



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

ESTIMULAR A AUTORREGULAÇÃO EM ALUNOS DO APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

Relatório de projeto

Hugo Manuel Paulo Guilhermino Mendes

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria Isabel Alves Rodrigues Pereira

Leiria, setembro de 2022

Mestrado em Utilização Pedagógica das TIC

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Não se constrói um projeto sozinho. Nem faz sentido! Assim, também este requereu o envolvimento de várias pessoas, umas diretamente, outras indiretamente, que contribuíram de forma decisiva para a sua edificação. A essas pessoas devo o meu grande bem-haja! Destacam-se:

O Afonso e o Júlio, que se têm desde sempre mostrado disponíveis para serem as minhas cobaias em experiências educativas,

A Linda, que suporta isto tudo cá por casa, quando a minha disponibilidade e paciência não está muito elevada.

Os meus pais, que quando eu tinha 10 anos, me ofereceram um ZX Spectrum 48K e me deixaram entrar neste mundo das “novas” tecnologias, até hoje.

A Professora Doutora Maria Isabel Pereira, que soube sempre dizer as palavras certas, nos momentos certos.

Os Professores das restantes unidades curriculares deste curso, que me mostraram as ferramentas para contruir novos caminhos na área do conhecimento e da educação.

RESUMO

Poucos serão os que leem este texto sem nunca terem experimentado um videogame e muito provavelmente até haverá algum que gostam de jogar. É este gosto que pretendeu estudar-se, transpondo-o para a educação, encontrando atividades escolares que atraiam os alunos, recorrendo às mesmas ferramentas usadas pelos videogames.

O apoio tutorial específico é um apoio dedicado a alunos com insucesso escolar que pretende promover a autorregulação. Foi aqui que se encontrou um meio de concretizar esta intenção, através do jogo de realidade alternativa “Superbetter”. Aplicando uma metodologia qualitativa, neste estudo de caso, quis-se mostrar como pode o design lúdico promover a autorregulação, com um grupo de cinco alunos integrados neste apoio.

Recorrendo à aplicação para dispositivos móveis do próprio jogo, os participantes desenharam ludicamente desafios individuais, em função dos seus objetivos, registando-os na plataforma do jogo, com o investigador como aliado. Ao realizarem esses desafios recorreram à plataforma para os avaliar e ajustar, na promoção da sua autorregulação.

Esta mentalidade lúdica permitiu verificar durante o período de investigação, que a maioria dos participantes desenvolveu competências comportamentais em função do seu processo autorregulatório, mostrando-se progressivamente mais consciente, e mais capaz de organizar tarefas e de ultrapassar dificuldades.

Demonstra-se que o Superbetter pode influenciar positivamente o processo autorregulatório dos alunos e que estes gostam da forma como este é conduzido.

Palavras chave

Autorregulação, Apoio Tutorial Específico, Competências Comportamentais, Mentalidade Lúdica, *Superbetter*, Videogames.

ABSTRACT

Few will read this text without ever having tried a video game and most likely there will even be some who like to play. It is this taste that we intended to study, transposing it to education, finding school activities that attract students, using the same tools used by video games.

Specific tutorial support is dedicated support for students with school failure that aims to promote self-regulation. It was here that a way was found to fulfil this intention, through the alternate reality game “Superbetter”. Applying a qualitative methodology, in this case study, we wanted to show how gameful design can promote self-regulation, with a group of five students integrated in this support.

Using the game's mobile application, participants gameful designed individual challenges according to their goals, registering them on the game's platform, with the researcher as an ally. When carrying out these challenges, they used the platform to assess and adjust them, to promote their self-regulation.

This gameful mindset made it possible to verify during the investigation period, that most of the participants developed soft skills according to their self-regulatory process, showing themselves to be progressively more aware, and more capable of organizing tasks and overcoming difficulties.

It is shown that Superbetter can positively influence the students' self-regulatory process and that they like the way the process is conducted.

Keywords

Self-regulation, Specific Tutorial Support, Soft Skills, Gameful Mindset, Superbetter, Video Games.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral.....	v
Índice de Figuras.....	vii
Índice de Tabelas.....	viii
Abreviaturas.....	ix
Introdução.....	1
PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
Capítulo 1 – Autorregulação.....	4
1.1 Os vários modelos do processo de autorregulação.....	4
1.2 A perspetiva sociocognitiva da Autorregulação.....	7
1.2.1 O modelo cíclico.....	7
1.2.2 A influência social e ambiental.....	10
1.2.3 Disfunções da autorregulação.....	10
1.3 Autorregulação com as tecnologias digitais.....	11
1.4 A Tutoria.....	12
1.4.1 O Apoio Tutorial Específico.....	13
1.4.2 Competências de natureza comportamental (Soft Skills).....	15
1.4.3 Enquadramento legal do Apoio Tutorial Específico.....	16
Capítulo 2 – Videojogos.....	17
2.1 Sobre os videojogos.....	17
2.1.1 Porque gostamos de videojogos.....	17
2.1.2 Os videojogos na educação.....	21
2.1.3 Competências comportamentais em videojogos e comunidades virtuais.....	24
2.1.4 Os videojogos no mundo real.....	26
2.1.5 Géneros e conceitos sobre videojogos.....	27
2.1.6 Distúrbios com os videojogos.....	33
2.1.7 Porquê os videojogos, então?.....	34
2.2 O jogo de realidade alternativa “Superbetter”.....	35
2.2.1 História.....	35
2.2.2 Conceito.....	36
2.2.3 Stress pós-traumático vs. Crescimento pós-traumático.....	36
2.2.4 A mentalidade lúdica e as competências comportamentais.....	36
2.2.5 Mecanismo.....	38
2.2.6 Plataforma.....	38
2.2.7 Aplicação para dispositivos móveis.....	38
2.2.8 Livro.....	39

PARTE 2 – PROJETO	40
Capítulo 3 – Metodologia	40
3.1 Historial e cronograma da investigação	40
3.2 Problemática, pergunta de partida e objetivos	42
3.3 Paradigma - Qualitativo	44
3.4 Tipo de estudo – Estudo de Caso	44
3.5 Participantes	46
3.6 Instrumentos e técnicas de recolha de dados	46
3.6.1 Questionários	47
3.6.2 Diário de investigação / Observação direta	47
3.6.3 Interação nas plataformas Superbetter e Microsoft Teams	47
3.6.4 Entrevista	48
3.6.5 Processos individuais dos alunos	48
3.7 Enquadramento e planificação das atividades	49
Capítulo 4 – Apresentação dos dados e discussão dos resultados	51
4.1 Observação das Sessões de Apoio Tutorial Específico	51
4.2 Intervenção dos participantes no projeto	53
4.3 Análise dos resultados da investigação	61
4.4 Processos autorregulatórios - Análise das entrevistas	63
4.4.1 As Categorias das entrevistas	64
4.4.2 O Superbetter em função da autorregulação	67
4.4.3 O Superbetter e as competências comportamentais	75
Capítulo 5 – Conclusões	76
5.1 Conclusões do estudo	76
5.2 Limitações do estudo / Constrangimentos	78
5.3 Sugestões para estudos futuros	79
6 – Bibliografia	81
Anexos	1
Anexo 1 – Questionários e desafios baseados no livro “Superbetter”	2
Anexo 2 - Desafios usados, predefinidos na plataforma “Superbetter”	14
Anexo 3 – Desafios autopropostos pelos participantes, introduzidos na aplicação “Superbetter”	19
Anexo 4 – Questionários de autocaracterização	24
Anexo 5 – Guião para entrevista semi-estruturada	26
Anexo 6 – Resumo das sessões de apoio tutorial específico	27
Anexo 7 – Transcrição das entrevistas semiestruturadas	36
Anexo 8 – Tabela de respostas aos questionários de autocaracterização	58
Anexo 9 – Tabelas de planificação dos patamares	60
Anexo 10 – Resumo da intervenção registada de cada participante no Superbetter	63
Anexo 11 – Registos escolares individuais dos participantes	66
Anexo 12 – Correspondência entre o investigador e o desenvolvedor do superbetter	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Fases e subprocessos da autorregulação (Zimmerman, 2002).....	8
Figura 2 - Acontecimentos no mundo real e o seu significado no círculo mágico (E. Adams, 2014, p. 23)	29
Figura 3 – Estrutura unificada de metaliteracias (Bonsignore et al., 2012, p. 21)	32
Figura 4 – Regras e Reforços psicológicos do Superbetter (Superbetter, 2022).....	37
Figura 5 – Cronologia do desenvolvimento do projeto.....	41
Figura 6 – Convergência de Várias Fontes de Evidência (estudo único), (Yin, 2001, p. 122).....	45
Figura 7 - Gráfico sobre Género, Ano, Idades e Retenções dos participantes	46
Figura 8 – Cronograma de progressão das sessões de apoio tutorial específico	53
Figura 9 – Gráfico de assiduidade às sessões de apoio tutorial.....	61
Figura 10 – Gráfico com o total de desafios completados pelos participantes	62
Figura 11 – Gráfico com a taxa de Sucesso / Insucesso dos participantes.....	63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação enfática nos modelos de autorregulação (Panadero, 2017, p. 19)	5
Tabela 2 – Categorização das estratégias de autorregulação (Pintrich, 1999).	6
Tabela 3 – Fases dos modelos de autorregulação na aprendizagem (Panadero, 2017, p. 19).....	7
Tabela 4 – Níveis de desenvolvimento da autorregulação (Zimmerman, 2000).....	14
Tabela 5 – Associação entre as subcategorias da autorregulação e as ações do Superbetter	74

ABREVIATURAS

ARG – *Augmented Reality Game*

ATE – Apoio Tutorial Específico

LARP – *Live Action Role Play*

MMORPG – *Massive Multiplayer Online Role-Playing Game*

PADDE – Plano de Ação de Desenvolvimento Digital da Escola

RPG – *Role playing Game*

SDT – *Self-Determination Theory*

SRL – *Self-Regulated Learning*

TIC – Tecnologias de informação e comunicação

INTRODUÇÃO

O fácil acesso aos videogames através de meios tecnológicos como são os smartphones, fazem com que estes estejam cada vez mais presentes na sociedade, e por consequência, nas escolas. Alunos, professores, funcionários, quase todos num momento ou noutro utilizam um videogame para passar um pouco de tempo. Esse investimento nos videogames evidencia-se mais nos alunos, que não só nos intervalos, tentam também por vezes fazer uso deles na aula, apesar de nem sempre ser a atitude mais adequada. Também o investigador deste projeto tem um grande fascínio por videogames. Desde o antigo *Sinclair ZX Spectrum*, com o seu processador de 8 bits, até às consolas mais atuais, como a *Playstation 5*, tem acompanhado este mercado, que graças aos avanços tecnológicos, tanto têm evoluído quer a nível sensorial, refletido em gráficos, som, espaço, realidade virtual, realidade aumentada, entre outros; quer a nível social, com a possibilidade de integrar cada vez mais jogadores no mesmo jogo, através da interligação aos ambientes e mundos virtuais através da internet.

Como professor do ensino básico, o investigador deste estudo, tem tentado manter-se na vanguarda da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), pelo menos no contexto escolar em que está inserido. Faz uso de plataformas digitais e desde 2015 que usa a partilha de documentos através das nuvens de armazenamento fornecidas pelos vários serviços, tendo desde então mantido e aperfeiçoando esta prática. Apesar disso, a transposição das TIC para a sala de aula, não é tão simples como a sua utilização a nível pessoal, pelo que viu neste mestrado uma oportunidade de aprendizagem nesse âmbito. Os trabalhos feitos nas unidades curriculares do 1º ano deste mestrado, inteiraram-no do porquê desta atração natural que sempre sentiu pelos videogames e alavancaram a sua perceção sobre as potencialidades do seu uso em contexto educativo. A aprendizagem baseada em jogos, a gamificação (ludificação), os jogos sérios, os simuladores, e o design lúdico, são tudo ferramentas baseadas nos videogames ou nos seus princípios, que podem ser utilizadas com fins educativos. Falar-se-á delas mais adiante pela importância que se vê em fundamentar e provar que os videogames não têm de ser encarados como “um vilão” para a educação.

Uma das áreas de ação do investigador na escola, é o apoio tutorial específico, onde assumindo a função de professor-tutor, reúne regularmente com alunos, tendo como

objetivo promover a autorregulação das suas aprendizagens. Os alunos designados para frequentar o apoio tutorial específico são alunos com dificuldades de ordens variadas, desde a falta de motivação, interesse pela aprendizagem, problemas pessoais ou sociais, e com retenções no seu percurso escolar. Entende-se assim que deverão ter um acompanhamento extra, para os orientar e ajudar a superar as suas dificuldades. Este apoio não pretende trabalhar competências específicas das disciplinas, nem isto faria sentido, pois serão poucas as pessoas que poderiam ser eficientes em todas as áreas do conhecimento. Assim, o apoio tutorial específico pretende trabalhar a autonomia dos alunos através de competências comportamentais, promovendo também a autorregulação.

Dado o exposto, encontrou-se forma de explorar pedagogicamente esta atração natural provocada pelos videojogos, utilizando os princípios neles presentes para envolver os alunos na exploração e promoção do seu progresso e sucesso educativo. Como irá demonstrar-se na revisão bibliográfica, há diversas formas de explorar os videojogos a nível educativo e não teria cabimento todas elas serem abordadas num único projeto, pelo que este se centrou no conceito dos jogos de realidade alternativa. Não se limitando apenas à utilização de elementos de jogo, como no caso da gamificação, esta realidade alternativa trata da criação de um jogo em si, com cenários que implicam ações reais no mundo real.

O Superbetter é um jogo de realidade alternativa assente numa plataforma online, que pretende desenvolver a mentalidade lúdica, levando-nos a cumprir objetivos pessoais encarando-os como um jogo. O investigador encontrou no Superbetter uma possível forma de promover a autorregulação nos alunos do apoio tutorial específico, na autodescoberta de objetivos pessoais, que intrinsecamente, os conduzam a melhorar as suas prestações. Surge então a seguinte questão:

De que forma é que a utilização da plataforma Superbetter promove a autorregulação em estudantes que frequentam o apoio tutorial específico no terceiro ciclo do ensino básico?

Para responder a esta pergunta estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- 1°. Caracterizar os participantes em função da sua visão de si próprios.
- 2°. Induzir os participantes à mentalidade lúdica através da criação de desafios na aplicação Superbetter.
- 3°. Monitorizar a utilização do Superbetter, em função das tarefas definidas por cada participante.
- 4°. Associar as ações do jogo “Superbetter” com os processos e subprocessos da autorregulação na aprendizagem.
- 5°. Refletir sobre o contributo das plataformas utilizadas na promoção do processo autorregulatório dos participantes.
- 6°. Avaliar a tomada de consciência dos participantes sobre a influência das plataformas utilizadas, na construção do seu processo autorregulatório.

Numa linguagem formal poderíamos dizer que cada participante deverá definir tarefas e encontrar um ambiente propício para superar as suas dificuldades e atingir os seus objetivos. Na linguagem do Superbetter dir-se-á que cada jogador deverá criar missões e ativar energias, combatendo os vilões para atingir a sua conquista épica.

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – AUTORREGULAÇÃO

“A autorregulação não é uma capacidade mental ou uma capacidade de desempenho académico; pelo contrário, é o processo autodirigido através do qual os alunos transformam as suas capacidades mentais em competências académicas” (Zimmerman, 2002). De um ponto de vista mais amplo, a autorregulação é a capacidade que um sujeito tem de se adaptar com êxito ao meio-ambiente, com controlo psicológico sobre si mesmo (Santos, 2012), ou seja, planificar pensamentos, sentimentos, e ações e adaptá-los ciclicamente aos objetivos pessoais (Zimmerman, 2000). Controlar estes processos internos, vai influenciar-nos ao nível de atitudes em geral, tais como o temperamento, e o funcionamento interpessoal, assim como da cognição e da motivação (Santos, 2012).

A motivação e a metacognição são elementos base para a autorregulação, no entanto esta também depende de fatores como a autonomia, o autocontrolo e crença em autoeficácia (Mercadal, 2021), e também de reações afetivas tais como dúvidas ou medos perante determinados contextos específicos (Zimmerman, 2000).

Neste capítulo analisam-se alguns pontos em comum entre os vários estudos sobre o processo autorregulatório, com especial destaque para o modelo de Zimmerman (2000). Define-se o conceito de tutoria e faz-se também um enquadramento legal do apoio tutorial específico, no âmbito dos seus objetivos para alunos e professores-tutores (Direção-Geral de Educação, 2020).

1.1 OS VÁRIOS MODELOS DO PROCESSO DE AUTORREGULAÇÃO

Há variadas abordagens ao processo de autorregulação na aprendizagem (self regulated learning – SRL) sobre as questões das estratégias e metas, assim como da metacognição e motivação (Santos, 2012). Segundo Puustinen & Pulkkinen (2001, p. 280) autores como Boekaerts, Pintrich e Zimmerman definem a autorregulação na aprendizagem como um processo orientado para objetivos. Sublinham a natureza construtiva ou autogerada da autorregulação e concordam que monitorizar, regular e controlar a própria aprendizagem inclui fatores cognitivos, mas também motivacionais, emocionais e sociais. Borkowski e

Winne, por outro lado, definem a autorregulação como um processo metacognitivamente governado com o objetivo de adaptar o uso de táticas cognitivas e estratégias para tarefas. O locus de relevância das várias abordagens ao processo, varia justamente entre (meta)cognição, motivação e emoção, como pode ver-se na tabela 1, onde Panadero (2017) mostra onde alguns destes autores colocam o ênfase principal dos seus estudos sobre a autorregulação na aprendizagem.

Tabela 1 – *Comparação enfática nos modelos de autorregulação* (Panadero, 2017, p. 19)

Levels of relevance	Cognition	Motivation	Emotion
First (more emphasis)	Winne Efklides SSRL	Zimmerman Boekaerts Pintrich	Boekaerts
Second	Pintrich Zimmerman	SSRL Efklides Winne	Zimmerman/ Pintrich SSRL
Third (less emphasis)	Boekaerts		Efklides Winne

Note from the author: these levels should be read as a continuum.

Pintrich (2000, pp. 452, 453) encontra também várias abordagens ao processo autorregulatório, que propõem diferentes construções e mecanismos, mas partilham algumas considerações básicas sobre aprendizagem e regulação:

- Os alunos são participantes ativos que constroem o seu processo de aprendizagem.
- Os alunos, potencialmente, podem monitorizar, controlar e regular em certa medida a sua cognição, motivação e comportamento, assim como determinadas características dos seus contextos.
- Assume-se de maneira geral que existe um critério, meta ou valor de referência que atua, avaliando o processo de regulação do aluno e indicando-lhe se este deve continuar ou se deve alterá-lo.
- As atividades autorreguladoras medeiam entre as características pessoais e contextuais do aluno e as suas aprendizagens e realização. Não são só aspetos culturais, demográficos ou de personalidade, os que modelam a aprendizagem académica, mas é um produto das relações entre a pessoa, o contexto e as circunstâncias, intermediado pela autorregulação de cada aluno.

Por seu lado, os estudantes também identificam várias estratégias no processo autorregulatório, tais como autoavaliação, organização, planificação, definição de objetivos intermediários, procurar informação, manter registos, monitorização pessoal, ensaio, memorização, procurar assistência em pares, professores, adultos, e a revisão de notas, testes ou livros (Zimmerman, 1986). Organizando estas estratégias, Pintrich (1999) distribui-as em três categorias:

- Planificação – Ativa ou privilegia aspetos relevantes do conhecimento prévio, tornando a organização e compreensão do material muito mais fácil.
- Monitorização – A comparação contra um modelo padrão ou critério orienta o processo de monitoramento e alerta para falhas na atenção ou compreensão.
- Regulação – Procura aperfeiçoar os resultados em função do critério ou modelo da monitorização.

A tabela 2 sintetiza algumas dessas estratégias nas categorias de Pintrich (1999).

Tabela 2 – *Categorização das estratégias de autorregulação* (Pintrich, 1999).

Planificação	Monitorização	Regulação
objetivos de estudo	focar a atenção ao ler um texto	releitura de um texto para verificação de conhecimentos
folhear um texto antes de ler	focar a atenção ao ouvir uma palestra	abrandar o ritmo de leitura quando necessário
gerar perguntas antes de ler um texto	autoteste através do uso de perguntas sobre o material do texto para verificar a compreensão	rever matérias menos compreendidas
fazer uma análise de tarefa do problema	monitorizar a velocidade e ajustar-se ao tempo disponível	saltar uma tarefa e voltar lá mais tarde

No que respeita aos estudos sobre a autorregulação, apesar de a terminologia variar de autor para autor, há alguma convergência em dividir o processo em três fases que funcionam ciclicamente (Puustinen & Pulkkinen, 2001):

- Preparação – análise de tarefas, planificação, definição e ativação de objetivos;
- Execução – realização das tarefas definidas, monitorização e controlo do progresso da performance;
- Apreciação – reflexão por parte dos estudantes, regulação e adaptação para atuações futuras.

Numa análise mais recente Panadero (2017) reforça essa mesma ideia, distribuindo os subprocessos da autorregulação na aprendizagem de vários autores, por essas três fases (tabela 3).

Tabela 3 – Fases dos modelos de autorregulação na aprendizagem (Panadero, 2017, p. 19)

Models	SRL phases		
	Preparatory phase	Performance phase	Appraisal phase
Boekaerts	Identification, interpretation, primary and secondary appraisal, goal setting	Goal striving	Performance feedback
Efklides	Task representation	Cognitive processing, performance	
Hadwin et al., 2011	Planning	Monitoring, control	Regulating
Hadwin et al. (in press)*	Negotiating and awareness of the task	Strategic task engagement	Adaptation
Pintrich	Forethought, planning, activation	Monitoring, control	Reaction and reflection
Winne and Hadwin	Task definition, goal setting and planning	Applying tactics and strategies	Adapting metacognition
Zimmerman	Forethought (task analysis, self-motivation)	Performance (self-control self-observation)	Self-reflection (self-judgment, self-reaction)

*The early draft provided by the authors did not provide the exact names for the phases but it could be implied the phases are similar to Winne and Hadwin's. Therefore, this review comparison will be based on their 2011 publication.

1.2 A PERSPETIVA SOCIOCOGNITIVA DA AUTORREGULAÇÃO

Panadero (2017) constata que o modelo de Zimmerman explicita a importância da definição de objetivos e que por ser assente em modelos sociocognitivos, é mais compreensivo e fácil de entender. Completa ainda que contém aspetos motivacionais e emocionais que o tornam mais apelativo para ser usado em estudantes de um nível mais elementar. Panadero coloca ainda a hipótese de que outros modelos assentes em aspetos (meta)cognitivistas, serão mais eficientes para estudantes de níveis mais avançados. Apresenta-se de seguida um resumo do modelo sociocognitivo de Zimmerman (2000).

1.2.1 O MODELO CÍCLICO

O modelo de Zimmerman (2000, 2002, 2008) apresenta também três fases cíclicas: premeditação, desempenho e autorreflexão (figura 1). Descrevem-se de seguida os subprocessos de cada uma dessas fases.

Figura 1 – Fases e subprocessos da autorregulação (Zimmerman, 2002)



Premeditação (Forethought) – processos influentes que definem a ação e a cena.

Na fase de premeditação, o aluno analisa as tarefas que quer realizar, definindo objetivos que funcionam como reguladores de um objetivo mais distante e não como apenas pontos de verificação de um caminho. Irá definir estratégias pessoais em função do contexto e das tarefas que tem para executar, adotando metodologias direcionadas à aquisição e desenvolvimento de competências. Para os alunos, acreditar que conseguem é fundamental para a motivação, por isso quanto maior for esta crença, maiores serão os objetivos que estabelecem para si mesmos, melhor será a eficácia demonstrada e mais definidas serão as tarefas em função das metas de cada um. As conquistas do processo fornecem uma sensação de motivação ou valorização intrínseca que pode complementar e até superar os resultados extrínsecos.

Desempenho (Performance) - processos que ocorrem durante os esforços motores e afetam a atenção e a ação.

Na fase de desempenho, o autocontrolo é conseguido se houver uma instrução pessoal clara de como proceder numa determinada tarefa, em que o aluno pode recorrer a várias técnicas tais como o uso de imagens mentais ou criando um foco de atenção, por exemplo criando uma estrutura ambiental para eliminar distrações, ou execução de tarefas em câmara lenta para auxiliar a coordenação e/ou a compreensão. Pode ainda reduzir as tarefas ao seu essencial ou subdividi-las e organizá-las de forma significativa.

A observação pessoal refere-se ao rastreamento de aspetos específicos do seu próprio desempenho, as condições que o cercam e os efeitos que ele produz. A proximidade temporal das auto-observações é uma variável crítica pois o auto-feedback atrasado impede o aluno de tomar medidas corretivas em tempo útil. Praticar uma habilidade num ambiente padronizado ou estruturado pode aumentar a fiabilidade dos resultados sendo importante que o feedback desses resultados seja preciso, pois indivíduos que percebem mal ou distorcem suas ações não podem corrigi-las adequadamente. No entanto, há que ter atenção ao facto de que monitorizar aspetos negativos do próprio funcionamento, pode diminuir a sua motivação para autorregular essas atividades, pois o feedback sobre os próprios déficits pode levar à autocrítica.

Os registos pessoais podem capturar informações no momento em que estas ocorrem, de forma mais precisa e estruturada, recolhendo informação sobre pensamentos, reações emocionais, e desempenho, fazendo notar padrões recorrentes do seu funcionamento. Quando estas observações não fornecem informações decisivas, a experimentação pessoal, pode servir de auxílio, aplicando variantes sistemáticas aos aspetos de funcionamento em questão.

Autorreflexão (Self-reflexion) - envolve processos que ocorrem após esforços de desempenho e influenciam a resposta de uma pessoa a essa experiência.

Na autorreflexão temos o autojulgamento, que atribui um significado causal aos resultados em função da avaliação do desempenho. A autoavaliação assume então um papel de comparação de informações automonitorizadas com um padrão ou objetivo. As atribuições causais implicam saber se o resultado do fraco desempenho é devido à capacidade limitada ou ao esforço insuficiente por parte do próprio.

Ao nível das reações pessoais, temos a autossatisfação que envolve percepções de satisfação ou insatisfação e afeto associado em relação ao desempenho de alguém, o que é importante porque as pessoas seguem cursos de ação que resultam em satisfação e afeto positivo e evitam aqueles cursos que produzem insatisfação e afeto negativo. Assim, a motivação de uma pessoa não decorre dos objetivos em si, mas sim de reações autoavaliativas aos resultados comportamentais. O nível de autossatisfação de uma pessoa também depende do valor intrínseco ou importância da tarefa. As inferências adaptativas e defensivas são conclusões sobre a sua abordagem autorreguladora aos esforços de execução e elaboração das tarefas. As inferências adaptativas dirigem o aluno para novas formas de abordar os problemas, adaptando estratégias, potenciando a autorregulação do seu desempenho. As inferências defensivas protegem o aluno de futuras insatisfações ou afetos aversivos, mas infelizmente também conduzem a reações pessoais defensivas como o desamparo, a procrastinação, a evitação de tarefas, o descomprometimento cognitivo e a apatia. Ou seja, se por um lado as reações de autossatisfação fortalecem as crenças de autoeficácia criando interesse intrínseco na tarefa, por outro lado as reações de insatisfação pessoal, reduzem o senso de eficácia e o interesse intrínseco em prosseguir com essa mesma tarefa.

1.2.2 A INFLUÊNCIA SOCIAL E AMBIENTAL

“Aqueles que são tolos o suficiente para tentar aprender habilidades perigosas, como esquiar ou conduzir um automóvel por tentativa e erro, devem primeiro verificar a sua cobertura médica!” (Bandura, 1986, como citado em Zimmerman, 2000). Uma das formas mais facilitadoras para um estudante regular o seu processo de aprendizagem, é solicitar a ajuda de um professor. Através do feedback social, o professor-tutor poderá assim ajudar os jovens a formar padrões para o seu julgamento autoavaliativo através da modelagem e da instrução, promovendo socialmente habilidades de autorregulação. O ambiente social e físico é visto pelos pesquisadores sociocognitivos como um recurso para autoaprimoramento da previsão, desempenho e autorreflexão.

1.2.3 DISFUNÇÕES DA AUTORREGULAÇÃO

De uma perspectiva sociocognitiva, as disfunções na autorregulação ocorrem principalmente devido a técnicas ineficazes de premeditação e controle de desempenho. Os problemas manifestados pelos alunos estão altamente ligados às disfunções da autorregulação, tais como falta de experiências de aprendizagem social, apatia ou

desinteresse, transtornos do humor ou dificuldades de aprendizagem (Zimmerman, 2000). Em vez de usar métodos proativos, os mal autorregulados dependem principalmente de métodos reativos para gerir resultados pessoais, tais como tentar decorar um texto referente a uma matéria sem compreender o seu conteúdo.

1.3 AUTORREGULAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Como parte integrante da nossa vida, a tecnologia digital com a sua rápida e contínua evolução, tem mudado a forma em como os estudantes encaram o ensino. O uso dos dispositivos digitais ao nível da comunicação, colaboração e pesquisa de informação, torna os ambientes digitais de aprendizagem, mais que uma conveniência, uma necessidade para preparar os estudantes para o futuro (Anthonysamy et al., 2021).

As TIC podem também introduzir novas metodologias, de forma a tornar o processo da autorregulação mais eficaz. Zimmerman (2008, pp. 170–180) levanta algumas áreas em como o processo da autorregulação pode ser assistido pelas novas tecnologias:

Registos de apontamentos em ambientes assistidos por computador

Através da utilização de software inovador, que permita aos alunos tirar notas, criar glossários, etiquetar e indexar conteúdos, construir mapas de conceitos, procurar informações, conversar e colaborar, e receber coaching (Winne et al., 2005).

A verbalização em ambientes de hipermédia

Apesar de a aprendizagem através de ambientes hipermédia terem bastante potencial, estes requerem iniciativa e habilidade pessoal, por não terem um formato linear e obrigarem o estudante a processar múltipla informação simultaneamente (Zimmerman, 2008). Pode assim pedir-se aos estudantes que verbalizem o que estão a pensar, enquanto efetuam a pesquisa. Greene & Azevedo (2007) concluem que a metodologia de reflexão em voz alta é claramente uma forma eficaz de avaliar os processos de autorregulação online, mas esta pesquisa precisa de ser alargada para ver se o planeamento e a motivação surgirão como preditores significativos dos modelos mentais dos alunos.

Diários estruturados online

Permitam observar a aprendizagem ao longo do tempo e com validade ecológica, porque os alunos completam os diários no seu ambiente de aprendizagem natural, sendo assim

possível analisar os efeitos dos fatores situacionais na aprendizagem (Schmitz & Wiese, 2006, p. 69). A estruturação e controlo de um diário, seccionado em várias fases, orientando os estudantes com perguntas e formulários sobre os objetivos e planeamento de atividades, pode ser usado para melhorar a eficácia do processo autorregulatório em estudantes (Stoeger & Ziegler, 2008).

Com toda a evolução ao nível tecnológico e a sua integração no ensino através do uso dos dispositivos digitais, torna-se necessário assim, que os estudantes adquiram mecanismos de autorregulação na aprendizagem digital, na procura pelos seus objetivos académicos (Anthonysamy et al., 2021).

1.4 A TUTORIA

A palavra “Tutor” refere-se ao indivíduo que legalmente é encarregado de ser protetor e defensor, e é um conceito ligado normalmente a processos de justiça; enquanto o termo “Mentoring” (mentor), designa aquela pessoa que guia, ensina, aconselha; e aparece frequentemente ligado a uma perspetiva educacional (Santos, 2012). No entanto, no articulado dos textos do Ministério da Educação e da prática letiva, aparece a palavra “Tutoria” fundindo os dois conceitos, assim, neste estudo, estes são assumidos como sinónimos e será utilizada a palavra “Tutoria” por motivos de ordem pragmática.

Para Floyd (1993) a tutoria pode apresentar uma natureza natural ou planeada. A tutoria natural ocorre através dos laços de amizade nas relações casuais e familiares, ou em contexto escolar ou de aconselhamento. A tutoria planeada ocorre por meio de programas estruturados, nos quais os participantes são selecionados e combinados por meio de processos formais.

A nível escolar, a tutoria é um método valioso de instrução individualizada usada para remediar os alunos na promoção da sua aprendizagem, baseada em fornecer instruções diferenciadas através da individualização ou usando pequenos grupos (Merritt, 2021), ou seja, o conjunto de atividades realizadas pelo tutor em função das necessidades do tutorando, com o fim de o ajudar a realizar um trabalho mais eficaz para progredir na sua carreira (Santos, 2012).

A ação tutorial é um processo que também trás benefícios para o tutor pois provoca um aumento da sua autoestima e da sua competência, com um enriquecimento pessoal que complementa a sua prática docente (Merritt, 2021; Santos, 2012).

1.4.1 O APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

É importante perceber que, embora os alunos não aprendam tudo o que lhes é ensinado, aprendem muito mais do que lhes é ensinado. Eles aprendem coisas que os professores não percebem que eles estão a aprender ... O professor competente antecipa e agiliza a aprendizagem imprevista, e até a facilita (Stake, 1995, p. 96).

O objetivo do apoio tutorial específico é criar a autorregulação nos alunos (Santos, 2012). Segundo as orientações da Direção-Geral de Educação (2020) o apoio tutorial específico deverá ser:

- Um espaço onde o tutorando, com a ajuda do tutor, reflete sobre os seus comportamentos até ao momento, sobre os motivos desses comportamentos e as suas consequências a curto e a longo prazo.
- Um espaço onde o tutorando define objetivos para o seu percurso escolar.
- Um espaço onde os tutorandos são, constantemente, ajudados a refletir e a modificar o comportamento em função dos dados da avaliação realizada em cada momento.
- Um espaço de ajuda à construção de percursos individuais de mudança com vista à melhoria pessoal.
- Um espaço de acolhimento e compreensão das dificuldades dos tutorandos, mas também de confrontação sobre os comportamentos realizados para conseguir mudanças.
- Um espaço onde os tutorandos avaliam a eficácia dos seus objetivos (i.e., em que medida o esforço e o empenho nos comportamentos está a contribuir para alcançar os objetivos).

O apoio tutorial específico é um complemento extracurricular para os alunos que serve para os levar a definir objetivos, decidir sobre estratégias apropriadas, planear o seu tempo, organizar e priorizar materiais e informação, mudar de abordagem de forma flexível, monitorizar a sua própria aprendizagem e fazer os ajustes necessários em novas situações de aprendizagem. Para tal é assumido o modelo de Zimmerman (2000), sobre os níveis de desenvolvimento na função autorregulatória (tabela 4):

Tabela 4 – *Níveis de desenvolvimento da autorregulação* (Zimmerman, 2000)

Level	Name	Description
1	Observation	Vicarious induction of a skill from a proficient model
2	Emulation ^a	Imitative performance of the general pattern or style of a model's skill with social assistance
3	Self-control	Independent display of the model's skill under structured conditions
4	Self-regulation	Adaptive use of skill across changing personal and environmental conditions

^aThis level was referred to as imitation in prior descriptions.

- Nível 1, observação, os alunos deverão, assistindo a um modelo, induzir as características de uma habilidade ou estratégia, podendo também ser necessário alguma experimentação pessoal.
- Nível 2, a emulação/imitação, é alcançado quando o aluno consegue um desempenho comportamental que se aproxima da forma estratégica geral do modelo. Geralmente, o aprendiz emula o padrão geral ou estilo de funcionamento, mas não o consegue com a mesma precisão ou eficácia.
- Nível 3, o autocontrole, ocorre quando os alunos já não necessitam presencialmente dos modelos para pôr em prática uma determinada competência ou habilidade, necessitando apenas dos seus padrões representacionais, tais como a imaginação de situações ou lembranças verbais das instruções do professor.
- Nível 4, a autorregulação, é alcançado quando os alunos podem sistematicamente adaptar seu desempenho às mudanças nas condições pessoais e contextuais. Agora o aluno consegue adaptar-se autonomamente a situações diferentes, variando as estratégias com base nos resultados.

No desenvolvimento das competências inerentes ao processo autorregulatório deverá haver uma instrução explícita por parte do tutor sobre a definição individual de objetivos e exploração de estratégias de superação (Callan et al., 2021, p. 782). Essas instruções deverão trazer vantagens para alunos de diferentes idades, permitindo que cada um progrida ao seu ritmo com estratégias individualizadas, dando-lhes feedback imediato e proporcionando períodos de reflexão que lhes permita melhorar o seu desempenho no âmbito acadêmico e competências comportamentais (Merritt, 2021).

Assim, ao professor Tutor são delegadas as seguintes competências (Despacho Normativo n.º 10-B/2018, 2018):

- a) Reunir nas horas atribuídas com os alunos que acompanha;
- b) Acompanhar e apoiar o processo educativo de cada aluno do grupo tutorial;
- c) Facilitar a integração do aluno na turma e na escola;
- d) Apoiar o aluno no processo de aprendizagem, nomeadamente na criação de hábitos de estudo e de rotinas de trabalho;
- e) Proporcionar ao aluno uma orientação educativa adequada a nível pessoal, escolar e profissional, de acordo com as aptidões, necessidades e interesses que manifeste;
- f) Promover um ambiente de aprendizagem que permita o desenvolvimento de competências pessoais e sociais;
- g) Envolver a família no processo educativo do aluno;
- h) Reunir com os docentes do conselho de turma para analisar as dificuldades e os planos de trabalho destes alunos.

1.4.2 COMPETÊNCIAS DE NATUREZA COMPORTAMENTAL (SOFT SKILLS)

Não é função do professor-tutor ensinar competências específicas, mas sim conduzir o aluno na autorregulação do seu próprio processo de aprendizagem, através da promoção de competências de ordem comportamental. As competências específicas (*hard skills*), dizem respeito à experiência técnica desenvolvida dentro de uma determinada área específica ou de especialização profissional, enquanto as competências comportamentais (*soft skills*) podem ser consideradas as qualidades pessoais, habilidades interpessoais e conhecimentos adicionais, referentes aos atributos e características de um indivíduo, que contribuem para a forma como um trabalho é levado a cabo (Dell'Aquila et al., 2017), fomentando o trabalho de equipa e a rápida adaptação aos novos desafios, proporcionando soluções criativas (Lyz et al., 2020).

Comunicação, resiliência, resolução de problemas, criatividade, pensamento estratégico, trabalho de equipa, assertividade, autoconsciência, eficácia pessoal, são exemplos de competências comportamentais que podemos desenvolver, que contribuem para um melhor desempenho das competências específicas, logo para um melhor desempenho académico ou profissional (Dell'Aquila et al., 2017; Hamaniuk et al., 2020).

1.4.3 ENQUADRAMENTO LEGAL DO APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

A retenção de um aluno deve ser considerada uma exceção e, entre o 5º e o 8º ano de escolaridade, é determinada pelos conselhos de turma dos 2.º e 3.º ciclos, caso se considere que o aluno não desenvolveu as aprendizagens definidas para um ano não terminal de ciclo que, fundamentadamente, comprometam o desenvolvimento das aprendizagens definidas para o ano de escolaridade subsequente (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

O apoio tutorial específico surge no ano letivo de 2016/2017, suportado pelo Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho sendo revogado pelo Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho. A seleção de alunos é controlada no ponto um do Artigo 12.º, prestando um apoio tutorial específico aos alunos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico que ao longo do seu percurso escolar acumulem duas ou mais retenções, sendo atribuídos ao professor-tutor quatro tempos semanais, para distribuir pelo grupo de dez alunos, segundo a melhor conveniência de horário (pontos 2 e 3, artigo 12.º). Devido à pandemia de COVID 19, causada pelo vírus SARS-COV 2, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020, de 20 de julho, veio ainda incluir excecionalmente a partir do ano letivo 2020/2021, alunos que tivessem ficado retidos no ano letivo anterior, independentemente do número de retenções (Despacho Normativo n.º 10-B/2018, 2018).

CAPÍTULO 2 – VIDEOJOGOS

A programação de videojogos é um processo criativo, que está dependente da performance dos seus programadores. Como em qualquer outra área, a apreciação de um videojogo está condicionada a diversos fatores tais como o seu género, aspeto gráfico, desempenho, condução da narrativa, facilidade de utilização dos comandos, nível de desafio, e outros. Neste estudo serão referidos “bons videojogos”, quando se pretende falar de videojogos que obedecem às regras para os quais são mencionados, que neste capítulo vão ser abordados de várias perspetivas educativas, com especial realce para o jogo de realidade alternativa “Superbetter”, que serviu de base para a fase empírica desta investigação.

2.1 SOBRE OS VIDEOJOGOS

Assume-se que um jogo tem interatividade, regras, objetivo(s), progresso quantificável e um fim reconhecível (Becker, 2017, p. 5) e deve ter uma participação voluntária (Caillois, 2001). Então um videojogo é um jogo eletronicamente publicado, com controladores como joysticks e teclados, para interagir com um dispositivo de exibição ou plataforma (Belanger & Wagner, 2021). Como formas interativas de entretenimento, através da vasta imaginação dos programadores e dos jogadores, os videojogos são capazes de criar situações memoráveis e imersivas, recorrendo a áreas como a música, a inteligência artificial, a programação, entre outras (Shin & Kim, 2022).

2.1.1 PORQUE GOSTAMOS DE VIDEOJOGOS

A teoria de aprendizagem dos bons videojogos, é perto daquilo que eu acredito serem as melhores teorias científicas de aprendizagem cognitiva. E isto não é porque os designers de jogos passaram o seu tempo a ler textos académicos ... Eles passaram grande parte do seu tempo na escola, a mexer com computadores e a jogar jogos (Gee, 2007, p. 15).

No relatório da *Entertainment Software Association* ® (2020) verifica-se que o número de jogadores de videojogos tem vindo a aumentar no EUA, assim como a preferência pelos dispositivos móveis, que estão cada vez mais ao alcance de todos. Tendo os jogos de entretenimento como objetivo principal gerar dinheiro, eles oferecem uma quantidade

de desafio superável, mas ainda assim desafiante, ensinando o jogador a transpor as dificuldades de forma progressiva. Se o jogo não ensina ou apresenta dificuldades intransponíveis ou desinteressantes, o jogo não vende, logo não cumpre o seu objetivo (Gee, 2007, p. 14). Mostra-se de seguida porque nos atraem aos videojogos.

Princípio pedagógicos

Nos bons videojogos encontramos bons princípios pedagógicos, tais como, objetivos específicos, interação intensa, sensação contínua de desafio e envolvimento (Felicja, 2009, p. 10). Podemos observar os princípios da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1978), pois o bom videojogo ensina e ajuda a ultrapassar os problemas que vão surgindo, até termos autonomia para os transpormos sem auxílio, trabalhando progressivamente a independência e a metacognição (Felicja, 2009, p. 12). Podemos verificar isto em “Civilization VI”, que é um jogo com o objetivo de conquistar o mundo através da ciência, da religião, da política ou também, claro está, da guerra. Durante o jogo há conselheiros, comparáveis a ministros, que nos indicam quais as descobertas, códigos de leis ou infraestruturas em que devemos investir. Depois de dominarmos o jogo, deixamos de nos sentir impelidos a seguir estes conselhos, podendo gerir a nossa civilização de uma forma mais pessoal ou criativa (experenciado pelo investigador).

Para Kolb (2015), aprender é o processo onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Ele apresenta-nos a teoria da aprendizagem experimental fugindo de teorias comportamentalistas e mais ligada a teorias construtivistas e cognitivistas. O ciclo de aprendizagem experimental, assenta na resolução das relações entre ação/reflexão e experiência/abstração, onde o processo de recolha de informação através da experiência, a transforma em conhecimento e o conhecimento resulta da combinação de compreender e transformar a experiência (Kolb, 2015, p. 95). Este ciclo reflete-se nos jogadores quando não conseguem alcançar um objetivo, obrigando-os a refletir e criar hipóteses e planeamentos que os ajudem a ultrapassar o problema. Aqui o erro tem o papel educativo essencial na correção, e a repetição no aperfeiçoamento das competências exigidas (Felicja, 2009, p. 12). No videojogo “Nioh”, desempenhamos o papel de um personagem envolvido numa trama entre samurais japoneses no final do séc. XVI. É um jogo em que o combate é constante e que nos depara com vários tipos de inimigos, cada vez mais difíceis de ultrapassar. Quando iniciamos o jogo, somos largados no meio de um cenário repleto situações com inimigos. Há deles fáceis, difíceis,

escondidos, opcionais, obrigatórios, combate corpo a corpo, combate à distância... É praticamente impossível concluir um nível sem “morrer” algumas vezes, mas cada vez que recomeçamos, fazemo-lo com mais experiência, o que nos leva mais longe (experienciado pelo investigador).

“As pessoas não estão apenas motivadas *nos* videojogos, mas sim *para* os videojogos” (Ryan & Deci, 2017, p. 509). Quando praticamos bem uma atividade desafiante e agradável, perdemos a noção do tempo, entrando num estado mental designado de fluxo (Csikszentmihalyi, 1999, p. 35). Isto é muito fácil de acontecer num videojogo, porque um bom videojogo balanceia muito bem o desafio com a perícia do jogador. O prazer de jogar não vem do simples facto de atingir um objetivo, mas do ato da perseguição desse mesmo objetivo (Cowley et al., 2008).

Motivação e mentalidade

“Como os videojogos se tornaram omnipresentes e variadas pessoas gastam bastante tempo e esforço, envolvidas neles, muitas vezes com paixão e entusiasmo, os jogos proporcionam uma arena excelente para estudar a motivação e o envolvimento.” (Ryan & Deci, 2017, p. 511). Do ponto de vista motivacional, o estudo dos videojogos torna-se intrigante, pois os participantes estão ativamente envolvidos em ações intencionalmente motivadas, o que não acontece nos média passivos, tais como filmes ou televisão (Ryan & Deci, 2017). Os videojogos são interativos e os jogadores não podem submeter-se passivamente a uma linha de história (Granic et al., 2014, p. 67), e para conquistar o jogo têm que agir com a competência requerida para tal. Conquistar motivação é o esforço pela competência; e parece haver um desejo inato no ser humano, em adquirir e exercer competência (Dweck & Molden, 2017). Num bom videojogo, o jogador pode passar uma percentagem considerável de tempo a falhar, e, no entanto, é resiliente e continua a gostar do que está a fazer. Nos bons videojogos o fracasso não só, não desaponta, como gera felicidade de uma forma especial. Os fracassos deixam-nos empolgados, envolvidos e especialmente otimistas (McGonigal, 2012).

Dweck & Molden (2017, p. 136) mostram como a mentalidade pode influenciar a aquisição de motivação e competência. São considerados dois tipos de mentalidade: fixa e progressiva. Numa mentalidade fixa, o sujeito assume ter, ou não ter, uma certa proficiência, e acredita que habilidades, tais como a inteligência, são algo básico em nós

que não se pode realmente mudar; enquanto numa mentalidade progressiva, o sujeito acredita que pode sempre melhorar uma determinada habilidade, tal como a inteligência, e considera que, não obstante de quem se é, pode-se sempre mudar substancialmente o teu nível de proficiência. A mentalidade progressiva pode ser cultivada mudando frases tais como: “Uau, és um rapaz muito inteligente”, que sugerem que a inteligência é uma característica inata e estanque, que não pode ser melhorada, para frases como: “Muito bem, trabalhaste muito nesse puzzle!”, que desenvolve uma teoria de inteligência incremental e maleável, que pode ser desenvolvida com esforço e tempo (Granich et al., 2014, p. 71).

Mudar a mentalidade das pessoas pode levar a uma cascata de mudanças na sua motivação, comportamento e resultados. As mentalidades fornecem estruturas psicológicas poderosas que influenciam o que as pessoas tentam realizar, como elas o fazem, e quão bem sucedidas provavelmente serão (Dweck & Molden, 2017, p. 150).

Contrariando o conceito de mentalidade fixa focado no objetivo de medir e validar competências, com a crença que o esforço indica baixa capacidade, e que leva a reações impotentes às dificuldades e à diminuição da autoestima, motivação intrínseca e aprendizagem diante da dificuldade (Dweck & Molden, 2017, p. 150), os bons videojogos, notavelmente, usam os fracassos como ferramentas motivacionais para promover mudanças e sucessos de larga escala (Granich et al., 2014, p. 71). Os bons videojogos cultivam esta sensação de mestria e competência de forma bastante eficaz, através do feedback concreto e imediato sobre as ações específicas dos jogadores, permitindo-lhes aplicar habilidades e esforços ajustadamente desafiadores, experienciando assim sentimentos de eficácia e sucesso (Granich et al., 2014, p. 71; Ryan & Deci, 2017, p. 514). Estas reações conduzidas pelos videojogos, vão assim ao encontro de uma mentalidade progressiva em que a aquisição de competências é um ponto central ligado aos objetivos de aprendizagem, esforços e estratégias para as dificuldades que vão surgindo, associado à crença de que o esforço aumenta a proficiência. Estes objetivos e crenças promovem estratégias que, diante do desafio, levam ao aumento da autoestima, da motivação intrínseca e também da aprendizagem (Granich et al., 2014, p. 71).

Os videojogos em ambientes virtuais

“O mundo real simplesmente não oferece com tanta facilidade os prazeres cuidadosamente elaborados, os emocionantes desafios e o poderoso vínculo social conquistado em ambientes virtuais” (McGonigal, 2012, p. 13). Normalmente, os ambientes virtuais são construídos à imagem no mundo real, mas sem as limitações físicas nele presentes. Através do nosso avatar interagimos não só com o ambiente virtual, mas também com outras pessoas através das suas representações virtuais, tornando possível juntar pessoas e estabelecer relações (Shin & Kim, 2022).

Ryan & Deci (2017, p. 509) trazem para a teoria da autodeterminação, os mundos virtuais dos videojogos, que apesar de não serem reais no sentido físico, podem gerar experiências psicológicas muito significativas e convincentes, apresentando novos desafios e promessas no que respeita à motivação e ao desempenho. O evoluir da tecnologia, e o fácil acesso a computadores e smartphones, tornou muito simples o acesso a estes mundos virtuais, onde podemos, não só observar, mas também tomar decisões e interagir em atividades de grupo, conhecer amigos e partilhar ideias reforçando a capacidade de comunicar (Shin & Kim, 2022). Estes mundos podem não ser reais, mas as experiências psicológicas neles vivida é-o, e cada vez mais pessoas estão envolvidas e motivadas nestas comunidades virtuais, para aprimorar ou catalisar experiências psicológicas significativas, incluindo satisfações de necessidades psicológicas básicas (Ryan & Deci, 2017, p. 509).

2.1.2 OS VIDEOJOGOS NA EDUCAÇÃO

“Os jogos são uma parte inerente da cultura, e uma atividade inata para a humanidade. Os jogos fazem parte de quem somos, por isso parece natural que também usemos jogos para ensinar” (Becker, 2017, p. 10). Separe-se “aprendizagem” de “educação”, sendo que “aprendizagem” é o que todos fazemos no nosso quotidiano e “educação” é uma entidade definida socialmente e culturalmente, derivada da aprendizagem (Becker, 2017, p. 6). A educação tem desempenhando um papel vital no evoluir da humanidade e tem-se adaptado aos avanços tecnológicos, por forma a mostrar-se eficaz nos desafios que vão surgindo (Dziak, 2021). Surge nos anos 60 do séc. XX, pela primeira vez o termo “tecnologia de informação”, mas só nos anos 70 este ganha a definição de arte industrial dos computadores digitais (Schatzberg, 2018). Ligada às ciências da computação, a sistemas de informação e engenharia de software, a tecnologia de informação, como

disciplina, contribui para o manuseamento de informação (Whitson III, BS, MS, PhD, 2020) e tem sido um dos principais focos para os professores, através do uso de ferramentas eletrónicas de aprendizagem (Flair, 2019). Os videojogos surgem com os computadores e têm estado a par da evolução da tecnologia de informação, pois não só evoluem com ela, como servem de impulsionador para mais exploração dessa mesma tecnologia (Davies, 2018).

Dada a sua versatilidade e usabilidade, os videojogos têm-se mostrado eficazes na educação em vários conceitos. Podemos usá-los através de processos como a gamificação ou o design lúdico, assim como com a aprendizagem baseada em jogos digitais, quer seja com jogos sérios, simuladores, ou até mesmo jogos de entretenimento, em atividades com fins educativos. Seja em que variante for é importante ressaltar que o objetivo principal será sempre a aprendizagem em contexto educativo, sem que esta seja sobreposta pelo entretenimento. Note-se que apesar de haver várias definições que apontam para que a participação num jogo deva ser uma atividade voluntária, a utilização de jogos com fins educativos, não é propriamente uma ação voluntária por parte do estudante (Becker, 2017).

O uso de videojogos na sala de aula ajuda os estudantes a encontrar soluções criativas para problemas complexos, assim como desenvolve as competências digitais (Aranas et al., 2021). Ao contrário do que alguns poderão pensar, jogar videojogos promove a criatividade e o desenvolvimento de uma vasta gama de habilidades cognitivas (Granic et al., 2014, p. 68 e 69). Verificamos que os videojogos criam redes divertidas de aprendizagem, vão ao encontro dos estudantes, aprimoram habilidades na resolução de problemas, ajudam os professores a acomodar diferentes alunos, são dinâmicos, promovem o envolvimento e a resiliência, estimulam a colaboração, desenvolvem habilidades técnicas e encorajam a participação em atividades (Aranas et al., 2021).

Os videojogos podem assim ser encarados como ferramentas poderosas de aprendizagem na motivação e na concentração (Becker, 2017, p. 13). Através deles podemos influenciar o desenvolvimento mental e moral dos jovens, trabalhar a criatividade assim como competências essenciais para o séc. XXI, tais como a análise e resolução estratégica de problemas e o pensamento sistémico (Shliakhovchuk & Muñoz García, 2020, p. 41).

Descrevem-se sucintamente algumas formas em como utilizar os videojogos em contexto educativo:

Jogos Sérios

O principal objetivo dos jogos sérios não é o entretenimento (Becker, 2017, p. 13) mas sim é desenvolver ou reforçar nos jogadores, novas capacidades e conhecimentos (Boller & Kapp, 2018, p. 55). A eficiência de um jogo sério requer equilíbrio entre a dinâmica séria e os objetivos do jogo, sem que a diversão se sobreponha às aprendizagens pretendidas. Para que não haja desperdício de tempo, as regras e os elementos dos jogos sérios deverão ser simples e equilibradas em função dos objetivos de aprendizagem (Boller & Kapp, 2018, p. 62) e as recompensas devem ser intrínsecas ao jogo, para um melhor envolvimento dos alunos (Ryan & Deci, 2017, p. 529).

Simuladores

Os jogos de simulação são um género de jogos que simulam situações no mundo real ou situações virtuais (Kim et al., 2018, p. 26). Têm sido usados em várias áreas de alto risco, tais como a aviação e cirurgia, assim como em áreas ligadas aos negócios e à economia (Bradley, 2020, p. 2). Assumindo a definição de Thiagarajan (1998, p. 1), “Uma simulação é uma representação dos recursos e comportamentos de um sistema através do uso de outro”. Na educação, os simuladores são vistos normalmente, como representações da realidade (Becker, 2017, p. 11), ressaltando a ideia de Thiagarajan (1998, p. 1) em que uma simulação não reflete a exatamente a realidade, mas sim o modelo de realidade de outra pessoa. Numa simulação cada participante poderá por em prática experiências e verificar os efeitos das suas decisões, num ambiente interativo, com riscos controlados (Boller & Kapp, 2018, p. 55). No ensino pode ser usada não só para treinar alunos em determinadas matérias, mas também para treinar professores estagiários, na sua preparação profissional, permitindo-lhes observar os seus alunos (virtuais) de várias perspetivas, pondo em prática diferentes experiências educativas, sem consequências negativas reais (Bradley, 2020, p. 1,2).

Jogos de Entretenimento

São jogos comerciais, cujo objetivo é divertir o jogador, e eventualmente até poderão proporcionar aprendizagens sobre algum assunto, mas isso não passará de um efeito

colateral da meta principal do videogame (Boller & Kapp, 2018, p. 55). A maior parte dos jogos de entretenimento não é propositado para a sala de aula, mas há algumas exceções, que apesar de o seu objetivo ser comercial, podem ser usados com fins educativos (Becker, 2017, p. 13). Ressalve-se que atividades baseadas em videogames de entretenimento devem ser planejadas com muita precaução, com o risco de a atenção do aluno ser desviada para os fins de entretenimento do próprio jogo. Se não são estabelecidos objetivos, a atividade deixa de ser educativa e passa apenas a um momento de lazer, sem preocupações de aprendizagem (Felicia, 2009).

Criação de videogames

Apesar de até aqui apenas se ter falado de jogos acabados ou publicados, o processo criativo de um videogame é também facilitador na apreensão de conceitos de várias áreas da linguagem de programação, tais como o uso de variáveis, ciclos, rotinas e sub-rotinas (J. C. Adams & Webster, 2012). Apesar de parecer generalizado, não está provado que a programação de videogames é realmente eficaz na aprendizagem e na motivação (Denner et al., 2019), ainda assim, é consensual que trás mais conhecimento no domínio da ciência da computação e da programação para crianças e jovens no ensino básico (J. C. Adams & Webster, 2012; Aranas et al., 2021; Denner et al., 2019).

“A construção (de jogos) inspira conversas, requer pensamento crítico e leva os alunos a conectar sistemas de jogos a conceitos paralelos no mundo real” (Aranas et al., 2021, p. 15). No âmbito da programação de videogames, o feedback da interação social, trás benefícios a nível pedagógico no design e especificação de problemas (Denner et al., 2019). Abordagens híbridas, que começam do desenho de um jogo com lápis e papel, antes de passar à programação em computador, desenvolvem também no estudante uma compreensão lógica, regrada e sistémica do jogo. Este processo é muitas vezes suficiente para os objetivos pedagógicos de uma lição (Aranas et al., 2021, p. 16).

2.1.3 COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS EM VIDEOJOGOS E COMUNIDADES VIRTUAIS

Shin (2022) mostra-nos como podemos trabalhar competências comportamentais através dos videogames e das comunidades virtuais, no âmbito da comunicação, com o trabalho de equipa e com a socialização, e no âmbito da criatividade, com a exploração e a recursividade:

Comunicação – Jogos que exploram a comunicação através da interação e do diálogo, levam os jogadores a terem uma maior presença social.

- *Trabalho de equipa* - surge com objetivos em que os participantes são encorajados a conversar para encontrar pequenas tarefas para um objetivo maior. É exemplo o jogo multijogador “Overcooked”, em que cada participante tem que fazer um determinado número de tarefas inerentes à confeção culinária, coordenando-se em equipa para melhor levar a cabo o objetivo de cada nível.
- *Socialização* – muitos jogos assentes em plataformas online, procuram desenvolver espaços de convívio, que promovam satisfação social, criando interação realista, levando à até à criação de amizades. Em jogos como “Monster Hunter”, os jogadores estão em cidades virtuais, onde o ambiente é amigável e podem formar equipas, antes de iniciar uma missão, fora da cidade, em ambiente hostil.

Criatividade – Num bom videogame, à medida que o jogador se torna mais conhecedor e proficiente, também se torna mais criativo nas soluções para os objetivos do jogo. Esse pensamento criativo pode ser transposto para o mundo real.

- *Exploração* – Jogos em mundo aberto, tipo caixa de areia, dão aos jogadores uma liberdade de exploração, com uma variedade lata de ideias em como atingir os objetivos do jogo. Em “Grand Theft Auto”, representamos um gangster que vai construindo a sua reputação através de missões não lineares, explorando a cidade onde se encontra. As nossas ações refletem-se nas relações entre os vários elementos do jogo, desde facções a relações pessoais.
- *Recursividade* – Um bom videogame tem um conjunto de regras que controla os elementos de exploração, não dando ao jogador tudo o que ele necessita, de forma facilitadora, obrigando-o a gerir os recursos que vai conseguindo e adaptando-os a novas situações que vão surgindo. No jogo “Don’t Starve” somos largados numa floresta cheia de hostilidades e o nosso primeiro objetivo é encontrar recursos para conseguir acender uma fogueira, para podermos sobreviver à noite. A partir daí, tentamos contruir uma base, inventado objetos e sobrevivendo às várias adversidades que vão surgindo, inclusive a fome.

Interessante notar que, certos jogos, pelo sucesso que obtêm, levam ainda à criação de comunidades, blogs e páginas de internet tipo *wiki*, onde apesar de não se jogar, os assuntos debatidos são sobre curiosidades do jogo em questão, fomentando também a interação social e o diálogo.

2.1.4 OS VIDEOJOGOS NO MUNDO REAL

O elevado grau de motivação intrínseca e persistência para avançar numa necessidade básica de satisfação, provocado pelos bons videojogos (Ryan & Deci, 2017, p. 513), pode ser transposto para vida real, através de mecanismos, tais como a gamificação ou a ludicidade, que se explicam a seguir.

A gamificação

Para Deterding (2011), a gamificação é o uso de elementos de design de jogos em contexto de não jogo. Convém realçar que apenas se pretende o uso de elementos do design dos jogos, logo a gamificação, para além de não ser um jogo, ela não implica o uso tecnologias digitais baseadas em jogos ou mesmo dos próprios jogos (Deterding et al., 2011, p. 12), apesar de o uso dessas tecnologias ser facilitador na aplicação do processo de gamificação (Costa, 2021, p. 40,41; Mohammed & Ozdamli, 2021, p. 125,126). A nível educativo, como principais elementos podemos usar desafios, que devem ser superados em direção a um determinado objetivo; níveis como patamares atingidos pelos intervenientes; atribuição de pontos, medalhas pela superação de determinados objetivos; tabelas de classificação, como elemento ordenador dos elementos participantes; e o feedback instantâneo como elemento de motivação dos participantes (Costa, 2021, pp. 44–46). Estes elementos são mais evidentemente geradores de motivação extrínseca (Costa, 2021; Dewey PhD, 2019). Apesar de não haver ainda um sistema robusto que possa integrar as teorias de avaliação dos alunos, há já ferramentas suficientes que permitem medir e avaliar através da gamificação, o desenvolvimento dos alunos (Dyer, 2015). É importante não assumir que a gamificação deva parecer um jogo, mas sim aplicar os princípios que tornam os jogos divertidos, na planificação das atividades (Ryan & Deci, 2017, p. 530).

A Ludicidade e o Design Lúdico

Nota de tradução – A tradução do adjetivo “lúdico” para inglês, é geralmente canalizada para “*playful*”. Ora, associando o termo “*Play*” ao termo “*Paidia*”, e o termo “*Game*” ao termo “*Ludus*” (Deterding et al., 2011), em que “*Paidia*” é o tipo de jogo não formal e sem regras definidas, enquanto “*Ludus*” é o jogo formal e com regras e objetivos claramente estruturados (Caillois, 2001), esta tradução não se verifica precisa, visto “*Playful*” e “Lúdico”, não serem coincidentes na sua origem. Assim, neste estudo assume-se que a tradução eficiente para “Lúdico” deverá ser “*Gameful*”, e nesta linha de pensamento os termos “*Gamefulness*” e “*Gameful Design*” foram traduzidos para “Ludicidade” e “Design Lúdico”, respetivamente. Poderia ainda acrescentar-se “Ludificação”, como uma tradução eficiente do termo “*Gamification*”, já praticamente instituído como “Gamificação”.

McGonigal (2012) vai mais longe, desenvolvendo os conceitos de Ludicidade e Design Lúdico. Na ludicidade, não há elementos de jogo, pois o processo torna-se realmente um jogo desenhado para que cumpramos os nossos objetivos no mundo real, em interatividade com as plataformas que suportam o jogo, como redes sociais, email ou websites (Kim et al., 2018, p. 27). O design lúdico explora mais o reconhecimento do que as recompensas, e uma vez que o processo de envolvimento se torna um jogo, é também mais passível de gerar motivação intrínseca (McGonigal, 2012, p. 151). Enquanto processos generalizáveis, como a gamificação, são difíceis de adaptar às necessidades de cada um, o processo do design lúdico é mais específico e personalizado. Ele explora as emoções positivas, provocando curiosidade através de objetivos voluntários; o desempenho, dando aos jogadores habilidades específicas; os relacionamentos, incitando os jogadores a ajudar os outros, criando posições de força; e dando significado, integrando tudo numa história (McGonigal, 2012). Para Deterding (2011), a gamificação e o design lúdico, abordam a mesma temática em diferentes perspetivas, sendo que a gamificação usa elementos de jogo para desenhar estratégias enquanto o design lúdico usa a criação de objetivos para desenhar ludicidade.

2.1.5 GÉNEROS E CONCEITOS SOBRE VIDEOJOGOS

Imaginar e fantasiar permite-nos criar diferentes possibilidades, conseguindo assim antever e resolver problemas, e compreender outros pontos de vista. A imaginação pode regular o humor, permite-nos perdermo-nos em contos ou sonhar

acordados, e até criar ou entrar em realidades alternativas que nos dão energia e aceitamos provisoriamente como sendo reais (Ryan & Deci, 2017, p. 508).

Há variados géneros de videojogos e a sua categorização, apesar de compreensível, não é unânime. Essa classificação assenta em muitas variáveis, tais como plataformas (PC, consolas, smartphones, tablets), estilo de jogo (multijogador, online, offline), relação com o jogo (primeira pessoa, terceira pessoa, “deus”), tipo de jogabilidade (corridas, aventuras, ação) e enredo (ficção científica, fantasia, realismo). Devido a este elevado número de variáveis, podemos encontrar várias formas de categorizar os mesmos jogos, ou por vezes, jogos que não cabem em categoria alguma (Khenissi et al., 2016, p. 4).

Choi et al. (2020, p. 3 e 4) dividem os videojogos em cinco categorias:

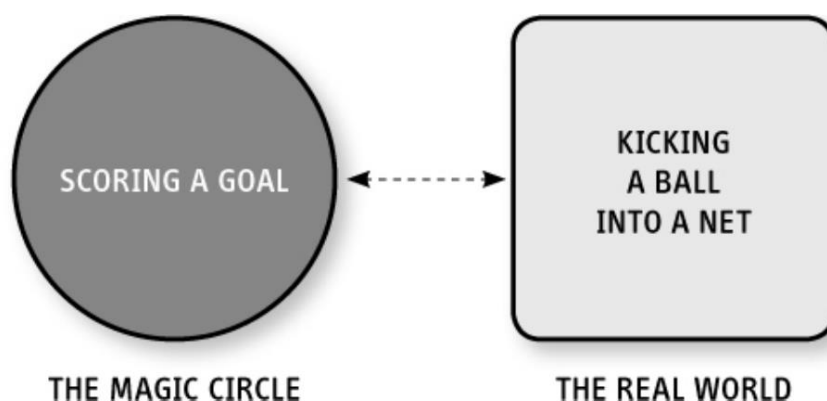
- jogos tradicionais – puzzle, cartas, tabuleiros;
- jogos de simulação – desportos, corridas e simulação de ambientes, cidades ou comunidades;
- jogos de estratégia – geralmente focados em informação visual e planeamento de estratégias;
- jogos de ação – caracterizados pela existência de um localizador físico estático que liga o olhar e as ações dos jogadores no ambiente do jogo
- jogos de fantasia – exploração do ambiente e resolução de problemas.

Neste projeto, apesar de nem todas as categorias terem o mesmo peso, todos os géneros de videojogos têm influência na mentalidade lúdica. Descrevem-se alguns conceitos sobre jogos e videojogos, cujas características se mostraram mais relevantes na investigação.

Círculo Mágico

Huizinga (2000) define o termo “círculo mágico” como sendo o recinto do jogo, onde as diferenças de categoria entre os homens são temporalmente abolidas e as regras do mundo real são suspensas e as regras do jogo prevalecem. Introduce na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta "estraga o jogo", privando-o de seu carácter próprio e de todo e qualquer valor.

Figura 2 - Acontecimentos no mundo real e o seu significado no círculo mágico (E. Adams, 2014, p. 23)



Nos videogames, o círculo mágico é a fronteira entre o real e o imaginário e surge quando os jogadores se juntam ao jogo. Ao aceitar e cumprir as regras, os eventos do jogo ganham um significado e um sentido, apesar de artificial e temporário (figura 2). O círculo mágico termina quando se abandona o jogo ou quando este termina (E. Adams, 2014).

Jogos Difusos – *Pervasive Games*

Assuma-se a tradução de “*pervasive games*” para “jogos difusos”. Neste tipo de jogo as fronteiras normais desvanecem-se entre o que é a realidade normal, com o imaginário lúdico. A ação nestes jogos desenrola-se em cenários no mundo real e ganha um significado especial conforme os objetivos do jogo, auxiliados por meios multimédia para dinamizar a ação do próprio jogo (Cleophas, 2019; Montola et al., 2009). Consistem numa forma de jogo híbrido que combina diferentes tecnologias, espaços físicos urbanos e redes sociais para promover a imersão do jogador no próprio jogo (Cleophas et al., 2020).

Caixa de areia - *Sandbox*

Um videogame com um sistema de exploração de caixa de areia, é um jogo chamado de “mundo aberto”, ou seja, o jogador tem acesso a uma panóplia de opções diferentes dentro da exploração do universo do jogo, e a evolução da história é baseada nas escolhas do jogador, e não num fio contínuo e estanque de narrativa. Esta liberdade está limitada, claro está, ao design do jogo, que através do acesso simultâneo a várias missões, vão conduzindo o jogador na linha de história, possibilitando ao mesmo tempo que ele explore e atue no mundo a sua maneira (Albiero, 2013, p. 121).

Jogos de desempenho de papéis - *Role playing games (RPG)*

Nos jogos de desempenho de papéis, assumimos o papel de um personagem e desempenhamos esse papel como parte de uma história. Nestes jogos podemos ter personagens pré-definidos, tais como guerreiros, espiões ou até profissões diárias (Noorudin et al., 2021), normalmente suportados por personagens não jogáveis que orientam o jogador pela narrativa (Zhao et al., 2021). Nestes jogos, a história pode ser contada (1) linearmente, com ou sem histórias laterais e opcionais, de suporte à narrativa, e com uma conclusão fixa; ou (2) não linearmente com conclusões diferentes, sustentadas pelas opções do jogador. Neste último, o jogador é confrontado com opções durante o jogo, que podem alterar as relações com outros personagens não jogáveis, ou mesmo alterar a conclusão da história, mas dando ao jogador uma sensação de livre arbítrio e entretenimento (Noorudin et al., 2021).

Tornaram-se dos jogos mais apetecíveis e expansivos com uso da internet, pois permitiram a interação online, de uma quantidade massiva de jogadores, em locais físicos diferentes. Conhecidos como Jogos Multijogador Massivos Online de Desempenho de Papéis (Massive Multiplayer Online Role Playing Game – MMORPG) são sustentados em comunidades virtuais, onde o jogador pode criar diversos tipos de personagem, à imagem das suas preferências (Belanger & English, 2018; Știrbu, 2019) e fazendo-se representar através do seu avatar, assume o seu papel interativo nessa comunidade virtual (Belanger & English, 2018). Um dos exemplos de maior sucesso é o jogo “World of Warcraft”, em que se passa no mundo virtual de Azeroth, onde criamos e assumimos um personagem com características únicas e personalizáveis, de forma a interagir com milhares de outros jogadores através de grupo ou de atividades comerciais, de forma a levar a cabo as missões propostas no jogo (Belanger & Wagner, 2021).

Jogos de desempenho de papéis não assentes na tecnologia digital

Este género de jogos não é um videojogo e não requer computadores. Nele os jogadores socializam sobre histórias de fantasia, desempenhando os seus personagens com mecânicas previamente estabelecidas nas regras do jogo em questão. São jogos normalmente cooperativos e narrativa é conduzida por um mestre de jogo, que coordena a interação entre os personagens e as variáveis do jogo, tais como objetos, movimento no mapa e personagens não jogáveis, e expõe os problemas e enigmas aos jogadores (Baker et al.,

2022). Tem como suporte tabuleiros, livros, dados, blocos de apontamentos e toda uma panóplia de figurinos que tornam o desenrolar da ação mais envolvente. O exemplo mais clássico será o famoso Dungeons & Dragons™, que surge em 1972 com um complexo conjunto de regras, para criar e manobrar personagens através de um mapa de túneis e subterrâneos. Esta mecânica serviu de base para o desenvolver deste novo gênero de jogo que em 2014 lançou a sua 5ª edição, contando em 2019 com milhões de jogadores por todo o mundo (Mazzeno, 2022). Outra variante é o *Live Action Role Play (LARP)*, em que os jogadores assumem o seu papel, mas trocam a mesa e o tabuleiro pelo espaço físico, e os figurinos por si próprios, desenrolando o jogo em ambiente de mundo real (Segura et al., 2018, p. 2).

Jogos de realidade alternativa - *Alternative Reality Games (ARG)*

Os jogos de realidade alternativa são jogos difusos em que a narrativa é uma mistura entre a ficção e a realidade. A ação desenrola-se no mundo real, e apesar de não ser estritamente fundamental, pode e deve munir-se de tecnologia digital e internet, por meio de facilitar o desenrolar da comunicação e o desenrolar do jogo (Carmo & Xexeo, 2017). Considerando os jogos de realidade alternativa no contexto mais transcendente da narrativa por meios multimédia, neles a realidade é privilegiada sobre a ficção, onde a substância da vida quotidiana tece narrativas que acrescentam significado, profundidade e interação adicionais ao mundo real (Bonsignore et al., 2012).

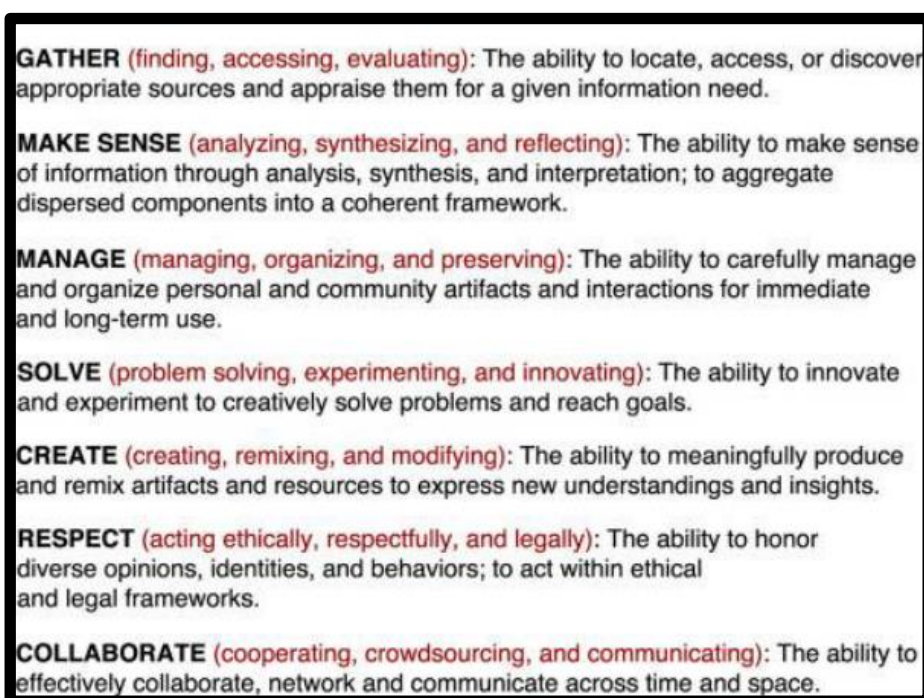
O fator que marca a grande diferença dos jogos de realidade alternativa para os outros tipos de jogos difusos, é que o nosso personagem somos nós, e a ação desenrola-se no mundo realmente real. Ou seja, não assumimos um papel fantástico, pertencente a um universo imaginário (Carmo & Xexeo, 2017). Já em comparação aos videojogos tradicionais, que geralmente criam um ‘círculo mágico’ onde o jogador consegue distinguir no espaço, no tempo e nos personagens intervenientes, o que é o jogo e o que é o real, nos jogos de realidade alternativa não há essa distinção, pois o jogo tem a capacidade de se fundir com a vida dos participantes (Cleophas et al., 2020).

Um dos objetivos do jogo é criar uma realidade alternativa realística e convincente, unindo os elementos principais do jogo (enredo, colaboração, enigmas, tecnologias diversas, etc.) de modo consistente, desempenhando, assim, um papel unívoco perante a ilusão gerada pelo jogo, com o intuito de torná-la imersiva no quotidiano dos jogadores

(Cleophas et al., 2020). Apesar de ser um jogo, este é um facto que não deve ser assumido enquanto se joga, para enriquecer a narrativa (Carmo & Xexeo, 2017).

Para permitir a análise e avaliação sistemática dos jogos de realidade alternativa, Bonsignore et al. (2012) desenvolvem uma estrutura unificada de metaliteracias para práticas transmídia, interligando-as com variadas competências comportamentais que podemos desenvolver nos jogos de realidade alternativa. A estrutura pretende assim avaliar a potencialidade destes jogos em desenvolver as capacidades de reunir, fazer sentido, gerir, resolver, criar, respeitar e colaborar (figura 3).

Figura 3 – Estrutura unificada de metaliteracias (Bonsignore et al., 2012, p. 21)



McGonigal (2012) acredita que podemos resolver os problemas mundiais recorrendo aos jogos de realidade alternativa e mostra-nos que podemos aplicá-los na nossa vida em vários âmbitos, tais como:

- Gestão de vida, para ajudar a organizar a nossa vida real como se fosse um jogo;
- Organizacional, para orientar na criação de novas práticas organizacionais.
- Conceptual, com a utilização da internet e das redes sociais para definir missões baseadas nos propósitos dos jogadores, em função dos seus conceitos e objetivos de vida.

Na educação, com os jogos de realidade alternativa, é possível ultrapassar os limites da sala de aula e tornar a aprendizagem imersiva e propícia para a utilização das TIC, sobretudo as que são móveis e portáteis, fomentando assim a literacia tecnológica e digital (Bonsignore et al., 2012; Cleophas, 2019). No entanto, é pouco provável que isso aconteça por si só. Para que isso aconteça, é necessário que haja um investimento na compreensão destes jogos por parte da comunidade educativa, de forma a que sejam adaptados e integrados nas atividades de aprendizagem (Bonsignore et al., 2012, p. 49).

2.1.6 DISTÚRBIOS COM OS VIDEOJOGOS

A Organização Mundial de Saúde assume o “distúrbio dos videojogos” como:

uma doença caracterizada por um controlo deficiente sobre os jogos, aumentando a prioridade dada aos jogos sobre outras atividades, na medida em que os jogos têm precedência sobre outros interesses e atividades diárias, e continuação ou escalada de jogos, apesar da ocorrência de consequências negativas (2020).

Apesar dos estudos que apontam positivamente para o uso de videojogos no processo educativo, há também outros que apontam desvantagens ou cuidados a ter. Jogar videojogos tem sido discutido em relação ao facto de a atividade ser benéfica ou prejudicial para os indivíduos, especialmente para crianças e adolescentes. No entanto, os jogos podem ter efeitos positivos e negativos dependendo do conteúdo e contexto do jogo (Yılmaz et al., 2017). Devido ao seu feedback responsivo e refinado, os bons videojogos geram altos níveis de competência, necessidade de satisfação e motivação intrínseca (Ryan & Moller, 2017), proporcionando aos jogadores sentimentos agradáveis, sensação de fuga aos problemas diários, e maior facilidade de criar relacionamentos através dos mundos virtuais (Yılmaz et al., 2017). No entanto, em casos extremos, podem levar a problemas obsessivos e rígidos ao nível do autocontrolo, da autorregulação e da tolerância (Ryan & Moller, 2017; Yılmaz et al., 2017).

Também Ryan & Deci (2017), no âmbito da teoria autodeterminação (SDT), apontam estudos nos dois sentidos. Se por um lado os videojogos podem gerar tendências agressivas, baixar a saúde física e mental, diminuição da produtividade e instabilidade nos relacionamentos, por outro lado, os videojogos também provocam bem-estar e desenvolvem habilidades complexas ao nível percetual e emocional.

Geram-se uma série de termos diferentes à volta deste “distúrbio” pelos videojogos , tais como jogo excessivo, uso problemático de jogos, desordem de jogos pela Internet, jogo de vídeo compulsivo, jogos patológicos, vício em videojogos, vício em jogos digitais, vício em jogos online e vício em jogos na Internet, podendo estes estados ser atingidos pelo puro prazer de jogar ou apenas como escape para outro problema qualquer (Yılmaz et al., 2017).

2.1.7 PORQUÊ OS VIDEOJOGOS, ENTÃO?

Os designers de jogos são feiticeiros de aliciamento. Dominaram a arte de puxar pessoas de todas as idades para ambientes virtuais, fazendo com que trabalhem para objetivos significativos, perseverem perante múltiplos fracassos, e celebram os raros momentos de triunfo, depois de completarem com sucesso tarefas desafiadoras (Granic et al., 2014).

Os videojogos foram criados para satisfazer o desejo de conhecer algo novo, aliciando os jogadores através da jogabilidade, ultrapassando obstáculos para realizar as missões e conquistar os objetivos do jogo (Shin & Kim, 2022). Alguns obstáculos na aprendizagem, podem ser assim transpostos, se utilizarmos os videojogos para envolver os estudantes até atingirem a proficiência necessária para que os assuntos se tornem só por si motivadores (Bell, 2018).

Gee (2007) considera que num bom videojogo encontramos presentes os seguintes princípios educativos:

- O aprendiz deve ser aliciado a tentar, mesmo que já tenha boas razões para ter medo de tentar.
- O aprendiz deve ser aliciado a esforçar-se muito, mesmo que comece com pouca motivação para o fazer.
- O aprendiz deve alcançar algum sucesso significativo quando tiver despendido de esforços.

Para McGonigal (2015, p. 1,2) é possível encararmos os nossos desafios com mais felicidade, bravura e resiliência, se assumirmos uma mentalidade lúdica, pois tal como acontece nos videojogos, nós temos o poder de controlar a nossa atenção, encontrar

auxílio em sítios improváveis, e motivar-nos com capacidades heroicas tais como força de vontade, compaixão e determinação.

Se o objetivo do professor-tutor for conduzir o aluno no aperfeiçoamento do seu processo de aprendizagem, então as áreas de preferência desse aluno deverão ser tomadas em conta na construção das atividades a desenvolver (Merritt, 2021; Santos, 2012). O interesse geral nos videogames pela sua versatilidade e características envolventes (Felicia, 2009; Gee, 2007; McGonigal, 2012), mostrou-se como um bom ponto de partida para este estudo. Enquadrar essas características na nossa vida através de jogos difusos que integram os desafios dos videogames com o mundo real (Cleophas et al., 2020; Montola et al., 2009), como num jogo tipo “caixa de areia” que nos permite tomar decisões independentes na condução da narrativa (Albiero, 2013), conduz-nos à realidade alternativa que procura transformar os nossos objetivos, num jogo integrado no nosso quotidiano, com objetivos sociais válidos (Bonsignore et al., 2012; Carmo & Xexeo, 2017).

2.2 O JOGO DE REALIDADE ALTERNATIVA “SUPERBETTER”

A descoberta do conceito de ludicidade e dos jogos de realidade alternativa levou o investigador a procurar uma plataforma que pudesse ser explorada em função do apoio tutorial específico. O jogo Superbetter de Jane McGonigal (2015), satisfaz este requisito, pelo que se faz uma breve descrição do mesmo.

2.2.1 HISTÓRIA

A designer de jogos Jane McGonigal, depois de sofrer de uma concussão, não recuperou normalmente, tendo levado mais tempo do que seria de esperar. Durante esse tempo, ela sofreu de náuseas, tonturas, dores de cabeça e outros efeitos colaterais da concussão. Depois de entrar em estado depressivo advindo da sua condição, inventou o jogo de realidade alternativa “Superbetter”. Não é uma cura, mas sim uma forma de encararmos as nossas dificuldades de um prisma diferente. O jogo foi desenhado com o intuito de conduzir a uma mentalidade lúdica, promovendo o crescimento pós-traumático em função do stress pós-traumático.

2.2.2 *CONCEITO*

O jogo consiste em levarmos a cabo uma série de tarefas autopropostas, que nos conduzam a conseguir atingir um objetivo mais relevante. Através da plataforma “Superbetter”, em www.superbetter.com (Superbetter, 2022), ou da aplicação para dispositivos móveis, podemos interagir com as nossas conquistas e com os nossos aliados, completando aventuras baseadas nas nossas metas, conseguindo assim pontos de resiliência para o super-herói que somos nós.

2.2.3 *STRESS PÓS-TRAUMÁTICO VS. CRESCIMENTO PÓS-TRAUMÁTICO*

Os traumas podem alterar a nossa maneira de pensar e de agir perante a vida. Se encarados negativamente podem levar ao stress pós-traumático, que resulta da exposição direta ou indireta à ameaça de morte, ferimentos graves ou violência sexual ou emocional e é caracterizado por dificuldades persistentes que afetam negativamente as interações sociais de um indivíduo, a capacidade de trabalho ou outras áreas de funcionamento (Piotrowski PhD & Range PhD, 2022). Mas se encarados positivamente, podem levar-nos ao crescimento pós-traumático. Quando um trauma é superado positivamente, pode manifestar-se em (1) um crescimento da apreciação da vida; (2) um sentido mais profundo das relações e um maior envolvimento com a intimidade e a confiança; (3) um abraço marcante da espiritualidade; (4) uma perceção mais ampla dos objetivos de vida, o reconhecimento de múltiplos caminhos à satisfação e a vontade de experimentar o planeamento da vida; e (5) uma maior fé na força individual e na resiliência pessoal (Dewey PhD, 2021).

2.2.4 *A MENTALIDADE LÚDICA E AS COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS*

McGonigal (2015) acredita que a mentalidade lúdica não só ajuda a conquistar o crescimento pós-traumático, como pode mesmo levar a atingir esse estágio, sem passar pelo trauma. Há sete passos a seguir, baseados na postura que assumimos nos videojogos elencados nas seguintes regras (McGonigal, 2015, p. 8):

1. Desafia-te – Adotar uma mentalidade de desafio, encarando os nossos obstáculos como desafios e não como ameaças.
2. Colecionar e Ativar energias – Procurar o que nos torna mais fortes e felizes encontrando pequenas ações que nos fazem sentir fortes e poderosos.

3. Encontrar e confrontar os vilões – Lutar por flexibilidade psicológica aceitando as experiências negativas, de forma a aprendermos e aproximar-nos dos nossos objetivos.
4. Procurar e concluir missões – Tomar ações comprometidas dando passos alcançáveis, que nos aproximem do nosso grande objetivo.
5. Recrutar aliados – Cultivar conetividade encontrando pessoas que nos possam ajudar e suportar, para atingir os nossos objetivos.
6. Adotar uma identidade secreta – Encontrar uma história heroica encontrando momentos heroicos da nossa vida e transpor essa força para o nosso personagem.
7. Conseguir uma conquista épica – Aprender a habilidade dos benefícios encontrados tomando partido dos bons resultados.

Podemos ver na figura 4, retirada da plataforma do jogo (*Superbetter*, 2022), onde se faz referência a uma série de reforços psicológicos gerados por estas sete regras, que também são identificados por Dell’Aquila et al. (2017) como competências comportamentais: postura de desafio, controlo emocional, flexibilidade mental, senso de propósito, facilidade no relacionamento social, autoeficácia e otimismo.

Figura 4 – Regras e Reforços psicológicos do *Superbetter* (*Superbetter*, 2022)



2.2.5 MECANISMO

O Superbetter pretende que transformemos os nossos objetivos num jogo, com as suas mecânicas, ou seja, primeiro há de definir a nossa “Conquista épica” ou seja, o nosso objetivo primordial, o que queremos concluir ou realizar.

Para atingirmos a nossa conquista épica, há três mecanismos que devemos definir:

- Energias (*Power Ups*) – Gestos simples, fáceis de realizar que aumentem a nossa resiliência. A energia deverá ser um ato realizável em quase qualquer momento, para que o jogador possa acioná-la sempre que necessário.
- Vilões (*Bad Guys*) – Aqui devemos definir quais são os fatores que nos levam a procrastinar ou a evitar tomar atitudes ou ações, que nos impedem de alcançar a nossa conquista épica. Estes poderão ser combatidos quando o jogador assim o considere, celebrando as vitórias e assumindo as derrotas.
- Missões (*Quests*) – São todas as ações que nos deixem mais perto da nossa conquista épica. Cada ato, atitude, contacto que o jogador realize, que o aproxime do nosso grande objetivo.
- Metas Volantes (*Future Boosts*) – São objetivos intermédios que podemos definir, que nos ajudem a atingir a nossa conquista épica.
- Aliados (*Allies*) - Para nos ajudar na nossa aventura é fundamental ter aliados que nos ajudam, orientam e dão ideias no nosso caminho, ao encontro da nossa conquista épica.

2.2.6 PLATAFORMA

Na plataforma “Superbetter”, cada participante pode definir a sua aventura, marcar as suas missões, combates com vilões e energias realizadas, assim como ganhar níveis de resiliência. Os seus aliados podem ver os seus progressos e dar sugestões para que possam melhorar o seu desempenho.

2.2.7 APLICAÇÃO PARA DISPOSITIVOS MÓVEIS

Todo o jogo pode também ser gerido através da aplicação para dispositivos móveis, onde apesar de não haver tantas funcionalidades, existem recursos suficientes para trabalhar os objetivos pretendidos por cada um.

2.2.8 *LIVRO*

A autora publicou também o livro “Superbetter” (McGonigal, 2015), onde descreve pormenorizadamente como se pode edificar este processo, deixando ao longo do livro uma série de desafios orientadores e facilitadores do próprio jogo. Alguns destes desafios estão descritos no anexo 1.

PARTE 2 – PROJETO

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Este estudo apresentou-se ao investigador, como um desafio para promover a autorregulação da aprendizagem nas sessões do apoio tutorial específico, através da aplicação de uma metodologia ativa baseada nos mecanismos de envolvimento usados nos bons videojogos. Ressalva-se que quando neste relatório forem feitas referências à intervenção direta entre o investigador e os participantes, esta deverá ser encarda como uma intervenção no papel de professor-tutor. As atividades desenvolvidas tiveram sempre fins pedagógicos e os dados de investigação foram sempre recolhidos de forma natural. Neste capítulo faz-se uma descrição do historial da investigação e descreve-se todo o processo metodológico pelo qual esta foi conduzida.

3.1 HISTORIAL E CRONOGRAMA DA INVESTIGAÇÃO

Este projeto define-se entre os meses de setembro e dezembro de 2021, na unidade curricular de seminário, com uma revisão de literatura sobre a influência dos videojogos na educação. Depois da reunião de apresentação com a orientadora, no dia 24 de setembro de 2021, o investigador fica desperto para esta temática, tendo assim ficado definida, após a primeira reunião individual com a orientadora, em 16 de novembro de 2021.

Não havendo ainda definido uma área específica de intervenção, e dada a variedade de hipóteses encontradas na revisão de literatura referida, o investigador procurou uma solução que fosse, não só interessante, mas também (re)utilizável na sua prática letiva. Entendeu-se assim, na reunião de 21 de dezembro de 2021, que a área de ação seria o apoio tutorial específico, pelo seu interesse pedagógico e pela facilidade de calendarização em relação ao horário dos intervenientes.

Durante os próximos dias o investigador desenhou um plano de ação, procurando maximizar o uso do Superbetter nas sessões de apoio tutorial específico, tendo este plano sido apresentado à orientadora no dia 7 de janeiro de 2022.

Deu-se então início à fase empírica do projeto, abrindo o apoio tutorial específico com os participantes 1, 2, 3 e 4, no início do segundo período escolar, em 11 de janeiro de 2022, sendo o participante 5 integrado no dia 14 de março. Foram observadas 22 sessões até 5 de abril. No dia 4 de março houve uma reunião de acompanhamento para orientação na elaboração do relatório e na abordagem à recolha de dados.

A partir da última sessão observada deu-se início ao processamento dos dados tendo havido mais três reuniões com a orientadora em 22 de abril, 20 de maio e 22 de julho de 2022, para acompanhamento e orientação.

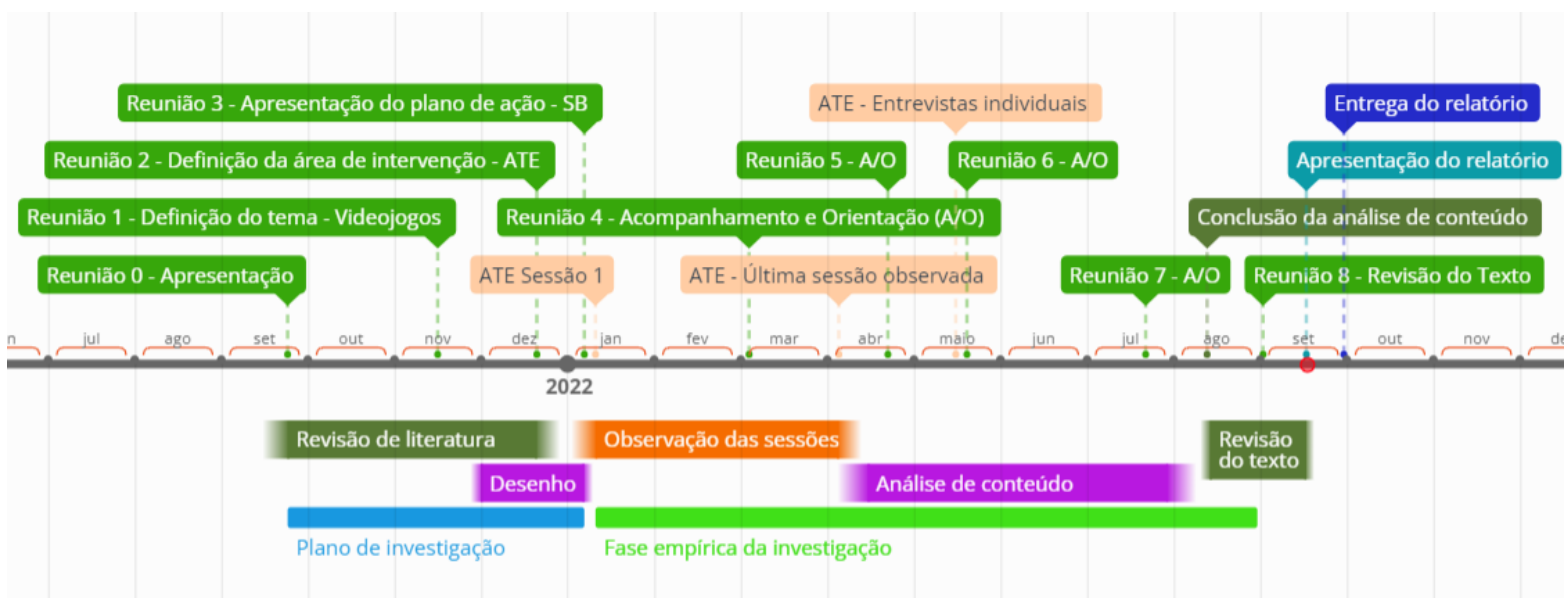
Entre os meses de maio e agosto são analisados os dados e completa-se o relatório deste projeto, passando-se de seguida à sua revisão.

No dia 2 de setembro realiza-se mais uma reunião com a orientadora sobre a organização textual do relatório e no dia 19 de setembro é enviado para apreciação.

O relatório deste projeto é submetido para avaliação no dia 30 de setembro.

Apresenta-se na figura 5, uma cronologia com as várias fases deste projeto.

Figura 5 – Cronologia do desenvolvimento do projeto



3.2 PROBLEMÁTICA, PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

"A tarefa fundamental dos professores é conseguir que os alunos se envolvam nas atividades de aprendizagem, alcançando os resultados pretendidos ... Convém recordar que aquilo que os alunos realizam é mais importante para a determinação daquilo que é aprendido do que aquilo que o professor faz" (SHUELL, 1986, p.429, citado em Rosário et al., 2004).

O sucesso académico é um conceito multidimensional e que depende de variáveis como: o contexto em que a escola está inserida, as condições sociais dos alunos, motivação dos alunos e professores, entre muitas outras. O sucesso para os alunos, assenta normalmente nos seus objetivos pessoais, tendo, por isso alguma carga de subjetividade.

Ainda assim, a retenção de um aluno é considerada um caso de insucesso escolar para o aluno, pelo que o professor deve tentar encontrar as causas desse insucesso, para formular estratégias que o ajudem superar as suas dificuldades. Sendo os alunos selecionados para o apoio tutorial específico, obrigatoriamente alunos com retenções no seu percurso escolar, podemos afirmar que, neste momento ou noutra, são ou foram casos de insucesso escolar. O problema do professor-tutor, encontra-se então na preocupação de encontrar estratégias para combater esse insucesso nos seus tutorandos e o apoio tutorial específico deverá ser um acompanhamento relevante, pois pretende ajudar os alunos a encontrar motivos, estratégias e métodos para aprender, assim como gerir os recursos disponíveis (Rosário et al., 2004), estabelecendo objetivos pessoais concretizáveis, realizáveis e avaliáveis que os ajudem a qualificar e quantificar o próprio “sucesso” (Rosário, 2004).

A preocupação desta investigação, centra-se assim na problemática do combate ao insucesso escolar, encontrando estratégias inovadoras, baseadas em mecanismos dos videojogos, que promovam a autorregulação nos alunos que frequentam o apoio tutorial específico. Estando as plataformas digitais e os mundos virtuais cada vez mais acessíveis e apetecíveis (Ryan & Deci, 2017; Shin & Kim, 2022) e tendo em conta que os bons videojogos têm mecanismos que aliciam os jogadores através de bons princípios educativos (Felicia, 2009; Gee, 2007, 2016; Granic et al., 2014), quer-se trazer esses mecanismos para a autorregulação da aprendizagem, criando um design lúdico pessoal (McGonigal, 2011) através do uso de jogo de realidade alternativa Superbetter, assente numa plataforma digital, onde seja possível determinar, regular e controlar os nossos

objetivos pessoais, impulsionados por esses mesmos mecanismos (McGonigal, 2015). Coloca-se então a seguinte **questão**:

De que forma é que a utilização da plataforma Superbetter promove a autorregulação em estudantes que frequentam o apoio tutorial específico no terceiro ciclo do ensino básico?

Conduziram-se assim os seguintes **objetivos** de investigação:

1. Caracterizar os participantes em função da sua visão de si próprios.
2. Induzir os participantes à mentalidade lúdica através da criação de desafios na aplicação “Superbetter”.
3. Monitorizar a utilização do Superbetter, em função das tarefas definidas por cada participante.
4. Associar as ações do jogo “Superbetter” com os processos e subprocessos da autorregulação na aprendizagem.
5. Refletir sobre o contributo das plataformas utilizadas na promoção do processo autorregulatório dos participantes.
6. Avaliar a tomada de consciência dos participantes sobre a influência das plataformas utilizadas, na construção do seu processo autorregulatório.

Visando acima de tudo promover a autorregulação, para que os objetivos da investigação respondam à pergunta de partida, foi necessário também definir um plano de ação, com objetivos para os participantes, sobre procedimentos ordenados, fundamentais na condução do processo. Com a orientação do investigador, cada participante deveu:

1. Compreender o funcionamento da aplicação “Superbetter”.
2. Identificar problemáticas pessoais (através de questionários e conversas).
3. Definir desafios pessoais que contribuíssem para a resolução dessas problemáticas (através de questionários e conversas)
4. Registrar esses desafios na aplicação “Superbetter” (nas sessões do apoio tutorial específico)
5. Trabalhar/Concluir os objetivos definidos (Autonomamente)
6. Registrar no Superbetter quando se realiza um desafio (nas sessões ou autonomamente).

3.3 PARADIGMA - QUALITATIVO

Taylor e Bogdan (1996, p. 20) definem a investigação qualitativa como sendo indutiva com métodos humanistas. Descrevem os investigadores como sendo sensíveis aos efeitos que eles mesmo causam sobre as pessoas como objeto de estudo, e tratam de as compreender dentro dos seus próprios objetivos. O investigador qualitativo põe de parte as suas crenças e predisposições aceitando todas as perspectivas como valiosas e dando ênfase à validade da sua investigação. Todas as situações e pessoas são dignas de estudo, sendo encaradas de um ponto de vista holístico, não sendo reduzidas a variáveis.

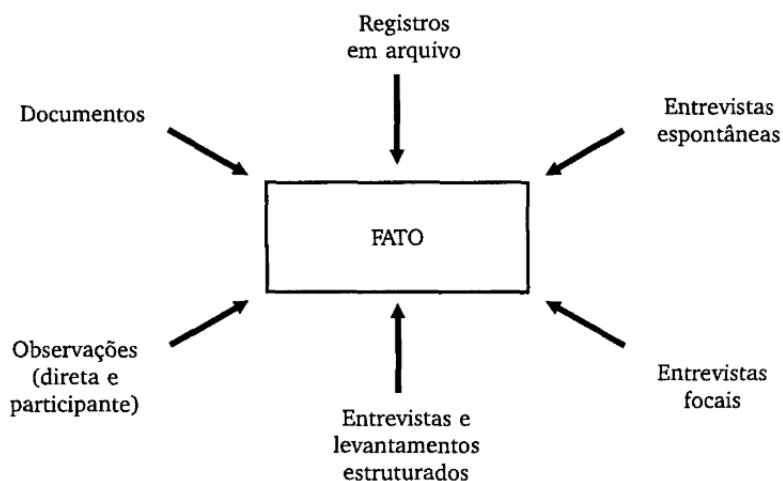
Os participantes nesta investigação foram observados na sua experiência interativa com a plataforma “Superbetter” e questionados através do Microsoft Teams sobre o significado dessa experiência e como os estava a ajudar, ou não a resolver os seus problemas. Foram conduzidos através de questionários (anexos 1 e 4) a encontrar impulsos energéticos, obstáculos e objetivos pessoais, para que fossem investindo nesses impulsos, facilitando a supressão dos obstáculos para atingir os objetivos. As respostas aos questionários levaram às atividades que foram registadas no Superbetter, o que permitiu responsabilizar os participantes, em forma de jogo.

Esta investigação assume-se assim como qualitativa pois produziu dados descritivos (Taylor & Bogdan, 1996, p. 20). A realidade foi estudada no seu contexto natural, tentando dar sentido e interpretar os fenómenos de acordo com os significados que têm para as pessoas envolvidas (Gómez et al., 1996, p. 32).

3.4 TIPO DE ESTUDO – ESTUDO DE CASO

“A principal tendência em todos os tipos de estudo de caso, é que ela tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados” (Schramm, 1971, grifo nosso, citado em Yin, 2001, p. 31). Apesar de cada participante neste estudo ter definido objetivos próprios, levando a diferentes tarefas de participante para participante, sugerindo casos múltiplos, todas as fontes de evidências foram convergentes (Yin, 2001) na forma como o design lúdico pode promover a autorregulação, assumindo-se assim como um estudo de caso único (figura 6).

Figura 6 – Convergência de Várias Fontes de Evidência (estudo único), (Yin, 2001, p. 122)



Os participantes integraram-se no mesmo contexto, utilizando as mesmas metodologias e ferramentas através do Superbetter e a observação foi feita de forma natural, sem qualquer julgamento ou juízo de valor por parte do investigador, obtendo assim uma visão holística do estudo.

Pode ainda considerar-se situacional, pois estuda um acontecimento da perspectiva dos que participaram no mesmo (Gómez et al., 1996, p. 94), e também intrínseco, pois o investigador tem um interesse particular neste caso (Stake, 1995, p. 3), para que possa desenvolver e inovar a sua prática pedagógica, no que ao apoio tutorial específico diz respeito.

Houve algum propósito exploratório no início da investigação, por procurar quais as formas em que os videojogos podem ser aproveitados como ferramentas educativas, não sendo esta intervenção avaliada, nem apresentando soluções simples ou evidentes (Yin, 2001, p. 34).

O estudo em si é descritivo, pois vai descrever uma intervenção e o contexto na vida real em que ela ocorre (Yin, 2001, p. 34), ou seja, vai descrever-se como cada participante reagiu às metodologias sugeridas, no âmbito do jogo de realidade alternativa “Superbetter” e o seu reflexo na promoção da autorregulação.

3.5 PARTICIPANTES

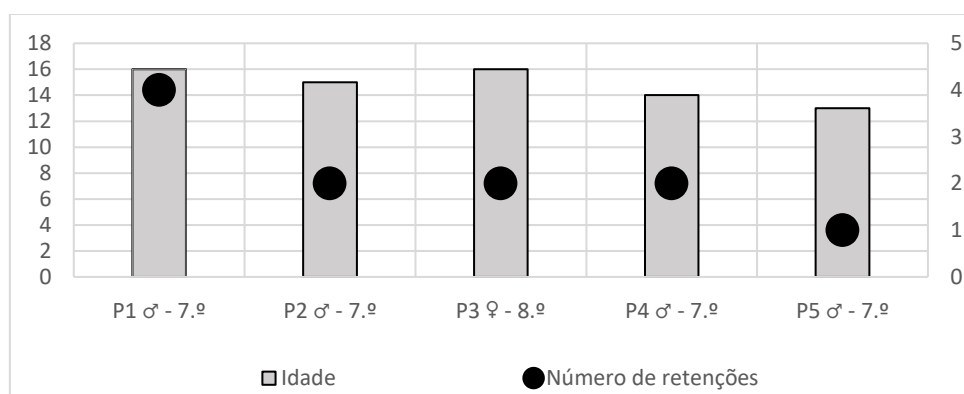
O presente estudo foi implementado numa escola de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. A população alvo foi um grupo de cinco alunos integrados no apoio tutorial específico do qual o investigador é professor-tutor. A população-alvo selecionada e estudada não permite que os resultados e conclusões a retirar se estendam a outras populações semelhantes, e não sendo o estudo de caso é uma investigação baseada em amostragem (Stake, 1995) os participantes foram selecionados intencionalmente por motivos de ordem pragmática (Coutinho & Chaves, 2002), com base na compatibilidade de horário e na proximidade de idades e de anos de escolaridade.

Definem-se assim os cinco intervenientes como:

- Participante 1 (P1) – Sexo masculino, 16 anos, quatro retenções, 7.º ano
- Participante 2 (P2) – Sexo masculino, 15 anos, duas retenções, 7.º ano
- Participante 3 (P3) – Sexo feminino, 16 anos, duas retenções, 8.º ano
- Participante 4 (P4) – Sexo masculino, 14 anos, duas retenções, 7.º ano
- Participante 5 (P5) – Sexo masculino, 13 anos, uma retenção, 7.º ano

Na figura 7 podemos observar o gráfico com a comparação entre género, ano de escolaridade, idade e retenções dos cinco participantes.

Figura 7 - Gráfico sobre Género, Ano, Idades e Retenções dos participantes



3.6 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Como é o caso desta investigação, pelo seu carácter naturalista, a recolha de dados requereu trabalho de campo, através do contacto regular e prolongado, e da interação

entre o investigador e os participantes (Amado, 2014). Houve assim necessidade de recolher dados de variadas formas para que se pudessem triangular diversas fontes de evidências (Yin, 2001). Utilizaram-se questionários, a observação direta registada num diário de investigação, a plataforma “Superbetter” com base de investigação, a plataforma Microsoft Teams para comunicação e partilha de documentos, e uma entrevista individual semiestruturada. Descrevem-se de seguida:

3.6.1 QUESTIONÁRIOS

Através do Microsoft Forms, foram realizados questionários regularmente, aos longo das sessões de apoio tutorial específico. Podemos dividi-los em duas categorias:

- a) Questionários de autocaracterização, elaborados pelo investigador com questões diretas aos participantes sobre a sua visão de si próprios, as suas opiniões e interesses pessoais (anexo 4).
- b) Questionários metodológicos baseados no livro “Superbetter” (McGonigal, 2015) visando promover a resiliência e a autorregulação, identificando problemáticas individuais, sentimentos, obstáculos, através do design lúdico (anexo 1).

3.6.2 DIÁRIO DE INVESTIGAÇÃO / OBSERVAÇÃO DIRETA

A observação qualitativa dos momentos implica um registo regular e imediato, no intuito de preservar o máximo de pormenores. Assim, o investigador, para além das notas tomadas durante as sessões, fez também um resumo das mesmas, tentando descrever o decorrer dos acontecimentos das próprias sessões.

Esta investigação tentou ter uma aproximação o mais natural possível, tentando sempre não influenciar os participantes nas suas escolhas, no entanto há que ressaltar que o papel do investigador, foi também o de professor-tutor, pelo que a orientação dos participantes, no que respeita aos seus comportamentos e atitudes em relação à vida escolar, nunca foi posta voluntariamente em causa.

3.6.3 INTERAÇÃO NAS PLATAFORMAS SUPERBETTER E MICROSOFT TEAMS

A utilização direta das TIC neste projeto, assentou em duas plataformas: O Superbetter e o Microsoft Teams.

O Microsoft Teams está indicado na escola como plataforma preferencial para o Plano de Ação e Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE), tendo sido facilitador, pelo facto de os participantes terem já uma conta institucional. Através dela foi possível pôr em prática os questionários, comunicar e partilhar documentos, sem necessidade de misturar este processo com as contas particulares, quer do investigador, quer dos participantes.

O Superbetter, não só como plataforma, mas também como conceito refletido no livro e em material multimédia publicado por Jane McGonigal (2015), tem um desenho ao qual esta investigação se adaptou naturalmente, por ser planicada com base nesse próprio conceito. Os participantes, por questões de logística, acederam ao Superbetter apenas na aplicação através de dispositivos móveis, visto não ser prático todos terem um computador nas sessões. Apesar de a plataforma “Superbetter” no computador ter mais funcionalidades, a nível de exploração com os participantes, não se mostrou versátil, sendo que a aplicação para dispositivos móveis disponibilizou todos os recursos necessários para levar a cabo esta investigação.

Apesar de o investigador ter experienciado a plataforma antes de entrar propriamente na fase empírica da investigação, ressalva-se que, neste tipo de projeto, só depois da utilização recorrente de um recurso, se profissionaliza essa mesma utilização. Neste caso não foi exceção, e no decorrer da investigação, foram-se descobrindo alguns fatores que poderiam ser melhorados, pelo que o investigador entrou em contacto com os desenvolvedores do Superbetter, mantendo desde aí um contacto regular, no sentido de pedir auxílio e sugestões na utilização da plataforma, assim como de dar feedback da sua experiência. Encontra-se no anexo 12 a correspondência referida.

3.6.4 ENTREVISTA

No final da investigação foi realizada uma entrevista individual e semiestruturada (anexo 5), com cada um dos participantes, com o objetivo de averiguar como foi a perceção de cada um, em função dos exercícios feitos através do Superbetter. Saber até que ponto eles sentiram que as atividades realizadas, os levaram a melhor se autorregularem.

3.6.5 PROCESSOS INDIVIDUAIS DOS ALUNOS

Visto que o investigador é também professor na escola onde se realizou este estudo, teve acesso natural aos processos individuais dos alunos e aos resultados quantitativos e

qualitativos das avaliações. Pôde assim de forma natural conhecer o percurso escolar dos participantes, sem necessidade de os inquirir a este respeito.

3.7 ENQUADRAMENTO E PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Os professores podem usar instruções explícitas para destacar as melhores práticas da autorregulação (por exemplo, definição de objetivos, planeamento e estratégias) especialmente para os alunos que estão em fase inicial de desenvolvimento. Isto envolve informar diretamente os alunos dos passos dos processos, modelar essas competências, e permitir oportunidades para praticar essas competências com orientação e feedback (Callan et al., 2021, p. 782).

Não descurando as várias abordagens ao processo da autorregulação na aprendizagem, assumiu-se na condução desta investigação o modelo cíclico de Zimmerman (2000). Esta opção foi feita por se entender que o modelo, para além de servir para os propósitos da investigação, é segundo Panadero (2017) também o mais referenciado e também mais fácil de utilizar em estudantes de um nível mais elementar, como é o caso. Não foi necessário para o investigador isentar-se do papel de professor pois a investigação tem a intenção de informar, sofisticar, assistir no aumento de competência e maturidade, socializar e liberalizar, e estas também são responsabilidades do professor (Stake, 1995, p. 91).

O desenho da plataforma Superbetter não foi feito com intuito educativo, no entanto, o investigador, depois de analisada a mecânica do jogo, encontrou muitas ligações para o trabalho desenvolvido no apoio tutorial específico e daí a razão deste projeto. Ora, para que fosse possível avaliar o contributo do Superbetter na promoção da autorregulação dos participantes, foi necessário instruí-los na sua utilização.

Visto que o processo autorregulatório se vai construindo, a planificação desta investigação fez-se numa progressão por patamares de proficiência sobre o próprio processo. Cada patamar terá atividades definidas e o tempo de permanência em cada patamar dependerá dos próprios participantes em função do seu desempenho. Inicia-se num patamar 0, introdutório, seguindo-se quatro patamares que irão conduzindo os participantes através de atividades que interligam os desafios do Superbetter de McGonigal (2015), com as fases e com os subprocessos do modelo cíclico de

autorregulação na aprendizagem de Zimmerman (2000), que se apresentam na figura 1. Poderá notar-se também alguma ligação entre os patamares desta planificação com os níveis da autorregulação de Zimmerman (2000) que se observam na tabela 4, observação, emulação, autocontrolo e autorregulação. Essa ligação não é casual pois houve preocupação do investigador em aproximar a planificação a esses conceitos.

Faz-se uma breve descrição dos patamares e no anexo 9 apresentam-se grelhas mais detalhadas sobre cada um deles, com objetivos, material necessário e atividades desenvolvidas:

Patamar 0 - Introdução

A introdução tem o objetivo envolver os participantes nas atividades, averiguar a sua relação com os videojogos e consciencializá-los da influência dos mesmos

Patamar 1 – A aplicação “Superbetter”

De caráter observatório deverá levar os participantes a conhecer e perceber o intuito da plataforma Superbetter. O investigador deverá explicar e mostrar aos participantes como usar a aplicação nos dispositivos móveis.

Patamar 2 – O conceito “Superbetter”

De caráter emulatório, os participantes deverão descobrir com a ajuda do investigador os seus desafios através da realização de questionários baseados no livro Superbetter (anexo 1) com o objetivo geral de desenvolver a mentalidade lúdica.

Patamar 3 – Conhecer o Superbetter

A função do investigador perde importância para os participantes, em função do autocontrolo que estes deverão atingir. O participante deverá definir e ajustar sozinho os seus desafios.

Patamar 4 – Compreender o Superbetter

O papel do investigador deverá ser apenas observatório, pois os participantes para além de controlar, são autónomos e sabem que metas querem atingir.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo vai apresentar-se um resumo das sessões de apoio tutorial específico com os dados recolhidos no diário de investigação, seguido da intervenção dos participantes no projeto com os dados recolhidos nos questionários, intervenção no Superbetter e entrevista. Discute-se a validade desses mesmos dados e faz-se uma análise profunda às entrevistas, em função do processo autorregulatório.

4.1 OBSERVAÇÃO DAS SESSÕES DE APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

Dos quatro tempos atribuídos ao professor-tutor para distribuir convenientemente pelo grupo de dez alunos referenciados para o apoio tutorial específico (Despacho Normativo n.º 10-B/2018, 2018), a este grupo de cinco alunos couberam dois. Houve assim encontros regulares de um tempo letivo de 50 minutos, nas segundas e terças-feiras a partir de 11 de janeiro, no segundo período escolar. A investigação progrediu naturalmente conforme os níveis de autorregulação de Zimmerman (2000), deixando as atividades evoluir gradualmente pelos patamares da planificação (anexo 9). No anexo 6 encontra-se o diário de investigação com uma descrição detalhada da observação de cada sessão.

A seguir às descrições, apresenta-se na figura 8, uma cronologia para facilitar a leitura temporal das sessões.

As sessões introdutórias foram conduzidas em ambiente informal, em que cada participante se apresentou e falou sobre os seus interesses pessoais. Neste patamar 0 da planificação, falou-se e discutiu-se sobre a influência dos videojogos nas nossas vidas e foram mostrados vídeos sobre o assunto.

Na sessão 2 entra-se no patamar 1, com a aplicação do inquérito inicial de onde se recolheram os dados para a autocaracterização dos participantes. Na sessão 3 foi apresentada a aplicação “Superbetter” nos dispositivos móveis, entrando no primeiro patamar da planificação. Para que a investigação pudesse avançar, houve necessidade de familiarizar os participantes com os mecanismos da aplicação, pelo que se dedicaram algumas sessões à exploração dos desafios da plataforma, presentes na própria aplicação, para que todos se familiarizassem com a interface de mesma (anexo 2). Procurou-se que

os desafios propostos fossem ao encontro das necessidades dos participantes. Surge um constrangimento, pois o domínio da língua inglesa dos participantes não é suficiente para compreender os conceitos explorados na aplicação. Este problema levou o investigador a traduzir alguns desafios sugeridos, para melhor poder explorar e ensinar os participantes a interagir com a aplicação. Entre as sessões 6 e 8 os participantes começam a introduzir alguns desafios individuais criados por eles próprios (anexo 3), demonstrando já algum domínio sobre a aplicação, o que leva a investigação a avançar para o patamar 2 da planificação.

Na sessão 9 foi aplicado o questionário intermédio para verificar a noção de autoeficácia dos participantes e concluir a sua caracterização. Foi também mostrado aos participantes o painel do aliado, na plataforma “Superbetter”, no computador, para que estes percebessem como o investigador poderia interagir com os desafios de cada um na referida plataforma. Entre as sessões 10 e 13 são aplicados na forma de questionário, os desafios do livro “Superbetter”: “Para o elefante cor-de-rosa”, “Controla o olho da mente”, “O poder da boa sincronização”, “Melhor mais que um”, “O poder da respiração”, “Faz uma previsão”, “O espelho do super-herói”, “Jogar com um propósito” e “Desafio vs Ameaça” (anexo 1), que pretendem desenvolver a mentalidade lúdica.

Os desafios individuais introduzidos na aplicação, realizados até esta sessão pelos participantes, tiveram o intuito de familiarização com a plataforma. A partir da sessão 13, esses desafios passam a ser feitos com base nos questionários metodológicos baseados no livro “Superbetter”. Assim entre as sessões 13 e 15, os questionários: “Encontra o obstáculo desnecessário”, “Vai por vitórias sem custos” e “Escolhe o teu desafio” conduzem os participantes a descobrir a sua conquista épica, o seu grande objetivo dos desafios individuais.

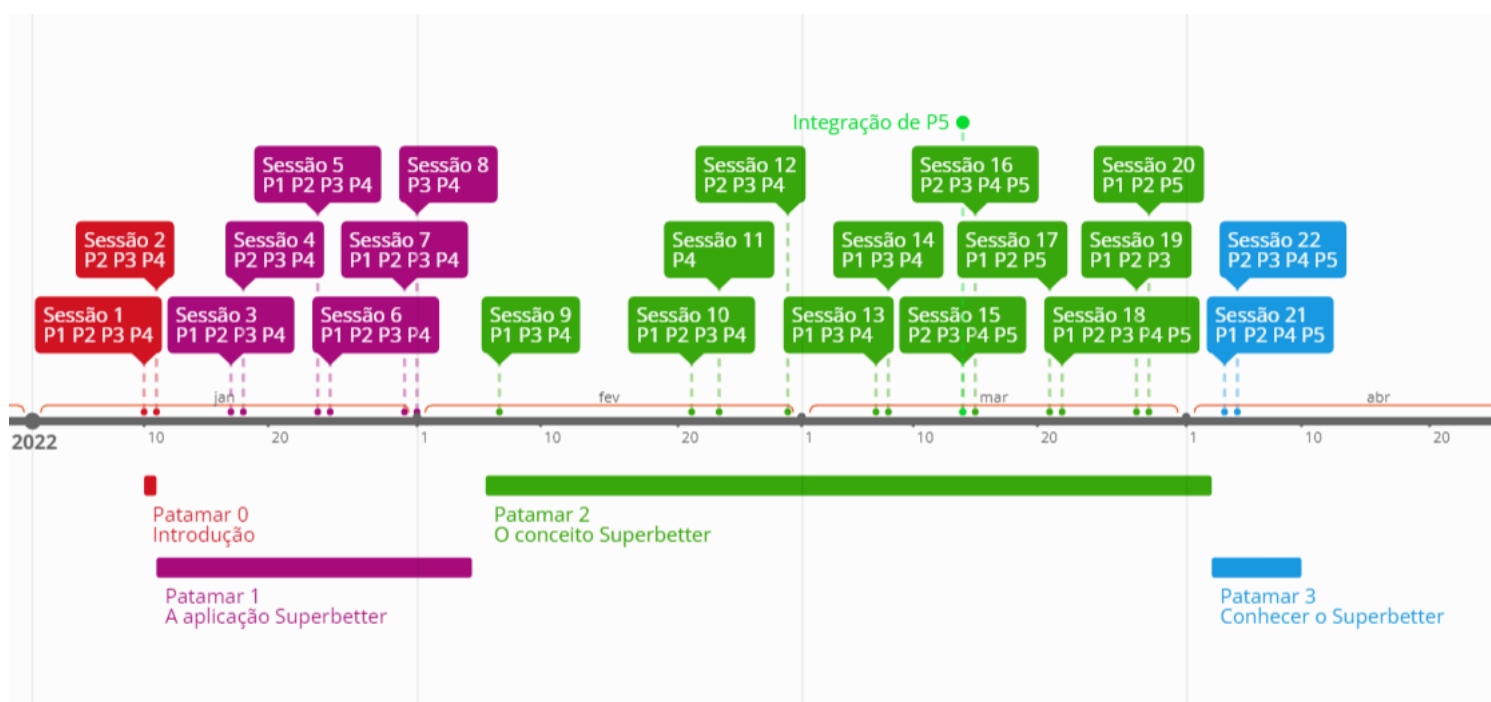
Na sessão 15 é inserido no grupo o participante 5. Apesar de não ter realizado os desafios das sessões anteriores, acabou por se integrar no grupo sem problemas, como um jogador que aprende mais facilmente a jogar com outros que já conhecem as regras (Elias et al., 2012).

Nas sessões 16 a 18 os questionários: “Qual é o teu número?” e “Recolhe as primeiras energias” levam cada participante à descoberta de novas energias nos desafios individuais. Nas sessões 18 e 19 os questionários: “Toca nos dedos dos pés com a mente”,

“Encontra os Vilões!” e “Desenvolve um plano de batalha” levam os participantes a encontrar os vilões nos seus desafios e a definir estratégias para os confrontar. Na sessão 20 com os questionários: “Valoriza-te!” e “Desenha a tua missão” encontram missões para os desafios individuais que contribuem para a aproximação à sua conquista épica.

Por revelarem já algum autocontrolo sobre as suas ações, não requerendo tanta ajuda na definição de objetivos atinge-se o patamar 3 da planificação. Nas sessões 21 e 22 são aplicados os desafios do livro “Superbetter”: “A máquina de ler mentes” e “Universo alternativo” para incentivar os participantes a comprometerem-se com os seus desafios individuais e a procurar novos desafios para a interrupção letiva da Páscoa. Dentro do espaço de tempo em que decorreu esta investigação, os participantes não atingiram o patamar 4 da planificação.

Figura 8 – Cronograma de progressão das sessões de apoio tutorial específico



4.2 INTERVENÇÃO DOS PARTICIPANTES NO PROJETO

Dada a natureza da investigação, cada participante foi encarado como um caso individual, visto ter preferências e objetivos próprios, definiu estratégias e trabalhou em função dos seus objetivos. Por esta razão vai apresentar-se uma análise individual de cada participante, com base na sua intervenção ao longo do projeto, sobre os seguintes itens:

- Caracterização – Descrição do participante em função das suas respostas aos questionários de autocaracterização (anexo 8).
- Participação no Superbetter – Enumeração da interação na plataforma “Superbetter”, através dos desafios autopropostos registados na aplicação. No anexo 10 mostra-se a página que representa as conquistas de cada participante em função dos desafios completados.
- Resumo da entrevista individual – Faz-se uma breve descrição da atitude de cada participante durante a entrevista, seguida do resumo da mesma. No anexo 5 apresenta-se o guião para a entrevista semiestruturada e a transcrição integral do texto encontra-se no anexo 7.
- Resultados escolares – Síntese dos resultados escolares do participante em função dos seus objetivos. No anexo 11 apresentam-se os registos de assiduidade e de avaliação, no final do ano letivo de cada participante.

Participante 1

Caracterização

Define-se com sentido de humor e sendo sarcástico e ignorante. Diz não saber porque foi designado para frequentar o apoio tutorial específico e define a sua grande conquista como sendo passar de ano. Joga videojogos e diz ter o sono pesado, o que o impede de acordar cedo, para que possa chegar à escola, e assim, faltar menos.

Participação no Superbetter

Das 22 sessões observadas esteve presente em 14. Criou 7 missões e assinalou-as 15 vezes. Encontrou 6 energias e assinalou-as 46 vezes. Criou 4 vilões e não assinalou confrontos.

Resumo da entrevista

Mostrou-se geralmente decidido. Apesar não conseguir encontrar justificações para todas as respostas, é consistente nas suas conclusões. Percebe as perguntas com clareza e responde concisamente e convictamente ao que foi questionado. Apresenta um discurso regularmente correto.

Considerou interessante falar sobre as disciplinas e sobre as matérias e não conseguiu nomear algo de menos interessante. Assume ter encontrado alguns problemas, tais como chegar às aulas sistematicamente atrasado, ou faltar às aulas. Concorda que as atividades o têm ajudado a superar esses problemas, lutando contra a sua própria vontade.

Lembra-se de alguns questionários quando o investigador os refere, mas não aplica conscientemente os seus propósitos (dos questionários) na sua vida normal. Faz referência ao procedimento da energia “Emocionante e Novo!” (anexo 2), sobre fazer as coisas de uma forma diferente.

É recordado pelo investigador que “passar de ano” é a sua conquista épica. Apesar disso, recorda-se dos procedimentos do Superbetter. Refere que costuma cumprir alguns desafios a que se propôs, nomeadamente brincar com a cadela e ouvir música. Refere também que combate os vilões preguiça e sono, de segunda a sexta-feira. Apesar de realizar estas atividades regularmente, o participante não se lembra de as marcar como realizadas no Superbetter, a não ser, nas sessões de apoio tutorial específico.

Assume que estes desafios o ajudaram a encarar e resolver os problemas e considera as atividades do Superbetter como positivas para combater a preguiça, melhorar emocionalmente e ganhar inspiração. Sente-se mais resiliente e assume com boa disposição que falta menos às aulas. Diz ter adquirido rotinas de trabalho, e está mais capaz de resolver os seus problemas. Sobre novos problemas, não se sente tão confiante pois não sabe se os vai conseguir encarar ou resolver. Assume o aliado (investigador) como fundamental para identificar problemas, que ele via como coisas normais, e considera importante ter encarado os seus problemas.

Resultados escolares

Melhorou no que respeita à assiduidade e melhorou os resultados académicos, transitando de ano.

Participante 2

Caracterização

Define-se preguiçoso e muito indeciso. Não sabe porque foi designado para frequentar as sessões de apoio tutorial específico e a sua grande conquista é passar de ano. Na sua

opinião o apoio é para receber ajuda e conseguir melhorar nas disciplinas. Diz saber jogar futebol, e alguns videojogos. Admite que tem faltado muito e gostaria de faltar menos. A razão destas faltas é porque dorme muito e para conseguir ultrapassar este problema, pensa ter de acordar mais cedo, para chegar cedo à escola.

Participação no Superbetter

Esteve presente em 18 das 22 sessões realizadas. Criou 8 missões e assinalou-as 29 vezes. Encontrou 6 energias e assinalou-as 69 vezes. Criou 4 vilões e assinalou 16 confrontos com vilões.

Resumo da entrevista

Foi consistente com as respostas. Nem sempre compreendeu o intuito da pergunta, mas compreendeu os conceitos questionados. As respostas apesar de nem sempre serem exatas, são convictas do seu conteúdo. Apresenta um discurso regularmente correto.

Considerou as atividades interessantes, porque tem aprendido coisas novas, mas quando questionado, não consegue referir nada de novo. Diz que algumas aplicações são interessantes, e refere que o Superbetter nos faz querer realizar e melhorar (tarefas). Considera que os questionários nos ajudam a pensar e a puxar pela cabeça. Indica algumas missões que assinalou no Superbetter, tais como “ir para a cama mais cedo” e “desligar a televisão antes de ir dormir”. Assume que estas atividades, o têm ajudado a ultrapassar as suas dificuldades.

Recorda-se de alguns questionários e diz que tem feito os exercícios de promoção de resiliência referidos nos desafios 1 a 4 do anexo 1, dizendo que se sente melhor quando os faz.

É recordado da sua conquista épica, “conseguir melhorar a todas as disciplinas”. Assume que todos os dias cumpre objetivos assinalados na plataforma, e que estes o fazem querer resolver os seus problemas. Apesar disso, nem sempre os assinala na plataforma que finalizou os problemas.

Sente-se mais resiliente pois presta mais atenção nas aulas, tenta chegar mais cedo à escola, e não dormir muito de manhã. Diz que mudou de lugar e que entrega os trabalhos a horas. Assume ter mais vontade de trabalhar e resolver os seus problemas.

Admite o papel do aliado (investigador) como importante, e que as mensagens de incentivo, o fazem querer fazer mais.

Resultados escolares

Melhorou em todos os pontos a que se tinha proposto pois, transitou de ano com uma progressão de 7 negativas no 1.º período, 4 no 2.º e 0 no 3.º e também melhorou no que respeita à assiduidade.

Participante 3

Caracterização

Define-se como sendo inteligente e curiosa. Frequenta o apoio tutorial específico para aprender mais coisas e para a ajudar nas notas. A sua grande conquista é passar de ano e ter boas notas. Considera que dança bem e pinta bem, desenhos. Gostaria de ter boas notas, estudar mais e prestar mais atenção, sendo uma das barreiras o facto de falar e de se distrair rápido. Poderá conseguir melhorar os resultados se não falar e participar mais nas aulas.

Participação no Superbetter

Esteve presente em 17 das 22 sessões realizadas. Criou 2 missões e assinalou missões completadas 8 vezes. Criou 2 energias e assinalou ativação de energias 10 vezes. Criou 2 vilões e não assinalou confrontos com vilões.

Resumo da entrevista

Não mostrou um discurso consistente nem completou todas as frases, mas compreendeu-se a ideia implícita no que diz. Nem sempre compreende tudo o que lhe é perguntado, mas compreende o conceito e responde dentro do contexto. As respostas não são seguras, mas são contextualizadas. Nem sempre apresenta um discurso regularmente correto, mas as ideias são claras.

Considerou algumas atividades mais interessantes do que outras, mas não consegue identificar o que considera mais ou menos interessante. Recorda-se de alguns questionários referentes ao Superbetter. Refere-os como fáceis de compreender,

ajudando-a a encontrar desafios. As tarefas propostas pelos questionários ajudaram-na na vida escolar, e usa o desafio do “elefante cor-de-rosa” (anexo 1), como exemplo de estratégia para quando que evitar pensar em qualquer coisa.

Não se recorda da sua conquista épica. Quando o investigador a tenta lembrar, arrisca “conversar menos”, que era uma das suas missões. É-lhe recordado que era “melhorar os resultados”, ao que a participante acrescenta ainda “passar de ano”. Assume que realiza regularmente alguns dos seus objetivos pessoais, tais como dançar e ouvir música, e que combater vilões como “o inimigo da conversa”, a tem ajudado bastante, conseguindo agora interagir melhor com os professores.

Não marca as tarefas que conclui na plataforma, dizendo que nem sempre se lembra, e que como não tem espaço no telemóvel, por vezes tem que desinstalar a aplicação. Definir desafios ajudaram-na a encarar os seus problemas. Diz que ao falarmos e assumirmos esses mesmos problemas, acabamos por agir de forma diferente.

Sente-se com mais vontade, mais capaz e tranquila para ultrapassar novos problemas que possam surgir e assume o papel do aliado (investigador) como positivo na orientação da descoberta dos desafios pessoais de cada um dos participantes.

Resultados escolares

Conseguiu interagir mais com os professores e sente-se mais capaz e tranquila. Transita de ano letivo com melhoria nos resultados.

Participante 4

Caracterização

Define-se como sendo ansioso, humilde, direto e simpático, mas por vezes não é muito correto com as pessoas. Pensa estar no apoio tutorial específico devido aos resultados escolares e como grande conquista pretende melhorar as notas e mudar completamente. Diz saber bem jogar alguns videojogos e dormir. Considera a preguiça como o principal problema no seu desempenho e para a ultrapassar este problema, tem de obrigar o corpo a fazer coisas que ele não gosta.

Participação no Superbetter

Esteve presente em 19 das 22 sessões realizadas. Criou 6 missões e assinalou missões completadas 29 vezes. Criou 7 energias e assinalou ativação de energias 40 vezes. Criou 4 vilões e assinalou 45 confrontos com vilões.

Resumo da entrevista

Mostrou-se indeciso. Responde muitas vezes com perguntas. Não completa as frases e contradiz-se algumas vezes. Mostra-se sempre indeciso sobre as respostas que dá, tentando sempre várias respostas, para ver se alguma é mais assertiva que outra. Apresenta muitas vezes um discurso incorreto com ideias pouco definidas sobre o que quer dizer.

O participante não compreende se as atividades são interessantes ou não, mas diz que está a gostar, porque é uma coisa diferente do que costuma fazer. Considera que o está a ajudar e manifesta que algo o está a atrapalhar, mas não sabe o que é. Refere o desafio do elefante cor-de-rosa (anexo 1) para o ajudar a esquecer alguns pensamentos indesejáveis. Considera ter ultrapassado o desafio da escola e que mesmo que não passe de ano, quer melhorar as notas.

Lembra-se dos desafios dos questionários. Diz que nunca fez apesar de anteriormente ter referido que usava, o elefante cor-de-rosa. Fora de contexto, refere que o que o distrai é ir ao ginásio. Ajuda-o a parar de pensar.

Abordando o Superbetter, confunde a sua conquista épica, que era “melhorar as notas” com missões e energias, e refere “pensar duas vezes antes de fazer” e “falar menos na aula”. Diz que já não pensa nisto sequer. Sobre os desafios do Superbetter, apresenta um discurso vago e desconexo, dando a entender que a sua prestação não está a melhorar. Assume que não marcou os desafios na plataforma. Diz que os desafios o ajudaram a resolver os seus problemas, mas quando tenta explicar porquê, a resposta é incoerente.

Sobre o trabalho realizado no apoio tutorial específico, não responde ao que se pergunta e no meio de uma frase bastante desconexa dá a entender que ainda quer demonstrar aos professores que ainda vai trabalhar, apesar de assumir que vai ser difícil superar este este

ano, apesar de se portar mal só algumas vezes. Manifesta-se alheado das atividades escolares por estar sempre a pensar, mas não diz em quê.

Considera o papel do aliado (investigador) importante, pois ao marcar na aplicação “Superbetter”, é para ele e para o aliado, pois assim o aliado sabe que ele estava a melhorar.

Resultados escolares

Não transitou de ano e não melhorou os resultados, tendo as suas atitudes piorado ao nível do comportamento. Não resolveu o seu problema e agravou-o até.

Participante 5

Caracterização

Como este participante integrou o grupo mais tardiamente, não realizou os questionários de autocaracterização. Foi-lhe sendo explicado pelo investigador e pelos colegas alguns assuntos mais relevantes, tratados em sessões anteriores, tais como a razão de estar no apoio tutorial específico e o trabalho sobre autorregulação que tem vindo a ser realizado no Superbetter.

Participação no Superbetter

Esteve presente em 7 das 8 sessões realizadas. Criou 7 missões e assinalou missões completadas 7 vezes. Criou 5 energias e assinalou ativação de energias 21 vezes. Criou 4 vilões e assinalou 11 confrontos com vilões.

Resumo da entrevista

Mostrou-se indeciso em algumas perguntas que requeressem elaboração. Deu algumas respostas convictas, mas por vezes não ao que era perguntado. Nem sempre mostra um discurso correto, mas é perceptível nas ideias.

Considera algumas atividades mais interessantes que outras. Manifesta agrado pelo desafio “Imagina só”, (anexo 1), por ser uma experiência que vai além do corpo. Admite que as atividades o têm ajudado a estar mais focado nas aulas.

Recorda a sua conquista épica, “passar de ano sem nenhuma negativa”, considerando a preguiça e a Playstation™ como os seus principais problemas. Lembra-se dos desafios pessoais definidos no Superbetter e afirma que tem realizado esses desafios, mas, mais uns que outros. Tem confrontado os seus vilões, mas nem sempre ganha. Lembra-se destes desafios algumas vezes por semana, mas esquece-se de os marcar na plataforma. Sente também que estes desafios o têm ajudado a encarar e resolver os seus problemas. Sente-se mais resiliente e diz que o Superbetter o tem ajudado a concentrar e a fazer as tarefas, pois já se lembra mais vezes de fazer os trabalhos de casa e já não tem tanta preguiça.

Considera o trabalho do aliado (investigador) importante, porque o tem ajudado a lembrar das coisas, referindo a comunicação via Microsoft Teams.

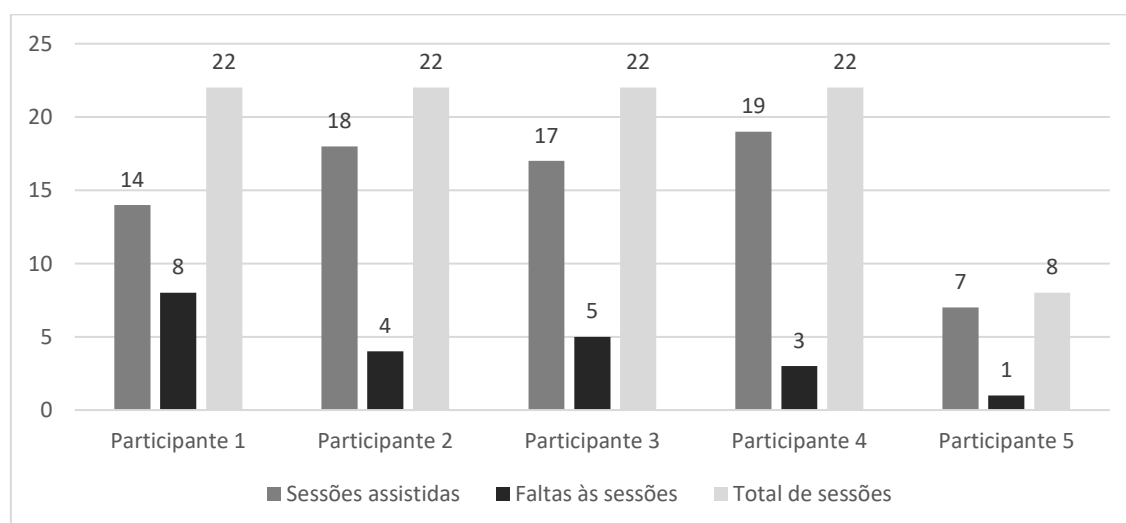
Resultados escolares

Transita e consegue a sua conquista épica de passar sem negativas.

4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Apesar de ser de carácter extracurricular, os participantes revelaram um índice de assiduidade muito satisfatório, sendo que todos assistiram a pelo menos dois terços das sessões (figura 9). Pelos comentários nas entrevistas, podemos dizer que as atividades foram maioritariamente compreendidas, tendo gerado autossatisfação nos participantes.

Figura 9 – Gráfico de assiduidade às sessões de apoio tutorial

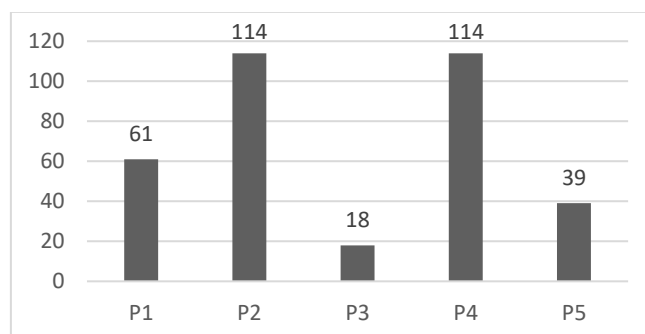


Pode afirmar-se que o design lúdico do Superbetter teve influência positiva nos participantes 1, 2, 3 e 5, que se mostraram responsáveis pelas suas tarefas assumidas como desafios na plataforma do jogo, e conseguindo atingir os objetivos a que se propuseram. O participante 4 não atingiu os seus objetivos, não se tendo as estratégias do Superbetter demonstrado eficazes.

Os participantes 1, 2, 4 e 5, que manifestaram maior interesse por videojogos do que o participante 3, também assinalaram mais desafios na plataforma, o que pode levar à hipótese de que os sujeitos que têm hábitos de videojogos, estão mais abertos à mentalidade lúdica. No entanto, no que respeita à eficiência desta o mesmo já não se verifica. O participante 4 não atingiu os seus objetivos enquanto o participante 3 atingiu. Outra variável que pode ser tida em conta é o facto de o participante 3 ser o único do sexo feminino, que também pode levar a ponderar que os participantes do sexo masculino estão mais recetivos à mentalidade lúdica. Qualquer uma destas hipóteses requer de estudo posterior.

A ato de assinalar os desafios concluídos no Superbetter, não se mostrou preponderante para a prossecução dos objetivos de cada um, pois nos 4 participantes que atingiram o seu objetivo, nem todos marcaram com a mesma intensidade e frequência (figura 10). Pode, no entanto, notar-se alguma diferença nos participantes mais ativos, levando a crer que estes assumiram com mais responsabilidade os seus objetivos. Note-se que o participante 2 foi o mais ativo e foi também o que maior evolução demonstrou no seu percurso escolar em função dos seus objetivos (ver 4.2). O participante 5, pelo tempo que esteve envolvido no projeto, também teve resultados relevantes, tendo em conta que só foi integrado na sessão 15. Pode pôr-se a hipótese de que jovens com hábitos de videojogos estão mais aptos a adquirir uma mentalidade lúdica. Mas também esta situação requer de investigação posterior.

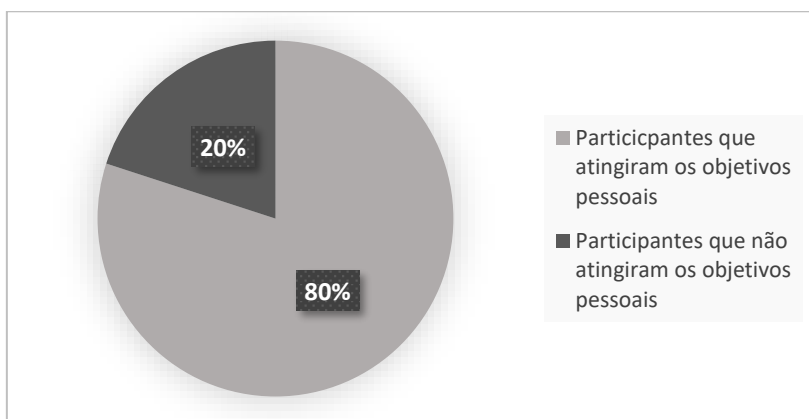
Figura 10 – Gráfico com o total de desafios completados pelos participantes



O participante 4, que não atingiu os seus objetivos, também marcou na plataforma muitos desafios como concluídos sem os ter realizado (ver 4.2), o que demonstra alguma falta de responsabilidade pelos compromissos, levando a crer que haverá outras competências a ser trabalhadas, para que a mentalidade lúdica se demonstre mais eficaz.

Houve quatro participantes que obtiveram sucesso atingindo os seus objetivos e apenas um que não atingiu os seus objetivos (figura 11). Ainda assim, não pode afirmar-se que é graças ao Superbetter que os participantes tiveram sucesso, pois não se sabe se teriam sucesso sem a intervenção deste projeto com o design lúdico deste jogo. O que se pode afirmar é que com o Superbetter, quatro participantes (80%) tiveram sucesso, e estão satisfeitos com os resultados e com a metodologia do Superbetter, como se verifica nas entrevistas. Pode ainda acrescentar-se que o único participante que não obteve sucesso (20%), mesmo sem ter atingido os seus objetivos, também se mostrou satisfeito com a utilização desta metodologia, ou seja, 100% de satisfação por parte dos participantes.

Figura 11 – Gráfico com a taxa de Sucesso / Insucesso dos participantes



4.4 PROCESSOS AUTORREGULATÓRIOS - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A metodologia de análise de conteúdo destina-se a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos (Carlomagno & Rocha, 2016).

A entrevista procurou saber a opinião de cada participante sobre as atividades do Superbetter e como estas contribuíram para o sucesso dos seus objetivos. Assume-se como referencial para a categorização das respostas, as fases cíclicas do processo

autorregulatório de Zimmerman (2000), premeditação, desempenho e autorreflexão, e outra categoria sobre a opinião do papel do professor-tutor como aliado, no âmbito da perspectiva social. No anexo 7 encontra-se a transcrição integral da entrevista, para uma consulta mais detalhada.

4.4.1 AS CATEGORIAS DAS ENTREVISTAS

Premeditação

Considerou-se de extrema importância ajudar os participantes a identificarem problemas ou desafios na sua vida escolar, para ajudar a identificar a fonte dos vilões que queremos combater no Superbetter (McGonigal, 2015). Assim, no âmbito das atividades promovidas no apoio tutorial específico, quando questionados diretamente, o participante 1 (P1) é o único a identificar claramente os seus problemas escolares no âmbito da assiduidade e da pontualidade (P1 – “*Chegar demasiado atrasado às aulas e faltar demasiado.*”). Os participantes 4 e 5 (P4 e P5) não respondem diretamente à pergunta, mas no decorrer da entrevista admitem ter preguiça e P4 refere ainda que não tem tido bom desempenho porque não presta atenção nas aulas e muitas vezes não tira o material da mochila. (P4 – “*Não tomo quase atenção, e às vezes não tiro as coisas da mala, com preguiça.*”; P5 – “*A preguiça, oh, é todos os dias!*”). O participante 2 (P2) também admite ter alguns problemas escolares, mas não consegue identificá-los na entrevista e o participante 3 (P3) não encontra problemas na sua vida escolar e refere que tem encontrado desafios nas atividades do apoio tutorial específico.

Também importante para a premeditação, foi a definição dos desafios individuais, que visaram corresponder às necessidades socio-emocionais de cada participante, no intuito de promover a resiliência ou outras competências comportamentais. Todos os participantes identificaram através do Superbetter, objetivos individuais e formas de os atingir. (P2 – “*Ah por exemplo aquela do Superbetter... Aquela de ir para a cama mais cedo. Outra que eu também tenho feito muito agora é desligar a televisão antes de ir dormir.*”; P3 – “*Lembro-me que era [silêncio] conversar menos...*”.)

Desempenho

Há que salientar que algumas tarefas no âmbito dos desafios individuais, foram propositadamente simples, no intuito de promover a quantidade do sucesso, e assim inculcar rotinas direcionadas nos participantes, que é um fator muito importante nos alunos

que integram o apoio tutorial específico (Callan et al., 2021). P2 foi o participante que mais se envolveu no desempenho das tarefas, tendo sido o único a registar as suas conquistas no Superbetter autonomamente (“*Fazer faço quase todos os dias, mas marcar não marco todos os dias.*” – P2). Os outros participantes assumiram que realizavam os seus desafios individuais com regularidade, mas o registo na plataforma, só era efetuado nas sessões do apoio tutorial específico (P1 – “*Fui realizando. Fui fazendo, obviamente. Há coisas que eu meti lá [no Superbetter]. Faço geralmente todos os dias.*”). P4 admite que deixou de se preocupar com bastantes dos seus objetivos, tais como o deixar de chegar atrasado (P4 – “[o vilão] *Atraso está todo a correr mal*”). Todos ativaram energias com regularidade, completaram algumas missões e combateram alguns dos seus vilões (P3 – “*Normalmente danço todos os dias... normalmente, estou a ouvir música e danço. Mas depende de cada um, alguns faço todos os dias, outros faço dia sim dia não.*”; P5 – “*Ouvir músicas, sim, brincar com os meus sobrinhos, mais ou menos.*”).

Autorreflexão

P2 considerou as atividades do apoio tutorial específico interessantes, tendo mostrado agrado pelos assuntos abordados (P2 – “*Algumas aplicações são interessantes. A aplicação do Superbetter faz-nos querer realizar, melhorar.*”). P4 demonstrou também agrado pelo uso de dispositivos móveis na dinamização das atividades (P4 – “*Está falar dessas coisas de responder no telemóvel, não é?...Eu acho que me ajuda.*”) Os restantes consideraram algumas atividades mais interessantes que outras, mas não referiram os que não lhes agradou.

P2, P3 e P4 identificaram os questionários baseados no livro “Superbetter” (anexo 1) como facilitadores na identificação dos desafios individuais e relatam que por vezes se lembram deles fora das sessões do apoio tutorial específico (P2 – “*Esses do elefante, não, mas aqueles de estalar os dedos, levantar e dar a volta, às vezes faço*”). P5 também gostou dos questionários, mas não identifica problemas ou desafios. P1 recorda-se de alguns questionários e assume que não pensa nisso fora do apoio tutorial específico (P1 – “[*Costumas lembrar-te deles?*] Não. *É só a minha vida normal.*”).

Sobre os resultados da interação com a plataforma “Superbetter” todos os participantes manifestam agrado na forma como os assuntos foram tratados reconheceram o uso da plataforma como facilitador seu processo autorregulatório. Todos os participantes identificaram aspetos que melhoraram no seu desempenho escolar (P1 – “*Tem-me*

deixado mais resiliente”; P2 – *“Tendo estes desafios até me fazem querer resolver.”*; P3 – *“Eu agora consigo mais falar com os professores e entre essas coisas assim, eu consigo interagir mais e melhora bastante [o desempenho]”*; P4 – *“Quando ia, sei lá, ia dizer alguma piada, eu lembrava-me do Superbetter, às vezes, já me calhou a ajudar, algumas vezes”*; P5 – *“O Superbetter sempre me ajudou, porque... quando eu me lembrava, lá ia eu fazer, a maior parte dos dias, e ajudava-me a concentrar e tudo.”*)

A interação social e a importância do professor-tutor como aliado

Zimmerman (2000), no seu modelo sugere que apesar de haver uma presença social subjacente em todos os níveis do processo autorregulatório, essa análise multinível do desenvolvimento da competência autorreguladora começa com o apoio social mais amplo no primeiro nível, e é sistematicamente reduzido à medida que os alunos adquirem a habilidade autorregulatória subjacente. O acompanhamento do tutor é assim uma parte fundamental deste processo, no incentivo e orientação dos alunos. Dado os participantes terem começado numa fase inicial de desenvolvimento do processo autorregulatório, a presença e a orientação do professor-tutor é fundamental para a tal construção (Callan et al., 2021). Por isso o investigador manteve um contacto presencial regular e tentou também usar a plataforma “Superbetter” como meio de comunicação à distância, mas esta não se revelou eficaz, por não notificar os intervenientes, aquando da receção de novas mensagens, pelo que esta comunicação foi feita através da plataforma Microsoft Teams. Os participantes consideraram a intervenção do investigador como fundamental, indo assim ao encontro do modelo de social de Zimmerman (2000), que como aliado do Superbetter de McGonigal (2015), assume um papel mais próximo dos participantes, encorajando-os a tomar um papel mais ativo nas suas aprendizagens (Callan et al., 2021).

O investigador ser encarado como aliado ajudou na aproximação ao trabalho a ser desenvolvido pois todos os participantes o encararam como importante para o encaminhamento no seu processo autorregulatório. P1 admite que poderia não conseguir encarar tão bem os seus problemas (P1 – *“Se não o tivesse como aliado, se calhar não conseguia encarar o problema. Se calhar vê-lo-ia como uma coisa normal.”*). P2, P4 e P5 consideraram importante a comunicação como reforço positivo e incentivador (P5 – *“Sim, o stôr sempre me foi lembrando das coisas. Por exemplo, houve uma vez que o stôr mandou-me a dizer no Teams, que era para fazer o [trabalho] de matemática...sim, acho que me tem ajudado a lembrar das coisas”*). P2 refere ainda o aliado como elemento

gerador de motivação (P2 – “*Porque as mensagens que o professor manda às vezes faz-nos querer fazer mais.*”). P3 exalta os planos individualizados para cada participante (P3 – “*O professor fala sempre dessas coisas e tenta sempre procurar onde nós todos encaixamos.*”)

4.4.2 O SUPERBETTER EM FUNÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO

Este projeto foi conduzido pela linha orientadora do jogo de realidade alternativa “Superbetter” (McGonigal, 2015), ou seja, tentou construir-se nos participantes uma mentalidade lúdica, que através dos desafios do próprio jogo promovesse o modelo social da autorregulação de Zimmerman (2000) pelas suas fases e subprocessos. Descrevem-se de seguida como se conseguem associar esses subprocessos com os desafios do jogo e como estes momentos foram revistos pelos participantes, na entrevista.

Fase de premeditação

Definir objetivos / Definir missões

Definir objetivos é decidir que resultados de aprendizagem ou desempenho queremos obter em função de uma tarefa (Zimmerman, 2000). Se nos bons videojogos temos objetivos específicos (Felicja, 2009), então podemos enquadrar aqui as missões de McGonigal (2015) que pretendem que se dê pequenos passos em direção a uma meta maior. Os participantes definiram missões como objetivos para as suas metas (anexo 3). Nem sempre as missões têm ligação direta a assuntos escolares, no entanto procuram sempre o sucesso como promotor da autorregulação.

P3 – “*Lembro-me que era conversar menos*”.

P2 – “*Ah por exemplo aquela do Superbetter... Aquela de ir para a cama mais cedo.*”

Planeamento estratégico / Encontrar vilões

O planeamento estratégico para Zimmerman (2000) é a metodologia aplicada para realizar uma determinada tarefa, em função do contexto. Nem sempre a mesma estratégia é eficaz para todos, pelo que cada um deverá encontrar os seus obstáculos e formas de os ultrapassar. Se os videojogos promovem a análise e resolução estratégica de problemas (Shliakhovchuk & Muñoz García, 2020), então teremos que definir estratégias para

confrontar os vilões de McGonigal (2015), que nos tentam impedir de atingirmos os nossos objetivos. Todos os participantes encontraram vilões pessoais (anexo 3)

P4 – *“E às vezes não tiro as coisas da mala, com preguiça”.*

Autoeficácia – Definir energias

A autoeficácia refere-se a crenças pessoais sobre ter os meios para aprender (Zimmerman, 2000) por isso os participantes criaram energias (anexo 3) como ações rápidas e simples que lhes proporcionassem resiliência e emoções positivas para não desistir (McGonigal, 2015).

P1 – *“Era brincar com a cadela e ouvir música”.*

Espectativas de resultados / Definir conquista épica

As expectativas de resultados refletem-se nos benefícios que acreditamos obter de atingir uma meta maior, dependente de outros objetivos menores (Zimmerman, 2000). Essa meta maior revê-se na conquista épica e o que dela podemos ganhar (McGonigal, 2015).

P5 - *“Ah, Lembro-me! Acho que era passar de ano sem ter nenhuma negativa.”*

Orientação de metas

Quando a conquista de um objetivo deixa de ter importância por si, para ser parte integrante de um plano para atingir um fim maior, pode haver uma sensação de motivação ou valorização intrínseca que pode complementar e até superar os resultados extrínsecos (Zimmerman, 2000). No Superbetter é possível definir objetivos a médio prazo como uma meta volante numa prova de ciclismo, que poderão suportar esta valência da autorregulação. Este subprocesso não foi posto em prática pois o investigador considerou que os recursos explorados durante o tempo de investigação foram suficientes. Acredita-se que se os participantes tiverem um conhecimento mais aprofundado sobre a plataforma e estiverem num nível mais avançado do processo autorregulatório, este recurso possa ser explorado com maior eficiência.

Fase de Desempenho

Autoinstrução / Realização de missões

A autoinstrução envolve a noção contextual que temos, quando realizamos uma tarefa. O quanto sabemos sobre o que estamos a fazer. Reflete-se na realização das missões propostas. Os participantes assumem que realizaram missões na entrevista, na plataforma Superbetter e também no decorrer das sessões de tutoria (anexo 6).

P2 – *“Outra que eu também tenho feito muito agora é desligar a televisão antes de ir dormir.”*

Foco de atenção / Ativar de energias

O foco de atenção são as condições que criamos e procuramos, para cumprir eficientemente uma determinada tarefa. No Superbetter reflete-se na ativação das energias, que nos ajuda a cumprir as missões ou a combater os vilões com sucesso. Os participantes demonstram ter ativado energias na entrevista, no Superbetter e também no decorrer das sessões de tutoria (anexo 6).

P3 – *“Normalmente danço todos os dias... normalmente, estou a ouvir música e danço”.*

Estratégias de tarefas

Criar objetivos intermédios subdividindo uma tarefa demasiado grande reduzindo-a às suas partes essenciais e reorganizando as partes de forma significativa (Zimmerman, 2000) foi mais um subprocesso pouco observado, pelo facto de as tarefas propostas pelos participantes já serem bastante simples em si. Considera-se que num nível mais avançado de autorregulação, este subprocesso poderá ser usado em conjugação com o a orientação de metas, ou seja, se uma missão for demasiado complexa, subdividi-la em várias missões mais simples, e torná-la uma meta volante (subprocesso orientação de metas).

Auto-observação / Combater vilões e ajustar desafios individuais

Para Zimmermann (2000) a auto-observação refere-se à noção que cada um tem da sua performance. Este aspeto pode tornar-se complexo de analisar devido à ao número elevado de variáveis observáveis. Devemos ter em consideração a proximidade e precisão da observação, o feedback de desempenho da tarefa assim como a valência do nosso comportamento. Este subprocesso pode ser enquadrado no Superbetter verificando se estamos a cumprir as missões e a combater os vilões eficazmente. Devemos estar prontos para falhar e reajustar os desafios individuais, tendo sempre em vista os nossos objetivos.

Se um vilão já não é problema deve ser eliminado, se uma missão está concluída ou já não é eficiente, devemos procurar outra, sempre no sentido de conduzir à conquista épica. Devemos estar atentos e se algo pode ser melhorado, devemos fazer os devidos ajustes (McGonigal, 2015).

Nesta subcategoria, os participantes combateram os vilões, ganhando e perdendo. Nem todos assinalaram na plataforma, mas na entrevista todos assumiram que esses confrontos existiram. O ajuste de estratégias não foi evidente, reduzido a algumas energias desativadas por não surtirem o efeito desejado, ou missões concluídas, sem definição de novos objetivos. Provavelmente deveu-se ao baixo grau de autonomia revelado pelos participantes e acredita-se que se se tivesse atingido um maior nível de autorregulação este aspeto seria mais realçado.

P1 – “[*Costumas combater os teus vilões?*] *Tenho lutado contra eles de segunda a sexta.*”

P4 – “[*Tens aqui o atraso malvado, a nível de vilões.*] *O atraso está todo a correr mal*”

Registos pessoais / Marcar na plataforma

Os registo pessoal é uma técnica que pode aumentar muito a proximidade, a fiabilidade, a precisão e a valência do feedback. Podem capturar informações pessoais e estruturá-las para serem mais significativas (Zimmerman, 2000). Esta subcategoria reflete-se no registo no Superbetter da conclusão das missões, da ativação das energias e do combate aos vilões.

Nos participantes, pode observar-se pelas sessões de apoio tutorial (anexo 6) que o registo das suas atitudes foi uma forma de responsabilização. Cada vez que anotavam algo na plataforma, assumiam os resultados, pois tinham consciência que também tinham sido eles a definir as suas tarefas. Talvez também pela falta de autonomia, registo na plataforma da conclusão dessas mesmas tarefas, normalmente apenas foi realizado nas sessões de apoio tutorial específico, sob a orientação do investigador.

P2 – “[*Marcar não marco todos os dias.*”

P1 – “[*Não. Só marco quando vimos para a aula.*”

Experimentação pessoal

Quando a auto-observação não se revela suficiente para encontrar soluções eficientes para os respetivos problemas, as pessoas poderão criar algumas variações ambientais ou dos procedimentos em questão, por forma a encontrar maior compreensão pessoal, para conseguir um melhor desempenho ou maior controlo volitivo (Zimmerman, 2000). Sendo este item um complemento à auto-observação, poderia incluir-se também aqui, o reajuste de tarefas ou definição de diferentes estratégias para combater os vilões, no entanto, tal como já foi referido, não se atingiu um nível de autorregulação suficiente.

Autorreflexão

Autoavaliação

Quanto mais refinados forem os critérios da autoavaliação, melhores serão os índices de desempenho e especialização dos intervenientes. Para Zimmerman (2000), existem quatro tipos de critérios que as pessoas usam para avaliar a si mesmas:

- a) Mestria, que envolve o uso de uma sequência graduada de testes.
- b) Desempenho prévio, que envolve comparações do desempenho atual com níveis anteriores do comportamento.
- c) Critérios normativos, que envolvem comparações sociais com o desempenho de outros, como colegas de classe ou outra população testada.
- d) Critério colaborativo, que é usado principalmente em esforços de equipe. Nessas circunstâncias comuns, o sucesso é definido em termos de cumprimento de um papel específico.

Nesta investigação, apenas critério b), desempenho prévio, foi observado eficientemente, pois é também o que melhor se enquadra nas sessões do apoio tutorial específico pela singularidade das problemáticas de cada participante (Direção-Geral de Educação, 2020). Os participantes assumem nas entrevistas que conseguiram melhorar o seu desempenho, pelas práticas desenvolvidas durante as sessões de apoio tutorial específico, mas não existe no Superbetter um mecanismo de autoavaliação. Devemos ser nós a reconhecer se os desafios estão a aproximar-nos da nossa conquista épica, ou se estão a revelar-se eficazes para os nossos objetivos.

Também aqui se acredita que se os participantes atingirem um nível maior de autorregulação, os critérios c) normativos e d) colaborativos, possam vir a mostrar-se relevantes, ao nível da competição e do trabalho de equipa. Neste caso o Superbetter poderá ter alguma influência se os jogadores trabalharem como aliados uns dos outros, mas esta situação requer mais investigação.

P3 – *“Mas também me ajudou bastante, porque eu agora consigo mais falar com os professores e entre essas coisas assim eu consigo mais interagir e melhorar bastante.”*

Atribuições causais

Atribuições causais referem-se à noção que temos sobre a razão do nosso insucesso. Saber-mos se são por falta de capacidade ou por falta de esforço (Zimmerman, 2000). Esta subcategoria é fundamental para sabermos identificar as razões sobre quando somos derrotados por um vilão. Devemos estar abertos a experiências negativas, se estas nos ajudarem a atingir a nossa conquista épica (McGonigal, 2015), tal como nos videojogos em que os fracassos nos motivam a tentar de novo até atingirmos o objetivo (McGonigal, 2012).

P1 – *“Se eu virar um preguiçoso para o resto da vida, não sou nada ... porque ser preguiçoso não dá.”*

Autossatisfação – Sistema de pontuação por resiliência

A concretização leva à satisfação e vice-versa. A autossatisfação está relacionada com o desempenho, e a motivação decorre da autoavaliação e não tanto dos objetivos em si (Zimmerman, 2000), tal como um jogador gosta mais de ato de jogar do que de atingir o objetivo propriamente dito (Cowley et al., 2008). No Superbetter concluir uma missão, derrotar ou eliminar um vilão ou ativar uma energia, são ações que deverão gerar satisfação, pelo próprio objetivo para que foram criadas. Caso não o façam deverão ser substituídos ou eliminados, pois não estão dentro do âmbito da mentalidade lúdica. Na plataforma os jogadores ganham ainda pontos de resiliência por concluírem missões, ativarem energias e confrontarem vilões, levando-os a subir de nível e a obter acesso a mais missões e algum conteúdo de interesse científico sobre o jogo. Como o investigador, no papel de aliado, não tem acesso direto aos dados dos participantes, neste âmbito, não se considerou pertinente a exploração deste recurso. Num nível maior de autorregulação,

em que cada participante tenha mais autonomia, poderá ser um recurso a ter consideração, levando-os a querer lutar mais por objetivos mais desafiantes. No entanto as opiniões dos participantes foram de evidente satisfação em função das repostas dadas nas entrevistas.

P1 – “[Brincar com a cadela] *Ajuda-me imenso emocionalmente ... ouvir música, é aquela inspiração.*”

P2 – “*A aplicação do Superbetter faz-nos querer realizar, melhorar.*”

P3 – “*Já tinha mais aquela vontade assim mais normal. Já estava mais tranquila, porque tive aquela ajuda...*”

Inferências adaptativas e inferências defensivas

Segundo Zimmerman (2000), as inferências adaptativas e defensivas são conclusões sobre como alguém precisa alterar sua abordagem autorreguladora durante esforços subsequentes para aprender ou realizar:

- Inferências adaptativas são importantes porque direcionam as pessoas para formas novas e potencialmente melhores de autorregulação do desempenho.
- Inferências defensivas servem principalmente para proteger a pessoa de futuras insatisfações e afetos aversivos, mas infelizmente também prejudicam a adaptação bem-sucedida. Essas reações pessoais defensivas incluem desamparo, procrastinação, evitação de tarefas, desconexão cognitiva e apatia.

O investigador assume que, apesar de já não terem cabimento neste projeto, pedagogicamente, a formulação destas inferências deverá ser feita no início do próximo ano letivo, pelos respetivos alunos com a colaboração do respetivo professor-tutor, para dar continuidade ao ciclo do processo, tentando assim atingir níveis mais elevados de autorregulação.

Tabela de correspondência entre a Autorregulação e o Superbetter

Na tabela 5 mostra-se a associação entre as subcategorias do processo cíclico de Zimmerman (2000) sobre a autorregulação na aprendizagem, com as ações do jogo de realidade alternativa “Superbetter” de McGonigal (2015):

Tabela 5 – Associação entre as subcategorias da autorregulação e as ações do Superbetter

O processo social autorregulatório de Zimmerman (2000)			Ação do Superbetter de McGonigal (2015)
Fase	Processo	Subprocesso	Ação do Superbetter
Premeditação	Análise de tarefas	Definição de objetivos	Definir missões
		Planeamento estratégico	Encontrar vilões
	Crenças de (auto)motivação	Autoeficácia	Definir energias
		Espectativas de resultados	Definir conquista épica
		Orientação de metas	Meta-volante <i>(Não observado)</i>
Desempenho	Autocontrolo	Autoinstrução	Realização das missões
		Foco de atenção	Ativar das energias
		Estratégias de tarefas	<i>(Não observado)</i>
	Instrução pessoal	Auto-observação	Combater os vilões Ajustar desafios individuais
		Registos pessoais	Marcar na plataforma
		Experimentação pessoal	<i>(Não observado)</i>
Autorreflexão	Autojulgamento	Autoavaliação	Autoavaliação dos desafios Aliados
		Atribuições causais	Reconhecer e compreender as causas das derrotas nos desafios
	Reações pessoais	Autossatisfação	Eliminar um vilão / Concluir uma missão / Atingir a conquista épica
		Inferências adaptativas e inferências defensivas	<i>(Não observado)</i>

4.4.3 O SUPERBETTER E AS COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS

Também as competências comportamentais inerentes às regras do jogo “Superbetter” (figura 4), que se trabalharam no desenvolvimento da mentalidade lúdica, puderam ser reconhecidas nas respostas dos participantes:

Postura de desafio

P2 – “A aplicação do Superbetter faz-nos querer realizar, melhorar.”

Controlo emocional

P1 – “Ajuda-me imenso emocionalmente ... ouvir música, é aquela inspiração.”

Flexibilidade mental

P3 – “Porque quando a gente fala neles [vilões], parece que acabamos por pensar neles e acabamos por agir de forma diferente.”

Senso de propósito

P2 – “Porque as mensagens que o professor manda às vezes faz-nos querer fazer mais.”

Facilidade no relacionamento social

P3 – “Mas também me ajudou bastante, porque eu agora consigo mais falar com os professores e entre essas coisas assim eu consigo mais interagir e melhora bastante.”

Maior eficácia

P5 – “Alguns trabalhos eram por preguiça, agora acho que já tenho feito a maior parte deles.”

Otimismo

P3 – “Já tinha mais aquela vontade assim mais normal. Já estava mais tranquila, porque tive aquela ajuda...”

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES

Neste capítulo mostram-se as conclusões do estudo, algumas limitações e constrangimentos que foram surgindo e sugestões para outros estudos nesta temática.

5.1 CONCLUSÕES DO ESTUDO

Responde-se assim à questão de investigação:

De que forma é que a utilização da plataforma “Superbetter” promove a autorregulação em estudantes que frequentam o apoio tutorial específico no terceiro ciclo do ensino básico?

O Superbetter pode promover a autorregulação através da indução à mentalidade lúdica, incitando os participantes a querer jogar um jogo com desafios e conquistas definidos por eles próprios em função dos seus objetivos.

Descreve-se de seguida como se concretizaram os objetivos da investigação:

1º. Objetivo – Caracterizar os participantes em função da sua visão de si próprios.

Os participantes responderam a questionários de autocaracterização, que foram importantes para que cada um fizesse um autorretrato dos seus pontos fortes e fracos, podendo assim estabelecer objetivos eficazes, neste caso na forma de desafios do Superbetter.

2º. Objetivo – Induzir os participantes à mentalidade lúdica através da criação de desafios na aplicação “Superbetter”

Os participantes foram conduzidos no processo da mentalidade lúdica através de questionários metodológicos baseados no livro “Superbetter”. Assim, na aplicação de dispositivos móveis do jogo, os participantes definiram uma conquista épica como grande objetivo, descobriram e ativaram energias como pequenos gestos fomentadores de resiliência, desenharam e cumpriram missões como ações que os aproximassem da sua conquista épica, e encontraram vilões como obstáculos que aprenderam a confrontar, para que não os impedissem de chegar ao seu objetivo.

3º. Objetivo – Monitorizar a utilização do Superbetter, em função das tarefas definidas por cada participante.

No papel de aliado, o investigador teve acesso, na plataforma “Superbetter”, aos desafios apontados e marcados pelos participantes. Através da monitorização desses desafios o investigador, foi observando e ajudando os participantes, na construção do seu processo autorregulatório. Durante a investigação, assinalou-se por parte dos participantes, um baixo número de marcações autónomas das tarefas, no entanto estes assumiram só o facto de introduzir os desafios na aplicação, lhes dava uma maior sensação de responsabilidade.

4º. Objetivo – Associar as ações do jogo “Superbetter” com os processos e subprocessos da autorregulação na aprendizagem.

Através da análise à observação das sessões e do seu registo no diário de investigação, pôde-se associar os subprocessos da autorregulação do modelo de Zimmerman (2000), às ações do jogo “Superbetter” (McGonigal, 2015). Mostrou-se que ao realizarem as ações sobre desafios definidos pelos participantes, encontram um subprocesso correspondente que está a ser trabalhado simultaneamente, criando assim um paralelismo entre os dois conceitos (tabela 5). Identificaram-se ainda algumas competências de ordem comportamental que foram desenvolvidas em função da promoção da mentalidade lúdica, como integrantes do processo autorregulatório.

5º. Objetivo – Refletir sobre o contributo das plataformas utilizadas na promoção do processo autorregulatório dos participantes.

As plataformas utilizadas, Superbetter e Microsoft Teams, tiveram fins diferentes. O Superbetter foi a base da investigação e o Microsoft Teams serviu de suporte à comunicação, partilha de documentos, e realização de questionários, por ser a adotada na escola onde se deu esta investigação. Verificou-se que os resultados de quatro participantes melhoraram e superaram os seus objetivos, sendo que apenas um não superou os seus desafios. Nos quatro participantes com sucesso notou-se algum autocontrolo sugerindo que se encontram na transição do nível 2 para o nível 3 do processo da autorregulação de Zimmerman (2000), pois a presença social do professor-tutor estava ainda muito necessitada, sendo que a própria distinção entre os conceitos de missão, energia e vilão do Superbetter de McGonigal (2015), só na fase final começou a ser mais evidentemente compreendida. Assim conclui-se que o uso destas plataformas

influenciou os participantes positivamente a este respeito. Ainda que nem todos tenham tido o referido sucesso, considera-se que quatro em cinco participantes é um resultado favorável ao uso das plataformas.

6°. Objetivo – Avaliar a tomada de consciência dos participantes sobre a influência das plataformas utilizadas, na construção do seu processo autorregulatório.

Apesar de nem todos os participantes terem atingido os seus objetivos, todos demonstraram agrado no uso das plataformas digitais aplicadas neste projeto. Nas suas respostas demonstraram-se mais conscientes, sobre como controlar e melhorar as atitudes refletidas no comportamento, na assiduidade e nas tarefas, com o objetivo de melhorar os seus resultados escolares. Evidenciaram também um desenvolvimento de algumas competências comportamentais, essenciais no processo autorregulatório implícito no apoio tutorial específico. Avaliaram positivamente o uso do Superbetter assumindo que os ajudou a atingir os seus objetivos.

O investigador nota que apesar de os participantes não terem compreendido cabalmente o funcionamento da plataforma “Superbetter”, os resultados podem considerar-se positivos no âmbito do trabalho sobre a autonomia e autorregulação. Houve uma convergência positiva no que respeita ao uso da plataforma, que apesar de apresentar alguns pontos menos favoráveis, se mostrou organizadora do pensamento, naquilo que são os objetivos académicos dos próprios estudantes. A plataforma funcionou para cada um, como uma tomada de consciência e como agregadora dos pensamentos e das metas a atingir, nunca criando dificuldades pela circunstância de ser exigente.

5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO / CONSTRANGIMENTOS

Uma das limitações deste estudo, é o tamanho da amostra, que envolveu cinco participantes. Como se optou por um estudo de caso, o objetivo não foi o de generalizar as conclusões a outros sujeitos.

O maior constrangimento para o investigador, foi o facto de a aplicação para dispositivos móveis do Superbetter se encontrar em inglês, o que sempre dificultou na explicação da mecânica da mesma e conseqüente compreensão, por parte dos participantes. Esse mesmo constrangimento foi também comunicado aos desenvolvedores da plataforma, tendo estes

respondido que a tradução da vertente educativa, pretende também abranger outras línguas (anexo 12).

Havia uma vontade, ainda que pedagógica, do investigador em atingir um nível de autorregulação mais elevado do modelo de Zimmerman (2000). Não foi possível porque certas competências trabalhadas como a memorização, a flexibilidade mental e o autocontrolo, são habilidades que requerem tempo, no processo autorregulatório de cada participante (Ackerman, 2022).

5.3 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Depois das conclusões deste estudo de caso, e porque se mostrou eficiente ao nível pedagógico, o investigador irá manter esta metodologia no papel de professor-tutor, continuando a adaptar estratégias, para torná-la cada vez mais eficaz. Sugere-se assim avançar para um tipo de estudo em Investigação/Ação, que permita aprofundar conhecimento na relação entre a motivação e os mecanismos presentes nos videojogos, aplicados ao quotidiano dos alunos. Apesar de este estudo ter sido aplicado a um grupo de alunos que integram o apoio tutorial específico, considera-se interessante aumentar a população a outros alunos, mesmo com problemas menos evidentes no âmbito do sucesso escolar, de forma saber até que ponto a mentalidade lúdica pode tornar a aprendizagem um processo mais autorregulado, eficaz e agradável por parte de cada estudante.

Sendo a autorregulação um processo que requer tempo, os dados recolhidos podem ser usados para dar continuidade a outras investigações ou mesmo usando outros referenciais teóricos. Visto haver alguma homogeneidade na aceitação dos participantes no conceito do Superbetter e tendo esta uma influência positiva no autocontrolo desejado por cada um, podem tentar-se assim atingir níveis mais elevados no processo autorregulatório,

Levantaram-se algumas hipóteses que poderão conduzir a alguns estudos mais concretos sobre situações influentes nos jogos de realidade alternativa. Para realizar esse tipo de estudo, será necessário um maior número de participantes e considerar mais variáveis.

O Superbetter inclui no processo do jogo um sistema de crachás que são atribuídos quando alguns requisitos são cumpridos (anexo 10). Este foi um recurso não explorado, por se considerar mais próximo da gamificação do que da ludicidade. Este recurso apesar

de não criar tabelas de liderança, leva a uma recompensa extrínseca, que não era propósito desta investigação. Também este poderá ser uma vertente de exploração futura.

Expõem-se aqui várias formas de continuar ou iniciar outras investigações no âmbito da promoção da autorregulação com as ferramentas presentes nos videojogos. O investigador acredita que estas ferramentas têm um poder de envolvência, que se bem exploradas, podem levar não só a melhores resultados, mas como num bom videojogo, ao gosto intrínseco pelo processo, na obtenção desses mesmos resultados.

6 – BIBLIOGRAFIA

- Ackerman, C. E. (MA). (2022, June 20). *What is Self-Regulation? (+95 Skills and Strategies)*. <https://positivepsychology.com/self-regulation/>
- Adams, E. (2014). *Fundamentals of Game Design* (3rd ed.). New Riders Publishing.
- Adams, J. C., & Webster, A. R. (2012). *What Do Students Learn About Programming From Game, Music Video, And Storytelling Projects?*
- Albiero, D. R. (2013). Narrativas Híbridas e o Gênero Sandbox. *Obra Digital*, 5, 114–128. <https://doi.org/10.25029/od.2013.32.5>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Anthonyamy, L., Ah Choo, K., & Soon Hin, H. (2021). Investigating Self-Regulated Learning Strategies for Digital Learning Relevancy. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(1), 29–64. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1290174>
- Aranas, K., Elmergreen, J., Gordon, K., Gouglas, S., Groten, S., Kagel, B., Robinson, C., & Sollazzo, A. (2021). *BENEFITS VIDEO GAMES in K-12 Education*. <https://www.theesa.com/resource/report-benefits-of-video-games-in-k-12-education/>
- Baker, I. S., Turner, I. J., & Kotera, Y. (2022). Role-play Games (RPGs) for Mental Health (Why Not?): Roll for Initiative COMMENT. *INTERNATIONAL JOURNAL OF MENTAL HEALTH AND ADDICTION*. <https://doi.org/10.1007/s11469-022-00832-y>
- Becker, K. (2017). *Choosing and Using Digital Games in the Classroom*. Mount Royal University. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-12223-6>

- Belanger, C., & English, M. (2018). Debate on virtual worlds and MMORPGs. In *Salem Press Encyclopedia*.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=89158145&site=eds-live>
- Belanger, C., & Wagner, G. (2021). Video Games: Overview. In *Salem Press Encyclopedia*.
- Bell, K. (2018). *Game On! : Gamification, Gameful Design, and the Rise of the Gamer Educator*. Johns Hopkins University Press.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=e000bww&AN=1501176&lang=pt-pt&site=eds-live&scope=site>
- Boller, S., & Kapp, K. (2018). *Jogar Para Aprender : Tudo o que Você Precisa Saber Sobre o Design de Jogos de Aprendizagem Eficazes*. DVS Editora.
- Bonsignore, E., Hansen, D., Kraus, K., & Ruppel, M. (2012). Alternate Reality Games as Platforms for Practicing 21st-Century Literacies. *International Journal of Learning and Media*, 4(1), 25–54. https://doi.org/10.1162/ijlm_a_00086
- Bradley, E. (2020). Introduction. In E. Bradley (Ed.), *Games and Simulations in Teacher Education* (pp. 1–5). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44526-3_1
- Caillois, R. (2001). *Man, Play and Games*. Oxford University Press, Urbana and Chicago.
- Callan, G. L., Longhurst, D., Ariotti, A., & Bundock, K. (2021). Settings, exchanges, and events: The SEE framework of self-regulated learning supportive practices. *Psychology in the Schools*, 58(5), 773–788. <https://doi.org/10.1002/pits.22468>
- Carlomagno, M. C., & Rocha, L. C. da. (2016). Revista Eletrônica de Ciência Política. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, 7(1), 173–188.
- Carmo, A., & Xexeo, G. (2017). Alternate Reality Games: breve revisão. *SBC – Proceedings of SBGames 2017*, 2–5.
- Choi, E., SH, S., JK, R., KI, J., SY, K., & MH, P. (2020). Commercial video games and cognitive functions: video game genres and modulating factors of cognitive

- enhancement. In *Behavioral and brain functions : BBF* (Vol. 16, Issue 1, p. 2).
<https://doi.org/10.1186/s12993-020-0165-z>
- Cleophas, M. das G. (2019). ALTERNATE REALITY GAME (ARG): Breve Histórico, Definições e Benefícios para o Ensino e Aprendizagem da Química. *Química Nova Na Escola*, 41(4), 335–343. <https://doi.org/10.21577/0104-8899.20160173>
- Cleophas, M. das G., Cavalcanti, E., Souza, F., & Leão, M. (2020). JOGO DE REALIDADE ALTERNATIVA (ARG) COMO ESTRATÉGIA AVALIATIVA NO ENSINO DE QUÍMICA. *Investigações Em Ensino de Ciências*, 25(2), 198–220. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n2p198>
- Costa, F. A. (2021). Reflexões sobre o valor da gamificação para o processo de ensino e aprendizagem. *Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*, 1(1), 39–51. <https://doi.org/10.24979/ambiente.v1i1.954>
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221–243. <https://doaj.org/article/a3ea82beb57a4a908631f198d588c0e9>
- Cowley, B., Charles, D., Black, M., & Hickey, R. (2008). *Toward an Understanding of Flow in Video Games*. 6(2), 1–27.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *A descoberta do fluxo* (1st ed.). Editora Rocco LTDA.
- Davies, E. R. (2018). *Computer Vision. Principles, Algorithms, Applications, Learning*. In *Elsevier* (5th ed.). Academic Press.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06 2928 (2018). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Dell'Aquila, E., Marocco, Davide, Ponticorvo, M., Ferdinando, A. Di, Schembri, M., & Miglino, O. (2017). *Educational Games for Soft-Skills Training in Digital Environments : New Perspectives* (D. Ifenthaler, S. Warren, & D. Eseryel (Eds.)). Springer International Publishing Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-06311-9>
- Denner, J., Campe, S., & Werner, L. (2019). Does Computer Game Design and

- Programming Benefit Children? A Meta-Synthesis of Research. *ACM TRANSACTIONS ON COMPUTING EDUCATION*, 19(3), 19–53.
<https://doi.org/10.1145/3277565>
- Despacho Normativo n.º 10-B/2018, Diário da República, 2.ª série — N.º 129 (2018).
<https://www.dge.mec.pt/noticias/despacho-normativo-no-10-b2018-organizacao-do-ano-letivo>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek 2011*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dewey PhD, J. (2019). Gamification. In *Salem Press Encyclopedia*.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=89550576&site=eds-live>
- Dewey PhD, J. (2021). Posttraumatic growth. In *Salem Press Encyclopedia*.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=90558430&site=eds-live>
- Direção-Geral de Educação. (2020). *Apoio Tutorial Específico*. <http://dge.mec.pt/apoio-tutorial-especifico>
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2017). Mindsets: Their impact on competence motivation and acquisition. In *Handbook of competence and motivation: Theory and application, 2nd ed.* (Issue January 2005, pp. 135–154).
- Dyer, R. (2015). A Conceptual Framework for Gamification Measurement. In T. Reiners & L. Wood (Eds.), *Gamification in Education and Business* (pp. 47–66). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_3
- Dziak, M. (2021). Education theory. In *Salem Press Encyclopedia*.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=152331695&site=eds-live>
- Elias, G. S., Garfield, R., & Gutschera, K. R. (2012). *Characteristics of Games*. The MIT

Press.

[https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000bww&AN=486982
&site=eds-live](https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000bww&AN=486982&site=eds-live)

Entertainment Software Associaton. (2020). *2020 Essential Facts About the Video Game Industry*. <https://www.prnewswire.com/news-releases/new-survey-2020-essential-facts-about-the-video-game-industry-301093972.html>

Felicia, P. (2009). *Digital games in schools : Handbook for teachers* (C. Kearney (Ed.)). European Schoolnet.

Flair, I. (2019). Technology in education. In *Salem Press Encyclopedia*. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=89677647&site=eds-live>

Floyd, N. (ED). (1993). *Mentoring. Education Research Consumer Guide, Number 7*. Office of Educational Research and Improvement (ED) DC. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED363678>

Gee, J. P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. Second Edition: Revised and Updated Edition*. Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. (2016). Good Video Games and Good Learning. *Good Video Games and Good Learning*, 33–37. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1162-4>

Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA* (Ediciones).

Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66–78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>

Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). Adolescents' Use of Self-Regulatory Processes and Their Relation to Qualitative Mental Model Shifts While Using Hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 36(2), 125–148. <https://doi.org/10.2190/G7M1-2734-3JRR-8033>

Hamaniuk, V., Semerikov, S., Shramko, Y., Volkova, N., Zinukova, N., Vlasenko, K., & Korobeinikova, T. (2020). Soft skills, their development and mastering among post

graduate students. *SHS Web of Conferences*, 75, 1–7.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20207504002>

Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura (1938)* (4ª Edição).
Perspectiva.

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsebk&AN=2344913&site=eds-live>

Khenissi, M. A., Essalmi, F., Jemni, M., Kinshuk, Graf, S., & Chen, N.-S. (2016).
Relationship between learning styles and genres of games. *Computers & Education*,
101, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.005>

Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). *Gamification in Learning and
Education : Enjoy Learning Like Gaming* (D. Ifenthaler, S. Warren, & D. Eseryel
(Eds.)). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-47283-6>

Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning : Experience As the Source of Learning and
Development* (A. Neidlinger, J. Levine, K. Hart, A. Beaster, & C. Bullen (Eds.); 2nd
ed.). Pearson Education, Inc.

Lyz, N., Lyz, A., Neshchadim, I., & Kompaniets, V. (2020). Blended Learning and Self-
Reflection as Tools for Developing IT-Students' Soft Skills. In *2020 V International
Conference on Information Technologies in Engineering Education (Inforino)*,
Information Technologies in Engineering Education (Inforino), *2020 V
International Conference on* (pp. 1–4).
<https://doi.org/10.1109/Inforino48376.2020.9111723>

Mazzeno, L. W. (2022). Dungeons and Dragons. In *Salem Press Encyclopedia*.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=89110826&site=eds-live>

McGonigal, J. (2011). *Reality Is Broken : Why Games Make Us Better and How They
Can Change the World*.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsebk&AN=1122580&site=eds-live>

- McGonigal, J. (2012). *A Realidade em Jogo. Por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*. Best Seller.
- McGonigal, J. (2015). *SuperBetter: The Power of Living Gamefully*.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsebk&AN=1120675&site=eds-live>
- Mercadal, T. P. (2021). Self-Regulated Learning (SRL). In *Salem Press Encyclopedia*.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=148527148&site=eds-live>
- Merritt, R. D. (2021). Tutoring. In *Salem Press Encyclopedia*.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=89164536&site=eds-live>
- Mohammed, Y. B., & Ozdamli, F. (2021). Motivational Effects of Gamification Apps in Education: A Systematic Literature Review. *Brain. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(2), 122–138.
<https://doi.org/10.18662/brain/12.2/196>
- Montola, M., Stenros, J., & Waern, A. (2009). *Pervasive Games: Theory and Design*. Elsevier.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsebk&AN=319652&site=eds-live>
- Noorudin, M. S., Mohd Jamil, S. N. K., Alkawaz, M. H., & Md Johar, M. G. (2021). The Role Playing Games from Classic to Modern: Future Perspective. In *2021 IEEE Symposium on Industrial Electronics & Applications (ISIEA), Industrial Electronics & Applications (ISIEA), 2021 IEEE Symposium on* (pp. 1–5).
<https://doi.org/10.1109/ISIEA51897.2021.9509982>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 8).
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459–

470.

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1213507&site=eds-live>

Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50043-3>

Piotrowski PhD, N. A., & Range PhD, L. M. (2022). Post-traumatic stress disorder. In *Magill's Medical Guide (Online Edition)*. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=86194496&site=eds-live>

Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of Self-regulated Learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269–286. <https://doi.org/10.1080/00313830120074206>

Rosário, P. (2004). *(Des)venturas do Testas estudar o estudar*. Porto Editora.

Rosário, P., Trigo, J., Núñez Perez, J., González-Pienda, J., & Oliveira, E. (2004). Nas encruzilhadas do aprender, auto–regular para crescer. *Educação Em Debate*, 26(1), 74–82.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (K. W. Brown, J. D. Creswell, & R. M. Ryan (Eds.)). A Division of Guilford Publications, Inc.

Ryan, R. M., & Moller, A. C. (2017). Competence as Central, but Not Sufficient, for High-Quality Motivation. A Self-Determination Theory Perspective. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation, Second Edition : Theory and Application* (2nd ed., pp. 214–231). THE GUILFORD PRESS.

Santos, L. (2012). *Tutoria centrada na promoção dos processos de Auto-regulação em alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade do Minho.

Schatzberg, E. (2018). *Technology : Critical History of a Concept*. The University of

Chicago Press, Ltd.

Schmitz, B., & Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 64–96. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2005.02.002>

Segura, E. M., Fey, J., Dagan, E., Jhaveri, S. N., Pettitt, J., Flores, M., & Isbister, K. (2018). Designing future social wearables with live action role play (larp) designers. *Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings, 2018-April*. <https://doi.org/10.1145/3173574.3174036>

Shin, E., & Kim, J. H. (2022). The Metaverse and Video Games: Merging Media to Improve Soft Skills Training. *Journal of Korean Society for Internet Information*, 23(1), 69–76. <https://doi.org/10.7472/jksii.2022.23.1.69>

Shliakhovchuk, E., & Muñoz García, A. (2020). Intercultural Perspective on Impact of Video Games on Players: Insights from a Systematic Review of Recent Literature. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(1), 40–58. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.1.004>

Stake, R. (1995). *“The Art of Case Study Research” Book Review*. SAGE Publications Inc. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ543804&site=eds-live>

Știrbu, M.-C. (2019). Virtual world of MMORPG and addiction. *Romanian Journal of Cognitive-Behavioral Therapy & Hypnosis*, 6(1/2), 1–6. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=137767002&site=eds-live>

Stoeger, H., & Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition and Learning*, 3(3), 207–230. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9027-z>

Superbetter. (2022, September 11). <https://www.superbetter.com/>

- Taylor, S. J. (Samuel J., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación la búsqueda de significados*. Paidós.
- Thiagarajan, S. (1998). The Myths and Realities of Simulations in Performance Technology. *Educational Technology*, 38(5), 35–41.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.); 2nd ed.). Harvard University Press.
- Whitson III, BS, MS, PhD, G. M. (2020). Information Technology. In *Salem Press Encyclopedia of Science*.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=89250495&site=eds-live>
- Winne, P., Nesbit, J., Kumar, V., Hadwin, A., Lajoie, S., Azevedo, R., & Perry, N. (2005). Supporting Self-Regulated Learning with gStudy Software: The Learning Kit Project. *Cognition and Learning*, 3, 105–113.
- World Health Organization. (2020, October 22). *Addictive behaviours: Gaming disorder*.
<https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/addictive-behaviours-gaming-disorder>
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (Bookman).
- Yilmaz, E., Griffiths, M., & Kan, A. (2017). Development and Validation of Videogame Addiction Scale for Children (VASC). *International Journal of Mental Health & Addiction*, 15(4), 869–882. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9766-7>
- Zhao, S., Xu, Y., Luo, Z., Tao, J., Li, S., Fan, C., & Pan, G. (2021). Player Behavior Modeling for Enhancing Role-Playing Game Engagement. *IEEE Transactions on Computational Social Systems, Computational Social Systems, IEEE Transactions on, IEEE Trans. Comput. Soc. Syst.*, 8(2), 464–474.
<https://doi.org/10.1109/TCSS.2021.3052261>
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307–313.

[https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, *41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, *45*(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIOS E DESAFIOS BASEADOS NO LIVRO “SUPERBETTER”

Resiliência Física

Levanta-te e dá 3 passos ou fecha as mãos e estica os braços ao máximo para cima durante 5 segundos

Resiliência Mental

Estala os dedos exatamente 50 vezes, ou conta de 100 para trás de 7 em 7 (100, 93, ...)

Resiliência Emocional

Se estás dentro, procura uma janela e olha lá para fora durante 30 segundos, se estás fora, procura uma janela e olha lá para dentro ou faz uma pesquisa de internet por [animal preferido] bebé

Resiliência Social

Dá um aperto de mão durante pelo menos 6 segundos ou envia um obrigado a alguém por email ou outro meio simples.

Para o elefante cor-de-rosa

Para deixares de pensar em alguma coisa! - Pensa em duas letras (“e” e “r” do teu elefante, por exemplo) e durante 1 minuto anota ou diz palavras com essas letras

Controla o olho da mente

Para controlar desejos tentadores/ansiedades - Jogar um jogo de padrões (tetris, por exemplo).

O poder da boa sincronização

Para criar laços mais fortes com outras pessoas - Toma um ou dois minutos do teu dia para sincronizar ações com outra pessoa.

Melhor mais um

Para melhorar a sociabilidade:

- Escolhe três pessoas
 1. Alguém que gostasse de ouvir algo da tua parte
 2. Alguém de quem gostasses de ouvir alguma coisa
 3. Alguém que não espere notícias da tua parte
- Considera esta missão com três níveis de dificuldade conforme a lista anterior
- Pergunta a cada uma das pessoas:
 - “Na escala de 1 a 10, como vai o teu dia?”
- Depois da resposta perguntar:

Há alguma coisa que eu possa fazer para melhorar de n para $n+1$?

O poder da respiração

Para acalmar, diminuir o stress, melhorar a concentração:

- Inspirar em 4, expirar em 8
- Expirar mais lentamente
- Várias vezes – 1 minuto
- Pensar em duas situações da nossa vida em que pode ajudar

Faz uma previsão

Para recompensar o cérebro

- Faz uma previsão de algo dentro das próximas 24 horas
 - Exemplos:
 - O vencedor de um jogo
 - O número de mensagens que vou receber na próxima hora
 - Como que disposição vou estar amanhã exatamente a esta hora

O espelho do super-herói

Para melhorar atitudes

- Toma pelo menos dois minutos a descrever características de super-heróis:
 - O que os motiva
 - Como tratam os outros
 - O que fazem perante o perigo
- Anotar, gravar ou dizer em voz alta, não ficar só pelo pensar!

Jogar com um propósito

Para dar sentido ao tempo que gastamos a jogar

- Seguir estes passos:
 1. **Escolhe um jogo.** Diz um jogo que costumes jogar.
 2. **Encontra um benefício.** Encontra um benefício (um talento ou uma competência) em que este jogo te torne melhor.
 3. **Liga isso a um propósito.** Que objetivo na tua vida real pode beneficiar com este jogo.

Desafio vs. Ameaça

Questionário sobre os nossos obstáculos. Assiná-la as afirmações com que concordas:

1. Estou ansioso para enfrentar este obstáculo.
2. Pensar neste obstáculo stressa-me.
3. Preocupa-me que este obstáculo possa revelar a minha fraqueza.
4. Pode tornar-se uma pessoa mais forte por causa deste obstáculo.
5. Há alguém a quem posso pedir ajuda com este obstáculo, se precisar.
6. Enfrentar este obstáculo parece ser uma perspetiva exaustiva.

7. Este obstáculo provavelmente terá um impacto negativo na minha vida, não importa o que eu faça.
8. Fico excitado quando penso em enfrentar este obstáculo.
9. Este obstáculo ameaça a saúde e felicidade da minha família.
10. Preocupa-me que me falem os recursos necessários para ultrapassar este obstáculo.
11. Este obstáculo dá-me a oportunidade de descobrir do que realmente sou feito.
12. Sinto que este obstáculo representa basicamente uma situação desesperada.
13. Fico excitado quando penso sobre os possíveis resultados de enfrentar este obstáculo.
14. Não me importo de lutar com este obstáculo, ou às vezes falhar, porque o resultado é importante para mim.
15. Penso que tenho ou posso adquirir as capacidades necessárias para enfrentar este obstáculo com sucesso.
16. Se tiver sucesso, a minha escolha para enfrentar este obstáculo terá um impacto positivo na saúde e felicidade da minha família.
17. Este obstáculo requer provavelmente mais força do que tenho de lidar eficazmente com ele.
18. Se eu não conseguir ultrapassar este obstáculo, terá consequências negativas significativas para mim e para a minha vida.
19. Está além do poder de qualquer outra pessoa para me ajudar com este obstáculo.
20. Provavelmente aprenderei algo enfrentando este obstáculo o melhor que puder.

Quantas das seguintes declarações concordaste? 1, 4, 5, 8, 11, 13, 14, 15, 16, 20. Esta é a sua pontuação de desafio.

Com quantas das seguintes declarações concordaste? 2, 3, 6, 7, 9, 10, 12, 17, 18, 19. Esta é a sua pontuação de ameaça.

Para colher os benefícios de uma mentalidade de desafio, deve esforçar-se para ter uma pontuação de desafio superior à sua pontuação de ameaça. Quanto maior for a diferença entre os dois números, melhor. Se já estás 100% numa mentalidade de desafio, com uma pontuação de ameaça de zero, fantástico. É mais provável que estejas algures no espectro entre ameaça e desafio.

A circunstância stressante real que enfrenta não determina se o vê como um desafio ou uma ameaça, é como escolhes envolver-te com o stress que faz a diferença.

Encontra o obstáculo desnecessário

Leva-nos a saber que não estando no “pior”, podemos fazer melhor.

- Pensa na maior dificuldade que estás a encarar.
- Responde à questão “Qual seria a **PIOR** coisa que podia acontecer por causa disso?”. Não tens que ser realista, deixa-te levar ao extremo!
- Encontra o oposto dessa reação.

Vai por vitórias sem custos

Para dar o salto para o crescimento pós-traumático - Responde a uma, duas ou às três questões seguintes:

1. O que faria eu se a ansiedade e o medo não me estivessem a retrain?
2. Quais foram os momentos mais inspiradores e energéticos da minha vida?
3. Por que razão quero ser recordado depois de ter vivido uma vida longa e completa?

Escolhe o teu desafio

O que queremos melhorar? Atenção que a frase deve dizer onde queremos ser melhores (super melhores!) e não porque queremos ser super melhores.

Qual é o teu número

Para descobrir nos sentimos emocionalmente positivos ou negativos.

- Assinala na seguinte lista de emoções que sentiste hoje:

- **EMOÇÕES POSITIVAS**

- Divertimento, gargalhadas
- Orgulho, realização
- Amor por outra pessoa
- Interesse, curiosidade
- Esperança, otimismo
- Inspiração, motivação
- Tranquilidade, serenidade
- Admiração
- Gratidão
- Excitação, energético
- Conexão, fazer parte de algo maior do que eu
- Alegria, felicidade
- Prazer, contentamento, satisfação
- Surpresa (positiva)
- Procurar/Desejar por algo
- Saboreando uma agradável memória

- **EMOÇÕES NEGATIVAS**

- Raiva
- Aborrecimento
- Depressão
- Desgosto
- Consternação
- Medo
- Culpa
- Frustração
- Ódio por alguém
- Desespero
- Tristeza
- Vergonha
- Insatisfação
- Solidão
- Temor ou ansiedade sobre algo no futuro
- Remoer uma experiência negativa

Pontuação: Conte todas as marcas de verificação por uma emoção positiva (EP). Este é o seu total de EP. Em seguida, conte todas as marcas de verificação por uma emoção negativa (EN). Este é o seu total EN. Agora divida o seu EP pelo seu EN. Esta é a sua relação de emoção positiva. Por exemplo, se tiver seis marcas de verificação por emoções positivas e quatro marcas de verificação por emoções negativas, o seu rácio seria de 6/4, ou 1,5.

Recolhe as primeiras energias

Lembra-te de coisas que te tornam mais feliz, mais forte, mais saudável, e mais conectado com os outros.

Questões para ajudar:

- O que te faz sentir poderoso?
- O que te dá energia?
- Quem ou o que é que te faz sentir calmo e relaxado?
- Há algum mantra (frase ou poema) que de dê motivação?
- Que atividade física de dá energia?
- O que é que te inspira ou dá confiança quando lês ou observas?
- Que memória te traz grande satisfação quando pensas nela por 30 segundos?
- Há alguma coisa simples que gostes de fazer para ajudar os outros?
- Que foto, vídeo ou imagem te faz sempre sorrir?
- Há algum hábito diário que te faça sentir melhor sempre que te lembras de o fazer?
- Há algum sítio onde consigas ir facilmente que te traga alegria e conforto?
- Quem é a melhor pessoa a quem escrever ou visitar para passar um bom bocado?

Toca os nos dedos dos pés com a mente!

Para verificarmos se a nossa mente está flexível. Com quantas das seguintes frases concordas? (Tenta ser o mais honesto possível! Imagina situações em que a frase se aplique.)

- Não faz mal sentir-se deprimido ou ansioso às vezes.
- Tomo medidas sobre um problema, mesmo quando temo que possa falhar ou errar.
- Não evito situações que me fazem sentir nervoso.
- Tudo bem se me lembrar de algo desagradável.

- Posso avançar para objetivos importantes, mesmo que não me sinta bem comigo mesmo.
- Não tenho de me livrar de todas as imagens assustadoras ou perturbadoras que me vêm à cabeça.
- Prefiro atingir os meus objetivos do que evitar pensamentos e sentimentos desagradáveis.

Se concordaste com pelo menos uma, já demonstras alguma flexibilidade mental, se não, não te preocupes, porque vamos identificar e batalhar alguns vilões para melhor aceites alguns aspetos negativos da tua personalidade.

Encontra os Vilões!

Para batalhar e melhorar a nossa flexibilidade mental. Cria uma lista de vilões!

Questões que podem ajudar:

- Que hábito você quer quebrar?
- O que o distrai de fazer as coisas?
- O que lhe causa dor ou desconforto físico?
- O que te deixa nervoso ou desconfortável?
- O que zaps sua energia?
- Que pensamento ou sentimento passa pela sua mente que te faz questionar seus objetivos ou habilidades?
- O que um médico ou terapeuta recomendou que você faça menos ou evite?
- O que faz você se sentir estressado, se você deixar isso te afetar?
- Quais sintomas tornam seu dia mais difícil para você?
- Que humores fazem você querer ficar em casa e não fazer nada?
- De quais gatilhos você está tentando evitar?
- Que comportamento você gostaria de parar?

Identifica três vilões! (Pode inventar nomes engraçados ou pitorescos!)

1. _____
2. _____
3. _____

Missão 24 – Desenvolve um plano de batalha

Para encontrar maneiras de derrotar os vilões! Escolhe um vilão!

Vamos encontrar desenvolver um plano de batalha que inclua:

Evitar; Resistir; Adaptar; Desafiar e Converter.

Para cada estratégia tenta pensar em apenas **uma coisa** que possa prevenir o progresso do vilão. Se estiveres bloqueado, não há problema, não há problemas, dá o teu melhor ou pergunta a alguém

Muscular!

Para resiliência mental. Aperta uma parte do teu corpo o máximo que puderes durante 5 segundos (Mão, bíceps, abdómen...)

Sonha!

Para resiliência social. Descrever um sonho e perguntar o que pensam que pode significar... Se não te lembras de um sonho ou é algo embaraçoso, podes descrever um sonho do passado.

Hum por 60 segundos

Para resiliência física. Trautear uma canção por 60 segundos (“hum”). Tenta não desistir durante pelo menos um minuto.

Sortudo!

Para resiliência emocional. Mesmo que não sejas supersticioso, pensa num objeto que te dê sorte! Imagina-o claramente na tua memória e se puderes agarrá-lo já, ainda melhor. Deve ser um objeto que realmente acredites que te dê sorte, pois vai tornar-te mais determinado e mais ambicioso.

Valoriza-te!

Para encontrarmos valores em nós! Imagina que o dia tem 27 horas! Em que três destes doze domínios gostarias de investir essas três horas extra?

- Casamento, acompanhamento romântico, ou relações íntimas
- Responsabilidade parental
- Família
- Amigos e vida social
- Trabalho e carreira
- Educação, estudo e aprendizagem
- Recreação e divertimento
- Espiritualismo, religião
- Vida comunitária (Clubes, organizações, ativismo, voluntariado)
- Autocuidado físico (dieta, exercício, sono)
- O ambiente, fazer pelo planeta
- Estética (arte, música, escrita, ler, multimédia, beleza)

Completa a seguinte frase, com os domínios que escolheste:

Eu quero ser alguém que gasta tempo e energia todos os dias em:

1. ____
2. ____

Desenha a tua Missão

A tua primeira missão! Escolhe um dos valores importantes para ti (missão 29). Não te esqueças que os valores dão um propósito à tua vida e descrevem quem tu queres ser, no fundo! Já escolheste? Ótimo. Então responde à seguinte questão:

Qual é a ação mais pequena, fácil e simples de poderes viver segundo esse valor, nas próximas 24 horas?

Pensa em algo fácil e pequeno, que não tenhas desculpa para não o fazer!

Se demorar pouco tempo, não só está bem, como é perfeito!

Está bem se for algo que já fazes regularmente, ou que já fizeste no passado e lembra-te de completar a missão nas próximas 24 horas!

A máquina de ler mentes

Para sabermos o que esperamos de nós próprios! Imagina que daqui a vinte anos alguém chega ao pé de ti e te apresenta uma máquina de ler mentes. Sem teres tempo para pensar se querias ou não já está afixada na tua cabeça e comesças a ouvir o que alguém pensa de ti.

Escreve o que poderá ser. Não te esqueças que é daqui a vinte anos.

Universo alternativo

Quando estamos sufocados com um desafio pessoal! Imagina que acordaste num universo alternativo. Tudo é idêntico exceto numa coisa: todos os teus problemas e preocupações foram resolvidos! Neste universo estás livre de stress, dor, depressão, ansiedade, luto ou dúvidas. Sentes-te livre de qualquer pensamento ou sentimento negativo.

Gasta pelo menos um minuto a pensar e depois descreve um horário do que farias neste dia. Podes descrever a manhã, a tarde, a noite ou usar um horário efetivo. Quanto mais detalhes, melhor.

Imagina só

Reserva um minuto agora para considerar três cenários fictícios. Cada um pede que te imagines enfrentando um desafio muito inusitado. Vais precisar escolher uma pessoa com quem unirias forças ao enfrentar cada desafio hipotético. Os cenários são fictícios, mas a pessoa que escolhes deve ser real, alguém que já conheces e está próximo no dia a dia.

Há apenas uma regra para esta missão: deves escolher uma pessoa diferente para cada cenário. Não é justo chamar o mesmo aliado para os três desafios malucos!

Cenário 1 - Superpotência Mutante

Ah não! Um meteoro atingiu o planeta Terra e seus raios cósmicos transformaram milhões de pessoas em mutantes com superpoderes imprevisíveis. Adivinha? Tu agora és um daqueles mutantes com superpoderes.

Tenho certeza que podes descobrir uma maneira de usá-los para o bem. Mas entretanto, o governo está atrás de ti. Em quem podes confiar teu segredo? A quem vais contar a verdade sobre o teu superpoderes? Quem pode ajudar-te a descobrir o que fazer com eles? Escolhe um aliado da Superpotência Mutante agora.

Cenário 2 - Deslizamento de Chocolate

Uh-oh! A fábrica de chocolate local explodiu! Um rio furioso de delicioso chocolate cobriu sua casa e tudo o que há nela. Felizmente, os elfos que mimam a fábrica têm um plano para limpar a bagunça: eles vão comer todo o chocolate - yum! Infelizmente, levará pelo menos uma semana para comer tudo. Quem é a pessoa geograficamente mais próxima de ti com quem poderias ficar, ou pelo menos emprestar roupas e outras coisas úteis de, até que todo o chocolate seja limpo? Ou, se tua casa é a primeira a ser limpa, quem é a primeira pessoa que mora perto de ti, a quem você vai oferecer roupas ou um lugar para ficar? Escolha um aliado para o Deslizamento de Chocolate agora.

Cenário 3 - Estoiro do milhão de euros!

A tua excêntrica e há muito perdida tia Zelda acabou de te deixar um milhão de euros em seu testamento. Se gastares tudo até à próxima semana, herdarás mais um milhão. Mas há um porém: não podes gastar o primeiro milhão em bens materiais, e não podes dar o dinheiro ou doá-lo à caridade. O testamento de tia Zelda estipula que só podes contar com a ajuda de uma pessoa em gastar o primeiro milhão. Se contares a alguém o que estás a fazer, o dinheiro vai para o seu gato. Quem alistarás como teu co-conspirador, para tentar desbloquear segundo milhão? Quem seria capaz de te ajudar a chegar, com uma estratégia vencedora? Com quem você se divertiria mais a estostrar um milhão de euros? Escolha um aliado do estoiro do milhão de euros agora!

ANEXO 2 - DESAFIOS USADOS, PREDEFINIDOS NA PLATAFORMA “SUPERBETTER”

Missão - Seu cérebro plástico

DESCRIÇÃO: Os cientistas costumavam pensar que nossos cérebros não podiam fazer novos neurônios após o nascimento. Não é assim! Agora sabemos que nossos cérebros são incrivelmente flexíveis. Podemos religar e mudá-los com a prática, mesmo na velhice.

SUA MISSÃO: Imagine que qualquer aspecto de seus hábitos ou pensamentos poderia ser religado com prática suficiente. O que mudaria ou religaria? Porquê?

Missão - O que pensamos, nos tornamos

DESCRIÇÃO: Podemos muito bem pensar em algo realmente inspirador — então comece a se tornar isso!

SUA BUSCA: Desenvolva um lema pessoal. Você pode criá-lo do zero ou emprestá-lo a partir de uma canção, poema ou filme. Escolha um lema que faça você se sentir forte, incrível e inspirado. Compartilhe seu lema pessoal no canal geral do Microsoft Teams.

Missão - De Teflon a Velcro

DESCRIÇÃO: Se queremos pensar positivamente, precisamos treinar nossos cérebros. Estudos mostram que vale a pena o esforço: pessoas que pensam menos negativamente retêm maior memória na velhice.

SUA MISSÃO: De acordo com Hanson, a melhor maneira de treinar seu cérebro para o pensamento positivo é acumular memórias positivas saboreando experiências felizes. Tente agora!

1. Lembre-se de algo positivo que aconteceu nos últimos dias.
2. Lembre-se de como se sentiu quando isso aconteceu.
3. Agora aproveite esse sentimento e deixe-se absorvê-lo — está mudando seu cérebro!

Missão - Jogos mentais

DESCRIÇÃO: Nossos cérebros prosperam quando aprendem algo novo.

SUA MISSÃO: Tire cinco minutos para jogar um jogo: palavras cruzadas ou quebra-cabeça lógico, Sudoku — qualquer coisa que envolva sua mente!

Missão - Neurobióca

DESCRIÇÃO: "Neuróbica" — neurônio + aeróbica.

SUA MISSÃO: Faça todas essas quatro atividades neuróbicas:

- escovar os dentes (ou comer) com sua mão não dominante
- mova seu cesto de lixo em sua casa ou escritório
- ouvir música enquanto cheira algo agradável
- encontre suas chaves e desbloqueie sua porta usando apenas seu senso de toque (sem espiar!)

Energia - Emocionante e Novo!


DESCRIÇÃO: Toda vez que você faz uma tarefa de rotina de uma nova maneira. Preso em uma rotina? Agite as coisas realizando atividades quotidianas em uma ordem diferente, tomando um caminho diferente para o trabalho ou escola, ou trocando a mão que você usa para escovar os dentes.

Missão - Comece com uma risada

DESCRIÇÃO: Estudos mostram que o ato físico de rir aumenta nossa resistência à dor.

SUA MISSÃO: Encontre vídeos histéricos, histórias, fotos ou músicas que fazem você rir em voz alta. Compartilhe pelo menos um item engraçado com um amigo.

Aparência dos desafios na plataforma:



TITLE
Your Plastic Brain

I DID THIS! ⚡

EDIT ↘
SKIP
DELETE ✕

DESCRIPTION:
Scientists used to think that our brains couldn't make any new neurons after birth—it was basically a downhill slide from the birth canal to the nursing home, neurally speaking.

Not so!


We now know that our brains are incredibly flexible. We can rewire and change them with practice, even in old age.

YOUR QUEST: Imagine that any aspect of your habits or thinking could be rewired with enough practice. **What would you change or rewire? Why?**

Journal about your response.

Want to learn more? Watch **this TED Talk** on neuroplasticity for the science!

SCHEDULE:
One time only
No reminder set



TITLE
What We Think, We Become

I DID THIS! ⚡

EDIT ↘
SKIP
DELETE ✕

DESCRIPTION:
We might as well think something **really inspiring**—then start becoming it!

YOUR QUEST: Develop a personal motto.

You can create it from scratch or borrow it from a song, poem, or movie. Choose a motto that makes you feel strong, awesome, and inspired.

Share your personal motto on your Activity Wall. Write it down somewhere for quick mental inspiration.

SCHEDULE:
One time only
Remind me every Sun, Mon, Tue, Wed, Thu, Fri, Sat



TITLE

From Teflon to Velcro

I DID THIS! ⚡

EDIT ↘

SKIP

DELETE ✕

DESCRIPTION:

The mind is like Velcro for negative experiences, and Teflon for positive ones. —psychologist Rick Hanson.

If we want to think positively, we need to train our brains.

Studies show that it's worth the effort: **people who think less negatively retain greater memory in old age.**

YOUR QUEST: According to Hanson, the best way to train your brain towards positive thinking is to **build up positive memories by savoring happy experiences. Try it now!**

1. Remember something positive that happened in the last few days.
2. Recall how you felt when this happened.
3. Now relish that feeling and let yourself soak it in—it's changing your brain!

SCHEDULE:

One time only

No reminder set



TITLE

Mind Games

I DID THIS! ⚡

EDIT ↘

SKIP

DELETE ✕

DESCRIPTION:

Our brains thrive when learning something new.

YOUR QUEST: Take five minutes to play a game: a crossword or logic puzzle, Sudoku, a "brain teaser," or Angry Birds—anything that engages your mind!

SCHEDULE:

One time only

Remind me every Sun, Mon, Tue, Wed, Thu, Fri, Sat



TITLE
Neurobics

I DID THIS! ⚡

EDIT ↘
SKIP
DELETE ✕

DESCRIPTION:

We love the work of the late **Dr. Lawrence Katz**, of Duke Medical Center, who created "**neurobics**"—**neuron + aerobics**.

YOUR QUEST: Do all four of these neurobic activities: <bullet>

- brush your teeth (or eat) with your non-dominant hand
- move your wastebasket in your home or office
- listen to music while smelling something pleasant
- find your keys and unlock your door using only your sense of touch (no peeking!)

Post the greatest challenge and biggest surprise from this Quest on your Activity Wall.

SCHEDULE:

One time only

Remind me every Sun, Mon, Tue, Wed, Thu, Fri, Sat



TITLE:
Exciting and New!

I DID THIS! ⚡

EDIT ↘
DELETE ✕

DESCRIPTION:

Any time you do a routine task in a new way—Power-up!

Stuck in a rut?

Shake things up by performing everyday activities in a **different order**, **taking a different route** to work or school, or **switching the hand you use** to brush your teeth.

ANEXO 3 – DESAFIOS AUTOPROPOSTOS PELOS PARTICIPANTES, INTRODUZIDOS NA APLICAÇÃO “SUPERBETTER”

Participante 1

Conquista épica

- Passar de ano

Missões:

- Osíris - contar o mito de Osíris (trabalho escolar)
- Ver as tarefas que tenho para fazer (construir uma lista de afazeres)
- Vir para a escola (aluno com alguns problemas de assiduidade)
- Jogar (cópia da missão “Jogar com um propósito” do anexo 1)
- Arrumar o quarto
- Dias de escola - vir todos os dias a escola
- Duolingo – Jogar duolingo (jogo didático para aprendizagem de línguas)

Energias:

- A minha cadela – brincar com a cadela
- Saltar da cama – acordar cedo
- Tabuada – dizer a tabuada do 9
- Vídeo – enviar um vídeo
- Tomar banho
- Ouvir música

Vilões

- Dorminhoco – O sono pesado
- Preguiça
- Sono (durante as aulas)
- Cama (A cama que nos agarra e não nos deixa ir)

Participante 2

Conquista épica

- Queria conseguir melhorar em todas as disciplinas

Missões

- Osíris - contar o mito de Osíris (trabalho escolar)
- Lava louça (ajudar nas tarefas da casa)
- Arrumar o quarto (ajudar nas tarefas da casa)
- Férias – Ir jogar futebol com os amigos
- Doulingo – Melhorar em inglês (jogo didático para aprendizagem de línguas)
- Dia a Dia – Não dormir durante o dia
- Matemática – Rei da matemática (jogo didático)
- Verificação – Verificar trabalhos por fazer

Energias

- Música – Ouvir música
- Cães – Brincar com os cães
- Dormir - Dormir com a televisão desligada
- Tabuada – Dizer a tabuada do 11
- Físico – Correr (praticar desporto a correr)
- Vídeos – Enviar vídeos engraçados (a amigos)

Vilões

- Cama tardia – ir para a cama dormir (o vilão faz-nos ir tarde para a cama, ou ficar na cama a ver televisão até tarde)
- Cama pegajosa (A cama que nos agarra e não nos deixa ir)
- Preguiça
- Distrator das aulas – distração nas aulas (o vilão que não nos deixa prestar atenção ao que é importante)

Participante 3

Conquista épica

- Melhorar os resultados

Missões

- Palavras novas - procurar uma palavra nova e colocar o seu significado (no painel das tutorias do Microsoft Teams)
- Aula perfeita – Uma aula sem distração e com intervenção

Energias

- Música – Ouvir música
- Emocionante e novo – fazer uma tarefa de maneira diferente (Cópia da energia “Emocionante e novo” no anexo 2)
- Participar nas aulas – participar nas aulas e não ter medo de colocar dúvidas
- Dançar – Dançar, ouvir música

Vilões

- O inimigo da conversa – (para combater...) Não conversar muito (nas aulas)
- Zombies do pensamento – ficar muito tempo a pensar na mesma coisa

Participante 4

Conquista épica

- Melhorar as notas

Missões

- Desafio – Ir ao ginásio (fazer exercício físico)
- Missão para as férias – ir à praia
- Trabalhos feitos – Fazer um trabalho para a escola
- Aula perfeita – passar uma aula sempre atento
- Osíris - contar o mito de Osíris (trabalho escolar)

Energias

- Brincadeiras – brincar com a minha cadela

- Emocionante e novo – fazer algo de maneira diferente (Cópia da energia “Emocionante e novo” no anexo 2)
- Social – Conversar (falar com os amigos)
- Física – Futebol (jogar futebol)
- Emocional – Abraço (dar um abraço a um amigo ou amiga)
- Mental – Ouvir música

Vilões

- Preguiça inimiga – Combater a preguiça ou não deixar de fazer uma atividade física
- Piada malvada – Pensar duas vezes antes de dizer (uma provocação ou uma indelicadeza)
- Atraso Malvado – Combater chegando às aulas a horas
- Perturbar a aula – A vontade de conversar nas aulas
- . – Distrair (O título usado pelo aluno foi apenas um ponto “.”)

Participante 5

(O aluno usou emojis em alguns títulos)

Conquista épica

- Passar de ano sem negativas

Missões

- Ajudar a minha mãe a cozinhar 🍳
- Ajudar a minha mãe a limpar a casa
- arrumar o meu quarto
- Duolingo – Completar a missão diária do duolingo (jogo didático para aprendizagem de línguas)
- Fazer os TPC
- Verificar e fazer os trabalhos indicados pelos professores
- Ir ao duolingo (jogo didático para aprendizagem de línguas)

Energias

- Correr
- Dizer a tabuada (escolher no momento)
- Brincar com os meus sobrinhos
- Falar com amigos
- Ouvir músicas

Vilões

- Preguiça
- Playstation (jogar compulsivamente e deixar outras tarefas por fazer)
- Jogos (jogar compulsivamente e deixar outras tarefas por fazer)
- tik tok malvado 🤔🤔🤔🤔 (ficar a ver vídeos na plataforma tik-tok e deixar outras tarefas por fazer)

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIOS DE AUTOCARACTERIZAÇÃO

Questionário inicial

1. Nome *

Introduza a sua resposta

2. Escreve três frases curtas que achas que te definem. *

Introduza a sua resposta

3. Escreve três razões para estares nesta tutoria.

Introduza a sua resposta

4. Até ao final do ano que grande conquista gostarias de concretizar?

Introduza a sua resposta

Questionário Intermédio

Tenta dar respostas concretas, ou seja, que identifiquem um problema específico e não um problema geral!

1. Nome *

Introduza a sua resposta

2. Indica uma ou mais coisas que sabes fazer bem. *

Introduza a sua resposta

3. Indica um aspeto que gostarias de melhorar no teu desempenho. *

Dá uma resposta positiva. Começa por exemplo com: "Gostaria de ser melhor a...", ou "Gostava de conseguir..."

Introduza a sua resposta

4. Pensa num gesto ou atitude simples e regular, que podes tomar para conseguir *

Introduz algo simples e concreto. Uma ação! Começa por exemplo com: "Posso fazer _____".

Introduza a sua resposta

5. Que razão te impede de o conseguir? *

Pode ser mais que uma...

Introduza a sua resposta

6. Como podes verificar se estás a conseguir? *

Pensa em autoavaliação! Como podes avaliar a tua progressão?

Introduza a sua resposta

ANEXO 5 – GUIÃO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Sobre as sessões de apoio tutorial específico

- Consideras que as atividades realizadas nas sessões de tutoria, estão a ser interessantes?
 - Porquê?
- Essas atividades estão a ajudar-te a encontrar-te alguns problemas/desafios?
 - Podes dar exemplos?
- Tens conseguido resolver alguns desses problemas/desafios?
 - Como?
- Nas sessões de apoio tutorial específico, são-te colocados desafios (questionários) para te ajudarem a encarar certo tipo de problemas (exemplos dos questionários dos desafios (relembrar): construir resiliência, para o elefante cor-de-rosa, etc...).
 - Costumas lembrar-te deles?
 - Quando?
 - Costumas pô-los em prática?
 - Porquê/Quando/Em que situações?
 - O que sentes quando os pões prática?

Sobre a plataforma “Superbetter”

Nas sessões de apoio tutorial específico, através do Superbetter, assumiste o papel de um super-herói, e tens vindo a desenhar um plano para uma conquista épica, definida por ti, através de missões, energias e vilões, alguns sugeridos e outros desenhados por ti.

(relembrar as missões/energias/vilões definidos pelo participante através da plataforma)

- Com que frequência realizaste esses objetivos?
- Com frequência marcaste esses objetivos no Superbetter em função das vezes que os realizaste?
- Houve vezes que realizaste sem marcar?
- Sentes que esses desafios te ajudaram a encarar e a resolver os teus problemas?
 - Porquê?
- Se deixares de ter apoio tutorial, sentes que o trabalho realizado aqui te tornou mais resiliente?
 - Porquê/Como? O que fazes melhor agora?
- Sentes-te capaz de encarar e resolver melhor os teus problemas?
 - Em que sentido? / Porquê?
- E sobre o papel do tutor como aliado, foi importante?
 - O que sentiste sobre isso?
- Gostarias que ou assuntos abordados fossem tratados de outra forma?
- Algum constrangimento?

ANEXO 6 – RESUMO DAS SESSÕES DE APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

Sessão 1 (10/1/2022)

Contou com a presença dos participantes 1, 2, 3 e 4 (P1, P2, P3, P4). Após uma análise dos resultados individuais do 1.º período. Observa-se que P4 ficou de castigo pelos níveis inferiores a três que obteve no final do segundo período. Sabe quantos foram, mas não sabe a que disciplinas. P2 pensou ter seis níveis inferiores a três, mas verificou-se que foram quatro. O participante revela que normalmente tem dificuldades em adormecer, ficando até tarde a ver televisão ou a jogar videojogos. Normalmente vem com sono para as aulas. Tanto P1 como P3 sabem as suas notas, reconhecendo os níveis inferiores a três.

De seguida, debateu-se com os alunos o conceito de resiliência e foi-lhes perguntado se gostam de videojogos. Todos responderam afirmativamente, com exceção de P3, que, apesar de jogar casualmente, não é das suas atividades favoritas. Foi então apresentado o vídeo “Videojogos para um mundo melhor”, que tenta provar que é possível redirecionar o poder dos jogadores, para resolver problemas no mundo real (https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world?language=pt). P3 sai no final do vídeo. A sessão acaba com um debate sobre como os jogos podem influenciar a nossa vida e com a explicação do investigador aos presentes sobre o que são jogos de realidade alternativa.

Sessão 2 (11/1/2022)

Contou com a presença dos participantes P2, P3 e P4. Os participantes responderam ao inquérito inicial, sobre qual a sua opinião sobre a razão por estarem no apoio tutorial específico. O questionário foi feito através do Microsoft Teams. Foi necessário algum auxílio por parte do investigador, sendo que alguns obtiveram a ligação através da conversa do Microsoft Teams e outros através de código QR. P3 pergunta se a pergunta 4 tem que ser sobre a escola. Apesar da resposta negativa, o participante acabou por dar uma resposta respeitante à escola. Depois de responderem, rebateu-se o conceito de resiliência e também a resiliência que temos nos videojogos, em função das horas que os participantes gastam a jogar. P4 e P3 veem isso como uma coisa boa, mas P2 diz que não o é para toda a gente. O investigador fala sobre a capacidade de que os videojogos têm de aliciar. P2 diz que vê séries até muito tarde.

De seguida aplicaram-se os quatro primeiros desafios do livro “Superbetter”, sobre a construção de resiliência a nível físico, mental, emocional e social. Todos os participantes realizam sem constrangimentos. É mostrado o vídeo “O jogo que pode dar-te 10 anos de vida extra” em: https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_the_game_that_can_give_you_10_extra_years_of_life, onde Jane McGonigal mostra como criou o jogo “Superbetter” para superar os traumas de uma concussão, e como esse processo pode adaptar-se às necessidades de cada um, através da edificação de resiliência. Fazem-se alguns comentários sem relevância, e o investigador termina a sessão pedindo aos participantes que ponham regularmente em prática os desafios realizados na sessão.

Sessão 3 (17/1/2022)

Contou com a presença dos participantes P1, P2 e P4. P1 preenche o questionário inicial. O investigador reforça as características aliciantes dos videojogos e pede para instalarem a aplicação “Superbetter”, reforçando a importância da resiliência no nosso desempenho, repetindo os desafios da semana anterior. Depois da instalação da aplicação, o investigador explica aos participantes as suas funcionalidades, com especial destaque para energias, missões e vilões. Cada participante criou uma conta e começou-se com o tutorial da aplicação, mas a falta de conhecimentos de inglês dos participantes revela-se um elemento constrangedor, levando os alunos a carregarem aleatoriamente no ecrã, sem saberem o que estão a fazer. O investigador tenta traduzir algumas missões apresentadas, mas sem grande sucesso.

Sessão 4 (18/1/2022)

Contou com a presença dos participantes P2, P3 e P4. Devido ao constrangimento notado na sessão anterior, no que respeita à língua da aplicação “Superbetter”, o investigador sugeriu apagar todo o material em inglês. P3 instala a aplicação e o investigador explica-lhe, resumidamente, como funciona. Com base nas respostas dos inquéritos aplicados nas sessões anteriores, o investigador ajuda os participantes a encontrar uma conquista épica, a sua aventura pessoal do Superbetter e cada um convida-o a participar como aliado. Cada participante, define então uma missão que o conduza à sua conquista épica. P4, depois de passar a sessão toda a distrair os outros, faz tudo à pressa no final da sessão.

Sessão 5 (24/1/2022)

Contou com a presença dos participantes P1, P2, P3 e P4. Para esta sessão o investigador preparou a tradução integral dos desafios da plataforma “Superbetter” da aventura “Resiliência mental, 5 minuto por dia”, pré-concebida na aplicação. Após a instalação da aventura, o investigador mostra a tradução no Microsoft Teams e os participantes realizam as missões “Seu cérebro plástico”, “O que pensamos nos tornamos” e “De teflon a velcro”. Revela-se alguma relutância de alguns, em expor-se perante os outros.

Sessão 6 (25/1/2022)

Contou com a presença dos participantes P1, P2, P3 e P4. P2 afirma que tem dormido melhor de noite. P4 fala sobre uma ocorrência disciplinar na disciplina de matemática, por se sentir inquieto. Verifica-se que todos realizaram a missão “De teflon a velcro” desde a sessão anterior e marca-se como concluída no Superbetter. O investigador explica a missão “Jogos mentais” e os participantes realizam um puzzle de Sodoku. Nenhum aluno sabia as regras. O grau de envolvimento dos alunos na atividade foi proporcional ao grau de compreensão das regras, sendo P1, muito envolvido; P2, bastante envolvido; P4, razoavelmente envolvido e P3 pouco envolvida. É sugerida a missão “Neuróbica” e a energia “Emocionante e novo”. P1, P4 e P2 criam a energia “Brincar com os cães”

Sessão 7 (31/1/2022)

Contou com a presença dos participantes P1, P2, P3 e P4. P4 passou a noite na casa de P2 e ficaram a jogar videojogos até tarde. Após sugestão do investigador, os participantes abrem a aventura “Resiliência física, 5 minutos por dia” do Superbetter. O investigador pede para realizarem a missão “Comece com uma risada”, mas apenas P4 e P1 realizam a partilha, no canal geral do Microsoft Teams.

Sessão 8 (1/2/2022)

Contou com a presença dos participantes P3 e P4. P4 pede para realizar um trabalho, pelo que o investigador trabalhou individualmente com cada um dos participantes. Com P3, o investigador faz algumas sugestões para acrescentar no Superbetter. A participante mostra-se sempre muito passiva e com pouco poder de decisão. Decide-se por acrescentar a energia “Emocionante e Novo!”, a missão “Palavras novas” e o vilão “Zombies do pensamento”. P3 sai e de seguida, P4, com a ajuda do investigador, define a missão

“Jogos mentais”, a energia “Emocionante e novo” e os vilões “Preguiça inimiga” e “Piada malvada”. O participante redefine ainda a sua conquista épica para “Melhorar as notas”.

Sessão 9 (7/2/2022)

Contou com a presença dos participantes P1, P2, P3 e P4. P1 continua a apresentar alguns problemas de assiduidade. Os participantes preencheram o questionário intermédio, no intuito de despistar a autorregulação, no que respeita aos seus problemas escolares. Nesta sessão, após o preenchimento do questionário, o investigador fica individualmente com cada um dos participantes, analisando as respostas de cada um, e ajustando as missões, energias e vilões, adequados ao seu perfil. Mostra-lhes ainda o painel de aliado, na plataforma “Superbetter”.

Sessão 10 (21/2/2022)

Contou com a presença dos participantes P1, P2, P3 e P4. Nota-se no P4 uma tendência para descartar a culpa dos seus atos menos corretos. Realizaram-se os desafios do livro “Superbetter”: “Para o elefante cor-de-rosa”, “Controla o olho da mente”, através de um jogo de padrões à escolha dos alunos, como técnicas que se podem usar para esquecer algo que não nos sai da cabeça. P3 sai. Depois realizamos o desafio “O poder da boa sincronização”, tocando todos ao mesmo tempo, um obstinado, como acompanhamento de uma música. O investigador explica o desafio “Melhor mais que um” e põe-no em prática perguntado aos alunos, de um a dez, como está a correr o dia. Respondem: P1, 3; P2, 5; e P4, 4. De seguida pergunta o que pode fazer para melhorar esse nível e os alunos pedem para terminar a sessão e poderem ir para casa. E assim acontece. O investigador fica apenas com P4, para o ajudar a regular as suas responsabilidades, e através do Superbetter, assinalam-se algumas energias e vilões.

Sessão 11 (22/2/2022)

Contou com a presença do participante P4. Continuou-se a conversa do final da sessão anterior, sobre autorregulação, especialmente ao nível das atitudes e encontrou-se mais um vilão para acrescentar à “Superbetter”: “O atraso malvado”, pelos problemas de pontualidade revelados pelo participante.

Sessão 12 (28/2/2022)

Contou com a presença dos participantes P2, P3 e P4. P4 pede e começa um trabalho. P3 e P2 marcam energias no “Superbetter”. P3 começa um trabalho. P2 assinala missões conseguidas e batalhas com vilões. Uma ganhas, outras perdidas. Já com a atenção de todos, o investigador, explica como podemos controlar a ansiedade através do desafio do livro “Superbetter”: “O poder da respiração”. De seguida os participantes realizaram os desafios do livro “Faz uma previsão”, para estimular o cérebro; “O espelho do super-herói”, para encontrarmos boas ações que podemos realizar; “Jogar com um propósito”, para regular o tempo que gastamos a jogar videojogos e “Desafio vs Ameaça”, para descobirmos como encaramos os nossos obstáculos.

Sessão 13 (7/3/2022)

Contou com a presença dos participantes P1, P3 e P4. Semana de inspeção do Ministério da educação, sobre as tutorias. O investigador conversa com os alunos sobre a importância de ser honesto na entrevista com os inspetores. Repete-se o desafio do livro “Superbetter”: “Desafio vs Ameaça”. Nesta sessão o grupo revelou-se ansioso e instável a nível comportamental. P3 sai. É realizado o desafio do livro “Encontra o obstáculo desnecessário”, mas apesar da explicação dada pelo investigador, os participantes revelam-se imaturos nas respostas. P1 sai. P4 confessa que, no fim de semana, passa muito tempo a ver vídeos no telemóvel na plataforma “tik-tok”.

Sessão 14 (8/3/2022)

Contou com a presença dos participantes P1, P3 e P4. Repete-se o desafio do livro “Encontra o obstáculo desnecessário”, mas explicado passo a passo pelo investigador e passou-se para os desafios do livro “Vai por vitórias sem custos” e “Escolhe o teu desafio”. P4 vê vídeos enquanto os outros respondem ao questionário. P1 está sempre a fazer comentários em voz alta. P3 é mais ponderada.

Sessão 15 (14/3/2022)

Contou com a presença dos participantes P2, P3, P4 e P5. P5 foi introduzido no grupo a partir desta sessão. Os outros participantes, a pedido do investigador, relatam a P5 as atividades que se têm realizado. P2 mostra o hábito de estar sempre a mexer no cabelo. P2 e P5 realizam o desafio do livro “Vai por vitórias sem custos” e “Escolhe o teu desafio”. Salienta-se que a resposta a este último deverá ser a conquista épica do

Superbetter. Enquanto o investigador vai explicando as questões, os participantes fazem alguns comentários: P5 só se lembra de coisas tristes e não tem ideia de porque quer ser recordado. P2 refere que uma vez recebeu o prémio de melhor jogador de futebol, mas agora já não joga. P4 para além de estar sempre a causar distúrbios, refere que o seu comportamento desequilibrado se deve ao facto de a mãe lhe ensinar uma maneira de fazer as coisas e o pai ensinar o contrário (pais separados). P3 sai. Realiza-se o desafio do livro “Qual é o teu número?” para descobrir se nos sentimos emocionalmente positivos ou negativos. P4 responde à toa e assinala poucas respostas. P5 lê tudo e responde com calma.

Sessão 16 (15/3/2022)

Contou com a presença dos participantes P2, P3, P4 e P5. P4 continua com o hábito de falar com os outros a olhar para o telemóvel. P3 mostra-se distraída com auscultadores nas orelhas. Repete-se o desafio do livro “Superbetter”: “Qual é o teu número?”. P2 tem um bom resultado e P4 preenche sem preocupação. O investigador fala um pouco sobre como devem ser encaradas as energias no conceito do jogo “Superbetter” e realiza-se o desafio do livro “Recolhe as primeiras energias”. Apesar do auxílio do investigador na decifração das respostas, os alunos não ficaram completamente esclarecidos sobre este objetivo. P2 mexeu menos no cabelo.

Sessão 17 (21/3/2007)

Contou com a presença dos participantes P1, P2 e P5. P5 instala a aplicação Superbetter e cria conta. Demonstra alguma facilidade em compreender a mecânica da aplicação. Rebate-se o tema da resiliência e repete-se o desafio do livro “Recolhe as primeiras energias”, mas desta vez com atenção à resiliência física, mental, emocional e social. Todos os participantes sugerem energias interessantes, do ponto de vista pessoal: P1 – Brincar com a cadela (Emocional). P5 – Brincar com os sobrinhos (Social). O investigador sugere dizer uma tabuada (Mental) ou água fria no final do banho (Físico). Há alguma partilha de ideias e introduzem as respostas na secção das energias no Superbetter. O investigador sugere que tentem ativar as energias regularmente.

Sessão 18 (22/3/2022)

Contou com a presença dos participantes P1, P2, P3, P4 e P5. P3 e P4 respondem novamente ao desafio do livro “Recolhe as primeiras energias”, desta vez com orientação do investigador. De seguida introduzem as respostas na secção das energias da plataforma Superbetter. Todos os participantes realizam o desafio do livro “Toca nos dedos dos pés com a mente”, para verificarmos se temos a nossa mente flexível. Depois de analisadas as respostas, o investigador, introduz o conceito de vilão, no âmbito da plataforma “Superbetter”. Alguns participantes dão exemplos de vilões, mas pouco concretos, ou seja, P1 sugere a “preguiça”, mas o investigador sugere o “sofá pegajoso” ou a “cadeira pegajosa”. P5 sugere “o telemóvel”, mas o investigador sugere “o jogo”. Os participantes realizam o desafio do livro “Encontra os Vilões!” e introduzem as respostas na plataforma “Superbetter”. O investigador explica como devem marcar os confrontos com os vilões.

Sessão 19 (28/3/2022)

Contou com a presença dos participantes P1, P2 e P3. O investigador explica aos participantes cinco estratégias para confrontar os vilões:

1. Evitar - Se tens um mau hábito, não o faças. Se tens um pensamento contraprodutivo, tenta não pensar nele.
2. Resistir – Contrariar um mau hábito ou pensamento.
3. Adaptar – Por vezes, os maus hábitos ou pensamentos podem ter pontos positivos. Podemos explorá-los.
4. Desafiar - Perguntar a nós próprios se esse hábito ou pensamento é realmente mau para nós. Teremos realmente que nos livrar dele para melhorarmos os nossos resultados?
5. Converter – Encontrar uma forma de transformar um mau hábito ou pensamento numa energia.

O investigador dá alguns exemplos e realiza-se o desafio “Desenvolve um plano de batalha”, e em conjunto todos os participantes tentam encontrar formas diferentes de encarar os seus vilões. Para trabalhar a força de vontade, o investigador coloca no canal das tutorias do Microsoft Teams, os desafios do livro “Superbetter”: “Muscular!”, “Sonha!”, “Hum por 60 segundos!” e “Sortudo!”, sobre resiliência mental, social, física e emocional, respetivamente. Na sessão trabalhou-se o primeiro, mas no segundo, os

participantes mostram-se inibidos em se expor, apesar do exemplo dado pelo investigador.

Sessão 20 (29/3/2022)

Contou com a presença dos participantes P1, P2 e P5. O investigador pergunta aos participantes sobre os conceitos de esperança, otimismo e eficácia pessoal. Todos os participantes dão as suas opiniões, e P5 destaca-se pela assertividade. Assim o investigador expõe:

- Esperança é quando um bom resultado é possível!
- Otimismo é quando um bom resultado não só é possível, mas é provável! Atenção ao otimismo cego para que não haja uma perseguição ao vazio!
- Eficácia é quando sabemos que “podemos fazê-lo”. Não só acreditamos que é possível, mas também temos controlo sobre os resultados. Sabemos que temos habilidade e proficiência para a realização da tarefa!

De seguida o investigador pergunta aos participantes o que são valores. P1 e P2 pensam e manifestam-se sobre valores materiais. P5 chega aos valores imateriais. O investigador conduz nesse sentido e realiza-se o desafio do livro “Valoriza-te!”. P1 pergunta sobre o valor “responsabilidade parental”. O investigador diz que este não se aplica, mas P2 intervém dizendo que pode ser tido em conta se pensarmos em animais de estimação (cães). Tendo em conta as respostas neste desafio, realizou-se o desafio do livro “Desenha a tua missão”. O investigador enfatiza que deve ser uma missão simples, que não haja desculpa para não a fazer! Depois de concluído, os participantes introduzem a missão na plataforma “Superbetter” e marcam e ajustam algumas energias assim como os confrontos com os vilões. P5 necessita de alguma orientação, por não estar tão familiarizado com a plataforma. Os participantes falam um pouco dos seus interesses em videojogos e o investigador refere novamente o desafio do livro “Jogar com um propósito”.

Sessão 21 (4/4/2022)

Contou com a presença dos participantes P1, P2, P4 e P5. Ainda que não diretamente ligado a esta investigação, começou-se por falar de ocorrências disciplinares com os alunos P5, P1 e P4. De seguida verificou-se que os todos os participantes presentes na

sessão anterior, concluíram a missão a que se propuseram, apesar de nem todos a terem marcado como concluída na plataforma “Superbetter”. Realizou-se o desafio do livro “A máquina de ler mentes”. P1 não sabe que pessoa escolher. P4 responde sem pensar. Volta a falar-se sobre esperança, otimismo e eficácia pessoal. Os participantes na sessão anterior, lembram-se dos conceitos. P1 diz que se não há hipótese de acontecer, não temos esperança. P1 diz que só às vezes quer ser eficaz. Passa-se para o desafio do livro “Universo alternativo”. Apesar do apelo do investigador a P4 para esperar pela explicação, este preencheu sem esperar. Depois de verificar as respostas, o investigador pede aos participantes para definirem uma missão para o dia seguinte. P1 sugere “dormir cedo”, P4, “acordar às 4 da manhã”, P2, “lavar a loiça”.

Sessão 22 (5/4/2022)

Contou com a presença dos participantes P2, P3, P4 e P5.

Realiza-se o desafio do livro “Superbetter”: “Imagina só”. O investigador rebate o tema esperança/otimismo/eficácia pessoal. Visto ser a última sessão antes da interrupção letiva da Páscoa, o investigador pede aos participantes para definirem missões para as férias. P3 diz que vai descansar da escola e vai fazer caminhadas. Os restantes participantes instalam a aplicação “Duolingo” e iniciam o curso de inglês, propondo-se a cumprir como missão, os objetivos do “duolingo”. Durante o resto da sessão, os participantes foram completando, com o auxílio do investigador, alguns níveis da aplicação.

ANEXO 7 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Entrevista ao Participante 1

Investigador (I) - Consideras que as atividades realizadas nas sessões de tutoria, estão a ser interessantes?

Participante 1 (P1) - Sim têm sido mais ou menos interessantes.

I - Porquê?

P1 - Faz-se cenas [ruído]. É interessante, mas também não é interessante. Por isso é que é mais ou menos.

I - Podes dizer o que é que é interessante e o que é que não é interessante?

P1 - É interessante quando falamos a gente vem aqui falar sobre as disciplinas e sobre as matérias, e não há nada que não seja interessante. É tudo interessante ao seu ponto. É conhecimento. (não refere nada de desinteressante).

I - Essas atividades estão a ajudar-te a encontrar-te alguns problemas/desafios? (S/N)

P1 - Desafios não! Encontrar problemas na minha vida, sim!

I - Podes dar exemplos?

P1 - Chegar demasiado atrasado às aulas e faltar demasiado.

I - Tens conseguido resolver alguns desses problemas/desafios? (S/N)

P1 - Sim.

I - Como?

P1 - Ir contra a minha própria vontade. Lutar por isso!

I - Tem-te ajudado?

P1 - Tem.

I - Nas sessões de apoio tutorial específico, através dos questionários, são-te colocados desafios para te ajudarem a encarar certo tipo de problemas.

P1 - Sim, eu lembro-me do elefante cor-de-rosa.

I - Lembras-te que era suposto pensar em duas letras...

P1 - Exato! Lembro-me mais ou menos. Lembro-me de outro que era fazer tudo com a mão esquerda.

I - Costumas lembrar-te deles no teu dia a dia?

P1 - Não. É só a minha vida normal.

I - Nas sessões de apoio tutorial específico, através do Superbetter, assumiste o papel de um super-herói, e tens vindo a desenhar um plano para uma conquista épica, definida por ti, através de missões, energias e vilões, alguns sugeridos e outros desenhados por ti. Lembras-te da tua conquista épica?

P1 - Não

I - Era “Passar de ano”.

P1 - Ah! Ok, já percebi. Já me lembro.

I – Lembras-te de termos definido missões/energias/vilões na plataforma “Superbetter”?

P1 - Sim, lembro-me disso.

I - Foste realizando esses objetivos?

P1 - Fui realizando. Fui fazendo, obviamente. Há coisas que eu meti lá. Faço geralmente todos os dias.

I - Vamos ver o que tens nas missões

P1 - Era brincar com a cadela, ouvir música, ah, acho que era também dizer a tabuada, ou coisa assim.

I - Costumas fazer essas coisas?

P1 - Brincar com a minha cadela, é!

I - E as outras coisas?

P1 - Ouvir música, claro.

I - Costumas combater os teus vilões (preguiça, sono)?

P1 - Tenho lutado contra eles de segunda a sexta. Exato!

I - Costumas marcar no Superbetter?

P1 - Não. Só marco quando vimos para a aula.

I - Sentes que esses desafios te ajudaram a encarar e a resolver os teus problemas?

P1 - Sim, obviamente. Se eu virar um preguiçoso para o resto da vida, não sou nada.

I - Achas que isto é bom para ti?

P1 - Sim.

I - Porquê?

P1 - Porque ser preguiçoso não dá.

I - Só a parte da preguiça?

P1 - A parte da preguiça...

I - Quando dizes brincar com a tua cadela...

P1 - Ajuda-me imenso emocionalmente.

I - Ajuda-te emocionalmente?

P1 - Exatamente.

I - E mais coisas?

P1 - Ouvir música, é aquela inspiração.

I - Sentes-te bem quando ouves música?

P1 - Sim, especialmente, quando me apetece.

I - Se deixares de ter apoio tutorial específico, sentes que o trabalho realizado aqui te tornou mais resiliente?

P1 - Tem. Tem. É quase como se tivesse [não se percebe]

I - O que fazes melhor agora?

P1 - Falto menos (ri).

I - Só isso?

P1 - Falto menos, eu acho que é mais isso.

I - Se deixasses de ter tutoria, sentes que terias mais controlo sobre o que fazer?

P1 - Se deixasse de vir agora? Ah sim porque agora já se tornou uma (pausa), já se tornou um hábito. Uma rotina!

I - Então podemos progredir para outros desafios, certo?

P1 - Primeiro tenho que passar de ano. Se eu chumbar... (silêncio).

I - (...) estava eu a dizer...

P1 - Tem-me deixado mais resiliente...

I - Sentes-te capaz de encarar e resolver melhor os teus problemas? (S/N)

P1 - Claro que sim.

I - Sentes-te capaz de resolver outros problemas que surjam?

P1 - Depende do problema e daquilo que sou capaz de fazer para esses problemas, dependendo se for uma coisa impossível de resolver.

I - Mas pensas que podes resolver outro problema de forma mais eficiente, ou não?

P1 - Depende do problema. Porque depende do problema, porque eu não consigo pensar assim. Se for um problema muito difícil de resolver, eu não sei se o vou conseguir encarar. Se vou ficar quieto ou deixá-lo resolver-se por si mesmo.

I - Mas já estás a pensar em encará-lo!

P1 - Exato. Eu encaro, se não conseguir... (risos)

I - Eu não pergunto se é capaz, pergunto se sentes que estás mais capaz de encarar os teus problemas?

P1 - Ah, sim! Menos preguiça, mais problemas a resolver.

I - E sobre o papel do tutor como aliado, foi importante?

P1 - Ahh, ter tutoria?

I - E sobre o papel do tutor como aliado no teu plano do Superbetter, foi importante?

P1 - Ah, sim, porque senão não conseguia encarar tantos problemas. Se não o tivesse como aliado, se calhar não conseguia encarar o problema. Se calhar o que eu via como uma coisa normal, mas encarei como um problema, uma coisa a resolver.

I - Gostarias que os assuntos abordados fossem tratados de outra forma?

P1 - Não! Está tudo bem assim.

I - Algum constrangimento?

P1 - Não! Por acaso não! É tudo quase anónimo, só o professor é que é...

I - Estás confortável com tudo?

P1 - Sim. Se estivesse desconfortável não viria...

I - Tratarias as coisas de outra forma?

P1 - Não.

I - Para concluir, há algum assunto que gostasses de ver tratado no apoio tutorial específico?

P1 - Não. Encarei os meus problemas e isso é que é importante.

Entrevista ao Participante 2

Investigador (I) - Consideras que as atividades realizadas nas sessões de tutoria, estão a ser interessantes?

Participante 2 (P2) - Sim.

I - Porquê?

P2 - A gente tem conhecido coisas novas, aahhh (silêncio)

I - Que coisas?

P2 - Coisas novas como... É o que a gente aprendeu?

I - O que achares que deves referir, pensa porque as atividades que temos feito têm sido interessantes...

P2 - Aquelas coisas que o professor nos mostra, também?

I - Também, tudo.

P2 - Algumas aplicações são interessantes. A aplicação do Superbetter faz-nos querer realizar, melhorar. Ahhh (silêncio)

I - Os questionários...

P2 - Ah! Sim. Ajudam-nos a pensar, também.

I - Pensar em quê?

P2 - Pensar! Puxar pela cabeça.

I - Essas atividades estão a ajudar-te a encontrar-te alguns problemas/desafios? (S/N)

P2 - Sim (sumido)

I - Podes dar exemplos?

P2 - Algum exemplo? Ah por exemplo aquela do Superbetter... Aquela de ir para a cama mais cedo. Outra que eu também tenho feito muito agora é desligar a televisão antes de ir dormir. Ahhh. Algumas que eu tenho feito mais são as que a psicóloga mandou ¹.

I - Tens conseguido resolver alguns desses problemas/desafios? (S/N)

¹ A psicóloga do aluno fez-lhe uma lista de tarefas, que foram transpostas como missões para o Superbetter.

P2 - Sim.

I - Nas sessões de apoio tutorial específico, são-te colocados desafios para te ajudarem a encarar certo tipo de problemas. Costumas lembrar-te deles?

P2 - Esses do elefante, não, mas aqueles de estalar os dedos, levantar e dar a volta, às vezes faço²!

I - Costumas pô-los em prática?

P2 - Sim.

I - O que sentes quando os pões prática? Sentes que funciona?

P2 - Sim, e até me sinto melhor por estar a fazer as coisas.

I - Nas sessões de apoio tutorial específico, através do Superbetter, assumiste o papel de um super-herói, e tens vindo a desenhar um plano para uma conquista épica, definida por ti, através de missões, energias e vilões, alguns sugeridos e outros desenhados por ti. Lembras-te da tua conquista épica?

P2 - Não.

I - Tinhas aqui “Queria conseguir melhorar todas as disciplinas” ... Definimos as missões, energias e vilões , costumava realizá-los?

P2 - Sim.

I - Todos os dias?

P2 - Fazer faço quase todos os dias, mas marcar não marco todos os dias.

I - Sentes que esses desafios te ajudaram a encarar e a resolver os teus problemas?

P2 - Sim, e tendo estes desafios até me fazem querer resolver.

I - Se deixares de ter apoio tutorial específico, sentes que o trabalho realizado aqui te tornou mais resiliente?

P2 - Eu acho que ia continuar a fazer as coisas, porque eu consigo melhorar as notas. Eu preciso de melhorar.

I - Porquê? O que fazes melhor agora?

² Missões 1 a 4 do Superbetter

P2 - Nas aulas presto mais atenção, normalmente, tento chegar mais cedo à escola, não dormir muito... não dormir muito de manhã! A dicas que o professor tem mandado³, também... agora estou melhor a inglês. Tenho estado mais atento e até o lugar, a gente já não está o mesmo. Os trabalhos tento entregar a horas, eu até mandei uma mensagem ao professor...

I - Eu vi, eu vi!

P2 – Físico-química e geografia... Pronto!

I - Sentes-te capaz de encarar e resolver melhor os teus problemas?

P2 - Sim.

I - Em que sentido? O que melhorou em ti?

P2 - A minha vontade de fazer.

I - E sobre o papel do tutor como aliado, foi importante?

P2 - Sim, porque o professor às vezes até manda aquelas mensagens, também é bom o professor ver se a gente está a fazer...

I - Se eu não estivesse como aliado, teria sido igual?

P2 - Acho que não. Porque as mensagens que o professor manda às vezes faz-nos querer fazer mais.

I - Gostarias que os assuntos abordados fossem tratados de outra forma?

P2 - Acho que são bons e têm resultado!

I - Algum constrangimento?

P2 - Não.

I - Para concluir, há algum assunto que gostasses de ver tratado no apoio tutorial específico?

P2 - Não... e agora até tenho mexido menos no cabelo!

³ Microsoft teams

Entrevista ao Participante 3

Investigador (I) - Consideras que as atividades realizadas nas sessões de tutoria, estão a ser interessantes?

Participante 3 (P3) – Sim, algumas coisas sim. Umas mais do que outras.

I - O que achas mais ou menos interessante? Consegues identificar?

P3 – Não. Não me lembro.

I - Temos feito atividades com questionário...

P3 – (interrompe) Sim, com questionários e isso. Também tínhamos feito o Superbetter.

I - É isso. E lembras-te de algo mais?

P3 – Mais uns questionários.

I - Identificas-te neles?

P3 – Sim, é mais fácil compreender.

I - Essas atividades estão a ajudar-te a encontrar-te alguns problemas/desafios? (S/N)

P3 – Algumas sim e outras assim assim.

I - Tens encontrado problemas, aqui?

P3 – Problemas não!

I - Problemas ou desafios...

P3 – Sim, alguns desafios, sim. Agora problemas... não.

I - Penso que não percebeste. Vou perguntar outra vez. As atividades têm-te ajudado a descobrir desafios para a tua vida.

P3 – Mais ou menos.

I - Nas sessões de apoio tutorial específico, são-te colocados desafios para te ajudarem a encarar certo tipo de problemas. Costumas lembrar-te deles?

P3 – Alguns sim.

I - Costumas pô-los em prática?

P3 – Tem ajudado um bocado. Sim.

I - Consegues dar algum exemplo?

P3 – Quando eu não quero pensa numa coisa, eu tento encontrar outros meios para não pensar nessa coisa. Por acaso ajudou-me.

I - Tens-te lembrado, então, das atividades que fomos pondo em prática, aqui?

P3 – Sim.

I - Nas sessões de apoio tutorial específico, através do Superbetter, assumiste o papel de um super-herói, e tens vindo a desenhar um plano para uma conquista épica, definida por ti, através de missões, energias e vilões, alguns sugeridos e outros desenhados por ti. Lembras-te da tua conquista épica?

P3 – Não!

I - Eu vou lembrar-te...

P3 – Lembro-me que era... conversar menos...

I - Isso eram as missões! O teu grande objetivo era melhorar os resultados.

P3 – Sim, era passar de ano.

I - Vou lembrar-te das energias/missões: Palavras novas, música, emocionante e novo, dançar... e como vilões tinhas o “inimigo da conversa” e “os zombies do pensamento”.

I - Com que frequência realizaste esses objetivos?

P3 – Sim.

I - Quantas vezes por semana?

P3 – Depende, aquele de dançar e isso?

I - Sim...

P3 – Normalmente danço todos os dias.

I - É?

P3 – Sim, normalmente, estou a ouvir música e danço. Mas depende de cada um, alguns faço todos os dias, outros faço dia sim dia não.

I - E combater os vilões, o inimigo da conversa”, tens-te lembrado?

P3 – Sim, algumas partes sim.

I - E tem funcionado? Tens conseguido?

P3 – Sim, depende das aulas. Mas também me ajudou bastante, porque eu agora consigo mais falar com os professores e entre essas coisas assim eu consigo mais interagir e melhora bastante.

I - Nem sempre marcaste no Superbetter?

P3 – Não.

I - Marcas mais quando chegas às sessões e eu peço para conferir se fizeram, certo?

P3 – É. É que eu acabo por esquecer, porque eu tenho tanta coisa... e acabo por esquecer. E eu agora tenho espaço (no telemóvel) mas antes eu não tinha tanto espaço, e andar sempre a instalar/desinstalar...

I - Sentes que esses desafios te ajudaram a encarar e a resolver os teus problemas?

P3 – Sim, sim, sim.

I - Porquê?

P3 – Porque quando a gente fala neles, parece que acabamos por pensar neles e acabamos por agir de forma diferente. Quando nós, por exemplo, “o inimigo da conversa”, nós conseguimos, pronto, tens que conversar menos! E depois a gente ciente fica assim, neste tenho que conversar menos, neste tenho que conversar mais. Depende muito e então acaba por ajudar um bocado.

I - Se deixares de ter apoio tutorial específico, sentes que o trabalho realizado aqui te tornou mais resiliente? (S/N)

P3 – Era, normal, já tinha mais aquela vontade assim mais normal. Já estava mais tranquila, porque tive aquela ajuda...

I - Sentes-te mais capaz?

P3 – Sim, sim.

I - Se voltassem a aparecer outros problemas, sentes que eras capaz de os ultrapassar melhor?

P3 – Sim, sim!

I - E sobre o papel do tutor como aliado, foi importante?

P3 – Sim, porque o professor fala sempre dessas coisas e tenta sempre procurar onde nós todos encaixamos e sim!

I - O papel do aliado foi importante?

P3 – Sim.

I - Se o aliado lá não estivesse o que poderia acontecer?

P3 – Depende dos termos, depende muito, se não... não sei.

I - Gostarias que ou assuntos abordados fossem tratados de outra forma?

P3 – Está bem assim, nada a reclamar.

I - Algum constrangimento?

P3 – Não.

I - Para concluir, há algum assunto que gostasses de ver tratado no apoio tutorial específico?

P3 – Não me lembro (riso).

Entrevista ao Participante 4

Investigador (I) – Consideras que as atividades realizadas nas sessões de tutoria, estão a ser interessantes?

Participante 4 (P4) – Interessante, como assim?

I – Estás a gostar?

P4 – Estou, sim.

I – Porquê?

P4 – Porque é uma coisa diferente, do que fazemos. A maneira de... acho que mas... Eu acho que assim em ciências depois... o stôr está falar dessas coisas de responder no telemóvel, não é?

I – Sim...

P4 – Eu acho que me ajuda, só que... não sei, alguma coisa está-me a atrapalhar, não sei o que é que é.

I – Essas atividades estão a ajudar-te a encontrar-te alguns problemas/desafios?

P4 – Sim.

I – Podes dar exemplos?

P4 – Os desafios que eu tenho posto?

I – Não estás a perceber... não fui claro. A exploração das atividades têm-te ajudado a encontrar desafios para a tua vida?

P4 – Ahh, porque eu penso... porque acaba... mas o... aquela coisa quando eu estou a pensar muito em esquecer, não consigo parar de pensar no que fazer, aquilo que é uma palavra com... pensar numa palavra com... sei lá, com dois “As”, uma palavra, acho que é isso⁴. Isso aí tem-me ajudado a parar de pensar.

I – Tem-te usado, isso?

P4 – Sim.

I – Que desafios e problemas é que tens encontrado aqui nas sessões?

⁴ Missão do elefante cor-de-rosa

P4 – Aqui na tutoria?

I – Sim. Podes dar exemplos de desafios que tenhas já conseguido ultrapassar?

P4 – A escola. Passar de ano... não passar de ano, mas ao menos melhorar as notas.

I – Nas sessões de apoio tutorial específico, são-te colocados desafios para te ajudarem a encarar certo tipo de problemas. Lembras-te deles?

P4 – Sim

I – Costumas pô-los em prática?

P4 – Não, nunca mais fiz isso.

I – É mais aquele das letras, certo?

P4 – O que me ajuda, também a distrair um pouco é estar no ginásio. Ajuda-me a parar de pensar.

I – O exercício físico?

P4 – Sim.

I – Nas sessões de apoio tutorial específico, através do Superbetter, assumiste o papel de um super-herói, e tens vindo a desenhar um plano para uma conquista épica, definida por ti, através de missões, energias e vilões, alguns sugeridos e outros desenhados por ti.

[Interrupção pelo telefonema do pai]

I – Lembras-te das missões, das energias, dos vilões?

P4 – Sim

I – Lembras-te da tua conquista épica?

P4 – Era pensar duas vezes antes de fazer... ahhh (silêncio)

I – Conquista épica era o teu grande objetivo. Lembras-te qual era?

P4 – Acho que era falar menos na aula.

I – A tua conquista épica era “Melhorar as notas”. Depois a ideia foi contruir missões, energias e definir vilões que de ajudassem a “Melhorar as notas”... Colocámos isso no Superbetter e depois de realizar assinalámos. Costumas fazer isso regularmente?

P4 – Não, agora não.

I – Há quanto tempo não fazes?

P4 – Dois meses, para aí.

I – Mesmo nada?

P4 – De ir ao Superbetter?

I – Não falo de ir, estou a falar de fazeres o que lá puseste.

P4 – Ah, não, isso aí eu... eh, conversar menos, eu estou, tenho estado a falar, eh, tenho estado a sair frequentemente das aulas, a ser expulso, pronto, tenho piorado um pouco.

I – Mas não é isso que eu estou a perguntar... falo do que está no Superbetter, as missões, energias e vilões. Tens tentado por estas coisas em prática?

P4 – Sim [sumido]

I – Com que frequência realizaste esses objetivos?

P4 – Não sei (prolongado). Tenho muita preguiça, tenho estado, tentado combater com isso, as cadelas eu brinco sempre com elas, eh, e era mais o quê?

I – Tens aqui o “Atraso malvado”, a nível de vilões

P4 – Atraso está correr mal todo.

I – E a piada?

P4 – Não, isso já não faço.

I – Lembras-te destas coisas durante a semana?

P4 – Algumas sim,

I – Costumas assinalá-las no Superbetter?

P4 – Não.

I – Com frequência marcaste esses objetivos no Superbetter?

P4 – Nenhuma

I – É só quando eu peço nas sessões de apoio tutorial específico?

P4 – Mmm. (positivo)

I – Sentes que esses desafios te ajudaram a encarar e a resolver os teus problemas (S/N)?

P4 – Mmm, sim.

I – Porquê?

P4 – Não sei explicar, mas ajudaram.

I – Tenta explicar.

P4 – Aufff. (silêncio), não sei, por exemplo, na sala, às vezes, antes de eu ficava, por exemplo, quando ia, sei lá, ia dizer alguma piada, eu lembrava-me do Superbetter, às vezes, já me calhou a ajudar, algumas vezes.

I – Se deixares de ter apoio tutorial específico, sentes que o trabalho realizado aqui te tornou mais resiliente?

P4 – Ih! Já me esqueci do que é que quer dizer resiliente.

I – É a nossa capacidade de não desistir.

P4 – Não, isso é, não vou desistir! Já... praticamente já estou chumbado, mas eu queria ao menos, sei lá, melhorar, melhorar assim para que pró ano os stôres não pensem que eu tenha mal comportado, para não acontecer como aconteceu este ano, que às vezes, houve algumas vezes que sim eu portei-me mal, e fui pá rua, mas houve outras vezes, que eu às vezes estava a escrever e era o culpado. E eu não queria que isso acontecesse mais.

I – Mas sentes-te mais resiliente? Mais capaz?

P4 – Sim.

I – O que fazes melhor agora?

P4 – Fé.

I – Não! Sobre o teu trabalho! O que fazes melhor nas aulas, que não fazias antes?

P4 – Antes não tomava muita atenção. Agora também não não tomo muita, porque eu estou sempre a pensar, sempre a pensar, não tomo quase atenção, e às vezes não tiro as coisas da mala, com preguiça.

I – E sobre o papel do tutor como aliado, foi importante?

P4 – Ahhh, sim, foi porque...

I – O que sentiste sobre isso?

Você ser o aliado, não é?

I – Sim

P4 – Eu acho que é importante, porque às vezes eu, não sei se é a pergunta que você quer que eu responda, mas (silêncio), eu ia marcando e o stôr ia ver, assim acho que era bom para mim e para si, porque o stôr depois ia saber que eu estava a melhorar. Acho que é essa a pergunta, não é?

I – É isso, é.

I – Gostarias que ou assuntos abordados fossem tratados de outra forma?

P4 – Não, está bem assim.

I – Algum constrangimento?

P4 – Não.

I – Para concluir, há algum assunto que gostasses de ver tratado no apoio tutorial específico?

P4 – Não.

Entrevista ao Participante 5

Investigador (I) – Consideras que as atividades realizadas nas sessões de tutoria, estão a ser interessantes?

Participante 5 (P5) – Sim, algumas.

I – Algumas... Não achas todas? Umas mais que outras?

P5 – Umas mais que outras.

I – Porquê?

P5 – Algumas não me despertam muito interesse, mas há outras que até gosto de trabalhar.

I – Consegues lembrar-te de algum exemplo?

[Silêncio]

I – Nós fizemos aqui vários questionários...

P5 – Por exemplo, o de imaginarmos, foi... eu gostei porque, sei lá, foi uma experiência diferente! Estarmos a Imaginar uma coisa além do corpo. A fábrica de chocolate rebentou...

I – Ah, estás a falar da última...

P5 – Achei engraçado!

I – E lembras-te dos exercícios de construção de resiliência? Levantar e dar passos? Achaste interessante?

P5 – Mais ou menos, a última parte não muito, mas outras sim.

I – Essas atividades estão a ajudar-te a encontrar-te alguns problemas/desafios?

P5 – Alguns.

I – Podes dar exemplos?

P5 – Fffsssss! [Silêncio] Acho que me tenho focado mais nas aulas com a conversas daqui, ahhh (silêncio).

I – Estou a perguntar se te ajudam a encontrar desafios ou problemas para a tua vida?

P5 – Não me lembro de nada.

I – Não descobriste nenhum problema em ti, então?

P5 – Se calhar sim, mas não me vem nada à cabeça, por isso, se calhar não!

I – Nas sessões de apoio tutorial específico, são-te colocados desafios através de questionários para te ajudarem a encarar certo tipo de problemas. Como tu não viste desde início, vou perguntar-te se te lembras por exemplo do “Super-herói”?

P5 – Eu lembro-me de fazer assim qualquer coisa de “super-heróis”...

I – Estou a verificar e não fizeste.

P5 – Não me vem nada à cabeça.

I – Nas sessões de apoio tutorial específico, através do Superbetter, assumiste o papel de um super-herói, e tens vindo a desenhar um plano para uma conquista épica, definida por ti, através de missões, energias e vilões, alguns sugeridos e outros desenhados por ti. Lembras-te da tua conquista épica?

P5 – [Silêncio] Ah, Lembro-me! Acho que era passar de ano sem ter nenhuma negativa.

I – Lembras-te das missões, energias e vilões?

P5 – Sim, a maioria delas!

I – Costumas por essas coisas em prática?

P5 – Ah, algumas. O Duolingo⁵, por exemplo, já não tenho ido lá há algum tempo...

I – Mas vais-te lembrando de fazer algumas coisas, ou não? Posso-te ajudar. Tens aqui marcado nas missões⁶ fazer os TPCs, ir ao Duolingo, nas energias tens Correr, Dizer a tabuada, brincar com os sobrinhos, falar com amigos, ouvir música, costumás fazer estas coisas?

P5 – Ouvir músicas, sim, brincar com os meus sobrinhos, ahhh, mais ou menos, ahhh,

I – E tens também os vilões!

P5 – Quais vilões?

I – Tens a preguiça, a platstation...

P5 – [interrompe] A preguiça, ohhh, é todos os dias!

⁵ Uma das missões

⁶ Consulta na plataforma Superbetter

I – Mas lutas contra ela ou não?

P5 – Luto!

I – Sobre estes objetivos. Ativar energias, completar missões e lutar contra os vilões. Costumas trabalhar neles todos os dias?

P5 – Mais ou menos. Nem todos os dias me lembro. Há dias que estou com mais... apressado, estou mais distraído,

I – Mas por semana, quantas vezes costumas fazer?

P5 – Três vezes.

I – Dessas vezes que fazes, costumas marcar no Superbetter?

P5 – Não. Porque eu esqueço-me. Eu faço assim: Eu vou esperar este dia e à noite eu marco. Só que depois eu esqueço-me.

I – Sentes que esses desafios te ajudaram a encarar e a resolver os teus problemas?

P5 – Sim!

I – Se deixares de ter apoio tutorial específico, sentes que o trabalho realizado aqui te tornou mais resiliente?

[Silêncio]

I – Percebes a pergunta?

P5 – Sim, sim, sim... Acho que é...

I – Lembras-te do que quer dizer resiliente?

P5 – Não me lembro mesmo!

I – Vou-te ajudar. Resiliente é a capacidade de não desistir e lutar pelos nossos objetivos.

P5 – Ah, sim.

I – A pergunta que estou a fazer é, se deixasses de ter tutoria agora, sentes que estás mais resiliente para encarares os teus problemas?

P5 – Alguns.

I – Podemos dizer que sim,

P5 – Sim...

I – Se são alguns, já é sim!

P5 – Pois.

I – Em que sentido é que achas que isso está...

P5 – Eh pá! Compreendendo mais as coisas, sempre me vai ajudando a inventar. Por exemplo, aí no Superbetter, sempre me ajudou, porque, pronto, quando eu me lembrava, lá ia eu fazer, a maior parte dos dias, e ajudava-me a concentrar e tudo.

I – Sentes-te capaz de encarar e resolver melhor os teus problemas?

P5 – Sim.

I – Em que sentido?

P5 – Fazer os TPCs, acho que já me lembro mais, às vezes era mais por esquecimento e isso tudo.

I – Estamos a falar do Superbetter!

P5 – Alguns trabalhos era por preguiça, agora acho que já tenho feito a maior parte deles.

I – E sobre o papel do tutor como aliado, foi importante?

P5 – [silêncio] Sim, o Stôr sempre me foi lembrando, por exemplo (não se percebe o que diz!)

I – Diz outra vez, que eu não percebi.

P5 – Sempre me foi lembrando das coisas. Por exemplo, houve uma vez que o stôr mandou-me a dizer no Teams, que era para fazer o de matemática, meter lá o coiso de matemática... sim, acho que tem-me ajudado a lembrar-me das coisas.

I – O que sentiste sobre isso?

P5 – Como assim?

I – Se eu não o tivesse feito, teria sido igual?

P5 – Não, porque teria me esquecido mais vezes. A maior parte das vezes chegava aqui à escola e o stôr perguntava logo pelo Superbetter...

I – Gostarias que ou assuntos abordados fossem tratados de outra forma?

P5 – Estamos num caminho interessante.

I – Algum constrangimento?

P5 – Que eu me lembre agora, não.

I – Para concluir, há algum assunto que gostasses de ver tratado no apoio tutorial específico?

P5 – Vou ter que pensar um pouco... [silêncio] ...

I – Não me ocorre nada?

P5 – Não me está a... ainda estou aqui a pensar se há algum assunto que eu gostaria...
(silêncio)

I – Fica à vontade se alguma vez necessitares, certo?

P5 – OK.

ANEXO 8 – TABELA DE RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS DE AUTOCARACTERIZAÇÃO

Questionário inicial				
Pergunta	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
Escreve três frases curtas que achas que te definem.	Sentido de humor, ignorante e sarcasmo.	Sou preguiçoso. Muito indeciso	Sou inteligente quando quero. Sou curiosa. Gosto de conhecer novas coisas.	Sou um rapaz ansioso, um rapaz com humildade sou muito direto e sou simpático com as pessoas mas as vezes não as tenho atitudes mais certas
Escreve três razões para estares nesta tutoria.	Não sei.	Acho que estou na tutoria para receber ajuda e conseguir melhorar nas disciplinas.	Porque disseram me para eu ir. Para aprender mais coisas. Para me ajudar nas notas .	Notas
Até ao final do ano que grande conquista gostarias de concretizar?	Passar de ano	Queria conseguir melhorar em todas as disciplinas.	Passar de ano e ter boas notas.	Melhorar as minhas notas todas e mudar completamente.

Questionário intermédio

Pergunta	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
Indica uma ou mais coisas que sabes fazer bem.	Jogar gang beast	Jogos (futebol) video games (rocket league , gta , fortnite , fifa)	Dançar músicas, pintar desenhos	Jogar GTA V RP e dormir.
Indica um aspeto que gostarias de melhorar no teu desempenho.	Faltar menos a escola	Faltar menos (nestes últimos tempos tenho faltado muito)	Ter boas notas estudar mais prestar mais atenção.	Não ter preguiça.
Pensa num gesto ou atitude simples e regular, que podes tomar para conseguir.	Acordar cedo.	Acordar mais cedo.	Não falar, participar mais nas aulas.	Obrigar o meu corpo a fazer coisas ele não gosta.
Que razão te impede de o conseguir?	Sono pesado.	Dormir muito.	Porque falo muito me distraio rápido.	Preguiça.
Como podes verificar se estás a conseguir?	Chegar a escola	Chegar cedo á escola	Obtendo bons resultados	Eu não sei.

ANEXO 9 – TABELAS DE PLANIFICAÇÃO DOS PATAMARES

Patamar 0 - Introdução	
Objetivo do investigador	Envolver os participantes no projeto
Material necessário	Computador, acesso à internet
Atividades desenvolvidas	Falar de jogos e porque gostamos de videogames O que podemos aproveitar dos jogos Mostrar vídeos Conversar com os participantes sobre os seus interesses escolares Inquérito inicial
Objetivo dos participantes	Interagir com o investigador

Patamar 1 – A aplicação “Superbetter”	
Objetivo do investigador	Caracterizar os participantes em função da sua visão de si próprios.
Material necessário	Smartphone, computador, acesso à internet
Atividades desenvolvidas	Questionário inicial Explicar e mostrar como funciona a plataforma Explicar e mostra como funcionam as energias, as missões, os vilões e os aliados Instalar e instruir na utilização da aplicação Questionar os participantes se reconhecem estes itens neles próprios
Objetivo dos participantes	Compreender o funcionamento da plataforma “Superbetter” Perceber o que são as energias, as missões, os vilões e os aliados

Patamar 2 – O conceito “Superbetter”	
Objetivo do investigador	Induzir os participantes à mentalidade lúdica através da criação de desafios na aplicação “Superbetter” Monitorizar a utilização do Superbetter, em função das tarefas definidas por cada participante.
Material necessário	Smartphone, computador, acesso à internet
Atividades desenvolvidas	Acompanhamento e apoio aos participantes. Realização de questionários
Objetivo dos participantes	Encontrar uma conquista épica Descobrir energias, encontrar vilões e definir missões. Acionar energias, combater vilões e cumprir missões. Registar no Superbetter

Patamar 3 – Conhecer o Superbetter	
Objetivo do investigador	Monitorizar a utilização do Superbetter, em função das tarefas definidas por cada participante. Associar as ações do jogo “Superbetter” com os processos e subprocessos da autorregulação na aprendizagem.
Material necessário	Smartphone, computador, acesso à internet
Atividades desenvolvidas	Acompanhamento e apoio aos participantes. Realização de questionários.
Objetivo dos participantes	Ajustar energias, missões e vilões. Registar esses objetivos no Superbetter

Patamar 4 – Compreender o Superbetter	
Objetivo do investigador	Associar as ações do jogo “Superbetter” com os processos e subprocessos da autorregulação na aprendizagem.
Material necessário	Smartphone.
Atividades desenvolvidas	Acompanhamento dos participantes
Objetivo dos participantes	Encontrar novas conquistas épicas Saber definir e conseguir cumprir objetivos autonomamente.

ANEXO 10 – RESUMO DA INTERVENÇÃO REGISTRADA DE CADA PARTICIPANTE NO SUPERBETTER

Participante 1
CHOOSE HERO ▾

IS GETTING SUPERBETTER FROM: | AND WANTS TO: passar de ano

ACTIVITY

QUESTS

POWER-UPS





BAD GUYS


ACHIEVEMENTS

RESILIENCE

Achievements

Achievements celebrate the steps your hero has taken to get SuperBetter.

	Level 2 Power Master Use Power-Ups 25 times	Awarded on Apr 19, 2022
	Level 1 Power Master Use Power-Ups 10 times	Awarded on Mar 28, 2022
	Level 2 Super-Powered Use 6 different Power-Ups	Awarded on Mar 26, 2022
	Level 1 Super-Powered Use 3 different Power-Ups	Awarded on Mar 22, 2022

 Every time you like or comment your shadow skills increase

AWARD YOUR HERO ...

AWARD YOUR HERO

Title your Achievement...

Describe your Achievement...

CHOOSE AN ICON

Participante 2
CHOOSE HERO ▾

IS GETTING SUPERBETTER FROM: depression | AND WANTS TO: queria conseguir melhorar em todas as disciplinas

ACTIVITY

QUESTS

POWER-UPS











BAD GUYS


ACHIEVEMENTS

RESILIENCE

Achievements

Achievements celebrate the steps your hero has taken to get SuperBetter.

	Level 2 Fearless Battle 15 times	Awarded on May 23, 2022
	Level 3 Adventurer Complete 50 Quests	Awarded on May 02, 2022
	Level 3 Power Master Use Power-Ups 50 times	Awarded on May 02, 2022
	Level 2 Power Master Use Power-Ups 25 times	Awarded on Mar 28, 2022
	Level 1 Warrior Battle 2 different Bad Guys	Awarded on Mar 22, 2022
	Level 2 Super-Powered Use 6 different Power-Ups	Awarded on Mar 22, 2022
	Level 1 Fearless Battle 5 times	Awarded on Feb 28, 2022
	Level 1 Super-Powered Use 3 different Power-Ups	Awarded on Feb 07, 2022
	Level 1 Power Master Use Power-Ups 10 times	Awarded on Jan 17, 2022
	Level 1 Adventurer Complete 7 Quests	Awarded on Jan 17, 2022

 Every time you like or comment your shadow skills increase






AWARD YOUR HERO ...






AWARD YOUR HERO

Title your Achievement...

Describe your Achievement...

CHOOSE AN ICON

CHOOSE A COLOR

SEND

ACTIVITY

QUESTS

POWER-UPS

BAD GUYS

ACHIEVEMENTS

RESILIENCE

Achievements

Achievements celebrate the steps your hero has taken to get SuperBetter.



Every time you like or comment your shadow skills increase



Level 1 Power Master
Use Power-Ups 10 times

Awarded on
Feb 15, 2022



Level 1 Super-Powered
Use 3 different Power-Ups

Awarded on
Feb 09, 2022



Real Life Superhero
Complete your Epic Win

Awarded on
Jan 21, 2022

AWARD YOUR HERO ...

AWARD YOUR HERO

Title your Achievement...

Describe your Achievement...

ACTIVITY

QUESTS

POWER-UPS

BAD GUYS

ACHIEVEMENTS

RESILIENCE

ABOUT

FAQ

PRESS

CONTACT US

BLOG

Achievements

Achievements celebrate the steps your hero has taken to get SuperBetter.



Every time you like or comment your shadow skills increase



Level 2 Power Master
Use Power-Ups 25 times

Awarded on
May 03, 2022



Level 2 Super-Powered
Use 6 different Power-Ups

Awarded on
Mar 26, 2022



Level 3 Fearless
Battle 30 times

Awarded on
Feb 24, 2022



Level 1 Champion
Vanquish 1 Bad Guys

Awarded on
Feb 24, 2022



Level 3 Adventurer
Complete 50 Quests

Awarded on
Feb 22, 2022



Level 2 Fearless
Battle 15 times

Awarded on
Feb 21, 2022



Level 1 Power Master
Use Power-Ups 10 times

Awarded on
Feb 15, 2022



Level 1 Super-Powered
Use 3 different Power-Ups

Awarded on
Feb 14, 2022



Level 1 Fearless
Battle 5 times

Awarded on
Feb 02, 2022



Level 2 Warrior
Battle 4 different Bad Guys

Awarded on
Feb 02, 2022



Level 1 Warrior
Battle 2 different Bad Guys

Awarded on
Jan 28, 2022



Level 1 Team Player
Activate 1 Allies

Awarded on
Jan 19, 2022



Real Life Superhero
Complete your Epic Win

Awarded on
Jan 18, 2022

AWARD YOUR HERO ...

AWARD YOUR HERO

Title your Achievement...

Describe your Achievement...

CHOOSE AN ICON



CHOOSE A COLOR



SEND



Participant 5

IS GETTING SUPERBETTER FROM: | AND WANTS TO: not specified

CHOOSE HERO ▾

ACTIVITY

QUESTS

POWER-UPS

BAD GUYS

ACHIEVEMENTS

RESILIENCE



ABOUT

FAQ

PRESS

CONTACT US

BLOG

Achievements

Achievements celebrate the steps your hero has taken to get SuperBetter.



Every time you like or comment your shadow skills increase



Level 2 Warrior
Battle 4 different Bad Guys

Awarded on
May 23, 2022



Level 1 Fearless
Battle 5 times

Awarded on
Apr 19, 2022



Level 1 Power Master
Use Power-Ups 10 times

Awarded on
Mar 22, 2022



Level 1 Warrior
Battle 2 different Bad Guys

Awarded on
Mar 22, 2022



Level 1 Super-Powered
Use 3 different Power-Ups

Awarded on
Mar 21, 2022



Level 1 Team Player
Activate 1 Allies

Awarded on
Mar 21, 2022

AWARD YOUR HERO ...

AWARD YOUR HERO

Title your Achievement...

Describe your Achievement...

CHOOSE AN ICON



CHOOSE A COLOR

ANEXO 11 – REGISTOS ESCOLARES INDIVIDUAIS DOS PARTICIPANTES

Participante 1

Disciplinas	Faltas			Avaliação		
	Por Just.	Inj.	Just.	1º	2º	3º
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	2	2	2	2
Ciências Naturais	0	3	14	3	4	4
Educação Física	0	0	13	4	4	4
Educação Visual	0	0	6	3	2	3
Físico-Química	0	0	14	3	3	3
Geografia	0	1	7	2	2	2
HDT	0	0	7	4	3	3
História	0	0	2	3	3	3
Inglês	0	2	7	4	3	4
LE II - Espanhol	0	2	15	3	4	4
Matemática	0	2	34	3	2	3
Português	0	7	36	2	3	3
Complemento à Educação Artística	0	0	11	-	-	3
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	2	-	-	3

Participante 2

Disciplinas	Faltas			Avaliação		
	Por Just.	Inj.	Just.	1º	2º	3º
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	4	2	2	3
Ciências Naturais	0	2	12	2	3	3
Educação Física	0	3	20	4	5	5
Educação Visual	0	0	12	2	3	3
Físico-Química	0	1	12	2	3	3
Geografia	0	2	11	2	2	3
HDT	0	1	3	3	3	4
História	0	0	2	3	3	3
Inglês	0	2	12	2	2	3
LE II - Espanhol	0	1	8	3	3	3
Matemática	0	0	19	2	2	3
Português	0	3	31	3	3	3
Complemento à Educação Artística	0	0	7	-	-	3
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	2	-	-	3

Participante 3

Disciplinas	Faltas			Avaliação		
	Por Just.	Inj.	Just.	1º	2º	3º
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	0	3	4	4
Ciências Naturais	0	0	2	3	3	3
Complemento à Educação Artística	0	0	1	3	3	3
Educação Física	0	0	0	3	3	3
Educação Visual	0	0	0	3	3	3
Físico-Química	0	0	2	3	3	3
Geografia	0	0	1	3	3	3
História	0	0	0	3	3	3
Inglês	0	0	3	2	2	2
LE II - Francês	0	0	0	3	3	3
Matemática	0	0	4	2	2	2
Português	0	0	1	3	2	3
Ed. Tecnológica	0	0	0	-	-	4
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	0	-	-	4

Participante 4

Disciplinas	Faltas			Avaliação		
	Por Just.	Inj.	Just.	1º	2º	3º
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	1	2	2	2
Ciências Naturais	0	9	5	3	3	3
Educação Física	0	4	3	4	4	5
Educação Visual	0	7	5	3	2	2
Físico-Química	0	2	2	3	3	3
Geografia	0	1	2	2	2	2
HDT	0	0	0	4	3	3
História	0	1	1	2	2	2
Inglês	0	3	9	3	2	2
LE II - Espanhol	0	0	4	3	4	3
Matemática	0	13	14	2	2	2
Português	0	19	12	2	3	2
Complemento à Educação Artística	0	0	2	-	-	3
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	2	0	-	-	3

Participante 5

Disciplinas	Faltas			Avaliação		
	Por Just.	Inj.	Just.	1º	2º	3º
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	1	3	4	4
Ciências Naturais	0	0	6	3	3	3
Educação Física	0	0	3	3	4	4
Educação Visual	0	0	2	2	3	2
Físico-Química	0	0	1	4	4	4
Geografia	0	0	2	3	3	3
HDT	0	0	1	4	3	4
História	0	0	0	3	3	3
Inglês	0	1	0	2	2	3
LE II - Espanhol	0	0	1	4	4	4
Matemática	0	0	4	3	3	3
Português	0	0	4	3	3	4
Complemento à Educação Artística	0	0	2	-	-	4
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	0	-	-	4

ANEXO 12 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE O INVESTIGADOR E O DESENVOLVEDOR DO SUPERBETTER

Email 1

18/09/22, 12:29

Gmail - Guidance on investigation



Hugo Mendes <qhugo.m@gmail.com>

Guidance on investigation

Hugo Mendes <qhugo.m@gmail.com>
Para: alliances@superbetter.com

2 de janeiro de 2022 às 21:32

Hello,

I'm Hugo, from Portugal, and I'm getting a master's degree on *Pedagogic use of ICT*, in the Instituto Politécnico de Leiria.

Although I'm not representing any institution, I think this is the right e-mail to my questions. Tell me if it's not, OK?

I work in a basic school from 5th to 9th grade, where I'm a music teacher. I also work with a tutoring group of students, who are between 12 and 16 years old. The work I do with this group is about training them on self-regulation and has nothing to do with music.

This tutoring group puts together students with some difficulties in studying, learning, and in some cases, integration and behavior. It's on them that I'm planning to work.

I'm 47 and I'm not a game designer but I'm a gamer! I love games, from board games, to videogames, all kinds of games, so I was conducting my research on gamification and I was planning to use videogames as a tool on the work of soft skills, like communication, teamwork, strategic thinking, creative problem solving, decision making, and so on.

When I discovered "Superbetter" and the concept of *Gameful* design and *Gamefulness*, I became really impressed with the potential it can have on my project.

I watched Jane McGonigal's TED Talk (2010, 2012), and I'm reading the book to get some orientation. I got the idea to use Superbetter as a tool to construct self-regulation, through gameful design. Some quests, some bad guys, some power ups, some adventures...Easy talk, right?

I'm testing the game, myself, to know it better in all the terms.

I found that the Alternative Reality Games are more personal, so we can build individual goals for each student because these are concepts which lead better to intrinsic motivation than Gamification.

I'm writing just to ask you if you have any guidance work on this area (some adventures, quests, power ups or bad guys, maybe?), or any ARGs, or if you find any inconvenience or constraint, which can help me on my work about developing self-regulation and soft skills on students.

I already found one constraint, and it's about the language. My students aren't fluent in English, but I think I can help them to construct their adventures in Portuguese...

Thank you.

Best regards, and happy new year, of course.

Hugo Mendes

Email 2

18/09/22, 12:30

Gmail - Guidance on investigation



Hugo Mendes <qhugo.m@gmail.com>

Guidance on investigation

Keith Wakeman <keith@superbetter.com>
Para: Hugo Mendes <qhugo.m@gmail.com>

3 de janeiro de 2022 às 15:13

Hi Hugo,

Thank you for reaching out! We're glad you are exploring SuperBetter as a resource for your students.

Right now, the SuperBetter book will be your best resource. It explains the [7 Rules for Playing SuperBetter](#), and includes many activities that can be tailored for students.

SuperBetter is a adaptable. The idea of battling bad guys, activating power ups and going for epic wins is compelling, especially when students are involved in creating the activities so they are personalized.

Some teachers focus on specific SuperBetter activities like [Plus One Better](#) and [The Power Breath](#). The [Get Excited Exercise](#) can be helpful for managing test anxiety. Many find that sharing Jane's [SuperBetter TED Talk](#) creates interest among students.

This summer we plan to introduce a new feature in the SuperBetter app that empowers teachers to select/create and host SuperBetter 'games' for their students to promote social emotional learning. Find an overview of our plans in this [5-minute video](#).

The upgraded app will be initially introduced in English. Our goal is to make it available in other languages over time, including Portuguese.

If you decide to use SuperBetter, we would love to learn from your experience. Please keep me posted on what you learn.

Kind regards and happy new year.

Keith Wakeman
CEO | SuperBetter
p. 630.614.4565
www.SuperBetter.com
[@cherrystreet7](#)
[Citação ocultada]

Email 3

18/09/22, 12:33

Gmail - Guidance on investigation



Hugo Mendes <qhugo.m@gmail.com>

Guidance on investigation

Hugo Mendes <qhugo.m@gmail.com>
Para: Keith Wakeman <keith@superbetter.com>

5 de janeiro de 2022 às 17:20

Hello Keith,

Thank you for your answer.

Now I'm reading Superbetter (book) and I find it very interesting, but it takes some time to digest all the information, so I can't read it very fast, also because, although I'm fluent in english, It's not my mother tongue.

I watched your 5 minute promo video and I got super excited, but it will be available only in summer, right?

It would be great for my work if I had some examples to guide me.

I joined the facebook group, but it's my first time on facebook, so it may take some time for me to get used to it.

I'll try to keep you updated with my investigation, and if you have some updates, keep me informed, ok?

Kind regards, and thank you again.

[Citação ocultada]

Hugo Mendes

Email 4

18/09/22, 12:33

Gmail - Guidance on investigation



Hugo Mendes <qhugo.m@gmail.com>

Guidance on investigation

Keith Wakeman <keith@superbetter.com>
Para: Hugo Mendes <qhugo.m@gmail.com>

6 de janeiro de 2022 às 16:46

Hello Hugo,

Thank you for your reply. See comments below in [blue](#).

We will add you to our list of educators to share updates when the new feature is closer to launch.

I look forward to any updates from your investigation if you are able to share them.

Your ally,

Keith Wakeman
CEO | SuperBetter
p. 630.614.4565
www.SuperBetter.com
[@cherrystreet7](https://twitter.com/cherrystreet7)

On Jan 5, 2022, at 11:20 AM, Hugo Mendes <qhugo.m@gmail.com> wrote:

Hello Keith,

Thank you for your answer.

Now I'm reading Superbetter (book) and I find it very interesting, but it takes some time to digest all the information, so I can't read it very fast, also because, although I'm fluent in english, It's not my mother tongue.

I watched your 5 minute promo video and I got super excited, but it will be available only in summer, right? **Yes, it will be available starting this summer.**

It would be great for my work if I had some examples to guide me. **At the bottom of this blog post, please find some examples of how teachers in the US are bringing SuperBetter to life in their classrooms.**

[Citação ocultada]

[Citação ocultada]

Email 5

18/09/22, 12:33

Gmail - Guidance on investigation



Hugo Mendes <qhugo.m@gmail.com>

Guidance on investigation

Hugo Mendes <qhugo.m@gmail.com>
Para: Keith Wakeman <keith@superbetter.com>

10 de março de 2022 às 09:53

Hello Keith,
remember me? Hugo, Portugal, Master Degree in ICT, Superbetter!

I'm writing just to keep you updated,

As I told you, I started my investigation trying to use the phone app, doing the tutorials, but there were some constraints, so the first results weren't as satisfying as I thought, and that means:

1. The students have some difficulties in English, so I had to translate everything... It went at a slow pace...
2. The fact that there is no trauma, or whatsoever, doesn't let the process flow.
3. The students reveal themselves a little immature or embarrassed to do some activities, although, when they do them, we get results!
4. The app should be updated. Nowadays I think there could be some improvement and some bugs could be fixed!
 1. I don't receive notifications from the quests.
 2. I could be notified when someone makes a comment. It would ease my work and communication with the students. I have to use another platform, as MS teams, or whatsapp... It could be all there!
 3. The menu system (android) is a little bit complex. Why don't you make it more familiar as in the iOS? (Android still rules in Europe, Eh!)
 4. It would be nice to be able to build my own adventure. I mean, open some quest after completing another, as in the powerpacks. When you work for yourself it's not so necessary, but if you're building an augmented reality game for another, and I mean the students, It means a lot!

Apart from that, I decided to abandon the platform and start to follow the book, literally (eh!). I'm completing and adapting the Superbetter book quests, one by one, and it's working fine, Let's see where it takes me...

Best regards,

[Citação ocultada]

Hugo Mendes

Email 6

18/09/22, 12:36

Gmail - Guidance on investigation



Hugo Mendes <qhugo.m@gmail.com>

Guidance on investigation

Keith Wakeman <keith@superbetter.com>
Para: Hugo Mendes <qhugo.m@gmail.com>

10 de março de 2022 às 13:30

Hello Hugo!

I appreciate the update. Your learnings are very helpful, and I'm glad you found a way forward with the book.

We're on track to introduce the new & improved SuperBetter this August. Your feedback on suggested app improvements are super helpful. The new version will allow you to build your own adventures and host them for your students. We plan to call the adventures 'challenges'. The app will have a simple menu system across the Android, iOS and the website. I like your suggestions about notifications and will pass them along to our product team. The app will be initially available in English language. We hope to begin translating to new languages next year, as our resources permit.

Regarding #2 and #3, I welcome any ideas about how we might adapt SuperBetter for situations where there is no trauma, and to help students overcome the fear of embarrassment for completing some of the activities. Perhaps your students would have ideas on these two areas as well.

Thank you for being an ally and sharing your learnings. If you have time, I welcome another update at the end of your semester to share how it is going with the book quests.

P.S. You might find the attached syllabus from Health Promotion course at Carolina University interesting. The course description on the first page is another example of how a professor integrated the SuperBetter methodology into her course.

Kind regards,

Keith Wakeman
CEO | SuperBetter
p. 630.614.4565
www.SuperBetter.com
[@cherrystreet7](https://twitter.com/cherrystreet7)

Email 7

18/09/22, 12:37

Gmail - Guidance on investigation



Hugo Mendes <qhugo.m@gmail.com>

Guidance on investigation

Hugo Mendes <qhugo.m@gmail.com>
Para: Keith Wakeman <keith@superbetter.com>

26 de maio de 2022 às 11:10

Hello Keith,
Me again, remember?
Some updates on my research...

I didn't always find a strong application of the four types of resilience, although I feel they're important. As we were working in the various school subjects, the missions and the bad guys tended to be mental or emotional. Not a problem with the power ups. I must work on this balance. Maybe it's me...

Another issue is that, as there is no evident trauma, it's not always easy to engage the students on their missions, because sometimes, they really don't care about their studies as goals or challenges, so it's not an epic win either. It's a working title, too.

The final factor is a reinforcement of the importance of the communication! Witch is, during the research development, I felt the importance of the allies in the process. The game as a solo experience is nice for a few days, but alone you tend to gradually abandon it. I know it's written in the book, but I felt it directly, on my own superbetter quest (yes, of course I used it for myself, how else could I know it better... or superbetter, eh!), and on the students too, as they that needed positive reinforcement to keep engaged. We had to use other platforms as support for communications, because the superbetter notifications aren't very effective. As I said before, it would be nice to have it all in the same place.

Don't take this wrong, the overall experience is mostly positive, but these are the issues which I found some difficulties in overcoming, with some students.

I hope the new platform is going great, and I hope to use it asap!

Best regards.

Hugo

[Citação ocultada]

[Citação ocultada]

Kind regards,

Keith Wakeman
CEO | SuperBetter
p. 630.614.4565
www.SuperBetter.com
[@cherrystreet7](https://twitter.com/cherrystreet7)

[Citação ocultada]

Hugo Mendes

Email 8

18/09/22, 12:37

Gmail - Guidance on investigation



Hugo Mendes <qhugo.m@gmail.com>

Guidance on investigation

Keith Wakeman <keith@superbetter.com>
Para: Hugo Mendes <qhugo.m@gmail.com>

26 de maio de 2022 às 20:36

Hello Hugo,

Thank you for sharing your learnings! They are very helpful.

We'll share the feedback with the team as the new version is in development.

If you learn more, please keep sharing these insights.

Kind regards,

Keith Wakeman
CEO | SuperBetter
p. 630.614.4565
www.SuperBetter.com
[@cherrystreet7](https://twitter.com/cherrystreet7)
[Citação ocultada]