

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

Design for empathy: toys and play activities as opportunities to promote emotional development

Diseño para empatía: juguetes y juegos como oportunidad para promover el desarrollo emocional

Roberta Rech Mandelli¹

Leandro Tonetto²

Resumo

Para além da área de design emocional, que trabalha com a evocação e prevenção de emoções efêmeras, destacam-se novas pesquisas que tem como foco a experiência afetiva de uma forma mais abrangente e duradoura. Entre elas destaca-se o design para o bem-estar, que trabalha com tópicos relacionados ao desenvolvimento humano saudável. A empatia é uma expressão afetiva que viabiliza a compreensão e o compartilhamento das experiências do outro, apresentando-se como habilidade-chave para o desenvolvimento social e emocional da criança. Seu desenvolvimento adequado tende a proporcionar importantes habilidades de socialização, influenciando diversas relações sociais, como amor, amizade e trabalho. O objetivo deste artigo consiste em explorar, em nível teórico, formas em que o design pode auxiliar no estímulo da experiência empática em crianças, apresentando, por fim oportunidades de projeto para pesquisadores e designers.

Palavras-chave: Design emocional. Habilidades sociais. Empatia. Brinquedos. Brincadeiras.

Abstract

Beyond the field of emotional design that studies ways to evoke and prevent ephemeral emotions, it is possible to highlight new research that focus on affective experience in a more embracing and lasting view. Among them is the design for well-being, which works with topics related to a health human development. Empathy is an affective expression that enables the understanding and sharing of the experiences of the other, presenting itself as a key ability for the child's social and emotional development. A proper development of empathy tends

¹ Doutoranda em Design pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestreem Design (2018) pela mesma instituição. Graduação em Design (2014) pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

² Doutor em Psicologia (2009) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul com período Sanduíche (área de Marketing) na Leeds University Business School (Inglaterra). Realizou um projeto em nível de Pós-doutorado na Delft University of Technology (Holanda), no instituto Industrial Design Engineering (2011). Atua como professor do Programa de Pós-graduação em Design da Unisinos (2011-atual), integrando o Grupo de Pesquisa em Design Estratégico e Cultura de Projeto. Professor convidado do Instituto de Inovação, Competitividade e Design (IICD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2017-atual). Membro do comitê assessor da área de Arquitetura, Urbanismo e Design da Capes (2017-atual). Membro da Design Research Society e integrante do board do Special Interest Group em Design for Wellbeing, Happiness and Health – SIGWELL (2017-atual).

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

to provide important socialization skills, influencing diverse social relationships, such as love, friendships and work. This paper aims to explore, in a theoretical level, ways in which design can help to stimulate empathic experience in children, presenting, finally, design opportunities for researchers and designers.

Keywords: Emotional Design. Social skills. Empathy. Toys. Games.

Resumen

Para allá del área de diseño emocional que trabaja con la evocación y prevención de emociones efímeras, se destacan nuevas investigaciones que se centran en la experiencia afectiva de una forma más amplia y duradera. Entre ellas, se destaca el diseño para el bienestar, que trabaja con temas relacionados con el desarrollo humano sano. La empatía es una expresión afectiva que viabiliza la comprensión y el compartir las experiencias del otro, presentándose como una habilidad clave para el desarrollo social y emocional del niño. Su desarrollo adecuado tiende a proporcionar importantes habilidades de socialización, influenciando diversas relaciones sociales, como el amor, las amistades y el trabajo. El objetivo de este artículo consiste en explorar, a nivel teórico, formas en que el diseño puede auxiliar en el estímulo de la experiencia empática en niños, presentando, por fin, oportunidades de proyecto para investigadores y diseñadores.

Palabras clave: Diseño emocional. Habilidades sociales. Empatía. Juguetes. Juego.

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

Introdução

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

Para além desses constructos, destacam-se novas pesquisas na área do design e emoção denominadas Positive Design. Também conhecido como Design para o Bem-Estar (*Design for Well-Being*), esse campo de estudos tem como foco a experiência afetiva de uma forma mais abrangente e duradoura. Por meio do estímulo do prazer, do significado pessoal e das virtudes das pessoas, o Positive Design busca incitar o seu florescer para que as pessoas se desenvolvam como indivíduos, vivam suas vidas ao seu máximo potencial e ajam no melhor interesse para com a sociedade (Desmet, 2013).

Como parte desse movimento, evidencia-se o Design para o Desenvolvimento Humano. Sendo uma área recente e, até o presente momento, pouco explorada, é uma linha de pesquisa promissora, pois aponta para diversos possíveis caminhos de pesquisa dos quais o design pode se ocupar, com o objetivo de influenciar de forma positiva o desenvolvimento. Um de seus focos é entender de que forma o design pode contribuir no estímulo e no aprendizado de habilidades sociais (HS) em crianças, para que elas manifestem um comportamento socialmente competente (Tonetto *et al.* 2019). Para contemplar esses objetivos, optou-se – assim

como as outras linhas de pesquisa do design e emoção – recorrer às teorias da Psicologia.

Nos estudos psicológicos, Del Prette e Del Prette (2005) definem HS como sendo classes de comportamentos que um indivíduo tem e que auxiliam na sua competência social. Já o significado desse último termo refere-se a um atributo de avaliação, no que diz respeito a comportamentos considerados bem-sucedidos em contextos sociais. Para ser socialmente competente, uma pessoa necessita ser capaz de compreender e atuar sobre o contexto social no qual está inserida, motivo pelo qual a empatia configura-se como habilidade fundamental. Ela é definida como uma expressão afetiva que coloca em evidência as necessidades de outra pessoa. Isso se dá pelo ato de compreender e compartilhar as experiências do outro e de dividir com ele essa compreensão, seja ela acerca de experiências positivas ou negativas (Del Prette & Del Prette, 2005).

A falta de empatia é comumente relacionada a comportamentos antissociais, e essas dificuldades interpessoais – tanto emocionais quanto cognitivas – podem se refletir em características como baixa autoestima, atitudes impulsivas, temperamento difícil e crenças e atribuições disfuncionais, sendo esses traços desfavoráveis para um desenvolvimento saudável (Del Prette & Del Prette, 2005). Del Prette e Del Prette (2005) explicam que indivíduos não empáticos são incapazes de experimentar desconforto perante a dor que podem vir a causar em outras pessoas, o que configuraria na ausência de remorso ou dúvida pelas suas ações.

O resultado de uma recente pesquisa realizada por Van Noorden, Cillessen, Haselager, Lansu e Bukowski (2016) revela que tanto as crianças que sofrem *bullying* quanto as que praticam – bem como as que se enquadram em ambas as categorias – apresentam menor empatia para com os

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

colegas do que as crianças que não estão envolvidas com essas práticas. Os autores sugerem que futuros estudos possam se focar na prevenção e na intervenção da prática do *bullying* por meio de programas que tenham como foco o aumento da experiência empática entre as crianças envolvidas nessas atividades.

Entende-se que se uma pessoa consegue apresentar alguns dos componentes que configuram a empatia, como capacidade de tomada de perspectiva, é provável que ela venha a desistir de qualquer intenção agressiva. Caso a agressão ocorra, o indivíduo pode vir a apresentar arrependimento pelo suas atitudes, buscando reparação, o que pode vir a guiá-lo por melhores caminhos (Del Prette & Del Prette, 2005). Dessa forma, pode-se afirmar que, quando bem desenvolvida, a empatia torna-se “um dos mais belos recursos do indivíduo para uma vida social complexa e gratificante” (Del Prette & Del Prette, 2005, p. 47).

Além da saúde emocional relacionada a uma vida social gratificante, a empatia também influencia em questões sobre a moralidade e justiça (Juurvari *et al.*, 2010). De acordo com Frost, Wortham e Reifel (2011) a tomada de perspectiva – componente fundamental da experiência empática – também parece estar relacionada com um desenvolvimento moral, no qual a criança desenvolve ideias sobre mérito e justiça, entendendo também que crianças desfavorecidas merecem uma atenção diferenciada.

Sendo o foco do artigo o estímulo da empatia em crianças, torna-se necessário apontar que ela pode ser observada por meio de comportamentos que elas mesmas desempenham nas brincadeiras com outros, e que se tornam visíveis por meio de suas falas e ações (Frost *et al.*, 2011). Sabe-se também que o ato de brincar é essencial para o desenvolvimento do ser humano (Vigotsky, 2009; Frost *et al.*, 2011). As crianças encontram na brincadeira um lugar seguro no

qual aprendem a lidar com sentimentos difíceis, compreendem as regras da vida em sociedade e, principalmente, descobrem e constroem a sua própria identidade (Frost *et al.*, 2011).

É na idade escolar que a brincadeira social ganha destaque. As crianças desenvolvem o que se chama de cultura de pares, no qual a relação com crianças da mesma idade torna-se mais importante – para o desenvolvimento social – do que a relação familiar. A competência social emerge do aprendizado das crianças ao lidarem com as suas amigas e interações sociais durante as brincadeiras de grupo. Além do mais, é nessa idade que as habilidades cognitivas das crianças permitem o desenvolvimento moral e a tomada de perspectiva em relação a outros indivíduos. Quando as crianças interagem umas com as outras, elas são capazes de compreender e levar em consideração o que os outros pensam e sentem, o que afeta sua reação em situações sociais. (Frost *et al.*, 2011). A importância da idade escolar no desenvolvimento social faz com que ela seja o estágio ideal para projetar com o intuito de estimular a empatia.

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

No que compete ao design, entende-se que o projeto de brinquedos e brincadeiras tem o potencial de influenciar diretamente nessas atividades inerentes à criação e ao desenvolvimento infantil. Torna-se importante ressaltar que não é o brinquedo em si que estimula o aprendizado de habilidades sociais, e sim as dinâmicas que ocorrem a partir da interação das crianças com ele. O que se propõe é que essas dinâmicas – que podem ser

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

as regras ou as propostas de uma determinada brincadeira, ou seja, o processo de brincar – têm a potencialidade de serem projetadas para atingir essa finalidade específica (Tonetto *et al.*, 2019).

A proposta do presente artigo se mantém alinhada com esse raciocínio. O Positive Design, nesse contexto, propõe uma verdadeira visão positiva para a área do design, na medida em que o foco passa a ser a excelência de algo, e não necessariamente a solução de um problema. O deslocamento do design passa de uma orientação em relação aos problemas para uma orientação em relação às possibilidades. O design traz aqui um frescor à ação criativa, uma vez que suporta a existência e o desenvolvimento de novas possibilidades que vão além da esfera da neutralidade, em vez de focar-se exclusivamente na melhora de situações já existentes e negativas (Desmet & Pohlmeier, 2013).

No presente artigo, a primeira seção inicia a partir da contextualização do campo de pesquisa do design emocional, apresentando as recentes áreas de investigações que abordam o design para o bem-estar contínuo e para o desenvolvimento humano. Na segunda seção, retomam-se conceitos importantes de habilidades sociais, competência social e empatia, bem como o desenvolvimento destes na infância. A partir dessas revisões teóricas, busca-se entender de que formas o design pode estimular a experiência empática na infância, abrindo assim oportunidades tanto para pesquisadores quanto para designers explorarem a temática em futuros projetos e/ou estudos.

Design para empatia

Design, emoção e desenvolvimento infantil

O design emocional é uma área de estudos que busca compreender de que forma as experiências afetivas se manifestam na interação de usuários com artefatos de design

(Desmet & Hekkert, 2007). A partir dessa compreensão, entende-se que seja possível projetar artefatos, serviços e até mesmo dinâmicas que despertem experiências afetivas específicas, emoções, estados de humor, bem-estar subjetivo ou até mesmo a empatia. Da mesma forma, sabe-se que existem alguns tipos de comportamento que são influenciados por determinadas experiências, de forma que o design emocional propõe-se, também, a atuar sob a esfera comportamental.

Na virada dos anos 2010, presencia-se um novo campo de estudos na área do design emocional. Desmet e Pohlmeier (2013) trazem os estudos da Psicologia positiva para o design, expandindo ainda mais as possibilidades do afeto de ser estudado e trabalhado nesses projetos. Diferentemente das abordagens tradicionais do Design Emocional, que são focadas em emoções efêmeras, o Positive Design – também conhecido como Design para o Bem-Estar (*Design for Well Being*) – explora a experiência afetiva de uma forma mais abrangente e duradoura.

O Positive Design propõe um *framework* composto por três ingredientes que, embora sejam universais, se manifestam de forma pessoal e dependem do contexto e do domínio de vida de cada pessoa, visando ao bem-estar subjetivo desta. Desmet, Pohlmeier e Forlizzi definem por bem-estar subjetivo “um sentimento duradouro de apreciação pela vida (isto é, ser feliz com a própria vida), ao invés de um sentimento momentâneo. De acordo com este significado, a felicidade não é frívola nem superficial” (2013, p. 1, tradução nossa).

Essa nova área procura, por meio do estímulo do prazer, do significado pessoal e das virtudes, estimular o florescer das pessoas, para que elas se desenvolvam como indivíduos, vivam suas vidas ao seu máximo potencial e ajam no melhor interesse para com a sociedade (Desmet & Pohlmeier, 2013). Nessa direção, identifica-se um movimento, no design, de buscar estimular o desenvolvimento

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

humano saudável.

Design para o desenvolvimento humano

O Design para o Desenvolvimento Humano, no contexto deste artigo, tem como principal objetivo entender de que forma o design – por meio de brinquedos e brincadeiras que estimulem o aprendizado de habilidades sociais – pode contribuir para que as crianças manifestem um comportamento socialmente competente (Tonetto *et al.*, 2019).

Nos seus estudos, Tonetto, Pereira, Koller, Bressane e Pierozan (2019) observaram que muitas das alternativas de brinquedos disponíveis no mercado são vazias de significados no que diz respeito ao seu efeito nas interações sociais. A hipótese dos autores é que o projeto desses artefatos não contempla interações positivas para o desenvolvimento das crianças, como seria a colaboração entre elas e seus pares, mas estimula interações focadas na competição e

na vitória. Frost *et al.* (2012) também destacam que muitos dos brinquedos que são comercializados por meio da televisão – relacionados a desenhos animados, filmes e programas de TV infantis – influenciam fortemente as crianças e não estimulam a imaginação, o dramatismo ou a criatividade.

Em sua pesquisa, Tonetto *et al.* (2019) elaboraram diversas estratégias de design para estimular as habilidades sociais na infância. É importante destacar que a maioria delas se encontra em um nível ritualístico, no qual o principal foco não é o artefato físico, mas a brincadeira que resulta dele, ou seja, as regras e as maneiras de interagir que são sugeridas. Isso quer dizer que projetar para o desenvolvimento humano não implica necessariamente no projeto de um novo brinquedo, mas pode consistir no design de novas brincadeiras a partir de artefatos que já existem (Tonetto *et al.*, 2019), conforme ilustrado no lado “a” da Figura 1.

Figura 1. Crianças brincando com artefatos

a) Baralho de cartas pode ser usado para a construção de castelos de cartas.



b) Crianças compartilham um carrinho de controle remoto.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

O foco ritualístico citado por Tonetto *et al.* (2019) corrobora o conceito de despropósito (*aimless*), trazido por Gielen (2010) ao discorrer sobre três máximas que auxiliam no projeto de brinquedos e influenciam na sua qualidade. O despropósito diz respeito ao interesse da criança pela atividade em si, e não pelo resultado final. O autor afirma que essa abertura do espaço da solução – causada pela falta de objetivos finais – sugere a existência de uma grande diversidade de brinquedos que podem ser pensados para facilitar a brincadeira.

O segundo conceito se refere à capacidade do projetista de ter empatia com as crianças e com o seu universo, o que não é garantido somente por meio da teoria e das lembranças da infância, mas sim pelo convívio próximo com elas. Finalmente, o autor explica o valor de jogo (*play value*), que indica o prazer que uma criança sente quando interage com um determinado brinquedo. Esse último conceito é o que “motiva as crianças a começar

a brincadeira, continuá-la e elaborá-la, é o que as faz sentir satisfeitas quando param e o que as faz retornar à atividade” (Gielen, 2010, p. 5, tradução nossa).

Seguindo essa linha de raciocínio, Tonetto *et al.* (2019) inferem que os artefatos podem ser projetados de forma a beneficiar a experiência e o desenvolvimento humano e que, para isso, os pesquisadores e os projetistas precisam estar cientes do impacto social do design de brinquedos. Nessa perspectiva, a pesquisa com usuários é essencial.

De forma a complementar o raciocínio explicitado até aqui, retoma-se a partir de Frost *et al.* (2012) cinco categorias de brinquedos apropriados para crianças no início da idade escolar (ver Quadro 1). Tonetto *et al.* elucidam que “esses brinquedos podem ser tanto de natureza livre/criativa (ex.: brinquedos construtivos e materiais de arte) quanto de essência estruturada (ex.: jogos de mesa e modelos do corpo humano)” (2019, p. 3, tradução nossa).

Quadro 1. Cinco categorias de brinquedos para crianças de 6 a 8 anos

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

Fonte: Adaptado e traduzido de Frost *et al.* (2012).

No que se refere ao campo da Psicologia, entende-se que a área se ocupa de discussões sobre o impacto de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento infantil, mas

pesquisas sobre como projetar artefatos que auxiliem nesse processo ainda são escassas. Dessa forma, o Design para o Desenvolvimento Humano tem uma

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

abordagem de pesquisa que integra a Psicologia e o design, na qual “a Psicologia participa com seu conhecimento no desenvolvimento humano, e o design contribui com sua experiência em tornar essas ideias realmente tangíveis” (Tonetto *et al.*, 2019, p. 13, tradução nossa).

Para uma melhor compreensão da proposta que aqui se constrói, torna-se necessário retomar de forma mais aprofundada alguns conceitos relacionados às habilidades sociais na infância e ao papel das brincadeiras nesse contexto.

Empatia como habilidade social: definições e implicações

Habilidades sociais e competência social

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

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

de forma universal, ele sempre dependerá do contexto no qual está inserido (Caballo, 1999; Zsolnai & Kasik, 2014).

De acordo com Caballo (1999), a utilização do termo habilidades implicaria necessariamente em uma característica comportamental que consiste na apreensão dessa capacidade de responder e lidar com as situações sociais. Em uma definição resumida, um comportamento socialmente habilidoso é capaz de resolver problemas sociais situacionais e minimizar a probabilidade de que outros venham a ocorrer. Essa conduta é identificada como sendo um conjunto de outros comportamentos que um indivíduo utiliza – de forma adequada – em contextos interpessoais, que respeitam não apenas os seus próprios sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos, mas também os das demais pessoas envolvidas Caballo (citado por Caballo, 1986). Esses comportamentos manifestam o que se denomina competência social: “A competência social é considerada um indicador bastante preciso do ajustamento psicossocial de perspectivas positivas para o desenvolvimento, enquanto que um repertório social empobrecido pode constituir um sintoma ou correlato de problemas psicológicos (Del Prette & Del Prette, 2015, pp.15-16).

Ainda sobre a importância das habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2015) afirmam que um bom desenvolvimento destas na infância é necessário para que as crianças e os jovens possam lidar de forma saudável com as situações complexas que enfrentam durante o dia a dia. Um bom domínio dessas habilidades contribui para melhorar os relacionamentos das crianças e dos jovens, tanto com colegas de idades similares quanto com adultos. Isso corrobora a visão de Milteer *et al.* (2012, p. 210, tradução nossa) ao concluir que “as crianças fisicamente e emocionalmente saudáveis de hoje irão se tornar os cidadãos produtivos que vão contribuir de forma positiva para a sociedade

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

no futuro”.

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

Dessa forma, entende-se que, quando o foco de estudo são as crianças, as habilidades sociais podem ser observadas por meio de comportamentos socialmente competentes que elas mesmas desempenham nas brincadeiras com outras crianças ou adultos. Ou seja, comportamentos socialmente competentes podem ser observados em situações que envolvam uma interação social e, no caso das crianças, essa interação social se dá principalmente por meio de brincadeiras. Por isso, retoma-se aqui a importância de estudos em design que pesquisem o componente ritualístico dessas interações mediadas por brinquedos. Entender de que forma pode-se contribuir, com soluções projetuais, para que essas habilidades sociais sejam apreendidas, auxiliando na competência social dessas crianças, é um objetivo nobre e promissor para a área de pesquisa em design.

Empatia: definições e implicações

De acordo com Lipps e Michener (citados por Gerdes *et al.*, 2011), a primeira conceitualização de empatia fazia referência ao fenômeno psicológico da imitação, que consiste na repetição de um ato observado em outro indivíduo. A palavra alemã *Einfühlung* – que significa “dentro do sentimento” – originou o termo em latim entendido como empatia. Nesse sentido, a expressão era entendida tanto como uma reação passiva em

relação a outro indivíduo quanto a um esforço ativo para “entrar no outro sujeito.”

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

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

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

Considerando o contexto das crianças, entende-se que essas qualidades podem vir a se manifestar nas mais diversas situações que fazem parte do seu dia-a-dia, seja em interações com colegas em sala de aula, conversas com os pais, seja em brincadeiras com amigos. Vale ressaltar que as atividades que habilitam esses comportamentos socialmente competentes podem ser mediadas ou até mesmo estimuladas por artefatos, e no

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

caso das crianças muitas vezes estes são brinquedos. O lado “b” da Figura 1 ilustra o ato de compartilhamento de um brinquedo entre duas crianças que se divertem juntas.

Destaca-se ainda que a empatia tem como intuito a validação dos sentimentos de outro indivíduo, de maneira que o compartilhamento dessa compreensão – acerca desses sentimentos – auxilia na autoestima do outro e ajuda a fortalecer vínculos referentes à amizade. Essa expressão afetiva pode se dar por meio de atitudes como apoiar, confortar e consolar outra pessoa ou até mesmo na satisfação de dividir com ela sentimentos positivos (Del Prette & Del Prette, 2005), conforme ilustrado no lado “a” da Figura 2.

Para além do seu entendimento como habilidade social, destacam-se os mais recentes constructos teóricos que tem como objetivo traduzir a experiência empática no campo da Psicologia. No início do século 20, o termo empatia foi amplamente estudado e conceitualizado na área como dois fenômenos distintos que eram comumente utilizados na concepção de instrumentos que se propunham a medir essa experiência específica (Gerdes *et al.*, 2011).

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

Em uma abordagem terapêutica, Rogers (1985) apresenta um conceito de empatia que também pode ser entendido para além dessa dinâmica. Para o autor, uma compreensão empática pressupõe que um indivíduo experimente o mundo como se o visse a partir do interior de outra pessoa, ou

seja, como se aquele fosse seu próprio mundo. Rogers (1985) chama atenção para o fato de que é importante não confundir e misturar sentimentos próprios com os do outro. Essa dinâmica permite que o indivíduo possa comunicar sua compreensão acerca da experiência da outra pessoa, além de relatar significados sobre ela que muitas vezes não são claros para ela (Rogers, 1985).

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

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

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

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

interna de controle dos próprios sentimentos, sendo também um processo ativo do indivíduo.

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

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

Em seu constructo, os autores indicam que seja acrescentado um quinto componente denominado de Atitudes Empáticas (*Empathic Attitudes*), definido como “atitudes dos respondentes em relação ao indivíduo, à sociedade e à ação governamental que se propõem a ajudar os outros e em que medida elas estão comprometidas em entender as

condições sociais envolvidas” (Gerdes *et al.*, 2011, p. 87, tradução nossa). Essas cinco divisões então fariam parte de três categorias maiores: a resposta afetiva às emoções e ações do outro; o processo cognitivo dessa resposta afetiva e também da perspectiva do outro; e a tomada de decisão consciente de agir de forma empática.

Quando se retorna ao entendimento da empatia como habilidade social, é possível concluir que o modelo apresentado por Gerdes *et al.* (2011) – que a define como sendo uma experimentação afetiva, seguida pelo ato de processá-la e fazer algo a seu respeito – é pertinente para ser utilizado em estudos sobre o tema. Dessa forma, define-se que a empatia será entendida – no presente estudo – como uma experiência composta por cinco componentes afetivos e cognitivos estruturados a partir da visão dos autores aqui apresentados. O Quadro 2 explicita essa divisão.

Uma vez compreendida como experiência, pode-se investigar de que formas é possível projetar *para* empatia. Conforme visto anteriormente, na área do Design para o Desenvolvimento Humano, o brinquedo se apresenta como artefato ideal para ser pesquisado com essa perspectiva. O próximo item segue apresentando conteúdos que exploram o desenvolvimento infantil na idade escolar e o papel que a brincadeira desempenha nesse contexto.

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

Quadro 2. Componentes da experiência empática

1. Compartilhamento Afetivo (<i>Affective Sharing</i>)	Representação compartilhada dos sentimentos do outro.
2. Autoconsciência (<i>Self-awareness</i>)	Identificação temporária com outro indivíduo sem confundi-lo com o eu.
3. Flexibilidade Mental (<i>Mental Flexibility</i>)	Tomada de perspectiva subjetiva.
4. Processos de Regulação (<i>Regulatory Process</i>)	Articulação de sentimentos subjetivos associados às emoções.
5. Atitudes Empáticas (<i>Empathic Attitudes</i>)	Ação de resposta diante da situação.

Fonte: Elaborado pelos autores. Adaptado e traduzido de Gerdes *et al.* (2011).

O brinquedo e o desenvolvimento da empatia em idade escolar

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

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

Várias dessas atividades – conforme anteriormente mencionado – podem ser mediadas por brinquedos. O que o presente artigo defende é que também pode-se projetar

brinquedos com intuito de estimular uma determinada atividade entre as crianças que interagirão com ele. Brinquedos como acessórios médicos, mamadeiras, berços, bonecas e bichos de pelúcia são todos exemplos de artefatos que podem ser utilizados em brincadeiras de faz de conta cujo foco é a demonstração de carinho por meio do ato de cuidar. O lado “b” da Figura 2 ilustra a atividade de tomar conta de alguém facilitada por meio de dois brinquedos.

Vigotsky (2009) também defende, ao discorrer sobre a imaginação criadora, a importância de proporcionar às crianças vivências diferenciadas, para que elas desenvolvam bases sólidas para sua atividade de criação. Ele afirma que todo ato criativo tem início na realidade, pois toda criação é uma reelaboração criativa de experiências vivenciadas. Assim como surge na realidade, o ato criativo encerra seu ciclo nela, de forma que o ímpeto de criar das crianças é a própria imaginação em atividade. Dessa forma, a brincadeira infantil torna-se o ato de criação, no qual a criança constrói uma nova realidade com base em suas experiências (Vigotsky, 2009).

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

Figura 2. Crianças brincando com artefatos



Fonte: Elaborada pelos autores.

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

Sabe-se que o ato de brincar é essencial para o desenvolvimento do ser humano (Vigotsky, 2009; Frost *et al.*, 2011). As crianças encontram na brincadeira um lugar seguro no qual aprendem a lidar com sentimentos difíceis, compreendem as regras da vida em sociedade e, principalmente, descobrem e constroem a sua própria identidade (Frost *et al.*, 2011). Quando expostas às situações imaginárias de uma

brincadeira, as crianças podem experimentar as mais diversas experiências que fazem parte do seu dia a dia, como o ato de cozinhar, que pode ser facilitado por brinquedos como panelas e alimentos de plástico (ver lado “a” da Figura 3).

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

Mas é na idade escolar que a brincadeira social ganha uma importância maior. As crianças desenvolvem o que se chama de cultura de pares, no qual a relação com crianças da mesma idade torna-se mais importante – para o desenvolvimento social – do que a relação familiar. A competência social emerge do aprendizado das crianças ao lidarem com as suas amizades e interações sociais durante brincadeiras de grupo, que podem ser, por exemplo, esportes como vôlei ou futebol –

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

e aqui destaca-se que essas atividades também dependem de artefatos para serem realizadas – quando praticados com colegas (ver lado “b” da Figura 3). Esse desenvolvimento social é o

que lhes permite ter relações duradouras com seus pares (Frost *et al.*, 2011).

Figura 3. Crianças brincando com artefatos



Fonte: Elaborada pelos autores.

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

Além do mais, Frost *et al.* (2011) explicam que é nessa idade que as habilidades cognitivas das crianças permitem o desenvolvimento moral e a tomada de perspectiva em relação a outros indivíduos. Quando as crianças interagem umas com as outras, elas são capazes de compreender e levar em consideração o que os outros pensam e sentem, o que afeta sua reação em situações sociais. Assim como outros autores já mencionados anteriormente, Frost *et al.*

acreditam que “as crianças que são bons tomadores de perspectiva são mais propensos a expressar empatia e compaixão” (2011, p. 192, tradução nossa).

Levando em consideração o contexto cultural no qual se vive, destaca-se um ponto que pode ser bastante significativo no desenvolvimento das habilidades empáticas nas crianças e que diz respeito aos gêneros masculino e feminino. Embora não existam muitas pesquisas do tipo, Bensalah, Stefaniak, Carre e Besche (2016) realizaram um estudo com crianças – na faixa etária de 6 a 11 anos – que se propôs a mensurar a sua capacidade empática e avaliar o diferente comportamento dos gêneros nas respostas. Os resultados encontrados pelos autores eram indicadores de três categorias: contágio emocional (i.e., ser dominado pela emoção, processo *bottom-up*), empatia cognitiva (i.e., envolvimento com a

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

emoção que não configura uma sobrecarga) e desconexão emocional (i.e., angústia pessoal que desencadeia uma autoproteção e um bloqueio emocional).

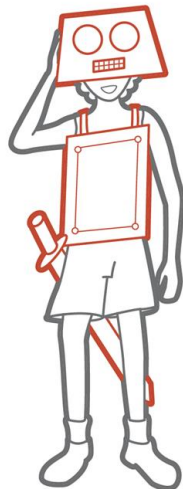
Neste estudo, as meninas apresentaram mais contágio emocional que os meninos, enquanto estes tiveram índices maiores de desconexão emocional. Em relação à categoria de empatia cognitiva, os resultados entre os gêneros foi similar (Bensalah *et al.*, 2016). Em uma breve reflexão sobre os cinco componentes elucidados Quadro 2, esses resultados poderiam sugerir que há uma diferença de comportamento de gênero no que diz respeito aos componentes de Autoconsciência e Processos de Regulação. Partindo desse raciocínio, subentende-se que quando não conseguem se identificar temporariamente com o outro sem confundir os sentimentos deste com os próprios, e também quando falham em articular os sentimentos associados as suas próprias emoções, as crianças poderiam ser dominadas por eles ou criar bloqueios, em vez

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

Em relação aos tipos de brincadeira praticados em idade escolar e pré-escolar, pode-se destacar as brincadeiras sociais que têm relação com a atividade dramática. De acordo com Vigotsky (2009), a dramatização se aproxima muito do espetáculo-brincadeira, pois o drama se relaciona com a brincadeira mais do que qualquer outro tipo de criação. Aqui também pode-se destacar o papel dos artefatos, na medida em que eles auxiliam nas elaborações criativas das brincadeiras dramáticas, dando materialidade à imaginação das crianças e até mesmo as auxiliando no ato de assumir a perspectiva de um personagem, conforme se pode observar no lado “a” da Figura 4.

Figura 4. Crianças brincando com artefatos

a) Menino utiliza uma fantasia de robô e uma espada de brinquedo para brincar.



b) Menina utiliza um cavalinho de vassoura para representar que está cavalgando.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

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

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

Waite e Rees inferem ainda que “embora não seja possível assumir que a imaginação nos permita ‘conhecer’ a experiência do outro, ela aumenta nossa consciência do ‘outro’, e assim nos ajuda considerar e pensar sobre outras perspectivas” (2014, p. 4, tradução nossa). Essa afirmação corrobora as ideias de Vigotsky (2009) ao discorrer sobre como a imaginação amplia o campo de experiências de um indivíduo, permitindo que sejam vivenciadas situações as quais ele não experienciou diretamente, quando elas são compartilhadas (seja por meio de histórias, seja por meio de relatos). O autor ainda elucida que qualquer construção da imaginação afeta diretamente nossos

sentimentos, de forma que eles são experienciados de uma forma real, mesmo quando frutos de fantasia.

Em linhas gerais, Waite e Rees (2014) sugerem que em “um mundo de faz de contas” – alcançado por meio de brincadeiras imaginativas – juntamente com contextos culturais diversificados, as crianças têm um lugar seguro onde podem testar diferentes papéis imaginários e aprender a controlar os próprios sentimentos. Nesse tipo de estratégia, os brinquedos utilizados pelas crianças podem ser definidos como artefatos metafóricos, uma vez que são utilizados simbólica e deliberadamente para representar outras coisas (Waite & Rees, 2014; Frost *et al.*, 2011), conforme ilustrado no lado “b” da Figura 4.

É necessário destacar também que o estudo proposto pelos autores inclui uma etapa que precede a fase da brincadeira e que consiste na exposição das crianças a histórias e outros materiais que trazem modelos de comportamentos sociais empáticos. Esses materiais também podem configurar em brinquedos, como livros *pop-ups* para crianças e jogos de videogame que ilustram diferentes narrativas (ver lado “a” da Figura 5). Essa informação combinada com a oportunidade de assimilá-la e praticá-la por meio da brincadeira resulta na possibilidade de aprender experiencialmente sobre a empatia (Waite & Rees, 2014).

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

As atitudes empáticas podem ser

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

observadas na forma como as crianças conduzem brincadeiras com seus pares, como no ato de consolar e confortar os amigos que enfrentam dificuldades (Tonetto *et al.*, 2019) ou na prática de conduzir jogos com amigos e compreender e compartilhar os sentimentos que se manifestam nas suas diversas etapas (ver lado “b” da Figura 5). Os estudos de Waite e Ress (2014) sugerem que a tomada de perspectiva pode ser observada em brincadeiras de “faz de conta” e em espetáculos-brincadeira, nos quais as crianças assumem papéis e representam personagens que não são elas mesmas. Por fim, acredita-se que componentes como compartilhamento afetivo podem ser vislumbrados em situações nas quais a criança expressa um determinado

sentimento perante histórias que o ilustram (Hoffman, 1981).

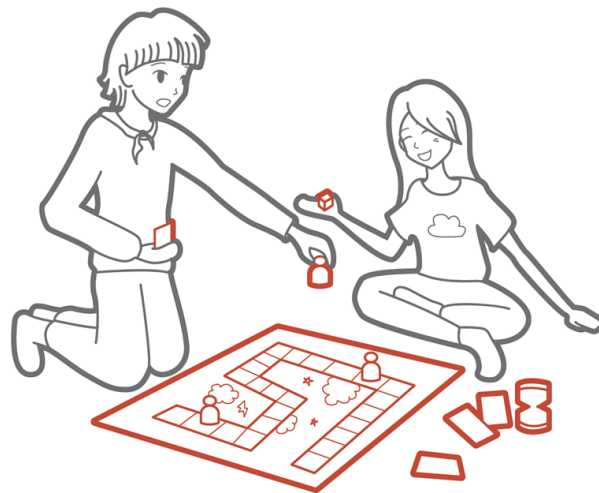
Aqui, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, trazido por Vigotsky (2000), ajuda a explicar de que forma esses comportamentos identificados nas brincadeiras com os pares e com auxílio de adultos pode ser um indicador de aprendizagem empática. O autor define esse conceito como sendo a distância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

Figura 5. Crianças brincando com artefatos

a) Menino lê um livro pop-up com uma história que ilustra comportamentos empáticos.



b) A forma como as crianças conduzem um jogo de tabuleiro pode dizer muito sobre sua competência social.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Para Vigotsky (2000), a zona de desenvolvimento proximal define “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (2000, p. 113). O autor também sugere que a imitação de um comportamento pode indicar que ele se encontra na zona de desenvolvimento proximal de uma criança, ou seja, que o

potencial de desenvolvimento desse comportamento existe. Tonetto *et al.* afirmam que “brincar é uma atividade na qual as crianças ensaiam, em sua zona de desenvolvimento, atividades que podem ser parte de suas vidas” (2019 p. 2, tradução nossa).

Se podemos observar comportamentos infantis que indicam componentes da

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

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

Considerações finais

Pode-se sumarizar diretrizes baseadas na teoria para que os projetos de brinquedos tenham o potencial de estimular a empatia na idade escolar. Torna-se importante ressaltar que essas diretrizes podem estar relacionadas entre si em uma mesma atividade ou artefato, de forma que suas estratégias muitas vezes se confundem ou são complementares. Ao listá-las de forma separada, o intuito é apresentar ao leitor uma nova forma de se olhar para esse tipo de atividade projetual, entendendo as possibilidades que lhe são imanentes a partir desses contextos (infantil e empático). Pode-se citar como principais as seguintes:

a) Projetar histórias que ilustrem diferentes emoções e situações empáticas. Essa diretriz se relaciona ao item de compartilhamento afetivo, na medida em que a criança deve experienciar uma gama de emoções para ajudar no desenvolvimento da habilidade empática (Del Prette & Del Prette, 2005) e que ela está sujeita a imitar e utilizar como exemplo as atitudes que vê os outros desempenhando (Waite & Rees, 2014). O design pode explorar a construção de histórias por meio de jogos infantis que tenham elementos narrativos.

b) Projetar para brincadeiras dramáticas, visto que elas são a forma mais avançada de brincadeira social e simbólica (Vigotsky, 2009). Essa estratégia explora a imaginação infantil, permitindo que emergja, a partir dela, coisas presentes no contexto social

das crianças. Um exemplo de projeto para brincadeiras dramáticas seriam as regras de um jogo que utiliza mímica ou interpretação em duas dinâmicas.

c) Projetar para brincadeiras em um mundo de “faz de contas”. Essa diretriz está bastante relacionada com a anterior e também busca explorar a criatividade. Fantasias (de sereia, tubarão, etc.) ou elementos relacionados a histórias fantásticas (estrelas e baús do fundo do mar) são artefatos que auxiliam na construção de um mundo imaginário. Uma combinação entre as estratégias A, B e C, se exploradas em um artefato, seguiriam a linha de raciocínio defendida por Waite e Rees (2014) em seus estudos, considerando que a criança apreende emoções e ações por meio de histórias, se apropria delas e então as manifesta em brincadeiras criativas.

d) Projetar para que as crianças assumam a perspectiva de diferentes personagens. O propósito seria exercitar a tomada de perspectiva, fazendo com que as crianças compreendam contextos diferentes dos seus e as emoções e experiências que deles resultam. Um jogo de videogame ou RPG, no qual a criança joga a partir da perspectiva de um personagem e precisa entender sua história e suas motivações, é um bom exemplo dessa diretriz.

e) Projetar para que ocorra a interação social entre pares. Comportamentos socialmente competentes são observados em interações sociais (Del Prette & Del Prette, 2005), de forma que o projeto de brinquedos que estimulem brincadeiras com pares – e não individuais – pode dar lugar para que emergjam aprendizados oriundos desse tipo de interação.

f) Projetar para o compartilhamento de brinquedos. O compartilhamento é definido por Del Prette e Del Prette (2005) como uma ação empática, de modo que propor atividades no qual o intuito seja o compartilhamento, pode ensinar as crianças a dividirem momentos de alegrias e de prazer nas

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

atividades (ex.: andar de gangorra ou jogar uno).

g) Projetar brinquedos com potencial metafórico. O objetivo dessa diretriz é explorar a imaginação das crianças, na medida em que um objeto simples pode representar várias construções fantasiosas mais complexas (ex.: um pedaço de madeira simples que pode se tornar uma espada, uma varinha mágica, uma linha de chegada ou uma pista de carrinhos).

h) Projetar para atividades que demonstrem cuidado e interesse para com o outro. Coloca-se em evidência as necessidades de outra pessoa, despertando comportamentos empáticos (Del Prette & Del Prette, 2005), que podem ser explorados em brincadeiras de casinha (cuidar de bonecos) ou em jogos de tabuleiro (ouvir relatos), por exemplo.

i) Projetar novas brincadeiras a partir de artefatos já existentes. Essa diretriz pode estar relacionada a aproveitar brinquedos que já existem em novas atividades (ver Figura 1) ou se utilizar de objetos que não são brinquedos para configurar brincadeiras, como montar bonecos a partir de garrafas pets ou utilizar quadros negros e giz em jogos que a criança precisa desenhar para expressar sentimentos e situações.

Para ilustrar algumas dessas diretrizes, se apresenta, como resultado da presente pesquisa, um conceito de jogo de tabuleiro que

tem como objetivo estimular a empatia em crianças. O objetivo é que os jogadores cheguem juntos ao ponto de encontro (no meio do tabuleiro) e que eles descubram quais são os presentes que o personagem da outra criança gostaria de ganhar. O passo a passo do jogo é: a) a criança escolhe um personagem e veste-se com a touca que o representa; b) a partir do baralho de objetos, cada jogador escolhe quatro cartas, que representam os presentes que o personagem dela gostaria de ganhar (que correspondem aos sentimentos ilustrados na Figura 6, ex.: floresta = alegria); c) as crianças trocam os baralhos; d) a criança joga um dado para caminhar pelos quatro mundos, cada ícone do dado indica a ação da criança naquela rodada; e) a criança deve percorrer o caminho e ir juntando pistas que as levem a descobrir quais são os presentes que a outra criança quer ganhar. Em qualquer momento, a criança pode se utilizar da dinâmica “doação”, na qual pode doar para a outra um dado, caso ela perceba que elas não vão conseguir chegar juntas ao ponto central da partida. Caso ela faça a “doação”, não pode fazer mais nada naquela rodada. Esse jogo promove a colaboração entre as crianças, além de fazê-las assumir a perspectiva de um personagem e explorar o entendimento de seus sentimentos e dos motivos dos mesmos.

Figura 6. Conceito de brinquedo que estimula a empatia



Fonte: Elaborada pelos autores.

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

É possível afirmar que – para além das contribuições teóricas para a pesquisa em design – o presente estudo tem aplicações práticas para o mercado de brinquedos que, atualmente, falha em responder às questões aqui endereçadas. Elucidam-se as possibilidades projetuais e de pesquisa que competem ao mercado infantil, na medida em que este pode criar sentido para si mesmo por meio de um foco no desenvolvimento infantil saudável.

Em relação às implicações para a área do design, a proposta temática de brinquedos para o estímulo de habilidades sociais na infância altera a maneira como se vem projetando esse tipo de artefato. É notável a carência de pesquisas que se propõem a entender como a utilização de brinquedos e as atividades que deles resultam afeta o dia a dia e o desenvolvimento das crianças. Em vez de replicar temáticas vazias – mesmo que vendáveis – em artefatos, conforme apontado por autores como Frost *et al.*(2012), o design pode projetar brinquedos *para* competências sociais específicas. Nessa direção, aponta-se diversos caminhos de pesquisa promissores no design para o desenvolvimento humano. Entre eles uma melhor compreensão do panorama atual dos brinquedos disponíveis no mercado infantil ajudaria a justificar melhor a importância de estudos e projetos na área.

Pesquisar quais são os comportamentos socialmente competentes no que se refere a cada uma das habilidades sociais definidas por Del Prette e Del Prette (2005) e de que forma eles se manifestam em brincadeiras mediadas por artefatos já existentes pode ajudar a validar o valor destes, bem como a definir diretrizes projetuais para elaborações de novos brinquedos que tenham o desenvolvimento dessas habilidades como objetivos específicos. Também é importante entender e validar como essas habilidades se manifestam em brincadeiras mediadas por brinquedos projetados para esses mesmos

propósitos. Indicando, dessa forma, caminhos projetuais mais concretos e ajudando na legitimação destes.

Por fim, destaque-se a importância de pesquisas sobre a forma com que os brinquedos influenciam na construção das identidades de gênero nas crianças. Isso pode ajudar a entender diferenças de comportamento sociais significativas entre os gêneros. Todos os caminhos de estudos aqui citados se baseiam em reflexões importantes – além de instigá-las – acerca do papel do design no projeto desses artefatos e dessas brincadeiras, no que tange ao desenvolvimento e à formação dos indivíduos e cidadãos que compõem a nossa sociedade.

Agradecimentos

Gostaria-se de agradecer ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento do projeto de pesquisa intitulado "O Design para o Desenvolvimento de Habilidades Sociais na Infância", da qual o presente estudo faz parte, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa de estudos concedida à primeira autora deste artigo. Sinceros agradecimentos também são concedidos ao designer Bruno Lorenz, pelo auxílio na parte técnica da elaboração do conceito de jogo de tabuleiro aqui apresentado.

Referências

- Batson, C. D., Fultz, J. & Schoenrade, P. A. (1987). Distress and Empathy: Two Qualitatively Distinct, Vicarious Emotions with Different Motivational Consequences. *Journal of Personality*, 55, 19-39.
- Bensalah, L., Stefaniak, N., Carre, A., & Besche, C. (2016). The Basic Empathy Scale Adapted to French Middle Childhood: Structure and Development

- Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional
- of Empathy. *Behavior Research Methods*, 48, 1410-1420.
- Bukowski, W. M. (2016). Bullying Involvement and Empathy: Child and Target Characteristics. *Social Development*, 00(00).
- Caballo, V. E. (1999). *Manual de terapia e modificação do comportamento*. Rio de Janeiro: Santos.
- Decety, J., & Moriguchi, Y. (2007). The Empathic Brain and its Dysfunction in Psychiatric Populations: Implications for Intervention across Different Clinical Conditions. *BioPsychoSocial Medicine*, 1, 2007.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2014). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Desmet, P. (2002). *Designing emotions*. Tese de doutorado, Delft University of Technology.
- Desmet P. M. A., & Hekket, P. (2007). Framework of Product Experience. *International Journal of Design*, 1(1), 57-66.
- Desmet, P. M. A., & Pohlmeier A. E. (2013). Positive Design: an Introduction to Design for Subjective Well-Being. *International Journal of Design*, 7(3), 5-19.
- Desmet, P. M. A., Pohlmeier, A. E., & Forlizzi, J. (2013). Special Issue Editorial: Design for Subjective Well-Being. *International Journal of Design*, 7(3), 1-3.
- Frost, J. L., Wortham, S. C. & Reifel, S. (2011). *Play and Child Development*. Estados Unidos: Pearson.
- Gielen, M. A. (2010). Essential Concepts in Toy Design Education: Aimlessness, Empathy and Play Value. *International Journal of Arts and Technology*, 3(1), 4-16.
- Gerdes, K. E., Lietz C. A., & Segal E. A. (2011). Measuring Empathy in the 21st Century: Development of an Empathy Index Rooted in Social Cognitive Neuroscience and Social Justice. *Social Work Research*, 35(2), 2011.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1981). Is Altruism Part of Human Nature?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 121-137.
- Jordan, P. (2000). *Designing Pleasurable Products*. EUA: CRC Press.
- Milteer, M. R. et al. (2012). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. *Pediatrics*, 129(1).
- Norman, D. (2004). *Emotional Design: Why We Love (or Hate) Everyday Things*. New York, Basic Books.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Tonetto, L. T. et al. (2019). Fifteen Opportunities to Design Play Activities to Stimulate Social Skills in the Childhood. *[Working Paper]*. Porto Alegre, RS, Brasil.
- Van Noorden, T. H. J., Cilessen, A. H. N., Haselager, G. J. T., & Lansu, T. A. M;
- Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Waite, S., Rees, S. (2014). Practising Empathy: Enacting Alternative Perspectives through Imaginative Play. *Cambridge Journal of Education*, 44(1).
- Zsolnai, A., Kasik, L. (2014). Functioning of Social Skills from Middle Childhood to Early Adolescence in Hungary. *The International Journal of Emotional Education*, 6(2).

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional

Recebido em: 12/1/2018

Aprovado em: 27/2/2019