

MESTRADO INTEGRADO
PSICOLOGIADO COMPORTAMENTO DESVIANTE E DA JUSTIÇA

**“Xplore: Get Real!”: Proposta de um
videojogo sério de exploração vocacional**
Vanessa Sofia da Silva Correia

M

2019



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**“XPLORE: GET REAL!” PROPOSTA DE UM VIDEOJOGO SÉRIO DE
EXPLORAÇÃO VOCACIONAL**

Vanessa Sofia da Silva Correia

Outubro, 2019

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
do Porto, orientada pela Professora Doutora *Inês Nascimento*
(FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Quando mergulhamos num trabalho tão denso e tão profundo como este, a realidade é que acabamos por perder algumas coisas que nos rodeiam. Perdemos momentos, sorrisos e eventos importantes. No entanto, sabemos que quem se encontra do nosso lado irá compreender sem hesitar todos os comportamentos consequentes de uma jornada tão complexa como esta. Com isto quero dizer que, sozinha, poderia chegar a algum lado, mas acompanhada cheguei muito mais longe. Assim, gostaria de reservar este pequeno espaço para mostrar o meu apreço por estas pessoas.

À Professora Doutora Inês Nascimento, a minha orientadora. Por me ter efetivamente orientado nesta longa, complicada e acima de tudo confusa jornada que é a realização de uma dissertação de mestrado. Por ter compreendido todas as minhas frustrações e angústias e por me ter mostrado que consigo e posso sempre fazer melhor. A si, um gigante obrigada, dado que, na sua ausência, este trabalho não teria sido possível.

À minha avó Gracinda. Onde quer que estejas, sei que estás orgulhosa de mim por finalmente ter chegado a esta fase da minha vida. Obrigada por me dares a força que eu achei que não tinha para concluir este trabalho. Obrigada, ainda, por teres feito (e ainda fazeres!) parte de mim de uma forma tão especial. Sei que estarás eternamente a olhar por mim.

Aos meus pais, Fernando e Humberta, por serem os principais permissores de toda esta experiência. Choraram, riram e vibraram com tudo o que vivi durante estes últimos 6 anos. Por nunca me terem deixado desistir, nem quando a conjuntura da situação era favorável a tal. Por compreenderem e aceitarem todas as minhas falhas, mas acima de tudo por acreditarem sempre em mim, mesmo quando eu já não era capaz. A vocês, um agradecimento muito especial. Além disso, parabéns por conseguirem lidar com um ser humano como eu.

Ao meu irmão, Paulo, por ser, desde sempre, a minha maior inspiração. Por ser uma das únicas pessoas que me faz descer com os pés à terra e me mostra a realidade tal como ela é. Pela frontal honestidade, omnipresença e por dares o verdadeiro sentido à palavra “irmão”. Para ti, “Zé”, nunca terei palavras suficientes para agradecer!

À minha sobrinha Alice. Apesar da sua pequena existência, teve e tem um enorme impacto na minha vida, em tantos sentidos. Por me fazer esforçar por ser um exemplo a (possivelmente) seguir e pela companhia que também me fez durante a execução deste trabalho. No meio de toda a loucura, consegui tornar esta experiência num verdadeiro país das maravilhas!

À Daniela Melo, Daniela Soares, Sabrina, Madalena, Carina, Lara, à Barbara, à Inês Leite, à Inês Silva e à Neuza, por serem um conjunto de seres humanos que são pessoas-casa. Por serem presentes, mesmo a 2400 km de distância e terem compreendido a minha ausência nos últimos tempos, mesmo quando a distância que nos separava era inferior a 1 km. A vocês, minhas “manas”, um brinde, como só nós sabemos fazer!

À Bia(s), por ser de 2013 até ao último dia (literalmente!). Por ser uma das minhas pessoas e conseguir compreender todas idiossincrasias associadas ao meu ser. Por ser a minha companheira de todas as horas, invasora doméstica e a *wild card* mais desejada. Contigo sei que nunca me perco, porque vamos constantemente em linha reta. *Ad eternum*.

À Ana Filipa, Filipa, Daniela, Francisca, João, Ana Catarina e Anita por serem das melhores pessoas que a faculdade alguma vez me poderia ter dado. Por serem quem me acompanhou lado a lado nesta jornada em todos os momentos. Obrigada por me mostrarem que na faculdade se fazem efetivamente amizades para a vida toda. Conto convosco para eternizar este laço tão bonito.

À Rita e à Brícia, as minhas parceiras da dissertação. Pela compreensão mútua e pela troca constante de experiências e impressões. Sem vocês, nada disto teria sido o mesmo.

À Rita, à Catarina, ao Esteves e à Maria, por compreenderem todos os meus devaneios, berros e queixas. Por aceitarem a pessoa que sou. Por terem também feito parte daquilo em que me tornei, mas acima de tudo, por contribuírem para ser uma pessoa melhor.

À Vanessa e à Filipa, por serem dois dos meus exemplos académicos. Por me ensinarem que, com força de vontade e RESILIÊNCIA, tudo se consegue. Por me fazerem acreditar em mim mesma e por terem estado lá, mesmo quando já considerava não ser possível dar a volta. Sem o vosso apoio, nem teria chegado a meio caminho. Obrigada por ficarem constantemente do meu lado, sem vacilar.

Às pessoas que demonstraram interesse nesta temática.

Resumo

A delinquência juvenil e o abandono escolar precoce permanecem ainda um assunto preocupante no nosso país. Apesar dos números associados ao crime juvenil manterem uma tendência de descida desde 2015, este assunto continua a merecer atenção por parte dos investigadores. Esta preocupação estende-se ao abandono escolar precoce, dado que a média nacional continua superior à da União Europeia. Deste modo, o presente estudo tem como principal objetivo projetar um instrumento de exploração vocacional, no formato de um videojogo sério tendo como inspiração teórica a Teoria da Autodeterminação, a Teoria do *Flow*, o *Modelo da Exploração Reconstitutiva dos Investimentos Vocacionais* e o *Modelo Integrado Cognitivo-Motivacional de conceitualização e avaliação dos interesses*. Integra ainda aspetos tomados de empréstimo de programas de intervenção vocacional e jogos que foram desenhados com o intuito do produto que se esboça neste trabalho: envolver os jovens na exploração dos seus interesses com o intuito de investir em objetivos formativos/profissionais pessoalmente motivadores. Assumindo a designação *Xplore*, trata-se de um jogo de simulação que, procurando equilibrar as capacidades do jogador e a dificuldade da tarefa, permitirá ao jovem explorar múltiplas possibilidades de realização profissional, no acesso às quais a frequência do sistema educativo/formativo se revela um requisito fundamental.

Palavras Chave: Delinquência Juvenil, Abandono Escolar Precoce, Videojogo sério, Orientação Vocacional, Exploração Vocacional

Abstract

Juvenile delinquency and early school leaving remain a matter of concern in our country. Despite the numbers associated with juvenile crime maintaining a downward trend since 2015, this issue continues to merit attention from researchers. The same applies to early school leaving, since the national average remains higher than that of the European Union. Thus, the main objective of this study is to design an instrument of vocational exploration in the format of a serious video game, having as theoretical inspiration the self-determination theory, the *Flow* theory, *the Reconstructive exploration of vocational investments model* and *the integrated cognitive-motivational model of conceptualization and evaluation of interests*. It also integrates aspects extracted from vocational intervention programs and games that have been designed with the aim of the product that is outlined in this work: to involve young people in exploiting their interests in the perspective of investment in personally motivative training/professional goals. Assuming the designation *Xplore*, it is a simulation game that, seeking to balance the player's abilities and the difficulty of the task, will allow him to explore multiple possibilities of professional achievement, through the access to the frequency of the educational/formative system, which is a fundamental requirement.

Keywords: Juvenile Delinquency, School Dropout, Early School Leaving, Serious Game, Vocational Orientation, Career Guidance, Vocational Exploration

Résumé

La délinquance juvénile et l'abandon scolaire précoce restent un sujet de préoccupation dans notre pays. Bien que les chiffres de la criminalité chez les jeunes soient à la baisse depuis 2015, les chercheurs continuent de se pencher sur cette question. Cette préoccupation s'étend aux abandons scolaires précoces, la moyenne nationale restant supérieure à celle de l'Union européenne. De cette manière, la présente étude vise donc à concevoir un outil d'exploration professionnelle sous la forme d'un jeu vidéo sérieux basé sur la théorie de l'autodétermination, la théorie du Flow, le modèle de l'exploration reconstructive des investissements professionnels et le modèle intégré cognitif-motivationnel de conceptualisation et d'évaluation des intérêts. Il intègre également des aspects empruntés aux programmes d'intervention professionnelle et aux jeux conçus dans le but du produit décrit dans cette étude: impliquer les jeunes dans l'exploration de leurs intérêts afin d'investir dans des objectifs de formation/professionnels motivants. En prenant le nom Xplore, c'est un jeu de simulation qui, cherchant à équilibrer les compétences du joueur et la difficulté de la tâche, permettra au jeune d'explorer de multiples possibilités de réussite professionnelle, dans lesquelles la fréquence du système d'éducation/formation est révélée une exigence fondamentale.

Mots-clés: délinquance juvénile, abandon scolaire précoce, jeu vidéo sérieux, orientation professionnelle, exploration professionnelle

Índice

1. Enquadramento Teórico e Empírico	1
1.1. Delinquência e abandono escolar.....	1
1.2. Envolvimento com a escola: Autodeterminação e <i>Flow</i>	3
1.3. Escola, interesses e escolha(s): o papel do apoio vocacional no contexto da delinquência.....	6
1.4. Exploração vocacional e Jogos sérios	10
2. Apresentação da proposta de jogo “Xplore: Get Real!”	13
3. Considerações finais.....	20
Referências Bibliográficas	22
ANEXOS	28

Lista de Anexos

- Anexo 1.** Tabela-síntese referente ao jogo *The Real Life Career Game*
- Anexo 2.** Tabela-síntese referente ao jogo *COUNSELOR*
- Anexo 3.** Tabela-síntese referente ao jogo *The Real Game*
- Anexo 4.** Tabela-síntese referente ao jogo *MeTycoon*
- Anexo 5.** Tabela-síntese referente ao jogo *Youth @ Work*
- Anexo 6.** Tabela-síntese referente ao programa PRO-100
- Anexo 7.** Tabela-síntese referente ao Plano Educativo Pessoal (PEP)
- Anexo 8.** Tabela-síntese referente ao programa apresentado por Legum e Hoare (2004)
- Anexo 9.** Tabela-Síntese referente ao programa *Caixa de Oportunidades*
- Anexo 10.** Tabela-Síntese referente apresentado por Rodrigues, Silva, Ferreira, Cordeiro e Taveira (2017)
- Anexo 11.** Pedido de autorização para a recolha de dados no Centro Educativo de Santo António enviado à Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP)
- Anexo 12.** Consentimento Informado destinado aos participantes no estudo

Anexo 13. Guião das entrevistas coletivas a realizar com os participantes

1. Enquadramento Teórico e Empírico

1.1. Delinquência e abandono escolar

Quando nos debruçamos sobre um tema tão complexo como a delinquência juvenil, encontrar uma definição completa parece ser uma tarefa complicada. Desta forma, ao analisar a literatura, destacam-se três perspetivas, a psicológica/psiquiátrica, a sociológica e a jurídico-legal.

Tendo isto em conta, Negreiros (2001) afirma que podemos analisar estes comportamentos através de uma grelha de análise psicopatológica, servindo-nos do diagnóstico de perturbação de conduta (Associação Americana de Psicologia [APA], 2013). Esta é definida como um padrão repetitivo e persistente de comportamento onde são violados os direitos de terceiros ou até mesmo normas sociais adequadas à idade do sujeito (APA, 2013).

Numa perspetiva sociológica, um jovem torna-se delinvente quando adota comportamentos que são considerados reprováveis pela sociedade, uma vez que fogem às normas aceites pela mesma (Negreiros, 2001). Assim, segundo a literatura, estes desvios podem ter origem no seu contexto primordial de socialização, a família. (Negreiros, 2001, Hoeve, et.al, 2009). Desta forma, ao terem um menor contacto com modelos familiares que adotem comportamentos prossociais e convencionais, estes jovens têm uma maior probabilidade de manter estas condutas antissociais de uma forma persistente ao longo do tempo (Cunha, Soares, Veríssimo & Matos, 2015).

Por fim, numa ótica jurídico-penal, a delinquência pressupõe a concretização de comportamentos antissociais puníveis por lei, (e.g., roubar, ser violento para terceiros ou até mesmo o consumo de substâncias psicoativas) (Negreiros, 2001; Murray & Farrington, 2010). Contudo, dada a sua menoridade penal, as consequências que lhes são atribuídas são diferentes, apesar dos delitos cometidos serem, muitas das vezes, da mesma natureza dos cometidos pelos adultos (Carvalho, 2015).

Como anteriormente mencionado, um jovem não envereda pelo mundo do crime, a não ser que tenha sido imerso num ambiente que o poderá levar a esse tipo de

comportamentos. Deste modo, um ambiente familiar mais permissivo ou negligente poderá fomentar um maior número de oportunidades para o envolvimento em condutas desviantes (Donges, 2015, Conde & Teixeira, 2018). Outra característica do percurso de alguns destes jovens é o absentismo escolar que está, igualmente, relacionado com o envolvimento em condutas antissociais (Conde e Teixeira, 2018). Assim, um maior envolvimento escolar e um bom desempenho académico encontram-se inversamente associados ao envolvimento em comportamentos delinquentes (Hoffman, Erickson & Spence, 2013; Farrington, Kazemian & Piquero, 2018). Estas últimas variáveis estão também negativamente relacionadas com o abandono escolar, estando esta última associada ao envolvimento numa conduta delinvente (Wang & Fredricks, 2014). A literatura chega mesmo a evidenciar que o aumento da idade mínima de saída da escola para os 18 anos pode contribuir para a diminuição da taxa de retenções, uma vez que, ao manter estes jovens num contexto educativo, a oportunidade de cometer crimes é reduzida (Anderson, 2014).

Este assunto merece ainda alguma atenção no nosso país. Apesar de ser notório um decréscimo ao longo dos anos, a taxa de abandono escolar precoce nacional em 2018 (11,8%) permanece superior à média da União Europeia (10,6%) (PORDATA, 2018a, 2018b). Tendo esta informação em conta, parece ser crucial agir, sendo fundamental ter em conta os motivos que levam os jovens a desinteressarem-se pela escola ao ponto de abandonarem a sua frequência.

Assim sendo, analisando os fatores de risco para o abandono, há que ter em conta primeiramente que, apesar de estes existirem, a forma como têm impacto, varia consoante o jovem (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2015). Contudo, há que considerar as características da escola bem como o contexto envolvente em que o jovem se encontra e determinadas características do mesmo.

Tendo em conta a dimensão da escola, se um jovem se encontra numa instituição que inclui professores e funcionários que não têm atitudes positivas face a determinados alunos, isto é, que já os condenam ao insucesso à partida, tal irá ter uma influência negativa sobre estes, uma vez que diminui o seu nível de envolvimento escolar (Christle, Jolivet & Nelson, 2005; Wang & Fredricks, 2014; Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2015)

Além disso, a literatura também evidencia que um jovem com atitudes negativas face a si próprio (Leite & Veiga, 2017), que não aceita horários, regras e limites, que tenha comportamentos disruptivos e desafiantes, um nível socioeconómico baixo e pouco suporte

familiar apresenta um menor nível de envolvimento escolar (Wang & Fredricks, 2014) que, conseqüentemente, leva ao insucesso acadêmico, retenção, suspensão (Christle, et al., 2005; Wang & Fredricks, 2014) e rejeição por parte dos pares (Wang & Fredricks, 2014). Estas variáveis encontram-se positivamente relacionadas com a decisão do jovem de abandonar o contexto escolar que, por sua vez, aumenta a probabilidade do jovem enveredar pela carreira criminal (Taborda-Simões, Fonseca & Lopes, 2011, Ang, Huan, Chan, Cheong & Leaw, 2015).

1.2. Envolvimento com a escola: Autodeterminação e *Flow*

Este possível percurso parece poder ser compreendido à luz do *self-system model* (Connell & Wellborn, 1991) baseado na Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985, 2000) Este modelo pressupõe que o envolvimento cognitivo, o comportamental e o emocional são ferramentas que auxiliam os alunos a superar obstáculos no contexto acadêmico (Skinner & Pitzer, 2012; Wang & Fredricks, 2014). Desta forma, um maior envolvimento na escola parece ter um papel importante no que concerne ao desenvolvimento de novas ferramentas para lidar com situações mais stressantes. Por conseguinte, os alunos acabam por reagir de uma forma adaptativa às tarefas escolares e permanecem no ambiente acadêmico (Ryan & Deci, 2000). Por fim, um maior envolvimento escolar funciona como um fator de proteção para o jovem que se encontra em risco de abandonar a escola, isto é, se está mais envolvido na escola e ligado à instituição em si, tem uma menor probabilidade de a abandonar (Skinner & Pitzer, 2012).

Além de uma possível entrada no mundo do crime, o abandono escolar precoce pode trazer a estes jovens múltiplas conseqüências negativas para o seu futuro, como por exemplo ter dificuldade em conseguir um emprego, saídas profissionais limitadas, desemprego de longa duração, salários baixos, desclassificação social, precaridade de emprego. Além disso, esta pode ser uma situação impactante na descendência, dando lugar a um problema social que pode perdurar no tempo (Mendes, 2006; Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2015).

Como já referido anteriormente, o baixo envolvimento escolar parece estar associado ao eventual abandono. Assim sendo, parece ser crucial o esclarecimento do conceito de

envolvimento de modo a perceber o que será viável em termos de possibilidades de intervenção para promover o mesmo (Skinner & Pitzer, 2012; Wang & Fredricks, 2014). Assim, o envolvimento é um construto multidimensional que se encontra relacionado com a motivação e que integra três dimensões: a comportamental, a cognitiva e a emocional (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Enquanto o envolvimento comportamental se refere à participação direta do aluno em atividades académicas e até mesmo extracurriculares, que é crucial para a prevenção do abandono escolar, o envolvimento cognitivo refere-se ao próprio investimento do aluno, isto é, do esforço e vontade que o sujeito deposita nas diversas tarefas que executa. Por fim, o envolvimento emocional refere-se às reações que o aluno tem em relação a diversos aspetos da escola, que pode influenciar o esforço e a vontade na execução das várias tarefas (Fredricks, et al., 2004). Dependendo do tipo de relação aluno-escola que é fomentada poderá, ou não, ser estimulada uma maior ligação com a instituição (Fredricks et.al, 2004). Contudo, será importante frisar que este envolvimento com a escola deve partir da motivação intrínseca do jovem, isto é, o jovem deve querer integrar-se devido a um interesse próprio que encontre forma de concretização na escola. Caso se apresente alguma recompensa extrínseca, o sujeito pode desviar-se do seu objetivo intrínseco e não ser bem-sucedido na conclusão do mesmo (Deci & Ryan, 1985).

Dada a relação do conceito de envolvimento com o de motivação intrínseca, parece ser interessante a exploração de duas teorias que centralizam esse mesmo conceito, a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985) e a Teoria do *Flow*

Na teoria da autodeterminação proposta por Deci e Ryan (1985), considera-se que todos os comportamentos são motivados intrinsecamente numa fase inicial da vida do ser humano, isto é, são movidos pela vontade de querer explorar e conhecer, dado que todos os organismos necessitam estrutura, dada a multiplicidade de estímulos existente (Deci & Ryan, 1985, pp. 11). Contudo, ao surgirem novas responsabilidades (*e.g.*, a nível académico e profissional) os indivíduos começam a realizar ações movidas por motivações extrínsecas, dando lugar ao aparecimento de necessidades “substitutas”. Existem, por isso, duas variantes de comportamento: os autodeterminados e os não-autodeterminados. Os primeiros baseiam-se na consciência da satisfação de uma determinada necessidade, que, porventura, leva a comportamentos com o intuito de a atender (Deci & Ryan, 1985). Uma vez satisfeito o motivo do sujeito, este ciclo atinge o seu término. (Deci & Ryan, 1985).

Por outro lado, existem os comportamentos não autodeterminados, que não envolvem uma escolha genuína, ainda que possam ser considerados automáticos (Deci &

Ryan, 1985). Estes podem ser determinados pelo controlo ou são amotivados. Desta forma, envolvem motivos não integrados, que interagem com estruturas de controlo que não são escolhidos pelo sujeito em si, (e.g., a necessidade de aprovação) (Deci & Ryan, 1985) Assim, este ciclo inicia-se com um motivo não integrado, que gera um comportamento e termina quando o motivo que, apesar de ser substituído, é satisfeito (Deci & Ryan, 1985). Desta forma, e retornando à temática do estudo em questão, Ryan & Deci (2000) afirmam que um ensino com motivação controlada, isto é, fornecida pelo exterior, parece estar mais associado ao abandono escolar, enquanto que uma aprendizagem autodeterminada parece estar associada a um ensino de maior qualidade, uma vez que se encontra relacionada com a motivação intrínseca de cada aluno.

Outro modelo relacionado com a motivação intrínseca é o do *flow* (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1975, Csikszentmihalyi 2014). Assim, o *flow* define-se como um completo envolvimento por parte do sujeito numa determinada atividade que lhe seja prazerosa (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1975, Csikszentmihalyi 2014). Desta forma, num estado de *flow* a ação decorre de uma forma intuitiva ao invés de ser consciente, como se o indivíduo se fundisse com o ambiente, bem como o estímulo com a resposta (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1975). Esta experiência inicia-se por iniciativa do próprio sujeito, sendo obtida única e exclusivamente por experiências que sejam prazerosas para o mesmo, como por exemplo um jogo ou um desporto. Contudo, há que ter em conta que, apesar de um jogo ser uma atividade que pode despoletar uma experiência de *flow*, não significa que essa experiência obrigatoriamente ocorra (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1975). Desta forma, existem três principais condições para uma plena experiência de *flow* (Csikszentmihalyi, Abduhameh & Nakamura, 2014). Em primeiro lugar é necessário que a atividade tenha objetivos claros, adicionando um propósito, uma direção ao comportamento do sujeito durante a realização da mesma (Csikszentmihalyi et al, 2014). Em segundo lugar, parece crucial a existência de um equilíbrio entre as capacidades percebidas e a dificuldade dos desafios, ou seja, se as atividades possuírem uma dificuldade elevada em comparação às capacidades percebidas, o indivíduo pode entrar num estado de ansiedade; contudo, se possuir uma perceção das atividades como sendo demasiado acessíveis, é possível que se aborreça. Garantindo o equilíbrio destas duas variáveis, a atividade absorve a atenção de quem a realiza (Csikszentmihalyi et al, 2014). Por fim, é fundamental um *feedback* claro e imediato. Assim, o indivíduo consegue entender

rapidamente o caminho a seguir ou a evitar, sem que lhe surjam questões que poderão interromper o estado de *flow* (Csikszentmihalyi et al, 2014).

A experiência de *flow* parece ser transversal às mais variadas áreas, como por exemplo ao envolvimento dos estudantes na escola. Num estudo realizado por Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider e Shernoff (2014) são referidas três componentes associadas ao *flow*, sendo estas (i) a concentração, uma vez que, sem esta, não existe um envolvimento intenso nas atividades, (ii) o interesse, que é fundamental para o ocorrer da experiência do *flow*, formando um contínuo de motivação que leva à conseqüente aprendizagem e, por fim, a (iii) satisfação, que está associada a todos os estados de *flow*, uma vez que todas as atividades, mesmo as que são intelectualmente desafiantes, acabam por ser satisfatórias, dada a sensação de realização no final, ainda que em situações nas quais que não existe uma perspectiva concreta do futuro, pareça ser mais complicado envolver o adolescente.

1.3. Escola, interesses e escolha(s): o papel do apoio vocacional no contexto da delinquência

O desenvolvimento vocacional, sendo uma parte integrante do desenvolvimento psicológico individual, faz alusão ao debate interno do indivíduo face a uma multiplicidade de tarefas associadas à reformulação de projetos de vida que incluem a formação, educação, qualificação profissional, bem como a articulação na escolha de um estilo de vida que abarca um leque variado de papéis (Gonçalves, 1997).

Quando nos referimos a uma escolha vocacional, há que ter em conta que se distingue de uma simples preferência ou aspiração. É, então, uma intenção de um indivíduo em optar por um dado objetivo vocacional, que pressupõe o resultado de uma decisão ponderada entre as várias opções, medindo a possibilidade de sucesso em cada uma das mesmas (Santos, 2007). Contudo, ao envolver o adolescente, numa decisão tão fulcral como esta, poderá ser algo desgastante psicologicamente para o mesmo, dado que se encontra numa fase destruturada, isto é, de formação de identidade (Marcia, 1986).

Assim, neste processo de decisão, o apoio Vocacional mostra-se essencial uma vez que proporciona uma estrutura de exploração/reflexão na forma de atividades e estratégias que permitem aos indivíduos gerir a sua relação com o aprender e o trabalhar conforme as suas características pessoais (CEDEFOP, 2017).

A entrada da orientação vocacional na trajetória académica dos jovens parece ser fundamental, dada a existência de evidência na literatura de que, ao envolvê-los em programas de aconselhamento vocacional e de carreira, não só promove uma maior motivação dos jovens nas escolas como também influencia positivamente o ajustamento dos mesmos (Adeusi, Adekeye & Babalola, 2016). Além disso, os programas de orientação vocacional podem facilitar a exploração de algumas das possibilidades de exercício profissional que já imaginavam, bem como investigar novas hipóteses além das que já identificam (Allum, 1993).

Os objetivos que, tradicionalmente, são inerentes à estrutura dos diversos programas e de fundamental inclusão para o auxílio na escolha vocacional são três, sendo (i) o conhecimento de si próprio, no qual normalmente são utilizados testes e inventários que permitem a comparação do sujeito com um grupo de referência, (ii) o conhecimento de sistemas de oportunidades de formação e profissões, onde o sujeito procura informação sobre o leque de opções que lhe são oferecidas e (iii) a aprendizagem do processo de tomada de decisão, onde o sujeito adquire informação sobre si próprio bem como do mundo para efetuar uma decisão vocacional (Campos & Coimbra, 1991). Não obstante, esta abordagem, que se associa em larga medida ao uso de testes psicotécnicos, é entendida como reducionista uma vez que não deixa espaço para a transformação e o desenvolvimento (Campos & Coimbra, 1991). Neste sentido, será importante que a intervenção vocacional ofereça oportunidades para que os indivíduos se questionem, posicionem e reflitam sobre o problema vocacional (Campos & Coimbra, 1991). A escolha vocacional será um investimento cumulativo e ao longo do tempo e não uma simples tarefa a concluir num prazo delimitado (Campos & Coimbra, 1991).

Na fundamentação desta visão da intervenção vocacional, Campos e Coimbra (1991) tomam como base os conceitos de exploração e de investimento de James Marcia. A exploração do investimento passa a ser o objeto central da intervenção sendo o objetivo daquela modificação da relação do indivíduo com o mundo vocacional. Neste sentido, ao ter a possibilidade de realizar um contacto mais direto com a realidade, fazendo visitas de estudo ou até mesmo ingressar em miniestágios, o jovem terá uma maior oportunidade de explorar e desenvolver os seus interesses (Campos & Coimbra, 1991).

No campo dos interesses, será imperativo ter uma noção do que se trata. O conceito de *interesse* é algo debatido entre os vários autores. Leitão e Miguel (2004) assumem o interesse como “(...) uma entidade dinâmica, atualizável, em função do acontecer do sujeito

e da evolução do meio. Este processo contínuo, potencia a atualização dos interesses, quer através antecipação por reflexão prévia e construção ativa de significado dos contextos de vida futura.” (pp. 196). Privilegiou-se, assim, enquanto base teórica para a exploração dos interesses o *Modelo integrado cognitivo-motivacional de conceptualização dos interesses* (Leitão & Miguel, 2004) segundo o qual os interesses emergem de um processo dinâmico de confrontação das representações (cognitivas e afetivas) de si e do mundo, representações essas que decorrem da relação das pessoas com o meio ambiente. Através da literatura existente, distinguem-se duas principais formas de avaliação de interesses: as quantitativas, que abarcam nomeadamente testes e inventários; e, as qualitativas, que fornecem ao indivíduo um espaço de reflexão sobre o valor/sentido que atribui àquilo que lhe suscita interesse no leque de oportunidades fornecido pelo contexto de modo a investir num futuro projeto de vida (Leitão & Miguel, 2004).

Relativamente à abordagem qualitativa dos interesses destaca-se dois métodos, o Processo de Avaliação Dinâmica dos Interesses (PADI) (Leitão, 1993, 1994 citado por Leitão & Miguel) e o *Berufsbilder-Test* (BBT) (Achntich, 1971 citado por Leitão, 1987) que podem mostrar-se especialmente pertinentes no contexto deste trabalho.

No primeiro caso, pretende-se que o jovem passe por três fases sequenciais: a *exploratória*, a de *cristalização* e de *especificação*. Na primeira, o indivíduo será solicitado a realizar uma recolha de informação sobre profissões e a confrontar a mesma com a realidade, colocando-se na posição do profissional, de modo a ficar descentrado das suas próprias perceções, permitindo a experimentação do papel; pode, assim, por exemplo, interrogar-se sobre o grau de atração por aquele papel profissional através de imagens de profissionais a realizar atividades inerentes à sua profissão. Na fase de *cristalização*, começará a organizar as suas opções por ordem hierárquica tendo em conta as suas características e motivações próprias, ou seja, aspetos da sua identidade pessoal. Por fim, na fase de *especificação*, espera-se que confronte as suas escolhas finais com as características do meio, bem como com os elementos afetivos explorados, realizando um balanço das preferências e qualidades encontradas nas possibilidades profissionais pelas quais tenha evidenciado algum tipo de interesse (Leitão, 1993, 1994 citado por Leitão e Miguel, 2004).

Quanto ao *Berufsbilder-Test* (BBT), este inclui dois conjuntos de fotografias com profissionais de ambos os sexos a executar tarefas associadas à sua profissão. A administração deste instrumento é realizada em dois momentos distintos (Achntich, 1971 citado por Leitão, 1987). No primeiro, procede-se à escolha das imagens profissionais

distinguindo-as através do carácter Agradável/Desagradável/Indiferente que estas desencadeiam. Seguidamente, o sujeito agrupa as atividades em função de semelhanças ou analogias que fornece às mesmas. Após este agrupamento, é convidado a explorar estas mesmas imagens, tendo em conta as associações que lhes forneceu. No segundo momento, é realizada uma interpretação qualitativa das associações às escolhas realizadas. Assim, este método permite um desbloqueamento de comportamentos defensivos inerentes ao comportamento de um adolescente (Leitão & Miguel, 2004).

São praticamente inexistentes as investigações acerca dos fatores da eficácia da intervenção vocacional com jovens delinquentes que permitam compreender se e de que forma a exploração dos seus interesses com recurso a estes métodos mais qualitativos poderá ser vantajosa. Destaca-se, no contexto internacional, o estudo realizado por Allen e Bradley (2015) no qual os autores concluíram que ocorreu um aumento da autoeficácia e uma maior maturidade quanto à escolha num grupo de 22 jovens ofensores que participaram num processo de consulta vocacional realizado ao longo de 12 semanas, baseado no que foi realizado no estudo de Legum e Hoare (2004) Aqui os interesses foram explorados tendo em conta o programa *Career Targets* (Durgin, 1998 citado por Legum & Hoare, 2004). Este possui 3 fases, sendo a primeira a realização de um inventário de exploração de carreira para determinar os interesses do jovem. Após este momento exploram o conhecimento sobre os *clusters* com pontuação mais elevada e na última fase refletem sobre as competências essenciais a ter numa determinada carreira. Realizam ainda uma lista com as disciplinas incluídas no ensino secundário relacionadas com as carreiras de eleição, bem como ferramentas para realizar um currículo e técnicas de entrevista. Por fim, numa sessão, um professor fornece recomendações para permanecer na escola, bem como competências e técnicas para estudar/realizar testes e informação para se candidatar a universidades (Legum & Hoare, 2004).

Parece, contudo, ainda haver muito trabalho a fazer no que se refere ao planeamento de intervenções vocacionais sensíveis ao perfil/percurso destes jovens em risco. Em Portugal, segundo o Decreto-Lei n.º 323-D/2000, é proporcionada uma reeducação aos jovens institucionalizados através do Plano Educativo Pessoal (PEP), sendo que um dos pontos é a orientação vocacional dos mesmos. De uma forma geral, os jovens acabam por ingressar no ensino profissionalizante, onde possuem um contacto mais direto com a realidade, o que parece ser crucial para o processo de exploração vocacional e de envolvimento dos estudantes no contexto escolar (Loughead, Liu & Middleton, 1995;

Carvalho e Martins, 2018). Todavia, nem sempre ingressam nos cursos com uma noção clara das suas características (Martins, 2015). Sublinha-se que estes adolescentes reconhecem estas oportunidades como sendo importantes para a entrada no mercado de trabalho, uma vez que não pretendem retomar a trajetória passada (Martins, 2015). Porém, nem sempre possuem a informação suficiente sobre as várias áreas, nem se encontram satisfeitos com o curso em si (Martins, 2015). Assim, vêm-se obrigados a frequentar um que não se enquadra nos seus interesses, dada a inexistência de vagas noutros cursos (Martins, 2015). Desta forma, muitos destes jovens sentem-se limitados pela escassa variedade de opções que lhes são dadas (Martins, 2015).

Fora dos centros educativos, vários programas têm sido desenvolvidos para fornecer apoio vocacional aos jovens que são marginalizados pela sociedade, sendo uns orientados por voluntários, pais e/ou pares sem remuneração, no sentido de lhes fornecer um modelo a seguir, outros, por profissionais das várias áreas bem como por psicólogos (Watts & McCarthy, 1998; Silva, Coelho & Taveira, 2017).

Contudo, aparenta existir uma lacuna no que concerne à passagem da teoria para a prática, uma vez que, por vezes, os jovens iniciam o contacto com o “mundo real” do trabalho, o qual acarreta novas responsabilidades e desafios, sem terem tido experiências prévias de aproximação a essa realidade. Assim, colmatar esta falha parece poder beneficiar não só os jovens como a sociedade em geral (Lukosch, Bussel & Meijer, 2012).

Em suma, parece ser interessante a utilização de dispositivos de exploração do mundo do trabalho, como os videojogos sérios, cuja aplicação é menos comum nesta área (Lukosch, et.al, 2012).

1.4.Exploração vocacional e Jogos sérios

Um jogo sério pode ser definido como um jogo (numa plataforma digital ou não) que possui um propósito maior do que o mero entretenimento, sendo que a aprendizagem pode ser implícita ou explícita (Ulicsak, 2010; Dörner, Göbel, Effelsberg & Wiemeyer, 2016). Esses objetivos adicionais são denominados de *characterizing goals*, que podem ser usados para classificar os jogos em diferentes categorias (Dörner, et.al, 2016).

Existem, então, seis principais razões para explorar e aplicar os *serious games* como uma ferramenta para atingir uma série de diferentes objetivos. Em primeiro lugar, os

criadores pretendem fornecer aos jogadores uma experiência divertida a partir das sensações provocadas (através de efeitos visuais e sons). Depois, dada a dificuldade de aumentar a motivação dos jovens, os jogos podem ser uma ferramenta que pode contribuir para fomentar a mesma, devido a vários fatores que são inerentes aos próprios jogos. Seguidamente, pretende-se chegar aos jovens a um nível mais emocional, de modo a proporcionar o envolvimento do jovem, que o fará atingir os objetivos do jogo. Em quarto lugar, o nível de obtenção de objetivos pode ser mais elevado do que com outros meios. De seguida, esta ferramenta fornece *feedback* imediato, bem como se adapta ao jogador em si. Por fim, esta pode ser uma forma de atingir objetivos como nenhuma outra, dado que é possível simular situações da vida real onde podem surgir contradições e dilemas a serem resolvidos, tendo um potencial de aumentar a autoeficácia do jogador em caso de sucesso (Dörner, et.al, 2016).

Assim, é possível aumentar a experiência prazerosa de jogo, no qual o jogador fica completamente envolvido no mesmo: a diversão, o desafio, a imersão, emoções positivas e negativas, curiosidade, autoeficácia, fantasia, motivação e *flow* são possíveis dimensões descritoras da experiência de jogo. O *game flow* é considerado uma das dimensões mais importantes. Caracteriza-se pela concentração exclusiva no jogo, tendo o jogador controlo e estando completamente envolvido no mesmo, enfrentando objetivos claros e tendo *feedback* consistente. Esta experiência pode ser estimulada mediante a adequação das capacidades do jogador à dificuldade da tarefa a realizar (Dörner, et.al, 2016).

Sendo um conceito relativamente recente, será pertinente esclarecer alguns dos conceitos básicos associados ao desenho de um videojogo sério como (i) a mecânica do jogo, (ii) o *gameplay* e (iii) as regras do jogo (Dörner, et.al, 2016). Apesar das similaridades entre os dois primeiros conceitos, há que salientar a sua diferença. Enquanto que o primeiro conceito se refere às formas de interação com o jogo de acordo com as regras e contexto de jogo (e.g. correr ou saltar), sendo um controlo mais interno, o *gameplay* está relacionado com o processo externo que se desenvolve entre o jogador e o jogo, enquanto este é jogado (e.g. dançar ou acenar ao pressionar um botão) (Dörner, et.al, 2016). Por fim, as regras do jogo serão regulamentações que irão constranger o decorrer do jogo. Normalmente surgem num formato de dilema, em que, a opção por algo, acarreta sempre alguma consequência (Dörner, et.al, 2016).

Estes jogos diferem dos de entretenimento em três aspetos: (i) nas tarefas *versus* experiência, (ii) foco, (iii) simulações e comunicação. Enquanto que nos *serious games* existe um foco na resolução de um problema, variáveis importantes de aprendizagem,

suposições necessárias para solucionar dilemas e comunicação natural, nos jogos de entretenimento, há uma preferência pela experiência do jogo em si, diversão, processos de simulação simplificados e comunicação perfeita (Susi, Johannesson & Baklund, 2007).

Tendo uma vertente educacional, podem ser utilizados em diversas áreas como por exemplo, em campanhas políticas, na educação para a saúde, apoio na tomada de decisões (Dörner, et.al, 2016), bem como para a sensibilização social e política, alertando para temáticas como por exemplo, a emigração, o estigma associado à doença mental, as causas do cancro ou até mesmo para as alterações climáticas (Games for Change, 2018). Estes jogos aumentam a motivação quando desenhados em torno da resolução de uma problemática. Deste modo, ajudam a construir significado, produzindo memórias a longo prazo (Greitzer, Kuchar & Huston, 2007). Há, por isso, bons motivos para considerar que dadas as suas características e potencialidades os jogos sérios possam constituir uma boa ferramenta para envolver os jovens, podendo auxiliá-los nesta complexa tarefa que é a escolha vocacional.

Ao longo dos anos foram sendo desenvolvidos jogos com objetivos de apoio à escolha vocacional. A primeira evidência de um projeto nesta área remonta a meados dos anos 60 com o jogo *The Real Life Career Game* (Shirts, 1966; Boocock, 1967), que pretendia reunir a possibilidade de simular a realidade com a estrutura de um jogo, com o intuito de poderem tomar decisões sobre determinados dilemas da vida real. Desta forma, o jogo tinha uma dupla funcionalidade, envolver os alunos no contexto académico e dar-lhes a conhecer a realidade fora da escola (Boocock, 1967). Aproximadamente uma década depois, surgiu outro jogo com o mesmo objetivo denominado de *COUNSELOR* (Sharan & Colodner, 1976). Muito mais recentemente, e com objetivos semelhantes, surgiram outros jogos como o *The Real Game Series*, que inclui seis diferentes versões para diferentes idades (Barns, Edwards, Killeen & Watts, 1999) e o *MeTycoon* (Dunwell, et al., 2013) que também inclui variantes para as diferentes idades. Contudo, não existe evidência na literatura da criação de um jogo dirigido para jovens mais problemáticos ou até mesmo delinquentes e, em Portugal, não se conhece a existência de qualquer tipo de jogo sério visando objetivos de desenvolvimento vocacional. Assim, dada esta lacuna e a relevância de instrumentos que, pela sua base tecnológica e pela sua dimensão lúdica, possam servir necessidades de intervenção vocacional com público delincente, apresentar-se-á, de seguida, uma proposta de videojogo sério com esse fim.

2. Apresentação da proposta de jogo “*Xplore: Get Real!*”

Dado o enquadramento geral da problemática, o principal objetivo deste trabalho será esboçar uma proposta relativamente ao design de um videojogo sério digital direcionado para jovens delinquentes, visando objetivos de desenvolvimento vocacional suscetíveis de prevenir o abandono escolar precoce e, por essa via, a recidiva criminal.

Desta forma, o videojogo proposto terá como destinatários jovens do sexo masculino que tenham entre 14 e 16 anos de idade que já tenham cometido um delito. Opta-se pelos jovens do sexo masculino como destinatários preferenciais uma vez que, segundo um estudo realizado por Stege, Van Lankveld e Spronck (2011), estes conseguem adquirir melhor conhecimentos através de jogos do que pela leitura de textos. Admite-se, por isso, que o suporte digital e o formato de jogo, podem levar a um maior envolvimento por parte dos jovens em tarefas relacionadas com a exploração vocacional. Além disso, os jovens do sexo masculino têm uma maior propensão a serem mais violentos, bem como a cometerem crimes durante um maior período de tempo (Eme, 2010; DeLisi & Vaughn, 2015), em comparação com o sexo oposto. Sublinha-se ainda que a taxa de abandono escolar em Portugal é superior no sexo masculino em relação ao sexo oposto (15.3%) bem como à média da União Europeia (12.1%) (PORDATA, 2018a, PORDATA, 2018b). Por fim, será crucial também frisar que o sexo feminino se motiva mais através da aprendizagem por texto do que pelo jogo (Stege, et.al, 2011).

Assim, foi realizada uma pesquisa com duas principais intenções: por um lado, identificar videojogos sérios que contemplem como principal objetivo a exploração vocacional e de carreira nos jovens e, por outro lado, identificar programas de exploração e intervenção vocacional direcionados a jovens delinquentes, institucionalizados ou em risco de abandono escolar. Deste modo, foram identificados e revistos cinco jogos programas e cinco programas de intervenção que pareceram mais pertinentes para a execução da proposta do presente jogo (*cf.* Anexos 1 a 10). No que diz respeito aos videojogos, a análise dos mesmos foi efetuada tendo como referência o tipo de jogo, número de jogadores (isto é, se era jogado de forma individual ou em grupo), objetivos e descrição do jogo. Os programas foram analisados considerando a população-alvo, objetivos e descrição das suas principais características.

Deste modo, durante a análise dos jogos e dos programas, foram encontrados aspetos que se revelaram importantes e que também são parte constituinte desta proposta. No que concerne aos jogos sérios, apesar de todos revelarem um objetivo semelhante, ou seja, de auxiliar o jovem a encontrar a sua futura carreira, possuem formas distintas na sua abordagem. Por exemplo, enquanto que no *The Life Career Game* (Shirts, 1966; Boocock, 1967), e no *COUNSELOR* (Sharan & Colodner, 1976), são formados grupos de jogadores, nos restantes existe um trabalho mais individual. Além disso, o *COUNSELOR* (Sharan & Colodner, 1976) aborda a problemática do ponto de vista de quem fornece o apoio enquanto que os restantes vivenciam a experiência da exploração vocacional enquanto uma personagem à busca de uma resposta. Assim, considerou-se interessante uma perspetiva mais individualista da exploração, como uma forma do jogador se conseguir identificar com a posição do protagonista do jogo.

Uma das particularidades desta proposta inspira-se no jogo *MeTycoon* (Dunwell et.al, 2013), que contém vídeos de profissionais das diversas áreas a debruçarem-se sobre a sua experiência. No âmbito deste projeto, considerou-se interessante adotar este aspeto noutra perspetiva: a do indivíduo que reincidiu. Desta forma, pretende-se que o jovem reflita acerca desta opção que revela ser prejudicial para o seu desenvolvimento, sensibilizando para a quebra do possível comportamento em questão. Além do que foi mencionado, optou-se por introduzir um elemento que contribuirá para um maior envolvimento do jovem no jogo, o *Xplore master*, baseado no *harbour master* contemplado no *Youth @ work* (Hummel, Boyle, Einarsdóttir, Pétursdóttir & Graur, 2018), que exercerá exatamente as mesmas funções.

O decorrer do jogo tem como principal base o *MeTycoon* (Dunwell, et al., 2013), dado que pareceu mais completo, uma vez que engloba as múltiplas vertentes da realidade do mundo do trabalho, como por exemplo, a pesquisa pela carreira, o processo de candidatura a um trabalho em específico e até mesmo a oportunidade de se desenvolver academicamente. Desta forma, os jogadores podem ter uma experiência mais aproximada à realidade, podendo-se confrontar com a mesma.

Quanto aos programas de intervenção, destaca-se principalmente o *PRO-100* (Loughead et.al, 1995), dada a importância atribuída à aproximação ao contexto real de trabalho, com os aspetos que acarreta, algo que também se pretendeu valorizar nesta proposta de jogo. O *Caixa de Oportunidades* (Silva, et al., 2017) e o programa proposto por Rodrigues, Silva, Ferreira, Cordeiro e Taveira (2017) partilham um maior número de

semelhanças, dado que o último foi construído com base no primeiro. Assim, ambos os programas se debruçam sobre questões como a história de vida, interesses, papéis, objetivos de vida, exploração vocacional bem como tomada de decisão e planeamento. Considerando estas temáticas como fulcrais no processo de desenvolvimento vocacional, procurou-se incluí-las no jogo através de algumas opções. O PEP (Decreto-Lei nº 166/99, 1999, artigo 164º, nº1), tendo como principal objetivo fornecer oportunidades de formação, oferece a opção aos jovens de integrar um curso profissionalizante, que incluem uma maior componente prática que a formação fornecida no ensino secundário, dando-lhes oportunidade também de ingressarem em estágios. Esta é uma componente que os jovens apreciam e consideram importante na sua formação (Martins, 2015) e, portanto, que se considerou fundamental incluir nesta proposta de jogo. Além do que foi previamente apresentado, o programa apresentado no estudo de Legum e Hoare (2004) apresenta uma estrutura que forneceu uma base à composição desta proposta, tendo um momento inicial de exploração de interesses e de carreira, tendo depois um momento em que verificam que opções na escola podem frequentar para ir de encontro à escolha dos mesmos. Além disso, também lhes são fornecidas ferramentas para o contexto de entrevista, bem como para a realização de um currículo (Legum & Hoare, 2004)

O jogo exposto neste trabalho foi pensado de forma a que os jovens não se sintam pressionados a realizar uma escolha imediata mas sim, processual, pelo que procura incitá-los a explorar os seus interesses, bem como domínios profissionais que podem ainda não ter tido a oportunidade de considerar (Campos & Coimbra, 1991, Allum, 1993, Leitão & Miguel, 2004), através de dinâmicas de jogo que, progressivamente, lhes permitam organizar de melhor forma a informação que possam adquirir através da experiência do jogo (Leitão, 1993, 1994, citado por Leitão e Miguel, 2004). Pretende-se, desta forma, colmatar a lacuna que alguns autores consideram existir no que se refere às condições de que dispõem para realizar uma escolha vocacional (Martins, 2015; Martins & Carvalho, 2018). Esta falha refere-se à falta de informação sobre as várias profissões e a um leque de escolhas limitado, que os impede de tomar uma decisão completamente esclarecida (Martins, 2015; Martins & Carvalho, 2018). Além disso, parece ser importante o envolvimento dos jovens neste processo em todas vertentes, quer seja emocional, cognitivo e comportamental (Fredricks et al., 2004). Desta forma, considerou-se que adequar o ambiente do jogo à realidade dos jovens-alvo fosse essencial, dado que uma atividade mais prática acaba por ser mais motivadora para estes jovens do que o recurso a um cenário mais hipotético (Loughead et.al,

1995, Martins & Carvalho, 2015). Desta forma, estimula-se o interesse pela atividade que, promovendo a concentração e foco na mesma, será mais suscetível de gerar (auto) aprendizagem e de culminar numa experiência de satisfação no final do jogo (Shernoff, et al., 2014). Pressupõem-se, por isso, que tal como foi esboçado, o jogo em causa influencie positivamente a motivação intrínseca nestes jovens, o que poderá fazer com que realizem as atividades de um modo mais interessado e fluído (Deci & Ryan, 1985). Outros dos elementos que se pretende potenciar através desta proposta é o de *game flow* (Dörner, et.al, 2016). Neste sentido, foi introduzida a figura de um *xplore master* que, além de dar informações ao jogador, também fornece *feedback* imediato e consistente, de modo a que este consiga usufruir do jogo de uma forma equilibrada, com uma adequação constante entre as capacidades do jogador e a dificuldade das tarefas a realizar de modo a não causar um estado de ansiedade ou de aborrecimento (Csikszentimihalyi, 2014).

Trata-se, então, de um jogo de simulação, dado que irá mimetizar a “vida real”, isto é, a realidade académica bem como o mercado de trabalho e todas as componentes associadas aos mesmos, permitindo aos jovens contactar com a diversidade da realidade socioprofissional. Inicialmente, a personagem principal, um jovem que abandonou a escola, encontrar-se-á numa posição frágil e desfavorecida, encontrando-se neste momento a ter a hipótese de se reabilitar depois de alguns crimes que cometeu e foi-lhe atribuída uma missão: recuperar a sua vida através dos seus sonhos. Contudo, deve regressar à escola em busca do caminho que leva ao sonho, fazer com que este se concretize e conseguir ficar empregado, construindo um percurso profissional.

Inicialmente, o jovem poderá personalizar a sua personagem de acordo com as várias ferramentas que lhe serão atribuídas, desde o cabelo ao calçado, nunca esquecendo os traços da personalidade do mesmo. Terá a opção de manusear numa barra, características como a extroversão, organização, impulsividade, autoconceito, numa escala de 1 a 7, de modo a refletir acerca das suas próprias características e a importância que podem ter no contexto académico, bem como no mundo do trabalho. Todas estas características podem ser mutáveis durante o jogo, tal como na vida real, dependendo das atividades e do nível de empenho que vá manifestando durante o decorrer do jogo.

Terá ao seu dispor duas formas de recompensa, os *xplotis*, que funcionarão como economia de jogo e os *career points*, que mostrarão ao jogador o quanto ele já evoluiu num determinado nível. Para permanecer ativo no jogo, deve manter valores positivos em ambas as recompensas, caso contrário, o jogo termina.

Pretende-se, então, que o jovem passe por três principais fases: a conclusão do seu percurso académico obrigatório, a exploração de profissões e, por último, a decisão.

Cada nível do jogo corresponderá a um ano de vida do jogador. Em cada um dos níveis, o jogador deverá estabelecer objetivos para ele próprio, consoante um guião fornecido pelo jogo adequado à fase em que se encontra. Estes objetivos terão diversos graus de dificuldade com diferentes recompensas em ambas as economias de jogo, correlacionados de forma positiva. Ao selecionar os objetivos, está a comprometer-se a cumprir até ao final do nível. Se conseguir atingir as metas a que se propôs, terá mais pontos; se não for bem-sucedido, continuará a ter oportunidade de o fazer, contudo, perde *career points*. Deste modo, o jovem consegue visualizar, bem como planear o futuro de uma forma mais realista (Loughead, et al., 1995).

Inicialmente, será guiado por um mentor individual, denominado de *xplore master*, à semelhança do *Youth @ Work* (Hummel, et al., 2018) que fornecerá orientações bem como procurará auxiliar o jovem na construção do seu percurso. Neste momento e tendo também por base o PADI (Leitão, 1993, 1994 citado por Leitão & Miguel, 2004) e o BBT (Achtlich, 1971 citado por Leitão, 1987), o sujeito terá à sua disposição múltiplas opções de profissões, sendo que, poderá considerá-las como agradáveis, desagradáveis ou sem opinião face às mesmas. Após esta exploração de preferências, as opções que não considerou interessantes serão eliminadas do leque de possibilidade. As que considera não ter opinião ficam postas de parte, porém, não completamente descartadas. Seguidamente, ser-lhe-ão facultadas várias hipóteses possíveis para a conclusão da escolaridade obrigatória, desde as áreas do ensino regular, aos cursos disponíveis no ensino profissionalizante emparelhados com as possíveis saídas profissionais, de modo a terminar o seu percurso académico. Desta forma, ao iniciar-se esta exploração num momento inicial, permitirá que o jovem se envolva positivamente numa atividade que se revelará atrativa para o mesmo (Csikszentimihalyi et al, 2014).

Após a conclusão do ensino obrigatório, o jogador está pronto para optar por um variado leque de atividades profissionais à sua escolha, à semelhança do *MeTycoon* (Dunwell, et.al, 2013). Desta forma, os jovens podem optar por experimentar uma ou várias profissões anteriormente escolhidas através de um estágio com um período limitado de tempo, sendo que, em quantos mais estágios participarem, mais *career points* ganham, sendo esta uma forma de promover o comportamento exploratório (Campos & Coimbra, 1991; Leitão e Miguel, 2004). Neste momento, poderão continuar a construir o seu currículo baseado nas suas características pessoais, que formularam no início do jogo, podendo

completá-lo com algumas competências que consideram ter para uma determinada ocupação profissional. Após a entrada nos estágios ser-lhes-ão propostas várias tarefas, que vão aumentando de dificuldade ao longo do tempo. Com isto, pretende-se manter um equilíbrio ótimo entre as capacidades em mutação do jogador e as tarefas a executar (Deci & Ryan, 1985, Blumstein & Flum, 1999, Ryan & Deci, 2000), criando condições para que o jogador consiga atingir o estado pretendido de *flow* e de envolvimento no jogo, isto é, um estado que o desafie, porém, que não o induza num estado de ansiedade (Csikszentmihalyi, 2014).

Aquando deste crescendo, os jogadores serão colocados à prova com as várias dificuldades do mundo do trabalho (*e.g.* despedimentos por falta de fundos para pagar os ordenados, pedidos para trabalharem sem remuneração). Neste sentido, ao experienciar dificuldades, o jogador receberá propostas “tentadoras” que poderão fazê-lo incorrer em atos ilícitos. Se o jogador fizer essa opção, apesar de poder continuar a ganhar *xplotis*, perderá *career points*. Se não retroceder em relação às condutas desonestas o jogo chegará ao fim. Neste momento, à semelhança do *MeTycoon* (Dunwell, et.al, 2013), o jogador será direcionado para um vídeo de um antigo reincidente que irá partilhar a sua experiência, de modo a sensibilizar o jogador a evitar o comportamento. Contudo, se não reingressar nas condutas/práticas criminosas, poderá continuar a explorar os restantes estágios aos quais se tenha candidatado.

No final de cada estágio, surgirá um breve questionário com apenas duas questões que pretendem explorar as perceções subjetivas em relação aos interesses e às competências - a primeira será “qual o teu grau de interesse por esta profissão?” e a segunda “qual o grau no qual possui características e competências pessoais para te saíres bem nesta profissão?” - com apenas duas respostas possíveis, “elevada” ou “baixa”. Deste modo, e consoante as respostas, poderá enquadrá-las em quatro categorias possíveis. Assim, conseguirá entender se deve *prosseguir*, dada a elevada probabilidade de obtenção de satisfação e sucesso através da opção efetuada caso a resposta a ambas as questões seja “elevada”; *desenvolver* se possuir um elevado interesse, mas uma baixa perceção de competência - este desenvolvimento ocorre no sentido de aumentar as suas competências na área de interesse ou, se impossibilitado de tal, este interesse poderá ser compreendido como podendo ter expressão numa atividade de lazer; *explorar* novas áreas de interesse, de modo a aplicar as suas competências caso tenha um baixo interesse, porém uma perceção de competência elevada; ou *evitar* a área experienciada se a ambas as questões a respostas for “baixa”, uma vez que não lhe trará qualquer acrescento. (Leitão e Miguel, 2004). Deste modo, o jovem poderá

avaliar o que considera mais pertinente manter no seu leque de possíveis escolhas. Não se tratará, portanto, de um algoritmo que irá fornecer ao jovem a informação de qual percurso profissional deve seguir, mas sim um processo de autoexploração que fará o jovem entender o caminho que considera ser mais proveitoso e prazeroso para si (Campos & Coimbra, 1991).

No final de todos os estágios a que se propôs, o jogador poderá visualizar todas as opções que foi fazendo com a respetiva avaliação realizada na etapa anterior. Desta forma, poderá entender qual será a opção pessoalmente mais significativa para si. Depois, terá três hipóteses: enveredar pelo ensino superior, conforme as suas preferências; procurar emprego, consoante as condições exigidas por cada entidade; ou, se não optar por nenhuma anterior, poderá, com base no histórico da sua interação com o jogo, ser-lhe sugerido um estágio numa área ainda não explorada, quer seja das opções que considerou agradáveis contudo, não investiu, quer seja daquelas em que não possuía opinião, tomando como exemplo o que acontece no *The Real Game* (Barns et al., 1999). Caso opte pela última, o processo repetir-se-á desde o início da escolha dos locais de estágio. Desta forma, o jovem poderá visualizar outras hipóteses que anteriormente não teriam sido postas em causa e até, possivelmente, descobrir novos interesses.

No final de todo o trabalho realizado, o jovem terá um espaço para refletir sobre o mesmo, sobre os seus interesses e sobre o que necessita de realizar para enveredar por um caminho melhor. As três hipóteses previamente descritas serão o final do jogo, uma vez que o objetivo desta proposta será fazer com que os jovens reflitam sobre o que fazer futuramente, com a informação devida.

Em suma, espera-se que o jovem se envolva na escola através da exploração de uma área do seu interesse, possivelmente reduzindo a probabilidade de que este venha a abandonar o sistema educativo/ formativo.

3. Considerações finais

Tendo em conta a novidade desta proposta, é importante refletir acerca das suas potencialidades e limitações. Em primeiro lugar, poderá ser uma ferramenta muito mais económica a ser utilizada com estes jovens, bem como inovadora, o que poderá despertar interesse, tanto aos alunos como aos professores e outros profissionais da educação envolvidos nesta área de intervenção. Além disso, poderá ser uma atividade complementar inserida numa intervenção, com ocasiões regulares de integração. Desta forma, poderá potenciar discussões em grupo, quadros de significação pessoal, bem como explorar a relação do jovem com o conjunto de dimensões (cognitiva, afetiva bem como comportamental) (Campos & Coimbra, 1991).

Considera-se, ainda, pertinente salientar que se os videojogos já são considerados algo que desperta interesse por si só, parece ser interessante introduzir uma variável deste género para os atrair para algo tão importante na (re)organização da sua trajetória: a escolha de uma formação/profissão. Neste sentido, além de executarem uma tarefa que será completamente controlada/ determinada pelos mesmos, poderá configurar uma experiência de *flow* pelo interesse e prazer que dela resultem (Csikszentimihalyi, 1975).

Contudo, há que reconhecer também as suas limitações. Primeiramente, por motivos que se prendem com dificuldades no acesso autorizado a jovens com o perfil dos destinatários deste jogo, não ter sido possível envolver elementos do público alvo no processo da criação do jogo como se havia planeado. Com efeito, em termos metodológicos, estava prevista conduzir duas sessões de grupo focal abordando tópicos diversos relacionados com a construção do jogo (cf. Anexos 12 e 13) e que teriam permitido aos jovens participarem ativamente e influenciarem as opções relativas à sua conceção. Com esse intuito foi dirigido um pedido de autorização formal à Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) para o acesso aos jovens residentes num dos Centros Educativos (cf. Anexo 11) sem que, no entanto, essa colaboração tivesse sido conseguida. Considera-se que esta é uma enorme lacuna, dada a importância que o contributo destes jovens iria assumir no ajustamento dos cenários, mecânica e economia do jogo às suas próprias necessidades. Uma maior participação dos mesmos resultaria num jogo mais desenhado à medida das características e perfil de interesses do público-alvo, às quais só se acedeu de forma indireta através dos resultados dos (poucos) estudos anteriores relacionados

com o tema do presente trabalho. Por este motivo, é forçoso considerar que a proposta de jogo apresentada é ainda relativamente incipiente e modesta e careceria de aperfeiçoamentos que, embora fiquem em aberto, iriam requerer (1) uma maquetização gráfica que permitisse uma visualização mais concreta do jogo; (2) a auscultação direta a um conjunto de jovens em representação dos destinatários potenciais, nomeadamente através do recurso a metodologias de grupo-focal, que permitiriam, com base nessa maquete, discutir algumas das opções estruturantes do jogo, tendo em vista a avaliação do grau no qual este se revestiria de atributos aceitáveis no que se refere, por um lado, à expectativa de promover a exploração vocacional e, por esse meio, reforçar o envolvimento dos jovens com a escola e prevenir o abandono escolar e, por outro lado, à capacidade de desencadear a experiência de *game flow* enquanto condição para o alcance dos objetivos anteriormente mencionados.

Referências Bibliográficas

- Allum, K. F. (1993). Finding One's Way: Career Guidance for Disadvantaged Youth. US Department of Labor, Employment and Training Administration, Office of Strategic Planning and Policy Development. Retirado de: eric.ed.gov/?id=ED363781
- Adeusi, S. O., Adekeye, O.A. & Babalola, O. (2016). Influence of Guidance and Counseling on Students Motivation and School Adjustment among Covenant University Students, Ogun State. *Covenant International Journal of Psychology*, 1(2), 11-21. Retirado de: <http://journals.covenantuniversity.edu.ng/index.php/cijp/article/view/520>
- Allen, K. R., & Bradley, L. (2015). Career Counseling with Juvenile Offenders: Effects on Self-Efficacy and Career Maturity. *Journal of Addictions & Offender Counseling*, 36(1), 28-42. DOI: 10.1002/j.2161-1874.2015.00033.x
- Anaca Technologies (2012). *All work, all play... All right!* Disponível em: <https://www.realgame.ca/en/games/TRG/index.html>
- Anderson, D. M. (2014). In school and out of trouble? The minimum dropout age and juvenile crime. *Review of Economics and Statistics*, 96(2), 318-331. DOI: 10.1162/REST_a_00360
- Ang, R. P., Huan, V. S., Chan, W. T., Cheong, S. A., & Leaw, J. N. (2015). The role of delinquency, proactive aggression, psychopathy and behavioral school engagement in reported youth gang membership. *Journal of adolescence*, 41, 148-156. DOI: 10.1016/j.adolescence.2015.03.010
- American Psychiatric Association (2013). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. (5ª Ed). Lisboa: Climepsi.
- Barns, A., Edwards, A., Killeen, J., & Watts, T. (1999). The real game: evaluation of the UK national pilot. *NICEC briefing. National Institute For Careers Education and Counseling*. Retirado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED438437>
- Blustein, D. L., & Flum, H. (1999). A self-determination perspective of interests and exploration in career development. In M.L. Savickas & A.R. Spokane (Eds.), *Vocational Interests: Meaning, Measurement and counselling use* (pp. 345-368). Palo Alto, CA: Davies-Black.

- Boocock, S. S. (1967). The life career game. *The Personnel and Guidance Journal*, 46(4), 328-334. DOI: 10.1002/j.2164-4918.1967.tb03191.x
- Campos, B. P., & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Carvalho, M. J. L. (2015). Delinquência (s): Novos e Velhos Desafios. Violências na Contemporaneidade em Portugal e no Brasil, 73-110.
- Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional [CEDEFOP] (2017). Guidance: supporting youth to manage their careers. Disponível em: <https://www.cedefop.europa.eu/pt/toolkits/vet-toolkit-tackling-early-leaving/intervention-approaches/guidance-supporting-youth-manage-their-careers>
- Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, C. M. (2005). Breaking the school to prison pipeline: Identifying school risk and protective factors for youth delinquency. *Exceptionality*, 13(2), 69-88. DOI: 10.1207/s15327035ex1302_2
- Conde, R., & Teixeira, S. (2018). Delinquência juvenil em Portugal: estudo qualitativo das histórias de vida de jovens reclusos. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(1), 47-59. DOI: 10.17267/2317-3394rps.v7i1.1844
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (1975). *Beyond boredom and anxiety* (Vol. 721). San Francisco: Jossey-Bass
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. California: Springer.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2014). Flow. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 227-238). Springer, Dordrecht.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology*, Vol. 23. Self processes and development (pp. 43-77). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cunha, C., Soares, M., Veríssimo, L., & Matos, R. (2015). Família, pares e delinquência juvenil: Análise de diferentes percursos de reincidência. DOI: 10.5354/0719-0581.2015.38134
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. In *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (pp. 11-40). Springer, Boston, MA.

- Deci, E. L. & Ryan R. M. (2000). What is the self in self-directed learning? Findings from recente motivational research. In G. Staka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations* (pp. 75-92). Munster, Alemanha: Waxmann.
- Decreto-Lei n.º 323-D/2000, de 20 de dezembro. *Diário da República n.º 292/2000 – I Série-A*, 7408(21) - 7408(25). Lisboa: Ministério da Justiça.
- DeLisi, M., & Vaughn, M. G. (2016). Correlates of crime. In A.R. Piquero (Eds.) *The handbook of criminological theory* (pp.18-36). Oxford: John Wiley & Sons.
- Dörner, R., Göbel, S., Effelsberg, W., & Wiemeyer, J. (Eds.). (2016). *Serious games: foundations, concepts and practice*. Springer.
- Donges, W. E. (2015). A Qualitative Case Study: The Lived Educational Experiences of Former Juvenile Delinquents. *The Qualitative Report*, 20(7), 1009-1028. Retirado de: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss7/6>.
- Dunwell, I., Lamerias, P., de Freitas, S., Petridis, P., Star, K., Hendrix, M., & Arnab, S. (2013, September). *MeTycoon: A game-based approach to career guidance*. In *Games and virtual worlds for serious applications (vs-games), 2013 5th international conference on* (pp. 1-6). IEEE.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Cedefop (2015). *Combate ao Abandono Precoce na Educação e Formação na Europa*. Documento Síntese Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Eme, R. (2010). Male life-course-persistent antisocial behavior: The most important pediatric mental health problem. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 164(5), 486-487. DOI: 10.1001/archpediatrics.2010.44.
- Faria, L., & Taveira, M. (2006). Avaliação dos resultados da intervenção psicológica vocacional: um estudo de avaliação de resultados em finalistas do 3º ciclo do Ensino Básico.
- Farrington, D. P., Kazemian, L., & Piquero, A. R. (Eds.). (2018). *The Oxford handbook of developmental and life-course criminology*. Londres: Oxford Handbooks.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. DOI: 10.3102/00346543074001059
- Games For Change (2018). *About us*. Disponível em: <http://www.gamesforchange.org/who-we-are/about-us/>

- Gonçalves, C. M. (1997). A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Greitzer, F. L., Kuchar, O. A., & Huston, K. (2007). Cognitive science implications for enhancing training effectiveness in a serious gaming context. *Journal on Educational Resources in Computing (JERIC)*, 7(3), 2. 10.1145/1281320.1281322
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., Van Der Laan, P. H., Smeenk, W., & Gerris, J. R. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis. *Journal of abnormal child psychology*, 37(6), 749-775. DOI: 10.1007/s10802-009-9310-8
- Hoffmann, J. P., Erickson, L. D., & Spence, K. R. (2013). Modeling the association between academic achievement and delinquency: An application of interactional theory. *Criminology*, 51(3), 629-660. DOI: 10.1111/1745-9125.12014
- Hummel, H. G., Boyle, E. A., Einarsdóttir, S., Pétursdóttir, A., & Graur, A. (2018). Game-based career learning support for youth: effects of playing the Youth@ Work game on career adaptability. *Interactive Learning Environments*, 26(6), 745-759. DOI: 10.1080/10494820.2017.1402062
- Jarvis, P., & Keeley, E. (2003). From Vocational Decision Making to Career Building: Blueprint, Real Games, and School Counseling. *Professional School Counseling*, 6(4), 244-250. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42732437>
- Legum, H., & Hoare, C. (2004). Impact of a Career Intervention on At-Risk Middle School Students' Career Maturity Levels, Academic Achievement, and Self-Esteem. *Professional School Counseling*, 8(2), 148-155. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42732617>.
- Leitão, L. M. (1987). O “Berufsbilder-test”: Um método projetivo para análise das tendências profissionais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 95-106.
- Leitão, L. M., & Miguel, J. P. (2004). Avaliação dos interesses. In L.M. Leitão (Eds.) *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional*, 179-262.
- Leite, A., & Veiga, F. (2017). Atitudes dos jovens face a si próprios e envolvimento na escola: um estudo com alunos do sistema de aprendizagem. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, (5), 56-63. DOI: 10.17979/reipe.2017.0.05.2295

- Loughead, T. A., Liu, S. H., & Middleton, E. B. (1995). Career development for at-risk youth: A program evaluation. *The Career Development Quarterly*, 43(3), 274-284. DOI: 10.1002/j.2161-0045.1995.tb00868.x
- Lukosch, H., Van Bussel, R., & Meijer, S. (2012). A game design framework for vocational education. *International Journal of Social and Human Sciences*, 6, 453-457.
- Marcia, J. E. (1986). Clinical implications of the identity status approach within psychosocial developmental theory. *Cadernos de Consulta Psicologica*, 2, 23-34.
- Martins, D. (2015). Desenvolvimento da identidade vocacional de jovens institucionalizados em centros educativos portugueses. (Tese de Doutoramento) Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Recuperado: 24 jul. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/18259>
- Martins, D., & Carvalho, C. (2018). No trilho de uma carreira: oportunidades para jovens institucionalizados em centros educativos portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 103-114. DOI: 10.1590/2175-35392018012604
- Mendes, S. M. C. (2006). *Educação e desenvolvimento: As consequências do abandono escolar precoce na inserção na vida activa. Estudo de caso sobre o ensino básico no concelho de Beja* (Tese de Doutoramento não publicada). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Murray, J., & Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: key findings from longitudinal studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10), 633-642. DOI: 10.1177/070674371005501003
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências Juvenis* (1ª Ed.). Lisboa: Editorial Notícias.
- PORDATA (2018a). *Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo (Portugal)*. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-433>
- PORDATA (2018b). *Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo (Europa)*. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Europa/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-1350>
- Rodrigues, B., Silva, A. D., Ferreira, S., Cordeiro, S. A., & do Céu Taveira, M. (2018). Intervenção de carreira com jovens em situação de vulnerabilidade académica

- Career intervention with youths in academic vulnerability situation. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8(2), 51-65.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68
- Santos, P.J. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Coimbra: ALMEDINA
- Sharan, S., & Colodner, C. (1976). Counselor: A simulation game for vocational decision-making. *Simulation & Games*, 7(2), 193-208. DOI: 10.1177/003755007672004
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Sherhoff, E. S. (2014). Student engagement in high school classrooms from the perspective of *flow* theory. In M. Csikszentmihalyi (Eds). *Applications of flow in human development and education* (pp. 475-494). Springer, Dordrecht.
- Shirts, R. G. (1966) Career simulation for sixth grade pupils. Report to U.S. Office of Education. San Diego, Calif.: Department of Education, San Diego County.
- Silva, A. D., Coelho, P., & Taveira, M. D. C. (2017). Effectiveness of a career intervention for empowerment of institutionalized youth. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 12(2), 171-181. DOI: 10.1080/17450128.2017.1282070
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer, Boston, MA.
- Stege, L., Van Lankveld, G., & Spronck, P. (2011). Serious games in education. *International Journal of Computer Science in Sport*, 10(1), 1-9.
- Susi, T., Johannesson, M., & Backlund, P. (2007). *Serious Games—An Overview*, School of Humanities and Informatics, University of Skövde. Sweden, Technical Report HSIKI-TR-07-001.
- Taborda-Simões, M., Fonseca, A. C., & da Conceição Lopes, M. (2011). Abandono escolar precoce e comportamento anti-social na adolescência: dados de um estudo empírico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 187-198.
- Tyler, L. E. (1961). Research explorations in the realm of choice. *Journal of Counseling Psychology*, 8(3), 195-201. DOI: 10.1037/h0041019
- Ulicsak, M. (2010). *Games in education: serious games: A Futurelab literature review*. FutureLab.

- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development, 85*(2), 722-737. DOI: 10.1111/cdev.12138
- Watts, T., & McCarthy, J. (1998). Community-Based Guidance and Social Exclusion. NCGE NICEC Briefing

ANEXOS

Anexo 1. Tabela-síntese referente ao jogo *The Real Life Career Game*

Autores	Shirts, Boocock,
Ano	1965, 1967
Tipo	Simulação
Nº de Jogadores	Grupo (2-4)
Idades	>18 anos
Avatar	Fornecido
Objetivo de Jogo	Simulação do mercado de trabalho, académico e de casamento. Pretende-se fornecer aos estudantes um conhecimento maior sobre as instituições académicas e de trabalho, bem como uma maior experiência no planeamento do seu futuro (Boocock, 1967).
Descrição do jogo	Cada equipa trabalha com um caso de uma pessoa (normalmente com a idade dos jogadores). O jogo decorre em rondas/períodos de decisão, correspondentes a um ano na vida da pessoa. Durante cada ronda, o jogador deve planear a rotina do seu avatar, organizando o tempo entre estudar, ter um trabalho, responsabilidades familiares e atividades de lazer, tendo de optar pelas atividades que maximizam a satisfação da pessoa.

Anexo 2. Tabela-síntese referente ao jogo *COUNSELOR*

Autores	Colodner & Sharan
Ano	1975
Tipo	Simulação
Nº de Jogadores	Grupos
Idades	15-18
Avatar	Não Aplicável
Objetivo de Jogo	Envolver os jogadores no processo de tomar decisões vocacionais de um modo informado. Além disso, também procura demonstrar que estes mesmos indivíduos

	podem ser bem-sucedidos e encontrar satisfação em vários tipos de ocupações não tendo de se focar num único tipo de trabalho.
Descrição do jogo	Previamente ao jogo são formados grupos de estudantes, que irão envergar o papel de conselheiros, selecionando as opções mais indicadas para os “clientes” considerando o tipo de personalidade bem como o ambiente ocupacional.

Anexo 3. Tabela-síntese referente ao jogo *The Real Game*

Autores	Barry, B
Ano	1993
Tipo	Role Playing Game (RPG)
Nº de Jogadores	Individual
Idades	8- Idade adulta
Avatar	Fornecido
Objetivo de Jogo	Auxílio dos jogadores na exploração de várias carreiras e do mundo do trabalho de uma forma mais prazerosa (Edwards, Barnes, Killeen & Watts, 1999, Anaca Technologies, 2012)
Descrição do jogo	Cada estudante adquire o papel de um adulto num emprego, de forma aleatória. Os jogadores experienciam situações, desafios e oportunidades a que todos os adultos normalmente são submetidos. Para simplificar a complexidade adulta, todas as personagens criadas são solteiras. O jogo está dividido em quatro unidades: <i>Making a living, quality of life, changes and choices</i> e <i>the personal journey</i> . Cada unidade encontra-se dividida em sessões., sendo que cada uma é constituída com instruções: <i>Overview, time, learning objectives, performance indicators, materials, preparation, a step-by-step guide to activities personal reflection, discussion points and suggest speakers</i> . Algumas sessões incluem atividades opcionais. (Anaca Technologies, 2012)

Anexo 4. Tabela-síntese referente ao jogo *MeTycoon*

Autores	Dunwell, Lamerás, Star, de Freitas, Hendrix & Arnab
Ano	2013
Tipo	Role Playing Game (RPG)
Nº de Jogadores	Individual
Idades	13-18
Avatar	Personalizável
Objetivo de Jogo	Pôr os mais jovens a pensar na sua futura carreira, bem como descobrir outros trabalhos que não tenham considerado previamente, bem como fornecer uma experiência <i>online</i> em que familiarizem com as suas competências bem como descobrir recursos adicionais. Além disso, pretende simular a constante mudança do mercado de trabalho e mostrar áreas em crescimento bem como demonstrar de que o crescimento não é algo linear.
Descrição do jogo	O jogador assume o papel de um protagonista, representado por um avatar personalizado à sua medida. Possui dois níveis de dificuldade, prevenindo o <i>disengagement</i> resultante da lacuna entre a capacidade do jogador e a dificuldade da tarefa (Cziksenti-mihalyi, 1997). Após um momento de registo, é fornecido ao jogador um leque de opções para o desenvolvimento da sua carreira ou percurso académico, ao procurar trabalho de imediato, ou desenvolver qualificações académicas e vocacionais. Além disso, tem a chance de pesquisar, gerir bem como

candidatar-se a trabalho, bem como de ganhar promoções e mudar de carreira. Podem escolher que qualificações pretendem ter, escolherem o que querem estudar e como (tempo inteiro ou parcial), abarcando 23 setores de carreiras. Ademais, também podem gerir a sua vida social, fazendo amizades e mandar-lhes presentes. Existe um *rank* dos jogadores que é organizado hierarquicamente consoante a felicidade, riqueza, trabalhos em que já estiveram, objetivos cumpridos e atividades que possuam. O jogo termina quando atinge a reforma.

Anexo 5. Tabela-síntese referente ao jogo *Youth @ Work*

Autores	Hummel, Boyle, Einarsdóttir, Pétursdóttir & Graur
Ano	2018
Tipo	Aventura
Nº de Jogadores	Individual
Idades	13-16
Avatar	
Objetivo de Jogo	Embarcar numa aventura em busca de conselhos sobre a sua futura carreira
Descrição do jogo	A narrativa do jogo inicia-se com a chegada do jogador a <i>Job Fantasyland</i> , onde existe um <i>harbour master</i> para lhe dar as boas vindas, bem como fornecer algumas instruções para atravessar a ilha de modo a chegar a Crown castle, sendo este o destino final. Anteriormente a este, terá de passar pelo <i>Circus Cove (Self)</i> , <i>Tiny Town (strenghts)</i> , <i>Intercity (horizons)</i> e <i>Intercity (networks)</i> . Existem nove minijogos interativos, que são jogados numa determinada ordem, sendo-que cada um tem um <i>feedback</i> e pontuação personalizados e com mecanismos que monitorizam o progresso do jogador. Os resultados dos mini-jogos são guardados num diário que também entram nos cálculos para as dimensões RIASEC que guiam o jogador na exploração de carreiras e depois compatibiliza com uma das 36 carreiras disponíveis. Aquando a chegada a Crown castle, é fornecido ao jogador um diário pessoal pelo rei, juntamente com os resultados e as possíveis carreiras compatíveis com os mesmos.

Anexo 6. Tabela-síntese referentes ao programa *PRO-100*

Autores	
Ano	1995
População Alvo	Loughead, Liu & Middleton Jovens empobrecidos do interior das cidades
Idades	14-18
Agentes	Treinadores (professores das escolas locais)
Objetivo de Programa	Desenvolvimento de hábitos de trabalho e atitudes positivas e valores face ao mesmo, bem como competências para lidar com pessoas.
Descrição do Programa	Os jovens podem ser recrutados de três formas; referência por parte da escola, secretaria de emprego ou autorreferenciados. Este programa inclui duas principais componentes; por um lado, experiência de trabalho (remunerado) e, por outro, o desenvolvimento de carreira e de currículo. Assim, eram formadas equipas de jovens com oito a 10 indivíduos e trabalhavam seis horas diariamente realizando atividades relacionadas com o embelezamento paisagístico em diversos sítios da cidade em que se encontravam. Após o trabalho, os jovens frequentam uma aula com a duração de uma hora sobre desenvolvimento da carreira. O currículo inclui atividades divididas em três categorias; a) comportamento no trabalho, b) competências de pesquisa de trabalho e c) desenvolvimento da carreira. Enfatizam atividades como discussões em pequeno grupo, <i>role-plays</i> , trabalho de casa, entrevistas, testes e dias com eventos especiais como o <i>Interview Day</i> e o <i>Career Day</i> .

Anexo 7. Tabela-síntese referentes ao Plano Educativo Pessoal (PEP)

Autores	Não Aplicável
Ano	1999
População Alvo	Jovens institucionalizados em Centros Educativos
Idades	12-16
Agentes	Técnicos dos Centros Educativos
Objetivo de Programa	Assegurar aos jovens atividades de cariz de educação e formação, sendo elaboradas em conformidade com a duração e regime de execução da Medida Tutelar educativa (MTE) (Lei nº 166/99, 1999, artigo 164º, nº1).
Descrição do Programa	Realização de uma avaliação de necessidades de formação, em matéria de formação cívica, escolaridade, preparação profissional, ocupação útil. Em termos de frequência escolar, é concretizada através da oferta de cursos de cariz profissionalizante, os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), tendo como principal objetivo fornecer habilitações escolares em conjunto com competências profissionais de modo a promover a inserção ou reinserção dos jovens no mercado de trabalho, podendo também ser uma ferramenta de exploração vocacional (Martins & Carvalho, 2015)

Anexo 8. Tabela-síntese referentes ao programa apresentado por Legum e Hoare (2004)

Autores	Legum e Hoare
Ano	2004
População Alvo	Alunos que frequentam o 6º e 7º ano de escolaridade em risco de reprovarem
Idades	15-18
Agentes	Psicólogos
Objetivo de Programa	Guiar os jovens no processo de tomada de decisão sobre o seu futuro.
Descrição do Programa	Teve a duração de 9 semanas, sendo realizada uma sessão por semana. Inicialmente foram submetidos a uma intervenção de carreira já delineada denominada de <i>Career Targets</i> (Durgin, 1998 citado por Legum & Hoare, 2004) sendo uma componente de exploração vocacional com 3 fases: em primeiro lugar são submetidos a um inventário de exploração vocacional, depois selecionam os <i>clusters</i> de carreira que tem maior pontuação. De seguida, aprendem mais sobre os diversos <i>clusters</i> de carreiras, fazendo depois corresponder profissões aos <i>clusters</i> . Numa fase final aprendem mais sobre competências, formação e educação necessária para as ocupações escolhidas. Além disso, completam um <i>planner</i> em que listam disciplinas incluídas no secundário que vão de encontro às suas escolhas. Ainda lhes são mostradas técnicas de entrevista bem como de realização do currículo. A complementar tudo o que foi acima descrito, preenchem uma ficha para testar o conhecimento adquirido sobre as carreiras. Por fim, são apresentadas técnicas de estudo e de realizar testes, bem como informação para se candidatarem às universidades.

Anexo 9. Tabela-Síntese referentes ao programa *Caixa de Oportunidades*

Autores	Silva, Coelho e Taveira
----------------	-------------------------

Ano	2017
População Alvo	Jovens institucionalizados em casas de acolhimento
Idades	14-18
Agentes	Psicólogos
Objetivo de Programa	Aumentar a autonomia de jovens institucionalizados em casas de acolhimento para decidir a sua futura carreira.
Descrição do Programa	Tem a duração de quatro meses e contém seis sessões com os jovens com diversos temas associados ao desenvolvimento vocacional. Inicia-se com a psicoeducação, onde explicam o programa em geral depois seguem-se temas como historial de vida/carreira, interesses, competências e interesses profissionais, objetivos de vida, relações presente-futuro e apoio social, exploração e tomada de decisão sobre a carreira e uma sessão de conclusão do programa.

Anexo 10. Tabela-Síntese referentes apresentado por Rodrigues, Silva, Ferreira, Cordeiro e Taveira (2017)

Autores	Rodrigues, Silva, Ferreira, Cordeiro e Taveira
Ano	2017
População Alvo	Alunos que concluíram o 9º ano de escolaridade com historial de dificuldades académicas
Idades	15-18
Agentes	Psicólogos
Objetivo de Programa	Guiar os jovens no processo de tomada de decisão sobre o seu futuro no final do 9º ano de escolaridade
Descrição do Programa	Tem a duração de dois meses e foram realizadas oito sessões com os jovens e quatro com os encarregados de educação. Nos jovens a primeira seria a 0, onde apresentariam o programa. A partir daí seguem-se outras sete sessões com diversos temas sendo estes a história de vida, valores, competências e interesses, papéis e objetivos de vida, Exploração Vocacional I e II, tomada de decisão e planeamento e, por fim, a Finalização. No caso das sessões com os encarregados de educação, à semelhança das sessões com os jovens são contempladas quatro sessões com diversos temas como a psicoeducação, o papel dos pais na orientação vocacional, o papel dos pais na orientação vocacional I e II e uma sessão de finalização.

Anexo 11. Pedido de autorização para a recolha de dados no Centro Educativo de Santo António enviado à Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

Exmo. Diretor-Geral da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais:

Eu, Vanessa Sofia da Silva Correia, estudante do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, venho por este meio requerer a colaboração da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, mais especificamente do Centro Educativo de Santo António, para a recolha de dados e

desenvolvimento da minha dissertação de Mestrado, tendo como orientadora a Professora Doutora Inês Maria Guimarães Nascimento. A dissertação tem como temas centrais o abandono escolar e o desenvolvimento vocacional, e, do ponto de vista dos objetivos, tem em vista esboçar um videogame sério digital direcionado para jovens delinquentes visando objetivos de desenvolvimento vocacional suscetíveis de prevenir o abandono escolar precoce e, por essa via, a recidiva criminal.

[Enquadramento do Estudo]

Neste sentido, solicita-se a colaboração da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais e das equipas pertencentes aos Estabelecimentos Prisionais nos seguintes tópicos:

1. Realização de uma pré-seleção de 10 jovens do sexo masculino que já tenham cometido, pelo menos, um delito;
2. Abordagem dos indivíduos pré-selecionados, no sentido de esclarecer o objetivo e relevância da investigação, confirmando o seu desejo voluntário de participar e consentindo a integração nas duas sessões de *focus group*, com um intervalo de uma semana entre as mesmas.

Na primeira sessão de *focus group*, focar-se-á a relação dos jovens com o crime e com a escola bem como em questões relacionadas com o seu presente. Na segunda sessão, destacar-se-á temáticas como o futuro, o design do jogo em questão e a relação dos jovens com jogos.

3. Por fim, solicita-se a disponibilização de um espaço no seio do Estabelecimento Prisional, para que as sessões sejam realizadas num espaço adequado, que garanta a privacidade e confidencialidade dos entrevistados.

É importante referir que o anonimato dos participantes será garantido, pela atribuição de iniciais, não revelando assim qualquer aspeto da sua identidade. No momento da recolha dos dados, os participantes terão de assinar um documento de consentimento informado, cujo objetivo será assegurar os jovens das suas condições e da finalidade exclusivamente académica desta investigação.

Neste sentido, venho, por este meio, requerer a Vossa Excelência a colaboração da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, para que seja possível a realização da investigação que me proponho a desenvolver.

Caso seja necessária qualquer informação ou esclarecimento, remeto abaixo os meus contactos:

Porto, 26 de fevereiro de 2019

Anexo 12. Consentimento Informado destinado aos participantes no estudo



Consentimento Informado

Neste momento estás a ser convidado a tomar parte de uma investigação que está a ser realizada por uma estudante finalista do Mestrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto chamada Vanessa Correia, sob orientação da Professora Doutora Inês Nascimento. Neste estudo pretende-se pensar e desenhar um videojogo sério com o principal intuito de promover o desenvolvimento vocacional de jovens que já tenham cometido um delito e estejam em risco de abandonar a escola.

Se aceites colaborar neste estudo, a tua participação envolverá dois momentos de entrevista em que serão abordadas questões (1) relacionadas com a prática de crimes juvenis e com o teu quotidiano no local em que resides e (2) relacionadas com a escola, com o teu futuro pessoal e profissional bem como a tua possível experiência com videojogos.

Essas entrevistas irão ser realizadas em grupo (10 jovens de cada vez) no local onde agora te estamos a contactar e, se estiveres de acordo, gravadas em áudio.

Apenas a pessoas presentes nas entrevistas e a orientadora terão acesso às gravações pelo que as tuas respostas serão anónimas e confidenciais. Será importante que também te comprometas a não revelar qualquer tipo de informação que seja dada pelos restantes jovens do grupo que venham a participar nas entrevistas para respeitar a confidencialidade a que têm direito. Não irás receber nada em troca pela participação neste estudo. No entanto, terás a possibilidade de dar a tua opinião em relação a conjunto de assuntos e, com isso, tu próprio terás a oportunidade de ficar a perceber melhor como pensas, sentes e ages em relação a coisas importantes que fazem parte da tua vida hoje e no futuro. Não se prevê que a participação nas entrevistas te cause algum mal-estar, mas, se for o caso, basta que nos informes disso.

Ainda que agora aceites participar isso não te impede de mudares de ideias mais adiante e, por isso, tens sempre a possibilidade de desistir de participar sem que daí resulte nenhuma consequência negativa para ti.

Caso tenhas alguma questão ou dúvida, debes colocá-la agora de modo a que, depois de esclarecido, possas, finalmente, decidir se pretendes ou não colaborar nesta investigação.

Posto isto, ao assinares este documento declaras que aceitas participar voluntariamente na investigação em causa estando devidamente esclarecido acerca do que é pretendido com o estudo e do que é pretendido da tua colaboração bem como dos teus direitos e do que te será solicitado (participar em duas entrevistas em grupo que concordas que sejam áudio gravadas).

(Assinatura do Participante)

Anexo 13. Guião das entrevistas coletivas a realizar com os participantes

Guião das entrevistas coletivas (grupos focais)

Dado que se pretende retirar o máximo de informação possível, realizar apenas uma sessão será muito exaustivo para os participantes. Assim, realizar-se-á duas sessões com os participantes abordando diferentes temáticas. Numa primeira, será uma sessão de apresentação e recolha da história de vida dos sujeitos, debruçando-se mais na relação dos jovens com o crime bem como na perceção dos mesmos sobre questões da sua vida quotidiana e em sociedade. Numa segunda sessão abordar-se-ia o envolvimento destes mesmos jovens com a escola, as suas perspetivas para o futuro e a relação com os videojogos.

Assim, como mencionado anteriormente, numa primeira sessão, creio que seria importante realizar uma dinâmica para que todos se apresentassem.

Deste modo, iria utilizar um novelo de lã, dando instruções aos jovens que se apresentassem com o seu nome, idade e o porquê de estarem na instituição. Após a apresentação de um, atirariam o novelo para outro jovem para que este se apresentasse e assim sucessivamente até que todos estivessem ligados com o novelo. De seguida, explicaria que todos eles estão ali por um motivo, para fazerem parte da minha equipa e sublinharia a importância da contribuição deles. Deste modo, iria quebrar algum tipo de desconforto, criando-se um ambiente mais descontraído, porém, com alguma responsabilidade. Assim, mantém-nos minimamente focados na tarefa a realizar.

De seguida, irei abordar algumas questões relacionadas com a relação do jovem com o crime e com as questões relacionadas com o seu presente e com a sociedade que o envolve.

Poderia então convidar os jovens a realizar um cronograma do tempo para se avaliarem certos aspetos da vida deles, sendo que, não o iríamos concluir naquela sessão (visto que também se pretende abordar questões relacionadas com o futuro e também faz sentido incluir nesta mesma atividade).

Iniciaria o discurso dizendo que todos eles estão presentes naquela sala porque cometeram um facto que, pela legislação portuguesa, é considerado um crime e que, assim sendo, gostaria de explorar com eles algumas ideias relacionadas com esse tópico.

Assim, pediria para me desenharem um personagem com uma história que levou ao crime, sendo que, os critérios para a sua realização seria ter entre 14 e 16 anos e ser do sexo masculino.

Neste sentido, abordava as questões como sendo esta pessoa a cometer os crimes e não eles, para terem uma perspetiva na 3ª pessoa e, simultaneamente, refletirem acerca nos argumentos que apresentam.

Relação com o crime

1. O que acham que pode levar alguém a cometer um crime?
2. O que acham que pode levar alguém a voltar à vida do crime?
3. Que consequências acham que pode ter o facto de se cometer um crime?

Quanto ao presente, faria já a analogia do salto no tempo, em que iríamos falar do presente e de atividades prazerosas que gostam de realizar no dia a dia.

Deste modo, construiriam um dia deles. Imaginávamos que estavam a acordar e pensavam naquilo que tinham de fazer naquele dia, fora do centro, de modo a compreender quais as principais ocupações que os movem. De seguida, também lhes perguntaria se não estivessem a fazer aquelas coisas, onde gostariam de estar e onde não estariam.

Depois, de modo a entender que atividades e coisas que lhes dão prazer e as que lhes dão menos prazer, dava-lhes a oportunidade de fazer uma pausa para pensarem o que gostariam de ter/fazer naquele momento, bem como aquilo que não gostariam de fazer. A partir daqui, começariam a pensar em várias temáticas da sua vida, como por exemplo, que pessoas/profissões dão mais valor e quais delas dão menos valor, bem como quais são as profissões mais interessantes e as menos interessantes.

Presente

1. Quais são as vossas principais ocupações?
2. Quais as coisas que vos dão mais prazer?
3. Qual o lugar onde gostam mais/menos de estar?
4. Que atividade/s mais/menos gostam de fazer?
5. Que pessoas mais/menos valorizam? Porquê?
6. Que profissões consideram ser mais/menos importantes para a sociedade? Porquê?
7. Que profissões acham mais interessantes? E que profissões acham menos interessantes? Porquê?

De seguida, para saber a relação que mantém com a escola, pediria para desenharmos uma escola, um aluno, professores, funcionários da escola e o conselho diretivo.

Assim, exploraríamos o que seria uma escola ideal para eles, o que seria um bom professor e um bom aluno e que coisas podiam ter nesta escola que fizessem gostar da mesma.

Depois desenhariamos o conceito da escola deles, desenhando de novo os professores, os funcionários, o aluno (que os representaria) e o conselho diretivo de modo a saber como interagem com cada uma destas personagens e quais são as crenças associadas a cada um deles, como por exemplo, como são os professores, como são eles enquanto alunos, como são as notas deles, o que acham dos professores deles, o que acham que podiam melhorar enquanto professores, explorar também se se consideram bons alunos ou se poderiam melhorar nesse aspeto. Ainda exploraríamos se esta escola seria boa para se continuar ou se já pensaram em desistir da mesma.

Depois, arrumaria os desenhos das escolas e teria uma folha em que dizia “e se a escola não existisse, o que acontecia?” e permitia que falassem abertamente sobre as consequências da não existência da escola.

Relação com a escola

1. Que coisas não gostam na escola?
2. O que vos poderia fazer gostar mais da escola?
3. Para vocês, como é que seria a escola ideal?
4. Qual é o lugar da escola que vocês mais/menos gostam de estar? Porquê?
5. Que tal são as V. notas na escola?
6. Vocês poderiam ser melhores alunos ou não? Porque sim? Porque não? O

que seria preciso para serem melhores alunos?

7. O que é um bom aluno?
8. O que é que vocês pensam dos professores?
9. O que é que lhes falta para eles serem melhores professores?
10. O que é um bom professor?
11. Já alguma vez pensaram em não voltar mais à escola?
12. Se decidirem não continuar a estudar, o que acham que vos pode acontecer?

Após este primeiro momento, gostaria de, se assim for possível, dar um intervalo de, no máximo, uma semana para a segunda sessão.

No segundo momento de recolha de dados iria fazer uma breve revisão do que foi feito na primeira sessão para enquadrar os jovens no que estávamos a fazer. De seguida, para encadear da melhor forma as temáticas, abordar-se-á inicialmente a relação dos jovens com a escola, de seguida, debater-se-á questões relacionadas com as perspetivas para o futuro pessoal e profissional destes mesmos jovens e, por fim, falar em questões relacionadas com o envolvimento com videojogos.

Desta forma, voltaria a falar no cronograma do tempo e que teríamos de o terminar, sendo que já teríamos falado das temáticas do passado, do presente e neste momento iríamos falar do futuro. Posto isto, entregaria uma folha a cada participante e pedia para escreverem a pessoa que gostariam de ser no futuro, que sonhos têm, mas também o que não gostariam de ser.

De seguida, pedia para cada um ler em voz alta o que escreveu e para finalizar este tópico, lançava a questão número 5.

Futuro

1. Em termos profissionais, quais são os vossos sonhos?
2. E que outros sonhos têm?
3. Qual é a profissão em que melhor se imaginam? Porquê?
4. Por outro lado, em que profissão nunca se imaginariam? Porquê?
5. Daqui a muitos anos, quando já forem muito velhinhos e já não tiverem forças nem energia para fazer mais nada, o que é que gostariam de já ter conseguido fazer? E gostariam de ficar conhecidos/ famosos e serem recordados por terem feito que tipo de coisas?

Quanto ao tópico da relação com os jogos, fazia inicialmente a questão número 1, depois apresentava uma dinâmica em que iremos construir um esquema em que a palavra central seria “videojogos”. Seguidamente perguntaria se já jogaram algum videogame de modo a anotar as respostas. Depois, avançava com a construção do esquema perguntando que jogos já jogaram. À medida que iam dizendo os jogos, apontaria na folha. Depois, colocaria a verde os jogos favoritos dos jovens e a vermelho os que não gostam mesmo. Por fim, noutra folha, adicionava duas colunas, onde uma terá um “+” e, na outra coluna um “-” de modo a representar os aspetos que mais ou menos gostam nos jogos, respetivamente.

Relação com jogos

1. O que sabem sobre videogames?
2. Já jogaram alguma vez algum videogame? Se sim, qual/ais jogaram?
3. Quais são os vossos favoritos? Porquê? E os que não gostam mesmo?
4. Que coisas vos atraem mais/menos nos jogos?

Neste momento, seria indicado voltar a recordá-los do porquê de estar a ter este tipo de interação com eles. Relembraria que fazem parte da minha equipa para o desenho de um jogo que tem como o principal propósito de os guiar para escolherem uma futura carreira, explicando-lhes também que não seria algum tipo de algoritmo que lhes iria indicar a área a seguir (como muitas vezes é feito nas escolas).

Assim, inicialmente abordava a primeira questão, para que desenvolvam o que consideram importante dar a conhecer. Além disso, abordaria também a segunda questão para entender se pretende embarcar numa viagem sozinho ou com outros companheiros. Após este primeiro momento, iria apresentar, de acordo com as respostas da primeira sessão, variadas hipóteses para o jogo que irão construir comigo.

Design do jogo

1. Como acham que o jogo que eu vou desenhar vos poderia ajudar a projectar o vosso futuro?
2. Para um jogo deste tipo, preferiam jogar sozinho ou acompanhados?
3. O que acham que seria melhor? Ter uma personagem onde vocês

conseguissem pôr à vossa medida ou ter diferentes cenários com várias profissões onde já teriam diferentes personagens definidas?

4. Cenários com possíveis profissões? Se sim, quais vos interessam mais?

5. Num jogo, como sabem, existem recompensas, como por exemplo, dinheiro ou então pontos de experiência. Qual dos dois acham que deveríamos incluir no jogo? Se acham que nenhum destes é válido, tem alguma proposta?

6. Acham que este jogo deveria ter níveis? Se sim, como acham que deviam ser construídos? Que tipo de tarefas deviam ter? Conseguem exemplificar algumas?

7. Como sabem, num jogo, existe sempre uma vitória. Para vocês, como seria ganhar este jogo?