



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Arquitetura
Curso de Design Visual

MARCOS VINÍCIUS MACHADO DE OLIVEIRA

**MINI CHEF ASSMUSOL: O DESIGNER COMO FACILITADOR NA CO-CRIAÇÃO DE
UM SERVIÇO DE IMPACTO SOCIAL**

Porto Alegre

2015

MARCOS VINÍCIUS MACHADO DE OLIVEIRA

**MINI CHEF ASSMUSOL: O DESIGNER COMO FACILITADOR NA CO-CRIAÇÃO DE
UM SERVIÇO DE IMPACTO SOCIAL**

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

Orientadora: Maria do Carmo Gonçalves Curtis

Porto Alegre

2015

MARCOS VINÍCIUS MACHADO DE OLIVEIRA

**MINI CHEF ASSMUSOL: O DESIGNER COMO FACILITADOR NA CO-CRIAÇÃO DE
UM SERVIÇO DE IMPACTO SOCIAL**

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

Orientadora: Maria do Carmo Gonçalves Curtis

Prof. Gabriela Trindade Perry

Prof. Júlio Carlos de Souza van der Linden

Prof. Viviane Peçaibes de Mello

Porto Alegre

2015

AGRADECIMENTOS

Seria impossível que meus agradecimentos começassem por outras pessoas que não meus pais, Laís e Humberto, por todo amor, apoio, incentivo, estrutura e oportunidades que me propiciaram durante toda minha caminhada, tanto acadêmica quanto profissional. Agradeço também à minha irmã, Daniela, tanto pelos momentos de divergência quanto pelos de cumplicidade ao longo destes anos.

Agradeço a todas as pessoas relacionadas à ASSMUSOL que abriram as portas, acreditaram na ideia e possibilitaram o desenvolvimento deste projeto: professor Mário Fontanive, Beatris, Kelly, Dani, Leandro, Tati e Tia Nenê. Não posso deixar de agradecer também às gurias e ao guri que se fizeram presente ao longo do ano, sempre prontos para se divertir e tornar o trabalho mais leve: Kerollay, Duda, Giovana, Mariana, Emilly, Mana, Larissa, Eshiley e Igor. E, claro, um grande agradecimento à Quitéria, por unir forças no projeto e me ajudar a continuar acreditando que o design pode ser uma ferramenta para tornar o mundo um lugar melhor.

À minha orientadora, Maria do Carmo, agradeço pelos diversos momentos de apoio, direcionamento, questionamento e orientação em prol da melhoria deste trabalho, por me incentivar e encorajar a desbravar conceitos com os quais não estava familiarizado, mas que se tornaram ao longo do ano a fundamentação para o caminho profissional que devo seguir.

Seria impossível não agradecer a todos os amigos que fiz desde que me mudei para Porto Alegre, sendo que todos contribuíram de alguma maneira para o desenvolvimento deste trabalho. No entanto, agradeço a alguns em especial pelo apoio, críticas e sugestões regadas a um café ou uma cerveja, e até horas de trabalho em conjunto. Obrigado Alices Albuquerque e Meditsch, Camila Bermudez, Natália Blauth, Asdrubal, Raquel Sudbrack, Laura Haffner, Chuang Tzu, Moisés, Floyd, Rita, Pedros Guazzelli e Rivera, Déborah Gouthier, Heloisa Barreira, Paula Buela e Guilhermes Lemes e Robaski. Agradeço também aos tantos amigos que fiz pelos encontros estudantis de design, ao primo e amigo que me influenciou a cursar design, Caio Miolo, e à amiga e namorada que não só aturou minhas ausências e stress, como encorajou e também trabalhou junto comigo, Patrícia Ugalde.

Agradeço a todos os membros da Faísca Design Júnior, possibilitaram que este sonho que se iniciou no fim do ano de 2009 pudesse finalmente tomar corpo. Em especial aos professores Maurício Bernardes e Júlio van der Linden, que apoiaram a causa desde o início, e aos

membros fundadores Camila Kops, Fernando Ferreira, Ricardo Andreis e Thiago Barbosa, que encararam as reuniões nos domingos de manhã por mais de um ano para trabalhar em prol da causa com disposição e alegria.

Por fim, agradeço àqueles que foram primeiro a minha fonte de inspiração a olhar para as possibilidades do design como instrumento para causar impacto social, e hoje são meus colegas de trabalho. Luciano, Gab, Artur e Leo, obrigado pela oportunidade de trabalhar com algo que finalmente faz sentido para mim e pela força nessa reta final.

Sem vocês, este trabalho não teria sido possível.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso em Design Visual trata sobre a atuação do designer como facilitador na co-criação de um projeto de impacto social positivo com jovens de uma comunidade vulnerável através da abordagem do design social. A intervenção é proposta com base nos conceitos de design social, inovação social e empoderamento, e utiliza como base metodológica o design thinking e o Human Centered Design. Na primeira fase, que configura a etapa investigativa do projeto, ocorre o estudo e enquadramento do desafio estratégico, através da imersão no contexto social dos jovens que frequentam a ASSMUSOL – Associação de Mulheres Solidárias da Vila Cruzeiro, em Porto Alegre, através de visitas, aplicação de questionário, e atividades que objetivam uma aproximação entre a equipe de projeto e os adolescentes da comunidade e entendimento da realidade dos mesmos. Na segunda etapa, após a síntese dos dados, são realizadas atividades de geração de alternativas e prototipagem das soluções consideradas promissoras. Após a seleção da alternativa que envolve a criação de uma aula de culinária, a fundamentação teórica é complementada a partir dos conceitos de design de experiência e design de serviços, afim de abordar o necessário para concepção da solução final. Em seguida, foram realizadas atividades para mapeamento da jornada, detecção dos pontos de contato e desenvolvimento de materiais de apoio para a aula, os quais passaram por um processo de validação e refino antes do seu detalhamento técnico.

Palavras-chave: Inovação Social, Empoderamento, Design Centrado no Humano.

ABSTRACT

This Course Completion Assignment in Visual Design is about the performance of the designer as a facilitator in co-creating a positive social impact project with youngsters in a vulnerable community through the social design approach. The intervention is based on the concepts of social design, social innovation and empowerment, and uses design thinking and the Human Centered Design as a methodological base. In the first phase, which sets up the investigative stage of the project is the study and framework of the design challenge, through immersion in the context of youngsters who participate in the classes of ASSMUSOL, an association of women from Vila Cruzeiro, in Porto Alegre, through visits, questionnaire and interviews, and activities with the adolescents, in order to approach them and better understand their reality. In the second phase, after the synthesis of the data, activities to generate concepts are conducted, and the most promising ones are prototyped. After the selection of the concept to be developed, which involves the design of a cooking class, there is no additional research about the concepts of experience and service design, in order to approach the necessary to develop the solution. Following this research, were conducted activities to map the journey, detect the touchpoints and develop the support material to the class, which went through a process of validation and refining before its technical detailing.

Keywords: *Human Centered Design, Social Innovation, Empowerment.*

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - INSTALAÇÕES ASSMUSOL.....	23
FIGURA 2 - ÍTENS PRODUZIDOS PELOS ADOLESCENTES DA ASSMUSOL.....	24
FIGURA 3 - ARTE DO CARTAZ DO PROJECTOPEN E ENTREGA A UM MORADOR DE RUA.....	30
FIGURA 4 - ARTESÃS DO MORRO DA CRUZ EXIBEM PRODUTOS FEITOS COM A COLIBRII.....	33
FIGURA 5 - JOVENS DO PROJETO PECAN E COMPOTA PRODUZIDA POR ESTES	36
FIGURA 6 – IDOSOS DO ASILO PADRE CACIQUE, JURADOS DO SKATE NO ASILO	37
FIGURA 7 - PIRÂMIDE DE MASLOW	38
FIGURA 8 - AS LENTES DO HCD.....	42
FIGURA 9 - AS QUATRO FACES DA EXPERIÊNCIA	50
FIGURA 10 - CURVA “FUZZY FRONT END”	56
FIGURA 11 - ESTRUTURA METODOLÓGICA DO TCC	57
FIGURA 12 - NOTAS SOBRE A VISITA.....	62
FIGURA 13 - DADOS OBTIDOS NA VISITA GUIADA	64
FIGURA 14 - ANÁLISE DA ATIVIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DO DESAFIO ESTRATÉGICO	66
FIGURA 15 - EXEMPLO DE RESPOSTA DOS PARTICIPANTES.....	69
FIGURA 16 - REAVALIAÇÃO DOS DESAFIOS ESTRATÉGICOS.....	71
FIGURA 17 - ATIVIDADE DE ANÁLISE E SÍNTESE DOS DADOS DA PESQUISA E IDENTIFICAÇÃO DE TEMAS.....	81
FIGURA 18 – CATEGORIAS DE INTERVENÇÃO IDENTIFICADAS	83
FIGURA 19 - MOMENTO DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL.....	85
FIGURA 20 - GERAÇÃO DE ALTERNATIVAS.....	87
.....	88
FIGURA 22 – ALGUMAS DAS ATIVIDADES PROTOTIPADAS: AULA DE CULINÁRIA (ESQ.), HORTA COMUNITÁRIA (CENTRO ACIMA), CRIAÇÃO PARA OUTRAS COMUNIDADES (CENTRO ABAIXO), E CAIXA DE IDEIAS (DIR.).....	90
FIGURA 23 - SELEÇÃO DE ALTERNATIVAS PELA EQUIPE DE PROJETO.....	93
FIGURA 24 - AVALIAÇÃO DAS ALTERNATIVAS.....	94
FIGURA 25 - ALUNOS DA ASSMUSOL AVALIANDO ALTERNATIVAS	95
FIGURA 26 - PRIMEIRA ETAPA DO MAPEAMENTO DA JORNADA	97
FIGURA 27 - MAPA DA JORNADA.....	99
FIGURA 28 - MAPA DA JORNADA	100
FIGURA 29 - TEXTO INICIAL DO GUIA DOS PROFESSORES.....	102
FIGURA 30 - MODELO PROPOSTO PARA O CONVITE.....	102
FIGURA 31 - CAPA DO LIVRO DE RECEITAS	103
FIGURA 32 - MIOLO DO LIVRO DE RECEITAS	104
FIGURA 33 - PÁGINA DE IDENTIFICAÇÃO DOS CHEFS RESPONSÁVEIS PELO LIVRO	104
FIGURA 34 - EXEMPLOS DE CARTAS DO BARALHO DE INVENÇÕES.....	105

FIGURA 35 - TABULEIRO DE VOTAÇÃO COM FICHAS	106
FIGURA 36 - CONSTRUÇÃO DO LIVRO DE RECEITAS	107
FIGURA 37 - PRIMEIRO BONECO DO LIVRO DE RECEITAS	107
FIGURA 38 - VOTAÇÃO PARA ESCOLHER UMA RECEITA	108
FIGURA 39 - CONVITES FEITOS PELOS ALUNOS DA ASSMUSOL.....	108
FIGURA 40 - DISTRIBUIÇÃO DOS INGREDIENTES PARA OS ALUNOS.....	110
FIGURA 41 - EQUIPES PREPARANDO A RECEITA.....	111
FIGURA 42 - ALUNOS TESTANDO O BARALHO DE INVENÇÕES	112
FIGURA 43 - EVOLUÇÃO DO PROJETO GRÁFICO E GRID ADAPTADO A PARTIR DO CÂNONE DE VAN DE GRAAF	114
FIGURA 44 - CAPA E CONTRA-CAPA.....	114
FIGURA 45 - FOLHA DE ROSTO COM ESPAÇO PARA FOTO DA TURMA	115
FIGURA 46 - PÁGINAS COM INSTRUÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO LIVRO	115
FIGURA 47 - PÁGINAS PARA AS RECEITAS	116
FIGURA 48 - CAPA E PÁGINAS INTERNAS DO GUIA DE PROFESSORES	117
FIGURA 49 - PÁGINA DUPLA COM INFOGRÁFICO DO MAPA DA JORNADA E FICHA DE AVALIAÇÃO DAS AULAS.....	118
FIGURA 50 - FRENTE E VERSO DO TABULEIRO DE VOTAÇÃO	118
FIGURA 51 - FICHAS PARA VOTAÇÃO FRENTE E VERSO	119
FIGURA 52 - GRID DAS CARTAS DO BARALHO DOS CHEFS	119
FIGURA 53 - CONJUNTO COM ALGUMAS CARTAS DO BARALHO DOS CHEFS	120
FIGURA 54 - FACA DA EMBALAGEM COM IMPRESSÃO DE PADRÃO GRÁFICO	121
FIGURA 55 - FACHADA ASSMUSOL	134
FIGURA 56 - TESTE DA ATIVIDADE E PAINÉIS RESULTANTES.....	139
FIGURA 57 - PRIMEIRA PARTE DA ATIVIDADE DE ENQUADRAMENTO DO DESAFIO ESTRATÉGICO.....	141
FIGURA 58 - NOTAS CATEGORIZADAS A POSTERIORI	144
FIGURA 59 - ATIVIDADE DE ORDENAÇÃO DE CARTAS.....	149
FIGURA 60 - FICHA DE JOGO STOP	151
FIGURA 61 - CARTAS PARA O JOGO IMAGEM & AÇÃO	152
FIGURA 62 - QUESTIONÁRIO ADAPTADO COMO MATRIZ PARA O JOGO STOP E PREENCHIDO POR PARTICIPANTE	154
FIGURA 63 - QUESTIONÁRIO ADAPTADO COMO PAINEL E PREENCHIDO POR PARTICIPANTE	155
FIGURA 64 - NUVEM DE PALAVRAS PARA A RELAÇÃO FAMÍLIA - ASSMUSOL	158
FIGURA 65 - ATIVIDADE DE APLICAÇÃO DE ESTÊNCIL.....	164
FIGURA 66 - RASCUNHO E VERSÃO FINAL DO PANFLETO DE DIVULGAÇÃO CO-CRIADO COM OS ADOLESCENTES DA ASSMUSOL	165
FIGURA 67 - PROTÓTIPO DE ATIVIDADE DE HORTA COMUNITÁRIA.....	167
FIGURA 68 - JOVEM EXIBE SEU CONJUNTO DE SEMENTES JÁ PLANTADAS	167
FIGURA 69 - COMPARTIMENTOS COM IDENTIFICAÇÃO DAS SEMENTES PLANTADAS	168
FIGURA 70 - JOVENS NO TESTE DA AULA DE CULINÁRIA	170
FIGURA 71 – ATIVIDADE DE CRIAÇÃO DE UMA “SINALIZAÇÃO DO BEM” PARA A COMUNIDADE	172
FIGURA 72 - ADOLESCENTES MONTANDO SUAS CAIXAS	174

FIGURA 73 - ADOLESCENTES CRIAM CARTAZ QUE SERÁ LEVADO AO HOSPITAL DO CÂNCER INFANTIL DE PORTO ALEGRE.....	176
FIGURA 74 - ADOLESCENTES DA ASSMUSOL BRINCAM COM PEDRO, DO ICI	177
FIGURA 75 - CAPA E PÁGINAS INICIAIS	179
FIGURA 76 – OUTRAS PÁGINAS DO <i>SKETCHBOOK</i>	180
FIGURA 77 - CAPA, CONTRACAPA, PÁGINAS 2 E 3 DO GUIA DE PROFESSORES.....	181
FIGURA 78 - PÁGINAS 4 A 7 DO GUIA DE PROFESSORES.....	182
FIGURA 79 - PÁGINAS 8 A 11 DO GUIA DE PROFESSORES.....	183
FIGURA 80 - PÁGINAS 12 A 15 DO GUIA DE PROFESSORES.....	184
FIGURA 81 - PÁGINAS 16 A 19 DO GUIA DE PROFESSORES.....	185
FIGURA 82 - PÁGINAS 20 A 23 DO GUIA DE PROFESSORES.....	186
FIGURA 83 - FICHAS DE AVALIAÇÃO DOS ADOLESCENTES DA ASSMUSOL	189
FIGURA 84 - FICHAS DE AVALIAÇÃO DA COORDENADORA E PROFESSORES	190
FIGURA 85 - CONVERSA COM A COORDENADORA DA ASSMUSOL EM APLICATIVO DE TROCA DE MENSAGENS VIA INTERNET	191

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – NOMENCLATURA ADOTADA E CORRESPONDENTES DO HCD E DESIGN THINKING	43
QUADRO 2 – DESDOBRAMENTO DAS FASES DO DESIGN THINKING E DO HCD	55
QUADRO 3 – MATRIZ DE SELEÇÃO DE ALTERNATIVA	60
QUADRO 4 – DADOS OBTIDOS NA VISITA GUIADA	67
QUADRO 5 – PERFIL DA AMOSTRA DE EDUCANDOS ENTREVISTADOS.....	74
QUADRO 6 – PERFIL DOS ENTREVISTADOS E TÓPICOS COM OS QUAIS SE RELACIONAM.....	76
QUADRO 7 – SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS	82
QUADRO 8 – INSIGHTS E OBSERVAÇÕES A PARTIR DA SESSÃO DE BRAINSTORMING	86
QUADRO 9 – INSIGHTS E COMENTÁRIOS A PARTIR DOS PROTÓTIPOS	91
QUADRO 10 – AVALIAÇÃO DAS ALTERNATIVAS PELOS ATORES DA ASSMUSOL.....	97
QUADRO 11 – BARALHO SOBRE POSSÍVEIS DESAFIOS ESTRATÉGICOS	150
QUADRO 12 – ORDEM DE PRIORIDADE DOS DESAFIOS ESTRATÉGICOS.....	153

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
INTRODUÇÃO	15
1 ANTEPROJETO	17
1.1 JUSTIFICATIVA	17
1.2 METODOLOGIA PROPOSTA	20
1.3 OBJETIVO GERAL	21
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	21
1.5 A ASSMUSOL.....	22
1.6 EQUIPE DE PROJETO.....	26
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 DESIGN SOCIAL.....	28
2.2 INOVAÇÃO SOCIAL E EMPODERAMENTO	31
2.3 DESIGN THINKING E DESIGN CENTRADO NO HUMANO	39
2.4 SOBRE ADOLESCENTES E MOTIVAÇÃO.....	44
2.5 SOBRE EXPERIÊNCIAS E SERVIÇOS.....	48
2.5.1 Design de Experiências.....	48
2.5.2 Design de Serviços.....	52
3 METODOLOGIA	55
3.1 DESDOBRAMENTO DAS FASES DO DESIGN THINKING E HCD	55
3.2 ORGANIZAÇÃO CRONOLÓGICA DAS ETAPAS DO TCC	56
4 DESCOBRIR: ESTUDO EXPLORATÓRIO	58
4.1 SAÍDA DE CAMPO: IDENTIFICAÇÃO DE COMUNIDADES.....	58
4.2 VISITA GUIADA	61
4.3 ENQUADRAMENTO DO DESAFIO ESTRATÉGICO	65
4.3.1 Classificação e análise dos dados coletados.....	65
4.3.2 Validação e seleção do Desafio Estratégico	68
4.4 QUESTIONÁRIO.....	68
4.5 REENQUADRAMENTO DO DESAFIO ESTRATÉGICO	70
4.6 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS.....	73
4.7 ENTREVISTAS COM ESPECIALISTAS	76
5 IDEAR E PROTOTIPAR	80

5.1	ANÁLISE E SÍNTESE	80
5.2	BRAINSTORMING COM GRUPO FOCAL	84
5.2.1	Co-criação com grupo focal com especialistas.....	84
5.2.2	Geração de alternativas	87
5.3	PROTÓTIPOS E TESTES.....	89
5.4	SELEÇÃO DE ALTERNATIVAS	92
5.5	MAPA DA JORNADA.....	97
5.6	PROTÓTIPOS RÁPIDOS.....	101
5.6.1	Guia de professores.....	101
5.6.2	Convite.....	102
5.6.3	Livro de Receitas e Nome da aula	103
5.6.4	Baralho para invenção de receitas	104
5.6.5	Fonte: autor Tabuleiro de votação.....	105
5.7	TESTE E VALIDAÇÃO	106
5.7.1	Livro de receitas, tabuleiro e convite	106
5.7.2	Baralho de invenções e aula prática.....	110
6	SOLUÇÃO FINAL.....	113
6.1	LIVRO DE RECEITAS.....	113
6.2	GUIA PARA PROFESSORES E FICHA DE AVALIAÇÃO DAS AULAS	117
6.3	TABULEIRO E FICHAS PARA VOTAÇÃO	118
6.4	BARALHO DOS CHEFS	119
6.5	EMBALAGEM	120
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS.....	125
	APÊNDICE A - VISITA GUIADA À ASSMUSOL.....	134
	APÊNDICE B – REUNIÃO DE PLANEJAMENTO	137
	APÊNDICE C – ENQUADRAMENTO DO DESAFIO ESTRATÉGICO	140
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO	153
	APÊNDICE E – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS.....	159
	APÊNDICE F – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS COM ESPECIALISTAS	160
	APÊNDICE G – ATIVIDADES SUPORTE.....	164
	APÊNDICE H – PROTÓTIPO I	166
	I - ALTERNATIVA A. HORTA COMUNITÁRIA.....	166

	14
II - ALTERNATIVA B. AULAS DE CULINÁRIA.....	169
III - ALTERNATIVA D. SINALIZAÇÃO E MOBILIÁRIO.....	171
IV - ALTERNATIVA E. CAIXA DE IDEIAS.....	173
V - ALTERNATIVA K. CRIAÇÃO PARA OUTRAS COMUNIDADES	175
VI - ALTERNATIVA M. “ESCOLA” ASSMUSOL.....	177
APÊNDICE I - SKETCHBOOK.....	179
APÊNDICE I – GUIA PARA PROFESSORES.....	181
APÊNDICE J – FACA DA EMBALAGEM.....	188
ANEXO 1 – FICHAS DE SELEÇÃO DE ALTERNATIVAS PELOS ATORES DA ASSMUSOL.....	189

*“All that is gold does not glitter,
Not all those who wander are lost.”*

J. R. R. Tolkien

INTRODUÇÃO

Inspirado pelo crescente número de iniciativas de impacto social que ganhavam a atenção da mídia e movido pela vontade de que o meu Trabalho de Conclusão de Curso em Design Visual pudesse ser efetivamente aplicado, comecei a pesquisar de que maneira eu poderia utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação para gerar algum impacto positivo na sociedade. Após algumas pesquisas e um contato inicial com os conceitos de design social, *design thinking* e *Human Centered Design*, tive a certeza de que os mesmos guiariam o desenvolvimento deste trabalho, mesmo sem nenhuma experiência prévia com tais abordagens e metodologias durante o período da graduação.

Alguns meses após o início desta experiência, considerada arriscada por alguns colegas dado o momento em que acontece, é possível afirmar que foi o projeto que mais me proporcionou oportunidades de sair da zona de conforto e aprendizado, visto o tamanho desafio que é trabalhar em contato direto e constante com os atores envolvidos e impactados.

O presente documento está dividido em 6 capítulos. O primeiro, **1. Anteprojeto** apresenta a justificativa, metodologia proposta, alternativa temática, objetivos geral e específico, e a comunidade a ser atendida.

O segundo capítulo, **2. Fundamentação Teórica** aborda os principais conceitos estudados na revisão da literatura.

O terceiro capítulo, **3. Metodologia** apresenta o planejamento do projeto a partir das metodologias selecionadas bem como as suas etapas de execução.

O quarto capítulo, **4. Descobrir: Estudo Exploratório** descreve as atividades conduzidas pela equipe de projeto como forma de melhor compreender o desafio estratégico, bem como o contexto da comunidade a ser atendida e as necessidades e desejos das pessoas que fazem parte da mesma. Ao final deste capítulo, são elaboradas as diretrizes projetuais que guiarão o desenvolvimento do projeto na etapa de criação.

O quinto capítulo, **5. Idear e Prototipar**, apresentam a análise e síntese dos dados coletados, as ferramentas utilizadas durante o processo criativo para geração e seleção de alternativas e os protótipos construídos para testar e validar os conceitos.

O sexto capítulo, **6. Solução final**, apresenta o resultado deste trabalho, ilustrando o resultado final e detalhando tecnicamente tudo que é necessário para a produção do mesmo.

Por fim, as **Considerações Finais** sobre o projeto desenvolvido.

1 ANTEPROJETO

Neste capítulo são apresentadas a justificativa, os objetivos, a metodologia e a delimitação da alternativa temática deste trabalho de conclusão de curso.

1.1 JUSTIFICATIVA

Enquanto o número de bilionários no mundo chega a 1.826 indivíduos, os quais detém em conjunto uma riqueza de 7,05 trilhões de dólares americanos, uma em cada nove pessoas não possui o suficiente para comer e mais de um bilhão de seres humanos vive com menos de 1,25 dólares americanos por dia (OXFAM, 2015) e (GODFREY, 2015).

Assistimos nos últimos anos uma diminuição da pobreza e melhora geral nos indicadores sociais no Brasil. No entanto, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, calculados a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, a PNAD do IBGE, o número de brasileiros vivendo em situação de miséria ainda subiu de 10,081 milhões em 2012 para 10,452 milhões em 2013 e o número de pobres - aqueles com o dobro da renda da linha de miséria – ainda era de 28,6 milhões em 2013. Em Porto Alegre, segundo indicadores do Programa Cidades Sustentáveis, o percentual da população em situação de rua, moradores que não possuem moradia e pernoitam em espaços públicos, mais do que triplicou, passando de 1.347 em 2012 para 4.484 em 2013. Diversos outros problemas sociais também têm ganho atenção da mídia ultimamente, como protestos por melhora no transporte público, greve devido à alta do preço do combustível, falta de água nas grandes cidades da região Sudeste e enchentes na região Norte.

Victor Papanek, ao publicar em 1971 seu livro *Design for the Real World* ou Design para o Mundo Real (revisado em 1984), já atentava para a necessidade do design se tornar uma ferramenta interdisciplinar inovadora, altamente criativa e comprometida com as necessidades fundamentais do ser humano (PAPANEK, 1984). Jorge Frascara (2000) segue uma linha próxima de pensamento, citando que faz sentido o design contribuir para a ativação de uma economia de mercado, mas que também se faz necessário que o governo e o setor privado o utilizem para confrontar outras dimensões da economia e as necessidades mais urgentes da vida humana.

Apesar da dificuldade em encontrar material, algumas iniciativas tentam disseminar a cultura do design de impacto social. Uma delas é a conferência internacional sobre o impacto do design *What Design Can Do* ou O Que o Design Pode Fazer, que acontece anualmente na cidade de Amsterdam, na Holanda, e cujo objetivo é promover o design como um catalisador de mudança e renovação, bem como uma forma de abordar os problemas sociais contemporâneos. No livro da edição de 2013 do evento, o organizador Richard van der Laken chamou a atenção para o fato da profissão não ser apenas sobre beleza e estética, mas também sobre propor alternativas, traçar novos caminhos, desenvolver soluções para questões sociais urgentes, quebrando tabus (The Era of the Designer, 2013).

Richard Buchanan (1992) afirma que a abrangência do escopo de um projeto de design, visto que o mesmo pode ser aplicado a qualquer área da experiência humana. Inspirado por esta definição, pelos fatos e autores citados anteriormente, e por coletivos urbanos¹ que desenvolvem ações de impacto social em Porto Alegre, como a Shoot The Shit², escolhi como foco deste projeto de design o empoderamento de uma comunidade vulnerável.

Em uma definição mais ampla, uma comunidade pode ser entendida como um grupo de pessoas que compartilha alguma coisa, como lugares, culturas, emoções, atividades de lazer ou ocupações profissionais (SHEA, 2012). Neste trabalho, entende-se por comunidade os conceitos de Tönies (1973 *apud* PERUZZO e VOLPATO, 2009), especificamente os gêneros de vizinhança, caracterizado pela vida em comum entre pessoas próximas, e amizade, caracterizado por laços criados em condições de trabalho, modo de pensar ou luta pela mesma causa.

Empoderamento pode ser entendido como um processo através do qual as pessoas, comunidades ou organizações são capacitadas a produzir, criar e gerir seus destinos (DHnet - Rede de Direitos Humanos & Cultura, [s.d.]). O termo, segundo Hewitt (2007 *apud* BAQUERO, 2012), teria raízes na Reforma Protestante de Martinho Lutero que, ao traduzir a bíblia do

¹ Coletivos urbanos são um novo modelo de organização social, com hierarquia simples ou até inexistente, os quais reúnem um grupo de pessoas que dedicam seu tempo livre para defender propostas diversas como organizar eventos culturais, promover costumes e hábitos (como o uso da bicicleta, por exemplo), ou intervenções criativas como forma de protesto.

² A Shoot the Shit é um coletivo criativo que realiza intervenções urbanas inusitadas para tornar Porto Alegre uma cidade mais criativa, divertida e melhor. O propósito das ações é inspirar outras pessoas, alertar para problemas existentes e despertar um senso de cidadania e cuidado com a cidade. Algumas das ações são a "Porto Alegre, paraíso do golfe" realizada em maio/2011, a "Que ônibus passa aqui?" realizada em fevereiro/2012, o "Cinema na Anita" realizado em janeiro/2013 e o "Caça-Felicidade" realizado em Abril/2014". Maiores informações sobre os projetos estão disponíveis em <http://www.shoottheshit.cc>

latim para o alemão, proporcionou às camadas mais simples da população acesso ao texto, gerando importantes consequências em várias esferas da vida, além da religião. O conceito ganhou força ao ser expresso na luta pelos direitos civis na segunda metade do século XX, recebendo posteriormente a influência de outros movimentos como autoajuda e psicologia comunitária (BAQUERO, 2012). A autora cita ainda que o empoderamento ocorre ao emergir de um processo de ação social, através do qual indivíduos interagem entre si, gerando pensamento crítico sobre a realidade, construindo uma capacitação pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder e, desse modo, tomando posse de suas próprias vidas. Podemos então concluir sobre o empoderamento que se trata de um processo pelo qual indivíduos interagem, constroem uma consciência coletiva e crítica sobre o seu contexto e são auxiliados no acesso às informações para desenvolver sua capacidade de transformar a sua realidade, gerando benefícios para toda a comunidade.

Devido à abrangência de problemas sociais existentes atualmente, foi necessário listar possíveis alternativas antes de definir o foco deste projeto. Utilizando como guia a citação que Theodore Roosevelt (1913 apud BREWTON, 2014) atribui a Squire Bill em sua autobiografia e que diz "Faça o que puder, com o que você tem, onde você está" (tradução livre), foi decidido pré-selecionar alternativas temáticas que tivessem relação com áreas de conhecimento que tangenciam a minha experiência como estudante ou vivência pessoal ou pelas quais eu tivesse interesse em explorar. Sendo assim, as alternativas temáticas para o desenvolvimento deste projeto poderiam ser:

- a) Gerar ideia e estruturar um negócio de impacto social através do fomento do empreendedorismo em uma comunidade de baixa renda;
- b) Otimizar o funcionamento de centro de triagem com foco no aumento da produtividade e rentabilidade para os funcionários;
- c) Promover melhorias na convivência de diferentes meios de transporte, com foco no cicloativismo como alternativa de mobilidade;
- d) Conscientizar sobre o consumo dos recursos hídricos da cidade contribuindo à uma mudança de comportamento através de hábitos ecologicamente eficazes;
- e) Melhorar a qualidade de vida de idosos em casa geriátrica;

- f) Auxiliar na organização e funcionamento de uma ocupação urbana³;
- g) Utilizar métodos participativos e colaborativos para detectar problemas em uma comunidade de baixa renda e co-criar soluções.

Para seleção da alternativa a ser trabalhada, foram pesquisados locais na cidade de Porto Alegre onde seria possível desenvolver cada possibilidade. Nesta fase preliminar, foram realizadas visitas a esses espaços, a fim de investigar qual a alternativa mais propícia a realizar o projeto. A partir de critérios objetivos como, por exemplo, facilidade de acesso ao espaço físico, número de pessoas disponíveis na comunidade para participar e tempo disponível das mesmas, e critérios subjetivos como, por exemplo, identificação com o contexto e comprometimento mútuo, foi gerada uma matriz de seleção de alternativa preenchida após as visitas. O resultado desta matriz foi utilizado para selecionar a alternativa temática para o projeto.

Na fase seguinte, foi empregado o *design thinking* aliado à metodologia de Design Centrado no Humano para investigação e definição do problema e requisitos de projeto, bem como para geração, testes e implementação da solução. Estes conceitos estão melhor descritos no item **3. Metodologia**.

A ideia é atingir uma solução que gere impacto social positivo para a comunidade selecionada, a qual possa ser implementada e mantida em funcionamento pelos usuários, mesmo após a realização deste projeto.

1.2 METODOLOGIA PROPOSTA

Este projeto utiliza a prática projetual do *design thinking* como principal referência metodológica para identificação e compreensão do problema de projeto, bem como para desenvolver uma solução para o mesmo. Tal prática defende que o desenvolvimento de um projeto deve se dar como lugares nos quais um certo *mindset*, ou tipo de pensamento, deve ser utilizado, ao invés de fases sequenciais e/ou lineares de execução (BROWN e WYATT, 2010).

³ O termo “ocupação” vem sendo usado por diversos movimentos sociais como forma de descriminalizar o ato pelo qual um grupo de pessoas adentra um espaço ocioso e começa a fazer uso do mesmo. As ocupações dão uma função social aos imóveis, geralmente abandonados em áreas centrais da cidade, sendo que as mais comuns são ocupações artísticas e de moradia popular.

Richard Buchanan (1992) também questiona sobre conceber o design como um modelo sequencial linear de definição e solução de problema, por que a sequência de pensamento e tomada de decisão do design não é um processo linear.

É necessário salientar o caráter multifásico e não linear do *design thinking* - chamado *fuzzy front end*, o qual permite que etapas já ultrapassadas cronologicamente sejam revisitadas de maneira estratégica, buscando uma análise e reflexão sobre o que foi aprendido, ou mesmo revisitações em etapas generativas para se buscar novos conceitos.

Tendo em vista que o *design thinking* se refere mais a uma forma de pensar para executar projetos (BROWN e WYATT, 2010) e não como um conjunto de ferramentas, será adotada a metodologia complementar do Design Centrado no Humano (*Human Centered Design - HCD*), especialmente pelo caráter de coletividade que o mesmo emprega na criação de soluções para problemas.

O HCD é um processo utilizado há alguns anos para criar novas soluções para empresas e também foi utilizado em projetos como o desenvolvimento do computador de baixo custo do grupo Positivo e o Sistema para Doação de Sangue da Cruz Vermelha (IDEO et al, 2013).

Estas metodologias serão comentadas mais detalhadamente no item **2.3 Design Thinking e Design Centrado no Humano**, e o desdobramento das mesmas nas etapas deste projeto e as ferramentas que serão utilizadas serão apresentadas posteriormente no capítulo **3. Metodologia**.

1.3 OBJETIVO GERAL

Desenvolver um projeto de impacto social a partir de uma necessidade identificada na ASSMUSOL da Vila Cruzeiro, na cidade de Porto Alegre.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

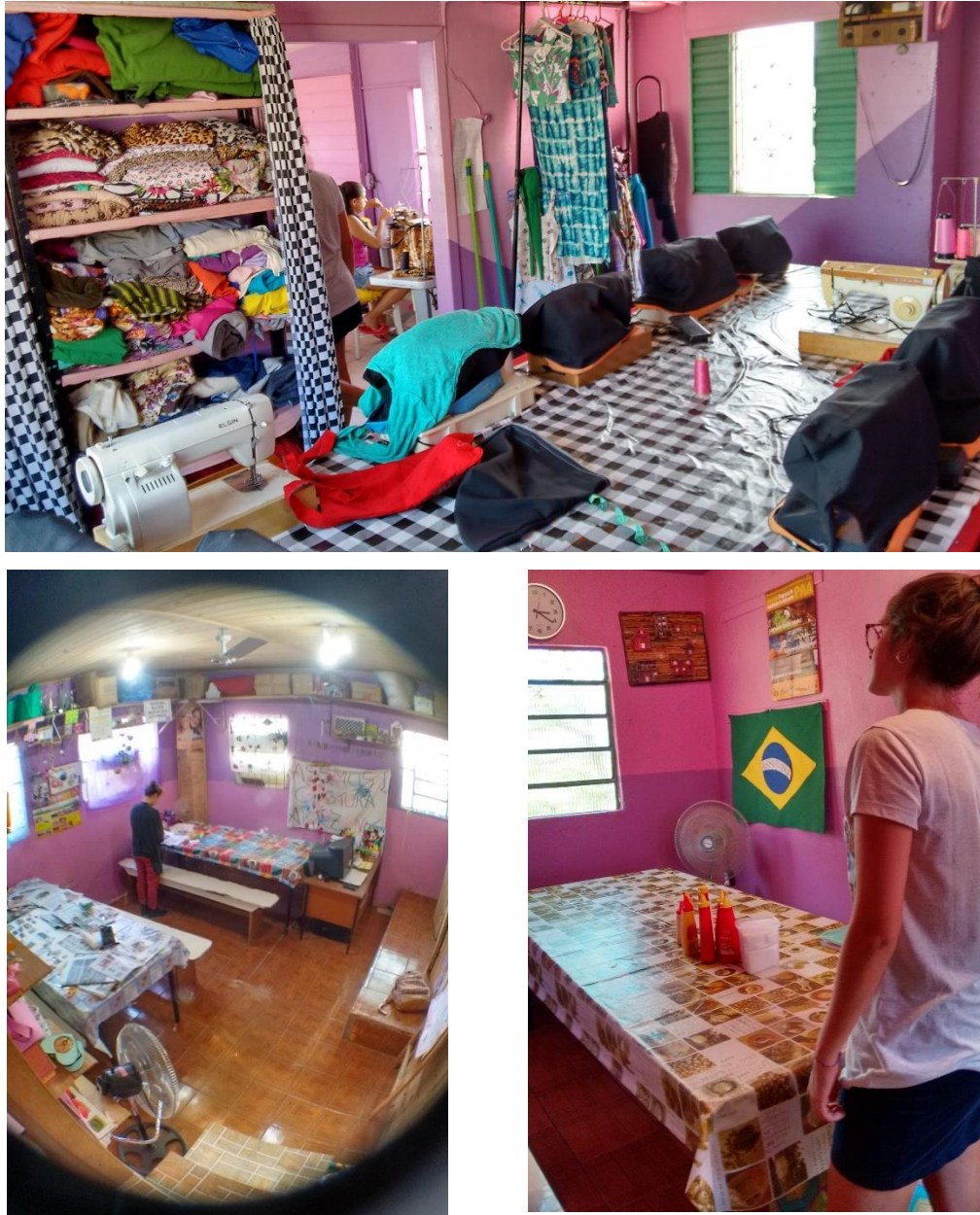
- a) Estudar e gerar embasamento teórico sobre a área do design social e sua importância para a sociedade;

- b) Estudar e gerar embasamento teórico para o desenvolvimento de um projeto que trabalhe com os conceitos de inovação social e empoderamento;
- c) Envolver a comunidade em atividades de geração de alternativas através da técnica de co-criação baseada nas metodologias do design thinking e design centrado no humano;
- d) Estudar fundamentação teórica e demais aspectos da realidade que estejam vinculados com a temática da solução a ser desenvolvida;
- e) Desenvolver protótipos e testá-los com os atores impactados pelo projeto, para captar *feedback* sobre a proposta gerada e incorporar sugestões e críticas para aperfeiçoar a solução proposta;
- f) Gerar uma solução autossustentável, a qual possa ter continuidade após a intervenção do designer, ao fim deste TCC;
- g) Gerar uma solução cujo objetivo seja, a longo prazo, promover o empoderamento em nível psicológico, aumentando a autoestima dos jovens que frequentam a ASSMUSOL;
- h) Produzir detalhamento técnico da proposta desenvolvida.

1.5 A ASSMUSOL

A Associação de Mulheres Solidárias, fundada no ano 2000, é uma associação que desenvolve projetos com adolescentes, localizada na Vila Cruzeiro, em Porto Alegre. Sediada em uma pequena casa de dois andares, possui infraestrutura para realização de oficinas de artesanato e costura, sendo a segunda a principal atividade, bem como salas para funções administrativas, uma sala com computadores, cozinha e um espaço com uma mesa para as refeições, conforme apresenta a Figura 1.

Figura 1 - Instalações ASSMUSOL

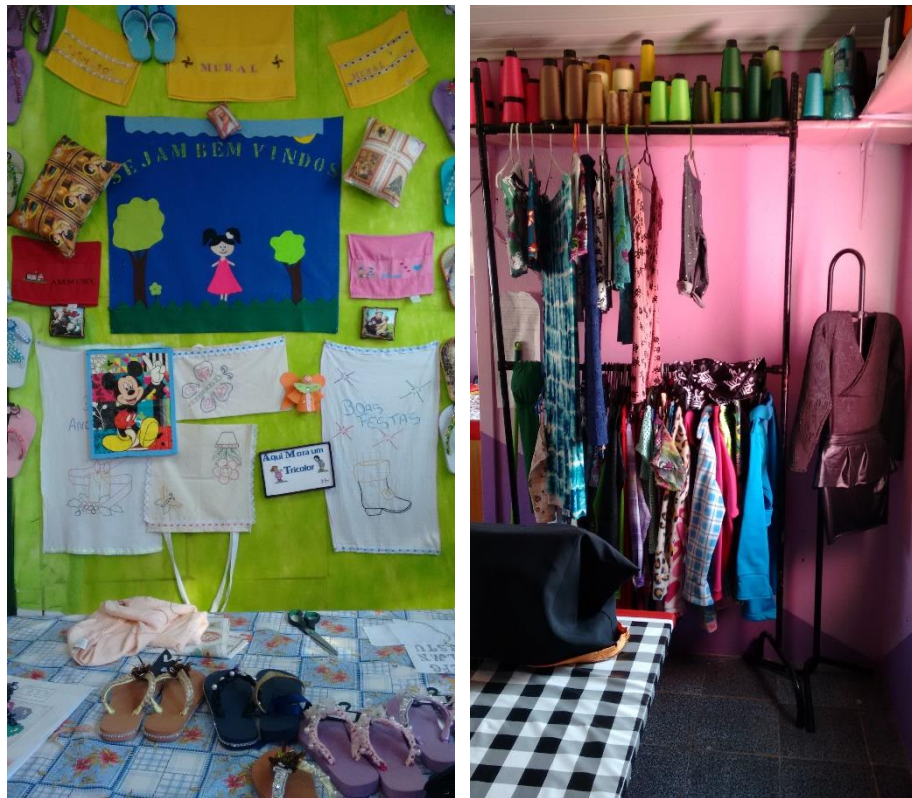


Acima uma das salas da aula de costura, à esquerda a sala da aula de artesanato e mesa de refeições à direita.
Fonte: autor.

As máquinas de costura ficam localizadas no andar superior, divididas em duas salas, uma com máquinas mais básicas e estoque de tecidos e linhas, e outra com máquinas industriais e mesa para cortar os tecidos. Segundo a coordenadora Kelly, ali são produzidas roupas e acessórios utilizados pelas próprias adolescentes, que iniciam o aprendizado nas máquinas básicas e precisam demonstrar virtudes como vontade de aprender, aceitar críticas e ter per-

sistência para serem “promovidas” para a sala das máquinas industriais. Antes disso, no entanto, os adolescentes devem passar pelas aulas de artesanato que são realizadas numa sala no andar de baixo. Nestas aulas, entram em contato com processos manuais para aprender, por exemplo, diversos estilos de bordado, como decorar chinelos, produzir velas, dentre outras coisas. A Figura 2 apresenta a produção artesanal e roupas que servem como modelo para as aulas de corte e costura.

Figura 2 - Itens produzidos pelos adolescentes da ASSMUSOL



À esquerda os materiais produzidos no Módulo Artesanato e à direita as roupas que servem de modelo para as produções do Módulo Costura. Fonte: autor.

O processo de aproximação dos adolescentes é realizado de maneira informal e não é gerenciado pela coordenação. Professores e direção, ao avistar algum jovem que se encontra desocupado pelas ruas da comunidade, podem iniciar um contato na tentativa atraí-lo para a Associação. Outras formas, menos frequentes, pelas quais os jovens passam a frequentar a ASSMUSOL é através do convite de algum aluno ou por imposição da família. Já foram realizadas tentativas de estabelecimento de critérios e pré-requisitos para que os jovens pudessem

ser atendidos, mas estas se mostraram muito burocráticas e foram abandonadas por acabar atrapalhando na aproximação.

A ASSMUSOL recebe recursos através da Fundação de Assistência Social e Cidadania – FASC de Porto Alegre, e tem capacidade para atender de 24 a 30 adolescentes. Os valores repassados são utilizados para compra de materiais utilizados nas aulas e mantimentos para os jovens atendidos, bem como pagamento de salário para professores, coordenação, cozinha e compra de materiais de reforma quando necessário.

A Associação conta atualmente com uma coordenadora, Kelly, que gerencia os projetos desenvolvidos e recursos recebidos; uma professora do Módulo Costura chamada Daniela, um professor do Módulo Artesanato chamado Leandro e uma professora do Módulo Cidadania chamada Tati. Fundadora e ex-diretora, Beatris hoje atua como voluntária e articuladora política da associação, através de seu cargo no comitê do Deputado Federal Dionilso Marcon.

Utilizando as aulas como atrativo, as diretoras e professores da ASSMUSOL, conseguem iniciar conversas sobre outros tópicos importantes como os estudos, drogas e relações sexuais. As aulas de costura e artesanato são denominadas de Módulos Específicos, e acontecem nas terças e quintas-feiras durante a tarde. Existe ainda o Módulo Cidadania, que acontece nas tardes das quartas-feiras, proporcionando um espaço no qual alguns documentários são exibidos e são iniciadas conversas e debates sobre assuntos diversos, com o objetivo de fornecer informações para que os adolescentes atendidos não sucumbam aos problemas que assolam a comunidade, como prostituição infantil, tráfico e/ou consumo de drogas e outros crimes. Tal Módulo tem um papel importante no esclarecimento dos jovens, preparando-os para o enfrentamento destes problemas que se configuram como soluções mais imediatas, ao custo de sérios problemas no futuro. O Módulo Cidadania é ainda uma oportunidade de esclarecer aos jovens sobre seu futuro, que pode ser melhor, com um emprego digno, uma expectativa otimista de vida, alertando para o fato de que a violência e as drogas não são melhor saída, mas uma alternativa ruim.

Apesar do público alvo ser composto em sua maioria por adolescentes do sexo feminino, a associação também é aberta a adolescentes do sexo masculino, sendo que, atualmente, dois deles frequentam a casa durante a tarde. Há o desejo por parte das diretoras de se desenvolver um projeto focado neste público específico.

1.6 EQUIPE DE PROJETO

Rafael Cardoso (2013) afirma que os designers precisam se libertar do estereótipo criado pelos próprios profissionais da área do designer que trabalha isoladamente, de modo autoral, tendo em vista que, em nossa sociedade complexa, as melhores soluções tendem a surgir de trabalhos em equipe.

Também segundo a metodologia complementar adotada, do Design Centrado no Humano (IDEO et al, 2013), equipes com pessoas de formações diferentes aumentam as chances de criação de soluções originais.

Com estas definições em mente, e embasado no fato de que o próprio currículo dos cursos de Design de Produto e Design Visual promovem o contato com outras áreas e, inclusive, desenvolvimento de projetos com colegas da outra habilitação, decidiu-se por desenvolver este trabalho em conjunto com a colega Quitéria de Conto Oliveira, graduanda do Design de Produto. Sendo assim, este trabalho é complementar ao trabalho de conclusão intitulado “DESIGN COMO CATALISADOR DA MUDANÇA SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA NA VILA CRUZEIRO”, e em todo momento que for mencionado a “equipe de projeto”, entende-se que a atividade ou decisão de projeto foi realizada em conjunto com a colega Quitéria Oliveira. Espera-se, com esta união de forças, que seja possível gerar uma solução mais completa e que melhor atenda às necessidades da comunidade selecionada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo trata da base teórica desta etapa inicial da pesquisa. O primeiro subcapítulo, **2.1 Design Social**, contextualiza a necessidade do projeto, reforça a justificativa apresentada anteriormente e constitui a motivação principal deste trabalho.

O subcapítulo **2.2 Inovação Social e Empoderamento**, trata sobre os objetivos do projeto através da análise dos respectivos conceitos, apontando quais são os objetivos específicos e resultados plausíveis de projetos desenvolvidos através desta abordagem.

Em **2.3 Design Thinking e Design Centrado no Humano** o leitor encontrará um maior detalhamento das teorias que compõem a prática projetual e o conjunto de ferramentas da metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho, as quais caracterizam o “caminho” que será utilizado para atingir os objetivos listados anteriormente.

O subcapítulo **2.4 Sobre adolescentes e Motivação** ajuda a caracterizar os atores impactados pelo projeto, bem como os fatores que os motivam no ambiente escolar, similar ao que é encontrado na ASSMUSOL.

Em **2.5 Sobre experiências e serviços** são apresentados os conceitos de design de experiência e design de serviços, que fizeram parte da fundamentação teórica complementar deste trabalho e foram inseridos após a seleção da solução final.

2.1 DESIGN SOCIAL

Durante todo o curso de graduação em Design Visual na UFRGS, são apresentados aos alunos diversos conceitos e teorias do Design, bem como diferentes áreas de conhecimento e tipos de projeto relacionados à profissão. Nas disciplinas de projeto, os mesmos desenvolvem trabalhos de identidade visual, embalagem, materiais promocionais, pontos de venda, sinalização, infográficos, interfaces e editorial. Ao longo da formação acadêmica, os alunos ainda participam de encontros, atividades extracurriculares e estágios, fazendo a conexão entre Academia e meio profissional de diversas maneiras.

Inevitavelmente, durante algumas destas etapas, acontecem momentos em que o aluno se questiona sobre sua aptidão para esta ou aquela área da profissão e qual seria o caminho a seguir. Num destes momentos e em meio a diversas notícias e fatos veiculados sobre os problemas que assolam a nossa sociedade e iniciativas de coletivos que praticam ações sociais, como a Shoot the Shit mencionada no Anteprojeto, comecei a questionar o potencial do designer como motor de transformação social⁴. Tal questionamento sobre a função social do design (e do designer) tem se intensificado após os anos 1990, sendo que as dimensões acerca do papel social, atuação profissional, ética e função da profissão estão presentes em debates da sociedade brasileira como um todo e incitam cada vez mais o interesse por parte dos profissionais da área (BRAGA, 2011). Esta necessidade por encontrar um caminho profissional no design foi a motivação para iniciar uma pesquisa sobre o que seria design social e posteriormente, decidir por desenvolver este trabalho de conclusão de curso seguindo esta abordagem.

O termo “Design Social” incita algumas questões referentes à sua terminologia e significado. O designer Joaquim Redig (2011) afirma, por exemplo, que todo o design seria social, pois deve dirigir-se às necessidades da sociedade. No entanto, Victor Papanek (1984), um dos primeiros a atentar para o potencial social inexplorado do design, já comentava sobre como as necessidades econômicas, sociais, tecnológicas e intelectuais do ser humano são mais difíceis de se satisfazer e menos rentáveis quando comparadas aos “desejos” cuidadosamente

⁴ “O designer como motor de transformação” foi o tema do Encontro Regional de Estudantes de Design sediado no Rio de Janeiro em 2014, do qual participei como monitor voluntário e onde tive contato com designers com experiências em design social, os quais me inspiraram a pensar mais intensamente sobre a área.

manipulados pelo mercado, e sobre como o design precisava se tornar uma ferramenta interdisciplinar inovadora, altamente criativa e comprometida com as necessidades fundamentais do ser humano (PAPANÉK, 1984). Algumas destas necessidades são exemplificadas pelo autor em seu Manifesto pelo Direito do Consumidor, como segurança, informação, serviços básicos oferecidos a preços justos, representação e participação em decisões que afetam os usuários, educação, e um ambiente saudável e seguro (PAPANÉK, 1984).

Na mesma linha de pensamento de Papanek, os autores Sylvia Margolin e Victor Margolin (2002) reforçam que a teoria sobre design voltado para o mercado foi bem desenvolvida ao longo dos anos, ao passo que pouco se pensou sobre “as estruturas, métodos e objetivos do design social”. O próprio Victor Margolin (1998) já havia afirmado anteriormente que não havia sido possível para os designers contemplarem sua prática profissional fora da cultura do consumo. Braga (2011, p.21) afirma que o design “sempre foi produto de aspirações sociais de diferentes intenções” e, por isso, pode ser entendido como “social” devido ao fato de seu projeto ser sempre para outrem e ser motivado por estas aspirações e, sendo assim, teria “uma aplicação social” em todas as suas esferas de trabalho. No entanto, o autor cita que as intenções e o grau de envolvimento do designer seriam o diferencial entre uma aplicação “comercial” e uma “social” do design, sendo que esta última, apesar de objetivar pessoas marginalizadas pelo sistema econômico e social, também envolve os públicos do mercado de consumo, o qual também “possui necessidades sociais e muitas vezes carecem de melhorias materiais que o designer pode proporcionar”. Jorge Frascara (2000), por sua vez, afirma que faz sentido o design contribuir para a ativação de uma economia de mercado, no entanto, também é necessário que tanto o governo como o setor privado o utilizem para confrontar necessidades mais urgentes do ser humano, as quais deveriam ser o ponto de partida para os projetos de design.

Um exemplo que segue as linhas de pensamento apresentadas até então é o *Project OPEN*, da Brute. Conforme ilustra a Figura 3, um grupo de estudantes da Universidade da Califórnia Los Angeles (UCLA) projetou um guia que se desdobra em um cartaz que possui, de um lado, um mapa identificando os principais serviços que prestam atendimento a moradores de rua e, no verso, uma compilação dos direitos legais dos cidadãos de Santa Monica, partindo da necessidade de moradores de rua acerca de seus direitos e a quais organizações recorrer para pedir ajuda sobre diferentes assuntos.

Figura 3 - Arte do cartaz do projectOPEN e entrega a um morador de rua



Fonte: <http://brute.is/projectopen>

Para Bjögvinnsson, Ehn e Hillgren (2012), os designers deveriam estar mais envolvidos em projetos sociais inovadores, e não apenas naqueles com apelo econômico. A autora Flávia Neves (2011, p. 49) afirma ainda que "o designer deve ter a responsabilidade moral, social e profissional de se fazer ouvir como cidadão e trabalhar para que seus projetos sirvam à sociedade". Por fim, Rafael Cardoso (2013) também resgata os problemas apontados por Papanek (1984), os quais estariam piores do que quatro décadas atrás, e afirma que, além da necessidade de os designers atentarem para estas situações, é preciso que nos libertemos da concepção do designer como um trabalhador individual, em prol dos projetos desenvolvidos em equipe e que geralmente resultam em melhores soluções.

Andrew Shea (2012) reforça esta visão ao escrever o livro "Projetar para mudança social"⁵, no qual apresenta pontos essenciais para um projeto de design social. Dentre as estratégias de engajamento descritas pelo autor, podemos citar a necessidade de imersão no contexto da comunidade; o estabelecimento de uma relação de confiança; a atitude de se prometer apenas o que se pode cumprir, de modo a não gerar expectativas demais; a priorização do processo através de uma pesquisa extensiva e criação em colaboração com a comunidade; identificação das forças da comunidade e uso de recursos locais; projetar com a "voz" da comunidade, utilizando uma linguagem e estilo inspirados na mesma; e, por fim, tornar as pessoas protagonistas, empoderando-as com ferramentas e conhecimento para que tomem parte na construção da solução.

⁵ "Design for Social Change"

Desse modo, a partir das definições e exemplo apresentados, entende-se por design social todo projeto de design que inicia pela identificação de uma necessidade do ser humano e que visa solucionar um problema que assola a comunidade envolvida, sem ter necessariamente um fim ou motivação econômica, em colaboração com os atores envolvidos no processo criativo, partindo de requisitos de caráter social e interacional ao invés de técnicos. Sendo assim, esta será a definição adotada no desenvolvimento deste TCC, a qual será desdobrada nos seguintes requisitos de projeto: partir de uma necessidade identificada na comunidade e envolver os indivíduos no processo.

2.2 INOVAÇÃO SOCIAL E EMPODERAMENTO

Em 1992 na cidade do Rio de Janeiro foi realizada a Eco-92 (ou Rio-92), uma conferência internacional cujo objetivo era pensar quais as medidas necessárias para que fosse possível diminuir a degradação ambiental e garantir a existência das futuras gerações. Ao fim da conferência, foi gerado um documento chamado Agenda 21, que estabelecia a importância de uma reflexão global e local em cada país sobre como governos, empresas, ONGs e demais setores da sociedade poderiam cooperar e desenvolver soluções para os problemas socioambientais (website do Ministério do Meio Ambiente, s.d.).

Para Anne Chick (2012), o design voltado à inovação social se encaixa na abordagem da Agenda 21 que visa atingir um desenvolvimento sustentável. Segundo a autora, o período de expansão intelectual do design, tem resultado em profissionais que estão se adaptando a participar em novas áreas além das consideradas tradicionais e desenvolvendo uma nova consciência do que fazem, o potencial do designer e como este pode ser atingido. Por fim, ela afirma que o design pode ter um papel importante em deflagrar, suportar e escalar inovações sociais.

Inovações sociais, segundo Geoff Mulgan (2006), se referem a atividades e serviços inovadores que são motivados por atender uma necessidade social. Segundo o autor, diversas áreas carecem de inovações sociais, como a população idosa, o aumento de doenças crônicas, problemas comportamentais como obesidade e vícios em drogas, e os grandes desafios relacionados às mudanças climáticas. Para Mulgan, podem ser identificadas quatro fases no pro-

cesso de inovação social: o ponto de partida é a identificação de uma necessidade não atendida, a qual pode ser óbvia como a fome ou menos claras e visíveis como o racismo; a segunda fase consiste em testar as ideias promissoras na prática e verificar o que funciona ou não; na terceira fase, a ideia que se prova funcional e viável na prática deve ser desenvolvida, replicada e adaptada; por fim, na quarta fase, a inovação pode continuar mudando a partir de aprendizagens e adaptações, resultando numa proposta possivelmente diferente da imaginada no início do processo.

Segundo Ezio Manzini (2014), algumas características podem ser observadas em projetos que trabalham com inovação social, como o objetivo de mudanças sustentáveis numa escala regional, e a meta de atingir os objetivos através da ativa participação dos cidadãos. O design para a inovação social, por sua vez, poderia ser descrito como um processo dinâmico e que inclui metodologias de co-criação, uma atividade proativa e criativa na qual o papel do designer é de mediador (entre interesses diferentes) e facilitador (das ideias dos outros participantes), e como atividades complexas e colaborativas, as quais necessitam de protótipos⁶ para serem orientadas durante seu desenvolvimento.

Como exemplo, pode ser citado o trabalho desenvolvido pela Colibrii junto às artesãs do Morro da Cruz, em Porto Alegre, representadas na Figura 4. A Colibrii é uma empresa da capital gaúcha que tem o propósito de prover oportunidades para artesãs de comunidades em situação de vulnerabilidade social, atuando como facilitadora em três diferentes pilares: educação, promovendo oficinas de temas como gestão do negócio; consultoria referente a todo o processo de design dos produtos; e venda dos produtos, auxiliando na produção e escoamento através de diferentes canais, como lojas físicas parceiras e plataforma de vendas na internet. A principal matéria-prima utilizada na confecção dos produtos vem de materiais reutilizados, como calças jeans usadas e tecido de guarda-chuvas, e todo o processo, desde a escolha do local de trabalho até a definição dos preços dos produtos, é pensado em conjunto e executado de maneira colaborativa, envolvendo as artesãs (Blog Closet a Porter, 2014).

⁶ Protótipo é uma maneira, mesmo que de forma mais simples, de tangibilizar uma ideia, passando-a do plano abstrato para o físico de maneira a representar a realidade e propiciar validações. (VIANNA *et al*, 2012)

Figura 4 - Artesãs do Morro da Cruz exibem produtos feitos com a Colibrii



Fonte: Colibrii

Luiz Bignetti define inovação social como "o resultado do conhecimento aplicado a necessidades sociais através da participação e da cooperação de todos os atores envolvidos, gerando soluções novas e duradouras para grupos sociais, comunidades ou para a sociedade em geral" (BIGNETTI, 2011, p.4). As inovações sociais podem ser divididas em quatro dimensões: a forma, cuja característica é de ser intangível ou imaterial e vincular-se mais à ideia de "serviço" do que de "produto"; o processo, cuja criação e implantação passa pela participação ativa do usuário; os atores, pois as inovações sociais são desenvolvidas por um conjunto diverso de intervenientes; e os objetivos, que se vinculam à resolução de problemas socioambientais geralmente deixados de lado por diversos componentes da sociedade (CHAMBON et al., 1982 apud BIGNETTI, 2011). Bignetti afirma ainda ser necessário considerar a busca por projetos e ações que minimizem ou eliminem as diferenças sociais como o grande desafio do futuro da nossa sociedade. Nesse sentido, as inovações sociais voltadas para o indivíduo, buscariam empoderá-lo, tornando-o capaz de mudar seu destino (CLOUTIER, 2003 apud BIGNETTI, 2011).

No Guia para Inovação Social da Comissão Europeia (2013), encontramos a definição de inovação social como o desenvolvimento e implementação de novas ideias, sejam elas produtos ou serviços, para satisfazer necessidades sociais, criando novas relações sociais ou co-

laborações, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida do ser humano e com a característica de ser social tanto no seu meio como no seu fim, por serem boas não só para a sociedade mas também por melhorar a capacidade de agir de um indivíduo. Segundo o Guia, a abordagem das inovações sociais é aberta quando se trata no compartilhamento de informações e conhecimento, multidisciplinares, direcionadas pela demanda e adaptadas às circunstâncias locais, participativas e com o objetivo de empoderar as pessoas num nível local.

Pelas definições pesquisadas, entende-se o caráter inclusivo e participativo das inovações sociais, bem como o objetivo de solucionar um problema socioambiental e empoderar os indivíduos. Por se tratar de um conceito pouco difundido, faz-se necessário um maior entendimento sobre empoderar.

Segundo o portal online sobre direitos humanos, DHnet, o empoderamento é um processo através do qual indivíduos, comunidades ou organizações capacitam-se de alguma maneira para poder ter controle de seu destino. Tal processo, para ser efetivo, deve contemplar um nível cognitivo (conscientização sobre a realidade), psicológico (desenvolvimento de autoestima), econômico (execução de atividades que possam gerar renda) e político (mobilização do meio social para produzir mudanças).

Rute Baquero (2012) diz que o termo tem suas raízes na Reforma Protestante, quando a tradução dos textos da bíblia por Martinho Lutero empoderou o povo simples, dando-lhes acesso a uma informação outrora controlada pela elite social da época. Contemporaneamente, manifestou-se nos movimentos sociais da metade do século XX, como o movimento dos negros em busca de direitos civis e o feminismo. Segundo a autora:

[...]o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (BAQUERO, 2012, p.181).

Segundo a ONG ActionAid Brasil, que atua no país há mais de 15 anos em um trabalho de combate à pobreza, o empoderamento ocorre quando o indivíduo conquista plenamente os seus direitos de cidadania, ou seja, sua capacidade de utilizar recursos econômicos, sociais, políticos e culturais próprios para atuar na sociedade defendendo seus direitos e conduzindo sua vida (ROMANO e ANTUNES, 2002). Partindo do princípio de que a pessoa desempode-

rada não consegue articular uma mudança de vida por conta própria, é necessária a intervenção de um agente externo. No entanto, segundo os autores, estes agentes vão atuar como catalisadores, criando um ambiente favorável para que então as pessoas possam se empoderar. É preciso também analisar as relações de poder e situações de dominação existentes que se pretende mudar, característica que reforça o caráter de conflito do processo de empoderamento. Romano (2002) define empoderamento como uma abordagem, que deve colocar as pessoas e o poder no centro do processo de desenvolvimento, e um processo, através do qual as pessoas ou comunidades assumem o controle de sua existência, tomando consciência de sua habilidade e competência para produzir, criar e gerir. O empoderamento seria um meio e fim para que as relações de poder sejam transformadas e se possibilite a construção de um futuro mais igualitário, capaz de dar esperanças à população e mobilizar suas energias para a busca de seus direitos. Pode-se dizer que tal abordagem possui algumas características, como (SHETTY, s.d., apud ROMANO e ANTUNES, 2002):

- a) Holístico: implica numa abordagem geral que é o resultado da sinergia entre as atividades e ações das diferentes etapas de um projeto;
- b) Contexto: deve ser definido em função dos contextos locais;
- c) Foco: nos grupos excluídos e vulneráveis;
- d) Estratégia: se refere a aspectos estratégicos que procuram atacar as causas estruturais das diferenças de poder;
- e) Democrático: a participação dos impactados, como um meio e como um fim, é parte chave do processo;
- f) Ideológico: depende da percepção de que os indivíduos possuem de si mesmos;
- g) Sensível: em relação à auto realização e à sustentabilidade das práticas.

Andrew Shea (2012) apresenta um exemplo de design social e empoderamento, o Projeto Pecans. Em 2010, uma dupla de designers fez uma parceria com um centro comunitário que atendia jovens fora da escola e em situação de risco para auxiliar no desenvolvimento de um negócio de impacto social. Os designers identificaram uma matéria-prima abundante na comunidade, a noz pecã, e a partir disto desenvolveram a linha de produtos e o plano de negócios. Os jovens foram envolvidos em todas as etapas, desde a geração de alternativas, oficinas de design para co-criar as embalagens, rótulos e marca dos produtos, fazer os produtos

e promover eventos de degustação. Segundo os designers envolvidos, inserir os jovens em todas as etapas do processo para produzir algo físico juntos foi a melhor maneira de engajá-los. Além disso, os jovens foram capacitados não só para produzir, conforme ilustra a Figura 5, mas também para gerenciar os produtos, a marca e as vendas, sendo assim empoderados nos níveis cognitivo, psicológico e econômico.

Figura 5 - Jovens do projeto Pecan e compota produzida por estes



Fonte: Projeto Pecan - <http://pecansproject.com>

Para Villacorta e Rodriguez (2002), é possível identificar cinco espaços sociais nos quais as estratégias de empoderamento podem incidir: a família (estratégias orientadas à equidade de gênero e diminuição da violência intrafamiliar), a comunidade (estratégias orientadas ao acesso a recursos e serviços), o local e regional (estratégias orientadas a influenciar o estabelecimento de políticas públicas), o país (estratégias orientadas à formulação e execução de políticas públicas macro) e o global (estratégias orientadas a influenciar grandes decisões). As estratégias de empoderamento devem ser iniciadas e se situar prioritariamente em um destes espaços, mas também precisam estar articuladas com os demais para garantir um maior alcance e efetividade. Além disso, devem incidir em duas dimensões (VILLACORTA e RODRIGUEZ, 2002):

- a) Melhora das capacidades internas, criando novos conhecimentos e habilidades do indivíduo, fortalecendo a autoestima e valores individuais, ou comunidade, fortalecendo organizações e estabelecendo parcerias com outros setores;
- b) Criação de um ambiente com condições favoráveis ao processo, descentralizando o Estado e o desenvolvimento local, ativando a participação em rede dos

cidadãos, provendo acesso à informação de maneira compreensível e transparente, criando serviços de apoio, gerando mudanças culturais ou influenciando as alocações orçamentárias.

Outro exemplo de empoderamento que incide na comunidade e atua no nível psicológico intitula-se Skate no Asilo, da empresa Smile Flame de Porto Alegre, ilustrado na Figura 6. O projeto, que já teve três edições, tem como propósito levar diversão e entretenimento aos idosos do Asilo Padre Cacique, em Porto Alegre, através de um esporte inusitado para os mesmos, o skate. Durante a tarde, é montada uma estrutura no pátio do asilo para a realização de um campeonato de skate, cujo prêmio é a Bengala de Ouro, e os jurados são alguns idosos. O evento promove a interação do público em geral com os residentes contribuindo no fortalecimento da autoestima dos idosos, que são considerados os protagonistas do evento, participando inclusive de vídeos de divulgação da iniciativa em redes sociais online. Por fim, é aberto também um diálogo com o público, conscientizando-os sobre a relação com os idosos e algumas necessidades da instituição.

Figura 6 – Idosos do Asilo Padre Cacique, jurados do Skate no Asilo

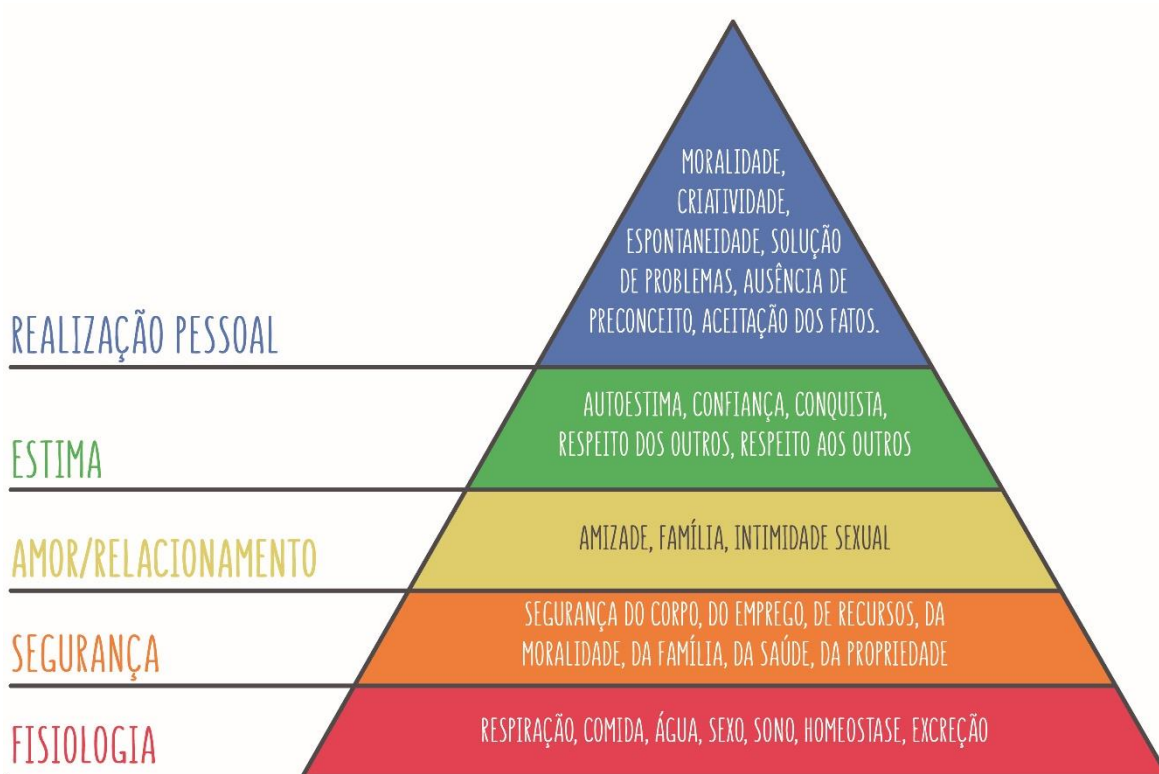


Fonte: Talles Kunzler – Blog Rede Social (<http://wp.clicrbs.com.br/redesocial/2014/09/11/porto-alegre-recebe-a-segunda-edicao-de-campeonato-de-skate-no-asilo-padre-cacique/?topo=13,1,1,,13>)

Cabe aqui traçar um paralelo entre as noções de empoderamento citadas e a Teoria da Motivação Humana de Maslow (1943). Segundo Maslow, os humanos são motivados por

suas necessidades, que vão desde as mais básicas e de maior prioridade até as mais complexas e de menor prioridade na hierarquia proposta pelo autor.

Figura 7 - Pirâmide de Maslow



Fonte: autor, adaptado de J. Finkelstein ⁷

Tendo em vista que os habitantes da Vila Cruzeiro não se encontram em situação de pobreza extrema⁸, eles possuem recursos para satisfazer suas necessidades básicas mais urgentes, as quais se referem a comida, bebida e outras necessidades fisiológicas e constam na base da pirâmide de Maslow, conforme ilustrado na Figura 7. Como consequência, os habitantes da comunidade são movidos por necessidades dos níveis seguintes na hierarquia, como necessidades de segurança (bom emprego, vizinhança segura etc.), necessidades sociais (per-

⁷ "Hierarquia das necessidades de Maslow" por J. Finkelstein (translated to pt-BR by Felipe Sanches) - Based on http://en.wikipedia.org/wiki/Image:Maslow%27s_hierarchy_of_needs.svg (I have translated it to brazilian portuguese). Licenciado sob CC BY-SA 3.0, via Wikimedia Commons - https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hierarquia_das_necessidades_de_Maslow.svg#/media/File:Hierarquia_das_necessidades_de_Maslow.svg

⁸ Segundo o Banco Mundial, pessoas em situação de pobreza extrema são aquelas que vivem em uma comunidade vulnerável com menos de 2,5 dólares por dia (El País, 2015).

tencimento a algum grupo, afeição etc.) ou necessidades de estima (autoestima, reconhecimento pessoal etc.). Desta maneira, o empoderamento nos níveis cognitivo e psicológico estão relacionados a tais necessidades.

Tendo em vista os conceitos e definições estudados, pode-se notar convergências entre design social, inovação social e empoderamento. Design social configura uma ação projetual motivada por necessidades não atendidas, a inovação social constitui o produto desta ação e o empoderamento de uma comunidade vulnerável a consequência. Considerando este contexto, a abordagem metodológica será apresentada no item seguinte através dos conceitos de design thinking e design centrado no humano.

2.3 DESIGN THINKING E DESIGN CENTRADO NO HUMANO

Há alguns anos muito tem se refletido sobre o potencial do design de atuar em áreas que não as consideradas tradicionais, como desenvolvimento de identidades visuais, embalagens, sinalização e projeto de produtos. No item **2.1 Design Social** conferimos que vários autores desde Victor Papanek têm questionado a atuação do designer, cujo papel seria de solucionar problemas dos mais variados tipos através de uma maneira padrão de pensar e agir focada no mercado.

Richard Buchanan (1992) alertava que nenhuma definição única do design ou suas áreas de atuação cobria adequadamente a diversidade de ideias e métodos da profissão, e que o design continua expandindo seu significado e conexões, bem como revelando dimensões inesperadas da prática. Segundo o autor, os problemas de design são indeterminados e capciosos, visto que “o design não possui nenhum objeto de estudo próprio da área a não ser o que o designer vier a conceber como o seu problema de projeto”⁹ (BUCHANAN, 1992, p. 16). O objeto de estudo do design teria, então, um escopo infinito, visto que qualquer área da experiência humana pode ser enfocada pelo design, no entanto, no decorrer de cada processo o designer deve descobrir um problema em particular que virá a ser o seu objeto de estudo.

⁹ “Design problems are “indeterminate” and “wicked” because design has no special subject matter of its own apart from what a designer conceives it to be. The subject matter of design is potentially universal in scope because design thinking may be applied to any área of human experince. But in the process of application, the designer must discover or invent a particular subject outof the problems and issues of specific circumstan- ces.” (BUCHANAN, 1992, p. 16)

Nota-se a conexão entre a definição apresentada por Buchanan (1992) e o desenvolvimento deste trabalho, desde a delimitação da alternativa temática até as atividades de definição do desafio estratégico. Considerando que o objetivo é atuar na experiência de empoderamento de uma comunidade vulnerável, o escopo deste trabalho foi sendo delimitado ao longo do estudo exploratório até a definição de um aspecto particular do problema que foi definido como objeto de pesquisa: motivar os adolescentes a participar das atividades da AS-SMUSOL¹⁰.

Em meio a essa mudança de paradigma no que consistiria de fato uma área de atuação dos designers, um termo começou a ser utilizado com frequência em diversas tentativas de explicação sobre o papel do designer: *design thinking*, termo em inglês cuja tradução literal seria “pensamento de design”.

Para Brown e Wyatt (2010), o *design thinking* baseia-se na intuição, no reconhecimento de padrões e desenvolvimento de ideias que possuam um significado funcional e emocional, não apenas com um foco em criar produtos e serviços centrados nas necessidades humanas, mas também se utilizando de um processo humanizado. Tal processo, segundo os autores, não seria linearmente ordenado, mas contaria com um sistema de “lugares” ou “modelos mentais” (*mindsets*) que se sobrepõem e podem ser revisitados durante o refino das ideias e exploração de diferentes direções. O *design thinking* parte do princípio de que os envolvidos e impactados pelo projeto devem ser envolvidos através de métodos de criação colaborativa, visto que a experiência local dos usuários tem importante papel no momento de se descobrir soluções para os problemas locais. O designer, ao saber que precisa abordar os problemas reais sob diversos pontos de vista para identificá-los e solucioná-los, entende que o trabalho colaborativo entre uma equipe multidisciplinar tem maior capacidade de resultar em soluções inovadoras para promover o bem-estar na vida das pessoas, através de um processo multifásico e não linear que permite interações e aprendizados constantes. (VIANNA *et al*, 2012).

Através desta mudança de foco e do uso do *design thinking* nos projetos, Bjögvínsson, Ehn e Hillgren (2012) notam que o papel do designer seria então de proporcionar suporte para o desenvolvimento de novos conceitos e, posteriormente, torná-los tangíveis para que pos-

¹⁰ Descrito no item 4.4 Reenquadramento do desafio estratégico

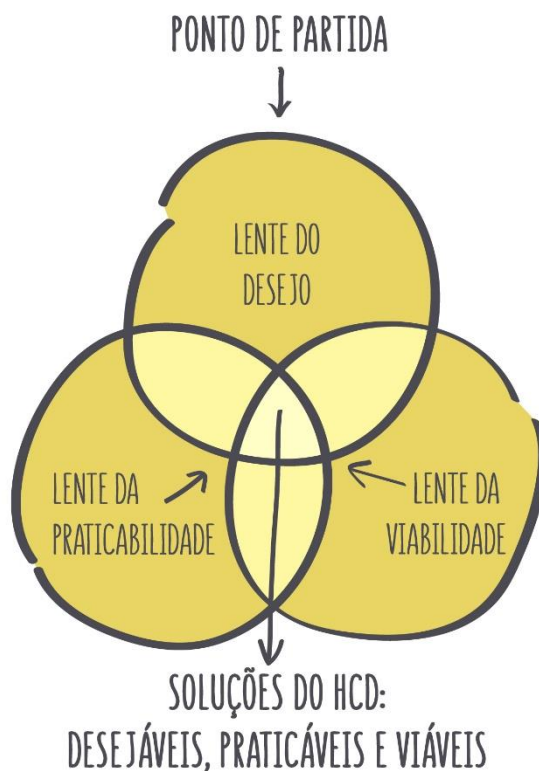
sam resultar em empreendimentos sociais. No entanto, é necessário frisar que o *design thinking* estabelece uma maneira de pensar e conduzir os projetos e não um conjunto ferramental (BROWN e WYATT, 2010), fazendo-se necessário então uma metodologia que complemente esta prática projetual.

A partir do estudo de projetos que utilizavam a prática do *design thinking*, considerando como ponto chave a capacidade de focar no ser humano para o desenvolvimento de soluções, foi criado o conjunto ferramental do Design Centrado no Humano (*Human Centered Design - HCD*), uma metodologia de projeto que possibilitou a criação de soluções inovadoras por diversas empresas. Dentre estas criações podemos mencionar o computador de baixo custo para o grupo Positivo e o Sistema Para Doação de Sangue da Cruz Vermelha (IDEO et al, 2013).

O HCD parte do princípio de que todos são especialistas, ou seja, as pessoas comuns sabem melhor do que ninguém quais seriam as soluções corretas para seus problemas. A partir disto, o HCD oferece processos, ferramentas e técnicas para dar voz aos usuários e permitir que seus desejos e os da comunidade guiem a criação a implementação das soluções (IDEO et al, 2013).

A razão de ser chamado de "Centrado no Humano" é por começar pelas pessoas para as quais se vai projetar uma solução. É necessário examinar suas necessidades, desejos e comportamentos, ouvir e entender o que querem. É o que os autores chamam de "lente do Desejo", através da qual devemos enxergar o mundo durante as várias etapas do processo. Assim que este desejo é identificado, pode-se examinar as soluções através das lentes da Praticabilidade e da Viabilidade, as quais são utilizadas cuidadosamente nas fases finais do processo (IDEO et al, 2013), conforme mostra a Figura 8.

Figura 8 - As lentes do HCD



Fonte: autor, adaptado de IDEO et al, 2013

O processo de HCD tem início com a definição de um desafio estratégico específico, o problema de projeto, e continua por três fases principais: Ouvir (*Hear*), Criar (*Create*) e Implementar (*Deliver*) (IDEO et al, 2013). Tais fases podem ser equiparadas às etapas (ou *mindsets*) do *design thinking*, denominadas de Imersão, Ideação e Prototipação (VIANNA et al, 2012). Tendo em vista que as características principais das fases do HCD e *mindsets* do *design thinking* são, respectivamente, descobrir as principais necessidades e o contexto dos usuários, gerar ideias e desenvolver protótipos, este trabalho adotará a nomenclatura Descobrir, Idear e Prototipar. Durante o desenvolvimento do projeto, deve-se alternar do pensamento concreto para o abstrato com o objetivo de identificar temas e oportunidades para, mais tarde, voltar ao pensamento concreto com o objetivo de criar soluções e protótipos. O Quadro 1 sintetiza as fases do projeto:

Quadro 1 - Nomenclatura adotada e correspondentes do HCD e Design Thinking

<i>Nomenclatura adotada - Mindsets</i>	<i>Fases HCD</i>	<i>Etapas Design Thinking</i>
Descobrir	<i>Ouvir</i> : coleta de histórias e inspiração através das pessoas, organização e condução de pesquisas de campo.	<i>Imersão</i> : reenquadramento e entendimento inicial do problema, identificação de necessidades e oportunidades que irão nortear o processo.
Idear	<i>Criar</i> : trabalha-se em formato de seminários para traduzir as informações coletadas em estruturas, oportunidades, soluções e protótipos.	<i>Ideação</i> : sessões de geração de ideias e sessões de co-criação com os usuários para gerar soluções de acordo com o contexto do assunto trabalhado.
Prototipar	<i>Implementar</i> : inicia-se a implementação de soluções através de um sistema rápido de modelagem de custos e receitas, estimativa de capacitação e planejamento da implementação.	<i>Prototipação</i> : tangibilização das ideias, passando do abstrato para o físico, elaborando protótipos e validando-os através de testes com os usuários. Pode ocorrer em paralelo com as outras etapas, reduzindo as incertezas do projeto e auxiliando no refino da solução final.

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

A partir das teorias apresentadas, pode-se dizer que a prática do *design thinking*, aliada ao conjunto ferramental do HCD configuram o quadro metodológico que possibilita colocar em prática as abordagens do design social e inovação social para atingir o objetivo geral deste projeto. As ferramentas que serão utilizadas nas etapas deste projeto vão possibilitar a criação da solução para um problema de uma comunidade vulnerável, bem como empoderar as pessoas da comunidade, envolvendo-as no processo criativo e capacitando-as para sustentar a solução mesmo após o fim da intervenção do designer através deste trabalho.

O próximo capítulo, **3 Metodologia**, apresenta o desdobramento do HCD em etapas para aplicação neste trabalho.

2.4 SOBRE ADOLESCENTES E MOTIVAÇÃO

Ao final da etapa de Análise e Síntese do Estudo Exploratório foi identificada a necessidade de se caracterizar o período da adolescência para melhor entender o público para o qual será destinada a solução deste trabalho, bem como estudar brevemente fatores de motivação de jovens em um ambiente similar ao da ASSMUSOL, as escolas, no qual jovens de idade similar precisam permanecer dentro de uma sala, nas quais recebem informações e cumprem tarefas práticas.

A adolescência é o nome dado ao período de transição entre infância e vida adulta, caracterizado por mudanças físicas, mentais, emocionais, sexuais e sociais decorrentes do desenvolvimento do ser humano (TANNER, 1962 *apud* EISENSTEIN, 2005). Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a adolescência compreende o período entre 10 e 19 anos, já no Brasil, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 1990, a adolescência é definida como a faixa etária de 12 a 18 anos.

As mudanças físicas decorrentes do desenvolvimento e maturação fisiológicos do ser humano desencadeiam também algumas características psicológicas desse período de vida, como a busca pela expressão de sua identidade, busca pela segurança e uniformidade de um grupo, tendência a fugir para seu “mundo interior” na busca de reajuste emocional e compreensão de questões de ordem ética e social, questionamentos sobre religiosidade, maturação e evolução sexual, contradições em suas manifestações de conduta, separação progressiva dos pais e constantes flutuações do humor (AMARAL, 2007).

Um dos autores de referência na área é Jean Piaget, biólogo que se dedicou à psicologia, cujo objetivo era mostrar os estágios de evolução dos indivíduos, estudando suas estruturas mentais, desde o nascimento até adquirir características que o distinguem do resto do meio onde se insere. Segundo Piaget, o período da adolescência até a vida adulta corresponde ao período das operações formais, no qual o adolescente adquire a capacidade de tirar conclusões a partir de hipóteses e de seu pensamento abstrato sem necessitar de manipulação ou referências concretas, submetendo o mundo real às teorias e sistemas que seu pensamento consegue criar, compreendendo a importância da reflexão antes de agir e vivendo conflitos ao tentar estabelecer sua moral individual e ser aceito por um ou mais grupos, ao mesmo tempo que começa a adentrar o mundo adulto (DA SILVA, VIANA E CARNEIRO, 2011).

Da Silva, Viana e Carneiro (2011) citam a adolescência como uma fase na qual o indivíduo se satisfaz ao expressar suas preferências de maneira exagerada, cheios de questionamentos e instabilidades, conflitos com os padrões estabelecidos e buscando sua autoafirmação e identidade própria. Segundo os autores, neste período, que coincide com o estágio das operações formais descrito por Piaget, os jovens questionam principalmente o que lhes é ensinado em âmbito escolar e familiar, necessitando de exemplos tangíveis para serem convencidos da importância de tais ensinamentos para seu desenvolvimento cognitivo. Tais mudanças no indivíduo influenciam sua aprendizagem e têm importantes implicações para o seu autoconceito e sua motivação (CAVENAGHI e BZUNECK, 2009)

Tendo em vista que a ASSMUSOL atua com jovens entre 12 e 18 anos, ou seja, que se encontram no período da adolescência descrito acima, fica evidente a importância dos conceitos trabalhados na associação para o desenvolvimento cognitivo dos jovens. No entanto, ainda se faz necessário compreender melhor como se dá a questão da motivação de jovens e o que poderia ajudar a atingir o objetivo de aumentar o número de adolescentes que frequentam a ASSMUSOL, bem como a frequência dos mesmos nas aulas.

Segundo Cavenaghi e Bzunek (2009), a motivação dos alunos é essencial para o processo de aprendizagem, tendo em vista que ela dita a intensidade e qualidade do engajamento dos alunos no processo. Lens, Matos e Vanteenkiste (2008, *apud* CAVENAGHI E BZUNECK, 2009) alertam que a motivação pode ser modificada tanto por alterações nas características de personalidade dos alunos quanto por alterações no ambiente no qual ocorre o processo de aprendizagem. Pintrich e Schunk (1996, *apud* CAVENAGHI E BZUNECK, 2009) completam o pensamento afirmando que a motivação de alguém é responsável por essa pessoa decidir fazer ou não alguma coisa, além de quanto tempo esta pessoa vai investir e em que grau vai sustentar tal atividade. Para Laignier, Ribeiro e Moreira (2014), a motivação seria um processo que se desenvolve no interior do indivíduo, impulsionando-o a agir física ou mentalmente em função de um objetivo.

Burochovitch *et al* (2013) definem motivação como o processo no qual um indivíduo inicia uma ação ou um conjunto de ações tendo em vista o alcance de alguma meta previamente estabelecida. Os autores afirmam que a motivação é um dos maiores problemas do cotidiano escolar e citam que é necessária uma análise rigorosa e cuidadosa para identificar

os alunos que possuem problemas motivacionais, bem como as causas destes (BZUNECK, 2009 *apud* BUROCHOVITCH *et al*, 2013).

Guimarães (2001, *apud* LAIGNIER, RIBEIRO e MOREIRA, 2014) fala sobre motivação intrínseca, processo no qual o indivíduo considera o próprio envolvimento na tarefa como sua principal recompensa, e motivação extrínseca, processo no qual a recompensa é algo externo à tarefa ou atividade, como uma recompensa material, conhecimento ou demonstração de habilidade. No ambiente escolar a motivação extrínseca está relacionada principalmente às avaliações pelas quais os alunos precisam passar, enquanto que a motivação intrínseca relacionada aos conteúdos escolares é dificilmente observada. Para Eccheli (2008, *apud* LAIGNIER, RIBEIRO e MOREIRA, 2014), existe a possibilidade de a aprendizagem motivada extrinsecamente conduzir à motivada intrinsecamente, quando o aluno percebe sua competência, experimenta autonomia no desenvolvimento de tarefas ou recebe reforços positivos, sendo assim, o professor tem o poder de influenciar o nível de motivação dos alunos através das atividades propostas e formas de avaliação. Tendo em vista que, na ASSMUSOL, os adolescentes já possuem bastante autonomia no desenvolvimento das tarefas, nota-se que um aumento de reforços positivos poderia ser benéfico.

Cavenaghi e Bzuneck (2009) afirmam que alguns adolescentes passam mais tempo na rua do que em suas casas ou escolas por não conseguirem estabelecer uma conexão entre o que lhes é ensinado com melhores condições de vida no futuro, aliado a um forte desejo por novas experiências e explorar o ambiente, ficando assim mais propensos a se envolverem em situações de risco. Foi observado durante todas as visitas da equipe de projeto à ASSMUSOL ao longo do ano de 2015, reafirmando a importância da associação como uma alternativa para os adolescentes da comunidade.

Características como frequência obrigatória, conteúdo e atividades prescritas nem sempre correspondem às necessidades dos alunos, nível de desempenho e notas exigidas para evitar o fracasso no ano letivo, e ensinamentos que nem sempre tem seu significado e relevância evidente para os alunos são citados como motivos que atrapalham a motivação e reduzem o envolvimento dos jovens em atividades de aprendizado no ambiente escolar ao simples cumprimento de exigências ao invés de usufruir do processo (CAVENAGHI e BZUNECK, 2009). Durante as atividades desenvolvidas pela equipe de projeto na ASSMUSOL, foi possível notar que os alunos se mostravam receosos e arredios quando mencionávamos que seria feita

uma avaliação ou que precisariam escrever um texto sobre o que havíamos vivenciado, mas relaxavam quando eram informados de se tratar de uma brincadeira.

Burochovitch *et al* (2013, p. 5-9) citam como fatores mais apontados por gestores de instituições de ensino como entraves ao professor para motivar seus alunos a pouca importância que a família atribui aos estudos, desconhecimento do aluno de que ele também é responsável por seu aprendizado, desinteresse do aluno pelo conteúdo apresentado, dificuldade do professor em transcender o mero cumprimento do programa de estudo e dotar de sentido e importância para a vida do aluno os conteúdos apresentados, elevado número de alunos em sala de aula e envolvimento dos alunos com novas tecnologias, que causam desinteresse pelos métodos tradicionais de ensino. Neste ponto, o ambiente da ASSMUSOL se apresenta como uma boa oportunidade para motivar os alunos, tendo em vista que o número de alunos é limitado, há suporte da família que conhece a associação, e possibilidade de dotar os conteúdos trabalhados de significado e importância através da produção de objetos para uso pessoal.

Burochovitch *et al* (2013) também apresentam, como resultado do estudo, alguns aspectos mencionados como características de “bons professores”, como o desenvolvimento de práticas inovadoras, contextualização das informações transmitidas, incentivo à construção do conhecimento, boa relação com os alunos, atividades não repetitivas e flexibilidade ao invés de autoritarismo. Tais aspectos, bem como a afirmação de Cavenaghi e Bzuneck (2009) quanto à necessidade de se adequar o contexto da sala de aula às necessidades dos jovens, convergem à adaptação das atividades feitas pela equipe de projeto na ASSMUSOL, ao estabelecer uma relação informal e de confiança com os alunos, trabalhar atividades que fugiam da rotina dos mesmos, ser flexível com as sugestões e comentários dos adolescentes e contextualizar como eles poderiam aplicar o conteúdo que havia sido trabalhado em cada atividade.

A partir dos conceitos estudados, entende-se a motivação de jovens em período de adolescência como um fator importante para a solução a ser desenvolvida durante este trabalho, afim de que mais jovens da comunidade da Vila Cruzeiro sintam vontade de participar do ambiente da ASSMUSOL. Para isso, foram elencados os aspectos que devem ser considerados durante a etapa de geração de alternativas:

- Tratar de assuntos do interesse dos jovens da comunidade;

- Contextualizar as informações transmitidas e demonstrar a importância das mesmas para a vida dos jovens, comunicando o significado do conteúdo das atividades para os jovens;
- Oferecer atividades que não sejam repetitivas;
- Orientar o professor ou professora a estabelecer uma relação de confiança com os alunos;
- Proporcionar reforços positivos para estimular a motivação dos jovens;
- Favorecer a autonomia aos adolescentes;
- Buscar o reconhecimento das famílias através dos resultados produzidos pelos alunos;
- Não utilizar sistemas de avaliação e flexibilizar o controle sobre a interação dos alunos com novas tecnologias, como *smartphones*.

2.5 SOBRE EXPERIÊNCIAS E SERVIÇOS

Após a etapa de Seleção de Alternativas (5.4), foi detectada a necessidade de complementar a fundamentação teórica, pesquisando sobre os conceitos de Design de Experiência e Design de Serviços.

2.5.1 Design de Experiências

De uma maneira genérica, o dicionário Priberam define experiência como um conhecimento adquirido por prática, estudos ou observação. Para Hassenzahl (2010, *apud* Hassenzahl *et al*, 2013) uma experiência pode ser entendida como um episódio, um pedaço de tempo pelo qual uma pessoa passou, com visões e sons, sentimentos e pensamentos, motivações e ações, intimamente conectados, armazenados na memória e comunicado a outros, ou, em outras palavras, uma história que emerge do diálogo de uma pessoa com o seu mundo através de ação. Um designer de experiências, por sua vez, conduz um processo de delimitar o desejo

emocional e cognitivo de uma experiência, as ações envolvidas, o contexto e a estrutura temporal (*ibid*).

Os autores Pine e Gilmore (1998) exemplificam o impacto das “experiências” em nossas vidas através da história da evolução do bolo de aniversário, fazendo uma analogia com a evolução da economia humana. Segue abaixo a transcrição da história:

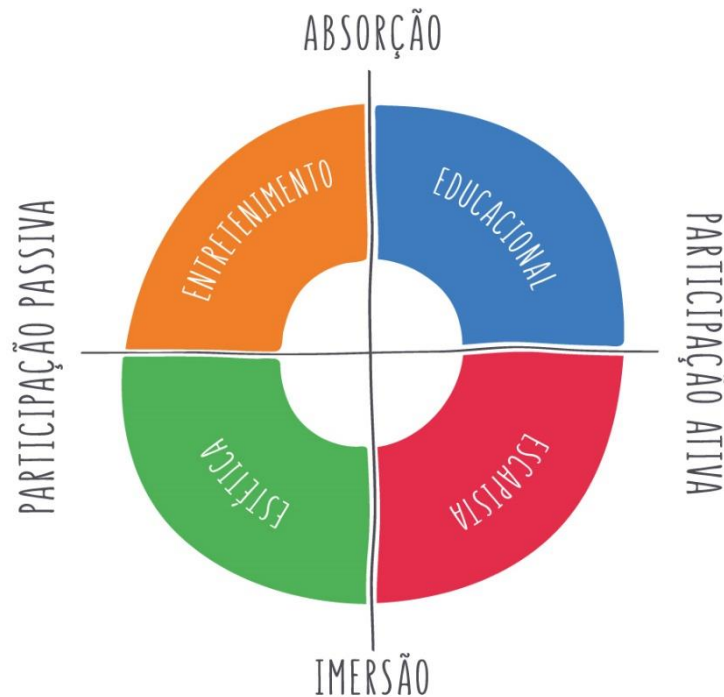
“A história completa do progresso econômico pode ser recapitulada na evolução em quatro estágios do bolo de aniversário. Como vestígio da economia agrária, mães faziam bolos de aniversário partindo do zero, misturando *commodities* (farinha, açúcar, manteiga e ovos) que, todas juntas, custavam apenas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

Fonte: PINE e GILMORE, 1998

Tradução: o autor

Segundo Pine e Gilmore (1998), uma experiência não é um constructo amorfo, mas uma oferta real como qualquer serviço, bem ou *commodity*, e ocorre quando uma organização usa serviços e bens para engajar indivíduos em eventos memoráveis. Os autores definiram as características da experiência, visualizando-a ao longo de duas dimensões: participação do consumidor, a qual possui um espectro que vai da participação passiva (o consumidor não afeta o desenrolar da experiência, como frequentadores de um teatro) até a participação ativa (consumidores exercem papéis chaves na criação da experiência, como um esquiador), e conexão, cujo espectro vai da absorção (fazer anotações durante uma aula é mais absorvente do que ler um livro, por exemplo) até a imersão (ver um filme no cinema é mais imersivo do que vê-lo em casa, por exemplo). A partir destes dois eixos dimensionais, é possível visualizar quatro grandes categorias de experiências, conforme ilustrado pela Figura 9 abaixo, sendo que, geralmente, experiências mais ricas contemplam todas estas quatro faces, oferecendo uma atividade mais dinâmica para o consumidor.

Figura 9 - As quatro faces da experiência



Fonte: adaptado de PINE e GILMORE, 1998

Por fim, Pine e Gilmore (1998) apresentam cinco princípios chave para o projeto de experiências: (1) criar um tema, que deve ser conciso e motivador; (2) harmonizar impressões com evidências positivas, as impressões são os “entregáveis” de uma experiência e realizam o tema no imaginário do consumidor; (3) eliminar deixas negativas, qualquer coisa que diminui, contradiz ou distrai o consumidor, afastando-o do tema, deve ser removido; (4) acrescentar *memorabilia*, termo em inglês para “lembranças” que os consumidores podem comprar para se recordar de experiências; e (5) ativar os cinco sentidos, pois todos os estímulos sensoriais que acompanham a experiência devem ajudar a enriquecer e dar suporte ao tema.

Tarssanen (2009) define uma experiência significativa como “uma experiência emocional positiva e inesquecível que pode levar a uma mudança pessoal”. Para a autora, é impossível garantir que todos tenham uma experiência significativa, mas é possível projetar tendo em mente alguns elementos que aumentam as chances de sucesso, sendo eles:

1. Individualidade: um produto igual ou similar não está disponível em outro local, e permite flexibilidade ao oferecer ao consumidor a oportunidade de atender suas preferências como, por exemplo, o nível de dificuldade de uma atividade;

2. Autenticidade: se refere a credibilidade, sendo autêntico quando o consumidor considera o produto genuíno;
3. História: está relacionada com a autenticidade e é importante para conectar todos os elementos sob uma mesma narrativa coerente e que torna a experiência atraente, agregando significado e conteúdo ao produto;
4. Percepção multi-sensorial: se refere ao fato de que todas as percepções sensoriais devem ser projetadas para fortalecer o tema e suportar a imersão;
5. Contraste: o produto deve ser diferente do que existe na rotina do consumidor, provendo uma experiência nova e incomum;
6. Interação: significa uma eficiente comunicação entre o provedor do serviço e os consumidores ou entre os consumidores, pois experienciar algo com outras pessoas torna a experiência mais aceitável e apreciada, fortalecendo a conexão da pessoa com o grupo.

Une Nordili (2013) define experiências como “entregáveis” de prestações de serviços e deflagram emoções e sentimentos. A autora apresenta também uma outra definição que conecta design de experiência com serviços, na qual o design de serviços é definido como o design de experiências que atingem pessoas através de diversos pontos de contato que acontecem durante um período de tempo (LOVLIE *et al*, 2008 *apud* NORDILI, 2013).

A partir dos conceitos apresentados, entende-se por experiência um episódio ou evento que acontece durante um período limitado de tempo, envolvendo a interação entre indivíduos, ou entre indivíduos e o contexto no qual se encontram, variando em níveis de participação e conexão, deflagrando sentimentos e emoções, e podendo levar a uma mudança pessoal.

Tendo em vista que a aula de culinária será um novo serviço oferecido pela ASSMUSOL para os adolescentes da Vila Cruzeiro e a necessidade de melhor compreender os conceitos e processo projetual desta área, foi detectada a necessidade de buscar embasamento teórico sobre Design de Serviços.

2.5.2 Design de Serviços

A economia de serviços cresceu bastante nas últimas décadas, sendo que em 2008 já representava entre 60 e 70% do Produto Interno Bruto de países desenvolvidos (EDELHANN *et al*, 2008). O Design de Serviço, campo em rápido crescimento e que faz uso de competências teóricas e metodológicas de outras áreas do design, lida com a funcionalidade e forma de serviços a partir do ponto de vista do cliente, sendo que os designers visualizam, formulam e coreografam soluções para problemas que podem ainda nem existir, a partir da observação e interpretação de requisitos e padrões comportamentais (*ibid*).

Para Shostack (1984), serviços não são objetos físicos e não podem ser possuídos. Sendo assim, é necessário que o projeto de um serviço incorpore a produção de evidências tangíveis – tudo que o consumidor possa utilizar para verificar a efetividade do serviço. Além disso, a autora atenta também para o fato de que os encontros e interações entre pessoas em todas as etapas de um serviço devem ser considerado, de maneira que o provedor do serviço garanta que os consumidores serão bem tratados, receberão atenção e se sentirão especiais.

Shelley e Dubberly (2010) vêm o design de serviços como uma meta atividade, na qual se concebe, planeja e constrói um sistema ou arquitetura de serviço que fornece recursos que coreografam uma experiência construída pelos outros. Os autores lembram que nossas vidas são moldadas e emergem das experiências que temos e que no design de serviços deve-se prover a oportunidade para os consumidores terem experiências significativas, atraentes e gratificantes para atender suas necessidades e satisfazer seus desejos. Além disso, afirmam também que a participação dos consumidores deve ser encorajada, e que deve-se começar com uma pesquisa exploratória e imersiva para descobrir possibilidades de inovação e a melhor estratégia de ação. Nota-se aqui que tais definições apresentadas pelos autores vão de encontro à metodologia adotada e ferramentas utilizadas no desenvolvimento deste trabalho, bem como seus objetivos e diretrizes de projeto.

Lavrans Løvlie (2013), em seu artigo intitulado *From products to people* para a revista Touchpoint, afirma que os designers de serviço podem aplicar suas habilidades para resolver necessidades básicas humanas do dia-a-dia, atuando em áreas que possuem pouca experiência ou contato com o trabalho de designers, humanizando serviços e melhorando a vida das

peessoas. O autor afirma que é necessário envolver os atores impactados desde a fase de pesquisa, através do processo criativo e testes finais para que seja possível construir o melhor ambiente o possível para o serviço, além de observar constantemente o que pode ser melhorado.

Birkhölzer e Wendland (2014) falam sobre a necessidade de “serviços transformadores”, que mudam a maneira como indivíduos ou grupos se comportam para gerar bem-estar e satisfação. Os autores citam também um crescimento da necessidade de empoderamento pelos serviços consumidos e que, apesar de Maslow colocar a realização pessoal no topo da pirâmide de necessidades humanas, itens dessa categoria atualmente são considerados como necessidades básicas que os serviços devem atender, além da população ter se tornado mais ciente dos produtos que consome, buscando transparência sobre sua origem e impacto ambiental. Por fim, apresentam alguns “ingredientes” que possuem forte influência em fazer um serviço ser transformador, como:

- Conectar-se a uma comunidade: serviços transformadores devem ter relevância social, estar profundamente integrados em uma comunidade e empoderar a mesma para atingir seus objetivos, causando impacto positivo nas vidas dos indivíduos;
- Formar novos hábitos: ajudar as pessoas a estabelecerem e manterem novos hábitos que ajudarão a melhorar seu bem-estar;
- Estabelecer plataformas: ao invés de oferecer uma solução pronta é mais valioso estabelecer um ambiente onde indivíduos podem colaborar;
- Empoderar os indivíduos: as pessoas desejam se sentir empoderadas para ter suas vidas em suas próprias mãos, então quanto mais informações entregues através de um serviço, mais o usuário terá poder para tomar decisões críticas e usar este conhecimento para causar um impacto positivo e significativo em sua vida pessoal, sociedade ou ambiente;
- Nutri co-criação: possibilitar a co-criação nos serviços empodera os indivíduos para satisfazer sua necessidade de auto-realização, criando e sendo parte da

experiência, o que faz com que os serviços sejam mais relevantes para os atores impactados.

A partir das definições estudadas, entende-se design de serviços como o projeto de uma meta atividade oferecida por uma organização para seus consumidores, que deve começar por uma pesquisa imersiva, levar em consideração as necessidades e opiniões dos atores impactados, no objetivo de resolver necessidades básicas humanas e empoderar as pessoas no processo, além de produzir evidências tangíveis para que a efetividade do serviço possa ser verificada. Entende-se também, por fim, que projetar um serviço envolve pensar e coreografar uma experiência para os consumidores e atores impactados, mas uma experiência por si só não é um serviço. Por fim, notamos que o conceito de serviços transformadores apresentado por Birkhölzer e Wendland (2014) possui forte convergência com a perspectiva do design social, como a conexão com uma comunidade vulnerável, a utilização de co-criação e colaboração durante o processo de desenvolvimento da solução e o objetivo de empoderar os indivíduos, validando a relação entre as bases teóricas utilizadas para estruturar este trabalho.

3 METODOLOGIA

Este capítulo aborda o desdobramento das fases do Design Centrado no Humano (HCD) em etapas para o desenvolvimento deste trabalho e o cronograma de execução das mesmas.

3.1 DESDOBRAMENTO DAS FASES DO DESIGN THINKING E HCD

Neste projeto, as fases do Design Thinking e do HCD foram desdobradas em dezoito etapas, descritas no quadro abaixo de modo sequencial e linear para fins didáticos.

Quadro 2 - Desdobramento das fases do Design Thinking e do HCD

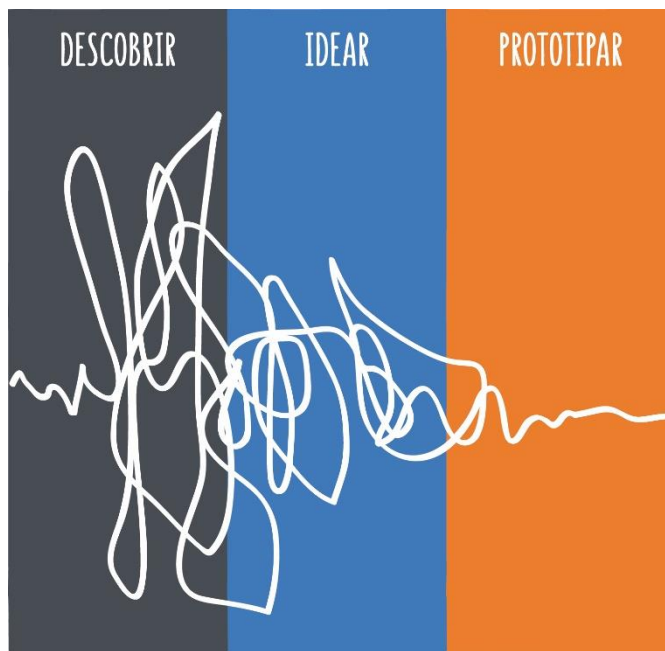
<i>Mindset</i>	Etapa	Data
Descobrir	1. Saída de campo (identificação e seleção de comunidade a ser atendida);	Mar/2015
Descobrir	2. Fundamentação teórica (pesquisa Inicial);	Mar/2015 à Jun/2015
Descobrir	3. Estudo exploratório (definição do desafio estratégico, entrevistas, oficinas, imersão no contexto, entre outras ferramentas a serem definidas);	Mar/2015 à Mai/2015
Idear	4. Análise e síntese;	Mai/2015 à Jun/2015
Idear	5. Geração de conceitos;	Jun/2015
Prototipar	6. Validação e definição de conceito norteador;	Jul/2015 à Ago/2015
Descobrir	7. Fundamentação teórica (pesquisa complementar);	Jul/2015 à Set/2015
Idear	8. Geração de alternativas;	Ago/2015 à Set/2015
Prototipar	9. Prototipagem e validação;	Set/2015
Descobrir	10. Análise do protótipo inicial;	Set/2015
Idear	11. Adaptações e correções;	Set/2015 à Out/2015
Prototipar	12. Prototipagem e validação;	Out/2015
Descobrir	13. Análise e seleção de alternativa;	Out/2015
Idear	14. Refino e desenvolvimento do projeto técnico	Out/2015 à Nov/2015
Prototipar	15. Plano de manutenção e instrução da comunidade para gestão da solução final;	Out/2015 à Nov/2015
Prototipar	16. Protótipo final e feedback;	Nov/2015
Descobrir	17. Análise do protótipo final;	Nov/2015
Prototipar	18. Conclusão.	Nov/2015

Fonte: autor

3.2 ORGANIZAÇÃO CRONOLÓGICA DAS ETAPAS DO TCC

Segundo Vianna *et al.* (2012) o processo do *design thinking* se desenvolve de acordo com uma curva denominada “*fuzzy front end*”, ilustrada na Figura 10. Similar a um emaranhado de linha, representa o caráter multifásico e não linear do processo, no qual etapas já ultrapassadas cronologicamente são revisitadas de maneira estratégica, permitindo iterações e aprendizados constantes, e buscando gerar novos conceitos (VIANNA *et al.*, 2012). Ao longo do tempo, o designer ou a equipe de projeto adquire conhecimento sobre o problema de projeto e o público alvo, diminuindo a incerteza e convergindo para uma solução.

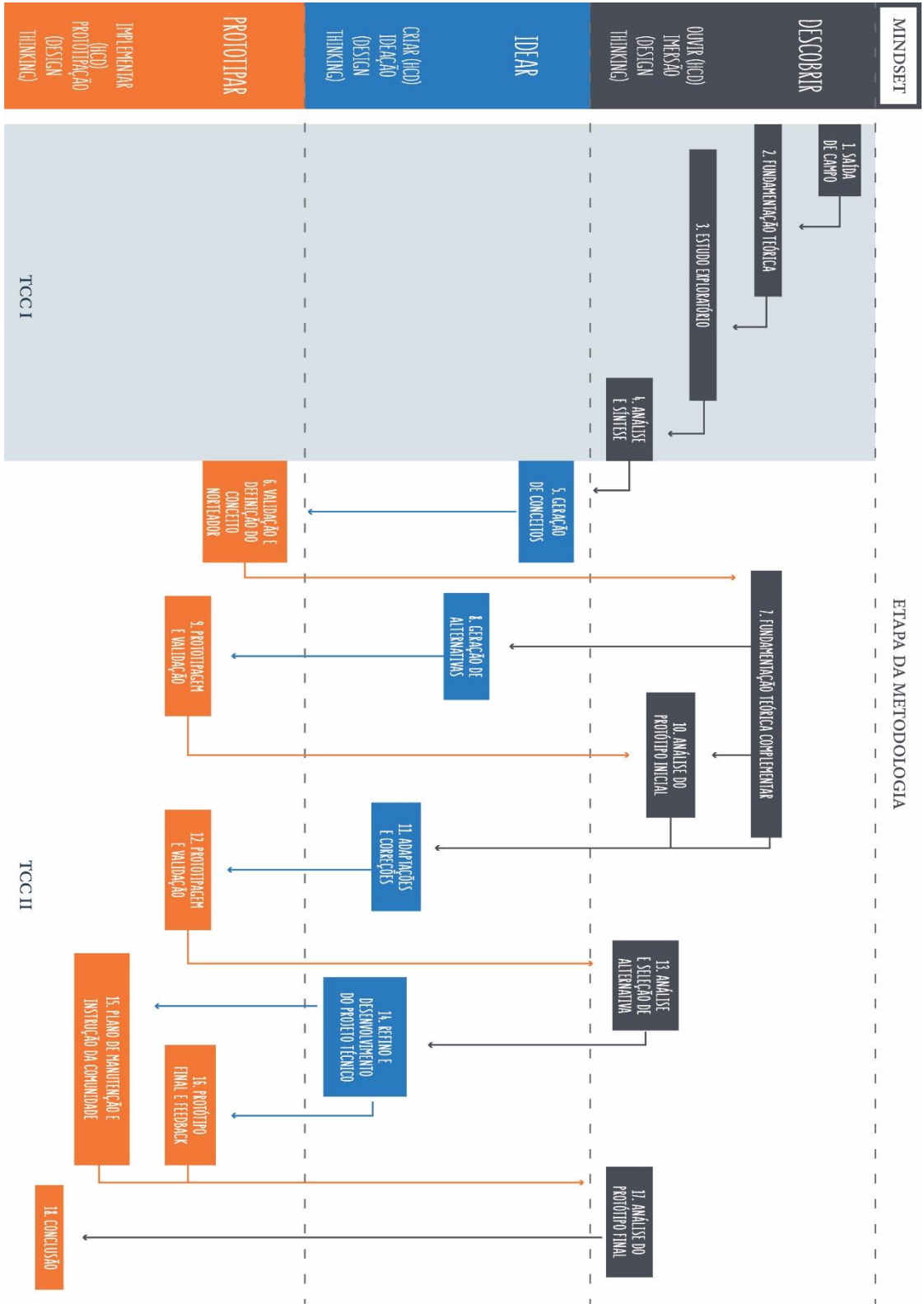
Figura 10 - Curva “fuzzy front end”



Fonte: Adaptado de VIANNA *et al.*, 2012 e GUIMARÃES, 2014

A Figura 11 é a representação visual das etapas do projeto na qual pode se notar a transição entre os “modelos mentais” ao longo do desenvolvimento cronológico deste trabalho de conclusão de curso.

Figura 11 - Estrutura metodológica do TCC



Fonte: autor¹¹

¹¹ Referência: Metodologia - Desdobramento cronológico do TCC (GUIMARÃES, 2014)

4 DESCOBRIR: ESTUDO EXPLORATÓRIO

“O ato de projetar soluções inovadoras e relevantes, que atendam às necessidades das pessoas, começa com o entendimento de suas necessidades, expectativas e aspirações para o futuro.” (IDEO, 2013, p. 18)

Nesta etapa serão empregadas as ferramentas da fase Ouvir do HCD, a qual começa com o entendimento das necessidades, expectativas e aspirações das pessoas. Os objetivos desta etapa são ajudar a determinar quem deve ser abordado, ganhar empatia das pessoas e coletar suas histórias. Já os resultados devem ser as próprias histórias coletadas, as observações feitas sobre a realidade dos membros da comunidade e um entendimento profundo das necessidades, barreiras e restrições. Para isto, são utilizadas ferramentas e metodologias qualitativas, os quais permitem que o designer estabeleça uma relação de empatia com as pessoas, questione suposições e inspire soluções, focando num entendimento profundo da realidade da comunidade ao invés de uma cobertura ampla e superficial (IDEO et al, 2013). Além destas ferramentas, o autor utilizou um *sketchbook* como forma de documentação e acompanhamento do processo criativo, servindo também de apoio para as tomadas de decisão durante o projeto.

4.1 SAÍDA DE CAMPO: IDENTIFICAÇÃO DE COMUNIDADES

O primeiro passo para o andamento deste projeto seria a identificação de ao menos um local onde cada alternativa temática pudesse ser desenvolvida, para posterior seleção. Em Porto Alegre, foram identificados:

- a) ASSMUSOL - Associação de Mulheres Solidárias, para a alternativa de “gerar ideia e estruturar um negócio de impacto social através do fomento do empreendedorismo em uma comunidade de baixa renda” ou “utilizar métodos participativos e colaborativos para detectar problemas em uma comunidade de baixa renda e co-criar soluções”;
- b) Centro de Triagem da Vila Pinto, para “otimizar o funcionamento de centro de triagem com foco no aumento da produtividade e rentabilidade para os funcionários”;

- c) Coletivo Marcelo Sgarbossa, para “promover melhorias na convivência de diferentes meios de transporte, com foco no cicloativismo como alternativa de mobilidade”;
- d) Asilo Padre Cacique, para “melhorar a qualidade de vida de idosos em casa geriátrica”;
- e) Kuna Libertária, para “auxiliar na organização e funcionamento de uma ocupação urbana”.

Para avaliação e seleção de comunidade, foi confeccionada uma matriz com os seguintes critérios: facilidade de acesso ao espaço físico; número de pessoas disponíveis para se trabalhar; tempo disponível das pessoas para se trabalhar; necessidade de intervenção; identificação com o contexto; e comprometimento. Os critérios receberam pesos de 1 a 3 de acordo com a sua importância para a seleção e impacto no desenvolvimento do trabalho, e foram avaliados, para cada alternativa, com notas de 1 a 5 pelo autor.

Foi possível realizar uma visita presencial nas alternativas A, B e C citadas acima. A secretária do Asilo Padre Cacique retornou o contato via e-mail ressaltando a necessidade da aprovação da proposta pela comissão de ética, mas não informou uma posição definitiva, sendo então descartada. Quanto a ocupação Kuna Libertária, foi feito contato através da rede social Facebook, no entanto não foi possível encontrar um horário em comum para realizar a visita. A seguir encontra-se a Matriz de Seleção de Alternativa preenchida, na qual a alternativa a, obteve a maior pontuação e foi selecionada como comunidade a ser atendida neste trabalho.

Quadro 3 - Matriz de seleção de alternativa

Matriz de seleção de alternativa

Alternativa	Critério	Avaliação	Peso	Pontos	Justificativa (opcional)
A	Facilidade de acesso ao espaço físico	4	1	4	<p>É necessário pegar um ônibus e caminhar cerca de 5 minutos São, no total, 12 pessoas na diretoria (11 mulheres e 1 homem) e 24 adolescentes atendidos atualmente. Querem criar mais uma turma de cerca de 6 adolescentes para serem capacitadas para o mercado de trabalho</p> <p>O atendimento aos adolescentes é realizado no período da tarde durante os dias de semana, existindo a possibilidade de se criar uma turma matinal.</p> <p>Comunidade carente, onde muitos adolescentes chegam ao ponto de abandonar os estudos e não tem uma perspectiva de inserção no mercado de trabalho, ficando assim vulneráveis a serem corrompidos pelos criminosos estabelecidos na Vila.</p> <p>Entende-se a ansiedade por iniciar um projeto de geração de renda (atividade de caráter empreendedor) para evitar o envolvimento dos jovens com o tráfico, bem como a necessidade de se identificar os problemas e oportunidades de melhoria na comunidade.</p> <p>Relação de confiança começa a ser estabelecida após dois encontros, sendo que a ideia do projeto ser realizado na ASSMUSOL foi bem aceita e recebeu apoio.</p>
	Número de pessoas disponíveis na comunidade para se trabalhar	4	1	4	
	Tempo disponível das pessoas para se trabalhar	3	1	3	
	Necessidade de intervenção	5	3	15	
	Identificação com o contexto	3	2	6	
Comprometimento	5	2	10		
Pontuação total:					42
B	Facilidade de acesso ao espaço físico	2	1	2	<p>Necessário caminha para pegar um ônibus e mais alguns minutos de caminhada pela Vila para chegar até o Centro de Triagem</p> <p>Cerca de 15 pessoas entre as que trabalham no galpão e as que administram o Centro de Triagem</p> <p>São disponíveis e acessíveis, bastando apenas agendar a visita.</p> <p>Comunidade carente que depende da coleta do lixo para sobreviver e enfrenta dificuldades com a queda no preço dos materiais.</p> <p>Entende-se a necessidade de melhorar a renda de pessoas que desempenham um papel ambientalmente importante em condições precárias como forma de promover um empoderamento em nível econômico.</p> <p>Seriam necessários outros encontros para iniciar o estabelecimento de uma relação de confiança, visto que o Centro de Triagem já foi objeto de estudo de diversos trabalhos de conclusão que não promoveram um retorno concreto.</p>
	Número de pessoas disponíveis na comunidade para se trabalhar	3	1	3	
	Tempo disponível das pessoas para se trabalhar	3	1	3	
	Necessidade de intervenção	5	3	15	
	Identificação com o contexto	3	2	6	
Comprometimento	3	2	6		
Pontuação total:					35
C	Facilidade de acesso ao espaço físico	4	1	4	<p>Localizado em região central da cidade, Gabinete do Coletivo é de fácil acesso. Já as reuniões da Mobilidade tem que ser agendadas dependendo da agenda de diversas pessoas.</p> <p>Cerca de 5 pessoas do Coletivo, da Mobilidade seria incerto.</p> <p>Coletivo acessível. Mobilidade por demanda e possibilidade dos membros.</p> <p>Apesar da variedade de possibilidades de intervenção, já conta com diversos ativistas mobilizando pessoas e articulando iniciativas.</p> <p>Entende-se a necessidade de ampliação da chamada "cultura da bicicleta", ampliando o uso da bicicleta como meio alternativo de transporte não apenas pelo impacto na mobilidade urbana como também por benefícios à saúde e ao ambiente.</p> <p>Após um encontro com o Coletivo, todos pareceram abertos a contribuições.</p>
	Número de pessoas disponíveis na comunidade para se trabalhar	3	1	3	
	Tempo disponível das pessoas para se trabalhar	3	1	3	
	Necessidade de intervenção	3	3	9	
	Identificação com o contexto	5	2	10	
Comprometimento	4	2	8		
Pontuação total:					37
D	Facilidade de acesso ao espaço físico	4	1	4	<p>Necessário apenas uma linha de ônibus para chegar ao local.</p> <p>Não foi possível articular uma visita dentro do prazo necessário devido a diferenças de agenda.</p> <p>Necessários agendamentos e contatos por e-mail para passar primeiro pela avaliação da comissão de ética antes de se ter acesso às dependências do local.</p> <p>Processos um tanto quanto burocráticos e que poderiam atrapalhar o desenvolvimento do projeto.</p> <p>Não foi possível articular uma visita dentro do prazo necessário devido a diferenças de agenda.</p> <p>Não foi possível articular uma visita dentro do prazo necessário devido a diferenças de agenda.</p> <p>Não foi possível articular uma visita dentro do prazo necessário devido a diferenças de agenda.</p>
	Número de pessoas disponíveis na comunidade para se trabalhar	0	1	0	
	Tempo disponível das pessoas para se trabalhar	2	1	2	
	Necessidade de intervenção	0	3	0	
	Identificação com o contexto	0	2	0	
Comprometimento	0	2	0		
Pontuação total:					6
E	Facilidade de acesso ao espaço físico	3	1	3	<p>O espaço fica na Avenida Osvaldo Aranha, mas abre apenas algumas vezes por semana, em horários específicos e divulgados via redes sociais.</p> <p>Depende dos participantes que comparecerão em cada evento organizado.</p> <p>Depende dos horários de abertura do local.</p> <p>Trata-se de uma ocupação artística, na qual organizam atividades como oficinas de dança e teatro, não envolvendo uma necessidade urgente de moradia.</p> <p>Entende-se a necessidade de disseminação de atividades artísticas e criativas.</p> <p>Não foi possível articular uma visita dentro do prazo necessário devido a diferenças de agenda.</p>
	Número de pessoas disponíveis na comunidade para se trabalhar	3	1	3	
	Tempo disponível das pessoas para se trabalhar	2	1	2	
	Necessidade de intervenção	2	3	6	
	Identificação com o contexto	2	2	4	
Comprometimento	0	2	0		
Pontuação total:					18

Fonte: autor

Tendo em vista a impossibilidade de contato e visita a estes locais, as alternativas D e E foram descartadas, pois a interação com o público impactado é parte essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Entre as demais alternativas, as que possuíam maior necessidade de intervenção eram as alternativas A e B. Ambos os locais ficavam em comunidades de baixa renda e situação vulnerável. No Centro de Triagem, as condições de trabalho eram precárias, uma das principais máquinas de prensa estava paralisada devido à necessidade de manutenção, e os trabalhadores enfrentavam dificuldades devido à queda no preço dos materiais comercializados. Na ASSMUSOL pudemos ver a questão problemática do lixo pelas ruas de uma comunidade em situação de pobreza, no entanto, o maior problema residia no risco constante de violência e tiros por parte dos traficantes, além do fato de aliciarem os jovens adolescentes para o tráfico. A alternativa referente ao cicloativismo era a que possuía menor necessidade de intervenção, apesar do estado das políticas de mobilidade urbana da cidade que deixam a desejar nas iniciativas para ciclistas, mas foi a que teve maior identificação com o contexto, visto que utilizo quase que diariamente a bicicleta como meio de transporte.

Em todos os locais a possibilidade de ser contemplado para este trabalho de conclusão foi bem recebida, sendo que as únicas considerações foram em relação ao retorno dado ao final do projeto e as limitações de agenda para a realização dos encontros. Apesar da forte conexão com a alternativa C, a urgência de intervenção das outras alternativas pesou mais no momento da decisão. Por fim, o fato de trabalhar com jovens na tentativa de promover uma oportunidade para ampliar suas expectativas de futuro foi o ponto crucial na escolha da alternativa 1 como foco deste trabalho.

4.2 VISITA GUIADA

A visita guiada é uma ferramenta descrita no Guia de Campo do HCD (IDEO, 2015) e faz parte da imersão no contexto das pessoas para melhor entender seus hábitos e valores. Após dois encontros com B. S., fundadora e ex-coordenadora da ASSMUSOL, no qual foi explicado o intuito deste TCC e exposta a vontade de trabalhar na comunidade, foi agendada uma visita à associação durante o período em que as atividades são conduzidas, para entrar em contato com os professores e as turmas atendidas. O objetivo era estabelecer um primeiro

contato com professores e os adolescentes que frequentam a ASSMUSOL, observar as atividades dos módulos de Costura e Artesanato em andamento e identificar características e padrões nos hábitos dos atores em questão.

Após obter a autorização com Kelly, a coordenadora atual da associação, para observar as atividades durante a sua execução, a equipe de projeto formada pelo autor deste TCC e a graduanda do curso de Design de Produto da UFRGS, Quitéria Oliveira, foi apresentada aos professores em devido ao fato da atividade não possuir um roteiro ou conjunto de perguntas estruturado, se posicionou como observadora nas atividades, questionando em alguns momentos os alunos e professores sobre suas atividades e o ambiente da ASSMUSOL.

A equipe tomou nota das respostas, verbalizações e hábitos dos educadores e educandos da ASSMUSOL¹². Após a atividade foi feita uma releitura dos dados e algumas anotações ou trecho das mesmas foram destacadas em notas autoadesivas, conforme a Figura 12, e organizadas segundo as seguintes categorias: (1) opinião expressa, em notas de cor rosa; (2) hábitos detectados, em notas de cor laranja; e (3) detalhes do ambiente, em notas de cor verde.

Figura 12 - Notas sobre a visita



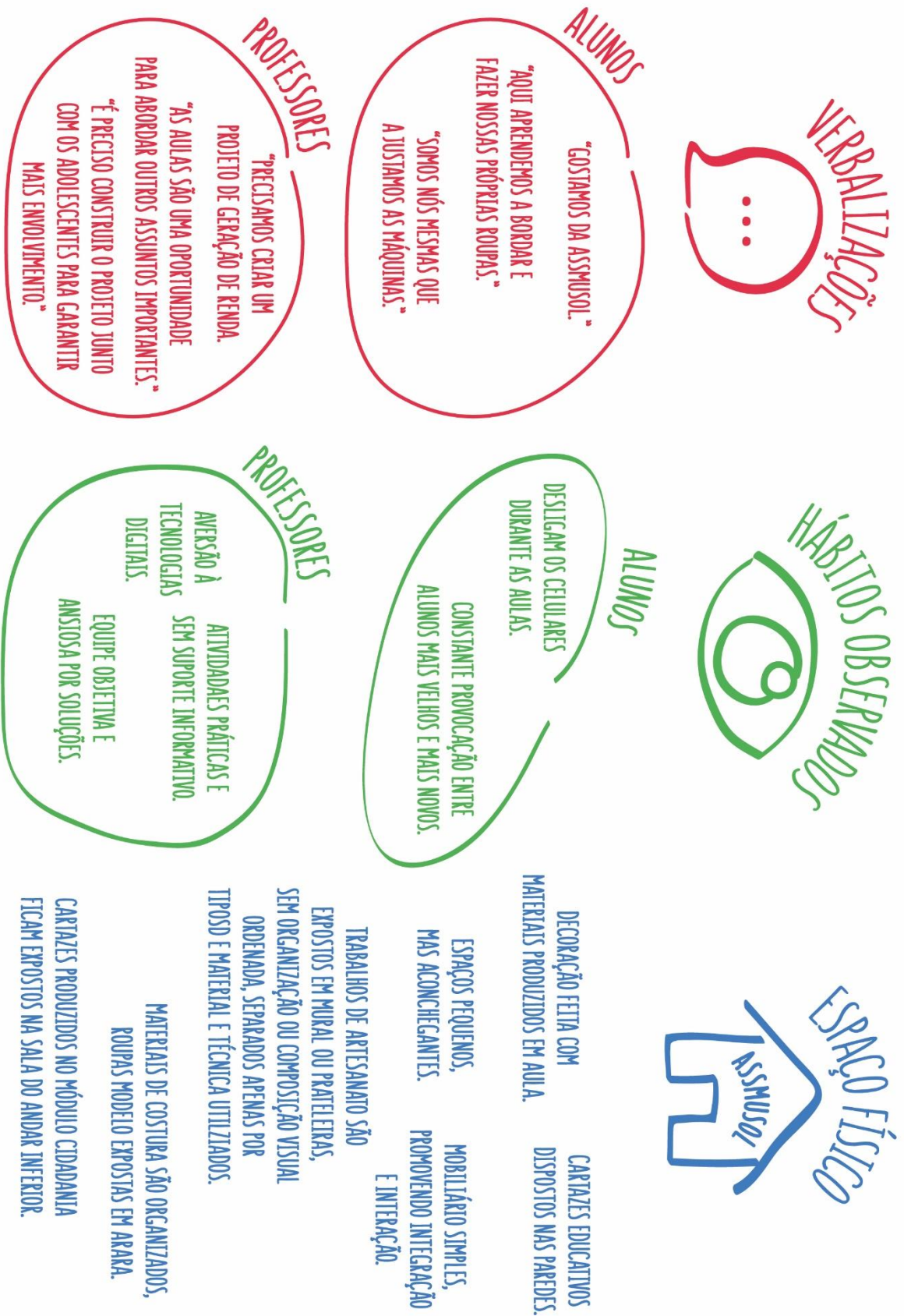
Fonte: autor.

¹² Vide Apêndice A – Visita Guiada

A partir das respostas destacadas, algumas conclusões e observações foram geradas e tabuladas, gerando a Figura 13, a qual ficou à disposição para ser revisitado durante outros esforços reflexivos e contribuir na geração de *insights*.

A visita efetivamente colaborou para o início do estabelecimento de uma relação de confiança entre a equipe e os professores, adolescentes e coordenação da ASSMUSOL, além de ser possível também uma breve apresentação e explicação sobre como funcionará o trabalho de conclusão de curso, o panorama da metodologia a ser utilizada e o potencial das soluções que podem ser obtidas em colaboração com os atores.

Figura 13 - Dados obtidos na Visita Guiada



Fonte: autor

4.3 ENQUADRAMENTO DO DESAFIO ESTRATÉGICO

O Desafio Estratégico é a base do processo do HCD, pois vai orientar tanto a fase de pesquisa como o desenvolvimento de uma solução. Um bom desafio estratégico é expresso em uma frase moldada em termos humanos (e não focada na tecnologia, no produto ou na funcionalidade de um serviço), específico o suficiente para que o tópico seja gerenciável, mas abrangente o suficiente para permitir que novas possibilidades sejam identificadas (IDEO et al, 2013). Os autores ressaltam também que o desafio pode sofrer alterações e revisões de acordo com o andamento da pesquisa e do desenvolvimento do projeto, baseado nos dados e informações que forem encontrados.

Após uma reunião de planejamento visando contemplar as expectativas prospectadas na visita guiada¹³, a equipe remodelou a atividade a ser realizada junto aos adolescentes para que fosse conduzida de maneira mais dinâmica, dado o caráter prático da comunidade, com o objetivo de identificar necessidades, desafios e oportunidades para o projeto e definir o Desafio Estratégico que seria o problema de projeto deste trabalho. Além disso, a atividade precisou ser dividida em duas etapas, uma com os adolescentes e outra com os professores e coordenação, devido a limitações de tempo da equipe da ASSMUSOL.

Para isso, a equipe estruturou uma dinâmica na qual os participantes da ASSMUSOL foram questionados e suas respostas foram organizadas em painéis, sendo dividida em duas partes: uma realizada com os adolescentes e a professora do Módulo Cidadania e a outra com os demais professores e a coordenadora Kelly.

Após a realização desta primeira atividade foi feita uma reunião para análise e organização dos dados, a qual resultou em outra atividade para validação e escolha do Desafio Estratégico¹⁴.

4.3.1 Classificação e análise dos dados coletados

Os painéis construídos nas atividades com adolescentes e equipe da ASSMUSOL foram dispostos lado a lado para que as notas pudessem ser analisadas. Para otimizar a atividade, a

¹³ Vide Apêndice B – Reunião de Planejamento

¹⁴ Vide Apêndice C – Enquadramento do Desafio Estratégico

equipe de projeto agrupou respostas similares e repetidas em novas notas, mantendo a divisão dos painéis originais.

Com as notas sintetizadas foi feito um exercício de classificação *a posteriori* (ALVES, 2013 *apud* GUIMARÃES, 2014). Desse modo, as notas que apresentavam algum tipo de afinidade foram agrupadas em categorias próprias a partir de uma associação livre, sem critérios previamente estabelecidos. Em seguida realizou-se um esforço reflexivo para estabelecer uma identificação para cada categoria criada, gerando insumo para identificação de possíveis desafios para este trabalho, representado na Figura 14.

Figura 14 - Análise da atividade de identificação do Desafio Estratégico



À esquerda as notas sintetizadas, e à direita as notas organizadas e categorizadas. Fonte: autor

A partir da atividade anterior, Visita Guiada, a equipe de projeto havia identificado uma necessidade expressa e apoiada pelos participantes que era a criação de um projeto de geração de renda para atrair e manter mais adolescentes sob a intervenção da ASSMUSOL, o que

seria o primeiro rascunho do Desafio Estratégico. No entanto, as atividades de enquadramento do desafio, descritas com maiores detalhes no Apêndice C – Enquadramento do Desafio Estratégico, foram necessárias não só para que se identificassem novas oportunidades como para validar a real importância do projeto de geração de renda.

A equipe notou que os principais problemas citados tinham relação direta com a presença do tráfico na realidade da comunidade. Entendendo que tais problemas se relacionam com a cultura e comportamento da sociedade, necessitando de soluções mais complexas e que envolvem um número muito grande de atores, e localizam-se então fora do escopo deste projeto em termos de viabilidade e praticabilidade, os mesmos foram descartados. Por fim, as alternativas de desafio estratégico identificadas foram formuladas de acordo com as diretrizes do HCD, sendo elas:

Quadro 4 – Alternativas para o Desafio Estratégico

<i>Como poderíamos...</i>		
A) ... atingir um maior envolvimento das famílias da comunidade com a ASSMUSOL?	B) ... melhorar a imagem dos habitantes da Vila Cruzeiro perante a sociedade?	C) ... aumentar a renda dos adolescentes atendidos pela ASSMUSOL?
D) ... aumentar o nível de comprometimento dos adolescentes?	E) ... atrair mais jovens do sexo masculino para a ASSMUSOL?	F) ... garantir/estimular uma maior liberdade de expressão dos adolescentes?
G) ... oferecer/garantir acesso à prática de atividades físicas para os adolescentes?	H) ... oferecer aos adolescentes contato com a área das artes?	I) ... promover a alimentação saudável e econômica dos adolescentes?
J) ... melhorar o dia-a-dia dos moradores da Vila Cruzeiro através da internet?	K) ... promover o contato dos adolescentes da ASSMUSOL com a música?	L) ... incentivar os educandos a dar continuidade nas atividades aprendidas mesmo após sair da ASSMUSOL?
M) ... tornar o relacionamento dos adolescentes com as famílias, amigos e namorados o mais feliz e seguro possível?	N) ... promover uma melhora na autoestima dos alunos e o reconhecimento do trabalho dos professores?	

Fonte: autor

4.3.2 Validação e seleção do Desafio Estratégico

Tendo em mente que todos os sujeitos participantes no projeto deveriam ser envolvidos no processo, a equipe de projeto estabeleceu que a validação e escolha do Desafio Estratégico seria feita em conjunto não só com a coordenadora, mas também com os adolescentes. Devido a limitações de agenda dos professores, estes não puderam ser abordados nesta etapa.

A coordenadora, Kelly, classificou os desafios segundo prioridade, impacto potencial e outros possíveis critérios a partir da sua visão administrativa. Fornecemos cada desafio impresso em uma tira de papel, as quais foram numeradas de acordo com os critérios mencionados. Já para validar com os adolescentes, foi desenvolvida uma atividade de caráter lúdico, na qual eles ordenavam cartas com imagens que se relacionavam com cada desafio estratégico.

Por fim, a equipe de projeto definiu alguns critérios, como viabilidade e possibilidade de gerar empoderamento, para estabelecer uma ordem de prioridade para os desafios e, posteriormente, comparar com a seleção feita pelos adolescentes e pela coordenadora e selecionar a alternativa mais destacada. Para uma descrição da atividade com maiores detalhes, consultar o Apêndice C – Enquadramento do Desafio Estratégico.

Ao analisar posteriormente a atividade, foi possível identificar e selecionar um desafio estratégico que se destacou entre os demais, aparecendo em primeiro lugar na ordem de seleção da coordenadora, do grupo de adolescentes e da equipe de projeto. Sendo assim, ficou estabelecido o desafio “Como poderíamos atingir um maior envolvimento das famílias da comunidade com a ASSMUSOL?”. Com o desafio identificado, a equipe pôde dar início à investigação do problema, começando pela atividade descrita no item a seguir.

4.4 QUESTIONÁRIO

O questionário foi elaborado a partir do Desafio Estratégico selecionado e da necessidade de investigar a relação entre as famílias dos adolescentes e a ASSMUSOL. A partir deste

desafio, o autor elaborou perguntas que permitissem uma visão geral sobre a formação das famílias dos adolescentes, sua influência sobre eles e relação com a Assmusol.

Para aplicação com os adolescentes, o questionário precisou ser adaptado e transformado em uma atividade¹⁵ mais atrativa para os mesmos. Isto se deu de duas maneiras: num primeiro momento, a atividade foi aplicada de maneira similar ao jogo *Stop*¹⁶, em seguida, foi entregue aos participantes uma folha de formato A3 com uma tabela na qual cada célula correspondia a uma pergunta que deveria ser respondida, fosse com palavras ou imagens.

Figura 15 - Exemplo de resposta dos participantes

PALAVRAS QUE SE RELACIONAM COM...							PALAVRAS QUE SE RELACIONAM COM...						
MINHA FAMÍLIA	SAIR DE CASA	VOLTAR PARA CASA	IR PARA A ASSMUSOL	VOLTAR DA ASSMUSOL	FAMÍLIA E COLEGIO	FAMÍLIA E ASSMUSOL	MINHA FAMÍLIA	SAIR DE CASA	VOLTAR PARA CASA	IR PARA A ASSMUSOL	VOLTAR DA ASSMUSOL	FAMÍLIA E COLEGIO	FAMÍLIA E ASSMUSOL
Feliz	café	celular	comida	come	suco	-	Feliz	fiar	frase	fome	X	X	X
catando	carro	-	lancha	+	comida	comida	5	X	X	X	10	X	X
Megia	Migalga	Amada	Amor	Ainda	Mor	Amor	10	Amor	Amor	X	X	X	X
Bouta	Bom	Banana	Buraco	BCH	TV	Bom dia	5	banana	bebida	X	X	origem	10
rodar	Reicido	Pensar	Receber	rovaço	Rotar	Rock	10	Rubim	Rua	Rua	X	X	X
verdade	Rua	Nitida	Bom	Calçada	Rubim	Educação	10	Rua	Rua	regal	5	disciplin	Amigos
verdade	Bom	vervosa	carreira	Dormir	10	10	10	Bom	Rua	10	disciplin	10	10

QUEM MORA NA MINHA CASA Mãe, Elis irmã Rafaely eu, Rafaely	COMO É MINHA CASA 2 Quarto 1 Banheiro 1 cozinha 1 sala 1 sala	MELHOR COISA DA MINHA CASA Meu quarto SACA DA	PIOR COISA DA MINHA CASA Meu quarto
QUEM TRABALHA? ONDE? NINGUÉM	QUEM NÃO TRABALHA? POR QUÊ? MINHA VÓ POR QUE ELA É APOCÁLIPSE	QUEM FICA SEMPRE EM CASA MINHA VÓ	QUANTO TEMPO FICO EM CASA segunda e sexta
O QUE ME PEDEM PARA FAZER EM CASA limpar a cozinha	O QUE MAIS FAZEM EM CASA lavar a louça	O QUE FALAM QUANDO VOU SAIR NÃO IR LONGE PARA ONDE	O QUE ACHAM/FALAM SOBRE MEU COLEGIO BOM
O QUE GOSTAM QUE EU FAÇA EM CASA NADA TUDO	O QUE ACHAM/FALAM DA ASSMUSOL BOM CURSO	O QUE ACHAM/FALAM QUANDO EU MOSTRO O QUE FIZ NA ASSMUSOL lindo bonito	QUEM CONHECE/JÁ FOI NA ASSMUSOL MINHA IRMÃ Rafaely

Fonte: autor

¹⁵ Vide Apêndice D – Questionário

¹⁶ Descrito no Apêndice C – Enquadramento do Desafio Estratégico, Parte V – Atividades suporte

Após a aplicação do questionário, ilustrado na Figura 15, a equipe de projeto reuniu-se com a coordenadora Kelly em sua sala para uma análise da atividade e das respostas. Tendo em vista que as respostas se deram, na maioria das vezes, através de poucas palavras, foi possível repassar com a coordenadora os pontos que mais se sobressaíram na percepção da relação entre família e ASSMUSOL.

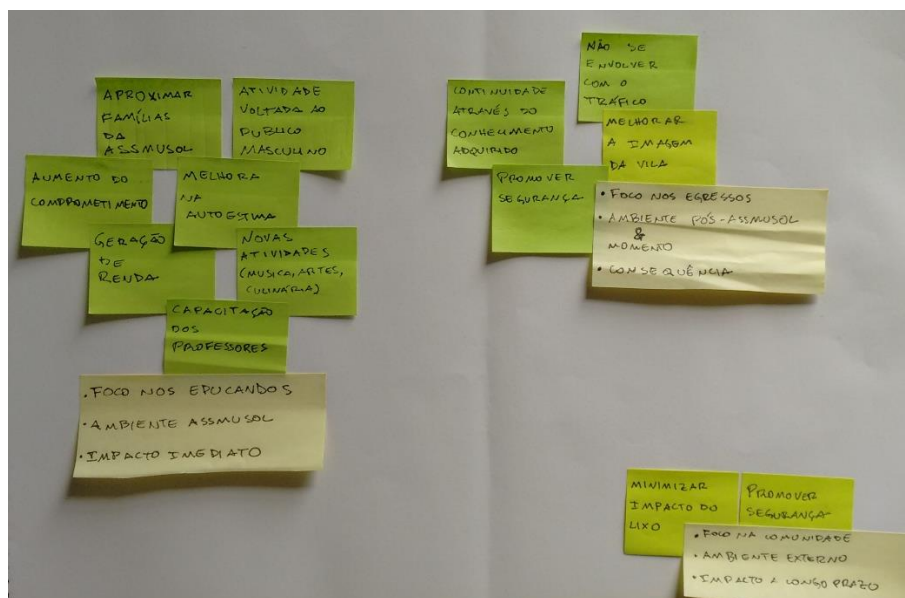
Foi elogiado a efetividade da atividade em conseguir mapear tal relação de maneira geral, cumprindo com seu objetivo. A partir disto a equipe concluiu que existia uma boa relação entre as famílias dos adolescentes atendidos e a ASSMUSOL, fato confirmado pela coordenadora. Kelly compartilhou também uma outra visão, após um momento de reflexão que fez entre a última atividade e esta, sobre os desafios apresentados e o que havia sido selecionado. Segundo ela, vários desafios estavam interligados e a distinção entre os objetivos de cada um não estava clara e, tendo em vista os fatos descobertos através da aplicação do questionário, era necessária então uma reformulação do Desafio Estratégico para melhor visualização do problema de projeto.

4.5 REENQUADRAMENTO DO DESAFIO ESTRATÉGICO

Segundo o Guia de Campo para desenvolvimento do HCD da IDEO (2015, p.25), um importante aspecto do design centrado no humano é a iteração ao longo do processo. Uma abordagem iterativa deve ser adotada visto que o retorno das pessoas para as quais se está projetando é um elemento crítico para a evolução da solução. Tendo em vista a importância da iteração a partir das descobertas durante o processo, a equipe de projeto retomou o Desafio Estratégico afim de o reformular e melhor enquadrar o problema de projeto.

Revisando as anotações e achados da última atividade, a equipe resolveu reagrupar os desafios gerados até então de maneira a formar grupos com alguma similaridade entre si, refletindo e discutindo quais seriam estas características e como estes deveriam ser agrupados. A Figura 16 a seguir é o resultado final desse rearranjo dos desafios.

Figura 16 - Reavaliação dos desafios estratégicos



Fonte: autor

De acordo com a proposta realizada, foram gerados três conjuntos:

- a) O conjunto A foi formado por desafios focados nos educandos da ASSMUSOL, gerando uma solução no ambiente interno da associação e com impacto imediato ou de curto prazo. Os desafios contidos neste grupo seriam: aproximar as famílias da ASSMUSOL; oferecer uma atividade voltada ao público masculino; aumentar o comprometimento dos educandos; promover melhora na autoestima dos educandos; oferecer projeto de geração de renda; oferecer novas atividades, como nas áreas da música, artes ou culinária; e capacitar os professores da ASSMUSOL para otimizar as atividades;
- b) O conjunto B foi formado por desafios focados nos egressos da ASSMUSOL, trabalhando um momento e um ambiente após a saída destes, e entendidos como possíveis consequências dos desafios do Grupo A. Tal grupo engloba os seguintes desafios: promover continuidade das atividades após saída da ASS-

MUSOL; prevenir o envolvimento dos jovens com o tráfico e as drogas; melhorar a imagem da Vila perante a sociedade; e promover uma convivência mais segura;

- c) O conjunto C foi formado por desafios com foco na comunidade, trabalhando no ambiente externo à ASSMUSOL e com impacto a longo prazo, sendo eles: minimizar o impacto do lixo na comunidade; e promover uma convivência mais segura para os moradores.

Tendo em vista a nova relação entre o que antes era considerado um grupo de possíveis desafios estratégicos, pudemos observar principalmente que os desafios contidos no conjunto A tinham a capacidade de gerar, como consequência, os fatos contidos no conjunto B. O conjunto C, por sua vez, continha desafios que fugiam ao escopo deste trabalho devido ao seu foco e a limitadores externos.

Observando diretamente o conjunto A, foi possível perceber um resultado comum a todos os desafios citados: o envolvimento de mais jovens com a ASSMUSOL, aumentando o número de educandos atendidos. A partir deste *insight*, voltamos a atenção para as nossas visitas à ASSMUSOL e atividades conduzidas com os adolescentes e identificamos um número baixo de presenças ao longo do processo. Após consultar a coordenadora, identificamos que a ASSMUSOL possui aproximadamente 20 vagas ocupadas, visto que alguns educandos estavam no momento em vias de deixar a associação por motivos pessoais e outros estavam em vias de começar a frequentar as atividades. O baixo número de presenças ao longo das atividades desenvolvidas e o fato de que o número mínimo de vagas, 24, não são ocupadas caracteriza uma subutilização dos recursos destinados à ASSMUSOL.

A partir destas observações, concluímos que um aspecto importante do problema residia em aumentar o número de jovens atendidos pela ASSMUSOL, promovendo maior repercussão dos benefícios oferecidos pela associação. Sendo assim, o conjunto A passou a ser considerado não mais como uma lista de possíveis desafios estratégicos, mas sim um conjunto de possíveis alternativas para contemplar o novo problema identificado. Por fim, o Desafio Estratégico foi remodelado da seguinte maneira: *Como poderíamos contribuir para que mais jovens frequentem com assiduidade a ASSMUSOL?*

A partir deste Desafio Estratégico é possível ainda apontar um indicador concreto e mensurável: o número de jovens atendidos pela ASSMUSOL e que frequentam as aulas regularmente. Para dar sequência na pesquisa, optamos por fazer entrevistas em profundidade, descritas no item a seguir.

4.6 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

As entrevistas foram elaboradas a partir do novo desafio estratégico, para melhor compreender as relações de motivação e engajamento dos adolescentes do contexto da Vila Cruzeiro, bem como adquirir maior entendimento sobre relações já descobertas nas outras atividades do Estudo Exploratório.

Segundo IDEO et al (2013), as entrevistas individuais são essenciais para as pesquisas de design por proporcionar um entendimento mais profundo sobre o comportamento, razões e vida das pessoas. Elas tinham o objetivo de identificar e compreender relações existentes entre os tópicos abordados nas atividades anteriores e as questões de motivação e engajamento de adolescentes em atividades colaborativas e, a partir disto, gerar subsídios para a etapa de criação de conceitos.

As entrevistas foram aplicadas de forma semiestruturada, pois proporcionam uma maior possibilidade de os entrevistados expressarem seus pontos de vista devido ao planejamento aberto das questões (ALVES, 2013 *apud* GUIMARÃES, 2014). Para Manzini (1990/1991, p.154 *apud* DEL BUONO, 2014), as entrevistas devem ser organizadas com perguntas principais que permitam uma complementação por outras questões que possam vir a surgir durante a entrevista, de modo que possam emergir informações de forma mais livre, desvinculadas de um roteiro e permitindo maior espontaneidade dos entrevistados. Além disso, os autores recomendam que a entrevista seja num local neutro, de preferência da casa do entrevistado, para que este sinta-se mais confortável.

Tendo em vista o Desafio Estratégico definido, entrevistamos os educandos da ASSMUSOL dada sua experiência em terem sido motivados e frequentar os módulos oferecidos.

Os roteiros com as questões básicas que precisavam ser abordadas encontram-se no Apêndice E – Roteiros das Entrevistas Individuais.

Durante as entrevistas, tomamos nota das respostas dos participantes, transcrevendo-as da maneira como expressavam. Posteriormente, cada entrevista foi analisada e os pontos principais das respostas foram anotados a parte. Por fim, as notas foram agrupadas e traduzidas em tópicos relevantes para a condução deste projeto. O Quadro 5 apresenta os dados gerais da amostra de alunos entrevistados, no qual serão denominados E1, E2 e assim sucessivamente.

Quadro 5 – Perfil da amostra de educandos entrevistados

Entrevistado	Idade	Gênero	Módulos
E1	13	Feminino	Artesanato e Cidadania
E2	13	Masculino	Artesanato e Cidadania
E3	15	Feminino	Costura e Cidadania
E4	17	Feminino	Costura e Cidadania
E5	15	Feminino	Artesanato e Cidadania
E6	12	Feminino	Artesanato e Cidadania
E7	15	Feminino	Costura e Cidadania

Fonte: autor.

Foi possível observar que muitas respostas eram coerentes com o que havia sido descoberto em etapas anteriores. A principal delas é a questão da influência de familiares na ida do aluno à ASSMUSOL. Dos sete entrevistados, quatro foram matriculados após a mãe tomar conhecimento da associação. Outras duas formas de prospecção também foram mencionadas: dois entrevistados tomaram conhecimento da ASSMUSOL a partir de um folheto de divulgação e o entregaram a sua mãe demonstrando interesse, e outro foi convidado por dois ex-alunos para participar. Ainda dentro do tópico prospecção, cinco entrevistados disseram que seus responsáveis foram informados sobre a ASSMUSOL pelo professor do Módulo Artesanato, Leandro, ou pela coordenadora, Kelly.

Ao serem questionados sobre seus colegas e os possíveis motivos pelos quais estes não participam das aulas na ASSMUSOL, três entrevistados afirmaram que a distância entre a casa dos amigos e a associação era um fator limitante e que, muitas vezes, nem convidavam os colegas justamente por saberem que estes moravam longe.

O fato de não possuírem atividade considerada interessante em casa foi citado por mais da metade dos entrevistados como motivo que os leva à ASSMUSOL, sendo este o mesmo motivo que levaria seus colegas a irem para a rua.

Os entrevistados citaram vários passatempos dos colegas e outros jovens que não participam das atividades na associação, como ficar navegando em redes sociais, ficar nas ruas e praças da comunidade conversando, jogando futebol ou usando drogas. Apesar de grande parte destes não terem conhecimento sobre a ASSMUSOL, alguns sabem, mas não podem participar para ficar cuidando de algum irmão mais novo, pelo fato dos pais não permitirem que andem sozinhos pela comunidade, por preferir algum projeto que ofereça remuneração, ou simplesmente por preguiça ou falta de interesse.

Dentre os principais fatores que motivam os alunos a participarem das atividades, estão a questão da interação social, pois ali podem brincar e conversar entre eles em um ambiente seguro, e a possibilidade de produzirem algo que poderão não só levar para suas casas como também fazer uso, como as roupas produzidas no Módulo Costura ou as toalhas decoradas produzidas no Módulo Artesanato. Um dos entrevistados mencionou ainda, entusiasticamente, que gostaria de participar de atividades também nas segundas e sextas-feiras.

Por fim, foi gerada a seguinte lista de *insights* para servir de insumo na geração do conceito e das alternativas de solução:

- Família influencia a participação na ASSMUSOL;
- Material promocional e indicação como maneira de prospecção;
- A equipe da ASSMUSOL pode influenciar os responsáveis a matricular os adolescentes;
- Distância como fator limitante;
- Jovens não participam das atividades por obrigações domésticas ou para ficar na rua;

- Os adolescentes gostam de produzir itens para uso pessoal;
- Seria interessante uma atividade extra para os dias vagos.

4.7 ENTREVISTAS COM ESPECIALISTAS

Similares às Entrevistas Individuais, as Entrevistas com Especialistas são úteis visto que estes podem oferecer grande quantidade de informação em um curto período de tempo (IDEO et al, 2013). O objetivo destas entrevistas era identificar e compreender relações existentes entre os tópicos abordados nas atividades anteriores e as questões de motivação e engajamento de adolescentes em atividades colaborativas e, a partir disto, gerar subsídios para a etapa de criação de conceitos. As entrevistas também foram aplicadas de forma semiestruturada como as Entrevistas Individuais.

Antes de definir quem seriam os entrevistados, analisamos os dados das atividades anteriores para identificar tópicos com os quais os entrevistados deveriam ter alguma relação. Os tópicos identificados foram: (1) Comunidade Vulnerável, (2) ASSMUSOL, (3) Adolescentes, (4) Projetos Sociais. O Quadro 6 apresenta as pessoas identificadas para a entrevista e um breve perfil das mesmas.

Quadro 6 – Perfil dos entrevistados e tópicos com os quais se relacionam

Entrevistado	Perfil	Tópico
E8	Empreendedor social que desenvolve projetos de comunicação com impacto social com adolescentes em Colégios de Porto Alegre	3 e 4
E9	Professor da UFRGS que já desenvolveu projetos nas Vilas do Complexo Grande Cruzeiro em Porto Alegre	1, 2, 3 e 4
E10	Assistente Social e moradora de Porto Alegre	3 e 4
E11	Aluna da UFRGS que viveu durante a adolescência em uma comunidade vulnerável da Região Metropolitana de Porto Alegre e participou de projetos sociais	1, 3 e 4
E12	Moradora da região da Grande Cruzeiro, trabalha na Vila Medianeira e participa de um projeto social com jovens	1, 3, 4

Fonte: autor

As entrevistas foram conduzidas presencialmente, de preferência em local escolhido pelo entrevistado para que o mesmo se sentisse mais confortável, e os roteiros com as questões básicas que precisavam ser abordadas encontram-se no Apêndice F – Roteiros das Entrevistas com Especialistas.

Durante as entrevistas, tomamos nota das respostas dos participantes, transcrevendo-as da maneira como expressavam. Posteriormente, cada entrevista foi analisada e os pontos principais das respostas foram anotados a parte. Por fim, as notas foram agrupadas e traduzidas em tópicos relevantes para a condução deste projeto.

Dada a experiência do entrevistado E8 em apresentar palestras e conduzir oficinas práticas com adolescentes de ensino médio, o mesmo pôde apresentar informações importantes acerca do comportamento dos mesmos. Segundo o entrevistado, independente da classe social, todos os adolescentes apresentam um comportamento similar durante as atividades, sendo o principal ponto a questão da motivação e interesse. As palestras, atividades expositivas, geralmente prendem a atenção dos alunos por pequenos períodos de tempo, e tem o objetivo apenas de quebrar a rotina dos mesmos, ao mostrar um conteúdo diferente do que é visto no dia-a-dia do colégio, e inspirá-los para a atividade prática. Nesta, é imprescindível manter contato com os diversos grupos formados para manter o interesse dos mesmos nas atividades, além da necessidade de se trabalhar com prazos curtos e resultados tangíveis que possam ser contemplados pelos alunos.

A principal consideração do entrevistado E8 foi justamente sobre trabalharmos com prazos curtos ou médios que facilitem a visualização de resultados por parte dos alunos para que estes mantenham-se motivados e interessados.

O entrevistado E9 trouxe, além de informações acerca de projetos desenvolvidos em comunidades vulneráveis, um ponto de vista de quem já trabalha na Vila Cruzeiro desde o ano de 1978. Segundo o entrevistado, quando começou a trabalhar na Vila Cruzeiro a situação dos habitantes era bem pior, pois apesar de ainda não existir o problema dos crimes trazido pelo tráfico, também não existia uma rede de esgoto e ruas asfaltadas. Era comum que crianças fossem mordidas por ratos durante a noite e que famílias sofressem com a fome, sem conseguir planejar além da sobrevivência no dia seguinte, sendo este um dos fatores que deve ter levado a comunidade a “viver muito no imediato”, fato já observado em atividades anteriores pela equipe de projeto.

Ainda segundo E9, os habitantes da comunidade levam uma vida instável e possuem uma história de desilusão e desrespeito que “torna tudo muito difícil” em relação a iniciativas e projetos sociais que chegam na comunidade. Dentre as consequências estariam a necessidade de uma abordagem mais objetiva em relação a resultados que se pretende obter e a dificuldade em criar vínculos não só entre pessoas de fora da comunidade e os moradores, como também entre os próprios moradores. O entrevistado citou a situação onde mães acabam se afastando dos filhos para, caso estes se envolvam com o tráfico e venham a morrer durante a prática de atividades ilícitas, elas não sofram tanto. Cabe ressaltar que as visitas semanais à ASSMUSOL, com atividades conduzidas pela equipe de projeto, contribuíram ao longo do tempo para diminuir a desconfiança que os participantes tinham quanto a realização deste trabalho como também promover uma maior aproximação entre coordenação, jovens e estudantes de design.

A entrevistada E10 fez comentários na mesma linha do entrevistado E9, afirmando que muitas das famílias de comunidades vulneráveis onde trabalhou não se importam de verdade com os filhos e muitas vezes preferem que estes fiquem em casa cuidando dos irmãos ou de atividades domésticas ao invés de permitir que os mesmos se envolvam com projetos sociais. No entanto, ela comentou que é muito importante que os pais mostrem aos filhos que eles são amados, e que o trabalho de um assistente social, assim como similares, “não é assistencialismo, é para fazer as pessoas se sentirem capazes e com autonomia”. Tais comentários tem uma clara relação com o empoderamento em nível psicológico, trabalhando diretamente com a autoestima das pessoas. Por fim, ela comentou sobre a necessidade de os pais participarem das instituições como os colégios dos filhos, afim de motivar o engajamento destes nos estudos.

A entrevistada E11 relatou de um ponto de vista de uma moradora de uma comunidade vulnerável vários detalhes que se relacionam tanto com a situação atual dos jovens que frequentam a ASSMUSOL como com tópicos descobertos ao longo deste trabalho. Segundo ela, os principais pontos negativos do local onde morou eram o tráfico e consumo de drogas que ocorria na praça próxima a sua casa e as cenas de violência, sexo entre guarda e aluna e consumo de drogas dentro das salas de aula que presenciou no seu colégio. Estes e outros problemas no colégio eram a causa de abandono por parte de alguns alunos.

Para E11, ela e seus colegas tinham consciência de que as situações que presenciavam e os problemas pelos quais passavam não eram normais, no entanto, problemas como as drogas não eram muito abordados em sala de aula a não ser quando da existência de um trabalho sobre o tópico e os alunos não imaginavam que alguns destes problemas poderiam existir também nas classes sociais mais altas. Neste caso, algo que servia como injeção de ânimo e motivação para E11 era saber, através do rádio ou da televisão, de pessoas que passaram por uma realidade semelhante à dela e tinham conseguido ascender socialmente e levar uma vida melhor.

Durante o turno da tarde, quando não estava no colégio, E11 participou de projetos sociais que ensinavam gratuitamente música e artes marciais para adolescentes de comunidades vulneráveis. Para ela, a disciplina, comportamento e comprometimento cobrados nos projetos eram importantes por fazerem com que ela se sentisse importante, feliz e especial, sabendo que alguém, de alguma maneira, se importava com ela. Além disso o apoio da mãe após ver que as atividades eram gratuitas, mas de caráter “sério”, e o fato de fazer parte de um grupo e poder ver os bons resultados através do seu esforço também eram fatores de motivação para continuar engajada nas atividades.

Por fim, a entrevistada E12 retomou diversos tópicos que haviam sido abordados anteriormente, como a questão da violência e do tráfico que assolam a comunidade e são exploradas pela mídia, estigmatizando os habitantes da comunidade. Além disso, comentou sobre a importância da família na criação dos jovens, e comentou que os projetos oferecidos devem falar a mesma linguagem deles, focando em algo mais básico como atividade que envolva uso de computadores ou que ensine uma língua.

Sendo assim, foi possível gerar um segundo conjunto de *insights* para a geração do conceito do projeto e das alternativas a partir destas entrevistas: mostrar conteúdos diferentes da rotina para inspirar os jovens; trabalhar com prazos curtos e resultados tangíveis; envolver a família para gerar maior engajamento; trabalhar a questão da autoestima (empoderamento no nível psicológico); mostrar exemplos de possíveis resultados dos projetos; mostrar exemplo de pessoas que saíram da mesma realidade para uma vida melhor ao não se envolver com atividades ilícitas; “falar” a mesma linguagem dos jovens e estar inserido no universo destes.

5 IDEAR E PROTOTIPAR

“Criar significa desenvolver um entendimento profundo e traduzi-lo em inovações.”
(IDEO, 2013, p. 57)

Este capítulo trata a respeito de duas fases do HCD: (1) criar, a qual começa pela síntese das informações coletadas para condensar o que foi aprendido e identificar oportunidades, a geração de alternativas através de ferramentas como o *brainstorm*, a construção de protótipos que tornem as soluções tangíveis e ajudem a refiná-las, e termina com o *feedback* dos usuários que vai possibilitar o aprimoramento da solução (IDEO, 2013); e (2) implementar, cujos objetivos são entender como tornar a solução viável, testar, fazer adaptações e medir o impacto (*ibid*).

5.1 ANÁLISE E SÍNTESE

Nesta etapa, o objetivo é analisar as informações que foram coletadas para geração e organização de *insights*, afim de se identificar padrões que auxiliem na compreensão do problema e desenvolvimento da solução (VIANNA *et al*, 2012). Tal filtro e síntese das informações, gerando oportunidades futuras para a realidade atual, seria um requisito para a fase Criar do HCD, cujos objetivos são entender os dados, identificar padrões, definir oportunidades e criar soluções (IDEO *et al*, 2013).

Para a análise e síntese dos dados, a equipe de projeto trabalhou com duas atividades propostas pelo Guia de Campo do HCD da IDEO (2015): Baixar os Aprendizados e Identificar Temas¹⁷.

Durante a atividade de Baixar os Aprendizados, cada integrante da equipe de projeto utilizou notas autoadesivas para escrever informações e dados resumidos sobre o que aprendeu durante o Estudo Exploratório. Para cada atividade foi utilizada uma cor: amarelo para a Visita Guiada, laranja para o Enquadramento do Desafio Estratégico, rosa para o Questionário e Reenquadramento do Desafio Estratégico, e vermelho para as Entrevistas Individuais e Entrevistas com Especialistas. Em seguida, procuramos analisar as informações a partir de uma

¹⁷ *Download Your Learnings e Find Themes*, respectivamente.

visão geral, utilizando notas de cor azul para registrar *insights* e temas de possíveis alternativas de solução, resultando no quadro ilustrado na Figura 17.

Figura 17 - Atividade de análise e síntese dos dados da pesquisa e identificação de temas



Fonte: autor

Por fim, utilizando notas maiores de cor amarelo claro, fizemos uma lista de tópicos que deveriam guiar o desenvolvimento da solução para o Desafio Estratégico. Alguns itens foram, posteriormente, reposicionados como objetivos específicos ou como parte do conceito

O Quadro 7 apresenta quais foram os principais aprendizados e informações destacados em cada etapa durante a atividade de análise e síntese dos dados.

Quadro 7 – Síntese dos dados coletados

Etapa	Dados
Visita guiada	Necessidade de um projeto de geração de renda; ASSMUSOL atende adolescentes entre 12 e 18; recursos da prefeitura chegam através da FASC; equipe ASSMUSOL também mora na comunidade; projetos que vem de fora geralmente não funcionam; espaço da aula para abordar assuntos diversos; tirar os adolescentes do alcance do tráfico.
Enquadramento do Desafio Estratégico	Tráfico e drogas como principais problemas da Vila; adolescentes gostam de comer, dormir e usar redes sociais; jovens gostam de fazer as próprias roupas; aulas expositivas e teóricas não funcionam; Kelly e Tati gostariam de iniciativas baseadas em culinária na Vila; envolvimento familiar é benéfico; geração de renda pode não ser a solução; frequência dos alunos é um desafio; mídia marginaliza os moradores perante a sociedade.
Questionário e Reenquadramento do Desafio Estratégico	Boa relação entre família dos educandos e ASSMUSOL; diminuição da assiduidade dos participantes nas atividades; adolescentes gostam da ASSMUSOL, principalmente de fazer algo para uso pessoal; atividades adaptadas foram bem recebidas; ausência da figura paterna em algumas famílias; material de divulgação atraiu alguns jovens; professores influenciaram alguns pais a levar filhos na ASSMUSOL; jovens se interessam mais por projetos que oferecem remuneração; adolescentes que não participam da ASSMUSOL geralmente ficam na rua; jovens gostam da liberdade que têm nas aulas; não divulgam a ASSMUSOL para amigos; gostam de participar por não terem nada para fazer em casa.
Entrevistas Individuais e com Especialistas	Caráter de imediatismo; distância entre faculdade (teoria) e vila (prática); falar a linguagem da comunidade; falar de si empolga adolescentes; atividades diferentes para quebrar a rotina; aproximar família e instituição para gerar engajamento; bons exemplos motivam; senso de comunidade; fazer pessoas se sentirem capazes; família é um problema para o tráfico; vencer a desconfiança com projetos externos; dificuldade de criar vínculos; esporte como meio para mudar a realidade; necessidades básicas atendidas em certo nível; adolescentes gostam de atividades na rua; resultados concretos e tangíveis como motivação; fazer parte de um grupo motiva.

Fonte: autor

Tendo em vista as descobertas feitas durante o estudo exploratório, identificamos categorias de intervenção nas quais poderiam ser desenvolvidas alternativas de solução para o Desafio Estratégico. As categorias de intervenção identificadas estão ilustradas na Figura 18.

Figura 18 – Categorias de intervenção identificadas



Fonte: autor

Os dados coletados e padrões identificados foram transformados em diretrizes projetuais para guiar o desenvolvimento de alternativas de soluções, independente da categoria de intervenção selecionada, durante as próximas etapas deste trabalho.

As diretrizes projetuais são:

- O resultado da proposta deve ser tangível;
- Ser alinhado com os interesses dos adolescentes da comunidade, possuindo alto potencial de atrair mais jovens para a associação;
- Tornar os participantes protagonistas do projeto;
- Melhorar a autoestima dos participantes, motivando-os e favorecendo o engajamento de mais jovens;
- Uso de linguagem compatível com os moradores da Vila Cruzeiro;

- Causar impacto positivo, local e a curto prazo;
- Divulgar a ASSMUSOL para a comunidade;
- Utilizar material e tecnologia de fácil acesso por parte da comunidade e financeiramente viável;
- Possuir caráter prático e/ou lúdico;
- Envolver ferramentas de co-criação e equipe multidisciplinar;
- Propor diretrizes que possibilitem a manutenção da continuidade da solução proposta, após a intervenção da equipe de projeto.

5.2 BRAINSTORMING COM GRUPO FOCAL

Brainstorm é uma técnica criativa que estimula a geração de um grande número de ideias em um curto espaço de tempo, geralmente realizado em grupo, e possibilita uma abordagem que facilita a geração de diversas alternativas em cima de questões relevantes a partir da etapa de síntese dos dados (VIANNA *et al*, 2012). Sem qualquer restrição organizacional, operacional ou tecnológica, o *brainstorm* permite pensar de maneira abrangente e muitas das ideias e soluções sem aplicação prática podem levar às alternativas verdadeiramente inspiradas e inovadoras (IDEO, 2013).

5.2.1 Co-criação com grupo focal com especialistas

Para enriquecer as alternativas geradas, a equipe de projeto organizou uma sessão de co-criação através do *brainstorm* no dia 31 de agosto de 2015, não só com estudantes e profissionais de design que tiveram algum contato com a metodologia utilizada neste trabalho ou quaisquer projetos sociais, como também estudantes e profissionais de outras áreas, para que fosse possível uma geração de *insights* a partir de pessoas com contextos e pontos de vista diferentes. Além da equipe de projeto, participaram do evento uma jornalista que já fez um documentário na Vila Cruzeiro, um estudante de administração que participou de visitas à ASSMUSOL, dois designers formados que já trabalharam com a metodologia HCD, dois mes-

trandos em design que estão utilizando a metodologia HCD em seus projetos, duas graduandas em design que já trabalharam em projetos sociais, duas graduandas em relações públicas que hoje estudam ciências sociais e políticas públicas, e uma graduanda em administração que também já se envolveu em projetos sociais, conforme mostra a Figura 19.

Figura 19 - Momento de discussão do grupo focal



Fonte: autor

No início do encontro, a equipe de projeto apresentou brevemente a base teórica, as atividades conduzidas durante a fase de pesquisa e as principais informações acerca da realidade da comunidade, características dos adolescentes e da ASSMUSOL. Em seguida, foram apresentadas as diretrizes de projeto geradas ao final da primeira etapa deste trabalho e respondidas dúvidas em geral dos participantes.

Após estes momentos, os participantes foram convidados a contribuir em uma sessão de *brainstorming*. É um processo que deve ser conduzido por um mediador, cujo papel é deixar os participantes à vontade e estimular a criatividade e as contribuições sem perder o foco, sem julgar as ideias e construir em cima do que for sendo falado pelos demais participantes. Enquanto os participantes geravam ideias, a equipe de projeto tomou notas e, posteriormente, foi possível organizar o conteúdo em uma lista de *insights* e outra de observações, apresentadas no Quadro 8, o qual ficou à disposição para ser revisitado durante a etapa de geração de alternativas realizada pela equipe de projeto.

Quadro 8 – Insights e observações a partir da sessão de brainstorming

Insights	Observações
Aumentar o engajamento dos jovens fazendo com que cada um seja responsável por uma atividade, repassando algum conhecimento que domine para os colegas da ASSMUSOL;	Fazer uso da influência adquirida a partir do estabelecimento de uma relação de confiança com os jovens que frequentam a ASSMUSOL;
Oportunizar a saída dos jovens da Vila Cruzeiro através de visitas a diferentes locais, promovendo maior contato destes com a cidade;	A solução desenvolvida deve buscar uma mudança de postura nos jovens envolvidos para garantir que permaneçam na ASSMUSOL;
Formular um projeto impresso para buscar voluntários e parcerias com ONGs, além de prospectar verba com outros parceiros;	
Fazer com que os próprios jovens que frequentam a ASSMUSOL sejam um “veículo de divulgação”, como, por exemplo, utilizando camisetas sobre a associação;	Jovens adolescentes não se sentem confortáveis com estruturas rígidas, sendo assim, atitudes como bloquear o acesso dos mesmos à rede de internet sem fio da ASSMUSOL pode afastá-los mais do que fazê-los prestar atenção nas atividades;
Jovens que já passaram pela ASSMUSOL poderiam retornar como “guias” para passeios fora da comunidade com os mais novos;	
Apresentar cases de sucesso de outras comunidades com realidade similar para inspirar os jovens;	Os jovens devem ser empoderados para que tenham condições de alterar seu próprio futuro;
Desenvolver a identidade visual e materiais de divulgação da ASSMUSOL em conjunto com os jovens que frequentam as aulas, envolvendo a comunidade no processo de escolha da mesma;	Os jovens possivelmente vão se interessar mais por algo que seja moderno/contemporâneo;
Promover oficinas criativas como, por exemplo, confecção de lambe-lambe ou oficina de grafite;	Ao trazer assuntos importantes de maneira lúdica para jovens, é mais fácil de captar a atenção dos mesmos;
Capacitar os jovens para que organizem eventos de integração da comunidade, como almoços com música, projeção de filmes, concursos culturais ou também competições musicais;	O Posto de Saúde da Vila Cruzeiro possuía uma horta comunitária que pode servir como similar para uma solução deste tipo;
Estabelecer uma oficina de skates e bicicleta, como maneira de estimular e difundir os esportes na comunidade;	Dependendo da solução, uma possível parceria com ações de dentro da UFRGS poderiam garantir a continuidade da mesma;
Desenvolver uma solução que estimule os jovens a “brincar” de administradores da ASSMUSOL, para habilitar os mesmos a assumirem a associação ou assumir um papel de líder da comunidade;	A ASSMUSOL tem potencial para ser um veículo para fazer proliferar a preocupação dos jovens consigo mesmo e com a comunidade onde vivem.
Desenvolver um documentário sobre a ASSMUSOL sobre e o que os jovens querem para o futuro, mostrando a realidade da comunidade, capacitando tecnicamente os jovens no processo.	

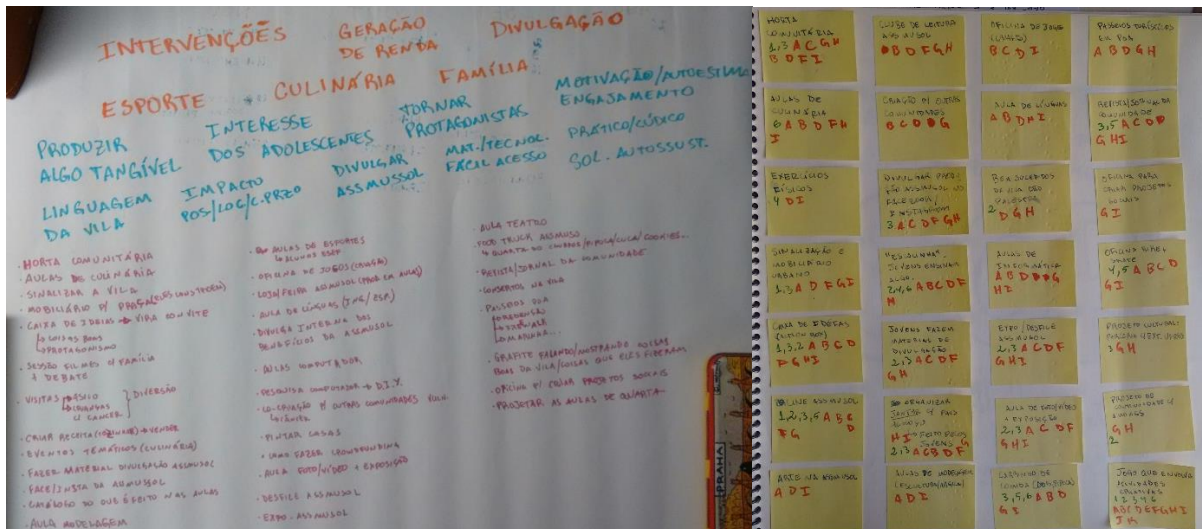
Fonte: autor

5.2.2 Geração de alternativas

A partir das informações geradas no evento de co-criação e nos dados coletados na etapa do Estudo Exploratório, a equipe de projeto se reuniu para uma outra sessão de *brainstorm*, com o objetivo de gerar alternativas mais concretas visando contemplar o problema de projeto deste trabalho.

No início, foram listadas as categorias de intervenção, as diretrizes de projeto geradas após a atividade 5.1 Análise e síntese e os insights e observações do evento de co-criação. Em seguida, a equipe de projeto gerou ideias que contemplavam uma ou mais categorias e as diretrizes e anotou-as em notas autoadesivas, conforme representado na Figura 20.

Figura 20 - Geração de alternativas



Fonte: autor

Para ter uma melhor visualização das alternativas geradas e como as mesmas se relacionam com as categorias de intervenção e diretrizes de projeto, foi gerado um diagrama, apresentado na Figura 21, uma representação visual de um sistema que permite compreender melhor a informação (IDEO, 2013).

ALTERNATIVAS

CATEGORIAS DE INTERVENÇÃO



A. HORTA COMUNITÁRIA ● ○ ○ ○ ○ ○ ○

- Alunos responsáveis por plantio e manejo
- Divisão da colheita
- Ensino sobre alimentação saudável
- Instrumentos para instruir o(a) professor(a)

B. AULAS DE CULINÁRIA ○ ● ○ ○ ○ ○ ○

- Alunos podem escolher cardápio
- Preparar o próprio lanche
- Cada aluno pode ensinar algo em uma aula
- Conscientização sobre alimentação
- Organização de eventos culinários para comunidade

C. EXERCÍCIOS FÍSICOS ○ ○ ○ ● ○ ○ ○

- Voluntários da ed. física
- Exercícios ao ar livre
- Utilização do espaço público da vila
- Trabalhar ensino de esportes aos jovens

D. SINALIZAÇÃO E MOBILIÁRIO ● ○ ● ○ ○ ○ ○ ○

- Criar sinalização e mobiliário da Vila Cruzeiro
- Jovens definem estética e forma
- Produção na Assmusol
- Intervenção nos espaços públicos da Vila para melhorar a vida na comunidade

E. CAIXA DE IDEIAS ● ● ● ○ ○ ○ ○ ○

- Alunos produzem uma caixa
- Cartas com ações para fazerem e espalharem coisas boas pela comunidade
- Possibilidade de criação de novas cartas
- Prêmio para aqueles que cumprirem com todas as tarefas
- Definir meio para reflexão após as execuções, como conversar sobre qual o impacto de cada ação na comunidade e nas pessoas
- Maior interação dos jovens com a comunidade

F. ARTE ASSMUSOL ○ ○ ● ○ ○ ● ○ ○

- Transformar atividade de quarta em aula de arte
- Trabalhar diversas formas de expressão: pintura, foto, dança, escrita, escultura
- Parceria com voluntários UFRGS
- Visitas a museus

G. CINE ASSMUSOL ○ ● ● ○ ○ ● ○ ○

- Projetar filmes para a comunidade
- Evento aberto no Facebook
- Jovens escolhem filme e podem produzir os alimentos, como pipoca e suco para vender
- Aproximação comunidade vs. ASSMUSOL

H. CARRINHO DE COMIDA ○ ○ ● ○ ○ ● ○ ○

- Venda periódica em eventos da comunidade
- Gestão pelos jovens da comunidade
- Eventos para famílias
- Comidas simples como hot-dog, pipoca, churros

I. AULA GAMIFICADA ● ● ● ● ○ ○ ○ ○

- Jogo para os alunos ajudarem a programar o que será trabalhado nas aulas de quarta
- Envolver atividades criativas
- Trabalhar conceitos de cidadania
- Utilizar atividades realizadas neste trabalho
- Atividades mais lúdicas como prêmio

J. CLUBE DE LEITURA ○ ○ ○ ○ ○ ● ○ ○

- Biblioteca na ASSMUSOL através de doações, campanha no catarse
- Alunos escolhem que livro lerão
- Leitura coletiva durante a tarde na Assmusol
- Compartilham sobre a história ao fim do dia
- Debate relacionando história e vida real
- Produzir peças baseadas nas histórias

K. CRIAÇÃO PARA OUTRAS COMUNIDADES ● ○ ● ○ ○ ○ ○ ○

- Jovens escolhem outra comunidade vulnerável para visitar (hospital do câncer infantil, por ex.)
- Produzem material para a visita de acordo com o local e pensam nas atividades
- Interação com outras comunidades da cidade

L. CATÁLOGO ASSMUSOL ○ ○ ● ○ ○ ○ ○ ○

- Promover divulgação do que produzem em aula
- Utilização de redes sociais (Instagram, Facebook...)
- Alunos podem trabalhar com "coleções"

M. "ESCOLA" ASSMUSOL ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

- Jovens compartilham conhecimento
- Convidar pessoas da comunidade que possam compartilhar algo
- Cada jovem organiza uma atividade

N. MATERIAL DIVULGAÇÃO ○ ○ ● ○ ○ ○ ○ ○

- Jovens definem conteúdo
- Trabalhar conceitos básicos de composição visual
- Jovens fazem o material de divulgação a cada semestre e se responsabilizam por divulgar a ASSMUSOL e atrair amigos

O. PROJETO CULTURAL ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

- Montar relatório sobre ASSMUSOL
- Jovens co-criam layout e composição do material
- Jovens coletam depoimentos
- Material impresso para prospectar novos parceiros nos programas de extensão das universidades de PoA
- Maior interação ASSMUSOL x Porto Alegre
- Aproximação dos jovens com a academia e universitários através da produção de cultura
- Guia de boas práticas para os professores

P. OFICINA DE JOGOS ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

- Ensinar conceitos de desenvolvimento de jogos
- Professor conduz atividades
- Alunos gerando os próprios jogos
- Produzem os jogos e podem organizar tardes de jogos na Assmusol

Q. AULA DE LÍNGUAS ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

- Voluntários da UFRGS
- Criação de grupo de professores
- Capacitação dos jovens
- Utilização de jogos, filmes e seriados para ensinar de maneira lúdica

R. OFICINA DE PROJETOS ● ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

- Ensinar ferramentas do HCD
- Jovens debaterem e criarem projetos sociais
- Trabalhar conceitos de cidadania na prática

S. INFORMÁTICA ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

- Utilização dos computadores da Assmusol
- Capacitar jovens com conhecimento em informática
- Utilização da tecnologia como meio para atrair o interesse dos jovens

T. AULAS DE FOTO/VÍDEO ○ ○ ● ○ ○ ○ ○ ○

- Usar celulares ou câmeras regulares
- Trabalhar conceitos básicos de foto
- Editar nos computadores da Assmusol
- Estimular criatividade e veia artística dos jovens
- Possibilidade de organizar exposição de trabalhos

U. PASSEIOS EM POA ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

- Jovens mais velhos como guia
- Levam rotina pra fora da Vila, conhecer a cidade e aumentar o senso de pertencimento
- Guia sobre história dos locais

V. JORNAL DA ASSMUSOL ● ○ ● ○ ○ ○ ○ ○

- Jovens como repórteres
- Podem produzir conteúdo para redes sociais e usar os computadores e internet da ASSMUSOL
- Estimular divulgação de coisas boas da comunidade

W. OFICINA DE SKATE E BICICLETAS ○ ○ ○ ○ ○ ● ○ ○

- Ensinar sobre manutenção e conserto de bicicletas e skates
- Oficina coletiva para ajudarem outros jovens da comunidade
- Possibilidade de geração de renda

X. EXPOSIÇÃO OU DESFILE ○ ○ ● ○ ○ ○ ○ ○

- Jovens montam coleção das aulas de costura e artesanato
- Jovens organizam evento para expor os produtos e desfilar com as roupas produzidas
- Famílias podem ser convidadas a participar e, desse modo, se aproximam da ASSMUSOL
- Divulgação da ASSMUSOL através do evento

Y. AULA COM BONS EXEMPLOS NA ASSMUSOL ○ ○ ● ○ ○ ○ ○ ○

- Contatar pessoas bem sucedidas da vila
- Usar bons exemplos para estimular
- Debater com os jovens sobre os caminhos a seguir para ter sucesso
- Inspirar através de pessoas que vieram de realidades similares

Segundo o Guia de Campo do HCD (IDEO, 2015 p. 84), uma grande parte do processo do design centrado no humano é a intuição do designer. É indicado que, caso o projetista sinta que alguma alternativa seja promissora, deve-se dar uma chance e explorá-la mais a fundo. Partindo desta orientação, a equipe de projeto decidiu Prototipar algumas alternativas que pareciam mais promissoras, descritas no capítulo 5.3 Protótipos e testes.

5.3 PROTÓTIPOS E TESTES

A partir do conhecimento sobre a ASSMUSOL adquirido na etapa de pesquisa e da convivência com os jovens nas atividades conduzidas até então, a equipe de projeto pôde selecionar algumas alternativas que pareciam mais promissoras para que as mesmas pudessem ser prototipadas. As alternativas selecionadas e os fatores que as tornavam mais promissoras foram:

- A. Horta comunitária – existência de um espaço disponível para desenvolvimento e cultivo da mesma, além de ser um desejo antigo da diretoria;
- B. Aulas de culinária – predisposição favorável dos participantes pelo assunto;
- D. Sinalização de Mobiliário – demanda do espaço público da comunidade por melhorias estruturais e estéticas;
- E. Caixa de ideias – predisposição favorável dos participantes por executar tarefas que fujam à sua rotina;
- K. Criação para outras comunidades – sugestão dos próprios adolescentes para visitar uma comunidade específica;
- M. “Escola” ASSMUSOL – predisposição favorável dos participantes por transmitir conhecimento e conduzir uma atividade;

Nota-se que a alternativa “N. Material de divulgação” também foi prototipada e testada, conforme descrito no **Apêndice G – Atividades Suporte**. As alternativas descritas na lista acima foram testadas em diferentes visitas à ASSMUSOL, e a descrição detalhada de cada uma se encontra no **Apêndice H – Protótipos I**. A Figura 22 ilustra alguns dos protótipos executados.

Figura 22 – Algumas das atividades prototipadas: aula de culinária (esq.), horta comunitária (centro acima), criação para outras comunidades (centro abaixo), e caixa de ideias (dir.)



Fonte: autor

A equipe de projeto tomou nota após cada atividade sobre os principais insights e comentários feitos pelos jovens da ASSMUSOL, ilustrados no Quadro 11.

Quadro 9 – Insights e comentários a partir dos protótipos

Insights	Comentários
Utilizar espaço interno	Adolescentes possuem um certo receio em realizar atividades a céu aberto e em espaços públicos da Vila Cruzeiro devido a questões de segurança.
ASSMUSOL é legal	Jovens tem interesse em mostrar que as atividades realizadas na associação são divertidas e que produzem benefícios, ainda mais se isso melhorar a imagem deles perante a comunidade.
Mais prática, menos teoria	Reafirmação de que os jovens preferem atividades que sejam mais práticas e/ou lúdicas, demonstrando até mesmo certa dificuldade de se focarem em atividades que não tenham tais características.
Ver o resultado motiva	Adolescentes demonstraram satisfação ao ver o resultado da atividade logo ao fim da mesma, fosse esse resultado uma receita que conseguiram cozinhar ou um simples pote onde plantaram uma semente. Outro ponto que contribuía para tal sentimento era sentirem que haviam contribuído para o resultado final.
Necessidade de autonomia	Além de preferirem atividades de caráter mais prático e/ou lúdico, os jovens gostam de sentirem-se independentes em um certo nível enquanto executam suas tarefas.
Promover o Bem faz bem	Jovens expressaram diversas vezes que se sentiam bem e contentes ao realizar alguma ação que impactava positivamente a vida de outras pessoas na comunidade.

Fonte: autor

Além disso, foi entrevistada Alice Meditsch, uma sócia da Colibrii, empresa que desenvolve projetos de geração de renda em conjunto com artesãs de comunidades vulneráveis, acerca de uma experiência que teve no desenvolvimento de projetos com a ASSMUSOL. Através de um contato em comum com Beatris Souza, as sócias da Colibrii fizeram uma visita de reconhecimento à associação e foram informadas da necessidade de um grupo de geração de renda para que os jovens tivessem uma outra fonte de renda, evitando que fossem atraídos para o tráfico e incentivando o empreendedorismo.

No entanto, após a chegada da primeira demanda, foi formado um grupo com professoras e quatro adolescentes que frequentaram ou estavam frequentando as aulas de costura. Devido ao curto prazo e grande volume de peças a serem produzidas, as professoras tomaram para si quase todo o trabalho e pouco envolveram as adolescentes, ao invés de delegar mais tarefas e responsabilidades para as mesmas e auxiliar na execução. Ao chegar um segundo projeto, apenas metade das professoras e a atual coordenadora se dispuseram a participar, mesmo que tal demanda envolvesse a confecção de produtos para uma marca de roupas para jovens. Sendo assim, a oportunidade de criar um grupo de geração de renda com jovens acabou se perdendo, tanto por falta de comprometimento das adolescentes como o pouco esforço das professoras em envolvê-las. Alice citou também a necessidade de se trabalhar o senso de responsabilidade e comprometimento dos jovens, além das técnicas de costura, e colocou como principais dificuldades a organização e gestão do grupo, além da falta de capacitação técnica e psicológica das jovens para se engajar no projeto. A partir deste relato, e considerando que os jovens que frequentam a ASSMUSOL não possuem a idade mínima para exercer uma atividade remunerada, a equipe de projeto optou por não priorizar e/ou descartar atividades que possuissem foco na geração de renda.

Após a geração de alternativas, os primeiros protótipos e a entrevista com a sócia da Colibrii, a equipe de projeto selecionou alternativas que deveriam ser validadas com a coordenação, professores e jovens da ASSMUSOL, no objetivo de se aproximar da alternativa final a ser lapidada.

5.4 SELEÇÃO DE ALTERNATIVAS

Para selecionar as alternativas a serem validadas com os atores da ASSMUSOL, foi necessário estabelecer alguns critérios que tornassem o processo mais objetivo e garantissem que as alternativas consideradas na próxima etapa estivessem mais próximas do objetivo geral deste trabalho.

A metodologia do HCD afirma que uma solução projetual deve “passar por três lentes”: a do desejo (o que as pessoas querem), da praticabilidade (ser técnica e organizacionalmente possível) e da viabilidade (ser financeiramente viável). Sendo assim, tais lentes deram origem aos três critérios iniciais: (1) ser desejável, (2) ser praticável e (3) ser viável. Dada a importância destes três critérios, a equipe de projeto os definiu como eliminatórios.

A partir do Estudo Exploratório e das Diretrizes de Projeto geradas ao final da primeira parte deste trabalho, a equipe de projeto definiu sete critérios para seleção das alternativas: (4) considerar os adolescentes como protagonistas, (5) produzir um resultado tangível para os jovens, (6) possuir potencial de causar impacto positivo a curto prazo, (7) auxiliar na divulgação da ASSMUSOL, (8) possuir caráter prático e/ou lúdico, (9) ter potencial de viabilizar uma solução autossustentável, e (10) ter potencial de atrair e manter mais jovens frequentando a ASSMUSOL. Na sequência, foram estipulados mais dois critérios a partir dos insights a atividade de Co-criação com grupo focado com especialistas (5.2.1): (11) ter potencial de transformar os jovens em agentes do Bem, e (12) ter possibilidade de apresentar algo de novo e/ou moderno para os jovens.

Em seguida a equipe listou os critérios de seleção e as alternativas geradas em notas autoadesivas e as dispôs em uma mesa, para que fosse possível analisá-las, removendo as que não atendessem aos critérios apontados. Tendo em vista que os critérios (1), (2) e (3) – as lentes do HCD – são essenciais para a solução final, eles fizeram parte da primeira análise e seleção das alternativas. Num segundo momento, foram analisadas as alternativas segundo os critérios de (4) a (12), eliminando as alternativas que não atendiam a, no mínimo, 5 dos 9 critérios restantes. A Figura 23 apresenta a evolução do processo de seleção das alternativas pela equipe de projeto.

Figura 23 - Seleção de alternativas pela equipe de projeto



Fonte: autor

Ao fim da atividade, 15 alternativas foram selecionadas: A. Horta comunitária; B. Aulas de culinária; D. Sinalização e mobiliário; E. Caixa de ideias; G. Cine ASSMUSOL; I. Aula gamificada; J. Clube de leitura; K. Criação para outras comunidades; M. “Escola” ASSMUSOL; N. Material divulgação; P. Oficina de jogos; V. Jornal da ASSMUSOL; W. Oficina de skate e bicicletas; X. Exposição ou desfile; Y. Aula com bons exemplos na ASSMUSOL.

Após a triagem inicial, a equipe de projeto estabeleceu uma ficha de avaliação a ser preenchida pelos atores da ASSMUSOL, levando em conta os critérios (1), (2) e (3), estabelecidos a partir das lentes do HCD. A ficha de avaliação, conforme mostra a Figura 24, possuía duas versões: a primeira deveria ser preenchida pelos adolescentes, com o objetivo de analisar as alternativas a partir do critério (1), tendo em vista que a solução final deveria despertar o desejo de outros jovens para atender ao objetivo geral deste trabalho; a segunda versão deveria ser preenchida pela coordenação, professores e diretoria da ASSMUSOL, com o objetivo de analisar as alternativas a partir dos critérios (2) e (3), tendo em vista que estes atores estão mais aptos a definir quais soluções seriam praticáveis e viáveis para a ASSMUSOL.

Figura 24 - Avaliação das alternativas

<p>CLASSIFICAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUANTO PENSAM PARTICIPAR E APRENDER COM OS OUTROS: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>CLASSIFICAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUANTO PENSAM PARTICIPAR E APRENDER COM OS OUTROS: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>CLASSIFICAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUANTO PENSAM PARTICIPAR E APRENDER COM OS OUTROS: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>A. AULA COMUNITÁRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos responsáveis pelos horários - Divisão de atividades - Conversas sobre o planejamento - Material para ensinar sobre heróis 	<p>I. AULA 3D/4D</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos em grupos estudarem e escolher quem vai trabalhar no cenário de guerra - Fazer atividades em grupo e avaliar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um vídeo sobre o assunto - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar 	<p>E. ESPANHOL DO DIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar 	<p>É POSSÍVEL DE FAZER PROFESSOR E ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>É VÁRIAS DE FAZER ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>É POSSÍVEL DE FAZER PROFESSOR E ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>É VÁRIAS DE FAZER ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>É POSSÍVEL DE FAZER PROFESSOR E ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>É VÁRIAS DE FAZER ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
<p>CLASSIFICAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUANTO PENSAM PARTICIPAR E APRENDER COM OS OUTROS: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>CLASSIFICAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUANTO PENSAM PARTICIPAR E APRENDER COM OS OUTROS: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>CLASSIFICAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUANTO PENSAM PARTICIPAR E APRENDER COM OS OUTROS: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>B. AULAS DE CULINÁRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos podem escolher o que fazer - Fazer um vídeo sobre o assunto - Fazer um vídeo sobre o assunto - Fazer um vídeo sobre o assunto - Fazer um vídeo sobre o assunto - Fazer um vídeo sobre o assunto 	<p>J. CORRE DE VELOCIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos em grupos estudar e escolher quem vai trabalhar no cenário de guerra - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar 	<p>F. ESCOLA DE TALENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar 	<p>É POSSÍVEL DE FAZER PROFESSOR E ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>É VÁRIAS DE FAZER ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>É POSSÍVEL DE FAZER PROFESSOR E ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>É VÁRIAS DE FAZER ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>É POSSÍVEL DE FAZER PROFESSOR E ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>É VÁRIAS DE FAZER ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
<p>CLASSIFICAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUANTO PENSAM PARTICIPAR E APRENDER COM OS OUTROS: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>CLASSIFICAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUANTO PENSAM PARTICIPAR E APRENDER COM OS OUTROS: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>CLASSIFICAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUANTO PENSAM PARTICIPAR E APRENDER COM OS OUTROS: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>D. SINALIZAÇÃO E MOBILIÁRIO URBANO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar 	<p>K. VISITA EM ESPAÇOS COMUNITÁRIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar 	<p>L. ESCOLA DE CULINÁRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar 	<p>É POSSÍVEL DE FAZER PROFESSOR E ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>É VÁRIAS DE FAZER ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>É POSSÍVEL DE FAZER PROFESSOR E ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>É VÁRIAS DE FAZER ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>É POSSÍVEL DE FAZER PROFESSOR E ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>É VÁRIAS DE FAZER ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
<p>CLASSIFICAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUANTO PENSAM PARTICIPAR E APRENDER COM OS OUTROS: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>CLASSIFICAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUANTO PENSAM PARTICIPAR E APRENDER COM OS OUTROS: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>CLASSIFICAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUANTO PENSAM PARTICIPAR E APRENDER COM OS OUTROS: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>M. BOMAS DEPOIS DA ESCOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar 	<p>N. VISITA EM ESPAÇOS COMUNITÁRIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar 	<p>O. ESCOLA DE CULINÁRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar 	<p>É POSSÍVEL DE FAZER PROFESSOR E ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>É VÁRIAS DE FAZER ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>É POSSÍVEL DE FAZER PROFESSOR E ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>É VÁRIAS DE FAZER ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>É POSSÍVEL DE FAZER PROFESSOR E ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>É VÁRIAS DE FAZER ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
<p>CLASSIFICAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUANTO PENSAM PARTICIPAR E APRENDER COM OS OUTROS: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>CLASSIFICAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUANTO PENSAM PARTICIPAR E APRENDER COM OS OUTROS: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>CLASSIFICAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUANTO PENSAM PARTICIPAR E APRENDER COM OS OUTROS: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>P. ESCOLA DE CULINÁRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar 	<p>Q. VISITA EM ESPAÇOS COMUNITÁRIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar 	<p>R. ESCOLA DE CULINÁRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar - Fazer um trabalho de História e atualizar 	<p>É POSSÍVEL DE FAZER PROFESSOR E ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>É VÁRIAS DE FAZER ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>É POSSÍVEL DE FAZER PROFESSOR E ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>É VÁRIAS DE FAZER ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>É POSSÍVEL DE FAZER PROFESSOR E ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>É VÁRIAS DE FAZER ESCOLAR: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>QUE ACHO DA IDEIA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>

Fonte: autor

Para a avaliação a ser feita pelos alunos, foram criadas duas perguntas de avaliação em escala, na qual deveriam selecionar entre 0 e 10 o quanto gostariam de participar daquela atividade e o quanto pensavam que seus colegas gostariam, sendo que 0 equivalia a muito pouco e 10 equivalia a muito. Já na ficha para avaliação a ser feita pela coordenação e diretoria, as questões de avaliação em escala se referiam a quão praticável e quão viável seriam as alternativas. Além disso, as fichas possuíam também uma questão aberta para contribuírem com o que pensavam de cada alternativa.

Durante uma visita na ASSMUSOL, os adolescentes foram convidados, antes de preencherem as fichas de avaliação individual, a selecionarem 7 das 15 alternativas disponíveis e colocarem as mesmas em ordem de preferência do grupo, sendo que a primeira deveria ser a atividade que mais gostariam de participar ou fazer novamente, e a última a que menos gostaria de fazê-lo. Conforme representado na Figura 25, a ordem de preferência do grupo foi:

- N. Material de divulgação;
- B. Aulas de culinária;
- D. Sinalização e mobiliário urbano;
- P. Oficina de jogos;
- I. Aula gamificada;

- A. Horta comunitária;
- G. Cine ASSMUSOL.

Figura 25 - Alunos da ASSMUSOL avaliando alternativas



Fonte: autor

Devido à dificuldade de se encontrar com todos os professores, as fichas para avaliação por parte dos professores e da coordenação da ASSMUSOL foram entregues à coordenadora Kelly, a qual recebeu as instruções sobre como preencher e maiores informações sobre cada alternativa a ser avaliada. As fichas preenchidas foram encaminhadas posteriormente através de aplicativo de troca de mensagens via internet. Além disso, através deste aplicativo a coordenadora pode fornecer uma lista das alternativas que mais agradaram aos professores, para que a equipe de projeto pudesse levar isto em consideração no momento de selecionar as alternativas¹⁸. Após isto, as avaliações foram tabuladas pela equipe de projeto e podem ser conferidas no Quadro 10.

¹⁸ As fichas preenchidas pelos alunos, coordenadora e professores encontram-se listadas no Anexo 1 – Fichas de seleção de alternativas pelos atores da ASSMUSOL.

Quadro 10 – Avaliação das alternativas pelos atores da ASSMUSOL

Alternativas	Ser desejável (avaliada pelos alunos)			Ser praticável (avaliada pelos funcionários)	Ser viável (avaliada pelos funcionários)	MÉDIA TOTAL
	Considerando desejo pessoal	Considerando possível desejo dos colegas	Média dos valores dos alunos			
A	8	7,6	7,8	7,5	7,25	7,52
B	9,8	8,8	9,3	8,75	8	8,68
D	8	8	8	6,75	6	6,92
E	8	8	8	7,25	7,25	7,50
G	6,6	6,2	6,4	6,75	6	6,38
I	6,6	6,6	6,6	9,5	9,5	8,53
J	4,8	3,4	4,1	7,75	8,5	6,78
K	7,8	7,6	7,7	5,25	7,25	6,73
M	7	6	6,5	7,5	7,5	7,17
N	9,4	7,4	8,4	7,25	6,75	7,47
P	6,4	7,2	6,8	7	7	6,93
V	7,6	7,6	7,6	10	8,5	8,70
W	8,4	8,2	8,3	4,5	3,25	5,35
X	6,2	5,2	5,7	7,5	7,25	6,82
Y	8	7,8	7,9	7,25	7,5	7,55

Fonte: autor

Apesar de não possuir a maior média total, a alternativa **B. Aula de culinária** obteve a maior média no Critério 1 – ser desejável, considerado essencial para atrair novos jovens para a ASSMUSOL, além de ter sido a segunda alternativa na preferência do grupo de adolescentes e a primeira na ordem de preferência informada pela coordenadora e pelos professores da associação. Sendo assim, foi a escolhida para dar continuidade a este trabalho com o desenvolvimento desta nova experiência a ser oferecida pela ASSMUSOL na forma de um serviço, bem como materiais de suporte para a condução da mesma.

5.5 MAPA DA JORNADA

Segundo o Guia de campo da IDEO (2015), uma estrutura visual é uma ferramenta que ajuda a entender sistemas e notar relações chave para desenvolvimento da estratégia. Dentre as estruturas apresentadas, estão Mapa da Jornada, o qual ajuda a visualizar um processo desde seu início até o seu fim, tornando mais fácil imaginar o fluxo de uma experiência, seja como funciona um serviço ou os pontos de contato de um produto. Sendo assim, para começar a pensar a experiência da Aula de Culinária da ASSMUSOL, foi conduzida uma atividade para mapeá-la em duas etapas. Na primeira etapa, representado na Figura 26, os adolescentes da associação responderam às seguintes perguntas: como fazer com que outros jovens participem da atividade na associação; como iniciar a experiência; o que é necessário para que a experiência seja conduzida; que tipo de pratos os jovens gostariam de preparar; como escolher os pratos a serem preparados; se conheciam algum programa de culinária no qual poderia ser inspirada a aula; e como procedem quando querem cozinhar algo, desde o início até o fim do preparo.

Figura 26 - Primeira etapa do mapeamento da jornada



Fonte: autor

Em seguida, na segunda etapa da atividade, as anotações dos adolescentes foram analisadas e, a partir destas, foi construído um mapa da jornada do serviço, representado na Figura 27. As setas em azul indicam as etapas da experiência em ordem cronológica, as notas

em cor laranja indicam observações do autor sobre ações e/ou insights para cada ação, as notas em cor verde indicam observações feitas pelos adolescentes durante a primeira etapa da atividade, as notas em cor vermelha indicam possíveis evidências tangíveis (ou pontos de contato) de cada etapa, e as notas em cor amarela indicam alternativas formais para estas evidências.

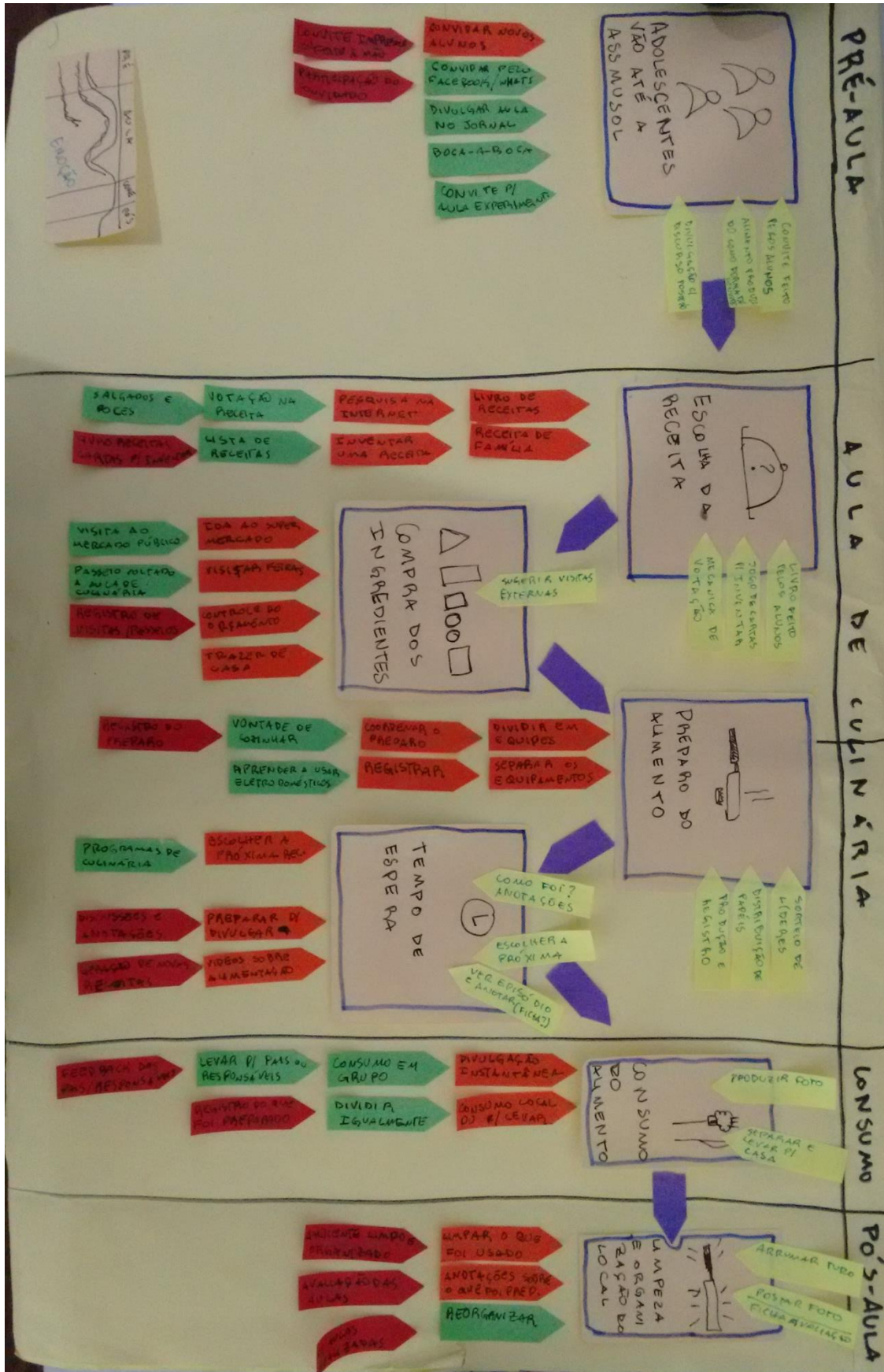
A experiência foi dividida em quatro etapas: (1) pré-aula, na qual os novos alunos são convidados e devem ir até a associação junto com seus colegas; (2) aula de culinária, na qual é realizado o preparo do alimento; (3) consumo, na qual o alimento é consumido pelos adolescentes; e (4) pós-aula, etapa na qual o ambiente deve ser reorganizado.

Na etapa (1) pré-aula, foi detectada a necessidade de confeccionar um material que auxilie no processo de prospecção de novos alunos para a ASSMUSOL, os quais poderiam ser desenvolvidos pelos próprios alunos para que o resultado ficasse mais intimista. A etapa (2) aula de culinária conta com quatro ações principais: escolha da receita, na qual foi detectada a necessidade de produzir materiais que auxiliem na construção de um banco de receitas a serem feitas, bem como um mecanismo de escolha da mesma; compra dos ingredientes, ação que poderia ser feita em conjunto com os alunos, promovendo uma oportunidade de dar-lhes mais autonomia no processo, e diversificada com visitas a diferentes locais para compra de alimentos, como feiras e o mercado municipal de Porto Alegre; preparo do alimento, ação que oferece a oportunidade de dividir os alunos em equipes, a qual deve ser conduzida por um líder, e de realizar um registro para posterior divulgação da ASSMUSOL; e finaliza com um tempo de espera até que o alimento esteja pronto para consumo, período que possui um grande tempo de inatividade dos alunos e pode ser uma oportunidade para trabalhar assuntos paralelos e/ou complementares à aula.

A etapa seguinte, (3) consumo, seria uma das principais evidências da experiência e se configura numa oportunidade de divulgação da associação, visto que os alimentos poderiam ser levados pelos alunos para consumo em casa ou utilizados como forma de convite para prospectar outros adolescentes. Por fim, a última etapa, (4) pós-aula, consiste na reorganização do espaço e avaliação da atividade pelos alunos.

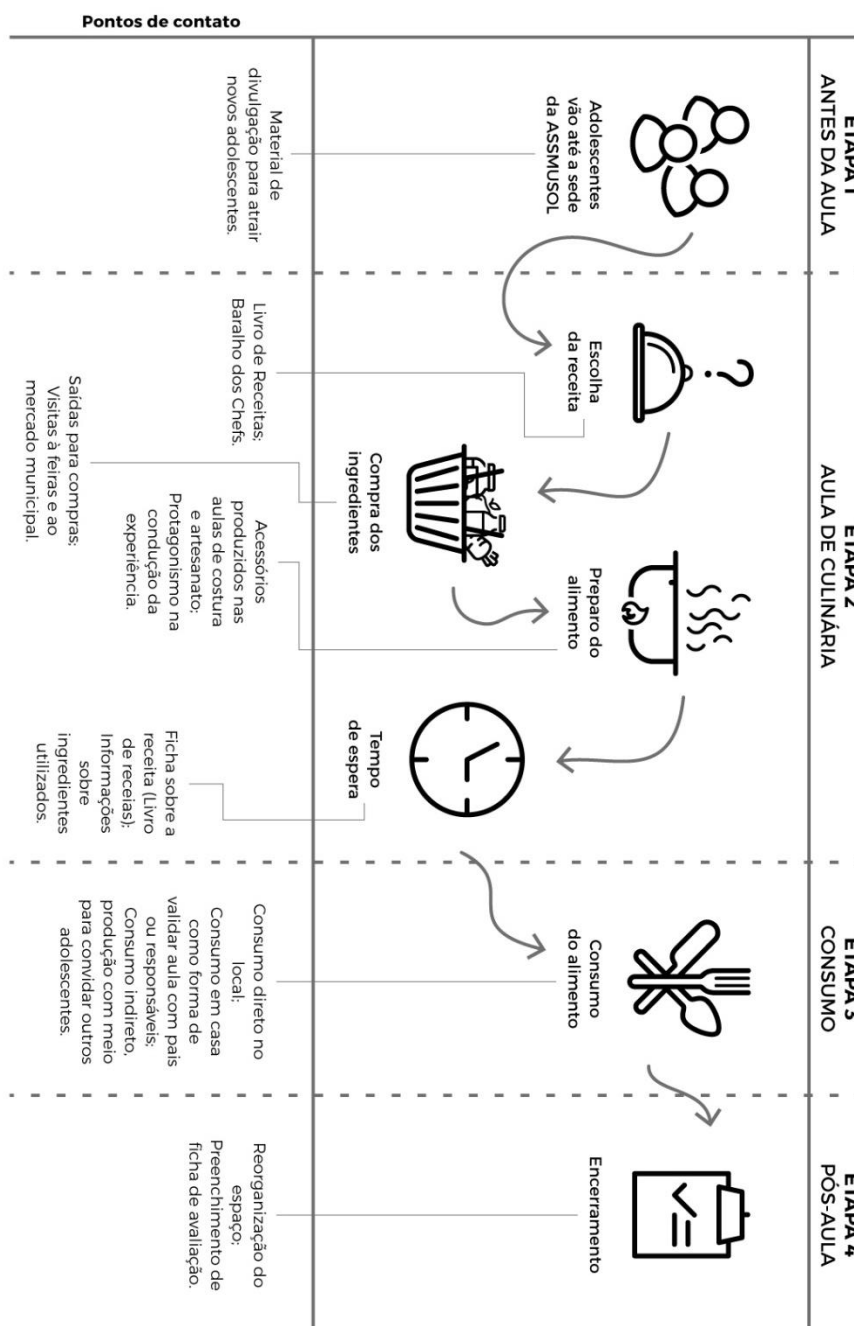
Além disso, foi detectada também a necessidade de produção de um guia para o professor, com diretrizes sobre como conduzir a aula, como funcionam os materiais de suporte e um sistema de avaliação do novo serviço.

Figura 27 - Mapa da jornada



A partir desse mapeamento inicial, foram selecionadas as seguintes alternativas para criação de protótipos a serem testados com os alunos da ASSMUSOL: um livro de receitas, um convite para chamarem amigos para uma aula experimental, um jogo para invenção rápida de receitas, um mecanismo para seleção dos pratos a serem feitos, o guia para o professor e, para finalizar, a condução de uma aula prática. A Figura 28 apresenta a versão final do mapa da jornada.

Figura 28 - Mapa da Jornada



Fonte: autor

5.6 PROTÓTIPOS RÁPIDOS

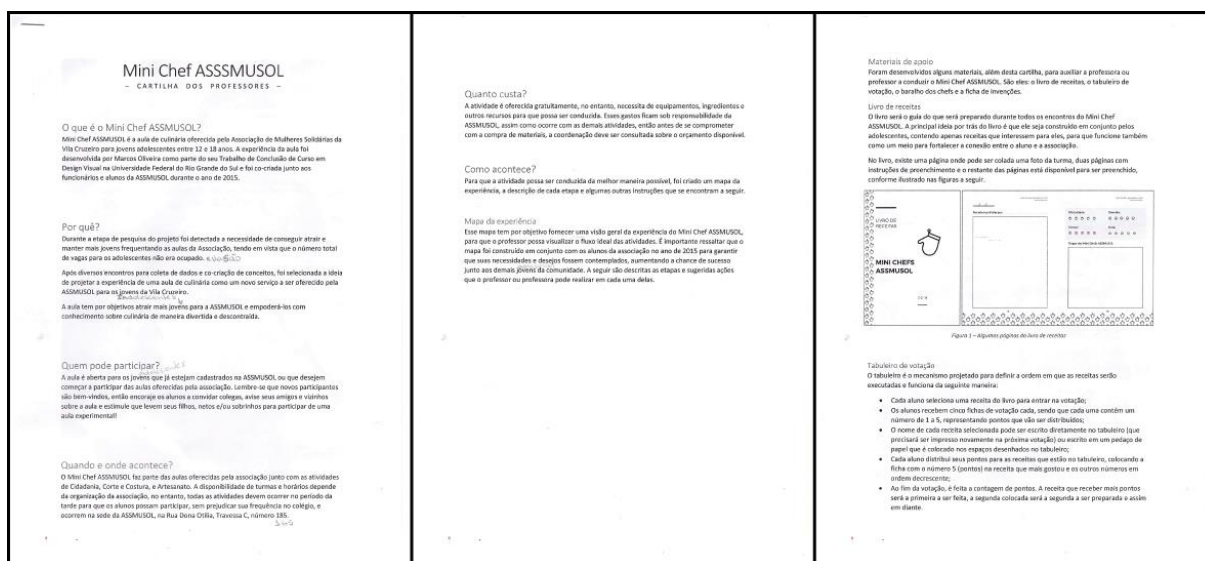
De acordo com o Guia de Campo da IDEO (2015), construir protótipos rápidos é uma maneira efetiva de testar ideias, aprender fazendo e conseguir um retorno rápido das pessoas para as quais se está projetando, construindo apenas modelos para testar uma ideia e mover através de iterações para aperfeiçoar a solução.

5.6.1 Guia de professores

O guia dos professores deveria conter as principais informações sobre o Mini Chef ASSMUSOL para auxiliar na aplicação do serviço. Para criação do conteúdo, foi utilizada uma ferramenta de gestão conhecida como 5W2H, que consiste numa lista de diretrizes que visam eliminar dúvidas que possam aparecer ao longo do processo de execução de uma atividade, e corresponde às iniciais (em inglês) de sete palavras: *what, why, where, when, who, how* e *how much* que significam o que, por que, onde, quando, quem, como e quanto custa, respectivamente (ENDEAVOR, 2015).

Para validação do conteúdo do guia dos professores, foi criado um documento de texto, ilustrado na Figura 29, que buscava responder questões como o que é o Mini Chef ASSMUSOL, por que ele existe, quem pode participar, quando e onde ele acontece, quanto custa e como acontece. Além disso, foram incluídas também algumas sugestões embasadas nas descobertas da fase de pesquisa deste trabalho.

Figura 29 - Texto inicial do guia dos professores



Fonte: autor

5.6.2 Convite

Conforme descrito anteriormente, uma das etapas identificadas no Mapa da Jornada era a fase pré-aula, na qual os principais pontos de contato seriam materiais de divulgação para atrair novos alunos. Tendo em vista que os adolescentes já haviam participado da criação de um cartaz anteriormente, o convite foi o material escolhido para ser prototipado desta vez.

O convite deveria ser um material mais pessoal e que seria entregue em mãos pelos próprios alunos, sendo assim, decidiu-se que a melhor maneira de atingir tal objetivo seria através dos adolescentes criando e customizando seus próprios convites. No entanto, foi estipulado um layout e informações que deveriam constar no convite, ilustrado na Figura 30.

Figura 30 - Modelo proposto para o convite

Convidado,	
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> Mensagem pessoal </div>	
Data	Hora
Local	Assinatura

Fonte: autor

5.6.3 Livro de Receitas e Nome da aula

A ideia principal para o Livro de receitas da aula de culinária era que ele fosse construído pelos alunos, contendo apenas receitas que interessassem aos mesmos e, para isto, definiu que o livro seria preenchido com receitas de outros livros e revistas através da técnica de colagem. Tendo em vista que um dos Objetivos Específicos (item 1.4 deste trabalho) é o desenvolvimento de uma solução autossustentável, foram utilizadas soluções padrão para aspectos técnicos do projeto, como formato, tipografia e layout, de maneira que fosse possível fornecer os arquivos editáveis para a associação ao fim do projeto.

Antes de iniciar o projeto gráfico, foram listados os seguintes itens que deveriam constar no livro de receitas: nome de quem escolheu a receita, transformando o livro em algo mais pessoal para os alunos; a receita escolhida; tempo de preparo; dificuldade; quão divertido foi preparar a receita; qual a nota final da receita; e comentários e sugestões dos alunos sobre a receita.

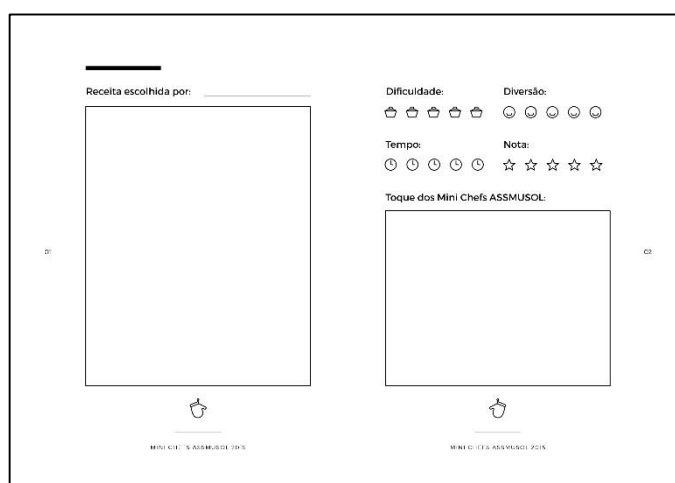
O nome escolhido para a aula de culinária surgiu após uma conversa com os adolescentes sobre os programas de culinária citados na etapa de Mapeamento da Jornada. Um dos principais programas citados foi o Master Chef, um programa de competição entre amadores que são aspirantes a chefs de cozinha e, por sugestão dos alunos, definiu-se que a aula de culinária oferecida pela associação seria chamada de Mini Chefs ASSMUSOL. As Figuras 31 e 32 ilustram o protótipo criado para testar o conceito com os alunos.

Figura 31 - Capa do livro de receitas



Fonte: autor

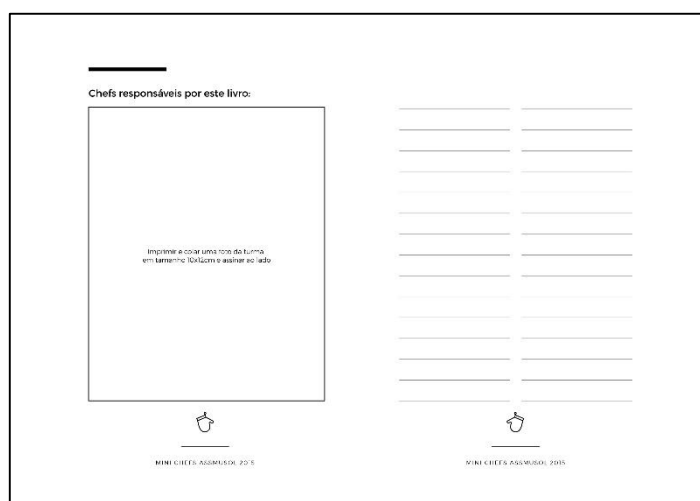
Figura 32 - Miolo do livro de receitas



Fonte: autor

Além disso, foram criadas duas páginas antes das receitas para que os alunos pudessem colar uma foto da turma e assinar como chefs responsáveis pelo livro, ilustradas na Figura 33, no objetivo de fortalecer a conexão entre os adolescentes e o objeto, tornando-o mais pessoal.

Figura 33 - Página de identificação dos chefs responsáveis pelo livro



Fonte: autor

5.6.4 Baralho para invenção de receitas

A alternativa desenvolvida para possibilitar aos alunos uma maneira de inventar receitas foi uma espécie de jogo com cartas. O baralho seria composto por cartas de ingredientes,

as quais seriam distribuídas entre os participantes antes do início do jogo. Em seguida, seria escolhido um líder da rodada que colocaria na mesa até cinco das cartas que tivesse em mãos para dar início a criação de uma receita. Os demais participantes deveriam adicionar até três cartas de ingredientes e, ao fim da rodada, todos deveriam discutir sobre qual receita poderia ser criada a partir dos ingredientes disponíveis. Para testar a ideia, foi criado um baralho feito à mão onde cada carta possuía um desenho e o nome do respectivo ingrediente, conforme mostra a Figura 34.

Figura 34 - Exemplos de cartas do baralho de invenções



5.6.5 Fonte: autor Tabuleiro de votação

Para facilitar e tornar mais objetivo o processo da seleção das receitas a serem preparadas pelos adolescentes, foi desenvolvido um mecanismo de votação através de um tabuleiro e fichas que representam pontos.

A mecânica é simples: cada aluno seleciona uma receita do livro para entrar na votação e a escreve em algum dos espaços disponíveis no tabuleiro. Após cada um escolher uma receita, cada adolescente recebe cinco fichas, cada uma contendo um número de 1 a 5, e deve distribuí-las entre as receitas, sendo que cada número representa a quantidade de pontos que a receita receberá. Ao final da distribuição das fichas, é feita a contagem de quantos pontos cada receita recebeu, e a que obtiver a maior pontuação será a receita preparada. A Figura 35 representa o processo descrito.

Figura 35 - Tabuleiro de votação com fichas

Receita 01	Receita 02	Receita 03	Receita 04	Receita 05
Receita 06	Receita 07	Receita 08	Receita 09	Receita 10

Fonte: autor

5.7 TESTE E VALIDAÇÃO

O teste dos protótipos foi dividido em duas etapas: na primeira, seriam testados o livro de receita e o tabuleiro de votação, selecionada a primeira receita a ser feita e criado um convite para possíveis novos alunos da associação; na segunda etapa, seria enfim testada a condução da parte prática do Mini Chef ASSMUSOL, bem como o baralho para invenção de receitas. Desta maneira, seria possível passar por todas as quatro etapas da experiência mapeada anteriormente. Todas as considerações e sugestões de alteração nos protótipos, que surgiram ao final das duas atividades de validação, foram implementadas posteriormente na versão final dos materiais.

5.7.1 Livro de receitas, tabuleiro e convite

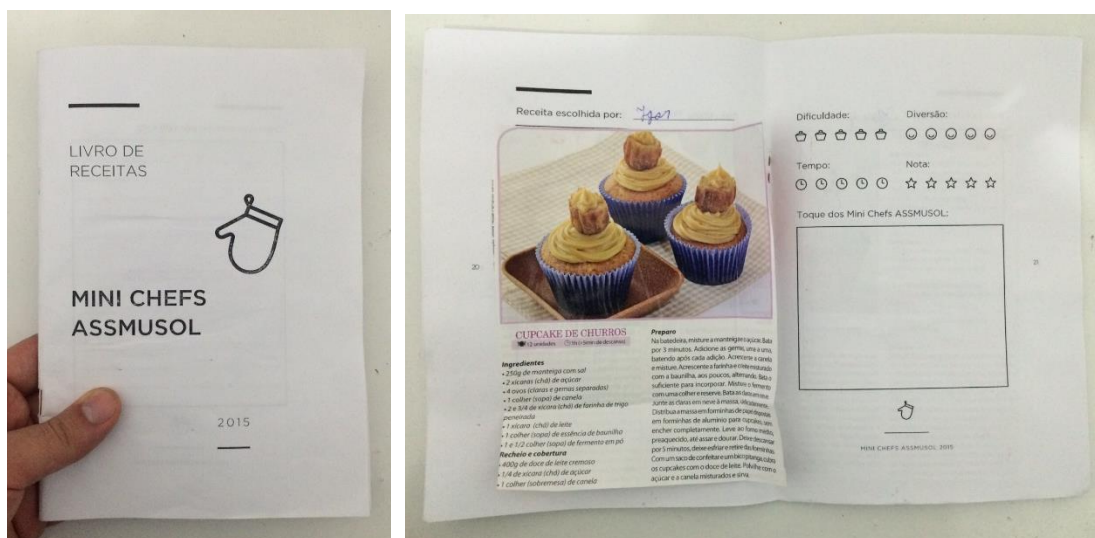
No dia 18 de novembro de 2015 os adolescentes puderam testar a primeira versão do livro de receitas e do tabuleiro. No início da atividade, o autor forneceu diversas revistas de receitas para que cada aluno pudesse escolher e recortar até três receitas de sua preferência, as quais seriam adicionadas ao livro em seguida, processo registrado nas Figura 36 e 37.

Figura 36 - Construção do Livro de Receitas



Fonte: autor

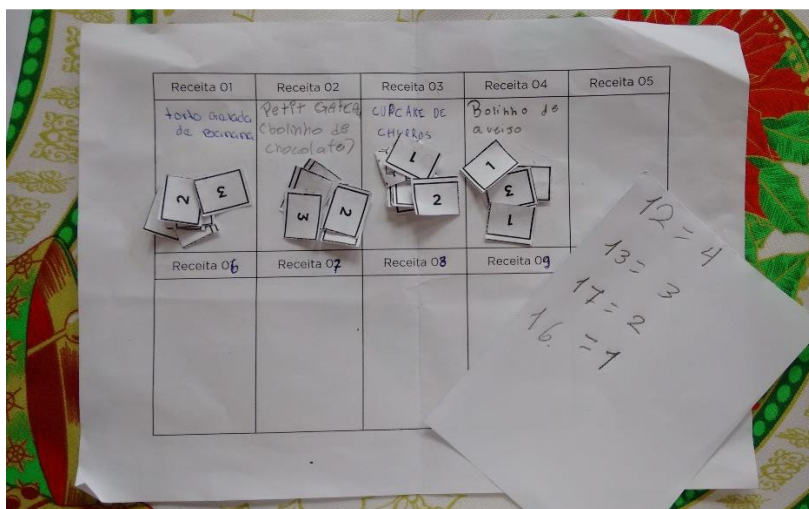
Figura 37 - Primeiro boneco do livro de receitas



Fonte: autor

Após a construção do livro com receitas selecionadas, cada adolescente escolheu uma receita para a votação e preencheu o tabuleiro. Em seguida, distribuíram suas fichas e fizeram a contagem de pontos indicando qual seria a receita preparada no próximo encontro, conforme apresentado na Figura 38.

Figura 38 - Votação para escolher uma receita



Fonte: autor

Em seguida, foi lembrado com os adolescentes a necessidade de atrair novos alunos para a ASSMUSOL e como eles poderiam ajudar através do Mini Chef ASSMUSOL na primeira etapa da experiência, convidando seus colegas a participarem também. Foi passado para eles o modelo de convite proposto e cada um deu início a confecção do seu, como mostra a Figura 39.

Figura 39 - Convites feitos pelos alunos da ASSMUSOL



Fonte: autor

Ao fim da atividade, os adolescentes foram convidados a fazer considerações e sugestões acerca dos materiais desenvolvidos, sendo elas:

- Sobre o livro de receitas: o projeto gráfico agradou aos alunos, principalmente a escolha da luva como símbolo; a dinâmica de colagem foi aprovada por ser uma atividade descontraída e por resultar na construção de um livro personalizado; faltou um espaço para se identificar a data que cada receita seria realizada por eles; a avaliação de diversão e nota da receita se confundiram e foi sugerido que o item diversão fosse removido e inserido o item custos, para avaliar se uma receita era cara ou não; o livro poderia ter uma capa de cor neutra, que não fosse associada a gênero ou preferências de time de futebol;
- Sobre o mecanismo de votação: tanto o tabuleiro como as fichas foram aprovadas, no entanto, os alunos sugeriram que, ao invés da votação ser excludente e apenas a receita mais votada ser preparada, que fosse apenas uma maneira de elencar a ordem em que elas seriam preparadas, de maneira a contemplar todos os participantes;
- Sobre o convite: aprovaram a ideia de customização do convite a partir de um modelo pensado anteriormente e mostraram-se empolgados com a possibilidade de levar amigos para a ASSMUSOL e criar um ambiente de competição entre equipes, similar ao programa de televisão Master Chef.

Além das considerações feitas pelos alunos, foi detectado após uma etapa de orientação deste trabalho as necessidades de se ampliar o espaço destinado à escrita dos alunos na avaliação das receitas do livro, de destacar os ícones disponíveis para avaliação em relação à caixa de comentários, de inserir uma legenda que explicasse como utilizar o livro, bem como a oportunidade de se utilizar um padrão gráfico criado a partir da luva utilizada na capa do livro de receitas, no objetivo de aplicar nos diversos materiais para criar uma unidade entre os mesmos, além de funcionar como elemento decorativo.

5.7.2 Baralho de invenções e aula prática

No dia 25 de novembro de 2015 foi feita uma outra visita à ASSMUSOL para testar os últimos protótipos. Logo no início da atividade o autor foi apresentado a três novas adolescentes, que haviam sido convidadas para participar da aula prática do Mini Chef ASSMUSOL com os convites feitos no encontro anterior.

Devido ao tempo disponível para execução da atividade ser limitado, não foi possível levar os alunos a um mercado para que eles comprassem os ingredientes para a receita. Sendo assim, a atividade iniciou pela divisão de equipes. Todos os participantes colocaram seus nomes em pequenos pedaços de papel e a aluna mais nova foi convidada a sortear os dois líderes das equipes que, por sua vez, puderam escolher seus auxiliares dentre os demais. Os participantes se posicionaram na mesa disponível, em posse do livro de receitas e dos ingredientes, e deram início ao preparo da receita, sendo que as atividades agora estavam sob responsabilidade dos líderes de cada equipe. Durante o processo, apresentado nas Figuras 40 e 41, o autor e a coordenadora atuaram como professores, orientando os alunos quando existia alguma dúvida, mas garantindo que eles fossem responsáveis pela tomada de decisões.

Figura 40 - Distribuição dos ingredientes para os alunos



Fonte: autor

Figura 41 - Equipes preparando a receita



Fonte: autor

Apesar de alguns erros decorrentes da falta de atenção dos adolescentes em seguir a receita, ambas as equipes conseguiram terminar o preparo do alimento e, no momento de utilizar o forno elétrico, foram auxiliados pela responsável pela cozinha.

Para finalizar, cada equipe serviu uma porção para que os pratos fossem julgados pelas juízas escolhidas: a coordenadora Kelly, a responsável pela cozinha, Claudete, e a participante da equipe de projeto, Quitéria. Além disso, os alunos foram convidados a refletir sobre o preparo da receita, pensar se haviam atingido o objetivo necessário ou não e por quê, e preencher a ficha de avaliação da receita que constava no livro.

Em seguida, deu-se início ao teste do baralho de receitas, ilustrado na Figura 42. As cartas foram distribuídas entre os participantes, o mecanismo de funcionamento foi explicado e um deles foi selecionado para ser o líder da rodada e conduzir o teste. Até mesmo as convidadas, que nunca haviam participado em atividades da ASSMUSOL, se engajaram no momento de criar a receita a partir dos ingredientes disponíveis.

Figura 42 - Alunos testando o baralho de invenções



Fonte: autor

Para finalizar, todos foram novamente convidados a contribuir com sugestões acerca dos testes realizados, sendo elas:

- Sobre a etapa prática da aula: relataram ter gostado e se divertido durante a atividade, manifestando empolgação em saber da possibilidade do Mini Chef ASSMUSOL se tornar algo frequente; todas as convidadas manifestaram interesse em participar novamente de uma outra edição e começar a frequentar a ASSMUSOL; os alunos manifestaram-se satisfeitos com os materiais desenvolvidos para utilização na aula;
- Sobre o baralho de invenções: foi sugerido o nome “Baralho dos Chefs” para o baralho criado para invenções, de modo a ficar coerente também com o nome da atividade; os alunos sentiram falta de ter as regras escritas sobre como utilizar as cartas; foi sugerido uma alteração no funcionamento para fazer com que algumas cartas pudessem ser trocadas em caso de incompatibilidade dos ingredientes; foi solicitado que houvesse uma ficha para anotar os detalhes da receita inventada e comentado sobre a necessidade de se discutir com alguém que possuísse mais conhecimento de culinária do que os adolescentes, para definição das quantidades e do processo, e que este papel poderia ser assumido pela professora do Mini Chef ASSMUSOL.

6 SOLUÇÃO FINAL

Este capítulo apresenta o resultado final dos materiais a partir da implementação das alterações sugeridas durante a etapa de validação, bem como o detalhamento técnico das peças gráficas.

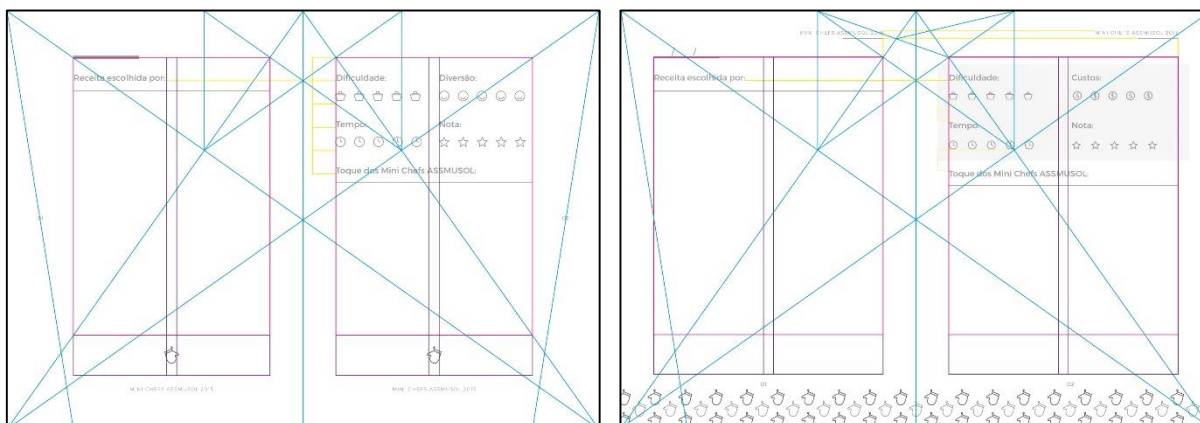
6.1 LIVRO DE RECEITAS

Foi definido a utilização apenas de cor preta e o formato A5 (14,8x21cm) pois, desse modo, o livro poderia ser produzido na impressora que a ASSMUSOL possui, utilizando folhas de formato A4 (21x29,7cm). O grid utilizado para dispor as informações do livro foi adaptado a partir do cânone de Van de Graaf, método utilizado para encontrar um grid de proporção 2:3 que foi utilizado no projeto de livros por muitos anos após a primeira bíblia de Gutenberg e difundido pelo tipógrafo Jan Tschichold (RETINART, s.d.), conforme pode ser visto na Figura 43. Para o projeto gráfico foi escolhida a família tipográfica Montserrat, disponibilizada gratuitamente através do website FontSquirrel, de fácil leitura e com formas mais suaves que resultam numa combinação harmônica com os símbolos utilizados. Os ícones utilizados na ficha de avaliação da receita fazem parte do banco de dados gratuito do projeto The Noun Project¹⁹, ou foram adaptados a partir de arquivos do mesmo.

Nota-se que foi adotado um estilo gráfico mais limpo e minimalista, em prol de facilitar a edição do material para versões posteriores, condizente com o objetivo de se atingir uma solução autossustentável, e de dar mais destaque à intervenção dos atores impactados. O padrão gráfico foi posteriormente adaptado para as demais peças, de modo a criar uma unidade entre os materiais. As Figuras 45 a 48 apresentam a versão final do livro de receitas.

¹⁹ O The Noun Project é um site que agrega e cataloga símbolos projetados por designers ao redor do mundo, funcionando como um banco de dados para pesquisas de ícones e símbolos, e pode ser acessado através do link www.thenounproject.com

Figura 43 - Evolução do projeto gráfico e grid adaptado a partir do cânone de Van de Graaf



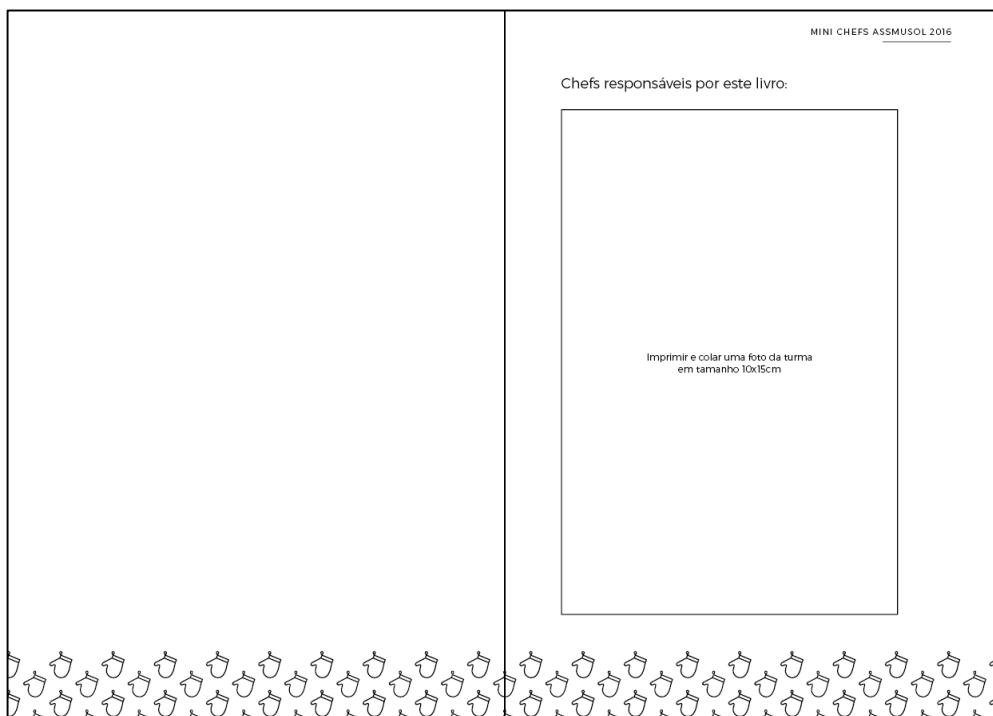
Fonte: autor

Figura 44 - Capa e contra-cap



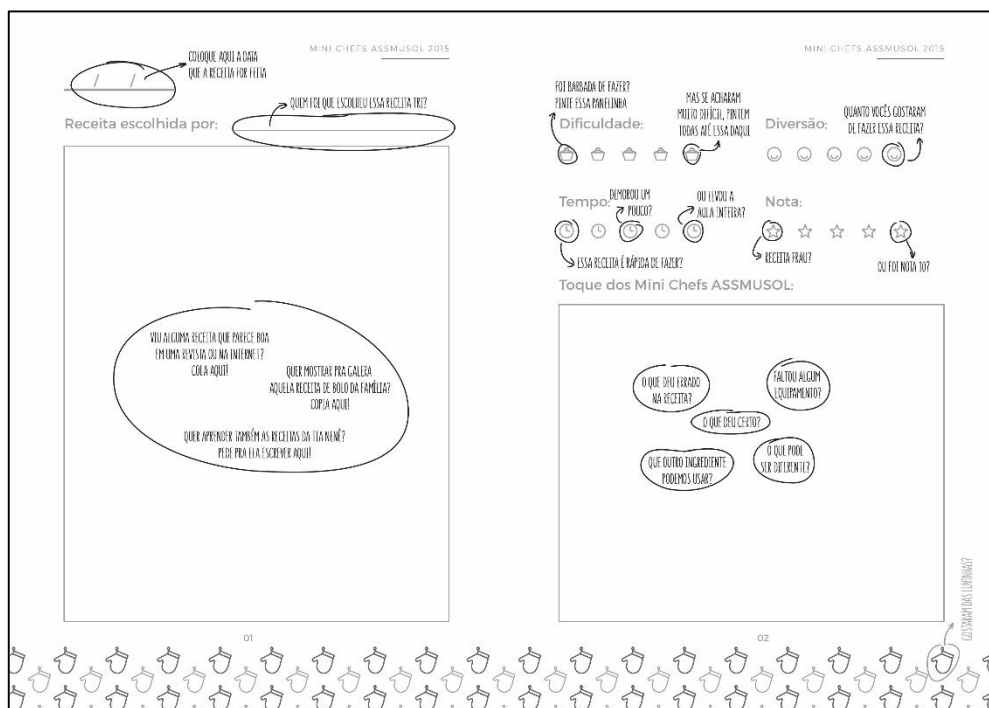
Fonte: autor

Figura 45 - Folha de rosto com espaço para foto da turma



Fonte: autor

Figura 46 - Páginas com instruções de utilização do livro



Fonte: autor

Figura 47 - Páginas para as receitas

MINI CHEFS ASSMUSOL 2015

MINI CHEFS ASSMUSOL 2015

Receita escolhida por: _____

Dificuldade:

Custos:

Tempo:

Nota:

Toque dos Mini Chefs ASSMUSOL:

01 02

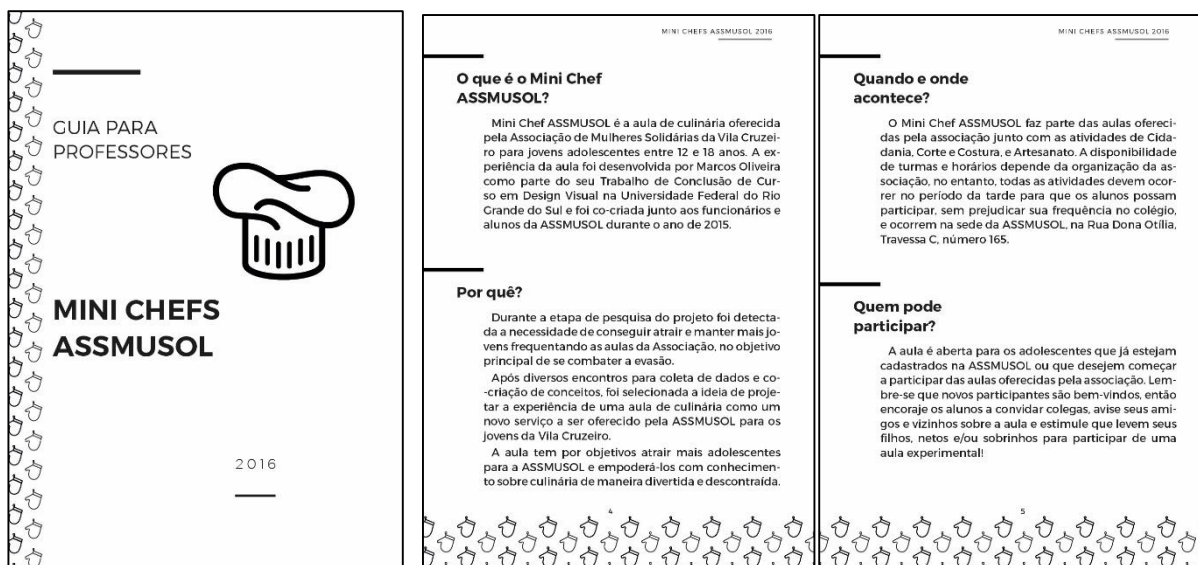
Fonte: autor

O modelo final possui 60 páginas, com espaço para 28 receitas, número definido a partir da previsão de frequência quinzenal do Mini Chef ASSMUSOL, possibilitando que o material contenha ainda quatro receitas a mais que o número mínimo de ocorrências da aula em um ano. O miolo foi impresso em papel offset branco 90g e a capa em papel offset amarelo 120g, ambos apenas com tinta preta. Para produção caseira, a coordenação da ASSMUSOL pode utilizar apenas papel offset branco 75g e impressão em preto e branco, sem grandes prejuízos no resultado final.

6.2 GUIA PARA PROFESSORES E FICHA DE AVALIAÇÃO DAS AULAS

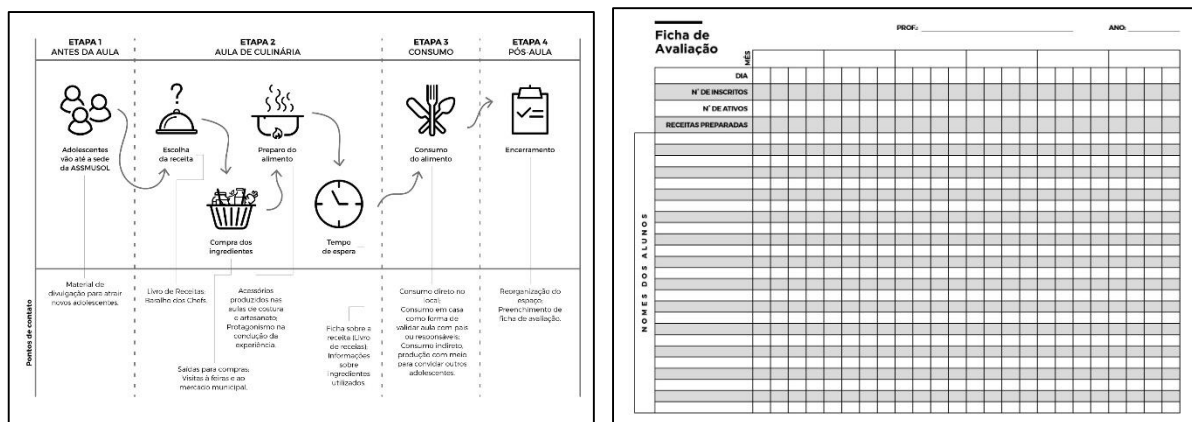
Para fins de se manter uma unidade entre os materiais, foi utilizado o mesmo projeto gráfico do Livro de Receitas para o desenvolvimento do Guia de Professores, adicionando apenas o uso de fios e quadros como elementos gráficos de composição e o ícone de um chapéu de chef na capa para auxiliar no reconhecimento e diferenciação dos materiais. As figuras 48 e 49 ilustram algumas páginas do Guia para fins de demonstrar a aplicação do layout, as demais páginas com o conteúdo textual detalhado encontram-se no Apêndice I – Guia de Professores. As especificações para impressão também se mantiveram, com a diferença de que o Guia para Professores possui 24 páginas. As fichas de avaliação contemplam um período de seis meses cada, possuem formato A4 e foram impressas em papel offset branco 90g.

Figura 48 - Capa e páginas internas do guia de professores



Fonte: autor

Figura 49 - Página dupla com infográfico do mapa da jornada e ficha de avaliação das aulas

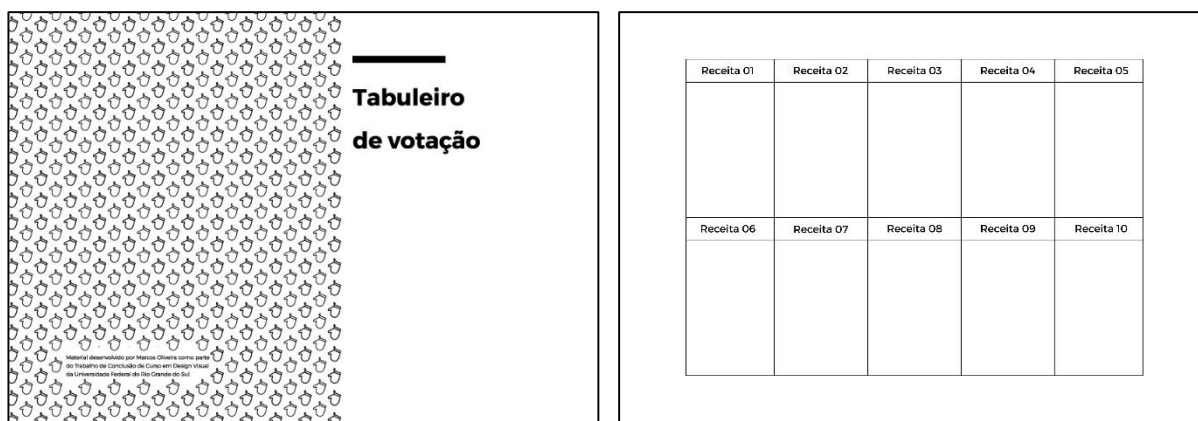


Fonte: autor

6.3 TABULEIRO E FICHAS PARA VOTAÇÃO

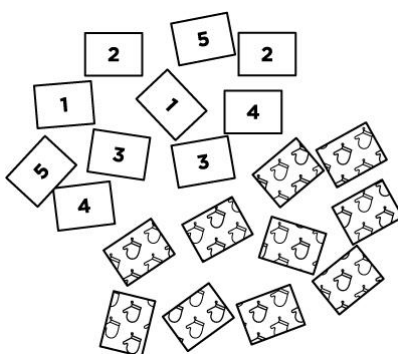
O desenvolvimento do tabuleiro e das fichas seguiu as mesmas diretrizes do Livro de Receitas visando uma alternativa autossustentável. Ambas as peças, ilustradas nas Figuras 50 e 51, foram impressas em papel offset branco 90g em tinta preta, formato A4 (21x29,7cm) e com acabamento de corte para as fichas no formato 2x1,5cm.

Figura 50 - Frente e verso do Tabuleiro de votação



Fonte: autor

Figura 51 - Fichas para votação frente e verso

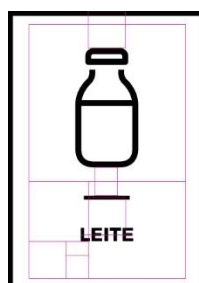


Fonte: autor

6.4 BARALHO DOS CHEFS

As cartas do baralho foram desenvolvidas no formato 7,42x10,5cm, que representa 1/8 de uma folha formato A4, mantendo o mesmo estilo gráfico e utilizando ícones do conjunto de pictogramas Lineo²⁰ para criar o conjunto inicial de cartas, sendo que a ideia central do baralho é que os próprios adolescentes possam também criar outras cartas posteriormente, adicionando mais ingredientes. Para desenvolvimento do layout foram utilizadas proporções a partir de um retângulo áureo centralizado na área de impressão da carta, enquanto no verso foi utilizado o mesmo padrão desenvolvido a partir do símbolo da luva e aplicado nos outros materiais. A impressão foi feita utilizando lâminas de formato A4 em papel offset branco 150g e com acabamento de corte reto. A Figura 52 ilustra o grid utilizado e a Figura 53 apresenta um conjunto de cartas com o layout final.

Figura 52 - Grid das cartas do Baralho dos Chefs



Fonte: autor

²⁰ O conjunto foi desenvolvido pelo usuário Justone do banco de imagens Shutterstock e foi adquirido e utilizado por possuir desenho que harmoniza com o projeto gráfico do Mini Chef ASSMUSOL.

Figura 53 - Conjunto com algumas cartas do Baralho dos Chefs



Fonte: autor

6.5 EMBALAGEM

Foi desenvolvida a face de uma embalagem para acondicionar os materiais do Mini Chef ASSMUSOL e facilitar a organização da professora responsável, consistindo numa embalagem de formato 21,6x31,1x4,1cm e com dois compartimentos internos com formato 15,4x21,6x3cm. A embalagem foi impressa em papel tríplice 300g formato A1 em tinta preta, e o projeto gráfico da mesma foi desenvolvido a partir da adaptação da capa do Livro de Receitas. O detalhamento da face da embalagem encontra-se no Apêndice J.

Como alternativa, foi sugerido à ASSMUSOL a utilização da embalagem modelo 088 do fornecedor HEGA Cartonagem²¹, pois possui formato semelhante, e a impressão em formato A4 da arte do topo da caixa, a ser anexada na mesma com cola. Tal sugestão visa diminuir o

²¹ O produto encontra-se disponível no site do fornecedor através do link <<http://www.hega.com.br/produto/264>>, sendo que o último acesso foi feito em 29 de novembro de 2015.

custo de execução do projeto e facilitar a aquisição de novas caixas por parte da associação. A figuras 54 apresentam a embalagem e os demais materiais já impressos.

Figura 54 - Faca da embalagem com impressão de padrão gráfico



Fonte: autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente proposta de Trabalho de Conclusão de Curso partiu da aspiração do autor em aplicar os conhecimentos adquiridos durante o período de graduação em prol de uma comunidade vulnerável, no objetivo de causar impacto social positivo local.

Teve início no processo de identificação e seleção da comunidade, onde se realizou a intervenção antes do desenvolvimento do projeto. Manter o escopo de projeto aberto desde o início, para focar apenas após o entendimento do problema e seleção de um desafio, proporcionou uma maior variedade de caminhos e oportunidades, enriquecendo o processo.

Como o objetivo é causar impacto social positivo, a base teórica que fundamenta o trabalho se orienta pela abordagem do design social. Visando a inovação social e empoderamento como produto e consequência, as referências metodológicas foram o *design thinking* e design centrado no humano. Desse modo, a opção foi uma prática projetual mais próxima das pessoas, considerando suas necessidades, desejos, julgamentos e sugestões como elementos essenciais em todas as etapas do desenvolvimento da solução final. Apesar de ter sido o primeiro contato do autor (durante a graduação) com os conceitos mencionados e com as ferramentas aplicadas, a experiência foi positiva, principalmente no que tange a adaptação e aprendizado sobre como a teoria funciona na prática. Pondera-se também que a abordagem do design social poderia ser mais estimulada nas disciplinas projetuais do currículo do curso, tendo em vista o momento histórico que vivemos, quando manifestações e movimentos em prol de causas sociais se intensificam.

O maior desafio foi engajar completamente os participantes no processo. Concomitantemente com a aplicação de ferramentas criativas e de pesquisa, era necessário reforçar a explicação acerca do propósito, objetivo e importância do trabalho. O tempo destinado a preparar os encontros, materiais e atividades necessárias absorveu a energia que seria dedicada à projeção. No entanto, longe de ser algo desqualificador, proporcionou ganhos no resultado final porque fortaleceu a parceria e a relação de confiança estabelecida com os atores impactados. Outro desafio identificado foram a produção de texto informativo para o Guia para Professores, pois apesar da aprovação por parte da coordenação poderia ter sido melhor desenvolvido a partir de embasamento na área do design instrucional.

Após a definição da solução final ao longo do processo criativo, foi necessária uma fundamentação teórica complementar sobre os conceitos de adolescência, motivação, design de experiências e serviços. Embora os autores pesquisados tenham possibilitado uma boa estruturação do projeto, um estudo mais aprofundado destes conceitos, aliado à consulta de especialistas na área, seria benéfico ao projeto, embora não fosse o foco deste trabalho.

Tendo em vista os objetivos estabelecidos no início do processo, tanto gerais como específicos, avalia-se que foram atingidos graças a um longo processo de imersão e colaboração com os atores impactados no projeto, à extensa pesquisa realizada durante o estudo exploratório e aos diversos protótipos testados. É importante notar que a pesquisa possibilitou um grande entendimento das pessoas envolvidas e seu contexto, possibilitando a construção de uma solução autossustentável, a qual poderá ser implementada pela ASSMUSOL sem depender da intervenção de um designer. Cabe lembrar que, antes da seleção e desenvolvimento da alternativa relacionada à culinária, foi identificado que os atores impactados possuíam grande interesse pelo assunto, o que demonstra que as ferramentas aplicadas durante a fase de ideação e prototipação auxiliaram na validação dos achados da pesquisa.

Ao fim do projeto, foram estabelecidos indicadores e meios para mensurá-los, de maneira que a coordenação da ASSMUSOL poderá rastrear e analisar o sucesso da solução final, bem como detectar oportunidades de melhoria. Cabe ressaltar que a questão da auto-sustentabilidade da solução foi atingida, tendo em vista que todos os materiais foram projetados levando em conta questões técnicas que possibilitem uma impressão “caseira” na impressora da associação, além do que o custo de produção está previsto na verba destinada pela FASC. No entanto, a validação da efetividade do projeto desenvolvido neste trabalho só será possível caso a ASSMUSOL implemente o projeto e passe a oferecer uma aula de culinária para os adolescentes da comunidade. Por fim, também seria necessário um maior embasamento em relação ao empoderamento em nível psicológico, bem como a definição de um meio de avaliação e o acompanhamento de um profissional da área para verificar se tal objetivo seria atingido por causa da solução final.

Parte do projeto foi realizada em conjunto entre um graduando do curso de Design Visual e uma graduanda do curso de Design de Produto, e consultorias com especialistas de diversas áreas. Ainda assim, salienta-se que uma maior abertura no ambiente acadêmico para projetos multidisciplinares seria importante segundo muitas referências no design (PAPANEK,

1984; VIANNA *et al*, 2012; CARDOSO, 2013; e IDEO, 2013). Seria interessante pensar uma maneira de conectar trabalhos de conclusão de curso do design com outras áreas como, por exemplo, psicologia, administração, engenharia, ciências sociais, antropologia etc. Consideramos que envolver estudantes e profissionais de diversas áreas fortaleceria a fundamentação do trabalho e ampliaria o seu real poder de impacto social.

Além do Mini Chef ASSMUSOL, construído nos diversos encontros realizados durante o processo, foi possível obter informações importantes acerca dos atores impactados e também conhecê-los pessoalmente, trocar experiências, contar histórias e aprender ao mesmo tempo em que se ensinava algo. O impacto da equipe de projeto nos adolescentes que participaram ao longo do ano e o efeito que esta terá no seu futuro é praticamente impossível de se rastrear ou mensurar. Entretanto, é possível evidenciar que o impacto positivo aconteceu, ao constatar que a ideia de fazer o bem aos outros foi difundida entre os adolescentes porque a visita ao Hospital do Câncer Infantil partiu dos próprios alunos.

Por fim, no cargo de Diretor Presidente da Faísca Design Júnior, Empresa Júnior do Design da UFRGS, o autor tem a oportunidade de fortalecer o elo entre a comunidade da Vila Cruzeiro e a academia. No ano de 2016 inicia uma parceria entre UFRGS e a ASSMUSOL para desenvolvimento das alternativas geradas e não contempladas neste trabalho como um projeto social da empresa júnior. Sendo assim, o impacto do desenvolvimento do trabalho na comunidade da Vila Cruzeiro se estenderá por mais tempo após a entrega do projeto do Mini Chef ASSMUSOL. Ampliando a extensão da intervenção projetual, oportunizando a que demais graduandos possam desenvolver projetos a partir das premissas teórico-metodológicas da abordagem do design social.

REFERÊNCIAS

_____. **Agenda 21 Global**. Website do Ministério do Meio Ambiente, s.d. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global>>. Último acesso em 30 de Agosto de 2015.

_____. **Brasil lidera a redução da pobreza extrema, segundo o Banco Mundial**. El País. São Paulo, 23 de Abril de 2015. Disponível em <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/23/politica/1429790575_591974.html>. Último acesso em 31 de Maio de 2015.

_____. **Closet a Porter: Conheça Colibrii – Moda como Agente Transformador**. Portal Fashion RS. Disponível em <<http://fashionrs.com.br/2014/03/11/closet-a-porter-conheca-colibrii-moda-como-agente-transformador>>. Último acesso em 03 de Junho de 2015.

_____. **Guide to social innovation**. European Commission. 2013. Disponível em <http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/presenta/social_innovation/social_innovation_2013.pdf>. Último acesso em 27 de Junho de 2015.

_____. **Número de indivíduos extremamente pobres - Linha de Pobreza Baseada em Necessidades Calóricas**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). 12 de Novembro de 2014. Disponível em <<http://www.ipeadata.gov.br/ExibeSerieR.aspx?stub=1&se-rid=1422364779&MINDATA=2008&MAXDATA=2013&TNIVID=0&TPAID=1&module=S>>. Último acesso em 01 de Junho de 2015.

_____. **O dinheiro não existe**. Kuna Libertária, 2014. Disponível em <<http://libertaria-kuna.blogspot.com.br/2014/09/o-dinheiro-nao-existe.html>>. Último acesso em 09 de março de 2015.

_____. **Significado de “empatia”**. Dicionário de Português Online Michaelis. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=empatia>>. Último acesso em 20 de Maio de 2015.

_____. **The secret law of page harmony.** Blog Retinart, s.d. Disponível em <<http://retinart.net/graphic-design/secret-law-of-page-harmony>>. Último acesso em 14 de novembro de 2015.

AMARAL, Vera L. **A psicologia da adolescência.** Disciplina Psicologia da Educação, Aula 05, Programa Universidade a Distância, UEPB. Disponível em <http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Psicologia_Educao/Psi_Ed_A05_J_GR_20112007.pdf>. Último acesso em 19 de setembro de 2015.

BAQUERO, Rute. **Empoderamento: instrumento de emancipação social?** - Uma discussão conceitual. Porto Alegre: Revista Debates, v. 6, n. 1, jan.-abr. 2012, p.173-187. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099>>. Último acesso em 09 de março de 2015.

BIGNETTI, Luiz. **As inovações sociais: uma incursão por ideias, tendências e focos de pesquisa.** São Leopoldo, Ciências Sociais Unisinos, Vol. 47, n° 1, p. 3-14. Jan/abr 2011.

BIRKHÖLZER, Nancy e WENDLAND, Melanie. **Design transformative services.** Revista Touchpoint. 2014. Vol. 04, n° 03, p. 66.

BJÖVINSSON, Erling, EHN, Pelle e HILLGREN, Per-Anders. **Design Things and Design Thinking: Contemporary Participatory Design Challenges.** Massachusetts Institute of Technology Design Issues, Vol. 28, n° 3, 2012. p. 101 – 116. Disponível em <http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/DESI_a_00165>. Último acesso em 27 de Julho de 2015.

BRAGA, Marcos. Introdução. Em: V.A. **O papel social do design gráfico: história, conceitos & atuação profissional / organizador Marcos da Costa Braga.** São Paulo: Editora Senac São Paulo. 2011. p. 9-24.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

BREWTON, Sue. **Squire Bill Widener vs. Theodore Roosevelt**. Dez. 2014. Disponível em <<http://suebrewton.com/2014/12/31/squire-bill-widener-vs-theodore-roosevelt/>>. Último acesso em 09 de março de 2015.

BROWN, Brené and DAVIS, Katy. **Brené Brown on Empathy**. Animação em vídeo do canal The RSA. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1Ewvgu369Jw>>. Último acesso em 24 de Maio de 2015.

BROWN, Tim; WYAT, Jocelyn. **Design Thinking for Social Innovation**. Stanford Social Innovation Review. 2010. Disponível em <http://www.ssireview.org/images/articles/2010WI_Features_WyattBrown_New.pdf>. Último acesso em 09 de março de 2015.

BUBLITZ, Juliana e GONZATTO, Marcelo. **Coletivos urbanos vão mostrar sua força crescente**. Zero Hora. 26 de Janeiro de 2013. Disponível em <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticia/2013/01/coletivos-urbanos-vaio-mostrar-sua-forca-crescente-4023282.html>>. Último acesso em 09 de Maio de 2015.

BUCHANAN, Richard. **Wicked problems in design thinking**. Design Issues, v. 8, n. 2, 1992, p.5-21. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/1511637>>. Último acesso em 09 de março de 2015.

BUROCOVITCH, Evely; DE ALENCAR, Eunice; FLEITH, Denise; DA FONSECA, Marília. **Motivação do aluno para aprender: fatores inibidores segundo gestores e coordenadores pedagógicos**. ETD – Educação Temática Digital. Campinas, SP. Set./dez. 2013, vol. 15 nº3, p. 425-442. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/5529>>. Último acesso em 02 de julho de 2015.

CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2013. 264 p.

CHICK, Anne. **Design for social innovation: Emerging principles and approaches**. Iridescent ICOGRADA, 2012, 2 (1). p. 52-64. Disponível em <<http://eprints.lincoln.ac.uk/7959/>>. Último acesso em 27 de Junho de 2015.

DA SILVA, Paulo, VIANA, Meire, e CARNEIRO, Stania. **O desenvolvimento da adolescência na teoria de Piaget**. Psicologia – O portal dos psicólogos. 16 de Dezembro de 2011. Disponível em <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0250.pdf>>. Último acesso em 22 de setembro de 2015.

DEL BUONO, Regina. **Pesquisa de Campo e a Entrevista Semi-Estruturada**. ABNT ou VANCOUVER by Regina Del Buono. 16 de Março de 2014. Disponível em <<http://www.abntouvancouver.com.br/2014/03/pesquisa-de-campo-e-entrevista-semi.html>>. Último acesso em 06 de Junho de 2015.

DHNET. **Empoderamento, um desafio a ser enfrentado**: Módulo II – Conselhos dos Direitos no Brasil. *DHnet - Rede de Direitos Humanos & Cultura*, s.d. Disponível em <<http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/cc/2/empoderamento.htm>>. Último acesso em 09 de março de 2015.

DICIONÁRIO PRIBERAM. **Verbete Experiência**. Disponível em <<https://www.priberam.pt/DLPO/experi%C3%Aancia>>. Último acesso em 11 de novembro de 2015.

EDELMANN, Klaus; ERLHOFF, Michael; GRAND, Simon; JONAS, Wolfgang; Michel, Ralf; e SCHNEIDER, Beat. **Design Dictionary. Perspectives on Design Terminology**. Berlim: Birkhäuser, 2008.

EISENSTEIN, Evelyn. **Adolescência: definições, conceitos e critérios**. *Adolescência e Saúde*. 2005;2(2):6-7. Disponível em <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167>. Último acesso em 19 de setembro de 2015.

ENDEAVOR. **5w2h: é hora de tirar as dúvidas e colocar a produtividade no seu dia a dia**. 08 de junho de 2015. Disponível em <<https://endeavor.org.br/5w2h/>>. Último acesso em 28 de novembro de 2015.

EVENSON, Shelley e DUBBERLY, Hugh. **Designing for Service: Creating an Experience Advantage**. 1 de fevereiro de 2010. Disponível em <http://www.dubberly.com/articles/designing_for_service.html>. Último acesso em 19 de novembro de 2015.

FRASCARA, Jorge. **Diseño gráfico para la gente**. Buenos Aires: Ediciones Infinito, 2000. 54p. Disponível em <http://www.farq.edu.uy/seminario-producto/files/2012/09/Diseno_grafico_para_la_gente_frascara.pdf>. Último acesso em 09 de março de 2015.

GODFREY, C. 2015. **More billionaires, more inequality - even at the dizzying top**. Disponível em <<http://oxf.am/ZGNb>>. Último acesso em 07 de março de 2015.

GOMES, Rodrigo. **Cresce o número de ocupações no extremo sul de São Paulo**. Rede Brasil Atual, 2013. Disponível em <<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/08/cresce-o-numero-de-ocupacoes-no-extremo-sul-de-sao-paulo-3246.html>>. Último acesso em 09 de março de 2015.

GRILLO, Julia. **Coletivos ganham força e agitam a cena cultural da Grande Vitória**. G1 – Espírito Santo. 21 de Setembro de 2014. Disponível em <<http://g1.globo.com/espirito-santo/noticia/2014/09/coletivos-ganham-forca-e-agitam-cena-cultural-da-grande-vitoria.html>>. Último acesso em 09 de Maio de 2015.

GUIMARÃES, F. C. **A-feto**: Design de uma experiência empática para ajudar o pai a se engajar na construção da relação afetiva com seus filhos. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Design de Produto) - Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

HASSENZAHN, M., ECKOLDT, K., DIEFENBACH, S., LASCHKE, M., LENZ, E., & KIM, J. (2013). **Designing moments of meaning and pleasure. Experience design and happiness**. International Journal of Design, 7(3), 21-31.

IDEO, IDE, Heifer International, e ICRW. **HCD – Human Centered Design – Kit de Ferramentas**. 2ª edição. Traduzido para o português por Tennyson Pinheiro, José Colucci Jr. e Isabela de Melo. Disponível em <<http://www.designkit.org/resources/1>>. Último acesso em 09 de março de 2015.

LAIGNIER, Ana; RIBEIRO, Mirelly; MOREIRA, Adelson. **Motivação no contexto escolar: um estudo de conceitos**. S.d. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Disponível em

<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT03/GT_03_x5x.PDF>. Último acesso em 28 de setembro de 2015.

LEWGOY, Júlia. **Negócios sociais, a arte de fazer o bem e gerar lucro**. Jornal do Comércio. 26 de Janeiro de 2015. Disponível em <<http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=185505>>. Último acesso em 03 de Junho de 2015.

LØVLIE, Lavrans. **From products to people**. Revista Touchpoint. 2013. Vol. 01, nº 01, p. 38.

MANZINI, Ezio. s.d. **Making things happen - Social innovation and design**. Politecnico di Milano. Disponível em <<http://sigeneration.ca/documents/Makingthingshappen.pdf>>. Último acesso em 11 de Março de 2015.

MANZINI, Ezio. **Viewpoint - New design knowledge**. Politecnico di Milano. Conferência Changing the Change, 2008.

MARGOLIN, Sylvia e MARGOLIN, Victor. **A “Social Model” of Design: Issues of Practice and Research**. Massachusetts Institute of Technology Design Issues, Vol. 18, nº 4, 2002. p. 24 – 30. Disponível em <<http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/074793602320827406>>. Último acesso em 27 de Julho de 2015.

MARGOLIN, Victor. **Design for a Sustainable World**. Massachusetts Institute of Technology Design Issues, Vol. 14, nº 2, 1998. p. 83 – 92. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/1511853>>. Último acesso em 27 de Julho de 2015.

MASLOW, Abraham. **A Theory of Human Motivation**. 1943. Psychological Review, n. 50, p. 370-396. Disponível em <<http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>>. Último acesso em 31 de Maio de 2015.

MULGAN, Geoff. **The Process of Social Innovation**. Innovations, Vol. 1, nº 2. 2006. p. 145 – 162. Disponível em <http://www.policyinnovations.org/ideas/policy_library/data/TheProcessofSocialInnovation/_res/id=sa_File1/INNOV0102_p145-162_mulgan.pdf>. Último acesso em 27 de Junho de 2015.

NEVES, Flávia. **Contestação Gráfica: engajamento político-social por meio do design gráfico**. Em: V.A. **O papel social do design gráfico: história, conceitos & atuação profissional / organizador Marcos da Costa Braga**. São Paulo: Editora Senac São Paulo. 2011. 185 p.

NORDILI, Une. **Service Design, Customer Experience and Branding – An integrative approach**. Norwegian University of Science and Technology, 2013. Disponível em <<https://www.ntnu.no/documents/10401/1264433962/UneArtikkel.pdf/15fc6d2f-f3a9-405f-9f18-1d4cade79e9c>>. Último acesso em 11 de novembro de 2015.

OXFAM. **Richest 1% will own more than all the rest by 2016**. Disponível em <<http://oxf.am/Zi4L>>. Último acesso em 07 de março de 2015.

PANDOLFI, Fernanda. **Porto Alegre recebe a segunda edição de campeonato de skate no Asilo Padre Cacique**. Rede Social por Fernanda Pandolfi. 11 de Setembro de 2014. Disponível em <<http://wp.clicrbs.com.br/redesocial/2014/09/11/porto-alegre-recebe-a-segunda-edicao-de-campeonato-de-skate-no-asilo-padre-cacique/?topo=13,1,1,,13>>. Último acesso em 03 de Junho de 2015.

PAPANEK, Victor. **Design for the Real World: Human Ecology and Social Change**. 2. ed. Londres: Thames & Hudson, 1984. 394 p.

PERUZZO, Círcia e VOLPATO, Marcelo. **Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferença**. São Paulo: Líbero, v. 12, n. 24, dez. 2009, p. 139-152. Disponível em <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/viewFile/6790/6132>>. Último acesso em 09 de março de 2015.

PINE, Joseph e GILMORE, James. **Welcome to the Experience Economy**. Harvard Business Review, 1998. Disponível em <<https://hbr.org/1998/07/welcome-to-the-experience-economy>>. Último acesso em 11 de novembro de 2015.

REDIG, Joaquim. Design: responsabilidade social no horário do expediente. Em: V.A. **O papel social do design gráfico: história, conceitos & atuação profissional / organizador Marcos da Costa Braga**. São Paulo: Editora Senac São Paulo. 2011. 185 p.

ROMANO, Jorge e ANTUNES, Marta. Introdução ao debate sobre empoderamento e direitos no combate à pobreza. Em: V.A. **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil. 2002. p. 5 – 9. Disponível em <<http://187.45.205.122/Portals/0/Docs/empoderamento.pdf>>. Último acesso em 27 de Junho de 2015.

SAMPAIO, Leonardo; CAMINO, Cleonice; e ROAZZI, Antonio. **Revisão de Aspectos Conceituais, Teóricos e Metodológicos da Empatia**. Psicologia, Ciência e Profissão, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n2/v29n2a02.pdf>>. Último acesso em 24 de Maio de 2015.

SHEA, Andrew. **Design for Social Change: Strategies for Community-Based Graphic Design**. Nova Iorque: Princeton Architectural Press, 2012. 168 p.

SHOOT THE SHIT. **Sobre**. s.d. Disponível em: <<http://www.shoottheshit.cc/Sobre>>. Último acesso em 09 de março de 2015

SHOSTACK, Lynn. **Designing services that deliver**. Harvard Business Review, 1984. Disponível em <<https://hbr.org/1984/01/designing-services-that-deliver>>. Último acesso em 11 de novembro de 2015.

TARSSANEN, Sanna. **Handbook for experience stagers**. Rovaniemi: Ou Sevenprint Ltd, 2009, 5ª ed. 113 p.

TOMASI, Manoela. **Atividade promove integração entre crianças que lutam contra o câncer e adolescentes da Cruzeiro**. Diário Gaúcho, 22 de outubro de 2015. Disponível em <<http://diario-gauchos.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/10/atividade-promove-integracao-entre-criancas-que-lutam-contra-o-cancer-e-adolescentes-da-cruzeiro-4883704.html>>. Último acesso em 24 de outubro de 2015.

VAN DER LAKEN, Richard. The era of the designer. Em: V.A. **What Design Can Do 2013 – The era of the designer**. Amsterdam: Lenoirschuring, 2013. 92 p.

VIANNA, Maurício, ... [et al]. **Design Thinking: inovação em negócios**. Rio de Janeiro, MJV Press, 2012.

APÊNDICE A - VISITA GUIADA À ASSMUSOL

A visita guiada ocorreu durante a tarde do dia 14 de abril de 2015, terça-feira, enquanto aconteciam as aulas do Módulo de Artesanato e do Módulo de Costura. Leandro, professor do Módulo de Artesanato, é morador da comunidade e sua esposa, Claudete, é a responsável pela cozinha da ASSMUSOL. Dani, professora do Módulo de Costura, é ex-aluna da ASSMUSOL e também mora na Vila Cruzeiro. Foi possível conhecer também a atual coordenadora da associação, Kelly, que é filha de Beatris, e Tati, professora do Módulo de Cidadania que acontece às quartas-feiras e nora de Beatris.

Figura 55 - Fachada ASSMUSOL



Fonte: autor.

Após a chegada na ASSMUSOL, apresentada na Figura 55, no dia 14 de abril de 2015 por volta das 15h, a equipe conversou com a coordenadora, Kelly, e sua mãe, Beatris, com quem havia sido agendada a visita. Foi informado que poderíamos acompanhar as atividades ao longo do dia e que era permitido fotografar o local e os adolescentes.

A visita começou pelo andar de cima, nas salas onde acontece o Módulo Costura, com a professora Dani. Ela explicou que as adolescentes estavam produzindo uma peça

de roupa para uso próprio e que poderíamos acompanhar o processo. Além de receber orientações sobre o processo de corte e costura, também são orientadas sobre como preparar a máquina para a costura e como reparar pequenos defeitos e problemas que apareçam durante a atividade.

Na mesma sala onde ficam as máquinas mais básicas existem também um armário com os tecidos, um expositor com as roupas que servem de molde para as atividades e uma prateleira aérea com linhas e outros materiais. Na sala ao lado, onde ficam as máquinas industriais, existe também uma mesa sobre a qual os tecidos são cortados.

Em seguida, a equipe desceu para visitar a aula do Módulo Artesanato com o professor Leandro. Por ser o primeiro módulo, pelo qual os adolescentes precisam passar antes de poder frequentar as aulas do módulo Costura, a turma é composta por alunos mais novos, com idade entre 9 e 16 anos.

O professor Leandro explicou que os alunos estavam aprendendo um tipo específico de bordado. Primeiro eles recebem um tecido com as marcações mais evidentes para treinar até adquirirem habilidade o suficiente para passar para uma toalha, a qual devem bordar e decorar para depois levar o produto pronto para casa. Esta turma tinha um adolescente do sexo masculino, de 16 anos, que afirmou gostar bastante do resultado que conseguiu obter com o bordado.

Na turma do módulo Artesanato foi possível notar um comportamento com certo teor de competitividade, pois os jovens faziam brincadeiras entre si sobre a qualidade do trabalho que estavam realizando, onde cada um ressaltava que o seu era melhor que o do outro. Participando como observadores e conversando com alguns alunos, pudemos ouvir também comentários e conversas paralelas das outras alunas, sendo que um dos principais assuntos era quem já havia beijado gurus mais velhos.

Após cerca de alguns minutos as aulas foram pausadas para que todos pudessem comer. Claudete é mulher do professor Leandro, ambos moradores da comunidade, e também a responsável por fazer o lanche para as turmas. Durante a hora do lanche, os adolescentes são liberados para usar seus telefones e acessar suas redes sociais.

Ao fim do intervalo para o lanche, as turmas foram conduzidas de volta às suas salas enquanto os professores e Beatris se reuniram com a equipe. Durante a reunião foi explicado

brevemente o motivo de estarmos ali, quais os objetivos e cronograma do trabalho de conclusão de curso a ser realizado, os conceitos de design centrado no humano, bem como a metodologia que seria utilizada. Foi ressaltada a importância do foco no processo e do envolvimento dos impactados na detecção e criação de uma solução. Os membros da ASSMUSOL mostraram-se abertos à iniciativa e crentes no potencial do trabalho para impactar positivamente a vida dos adolescentes, e expuseram algumas opiniões sobre possíveis caminhos para o projeto bem como algumas características dos adolescentes. A reunião foi encerrada após o agendamento de outra data para realização de atividade relacionada à pesquisa deste trabalho.

Durante a visita, foram captados os seguintes insights:

- Necessidade de se criar o projeto junto com os adolescentes para garantir maior envolvimento;
- Beatris citou a necessidade de criação de um projeto de geração de renda para atrair e manter mais jovens, recebendo apoio por parte dos professores;
- Durante as aulas é possível abordar outros assuntos como tráfico, drogas, prostituição e doenças sexualmente transmissíveis.

E algumas características:

- As atividades são muito práticas com pouco ou nenhum suporte informativo impresso ou digital;
- Aparelhos celulares devem ser desligados durante as aulas;
- Os professores Tati e Leandro, mostraram-se mais afastados e desconfortáveis em relação ao uso de tecnologia digital de maneira geral;
- Uso de materiais produzidos nas aulas para decorar a ASSMUSOL;
- Diversos cartazes educativos espalhados pelas salas de aula.

É importante ressaltar o caráter prático e objetivo da equipe da ASSMUSOL, os quais possuíam geralmente alguma solução imaginada para os problemas que eram superficialmente citados durante a conversa e já propunham direções e até prazos pensando no modo como trabalham os módulos durante alguns meses.

APÊNDICE B – REUNIÃO DE PLANEJAMENTO

Foi realizada no dia 25 de abril de 2015 uma reunião com as colegas Alice Meditsch e Quitéria Oliveira para planejar a oficina de Definição do Desafio Estratégico.

A base do HCD é um Desafio Estratégico preciso, o qual vai orientar a elaboração da pesquisa de campo e também as soluções desenvolvidas e deve ser expresso por frases que delimitem o problema o suficiente para que possa ser realizado, mas que mantenha uma abertura a novas possibilidades (IDEO et al, 2013). O Desafio pode ser definido pela liderança organizacional ou criado em conjunto com a equipe de projeto, através de uma atividade na qual primeiro são listados os critérios para o mesmo e os desafios enfrentados e, posteriormente, as oportunidades são expressas em frases moldadas em termos humanos, ao invés de focado em uma tecnologia, produto ou funcionalidade. (IDEO et al, 2013).

Após análise das conclusões apresentadas no item 4.1 Saída de campo: Identificação de comunidades, identificamos a necessidade de se adaptar a atividade para que esta ocorresse de uma maneira mais dinâmica, dado o caráter prático dos professores e adolescentes.

A equipe chegou à proposta onde seriam construídos três painéis em conjunto com professores e adolescentes através do uso de notas autoadesivas, cujos objetivos seriam identificar desafios e oportunidades, verificar se professores e adolescentes já estavam pensando em alguma solução para algum problema e validar ou alterar o Desafio Estratégico inicial. Os painéis seriam:

- d) Painel “A vida na Vila”, o qual reuniria dados sobre a rotina, medos, desejos e necessidades dos habitantes da comunidade;
- e) Painel “A boa Vila”, o qual reuniria apenas aquilo que os habitantes gostariam que permanecesse na comunidade;
- f) Painel “A Vila dos sonhos”, o qual reuniria informações sobre o que os habitantes gostariam que fosse criado e/ou trazido para a comunidade, como seria a comunidade ideal.

A equipe decidiu por testar a dinâmica para verificar o funcionamento e possíveis pontos para melhoria. Quitéria conduziu a atividade questionando Alice e Marcos sobre as suas rotinas e vida em Porto Alegre.

A primeira reflexão, antes do início da atividade, foi sobre a inadequação da palavra “vila”, pois o objetivo era descobrir mais sobre a realidade em geral dos participantes, e não apenas o local físico em si. Alice ressaltou que a realidade da maioria dos habitantes provavelmente foi sempre a Vila Cruzeiro, sendo assim, deveríamos investigar o cotidiano de cada um naquele espaço, independente do espaço em si. Afinal, a interpretação do que o espaço e a relação entre moradores e comunidade precisaria é parte deste trabalho.

No início da atividade, Quitéria fez perguntas sobre o que os participantes gostavam e o que não gostavam, como era o dia-a-dia na cidade, quais momentos felizes ocorriam, o que era visto com frequência, qual era o caminho ao sair da universidade, o que ocorria de bom ou diferente no final de semana, o que havia de bom ao se chegar em casa, e o que os participantes mais viam e faziam durante sua rotina. As respostas eram escritas em notas autoadesivas e adicionadas ao painel que foi nomeado “meu dia-a-dia”.

Na fase seguinte, as notas com aspectos positivos foram colocadas em outro painel onde deveria ser identificado o que faltava então na rotina dos participantes. No entanto, notou-se que o conjunto de notas com aspectos positivos não inspirava a detecção de problemas pois, ao transmitir a variedade de coisas boas identificadas, passava a impressão de que tudo estava bem.

Em seguida os participantes decidiram analisar as notas com aspectos negativos, focando em qual seria o contraponto dos problemas e o que poderia existir no lugar dos mesmos ou como solucioná-los. Esta abordagem foi mais eficiente no momento de se identificar oportunidades, no entanto, observou-se também a existência de alguns problemas que estariam além do escopo do projeto, e é ilustrada pela Figura 56.

Figura 56 - Teste da atividade e painéis resultantes



Fonte: autor

Após análise do material produzido e de reflexões sobre como a atividade foi conduzida, a equipe identificou a necessidade de algumas modificações. A primeira delas foi remover o “nome” dos painéis para não condicionar nem influenciar as respostas. Além disso, o fluxo da atividade foi adaptado para acontecer da seguinte maneira:

- Construção do primeiro painel com aspectos positivos e negativos para depois dividi-los em dois painéis;
- Para complementar o painel com aspectos positivos, questionar o que mais poderia existir no cotidiano dos participantes, para que se possa identificar os desejos dos mesmos;
- Para complementar o painel com aspectos negativos, questionar o que e como é preciso mudar, para que se possa identificar as necessidades principais dos participantes;
- Questionar as respostas dos participantes para que se possa detectar motivações, sentimentos e novas oportunidades.

Por fim, a equipe observou que a atividade poderia sofrer adaptações e correções ao longo de sua execução, visto que as respostas e interações com os adolescentes e professores não podem ser previstas com exatidão por se tratarem de pessoas, e não apenas simples variáveis de uma equação.

APÊNDICE C – ENQUADRAMENTO DO DESAFIO ESTRATÉGICO

PARTE I – Adolescentes

No dia 29 de abril de 2015 foi realizada a primeira parte da atividade para identificar um desafio estratégico para este trabalho. Conforme especificado no **Apêndice B – Reunião de Planejamento**, a atividade original da metodologia HCD foi remodelada para que ficasse mais adequada aos participantes. Participaram nove alunos e a professora do Módulo Cidadania, Tati, e a atividade teve duração de 102 minutos.

Para começar a atividade, foi solicitado a todos que escrevessem seu nome, idade e algo que gostavam em uma etiqueta de identificação que foi colada na camiseta como identificador. Os tópicos nas etiquetas serviram para começar diferentes conversas ao longo da atividade.

A equipe de projeto instruiu os participantes que não havia uma resposta certa ou errada, que o importante era que eles expressassem o que quisessem, que os papeis não deveriam ser amassados, pois todas respostas seriam úteis. Também foi explicado que poderiam compartilhar histórias, sentimentos e frases, não necessariamente apenas uma palavra-chave para cada coisa. Um primeiro painel foi construído com as respostas dos participantes para perguntas como: o que mais gosta; o que menos gosta; o que faz ao acordar; o que mais vê ou ouve durante o dia; como é o caminho para a escola ou para a ASSMUSOL; quais músicas ou artistas mais gostavam; o que mais faziam em casa; o que se faz de diferente na semana e no final de semana; o que mais gosta e o que menos gosta nas aulas, entre outros. Além disso, outras perguntas surgiram ao longo da atividade e algumas respostas foram questionadas, com o objetivo de instigar a reflexão dos participantes e abrir possibilidades para que novas respostas pudessem surgir.

Figura 57 - Primeira parte da atividade de enquadramento do Desafio Estratégico



Fonte: autor

A partir da construção de um painel genérico e abrangente sobre a vida dos participantes, conforme mostra a Figura 57, a equipe dividiu as notas autoadesivas em dois painéis: um com aspectos positivos e outro com aspectos negativos das rotinas. Durante a divisão, notou-se que alguns tópicos geravam controvérsias, pois alguns eram a favor e outros eram contra. Nestes casos, a equipe questionou as razões para classificar um tópico como bom ou ruim e tomou nota sobre as justificativas.

Sequencialmente, os painéis foram complementados com novas ideias. No painel de aspectos positivos foram adicionadas notas com o que os participantes gostariam que existisse na vida deles e, no painel de aspectos negativos, o que gostariam que não existisse ou que fosse diferente. Por fim, os participantes foram questionados de maneira mais objetiva sobre que temáticas gostariam para um novo projeto.

A atividade ocorreu de maneira dinâmica e descontraída, como ilustra a Figura 21, sem muitas interrupções ou pausas onde não havia interação. Alguns adolescentes demonstravam certa impaciência quando notaram que a atividade já havia se estendido por mais de uma hora, mas voltavam a interagir quando era mencionado algum assunto de seu interesse ou quando notavam uma oportunidade para fazer comentários bem-humorados e/ou provocativos sobre os colegas.

Pode-se perceber que a maioria dos tópicos mencionados como positivos relacionava-se com hábitos simples como comer, dormir, conversar e sair com amigos, ficar conversando nas redes sociais, andar descalço e estar com a família. Já os tópicos negativos, em sua maioria, eram relacionados aos problemas causados pelo tráfico e pelas drogas, ao lixo espalhado pela comunidade, às tarefas domésticas impostas pelos pais ou aulas e projetos sociais estritamente expositivos e sem partes práticas.

A reformulação da atividade mostrou-se positiva, pois foi possível engajar e manter a atenção dos estudantes por um longo período de tempo e com um bom nível de contribuições. No entanto, perto do fim da atividade eles já se mostravam muito impacientes e com vontade de acessar suas redes sociais através do celular ou ir para casa. Observamos também que os mais novos ficavam retraídos e relutantes em contribuir devido às provocações e brincadeiras dos mais velhos, mas, ao serem encorajados a responder novamente ou explicar uma resposta, empolgavam-se novamente. Após uma breve releitura das notas, foi possível identificar alguns tópicos que representavam necessidades e/ou desejos e poderiam vir a ser o desafio estratégico, como projetos que envolvessem culinária, artes ou atividades físicas. Por fim, decidimos guardar as notas e reflexões sobre a atividade para que fossem analisadas junto com os dados coletados na atividade com os professores.

PARTE II – Professores e Coordenadora

Na semana seguinte, no dia 05 de maio de 2015, a mesma atividade foi realizada, com a presença dos professores Dani e Leandro, da responsável pela cozinha, Claudete, e da coordenadora, Kelly, e duração de 106 minutos.

Como forma de introdução, e também para ampliar o conhecimento dos participantes acerca da variedade de temas e caminhos que o projeto poderia tomar, foram apresentados alguns projetos do livro *Design for Social Change*, do autor Andrew Shea. Após uma breve explicação sobre o potencial do designer como facilitador no processo de desenvolvimento de soluções para problemas de diversos tipos, demos início a construção de painéis sobre aspectos positivos e negativos da realidade dos participantes.

Os pontos negativos citados novamente giravam em torno do tráfico de drogas e dos problemas causados pelo mesmo, como envolvimento dos adolescentes com drogas, violência

e mortes. Os pontos positivos também apresentavam algumas similaridades com o que havia sido levantado na atividade anterior, no entanto, ao notar que itens como “trabalhar com adolescentes”, “projetos sociais” e “ASSMUSOL” foram citados, a equipe sugeriu que fosse construído um painel mais objetivo acerca da realidade da associação, ideia que teve boa aceitação entre os participantes. Através da construção deste terceiro painel, foi possível estimular o pensamento crítico dos participantes acerca dos desafios enfrentados pela associação durante a execução de suas atividades e o que poderia ser melhorado. Nota-se que o foco dos tópicos citados incidiu, majoritariamente, sobre o que era necessário por parte dos adolescentes para que os resultados obtivessem mais sucesso. Ao serem indagados sobre a possibilidade de o desafio estratégico tratar de um projeto de geração de renda, como mencionado durante a Visita Guiada²², os participantes comentaram que se trataria de um projeto legal, no entanto, Kelly fez uma colocação importante ao questionar qual o nível de mudança efetiva o projeto traria pois, em sua visão, existiam outras necessidades mais importantes.

A atividade foi encerrada após nos certificarmos de que os participantes não possuíam mais nenhuma sugestão ou comentário a fazer. Em seguida, Kelly, que se mostrou relutante em participar da atividade no início com receio de atrasar suas tarefas administrativas, ressaltou que o tempo investido na atividade havia valido a pena, pois pode ter uma noção um pouco mais objetiva do tipo de projeto que poderíamos abordar, além de ter considerado divertido participar da dinâmica. Tal comentário foi considerado importante pela equipe por demonstrar que o estabelecimento de uma relação de confiança estava progredindo.

As notas e respostas dos participantes foram compiladas para serem analisadas em conjunto com os dados da Parte I. A análise dos dados e conclusões acerca dos possíveis desafios estratégicos encontram-se descritas a seguir.

PARTE III – Análise dos dados

O objetivo da análise das notas e respostas dos participantes era a geração de possíveis desafios estratégicos para o projeto. Para isso, foi feito um exercício de classificação *a posteriori* (ALVES, 2013 apud GUIMARÃES, 2014), onde as notas que possuíam alguma similaridade

²² Vide Apêndice A – Visita Guiada

foram agrupadas em categorias próprias, sem um critério pré-definido. Sequencialmente, foram estabelecidas identificações para estas categorias e feita uma lista de oportunidades identificadas, processo ilustrado na Figura 58.

Figura 58 - Notas categorizadas a posteriori



Fonte: autor

O Desafio Estratégico é considerado a base de todo o processo do HCD, por orientar tanto a pesquisa como o desenvolvimento de soluções, e deve ser enquadrado de maneira específica o suficiente que torne o tópico gerenciável, mas amplo o suficiente para proporcionar novas descobertas, e moldado em termos humanos, e não com foco em tecnologias ou funcionalidades (PINHEIRO, COLUCCI JR., DE MELO, 2013). Tendo em conta estas diretrizes, e relacionando as oportunidades e necessidades com os objetivos deste trabalho, foram estabelecidos os seguintes critérios para o enquadramento dos desafios: (1) ser focado nas necessidades e desejos dos adolescentes atendidos pela ASSMUSOL; (2) ser específico o suficiente para tornar o tópico gerenciável; (3) ser amplo o suficiente para permitir novas descobertas;

(4) ser exequível em até quatro meses²³. Os possíveis desafios estratégicos encontrados foram:

- a) Como poderíamos atingir um maior envolvimento das famílias da comunidade com a ASSMUSOL?
- b) Como poderíamos melhorar a imagem dos habitantes da vila cruzeiro perante a sociedade?
- c) Como poderíamos aumentar a renda dos adolescentes atendidos pela ASSMUSOL?
- d) Como poderíamos aumentar o nível de comprometimento dos adolescentes?
- e) Como poderíamos atrair mais jovens do sexo masculino para a ASSMUSOL?
- f) Como poderíamos garantir/estimular uma maior liberdade de expressão dos adolescentes?
- g) Como poderíamos oferecer/garantir acesso à prática de atividades físicas para os adolescentes?
- h) O que poderíamos oferecer aos adolescentes que não tem contato com a área das artes?
- i) Como poderíamos promover a alimentação saudável e econômica dos adolescentes?
- j) Como poderíamos melhorar o dia-a-dia dos moradores da Vila Cruzeiro através da internet?
- k) Como poderíamos promover o contato dos adolescentes da ASSMUSOL com a música?
- l) Como poderíamos incentivar os educandos a dar continuidade nas atividades aprendidas mesmo após sair da ASSMUSOL?
- m) Como poderíamos tornar o relacionamento dos adolescentes com as família, amigos e namorados o mais feliz e seguro possível?

²³ Prazo de desenvolvimento da solução na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso 2

- n) Como poderíamos promover uma melhora na autoestima dos alunos e o reconhecimento do trabalho dos professores?
- o) Como poderíamos minimizar o impacto dos problemas do lixo na comunidade?
- p) Como poderíamos evitar/prevenir/diminuir o envolvimento dos adolescentes com as drogas e o tráfico?

Para validar e selecionar o desafio estratégico foi agendada outra visita à ASSMUSOL, descritas a seguir.






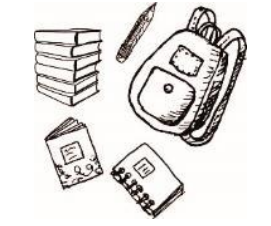

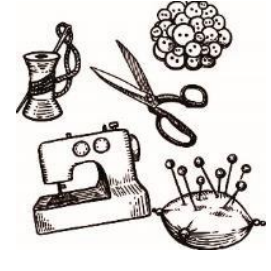




PARTE IV – Escolha do Desafio Estratégico



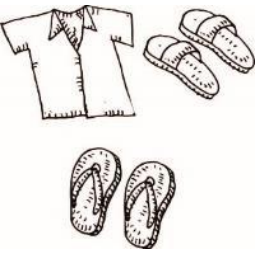

Decidimos que a escolha do Desafio Estratégico deveria ser feita não apenas a partir da opinião da coordenação, mas também a partir da consideração dos adolescentes atendidos, visto que seria necessário um posterior envolvimento dos mesmos na construção da solução e eles precisariam estar motivados para interagir com o tópico.

Para validar com a coordenação, cada desafio estratégico foi impresso separadamente em uma tira de papel e, a partir disto, solicitamos que a Kelly organizasse os mesmos segundo a urgência ou prioridade do tópico e o impacto que o mesmo poderia ter, a partir da visão administrativa que ela possuía dado as suas atribuições.

Para validar com os adolescentes, era necessário tornar o processo de organização mais dinâmico e interessante, afim de que fosse realmente estimulado um pensamento reflexivo e crítico durante a seleção do desafio e mantidos o foco e a atenção dos mesmos durante o processo. Sendo assim, adaptamos a atividade de Organização de Cartas, a qual consiste em pedir para que cada pessoa ordene as cartas de um baralho, as quais apresentam uma única imagem ou palavra relacionados com a pesquisa, de acordo com a sua preferência (IDEO, 2015). A atividade propõe uma observação sobre como o participante ordena as cartas de acordo com critérios subjetivos, demonstrando o que é mais importante para o mesmo e possibilitando a identificação de novas oportunidades e *insights* através desta informação. Tendo em vista que seria muito abstrato para alguns desafios estratégicos uma definição através de uma única imagem ou palavra, foi criado um baralho onde cada carta possuía quantas imagens fossem necessárias para expressar o desafio estratégico que representava. O Quadro 8 representa a relação entre possibilidade de desafio estratégico e imagens.

Quadro – Baralho sobre possíveis desafios estratégicos

Desafio	Carta	Desafio	Carta
Projeto de geração de renda		Projeto para desmistificar a representação da Vila através da mídia	
Projeto de conscientização sobre drogas		Projeto de atividade física	
Projeto de atividade culinária		Projeto sobre comprometimento com as aulas	
Projeto de uso da internet para melhoria da rotina		Projeto para promover continuidade com o que é aprendido na ASSMUSOL	
Projeto para minimizar impacto do lixo		Projeto sobre aproximação entre ASSMUSOL e famílias	
Projeto de atividade de construção focada no público masculino		Projeto sobre autoestima	

Projeto de atividade sobre música		Projeto sobre amigos e relacionamentos	
Projeto sobre liberdade de expressão através do visual		Projeto de atividades artísticas	

Fonte: autor, adaptado de IDEO (2015).

Foi informado a cada participante que cada carta representava um possível projeto a ser desenvolvido em conjunto com eles e que deveriam colocar as cartas em ordem de preferência, ou seja, sobre qual tópico gostariam mais que fosse o novo projeto. Cada participante ordenou as cartas separadamente do grupo, para que ninguém fosse influenciado pelas opiniões alheias. Em seguida, apresentamos um outro baralho que consistia de palavras que definiam os possíveis desafios e solicitamos que o grupo colocasse estes em ordem de preferência novamente. O objetivo da realização da atividade em grupo e com outro tipo de carta era estimular um outro ponto de vista e uma discussão sobre o que seria mais importante para todos. A Figura 59 apresenta a atividade desenvolvida com os adolescentes.

Figura 59 - Atividade de ordenação de cartas



À esquerda, alguns participantes começam a ordenar as cartas em grupo; no canto superior direito, exemplo de cartas ordenadas individualmente; no canto inferior direito, as cartas ordenadas em grupo. Fonte: autor.

Como parte importante na construção da solução, decidimos analisar e ordenar os possíveis desafios levando em consideração critérios pertinentes ao projeto do ponto de vista do designer. Para isto, foram definidos os seguintes critérios: (1) gerar empoderamento que contemple ao menos um nível e espaço social²⁴; (2) viabilidade econômica e praticabilidade; e (3) conhecimento prévio sobre o tópico. Ressaltamos que o critério (3) foi entendido como o menos importante dos critérios, visto que seria benéfico ter conhecimento prévio sobre o tópico a ser trabalhado, mas não necessariamente um critério excludente, já que é parte do processo deste trabalho buscar conhecimento nas áreas que se façam necessárias.

Por fim, foi feita uma média entre a organização das cartas feita de modo individual, para que a mesma pudesse ser comparada às organizações feitas pela coordenadora, pelo

²⁴ Vide item 2.2 Inovação Social e Empoderamento

grupo de participantes e pela equipe de projeto. O quadro a seguir apresenta o resultado da ordem de cada uma das partes, adotando as letras atribuídas a cada desafio na ordem apresentada no item PARTE III – Análise dos dados.

Quadro 12 – Ordem de prioridade dos desafios estratégicos

Kelly	Adolescentes (média)	Adolescentes (grupo)	Equipe de projeto
A	L	A	A
E	K	E	L
D	D	K	C
L	J	I	P
C	G	M	B
N	A	F	N
F	B	J	F
H	E	G	D
J	H	C	H
K	F	L	E
P	I	H	G
B	C	D	K
M	M	N	I
G	O	O	O
I	N	P	J
O	P	B	M

Fonte: autor

A alternativa A - “Como poderíamos atingir um maior envolvimento das famílias da comunidade com a ASSMUSOL?” foi indicada três vezes como o desafio de maior importância, portanto, foi selecionada como o Desafio Estratégico desde trabalho. A partir da definição do desafio, a equipe de projeto iniciou a fase de investigar o problema selecionado.

PARTE V – Atividades suporte

Durante a realização da primeira atividade com os adolescentes, fomos informados pela coordenadora Kelly de que a professora Tati estaria ausente no mês de maio devido a um curso de capacitação que precisaria atender. Sendo assim, os horários de quarta foram oferecidos para que a equipe de projeto pudesse interagir e ter acesso aos adolescentes.

Dado o baixo interesse em atividades burocráticas ou muito teóricas apresentado pelos adolescentes, decidimos por levar nas quartas-feiras alguma atividade completamente lúdica. Desse modo, seria possível não só passar um tempo de maneira divertida ao lado dos adolescentes, mantendo o interesse dos mesmos nas atividades que levaríamos ao longo do mês, como também estreitar os laços de amizade com os mesmos. Tendo em vista que a tarde é dividida em dois momentos, antes e depois do horário do lanche, optamos por dedicar uma metade a atividades lúdicas e a outra a atividades relacionadas à pesquisa deste trabalho.

No primeiro dia de atividade, foi proposta primeiro uma sessão de *Stop*, jogo no qual os participantes recebem uma folha de papel com uma tabela onde cada coluna corresponde a um tema (frutas, cidades, cor, entre outros) e, a cada rodada, é sorteada uma letra que deve ser a primeira letra das palavras com as quais os participantes devem preencher as lacunas de uma linha, conforme exemplo ilustrado na Figura 60. Ao preencher todas as lacunas de uma linha, o participante deve falar “stop” (pare, em inglês) e os demais devem parar de preencher as lacunas. Para cada resposta única, são atribuídos 10 pontos ao participante, e para cada palavra repetida entre participantes, 5 pontos. Ao final de cada rodada os participantes somam os pontos de suas linhas de respostas e ganha o participante que pontuar mais ao final do jogo.

Figura 60 - Ficha de jogo Stop

Nome	Fruta	Cor	Carro	C.E.P	Total
Caio	Caju	---	Corra	Cuiabá	40
Luiza	Laranja	Lilás	Lada	---	40

Brogui.com

Em seguida, foi proposta uma sessão da atividade adaptada a partir do jogo Imagem&Ação, com as cartas exemplificadas na Figura 61. Neste jogo, os participantes são divididos em times e precisam fazer mímicas ou desenhos para que os integrantes de seus respectivos grupos adivinhem uma palavra que é sorteada através de cartas. Para confecção das cartas, foram usadas palavras que faziam parte da realidade dos adolescentes, como ASSMUSOL ou Costura, em meio a palavras genéricas.

Figura 61 - Cartas para o jogo Imagem & Ação

IMAGEM & AÇÃO		IMAGEM & AÇÃO		IMAGEM & AÇÃO		IMAGEM & AÇÃO	
A	Andar	A	Correr	A	Pular	A	Coçar
P/A	Cachorro	P/A	Gato	P/A	Coelho	P/A	Passarinho
O	Armário	O	Mesa	O	Cadeira	O	Sofá
CEP	Porto Alegre	CEP	Vila Cruzeiro	CEP	Rio de Janeiro	CEP	São Paulo
L	Namorar	L	Jogar	L	Sair pra festa	L	Dançar
IMAGEM & AÇÃO		IMAGEM & AÇÃO		IMAGEM & AÇÃO		IMAGEM & AÇÃO	
A	Latir	A	Sorrir	A	Chorar	A	Mandar
P/A	Leandro	P/A	Dani	P/A	Mc Gui	P/A	Rato
O	Televisão	O	Forno	O	Luz	O	Telefone
CEP	Tuca	CEP	ASSMUSOL	CEP	AMOVICS	CEP	Beira-Rio
L	Celular	L	Facebook	L	Beijar	L	Shopping
IMAGEM & AÇÃO		IMAGEM & AÇÃO		IMAGEM & AÇÃO		IMAGEM & AÇÃO	
A	Cair	A	Subir	A	Rebolar	A	Acordar
P/A	Tati	P/A	Mc Gui	P/A	Barata	P/A	Mosca
O	Caneta	O	Copo	O	Prato	O	Garfo
CEP	Porto Alegre	CEP	Tramandaí	CEP	Estados Unidos	CEP	Olimpico
L	Jogar bola	L	Conversar	L	Fofocar	L	Dormir

Fonte: autor.

Ao fim do dia, os adolescentes foram instigados a dar um retorno sobre as atividades desenvolvidas. De modo unânime, eles elogiaram o momento de diversão através dos jogos, e citaram que as atividades relacionadas à pesquisa poderiam seguir o mesmo viés lúdico, de modo que ficariam mais divertidas e eles gostariam mais de se envolver. Outro ponto observado foi que, após as atividades os adolescentes que antes chamavam os integrantes da equipe de projeto de “Sôr” ou “Sôra”, gírias para professor e professora, passaram a chama-los pelo nome ou apelido, demonstrando um maior nível de intimidade.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO

No dia 20 de maio de 2015 a equipe de projeto realizou a atividade referente ao questionário com os adolescentes da ASSMUSOL. Participaram da atividade 5 adolescentes atendidos pela ASSMUSOL e a atividade teve duração aproximada de 90 minutos. O questionário tinha por objetivo investigar a estrutura familiar dos adolescentes e também qual era a relação da família com a ASSMUSOL. Para isso, foram geradas as seguintes perguntas:

- Quando pensa na sua família, qual a primeira palavra que vem à mente?;
- O que significa para você sair e voltar para casa?;
- O que significa para você ir e voltar da ASSMUSOL?;
- Qual a relação entre sua família e seu colégio?;
- Qual a relação entre a sua família e a ASSMUSOL?;
- Com quem você mora?;
- Como é a sua casa?;
- Qual a melhor e a pior coisa da sua casa?;
- Quem da sua família trabalha e onde?;
- Quem não trabalha e qual o motivo?;
- Quem geralmente fica em casa?;
- Quanto tempo você fica em casa?;
- Que atividade fazem com frequência na sua casa?;
- Que atividade lhe pedem com frequência para fazer em casa?;
- O que te falam quando você vai sair de casa?;
- O que comentam ou pensam sobre o seu colégio?;
- O que comentam quando você mostra o que produziu nas atividades da ASSMUSOL?;
- O que comentam ou pensam sobre a ASSMUSOL?;

- Alguém na sua família conhece ou já foi na ASSMUSOL?

Para aplicação do questionário, as perguntas foram divididas e adaptadas no formato de duas atividades. Num primeiro momento, algumas perguntas foram utilizadas como tópicos para uma rodada do jogo *Stop*²⁵, resultando nos seguintes itens para as colunas: (1) Minha família; (2) Sair de Casa; (3) Voltar para casa; (4) Ir para a ASSMUSOL; (5) Voltar da ASSMUSOL; (6) Família e Colégio; e (7) Família e ASSMUSOL. A atividade foi adaptada desta maneira para que se pudesse observar quais seriam as palavras chave utilizadas pelos adolescentes para descrever cada tópico, dado o caráter de urgência do jogo em demandar que as primeiras palavras que venham à mente sejam utilizadas, conforme ilustra a Figura 62.

Figura 62 - Questionário adaptado como matriz para o jogo *Stop* e preenchido por participante

PALAVRAS QUE SE RELACIONEM COM...						
MINHA FAMÍLIA	SAIR DE CASA	VOLTAR PRA CASA	IR PARA A ASSMUSOL	VOLTAR DA ASSMUSOL	FAMÍLIA E COLÉGIO	FAMÍLIA E ASSMUSOL
feliz 5	sugira 10 fofoCA	10 selividade	feliz 10 frai	fome 5	facil 10	-
5 carinhosa	10 cada DA	-	cansa da 10	4	10 bencito	10 combinar
5 Alegria	10 Amiga 10	10 AMADA	Andar 10	10 ALIADA	10 AMOR	10 Amigade
Bonita 5	Bom 10	10 Banda	10 Bunitinho	10 BEM vindos	10 BURRA	10 BOMDADE
10 Rodada	10 Ridículo	10 Rancer	10 REBEIDE	10 Raina 10	10 ROLAR	10 ROCK
10 VERDADEIRA	RUM 5	10 Aliada 10	BOM 10	10 calaDA	10 Ridículo	10 EDUCAÇÃO
10 BOMDADE	BOM 5	10 NERVOSA	10 CANSADA	10 DORMI	10 NADA DE BOM	10 RUM

Fonte: autor

²⁵ Descrito no Apêndice C – Enquadramento do Desafio Estratégico, Parte V – Atividades suporte

Em seguida, os participantes receberam uma folha em formato A3 com uma tabela onde cada célula correspondia a uma questão do formulário. Tendo em vista que os participantes já construíram cartazes e painéis no Módulo Cidadania conduzido pela professora Tati, julgamos que esta seria uma outra maneira atrativa de aplicar as questões restantes. Muito embora os participantes foram orientados a responder às questões com palavras, desenhos ou imagens recortadas de jornais e revistas que estavam disponíveis, todos eles preencheram os painéis apenas com respostas escritas. A Figura 63 apresenta, através de um modelo preenchido, as questões selecionadas para este painel: (1) Quem mora na minha casa; (2) Como é minha casa; (3) Melhor coisa da minha casa; (4) Pior coisa da minha casa; (5) Quem trabalha? Onde?; (6) Quem não trabalha? Por quê?; (7) Quem fica sempre em casa?; (8) Quanto tempo fico em casa; (9) O que me pedem para fazer em casa; (10) O que mais fazem em casa; (11) O que falam quando vou sair; (12) O que acham/falam sobre meu colégio; (13) O que gostam que eu faça em casa; (14) O que acham/falam da ASSMUSOL; (15) O que acham/falam quando mostro o que fiz na ASSMUSOL; (16) Quem conhece/já foi na ASSMUSOL.

Figura 63 - Questionário adaptado como painel e preenchido por participante

<p>QUEM MORA NA MINHA CASA</p> <p>EU MINHA MÃE E MEU IRMÃO</p>	<p>COMO É MINHA CASA</p> <p>3- Quarto 1- banheiro 1- sala 1- COZINHA</p>	<p>MELHOR COISA DA MINHA CASA</p> <p>MINHA CAMA</p>	<p>PIOR COISA DA MINHA CASA</p> <p>MEU GUARDA ROUPA</p>
<p>QUEM TRABALHA? ONDE?</p> <p>MINHA MÃE DE MANICURE</p>	<p>QUEM NÃO TRABALHA? POR QUÊ?</p> <p>EU E MEU IRMÃO</p>	<p>QUEM FICA SEMPRE EM CASA</p> <p>MINHA MÃE</p>	<p>QUANTO TEMPO FICO EM CASA</p> <p>SEGUNDA E SEXTA SABADO DOMINGO</p>
<p>O QUE ME PEDEM PRA FAZER EM CASA</p> <p>LIMPAR MEU QUARTO</p>	<p>O QUE MAIS FAZEM EM CASA</p> <p>DORMIR</p>	<p>O QUE FALAM QUANDO VOU SAIR</p> <p>MÃE EU POSSO</p>	<p>O QUE ACHAM/FALAM SOBRE MEU COLÉGIO</p> <p>O MELHOR</p>
<p>O QUE GOSTAM QUE EU FAÇA EM CASA</p> <p>LAVAR A LOÇA</p>	<p>O QUE ACHAM/FALAM DA ASSMUSOL</p> <p>MUITO BOM</p>	<p>O QUE ACHAM/FALAM QUANDO EU MOSTRO O QUE FIZ NA ASSMUSOL</p> <p>MUITO LINDO</p>	<p>QUEM CONHECE/JÁ FOI NA ASSMUSOL</p> <p>MINHA PRIMA</p>

Fonte: autor

Durante a aplicação do questionário como jogo, a equipe de projeto notou que os participantes estavam se focando no caráter competitivo, buscando preencher as lacunas antes dos outros participantes ao invés de preencher com palavras que melhor representassem o tópico em questão. Além disso, foi observada uma limitação do formato devido ao fato de que em cada linha as palavras deveriam começar com uma letra específica, limitando o universo de respostas. Para contornar estas limitações, os participantes foram informados de que as duas últimas linhas deveriam ser preenchidas com quaisquer palavras, sem a necessidade de iniciar com uma letra específica, e que deveriam ser as que melhor representavam cada tópico, sem a necessidade de se terminar antes dos demais participantes. Apesar da maior liberdade a partir das novas instruções, o teor das respostas não teve mudança significativa.

No momento seguinte, ao responder às questões do painel, nenhum participante optou por desenhar ou utilizar imagens dos jornais e revistas disponíveis. Os adolescentes se mostraram confortáveis com a atividade e não apresentaram muitas dúvidas. Além disso, alguns comentavam suas respostas com os colegas para fins de comparação ou com a equipe de projeto para verificar se estavam respondendo corretamente.

A partir das respostas e anotações tomadas durante as atividades, foi possível realizar uma reflexão posterior sobre o resultado da atividade. Na primeira parte da aplicação, pode-se observar principalmente a boa relação dos participantes com suas famílias, bem como uma percepção de relação positiva entre as famílias e a ASSMUSOL.

Em relação à construção dos painéis, destacou-se o seguinte:

- Apenas um participante mencionou morar junto com uma figura paterna, no caso, o padrasto;
- As casas são geralmente pequenas e compostas de dois quartos, sala, cozinha e banheiro;
- O local preferido dos adolescentes é o quarto;
- As famílias geralmente são sustentadas pela figura materna, sendo que apenas um participante mencionou que o pai trabalhava;
- Os participantes em geral não trabalham devido às suas idades;

- Dificilmente os participantes ficam sozinhos em casa, sendo que uns são supervisionados por algum responsável e outros ficam como responsáveis por irmãos mais novos;
- Todos mencionaram realizar atividades domésticas em suas casas;
- Os participantes possuem liberdade para sair de casa, mas precisam informar os responsáveis e, em alguns casos, pedir autorização;
- Os responsáveis possuem uma boa visão da ASSMUSOL, elogiam o que é produzido nas aulas, mas geralmente não conhecem ou visitam o local pessoalmente.

Observa-se que o último item citado acima confirma a percepção dos adolescentes entre família e ASSMUSOL evidenciada na primeira parte da atividade. Foi gerada uma nuvem de palavras a partir das respostas que diziam respeito a relação entre famílias e ASSMUSOL através da ferramenta online chamada *Word It Out*, a qual leva em consideração o número de vezes que os termos são citados para dar menos ou mais destaque, para tornar melhor a visualização do conteúdo, ilustrada na Figura 64. Visto que o resultado da atividade vai contra o Desafio Estratégico selecionado, evidenciando que, na verdade, existe uma relação positiva entre família e ASSMUSOL, a equipe de projeto identificou a necessidade de se reunir novamente com a coordenadora Kelly.

Figura 64 - Nuvem de palavras para a relação Família - ASSMUSOL



Fonte: autor, através da ferramenta online *Word It Out*

Durante uma breve conversa na sala da coordenadora, esta expôs o fato de que havia refletido sobre o desafio estratégico selecionado e alguns outros e percebeu que, na verdade, eles estavam relativamente interligados. Segundo ela, atuar no comprometimento, engajamento das famílias, motivação através das famílias, criação de novas atividades, dentre outros, resultariam tanto numa aproximação das famílias com a associação como no aumento de jovens envolvidos e até maior comprometimento dos mesmos. Segundo ela, era necessária uma reformulação no desafio estratégico para melhor definição do problema. Para tal, a equipe de projeto agendou um outro encontro de análise e reflexão.

APÊNDICE E – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Cada roteiro foi adaptado ao respectivo entrevistado com o objetivo de melhor relacionar o contexto e experiência do mesmo com as descobertas feitas nas outras atividades, o problema identificado e demais relações identificadas na base teórica deste trabalho.

Roteiro para entrevista com os educandos:

- a. Como/Por que começou a vir na ASSMUSOL?
- b. Gosta de vir ou é obrigado a vir?
- c. O que motiva a vir/ Porque continua vindo?
- d. Fala da ASSMUSOL para os amigos?
- e. Mostra o que faz na ASSMUSOL para os amigos?
- f. Amigos sabem/conhecem a ASSMUSOL?
 - i. Sim: eles vêm ou gostariam de vir na ASSMUSOL? Por quê?
 - ii. Não:
 1. Por quê?
 2. O que ficam fazendo ao invés de vir para a ASSMUSOL?
 3. Que tipo de atividade na ASSMUSOL chamaria a atenção deles?
- g. Já tentou trazer algum amigo para a ASSMUSOL?
 - i. Sim:
 1. Como fez?
 2. Deu certo? Por quê?
 - ii. Não: tem vontade de trazer? Por quê?
- h. O que gostaria de fazer na ASSMUSOL?
- i. Mostraria isso para os amigos depois? Por quê?
- j. O que gostaria que as pessoas soubessem sobre a ASSMUSOL?

APÊNDICE F – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS COM ESPECIALISTAS

Cada roteiro foi adaptado ao respectivo entrevistado com o objetivo de melhor relacionar o contexto e experiência do mesmo com as descobertas feitas nas outras atividades, o problema identificado e demais relações identificadas na base teórica deste trabalho. A seguir estão listados os roteiros, bem como o perfil de cada entrevistado.

2. ENTREVISTADO 8

- a. **Perfil:** Publicitário formado pela UFRGS, desenvolve projetos de comunicação com impacto social, ajudando marcas e causas a impactarem a sociedade positivamente, é co-fundador e professor de cursos cujo objetivo é incentivar o surgimento de negócios sociais, incentivar pessoas a criarem projetos paralelos que tornem suas vidas mais criativas;
- b. **Roteiro:**
 - i. Poderia comentar sobre a tua formação e com o que tu trabalhas atualmente?
 - ii. Já realizou algum projeto com jovens adolescentes? Em caso afirmativo, quais projetos foram estes?
 - iii. Poderia comentar sobre quais pontos obtiveram sucesso e quais falharam em relação aos projetos?
 - iv. Como procede no momento de engajar e motivar os adolescentes durante o processo criativo?
 - v. Tendo em vista o trabalho realizado pela ASSMUSOL e o Desafio Estratégico selecionado, quais são as tuas considerações e recomendações sobre os mesmos?
 - vi. Estaria disponível para participar de uma atividade de criação colaborativa para debater sobre o Desafio Estratégico e gerar alternativas de solução?

3. ENTREVISTADO 9

- a. **Perfil:** Graduado em Arquitetura e Doutorado em História, Teoria e Crítica da Arte, é professor de Design e já desenvolveu diversos projetos em comunidades vulneráveis;
- b. **Roteiro:**
 - i. Quando começou a trabalhar na Vila Cruzeiro e por quê?
 - ii. Quais os principais pontos positivos que identifica na vila?
 - iii. E quais os principais pontos negativos?
 - iv. Que tipos de projeto já desenvolveu na Vila?
 - v. Quais foram as principais dificuldades durante os projetos?
 - vi. Quais métodos utilizou para engajar as pessoas nos projetos, quais destes funcionaram ou não e por quê?
 - vii. Como conheceu e há quanto tempo trabalha com a ASSMUSOL?
 - viii. O que considera os principais desafios e limitações da ASSMUSOL?
 - ix. E quais seriam os pontos fortes?
 - x. De que maneira acha que a ASSMUSOL poderia atingir mais jovens para ocupar as vagas disponíveis e utilizar melhor os recursos aos quais tem direito?
 - xi. Estaria disponível para participar de uma atividade de criação colaborativa para debater sobre o Desafio Estratégico e gerar alternativas de solução?

4. ENTREVISTADO 10

- a. **Perfil:** Assistente social, reside na cidade de Porto Alegre e trabalha diretamente com famílias de comunidades vulneráveis, já tendo desenvolvido projetos na Vila Cruzeiro;
- b. **Roteiro:**
 - i. Qual a tua formação?
 - ii. Por que escolheu assistência social?

- iii. Como é o seu trabalho atual?
- iv. Qual a principal dificuldade do trabalho
- v. Como engajar as pessoas no processo de assistência social? E as famílias?
- vi. O trabalho te dá satisfação?
- vii. Conhece e/ou tem algum comentário sobre a ASSMUSOL da Vila Cruzeiro?

5. ENTREVISTADO 11

- a. **Perfil:** Aluna da UFRGS, viveu em uma comunidade vulnerável da região metropolitana de Porto Alegre, durante seu período de adolescência participou de alguns projetos sociais e no fim conseguiu superar as dificuldades para entrar numa universidade pública de ponta, sendo que atualmente é bolsista no programa Ciência sem Fronteiras;
- b. **Roteiro:**
 - i. Poderia nos contar um pouco sobre o local onde tu moraste durante a adolescência?
 - ii. Quais os principais aspectos positivos de lá?
 - iii. E quais os principais aspectos negativos?
 - iv. Quem morava junto contigo? Qual a ocupação destas pessoas?
 - v. O que tu fazias no tempo em que não estava no colégio?
 - vi. Chegou a se envolver com alguma iniciativa/projeto social (seja ele profissionalizante ou não)? E os teus amigos?
 - vii. E qual era a reação da tua família sobre isso (o que pensavam, o que diziam...)?
 - viii. Vinda de uma realidade um pouco similar com a de alguns jovens da Vila Cruzeiro, o que acha que os motiva ou faz se envolver com algo?
 - ix. Como chamar a atenção desses jovens?
 - x. Que tipo de iniciativa geralmente não dá certo nesse contexto?

6. ENTREVISTADO 12

- a. **Perfil:** Moradora da Vila Medianeira, uma das vilas que faz parte do complexo da Grande Cruzeiro, participou de projetos sociais profissionalizantes e hoje trabalha na comunidade e participa de um projeto social com jovens;
- b. **Roteiro:**
 - i. Quanto tempo mora/morou na Vila Cruzeiro?
 - ii. O que vem à mente ao pensar na Vila?
 - iii. O que mais gosta e o que menos gosta?
 - iv. Tem filhos que moram na Vila? Quantos? Idade? Estudam? Trabalham?
 - v. O que sabe sobre a ASSMUSOL? Como conheceu?
 - vi. O que acha dos projetos desenvolvidos? Que tipo de projeto/atividade acha que a ASSMUSOL poderia oferecer aos jovens?
 - vii. Tem/Se tivesse filhos, estimularia que eles participassem? Por quê?

APÊNDICE G – ATIVIDADES SUPORTE

Com o objetivo de testar o desenvolvimento de uma atividade prática e outra de cocriação, bem como a aceitação das mesmas e o engajamento dos adolescentes, a equipe de projeto utilizou uma das visitas à ASSMUSOL para conduzir uma Oficina de Estêncil e Cartaz de Divulgação.

No início da atividade, registrada na Figura 65, foi feita uma breve explicação sobre a história e uso do estêncil, bem como os meios de criação, produção e execução da técnica. A partir disso, os adolescentes testaram a técnica em um suporte descartável e, ao se sentirem seguros, foram para o suporte definitivo para fazer o estêncil que utilizariam para aplicar um desenho e/ou seus nomes em uma camiseta.

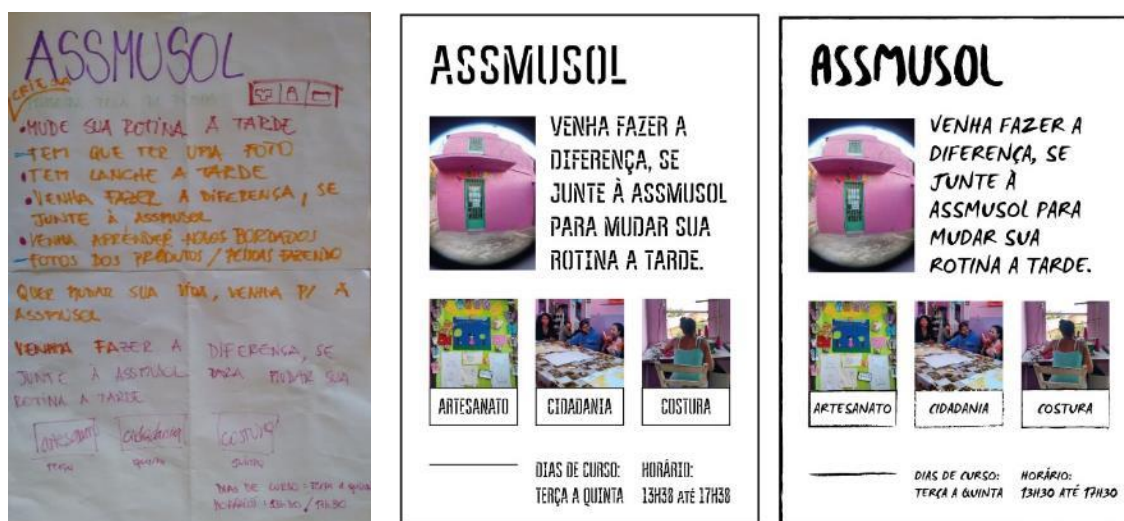
Figura 65 - Atividade de aplicação de estêncil



Fonte: autor

Após a aplicação do estêncil, todos foram convidados a refletir sobre uma possível peça de divulgação da ASSMUSOL. Através de alguns materiais impressos disponíveis no local, a equipe de projeto apresentou conceitos referentes a uma peça gráfica, como o título ou chamada, conteúdo e disposição das informações. Em seguida, os adolescentes deram sugestões do que deveria constar num possível panfleto de divulgação da ASSMUSOL, bem como sobre a organização das informações.

Figura 66 - Rascunho e versão final do panfleto de divulgação co-criado com os adolescentes da ASSMUSOL



Fonte: autor.

A versão finalizada do panfleto de divulgação, apresentada na Figura 66, teve grande aceitação por parte dos educandos, sendo que uma delas de imediato tirou algumas fotos para publicar em seu perfil nas redes sociais e outra perguntou se poderíamos fazer outros para distribuir pela comunidade.

Por fim, pudemos observar algo interessante acerca do engajamento dos adolescentes nas duas atividades. Tendo em vista que a criação e execução do estêncil tinha um objetivo mais direto e um resultado imediato, tangível e voltado aos próprios adolescentes, que era a produção de uma camiseta para uso próprio, esta atividade gerou muito mais envolvimento dos mesmos. Já no momento de reflexão sobre quais informações colocar num possível panfleto de divulgação, atividade mais abstrata, sem um resultado imediato e tangível, os mesmos se mostraram mais dispersos e menos motivados a se envolver.

APÊNDICE H – PROTÓTIPO I

Após a geração e seleção de alternativas a serem prototipadas, conforme descrito no capítulo **5 Idear – Criação**. A seguir serão detalhadas cada atividade prototipada entre os meses de Julho e Outubro de 2015.

I - ALTERNATIVA A. HORTA COMUNITÁRIA

A ideia desta alternativa, a primeira a ser testada, é a criação de uma Horta Comunitária na Vila Cruzeiro, cuja manutenção e cuidados ficariam sob responsabilidade dos jovens que frequentam a ASSMUSOL. A colheita do que fosse plantado seria dividida entre os moradores da comunidade, e a atividade proporcionaria uma oportunidade para também conversar com os alunos sobre alimentação saudável. Para isso, a equipe de projeto comprou os materiais necessários para o teste: composto orgânico, sementes variadas e pequenos compartimentos de plástico para germinar as sementes.

Na ASSMUSOL, após uma atividade recreativa, os adolescentes se reuniram com a equipe de projeto na área externa da sede da associação para preparar os compartimentos e plantar as sementes. Durante a execução da tarefa, ilustrada nas Figuras 67 e 68, os jovens se mostraram à vontade e interessados em fazê-la.

Figura 67 - Protótipo de atividade de Horta Comunitária



Fonte: autor

Figura 68 - Jovem exibe seu conjunto de sementes já plantadas



Fonte: autor

Após isso, os jovens tiveram também a ideia de identificar cada compartimento com uma etiqueta que descrevesse qual semente havia sido plantada, conforme mostra a Figura 69. Como não havia ainda um espaço onde pudessem deixar suas plantas, cada um se responsabilizou por levar seu conjunto de sementes para casa e cuidar para que germinassem.

Figura 69 - Compartimentos com identificação das sementes plantadas



Fonte: autor

Durante a atividade a equipe de projeto fez algumas questões para os jovens acerca da ideia de uma horta comunitária, do interesse dos mesmos sobre esse tópico e alguns pontos referentes à logística de executar tal ideia na comunidade. As principais considerações foram:

- Não seria possível fazer a horta comunitária na praça da comunidade, que tem uma grade área pública disponível, pois dificilmente as pessoas ajudariam na tarefa de manter a horta, embora possivelmente demonstrariam interesse em ganhar uma parcela do que fosse colhido;
- Outro problema em se instalar uma horta em um espaço aberto é a questão da segurança, pois a Vila Cruzeiro tem vivido uma situação de instabilidade devido à disputa de influência entre traficantes. Sendo assim, seria arriscado passar muito tempo em locais onde já ocorreram trocas de tiro e homicídios;
- A experiência de plantar suas próprias sementes e cuidar das plantas com o objetivo de ter seus próprios temperos ou uma flor para decoração foi avaliada verbalmente como positiva pelos jovens, que afirmaram ter gostado da atividade;
- Os jovens consideram a ideia de uma horta da ASSMUSOL mais viável do que uma horta num espaço aberto da comunidade, pois poderiam realizar o manejo em segurança e conseguiriam coordenar uma distribuição justa da colheita;

- Seria necessário algum material de instrução para os professores e jovens sobre o que poderia ser plantado e quais os cuidados necessários para se manter a horta saudável, além das ferramentas adequadas.

II - ALTERNATIVA B. AULAS DE CULINÁRIA

A partir do interesse ressaltado pelos jovens em diversas atividades sobre diversos tipos de comida, a equipe de projeto decidiu testar a alternativa de uma aula de culinária. O fato de os jovens lancharem na ASSMUSOL nas tardes em que frequentam as aulas, e da sede da associação possuir uma cozinha estruturada, facilitariam o protótipo desta experiência.

A alternativa envolveria os alunos escolhendo os alimentos que seriam preparados, possibilitando que estes preparassem seus próprios lanches. Algumas aulas também poderiam ser conduzidas pelos próprios alunos, que ensinariam aos colegas alguma receita que conhecem. A alternativa também proporciona uma oportunidade para conscientizar os jovens sobre sua alimentação, e uma possível atividade derivada desta alternativa seria a organização de eventos culinários para a comunidade pelos próprios adolescentes da ASSMUSOL.

Para isso, a equipe de projeto propôs aos jovens que lhes fosse ensinado como fazer biscoitos com pedaços de chocolate, o que foi prontamente aceito por se tratar de um alimento que eles não consumiam com frequência e gostariam de aprender o processo de produção.

A equipe providenciou os ingredientes necessários e combinou com a coordenação que os jovens fariam seu próprio lanche no dia da atividade, sendo assim a responsável pela cozinha seria liberada de cozinhar.

Figura 70 - Jovens no teste da Aula de Culinária



Fonte: autor

A equipe de projeto conduziu a atividade orientando os jovens para que seguissem a receita, mas deixando o manuseio dos ingredientes sob responsabilidade deles mesmos, conforme ilustrado na Figura 70. Os adolescentes se dividiram de modo que cada um realizasse uma tarefa, além de decidirem testar uma modificação na receita, adicionando achocolatado na massa de metade dos biscoitos. O processo de assar os biscoitos ficou à cargo da responsável pela cozinha, Claudete, pois o forno elétrico disponível precisa de alguns cuidados específicos em seu manuseio. Transcorrido o tempo de assar os biscoitos, os adolescentes puderam provar ambas as receitas e se divertiram comparando qual teria ficado melhor. Por fim, a equipe de projeto tomou nota dos principais comentários feitos acerca da atividade, sendo eles:

- Alguns dos adolescentes auxiliam os responsáveis em casa na hora de preparar as refeições, enquanto outros apenas sabem como preparar um pequeno número de pratos, todos de nível baixo de complexidade. Por isso, consideraram a atividade bastante atrativa ao trabalhar uma receita que desconheciam;
- A organização aponta que o ideal seria preparar receitas nas quais os jovens não precisassem utilizar o fogão ou forno elétrico, mas que tais aparelhos poderiam ser operados pela auxiliar de cozinha, enquanto os jovens gostariam de ter mais autonomia para também poder os utilizar;
- Seria necessário despender mais esforço para pensar na experiência no caso de uma turma com mais alunos, tendo em vista que o espaço físico disponível para manusear alimentos é limitado;
- Segundo os jovens, o melhor momento da aula foi quando puderam provar um alimento produzido por eles mesmos.

III - ALTERNATIVA D. SINALIZAÇÃO E MOBILIÁRIO

Em algumas das atividades na etapa de pesquisa, um dos problemas da comunidade que os jovens identificaram foi a falta de sinalização e de itens de mobiliário urbano, como bancos e lixeiras, nas ruas. Sendo assim, a terceira alternativa escolhida para ser testada envolveria os jovens criando as soluções de sinalização e mobiliário para a comunidade, definindo tanto formato como aparência dos materiais, produzindo os mesmos na sede da ASSMUSOL e intervindo no espaço público com o objetivo de melhorar a vida dos moradores. No entanto, tendo em vista a limitação de espaço e de ferramentas para que fosse possível construir algum protótipo de mobiliário.

Para a atividade, foi proposto pela equipe de projeto que os alunos desenhassem placas que seriam fixadas nas ruas da comunidade por eles mesmos. No entanto, durante o início da mesma, eles sugeriram que fossem feitas placas com frases inspiradoras e motivacionais, para tentar alegrar o dia das pessoas que as vissem. Embora não fossem placas de sinalização propriamente ditas, a atividade serviria para testar a construção das mesmas pelos adolescentes no ambiente da ASSMUSOL.

Figura 71 – Atividade de criação de uma “sinalização do bem” para a comunidade



Fonte: autor

Conforme ilustra a Figura 71, os adolescentes utilizaram várias formas para fazer as suas placas, inclusive recortando apenas as letras. Para esta atividade, foram utilizados materiais já disponíveis na ASSMUSOL, como folhas de cartolina, canetas hidrocor e estêncil de letras. As principais considerações sobre a atividade foram:

- Possibilidade de transformar um momento de um dia ruim de uma pessoa em um momento mais leve e feliz ao ver uma placa com mensagem positiva;
- Seria melhor se, junto a uma sinalização com os nomes das travessas e ruas, fosse possível adicionar sempre uma mensagem positiva como as que os adolescentes produziram;
- Possibilidade de utilizar os muros das casas para fazer a sinalização, trazendo mais cor para dentro da Vila Cruzeiro;
- Necessidade de adquirir mais materiais, como pincéis e tintas;
- A atividade é fácil de ser conduzida e tem caráter lúdico, o que agradou os jovens;
- Possibilidade de trabalhar o senso de comunidade nos jovens através da produção de uma sinalização e mobiliário para a Vila Cruzeiro.

IV - ALTERNATIVA E. CAIXA DE IDEIAS

Uma das referências que a equipe de projeto teve antes de gerar esta alternativa foi a Action Box, uma caixa produzida pela Shoot the Shit que contém materiais para que as pessoas possam realizar micro intervenções urbanas. Como os alunos já produzem e decoram caixas de madeira nas aulas de artesanato, isso também facilitaria trabalhar esta alternativa. A ideia envolveria a criação de novas cartas sempre que possível/necessário, algum prêmio simbólico para aqueles que cumprissem todas as tarefas, um meio de reflexão sobre as ações e impacto delas na comunidade, proporcionando também uma maior interação dos jovens com os moradores da mesma.

Para o protótipo da atividade, apresentado na Figura 72, a equipe de projeto coordenou a produção de caixas de papel e de cartas onde os adolescentes escreveram as tarefas que deveriam concluir. As tarefas foram pensadas pela equipe de projeto antes da atividade e consistiam nas seguintes ações:

- Elogiar alguém;
- Contar uma piada ou história engraçada para alguém;

- Dar uma flor a alguém;
- Mandar uma mensagem para alguém que não vê há bastante tempo;
- Abraçar alguém que está ao seu lado;
- Ajudar um vizinho com alguma tarefa;
- Faça uma massagem em sua mãe ou seu pai para ajudá-la (o) a relaxar;
- Auxiliar um amigo do colégio que esteja com alguma dificuldade;
- Ensinar algo para alguém;
- Questionar um amigo ou amiga sobre qual o sonho dele (a) e ajuda-lo (a) a pensar em como alcançar este sonho.

Figura 72 - Adolescentes montando suas caixas



Fonte: autor

Todas as ações tinham como objetivo fazer com que os adolescentes compartilhassem um momento alegre com alguém e causasse um impacto positivo, por menor que fosse, na vida desta pessoa. Além disso, eles deveriam anotar no verso de cada carta como haviam se sentido ao executar cada uma das ações.

Como forma de incentivar que todos se engajassem nas atividades, a equipe de projeto estipulou um prazo de 15 dias para que as ações fossem executadas e, aqueles que fizessem ao menos 80% delas, seriam levados para um passeio na capital (este seria, no caso, o protótipo da atividade U. Passeios em PoA). Após os adolescentes devolverem as caixas com as cartas e anotações de como haviam se sentido, a equipe de projeto conversou sobre a percepção dos jovens acerca da atividade, e os principais pontos comentados foram:

- Facilidade em executar as ações e proporcionar um momento de alegria tanto para quem recebia como para quem fazia o que estava nas cartas foi visto como positivo;
- Como tinham um prazo mais comprido para realizar as tarefas, os adolescentes foram orientados a executar não mais do que duas por dia. Por causa disso, comentaram que ficavam ansiosos para pegar a próxima carta e executar a ação, gerando uma maior conexão com a Caixa de Ideias;
- Todos se sentiram bem ao realizar as ações, então ficavam confusos no momento de registrar a experiência no verso das cartas e sugeriram que, numa outra versão, a pessoa que foi impactada na ação escrevesse sua percepção;
- Os jovens se mostraram surpresos quanto a atividade, por ser algo que nunca haviam pensado em fazer embora já praticassem algumas das ações com frequência, e mencionaram que fariam novamente.

V - ALTERNATIVA K. CRIAÇÃO PARA OUTRAS COMUNIDADES

Durante a etapa de pesquisa, os adolescentes da ASSMUSOL mencionaram que gostariam de visitar um asilo para interagir com os idosos ou algum hospital de crianças, para tentar animar o dia das mesmas. A partir disso, a equipe de projeto propôs esta alternativa, a quinta a ser testada, na qual os jovens escolheriam uma outra comunidade vulnerável a ser visitada

e produziram algum material para a visita, além de pensar como seria a experiência e o processo da mesma.

Através de uma conversa com os adolescentes, a equipe de projeto selecionou o Hospital do Câncer Infantil de Porto Alegre a ser visitado e, para isso, organizou com os jovens uma atividade para produzir cartazes de apoio moral que seria levado no dia da visita. Os próprios adolescentes selecionaram quais frases seriam escritas nos cartazes após pesquisar na internet algumas referências e produziram os mesmos, conforme ilustra a Figura 73.

Figura 73 - Adolescentes criam cartaz que será levado ao Hospital do Câncer Infantil de Porto Alegre



Fonte: autor

A visita foi agendada para o dia 21 de Outubro de 2015 e contou com a participação de 5 adolescentes da ASSMUSOL. Na visita, ilustrada na Figura 74, os adolescentes tiveram a oportunidade de interagir e brincar com três crianças da Casa de Apoio do Instituto do Câncer Infantil (ICI), levando não só os cartazes de apoio como também um momento de alegria para as crianças que sofrem com a doença.

Dentre os fatos que mais impactaram os adolescentes da ASSMUSOL, estão a alegria com que foram recebidos pelas crianças do ICI e o momento de pausa para refletir sobre a realidade que ambos os grupos precisam enfrentar mesmo sendo ainda muito jovens. Além disso, a visita teve a cobertura de um jornal de Porto Alegre, o Diário Gaúcho, contribuindo para a divulgação da iniciativa e da ASSMUSOL.

Figura 74 - Adolescentes da ASSMUSOL brincam com Pedro, do ICI



Foto: Lauro Alves/Agência RBS

VI - ALTERNATIVA M. “ESCOLA” ASSMUSOL

Esta alternativa objetiva fazer com que os jovens compartilhem seus conhecimentos com os colegas, preparando e conduzindo um dia de aula para eles²⁶. Outra forma de conduzir esta alternativa seria trazendo outros moradores para compartilhar conhecimento com os jovens, integrando adolescentes da ASSMUSOL com os moradores da Vila Cruzeiro e instituindo uma cultura de colaboração.

²⁶ Devido a problemas técnicos, não foi possível inserir nenhum registro fotográfico da atividade.

Para o teste desta alternativa, um dos adolescentes, Igor, se voluntariou para ensinar aos colegas como preparar uma receita de *cuca*²⁷ de goiabada que sua mãe fazia em casa. A equipe de projeto providenciou os ingredientes para o dia que a receita seria preparada.

Igor conduziu a atividade de maneira semelhante com o teste da alternativa B. Aulas de Culinária, dividindo a turma em grupos que fariam cada atividade e coordenando para que seguissem a receita. Novamente o manuseio do forno ficou a cargo da responsável pela cozinha da ASSMUSOL.

Ao fim da atividade, novamente os alunos foram convidados a fazer considerações sobre o que pensavam da experiência. Os principais pontos citados foram:

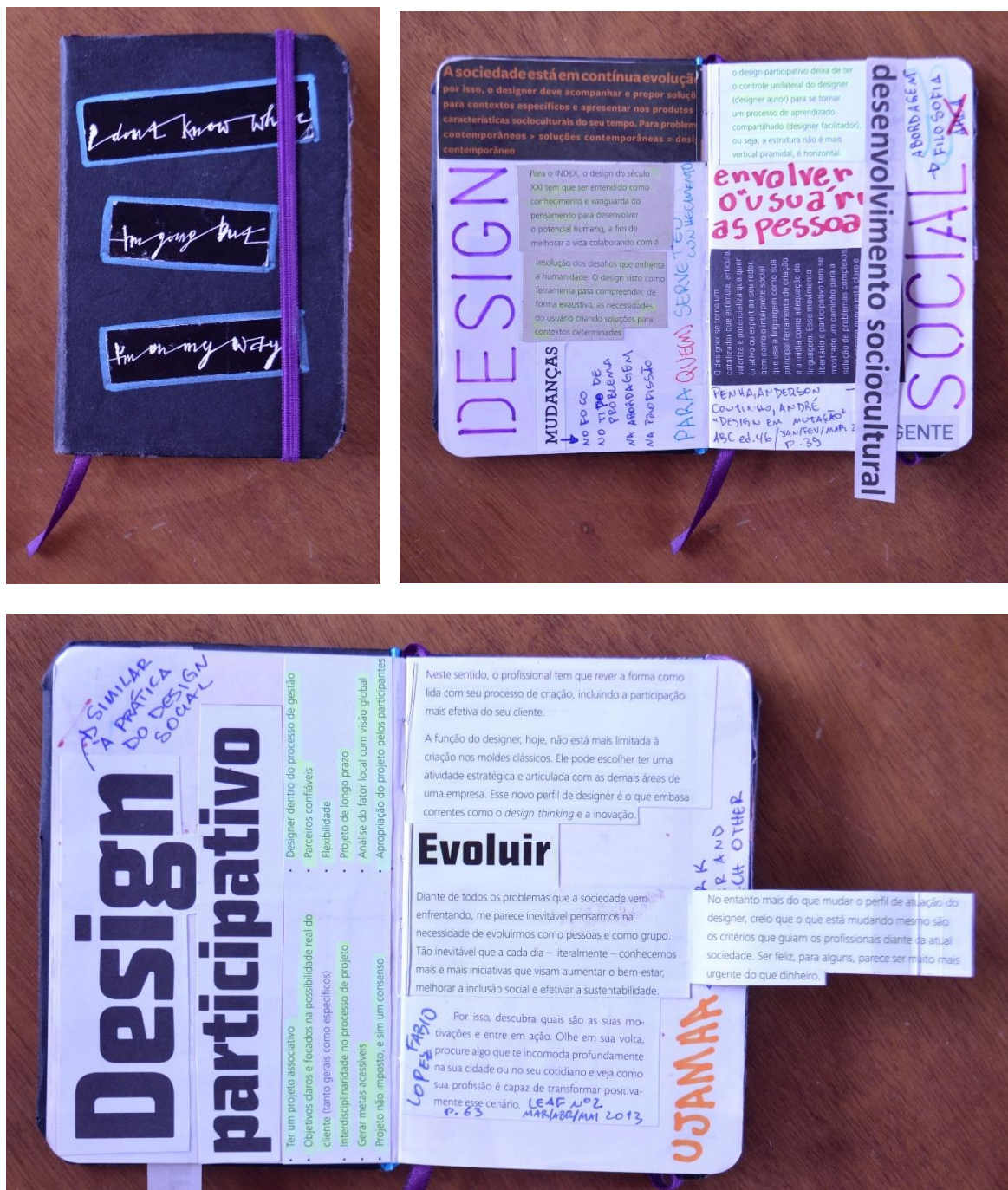
- Viram como positivo e agradável o fato de prepararem o próprio lanche, além de aprender uma nova receita;
- No início da atividade manifestaram um pouco de insegurança sobre conduzirem uma atividade, mas ao fim da experiência com Igor, afirmaram estar mais tranquilos para compartilhar algum conhecimento que tinham, agora que sabiam que poderia ser algo simples e divertido;
- Os adolescentes afirmaram que talvez fosse difícil engajar todos os colegas para que cada um conduzisse uma atividade, mas que a possibilidade de trazer alguém conhecido da comunidade para fazê-lo poderia tornar as aulas mais diversificadas;
- Necessidade de sempre se organizar com antecedência para que todos os materiais e recursos necessários para a atividade fossem providenciados. No caso da atividade, foi preciso que Igor fosse até sua casa novamente para sanar algumas dúvidas a respeito dos ingredientes necessários para a receita.

²⁷ *Cuca* é um bolo tradicional da culinária alemã, composto por uma base de uma massa leve, alguma cobertura que pode levar pedaços de fruta e/ou flocos de açúcar.

APÊNDICE I - SKETCHBOOK

As figuras 75 e 76 ilustram o *sketchbook* utilizado pelo autor ao longo do projeto.

Figura 75 - Capa e páginas iniciais



Fonte: autor

Figura 76 – Outras páginas do sketchbook



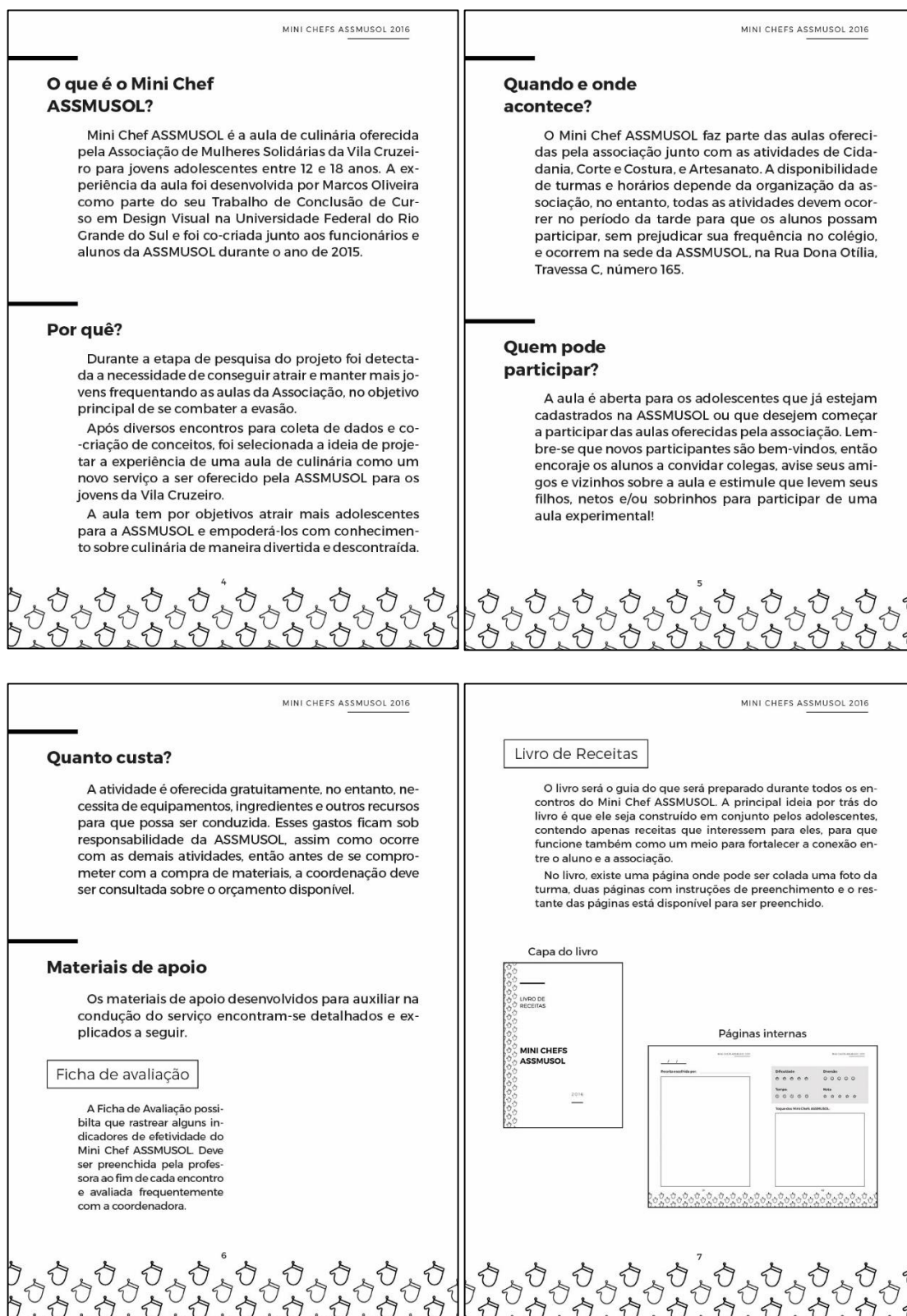
Fonte: autor

APÊNDICE I – GUIA PARA PROFESSORES

Figura 77 - Capa, contracapa, páginas 2 e 3 do Guia de Professores



Figura 78 - Páginas 4 a 7 do Guia de Professores



Fonte: autor

Figura 79 - Páginas 8 a 11 do Guia de Professores

MINI CHEFS ASSMUSOL 2016

Tabuleiro de votação

O tabuleiro é o mecanismo projetado para definir a ordem em que as receitas serão executadas e funciona da seguinte maneira:

- Cada aluno seleciona uma receita do livro a ser votada;
- O nome de cada receita selecionada pode ser escrito à lápis diretamente no tabuleiro, ou escrito em um pedaço de papel que é colocado nos espaços desenhados do tabuleiro;
- Os alunos recebem cinco fichas de votação cada, sendo que cada uma contém um número de 1 a 5, representando pontos que vão ser distribuídos;
- Cada aluno distribui seus pontos para as receitas que estão no tabuleiro, colocando a ficha com o número 5 (pontos) na receita que mais gostou e os outros números em ordem decrescente;
- Ao fim da votação, é feita a contagem de pontos. A receita que receber mais pontos será a primeira a ser feita, a segunda colocada será a segunda a ser preparada e assim em diante.

Tabuleiro de votação com fichas

Receita 01	Receita 02	Receita 03	Receita 04	Receita 05
1	2	3	4	5
2	3	4	5	1
3	4	5	1	2
4	5	1	2	3
5	1	2	3	4
Receita 06	Receita 07	Receita 08	Receita 09	Receita 10

MINI CHEFS ASSMUSOL 2016

Baralho dos Chefs

O Baralho dos chefs consiste em um conjunto de cartas sobre ingredientes e ações que pode ser usado para inventar receitas. Como requer um conhecimento prévio sobre culinária, é recomendável utilizar depois que os alunos já tenham feito alguns pratos e saibam como "funcionam" alguns ingredientes. Cada carta do baralho contém o símbolo de um ingrediente e o respectivo nome e é impressa no formato 7,5x10,5cm ou 1/8 de uma folha de papel A4 (popularmente conhecido como papel sulfite). Caso necessário, a professora pode criar cartas de novos ingredientes junto com os alunos, baseando-se no projeto gráfico das cartas existente.

Conjunto de cartas lado a lado

LEITE	MAÇÃ	OVO	AZEITE DE SOJA	FRANGO
FARINHA DE TRIGO	SAL	MEL	LARANJA	PIRETA
CHOCOLITE	CENOURA	MANTIGA	QUEIJO	CARNÊ BOVINA

Ficha de receitas inventadas

Nome da receita: _____

Ingredientes:	Quantidade:
---------------	-------------

Modo de preparo: _____

Tempo médio: _____ Porções: _____

8

MINI CHEFS ASSMUSOL 2016

Baralho dos Chefs

A mecânica do baralho funciona da seguinte maneira:

- Primeiro, as cartas são embaralhadas e distribuídas igualmente entre os participantes;
- Em seguida sorteia-se o chef da rodada, pode ser a última pessoa a ter cozinhado algo;
- O Chef escolhe de 3 a 5 cartas, que serão os ingredientes iniciais, para começar o jogo e coloca-as na mesa;
- Em seguida, a primeira pessoa à direita do Chef deve adicionar até 3 cartas de ingredientes das que tem em mãos;
- Repete-se o passo anterior até que todos os jogadores tenham sugerido novos ingredientes;
- Em seguida o Chef deve coordenar a criação de uma receita com os ingredientes que foram colocados na mesa, pensando como cada ingrediente seria usado para compor o produto final*;
- Depois, o jogador à direita do Chef da rodada será o novo Chef e repetem-se os passos anteriores. As cartas podem ser embaralhadas e distribuídas novamente se necessário;
- Após cerca de 10 rodadas, ou cada jogador ter sido o Chef ao menos uma vez, pode ser usado o Tabuleiro de Votação para escolher qual receita será desenvolvida pelos alunos.

Após a escolha da receita, os alunos devem discutir, junto com a professora, quais seriam as quantidades e processos necessários para executar a receita. Feito isso, os alunos devem preencher a Ficha de Invenções com as informações necessárias para se seguir a receita e anexá-la ao Livro de Receitas.

*Em caso de dificuldade ou ingredientes que não combinem, os jogadores podem trocar até três cartas das que estão na mesa, ficando sob responsabilidade do Chef definir quais serão removidas e quem poderá adicionar um novo ingrediente.

MINI CHEFS ASSMUSOL 2016

Como funciona?

Para que a atividade possa ser conduzida da melhor maneira possível, foi criado um mapa da experiência, a descrição de cada etapa e algumas outras instruções.

Esse mapa tem por objetivo fornecer uma visão geral da experiência do Mini Chef ASSMUSOL, para que a professora possa visualizar o fluxo ideal das atividades, bem como os pontos onde pode interceder e com quais ferramentas.

É importante ressaltar que o mapa foi construído em conjunto com os alunos da associação no ano de 2015 para garantir que suas necessidades e desejos fossem contemplados, aumentando a chance de sucesso junto aos demais adolescentes da comunidade. A seguir são descritas as etapas e sugeridas ações que a professora pode realizar em cada uma delas.

10

11

Figura 80 - Páginas 12 a 15 do Guia de Professores

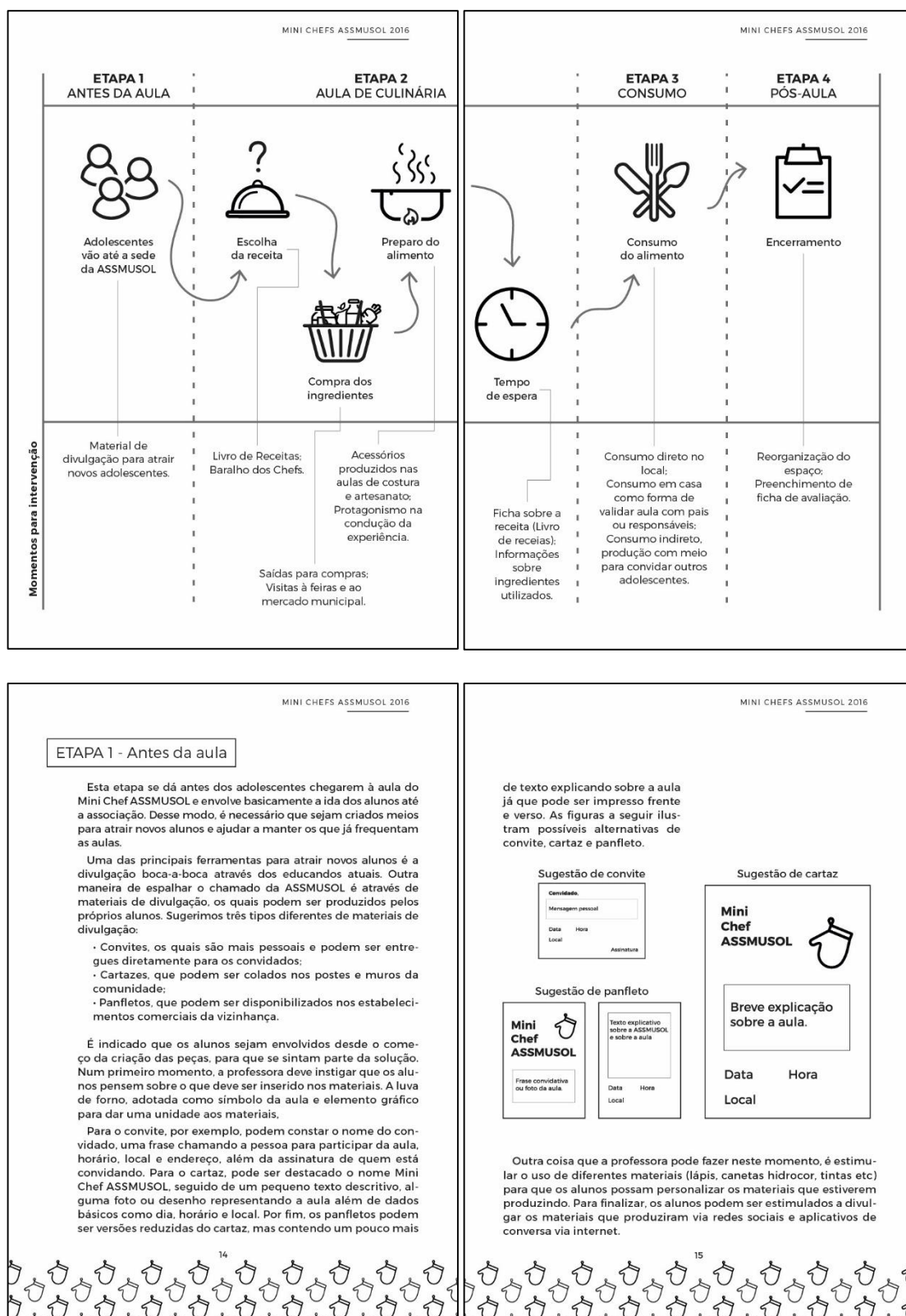
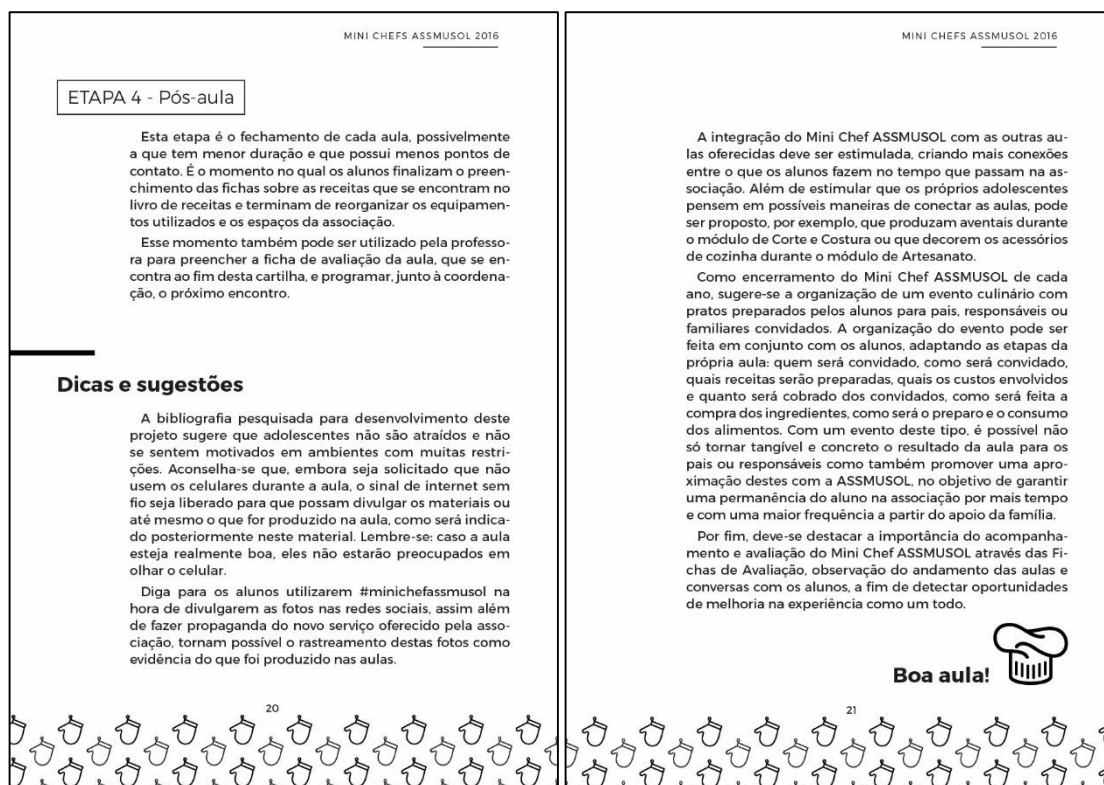


Figura 81 - Páginas 16 a 19 do Guia de Professores



Fonte: autor


Figura 82 - Páginas 20 a 23 do Guia de Professores



MINI CHEFS ASSMUSOL 2016		MINI CHEFS ASSMUSOL 2016	
Ficha de avaliação			
Para que fosse possível rastrear e avaliar a efetividade e desempenho do Mini Chef ASSMUSOL em relação aos objetivos estabelecidos no início do projeto, foram definidos os seguintes indicadores:			
ALUNOS INSCRITOS NA ASSMUSOL	ALUNOS ATIVOS DENTRE OS INSCRITOS		
deve ser acompanhado semanalmente junto à coordenação, no objetivo de ter todas as vagas disponíveis ocupadas.	controlar a cada encontro quantos e quais alunos dentre os inscritos na associação estão se fazendo presentes nas aulas.		
FREQUÊNCIA DOS ALUNOS ATIVOS	RECEITAS PREPARADAS		
verificar a frequência destes alunos, no objetivo de controlar se a taxa de evasão diminuiu, a partir do início do oferecimento da aula de culinária.	tal indicador visa verificar a existência do Mini Chef ASSMUSOL, rastreando se estão sendo produzidas evidências tangíveis do serviço.		

22

23



Fonte: autor

APÊNDICE J – FACA DA EMBALAGEM

O detalhamento da faca da embalagem encontra-se em escala 1:4.

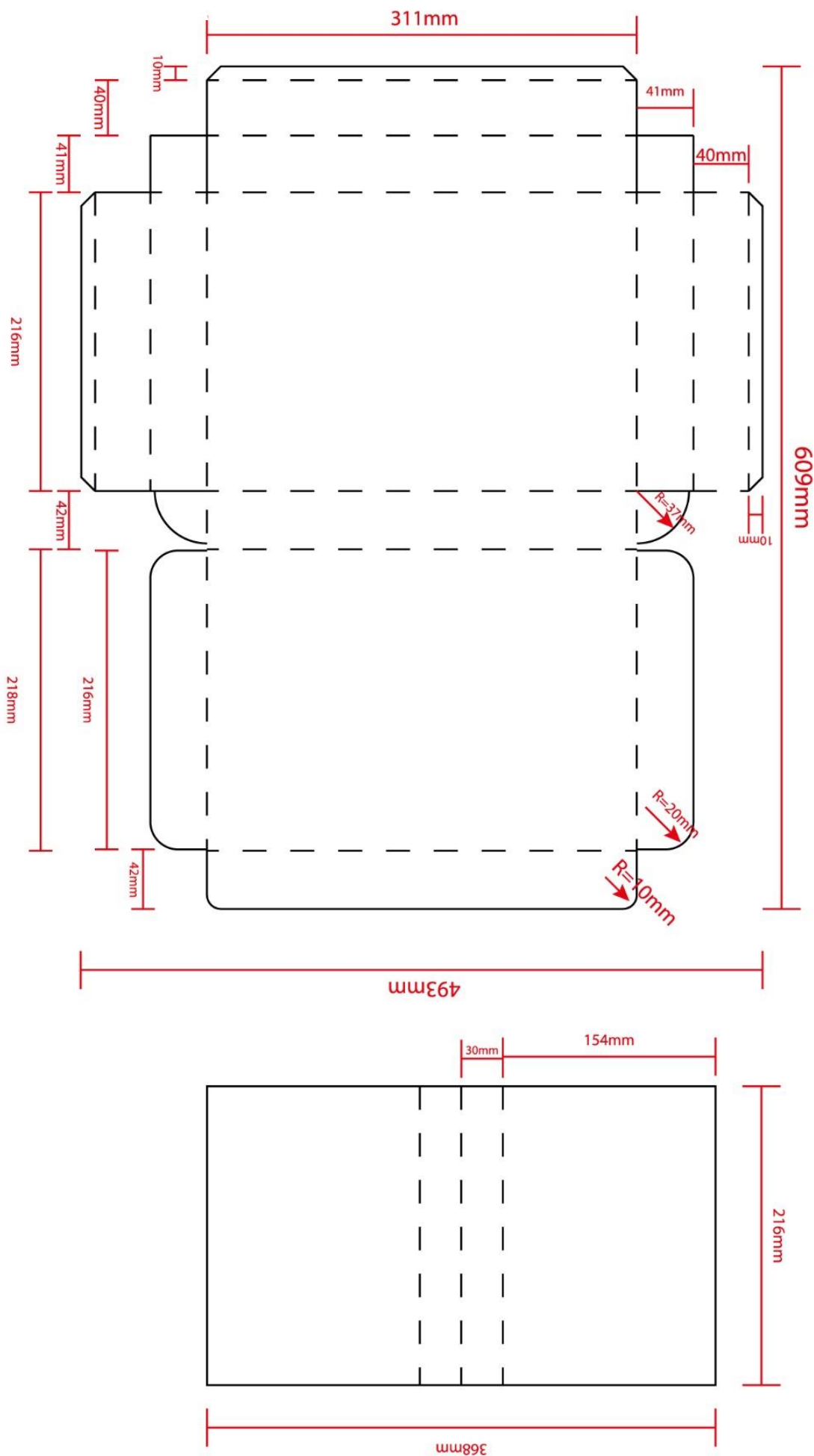
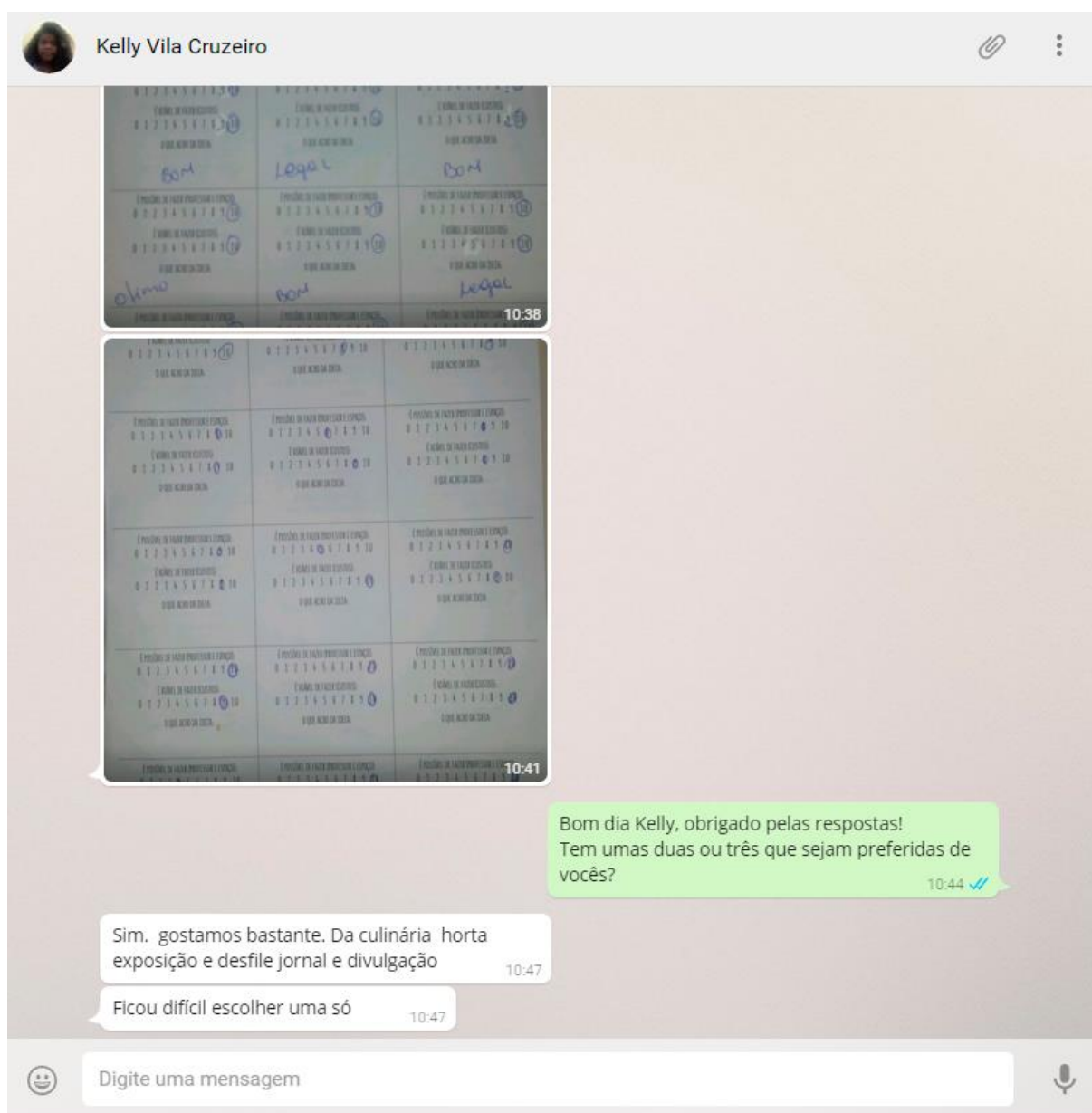


Figura 85 - Conversa com a coordenadora da ASSMUSOL em aplicativo de troca de mensagens via internet



Fonte: autor