

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Lívia Fernandes Bomfim

**Promovendo comportamentos adequados em sala de aula: efeitos da aplicação de uma
variação positiva do Good Behavior Game em uma escola pública brasileira**

MESTRADO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL: ANÁLISE DO
COMPORTAMENTO

SÃO PAULO

2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Lívia Fernandes Bomfim

Promovendo comportamentos adequados em sala de aula: efeitos da aplicação de uma variação positiva do Good Behavior Game em uma escola pública brasileira

MESTRADO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL: ANÁLISE DO
COMPORTAMENTO

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, sob orientação da Profa. Dra. Mônica Helena Tieppo Alves Gianfadolni.

São Paulo

2018

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação de mestrado por processos e fotocópias ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Local e Data: _____

BANCA EXAMINADORA:

Aprovado em: ____/____/____

Agradeço à CAPES pela bolsa concedida.

Agradecimentos

Começo agradecendo àqueles que direta ou indiretamente, fazem parte da minha - por enquanto - curta história como analista do comportamento:

Maria de Lourdes Bara Zanotto (Dinha), Denise Rubano, Bruno Costa, Thomas Woelz, Maria Luiza Guedes (Ziza), Marcos de Medeiros, Denigés Neto (Jazz) e Paola Almeida: meus primeiros professores, que ao longo dos 5 anos de graduação mudaram a minha vida me apresentando, desmistificando e ensinando a amar a Análise do Comportamento.

Maria Eliza Pereira Mazzilli (Mare), Paula Gioia, Nilza Micheletto: as professoras com quem só fui ter a honra de entrar em contato já na pós-graduação e com quem aprendi demais nesses dois anos.

A vocês, todo o meu carinho, respeito e admiração. **Muito obrigada.**

Agora, em ordem de aparecimento, meu agradecimento àquelas pessoas sem as quais esta pesquisa não teria sido colocada no papel e muito menos, dele saído:

Guilherme Garré: sem você, nem no mestrado eu tinha entrado.

Mônica Gianfaldoni: a orientadora das orientações leves e que tanto ajudaram, que sempre esteve do meu lado, me apoiou em todas as ideias, sempre confiou e aprovou todas as minhas decisões.

Nicolau Pergher: você com certeza não sabe, mas graças a uma atividade que você propôs na minha primeira semana de escrita do PEX, eu li pela primeira vez o termo “Good Behavior Game” e bom, olha no que deu.

Cândido Pessoa: sempre nos bastidores me acompanhando e me acalmando nos vários momentos em que pedi socorro. Sem contar a ajuda como banca, imprescindível.

Sergio Luna: a melhor escolha que poderia ter feito para banca. Suas contribuições foram fantásticas e receber elogios vindos de você é uma honra que eu levarei comigo para sempre.

Thiago Calegari: sempre disposto a me ajudar, sempre disponível. Seja por whatsapp, skype ou pessoalmente, estava lá para o que eu precisasse. Se tem uma pessoa que me ajudou nessa pesquisa, essa é você.

Saulo Velasco: se não fosse você, provavelmente eu estaria até hoje procurando por uma escola. Você foi parceiro demais.

Professora participante: não poderia ter encontrado professora mais parceira e disponível como essa para participar dessa pesquisa. Um exemplo de professora em sala de aula.

Giovana Monori: a melhor segunda observadora que poderia ter encontrado. Você foi muito mais do que segunda observadora, me ajudou demais durante toda a coleta e se você, muita coisa teria dado errado.

Diego Fernandes: tivemos uma única conversa sobre minha pesquisa e você deu uns pitacos no texto final, mas o quanto você ajudou a esclarecer as ideias e focar no que escrever é indescritível.

Marcos Azoubel: a pessoa que me ajudou no momento mais crítico de todos nesses dois anos. Sem palavras para você, para sua ajuda, para o quão prestativo e atencioso você foi.

Cada um de vocês teve sua parcela para que esta pesquisa acontecesse e certamente ela não teria sido a mesma – e poderia até não ter acontecido - sem vocês. **Muito obrigada.**

E como uma pesquisa não se faz apenas com apoio acadêmico e científico, faz-se também necessário o agradecimento àquelas pessoas sem as quais a vida não teria tido graça nesses dois anos:

Paloma Gomes, Marina Cattai e Isabela Gdikian: as melhores amigas de escola que eu poderia ter. Nossos encontros eram e são sempre uma luz no meio das minhas semanas.

Beatriz Azevedo: meu presentinho da PUC para a vida. Apesar da distância, a gente sabe o tamanho do nosso amor independente da distância.

Guilherme Garré: por todo amor e carinho e pelos ensinamentos (tantos que eu não seria capaz de listá-los).

CDL - Aymê de Moraes, Caio Victor, Gabriel Savonitti, Gabriel Yamate, Isabel Galvão, Julia Barros, Nicolly Rodrigues, Raphael Nespule, Victorugo Brito: o melhor grupo de amigos que poderia ter feito. Vocês são maravilhosos.

Vinicius Gomes: o fenomenólogo behaviorista que eu mais amo.

Rafaela Shinohara: a melhor descoberta puquiã. Que pena que demorou tanto para essa amizade acontecer, mas antes tarde do que nunca, não é?

Gabriel Dargas: querido tão querido, pra vida toda.

Maria Helena Lima: meu presente do PEXP. Parceira de empreitadas no “ABA”.

Andre Sales: Foi ótimo te descobrir, tá? Tá.

PORO – André Monello, Gabriel Alborghetti, Lya Cavalcanti, Raphael Oliveira, Tiago Nogueira: seria injusto não colocar vocês aqui, pelas horas intermináveis de joguinhos e discord, essenciais nos momentos de procrastinação necessária.

Sandra e Fidel: apoio incondicional de vocês. Confiaram em mim desde o início da empreitada “mestrado”. Confiam em mim em todas as empreitadas da vida

Cada um de vocês foi essencial nessa jornada doida chamada vida. **Muito obrigada.**

Bomfim, L. F. (2018). *Promoção de comportamentos adequados através da aplicação de uma variação positiva do Good Behavior Game em uma escola pública brasileira* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Resumo

O Good Behavior Game é uma técnica de manejo de comportamentos que teve sua eficácia comprovada no que se refere à alteração de diversas categorias de comportamento, com grupos de diversas faixas etárias e em diversos settings de aplicação ao longo de 50 anos de pesquisa e baseia-se na divisão dos participantes em times, na pontuação ou retirada de pontos destes dada a ocorrência de comportamentos inadequados ou indesejados e na premiação dos times que tenham alcançado determinada pontuação. Este estudo investigou as alterações na ocorrência de comportamentos de engajamento e não-engajamento na tarefa de 26 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública brasileira dada a aplicação em sala de aula de uma variação positiva do Good Behavior Game, na qual pontua-se os times pela ocorrência de comportamentos adequados. Os alunos foram divididos em quatro times e eram pontuados pela professora num quadro caso todos os integrantes estivessem seguindo as regras: respeitar a professora e os colegas, ter bons modos, fazer a tarefa de sala e falar baixo. Os resultados mostraram aumento na ocorrência dos comportamentos de engajamento e diminuição na ocorrência nos de não-engajamento. Os resultados dessa pesquisa embasam a recomendação do uso da variação positiva do Good Behavior Game nas escolas brasileiras por ser uma técnica de fácil implementação, que demanda pouco ou nenhum recurso monetário, requer um investimento de tempo mínimo na sua aplicação e se baseia no uso de reforçamento positivo, e não de controle aversivo, sobre seus participantes.

Palavras-chave: Análise do Comportamento; Educação; Good Behavior Game; Caught Being Good Game.

Bomfim, L. F. (2018). *Promoção de comportamentos adequados através da aplicação de uma variação positiva do Good Behavior Game em uma escola pública brasileira* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Abstract

The Good Behavior Game is a behavior management technique that has its effectiveness proven in changing various behavioral categories, on groups of different ages, in various settings, over 50 years of research. It is based in the division of the participants in teams, in the punctuation or withdrawal of points of these teams given the occurrence of inappropriate or unwanted behaviors and in the awards of the teams that have reached a certain score. This study investigated the changes in the occurrence of engagement and non-engagement on the task behaviors of 26 students of the 2nd year of Elementary School in a Brazilian public school, given the application of a positive variation of the Good Behavior Game, in which the teams are scored by the occurrence of appropriate behaviors. The students were divided into four teams and were scored by the teacher if all the members were following the rules: respect the teacher and colleagues, have good manners, do the homework and speak quietly. The results showed an increase in the occurrence of the engagement behaviors and a decrease in the occurrence of non-engagement. The results of this research base the recommendation of using the positive variation of the Good Behavior Game in Brazilian schools because it is an easy-to-implement technique that demands little or no monetary resources, requires minimal response cost in its application and is based on the use of positive reinforcement, rather than aversive control, with its participants.

Keywords: Behavior Analysis, Education, Good Behavior Game, Caught Being Good Game.

Lista de Figuras e Tabelas

Tabela 1. Tipo de alteração em aplicações do <i>Good Behavior Game</i> , descrição da alteração e pesquisa em que foi realizada	20
Figura 1. Disposição na sala de aula das carteiras, mesa da professora, lousa, quadro de pontuação e das observadoras durante as sessões de aplicação do GBG	36
Figura 2. Divisão dos times em sala de aula e respectivos nomes	40
Tabela 2. Concordância entre Observadores alcançada em cada sessão de observação da aplicação do Good Behavior Game para cada categoria de comportamento-alvo, médias de CeO entre categorias de comportamentos e média geral de CeO	44
Figura 3. Intervalos em que foram observados comportamentos das cinco categorias de análise em cada sessão de Linha de Base e de aplicação do Good Behavior Game, em porcentagem	46
Tabela 3. Média de intervalos em que foram observados comportamentos das cinco categorias de análise nas sessões de Linha de Base e de aplicação do Good Behavior Game, em porcentagem	47
Figura 4. Intervalos em que foram observados comportamentos de Engajamentos e Não-engajamentos em cada sessão da Linha de Base e de Good Behavior Game	50
Tabela 4. Pontuação necessária de ser alcançada para vencer, pontos obtidos por cada time e consequência entregue aos times que alcançaram a pontuação necessária	52
Figura 5. Respostas dadas pela professora participante na IRP-15.....	54

SUMÁRIO

Introdução	12
Problema de pesquisa	31
Método	32
Participantes e <i>setting</i>	32
Materiais	32
Variável dependente	33
Método de registro	35
Concordância entre observadores	37
Procedimento	37
Resultados	44
Concordância entre observadores	44
<i>Good Behavior Game</i> : efeito nos comportamentos-alvo	45
<i>Good Behavior Game</i> : pontuação dos times	51
Avaliação de Aceitação da professora	54
Discussão	56
Considerações Finais	65
Referências	66
Apêndices	73
Apêndice A	73
Apêndice B	74
Apêndice C	75
Apêndice D	76
Apêndice E	77
Apêndice F	78
Apêndice G	79
Apêndice H	80
Apêndice I	81

Analistas do comportamento têm avaliado, recorrentemente, a eficácia de procedimentos baseados na Análise do Comportamento para construção de variados repertórios academicamente relevantes.

Northup, Vollmer e Serrett (1993) realizaram uma revisão das publicações de 1968 a 1992 no *Journal of Applied Behavior Analysis* (JABA) – tradicional periódico focado em trabalhos sobre Análise do Comportamento Aplicada – para analisar as tendências de investigação destas publicações. Os autores mostraram que nos 1087 artigos publicados nessa revista em 25 anos, o *setting* de intervenção mais frequente em todos os anos foi o escolar (escolas regulares), totalizando 47% das pesquisas do ano de 1968 e de 49% em 1992, por exemplo.

Com o objetivo de atualizar esses dados, da Silva (2016) realizou uma replicação de Northup et al. (1993) para avaliar as publicações entre os anos de 1993 e 2015. Para isso, o autor examinou uma amostra de artigos, composta por 314 trabalhos 21% dos trabalhos relatam pesquisas em ambiente escolar. O autor discute que, apesar desta ser uma porcentagem de publicações menor do que a encontrada nos períodos de 1968 a 1992 por Northup et al. (1993), a frequência de pesquisas neste tipo de ambiente segue certa regularidade de investigações ao longo dos 22 anos.

Sulzer-Azaroff e Gillat (1990) analisaram as tendências de investigação dos 347 artigos sobre Educação (aqueles em que o *setting* era sala de aula e o objetivo seria o ensino de habilidades acadêmicas específicas) publicados entre os anos de 1968 a 1988 no JABA. Os autores categorizaram as pesquisas a partir da população com quem foi feita a investigação e os comportamentos-alvo que foram estudados e manipulados. Com relação à população, encontraram pesquisas realizadas com crianças pré-escolares, alunos de educação especial, turmas do ensino fundamental I, fundamental II, ensino médio e ensino superior, além de estudantes do ensino profissional. Já em relação aos

comportamentos-alvo, foram encontradas pesquisas relacionadas à modificação de conduta em sala de aula, ensino de habilidades sociais relevantes, melhora no desempenho acadêmico, ensino de linguagem, comunicação e comportamentos ligados a saúde e segurança na escola, além de intervenções direcionadas a professores (habilidades de ensino, manejo de sala de aula, organizar o ambiente educacional, entre outros). Dentre as diversas ações neste contexto, é possível encontrar as que propõem a aplicação da intervenção sobre o comportamento e o desempenho individual de cada aluno de uma sala de aula (contingências individuais) e as que propõem que uma única intervenção seja aplicada para todo o grupo (contingências de grupo).

Como pontuado por Theodore, Bray, Kehle e Dioguardi (2003), intervenções que contam com a programação de contingências individuais para cada aluno dentro de uma sala de aula são maioria dentre as propostas por analistas do comportamento. Entretanto, a programação de contingências individuais é pouco prática por demandar muito trabalho - um alto custo de resposta - do professor que aplicaria tal intervenção e por ser economicamente pouco acessível quando esta requer a compra e preparo de materiais, itens reforçadores etc. Os autores sugerem que a aplicação de intervenções para todo o grupo de alunos – arranjo de contingências de grupo – poderia então diminuir o custo, tanto de resposta da professora quanto o econômico, de aplicação de uma intervenção comportamental.

Theodore et al. (2003) afirmam, então, que a aplicação de técnicas de manejo de comportamento em sala de aula a partir de contingências de grupo possibilitam: maior viabilidade econômica, menor custo de resposta da professora na mediação das contingências, eficácia na modificação do comportamento de todos os membros o grupo, a possibilidade de os alunos tornarem-se fontes de motivação e reforçamento entre si e o

fato de que, ao propor contingências de grupo, evita-se o foco em um único indivíduo e a consequente exposição do mesmo a possíveis situações embaraçosas e aversivas.

Dentre as várias propostas de intervenções comportamentais em sala de aula que utilizam contingências de grupo há a de Barrish, Saunders e Wolf (1969). Estes autores foram os criadores do *Good Behavior Game* (GBG – Jogo do Bom Comportamento), um jogo que envolve a divisão da sala de aula em times em que o(s) vencedor(es) recebe(m) privilégios.

Com auxílio de uma professora da escola em que Barish et al. (1969) realizaram o estudo, foram definidos os dois comportamentos disruptivos mais frequentes entre 24 alunos de uma turma de 4ª série: levantar-se da cadeira durante uma lição e falar ou sussurrar sem permissão. A professora foi instruída a explicar aos alunos que eles jogariam um jogo durante as aulas de matemática e de leitura, no qual a sala seria dividida em dois times e que se um deles (ou ambos) vencesse(m), ganharia(m) privilégios e que, para isso, os alunos deveriam seguir as regras do jogo que eram, de forma geral, não levantar da cadeira sem autorização e não falar com colegas durante os momentos de lição.

A cada ocorrência de um dos comportamentos disruptivos selecionados, uma marca num mural de pontos seria creditada pela professora ao time ao qual a criança emitindo tal comportamento pertencia. O time vencedor, ou seja, com menos de cinco marcas ao final da aula em que o jogo estava em vigor, receberia os prêmios (usarem medalhas, receberem estrelas embaixo de seus nomes no mural dos vencedores, serem os primeiros da fila para o almoço, serem dispensados das atividades escolares 30 minutos mais cedo e poderem participar de projetos especiais da escola) e o time perdedor não receberia tais privilégios. Se os dois times tivessem menos de cinco marcas, ambos receberiam os privilégios. (Barrish, Saunders & Wolf, 1969)

O delineamento do estudo de Barrish et al. (1969), dividido em quatro fases, incluiu linha de base múltipla e um procedimento de reversão: I) Matemática: linha de base / Leitura: linha de base; II) Matemática: jogo / Leitura: linha de base; III) Matemática: reversão / Leitura: jogo; IV) Matemática: jogo / Leitura: jogo.

Os resultados indicaram que a taxa de emissão de comportamentos inadequados sofreu grande alteração quando o jogo estava em vigor. Na linha de base das aulas de Matemática e Leitura (Fase I), foram observados, em média, em 96% dos intervalos a ocorrência dos comportamentos de falar ou sussurrar sem permissão e em 82% dos intervalos o comportamento de levantar-se da cadeira. Na fase 2, em que o jogo foi aplicado apenas na aula de Matemática, estes escores caíram para uma média de 19% e 9%, enquanto na aula de Leitura (ainda em linha de base) a taxa se manteve igual. Na fase 3, o jogo foi retirado da aula de Matemática, resultando num retorno à taxa de respostas inadequadas próximas às encontradas durante a linha de base, e introduzido na aula de Leitura, o que resultou numa queda na frequência dos comportamentos inadequados para 25% e 15%. Na quarta e última fase, o jogo foi aplicado durante as aulas das duas disciplinas e a taxa de comportamentos inadequados da aula de matemática apresentou uma queda drástica (Barrish, Saunders & Wolf, 1969).

Barrish et al. (1969) discutem que o jogo resultou em modificações significativas no comportamento inadequado dos alunos. Entretanto, afirmam que uma análise mais precisa e individual dos vários componentes do jogo (competição entre pares, consequências de grupo, consequências individuais etc.) poderia ser feita para avaliar quais desses componentes contribuíram para a efetividade do programa.

Harris e Sherman (1973) realizaram uma replicação do *Good Behavior Game* para, assim como Barrish et al. (1969), avaliar a efetividade do jogo para reduzir a emissão de comportamentos disruptivos, mas com crianças de diferentes séries (quinta e

sexta séries) e também para analisar os componentes do jogo individualmente com o objetivo de avaliar quais aspectos seriam relevantes no que se refere ao controle do comportamento disruptivo. Os participantes foram 22 crianças de uma sala de quinta série e 28 de sexta série de uma mesma escola e os comportamentos-alvo deste estudo foram semelhantes aos do estudo de Barrish et al. (1969).

Harris e Sherman (1973) apresentaram o jogo do mesmo modo que o estudo anterior (Barrish et al., 1969), tendo as regras sido esclarecidas pelo professor ao seu início e sido indicado um privilégio ao(s) time(s) vencedor(es) que era, neste caso, poder ir embora da escola 10 minutos antes do horário de saída. Para analisar os componentes do jogo individualmente, algumas manipulações foram realizadas na aplicação na turma da sexta série.

A primeira manipulação feita foi a remoção do privilégio ao time vencedor em cinco sessões do jogo, ou seja, o jogo continuaria a ser aplicado, porém o time vencedor não mais poderia ir embora da escola com 10 minutos de antecedência. Nas cinco sessões seguintes, o privilégio foi restaurado. A segunda manipulação foi a alteração no número máximo de marcas que um time poderia receber para ganhar o jogo, que passou de oito para quatro (seis sessões), depois voltou para oito (cinco sessões). A terceira manipulação foi a remoção do mural de pontuação (seis sessões): dessa forma o professor passaria a anotar as marcas de cada time num papel à sua mesa que não ficaria visível para os alunos, que seriam avisados ao final da aula da pontuação total de cada time. O quadro de pontos foi restaurado para a realização da última manipulação (cinco sessões), em que a classe não seria mais dividida em dois times, mas sim apenas num único time que poderia receber, no máximo, oito marcas. (Harris & Sherman, 1973)

No que se refere à ocorrência dos comportamentos inadequados, os resultados indicaram grande redução de ambos comportamentos-alvo durante a aplicação do jogo.

É possível tomar como exemplo a redução de vocalizações inadequadas, ocorrência em 100% dos períodos em que a classe de quinta série foi observada durante a Linha de base para 8% e de 50% para 2% com relação a levantar-se da cadeira. (Harris & Sherman, 1973)

A primeira manipulação de componentes do GBG foi realizada para avaliar a relevância da liberação do privilégio ao(s) time(s) vencedor(es) para a manutenção das mudanças comportamentais em sala de aula. Os resultados mostraram que a aplicação do GBG sem a consequência reforçadora gerou uma leve redução na emissão dos comportamentos-alvo se comparada à linha de base, porém muito inferior à redução observada nas sessões em que os times vencedores recebiam o privilégio. Os autores supõem que outras consequências, como o próprio anúncio dado pela professora de qual era o time vencedor do dia ou comentários de alunos do time vencedor para alunos do time perdedor podem ter reforçado alguns dos alunos a manter o padrão de comportamento estabelecido anteriormente pelo jogo com privilégio. (Harris & Sherman, 1973)

Com relação à alteração no número máximo de marcas para vencer o jogo, que serviu para avaliar se esta variável exerce influência no desempenho dos times em sala de aula, quando reduzido de 8 para 4, a frequência dos dois comportamentos inadequados registrados caiu em 50%. Quando o máximo é reestabelecido para oito marcas, ocorre um aumento nesta frequência. Desta forma, o componente do máximo de marcas que os times poderiam receber mostrou exercer alto controle no comportamento dos alunos em sala de aula. (Harris & Sherman, 1973)

A terceira manipulação refere-se à retirada do quadro de pontos, manipulação essa que pareceu não trazer mudanças significativas em relação à emissão dos comportamentos inadequados, visto que a frequência se manteve baixa, semelhante à da

situação em que os alunos acompanhavam a pontuação na lousa. Entretanto os autores afirmam que o uso do quadro seria interessante para a manutenção do caráter lúdico do jogo (Harris & Sherman, 1973).

Com relação à quarta e última manipulação, de retirada da divisão da sala em times, a frequência de comportamentos inadequados aumentou durante as aulas de Leitura e manteve-se estável durante as aulas de Matemática. Supõe-se que isto ocorreu pelo fato de que em algumas aulas de Leitura a sala recebeu mais de oito marcas, o que implicava a impossibilidade de a sala toda vencer. Desta forma, sem a possibilidade de acesso à consequência programada, a taxa de respostas consideradas inadequadas subiu. (Harris & Sherman, 1973)

Assim, Harris e Sherman (1973) reafirmaram os resultados obtidos pela pesquisa anterior (Barrish et al., 1969), relacionados à alta efetividade do jogo para redução da frequência de emissão de comportamentos considerados inadequados. Além disso, concluíram que o GBG é passível de aplicação em diferentes séries e obtiveram também indícios de quais componentes do jogo exercem maior controle sobre os comportamentos-alvo: a liberação da consequência reforçadora (privilégio ao time vencedor) e o número máximo de marcas que um time poderia receber.

Tingstrom, Sterling-Turner e Wilczynski (2006) realizaram uma revisão de publicações (procedimento não descrito) em diversos periódicos de Psicologia e de Educação sobre replicações diretas (sem alterações metodológicas) ou sistemáticas (com alterações metodológicas) do *Good Behavior Game* de 1969 a 2002. Os autores descrevem as 29 publicações encontradas de acordo com os comportamentos-alvo, os participantes, o delineamento da pesquisa, os tipos de reforçadores utilizados e os principais resultados encontrados. Em adição a este levantamento, a autora do presente estudo pesquisou, através de busca do termo “Good Behavior Game” no título, resumo

ou palavras-chave de publicações nas plataformas de pesquisa Periódicos Capes, Google Acadêmico e SciELO, publicações referentes a aplicações do *Good Behavior Game* de 2003 a 2016 e encontrou 26 artigos.

Foi possível perceber, a partir destes dois levantamentos, que ao longo dos anos posteriores ao estudo de Barrish et al. (1969), diversos outros estudos, em sua forma geral, envolvem participantes, comportamentos-alvo inadequados, reforçadores e resultados semelhantes aos de Barrish et al. (1969). Temos como exemplo Medland e Stachnik (1972), Robertshaw e Hiebert (1973), Bostow e Geiger (1976), Warner, Miller e Cohen (1977), Johnson, Turner e Konarski, (1978), Hegerle, Kesecker e Couch (1979), Webster (1989), Swiezy, Matson e Box (1992) Dolan et al. (1993), Davies e White (2000), Ruiz-Olivares, Pino e Herruzo (2010), Donaldson, Vollmer, Krous, Downs e Berard (2011), Kleinman e Saigh (2011), Becker, Bradshaw, Domitrovich e Ialongo (2013), Flower, McKenna, Muething, Bryant e Bryant (2013) e Poduska e Kurki (2014) que mostraram resultados eficazes na redução dos comportamentos inadequados (tais como levantar-se sem permissão, conversar fora de hora etc.), em investigação com crianças em idade escolar (pré-escolar e fundamental), dada a marcação de pontos num quadro quando um dos comportamentos inadequados era emitido e a premiação do(s) time(s) com um número de marcas menor do que um máximo pré-estabelecido ao final do jogo.

Além disso, podemos encontrar na literatura pesquisas que também são semelhantes à de Barrish et. al (1969), mas que propuseram sua replicação em outros países, com o intuito de testar a aplicabilidade do GBG fora dos Estados Unidos: Huber (1979) na Alemanha, Saigh e Umar (1983) no Sudão, Kosiec, Czernicki e McLaughlin (1986) no Canadá, Phillips e Christie (1986) no Reino Unido, Leflot, Van Lier, Onghena e Colpin (2010) na Bélgica e Nolan, Filter e Houlihan (2014) em Belize.

Outros autores realizaram aplicações do GBG com alterações. A Tabela 1 sintetiza os tipos de alterações propostas, descrições específicas destas alterações e a pesquisa em que fora realizada tais alterações. Com exceção de uma pesquisa, sinalizada na tabela, todas foram realizadas nos Estados Unidos.

Tabela 1.

Tipo de alteração em aplicações do Good Behavior Game, descrição da alteração e pesquisa em que foi realizada.

Tipo de alteração	Descrição da alteração	Pesquisa
População- alvo	Alunos de educação especial	Gresham e Gresham (1982) Lastrapes (2014) Breeman et al. (2015)
	Alunos de ensino-médio	Mitchell, Tingstrom, Dufrene, Ford e Sterling (2015)
Comportamento-alvo	Utilização de concordância verbal	Maloney e Hopkins (1973)
	Habilidades no voleibol	Patrick, Ward e Crouch (1998)
<i>Setting</i> de aplicação	Refeitório da escola	McCurdy, Lannie e Barnabas (2009)
População e comportamento-alvo	Comportamento do professor durante a aplicação do GBG	Tingstrom (1994)
		Lannie e McCurdy (2007)
		Elswick e Casey (2011)
Comportamento-alvo e <i>setting</i> de aplicação	Prática de higiene oral dos alunos no banheiro da escola	Wehby, Maggin, Moore Partin e Robertson (2011)
		Donaldson, Wiskow e Soto (2015)
		Pas et al. (2015)
Comportamento-alvo e <i>setting</i> de aplicação	Comportamentos agressivos de alunos do ensino médio	Elswick, Casey, Zanskas, Black e Schnell (2016)
		Salend, Reynolds e Coyle (1989) Kellam e Anthony (1998)
População, comportamento-alvo e <i>setting</i> de aplicação	Produtividade no trabalho de médicos residentes de um hospital	Lutzker e White-Blackburn (1979)
	Comportamentos pró-sociais de alunos, professores e pais em toda a escola	Calegari (2016) *
Good Behavior Game acompanhado de outra intervenção	GBG + intervenção denominada “Mérito”	Darveaux (1984)

* Pesquisa realizada no Brasil

Ainda que haja grande interesse, desde 1969, em avaliar as diferentes variáveis que compõem o *Good Behavior Game*, as populações para as quais o jogo pode ser aplicado, os diversos comportamentos que podem ser alvo de intervenção, os *settings* em que a aplicação é eficaz, possíveis generalizações para outros países, faixas etárias dos participantes, pouca atenção foi dada à questão do uso do controle aversivo (punição) nessas intervenções, identificado na forma de pontuação utilizada (marcas contingentes à ocorrência de comportamentos inadequados).

A pesquisa de Darch e Thorpe (1977) é uma variação de aplicação do *Good Behavior Game* (denominada *The Principal Game*), na qual a variável dependente não são comportamentos inadequados ou disruptivos, mas sim comportamentos definidos como “*on-task*”, ou seja, aqueles relevantes para a tarefa em vigor. No estudo realizado, a professora de dez alunos de uma escola propôs como comportamentos-alvo: olhar para a professora, levantar a mão, aguardar sua vez, ler livros e materiais e escrever no caderno e a consequência programada foi atenção social disponibilizada pelo diretor da escola (*principal* em inglês, de onde advém o nome do jogo).

A aplicação desta variação durava 30 minutos e funcionava da seguinte maneira: após terem sido divididos em cinco times, os alunos eram instruídos a se comportar de forma adequada em sala de aula pois um sino tocava a cada cinco minutos e quando este sino tocasse, a professora pontuaria o(s) time(s) em que todos os alunos estivessem seguindo as regras do jogo. Após o encerramento do jogo, os times que tivessem atingido cinco ou seis pontos, receberiam uma premiação oferecida pelo diretor da escola (Darch & Thorpe, 1977).

Os resultados do estudo de Darch e Thorpe (1977) mostraram que o jogo foi eficaz para aumentar os comportamentos “*on task*”. A média de ocorrência de comportamentos “*on task*” registrada foi de 26% na Linha de base, enquanto na fase de aplicação do jogo

esta média foi de 86%. Os autores sugerem que pesquisas futuras estabeleçam sinalizações do momento da pontuação em intervalos variados, visto a possibilidade de discriminação temporal dos alunos, que acabavam ficando sob controle do intervalo fixo de 5 minutos para emitirem comportamentos adequados.

Fishbein e Wasik (1981) aplicaram uma variação do *Good Behavior Game* em que os comportamentos-alvo a serem reforçados pela professora, durante as atividades realizadas na biblioteca da escola, eram os adequados. Nesse estudo, foram considerados comportamentos adequados: falar baixo, ler um livro, andar com cautela pela biblioteca e respeitar os colegas. Foram registrados os comportamentos relevantes para a tarefa (responder perguntas, ler, escrever, levantar a mão para falar, ouvir lições da professora), irrelevantes para a tarefa (manusear materiais inadequados, olhar para a janela, não prestar atenção na leitura) e disruptivos (fazer barulhos, gritar e agredir). Com relação às regras do jogo, estas foram estabelecidas em conjunto entre alunos e professora e continham descrições sobre o que era esperado que as crianças fizessem ao invés do que não deveriam fazer (por exemplo: “falar baixo” e “tome cuidado ao andar” ao invés de “não fale alto” e “não empurre os colegas”).

Durante a linha de base, o percentual de comportamentos relevantes ocorria numa média de 73% do período de atividade na biblioteca. Já comportamentos irrelevantes ocorriam próximos de uma média de 9% e disruptivos, 18%. Quando o jogo estava em vigor, a bibliotecária observaria a turma quatro vezes e pontuaria os times em que todos os alunos pertencentes a este time estivesse seguindo as regras do GBG. Para ganhar o jogo, o(s) time(s) deveria(m) ter alcançado, pelo menos, três pontos (Fishbein & Wasik, 1981).

Os resultados mostraram aumento para uma média de 94% na frequência dos comportamentos relevantes e diminuição para 3% e 2% dos comportamentos irrelevantes

e disruptivos, consecutivamente. Desta forma, mostrou em seus resultados que a aplicação de consequências grupais, presentes no GBG, de comportamentos adequados exerce influência tanto no aumento da ocorrência destes, quanto na diminuição da ocorrência dos inadequados (Fishbein & Wasik, 1981).

Além disso, os autores afirmam que, apesar desta não ter sido uma variável testada experimentalmente, é possível que o envolvimento dos estudantes na definição das regras e o fato destas conterem descrições sobre o que era esperado que os alunos fizessem poder ter trazido benefícios adicionais ao procedimento quando comparados aos tradicionais. Estes poderiam ser, por exemplo, o aumento da motivação dos alunos e maior atenção da professora sobre os comportamentos adequados (visto serem estes os comportamentos que precisam ser verificados para que a pontuação fosse dada).

Foi possível encontrar na literatura estudos que se propuseram a comparar os efeitos do reforçamento de comportamentos adequados com a punição de inadequados sobre a diminuição da ocorrência de comportamentos inadequados em sala de aula. O trabalho de Tanol, Johnson, McComas e Cote (2010) tinha como objetivo avaliar a alteração apenas na taxa de comportamentos inadequados em sala de aula a partir da aplicação do GBG de dois diferentes modos, num delineamento ABACBC. O primeiro modo, condição B, tinha como comportamento-alvo a violação de regras e a consequente perda de pontos (chamado pelos autores de *GBG-response cost*). Já o segundo, condição C, tinha como comportamento-alvo o seguimento das regras e o consequente ganho de pontos (chamado pelos autores de *GBG-reinforcement*). A condição A era de linha de base.

Durante a condição *GBG-response cost*, cada time começava com quatro estrelas no mural de pontuação e a cada violação das regras emitida por um aluno, uma estrela do time do qual fazia parte era removida. Ao final do jogo, que durava 10 minutos, os times

que ainda tivessem pelo menos uma estrela, venciam e os alunos ganhavam doces. Na condição *GBG-reinforcement*, os times iniciavam o jogo com o quadro de pontuação vazio e deveriam alcançar um certo número de estrelas definido diariamente pela professora, e ela observaria (numa frequência não descrita) a classe e pontuaria os times em que todos os alunos estivessem seguindo as regras do jogo (Tanol, Johnson, McComas & Cote, 2010).

Os resultados mostraram que ambas versões do GBG foram efetivas na redução da ocorrência de comportamentos inadequados. Os autores afirmam que o *GBG-reinforcement* mostrou resultados levemente melhores do que o *GBG-response cost* para alguns alunos, mas discutem que esta afirmação deve ser analisada com cautela devido às trocas recorrentes entre estas duas condições experimentais (dado o delineamento ABACBC), de tal forma em que uma poderia exercer influência sobre a outra e os resultados serem inconclusivos. (Tanol, Johnson, McComas & Cote, 2010)

Wright e McCurdy (2011) debateram sobre as desvantagens – tais como pressão do grupo e uso de controle aversivo – que o *Good Behavior Game* pode trazer no formato em que são programadas apenas punições sobre a ocorrência de comportamentos inadequados. Estes autores aplicaram uma variação do GBG - tal como a de Tanol et al. (2010) - que foca apenas no reforçamento positivo de comportamentos adequados, classificando-a como uma “variação positiva” do GBG. Neste estudo passam a chamá-la de *Caught Being Good Game* (Jogo do Ser Pego Sendo Bom - tradução livre).

O objetivo do estudo de Wright e McCurdy (2011) foi comparar os resultados da aplicação do GBG tradicional e de sua variação, o *Caught Being Good Game* (CBGG), no que se refere tanto à emissão de comportamentos disruptivos quanto de comportamentos relevantes para a tarefa (“*on task*”) com duas turmas de uma escola dos Estados Unidos. O delineamento desta pesquisa (Wright & McCurdy, 2011) foi ABAC,

sendo a condição A – linha de base, B – *Good Behavior Game* e C - *Caught Being Good Game*.

Na condição do *Good Behavior Game*, o jogo funcionava da seguinte maneira: todas as vezes em que a professora observasse um aluno emitindo comportamentos disruptivos (definido como levantar-se, falar sem permissão, brincar com objetos e não seguir a instruções da professora), ela deveria pontuar o time ao qual a criança pertence. Ao final do jogo, que durava meia hora, o(s) time(s) que não tivesse(m) excedido um número de pontos (que a cada dia era diferente), ganhava(m) um prêmio. (Wright & McCurdy, 2011)

Na condição do *Caught Being Good Game*, um software era instalado no computador da sala de aula e este era programado para emitir um som (bip) a cada quatro minutos. Quando este bip era emitido, a professora deveria observar a sala de aula e pontuar aqueles times em que todos os alunos estivessem emitindo comportamentos relevantes para a tarefa. Assim como no GBG, o(s) time(s) que não tivesse(m) excedido um número de pontos (que a cada dia era diferente), ganhava(m) um prêmio. (Wright & McCurdy, 2011)

Os resultados encontrados por Wright e McCurdy (2011) foram de acordo com Tanol et al. (2010): tanto a versão tradicional quanto a “positiva” do GBG resultaram na diminuição da frequência dos comportamentos disruptivos. Porém esta pesquisa investigou, além dos efeitos dos jogos sobre a emissão desta categoria de comportamentos, os seus efeitos sobre a emissão de comportamentos adequados. Ambas versões do jogo produziram aumento na frequência dos comportamentos adequados e os autores mostram que não houve uma diferença significativa entre os resultados do GBG e do CBGG.

Entretanto, algumas limitações desse estudo e sugestões para futuras pesquisas foram levantadas pelos autores. Primeiramente, Wright e McCurdy (2011) comentam que o som emitido pelo computador para sinalizar o momento em que a professora pontuaria os times pode ter servido como aviso para que os alunos passassem a se engajar nos comportamentos adequados e ganhassem pontos – o que poderia ter alterado os dados registrados pelos pesquisadores – e sugerem que pesquisas futuras utilizem sinalizações visíveis ou audíveis apenas para a professora e em frequência variada. Um segundo ponto que mereceu ser discutido foi o fato de que a intervenção ocorreu próxima ao fim do ano letivo, o que impossibilitou que fossem feitos procedimentos de reversão (volta à linha de base e retorno às condições GBG e CBGG), o que teria possibilitado uma coleta de dados mais completa.

Wright e McCurdy (2011) afirmaram que o CBGG (ou variação positiva do GBG) é uma intervenção desenvolvida para encorajar e incentivar comportamentos positivos, mas que antes que essa variação positiva possa ser recomendada como substituta do GBG, existe a necessidade de que mais pesquisas sejam realizadas e dados empíricos levantados que embasem tal substituição. Os autores sugerem que futuras pesquisas sejam feitas em larga escala, tais como as sobre o GBG já feitas, com classes regulares e especiais, com alunos de diferentes séries, com professores com mais e menos experiência profissional, entre outros.

Wahl, Hawkins, Haydon, Marsicano e Morrison (2016) deram continuidade ao estudo de Wright e McCurdy (2011), seguindo algumas de suas sugestões de investigação: o delineamento deste estudo foi então ABCBC, como em Tanol et. al (2010), sendo a condição A – linha de base, condição B – *Good Behavior Game* e condição C - *Caught Being Good Game*. O funcionamento das duas diferentes condições se dava da mesma maneira do estudo de Wright e McCurdy (2011) com a diferença de

que, durante o CBGG, a professora carregaria consigo um aparelho que vibrava aproximadamente a cada 5 minutos, para que lhe fosse sinalizado particularmente o momento em que deveria observar a sala de aula e pontuar os times.

O objetivo principal do estudo de Wahl et al. (2016) foi avaliar possíveis diferenças entre o *Good Behavior Game* e sua variação positiva, o *Caught Being Good Game*, nos resultados dos comportamentos dos alunos e também dos professores de quatro turmas de uma mesma escola. A hipótese é que o reforçamento de comportamentos adequados levaria a uma melhora mais significativa no comportamento dos alunos e a um maior uso de falas positivas (reforçadoras) por parte dos professores. Além disso, os autores investigaram a preferência dos alunos e professores entre as duas intervenções – GBG e CBGG - e hipotetizaram que ambos prefeririam o CBGG, devido ao seu foco nos comportamentos positivos.

Os resultados desse estudo reiteram os anteriores, mostrando efetividade semelhante do GBG e também do CBGG na melhora do comportamento dos alunos. Tem-se como exemplo os resultados da turma 1, na qual os comportamentos de Engajamento ocorriam na linha de base numa média de 63% dos períodos observados e aumentou para uma média de 82% nas fases do CBGG e 81,5% nas fases de GBG. Já sobre os comportamentos de Não-engajamento, a média registrada foi de 29% e apresentou uma redução para 13,5% nas fases de CBGG e de 14,5% nas fases de GBG.

Os autores também avaliaram os efeitos da intervenção sobre o comportamento das professoras de reforçar ou punir os comportamentos dos alunos dada as duas situações experimentais e ambas mostraram resultados similares e contra a hipótese por eles levantada: as intervenções não levaram as professoras a emitir mais falas reforçadoras e, na maior parte do tempo, a ocorrência das frases punitivas se sobressaiu às reforçadoras (Wahl et al., 2016).

Além disso, o estudo quis investigar se haveria diferenças de aceitação e preferência de professoras e alunos entre as duas intervenções (GBG e CBBG) por meio da aplicação da escala *Intervention Rating Profile* (Martens, Witt, Elliott & Darveaux et al., 1985). Tanto para alunos quanto para professores, o nível de aceitação das duas propostas foi alto e similar. Já no que se refere à preferência, todos os professores preferiram o GBG, enquanto todos os alunos preferiram o CBBG.

Os autores (Wahl et al., 2016), assim, afirmam que tanto o GBG como sua variação positiva são ótimas estratégias de manejo de comportamento em sala de aula por meio de contingências de grupo dados os seus níveis de efetividade e eficácia e que cabe aos professores decidir qual, entre as duas, usarão.

Tanto a pesquisa de Wahl et al. (2016) quanto as anteriores que compararam as duas possíveis versões do GBG (a que pontua ou retira pontos dos alunos pela ocorrência de comportamentos inadequados e a que pontua pela ocorrência dos adequados), afirmam que ambas as possibilidades são igualmente efetivas e benéficas. Entretanto, não se discute os malefícios que uma intervenção comportamental baseada no uso de controle aversivo (na forma de retirada de pontos) pode trazer. Sobre o uso de práticas aversivas em sala de aula, Vargas (2009) afirma:

Métodos aversivos de controle não beneficiam ninguém. Na melhor das hipóteses eles levam à fuga ou apatia da pessoa ou grupo punidos, e na pior, a contra-ataques como vandalismo ou violência. Em contraste, o controle baseado em contingências positivas leva a um clima social em que todos prosperam, incluindo o professor¹. (p. 272)

Além disso, Vargas (2009) afirma que práticas punitivas não ensinam e/ou

¹ Em inglês: “[...] Aversive methods of control do not benefit anyone. At best they lead to escape or apathy in the person or group punished, at worst to counter aggression such as vandalism or violence. In contrast, control based upon positive contingencies leads to a social climate in which everyone prospers, including the teacher.” substituição às coercitivas, além viabilizar o ensino destes comportamentos, é um grande

passo em direção a uma experiência educacional mais positiva para os estudantes e para os próprios educadores.

Preocupado com esta discussão, o estudo de Calegari (2016) realizou a aplicação do *Good Behavior Game* apenas com a utilização de reforçamento positivo de relatos de comportamentos pró-sociais (variação positiva do GBG). Esse estudo caracteriza-se como uma versão modificada do GBG, uma vez que teve como objetivo alterar uma outra classe de comportamentos-alvo diferente das usuais, além de incluir mudanças procedimentais, como a inclusão dos pais e professoras das crianças na pesquisa e da extensão do jogo para outros locais da escola e momentos do dia letivo, além da sala de aula. Seus resultados mostraram aumentos na incidência e prevalência de comportamentos pró-sociais entre as crianças e, como afirmado pelo autor, são uma demonstração inicial da aplicabilidade da variação positiva do *GBG* no contexto das escolas brasileiras.

As pesquisas aqui apresentadas não só comprovaram a eficácia do GBG e de sua variação positiva como também investigaram e discutiram alguns componentes importantes de constarem na sua aplicação, tais como:

- Manipulação do número mínimo de pontos que deve ser alcançado pelos times que estes vençam (Harris & Sherman, 1973);
- Uso da consequência liberada aos times vencedores (Harris & Sherman, 1973);
- Uso do quadro de pontos visível para todos os alunos para manutenção do caráter lúdico do jogo (Harris & Sherman, 1973);
- Estabelecimento do momento de pontuação, realizado pela professora, em intervalos variados, de forma a evitar que os alunos se comportassem de maneira adequada apenas nos momentos programados para pontuação (Darch & Thorpe, 1977)

- Participação dos alunos no estabelecimento das regras do jogo, pela possibilidade de garantir maior motivação dos alunos para participar do jogo (Fishbein & Wasik, 1981);
- Estabelecimento de regras que contenham descrições sobre o que é esperado que as crianças façam ao invés do que não devem fazer, também pela possibilidade de garantir maior motivação dos alunos para participar do jogo e maior atenção da professora para os comportamentos adequados dos alunos (Fishbein & Wasik, 1981);
- Uso de sinalizações do momento de pontuação acessíveis apenas para a professora, de modo a evitar que os alunos se engajem nos comportamentos adequados apenas no momento da sinalização pública da pontuação (Wright & McCurdy, 2011);
- Uso da escala *Intervention Rating Profile* (Martens et al., 1985) para investigar o nível de aceitação dos participantes sobre a intervenção (Wahl et. al, 2016);
- Aplicabilidade da variação positiva do GBG em escolas brasileiras (Calegari, 2016).

O presente estudo pretendeu, assim, investigar quais os efeitos da implementação da variação positiva do *Good Behavior Game* (por vezes também chamada de *GBG-Reinforcement* e *Caught Being Good Game*) com a inclusão dos componentes acima, em contexto de sala de aula, na ocorrência de comportamentos adequados e inadequados de alunos de uma escola pública brasileira.

Problema de Pesquisa

O presente estudo pretendeu investigar a seguinte questão:

Haverá alteração na ocorrência de comportamentos adequados e inadequados de estudantes de uma escola pública brasileira durante a aplicação de uma variação positiva do *Good Behavior Game* em sala de aula?

Método

Participantes e *Setting*

Os participantes foram 26 alunos de uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal da cidade de São Paulo - todos com 7 ou 8 anos - e a professora regente da turma. O *setting* desta pesquisa foi a sala de aula regular desta turma. A

Materiais

Os seguintes materiais foram utilizados:

- Material de apresentação da variação positiva do *Good Behavior Game*: material impresso apresentado aos profissionais da escola para informá-los sobre a proposta do *Good Behavior Game* e do presente estudo (Apêndice A).
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pela professora (Apêndice B)
- Roteiro de ensino da aplicação do *Good Behavior Game*: o roteiro, usado pela pesquisadora em conjunto com a professora, descreve em tópicos quais pontos foram discutidos entre a pesquisadora e professora sobre a aplicação do *Good Behavior Game* em sala de aula. (Apêndice C)
- Roteiro da primeira e demais aplicações do Jogo: o roteiro, usado pela professora, descreve em tópicos a sequência de passos que devem ser por ela seguidos, tanto para introduzir o jogo em sala de aula, quanto para dar continuidade ao mesmo e encerrá-lo diariamente. (Apêndice D e E)
- Lista de sugestão de consequências para os vencedores (Apêndice F): lista preparada pela pesquisadora a partir de levantamento das consequências programadas

para o(s) time(s) vencedor(es) em estudos anteriores como sugestão de quais itens tangíveis e sociais poderiam ser utilizados nesta pesquisa.

- *Intervention Rating Profile-15 (IRP-15; Martens et al., 1985)* traduzida (Apêndice G)
- Lousa de pontuação: quadro metalizado que foi pendurado em uma área da sala de aula visível para todos os alunos e de fácil acesso pela professora, para que esta distribuísse os pontos (imãs com formato de estrela) aos times ao longo do jogo. Neste quadro constavam o nome de cada um dos times e espaço para registro da pontuação deles, as regras do jogo e um espaço para sinalizar quantos pontos eram necessários para vencer o jogo a cada dia (Apêndice H).
- Estímulos tangíveis utilizados como consequência aprovados pela professora: a partir de discussão com a professora participante, foram definidos quais itens tangíveis poderiam ser utilizados nesta pesquisa como consequência ao(s) time(s) vencedor(es), a saber: bala, bexiga, chiclete, carro de brinquedo, relógio de brinquedo, giz de cera, ioiô, bolha de sabão, adesivo, cata-vento, Papai Noel de brinquedo.
- *Tablet* e celular com o aplicativo *Behavioral Observation of Students in Schools – BOSS* (Pearson Education, 2013): aplicativo utilizado pela pesquisadora e pela segunda observadora para registro dos comportamentos dos alunos.
- Celular com o aplicativo *Vibration Reminder* (YouWeDroid, 2014) que tem a função de fazer o celular vibrar numa frequência previamente determinada.

Variável Dependente

A variável dependente investigada foi a ocorrência de comportamentos de engajamento e não-engajamento dos alunos na tarefa acadêmica proposta pela professora durante a aplicação do jogo.

Com o objetivo de criar uma codificação prática e que tivesse como alvo os comportamentos relevantes para melhoria de desempenho acadêmico em sala de aula, Shapiro (1996) desenvolveu o *Behavioral Observation of Students in Schools*. Tal codificação detalha as topografias dos comportamentos “*on-task*” e “*off-task*” (relevantes e não relevantes para a tarefa) e seu registro pode ser feito à mão ou através do aplicativo BOSS (Pearson Education, 2013).

Nessa categorização, os comportamentos relevantes para tarefa são divididos em duas categorias: engajamento ativo e engajamento passivo. Já os comportamentos não relevantes para tarefa são divididos entre não-engajamento verbal, não-engajamento motor e não-engajamento passivo. Estas categorias de comportamentos serão melhor definidas e exemplificadas a seguir:

- Engajamento Ativo (EA): quaisquer comportamentos em que o estudante esteja participando ativamente da tarefa designada pela professora. São exemplos: escrever, ler em voz alta, fazer contas com os dedos, levantar a mão para responder a uma pergunta, falar com a professora sobre a tarefa, falar com colega sobre a tarefa, responder a uma pergunta da professora e quaisquer atividades compatíveis com o que for indicado pela professora (pintar, recortar, colar, etc.)
- Engajamento Passivo (EP): quaisquer comportamentos em que o estudante esteja participando passivamente da tarefa designada pela professora. São exemplos: olhar para a professora enquanto ela fala, olhar para a tarefa, ler silenciosamente algum material, olhar para a lousa durante instruções da professora, olhar para um colega enquanto este lê em voz alta ou responde à professora.
- Não-engajamento motor (NEM): quaisquer comportamentos motores que não estejam associados com as atividades acadêmicas propostas pela professora. São exemplos: levantar-se da cadeira, virar as páginas do livro de forma aleatória, manipular

objetos que não competem à tarefa designada, tocar/conversar com colegas quando não relacionado à tarefa, desenhar ou escrever coisas que não competem à tarefa designada, virar-se na cadeira em direção contrária à instruída pela atividade.

- Não-engajamento verbal (NEV): quaisquer comportamentos vocais audíveis que não estejam associados com atividades acadêmicas ou não sejam permitidos. São exemplos: fazer sons como assobio ou arroteo de brincadeira, falar com colega sobre assuntos que não competem à tarefa designada, falar com colega sobre assuntos que competem à tarefa designada, porém quando a professora proibir os alunos de conversarem, fazer comentários quando não autorizado, dar respostas a problemas quando não solicitadas pela professora.

- Não-engajamento passivo (NEP): quaisquer comportamentos que indiquem que o aluno não está engajado, de forma passiva, na tarefa designada pela professora por pelo menos 3 segundos consecutivos dentro de um mesmo período. São exemplos: ficar sentado em silêncio sem fazer a tarefa, olhar ao redor da sala, olhar para fora da janela, ouvir passivamente um colega falar sobre assuntos que não competem à tarefa designada, cochilar.

Método de registro

Os comportamentos dos alunos foram registrados durante a própria aplicação do jogo em sala de aula através do aplicativo BOSS (Pearson Education, 2013) – que foi configurado de forma a possibilitar o método de registro de intervalo parcial de 15 segundos, totalizando 120 intervalos por dia de coleta.

O registro por meio do método de intervalo parcial é usado para representar a proporção de todo um período de observação em que determinado comportamento ocorreu. Este viabiliza que mais de uma categoria de comportamento seja observada e

registrada simultaneamente e se adequa melhor ao registro de comportamentos que não são facilmente divididos em unidades discretas. (Cooper, Heron & Heward, 2007)

Desse modo, a pesquisadora e observadora registraram apenas se o comportamento-alvo (EA, EP, NEM, NEV e NEP) ocorria em qualquer momento durante cada intervalo. Se uma mesma categoria de comportamento-alvo (e.g. Engajamento Passivo) fosse observado múltiplas vezes durante um mesmo intervalo, ainda assim, seria registrada apenas uma única ocorrência e não quantas vezes esta ocorreu. Em cada intervalo, um aluno diferente da sala foi observado e teve seu comportamento registrado.

A disposição das carteiras e mesa da professora em sala de aula, o posicionamento da pesquisadora e observadora, bem como ordem em que os alunos foram observados e tiveram seu comportamento registrado pode ser conferida a seguir:

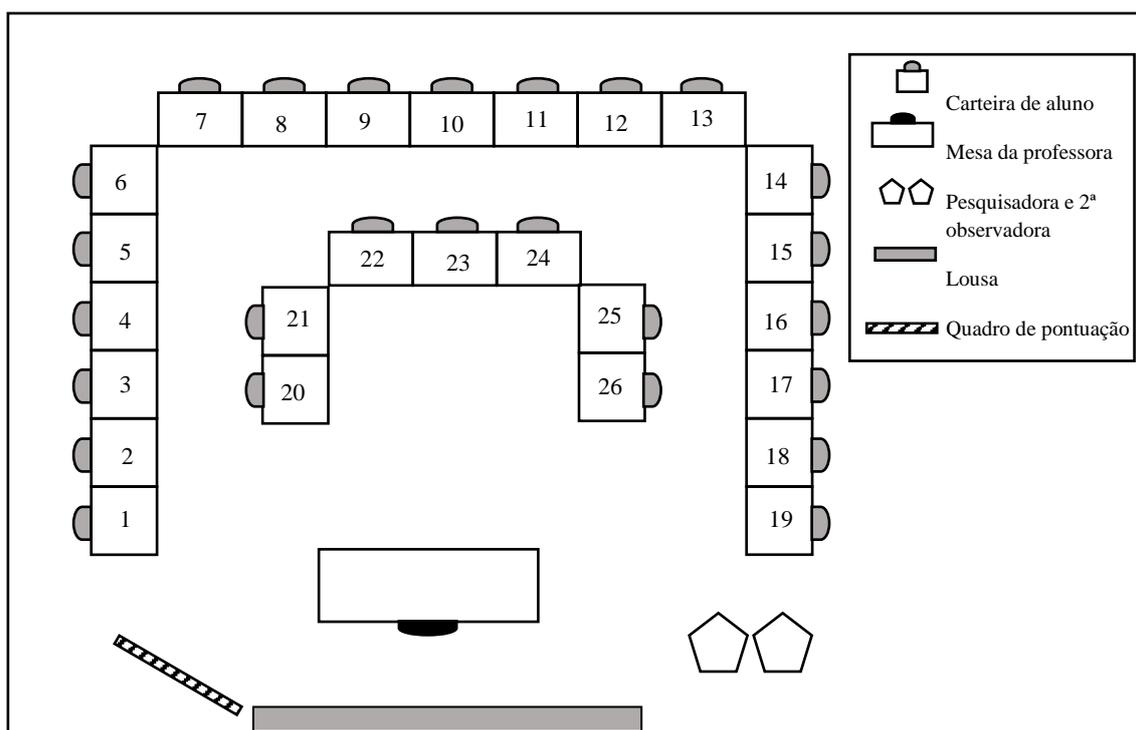


Figura 1. Disposição na sala de aula das carteiras, mesa da professora, lousa, quadro de pontuação e o posicionamento das observadoras durante as sessões de aplicação do GBG. Os números referem-se à ordem em que os alunos foram observados a cada período.

Concordância Entre Observadores (CeO)

Um segundo observador esteve presente em 11 das 16 aplicações do GBG e realizou o registro das diversas categorias da variável dependente da pesquisa da forma descrita anteriormente. O nível de concordância foi contabilizado a partir do número de registros em que ocorreu concordância entre os observadores, dividido pelo número de concordâncias somada às discordâncias registradas, multiplicados por 100, para cada uma das categorias de comportamento utilizadas nesta pesquisa (EA, EP, NEM, NEV e NEP).

$$\text{Índice de Concordância} = \frac{\text{Concordâncias}}{(\text{Concordâncias} + \text{Discordâncias})} \times 100$$

Procedimento

Passo I: Apresentação para a equipe da escola e escolha da professora participante.

A fase inicial da presente pesquisa contou com uma apresentação da pesquisadora aos profissionais da escola (direção, coordenação e professoras) com o objetivo de introduzir a história do GBG e a relevância dos resultados, já demonstrados na literatura. Foi preparado um material gráfico, em formato de folder (Apêndice A), com estas informações que foi distribuído no início da apresentação.

Após essa apresentação, a pesquisadora conversou com a equipe para definir a professora participante da pesquisa, de acordo com interesse da docente e de compatibilidade de horários para coleta. A professora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), que esclarece todas as etapas do estudo e condições de participação, tais como garantia de sigilo, possibilidade de desistência, entre outros.

Passo II: Treino do segundo observador.

Antes do início da coleta de dados, a pesquisadora realizou treinos de observação dos comportamentos-alvo e do método de registro destes com a segunda observadora da pesquisa. A primeira fase deste treino incluiu a leitura conjunta entre pesquisadora e segunda observadora das definições de cada categoria de comportamento em Shapiro (1996) e discussão de cada uma. Em seguida, realizou-se um treino deste registro a partir da observação de vídeos de crianças em sala de aula. Num terceiro momento, a pesquisadora e segunda observadora realizaram o registro em sala de aula com a turma participante da pesquisa, na fase de linha de base do estudo, e este registro foi descartado da contabilização da Concordância entre Observadores (CeO).

Esta fase fez-se necessária para garantir fidedignidade dos registros dos comportamentos, mensurado pelo índice de Concordância Entre Observadores (CeO) durante as fases de coleta.

Passo III: Linha de base.

Foram realizadas seis sessões de coleta em dias diferentes, com 30 minutos de duração, nas quais foram apenas registrados, através do aplicativo BOSS (Pearson Education, 2013), os comportamentos-alvo dos alunos, tal como descrito nas sessões *Método de Registro e Variável Dependente*.

Passo IV: Ensino da aplicação do GBG para a professora.

De forma concomitante à coleta de Linha de Base, foram realizados dois encontros entre a pesquisadora e professora nos quais se ensinou as fases de implementação do GBG a partir dos pontos descritos no Roteiro de Ensino da Aplicação (Apêndice C). Nestas reuniões foram definidos com a professora quais consequências (prêmios e privilégios)

seriam utilizados e qual seria o nome do jogo divulgado para as crianças dada a dificuldade de compreensão do nome “*Good Behavior Game*”. Pesquisadora e professora concordaram então por chamá-lo de *Jogo dos Times*.

Além disso, foi definido, com aprovação da professora, onde a pesquisadora e observadora poderiam sentar-se de modo a possibilitar uma visão geral dos alunos e professora e que não atrapalhasse o andamento da aula.

Passo V: *Good Behavior Game*

As aplicações do jogo foram realizadas pela professora seguindo os itens dos roteiros de aplicação (Apêndice D e E). Os itens de ambos scripts serão melhor detalhados a seguir.

1. Apresentação do *Good Behavior Game* para a sala: a professora informou à classe que os alunos participariam de um jogo chamado “Jogo dos Times” durante a quinta aula de segunda, terça e quarta-feira, durante 30 minutos cada dia, e esclareceu a premissa do jogo: os alunos seriam divididos em quatro times e estes times seriam eventualmente pontuados, caso todos os integrantes estejam “sendo bons alunos”, e receberão diferentes prêmios, de acordo com a pontuação alcançada ao final do jogo. A quinta aula, última do dia e única em que a pesquisadora tinha disponibilidade, era reservada para que tarefas pendentes de outras aulas do dia eram realizadas e/ou finalizadas;

2. Estabelecimento das regras que os alunos, divididos em times, deverão seguir: neste momento, a professora debateu com os alunos quais eram os comportamentos que um “bom aluno” apresentava. Todos os comportamentos levantados pelos alunos e alunas foram anotados na lousa e aglutinados, devido às semelhanças entre si. Foram definidas então quatro regras gerais: 1) Respeitar a professora e os colegas; 2)

Ter bons modos; 3) Fazer a tarefa de sala; e 4) Falar baixinho. Para cada regra, foram esclarecidos os comportamentos esperados.

3. Descrição dos procedimentos de observação e de pontuação dos times: a professora descreveu que eventualmente observaria cada um dos times e pontuaria aqueles times em que todos os alunos integrantes estivessem seguindo as regras do jogo descritas no item anterior.

4. Divulgação dos prêmios e privilégios possíveis de serem recebidos: a professora informou aos alunos que o(s) time(s) que alcançasse(m) quatro ou mais pontos (nas semanas seguintes, a meta aumentou para cinco, seis e sete pontos) ganharia(m) prêmios.

5. Divisão e nomeação dos times: neste momento, a professora dividiu os times de acordo com a disposição das carteiras em sala de aula. Como esta disposição de carteiras já era a usual da turma, os lugares de cada aluno já haviam sido definidos pela professora de forma balanceada. Além disso, os alunos tiveram alguns minutos para que definissem entre eles os nomes dos seus times. A organização das carteiras, tal como demonstrada na Figura 1, era o modo como a professora já organizava sua sala de aula diariamente e foi aproveitada para a definição dos times, de acordo com a figura a seguir:

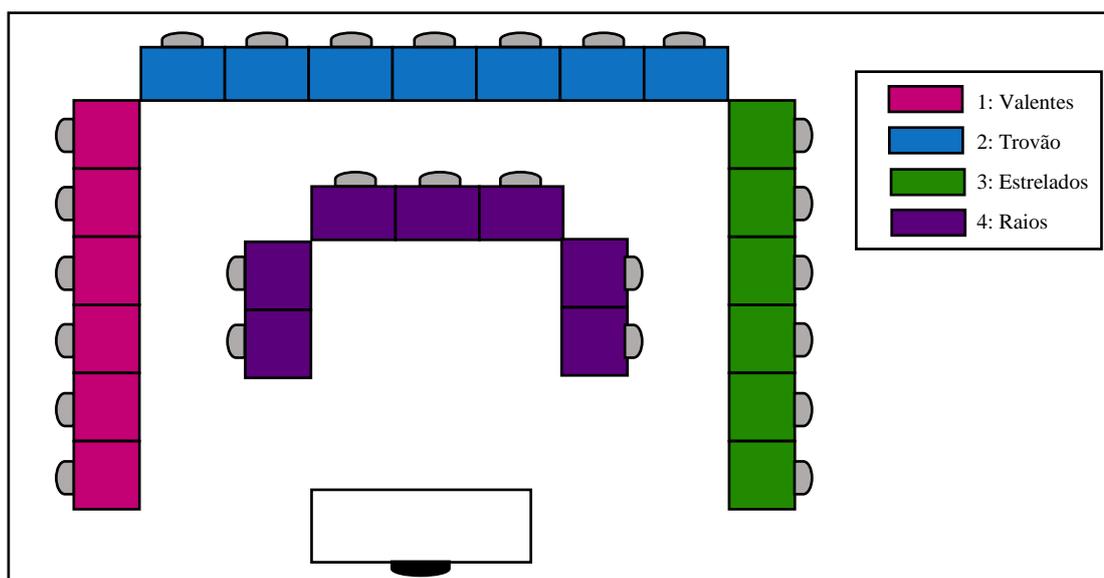


Figura 2. Divisão dos times em sala de aula e seus respectivos nomes.

6. Apresentação do quadro de pontuação: neste momento, a professora apresentou para a classe o quadro onde a pontuação seria registrada (representação do quadro no Apêndice H) e o pendurou num ponto da classe de fácil acesso para a professora e de fácil visualização para as crianças, no caso, ao lado da lousa.

7. Início do jogo;

7.1: Sinalização do início: a professora avisava os alunos que a partir deste momento o jogo havia entrado em vigor;

7.2: Checagem da sala: a professora portava um aparelho de celular que tinha instalado em seu sistema o aplicativo Vibration Reminder (YouWeDroid, 2014). Este aplicativo foi previamente programado para fazer com que o celular vibrasse discretamente 8 vezes em intervalos randomizados ao longo dos 30 minutos de jogo. Nestes momentos, após a vibração do aparelho de celular ter ocorrido, a professora checava a sala, à procura dos times em que todos os alunos estivessem seguindo as regras do jogo

7.3: Pontuação dos times: caso houvesse times em que todos os alunos estivessem seguindo as regras, a professora os pontuava, marcando estes pontos no quadro de pontuação.

7.4: Ignorar a emissão de comportamentos inadequados: a professora foi instruída a não dar atenção à emissão de comportamentos inadequados leves. Entretanto, se algum aluno emitisse algum comportamento considerado grave (tal como agredir um colega) a professora devia intervir de forma a apenas impedir que aquele comportamento ocorresse;

8. Encerramento do jogo:

8.1: Aviso à classe de que o jogo foi encerrado;

8.2: Avaliação da pontuação de cada time;

8.3: Distribuição dos prêmios e privilégios: caso algum time tivesse alcançado a pontuação necessária para ser premiado, a professora distribuía os prêmios aos alunos deste(s) time(s) ao final do jogo (que coincidia com o final do dia letivo);

Esses passos referem-se às primeiras aplicações do jogo, pois contêm em seu início descrição detalhada do formato e das regras do jogo e de passos como definição das regras e dos times, realizados apenas na primeira aplicação. Após isso, a professora seguiu o segundo Roteiro (Apêndice E), que não contém esses passos de apresentação e descrições iniciais do jogo. Durante todas as aplicações do jogo, a pesquisadora esteve presente e registrou, no aplicativo BOSS (Pearson Education, 2013), a ocorrência dos comportamentos-alvo dos alunos como descrito anteriormente. A segunda observadora esteve em 11 das 16 sessões.

Passo VI: Avaliação da aceitação da Professora

Encerrada a coleta, foi avaliado o nível de aceitação da professora sobre aplicação dessa variação positiva do GBG a partir da aplicação da tradução (própria) da escala *Intervention Rating Profile-15 (IRP-15; Martens et al., 1985)*. Esta é uma escala Likert, na qual 15 afirmações devem ser classificadas de conforme o nível de concordância do sujeito para cada uma delas. Cada nível de concordância tem uma pontuação equivalente, sendo 1 - discordo completamente; 2 – discordo levemente; 3 – discordo; 4 - concordo levemente; 5 – concordo; e 6 - concordo completamente. Considerando a soma desta pontuação, o escore da escala pode então variar de 15 (caso seja assinalada para todas as afirmações a opção Discordo completamente) a 90 (caso seja assinalada para todas as

afirmações a opção Concordo completamente). Para pontuações acima de 52, considera-se que a intervenção tem alta aceitação.

Lynne (2015) afirma que a escala pode ser adaptada de acordo com a intervenção proposta, desde que não afete suas propriedades psicométricas, e, para o seu estudo, alterou os tempos verbais da escala original de forma que estivesse de acordo com a proposta do GBG. Desta forma, tal versão adaptada de Lynne (2015) foi traduzida e utilizada neste estudo.

Resultados

Os resultados obtidos serão apresentados em quatro tópicos: 1) Concordância entre observadores; 2) *Good Behavior Game*: comportamentos-alvo; 3) *Good Behavior Game*: pontuação dos times; e 4) avaliação da aceitação da professora.

Concordância Entre Observadores (CeO)

A segunda observadora esteve presente em 11 dos 16 dias de coleta da pesquisa, totalizando presença em 69% do total de observações.

Está presente na Tabela 2, em porcentagem, o nível de concordância entre as observações da pesquisadora e da segunda observadora alcançado para cada uma das cinco categorias de comportamento-alvo desta em cada sessão de observação e a média de CeO obtidas para cada categoria de comportamento.

Tabela 2.

Concordância entre Observadores alcançada em cada sessão de observação da aplicação do Good Behavior Game para cada categoria de comportamento-alvo, médias de CeO entre categorias de comportamentos e média geral de CeO em porcentagem.

Sessão	Engajamento Ativo (EA)	Engajamento Passivo (EP)	Não-engajamento Motor (NEM)	Não-engajamento Verbal (NEV)	Não-engajamento Passivo (NEP)	Média
1	85,0%	79,2%	80,0%	89,2%	79,2%	-
2	91,1%	88,6%	93,4%	93,4%	91,1%	-
3	94,8%	92,2%	98,3%	93,0%	97,4%	-
4	85,7%	91,8%	82,7%	93,9%	84,7%	-
5	95,0%	78,0%	83,0%	91,5%	73,0%	-
6	94,0%	92,0%	99,0%	97,0%	95,0%	-
7	83,7%	88,5%	96,0%	96,0%	93,2%	-
8	89,3%	82,8%	92,5%	88,0%	88,0%	-
9	91,3%	95,2%	100,0%	97,1%	92,3%	-
10	94,0%	99,0%	100,0%	94,7%	98,2%	-
11	87,0%	85,0%	99,0%	100,0%	98,0%	-
Média	89,8%	96,7%	94,9%	93,2%	92,8%	91,1%

Como pode ser observado na Tabela 2, o nível de concordância entre observadores por comportamento-alvo variou de 73% (NEP, sessão 5) a 100% (NEM, sessões 9 e 10). Em 35 das 55 observações por comportamento, este nível foi maior que 90%.

É possível observar também que média de concordância obtida para cada categoria de comportamento variou entre 89,8% e 96,7%. A categoria em que se obteve a menor média no nível de concordância foi a de Engajamento Ativo, com 89,8%, seguida pelo Não-engajamento Passivo, com 92,8%. A média de Concordância entre Observadores geral está indicada na Tabela 2, sendo esta 91,1%.

Good Behavior Game: efeito nos comportamentos-alvo

Os resultados serão aqui apresentados de duas maneiras diferentes. A primeira por meio da apresentação dos dados categorizados conforme as cinco categorias de comportamento (EA, EP, NEM, NEV e NEP) durante as fases de Linha de Base e Good Behavior Game. Na segunda maneira, os comportamentos das cinco categorias serão aglutinados, sendo a) *Engajamento* (soma entre Engajamento Ativo e Passivo); e b) *Não-engajamento* (soma entre Não-engajamento Motor, Verbal e Passivo). Optou-se por incluir a segunda forma de apresentação dos dados por esta ser a usual de disposição de resultados dentro da literatura sobre GBG discutida na seção de Introdução, inclusive quando a categorização de comportamento-alvo utilizada foi o *Behavioral Observation of Students in Schools* (Shapiro, 1996), como em Wahl et al. (2016).

Pode-se conferir na Figura 3 a porcentagem de intervalos em que foram observados comportamentos de Engajamento Ativo e Passivo e de Não-engajamento Motor, Verbal e Passivo nas seis sessões de Linha de Base e nas dez sessões de aplicação do GBG:

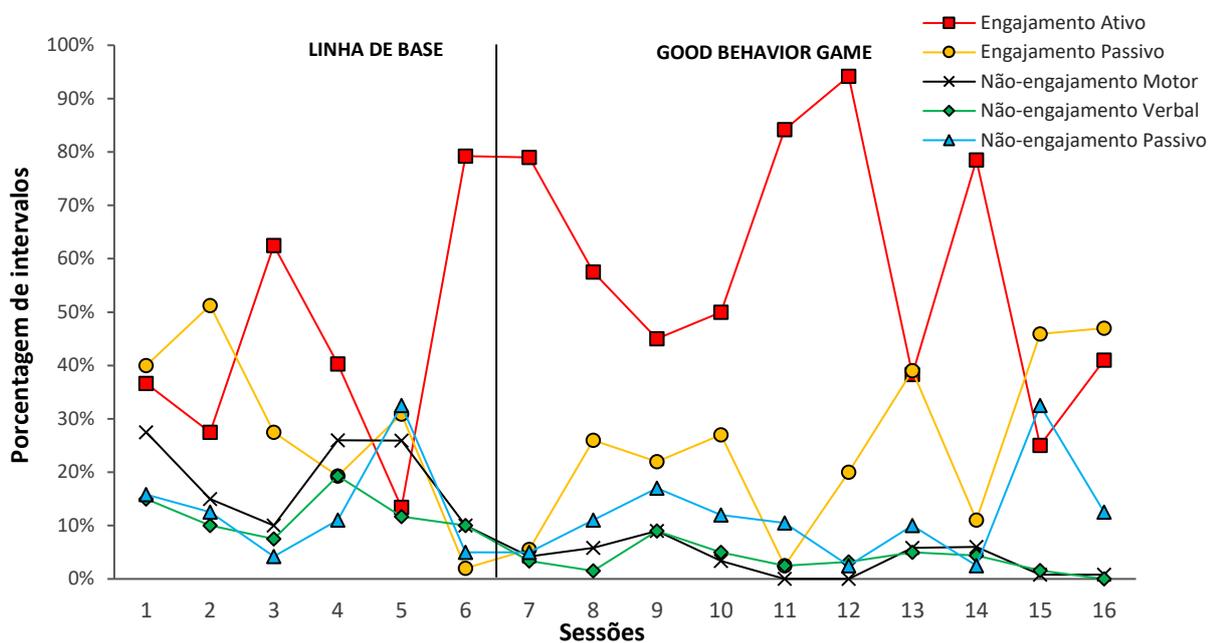


Figura 3. Intervalos em que foram observados comportamentos das cinco categorias de análise em cada sessão de Linha de Base e de aplicação do Good Behavior Game, em porcentagem.

É possível observar na Figura 3 que, de maneira geral, houve aumento na ocorrência dos comportamentos de Engajamento (indicados pelas linhas vermelha e amarela) e diminuição na ocorrência dos comportamentos da Não-engajamento (indicados pelas linhas preta, verde e azul), dada a introdução do GBG a partir da sétima sessão.

Na linha de base, verificamos que a taxa de quatro das cinco categorias de comportamento seguia estável nas cinco primeiras sessões (com exceção dos comportamentos de Engajamento Passivo, que apresentaram uma tendência à diminuição ao longo dessas sessões). A estabilidade dos outros quatro comportamentos parece ter sido quebrada na sexta e última sessão de linha de base, na qual a ocorrência de comportamentos de Engajamento Ativo teve um aumento abrupto e bem proeminente, enquanto os comportamentos de Não-engajamento tiveram uma redução considerável.

Uma hipótese para essa alteração foi levantada a partir da observação direta da pesquisadora e da segunda observadora das dinâmicas diárias em sala de aula entre professora e alunos (para uma descrição completa das observações feitas sobre cada dia de coleta, ver Apêndice I). Neste sexto dia de linha de base, diferentemente dos anteriores, a professora havia proposto aos alunos um desafio no qual cada aluno ganharia um prêmio (brinquedo) caso fizesse toda a tarefa daquele dia. Esta proposta, segundo relato da professora, era comumente feita por ela aos alunos. Desta forma, a introdução de uma variável inesperada e não-controlada pela pesquisadora foi observada e pode ter influenciado as mudanças repentinas no comportamento das crianças, visto que neste dia uma nova contingência estava em vigor.

Na Tabela 3, encontra-se a comparação das médias de ocorrência de cada categoria de comportamento entre as sessões de Linha de Base e de Good Behavior Game.

Tabela 3.

Média de intervalos em que foram observados comportamentos das cinco categorias de análise nas sessões de Linha de Base e de aplicação do Good Behavior Game em porcentagem.

	Engajamento Ativo	Engajamento Passivo	Não-engajamento Motor	Não-engajamento Verbal	Não-engajamento Passivo
Linha de Base	49,5%	25,1%	15,6%	9,8%	12,1%
Good Behavior Game	59,8%	26,1%	3,6%	3,6%	11,6%

Ainda na linha de base, podemos verificar na Tabela 3 que os comportamentos que ocorriam numa maior taxa em média são os de Engajamento Ativo, com uma média de quase 50% de ocorrência, seguido pelos comportamentos de Engajamento Passivo (25,3%) e Não-engajamentos Motor, Passivo e Verbal (todos com média abaixo de 15%).

Iniciada a fase do *Good Behavior Game*, podemos observar na Figura 3 uma queda considerável na ocorrência dos três tipos de Não-engajamento (Motor, Verbal e Passivo) ao longo das 10 sessões. Temos como exemplo a 12ª sessão, em que se obteve 0% de

Não-engajamento Motor, 3,3% de Verbal e 2,5% de Passivo, ou na 16ª sessão, com 0,8%, 0% e 12%, respectivamente. Além disso, pode-se ver na Tabela 3 a redução nas médias desses comportamentos: observamos que a média de ocorrência dos comportamentos de Não-engajamento Motor passou a ser 5 vezes menor após a introdução do GBG e em relação aos comportamentos de Não-engajamento Verbal, esta passou a ser 3 vezes menor após o GBG. Já com relação à média de comportamentos de Não-engajamento Passivo, a redução foi mais branda, sendo ela de 12,1% para 11,6%.

Com relação aos comportamentos de Engajamento, pode-se observar na Figura 3 um aumento na ocorrência dos dois tipos de Engajamento (Ativo e Passivo), principalmente nas sessões 7, 8 11, 2 e 14 para o EA e nas sessões 13, 15 e 16 para o EP. Podemos conferir na Tabela 3 que, ainda que menos acentuada e menor do que com relação aos comportamentos de Não-engajamento (NEM, NEV e NEP), houve alteração na média de ocorrência das duas categorias de comportamento de Engajamento após a introdução do *Good Behavior Game*, tendo a média de Engajamento Ativo aumentado 10,3% e Engajamento Passivo, 1%.

Podemos observar nas sessões 8, 9, 13 e 15 quedas abruptas na ocorrência dos comportamentos de Engajamento Ativo, dado que nas sessões anteriores e posteriores a estas, a ocorrência destes comportamentos mantinha-se alta e estável. Destacam-se as sessões 13 e 15, uma vez que esta taxa caiu para 39% e 25%. Nestas mesmas sessões (8, 9, 13 e 15), vemos aumentos moderados na taxa dos comportamentos de Não-Engajamento Passivo. Com relação aos comportamentos de Não-Engajamento Verbal e Motor, conferimos também aumentos leves nas sessões 9 e 13.

Com relação a esta outra discrepância nos dados das sessões 8, 9, 13 e 15, foi possível levantar uma hipótese a partir da observação direta das dinâmicas diárias em sala de aula. Nas sessões 8 e 9 especificamente, uma grande quantidade de alunos terminou a

atividade proposta consideravelmente antes do momento em que fariam a correção desta e, em situações como esta, a professora indicava aos alunos que era necessário que os demais colegas também terminassem a tarefa para que fosse dada continuidade à aula e, enquanto isso, eles deveriam apenas aguardar em silêncio.

Já nos dias 13 e 15, as atividades propostas pela professora requeriam, de fato, menos engajamento dos alunos do que nos demais dias e foi considerada por vários (dada observação de vocalizações dos alunos), como “chata”. Na sessão 15, cada aluno deveria ler em voz alta para a classe uma pequena notícia que lhe chamou atenção numa revista infantil e enquanto este aluno lia, os outros 25 deveriam apenas “prestar atenção na leitura” (como indicado pela professora). Já na sessão 13, uma atividade semelhante foi proposta, entretanto o conteúdo que deveria ser lido em voz alta por cada aluno eram as cartas por eles escritas para o Papai Noel.

Nestas quatro sessões, o aumento no nível de comportamentos de Não-engajamento por parte dos alunos era visível e isto possivelmente controlou o comportamento da professora de forma que, em diversos momentos, ela emitiu orientações aos alunos tais como “Se não quer prestar atenção, pelo menos fica quietinho”, “Se não vai ouvir o colega lendo, pelo menos não atrapalha”, “Se não tem mais nada para fazer, abaixa a cabeça e fica quietinho pra não atrapalhar o amigo”.

Pode-se considerar que era esperado que os alunos seguissem suas orientações. Entretanto, apesar de terem sido orientados pela professora a emitir os comportamentos tais como ficar quieto olhando pela janela, não emitir nenhum tipo de interação com a professora e/ou material acadêmico e colegas, abaixar a cabeça etc, quando estes são categorizados através da categorização de Shapiro (1996), são considerados como Não-engajamento Passivo. Dessa forma, tem-se uma hipótese que justificaria o aumento na

taxa dos comportamentos de NEP e redução dos comportamentos de EA nestas quatro sessões.

Como descrito no início desta seção, a autora optou por incluir a segunda forma de apresentação dos dados por ser a maneira usual de apresentação dos resultados na literatura sobre o GBG. Desta forma, as cinco categorias de comportamentos-alvo foram também aglutinadas em apenas duas categorias de comportamentos: Engajamento e Não-engajamento. Tais informações estão dispostas na Figura 4.

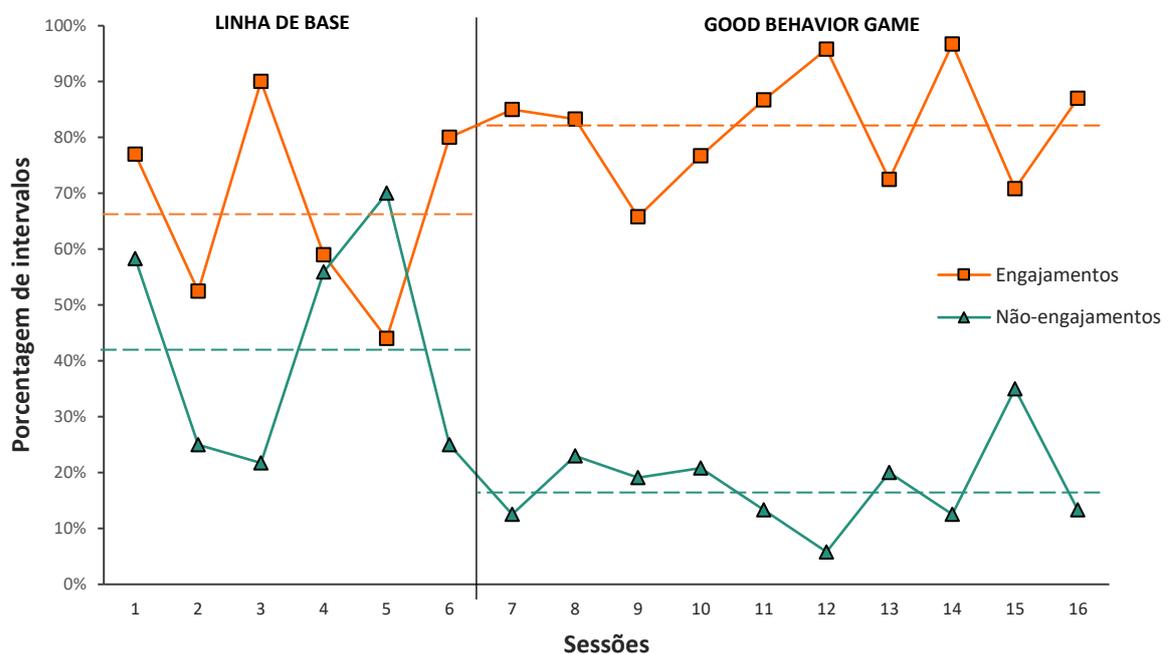


Figura 4. Intervalos em que foram observados comportamentos de Engajamentos e Não-engajamentos em cada sessão da Linha de Base e de Good Behavior Game em porcentagem. As linhas pontilhadas indicam a média de cada uma das categorias de comportamentos em cada fase do estudo, em porcentagem.

A Figura 4 revela uma diferenciação ainda mais nítida dos efeitos do GBG: apesar dos comportamentos de Engajamento já apresentarem uma tendência de ocorrer numa taxa maior do que os de Não-engajamento, a introdução do GBG aumentou ainda mais e estabilizou a taxa de comportamentos de Engajamento e diminuiu e estabilizou a de Não-engajamento.

A organização e a disposição dos resultados desta maneira apoiam e respaldam a discussão anterior, na qual afirmou-se que após a introdução do *Good Behavior Game* pôde-se perceber redução na emissão dos comportamentos de Não-Engajamento e aumento na emissão dos de Engajamento. As médias gerais de taxa destas duas categorias de comportamento durante as sessões de linha de base e durante as sessões em que o *Good Behavior Game* era aplicado pela professora estão indicadas nas linhas pontilhadas da Figura 4. Assim, a média de comportamentos aglutinados na categoria Não-engajamento (Motor + Verbal + Passivo) sofreu uma redução de 42,7% para 17,5%, enquanto que os comportamentos de Engajamento (Ativo + Passivo) tiveram um aumento na sua média de 67% para 82%.

Good Behavior Game: Pontuação Dos Times

Além dos resultados com relação às alterações na ocorrência das cinco categorias de comportamento dada a introdução do *Good Behavior Game*, outro dado a ser apresentado e discutido é a pontuação alcançada pelos quatro times (time 1 – Valentes; time 2 -Trovão; time 3 – Estrelados; time 4 – Raios) e quais venceram ao longo das 10 sessões.

Podem ser conferidos na Tabela 4 a pontuação necessária de para ganhar o jogo em cada dia de GBG, quantos pontos cada time alcançou e a consequência que foi entregue pela professora ao longo do jogo aos times que chegaram à meta de pontuação:

Tabela 4.

Pontuação necessária para vencer, pontos obtidos por cada time e consequência entregue aos times que alcançaram a pontuação necessária. Times perdedores estão destacados.

Sessão	Pontuação necessária para vencer	Pontuação de cada time		Consequência do dia
7	3	1	2	Iôô
		2 pts.	3 pts.	
		3	4	
		3 pts.	3 pts.	
8	4	1	2	Bexiga + bala
		6 pts.	6 pts.	
		3	4	
		6 pts.	6 pts.	
9	4	1	2	Giz de cera
		6 pts.	6 pts.	
		3	4	
		6 pts.	4 pts.	
10	4	1	2	Bexiga + relógio de plástico
		6 pts.	6 pts.	
		3	4	
		3 pts.	6 pts.	
11	4	1	2	Bolha de sabão
		6 pts.	6 pts.	
		3	4	
		6 pts.	6 pts.	
12	5	1	2	Bala
		6 pts.	6 pts.	
		3	4	
		6 pts.	6 pts.	
13	5	1	2	Adesivos
		6 pts.	6 pts.	
		3	4	
		6 pts.	6 pts.	
14	5	1	2	Chiclete + bexiga
		6 pts.	7 pts.	
		3	4	
		7 pts.	7 pts.	
15	6	1	2	Cata-vento ou carrinho
		6 pts.	6 pts.	
		3	4	
		6 pts.	6 pts.	
16	6	1	2	Papai Noel de brinquedo
		7 pts.	6 pts.	
		3	4	
		6 pts.	6 pts.	

Como pode ser observado na Tabela 4, em 8 das 10 sessões de aplicação do GBG, todos os times alcançaram a pontuação mínima necessária para que ganhassem o jogo. Em apenas duas sessões, um dos quatro times perdeu, sendo eles: sessão 7 – time 1 e sessão 10 - time 3.

Em cinco sessões (8, 11, 12, 13 e 14), todos os times não só alcançaram a pontuação mínima como a ultrapassaram, recebendo um ou dois pontos a mais do que o mínimo necessário para vencer. Já nas sessões 9 e 16, observamos que pelo menos um time ultrapassou este mínimo.

Durante as discussões iniciais realizadas antes do início da fase de aplicação do GBG, a professora informou a pesquisadora que dois alunos da classe eram considerados os “alunos problema”, visto que apresentavam muitos comportamentos por ela considerados inadequados, não realizavam as tarefas, entre outros. Estes serão aqui chamados de Aluno A e Aluno B.

O Aluno A fez parte, desde o início e até o final da pesquisa, do Time 1. Na sessão 7, este aluno não fez a tarefa proposta pela professora e devido a isto, seu time perdeu. A professora havia sido instruída a não expor este e nenhum outro aluno caso este tipo de situação ocorresse (times perdendo), o que não foi cumprido: dado o fim do jogo, ele foi exposto pela professora como o “culpado” pela perda do time e esta pediu para que ele se comprometesse a seguir todas as regras do jogo nos próximos dias. Na sessão seguinte, o Aluno A seguiu as regras do jogo, seu time venceu e a professora valorizou seu desempenho, sinalizando para a classe que ele havia cumprido o combinado do dia anterior de seguir as regras. Nas sessões que se seguiram, este aluno seguiu as regras do jogo.

Já o Aluno B comunicou a professora que não tinha interesse em participar do jogo nas sessões 7, 8 e 9, o que foi por ela respeitado. Já na décima sessão, decidiu

participar do jogo e passou a compor o Time 3. Como podemos observar na Tabela 4, o time do qual fazia parte perdeu nesta sessão, tendo alcançado 3 pontos enquanto os outros três times, 6 pontos. Neste dia, os colegas que faziam parte do Time 3 reclamaram com a professora sobre terem perdido em virtude da participação do Aluno B. Sua participação nas sessões seguintes foi inconstante, visto que não participou do jogo nas sessões 11, 12 e 15 e participou nas sessões 13, 14 e 16. Nos dias em que participou, o time do qual fazia parte venceu o jogo.

É possível conferir, ainda na Tabela 4, que a pontuação mínima necessária de ser alcançada para que os times vencessem aumentou ao longo das sessões de aplicação do GBG, tendo iniciado em 3 pontos (sessão 7) e encerrado em 6 pontos (sessão 16) e que à medida em que esta pontuação mínima aumentava, os times não só alcançavam esta pontuação como a superavam.

Avaliação da Aceitação da Professora

Como última fase desta pesquisa, foi avaliado o nível de aceitação da professora sobre o *Good Behavior Game*, a partir da escala *Intervention Rating Profile-15 (IRP-15;* Martens et al., 1985). A Figura 5 mostra as respostas dadas pela professora participante para cada uma das 15 afirmações que deveriam ser classificadas a partir de sua opinião sobre o GBG.

	Concordo completamente	Concordo	Concordo levemente	Discordo levemente	Discordo	Discordo completamente
Esta foi uma intervenção viável para o(s) comportamento(s) da sala de aula	6	5	4	3	2	1
A maioria dos professores acharia essa intervenção apropriada	6	5	4	3	2	1
Essa intervenção se provou efetiva em ajudar a mudar o(s) comportamento(s)-problema da classe.	6	5	4	3	2	1
Eu sugeriria para outros professores o uso dessa intervenção	6	5	4	3	2	1
O problema de comportamento na sala de aula era suficientemente grave para justificar o uso desta intervenção.	6	5	4	3	2	1
A maioria dos professores consideraria essa intervenção adequada para os comportamentos-problema	6	5	4	3	2	1
Eu gostaria de usar essa intervenção de novo em sala de aula.	6	5	4	3	2	1
A intervenção NÃO trouxe efeitos-colaterais negativos para os estudantes.	6	5	4	3	2	1
Essa intervenção foi apropriada para uma variedade de alunos.	6	5	4	3	2	1
Essa intervenção foi compatível com aquelas que eu normalmente uso em sala de aula.	6	5	4	3	2	1
Esta intervenção foi uma maneira justa de lidar com o comportamento problema na sala de aula.	6	5	4	3	2	1
Eu gosto dos procedimentos utilizados nessa intervenção.	6	5	4	3	2	1
A intervenção foi uma boa maneira de lidar com o(s) comportamento(s)-problema.	6	5	4	3	2	1
De um modo geral, essa intervenção foi benéfica.	6	5	4	3	2	1

Figura 5. Respostas dadas pela professora participante na IRP-15. As células preenchidas com cinza indicam a opção escolhida pela professora.

Como pode ser observado, em 14 das 15 afirmações a professora assinalou a opção *Concordo Completamente* e em apenas uma, a afirmação “O problema de comportamento na sala de aula era suficientemente grave para justificar o uso desta intervenção”, selecionou a opção *Concordo levemente*. Como o escore obtido na escala totalizou 88 pontos (88/90), considera-se este escore como indicativo de um alto nível aceitação da intervenção.

Discussão

O objetivo desta pesquisa era avaliar se haveria alterações na ocorrência de comportamentos adequados e inadequados alunos de uma escola pública brasileira (no caso, do 2º ano do Ensino Fundamental), a partir da implementação de uma variação positiva do *Good Behavior Game*.

Como apresentado na seção anterior, a aplicação da variação positiva do *Good Behavior Game* provocou alterações na taxa de emissão dos comportamentos adequados e dos inadequados dos alunos.

A porcentagem de intervalos em que foram observados comportamentos das cinco categorias (EA, EP, NEM, NEV e NEP) sofreu alterações dada a introdução do GBG em sala de aula. As alterações ocorrência de cada categoria de comportamento podem ser em alguns casos discretas - como nos comportamentos de Engajamento Passivo e Não-engajamento Passivo, que sofreram alteração de aproximadamente 1% na sua taxa - mas a intervenção também produziu alterações significativas em três dos cinco comportamentos-alvo, sendo um aumento importante na taxa dos comportamentos de Engajamento Ativo e uma redução nítida nos de Não-engajamento Motor e Não-engajamento Verbal.

Assim como Fishbein e Wasik (1981), Wright e McCurdy (2011) e Wahl et al. (2016), a estratégia de manejo de comportamentos em sala de aula por meio da proposição de contingências de grupo, que foca na programação e liberação de consequências a grupos de alunos dada a emissão de comportamentos adequados, produziu tanto o aumento da ocorrência destes, quanto a diminuição da ocorrência de comportamentos inadequados.

Com o objetivo de obter uma medida fidedigna da taxa de ocorrência desses comportamentos, o registro destes foi realizado também por uma segunda observadora

concomitantemente ao da pesquisadora, conforme descrito no Método. Entretanto, os comportamentos de Engajamento Ativo e Engajamento Passivo apresentaram, em geral, um nível de concordância menor do que as três categorias de Não-engajamento.

Isto pode ter se dado visto que tanto a pesquisadora quanto a segunda observadora consideraram que determinado comportamento emitido por uma criança era mais fácil de ser categorizado quando este se enquadrava como Não-engajamento. Comportamentos como, por exemplo, manipular objetos que não competem com a tarefa designada (NEM), virar-se na cadeira em direção contrária à instruída pela atividade (NEM), fazer sons como assobio ou arroteo de propósito (NEV), falar com colega sobre assuntos que não competem à tarefa designada (NEV), ficar sentado em silêncio sem fazer a tarefa (NEP) e cochilar (NEP) aparentemente são mais fáceis de serem visualmente discriminados do que comportamentos como escrever relacionado à tarefa (EA), olhar para a professora enquanto ela fala (EP), ler silenciosamente algum material (EP) etc.

Duas possibilidades podem ser propostas em futuras replicações para resolver esta dificuldade: a realização de uma maior quantidade de treino de observação dos comportamentos dos alunos na fase anterior à linha de base e/ou uma melhor descrição, mais detalhada e específica, dos comportamentos que poderiam ser classificados como Engajamento Ativo e Engajamento Passivo.

Entretanto, os resultados apresentados sobre as alterações na taxa dos comportamentos de Engajamento (Ativo e Passivo) e Não-engajamento (Motor, Verbal e Passivo) dada a introdução do GBG podem ser considerados fidedignos visto que apesar da dificuldade encontrada pelas observadoras, obteve-se os altos níveis de CeO para todas as categorias de comportamento-alvo desta pesquisa e entre todas as sessões em que esta medida foi calculada.

Outro dado importante de ser discutido com relação aos resultados obtidos nesta pesquisa é as pontuações alcançadas pelos times e seu aumento ao longo das 10 sessões de aplicação do GBG dada a alteração gradual na pontuação mínima para vencer o jogo.

Como apresentado anteriormente, todos os times alcançaram a pontuação mínima necessária para ganhar o jogo em 8 das 10 sessões de aplicação do GBG. O aumento na pontuação mínima pareceu exercer efeitos positivos nos comportamentos dos alunos, visto que estes conseguiram acompanhar e alcançar as novas metas do jogo propostas semanalmente sem nenhum tipo de prejuízo, como times passando a perder com mais frequência.

Entretanto, em duas sessões observamos um time perdedor e nestes times (1 e 3), encontravam-se os alunos A e B que, como descrito pela professora em reunião, eram os alunos que apresentavam a maior taxa de comportamentos disruptivos. Na sessão seguinte à que seu time perdeu, o Aluno A optou por continuar o jogo, apesar de ter sido exposto de forma pela professora como o culpado pela perda do seu time na sessão anterior (intervenção esta que deve ser evitada na proposta do GBG), seguiu as regras e passou a emitir mais comportamentos de Engajamento, adequando-se assim ao GBG. Já o Aluno B optou por não participar das sessões iniciais e na primeira vez em que participou, não seguiu as regras do jogo e seu time perdeu. Neste dia, os colegas de time brigaram com B e pediram para a professora para que ele não jogasse mais. Sua participação desde então foi inconsistente, havendo dias em que não participou e dias em que participou e seu time ganhou, mas isso pareceu não ser suficiente para mantê-lo no jogo definitivamente.

Esta pesquisa apresentou uma limitação, uma vez que nenhum tipo de intervenção foi programada para este tipo de situação, na qual algum aluno apresenta uma taxa de comportamentos disruptivos muito expressiva e devido a isto, compromettesse o time do qual fazia parte.

Pesquisas anteriores descrevem a ocorrência de casos como este e qual a intervenção aplicada. Barrish et al. (1969) programaram que se houvesse uma criança que emitisse comportamentos inadequados em excesso durante a aplicação do GBG e isso comprometesse o time como um todo, o aluno era removido temporariamente ou permanentemente do jogo. No procedimento de Medland e Stachnik (1972), o time poderia votar por excluir o aluno do jogo e esta criança não receberia o privilégio caso seu time vencesse. Além disso, o aluno ainda seria colocado no dia seguinte atrás de um painel no fundo da sala e estudaria sozinho naquele dia. Harris e Sherman (1973) optaram por autorizar a professora a formar um novo time à parte com o(s) aluno(s) que se encontravam nessa situação e pontuá-los (ou não) seguindo as regras do jogo. Já na pesquisa de Hegerle et al. (1979), a professora foi instruída a desconsiderar aquele aluno na hora de pontuar os times.

Tanto as propostas das pesquisas anteriores quanto o que foi feito nesta pesquisa (deixar que o aluno decidisse se participaria do jogo ou não) não parecem ser soluções interessantes para lidar com casos como este. Nas propostas de Barrish et al. (1969) e Medland e Stachnik (1972) encontramos o uso do controle aversivo sobre os alunos, prática essa que deveria ser desencorajada. Já nas propostas de Harris e Sherman (1973), Hegerle et al. (1979) e da presente pesquisa, pouco é feito para que ocorra uma mudança efetiva no comportamento desta criança, visto que ou ela formaria um novo time ou decidiria se participará do jogo e em ambos os casos, provavelmente não alcançaria a pontuação necessária para vencer o jogo, ou ela seria simplesmente desconsiderada.

Desta forma, pesquisas futuras deveriam programar soluções melhores para lidar com alunos que apresentam comportamentos inadequados em excesso, que não façam o uso de controle aversivo e forneçam condições para que estes alunos emitam mais comportamentos adequados.

Com relação à Avaliação de Aceitação do GBG por parte da professora, esta foi obtida a partir do preenchimento da escala *Intervention Rating Profile-15 (IRP-15;* Martens et al., 1985). Calegari (2016) também fez uso deste instrumento traduzido para avaliar a aceitação do GB por parte das professoras participantes - obtendo altos níveis de aceitação - e afirma que apesar de esta não ser uma escala validada no Brasil, seus resultados não deixam de ser relevantes e podem trazer indícios da opinião da participante com relação à intervenção utilizada.

A única afirmação da escala que a professora não avaliou com *Concordo Totalmente* foi “O problema de comportamento na sala de aula era suficientemente grave para justificar o uso desta intervenção”. Para esta, assinalou a opção *Concordo Levemente*.

Uma hipótese para este fato poderia ser levantada tanto pelas informações obtidas nas reuniões que a pesquisadora realizou com a professora, nas quais ela afirmou estar de modo geral satisfeita com o comportamento de seus alunos (à exceção de dois alunos especificamente), quanto através dos dados obtidos na Linha de base deste estudo: os comportamentos de Engajamento (EA e EP) já aconteciam em média (49,5% e 25,1%) numa taxa superior do que a dos de Não-engajamento (NEM 15,6%, NEV 9,8% e NEP 12,1%). Desta forma, supõe-se que este seja o motivo pelo qual a professora não considerava que o problema de comportamento dos alunos era tão grave para justificar a aplicação do GBG.

Mesmo tendo sido aplicado numa sala em que os alunos mostraram baixas taxas de comportamentos disruptivos na Linha de Base, o *Good Behavior Game* mostrou-se efetivo em reduzi-los ainda mais e foi considerado pela professora como totalmente aceitável, resultado este positivo e relevante para esta pesquisa.

Esta pesquisa contou com um delineamento AB, no qual foram realizadas apenas uma fase de linha de base e uma de intervenção. Não foi possível, assim como Wright e

McCurdy (2011), utilizar o delineamento de reversão (ABAB). Isto se deu devido a um fator impeditivo descrito a seguir.

Inicialmente, a pesquisa seria feita em uma outra escola diferente da qual esta foi de fato realizada e a coleta teria a duração de três meses, o que possibilitaria a realização de aproximadamente 32 sessões de coleta. Entretanto, a professora que havia aceitado participar da pesquisa desistiu dias antes do seu início. Por uma questão de incompatibilidade de horários, não era possível realizar a pesquisa com a outra professora desta escola que havia demonstrado interesse em participar.

Assim, foi necessário que a pesquisadora passasse novamente pelos processos iniciais da pesquisa: realizar a busca de uma outra escola interessada no projeto, encontrar dentre os profissionais desta nova escola uma professora interessada em participar e realizar com ela as reuniões iniciais de ensino de aplicação do GBG e definições de detalhes do jogo. Este processo tomou aproximadamente um mês e meio e por consequência, apenas 16 sessões de coleta puderam ser realizadas, visto que a coleta teve seu início próximo ao fim do ano letivo, como em Wright e McCurdy (2011). Com uma quantidade maior de tempo e de sessões de coleta, mais fases poderiam ter sido incluídas, como uma de reversão, mais uma de GBG e também uma fase de follow up (outra investigação que não possível de ser feita).

A inclusão de uma fase de follow up, na qual seria avaliado se a professora manteve-se aplicando o GBG após o encerramento da pesquisa, teria sido um dado que não só complementar a investigação sobre a aceitação da professora, medida nesta pesquisa através do preenchimento do IRP-15 (Martens et al., 1985) como seria ainda mais relevante do que o obtido pela escala.

Além de uma melhor avaliação da aceitação do GBG por parte da professora, um dado que poderia ter sido investigado seria a aceitação por parte dos alunos, visto que é

de suma importância que uma intervenção comportamental seja aceitável para aqueles que dela são sujeitos. Dessa forma, este dado poderia ter sido investigado de alguma maneira, seja através de preenchimento de escala, questionário ou por entrevista com os alunos.

Outro dado que teria sido interessante de ser avaliado caso houvesse tempo, seria a frequência de falas reforçadoras e punitivas da professora direcionadas aos alunos, assim como em Wahl et al (2016). Entretanto, estes autores apontaram que para que fosse obtido um dado fidedigno sobre esta variável, o registro das falas da professora deveria ser realizado por ocorrência, ou seja, cada ocorrência de fala deveria ser registrada e categorizada. Da forma como o registro dos comportamentos dos alunos foi feito na presente pesquisa, seria impossível realizar concomitantemente o das falas da professora: o aplicativo não permite a inserção de registro de comportamentos por ocorrência e assim, seria necessário o uso de outro aplicativo ou realizar registro manual.

Uma alternativa teria sido filmar as sessões e categorizar as falas da professora a partir desta gravação. Entretanto, por causa do tempo reduzido disponível para a realização da pesquisa, não foi possível realizar os procedimentos necessários para obtenção da autorização da filmagem.

Uma outra questão que deve ser pontuada é o fato de todas as consequências programadas para os times vencedores terem sido itens extrínsecos como balas e bexigas. Isto se deu por escolha da professora, que optou apenas pelo uso destes itens. Entretanto, futuras pesquisas poderiam propor o uso de uma menor quantidade de consequências extrínsecas – por sua inviabilidade econômica - e de um maior uso de consequências intrínsecas à sala de aula e ao contexto escolar (como os alunos vencedores poderem sentar-se em duplas ou participar de uma atividade especial no recreio, entre outros). Temos como exemplo o trabalho de Saigh e Umar (1983), que elaboraram em conjunto

com a professora e alunos, uma lista de pequenas atividades reforçadoras (tais como atividades de pintura ou brincadeiras de roda chamadas de “projetos especiais”) e elencaram as preferidas da classe para serem utilizadas como consequências do GBG.

Considerando o contexto do ensino público brasileiro, em que os recursos financeiros são escassos, faz-se necessária esta alteração para que o jogo possa ser aplicado nas escolas sem a necessidade um financiamento externo (como no caso desta pesquisa, que se deu através da pesquisadora, que comprou todos os itens utilizados).

Um último ponto que merece ser aqui discutido foi o aumento imprevisto na ocorrência dos comportamentos de Não-engajamento Passivo e queda nos de Engajamento Ativo nas sessões 9, 10, 13 e 15. Nestas 4 sessões, pelos motivos explicitados na seção de Resultados, a professora orientou aos alunos que estes deveriam apenas ficarem quietos. Assim, um comportamento (ficar quieto de cabeça baixa, ficar quieto olhando pela janela, entre outros) que pela categorização do *Behavioral Observation of Students in Schools* (Shapiro, 1996) seria considerado como Não-engajamento Passivo (e assim foi nessa pesquisa) poderia de certa maneira ser considerado como comportamento de Engajamento nestes momentos, visto que os alunos estavam seguindo uma orientação dada pela professora.

Essa questão poderia ser solucionada tanto com a programação de uma exceção na categorização de Shapiro (1996) na qual um comportamento que seria categorizado como Não-engajamento possa ser classificado como Engajamento caso ele esteja ocorrendo a mando da professora, quanto com o uso de uma outra categorização de comportamentos em sala de aula que já preveja este tipo de situação e apresente previamente um tipo de registro específico para ela.

Além disso, o tipo de aula e instruções dadas pela professora em sala de aula possivelmente exerceram influência no comportamento das crianças, indicando a

importância da análise do contexto em que um organismo está inserido no que se refere ao seu comportamento. Próximas pesquisas poderiam apresentar propostas de registro e análises sistemáticas com relação ao tipo de aula em que o GBG foi aplicado, as orientações dadas pela professora, verbalizações dos alunos, entre outros.

Considerações Finais

Falhas neste trabalho foram pontuadas e discutidas de modo a possibilitar o levantamento de sugestões para futuras investigações sobre o *Good Behavior Game*. Diante disto, sugere-se às próximas pesquisas: 1) incluir a programação de contingências não aversivas para lidar com alunos que apresentem taxas de comportamentos disruptivos muito expressivas e que, devido a isto, comprometem o time do qual fazem parte; 2) avaliar se há alteração na frequência de falas reforçadoras e punitivas da professora direcionadas aos alunos durante as fases de linha de base e de aplicação do GBG; 3) estabelecer como variável do estudo o tipo de aula em que o GBG foi aplicado, as orientações dadas pela professora e verbalizações dos alunos; 4) avaliar o nível de aceitação do GBG por parte dos alunos; 5) propor a utilização apenas (ou da maioria) de consequências intrínsecas à sala de aula e contexto escolar aos times vencedores; 6) realizar mais sessões de coleta de dados, o que possibilitaria o delineamento de pesquisa do tipo ABAB com follow up.

Entretanto, esta pesquisa cumpriu seu objetivo: descrever as alterações na ocorrência dos comportamentos adequados e inadequados (aumento e diminuição, consecutivamente) dos alunos de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública brasileira a partir da aplicação de uma variação positiva do *Good Behavior Game*.

Esta variação positiva do *Good Behavior Game* mostrou-se como um procedimento efetivo de manejo de comportamentos em sala de aula. Os resultados dessa pesquisa embasam a recomendação de seu uso nas escolas brasileiras por ser uma técnica de fácil implementação - por basear-se na proposição de contingências de grupo -, que demanda pouco ou nenhum recurso monetário, que requer um investimento de tempo mínimo na sua aplicação, que incentiva a cooperação - e não competição - entre alunos,

e se baseia no uso de reforçamento positivo, e não de controle aversivo, sobre seus participantes.

Referências

- Barrish, H., Saunders, M., & Wolf, M. (1969). Good Behavior Game: Effects of Individual Contingencies for Group Consequences on Disruptive Behavior in a Classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(2), 119–124.
- Becker, K. D., Bradshaw, C. P., Domitrovich, C., & Ialongo, N. S. (2013). Coaching teachers to improve implementation of the good behavior game. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 40(6), 482–493.
- Bostow, D., & Geiger, O. G. (1976). Good behavior game: A replication and systematic analysis with a second grade class. *SALT: School Applications of Learning Theory*, 8(2), 18-27.
- Breeman, L. D., van Lier, P. A. C., Wubbels, T., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., ... Tick, N. T. (2015). Effects of the Good Behavior Game on the Behavioral, Emotional, and Social Problems of Children With Psychiatric Disorders in Special Education Settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 156–167.
- Calegari, T. W. (2016). *Good Behavior Game: avaliação de uma estratégia lúdica e multi-interativa em ambiente escolar para promover comportamentos pró-sociais entre alunos, professores e pais* (Dissertação de mestrado). Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento, São Paulo.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- da Silva, A. R. (2016). *Tendências de publicação em 22 anos de Journal of Applied Behavior Analysis: uma atualização de Northup, Vollmer e Serrett (1993)*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- Darch, C. B., & Thorpe, H. W. (1977). The Principal Game: a Group Consequence Procedure to Increase Classroom On-task Behavior. *Psychology in the Schools, 14*(3), 341–347.
- Davies, S., & White, R. (2000). Self-management and peer-monitoring within a group contingency to decrease uncontrolled verbalizations of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools, 37*, 135-147.
- Dolan, L. J., Kellam, S. G., Brown, H. C., Larsson-Werthamer, L., Rebok, G. W., Mayer, L. S., ... Turkkan, J. S. (1993). The Short-Term Impact of Two Classroom-Based Preventive Interventions on Aggressive and Shy Behaviors and Poor Achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 14*(3), 317–345.
- Donaldson, J. M., Vollmer, T. R., Krous, T., Downs, S., & Berard, K. P. (2011). An Evaluation of the Good Behavior Game in Kindergarten Classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(3), 605–609.
- Donaldson, J. M., Wiskow, K. M., & Soto, P. L. (2015). Immediate and distal effects of the good behavior game. *Journal of Applied Behavior Analysis, 48*(3), 685–689.
- Elswick, S., & Casey, L. B. (2011). The Good Behavior Game Is No Longer Just an Effective Intervention for Students: An Examination of the Reciprocal Effects on Teacher Behaviors. *Beyond Behavior, 21*(1), 36–46.
- Elswick, S., Casey, L. B., Zanskas, S., Black, T., & Schnell, R. (2016). Effective data collection modalities utilized in monitoring the good behavior game: Technology-based data collection versus hand collected data. *Computers in Human Behavior, 54*, 158–169.
- Fishbein, J. E., & Wasik, B. H. (1981). Effect of the Good Behavior Game on Disruptive Library Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 14*(1), 89–93.

- Flower, A., McKenna, J. W., Muething, C. S., Bryant, D. P., & Bryant, B. R. (2013). Effects of the Good Behavior Game on Classwide Off-Task Behavior in a High School Basic Algebra Resource Classroom. *Behavior Modification, 20*(10), 1–24.
- Gresham, F. M., & Gresham, G. N. (1982). Interdependent, Dependent and Independent Group Contingencies for Controlling Disruptive Behavior. *Journal of Special Education, 16*(1).
- Harris, V. W., & Sherman, J. A. (1973). Use and analysis of the “Good Behavior Game” to reduce disruptive classroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6*(3), 405–17.
- Hegerle, D. R., Kesecker, M. P., & Couch, J. V. (1979). A behavior game for the reduction of inappropriate classroom behaviors. *School Psychology Review, 8*(3), 339-343.
- Huber, H. (1979). The value of a behavior modification programme, administered in a fourth grade class of a remedial school. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 28*(2) 73-79.
- Kellam, S. G., & Anthony, J. C. (1998). Targeting early antecedents to prevent tobacco smoking: Findings from an epidemiologically based randomized field trial. *American Journal of Public Health, 88*(10), 1490–1495.
- Kleinman, K. E., & Saigh, P. A. (2011). The effects of the good behavior game on the conduct of regular education new york city high school students. *Behavior Modification, 35*(1), 95–105.
- Lannie, A. L., & McCurdy, B. L. (2007). Preventing Disruptive Behavior in the Urban Classroom: Effects of the Good Behavior Game on Student and Teacher Behavior. *Education and Treatment of Children, 30*(1), 85–98

- Lastrapes, R. E. (2014). Using the Good Behavior Game in an Inclusive Classroom. *Intervention in School and Clinic, 49*(4), 225–229.
- Leflot, G., Van Lier, A. C., Onghena, P. & Colpin, H. (2010). The Role of Teacher Behavior Management in the Development of Disruptive Behaviors: An Intervention Study with the Good Behavior Game. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*, 869–882.
- Lutzker, J. R., & White-Blackburn, G. (1979). The Good Productivity Game: Increasing Work Performance in a Rehabilitation Setting. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*(3), 488.
- Lynne, S. (2015). *Investigating the use of a positive variation of the good behavior game in a high school setting* (Dissertação de mestrado). University of Southern Mississippi, Mississippi – Estados Unidos.
- Maloney, K. B., & Hopkins, B. L. (1973). The Modification of Sentence Structure and Its Relationship to Subjective Judgements of Creativity in Writing. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6*(3), 425–433.
- Martens, B. K., Witt, J. C., Elliott, S. N., & Darveaux, D. X. (1985). Teacher judgments concerning the acceptability of school-based interventions. *Professional Psychology: Research and Practice, 16*(2), 191–198.
- McCurdy, B. L., Lannie, A. L., & Barnabas, E. (2009). Reducing disruptive behavior in an urban school cafeteria: An extension of the Good Behavior Game. *Journal of School Psychology, 47*(1), 39–54.
- Medland, M. B. & Stachnik, T. J. (1972). Good-behavior game: a replication and systematic analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 5*(1): 45–51.

- Mitchell, R. R., Tingstrom, D. H., Dufrene, B. A., Ford, W. B., & Sterling, H. E. (2015). The Effects of the Good Behavior Game With General-Education High School Students. *School Psychology Review, 44*(2), 191–207.
- Nolan, J. D., Filter, K. J., & Houlihan, D. (2014). Preliminary report: An application of the Good Behavior Game in the developing nation of Belize. *School Psychology International, 35*(4), 421–428.
- Northup, J., Vollmer, T. R., & Serrett, K. (1993). Publication Trends in 25 years of the Journal of Applied Behavior Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*(4), 527–537.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Becker, K. D., Domitrovich, C., Berg, J., Musci, R., & Ialongo, N. S. (2015). Identifying Patterns of Coaching to Support the Implementation of the Good Behavior Game: The Role of Teacher Characteristics. *School Mental Health, 7*(1), 61–73.
- Patrick, C. A., Ward, P., & Crouch, D. W. (1998). Effects of holding students accountable for social behaviors during volleyball games in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 17*(2), 143–156.
- Pearson Education (2013). Behavioral Observation of Students in Schools – BOSS (versão 1.1.1). Colorado: Pearson Education, Inc
- Poduska, J. M., & Kurki, A. (2014). Guided by Theory, Informed by Practice: Training and Support for the Good Behavior Game, a Classroom-Based Behavior Management Strategy. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 22*(2), 83–94.
- Robertshaw, C. S., & Hiebert, H. D. (1973). The astronaut game: A group contingency applied to a first grade classroom. *School Applications of Learning Theory, 6*, 28–33.

- Ruiz-Olivares, R., Pino, J. M., & Herruzo, J. (2010). Reduction of Disruptive Behaviors Using an Intervention Based on the Good Behavior Game and the Say-Do-Report Correspondence. *Psychology, 47*(10), 1046–1058.
- Saigh, P. A., & Umar, A. M. (1983). The effects of a good behavior game on the disruptive behavior of Sudanese elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16*(3), 339–344.
- Shapiro, E. S. (1996). *Academic Skills Problems Workbook*. New York: Guilford Press.
- Sulzer-Azaroff, B., & Gillat, A. (1990). Trends in Behavior Analysis in Education. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23*(4), 491–495.
- Swain, J. J., Allard, G. B., & Holborn, S. W. (1982). The Good Toothbrushing Game: a School-Based Dental Hygiene Program for Increasing the Toothbrushing Effectiveness of Children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 15*(1), 171–176.
- Tanol, G., Johnson, L., McComas, J., & Cote, E. (2010). Responding to rule violations or rule following: A comparison of two versions of the Good Behavior Game with kindergarten students. *Journal of School Psychology, 48*(5), 337–355.
- Theodore, L. A., Bray, M. A., Kehle, T. J., & Dioguardi, R. J. (2003). Contemporary Review of Group-Oriented Contingencies for Disruptive Behavior. *Journal of Applied School Psychology, 79*–101.
- Tingstrom, D. H. (1994). The good behavior game: An investigation of teachers' acceptance. *Psychology in the Schools, 31*, 57–65.
- Tingstrom, D. H., Sterling-turner, H., & Wilczynski, S. M. (2006). The Good Behavior Game: 1969-2002. *Behavior Modification, 30*(2), 225–253.
- Vargas, J. S. (2009). *Behavior Analysis for Effective Teaching*. New York: Routledge; 2009.

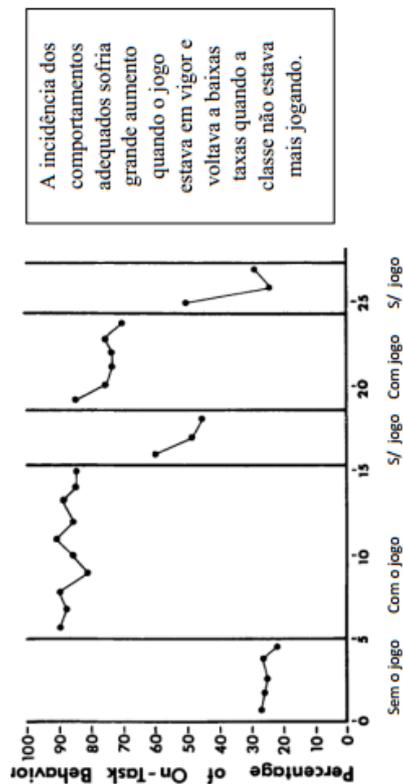
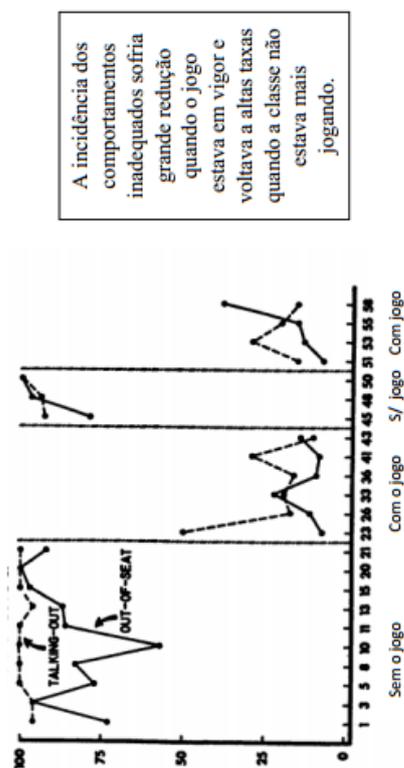
- Wahl, E., Hawkins, R. O., Haydon, T., Marsicano, R., & Morrison, J. Q. (2016). Comparing Versions of the Good Behavior Game: Can a Positive Spin Enhance Effectiveness? *Behavior Modification*, *40*(4), 493–517.
- Warner, S. P., Miller, F. D., & Cohen, M. W. (1977). Relative effectiveness of teacher attention and the “good behavior game” in modifying disruptive classroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *10*(4), 737.
- Wehby, J. H., Maggin, D. M., Moore Partin, T. C., & Robertson, R. (2011). The Impact of Working Alliance, Social Validity, and Teacher Burnout on Implementation Fidelity of the Good Behavior Game. *School Mental Health*, *4*(1), 1–12.
- Wright, R. a., & McCurdy, B. L. (2011). Class-Wide Positive Behavior Support and Group Contingencies: Examining a Positive Variation of the Good Behavior Game. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *14*(3), 173–180.
- YouWeDroid (2014). Vibration Reminder (versão 1.4). Estados Unidos: YouWeDroid.

Apêndice A

Material de Apresentação do Good Behavior Game

- ❖ **O que a pesquisadora fará?!** A pesquisadora estará presente (no fundo da sala) durante todas as aplicações do jogo e anotará a frequência de ocorrência dos comportamentos-alvo dos alunos num aplicativo próprio para este tipo de registro. Além disso, dará feedback para a professora sobre a aplicação do jogo, logo após o seu encerramento ou numa reunião semanal (a combinar).

EXEMPLOS DE RESULTADOS DO GOOD BEHAVIOR GAME



Proposta de pesquisa: Good Behavior Game (Jogo do Bom Comportamento)
 Pesquisadora: Lívia Fernandes (liviafernandes.b@gmail.com / 11 94306-4321)
 Supervisionada por: Profa. Mônica Gianfaldoni

GOOD BEHAVIOR GAME (JOGO DO BOM COMPORTAMENTO)

- ❖ **O que é?!** Uma proposta de manejo de comportamentos em sala de aula criada por Barrish, Saunders e Wolf em 1969, que envolve a divisão dos alunos em times e a proposição de um jogo competitivo em que o(s) time(s) vencedor(es) recebe(m) privilégios. Ao longo dos anos, foram realizadas diversas replicações do *Good Behavior Game* e todas, no geral, mostraram resultados semelhantes: eficaz redução dos comportamentos inadequados, tais como levantar-se sem permissão, conversar fora de hora, atrapalhar a aula, comportamentos agressivos, entre outros, e aumento dos adequados (participação, disciplina, etc.).

É muito popular em países da Europa e nos Estados Unidos, sendo ele fácil de ser aplicado, eficiente e versátil: pode ser aplicado com grande sucesso em outros ambientes além da sala de aula, visar outros comportamentos-alvo, etc. Além disso, pode apresentar efeitos colaterais positivos tais como o aumento de comportamentos pró-sociais e cooperativos entre os alunos. Nos EUA, o GBG é validado dentro do programa PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports), um programa do governo que avalia e apoia diferentes intervenções que são de fato efetivas e visam melhorias sociais, educacionais e comportamentais nas escolas.

- ❖ **Como funcionará?!** Primeiramente, a sala de aula deverá ser dividida em times. O funcionamento básico do jogo é que a professora deverá de tempos em tempos observar os times e dar pontos para aquele(s) time(s) em que todos os alunos estiverem se comportando de forma adequada e não fazer nada (dar bronca, tirar pontos, ameaçar, etc) em relação ao(s) time(s) em que houver alunos se comportando de forma inadequada. Encerrando o jogo após meia hora, o(s) time(s) que tiver(em) atingido uma certa pontuação (a ser definida) receberá os privilégios. A quantidade de vezes na semana em que o jogo acontecerá será definida com a professora participante e direção da escola.

- ❖ **O que são esses privilégios?!** A partir de discussão com a professora participante, será definido o que poderá ser utilizado. Alguns estudos na literatura usam doces, adesivos, materiais escolares, até mais tempo de recreio, poder sair da aula mais cedo, etc. A definição desses privilégios, entretanto, irá de acordo com normas e princípios da escola e da professora e poderemos mudar esses privilégios ao longo das semanas.

Apêndice B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, R.G.: _____, declaro, por meio deste termo, que concordei com a minha participação na pesquisa de mestrado intitulada *Promovendo comportamentos adequados em sala de aula: efeitos da aplicação de uma variação positiva do Good Behavior Game em uma escola pública brasileira*, desenvolvida pela mestrandia Lívia Fernandes Bomfim do Programa de Estudos Pós-Graduados de Psicologia Experimental: Análise do Comportamento da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Fui informada, ainda, de que a pesquisa é orientada pela Prof^a Mônica Tieppo Giafaldoni.

Afirmo que aceitei a minha participação sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) do objetivo estritamente acadêmico do estudo, que é, em linhas gerais mensurar a ocorrência de comportamentos adequados e inadequados dos alunos a partir da implementação de uma variação do *Good Behavior Game* (Jogo do Bom Comportamento). Para este fim, serão realizadas 16 visitas de meia hora da pesquisadora e de uma segunda observadora, que registrarão o comportamento dos alunos, ocorrendo três vezes na semana. Estou ciente também de que a aplicação do *Good Behavior Game* se dará durante as aulas por mim ministradas e que esta não interromperá as mesmas.

Estou ciente de que não corro riscos ao aceitar a participação nesta pesquisa e que a mesma poderá trazer vantagens, tal como a melhora no comportamento dos alunos em sala de aula.

Fui informado(a) de que a colaboração se fará de forma anônima, sendo a identidade dos participantes resguardada e as informações obtidas utilizadas apenas para fins acadêmicos, sem qualquer possibilidade de identificação dos mesmos.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações obtidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou vislumbre algum prejuízo advindo desta participação, poderei contatar a orientadora da pesquisa, ou, ainda, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (CEP-PUC/SP), situado na Rua Ministro de Godoi, 969 – Térreo, Perdizes, São Paulo (SP), CEP: 05015-000, telefone: 3670.8466.

A pesquisadora me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse estudo a qualquer momento, sem que me cause ônus ou transtorno de qualquer espécie.

São Paulo, ____ de _____ de _____

Lívia Fernandes Bomfim (Pesquisadora)

Mônica Tieppo Gianfaldoni (Orientadora)

Professor(a) participante

Apêndice C

Roteiro de Ensino da Aplicação do Good Behavior Game

1. Revisar o histórico, proposta e princípios do Good Behavior Game de forma geral e da presente pesquisa, bem como seus objetivos e método;
2. Apresentar o Roteiro de Aplicação do Jogo que deverá ser seguido pela professora nos dias em que o jogo for aplicado em sala de aula;
3. Combinar com a professora como os times serão divididos;
4. Discutir e combinar com a professora quais serão os prêmios possíveis de serem utilizados, a partir da lista de sugestão de reforçadores
5. Perguntar para a professora se ela tem dúvidas e se sim, esclarecê-las.

Apêndice D

Roteiro da Primeira Aplicação do Jogo

1. Apresentação do *Good Behavior Game* para a sala.
2. Estabelecimento das regras que os alunos, divididos em times, deverão seguir.
3. Descrição dos procedimentos de observação e de pontuação dos times;
4. Divulgação dos prêmios e privilégios possíveis de serem recebidos;
5. Divisão e nomeação dos times;
6. Apresentação do quadro de pontuação;
7. Início do jogo;
 - Sinalização do início
 - Checagem da sala
 - Pontuação dos times
 - Ignorar a emissão de comportamentos inadequados
8. Encerramento do jogo:
 - Aviso à classe de que o jogo foi encerrado;
 - Avaliação da pontuação de cada time;
 - Distribuição dos prêmios e privilégios.

Apêndice E

Roteiro das demais aplicações do Jogo

1. Revisão das regras do jogo;
2. Revisão de como se dará a observação e pontuação dos times;
3. Pendurar o quadro de pontuação;
4. Início do jogo;
 - Sinalização do início
 - Checagem da sala
 - Pontuação dos times
 - Ignorar a emissão de comportamentos inadequados
5. Encerramento do jogo:
 - Aviso à classe de que o jogo foi encerrado;
 - Avaliação da pontuação de cada time;
 - Distribuição dos prêmios e privilégios.

Apêndice F

Lista de sugestão de consequências aos vencedores

Reconhecimento

Troféu
 Certificado
 Laço da vitória
 Medalha
 Reconhecimento por fotografia (mural dos vencedores)
 Bilhetinho da professora (na agenda ou não)

Privilégios em sala

Assistente do professor
 Passe “sem lição de casa”
 Tomar lanche com os professores
 Recreio extra
 Sair antes para o recreio

Prêmios sociais

Elogio verbal
 Aplausos
 Dançar na sala

Brinquedos

Adesivos
 Tatuagens temporárias
 Pulseiras
 Bolinha de gude
 Bolas
 Bolha de sabão
 Bexigas
 Massinha
 Carrinhos
 Bichinhos

Materiais escolares

Lápis
 Canetas
 Borrachinhas de colocar na ponta do lápis
 Borracha
 Papeis

Outros

Sugestões

Apêndice G

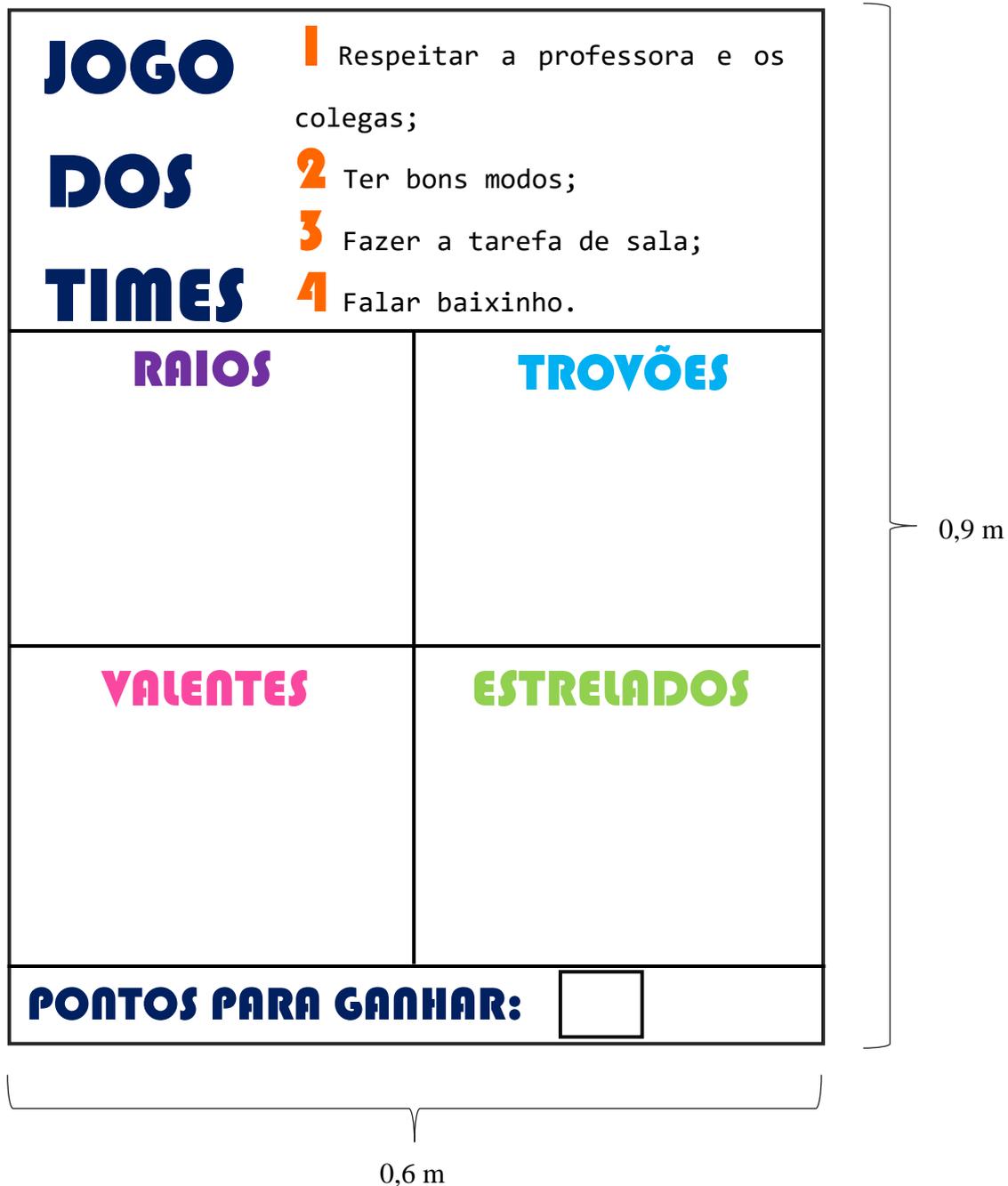
Tradução da *Intervention Rating Profile-15* (Martens et al., 1985)

Por favor, responda cada uma das sentenças a seguir pensando na intervenção implementada. Então faça um X no espaço associado com a sua resposta. Certifique-se de responder todas as sentenças.

	Concordo completamente	Concordo	Concordo levemente	Discordo levemente	Discordo	Discordo completamente
Esta foi uma intervenção aceitável para o(s) comportamento(s)-problema	6	5	4	3	2	1
A maior parte dos professores acharia essa intervenção apropriada para o(s) comportamento(s)-alvo	6	5	4	3	2	1
Essa intervenção se provou efetiva em ajudar a mudar o(s) comportamento(s)-problema da classe.	6	5	4	3	2	1
Eu sugeriria para outros professores o uso dessa intervenção	6	5	4	3	2	1
O problema de comportamento na sala de aula era suficientemente grave para justificar o uso desta intervenção.	6	5	4	3	2	1
A maioria dos professores consideraria essa intervenção adequada para os comportamentos-problema	6	5	4	3	2	1
Eu gostaria de usar essa intervenção de novo em sala de aula.	6	5	4	3	2	1
A intervenção NÃO trouxe efeitos-colaterais negativos para os estudantes.	6	5	4	3	2	1
Essa intervenção foi apropriada para uma variedade de alunos.	6	5	4	3	2	1
Essa intervenção foi compatível com aquelas que eu normalmente uso em sala de aula.	6	5	4	3	2	1
Esta intervenção foi uma maneira justa de lidar com o comportamento problema na sala de aula	6	5	4	3	2	1
Esta intervenção foi razoável para o(s) problema(s) descrito(s).	6	5	4	3	2	1
Eu gosto dos procedimentos utilizados nessa intervenção	6	5	4	3	2	1
A intervenção foi uma boa maneira de lidar com o(s) comportamento(s)-problema	6	5	4	3	2	1
De um modo geral, essa intervenção foi benéfica	6	5	4	3	2	1

Apêndice H

Representação da lousa de pontuação



Apêndice I

Observações feitas sobre cada dia de coleta

Fase	Sessão	Tarefa do dia
LINHA DE BASE	1	<u>Português</u> : alunos deveriam desenhar onde eles gostariam de estar naquele momento, mostrar e descrever o desenho para a turma quando chamados pela professora.
	2	<u>Teatro</u> : teatro de fábulas, cada grupo de 5 alunos atuava uma parte da história. Muito envolvidos na atividade.
	3	<u>Matemática</u> : atividade em que deveriam preencher uma folha com a tabuada, os alunos que fizessem toda a tarefa <i>ganhavam um brinquedo</i> .
	4	<u>Português</u> : alunos precisavam escrever individualmente uma história sobre um gato. Em seguida, deviam se juntar em duplas e cada um leria a história do outro e ajudaria no que fosse preciso (terminar a história, corrigir erros...). No final, alguns alunos foram chamados para ler suas histórias em voz alta e os outros deveriam prestar atenção. Muito engajados.
	5	<u>Português</u> : alunos deveriam ficar em silêncio enquanto a professora passava de carteira em carteira corrigindo uma redação que haviam feito.
	6	<u>Artes</u> : atividade de recorte de figuras de revistas e colagem em folhas de sulfite, todos fizeram.
GOOD BEHAVIOR GAME	7	<u>Artes</u> : alunos precisavam pintar desenhos que ilustravam poemas. Também recitaram alguns poemas em conjunto.
	8	<u>Biologia/Português</u> : alunos precisavam escrever no caderno os seres vivos e não-vivos que viram ao dar uma volta pelo terreno da escola. A professora foi perguntando para cada um o que havia escrito. Atividade era curta, logo vários já tinham acabado.
	9	<u>Matemática/Português</u> : alunos precisavam fazer exercícios de duas páginas do livro de matemática. Muitos acabaram e foram orientados a esperar os outros colegas acabarem para avançar para a próxima atividade que seria proposta. Em seguida, professora leu em voz alta um texto e eles foram respondendo juntos algumas questões de interpretação de texto.
	10	<u>Matemática</u> : alunos precisavam fazer exercícios de duas páginas do livro de matemática. Professora foi lendo os exercícios e pedindo para os alunos lerem também e foi corrigindo com eles.
	11	<u>Matemática</u> : alunos deviam fazer uma atividade de multiplicação por dobro e triplo numa folha, atividade durou a aula toda.
	12	<u>Português</u> : alunos deviam fazer uma cruzadinha e um caça-palavras com palavras relacionadas ao natal e pintar essa atividade.
	13	<u>Artes</u> : alunos precisavam pintar desenhos que haviam feito em outra aula.
	14	<u>Português</u> : alunos deviam escrever uma carta para o Papai Noel e lê-la em voz alta. Enquanto um lia, os colegas precisavam ouvir a leitura.
	15	<u>Português</u> : cada aluno deveria selecionar a notícia que mais lhe chamou a atenção em uma revista infantil e ler esta notícia para os colegas.
	16	<u>Português</u> : cada aluno deveria selecionar a piada que mais achou engraçada em uma revista infantil e ler esta notícia para os colegas.

