tampa de uma garrafa para tirar o suco – todos esses são exemplos de “fazer algo diferente” para atingir um determinado fim. É fácil construir tarefas que testam esta habilidade em uma criança de 1 ano. Primeiro, mostre à criança algo que ela realmente quer, como uma bolacha ou um brinquedo. Depois, coloque o objeto em um lugar onde o bebê tenha que realizar um tipo diferente de ação para obter o presente. Por exemplo, você pode colocar a bolacha dentro de um frasco transparente e fechá-lo com filme plástico ou tecido. Será que o bebê vai apenas bater inutilmente no lado do frasco, ou vai compreender o passo diferente (Remover a tampa) essencial para conseguir o que quer? Se você fizer o teste colocando a bolacha em um frasco opaco, o bebê pode ter outra compreensão básica: ele pode entender que, embora não possa vê-la imediatamente, a bolacha ainda está ali.

A figura 55 que segue apresenta um esquema gráfico sintetizando as reações circulares primárias, secundárias e terciárias.

Figura 55 –Representação esquemática das reações circulares

<p>Reações circulares primárias: 1 a 4 meses</p> <p>Descrição: Hábitos repetitivos centram-se no corpo da criança</p> <p>Exemplos: Sugar os dedos dos pés ou o polegar</p>	 <p>Rommel / Masterfile</p>
<p>Reações circulares secundárias: 4 meses a 1 ano</p> <p>Descrição: A criança "desperta para o mundo mais amplo". Hábitos centram-se em objetos do ambiente</p> <p>Exemplos: Agarrar brinquedos; esbordoar móveis; mover o corpo para ativar as luzes e sons de um balanço</p>	 <p>Christina Kennedy / Photo Edit, Inc.</p>
<p>Reações circulares terciárias: 1 a 2 anos</p> <p>Descrição: A criança explora flexivelmente as propriedades dos objetos, como um "pequeno cientista"</p> <p>Exemplos: Explorar as diversas dimensões de um brinquedo; arremessar uma mamadeira para fora da cadeirinha em diversas direções; jogar objetos variados no vaso sanitário; colocar diversos tipos de alimentos no videocassete ou no computador</p>	 <p>David Young-Wolff / Photo Edit, Inc.</p>

Fonte – BELSKY, 2010

Este exemplo ilustra um conceito importante: a *permanência do objeto*. No enquadramento de Piaget, significa a compreensão de que os objetos continuam existindo mesmo quando não podemos vê-lo, a qual aparece durante o estágio sensório-motor – percepção fundamental para nosso senso de viver em um mundo estável (PIAGET, 1985 *apud* BELSKY, 2010). Suponha que você achasse que este relatório de TCC desapareceu quando você desviou os olhos e que voltou a se materializar do nada quando você olhou de volta em sua direção. Piaget acreditava que essa percepção não é inata. A permanência do objeto se desenvolve gradativamente só atingindo a maturidade em torno dos 2 anos de idade. O surgimento da permanência do objeto explica muitos enigmas do desenvolvimento. Por que brincadeira do adulto de esconder o rosto com a mão torna-se uma atividade predileta para o bebê em torno dos 8 meses? O motivo é que a criança agora acha que provavelmente ainda há alguém atrás das mãos, mas não tem certeza absoluta disso.

A.2.5 Linguagem: o ponto final da infância

Piaget acreditava que o estabelecimento da linguagem sinaliza o término do período sensório-motor, pois sua emergência mostra que as crianças agora sabem pensar em um plano simbólico abstrato (PIAGET, 1985 *apud* BELSKY, 2010). O percurso para a produção da fala ocorre em estágios definidos (BELSKY, 2010). A partir do choro reflexo do período neonatal, desenvolve-se o *arrulho* (sons alongados de o) em torno do quarto mês. Em torno do sexto mês, surgem reações circulares vocais prazerosas chamadas *balbucios* (sons alternados de vogais e consoantes que os

bebês repetem com variações de entonação e frequência e que antecedem as primeiras palavras), estes constituem-se de sons tais como “da da da”, que os bebês repetem alegremente com variações de entonação e frequência. A primeira palavra surge a partir do balbucio em torno dos 11 meses, embora esse marco seja difícil de definir. Aos 12 meses geralmente pode-se distinguir o uso de *holofrases*. Ou seja, o uso de intencional de sílabas para comunicar uma ideia completa, como por exemplo a criança falar “su” para significar “eu quero suco”.

As crianças acumulam lentamente suas primeiras 50 palavras ou mais centrando-se nas coisas importante do seu mundo (pessoas, brinquedos e alimentos) (NELSON, 1974 *apud* BELSKY, 2010). Depois, tipicamente entre 1 ano e meio e 2 anos, ocorre uma explosão do vocabulário quando a criança começa a combinar palavras. Uma vez que as crianças restringem a comunicação ao essencial, como num telegrama ao estilo antigo (“Meu suco”; “Mãe, não”), essa primeira etapa de combinação de palavras é denominada *fala telegráfica*. O quadro 24 abaixo podemos ver um resumo desses marcos básicos no desenvolvimento da linguagem, alguns exemplos e a época aproximada da infância em que cada um ocorre.

Quadro 24 – Marcos da linguagem do nascimento aos 2 anos

Idade	Característica da linguagem
2 a 4 meses	Arrulho: primeiros sons gerados por reflexo. Exemplo: “oooo”
5 a 11 meses	Balbucio: sons de vogal e consoante alternados. Exemplos: “ba ba ba ba” ou “da da da da”
12 meses	Holofrases: primeiras frases de uma palavra. Exemplo: “su” (querendo dizer “eu quero suco”)
18 meses aos 2 anos	Fala telegráfica: combinações de duas palavras, muitas vezes acompanhadas por uma explosão de vocabulário. Exemplo: “Eu suco”

Fonte – BELSKY, 2010

A.3 A epigenética e o desenvolvimento

Estudos empíricos revelam que a emoção é entrelaçada com a cognição desde o nascimento da criança (NARVAEZ, 2012). Novos estudos em pesquisa afetiva e neurociência do desenvolvimento comprovaram que a cognição é corporificada. Portanto, o desenvolvimento social e da personalidade tem início antes do nascimento com a comunicação entre mãe, filho e ambiente, moldando a mente e sistemas corporais da criança em formação.

Estes estudos corroboram o foco cada vez maior na epigênese, ou seja, centrar a análise na influência do ambiente na expressão de genes (NARVAEZ, 2012). O *epigenoma*, ou seja, como o gene é influenciado pela experiência, se tornou o nexa causal da evolução. A epigenética demonstra como que as funções psicológicas e fisiológicas são influenciadas pelo ambiente desde a concepção e possivelmente tendo efeito transgeracional. Por exemplo, mães que experimentam uma gravidez com extrema ansiedade aumentam seus níveis de cortisol (hormônio envolvido na resposta ao stress), conseqüentemente ocorre o mesmo no feto, resultando em crianças irritáveis e reativas ao stress com maior risco de ter problemas emocionais aos quatro anos de idade e hiperatividade em meninos na mesma época.

O padrão relacional que dá base ao afeto forma, literalmente, estruturas e circuitos no cérebro do bebê (NARVAEZ, 2012). Crianças têm a capacidade de utilizar emoções para solucionar problemas construídos a partir das suas experiências vividas. Sendo assim, interações com outros seres humanos permitem que a criança codifique experiências de acordo com suas características emocionais e físicas, permitindo que os desenvolvimentos cognitivo e emocional influenciem-se mutuamente. Conclui-se que a primeira infância (período dos 0 a 6 anos de idade) é o período de formação das bases fisiológicas para o desenvolvimento social, moral e intelectual do ser humano.

A.4 As três éticas

Narvaez (2012) apresenta a Teoria das três éticas (TTE) como uma série de mecanismos neurobiológicos e de influências relacionais que regulam as disposições morais de uma criança no início de sua vida. A TTE é baseada em descobertas recentes de desenvolvimento na primeira infância e epigenética, buscando evidências através das ciências neurobiológicas e nas ciências evolutivas. A TTE propõe que existem três orientações morais, enraizadas no feto, que emergem ao longo da evolução humana e que são influenciadas pelo cuidado e carinho que a criança recebe na primeira infância. Elas são a *ética da segurança, do engajamento e da imaginação*. Cada orientação tem origens neurobiológicas que são aparentes nos circuitos neuronais do cérebro humano.

A ética da segurança é ligada ao sistema nervoso extrapiramidal e áreas límbicas inferiores responsáveis pelo instinto de sobrevivência dos mamíferos (NARVAEZ, 2012). Estas são acionadas por uma ameaça percebida pelo ego ou pelo indivíduo, ativando um sistema responsivo ao stress e comportamento de “correr-ou-lutar.” A ética da segurança está ativa quando a pessoa toma decisões ou ações morais a partir destes instintos- para proteger ou aprimorar uma orientação do indivíduo ou como “*bunker*” (agressivo) ou como “*wallflower*” (retirada ou congelamento). Quando o ambiente é cronicamente ameaçador, como é caso em maus tratos na primeira infância, indivíduos podem desenvolver apegos enfraquecidos ou desenvolver circuitos cerebrais pró socialização deficientes, a autoproteção se torna um modo de personalidade dominante. Isto aumenta a probabilidade de utilizar a agressão ou a negligência como modos naturais de interação social.

Segundo Narvaez (2012) a ética do engajamento tem raízes no sistema límbico superior do cérebro mamífero, local onde aloja-se as emoções sociais. Ela requer co-construção com cuidadores desde cedo na vida. Os padrões de co-regulação entre indivíduos facilitam as ligações afetivas e circuitos cerebrais emocionais, fomentando uma endocrinologia rica em hormônios de vinculação afetiva, como a citocina⁴³. Esta ética é orientada para as afiliações afetivas face-a-face com outros indivíduos, particular através de vinculações de cuidado e afeto e ligações sociais. Em casos de criação com suporte afetivo e a ausência de traumas, os sistemas subjacentes à ética de engajamento se desenvolvem a pleno e facilitam a aquisição de valores como compaixão, receptividade e tolerância.

A última ética, a da imaginação, emerge do córtex frontal e pré-frontal, partes recentemente evoluídas do cérebro (NARVAEZ, 2012). A ética da imaginação nos permite abstrair do momento presente e considerar alternativas. Embora seja altamente influenciada pelos cuidados na primeira infância, os córtex frontal e pré-frontal não estão plenamente desenvolvidos até meados dos 20 anos. Quando os cuidados para com a criança são abaixo do esperado, o córtex frontal orbital, uma parte do córtex frontal e pré-frontal, pode não se desenvolver corretamente e o indivíduo pode abrigar características antissociais, o que, por sua vez, leva à predominância da ética da segurança. A ética da imaginação usa as capacidades do córtex para habilmente se

⁴³ A citocina é um termo genérico empregado para designar um extenso grupo de moléculas envolvidas na emissão de sinais entre as células durante o desencadeamento das respostas imunes com o intuito de mediar e regular a resposta inflamatória e imunitária. Todas as citocinas são pequenas proteínas ou peptídeos, algumas contendo moléculas de açúcar ligadas. Referência: **CITOCINA – Wikipedia, a enciclopedia livre**. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Citocina>>. Último acesso em 02 de Julho de 2014.

adaptar a relacionamentos sociais duradouros e para cuidar de preocupações que vão além das imediatas.

Narvaez (2012) resume que a TTE destaca a importância dos cuidados na primeira infância para o estabelecimento de estruturas cerebrais e interconexões que nos habilitam a desenvolver relações de comprometimento profundo, compaixão, raciocínio complexo e tomada de perspectivas.

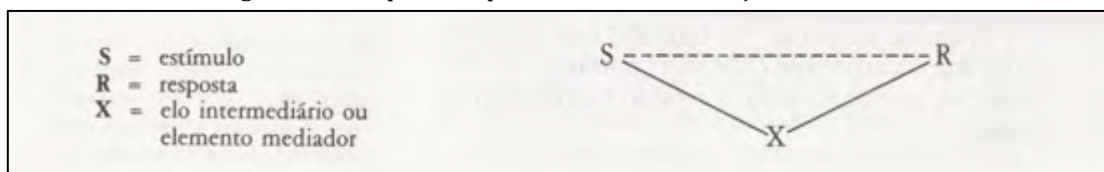
A.5 A contribuições de Vigotsky para o entendimento do desenvolvimento infantil

Lev Semenovich Vigotsky foi um pesquisador da área de psicologia que viveu na primeira metade do século XX na agora extinta União Soviética. No entanto, seus trabalhos se tornaram influentes somente a partir de 1962, quando foram publicados fora do território soviético. Suas ideias têm ampla penetração hoje nos campos de pedagogia e educação. Uma revisão completa da obra de Vigotsky, apesar de muito pertinente ao tema deste trabalho, fugiria do escopo proposto. Sendo assim, segue-se neste capítulo revisão dos temas de 1) mediação simbólica; 2) pensamento verbal e linguagem racional; e 3) zona proximal de desenvolvimento. A relevância deste tópico incide na necessidade de entendimento de como o ser humano, enquanto bebê, acessa e tem seu primeiro contato com suas funções cognitivas⁴⁴.

A.5.1 Mediação Simbólica

Segundo Vigotsky (VIGOTSKY, 1984 *apud* DE OLIVEIRA, 1995) o ser humano acessa suas funções cognitivas superiores, ou seja, seus mecanismos psicológicos mais sofisticados, como a atenção voluntária, ações conscientemente controladas, memorização ativa, pensamento abstrato, etc, através da aquisição da mediação simbólica. O autor postula que toda a relação do homem com o mundo não ocorre de forma direta, mas sim de forma mediada. A *mediação simbólica*, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação; ou seja, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada. A figura 56 abaixo representa esquematicamente como ocorre a triangulação mediada entre resposta e estímulo na visão conceitual de mediação simbólica de Vigotsky.

Figura 56 – Esquema representativo de mediação simbólica



Fonte – DE OLIVEIRA, 1995 *apud* VIGOTSKY, 1984

Vigotsky prevê dois elementos distintos de mediação: instrumentos e signos. O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o seu objeto de trabalho (VIGOTSKY, 1984 *apud* DE OLIVEIRA, 1995). Ou seja, é um objeto social mediador da relação do indivíduo com o mundo. Desta forma, a partir da utilização de instrumento, a relação do homem com o trabalho é também uma relação mediada. O machado, por exemplo, corta melhor que a mão humana e a vasilha permite o armazenamento de água. Cada instrumento é feito ou buscado especialmente para um certo objetivo. Portanto, carrega consigo a função para o qual foi criado e um modo de utilização que foi desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. Seguindo a escola marxista (DE OLIVEIRA, 1995), Vigotsky acreditava que a organização da sociedade humana, baseada no

⁴⁴ Para uma revisão da obra de Vigotsky vide a obra de DE OLIVEIRA, 1995.

trabalho, a organização de atividades coletivas e o uso de instrumentos, é o fato singular que diferencia a espécie humana.

O signo seria o equivalente a instrumentos no campo psicológico no sentido que também ampliam a capacidade do homem em sua ação no mundo (DE OLIVEIRA, 1995 *apud* VIGOTSKY, 1984). Signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos ou situações. Por exemplo, a utilização de varetas para contagem de cabeças de gado. A vareta é uma representação do gado que permite ao homem armazenar a quantidade de cabeças de gado contadas e lhe permite recuperar esta informação posteriormente de maneira mais eficiente do que faria utilizando a sua memória.

Ao longo da história humana os signos têm se agrupado em sistemas simbólicos de representação, como por exemplo, a linguagem (VIGOTSKY, 1984 *apud* DE OLIVEIRA, 1995). A ideia de mãe é um signo interno que uma pessoa permite lidar mentalmente com esta outra pessoa, que é real, mesmo quando ela não está presente. As diferentes culturas podem ser representadas como ambientes culturais que são carregados de significados que devem ser internalizados pelo indivíduo que reside naquele espaço.

Vigotsky (1984 *apud* DE OLIVEIRA, 1995) delimita ao menos duas funções básicas para a linguagem: *intercâmbio social* e *pensamento generalizante*. O intercâmbio social tem função de permitir a comunicação entre membros da espécie. A necessidade de comunicação é o que impulsiona o desenvolvimento da linguagem. Já o pensamento generalizante refere-se ao ordenamento da linguagem que permite que conceitos traduzidos por uma certa palavra possam ser adequadamente compreendidos por outras pessoas. Por exemplo, a palavra “cachorro” tem um significado preciso, compartilhado pelos usuários da língua portuguesa. Ao chamar determinado objeto de cachorro estou então classificando este objeto na categoria “cachorro” e portanto agrupando-o com outros elementos da mesma categoria e, ao mesmo tempo, diferenciando-o de elementos de outras categorias como “mesa”, “ girafa” ou “caminhão” (DE OLIVEIRA, 1995).

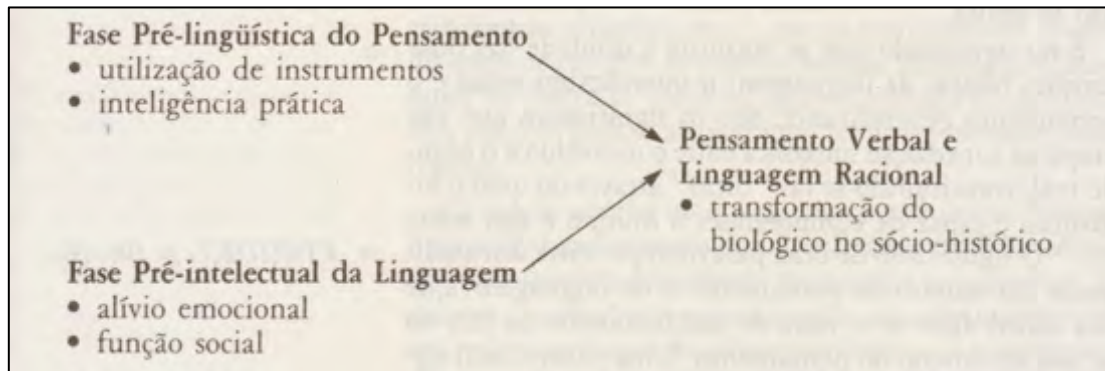
A.5.2 Pensamento Verbal e Linguagem Racional

Cabe aqui dizer que Vigotsky (1984 *apud* DE OLIVEIRA, 1995) ressalta que é necessário primeiro compreender as relações entre pensamento e linguagem para depois compreender o funcionamento psicológico do ser humano. Ambos têm origens diferentes e desenvolvem-se segundo trajetórias diferentes e independentes antes que ocorra a estreita ligação entre eles. Segundo o pesquisador russo, quando criança, em momento anterior ao domínio da linguagem, apresentamos uma fase de pensamento pré-verbal, onde somos capazes de resolver problemas práticos, de utilizar instrumentos e meios indiretos para alcançar determinados objetivos, como subir em uma cadeira para pegar um brinquedo, ou contornar o sofá para achar um objeto não visível. Ou seja, exibimos uma inteligência prática que permite ação no ambiente sem a mediação da linguagem. Nessa fase a criança, embora não domine a linguagem enquanto sistema simbólico, já utiliza manifestações verbais. O choro, o riso e o balbúcio da criança pequena têm funções claras de alívio emocional, mas também servem como meio de contato social, de comunicação difusa com outras pessoas. Ou seja, caracteriza-se como uma fase de linguagem pré-verbal.

Todavia, por volta dos dois anos de idade o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual e o pensamento torna-se verbalizado, mediado pelos significados dados pela linguagem (VIGOTSKY, 1984 *apud* DE OLIVEIRA, 1995). A interação com membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada é que vai provocar o salto qualitativo para o

pensamento verbal. A figura 57 abaixo traz um esquema representativo da aquisição do pensamento verbal e da linguagem racional. Vigotsky assinala que o surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema simbólico é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que a evolução deixa de ser biológica e passa a ser sócio histórica.

Figura 57 –Esquema aquisição da linguagem racional e do pensamento verbal



Fonte – VIGOTSKY, 1989 *apud* DE OLIVEIRA, 1995

Na análise que Vigotsky faz das relações entre pensamento e linguagem, a questão do significado ocupa lugar central (DE OLIVEIRA, 1995). O significado é um componente essencial da palavra e é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é, em si, uma generalização. O significado é dado culturalmente, no entanto, cada indivíduo atribui um sentido à esta generalização de significado de acordo com a sua própria vivência. Como exemplo, tomamos um carro. O seu significado é sempre o mesmo: “automóvel movido à gasolina com quatro rodas”. Um taxista atribuirá para o carro o sentido de um instrumento de trabalho. Este é bastante diferente do sentido atribuído por um pedestre que já foi atropelado. Para ele o carro tem um sentido ameaçador e que o faz lembrar uma situação desagradável pelo qual passou. Conclui-se que a transformação do significado das palavras é algo dinâmico dentro de um contexto social e é mediado também pelo experiência vivida de quem lhe atribui um sentido.

A.5.3 Zona de desenvolvimento proximal

O aprendizado é um foco importante no trabalho de Vigotsky (1984 *apud* DE OLIVEIRA, 1995). Em sua visão, o aprendizado é primeiramente um evento social, ou seja, ocorre a partir da relação com o meio. Ele está relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e específicas do ser humano e possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer a partir do contato com outros indivíduos no meio cultural. Por exemplo, uma criança que crescer em um meio que não dispõe de sistema de escrita não desenvolverá a escrita e a leitura. No entanto, se a mesma criança se mudar para um meio letrado ela poderá iniciar o processo de alfabetização.

Para medir o efeito do aprendizado na criança é útil nos referirmos ao conceito de desenvolvimento. Vigotsky distingue dois níveis de desenvolvimento. O nível de *desenvolvimento real* refere-se ao momento em que uma criança consegue realizar uma determinada tarefa completamente sozinha, sem ajuda de nenhuma outra pessoa (colega mais velho ou adulto) (VIGOTSKY, 1984 *apud* DE OLIVEIRA, 1995). Por exemplo, ao terminar o processo de alfabetização, onde consegue ler, escrever e interpretar textos sozinha, ela atingiu o nível de desenvolvimento real neste quesito. O mesmo ocorre com aprender a andar ou amarrar os cadarços. O nível de desenvolvimento real, portanto, refere-se a todas as etapas já alcançadas e consolidadas ao longo do trajeto de desenvolvimento da criança.

O segundo nível de desenvolvimento é chamado de nível de *desenvolvimento potencial*. Refere-se àquelas atividades a qual a criança ainda não consegue realizar sozinha, no entanto, poderia realizá-la com a ajuda de alguém (VIGOTSKY, 1984 *apud* DE OLIVEIRA, 1995). Por exemplo, uma criança de três anos é capaz de construir uma torre empilhando cubos de tamanhos diferentes um em cima do outro. No entanto, só é possível realizar tal façanha se os cubos maiores ficarem na parte de baixo da torre. Esta criança de três anos consegue realizar tal tarefa simplesmente ao observar um colega mais velho deixando os cubos maiores embaixo, ou então com um adulto lhe passando esta instrução ou alguma dica pertinente. É importante observar que o espaço de desenvolvimento potencial de uma criança também é sensível à idade da mesma. Uma criança de cinco anos é capaz de construir a torre de blocos sozinha, a criança de três anos necessitará de ajuda, conforme descrito acima, já uma criança de um ano não conseguirá realizar a tarefa mesmo com ajuda de outra pessoa. Outro exemplo pode ser evidenciado no esforço de aprender a andar. Uma criança de três meses não conseguiria realizar esta tarefa nem com ajuda.

Com efeito, o nível de desenvolvimento potencial de uma criança está sempre mudando. Vigotsky atribui uma importância extrema à interação social neste processo (VIGOTSKY, 1984 *apud* DE OLIVEIRA, 1995). O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

É a partir da existência destes dois níveis de desenvolvimento – o real e o potencial – que Vygotsky define a “zona de desenvolvimento proximal” como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 1984 *apud* DE OLIVEIRA, 1995). Esta zona refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. Ela é, portanto, um domínio psicológico em constante transformação visto que aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. Interferindo constantemente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os adultos e as crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros mais imaturos do seu ambiente cultural.

APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTAS

A entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro de perguntas composto de 19 perguntas. A ordem das perguntas era livre, no entanto procurou-se começar com perguntas específicas e pessoas para depois abrir para perguntas amplas (VIANNA *et al.*, 2012; PINHEIRO, COLUCCI JR. e MELO, 2013). O roteiro está apresentado abaixo.

Pergunta 1) Como você se preparou para a paternidade? Fale como se planejou, se é que ocorreu, e como você se sentiu ao fazê-lo.

Pergunta 2) Como foi sua postura enquanto o bebê ainda estava no útero da mãe? Que tipo de sentimento você sentia? Você interagiu com a barriga?

Pergunta 3) Você participou do parto? Comente a diferença entre sua expectativa e a realidade de vivenciar o momento. Como você se sentiu no momento? E quando segurou o seu(ua) filho(a) pela primeira vez?

Pergunta 4) Qual era postura quando o bebê estava se alimentando? Você ajuda, dava a mamadeira? Conversava com ele? Como você se sentia?

Pergunta 5) Você é ou foi proativo nos cuidados com o seu filho? Havia alguma atividade que te atraía mais? Alguma te repelia? Como foi aprender a cuidar do filho?

Pergunta 6) Aos seis meses de idade ocorre o que alguns autores chamam de “angústia à estranho”. Teoricamente, antes desta fase o bebê é extremamente social com todos, no entanto, ao atingir este marco ele torna-se mais arredio, aparentemente sempre buscando a mãe antes de se relacionar com outra pessoa. Esta fase coincide com um surto de amadurecimento da visão do seu filho. Você sentiu alguma diferença na tua relação com o teu filho nesta idade? E na relação dele com outras pessoas? Caso tenha percebido alguma diferença, como você se sentiu?

Pergunta 7) Você acha que, enquanto bebê, o seu filho era capaz de te identificar como pai? Se sim, à partir de que idade? O que o bebê fazia que lhe dava essa impressão? Como você se sentia?

Pergunta 8) Como é ou foi a sua comunicação com o bebê enquanto ele ainda era pequeno? Você entendia ele? Você acha que ele te entendia?

Pergunta 9) Como você lida ou lidou com o choro do bebê? Você percebia que o bebê tem “vários tipos de choros”? O que você entendia à partir dos diferentes choros? Como você se sentia?

Pergunta 10) Você brinca ou brincava muito o seu filho? Com que frequência? Sente que o bebê cria expectativa de brincar contigo? Comente um pouco sobre os tipos de brincadeiras que vocês fazem juntos. Como você se sente ao brincar com seu filho?

Pergunta 11) Você teve frustrações ao observar o ritmo de crescimento do seu filho? Dê exemplos. Fale como sobre como você se sentiu.

Pergunta 12) Teoricamente o processo de desenvolvimento da criança é na verdade um período de turbulência. Adquirir as habilidades plenas, como aprender a falar e à caminhar, exige um esforço muito grande do bebê. E, em alguns casos, observa-se que o bebê tem “retrocessos” ao longo do caminho. Como, por exemplo, em um mês ele tem um sono bastante regular e previsível

e no mês seguinte já está tudo bagunçado. Autores relatam que isto é bastante normal. Você identificou algum caso desses com o seu filho? Como você lidou com isso?

Pergunta 13) Você acha que existe uma “visão sociocultural”, ou um estereótipo, da figura paterna? Se sim, descreva o mesmo. Se não, porque?

Pergunta 14) E qual a sua visão pessoal sobre a paternidade?

Pergunta 15) Você acha que a sua visão difere do estereótipo?

Pergunta 16) Qual o seu maior desejo como pai?

Pergunta 17) Qual o seu maior temor como pai?

Pergunta 18) O que te motiva a ser um pai melhor?

Pergunta 19) Qual a maior frustração que você sentiu como pai?

APÊNDICE C – DETALHAMENTO QUESTIONÁRIO-ELETRÔNICO

O questionário eletrônico teve um total de 62 perguntas, divididas em 9 sessões. Abaixo o leitor pode conferir a totalidade de perguntas. Todas as perguntas eram obrigatórias.

Secção 1 - Sobre você

- 1) Em qual estado do Brasil você vive?
- 2) Qual a sua faixa etária?
a) 15 a 20 anos b) 21 a 25 anos c) 26 a 30 anos d) 31 a 35 anos e) 36 a 40 anos f) 41 a 45 anos g) 46 a 50 anos h) 51 a 55 anos i) 56 a 60 anos j) acima de 60 anos
- 3) Qual o tipo de moradia em que você mora?
a) imóvel próprio b) imóvel alugado c) imóvel de pais/familiares
- 4) Qual o seu estado civil?
a) solteiro b) casado c) união estável d) divorciado e) viúvo
- 5) Qual a sua profissão?
- 6) Qual a sua renda bruta própria mensal?
- 7) Qual a sua renda familiar bruta mensal?
- 8) Quem é o principal provedor da sua casa?
a) eu mesmo b) minha mulher/companheira c) meus pais ou outros familiares
- 9) Como é a sua carga de trabalho semanal?
a) de 0 a 20 horas semanais b) de 21 a 30 horas semanais c) de 31 a 40 horas semanais d) acima de 40 horas semanais
- 10) Você trabalha em casa ou fora (escritório, fábrica, consultório, etc.)?
a) em casa b) fora c) flexível
- 11) Você viajar muito à trabalho?
a) sim b) não c) às vezes

Secção 2 - Sobre o(s) seu(s) filho(s)

- 12) Quantos filhos nascidos você tem?
- 13) Idade do seu primogênito em anos. Se for menos de um ano colo 0 (zero)
- 14) Idade do seu filho mais novo (em anos). Se for menos de um ano colo 0 (zero)
- 15) Você mora com seus filhos?
- 16) Explique de quais relacionamentos o(s) seu(s) filho(s) nasceram?
a) todos do meu relacionamento atual b) todos de um único relacionamento, porém não o meu atual c) tenho filho de mais de um relacionamento, inclusive o atual d)

tenho filhos de mais um relacionamento, excluindo o atual e) outro

17) Quero falar da época entre os 0 anos e os 5 anos dos seus filhos.

Se você já tem filhos maiores, peço que busque na memória. Caso você tenha filhos nesta idade, responda diretamente:

Quantas horas semanais, em média, você dedica(va) para o convívio com os seus filhos junto com a Mãe deles?

a) de 0h a 1h b) de 1h a 2h c) de 2h a 3h d) de 3h a 4h e) de 4h a 5h f) de 5h a 6h g) de 6h a 10h h) de 10h a 15h i) de 15h a 20h j) acima de 20h

18) Continuamos falando daquela idade de 0 anos a 5 anos.

Quantas horas semanais, em média, você se dedica(va) exclusivamente para o(s) seu(s) filho(s) (programas só pai + filhos) ?

a) de 0h a 1h b) de 1h a 2h c) de 2h a 3h d) de 3h a 4h e) de 4h a 5h f) de 5h a 6h g) de 6h a 10h h) de 10h a 15h i) de 15h a 20h j) acima de 20h

18) Todos os seus filhos foram planejados?

a) sim, todos foram planejados b) nem todos foram planejados c) nenhum deles foi planejado

Secção 3 - Sobre a preparação para a paternidade

19) Você acredita que não há como se preparar para ser pai? Por exemplo, que ser pai é algo que tem que ser vivido e experimentado e não lido a respeito?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

20) O que você acha da opinião expressa abaixo?

"Eu leria mais à respeito de paternidade e de cuidar dos filhos, mas me parece que tudo que eu encontro para ler é sobre amamentação ou outros assuntos predominantemente maternos"

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

21) Assistir filmes e documentários sobre paternidade, ou sobre a relação do pai com os filhos, seriam boas formas de se preparar para a paternidade?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

22) Conversar com amigos, conhecidos e outros homens pais são boas formas de se preparar para a paternidade?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

23) Livros e revistas especializadas em crianças são boas fontes de leitura para se preparar para a paternidade?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

24) Você conversa com sua mulher/companheira sobre suas dúvidas, angústias e temores sobre paternidade?

a) sim. e conversar com ela me ajuda b) sim. mas conversar com ela não me ajuda c) não converso d) outro

25) Qual foi a primeira coisa que te alegrou ao saber que você seria pai?

26) Qual foi a primeira preocupação que veio à sua cabeça quando você soube que ia ser pai?

27) Você acha que faltam produtos no mercado focados especificamente para o Pai?

a) sim b) não

28) Se você respondeu sim à última questão, por favor liste alguns dos produtos que você gostaria de ver no mercado focados especificamente para o Pai.

Se você respondeu não, apenas escreva "não" no quadro abaixo.

29) O que você gostaria de ter aprendido sobre paternidade antes de ser pai?

Seção 4 - Antes: você, a mãe e a barriga / Depois: você, a mãe e o bebê

30) Você acha importante o pai criar um vínculo com o bebê desde a barriga?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

31) Você acha que o seu bebê é capaz de te reconhecer de dentro da barriga?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

32) Você acha que, enquanto o bebê é recém nascido, o seu papel é coadjuvante?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

33) Quando você acha que o pai assume um papel de importância na relação Pai-Filho(a)-Mãe?

a) desde o nascimento b) entre os 0 e 12 meses c) entre 1 e 2 anos d) entre 2 e 3 anos e) depois dos 3 anos f) outro

34) Como foi a influência que a mãe exerceu na aproximação entre você e seus filhos?

a) não teve influência b) ela foi uma influência positiva, atuou como catalisadora c) ela foi uma influência negativa, atuou como barreira d) outro

Seção 5 - É o filho que nos ensina à ser pai

35) Você acha que a relação com seu pai influenciou a sua forma de ser pai?

Considere que a ausência de pai também é uma forma de relacionamento.

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

36) Você acredita que aprende a ser pai à medida que os seus filhos lhe ensinam sobre ser pai?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

37) Os valores familiares da época do seu pai, ou do seu avô, são mais sólidos/saudáveis do que os valores vigentes na sociedade hoje?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

38) Você acha que deve buscar ativamente evitar que os seus filhos vivam os mesmos sofrimentos pelos quais você passou devido a erros que os seus pais cometeram?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

39) O seu pai lhe ensinou valores os quais você quer repassar para os seus filhos?

a) sim b) não

40) O seu pai foi uma figura paterna melhor para você do que você tem sido para seu filho?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

Seção 6 - Ritos de pais e filhos

41) Você e seus filhos têm brincadeiras, ritos, jogo exclusivos ou secretos, que apenas vocês fazem ou conhecem?

a) sim b) não

42) Se você respondeu sim na última questão, por favor descreva abaixo como são alguns destas brincadeiras, jogos, ritos ou momentos especiais.

Se você respondeu não, apenas escreva "não" abaixo.

43) Se você respondeu sim à questão sobre existência de ritos, então escolha da lista abaixo que tipo de efeitos estes ritos causam nos seus filhos.

Se você respondeu não, então escolha a opção "Não tenho ritos com meus filhos".

É possível escolher mais de uma opção ao mesmo tempo.

a) hiperatividade b) curiosidade c) concentração d) sono e) cansaço f) felicidade g) paz h) tranquilidade i) calma j) irritação k) risos l) choro m) expectativa n) amor o) euforia p) não tenho ritos com meus filhos q) outro

Secção 7 - A mudança na visão social e cultural do pai

44) O estereótipo do pai está em transformação?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

45) A sociedade cobra que o "pai ideal" tenha algumas características e atitudes que são contraditórias entre si?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

46) Escolha entre as características abaixo aquelas que você considera que a sociedade cobra hoje do pai ideal:

a) ambicioso b) reativo c) libertário d) másculo e) sociável f) feminista g) quente h) distante i) determinado j) presente k) proativo l) participativo m) protetor n) sensível o) frio p) romântico q) assertivo r) provedor s) bem sucedido t) sensual u) asseado v) ouvinte w) emotivo x) machista y) ético z) observador a.1) outro

47) Você acha que o pai está perdendo espaço devido a estas mudanças no estereótipo do pai?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

48) A figura do pai hoje está desempoderada?

a) sim b) não

49) Você já se sentiu de alguma forma "julgado" pela sociedade/amigos/familiares por alguma posição ou atitude sua que, apesar de você considerar correta, você entende estar fora dos padrões deste estereótipo?

a) sim b) não

50) Você acha que o cuidado do bebê (trocar fraldas, dar mamadeira, botar para dormir) e o cuidado da casa também são responsabilidade do pai atual?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

51) Você acha que deve haver equidade entre o pai e mãe no cuidado da criança e da casa?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

52) Você acha que os seus filhos te admiram?

a) sim b) não

Secção 8 - Deixando uma marca positiva para os filhos

53) Você fica feliz quando vê que algum dos seus filhos aprendeu algo de valor contigo?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

54) O pai deve ser visto como um dos grandes referenciais que o filho deve adotar sobre o que é certo e errado?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

55) O convívio pode ser uma maneira eficaz de repassar valores positivos seus para o seu filho?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

56) Você tem dificuldade de deixar seus filhos aprenderem com os próprios erros?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

57) Ensinaamentos sobre o que há de ruim e cruel no mundo são responsabilidade do pai?

a) discordo completamente b) discordo parcialmente c) tenho opinião neutra d) concordo parcialmente e) concordo plenamente

58) Quais são, na sua opinião, são as principais ferramentas que você dispõe para ensinar valores e lições para os seus filhos?

a) a sua educação b) o seu senso ético c) a sua arte d) o seu ofício (trabalho) e) as suas habilidades manuais f) a sua sensibilidade g) a sua personalidade h) o seu orgulho i) o seu corpo j) a sua disciplina k) o seu intelecto l) a sua intuição m) outro

59) Você acha que pode inspirar os seus filhos?

a) sim b) não

60) Quais as principais marcas/heranças que você quer deixar para os seus filhos?

Secção 9 - Momento mais gratificante da paternidade

61) Esta é uma pergunta aberta. Responda com carinho, por favor!

Qual foi o momento/presente que você vivenciou e que achou mais gratificante/motivador na paternidade?

APÊNDICE D – MAPA DE PARÂMETROS PROJETUAIS

As figuras 58, 59, 60 e 61 apresentadas nas páginas que seguem contém o conjunto de elementos que compõe no mapa de parâmetros projetuais apresentado no subcapítulo 4.3 Mapa de Parâmetros Projetuais. Cada figura contém os “cards” usados na dinâmica da oficina de co-criação que trabalhou o mapa de parâmetros projetuais. Cada card apresenta a ilustração criado pelo autor para identificar o elemento teórico em questão, o nome do capítulo e a descrição sintética do mesmo.

Figura 61 – Conjunto de parâmetros projetuais: (4) Acesso à cognição

Conjunto de parâmetros projetuais: (4) ACESSO À COGNIÇÃO

2.3.2) A importância dos cuidados do pai: perceber a diferença de gêneros dá acesso à cognição



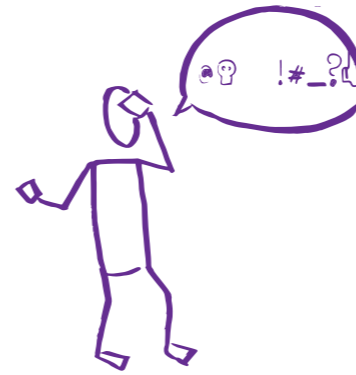
A percepção do pai e da mãe dá origem ao sentimento de diferença, ou seja, à identidade sexual. É preciso perceber, tratar sensorialmente uma diferença entre dois rostos, duas pessoas, duas funções, para então colocar a questão de saber a que categoria eles, e nós mesmo por consequência, pertencemos. O tratamento desta diferença permite acesso aos processos cognitivos

2.2.3) A epigenética e o desenvolvimento



O meio e as relações sociais são fortes influenciadores da expressão ou supressão de genes. A construção afetiva, resultante destas relações com o meio, é a porta de acesso às funções cognitivas como a inteligência.

2.2.2) Marcos do desenvolvimento infantil: Linguagem como ponto final da infância



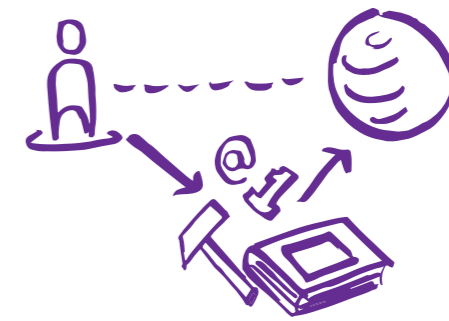
O estabelecimento da linguagem sinaliza o término do período sensório-motor, pois sua emergência mostra que as crianças agora sabem pensar em um plano simbólico abstrato

2.3.3) A inversão dos papéis parentais



Embora fuja do escopo deste trabalho, é importante lembrar que existem outras configurações familiares (duas mulheres, ou dois homens ou apenas um adulto). Além destas configurações singulares, existe, com frequência cada vez maior, a inversão de papéis, a mãe provendo para família enquanto o pai cuida dos filhos. Em qualquer um dos casos, estas modificações acarretam em modificações nos circuitos de vinculação da criança dentro do triângulo familiar.

2.2.5) Contribuições de Vigotsky para o desenvolvimento infantil: Mediação simbólica



A relação do homem com o mundo é mediada ou por instrumentos ou por signos. Ao longo da história humana as representações da realidade tem se agrupado em torno de sistemas simbólicos (linguagem).

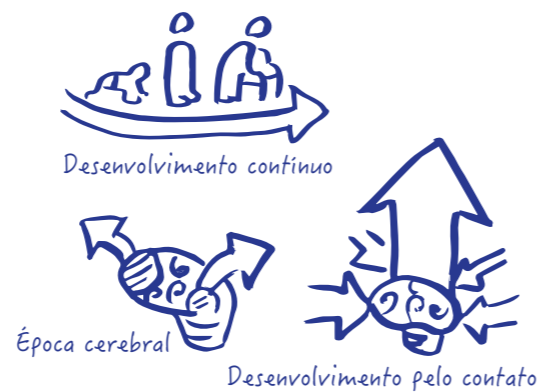
2.3.2) A importância dos cuidados do pai: bebês esperam coisas diferentes do pai e da mãe



Mesmo quando o casal diverge, o pai está tendo um papel fundamental neste equilíbrio ao provar que a mãe não está sozinha nas dúvidas. Os bebês não precisam que os pais concordem entre si, aliás, desde muito cedo eles aprendem a esperar coisas diferentes do pai e da mãe. O que eles realmente precisam é de um sentimento de que os dois pais participam intensamente de suas vidas.

Conjunto de parâmetros projetuais: (3) MECANISMOS DE DESENVOLVIMENTO

2.2.2) Marcos do desenvolvimento infantil:
O cérebro em expansão



Três princípios regem o desenvolvimento cerebral:

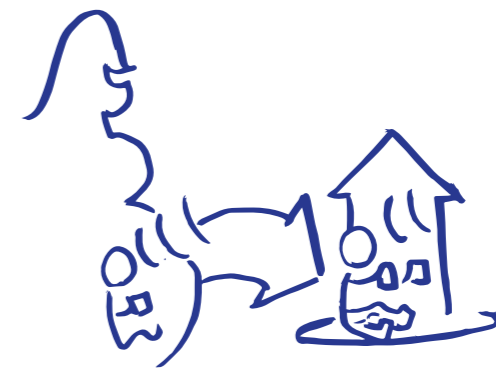
- (1) o desenvolvimento ocorre em sua própria época neurológica específica (não se pode ensinar um bebê a fazer algumas coisas antes que a parte relacionada do cérebro esteja ativada);
- (2) a estimulação esculpe os neurônios (nossa experiências no mundo mais amplo de fato alteram fisicamente nosso cérebro);
- (3) o desenvolvimento mental ocorre ao longo da vida (continuamos formando novas sinapses durante grande parte da velhice).

2.2.2) Marcos do desenvolvimento infantil:
Desenvolvimento da cognição



O foco deste TCC recai no estágio sensório-motor descrito por Piaget, que vai dos 0 a 2 anos de idade. Ele é dominado por reação circulares primárias e secundárias. O conceito de permanência do objeto surge como elemento importante para a compreensão do bebê do que é o mundo físico que ele habilita. Este processo de descobrimento e compreensão é a principal missão do bebê nessa fase.

2.2.2) Marcos do desenvolvimento infantil:
Desenvolvimento sensorial e motor



O bebê desenvolve algumas habilidades sensoriais ainda dentro do útero, como audição, olfato e paladar, no entanto, as mesmas ainda devem se desenvolver à pleno nos primeiros meses de vida. O desenvolvimento motor segue juntamente com sensorial enquanto o corpo cresce fisicamente.

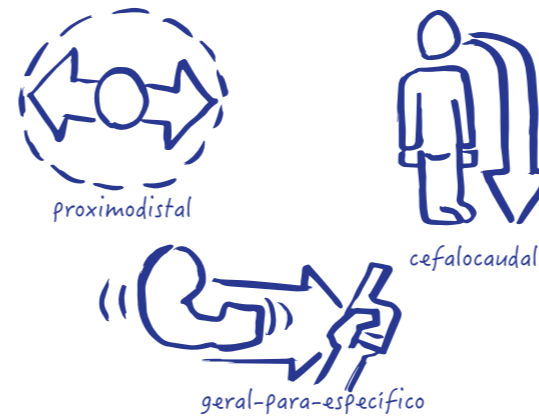
2.2.4) As três éticas



As três éticas são:

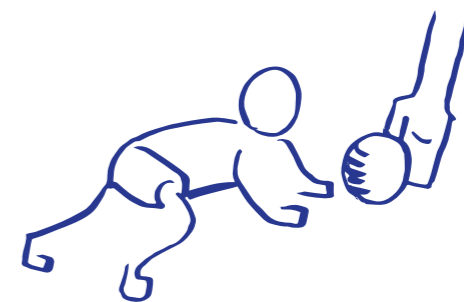
- 1) Da segurança - responsável pelos compartimentos de auto-proteção
 - 2) Do engajamento - responsável pelas emoções em relacionamento rosto-a-rosto
 - 3) Da imaginação - responsável pela capacidade de abstração, planejamento e criatividade.
- Elas são desenvolvidas na primeira infância através do afeto e criaram as estruturas cerebrais que nos habilitam a desenvolver relações de comprometimento profundo, compaixão, raciocínio complexo e tomada de perspectivas.

2.2.2) Marcos do desenvolvimento infantil:
princípio do desenvolvimento do feto



O desenvolvimento das habilidades motoras segue os princípios do desenvolvimento do feto: cefalocaudal (da cabeça para os pés), proximodistal (de dentro para fora) e geral-para-específico (primeiros movimentos e estruturas gerais e depois refinadas).

2.2.5) Contribuições de Vigotsky para o desenvolvimento infantil: Zona de desenvolvimento proximal



Vygotsky define a "zona de desenvolvimento proximal" como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (ou seja, funções que estão em processo de amadurecimento). Fazer intervenções que estimulam a zona de desenvolvimento proximal é uma forma de um adulto ajudar uma criança a se desenvolver.

Conjunto de parâmetros projetuais: (2) BARREIRAS PARA O ENGAJAMENTO

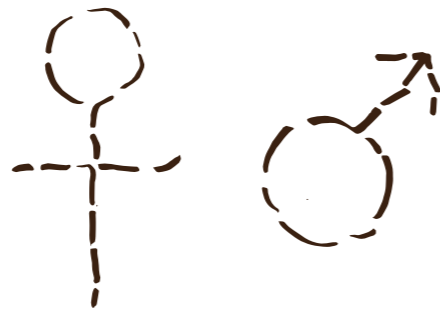
2.4.1) Fragmentação do homem/pai na sociedade ocidental



O processo de fragmentação da identidade do homem ainda está em andamento. Durante esta transição, vemos a concomitância de três fatos:

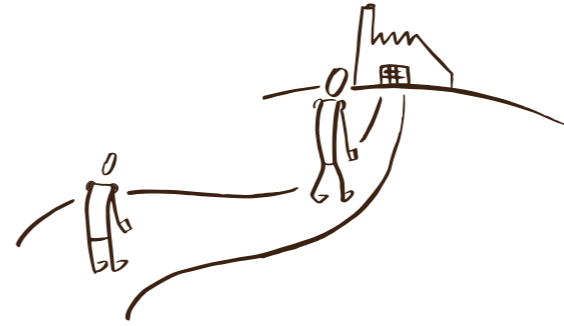
- 1) Valores antagônicos: antigos (associados ao machismo e ao patriarcado) vs. valores (promovido pela ocupação social da mulher)
- 2) A coexistência deste dois conjuntos de valores antagônicos gera um rol de características contraditórias;
- 3) O homem não se identifica com nenhum dos valores. Enquanto não houver resignificação, ele ocupará um vazio de definição.

2.4.3) Entendendo o lado da mãe



Assim como há um estereótipo que produz imagens errôneas do homem, o mesmo ocorre com a mulher. Há uma glorificação descabida da maternidade e do "desempenho materno". Também ocorre uma crítica velada no que tange a ocupação do trabalho concomitante com a maternidade.

2.4.1) A evolução histórica do papel do pai



A revolução industrial introduziu a máquina, o que fez o homem se afastar da capacidade produtiva do seu próprio corpo. Este afastamento é o principal responsável pelo afastamento do pai com seus filhos. Hoje os filhos não sabem mais o que o pai faz (surge a imagem do "cheque com patas"). Do afastamento surge o desinteresse e por consequência a apatia na relação paterna.

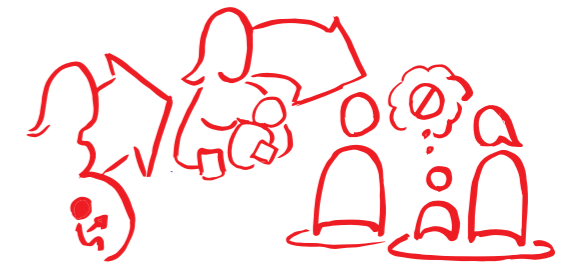
Conjunto de parâmetros projetuais: (5) RELAÇÃO FAMILIA

2.3.1) O pai segundo as três ecologias: a mãe apresenta o pai



A mãe serve, desde antes do nascimento, como uma mídia para a vinculação afetiva entre pai e filho. Enquanto o bebê ainda está no útero, recebe partículas odoríferas do pai através da respiração da mãe e pode sentir os efeitos biológicos na mãe do sentimento que ela cultiva do pai (ou marido). Esta relação direta entre mãe e filho continua até depois do nascimento. Sendo assim, vemos que a mãe tem um papel importante na afirmação da relação entre pai e filhos. Ela pode tanto atuar como barreira quanto como indutora desta relação.




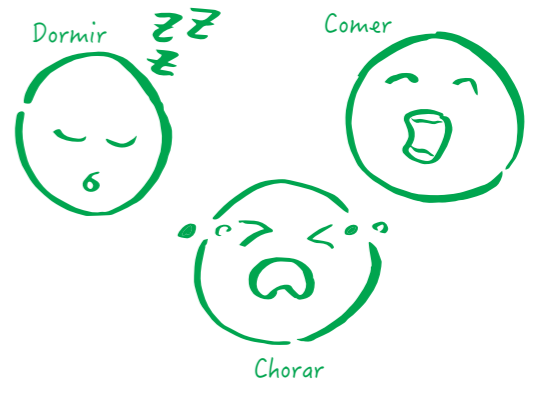



2.3.1) O pai segundo as três ecologias: vinculação que não inicia no útero não se concretiza



O bebê se desenvolve ao longo de três ecologias diferentes. A intramaterna (dentro do útero), a perimaterna (sobre o corpo da mãe) e por último no âmbito social (se afasta do corpo da mãe).

O pai deve buscar sua vinculação afetiva com o filho desde a primeira ecologia. Caso contrário a vinculação afetiva pode nunca ocorrer, o filho vendo o pai como um outro adulto qualquer, ou no máximo um irmão mais velho

Conjunto de parâmetros projetuais: (1) FORMAS DE ENGAJAMENTO

<p>2.3.1) O pai segundo as três ecologias: o pai maternal influencia o desenvolvimento</p> 	<p>2.2.1) A teoria do apego</p> 	<p>2.2.5) Contribuições de Vigotsky para o desenvolvimento infantil: Pensamento verbal e linguagem racional</p> 	<p>2.2.2) Marcos do desenvolvimento infantil: Os estados básicos de um recém-nascido</p> 
<p>O pai maternal é aquele que também se ocupa dos cuidados com seus filhos enquanto ele ainda está amamentando. A participação do pai nesta fase modifica o desenvolvimento neuro-psicológico da criança. O pai tende a ser mais ativo no cuidar e brincar da criança (joga no ar, faz as pernas pedalar, etc). Esta forma de cuidado traz benefícios posteriores para a construção de independência e sociabilidade do indivíduo.</p>	<p>Bebês são geneticamente programados para "seduzir" os adultos para que ele receba o carinho necessário para seu desenvolvimento. Adultos apresentam o circuito cerebral complementar que faz com que eles sejam programados para "serem seduzidos. Saber acessar o reflexo do "sorriso social" pode ser uma forma de engajar o pai com a criança.</p>	<p>por volta dos dois anos de idade o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual e o pensamento torna-se verbalizado, mediado pelos significados dados pela linguagem. No entanto, em momento anterior a isto podemos observar a existência de um pensamento não verbal (por exemplo, a inteligência prática que permite um bebê achar um brinquedo atrás do sofá) e de uma linguagem não racional (como a utilização do choro para pedir comida).</p>	<p>Os estados básicos de um recém-nascidos são comer, chorar e dormir. O reflexo de sucção é o que permite a criança mamar desde o primeiro segundo do nascimento. Chorar é uma forma de comunicação do bebê. Dormir é uma tarefa mutante durante o desenvolvimento do bebê e também um grande aliado no processo de amadurecimento dos filhos pois é o momento de dominarem as suas capacidades de se autoacalmarem. Os pais precisam se adaptar às mudanças constantes do bebê.</p>
<p>2.3.2) A importância dos cuidados do pai: a participação do pai no parto traz benefícios</p> 	<p>2.3.2) A importância dos cuidados do pai: pai é a porta de acesso ao mundo externo</p> 	<p>2.3.2) A importância dos cuidados do pai: o pai está ansioso por conhecerem seu recém-nascido</p> 	
<p>Os benefícios da participação do pai estão presentes antes mesmo do nascimento do bebê, visto que ele pode representar um papel importantíssimo junto à esposa por ocasião do parto, sendo sua presença também benéfica para o bebê. A presença do pai dando apoio durante o parto diminui a necessidade de medicação da mãe, encurta a duração do parto, e reduz o risco de cesarianas não planejadas, sem contar que ajuda o próprio pai a melhor se ajustar ao seu novo papel</p>	<p>O pai pode amenizar a intensidade da relação entre mãe e filho quando a criança precisar tornar-se independente. Ele atua como uma verdadeira porta para o mundo externo. Em todos os campos da aprendizagem — dormir sozinho, alimentar-se, tonar-se independente no segundo ano de vida — o pai estará sempre dizendo "deixe que ele faça isso sozinho", estimulando o desenvolvimento dos filhos.</p>	<p>O pai está ansioso por conhecer o seu bebê recém-nascido. Se uma enfermeira (por exemplo) expor ao pai às habilidades que o recém-nascido já tem, então ela o pai se torna significativamente mais sensível aos choros do bebê, bem como faz com que ele responda mais rapidamente ao comportamento do bebê, acelerando o aprendizado sobre quando precisa fazê-lo arrotar, falar com ele ou mudar-lhe as fraldas. Compartilhar o conhecimento do recém-nascido vem reforçar a sensação que o pai importância para com o seu bebê.</p>	

APÊNDICE E – DETALHAMENTO OFICINA DE CRIAÇÃO COLETIVA

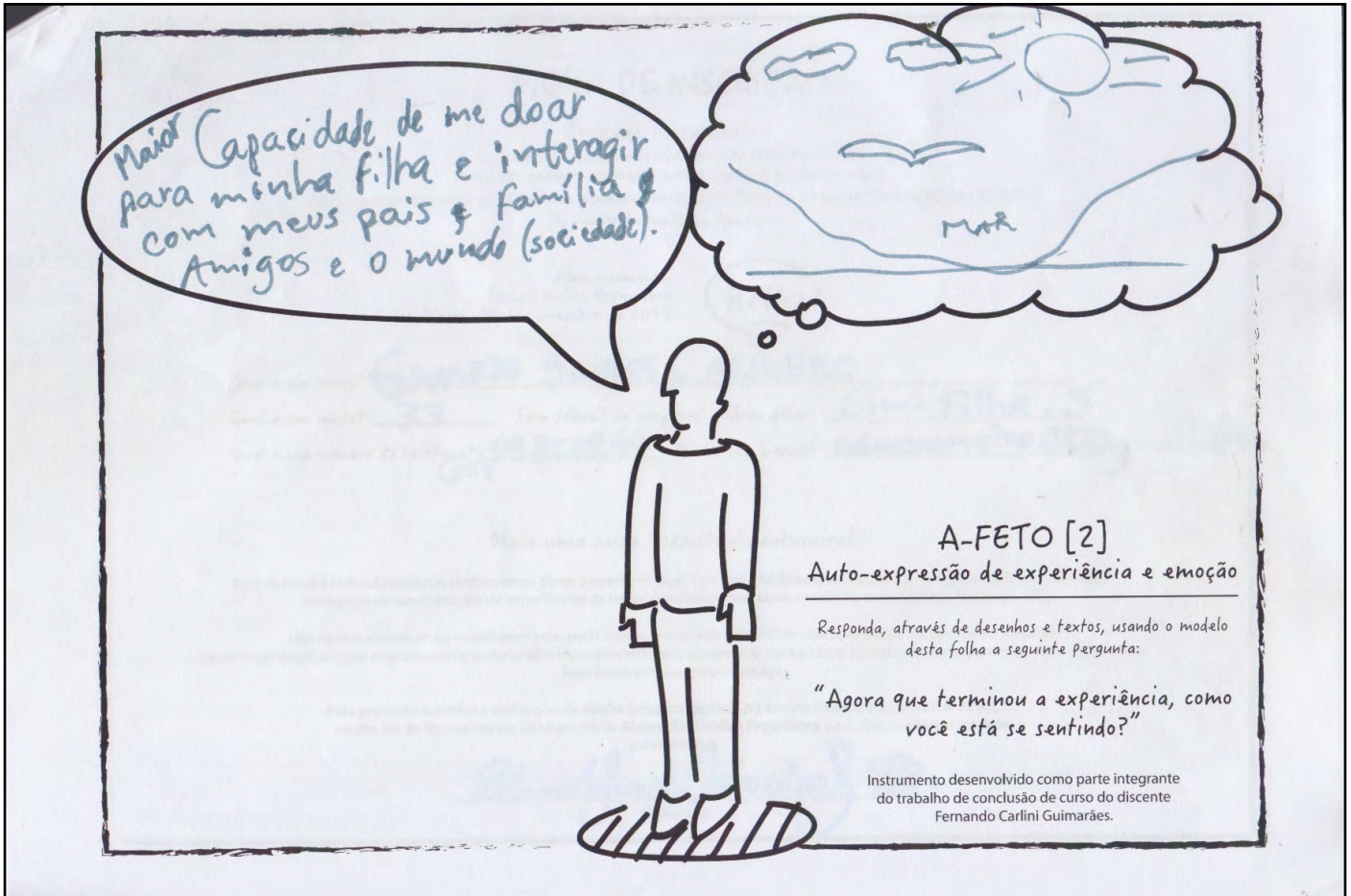
Quadro 25 – Cronograma detalhado da oficina de criação coletiva

Fase	Objetivo	Ferramenta	Duração	Decorrido	Início	Fim
ABERTURA	Agenda e regras	Fala de abertura	0:05:00	0:05:00	9:00	9:05
	Contextualização	Fala de contextualização	0:05:00	0:10:00	9:05	9:10
VIVÊNCIA	Apresentar lentes de consciência	Dinâmica de apresentação de lentes masculinas	0:05:00	0:15:00	9:10	9:15
	Aquecimento físico e quebra gelo	Dança circular	0:05:00	0:20:00	9:15	9:20
	Reflexão sobre o seu próprio parto e suas concepções sobre paternidade	Vivência de reflexão	0:30:00	0:30:00	9:20	9:50
	Apresentar conteúdos sobre paternidade	Palestra aberta	0:30:00	1:00:00	9:50	10:20
	Compartilhar experiências e achados	Reflexão em grupo	0:10:00	1:10:00	10:20	10:30
INDUÇÃO 2	Apresentar achados do TCC (Pesquisa + Entrevista + Questionário)	Palestra Resultados Pesquisa	0:30:00	1:40:00	10:30	11:00
		Reflexão em Grupo	0:15:00	1:55:00	11:00	11:15
		Compartilhar Reflexão	0:20:00	2:15:00	11:15	11:35
ALMOÇO			1:00:00	3:15:00	11:35	12:35
IDEAÇÃO (DIVERGÊNCIA + CONVERGÊNCIA)	Geração e seleção de alternativas	Dança Circular	0:05:00	3:20:00	12:35	12:40
		Regras ideação	0:10:00	3:30:00	12:40	12:50
		Ver: Aprendizados e questões do coração	0:15:00	3:45:00	12:50	13:05
		Olhar: Categorizar	0:15:00	4:00:00	13:05	13:20
		Reflexão	0:10:00	4:10:00	13:20	13:30
		Gerar perguntas "Como nós poderíamos?"	0:15:00	4:25:00	13:30	13:45
		Fazer ver: Tempestade	1:00:00	5:25:00	13:45	14:45
		Votação	0:05:00	5:30:00	14:45	14:50
PROTOTIPA GEM	Criar protótipo, testar protótipo, evoluir protótipo	Regras Prototipagem	0:10:00	5:40:00	14:50	15:00
		Protótipo: 1 Rodada	0:35:00	6:15:00	15:00	15:35
		Retorno: 1 Rodada	0:15:00	6:30:00	15:35	15:50
		Protótipo: 2 Rodada	0:30:00	7:00:00	15:50	16:20
		Retorno: 2 Rodada	0:10:00	7:10:00	16:20	16:30
		Preparar apresentação final	0:20:00	7:30:00	16:30	16:50
FECHAMENTO	Apresentações finais + check out	Comunicar: Apresentação final	0:30:00	8:00:00	16:50	17:20
		Check-out	0:10:00	8:10:00	17:20	17:30

Fonte – O autor

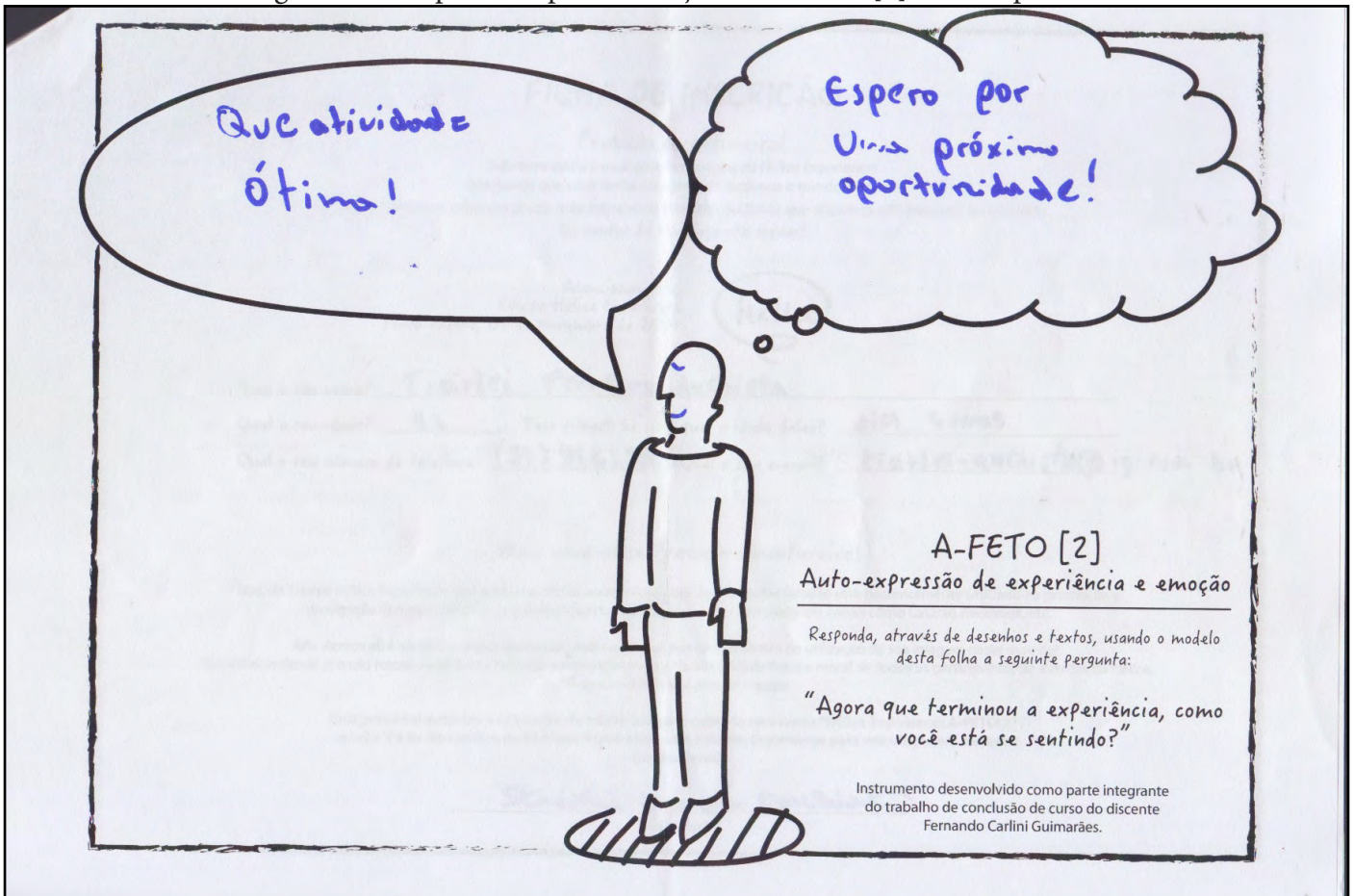
APÊNDICE F - REPOSTAS AO INSTRUMENTO 3E EM A-FETO[2]

Figura 62 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 1



Fonte - O Autor

Figura 63 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 2



Fonte - O Autor

Figura 64 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 3



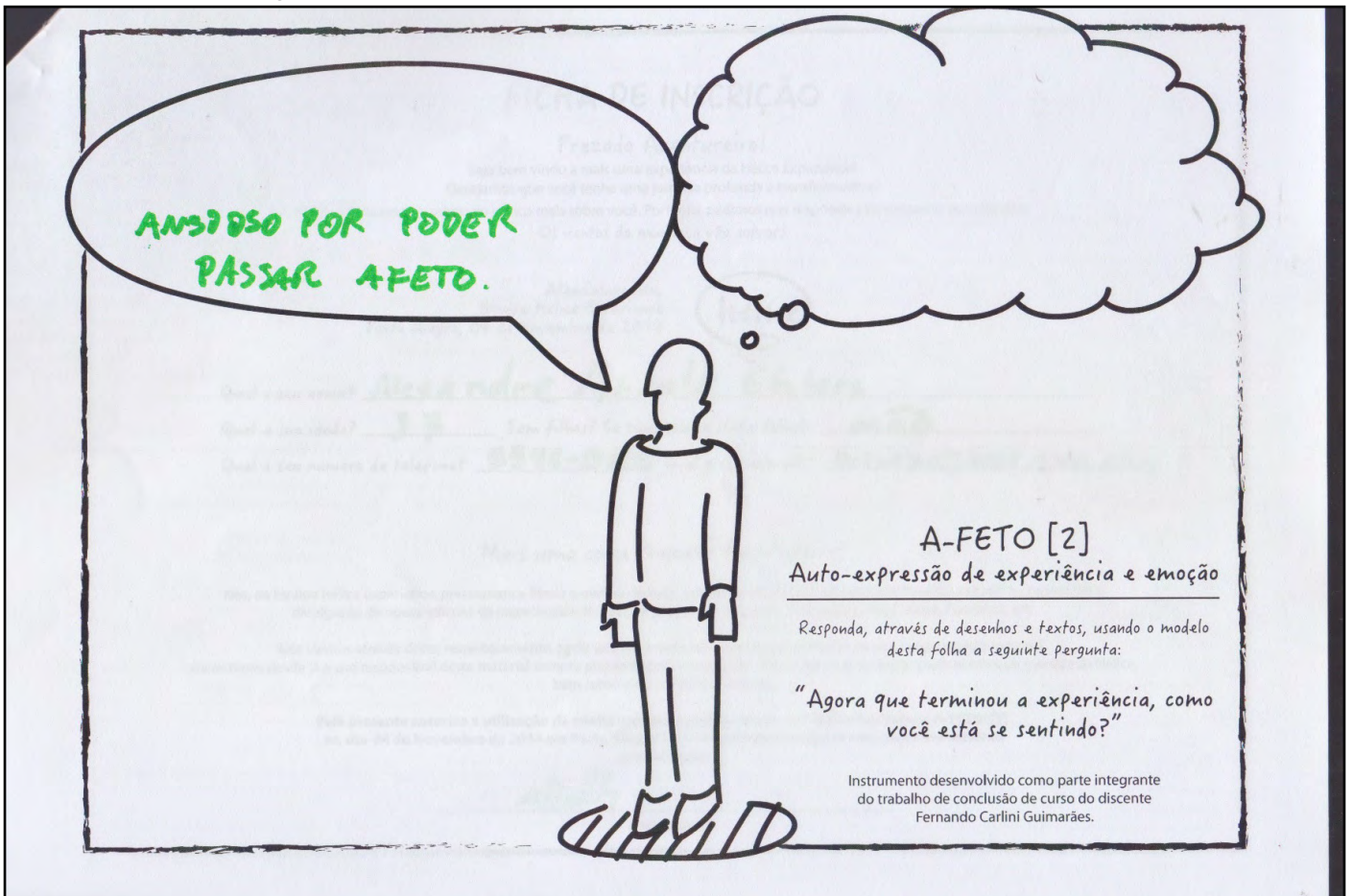
Fonte - O Autor

Figura 65 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 4



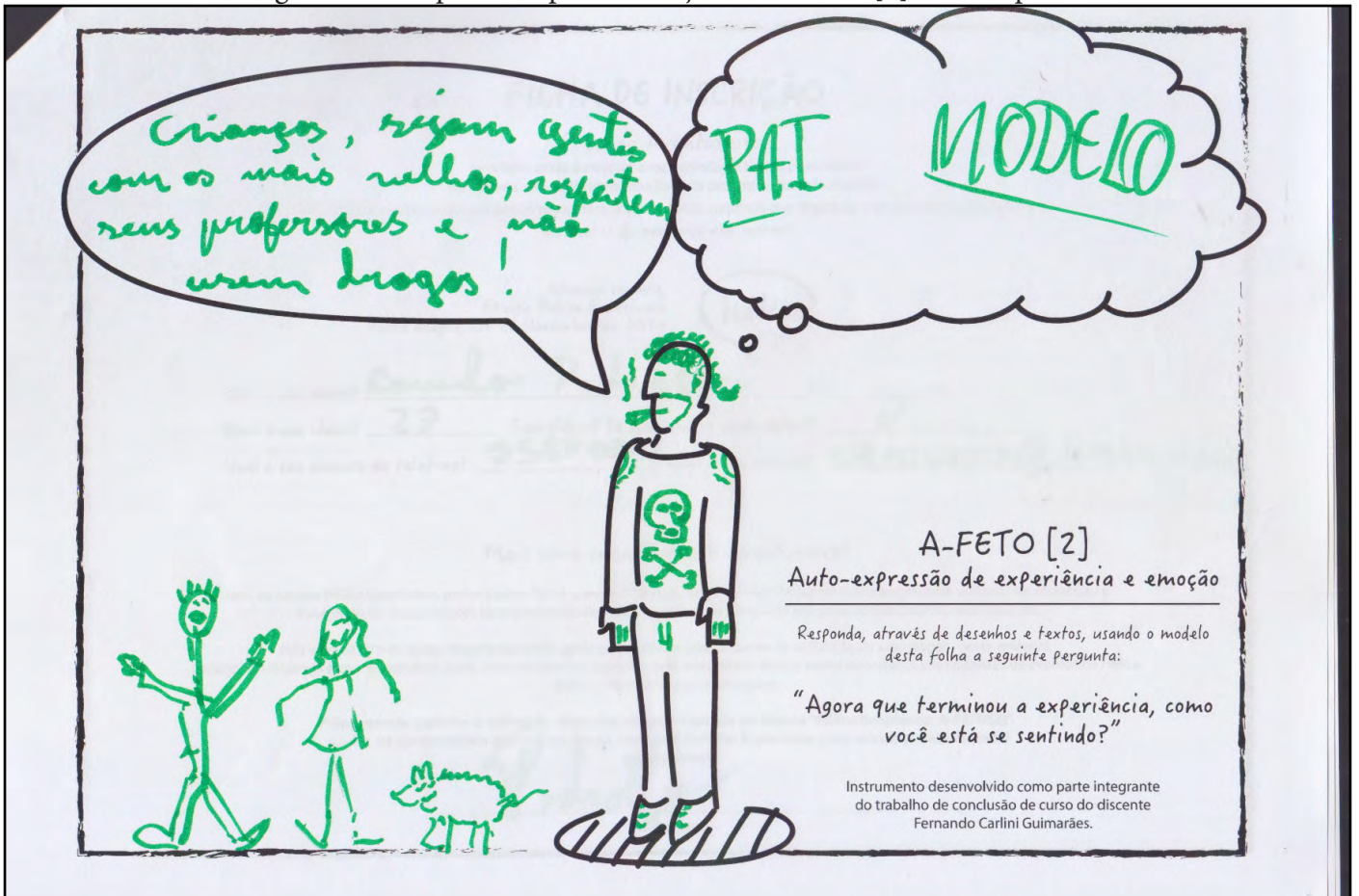
Fonte - O Autor

Figura 66 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 5



Fonte - O Autor

Figura 67 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 6



Fonte - O Autor

Figura 68 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 7



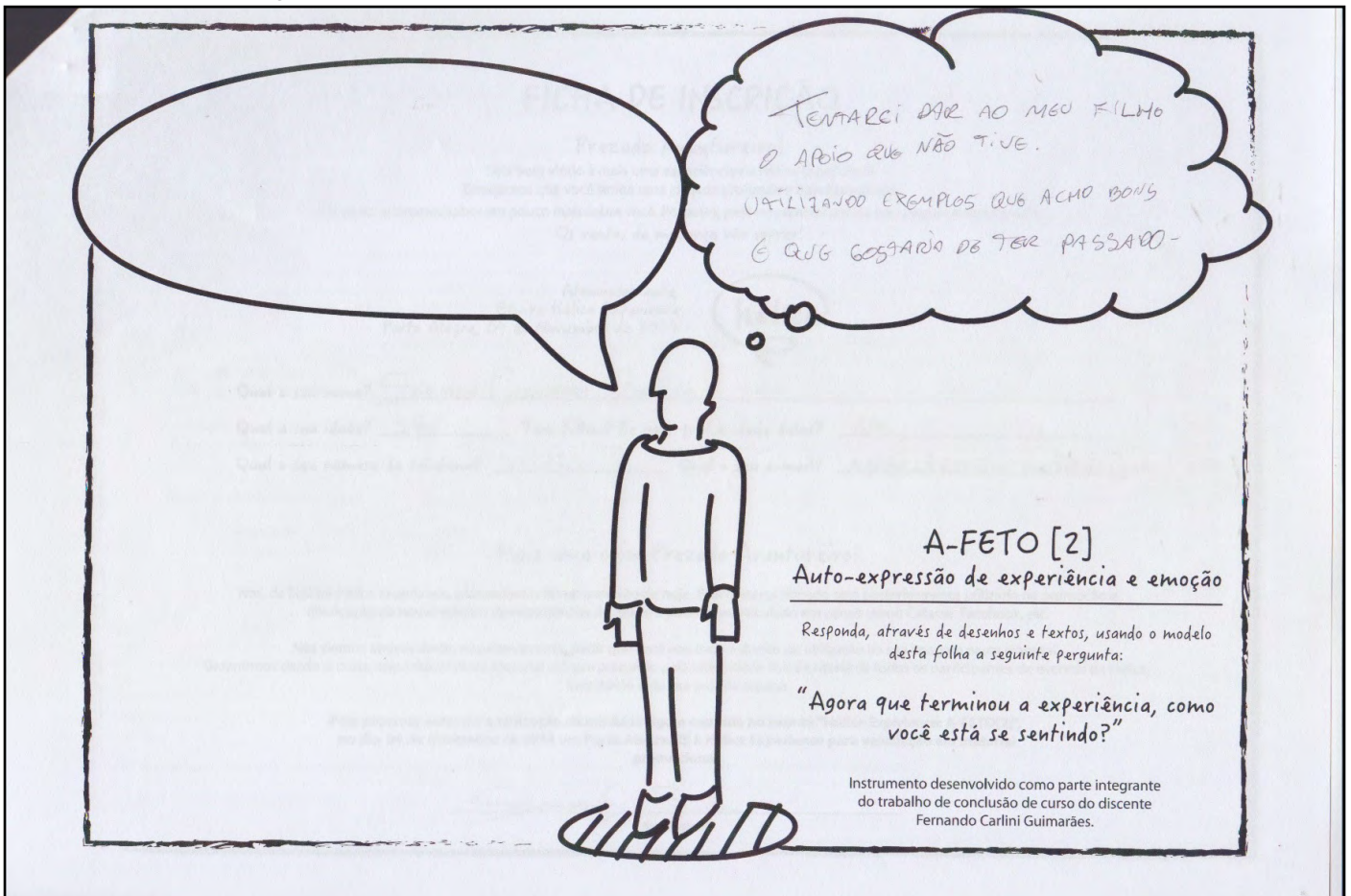
Fonte - O Autor

Figura 69 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 8



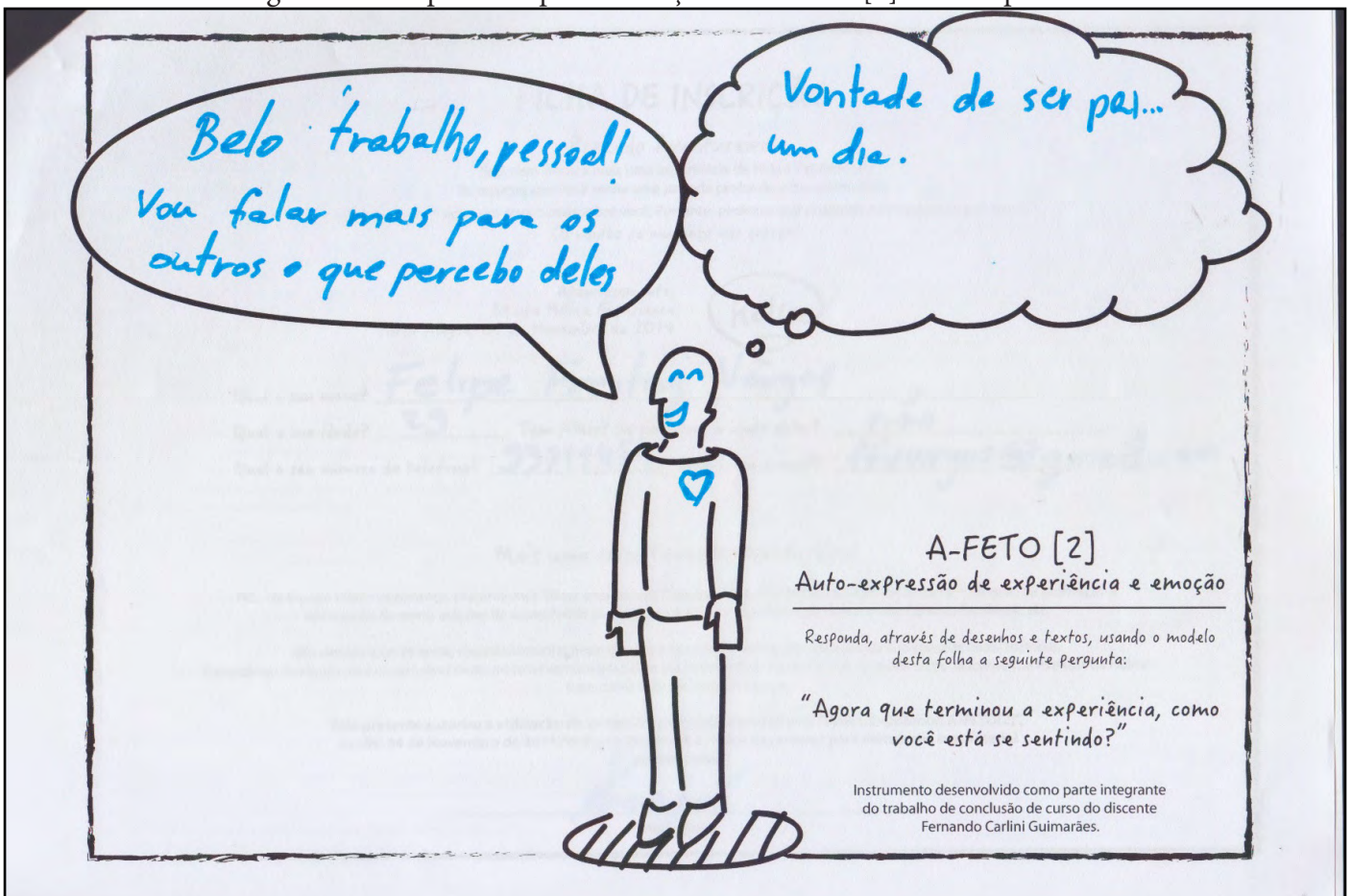
Fonte - O Autor

Figura 70 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 9



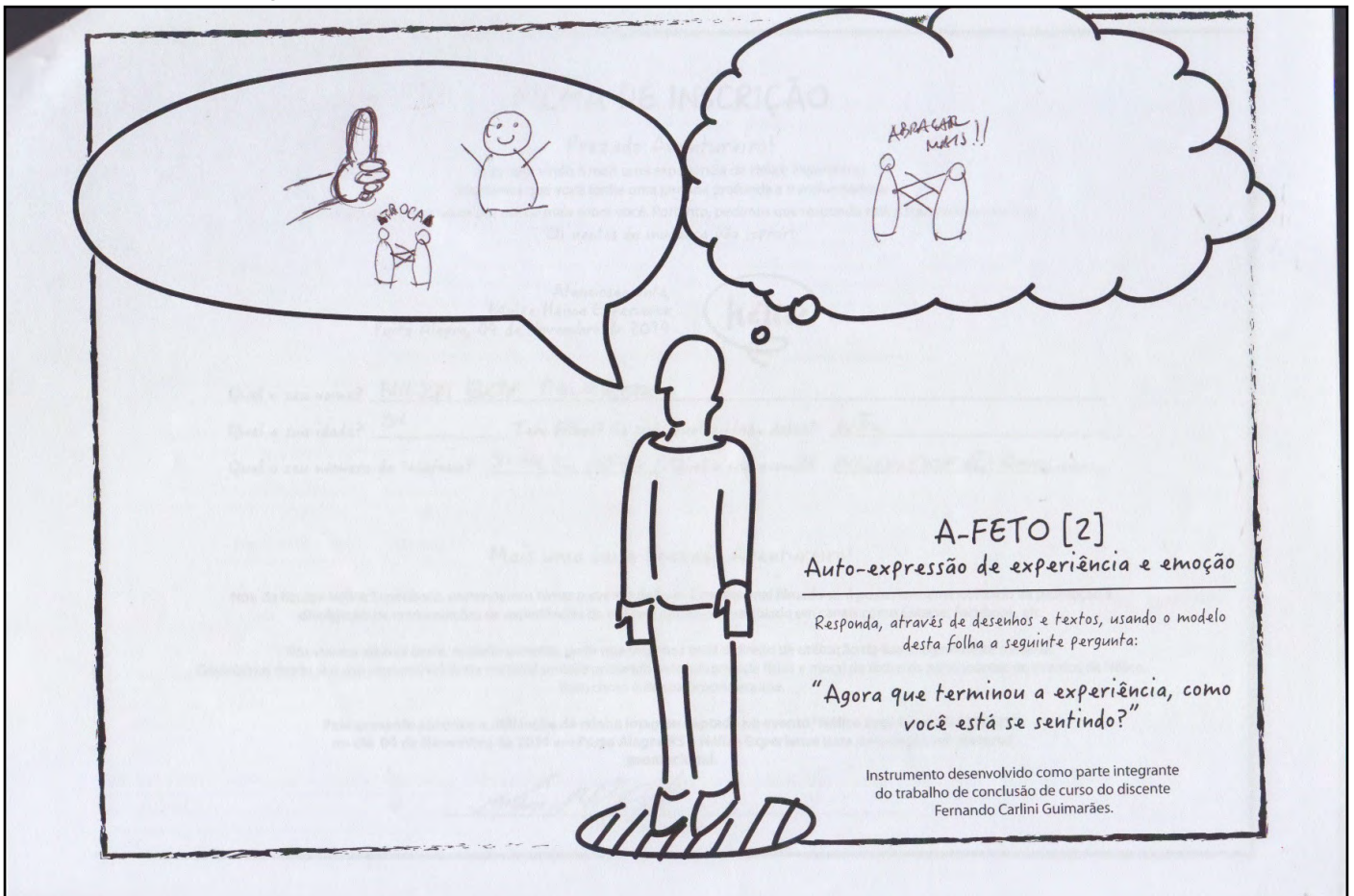
Fonte - O Autor

Figura 71 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 10



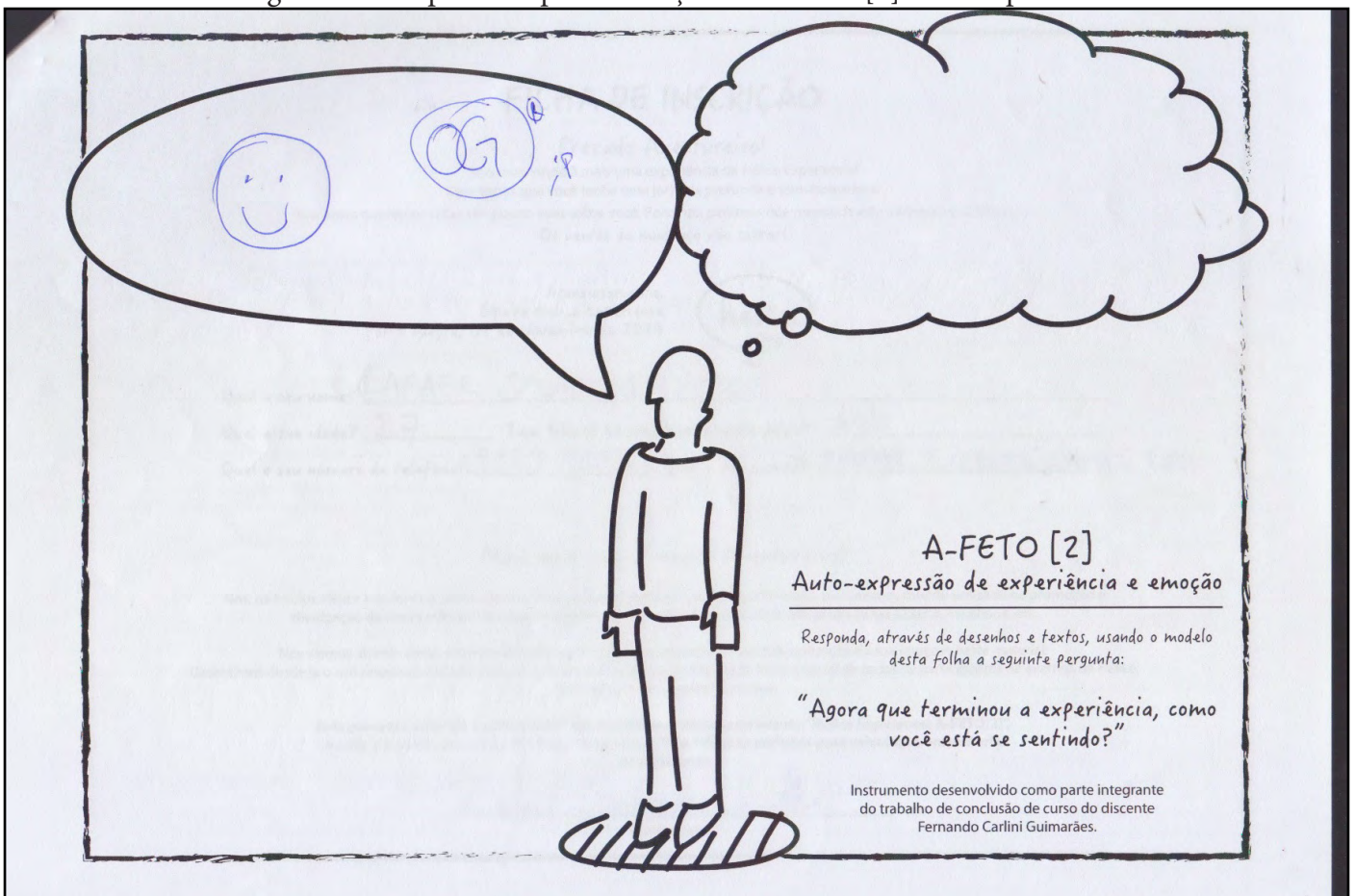
Fonte - O Autor

Figura 72 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 11



Fonte - O Autor

Figura 73 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 12



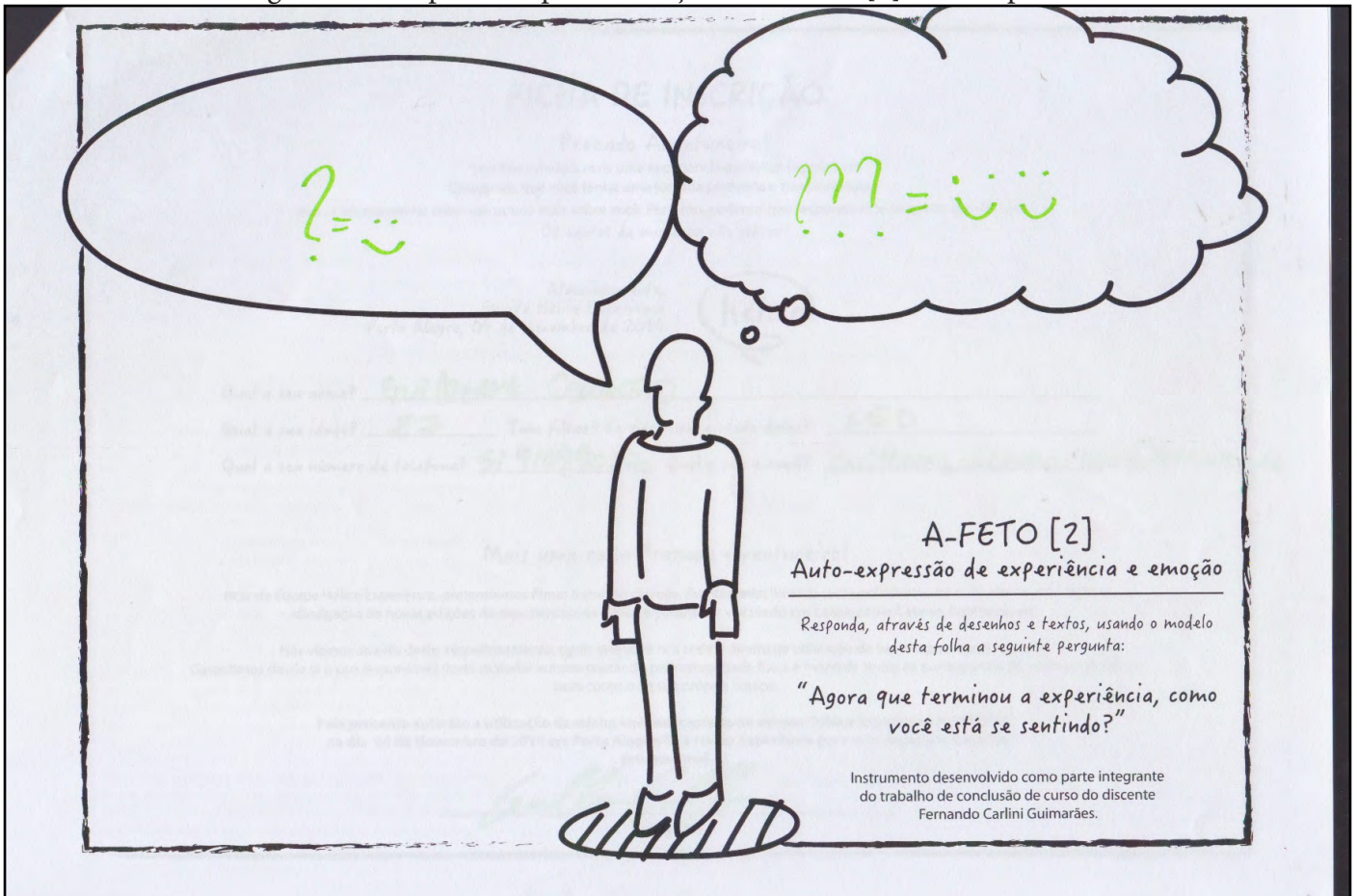
Fonte - O Autor

Figura 74 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 13



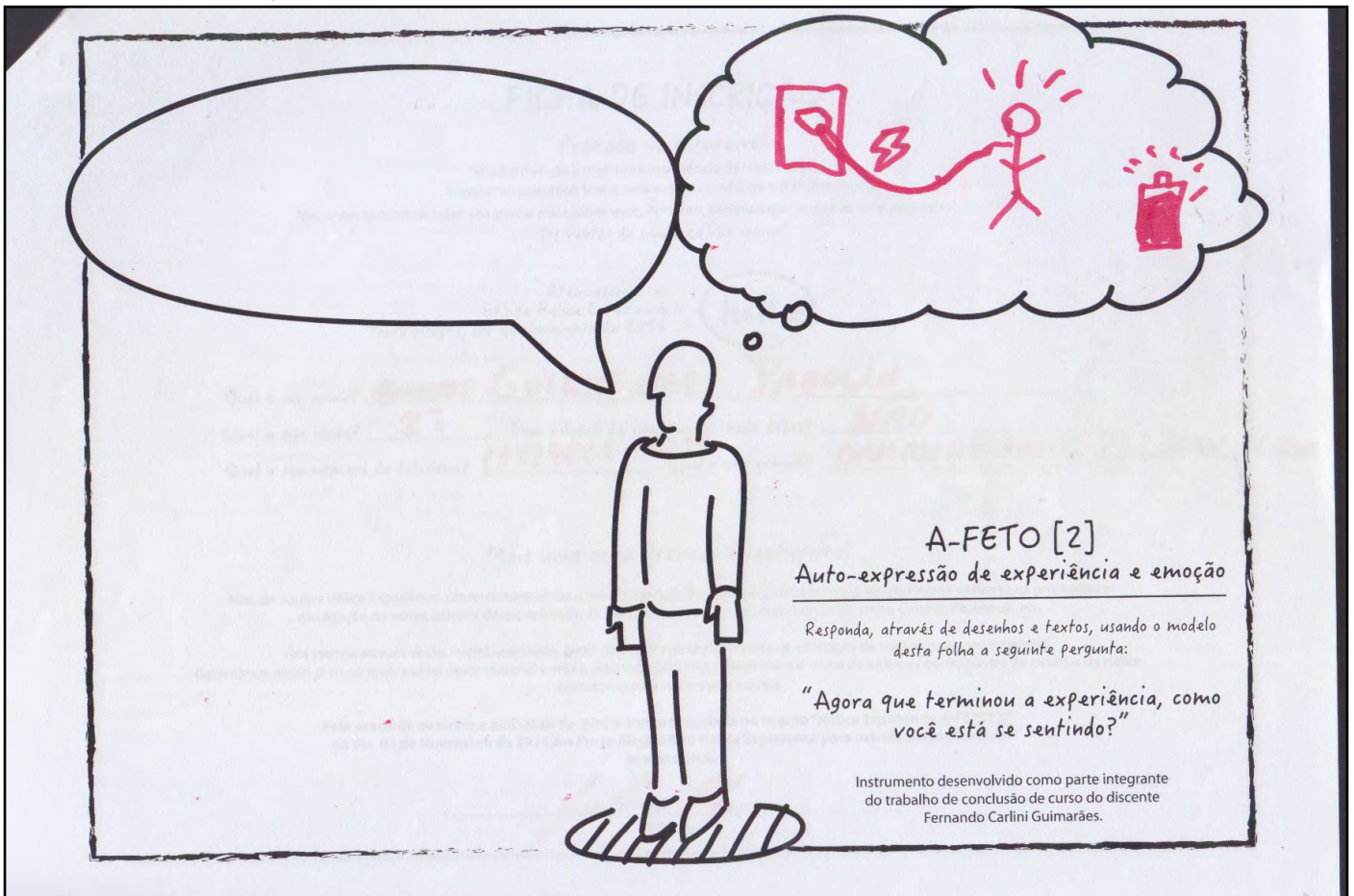
Fonte - O Autor

Figura 75 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 14



Fonte - O Autor

Figura 76 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 15



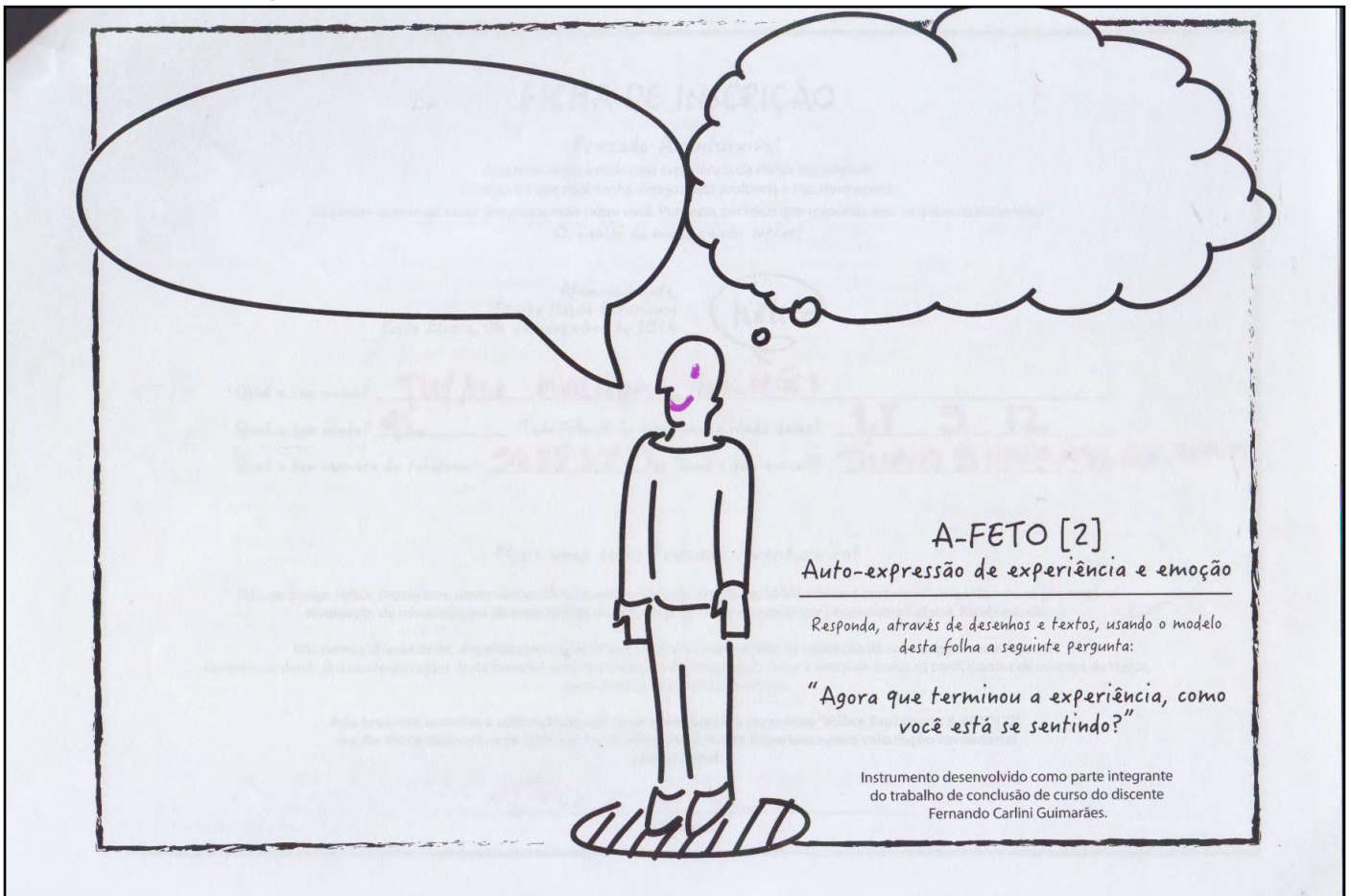
Fonte - O Autor

Figura 77 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 16



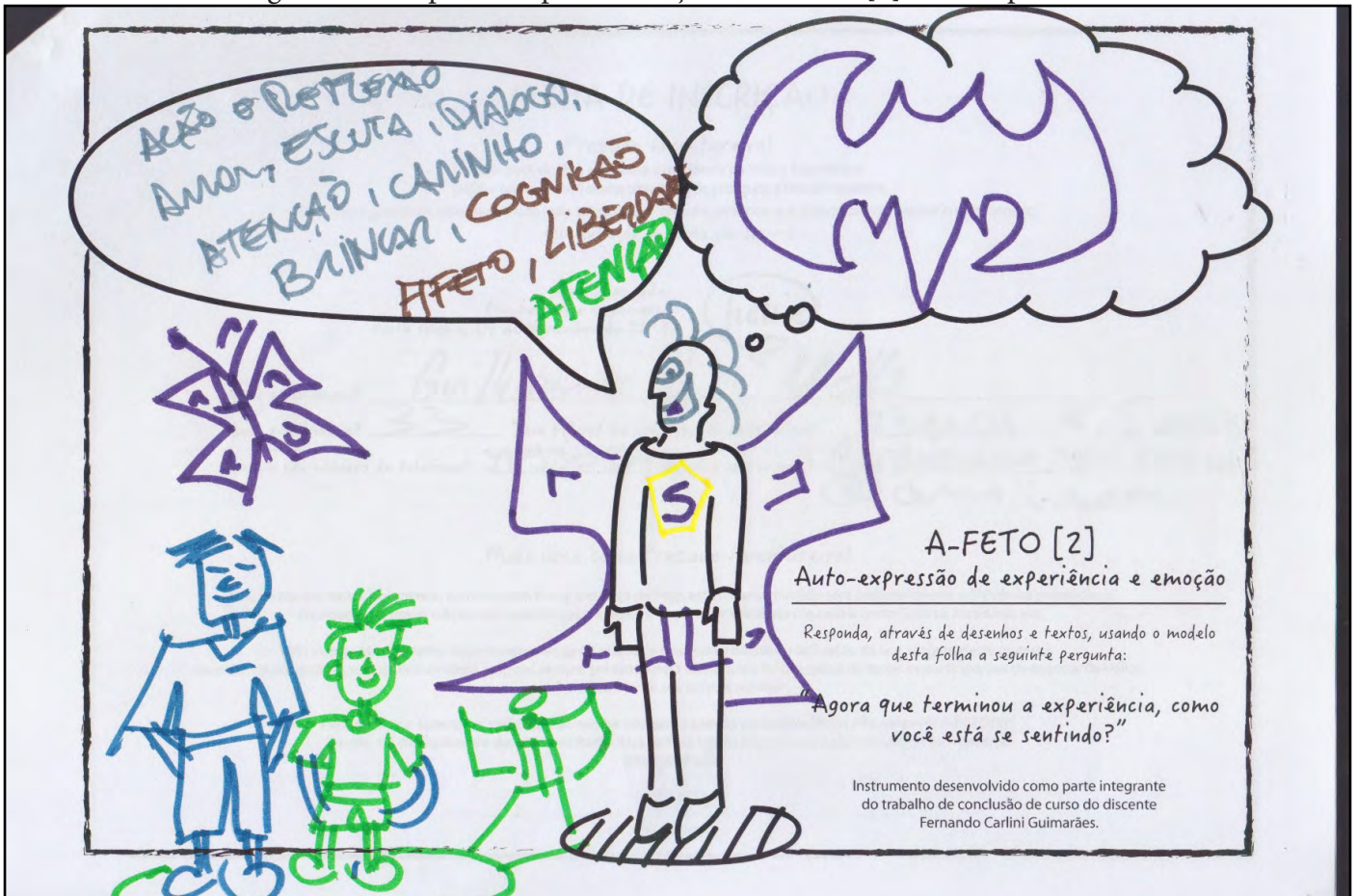
Fonte - O Autor

Figura 78 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 17



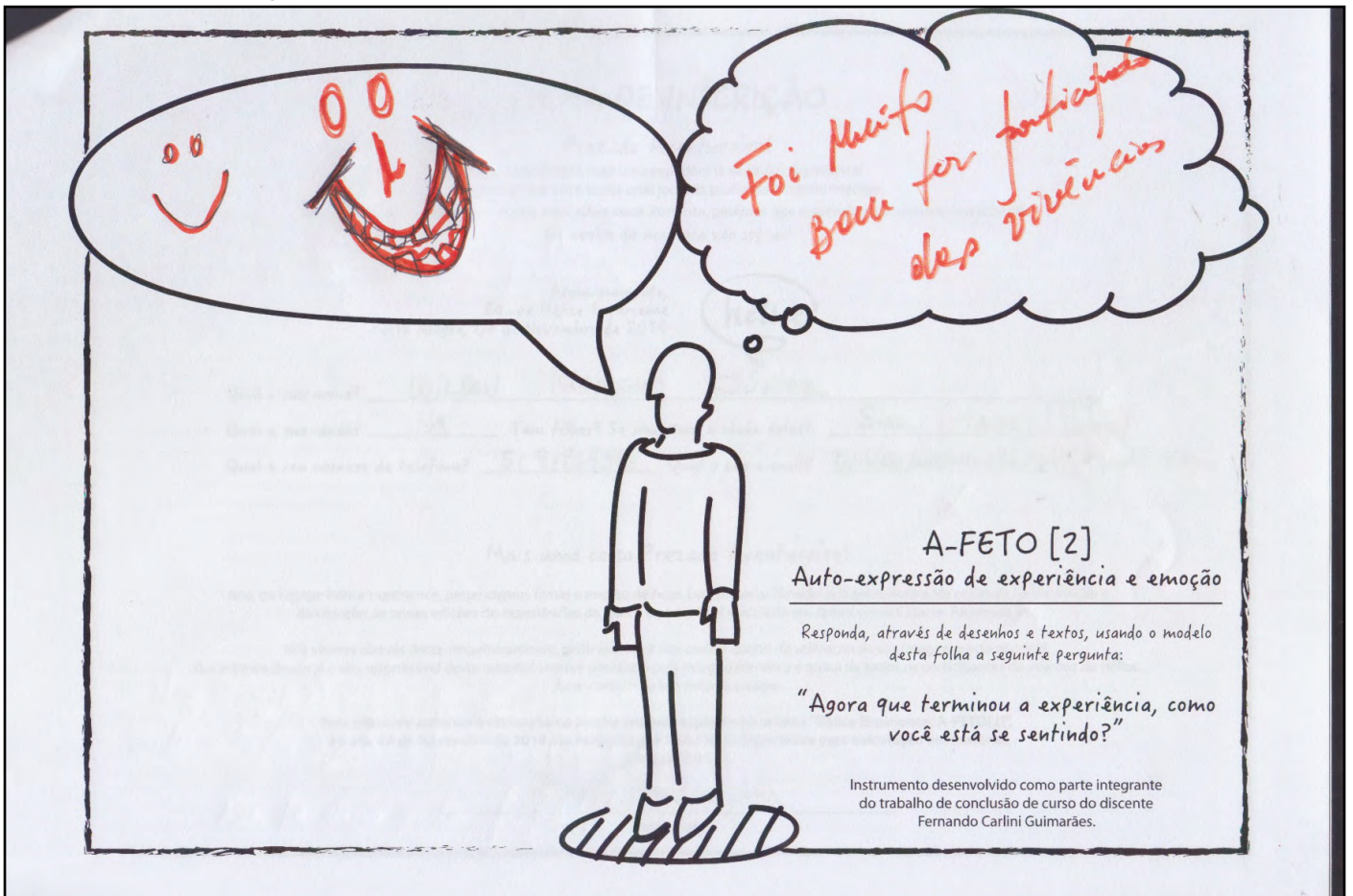
Fonte - O Autor

Figura 79 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 18



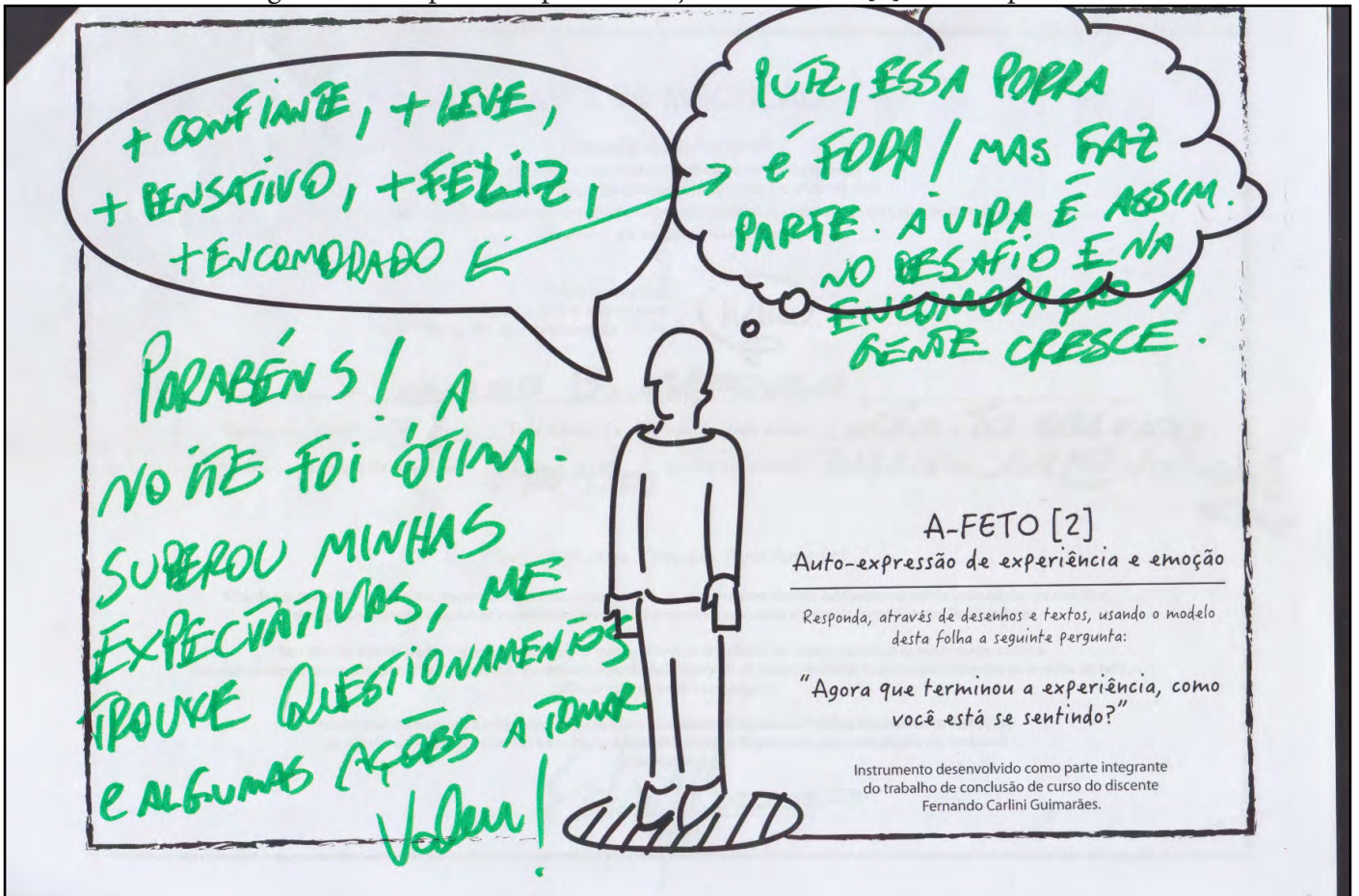
Fonte - O Autor

Figura 80 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 19



Fonte - O Autor

Figura 81 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 20



Fonte - O Autor

Figura 82 - Resposta 3E para avaliação de A-FETO[2] - Participante 21



Fonte - O Autor

APÊNDICE G – LIVRETO A-FETO[1]

As páginas que seguem apresentam livreto desenvolvido pelo autor com intuito de apresentar sinteticamente a experiência A-FETO[1].

O leitor que se interessar poderá fazer o download deste livreto separado do restante da obra acessando o link abaixo.

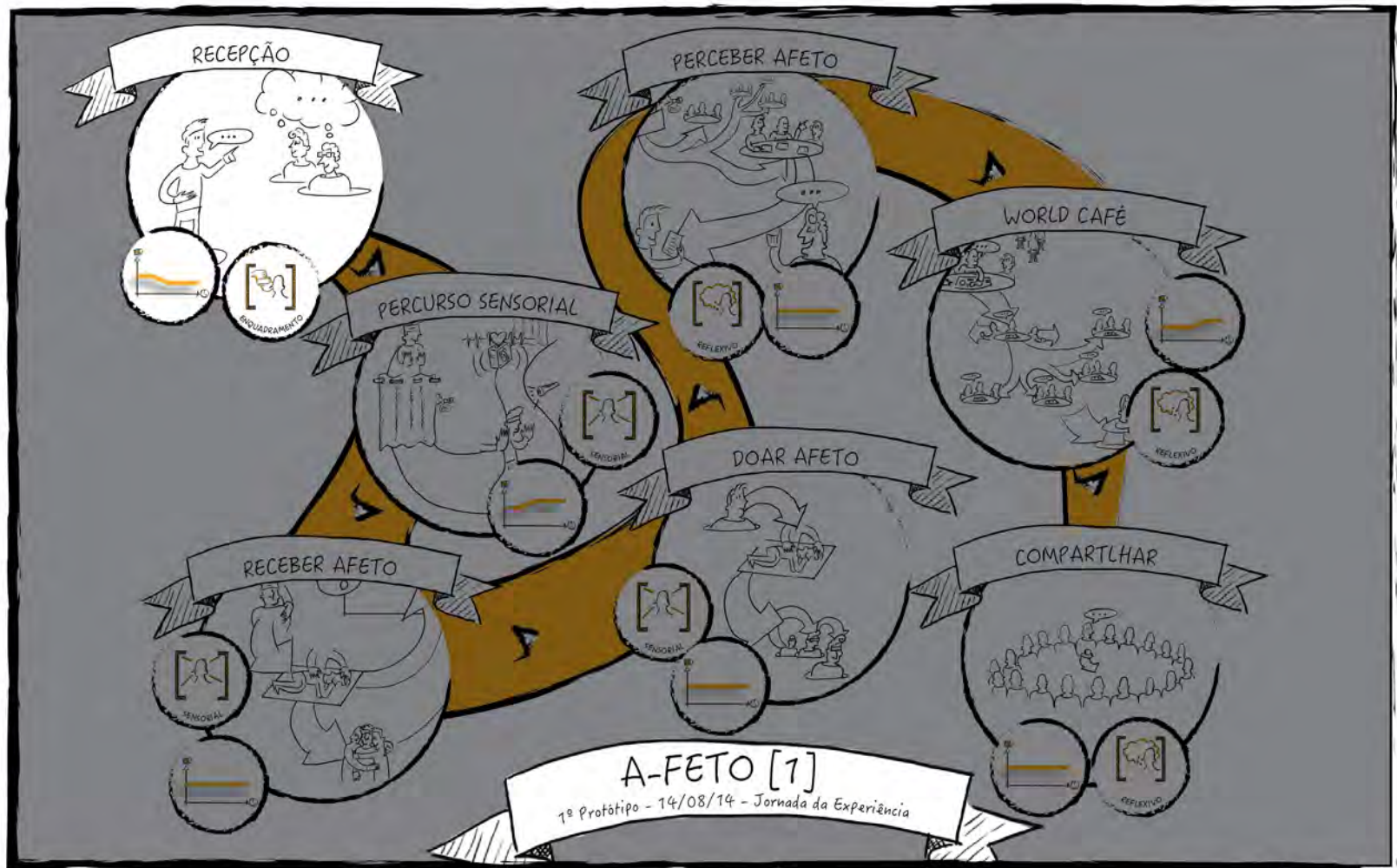
<https://www.dropbox.com/s/vnlciwx5ynqnplq/A-feto%201%20v2.pdf?dl=0>

A-FETO [1]

1º Protótipo - 14/08/14 - Jornada da Experiência



JORNADA DA
EXPERIÊNCIA



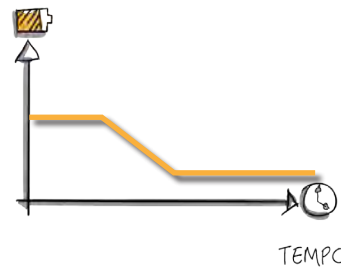
NOME DA ATIVIDADE

RECEPÇÃO



FALA DO FACILITADOR:
- convite para estar presente
- fechar-se para o mundo externo e abrir-se para a atividade que vai iniciar

ENERGIA



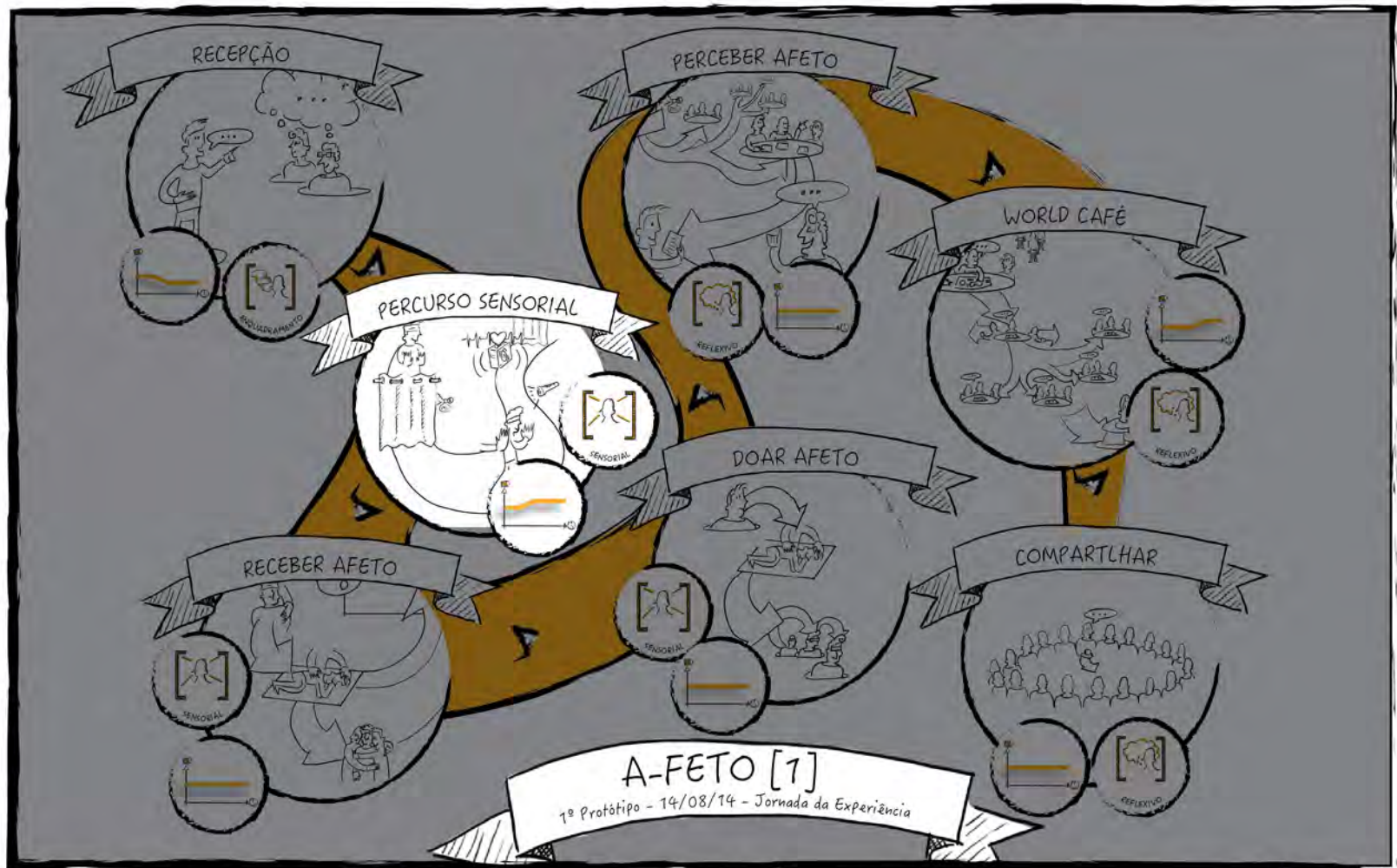
- Fechar-se para o externo
- Abrir-se para o interno



SENTINDO

- Acalmamento
- Acolhimento





NOME DA ATIVIDADE

PERCURSO SENSORIAL



ENQUADRAMENTO



SENSORIAL

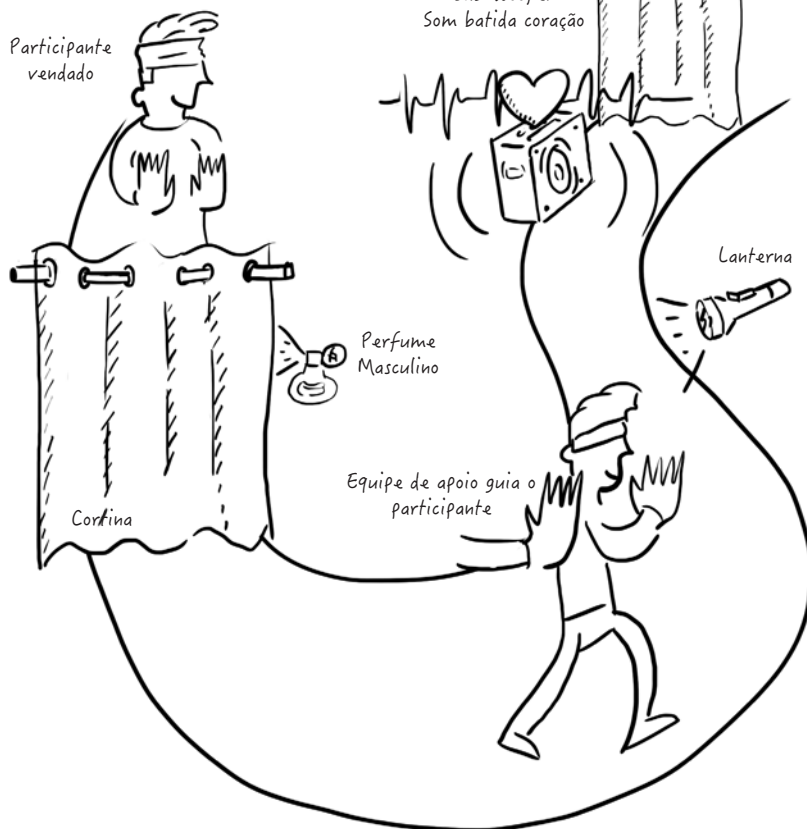


REFLEXIVO

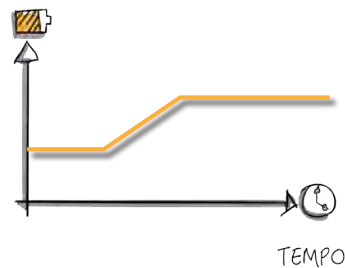


OUTRO (?)

CIRCUITO SENSORIAL:
Um participante de cada vez



ENERGIA



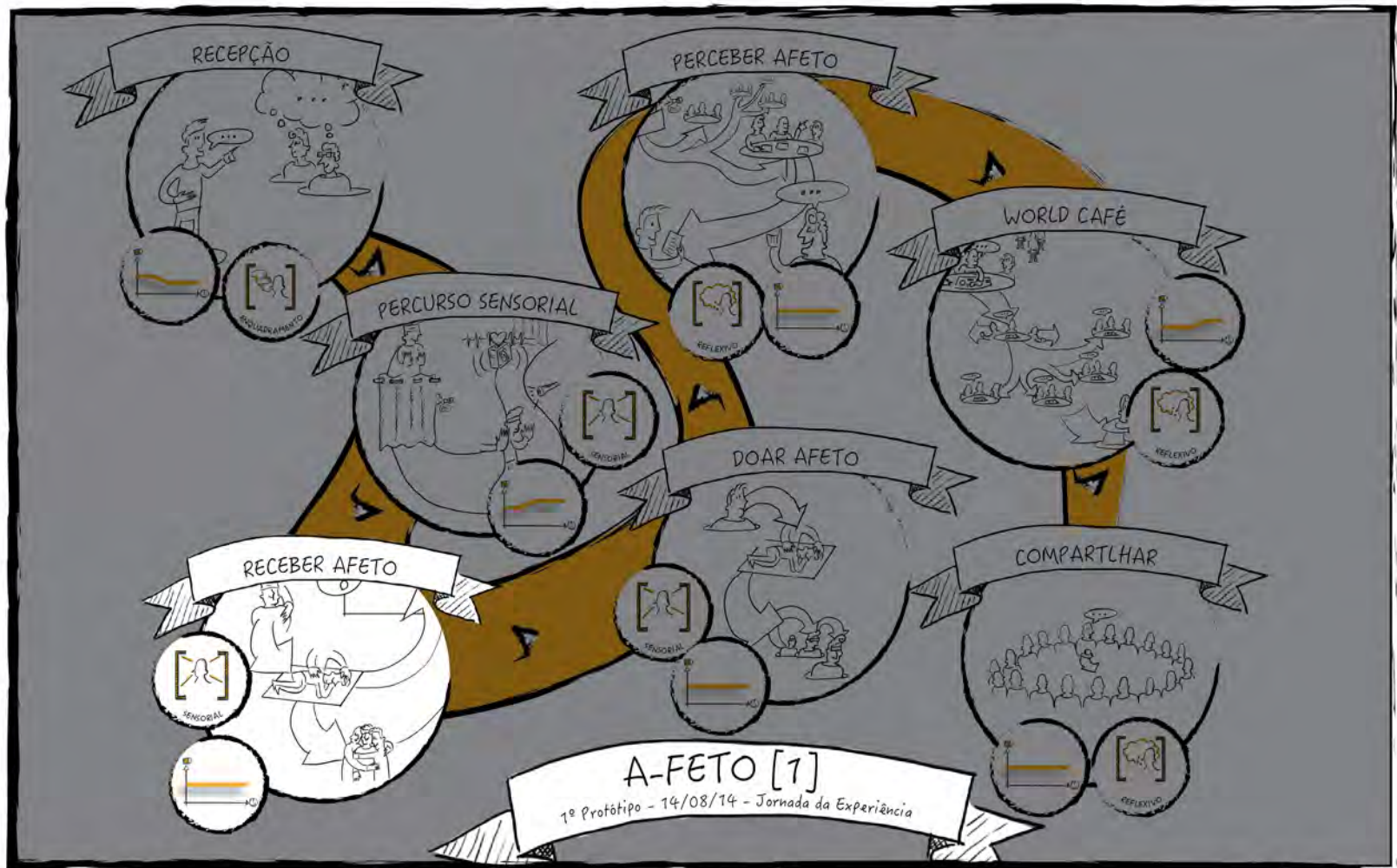
- "O que está acontecendo?"



SENTINDO

- Curiosidade
- Receio / estranhamento
- Prazer



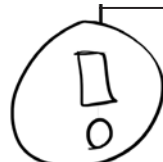


NOME DA ATIVIDADE

RECEBER AFETO



Equipe de apoio conduz participante a deita-se em posição fetal, ainda vendado



- 1) Toque leve
- 2) Não tocar em partes íntimas
- 3) Não tocar em lábios

CARINHO DEVE SER RESPEITOSO

Equipe de apoio faz carinho no participante

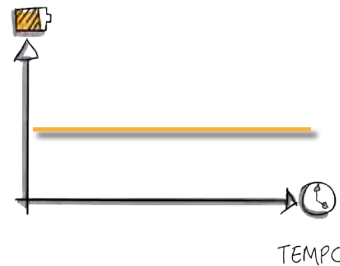


Participante permanece vendado



Equipe de apoio levanta participante e o envolve em um abraço carinhoso

ENERGIA



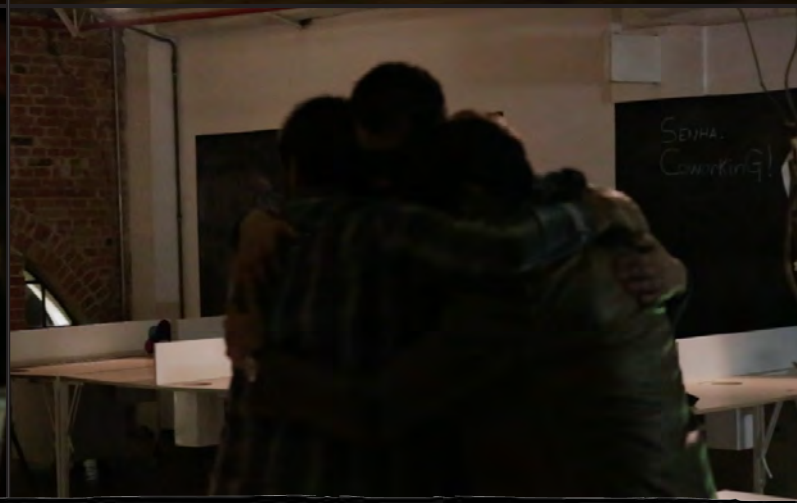
- O que será isto?
- Estou recebendo carinho?
- Isto é bom

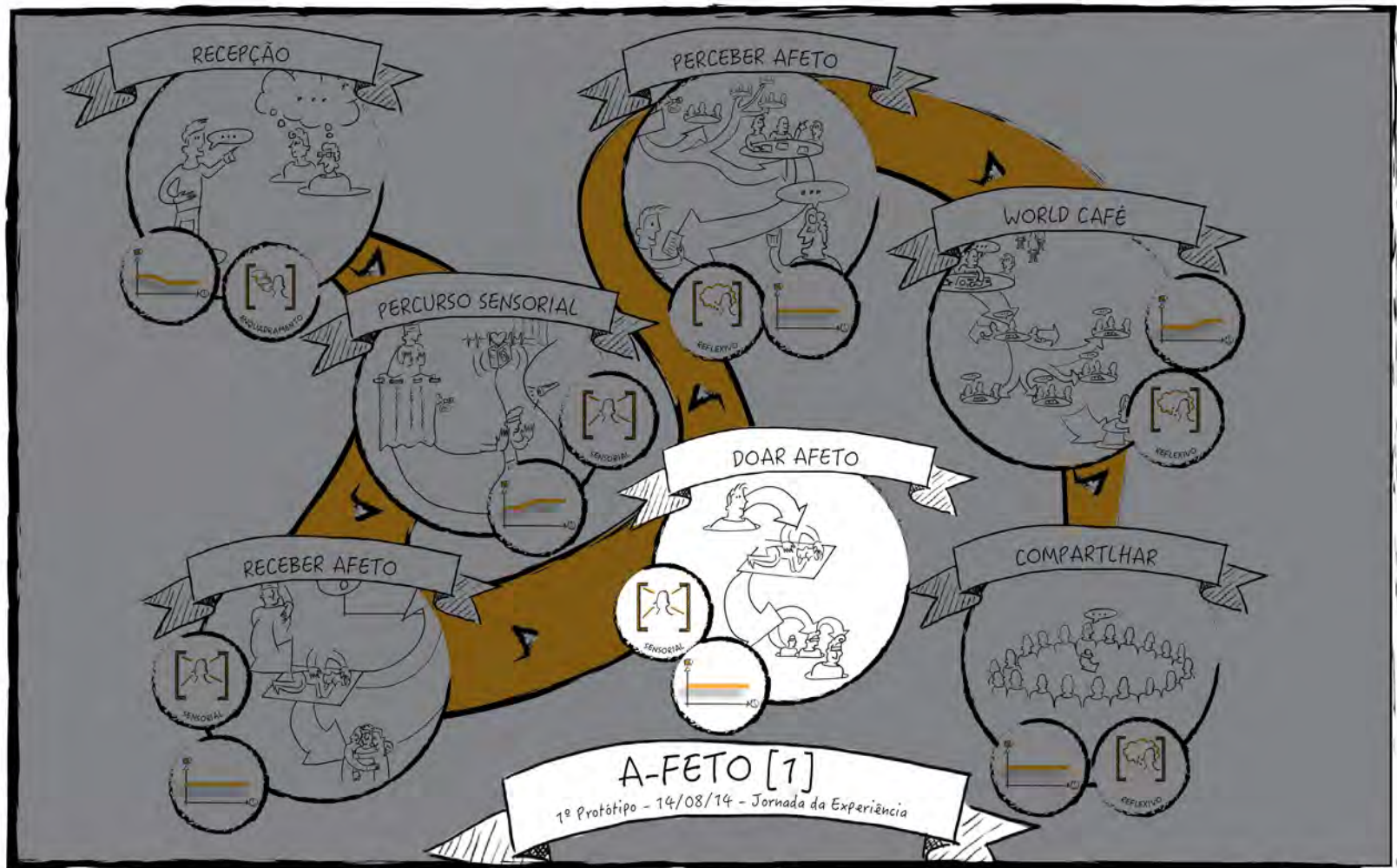
PENSANDO



SENTINDO

- Desconforto com o toque
- Afeto
- Curiosidade



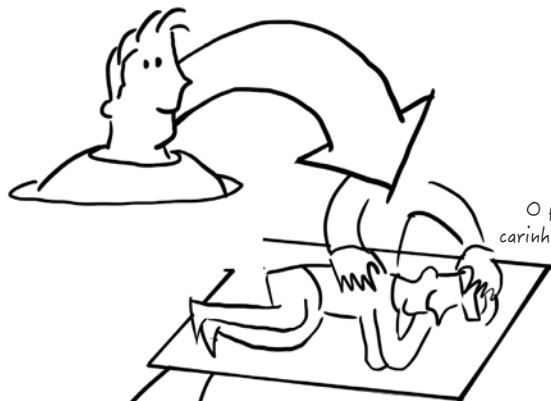


NOME DA ATIVIDADE

DOAR AFETO



Participante tem sua venda retirada e pode assim ver os outros participantes recebendo carinho

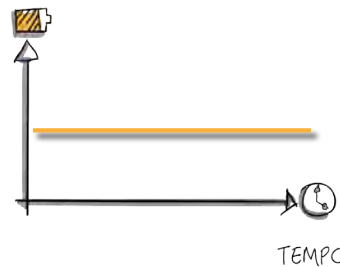


O participante então faz carinho no próximo participante



Mesma sequência se repete com todos os participantes

ENERGIA



- "Ah! Entendi!"
- "Será que é assim que se faz?"

PENSANDO



SENTINDO

- Satisfação
- Curiosidade
- Desconforto com o toque



NOME DA ATIVIDADE

PERCEBER AFETO



ENQUADRAMENTO



SENSORIAL

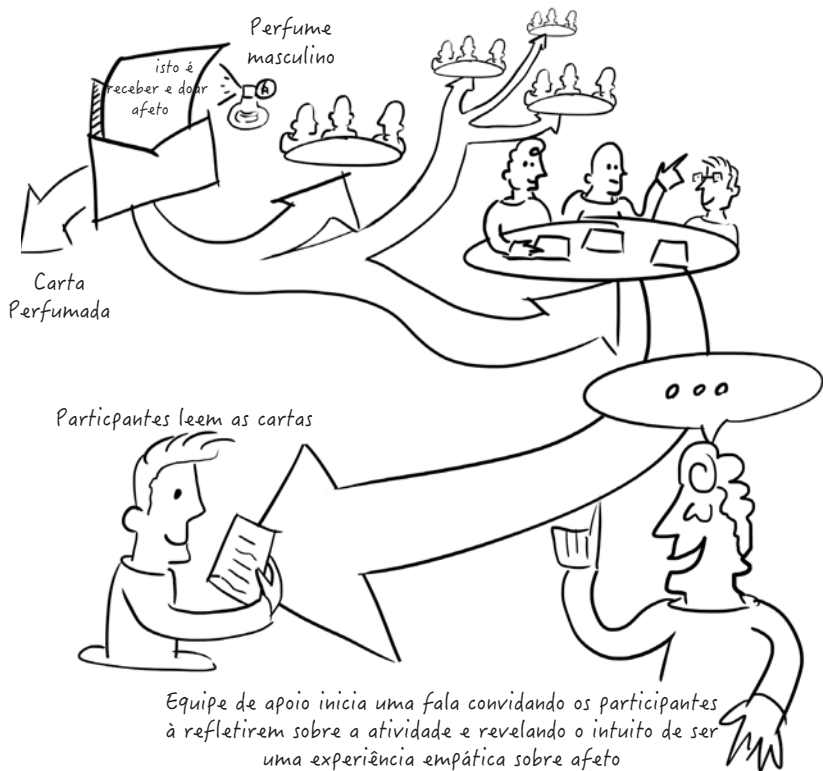


REFLEXIVO



OUTRO (?)

Participantes são encaminhados para suas mesas onde recebem cada um uma carta escrita "isto é receber e doar afeto"

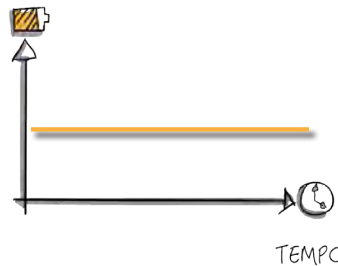


Carta Perfumada

Participantes leem as cartas

Equipe de apoio inicia uma fala convidando os participantes a refletirem sobre a atividade e revelando o intuito de ser uma experiência empática sobre afeto

ENERGIA



- Ah! Entendi
- Isto era afeto então?
- Não achei que isto fosse afeto...

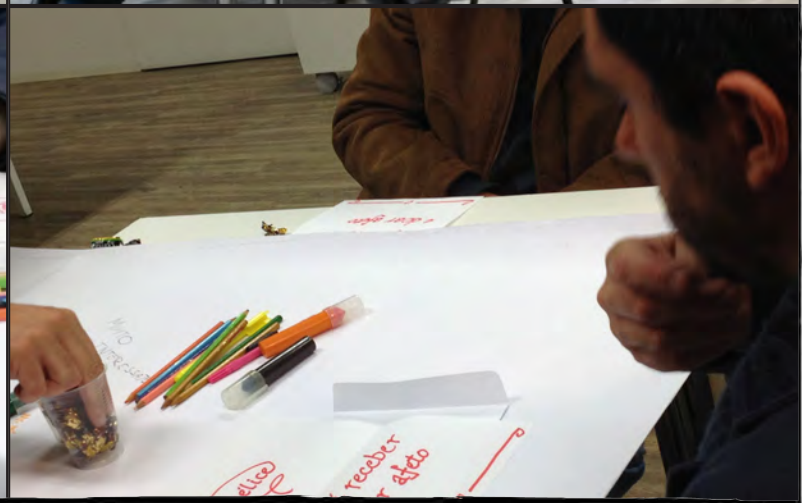
PENSANDO

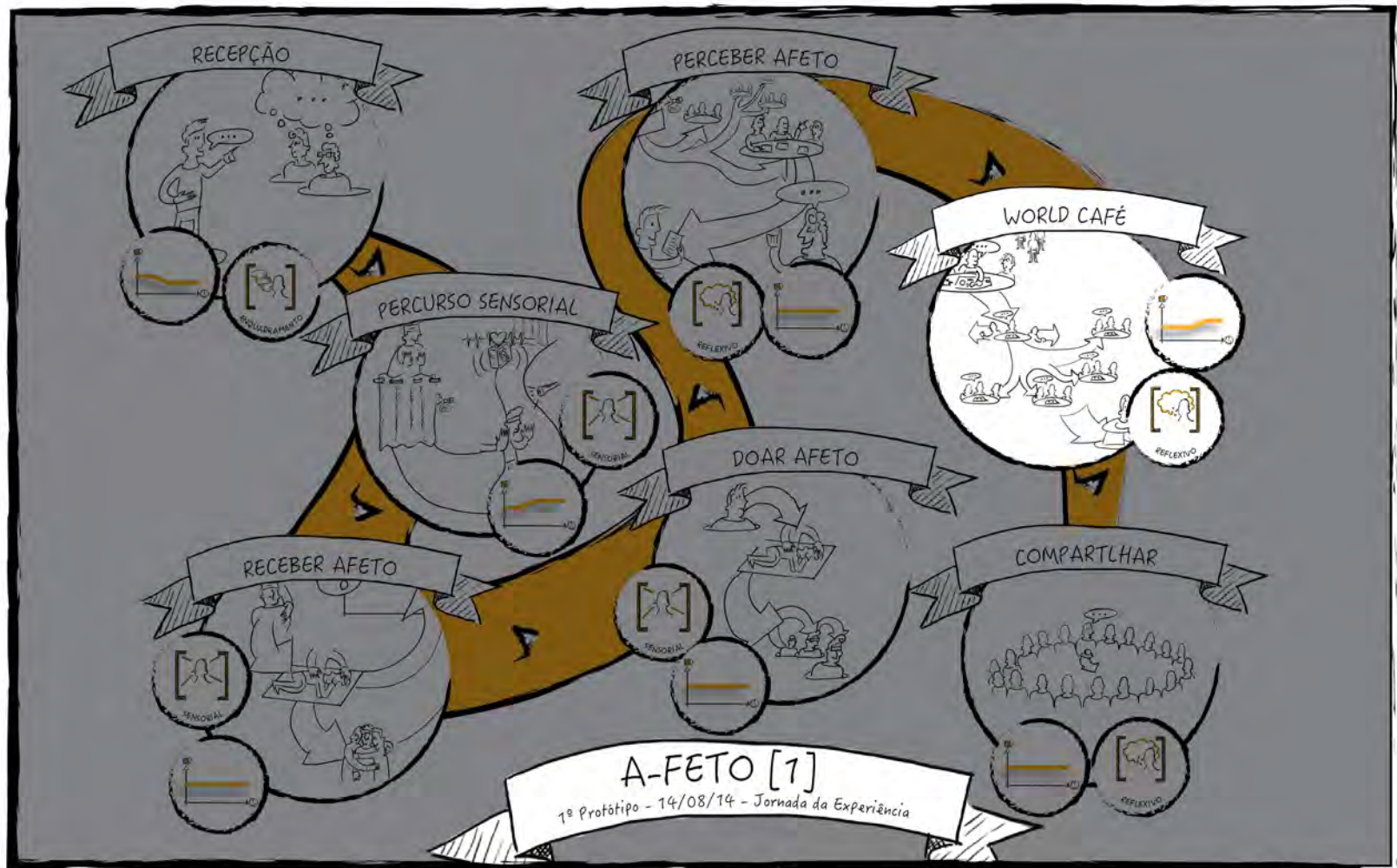


SENTINDO

- Estranhamento
- Entendimento
- Compaixão
- Afeto
- Camaradismo

isto é receber
e doar afeto





NOME DA ATIVIDADE

WORLD CAFÉ



ENQUADRAMENTO



SENSORIAL



REFLEXIVO



OUTRO (?)

2) Cada grupo
elege um
"anfitrião". O
"anfitrião" é
responsável
por fazer o
registro de
memória da
discussão.



1) Participantes se dividem
em grupos

3) São 3 rodadas de
discussão, cada uma
com uma pergunta
diferente.
Ao final de cada
rodada, somente o
"anfitrião" fica nas
mesas. Os outros participantes vão
para outros grupos.



4) Ao iniciar cada nova rodada o
"anfitrião" recapitula para os novos
integrantes o que foi discutido nas
rodadas anteriores

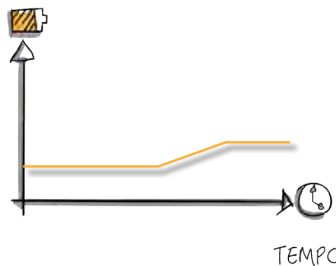
Pergunta 1) "Como você se sentiu
recebendo e doando afeto?"

Pergunta 2) "Você tem doado e
recebido afeto dos seus filhos?"

Pergunta 3) "Como posso melhorar a
a relação afetiva com meus filhos?"

5) No final das três rodadas cada
anfitrião apresenta a memória da
discussão das três rodadas para o
grande grupo.

ENERGIA



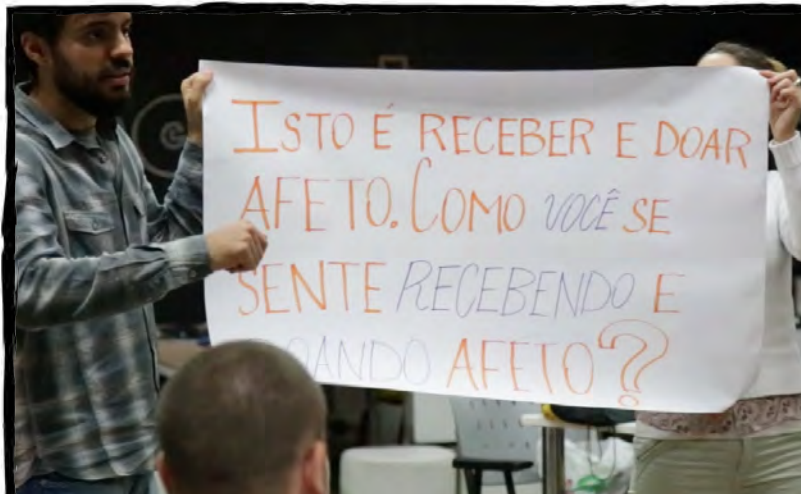
- Troca de experiências enriquecem
minha opinião sobre o assunto
- Vejo que alguns dos meus
problemas e das minhas opiniões são
compartilhadas

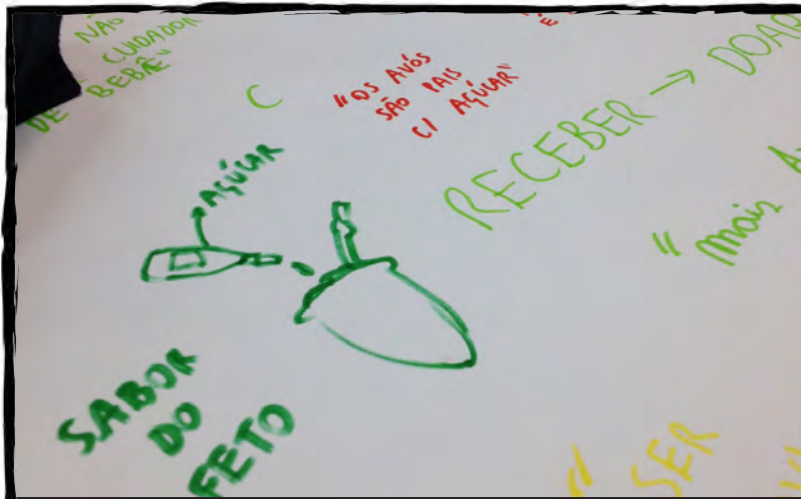
PENSANDO

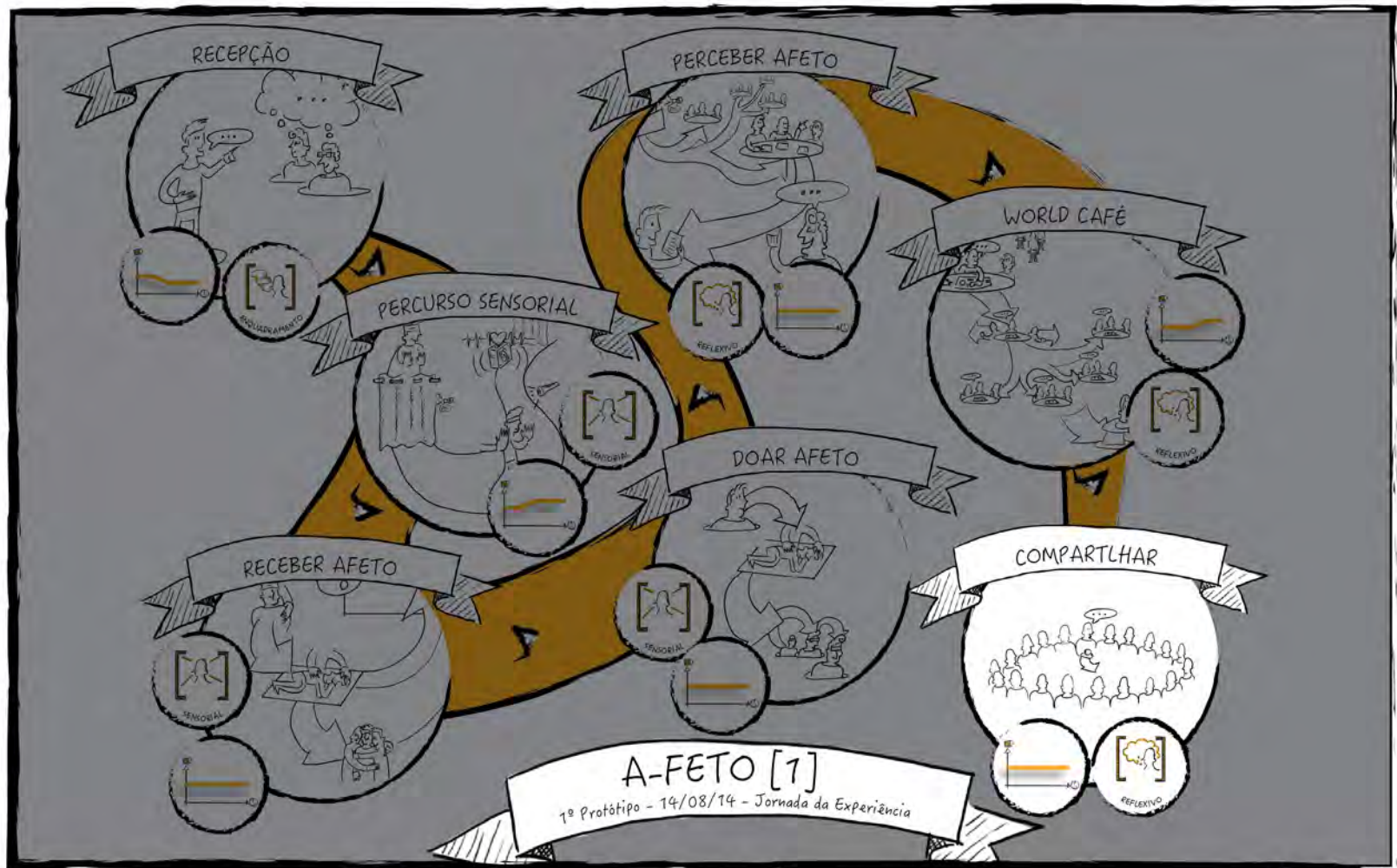


SENTINDO

- Intimidade
- Afeto
- Cumplicidade
- Excitação







NOME DA ATIVIDADE

COMPARTILHAR



PARTILHA FINAL USANDO "OBJETO DA FALA".

Só quem segura o objeto pode falar. Quem segura o objeto, ao terminar a sua fala, deve depositá-lo no centro do círculo. O próximo que queira falar deve ir até o centro buscar o objeto.

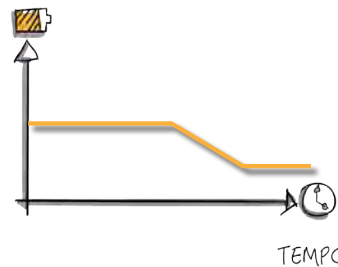


COMPARTILHAR IMPRESSÕES GERAIS

PARTILHAS INSTANTÂNEAS

FEEDBACK SOBRE A ATIVIDADE

ENERGIA



- Empolgação com as novas descobertas
- Vontade de "fazer já", começar a aplicar o que aprendeu

PENSANDO



SENTINDO

- Empolgação
- Satisfação



“John Dewey, um pesquisador e historiador da arte, define experiência como a irredutível totalidade de pessoas atuando, sentindo, pensando, sondando sensorialmente e fazendo sentido de um contexto, incluindo aqui a suas percepções e sentimento frente suas próprias ações”

WRIGHT, P; MACCARTHY, J; MEEKISON, L. Making sense of experience. In: Funology: From usability to enjoyment. Kluwer Academic Publisher. 2005



Esta publicação é parte integrante do trabalho de conclusão de curso em design de produto do discente Fernando Carlini Guimarães, orientado pela professora Maria do Carmo Curtis Gonçalves, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de designer.

Porto Alegre, RS - 2014

APÊNDICE H - LIVRETO A-FETO[2]

As páginas que seguem apresentam livreto desenvolvido pelo autor com intuito de apresentar sinteticamente a experiência A-FETO[2].

O leitor que se interessar poderá fazer o download deste livreto separado do restante da obra acessando o link abaixo.

<https://www.dropbox.com/s/oz2ppxdptdd50dw/A-feto%20%20v2.pdf?dl=0>

JORNADA DA EXPERIÊNCIA

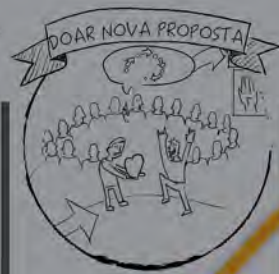


A-FETO [2]

2º Protótipo - 04/11/14 - Jornada da Experiência

"John Dewey, um pesquisador e historiador da arte, define experiência como a irreduzível totalidade de pessoas atuando, sentindo, pensando, sondando sensorialmente e fazendo sentido de um contexto, incluindo aqui a suas percepções e sentimento frente a suas próprias ações"

WRIGHT, P; MACCARTHY, J; MEEKISON, L. Making sense of experience. In: Funology: From usability to enjoyment. Kluwer Academic Publisher. 2005



A-FETO [2]

2º Protótipo - 04/11/14 - Jornada da Experiência



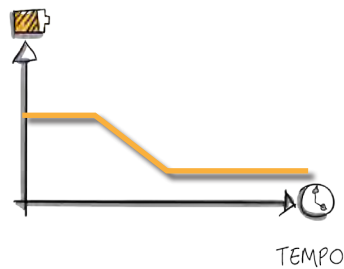
NOME DA ATIVIDADE

RECEPÇÃO



FALA DO FACILITADOR:
- convite para estar presente
- fechar-se para o mundo externo e abrir-se para a atividade que vai iniciar

ENERGIA



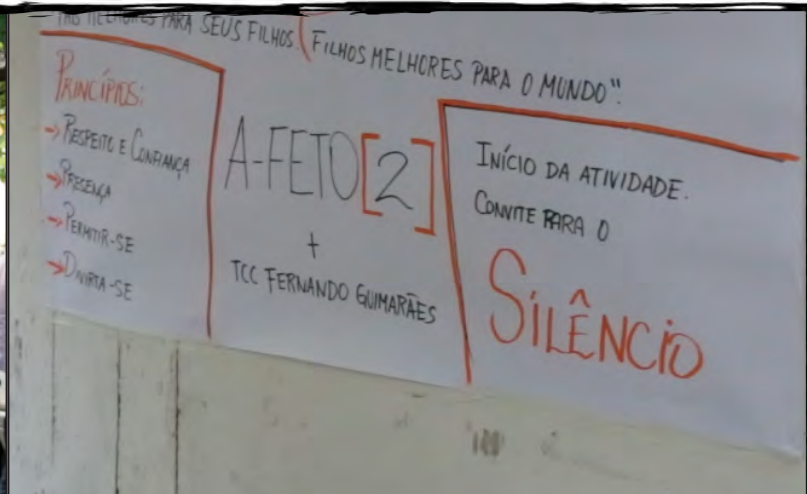
- Fechar-se para o externo
- Abrir-se para o interno



PENSANDO

SENTINDO

- Acalmamento
- Acolhimento





A-FETO [2]
2º Protótipo - 04/11/14 - Jornada da Experiência

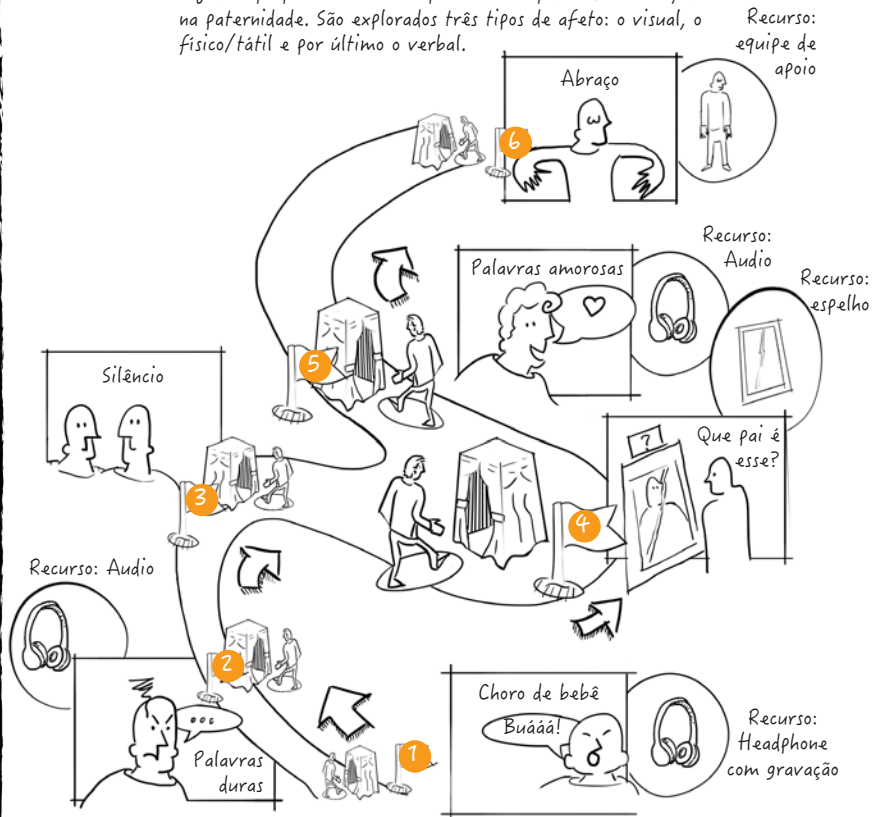


NOME DA ATIVIDADE

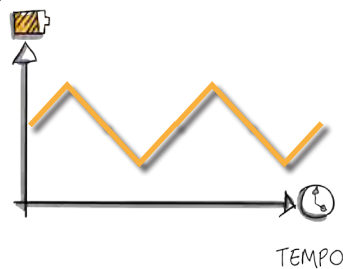
TRAJETO SENSORIAL



Participantes percorrem um circuito de seis estações. Cada estação é composta por uma atividade sensorial que tem por objetivo proporcionar uma experiência empática sobre o afeto na paternidade. São explorados três tipos de afeto: o visual, o físico/tátil e por último o verbal.



ENERGIA



- Perguntas sobre o que é afeto?
- Sentir-se tanto Pai quanto Filho ao longo das estações
- Identificação de que formas de afeto prefere

PENSANDO



SENTINDO

- Prazer
- Desconforto
- Reconhecimento

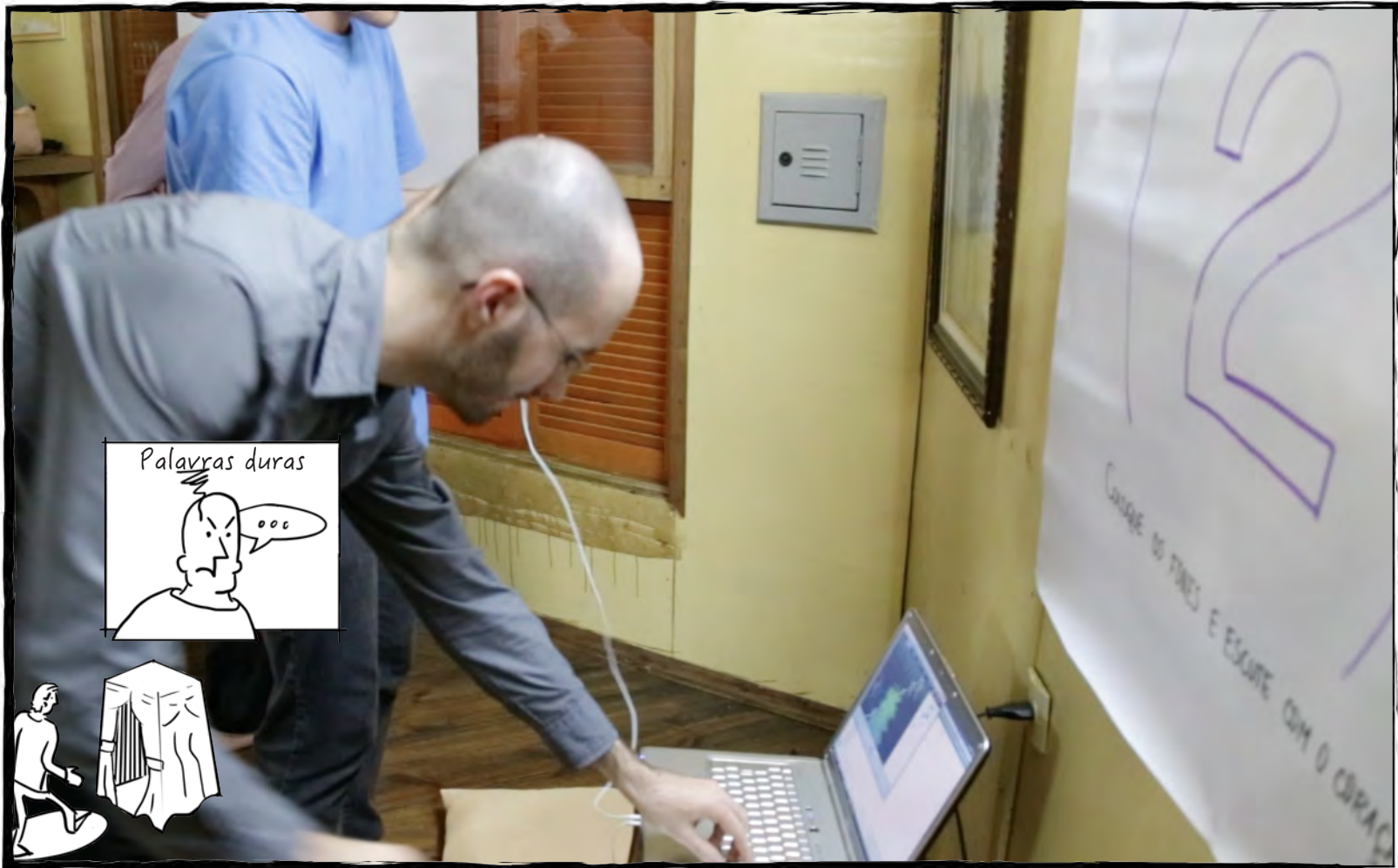


Choro do bebê



Buááá!





Palavras duras





Silêncio





?

Que pai é esse?



Palavras amorosas





Abrço







RECEPÇÃO



TRAJETO SENSORIAL



REFLEXÃO SENSORIAL



CRIAR NOVA PROPOSTA



DOAR NOVA PROPOSTA



ENQUADRAMENTO



SENSORIAL



SENSORIAL REFLEXIVO



REFLEXIVO



SENSORIAL

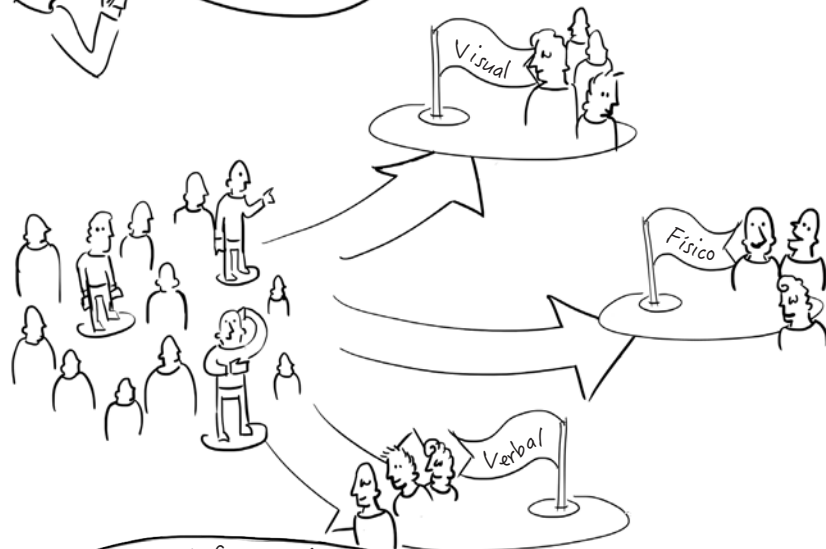
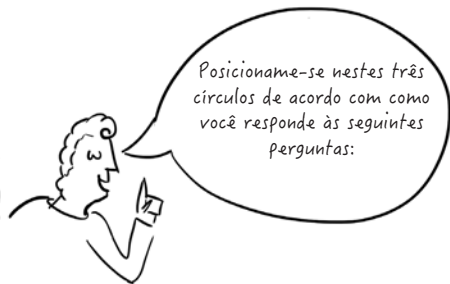
A-FETO [2]

2º Protótipo - 04/11/14 - Jornada da Experiência



NOME DA ATIVIDADE

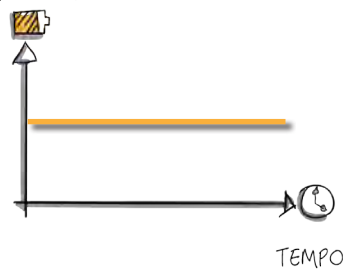
REFLEXÃO SENSORIAL



Pergunta 1: Como você se sente mais confortável doando afeto?

Pergunta 2: Como você acha que seus filhos iriam preferir receber afeto?

ENERGIA



- Auto análise
- Empatia com o filho
- Comparação com os outros
- Reconhecimento que seus pensamentos são compartilhados por alguns, mas não por todos



SENTINDO

- Curiosidade
- Desconforto





RECEPÇÃO



TRAJETO SENSORIAL



REFLEXÃO SENSORIAL



CRIAR NOVA PROPOSTA



DOAR NOVA PROPOSTA



ENQUADRAMENTO



SENSORIAL



SENSORIAL REFLEXIVO



REFLEXIVO



SENSORIAL

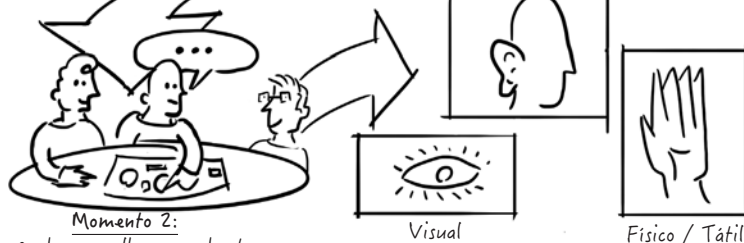
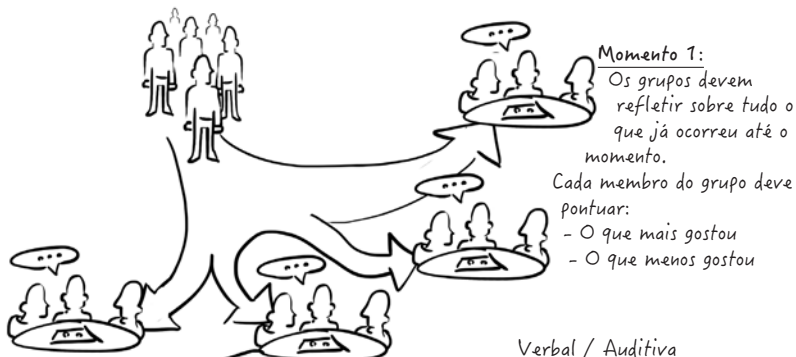
A-FETO [2]

2º Protótipo - 04/11/14 - Jornada da Experiência



NOME DA ATIVIDADE

CRIAR NOVA PROPOSTA

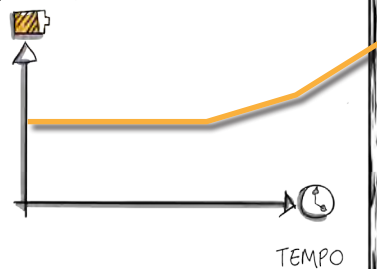


Momento 2:
Cada grupo deve escolher um dos temas ao lado! Depois devem discutir sobre esta forma de doar afeto, baseado nas experiências que acabaram de vivenciar e também nas suas próprias experiências.
Cada grupo então deve propor uma nova forma de doar afeto baseado neste tema.

No final, os participantes dos outros grupos vão praticar estas novas propostas geradas!



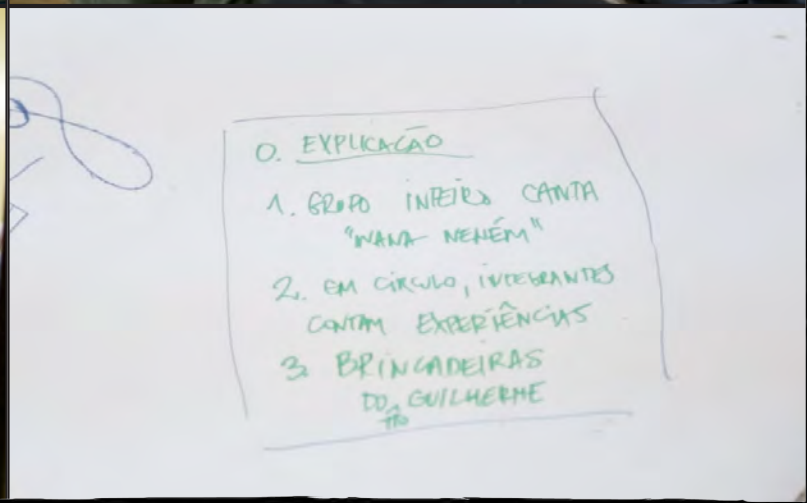
ENERGIA



- Refletindo sobre o acontecido
- Propondo algo desafiador para si mesmo e entendendo que os outros participantes também se sentirão desafiados



- Excitação
- Apreensão





A-FETO [2]

2º Protótipo - 04/11/14 - Jornada da Experiência

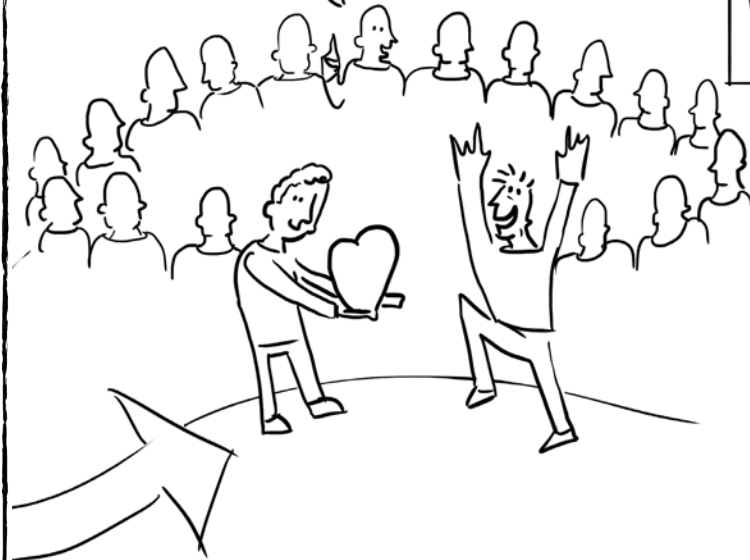
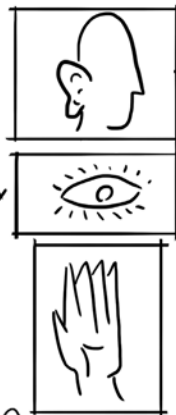
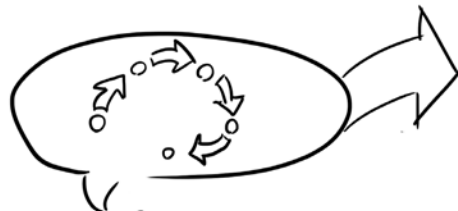


NOME DA ATIVIDADE

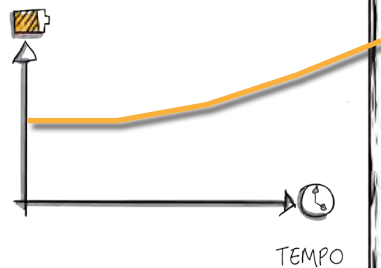
DOAR NOVA PROPOSTA



Cada grupo apresenta sua proposta para o grande grupo.
Todos os participantes vivenciam a experiência proposta.



ENERGIA



- Sair da zona de conforto é difícil mas é recompensador



SENTINDO

- Desconforto
- Recompensa
- Acolhimento

PROPOSTA 1
Auditiva e visual

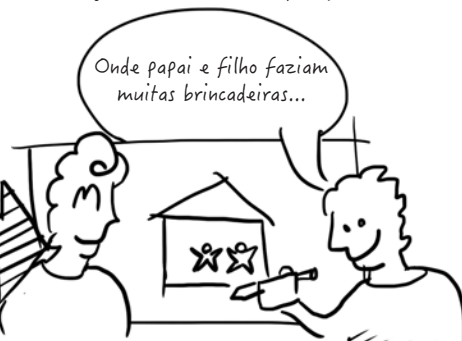


A primeira proposta objetivou criar tempo e espaço para o pai dar 100% de sua atenção para o seu filho. O grupo escolheu trabalhar esta proposta no formato visual (Através do desenho) e no formato verbal (Através da contação de histórias).

Momento 1:
Pai cria um espaço (contexto) onde a história inicia (ex. casa, planeta, etc)



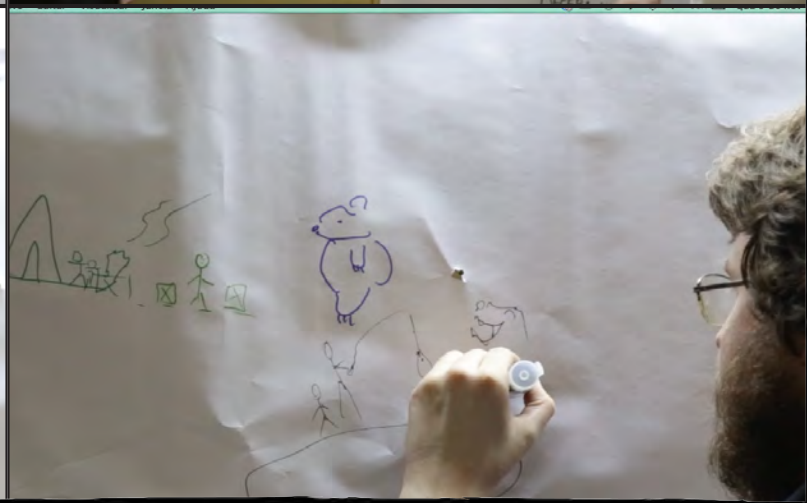
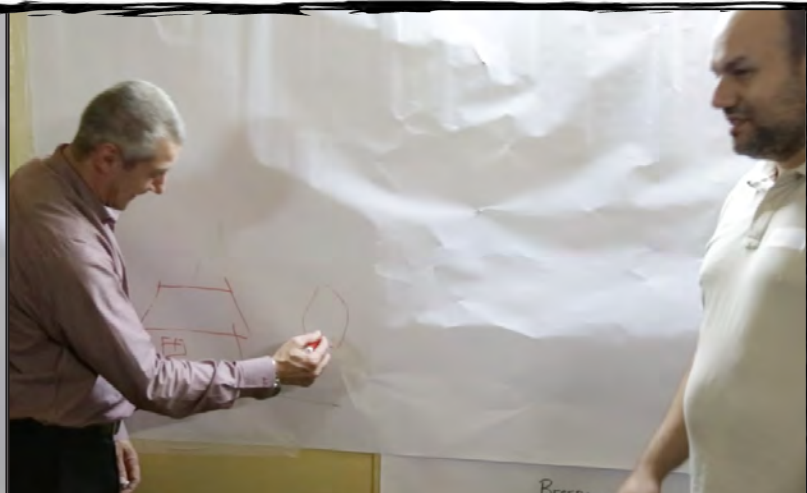
Momento 2:
Filho preenche aquele contexto com atividades (ex. pai e filho jantando ou brincando, etc)



Momento 3:
Pai cria um novo espaço. Desta vez um meio de transporte (Ex. balão, espaço nave, carro, etc)



Momento 4:
A sequência se repete indefinidamente.



PROPOSTA 2
Auditiva e física



A segunda proposta também foi baseada no afeto em sua forma de "dar atenção ao filho". No entanto, esta proposta buscou trabalhar com os participantes a percepção de como as pessoas se sentem quando têm este estímulo afetivo negado

Momento 1:

Formam-se dois grupos.

Cada grupo recebe instruções diferentes das do outro grupo.

Contem uma história para o outro grupo. (Eles não vão prestar atenção!)

Não prestem atenção no que o outro grupo vai dizer

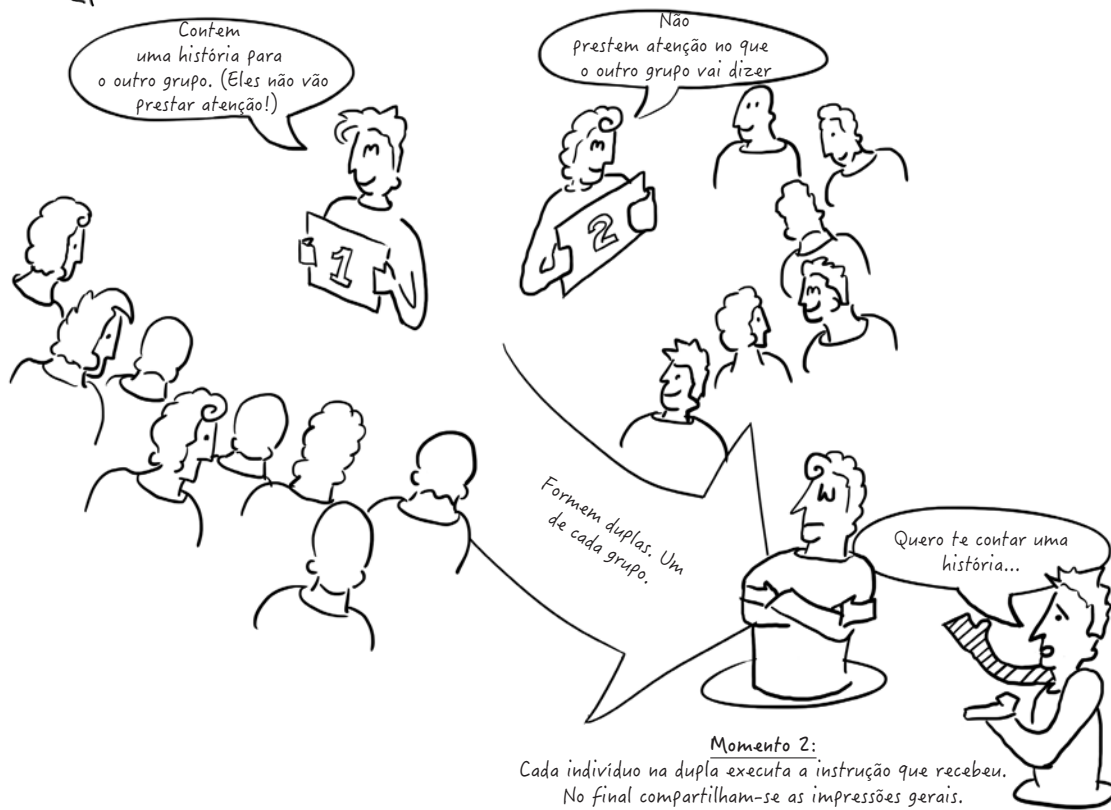
Formem duplas. Um de cada grupo.

Quero te contar uma história...

Momento 2:

Cada indivíduo na dupla executa a instrução que recebeu.

No final compartilham-se as impressões gerais.

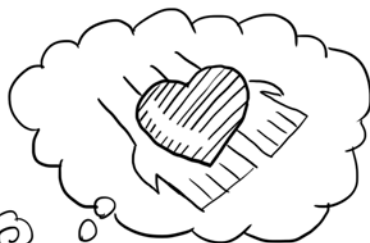




PROPOSTA 3
Auditiva



A proposta de doação de afeto nº3 é baseada no reconhecimento de que ao longo da nossa vida vivenciamos diversas situações onde recebemos formas de afeto gratuitas e muitas vezes não retribuimos aquele gesto.



Momento 1:
Participantes relembrem situação em que receberam afeto inesperado de desconhecidos



Momento 2:
Compartilham com o grande grupo como reberam aquele gesto e como retribuiram o mesmo (ou como gostariam de tê-lo feito)





PROPOSTA 4
Auditiva e física



Momento 1:
Participante
relembra situação de
seu pai fazendo-o
dormir



Momento 2:
Compartilham com o grande grupo aquele
momento

Instrução final é para os
participantes se abraçarem



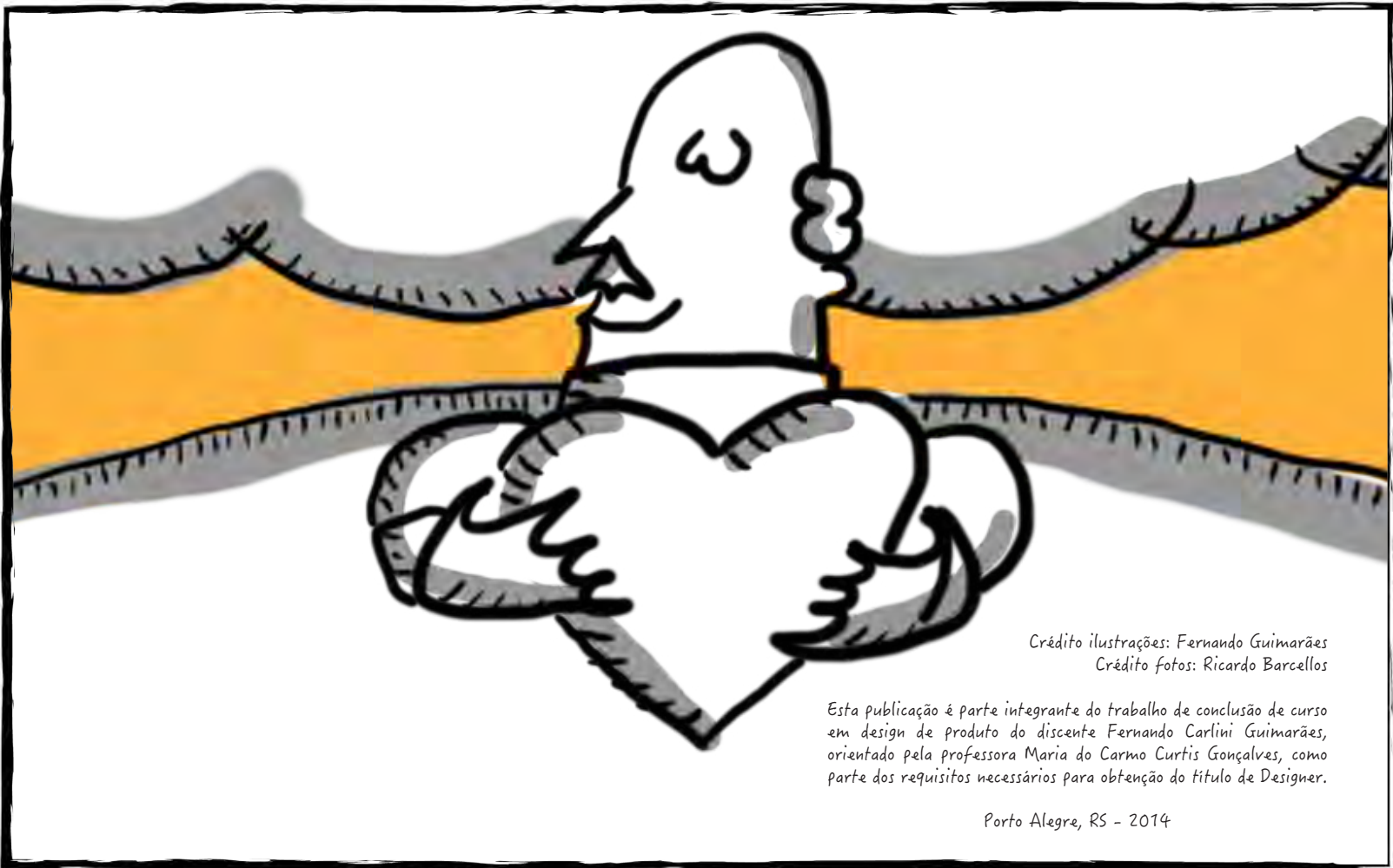
Momento 3:
Dança do merenguetengue. Participantes
vão dançando e cantando conforme instruções do
coordenador da dança.

Ele dá instruções como "coloque a mão na cabeça do
colega e dance o merenguetengue". A sequência da
música é cabeça, ombros, costas, joelhos e por fim
pés.





"AMEBAS REPRODUZEM. O HOMEM INOVA."
Boris Cyrulnik



Crédito ilustrações: Fernando Guimarães
Crédito fotos: Ricardo Barcellos

Esta publicação é parte integrante do trabalho de conclusão de curso em design de produto do discente Fernando Carlini Guimarães, orientado pela professora Maria do Carmo Curtis Gonçalves, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Designer.

Porto Alegre, RS - 2014