

ALLAN DE MARI

ANDÔ: DESIGN PARA EXPERIÊNCIAS LÚDICAS

Monografia apresentada como requisito para aprovação da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Design, do Centro de Artes e Arquitetura, na Universidade de Caxias do Sul, para obtenção do grau de Bacharel em Design.

Orientador: Douglas Onzi Pastori

BENTO GONÇALVES
2023

ALLAN DE MARI

Andô: Design para experiências lúdicas

Monografia apresentada como requisito para aprovação da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Design, do Centro de Artes e Arquitetura, na Universidade de Caxias do Sul, para obtenção do grau de Bacharel em Design.

Orientador: Me. Douglas Onzi Pastori

Bento Gonçalves, 04 de dezembro de 2023.

Aprovado (a) em: 04/12/2023

Banca Examinadora

Prof. Me. Aline Valéria Fagundes da Silva
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Prof. Me. Douglas Onzi Pastori
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Gabriel Bergmann Borges Vieira
Universidade de Caxias do Sul

AGRADECIMENTOS

A empatia nos possibilita ver além de nossas próprias percepções, explorar novos universos e mergulhar no mundo do outro. Minha profunda gratidão a todos os professores que tive ao longo da vida, que escolheram esta profissão como ferramenta para mudança de tantas pessoas e, que por momentos tocaram a minha própria.

Agradeço a minha companheira de vida Luana Sonaglio, que escolheu trilhar essa linda caminhada comigo e, durante todo o tempo esteve presente sendo meu porto seguro. Você me fortalece e me inspira a ser melhor todos os dias, sem você este projeto não seria possível.

Ao meu professor orientador Douglas Onzi Pastori, que acreditou em mim, no meu trabalho e potencial, quando por vezes eu mesmo duvidava. Obrigado pelo teu incentivo, e teus ensinamentos durante toda graduação.

Aos meus professores orientadores Ana Valquiria Prudencio e Júlio César Colbeich Trajano que acompanharam minha evolução durante o projeto e trajetória acadêmica, obrigado por estarem sempre dispostos a me orientar.

Aos meus pais Cintia Teixeira e Arildo De Mari que sacrificaram tanto para que hoje chegasse até aqui.

À minha avó Zaira Bittencourt que durante muito tempo acompanhou meus estudos e me motivou a encontrar a beleza do aprendizado.

Aos amigos de curso e vida que me auxiliaram em tantos momentos, Ludovico Coser Pedron e Gabriel Camerini.

Aos meus colegas e amigos de profissão que me inspiram e fazem com que meu trabalho seja melhor a cada dia.

RESUMO

O tema deste projeto é o design para experiências lúdicas, utilizando o Design Participativo, Design Multissensorial e o Design de Ludicidade como métodos para solução dos desafios. Por meio de revisões bibliográficas, elaborou-se uma fundamentação contendo autores de áreas pedagógicas que entendem a necessidade do protagonismo infantil. Realizou-se uma pesquisa com duas famílias e identificou-se a proximidade de uma delas com a persona encontrada. Com isso, foi desenvolvido por meio de dinâmicas pedagógicas e metodologias de design, um projeto gráfico e de produto que corresponderam ao tema proposto na dinâmica pedagógica, assim oportunizou-se que os resultados obtidos pudessem ser expandidos para mais crianças através de produtos.

Palavras-chave: Design Participativo; Ludicidade; Design de ludicidade.

ABSTRACT

The theme of this project is the design for ludic experiences, using Participatory Design, Multisensory Design and Ludicity Design as methods for solving problems. Through bibliographic reviews, the foundation was elaborated containing authors from pedagogical areas who understand the necessity of child protagonism. A study was conducted with two families, identifying the proximity of one of them to the persona identified. Subsequently, a graphic and product project was developed through pedagogical dynamics and design methodologies, which aligned with the theme proposed in the pedagogical dynamics. This provided the opportunity for the obtained results to be extended to more children through products.

Key-words: Participatory Design; Ludicity; Ludicity Design.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Níveis de Design.....	13
Figura 2: Representação Artística.....	15
Figura 3: Representação Artística.....	17
Figura 4: Manifestações Ludicidade.....	24
Figura 5: Representação da organização espacial.....	27
Figura 6: Design de Ludicidade.....	29
Figura 7: Representação de artefatos.....	30
Figura 8: Sala de aula municipal.....	33
Figura 9: Sala de aula particular.....	34
Figura 10: Exemplo de espaço escolar.....	35
Figura 11: Ficha persona.....	39
Figura 12: Business Canvas.....	42
Figura 13: Operação do instituto.....	43
Figura 14: Ciclo de redesign de projetos.....	46
Figura 15: Mapa de atores.....	47
Figura 16: Mapa de atores.....	47
Figura 17: Consulta INPI.....	48
Figura 18: Resultado INPI.....	49
Figura 19: Criação do logotipo.....	50
Figura 20: Logotipo Andô.....	50
Figura 21: Paleta de cores.....	51
Figura 22: Organização do espaço da dinâmica.....	54
Figura 23: Espaço de construções.....	55
Figura 24: Relação pai e filha.....	55
Figura 25: Resultado dinâmica.....	56
Figura 26: Kaila e Mambú.....	57
Figura 27: Tipografia Kaila e Mambú.....	58
Figura 28: Exemplo de livro sanfonado.....	58
Figura 29: Materiais de referência.....	59
Figura 30: Livro Mambú e Kaila.....	59
Figura 31: Bonecos Mambú e Kaila.....	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 PROBLEMATIZAÇÃO.....	10
2.1 TEMA.....	10
3 A CRIANÇA.....	14
3.1 O PERCURSO HISTÓRICO OCIDENTAL DA INFÂNCIA.....	14
3.1.1 A história da infância.....	14
3.1.2 A valorização da criança.....	16
3.2. RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA.....	18
3.2.1. A criança contemporânea.....	18
3.2.2. Crítica ao controle e opressão.....	20
3.2.3. A pedagogia da escuta.....	22
3.3. ESPAÇOS E LUDICIDADE.....	24
3.3.1. Ludicidade.....	24
3.3.2 Espaços de ludicidade.....	25
3.3.3 Experiências lúdicas.....	26
4 DESIGN.....	28
4.1 DESIGN DE LUDICIDADE.....	28
4.2 DESIGN MULTISSENSORIAL.....	29
4.3 DESIGN PARTICIPATIVO.....	31
4.4 PESQUISAS DE CAMPO.....	32
4.4.1 Pesquisa em escolas.....	32
4.4.2 Pesquisa em ambiente residencial.....	36
5. BRIEFING.....	38
5.1 O QUE?.....	38
5.2 POR QUE?.....	38
5.3 COMO?.....	38
5.4 PRA QUEM?.....	38
6. INSTITUCIONALIZAR.....	38

6.1. NEGÓCIO.....	38
6.2.SERVIÇO.....	39
7 STORYTELLING E NAMING.....	48
8 NA PRÁTICA ANDÔ.....	51
8.1. INFORMAÇÕES INICIAIS.....	51
8.2. ANÁLISE E DINÂMICA PEDAGÓGICA.....	52
8.3 PROJETO.....	56
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	62
APÊNDICE A - LIVRO “KAILA E MAMBÚ”.....	65
APÊNDICE B - DESENHO TÉCNICO DOS BONECOS KAILA E MAMBÚ.....	71
APÊNDICE C - MANUAL DE IDENTIDADE VISUAL.....	72

1 INTRODUÇÃO

As primeiras noções de infância são encontradas a partir do século XI, no Evangelário de Oto III, que Ariès (1981) descreve com aspectos grotescos, deformados e distorcidos da realidade onde a criança não tem espaço na sociedade. Com as mudanças ocorridas a partir do movimento denominado Renascimento, renovadores pedagógicos e o clérigo religioso buscam responsabilizar-se pelos cuidados com as crianças, assim, a taxa de mortalidade diminui.

Com o passar dos séculos, após a Segunda Guerra Mundial as legislações e Políticas Públicas tomam forma e visam assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes. A partir disso, se estabelece a visão de criança e de infância que está vigente até na contemporaneidade. Nesse meio, as crianças tornam-se sujeitos históricos e de direitos, capazes de produzir cultura partindo do conhecimento já sistematizado pela humanidade. Deste modo, reconhecer e valorizar de forma respeitosa as habilidades e capacidades delas é fundamental para compreender seu universo e forma de expressão.

Segundo Currie e Foster (1975), a criança conhece, reconhece e interpela o mundo ao seu redor por meio do brincar e da arte, e desta maneira, relacionar o mundo externo ao mundo interno, aprendendo novas relações de conhecimento, organização mental e poder interpretativo. Isso corrobora para uma infância libertadora e de protagonismo infantil, que não traz olhos alienados e encara a realidade com critérios pessoais (FREIRE, 1975).

Os espaços de ludicidade estão intimamente ligados com a relação que a criança tem com os materiais e sua organização. Experimentam novas possibilidades investigativas, e conseqüentemente, ampliam seu senso estético e seu pensamento criativo. Os espaços de ludicidade são onde a brincadeira acontece e refletem a visão que o adulto tem sobre a criança e infância. Vecchi (2017) afirma que é possível perceber se esta organização censura ou enriquece as capacidades intelectuais e criativas.

Nesse sentido, podemos refletir como o Design pode fazer parte deste universo e enriquecer as experiências infantis respeitando seu protagonismo e incentivando seus interesses, colaborando e reforçando seu desenvolvimento

cognitivo, crítico e intelectual. Aliado a estas reflexões, os sentidos são importantes aliados para percepção das inclinações das crianças, demonstrando seu universo por meio de suas interações materiais. Desta forma, o Design Multissensorial (LUPTON, 2017) pode auxiliar na construção de espaços com intervenções voltadas para esta natureza, refletindo as particularidades de cada criança. É também importante ferramenta para que os adultos possam identificar as potencialidades e interesses investigativos das crianças.

É fundamental para este universo que os atores estejam intimamente inseridos no projeto, desta forma, o Design Participativo (SPINUZZI, 2005) é capaz de proporcionar uma relação de co-criação projetual, integrando as realidades e colaborando para enriquecer com cada perspectiva. Todavia, para que a completude desse meio seja compreendida, o universo de ludicidade precisa ser desvendado e por meio do Design de Ludicidade, conseguimos compreender de maneira clara pontos essenciais para serem considerados durante a metodologia de projeto.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 TEMA

Design para experiências lúdicas.

2.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Como o Design pode estruturar experiências por meio do Design Participativo capazes de provocar a capacidade investigativa para as crianças e momentos de ludicidade.

2.3 OBJETIVO GERAL

Desenvolver um projeto de marca, produto e serviço que utilize ferramentas do design para construção de experiências de ludicidade que prezam pela liberdade criativa e despertem o senso investigativo da criança.

2.4 OBJETIVO ESPECÍFICOS

- a) Estabelecer conceitos pedagógicos que compreendam o tema;
- b) Entender as necessidades das crianças quanto sujeito protagonista;

- c) Observação de casos e entrevistas para legitimar o tema;
- d) Explorar metodologias e conceitos para concepção do projeto;

2.5 JUSTIFICATIVA

Durante séculos as crianças eram socialmente vistas como incapazes, sem haver distinção entre as capacidades e habilidades infantis das dos adultos, logo os mundos se misturavam, Ariès (1981). Além disso, a despreocupação com as necessidades fisiológicas e de higiene dos bebês eram determinantes para sua sobrevivência elevando os índices de mortalidade até o final do século XVIII, quando a ideia de modernidade levava a discursos “moralistas” de médicos da época Heywood (2004).

Séculos depois, na atualidade, é desafiante perceber e respeitar a dimensão das práticas do universo infantil, eticamente ou cognitivamente. Aliado a estas preocupações, o grande consumo de objetos e artefatos desenhados especialmente para “brincar” são consumidos de forma massiva com o objetivo de sanar uma necessidade infantil sem que haja uma reflexão sobre a qualidade e o propósito das brincadeiras. Freire discorre que quanto mais somos dirigidos pela propaganda ideológica, comercial ou política, mais nos tornamos objetos de massa. Análogo a esta realidade, Freire segue afirmando que:

Uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar.(FREIRE, 1985, P. 32)

Pode-se falar sobre o brincar e seus desmembramentos e influências no processo de construção social. Isso porque é por meio desta habilidade que as crianças descobrem o mundo e o experienciam, refletem, constroem e desconstroem concepções:

As crianças experimentam e simbolizam o mundo real, físico, por meio do seu brincar e da arte. Em ambos canais de expressão, as experiências passadas são repetidas e revividas. Dessa maneira, podemos relacionar o nosso mundo externo ao nosso mundo interno de experiências passadas e conhecimento, organização mental e poder interpretativo. Podemos vincular experiências novas a experiências antigas e desta maneira as nossas mentes absorvem novas informações e se expandam. (CURRIE E FOSTER, 1975, P. 8)

Além disso, essa prática torna-se fundamental no desenvolvimento de habilidades e capacidades infantis, isso pois os materiais disponíveis para elas influenciam nas conexões entre os aprendizados e experiências. O papel do adulto neste meio é de observar atentamente o brincar, respeitando o protagonismo infantil e percebendo seus interesses investigativos. Deste modo, elas aprimorarão seu pensamento reflexivo e criativo. Fortunatti contribuiu significativamente para essa ideia, quando aponta:

[...] de crianças apenas merecedoras de atenção e cuidados afetuosos, passamos a pensar nas crianças como indivíduos competentes, ativos, interativos, naturalmente orientados ao protagonismo de experiências que necessita [...] estar inserido em um contexto de oportunidades organizadas e estruturadas, oferecidas e apoiadas pelo adulto. O protagonismo se expressa, como uma instância natural e de rápida progressão para um âmbito sustentado por uma intencionalidade. (FORTUNATTI, 2020, P.16)

Refletir sobre a organização dos espaços que as crianças pequenas utilizam e passam seu tempo acaba estando intimamente ligado com a concepção que os adultos que as cercam têm sobre elas. Isso porque essas percepções acabam por interferir significativamente no estabelecimento desses espaços. Em uma sala vazia com suas paredes representadas com figuras por meio de desenhos em EVA, cuja intenção é meramente decorativa, fica evidente que há o descompromisso com as intenções investigativas das crianças, apenas servindo como agrado aos olhos dos adultos. Logo, os meninos e meninas que habitam este espaço podem não se sentir pertencentes ao ambiente pois nele não há representatividade:

O ambiente é um elemento perceptivamente forte e declara ideias, não só relativas ao espaço, mas aos habitantes e as possibilidades da relação com o ambiente e entre elas. Os lugares construídos são sempre também uma vitrine das ideias. (VECCHI, 2017, P. 134)

O Design de Ludicidade atua como facilitador na compreensão do fenômeno lúdico e respeita qualquer contexto social, pois a este está subordinado (Lopes 1998). Aliado a estas ideias este conceito elabora aspectos fundamentados do protagonismo infantil, e elabora uma ideia de que este conceito pode atuar em diferentes níveis, sendo desejo, desígnio e desenho. As experiências de ludicidade podem ser projetadas a nível de design com o objetivo de proporcionar uma experiência relacionada diretamente com os interesses infantis e que está em constante aprimoramento. Não obstante, o Design Participativo atua como elemento

fundamental para o desenho deste contexto, uma vez que a co-criação dos espaços é parte imprescindível para o resultado e conhecimento da criança.

Em suma, os aspectos do Design de Ludicidade e Design Participativo podem estar intrinsecamente atrelados ao desenho dos espaços destinados às crianças, respeitando e abrindo possibilidades para que suas habilidades investigativas aflorem e desenvolvam um pensamento crítico sobre o mundo que as cercam, levando em conta sua individualidade, bem como seu contexto social.

2.6 NÍVEIS DE DESIGN

Para Bentz, Franzato (2006), o Metadesign passa por níveis de conhecimento, contemplando o estado de realidade, metalinguístico, metodológico e epistemológicos (Figura1). Por isso, pode-se entender que Metadesign é fazer Design do Design, ou seja, projetar as condições que projetam outras coisas. É um Design que atua indiretamente em metodologias, processos e ferramentas que por sua vez, são capazes de projetar.

Figura 1: Níveis de Design

EPISTEMOLÓGICO	(Meta Meta Meta)
METODOLÓGICO	(Meta Meta)
----- METALINGUÍSTICO	(Meta)
LÍNGUA-OBJETO	(X)
----- REALIDADE	("Res")

Fonte: Níveis de conhecimento (Bentz, Franzato (2006).

Como forma de subsidiar o pensamento teórico do presente trabalho, é relacionar os níveis de conhecimento previamente explanados, a realidade está ligada a interação que as crianças têm com artefatos e espaços, bem como o resultado sobre esta. O aspecto metalinguístico ou teórico-conceitual é atribuído às práticas lúdicas vinculadas à ética da expressividade e à política pedagógica da liberdade elaboradas a partir do nível previamente estabelecido. Como plano metodológico atribui-se ao Design Participativo e Design de Ludicidade como

alternativa de resolução para as questões encontradas no nível real e, como nível epistemológico, atribui-se às ideias de Freire como fundamentais para reflexões atreladas às responsabilidades projetuais.

3 A CRIANÇA

3.1 O PERCURSO HISTÓRICO OCIDENTAL DA INFÂNCIA

3.1.1 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Segundo Heywood (2004), não havia interesse de registros históricos por parte dos camponeses ou artesãos na Idade Média, nem mesmo os nobres ou devotos demonstravam muito interessavam pelos primeiros anos de vida. Ainda Heywood (2004) compreende que partindo da análise bibliográfica disponível, percebe-se que o conceito de criança e infância como conhecemos hoje é relativamente recente.

Durante muito tempo, a infância passava despercebida pelos olhos da humanidade, sem espaço e sem propósito. Assim, as primeiras noções de infância surgem no Evangeliário de Oto III no século XI, em uma tentativa de representação da criança na cena do Evangelho em que Jesus pede que deixe vir a ele as criancinhas. Segundo Ariès (1981), a representação de criança estava distante da realidade e o artista otoniano retratava seus corpos com um grande aspecto de deformidade (figura 2).

No Evangeliário da Sainte-Chapelle do século XIII, no momento da multiplicação dos pães, Cristo e um apóstolo ladeiam um homenzinho que bate em sua cintura: sem dúvida, a criança que trazia os peixes. No mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas. (ARIÈS, 1981, p. 51)

Figura 2: Representação Artística



Fonte: Madona com Menino (1284)

Não obstante a representação artística da criança era distorcida, sua posição social era reconhecida apenas quando conseguiam desempenhar as mesmas atividades que os adultos, sem possuir qualquer apoio e estando à própria sorte por diversas situações, passando, só então, a ter uma identidade própria. Esta relação colaborava para um alto índice de mortalidade. Segundo Ariès (1981), não havia uma preocupação da família em fornecer quaisquer conhecimentos sobre a vida, e seu aprendizado se dava inteiramente da convivência que tinha com outros adultos, sendo de sua família, ou não. Desta forma, “A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade.” (ARIÈS, 1981, p.10).

Contudo, um sentimento superficial da criança - a que chamei "paparicação" - era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÈS, 1981, p. 10)

O reconhecimento de uma ideia de infância ou criança permaneceu ofuscado

e as taxas de mortalidade eram altíssimas, dentre alguns motivos, deixar os bebês em seus próprios excrementos durante horas ou pelo abandono de crianças em grande escala, conforme descreve Heywood (2004). Somente no século XVIII as ideias e concepções começaram sobre criança e infância começam a mudar, quando ainda Heywood (2004) aponta que os pais de classe média ou alta da época buscam posturas mais “modernas”, por conta de discursos moralistas de médicos da época.

Ainda assim, a história nos mostra com um triste registro da perspectiva ocidental sobre a criança, como afirma Jacomé (2018) “A realidade mostra que sempre houve crianças, ao mesmo tempo em que nem sempre houve infância”. Percebe-se o abismo entre as noções de criança da época e os conhecimentos de infância atuais, bem como o descaso que durante séculos se perpetuou sobre os pequenos. Com um sentimento de constante pesquisa para lutas e direitos da criança, ainda percorremos um longo caminho, para reforçar a importância desta fase da vida.

3.1.2 A VALORIZAÇÃO DA CRIANÇA

A criança passa a ser vista como sujeito distinto do adulto quando a Igreja Católica entende que se faz necessário o batismo destas pessoas, assim, sua alma ficaria salva. Com isso, as famílias conseguem permanecer mais tempo com seus filhos, determinando os sentimentos que Ariès (1981) chama de “paparicação” e “apego”. O primeiro, segundo o autor, refere-se a “um novo sentimento da infância [...] em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto [...]”, e o segundo, trazia a ideia de que como o adulto se distraía com a criança, acabava por desenvolver um sentimento de apego por ela. Isso resulta em cuidados maiores até o nascimento de uma preocupação com esses seres pequenos.

Ao longo da história, as mudanças passam a ser percebidas, assim como no Brasil. Como herança portuguesa, uma das formas encontradas de proteção para as crianças eram as chamadas Rodas dos Expostos (figura 3).

Figura 3: Representação Artística



Fonte: Gazeta do Povo (2011)

Fundadas com o intuito de, segundo Marcílio (1998, p. 167) “evitar-se o horror e a desumanidade que então se praticavam com alguns recém-nascidos[...]de serem devoradas pelos cães e outros animais[...]e por se perderem aquelas almas pela falta do sacramento do batismo”. Essas rodas eram fixadas nas paredes de instituições administradas pela igreja e tinham, de acordo com a autora:

Forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado. (MARCÍLIO, 1988, P. 70)

Como forma de garantir os direitos sociais, e evitar as atrocidades acontecidas ao longo da história e principalmente após a Segunda Guerra Mundial, estabelecem-se os Direitos Humanos (ONU, 1948), valores que garantem direitos básicos, para todos os seres humanos, sendo eles civis, políticos, econômicos,

sociais e culturais. Da mesma forma, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1959) estabelece princípios e normativas que asseguram a integridade das crianças em âmbito global, como por exemplo, ter direito a um nome e nacionalidade, proteção para desenvolvimento físico e mental, alimentação, moradia e assistência médica, entre outros.

Após os Atos Institucionais durante o regime militar que ocorreram entre 1964 e 1969, o Brasil passa a ter como uma de suas normativas a Constituição Federal de 1988, que em suas estruturas, considera dentre outros Títulos, Capítulos e Artigos, os deveres e acessos enquanto direitos sociais e educacionais. Após estas normativas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é reorganizada, regulamentando a educação tanto na rede pública ou privada, atribuindo divisões nos campos educacionais básicos como Creche, Pré-escola, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, bem como carga horárias e jornadas diárias.

Após esses marcos, nasce o Estatuto da Criança e do Adolescente elaborado em 1990 que, “define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado”. É uma lei que, a partir dos Direitos Humanos, regulamenta e garante que os direitos e deveres de crianças e adolescentes não sejam violados (ECA, 2021).

As crianças, então, podem ser consideradas como sujeitos históricos e de direitos assegurados por lei, fruto de um processo galgado em um período de invisibilidade social. Deste modo, passou entender-se que a ideia de infância é derivada de um processo construído historicamente. Todavia, apesar de todos os subsídios e leis vigentes no país, o conceito de infância e de criança ainda se encontram em construção, isso porque as mudanças sociais estão em constante movimento. Aliado a isso, o protagonismo infantil vem ganhando espaço por meio da globalização da ideia de infância que dependem e variam de acordo com cada cultura.

3.2. RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

3.2.1. A CRIANÇA CONTEMPORÂNEA

Desde os anos 90 com a modernização dos meios de comunicação e o

crescente processo de urbanização, a infância passou a ocupar papel central nas relações sociais. Desde esse período, a ideia de criança veio sendo construída até aquela que temos, legalmente, hoje. Segundo a Diretriz Curricular Nacional (2010), a criança é um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Em regiões onde há grande densidade populacional e capitais populosas, muitas famílias se constroem e se organizam em espaços bastante restritos, como apartamentos pequenos, onde por vezes é fora do alcance da natureza. E como forma de entretenimento infantil, o uso excessivo de telas se faz cada vez mais presente, pela sua praticidade e comodidade. As crianças crescem familiarizadas com essas facilidades e a linguagem digital faz parte da vida deles de uma forma que é capaz de alterar sua maneira de pensar e de aprender (PRENSKY, 2001).

Em consonância a isso, há limitação dos espaços para as brincadeiras infantis, assim as potencialidades das crianças acabam por serem desvalorizadas, e elas ficam reféns das propostas dos adultos, sem ter autonomia para buscarem pelos seus interesses de exploração. O protagonismo infantil dá lugar a limitação de escolhas e a repressão de algumas ideias. Urge que se pense em espaços respeitosos, potentes e estruturados para que os meninos e meninas consigam externalizar seu potencial criativo, sejam eles em casa ou fora dela. Aliado esta ideia pode-se observar que:

[...] a importância de conceber as condições que oferecemos às experiências das crianças [...] oportunidades organizadas que podem apoiar o protagonismo ativo e construtivo de crianças em seus processos de desenvolvimento de relações, de conhecimento de aprendizagens. (FORTUNATTI, 2020, P. 203)

Essas infâncias restritas e enclausuradas fazem com que as crianças aos poucos, percam seu maravilhamento com vida cotidiana, tornando-se apenas receptores de ideias e culturas estabelecidas por uma sociedade que está pulsando no consumismo e na produção em massa. Algumas famílias, alienadas, deixam de ter o olhar atento com seus filhos e esquecem-se da responsabilidade educativa, terceirizando para as escolas a tarefa de suprir necessidades emocionais, a compreensão do mundo ao seu redor bem como os valores sociais. Nesse sentido,

Freire (1985) aponta que seu aprendizado social é restrito, bem como sua capacidade crítica perante a vida que a cerca.

As infâncias e suas peculiaridades necessitam de espaços pensados e organizados com propósito, espaços esses que permitam tanto expressão de ideias, explorações de interesses e que valorizem cada movimento infantil. Isso porque as crianças ainda estão em processo de desenvolvimento e compreendendo a realidade que as cerca. Nesse sentido o adulto deveria ser aquele que faz a mediação dos conhecimentos que a humanidade sistematizou e da cultura por meio da elaboração e organização de espaços, tempos, materiais e materialidades que juntos, servem de alicerce para que as potencialidades infantis tomem forma.

3.2.2. CRÍTICA AO CONTROLE E OPRESSÃO

Os avanços trazidos pela contemporaneidade trouxeram muitos benefícios para a sociedade de um modo geral, como por exemplo a internet, fácil acesso aos meios de comunicação, produção e de cultura e também a facilidade de se conectar com pessoas independente da distância. Isso vem crescendo exponencialmente, pois a tecnologia evoluiu em um curto espaço de tempo, sendo possível pelo empenho de pesquisadores e investimentos de interesses comerciais e políticos.

A noção de fetichismo elaborado por Marx (2014), por outro lado, traz a ideia de que os meios de produção capitalista se usam para criar um conceito de que o valor da mercadoria é subjetivo ao produto, ou seja, dá-lhe uma ideia de misticismo e isso acaba por refletir nas relações sociais entre sujeitos e objetos. Matias (2014, p. 212), do mesmo modo, sugere que “os motivos parecem óbvios, pois, na medida em que os ‘produtos’ não são definidos enquanto mercadorias, seu fetiche fica obscurecido pelo manto das relações sociais de produção, reduzidas a relações ‘de mercado’”.

A realidade acaba por ser distorcida em detrimento desse fetichismo e facilmente a alienação toma conta. Freire (1985, p. 34) afirma que “essa sociedade é predatória, não tem povo, tem massa”, e segue propondo que “o ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios, por isso vive em uma sociedade imaginária”. Nessa perspectiva fica evidente que se reflita criticamente sobre o papel que ocupamos nesse emaranhado de relações e o

quanto influenciarmos os outros ou somos influenciados por ideias, conceitos e concepções.

Em meio a isso, as relações sociais declinaram, a tal ponto de tornarem frágeis, fluídas e criarem-se conexões afetivas capazes de serem desfeitas a qualquer momento e não laços e vínculos além de haver crescente individualização, conforme afirma Bauman (2004). Essas construções sociais estão passíveis de serem estabelecidas superficialmente e podem refletir nas relações familiares e como consequência na infância. As crianças ficam submetidas aos adultos alienados, sendo produtos dessas relações. Bauman (2004, p. 96), identifica isso ao trazer que “a difusa indústria familiar das condições de vida compartilhada seria posta fora de operação e desmantelada. As formas de vida e as parcerias que as sustentam, só estariam disponíveis como mercadorias.”

Essa forma de organização e controle que a sociedade atual apresenta afeta diretamente a forma como a criança é percebida pelo adulto. Bombardeada por informações em um ambiente em que seu espaço de atuação, pode ser cada vez mais restrito e restritivo, acaba não valorizando ou até mesmo percebendo as potencialidades infantis e também desrespeitando sua condição de criação cultural. Isso tudo faz retroceder à imagem de criança que se tinha há séculos atrás, de incompetência e dependente exclusivamente do adulto. Fortunatti aborda isso quando traz que:

As imagens do passado – como os prejulgamentos persistentes de hoje – nos trazem de volta a uma representação da identidade infantil na qual uma criança parece ser – ao invés de uma pessoa desde o seu nascimento- uma espécie de sombra que precede o surgimento da identidade de uma pessoa ou, como alternativa, um sujeito simplesmente dotado de uma capacidade receptiva precoce. (FORTUNATTI, 2020, P. 124)

Dado a essas ideias, percebe-se a importância de orientar e permitir a curiosidade exploratória para assim os esquemas de desenvolvimento cognitivos, relacionais e de aprendizagens ganhem espaço nas relações nas quais as crianças fazem parte. Além disso, ao invés de oferecer estímulos intencionais para os pequenos e esperar seus resultados, é urgente que elas sejam vistas como protagonistas e permitir que se relacionem com os conhecimentos sistematizados pela humanidade de maneira respeitosa e pouco a pouco, na relação com o adulto e com o espaço, construa sua identidade e produza cultura de forma crítica.

3.2.3. A PEDAGOGIA DA ESCUTA

Para poder compreender a dimensão que esta abordagem leva consigo, precisa-se levar em consideração a ideia de criança como protagonista das próprias aprendizagens e que em suas relações com o mundo, com o conhecimento sistematizado pela humanidade e com os materiais é capaz de produzir cultura e transforma-se ao longo das suas interações. Nessa perspectiva, a criança e o adulto participam em conjunto, em uma relação de respeito e confiança, da construção dos conhecimentos além do desenvolvimento de suas habilidades.

Esta é uma abordagem pedagógica nascida por meio do pedagogo Lóris Malaguzzi, que logo após a Segunda Guerra Mundial, vai até Correggio na Itália, movido pelo desejo de ajudar as famílias nas construções de escolas e espaços para as crianças, lutando pela valorização das infâncias, e participação ativa das famílias e da sociedade na caminhada escolar. Suas ideias se diferenciavam das do modelo tradicional de ensino, isso porque rompeu com o proposto pela Igreja Católica dominante na época, nascendo assim uma das bases da Abordagem de Reggio Emília. Além disso, sua perspectiva inovadora traz a ideia central de que as coisas relativas às crianças e para elas, somente podem ser aprendidas através das próprias crianças.

As diferentes maneiras com que as crianças se comunicam com o mundo foram definidas por Malaguzzi como “As Cem Linguagens das Crianças”. Por *linguagem*, entende-se aqui como uma forma de expressão da criança conforme relata Vea Vecchi em uma conversa com uma pedagoga de Reggio Emilia, chamada Claudia Giudici.

Quando falamos de linguagem, referimo-nos aos diversos modos da criança (do ser humano) de representar, comunicar e expressar o pensamento por meio de diversas mídias e sistemas simbólicos; As linguagens portanto são as múltiplas fontes/gêneses do conhecimento. (VECCHI, 2017, P.33)

Essas linguagens são inerentes a elas, mas para poder percebê-las genuinamente, o olhar atento do adulto se faz indispensável. Todavia, a cultura centrada no adulto ainda faz parte da sociedade contemporânea, fazendo com que muitas vezes, os conceitos e padrões científicos e escolarizados sejam muito valorizados, limitando as capacidades e até mesmo liberdade criativa das crianças. Malaguzzi (1995) reforça essa ideia em uma entrevista, ao sinalizar que “não

legitimamos corretamente uma cultura da infância, e as consequências são vistas em nossas escolhas sociais, econômicas e políticas e em nossos investimentos. Este é um exemplo típico e assustador de ofensa e traição aos recursos humanos”.

A Pedagogia da Escuta permeia todas as vivências sociais, emocionais e culturais que a criança estabelece e está diretamente ligada com o olhar atento do adulto, desde que este consiga ser sensível em suas percepções, compreenda que as crianças se expressam com o corpo inteiro e favoreça um espaço organizado para o diálogo e de escuta respeitosa.

O ato de assumir uma imagem forte, rica e potencial da infância exige uma correspondente transformação do papel do adulto em uma direção em que sua ação seja realizada muito mais na organização de contextos estruturantes do que sobre a proposta de estímulos direcionados para a ação das crianças, muito mais na capacidade de reconhecer e expandir a diversidade dos estilos de comportamentos das infâncias do que na ansiedade de conduzi-las a performances precisas e definidas, muito mais pela atenção ao processo da ação de cada um como expressão de uma estratégia evolutiva do que pelo desejo de classificar o estágio de desenvolvimento alcançado na tabela de supostos parâmetros gerais. A dimensão que se abre é a do diálogo, da partilha, da troca e do conforto, da reciprocidade [...], do favorecimento prestados das capacidades autônomas de elaboração e de construção das crianças. Essa pode ser uma forma [...] para respeitar a plenitude da identidade infantil. (FORTUNATTI, 2020, p. 19)

Na contemporaneidade, a fim de respeitar as práticas e minúcias da infância, faz-se necessário cada vez mais que essa prática se torne hábito e ganhe espaço principalmente nos ambientes familiares. Desta forma será possível que, por meio da relação com os adultos, as crianças gradativamente construam-se sujeitos críticos, reflexivos, criativos e com habilidades de solução de problemas e gerenciamento de conflitos com mais confiança em suas próprias potencialidades.

As crianças expressam-se de variadas formas, sendo estas linguagens dotadas de significado para o olhar atento do adulto. uma das formas que podemos adotar para interpretar estas linguagens é através do “habitat” natural da criança: a ludicidade. Por meio dela, a criança expressa-se brincando, aprendendo e se relacionando socialmente. a ludicidade acompanha a infância a todo o momento, e compreender o que de fato este aspecto representa é fundamental para entendermos a infância com um pouco mais de profundidade.

3.3. ESPAÇOS E LUDICIDADE

3.3.1. LUDICIDADE

Conforme afirma Lopes (1998), a palavra “ludicidade” é inexistente no dicionário de língua portuguesa, porém como em outras línguas, utilizamos palavras de conceitos similares, sendo elas: brincar, jogar, brinquedo, recreação e lazer. É possível também verificar sua origem semântica no latim em *LUDUS*, que significa jogo, exercício ou imitação. Todavia, adotar outra palavra para atribuir sentido semântico ao que é lúdico conflita com suas próprias etimologias, como Fortuna (2002) demonstra ao discorrer sobre o valor social empregado a cada uma delas. Ainda discorre Fortuna (2002), que o caráter paradoxal das atividades lúdicas dificulta a definição do termo de modo reducionista e, portanto, é preciso pensar de forma ampla, sendo fruto da atitude criativa (Figura 4).

Figura 4: Manifestações ludicidade



Figura 1 - Representação gráfica das famílias semânticas e das suas vizinhanças

Fonte: Lopes 2004

Historicamente, a ludicidade apresenta diversas faces e visões, Lopes (2004) aponta que alguns conceitos teóricos de ludicidade se manifestam desde as

civilizações gregas e romanas, valorizada por filósofos como Platão, Aristóteles e Heráclito, que as consideravam fundamentais para formação do sujeito.

Conforme apresenta Massa (2017), durante os períodos históricos podemos notar interessantes manifestações do lúdico que reverberam na atualidade. No período medieval, o lúdico era considerado perigoso e proibido, tendo como as únicas atividades de lazer da época aquelas com caráter religioso, por isso atividades lúdicas com caráter de diversão eram consideradas não-sérias. Conforme Massa (2017), a modernidade trata as manifestações lúdicas através das pinturas e esculturas como algo sério e integrado a vida, no qual Lopes (2004) entende que deixam de serem representações de “manifestações”, para ser uma “tendência natural do ser humano”.

Na revolução industrial, as manifestações lúdicas têm um caráter insignificante e trivial, pois não são geradores de riquezas, e, portanto, são consideradas inúteis. Segundo Lopes (2004) esta postura da época significou um grande retrocesso na valorização das manifestações lúdicas. Por sua vez, na contemporaneidade, as manifestações lúdicas possuem diversos aspectos e linhas de pesquisa, dado o reconhecimento da complexidade do tema.

Como ferramenta de aprendizado e investigação, a ludicidade pode ser aliada para despertar o interesse e aflorar manifestações do indivíduo. As manifestações lúdicas voltadas para ambientes educacionais tendem a levar uma dinâmica objetiva, isso pois o enfoque está nos mecanismos lúdicos, visando explorar aspectos pedagógicos e utilitaristas (Massa, 2017). Por outro lado, para Winnicott (1975) o brincar elabora o conceito de transicionalidade do brincar, que segundo o autor é um estado em que desfruta da sua liberdade de criação que conecta a realidade e o mundo interno, psíquico do sujeito. Ressalta que este estado de transacionalidade traz consigo um “um paradoxo que precisa ser aceito, tolerado e não solucionado — e é o que constitui a parte mais difícil da teoria do objeto transacional.” (WINNICOTT 1975, P.88)

3.3.2 ESPAÇOS DE LUDICIDADE

Por vezes os espaços que as crianças habitam possuem uma perspectiva utilitarista, ou seja, são projetados de uma forma em que seja útil para quem o usa,

dispensando os aspectos de ludicidade que o espaço pode promover para as crianças. Os meninos e meninas tornam-se um produto de relações, em um espaço em desestimulante para que sejam protagonistas das suas investigações e interesses.

A reflexão sobre os espaços e seus vínculos com aprendizagens permeia todo o processo de desenvolvimento, desde que os adultos desempenhem o olhar atento e a escuta sensível, conceitos abordados previamente. A relação que as crianças têm com os espaços influenciam na qualidade das brincadeiras. Essa qualidade envolve as experiências que serão estabelecidas ali, a disponibilização de materiais e sua organização. Os espaços em que as crianças habitam refletem uma cultura e concepção que o adulto tem a respeito delas e de infância. Por meio disso é possível perceber se há censura ou liberdade de explorações e o quanto enriquece ou proíbe suas capacidades intelectuais e criativas (VECCHI, 2017).

O adulto desempenha um papel de mediador, de observador das capacidades e organizador dos espaços de acordo com o interesse demonstrado pela criança. Nessa perspectiva, fica evidente que a relação entre o adulto e a criança é baseada na confiança e na valorização das múltiplas linguagens, logo, é fundamental que o adulto disponibilize os recursos a fim de que favoreçam e apoiem o protagonismo das crianças de uma forma relacional e que garantam a autonomia e façam trocas com o ambiente significativamente (FORTUNATTI, 2021).

A percepção sobre as potencialidades e interesses das crianças só pode ser observada quando se tem um adulto atento. A elaboração e construção dos espaços que permeiam essa relação também é papel do adulto e cabe a esse desenvolver um espaço em que as crianças possam externalizar, em seu brincar, sua percepção sobre o mundo que a cerca. Nesse meio, a diversidade de recursos oferecidos no ambiente permite que as explorações sejam mais ricas e potencializem os interesses de forma significativa.

3.3.3 EXPERIÊNCIAS LÚDICAS

Como anteriormente explanado, a ludicidade assume papel fundamental para formação do indivíduo, é por meio dela que pode acontecer a ampliação de repertórios linguísticos, estéticos e cognitivos. Moyles (2002) compreende também

que o brincar é uma das formas pela qual os seres humanos são capazes de explorar uma série de experiências em diferentes situações, e assim, se familiarizar com diferentes objetos e materiais.

Nesse sentido, o adulto, assim como as crianças, pode ser considerado um ser brincante. Um exemplo elaborado por Moyles (2002) é o simples fato de que o adulto, ao adquirir um novo equipamento, como máquina de lavar, a maioria deles vai dispensar as formalidades funcionais e irá prontamente “brincar” com seus controles e botões para assim descobrir suas funções. O adulto abafa esta sua capacidade inerente, logo, olhar a natureza brincante da criança passa a ser uma atividade ociosa. Desta forma, para que o brincar infantil seja valorizado e respeitado exigirá que o adulto revise também sua natureza brincante.

A criança que tem em seu brincar uma diversidade de materiais, materialidades e que por consequência podem interagir com a multisensorialidade deles, terá mais repertório de experiências lúdicas. Dentro disso, ainda há o brincar livre e o dirigido. As primeiras experiências brincantes encontram-se no brincar livre, ou seja, o exploratório. Aqui a criança conhece os materiais e o que é capaz de fazer com eles. No dirigido, por outro lado, o que é mais observado é o processo que a criança faz enquanto executa a brincadeira previamente organizada (figura 5). (MOYLES, 2002).

Figura 5: Representação da organização espacial



Fonte: LinkedIn (2022)

Com isso, quando participam de uma situação ou proposta lúdica, os envolvidos interagem entre si e com os materiais e ao mesmo tempo que fazem isso, protagonizam o desenvolvimento da linguagem. Nesse contexto ainda para Moyles

(2002) os envolvidos aprendem por meio da linguagem, além de raciocinar e se comunicar com ela. Assim, em uma vivência lúdica é possível obter esclarecimentos sobre o amadurecimento das percepções das crianças sobre o mundo que as cerca.

Os materiais e artefatos utilizados como “canais de ludicidade”, ou seja, que servem como meio para que a criança expresse-se com maior facilidade pelos tipos de brincar devem ser pensados e refletidos pelo adulto. Há uma importância tanto na organização espacial destes artefatos, quanto na sua escolha, isso para que tais objetos tornem-se facilitadores no processo de entendimento das linguagens da criança. Desta forma, desenhar ou projetar os aspectos que despertem a ludicidade pode ser caminho para encontrar as linguagens da criança, e assim compreendê-las de maneira mais abrangente.

4 DESIGN

4.1 DESIGN DE LUDICIDADE

Conceituado por Lopes (1998), o Design de ludicidade atua a considerar três dimensões principais em sua estrutura, e, segundo a autora, conectam-se e desdobram-se de forma múltipla, formando um sistema aberto e em constante aprimoramento. Para Lopes (1998), a ludicidade enquanto fenômeno e condição de ser humano está presente em cada pessoa e em todas as culturas, é diversa e múltipla em seus efeitos, porém diferentes lógicas encaram os aspectos lúdicos como uma oportunidade estritamente voltada a aspectos monetários.

Porém, a lógica mercantilista que influencia a padronização do inconsciente coletivo das relações interpessoais está presente no modo mais comum de ver a ludicidade. Alimentada, também, por discursos hedonistas, a ludicidade é destacada como valor de lucro e de subversão consentida pela ordem do mercado estabelecida. Contudo, a essência da ludicidade nada tem de alienante e tudo tem para a dignificação do Humano. A conceitualização do design de ludicidade que se apresenta é informada pela conexão teórica estabelecida entre a pragmática da comunicação e a pragmática da ludicidade. Por um lado, ela é dinamizadora e facilitadora da compreensão do fenômeno da ludicidade, as suas manifestações e efeitos nas pessoas e na sociedade e, por outro lado, é fundamento de uma metodologia de intervenção-formação-investigação, que respeita qualquer contexto situacional, pois a estes está subordinada. (LOPES, 1998, P.1)

Compreendendo as três dimensões que fundamentam a ideia de Design de ludicidade, a primeira (i) atua no desejo como interação social e dominado pela

emoção intrínseca do sujeito, tende a inclinar o mesmo para uma fonte de prazer que vão de acordo com o autor protagonista, desta forma é conduzido por seus valores, crenças e interesses.

Seu segundo pilar (ii) é apoiado pelo desígnio, sendo conduzido pela racionalidade que prevalece sobre a emoção no processo de desejo. A autora relata que as decisões resultantes neste processo são fruto do confronto com o desejo, e a possibilidade de concretizar o desejo proporciona uma racionalização e projeta meios de alcançá-lo, assim começa-se o início da etapa de desenho.

O desenho é o terceiro pilar (iii) que concretiza as etapas anteriores, que, orientado pelo desígnio, expressa toda a vontade e materialização do protagonista. Ao mesmo tempo, este processo compele gradualmente o desejo e as emoções, e por requerer uma postura mais racional do protagonista, acaba por ofuscar o desejo (figura 6).

Figura 6: Design de Ludicidade

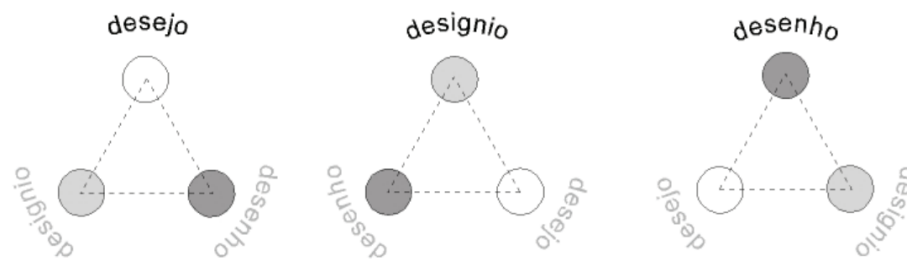


Figura 2 - Triade processual de design de ludicidade

Fonte: Lopes 2004

4.2 DESIGN MULTISSENSORIAL

O design sensorial compreende as sensações e percepções que o mundo proporciona nas diversas experiências da vida por meio de estímulos multissensoriais como toque, cheiros, som e gosto. É também porta de entrada para a apresentação dos nossos primeiros contatos com as experiências de vida, conforme afirmam Lupton e Lipps (2018).

Como forma de estar em constante relação com a diversidade humana, o design multissensorial pode também despertar emoções e sentimentos, conforme afirma Lupton (2017) o encantamento, desejo, surpresa e confiança podem ser

desencadeados por meio dos aspectos de design. A utilização de materiais com aspectos físicos diversos, como texturas, temperaturas e formas, podem trabalhar na relação de percepção emocional com os objetos com que nos relacionamos.

Norman (2008) descreve sobre as relações que temos sobre os objetos, de certa forma implicam nas sensações emocionais que despertam sobre esta relação. Utiliza uma classificação em três níveis: Visceral, comportamental e reflexivo. O nível visceral diz respeito às percepções iniciais que temos sobre algo, é nossa primeira impressão imediata em relação ao design. O nível comportamental atua na usabilidade, onde a aparência não é tão importante, mas a função vem em primeiro lugar. Por fim, o nível reflexivo relaciona nossas impressões sobre significado e propósito dos objetos, como por exemplo utilizar recursos naturais com o objetivo de criar novos artefatos (figura 7).

Figura 7: Representação de artefatos



Fonte: Piorski, Ghandy (2016)

O Design Multissensorial aliado à visão de ludicidade deve direcionar criações que considerem todas as propriedades percebidas pelo indivíduo dos materiais ou objetos para uma finalidade lúdica, além de afinar a percepção e noção de que os objetos ao nosso redor podem ser ressignificados, há uma predisposição para a exploração de ambientes nunca visitados anteriormente, indicando uma grande intenção de interesse por parte do indivíduo.

Quando pensamos na relação multissensorial, a ludicidade, bem como nas

relações descritas por Norman (2008), entendemos que os espaços de ludicidade são importantes aliados para a construção de uma infância diretamente ligada aos interesses de cada criança e sendo assim, suas particularidades e individualidades. Assim sendo, o contato com diferentes materiais pode amplificar os aspectos lúdicos e colaborar para que a ludicidade da criança desperte seu interesse criativo. Compreender os interesses das crianças e traduzir esses aspectos para os espaços que a permeiam utilizando diferentes materiais, texturas, sons, gostos são formas de celebrarmos uma infância bem-vinda.

4.3 DESIGN PARTICIPATIVO

Reconhecendo a criança como sujeito protagonista do seu universo, bem como trabalhar para que os cuidadores se tornem participantes ativos deste meio, adotou-se a metodologia do Design Participativo, que compreende que os principais atores tenham participação ativa no projeto e tenham controle sobre seus papéis. O Designer torna-se facilitador do meio abordado, em posição de colaborativa com os “usuários”, considerando suas ideias, experiências, habilidades e vivências. Todavia, o Designer agrega ao sistema cooperativo suas próprias aptidões, agregando e guiando o grupo para o desenvolvimento colaborativo (SPINUZZI, 2005).

A riqueza e multidisciplinaridade encontradas em um projeto onde diferentes ideias colaboram para a construção de um pensamento demonstra profundo respeito e reconhecimento da trajetória humana envolvida. A troca entre o Designer e os atores em posição de co-projeto pode levar a resultados inesperados e inovadores, que despertam uma visão diferenciada do problema abordado. O Design Participativo revela que identificar os sujeitos e stakeholders relevantes é fundamental para acrescentar à solução do problema enfrentado, no caso do presente projeto, repensar espaços onde a criança atua ludicamente envolve *stakeholders* que estejam imersos no dia a dia da criança, como pais ou cuidadores, familiares e professores.

Como uma metodologia ainda experimental e em desenvolvimento, pode-se observar diferenças entre abordagens que utilizam Design Participativo como método de resolução de problemas. Todavia, Spinuzzi (2005) traz relações estabelecidas em estágios comuns entre projetos que utilizam o Design Participativo,

sendo elas:

Estágio 1, a exploração: Os designers vislumbram o tema inicial, seus atores e stakeholders, suas atividades, possibilidades tecnológicas, entre outros quesitos relevantes ao tema.

Estágio 2, a descoberta: Aqui os designers e atores podem utilizar artifícios metodológicos ou ferramentas para compreender uma visão de futuro. Os pontos em comum ficam claros e qualidades, valores e pensamentos começam a voltar-se para a direção da construção conjunta do projeto.

Estágio 3, a prototipagem: Designers e atores unem-se para dar forma aos conceitos estabelecidos no estágio 2, possibilitando esta etapa ser conduzida pelas mais diversas formas, fazendo uso de materiais comuns aos atores e designers envolvidos.

O protagonismo infantil demonstrou-se ponto chave para entender de forma mais ampla o universo da criança, assim, é possível afirmar que a infância é uma etapa extremamente importante para o desenvolvimento dos indivíduos. A necessidade de explorar os diferentes meios em que a infância se manifesta é imprescindível para que novas possibilidades de pesquisa se manifestem.

4.4 PESQUISAS DE CAMPO

4.4.1 PESQUISA EM ESCOLAS

Entre os dias 18 e 19 de maio de 2023, fez-se uma visitação em duas escolas estabelecidas no município de Bento Gonçalves - RS, sendo uma particular e outra municipal. O objetivo desta visitação seria validar pontos de pesquisa enquanto a visão de criança e infância, previamente elaborada, bem como considerar o ambiente escolar para a implementação do projeto.

No momento da visita para pesquisa de campo, observou-se a turma Maternal 2, da Escola Municipal de Educação Infantil Recanto dos Beija-Flores, onde as crianças têm entre 3 e 4 anos de idade. Ao adentrar a sala da turma, percebeu-se que as crianças corriam livres e inquietos, interagindo umas com as outras sem qualquer intervenção da professora. Nesta ocasião, haviam 25 crianças, uma professora e uma auxiliar, responsáveis pelo cuidado com os pequenos.

O espaço da sala em questão era amplo, porém sem muitos móveis, com uma grande área vazia, como consequência, grande parte dos alunos encontravam-se no centro da sala (figura 8).

Figura 8: Sala de aula municipal



Fonte: do autor

Após algum tempo de observação, percebeu-se que as interações entre as crianças mudavam muito rapidamente, e não conseguiam prender a atenção em nenhuma brincadeira. Os únicos estímulos para impulsionar as brincadeiras eram brinquedos diversos, como carrinhos, bonecas entre outros objetos, sendo a maioria deles quebrados ou deteriorados. Por não haver estímulos de atividades ou direcionamento da parte docente, as crianças acabavam criando disputas com os brinquedos, tornando-se agressivas umas com as outras e ansiosas por não conseguir o que queriam.

Conversando com a professora da turma para entender o funcionamento e direcionamento das atividades diárias, entendeu-se que as crianças eram conduzidas pelas rotinas de horários, divididos entre pátio, alimentação e sala de aula, limitando-se às mesmas atividades observadas anteriormente. Em momentos onde o planejamento escolar segue uma diretriz de atividades, estas são escolhidas de acordo com o desejo da professora, da escola ou município, que determina quais serão os temas e atividades a serem desenvolvidas em determinado período ou horário do dia, isto entrando no consentimento da professora e no planejamento escolar.

Para outra perspectiva, contrapondo o sistema municipal de ensino infantil, optou-se por visitar uma escola de funcionamento particular, e o local de possibilidade para pesquisa foi o Colégio Sagrado Coração de Jesus, na turma Infantil 3, que trabalha com crianças de 3 a 4 anos. Ao adentrar a sala de aula, notou-se certa tranquilidade e uma organização de sala diferente da experienciada na escola municipal, a sala era dividida em pequenos grupos, o qual a professora chamava de cantos temáticos (figura 9). As crianças dividiam-se em grupos seguindo a afinidade com cada tema, interagindo com os objetos presentes em cada tema, e elaborando simbolicamente diversas situações do dia a dia.

No momento observado, haviam 17 crianças, uma professora e duas monitoras responsáveis pelos pequenos. Observando após algum tempo, notou-se que a sala mantinha-se em um tom tranquilo, em um ambiente descontraído e de exaltação por parte dos pequenos. Tudo era motivo para criar, tanto situações em que simbolicamente representavam suas vivências, quanto para construir objetos e combinações diversas.

Figura 9: Sala de aula particular



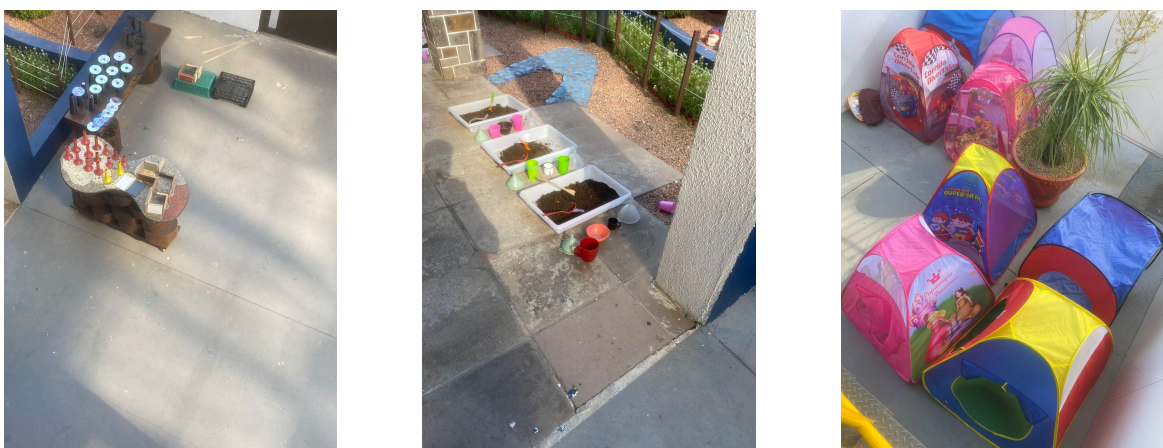
Fonte: do autor

Em conversa com a professora da turma, entendeu-se um pouco mais sobre a dinâmica do trabalho, onde o ambiente era montado diariamente com temas que pudessem interessar as crianças e partindo do interesse e afinidade das crianças, as brincadeiras começavam. Nesse aspecto, o papel do professor era mais subjetivo,

apenas conduzindo as brincadeiras, deixando que as crianças expressassem antes o seu desejo e interesse.

Pude também observar um momento onde a proposta era feita em ambiente externo, e, da mesma forma, foi preparado previamente para receber as crianças utilizando os cantos temáticos, desta vez com opções mais amplas, devido a possibilidade de espaço (figura 10) e, neste momento, as crianças puderam escolher qual tema era mais interessante segundo suas preferências.

Figura 10: Exemplo de espaço escolar



Fonte: do autor

Entendendo as diferentes realidades em que as crianças estão inseridas, notou-se que a prioridade da escola municipal era manter as crianças em um ambiente seguro e com um cronograma de rotina bem definido, isto para abrigar e acolher crianças que possivelmente não teriam acesso a condições mais favoráveis para seu desenvolvimento. Desta forma, seus interesses acabam por ficar em segundo plano, limitando-se a oferta de atividades que o momento oferece.

A escola particular pesquisada trata a criança com outra abordagem, onde os cuidados básicos não são apenas os únicos considerados no trato com a criança. A visão e entendimento que as crianças podem escolher e desenvolver aquilo que é de interesse das mesmas é fundamental para que haja o desenvolvimento de pensamento crítico e outras habilidades cognitivas e intelectuais. Todavia as propostas de atividades nem sempre eram as mais interessantes do ponto de vista do interesse das crianças.

Após a visitação e pesquisa de ambas as realidades escolares, ficou claro

que o protagonismo infantil não é totalmente respeitado por diversos fatores, sejam sociais, ou institucionais. Assim sendo, buscando uma realidade adequada para as fundamentações previamente feitas, levando em conta o protagonismo infantil, o interesse criativo da criança e o respeito à infância e individualidade, optou-se por pesquisar um cenário residencial, onde a realidade de cada criança e família fosse mais assertiva, e os interesses das crianças expressados de forma mais clara.

4.4.2 PESQUISA EM AMBIENTE RESIDENCIAL

Entre os dias 12 e 26 de junho de 2023, realizou-se uma pesquisa com duas famílias, cujas mães se dispuseram a participar. A família (A) é composta por mãe, pai e uma filha de 04 anos, residentes em um apartamento no centro de Bento Gonçalves. A família (B) mora em uma casa no centro da cidade de Barão e é composta pelos pais e dois filhos: um menino de 04 anos e uma menina de 10 anos. Ambas entrevistas foram feitas de forma presencial e as famílias participantes foram escolhidas dado uma limitação de vínculos com pessoas que tenham filhos no círculo do pesquisador. Teve como objetivo principal de entender a relação que as crianças têm com o espaço enquanto brinca e perceber como esse espaço faz parte da vida familiar, para tal fez-se questionário de maneira presencial.

A mãe(A) quando questionada sobre os espaços de brincadeiras relata que, por morar em apartamento, sente a necessidade de mais espaço para a criança e que além disso, acaba por guardar todos os brinquedos em caixas plásticas classificadas por tipos, como por exemplo, panelinhas, roupas de bonecas e etc, prezando por uma organização do ambiente. A sala de estar é tida como principal espaço para as brincadeiras, assim, é possível, segundo a mãe, fazer as tarefas domésticas e cuidar da filha ao mesmo tempo. As experiências criativas que permeiam o cotidiano dessa criança, enquanto está no ambiente familiar, se baseiam no brincar simbólico envolvendo situações de culinária, mamãe e filhinha com bonecas e médica, este último é um sonho que seu pai acaba de projetar nela.

Em contrapartida, a mãe (B) relata que apesar de ter espaço físico disponível, por morar em casa e considerá-lo o suficiente para seu filho ficar ocupado, ele prefere passar grande parte do tempo tendo contato com as telas, quando contrariado, frustra-se facilmente. A mãe também expõe que a televisão fica ligada o

tempo todo, mesmo que ninguém esteja assistindo. Para brincar o menino, utiliza o porão da sua casa, quartos, sala e jardim. Primeiramente, escolhe os brinquedos e os leva para esses locais de acordo com sua preferência, variando-os. Os brinquedos ficam disponíveis em prateleiras ou em caixas e os busca quando é incentivado pela família, não apresentando uma preferência específica. Ao final das suas brincadeiras, é orientado a guardá-los novamente. Contudo, a família sugere brincadeiras diversas para que as experiências sejam variadas, isso devido a falta de interesse da criança em realizar essa atividade.

Fica evidente que a organização e estruturação do espaço disponível para as brincadeiras torna-se subordinado à vontade dos pais, como na família (A). Conseqüentemente a criança fica com sua autonomia de escolha um tanto quanto restrita, do mesmo modo acontece com o desenvolvimento das suas capacidades exploratórias e criativas. A oferta de diferentes materiais, ricos em possibilidades de imaginação e a sua disposição de uma maneira em que converse com o ambiente pode ser capaz de enriquecer o vocabulário de brincadeiras.

Como citado anteriormente, os avanços na área da tecnologia influenciam significativamente na estrutura familiar. Os recursos midiáticos acabam por alienar as crianças que ficam muito tempo usando-as e o que se pode perceber é que elas permanecem imersas em seus pensamentos, desconectado do mundo que os cerca. A família (B) é um exemplo dessa cultura, visto que para a criança construir um pensamento mais elaborado por meio da brincadeira, ela necessita ser incentivada. Este interesse pelo brincar deveria se dar de forma natural ao longo do processo de desenvolvimento infantil.

Os espaços disponíveis nos ambientes em que as famílias entrevistadas moram mostram uma concepção de criança voltada para o adulto como centralizador da organização, isso porque em ambas há uma preocupação com a ordem do ambiente. Isso faz com que as brincadeiras necessitem ser terminadas, não tendo uma continuidade. Todavia a construção do pensamento e das experiências ficam intimamente ligadas com a oferta e sistematização de espaços respeitosos para as infâncias. É por meio disso que as crianças criam e recriam suas percepções acerca da realidade que estão inseridas e é fundamental que os adultos responsáveis percebam a influência desses espaços para o aprimoramento das capacidades e habilidades infantis.

5. BRIEFING

5.1 O QUE?

Projetar um sistema de ludicidade que utilize os interesses das crianças para geração de projetos de design.

5.2 POR QUE?

Para despertar um olhar respeitoso nas vivências infantis, e promover seu protagonismo. Reforçar esta visão de criança é também identificar e valorizar suas formas de expressão e como isso se transcreve para o mundo material.

5.3 COMO?

Utilizando o Design Participativo (Spinuzzi, 2005), o Design de Ludicidade (Lopes, 1998) e Design Multissensorial (Lupton, 2017) para por meio da co-criação, identificar as relações de interesses e as múltiplas linguagens da criança, contando com o apoio de propostas pedagógicas para diferentes materiais.

5.4 PRA QUEM?

Para os adultos e crianças de 4 anos que moram juntos e que tenham interesse em ampliar sua visão sobre as infâncias e potencialidades da criança.

6. INSTITUCIONALIZAR

6.1. NEGÓCIO

Como forma de garantir e propor um serviço que compreendesse a visão de criança elaborada anteriormente, o modelo de negócio com mais estreita relação às ideias elaboradas anteriormente é o de instituição, o qual segundo Novo (2020) necessita ter propósitos bem definidos e que utilizam toda sua atividade financeira voltada para o desenvolvimento do instituto. Este modelo permite que seu

funcionamento seja inteiramente voltado para o desenvolvimento de atividades lúdicas, que levem em conta os interesses das crianças e que toda movimentação financeira arrecadada retorne para os setores do instituto.

Pensando no protagonismo infantil, bem como no desenvolvimento criativo das crianças, percebeu-se a necessidade de trabalhar com a proposta de experiências lúdicas, sendo este o maior motivador e DNA do instituto. Para isso, a estreita relação entre responsáveis legais, crianças e instituto são essenciais para desenvolver resultados positivos para a ludicidade. Esta relação consiste em uma abertura e predisposição por parte dos envolvidos, sendo assim, é necessário que compreendam algumas noções de infância e estejam abertos a entender o universo das crianças, mesmo que superficialmente.

6.2.SERVIÇO

Compreendendo as especificidades e características das personas envolvidas no universo do instituto, buscou-se em Lupton (2002) os principais elementos que compõem as características das personas (figura 11), sendo assim possível identificar de forma mais precisa os pontos elementares para formação do mesmo.

Figura 11: Ficha persona

FICHA DE PERSONA + CENÁRIO	
NOME <small>Escolha um nome fácil de lembrar.</small>	DESCRIÇÃO <small>Escolha um traço, como O Acumulador, A Exploradora, ou O Fazedor.</small>
VIDA PREGRESSA <small>Liste características e experiências, como escolaridade, nacionalidade, histórico profissional, hobbies e vida familiar.</small>	
RECURSOS <small>A persona é especialista ou iniciante? Que capacidades ou recursos a persona possui e que obstáculos ela enfrenta?</small>	
EMOÇÕES <small>Como a persona se sente em relação ao desafio? Ansiosa ou confiante, excitada ou entediada?</small>	
OBJETIVOS <small>Que ação a persona quer completar?</small>	
CENÁRIO <small>Escreva e/ou desenhe um cenário mostrando como a persona realiza seu objetivo.</small>	

Fonte: Lupton 2002 (Storytelling)

Lupton (2002) aponta que as personas podem ser identificadas pelo designer a partir de observações reais em cenários ou enredos específicos, e podem ser

imaginadas de forma a entender como diferentes tipos de pessoas utilizarão o serviço. Ainda Lupton (2002), descreve que há possibilidade para consideração de critérios relevantes como hábitos, interesses específicos, e outras características ao enredo ou cenário contemplado, assim elencou-se as seguintes personas para o instituto:

Alice, 4 anos. A curiosa.

Vida pregressa: Alice mora com seus pais, ambos médicos da cidade, todavia seu contato com eles acontece somente a noite, nos dias que eles não estão no plantão. Seu adulto referência é a Lúcia, doméstica que se ocupa dos cuidados da casa durante o dia.

Recursos: É uma menina alegre, curiosa e expressiva, de personalidade forte. Gosta de brincar com materiais diferentes do que os seus brinquedos, visto que os pais também utilizam objetos distintos em suas profissões. Frequentemente em suas brincadeiras demonstra interesse pelo corpo humano e seu funcionamento.

Emoções: Alice mostra-se carente, buscando o colo de Lúcia e de sua educadora com frequência. Expressa-se por meio do choro até conseguir o que deseja, todavia consegue seguir regras e combinados.

Objetivos: Apesar de ter recursos materiais entre brinquedos e possibilidades, Alice aspira descobrir mais sobre o corpo humano e poder passar mais tempo com os seus pais.

Cenários: Na escola brinca de ser cirurgiã com os objetos e brinquedos disponíveis. Convida seus colegas para serem os pacientes, verbalizando seu desejo de ser como os pais. Em outros momentos utiliza objetos do cotidiano e imagina como poderiam ser usados em uma cirurgia, isso é motivado pelo seu desejo de se aproximar dos pais.

Cláudia, 40 anos. A ocupada.

Vida pregressa: Especialistas em cirurgias plásticas, Cláudia também atende em consultório e plantão em um hospital particular da cidade e sua rotina gira em torno do trabalho. Quando há momentos de lazer, gosta de fazer pilates e sessões de massagem.

Recursos: É referência em sua área profissional e seu consultório está sempre lotado, tenta dedicar-se para sua família, porém não consegue conciliar tudo, precisando delegar os cuidados com a Alice.

Emoções: É realizada profissionalmente e sente que pode comprar qualquer coisa ou situação. Porém sente que seu papel de mãe poderia ser melhor desempenhado se houvesse mais tempo em sua rotina.

Objetivos: Ser famosa e renomada, adorada na mídia referência de sua área. Deseja que sua filha cresça e torne-se independente.

Cenários: Cláudia inicia sua jornada no consultório às 9hrs e atende até as 18hrs, quando estende seu horário para o hospital, costuma voltar para casa após as 22hrs e dedica-se a relaxar e rever as produções de Alice na escola. Após isso, seu contato com a filha é restrito a um beijo de “boa noite”.

Teresa, 45 anos. A realizada.

Vida pregressa: Teresa nasceu em Bento Gonçalves e é formada em Pedagogia com Pós-Graduação há 20 anos. Casada, mãe da Giovana de 13 anos, valoriza atividades ao ar livre como caminhadas sempre acompanhada de sua filha.

Recursos: É organizada e realizada com sua profissão pois sente que faz a diferença no dia a dia, e sabe expor suas opiniões. Atenta e amorosa, percebe as necessidades de cada criança e busca ajudá-las.

Emoções: Segura e confiante enquanto está na sala de aula. Sente que a maternidade está desafiante por conta da sua filha ter entrado na adolescência.

Objetivos: Continuar especializando-se na sua área para que possa instigar ainda mais as crianças com atividades investigativas. Realiza-se quando consegue despertar o interesse dos pequenos com suas propostas.

Cenários: Teresa utiliza os espaços de sala de aula de forma estratégica para montar pequenos ambientes de investigação, de acordo com o interesse das crianças. Desta forma, possui todos os recursos que precisa da escola, e consegue desempenhar seu papel de forma descentralizadora, deixando que os pequenos sejam protagonistas da própria aprendizagem.

Para saúde financeira e manutenção do instituto, foram elaboradas algumas formas de renda, as principais sendo os serviços pedagógicos e os produtos elaborados a partir das dinâmicas pedagógicas. Para ilustrar os principais aspectos estratégicos e apresentar o modelo de negócio pensado para o instituto, elaborou-se um Quadro de Modelo de Negócios (CANVAS), ferramenta sugerida pelos autores Stickdorn (2014), objetivando entender e concretizar as ideias para o projeto do instituto (figura 12).

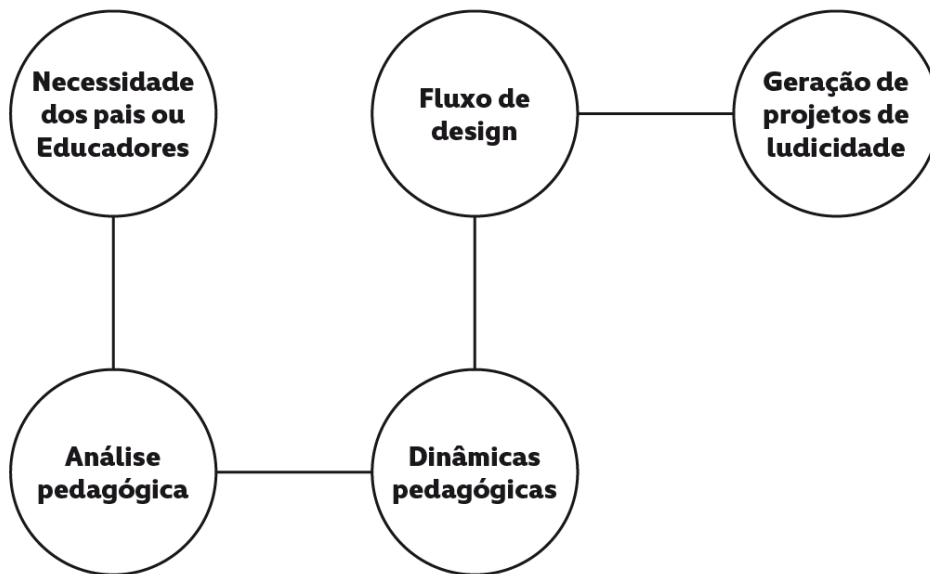
Figura 12: *Business Canvas*.

Parcerias Chave <ul style="list-style-type: none"> • Escolas • Professores • Pedagogos • Secretarias de educação 	Atividades Chave <ul style="list-style-type: none"> • Análise do perfil crianças e pais • Dinâmicas - Sensibilização • Experimentações - Workshops 	Proposta de Valor <ul style="list-style-type: none"> • Aproximação entre guardiões e crianças • Valorização do protagonismo infantil • Mecanismos para exploração da criatividade • Exploração do mundo lúdico • Sensibilização sobre o mundo da criança 	Relacionamento com o consumidor <ul style="list-style-type: none"> • Atendimento humanizado • Atendimento web • Retornos explicativos com especialistas • Conteúdos sobre importância de um olhar sensível à infância • Comunidade interessada 	Segmentos de clientes <ul style="list-style-type: none"> • Pais/Guardiões • Escolas Municipais • Escolas Particulares
	Recursos Chave <ul style="list-style-type: none"> • Materiais • Resultados Dinâmicas • Espaços • Conhecimento pedagógico • Personas 		Canais <ul style="list-style-type: none"> • Site • Mídia paga • Indicações • Direcionamento por meio de escolas • Instituto 	
Custos <ul style="list-style-type: none"> • Espaço físico • Profissionais • Manutenção e reparos • Materiais • Insumos • Marketing e publicidade 			Receita <ul style="list-style-type: none"> • Apoio ao instituto (patrocínio) • Valor para participação do workshop (dinâmicas) • Venda de produtos resultados de workshops • Certificação e cursos de aperfeiçoamento 	

Fonte: do autor.

Em sua totalidade, podemos verificar o serviço da seguinte forma:

Figura 13: Operação do instituto.



Fonte: do autor.

Para verificar as atribuições de que cada etapa do fluxo de operação do instituto propõe, algumas explicações são necessárias para entender seus objetivos e importância dentro do sistema de funcionamento.

Necessidade dos pais ou educadores: As necessidades percebidas pelos pais ou educadores são porta de entrada para o fluxo de operação do instituto, estas podem assumir diversas formas, como por exemplo, capacidades cognitivas, aspectos emocionais, sociais ou outros. Esta etapa é destinada ao atendimento para aprofundar e direcionar as informações recebidas pelas pessoas.

Análise pedagógica: Nesta etapa, algumas perguntas são feitas aos educadores ou guardiões, a fim de entender um pouco mais sobre o universo da criança e como suas vivências são assimiladas. As perguntas são realizadas de acordo com a percepção do profissional pedagogo, assim considerando as variadas demandas possíveis por parte dos pais ou educadores. O objetivo desta etapa é que a compreensão do universo em que a criança está inserida seja o mais claro possível, e como são suas capacidades de desenvolvimento geral, levando em conta aspectos cognitivos, intelectuais, emocionais e sociais.

Dinâmicas pedagógicas: Para proposta das dinâmicas, alguns passos são considerados para estabelecer uma coerência entre as necessidades apresentadas

anteriormente e o objetivo previsto pelos pedagogos, são elas respectivamente a dificuldade encontrada pelos pais, a percepção pedagógica da situação, verificação do interesse da criança e uma proposta participativa para as dinâmicas criativas.

Para que a dificuldade encontrada pelos pais ou educadores seja reconhecida e assimilada pelo time pedagógico, os relatos iniciais são revisitados e olhados com uma perspectiva criativa, para que os pais e educadores entendam que terão um suporte e visão pedagógica sobre o tema. Podemos fazer a alusão desta etapa como um *debriefing* sobre a situação inicial relatada.

A percepção pedagógica sobre o tema acontece levando em consideração uma análise da estrutura familiar, sua organização e o papel que a criança ocupa neste convívio, é possível verificar se os problemas são de ordem cognitiva, comportamental ou social, assim concluindo uma percepção mais ampla sobre o universo que a criança está inserida. Aqui os pedagogos voltam seus conhecimentos e especialidades para uma visão ampliada do universo em que a criança se encontra.

Posteriormente, há a verificação do interesse da criança, que prevê através de questionamentos dos pais e relatos, aquilo que mais atrai a atenção da criança, quais seus interesses, o espaço disponível para suas atividades de interesse, seus repertórios de brincadeiras e suas principais atividades relacionadas ao universo brincante.

Após toda verificação dos pontos que serão subsídios para montagem da proposta para as dinâmicas criativas, uma relação participativa entre designers e pedagogos é feita para criar de fato uma dinâmica que seja atraente para a criança e que aponte objetivo transpor ou trabalhar as dificuldades inicialmente apresentadas. Como principal ferramenta para esta etapa, são utilizadas materialidades dispostas de maneira estratégica para que a própria criança explore o ambiente segundo sua vontade, assim usando sua criatividade para transformar a proposta inicial em um resultado único.

Fluxo de design: Seguindo o fluxo de operações do instituto, podemos verificar a etapa de fluxo de design, que é destinada para verificar os principais aspectos das dinâmicas pedagógicas e avaliá-las por meio de uma proposta de design. Nesta etapa são considerados quatro passos, são eles respectivamente, a

seleção dos resultados das dinâmicas, a verificação sobre aspectos lúdicos, o estudo de fornecedores, mídias e público e a validação sobre a perspectiva de projeto.

Como abordagem inicial utilizando uma perspectiva de design para imaginar possibilidades de projetos, a primeira etapa deste fluxo é justamente selecionar os resultados das dinâmicas com maior potencial de intervenções projetuais. Posteriormente, o designer precisa aliar estas possibilidades com o objetivo e contexto em que a dinâmica foi elaborada, considerando seu resultado, tema e quaisquer outro aspecto com maior destaque evidenciado pelos pedagogos durante a execução das dinâmicas.

Logo após estas considerações, é realizado um estudo de mercado junto a fornecedores, para identificar as possibilidades de concretização do projeto, a mídia em que será aplicada e o público alvo do projeto. Nesta etapa há a importância de considerar também limitações mercadológicas e projetuais, que podem intervir em alguns aspectos dos resultados iniciais das dinâmicas.

A etapa de validação prevê um *feedback* do grupo pedagógico para avaliar se a proposta de design está condizente com o resultado da dinâmica e, se as mudanças de projeto devido a eventuais limitações prejudicam de alguma forma a proposta inicial da dinâmica pedagógica. Esta validação busca amarrar todos os pontos entre o que foi proposto na dinâmica e seu resultado com uma ideia de projeto de design.

Geração de projetos de ludicidade: Validando os passos anteriores, esta parte final do fluxo prevê de fato a concepção do projeto, seguindo os passos de implementação de projeto, branding, acompanhamento de produção e a distribuição. Estes últimos quatro sendo a concretização de todas as previsões feitas na etapa de fluxo de design.

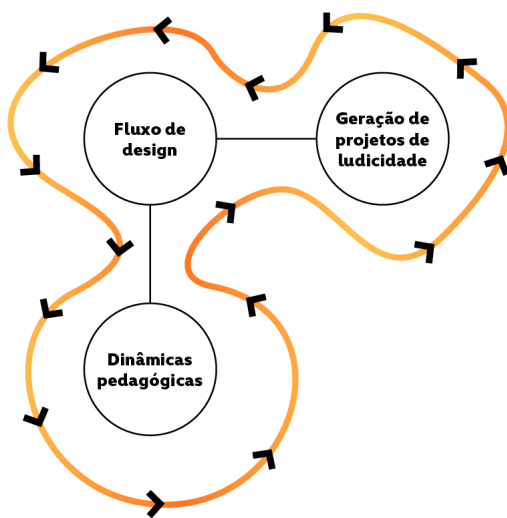
A implementação de projeto segue diretrizes que consideram a execução de todas as etapas anteriormente consideradas no fluxo de design, sendo assim efetivado o contato com fornecedores e o desenvolvimento de fato do projeto de design, seja ele de produto, ou gráfico. Aliado a isso, a etapa de branding prevista na geração de projetos considera os aspectos gráficos e de identidade para o produto elaborado, isso para que a distribuição seja feita de forma assertiva.

O acompanhamento de produção é onde o designer gerencia os projetos em andamento e serve de apoio para que todos os fornecedores tenham subsídios para produção do projeto. Além disso, possíveis alterações poderão ser feitas por imprevistos do fornecedor, como a utilização de matérias primas alternativas, troca de processos produtivos, ou outros.

A distribuição dos projetos finalizados tem um viés voltado para o acompanhamento da recepção do mercado sobre o projeto entregue, bem como suas possibilidades comerciais e futuras melhorias. Esta etapa é destinada à aliar a percepção de mercado sobre o produto final, podendo colher informações para uma melhora futura ou mudança de projeto.

Como forma de gerar infinitas possibilidades em projetos de design considerando o mesmo tema em dinâmicas pedagógicas, pode-se verificar que as últimas três etapas do fluxo de operações do instituto pode ser cíclico, ou seja, ao final da etapa de geração de projetos, pode-se retornar etapas e redesenhar os resultados de design, este movimento motivado pelo mercado, ou pelas possibilidades percebidas durante qualquer um dos processos (figura 14).

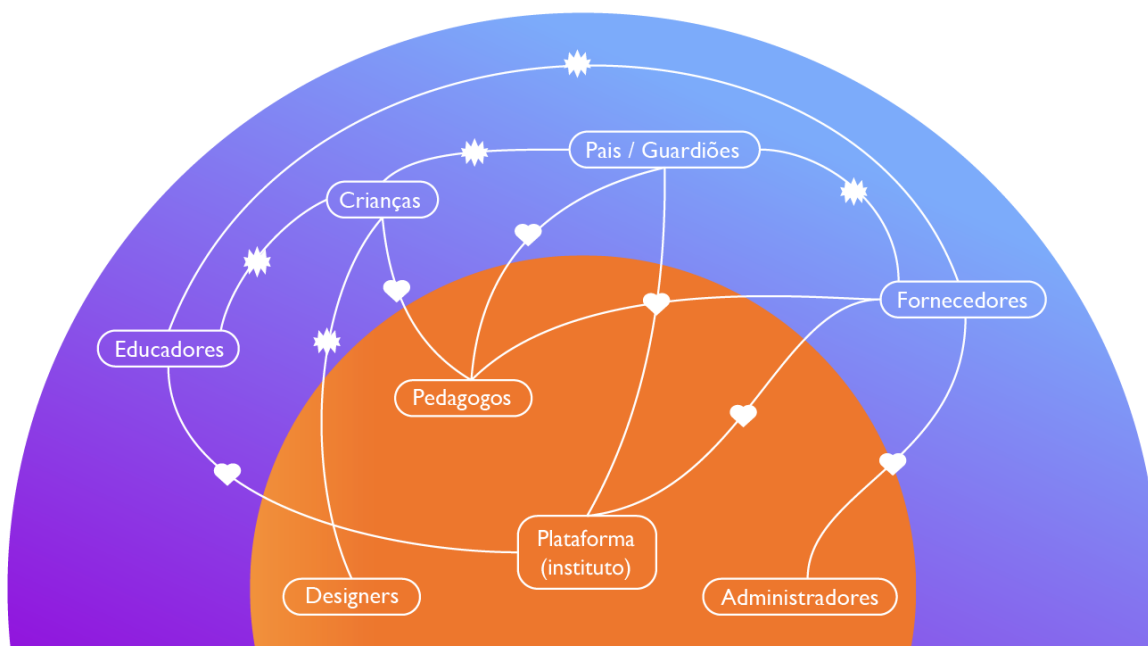
Figura 14: Ciclo de redesign de projetos



Fonte: do autor.

Para compreender as relações entre os envolvidos no serviço do instituto, buscou-se em Stickdorn (2014) o desenho dos atores que fazem parte das demandas do instituto (figura 15).

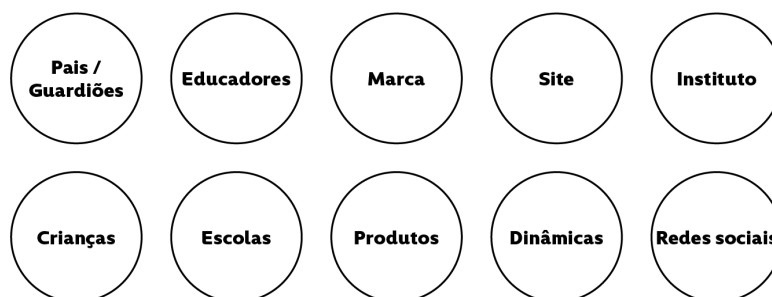
Figura 15: Mapa de atores.



Fonte: do autor.

Seguindo o método de Stickdorn (2014), percebeu-se a importância em destacar todo o método *AT-ONE*, o qual prevê o mapa de atores, porém também os pontos de contatos, ofertas, necessidades e experiências do ponto de vista do usuário (figura 16).

Figura 16: Mapa de atores.



Fonte: do autor.

A relação de Pontos de contato considera exatamente todas as possibilidades em que a persona pode ser impactada pela marca, serviço ou produto. Como ofertas pode-se considerar a exploração do universo infantil pela criatividade e do protagonismo da criança, criando *insights* para projetos de design. As necessidades do usuário está atrelado a identificação das maneiras de ajudar a criança de maneira

efetiva, utilizando abordagens interessantes à criança e mantê-la interessada com temas pertinentes ao seu universo. Em suas experiências, pode-se considerar a criatividade com o protagonismo infantil agregando questões de ordem cognitiva, de comportamento, ou social.

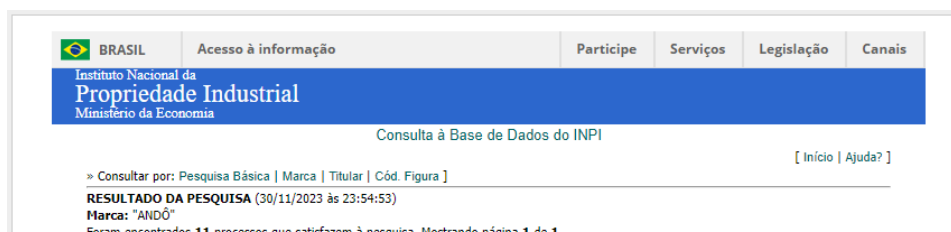
7 STORYTELLING E NAMING

Como conceito primordial que sustenta a construção da marca pensou-se na fluidez, através dela passam, surgem e reciclam-se ideias, atitudes e experiências. Assim, a palavra “fluir” carrega consigo um significado que corresponde fortemente tanto a forma como o instituto funciona em âmbitos práticos, quanto os ideais que carrega. A criança está em constante mudança, experimentando e vivenciando diversas situações, exercitando suas potencialidades por meio do brincar e das construções simbólicas, que agregam o conhecimento que têm sobre elas mesmas.

Pensando neste movimento e na fluidez das experiências, buscou-se na língua portuguesa, uma forma de traduzir os aspectos de movimento da criança e encontrou-se o gerúndio palavras que demonstram um sentido de continuidade, aliado à palavras relacionadas a estes aspectos, como “movimentando”, “brincando”, “caminhando”, “sonhando”, “protagonizando”, entre tantas outras. Desta maneira, encontrou-se o padrão “-ando”, e personalizou-se este padrão, gerando o nome da marca “Andô”.

Com estas definições, realizou-se uma consulta no INPI (Instituto Nacional de Propriedade Intelectual), para verificar se o nome está disponível para registro e, se de alguma forma a relação do nome atinge setores ou serviços semelhantes aos oferecidos pelo instituto:

Figura 17: Consulta INPI



Fonte: do autor.

Em uma pesquisa realizada em 30/11/2023, verificou-se que 11 resultados

aparecem, porém destes, apenas dois possuem registro de marca em vigor:

Figura 18: Resultado INPI

Número	Prioridade	Marca	Situação	Titular	Classe
814120806	09/03/1988	ANDÔ	Arquivado	INDUSTRIA METALURGICA ANDO LTDA	19 : 10
814120814	09/03/1988	ANDÔ	Arquivado	INDUSTRIA METALURGICA ANDO LTDA	06 : 20
815359268	31/01/1990	ANDÔ	Arquivado	INDUSTRIA METALURGICA ANDO LTDA	19 : 10
815359276	31/01/1990	ANDÔ	Arquivado	INDUSTRIA METALURGICA ANDO LTDA	06 : 20
816796840	14/08/1992	ANDÔ	Extinto	INDUSTRIA METALURGICA ANDO LTDA	19 : 10
818249218	13/02/1995	ANDÔ	Arquivado	HISAMI ANDO ALAMBRADOS ME	06 : 50
821286960	19/11/1998	ANDÔ	Arquivado	LUIZ RIBEIRO DA SILVA ME	25 : 10
824846320	09/08/2002	ANDÔ	Arquivado	ROSANGELA HORNBURG ME.	NCL(8) 25
907194249	07/01/2014	ANDÔ	Pedido definitivamente arquivado	LOL INDUSTRIA DE CALCADOS LTDA - ME	NCL(10) 25
840890583	23/11/2017	ANDÔ	Registro de marca em vigor	FRATERNIDADE AURORA ESPIRITUAL	NCL(11) 44
918830605	07/12/2019	ANDÔ	Registro de marca em vigor	LEANDRO ANDERSON FURTADO DA SILVA	NCL(11) 25

Páginas de Resultados:
1

Fonte: do autor.

As marcas em vigor possuem registros em diferentes áreas entre si, sendo estas voltadas para natureza distintas ao objetivo do instituto Andô, assim sendo possível realizar o registro de marca.

O processo de produção da identidade visual contou com um estudo de tipografias e famílias tipográficas que poderiam ser utilizadas como logotipo, assim a escolhida foi uma personalização da fonte “Variex OT”, que adaptada pode trazer aspectos sérios e sóbrios e, ao mesmo tempo harmonizam com terminações arredondadas e quebram a “seriedade” das formas de maneira precisa (figura 19).

Figura 19: Criação do logotipo



Fonte: do autor.

Após definir os aspectos formais do logotipo, verificou-se cores que combinadas, pudessem despertar sensações lúdicas e ao mesmo tempo assertivas, de forma a assegurar para a persona que os serviços prestados são realizados com sobriedade, apesar de utilizar a ludicidade como ferramenta presente em todos os processos (figura 20).

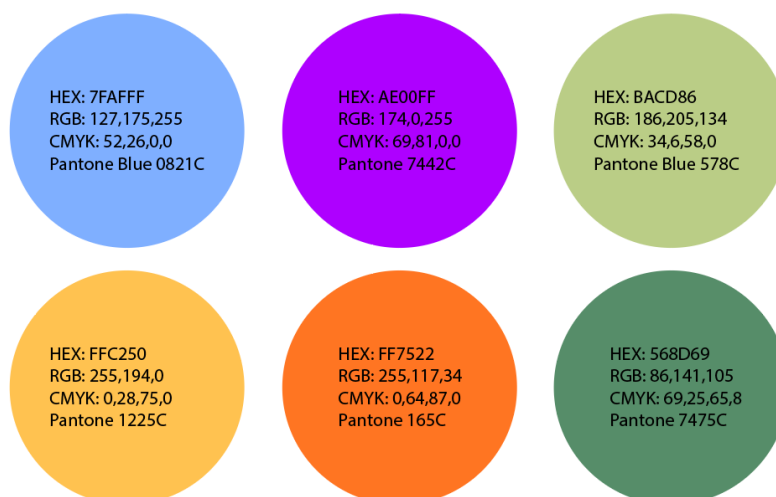
Figura 20: Logotipo Andô



Fonte: do autor.

Como aponta Lupton (2017) o design pode despertar sensações que nos remetem ao encantamento, desejo, surpresa e confiança, trazendo um conjunto de sensações que assegura de forma visual todos os valores, intenções e propósito do instituto (figura 21).

Figura 21: Paleta de cores



Fonte: do autor.

As cores escolhidas trazem consigo um impulso lúdico vibrante, ao mesmo tempo, funcionam para dar contraste em diversas aplicações. Objetivou-se estimular a criatividade e construções lúdicas com o intuito de atingir o público alvo e representar os conceitos que o instituto traz em seu cerne.

8 NA PRÁTICA ANDÔ

8.1. INFORMAÇÕES INICIAIS

Seguindo as etapas previamente estabelecidas no serviço, colocou-se em prática o sistema desenhado no fluxo de operação do instituto juntamente com a família (A) pesquisada previamente no ambiente residencial. A escolha da família (A) para aplicação das práticas se deu pela similaridade entre as personas, também por limitação do pesquisador ao encontrar novos candidatos.

Para colaboração de questões pedagógicas foi selecionado um time de cinco pedagogas, sendo estas praticantes da abordagem da pedagogia de Reggio Emilia, que segundo Vecchi (2017) ao trabalhar com a esta abordagem, as crianças devem ser consideradas protagonistas, e os espaços precisam ser pensados e organizados para que as crianças explorem conforme sua vontade e desejo, assim criando investigações pertinentes ao seu universo de conhecimento.

Utilizando as informações previamente coletadas no momento da pesquisa no ambiente residencial, outras informações foram recebidas da família, como um relato

de que a criança adorava interagir com suas bonecas e criar histórias com os objetos ao redor da casa. Quando questionada sobre quais as principais dificuldades encontradas pela menina, sua resposta foi o contato com texturas estranhas.

8.2. ANÁLISE E DINÂMICA PEDAGÓGICA

O time pedagógico entrou em contato com estas informações e, as seguintes perguntas foram feitas à família:

Quais são os tipos de brinquedos que a menina brinca?

Quais os momentos de brincadeiras?

Alguém acompanha o brincar da menina?

O ambiente é organizado no momento da brincadeira?

Os brinquedos ficam dispostos aleatoriamente pela casa?

Quais texturas você já notou que a menina não consegue lidar?

Nota alguma dificuldade em habilidades motoras? Se sim, quais?

Como resposta aos questionamentos, a mãe trouxe que a menina possui brinquedos e bonecas de plástico, e costuma brincar sozinha ou com o pai, porém este pouco participa. Seus momentos de brincadeiras acontecem enquanto a janta é feita pela mãe e se estende até a hora do banho e dormir, o ambiente não é organizado para brincadeira, e os brinquedos ficam espalhados pela casa para que a menina interaja conforme sua vontade. Quanto às texturas a mãe relatou algo semelhante a terra, e que constantemente quer estar limpa, com medo de se sujar, também relatou que não possui dificuldades motoras e desempenha bem suas habilidades de acordo com a idade.

Estes relatos trouxeram uma visão para o time pedagógico que avaliou principalmente as relações do brincar da criança, suas relações com os brinquedos e com os pais. Assim, pensou-se em alguma proposta que pudesse englobar tanto a lacuna com interação com texturas, tanto com o estreitamento das relações familiares. Partindo disso, utilizou-se o Design Participativo entre o time pedagógico e o designer, com a proposta de elaborar uma experiência criativa e lúdica, onde a importância da organização do ambiente precisaria existir segundo os aspectos

pedagógicos para despertar a vontade da criança brincar sem a intervenção do adulto. Na proposta de dinâmica inicial, pensou-se em utilizar elementos naturais para interação com a criança, porém quando exposto para a família, a mesma expressou seu descontentamento com estes materiais por conta da sujeira no local.

Verificando a resistência da família o time pedagógico percebeu a dificuldade na relação com as texturas vinham do âmbito familiar, e que outra abordagem precisava ser tomada para ainda trabalhar texturas, porém com alguma aceitação da família. Em conjunto, decidiu-se utilizar tecidos de diferentes texturas e cores, bem como cola, tesoura, giz gel e madeira, sendo estes materiais que a criança tem mais familiaridade, porém que as texturas escolhidas nos tecidos fossem diferentes entre si, ampliando aos poucos a noção tátil destes materiais.

A etapa de descoberta no Design Participativo se deu juntamente com o Design Multissensorial no momento da decisão da proposta da dinâmica, onde o interesse da criança norteou a escolha de materiais e a relação que estes poderiam despertar pudessem auxiliar para manter o interesse da criança durante todo o tempo. Com a intenção de seguir a familiaridade da criança com suas bonecas e sua relação com moda, um personagem precisava ser utilizado para criar a interação entre a criança e os materiais, assim um manequim foi utilizado para servir de modelo para que a criança interagisse com materiais escolhidos.

Executando a proposta elaborada em conjunto com o time pedagógico, iniciou-se a organização do espaço para a dinâmica:

Figura 22: Organização do espaço da dinâmica



Fonte: do autor.

Os materiais foram dispostos de forma cuidadosa pelo designer e pedagogo. Neste momento, aliando os conhecimentos do Design Multissensorial e a pedagogia de Reggio Emilia, o espaço foi construído para que a criança pudesse sentir-se parte da brincadeira, e interagir com os materiais expressando sua criatividade.

Outro espaço de brincadeiras foi pensado para que a criança interagisse com blocos de madeira e exercitasse suas habilidades de construção, tendo contato com

texturas e diferentes tamanhos e geometrias:

Figura 23: Espaço de construções



Fonte: do autor.

Durante a dinâmica, a proximidade do pai foi notável e seu interesse em que a criança resolvesse certas questões foi grande, como produzir um cinto para o manequim, ou cortar a roupinha de um jeito pensado pela criança. A criança solicitou o pai para resolver os desafios que fugiam de suas habilidades motoras, porém houve o respeito do pai em respeitar as decisões criativas da menina.

Figura 24: Relação pai e filha



Fonte: do autor.

Com a interação feita pela criança alguns resultados materiais foram obtidos, como a criação de looks para o manequim, onde precisou explorar a utilização da

cola e dos tecidos como elementos chave para construção das roupas. Isso colaborou para a aproximação de ambos resolvendo pequenos problemas e trabalhando em conjunto, respeitando o tempo da criança e estimulando sua criatividade com um tema que a interessa.

Figura 25: Resultado dinâmica



Fonte: do autor.

8.3 PROJETO

A inspiração para os produtos se deu seguindo o tema realizado na dinâmica e, sempre evidenciando os propósitos trabalhados durante a dinâmica. O projeto resultado da dinâmica traz elementos que podem ser relacionados com outras crianças que possuem as mesmas dificuldades.

Utilizando o Design de Ludicidade para realização do projeto de produto, verificou-se questões chave, apontadas pelo próprio método, como o desejo pela interação social, o desígnio pela racionalidade e o desenho para concretizar ações. Partindo deste princípio pensou-se em criar um livro ilustrado, que despertasse desejo e trabalhasse a atenção da criança através das cores e elementos incomuns, tanto na história, quanto no design dos personagens (figura 26).

Figura 26: Kaila e Mambú



Fonte: do autor.

Para um naming adequado à personalidade da exploradora, considerou-se o Design Emocional, para encontrar elementos que traduzissem estes aspectos. Chegou-se ao nome Kaila, com a inquietude pelo som estridente do "Ká", e contrapondo de forma suave pelo "enrolado" que o "L" proporciona ao finalizar a sonoridade do nome.

Quando a capacidade de racionalizar não é compreendida, o místico toma conta da imaginação para justificar certos acontecimentos. Por vezes, as soluções dos adultos parecem mágica para as crianças, assim surge o conceito de um mago guardião que cuida e "ludifica" o ambiente com sua mágica. A força, sabedoria e cuidado são as principais características deste guardião, seu nome surge de escolhas sonoras, utilizando o Design Emocional para nortear a escolha. Ao pronunciar Mambú, notamos um cuidado, seguido de força, "Mam" possui uma pronúncia curta, seguida de uma sensação de cuidado, lembrando "mãemãe", ou "mãe". Complementando esta ideia o "bú" vem para fortalecer o nome, trazendo a entonação complementar para decisão final do nome.

Para dar vida ao livro de forma gráfica, algumas diretrizes criativas foram consideradas, como aspectos tipográficos, cores e formas que colaboram com a identificação de uma história convidativa à exploração e a criatividade. As tipografias de título e subtítulo (figura 27) possuem um contraste entre si, trazendo uma hierarquia de texto, colaborando para marcar o nome dos personagens como primeiro impacto.

Figura 27: Tipografia Kaila e Mambú

Kaila e Mambú

construindo e
vestindo o mundo

Fonte: do autor.

As formas e cores de apoio para contribuir na narrativa do livro são bem definidas, sempre contrastadas entre si, trazendo uma clareza para percepção das formas. As ilustrações seguem este conceito em todo storytelling, facilitando que a interpretação da criança seja clara e objetiva para os acontecimentos da história.

Na história, Kaila faz a representação da menina exploradora, que com sua criatividade busca diferentes elementos da natureza para montar diferentes *looks*. O personagem Mambú traz a relação de cuidado e o conhecimento místico que o adulto possui aos olhos da criança. Nesta relação os produtos para interação da criança são os bonecos dos personagens que funcionam em conjunto com o livro ilustrado, este foi pensado para assumir um formato de “sanfona”, e assim ocupar o espaço disponível pela criança assim convidando o adulto para interagir e mediar a história, enquanto a criança relaciona aspectos criativos interagindo com os bonecos (figura 28).

Figura 28: Exemplo de livro sanfonado



Fonte: Caco Bressane (acesso 2023).

Para o livro sanfonado considerou-se o um papel resistente suficiente para estruturar o livro na vertical, como apontado anteriormente (figura 28). Verificou-se

algumas referências que possuem as mesmas características desejadas (figura 29).

Figura 29: Materiais de referência



Fonte: compilado do autor.

Os papéis utilizados nos livros de referência possuíam uma espessura variada, porém todos possuíam uma gramatura que permitisse a sustentação vertical. Visto isso, verificou-se a disponibilidade da reprodução do livro em um papel couchê de 300g (figura 30).

Figura 30: Livro Mambú e Kaila



Fonte: do autor.

Verificando a boa sustentação do material gráfico, elaborou-se uma forma de

interação com este, para que a criança pudesse seguir a história e utilizar formas de criar sua própria por meio dos personagens disponibilizados em forma de bonecos feitos de silicone (figura 31).

Figura 31: Bonecos Mambú e Kaila



Fonte: do autor.

O principal motivo que norteou a escolha do material foi sua afinidade com o manuseio e sua possível reprodução alternativa, utilizando uma matriz impressa em impressoras 3D. Os personagens podem ser utilizados de forma conjunta com o livro de forma a inspirar a criança a criar conforme suas próprias possibilidades, ou acompanhar literalmente a história descrita no livro (figura 30). Com o livro disposto em uma superfície, a criança pode acompanhar a história juntamente com os bonecos personagens e paralelamente criar sua própria versão dos acontecimentos do livro. Pensou-se em adotar pequenos textos durante o livro, isso para que houvesse uma participação do adulto na brincadeira da criança, cumprindo assim, um dos acontecimentos mais importantes durante a fase da Dinâmica Pedagógica.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início do projeto Andô, havia-se uma noção sobre a importância de considerar a criança como protagonista da sua vida, propondo situações, ações, aprendendo os erros e acertos consequência desta relação de protagonismo. Ao final, conseguir entender com maior profundidade estas relações adulto-criança só ampliou o senso de urgência e responsabilidade que temos enquanto adultos em preservar, construir e colaborar com uma infância bem vivida.

Para o projeto resultado da Dinâmica Pedagógica “Kaila e Mambú”, pode-se considerar novas alternativas projetuais, sem necessariamente estar atrelado à personagens ou às mesmas decisões projetuais, já que o fluxo de criação do instituto é livre e cíclico, sendo assim, novos projetos de design podem ser resultados partindo da mesma dinâmica realizada. Entendendo que as interações entre as crianças e os personagens serão únicas, onde cada criança irá interagir de forma particular com cada personagem, entende-se que esta relação pode ser explorada encorajando os resultados diferenciados por meio de campanhas em redes sociais, expondo os trabalhos das crianças e mostrando de maneira mais ampla as diferentes relações possíveis e mostrando a visão de mundo que cada criança possui.

Verificando amplamente as relações projetuais impressas no Instituto Andô, pode-se considerar que no futuro profissionais de outras áreas, como fisioterapeutas, psicólogos, educadores físicos, e diversos outros profissionais possam integrar ao Instituto para propor dinâmicas que possam agregar à infância. As situações da vida infantil são amplas e por vezes precisam de uma ampla visão de profissionais, desde que estes sejam especializados nas vivências infantis. Este movimento também proporciona que novos projetos de design resultados das dinâmicas sejam implementados para saúde do instituto.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BENTZ, Ione; FRANZATO, Carlo. **O Metaprojeto nos Níveis do Design**. São Paulo: Blucher, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica N°20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em 20 de jun. de 2023.

CURRIE, M. and FOSTER, L. **Classes and Counts. Teaching 5 to 13 series**. Londres: Macdonald, 1975.

DE SOUZA MASSA, M. **Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito**. APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, [S. l.], v.2, n.15, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460>. Acesso em: 22 jun. 2023.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM, ONU, 1948.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M; DALLA ZEN, M. I. H. (Org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais** Porto Alegre: Mediação, 2000.

FORTUNATI, Aldo. **Confiança, Oportunidade, Tempo, Olhar, Imaginar, Construir o futuro com os olhos das crianças**. Brasil: Buqui, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro-RJ : Paz e Terra, 1985.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JACOMÉ, Paloma da Silva. **Criança e Infância: uma construção histórica**. Natal, RN: Universidade federal do Rio Grande do Norte, (centro de educação), 2018.

LOPES, C. Comunicação e ludicidade. 1998. **Tese (Doutorado em Ciências e Tecnologias da Comunicação)** Universidade de Aveiro, Aveiro.

LOPES, C. **Ludicidade, contributo para a busca dos sentidos do Humano**. Aveiro: Ed. Univ. de Aveiro, 2004.

LUPTON, Ellen. **Design is storytelling**. Nova Iorque: Cooper Hewitt, 2017.

LUPTON, Ellen; LIPPS, Andrea. **The Senses: Design Beyond Vision**. Nova Iorque: Princeton Architectural Press, 2018.

MALAGUZZI, Loris. **Escuelas infantiles de Reggio Emilia. La inteligencia se construyeusándola**. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

MATIAS, Iraldo **Projeto e revolução: do fetichismo à gestão, uma crítica à teoria do design**. Florianópolis: Editoria em Debate/UFSC, 2014.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARX, Karl **O Capital Crítica da economia política**, Livro I. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2014.

NORMAN, Donald A. **Design emocional: por que adoramos (ou detestamos) os objetos do dia-a-dia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO Adolescente – ECA. Gov.br ,2021. Disponível em:

<<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

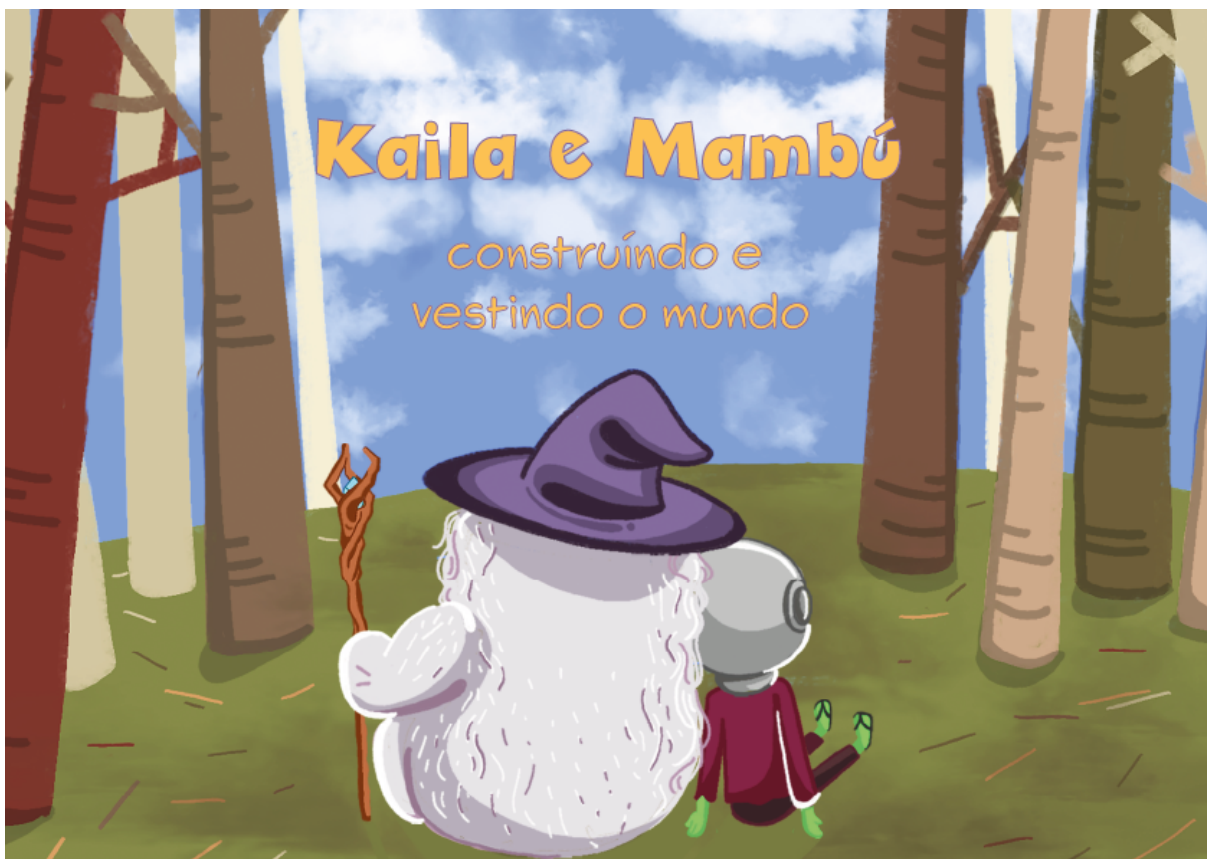
PRENSKY, Mark. **Digital natives, digital immigrants, part 2. On the Horizon**. Lincoln: NCB University Press, v. 9, nº 5, 2001. Acesso em 18 jun 2023.

SPINUZZI, Clay. **The Methodology of Participatory Design**, Technical Communication, Vol. 52, N. 2, 2005.

VECCHI, Vea. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Phorte, 2017.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975

APÊNDICE A - LIVRO “KAILA E MAMBÚ”









Em suas andanças, entenderam que os objetos que os cercam também são feitos da natureza.

E que, com nossa criatividade, podemos dar outro significado aos objetos ao nosso redor.



Assim, Kaila teve a ideia de levar um presente para festa espacial.



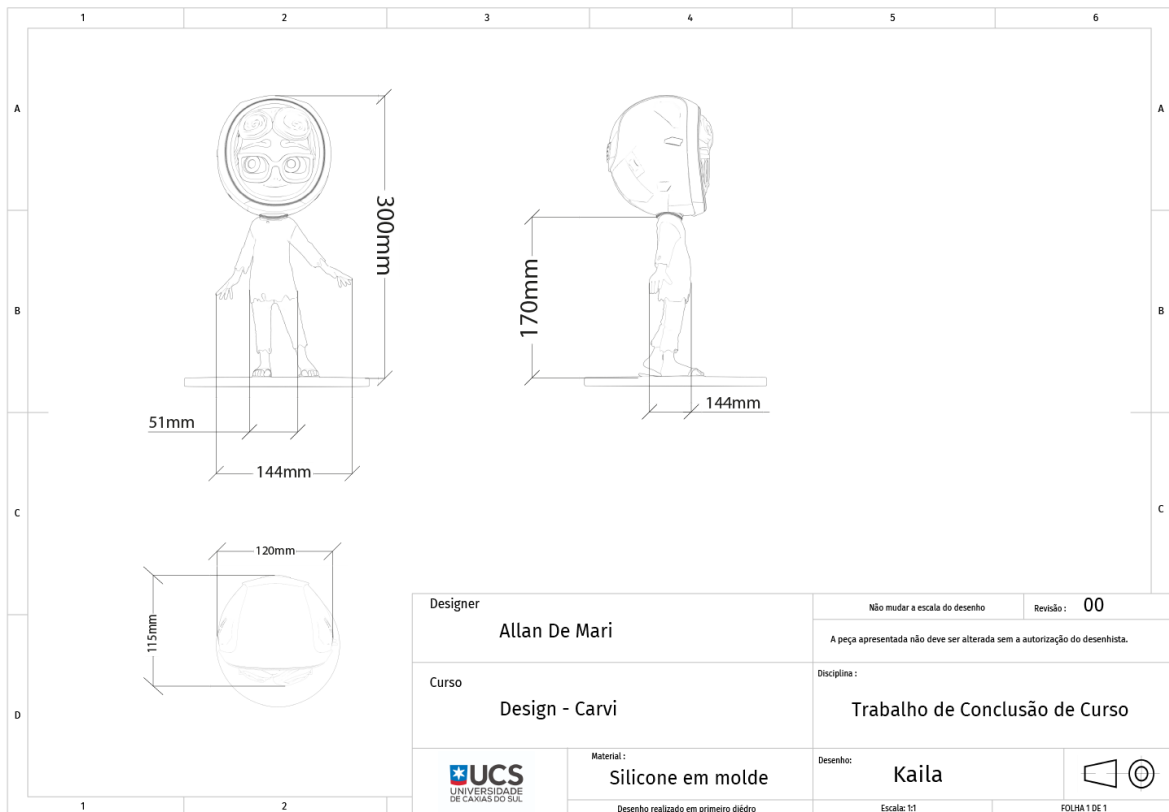
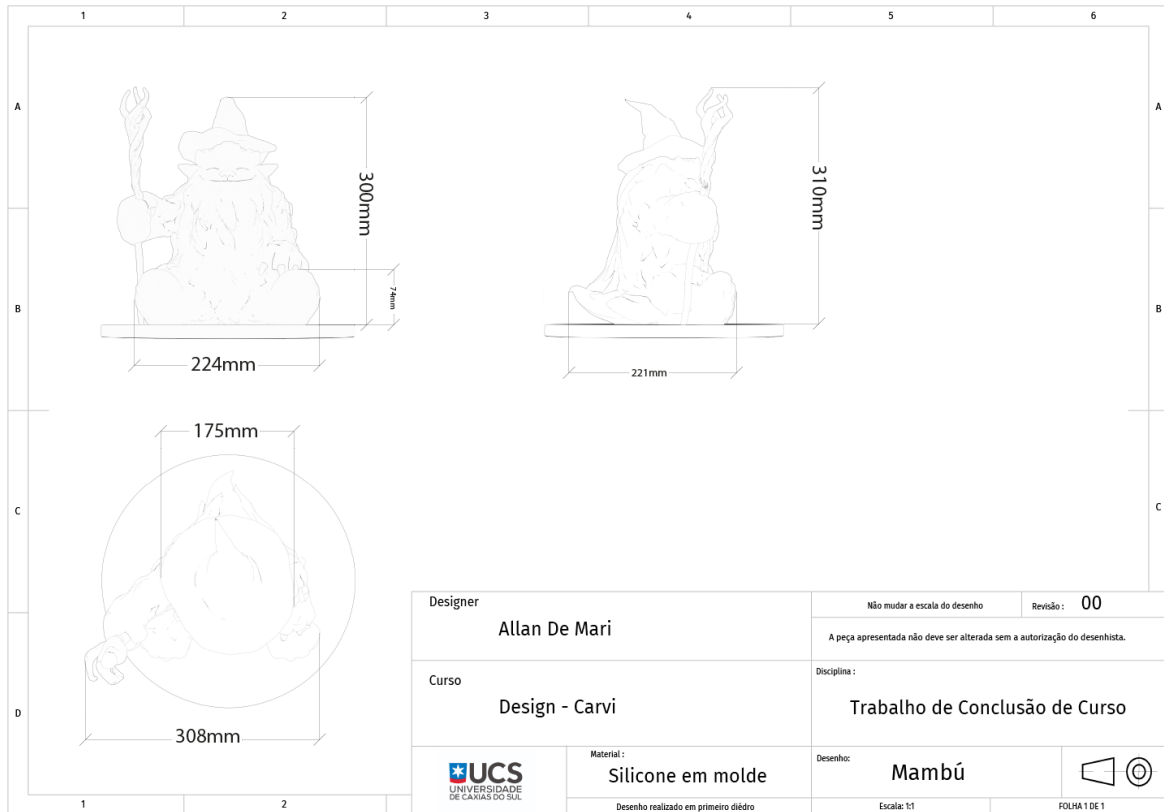
E, com alguns palitos de picolé e uns pingüinhos de cola, fez um castelo para brincar na festa.



Mambú se inspirou em Kaila e usou sua mágica para transformar alguns gravetos em uma bela casinha!



APÊNDICE B - DESENHO TÉCNICO DOS BONECOS KAILA E MAMBÚ



APÊNDICE C - MANUAL DE IDENTIDADE VISUAL



Variantes de cor

Sempre que possível, deve-se utilizar a logomarca em sua versão preferencial de cor. Quando aplicada em fundos coloridos ou imagens, deve-se preservar seu contraste e legibilidade.



6

Preferencial



Secundária



Terciária - Apoio



7

Tipografia do Logotipo

Andô
Tipografia Original
Varietx OT

ANDô
Personalização

23

Tipografia do Logotipo

Andô
Tipografia Original
Varietx OT

ANDô
Personalização

Inclusão do oco em formato de gota

Andô

Cantos arredondados

Vértices retílineos contrastando com arredondados

Esporas com fluidez, contrastando com cantos retílineos

As terminações retas despertam sensações sérias e sóbrias, remetendo ao conhecimento e convicção do trabalho desenvolvido pelo instituto, porém, há a necessidade de um elemento que harmonize com a seriedade e que remeta a aspectos lúdicos, assim surgem as terminações arredondadas que trazem personalidade as formas e a deixam mais convidativa e descontraída.

24

Tipografia

Kyrial Display Pro - Títulos

abcdefghijklmnopqrstuvwxABCDEFGHIJKLMN**OPQRSTUVWXYZ1234567890**
abcdefghijklmnopqrstuvwxABCDEFGHIJKLMN**OPQRSTUVWXYZ1234567890**
abcdefghijklmnopqrstuvwxABCDEFGHIJKLMN**OPQRSTUVWXYZ1234567890**
abcdefghijklmnopqrstuvwxABCDEFGHIJKLMN**OPQRSTUVWXYZ1234567890**

Fira Sans - Corpo

abcdefghijklmnopqrstuvwxABCDEFGHIJKLMN**OPQRSTUVWXYZ1234567890**
abcdefghijklmnopqrstuvwxABCDEFGHIJKLMN**OPQRSTUVWXYZ1234567890**
abcdefghijklmnopqrstuvwxABCDEFGHIJKLMN**OPQRSTUVWXYZ1234567890**
abcdefghijklmnopqrstuvwxABCDEFGHIJKLMN**OPQRSTUVWXYZ1234567890**
abcdefghijklmnopqrstuvwxABCDEFGHIJKLMN**OPQRSTUVWXYZ1234567890**

26

Utilização

ANDô

Não distorcer

ANDô

Não deixar ilegível

ANDô

Não cortar

ANDô

Não usar cores aleatórias



Não deixar sem contraste

27

