

PARADIGMA – CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO COMPORTAMENTO

THIAGO WISNIEWSKI CALEGARI

Good Behavior Game: avaliação de uma estratégia lúdica e multi-interativa em ambiente escolar para promover comportamentos pró-sociais entre alunos, professores e pais.

São Paulo - Brasil

2016

THIAGO WISNIEWSKI CALEGARI

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 apresentada ao Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada.

Orientador: Candido V. B. B. Pessoa

Supervisora: Roberta Kovac

São Paulo - Brasil

2016

Resumo

O Good Behavior Game (GBG) tem se destacado como uma tecnologia efetiva para evitar ou diminuir problemas tais como uso de substâncias, violência, *bullying* e fracasso escolar, apresentando, inclusive, estudos comparativos de grupo que mostram efeitos preventivos de longo prazo sobre diversos problemas de comportamento. O Objetivo do presente trabalho foi aplicar e avaliar a aplicação de uma variação positiva do Good Behavior Game em duas turmas do terceiro ano de uma escola da rede pública municipal. Inicialmente, quatro crianças de cada turma foram escolhidas para formarem uma equipe e começarem o jogo. Elas deveriam observar comportamentos pró-sociais praticados por seus colegas de classe. Cada vez que observavam, deveriam postá-los em um mural confeccionado no pátio da escola. Cada postagem rendia 1 ponto para as crianças. Se todas as crianças fizessem pelo menos uma postagem, a turma inteira participava de uma atividade recreativa organizada por outra organização da cidade de Barueri (e.g., uma Secretaria ou ONG). No decorrer do jogo, outras crianças podiam ser convidadas para participarem da equipe. Gradativamente, as professoras da turma e os pais das crianças também foram colocados no jogo e deveriam, igualmente, observar e postar comportamentos pró-sociais das crianças. Os resultados obtidos indicam aumento na incidência e na prevalência de comportamentos pró-sociais nas duas turmas durante o GBG, enquanto as mesmas variáveis para comportamento antissocial permaneceram relativamente estáveis. As postagens nos murais também sugerem que as crianças e professoras se engajaram de modo satisfatório no jogo e mostram que outras categorias de comportamento pró-social que não haviam sido previamente informadas pelas crianças e professoras foram postadas. Ainda, dados de validação social apontam para uma aceitabilidade desta versão modificado do GBG pelas professoras.

Este estudo mostrou ser um procedimento promissor na promoção de comportamentos pró-sociais entre crianças nesta faixa-etária utilizando o reforçamento positivo como técnica de manejo de contingências interdependentes de grupo a partir do procedimento clássico do GBG. Além disso, mostrou ser flexível para a participação de outras organizações que não a escola no provimento de atividades recreativas com funções de reforçadores.

Palavras-chave: Análise do Comportamento Aplicada, *Good Behavior Game*, prevenção de problemas da infância e adolescência, ensino fundamental I, comportamento pró-social.

Abstract

The Good Behavior Game (GBG) has emerged as an effective technology to prevent or reduce some problems as substance use, violence, bullying and academic failure, including comparative studies of groups that show preventive long-term effects on several behavioral problems. This study aimed to implement and evaluate a positive variation of the Good Behavior Game in two third-grade classes of a public school in Barueri (State of São Paulo, Brazil). At first, four children of each class were selected to form a team and start the game. They should observe prosocial behaviors practiced by their classmates. Each time a prosocial behavior was observed, they should make a post of it on a wall poster at schoolyard. Each post earned 1 point to the team. If all children of the team made at least 1 post, the whole class received a recreational activity provided by another organization of the city of Barueri (e.g., other Departments or a Non-Profit Organization). During the game, other students could be invited to join the team. Gradually, the teachers and children's parents also participated of the game and should, in the same way, observe and posting prosocial behaviors of the children. The results indicate an increase on the incidence and prevalence of prosocial behavior on the two classes during the GBG, while the same dependent variables on antisocial behavior kept relatively stable. The posts on the wall posters also suggest that students and teachers engaged themselves in a satisfactory way in the game and show that other categories of prosocial behavior which were not previously informed by the students and teachers were posted. Social validity data shows an acceptability of this modified version of GBG by the teachers.

This study reveals to be a promising procedure in promoting prosocial behavior among children at this age employing the positive reinforcement as a technique of interdependent contingency management of group departing from the classic procedure of GBG. In addition, it showed flexibility to the participation of other organizations in providing recreational activities with reinforcer functions.

Key-words: Applied Behavior Analysis, Good Behavior Game, prevention of childhood and adolescence problem Behavior, elementary school, prosocial behavior.

Sumário

Introdução	10
Alguns dados sobre a prevalência e incidência de problemas entre crianças e adolescentes.....	10
A inter-relação entre comportamentos e o papel multicausal do ambiente.....	12
A importância de ambientes nutridores para a formulação de estratégias preventivas: a estratégia do <i>Good Behavior Game</i>	16
Evidências experimentais de efetividade do <i>Good Behavior Game</i>	18
Estudos sobre Tootling.....	38
A necessidade da organização municipal para práticas preventivas efetivas.....	41
Problema de pesquisa.....	42
Método	45
Participantes.....	45
Materiais utilizados.....	46
Variáveis dependentes.....	47
Variáveis independentes.....	50
Procedimento geral.....	54
Reuniões preparatórias à implementação do programa.....	54
Encontro com as professoras para a indicação das crianças-alvos.....	55
Intervenção.....	55
Resultados	57
Incidência e prevalência de comportamentos pró- e antissociais nas Turmas A e B.....	57

Variações nas frequências das subcategorias de comportamento pró-social ao longo do experimento.....	69
Variações nas subcategorias de comportamento pró-social por participante.....	73
Variações nas subcategorias de comportamento antissocial por participante.....	77
Dados dos murais.....	81
Dados do Inventário de Habilidades Sociais para Crianças.....	98
Dados sobre validação social.....	102
Discussão.....	104
Referências.....	111
Apêndices.....	117
Apêndice 1.....	117
Apêndice 2.....	122
Apêndice 3.....	123
Apêndice 4.....	125
Apêndice 5.....	127
Apêndice 6.....	128
Apêndice 7.....	129

Lista de Figuras e Tabelas

Figura 1. Fotos dos murais.....	51
Tabela 1. Relação dos desafios apresentados às Turmas A e B e as respectivas organizações que forneceram as atividades recreativas.....	53
Figura 2. Incidência de comportamentos pró- e antissociais entre os participantes das Turmas A e B durante as aulas polivalentes.....	58
Figura 3. Prevalência de comportamentos pró- e antissociais entre os participantes das Turmas A e B durante as aulas polivalentes.....	61
Figura 4. Incidência de comportamentos pró- e antissociais entre os participantes das Turmas A e B durante as aulas de Educação Física.....	64
Figura 5. Prevalência de comportamentos pró- e antissociais entre os participantes das Turmas A e B durante as aulas de Educação Física.....	66
Figura 6. Incidência de comportamentos pró- e antissociais entre os participantes das Turmas A e B durante as aulas de Inglês.....	67
Figura 7. Prevalência de comportamentos pró- e antissociais entre os participantes das Turmas A e B durante as aulas de Inglês.....	68
Figura 8. Variações nas frequências das subcategorias de comportamento pró-social ao longo do experimento nas Turmas A e B.....	70
Figura 9. Variações nas frequências das subcategorias de comportamento antissocial ao longo do experimento nas Turmas A e B.....	72

Figura 10. Variações nas frequências das subcategorias de comportamento pró-social ao longo do experimento para cada participante da Turma A.....	74
Figura 11. Variações nas frequências das subcategorias de comportamento pró-social ao longo do experimento para cada participante da Turma B.....	76
Figura 12. Variações nas frequências das subcategorias de comportamento antissocial ao longo do experimento para cada participante da Turma A.....	78
Figura 13. Variações nas frequências das subcategorias de comportamento antissocial ao longo do experimento para cada participante da Turma B.....	80
Tabela 2. Relação e número de postagens de comportamentos pró-sociais feitas por cada participante da Turma A durante os Desafios 1 a 4.....	82
Tabela 3. Relação e quantidade de postagens de comportamentos pró-sociais feitas por cada participante da Turma B durante os Desafios 1 a 4.....	84
Tabela 4. Relação de postagens de comportamentos pró-sociais feitas pelas crianças adicionadas ao GBG durante o Desafio 3.....	86
Tabela 5. Relação de postagens de comportamentos pró-sociais feitas pelas crianças adicionadas ao GBG durante o Desafio 4.....	88
Tabela 6. Relação das postagens de comportamentos acadêmicos positivos feitas pelas professoras das Turmas A e B durante o Desafio 5.....	90
Tabela 7. Relação das postagens de comportamentos pró-sociais/acadêmicos emitidos pelas crianças com maiores dificuldades acadêmicas, feitas pelas professoras das Turmas A e B durante o Desafio 6.....	92

Tabela 8. Relação de comportamentos pró-sociais relatados pelas professoras das Turmas A e B durante o Desafio 7.....	94
Tabela 9. Relação das postagens de comportamentos pró-sociais feitas pelos pais/responsáveis das crianças das Turmas A e B durante o Desafio 8.....	96
Figura 14. Número de pontos obtidos por cada participante em cada uma das categorias de comportamento analisadas pelo inventário de habilidades sociais durante a Linha de Base (Teste) e após a intervenção (Reteste).....	101

Alguns dados sobre a prevalência e incidência de problemas entre crianças e adolescentes

Uso de drogas, violência e delinquência juvenil, *bullying* e fracasso escolar têm sido apontados como importantes problemas sociais atuais entre jovens no Brasil. Dados de uma pesquisa realizada pelo IBGE (Brasil, 2013) que entrevistou jovens de 13 a 15 anos de idade matriculados na 9ª série de escolas públicas e privadas em todo o território nacional, mostram que a experimentação de tabaco já ocorre nesta faixa-etária, sendo que 15,4% dos alunos que tinham 15 anos de idade durante a realização da pesquisa relataram ter experimentado cigarro aos 13 anos de idade ou menos. A incidência de alunos fumantes no período de 2009 a 2012, entretanto, permaneceu estável (24,2% e 22,3%, respectivamente). Em relação à ingestão de pelo menos uma dose de bebida alcoólica na vida, os dados desta pesquisa mostram que 50,3% dos alunos responderam positivamente, com maior prevalência entre as meninas (51,7% contra 48,7%). Dentre os alunos com 15 anos de idade, 31,7% relataram ter ingerido a primeira dose com 13 anos de idade ou menos; entre todos os entrevistados, 21,8% relataram algum episódio de embriaguez, com maior prevalência entre alunos de escolas públicas (22,5% contra 18,6% de escolas privadas). Dentre os alunos que relataram ter consumido bebida alcoólica, ainda, observou-se que mais da metade deste consumo esteve associado ao grupo de pares (“festas”, 39,7%; “amigos”, 21,8%). Em relação à experimentação de drogas ilícitas, uma comparação dos dados de 2009 e de 2012 indica um ligeiro aumento na incidência, de 8,7% para 9,9%. Por fim, 7,2% dos adolescentes relataram sofrer algum tipo de humilhação ou provocação por parte de colegas e 20,8% praticaram algum tipo de ato que denotasse *bullying*. Nos dois casos, a proporção é maior para adolescentes do sexo masculino.

Dados da pesquisa realizada por Waiselfisz (2014) mostram que em 2012, 53,4% do total de homicídios registrados no Brasil na base de dados do Sistema Único de Saúde envolveram jovens de 15 a 29 anos. Na década de 2002 a 2012, estados do nordeste brasileiro apresentaram aumentos problemáticos na incidência de homicídios nesta faixa-etária, como os 343,4% registrados no Rio Grande do Norte. Outro dado importante apontado Waiselfisz que pode, inclusive, oferecer subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas preventivas neste país mostra que, a partir de 13 anos de idade, o número de vítimas de homicídio cresce rapidamente até a idade de 20 anos, decrescendo lenta e gradativamente após este período. Observa-se, ainda, que as taxas que mais crescem estão concentradas entre jovens do sexo masculino. Taxas de mortalidade por armas de fogo a cada 100 mil

habitantes registradas no período de 1980 a 2012 mostram que a população jovem concentrou quase metade dos óbitos (47,6%, com crescimento de 34,8% no período analisado), enquanto as taxas na população total cresceram 14,6%, com prevalência de 21,9% em 2012. Estados brasileiros do Norte e Nordeste apresentaram as maiores incidências (Waiselfisz, 2015). Em relação às mortes por arma de fogo, ainda, o número de jovens vítimas cresceu 463,6% de 1980 a 2012 em relação à população total (387%) – mesmo após a aprovação do Estatuto do Desarmamento em 2003. As taxas de mortalidade por armas de fogo a cada 100 mil jovens se concentram na faixa-etária entre 14 e 19 anos, atingindo seu pico aos 19 anos e com maior prevalência entre jovens do sexo masculino (95%). De modo geral, os óbitos por armas de fogo na população jovem do Brasil superam a soma dos óbitos por acidente, suicídio e outras causas.

Recentemente temos observado a rediscussão sobre a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos (Brasil, 2015) – proposta inicialmente em 1993. A despeito de ser um tema que suscita opiniões divergentes, Silva e Oliveira (2015) apontam que roubo, envolvimento com o tráfico, homicídio e furto foram os principais delitos cometidos por jovens em cumprimento de medidas socioeducativas entre 2011 e 2013. Roubo e tráfico corresponderam a 70% do total de delitos cometidos por estes jovens.

Dados preliminares da Vigilância de Violências e Acidentes do Ministério da Saúde informam que abuso sexual foi o segundo tipo mais comum de violência contra crianças de 0 a 9 anos de idade em 2011 (Brasil, 2012). Dentre as notificações de violência, a sexual representou 35%. De acordo com o Ministério da Saúde, ainda, houve 36% de casos de negligência e abandono neste mesmo ano. Em relação à faixa-etária entre 10 e 14 anos, violência física e sexual representaram, respectivamente, 13,3% e 10,5% das notificações. Além disso, dados sobre a estimativa da quantidade de usuários de *crack* nas capitais brasileiras sugerem que, dos 370 mil usuários estimados, 13,5% (50 mil) corresponderia a menores de idade, com a presença deste público, ainda que não “expressiva” (p. 48), em cenas públicas de uso (Brasil, 2014).

Em Barueri, cidade paulista localizada a oeste da capital São Paulo, dados de dois levantamentos obtidos de relatos de alunos de Ensino Fundamental II e Médio (De Michelli & Formigoni, 2002; Barueri, 2008) revelaram o uso de álcool, tabaco, maconha, solventes e inalantes já na faixa etária de 10 a 12 anos. O levantamento De Michelli e Formigoni indicou que o uso frequente de drogas (maior ou igual a seis vezes nos últimos 30 dias) também já aparece nesta faixa etária e aumenta

conforme a idade, registrando inclusive dados de uso “pesado” (maior ou igual a vinte vezes nos últimos 30 dias) na faixa-etária de 16 a 18 anos. Ainda de acordo com resultados obtidos por De Michelli e Formigoni, 42% dos participantes foram considerados usuários, com predomínio da faixa etária dos 16 anos e alunos de ensino médio. O levantamento de 2008 por sua vez apontou que, embora a maioria dos alunos de 5ª a 8ª séries perceberam como “grave” o uso diário das substâncias pesquisadas, uma parte deles (16,1% para solventes; 19,2% para maconha; 19,4% para cocaína; 18,7% para *crack*) relatou que a experimentação destas substâncias não traz riscos. O estudo também apontou relatos de que o acesso a substâncias, em geral, torna-se “mais fácil” com o aumento da idade.

Em relação a homicídios de jovens em Barueri, dados do Ministério da Saúde (www.datasus.com) apontam que, de 2009 a 2013, dos 173 casos registrados, quase a metade envolveu jovens na faixa de 15 a 29 anos de idade. Dados do Conselho Tutelar (comunicação pessoal, 2015) informam que, durante os primeiros nove meses de 2014, dos 1.659 casos atendidos pelos conselheiros, aproximadamente 54% deles se referiram a casos de abandono, abuso sexual, envolvimento em ato infracional, conflito familiar, envolvimento com drogas, baixa frequência escolar, violência física/psicológica e denúncias de abandono, abuso sexual, violência, evasão escolar e maus tratos. Baixa frequência escolar foi o caso, de longe, mais recebido (481 casos), seguido de casos de abandono (87 casos), conflito familiar (72 casos) e violência física/psicológica (50 casos).

Todas estas informações indicam que os problemas que atingem crianças e adolescentes neste país são diversos e demandam atenção imediata das políticas públicas. Possivelmente, estes problemas estão associados a outros aspectos da vida dos jovens. Como apontou De Michelli e Formigoni (2002), a presença de problemas escolares, de amigos que usam substâncias e de problemas familiares são aspectos que merecem atenção concomitante em relação ao uso de drogas.

A inter-relação entre comportamentos e o papel multicausal do ambiente

Pesquisadores têm argumentado que comportamentos problemáticos observados em crianças e adolescentes, assim como comportamentos que se relacionam a hábitos saudáveis de vida, estão inter-relacionados (e.g., Biglan & Cody, 2003; Donovan, Jessor & Costa, 1993; Flay, 2002; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1990). Na revisão realizada por Donovan et al. é sugerida a existência de uma correlação entre uso de álcool, maconha e drogas “pesadas”, delinquência e relação sexual precoce.

Do mesmo modo, Flay observou a existência de estudos que apresentam evidências de que o uso de álcool ou outra droga esteja associado à violência, gravidez precoce, suicídio, afogamento e desistência escolar. Donovan et al. também forneceram evidências da existência de correlações entre comportamentos relacionados a hábitos saudáveis, tais como uso de cinto de segurança, quantidade de horas dormidas, hábitos alimentares, prática de exercícios físicos, quantidade de horas assistidas de TV e escovação dos dentes. Foram relatadas correlações entre esses comportamentos em grau moderado e estatisticamente significativo entre amostras e subamostras de alunos de Ensino Fundamental II e Médio. De acordo com os resultados, ainda, estas correlações poderiam ser explicadas pela existência de um único fator subjacente fornecendo, portanto, alguma evidência empírica para fundamentar o conceito de “estilo de vida” (saudável). Interessante apontar também que hábitos alimentares foi a categoria de comportamento que apresentou correlações mais fortes com as outras categorias analisadas, ocupando assim uma posição central neste estudo. Por fim, Donovan et al. discutem que a existência de um único fator subjacente requer, por si, uma investigação no sentido de se elucidar, por exemplo, fatores psicossociais e ambientais que explicassem as correlações observadas entre as diferentes categorias de comportamento.

A revisão de estudos etiológicos e de prevenção realizada por Flay (2002) converge com os achados descritos anteriormente. Ele chamou a atenção para duas conclusões importantes. Em primeiro lugar, todos os comportamentos, e não apenas os comportamentos problemáticos, estão inter-relacionados. Em segundo lugar, todos os comportamentos têm causas comuns. Esta última conclusão parece ser uma extensão das conclusões apontadas pela revisão realizada por Petraits, Flay e Miller (1995). Petraits et al. revisaram 14 teorias que explicavam as causas do uso experimental de substâncias entre adolescentes. Eles argumentaram que as teorias revisadas explicavam uma parte do uso experimental e poderiam contribuir de forma contundente se estivessem integradas, resultando em uma explicação abrangente das causas da experimentação de substâncias. A integração sugerida por Petraits et al. leva em consideração praticamente o mesmo conjunto de condições determinantes apontadas por Flay. Entretanto, Flay estende a aplicação de um modelo integrado não só para a experimentação de substâncias, mas para todos os comportamentos dos adolescentes.

De acordo com Biglan e Cody (2003) e Biglan (2015), duas categorias bem distintas de comportamentos que podem se desenvolver já na infância e que parecem influenciar de forma decisiva o desenvolvimento de diversos problemas na adolescência são o comportamento agressivo e o não-

cooperativo – considerados no presente estudo como subcategorias de uma classe importante de comportamentos: o comportamento antissocial (Biglan & Embry, 2013). A origem do comportamento agressivo em crianças já está bem estabelecida na literatura. A pesquisa descrita por Patterson et al. (1990) sobre o desenvolvimento do comportamento antissocial em crianças, por exemplo, aponta para fatores familiares (dentre eles, pouca habilidade dos pais em utilizar práticas positivas de educação, uso excessivo de punição e ausência de um modelo parental de ensino de comportamentos pró-sociais) como o primeiro conjunto de fatores que contribuem para a rejeição do grupo de pares, fracasso escolar e, por fim, à associação a grupos que motivam, oferecem oportunidades para e reforçam comportamentos antissociais. Com relação a este último ponto, Biglan e Cody explicam que a associação a grupos transgressores é uma etapa crítica no percurso de desenvolvimento pelo qual crianças de Ensino Fundamental se tornam adolescentes com diversos problemas, pois comportamento problemático em adolescentes é uma atividade social e a atenção dada a estes comportamentos pelos outros indivíduos do grupo configura-se como o principal fator de influência. Neste sentido, uma das conclusões importantes da pesquisa de Patterson et al. é que formas precoces de comportamento antissocial podem estar vinculadas ao início, também precoce, de delitos cometidos por jovens.

A primeira conclusão da revisão de Flay (2002) – que todos os comportamentos estão inter-relacionados – fortalece o argumento de Patterson et al. (1990) de que, dentro de uma família com práticas frequentes de comportamentos punitivos, há pouco espaço para o ensino de comportamentos pró-sociais na criança. Desta forma, uma correlação negativa entre comportamentos antissociais e pró-sociais se estabelece: na medida em que se ensina à criança que ela deve agir de forma negativa, ao mesmo tempo e indiretamente, não se ensina práticas positivas. Por esta razão, estas últimas tendem a não aparecer no comportamento geral da criança. Patterson et al. afirmam que “parece que algumas famílias produzem crianças caracterizadas não por um, mas por dois problemas. Elas têm sintomas antissociais e são pouco hábeis socialmente” (p. 265).

Mayer (1995), ao revisar os fatores determinantes do comportamento antissocial, também apontou para fatores familiares e do grupo de pares. Além destes, ele chamou a atenção para fatores de dentro da escola: a) falta de clareza das regras e da política escolar, b) falta de apoio para e entre os funcionários encarregados de lidar com a disciplina dos alunos e c) desatenção às diferenças individuais entre os estudantes em relação as suas habilidades acadêmicas e sociais, resultando na

utilização de procedimentos semelhantes para alunos diferentes. A análise de Mayer é indicativa de que estes fatores invariavelmente favorecem a utilização de procedimentos punitivos para lidar com o comportamento dos alunos, contribuindo assim para o desenvolvimento do comportamento antissocial.

Os estudos apresentados acima são importantes por contribuírem na compreensão dos fatores ou influências contextuais que determinam o desenvolvimento dos diversos comportamentos problemáticos de crianças e adolescentes. Os modelos sugeridos por Petraits et al. (1995) e Flay (2002) ilustram, ainda, que todos estes comportamentos são influenciados por fatores que estão dentro de um *continuum* em termos de sua proximidade com o comportamento, variando de próximos (e.g., estrutura familiar e grupo de pares) a finais ou remotos (e.g., regimento escolar e práticas corporativas (c.f., Biglan, 2009)), sendo que estes últimos se encontram além do domínio pessoal. Estas influências não afetam o repertório comportamental de crianças e adolescentes sempre da mesma forma: quanto mais distante de um comportamento, mais relacionada a diferentes comportamentos ela poderá ser. Esta observação traz uma implicação importante para as ações de prevenção primária: elas devem ser pautadas naquelas influências que estão mais distantes do comportamento, pois são prováveis de terem efeitos mais generalizáveis para outros comportamentos.

A noção de que comportamentos são inter-relacionados e que são influenciados por aspectos comuns do ambiente durante todo o desenvolvimento da criança e do adolescente traz outras implicações importantes para estratégias que pretendem prevenir diversos problemas comportamentais. Segundo Flay (2002), instituições como a escola e a família devem interagir constantemente e de forma positiva para contribuírem com o desempenho acadêmico das crianças. Esta orientação é importante porque, conforme discutido por Mayer (1995), baixo desempenho acadêmico também tem sido apontado como precursor ou fator correlacionado ao comportamento antissocial. Outro argumento a favor de trabalho preventivo em escolas é dado por van Lier, van der Sar, Muthén e Crijnen (2004) que explicam que, nos estudos sobre os fatores determinantes dos comportamentos inapropriados em ambiente escolar, muita ênfase foi colocada nas características da primeira infância das crianças e na forma como os pais as tratam, mas que, apesar da relevância destes fatores, o contexto social de interações com o grupo de pares e professores deve ser levado em consideração. Flay ainda lista algumas condições importantes que podem aumentar a efetividade de um programa preventivo dentro da escola. Dentre elas, é importante ter como alvo não apenas os alunos, mas também seu contexto familiar e a vizinhança com a qual vive. Embora os fatores

contextuais que podem contribuir para o desenvolvimento de problemas comportamentais entre crianças e adolescentes sejam diversos, aqueles que merecem prioridade atualmente são o familiar e escolar (Biglan, Flay, Embry & Sandler & 2012).

A importância de ambientes nutridores para a formulação de estratégias de prevenção de problemas da infância e adolescência: a estratégia do Good Behavior Game

Biglan et al. (2012), Biglan e Embry (2013) e Biglan (2015) organizaram um conjunto bastante amplo e diversificado de evidências sobre a etiologia e tratamento de diversos problemas psicológicos e comportamentais, tais como agressividade e depressão infantil, baixo desempenho acadêmico, relações parentais coercitivas e punitivas, uso de substâncias e comportamento antissocial em geral. Estes pesquisadores argumentam que, para se prevenir estes problemas, sobretudo entre crianças e adolescentes, é preciso que se aumente a prevalência, na sociedade, daquilo que eles denominaram como ambientes nutridores (*nurturing environments*). Ambientes nutridores constituem uma diretriz importante que serve a duas funções: a) integrar o conhecimento científico com o desenvolvimento de práticas preventivas e b) tornar estas práticas disponíveis para a população; é através da disseminação de programas que demonstrem evidências empíricas de efetividade que se pretende aumentar a prevalência de ambientes nutridores na sociedade, contribuindo assim para a promoção de bem-estar e prevenção de problemas psicológicos e comportamentais. De acordo com Biglan, “nutrir (o desenvolvimento psicológico e comportamental) se torna um padrão e um valor para nossas interações pessoais através do qual podemos avaliar nossas políticas públicas” (p. 19).

Ambientes nutridores possuem quatro características: a) minimizam condições biologicamente tóxicas e condições socialmente aversivas, b) ensinam, promovem e consistentemente fortalecem comportamentos pró-sociais, c) estabelecem limites para a ocorrência de comportamentos problemáticos e d) promovem a flexibilidade psicológica (Biglan & Embry, 2013; Biglan et al., 2012;). É importante destacar a necessidade de se ensinar, promover e fortalecer a ocorrência de comportamentos pró-sociais em contraposição aos comportamentos antissociais. Biglan e Embry apresentam uma definição de comportamento pró-social baseada na cooperação com as outras pessoas, na atuação para o bem-estar do outro, no desenvolvimento da empatia e da autorregulação (“*self-regulation*”, p. 96). Da mesma forma que comportamentos problemáticos em crianças e

adolescentes são atividades sociais influenciadas pela atenção proveniente do grupo de pares, constituindo este fator a última via importante de desenvolvimento do comportamento antissocial, Biglan (2015) argumenta que as famílias e escolas podem promover comportamento pró-social “através (...) do reconhecimento daqueles que agem de maneiras pró-sociais” (p. 20). “Reconhecimento”, dentro do contexto de ambientes nutridores, pode ser operacionalizado quando, abundantemente, elogiamos ou aprovamos, demonstramos apreço ou interesse, prestamos reconhecimento público ou damos atenção a pessoas que se comportam de maneira pró-social.

Um dos programas escolares mais amplamente disseminados para crianças de ensino fundamental I que utiliza um procedimento de contingência interdependente de grupo e monitoramento de pares com o objetivo de desenvolver comportamento pró-social e que tem apresentado evidências experimentais consistentes de efetividade entre diferentes culturas é o *Good Behavior Game* (Biglan, 2015; Biglan & Cody, 2003; Biglan et al., 2012; Embry, 2002; Mattaini & McGuire, 2006; Nolan, Houlihan, Wanzek & Jenson, 2014; Tingstrom, Sterling-Turner & Wilczynski, 2006)¹. De acordo com Embry (2002; 2004), o *Good Behavior Game* (GBG) funciona como uma “vacina comportamental” para a prevenção de comportamentos problemáticos em crianças e adolescentes (vacinas comportamentais são pequenas intervenções que podem ser praticadas diariamente por diversas pessoas e que têm por objetivo proteger os destinatários contra problemas de comportamento. Tal como as vacinas administradas para proteger o organismo de diversas doenças e infecções, vacinas comportamentais em geral possuem baixo custo, são facilmente administradas, alcançam muitas pessoas diretamente, produzem resultados imediatos, são fáceis de serem observadas e medidas e podem, inclusive, tornarem-se práticas culturais com maior facilidade). Em relação aos professores, Kellam e Anthony (1998) afirmam que o GBG é uma alternativa viável em termos de tempo e dinheiro e que reduz o trabalho adicional geralmente imposto sobre estes profissionais em programas de prevenção tradicionais. Para a comunidade de analistas do comportamento, Mattaini e McGuire (2006) argumentam que a importância do GBG se dá por duas razões. Primeiramente, os resultados consistentemente obtidos sobre a efetividade deste procedimento (alguns deles serão apresentados logo adiante) contribuíram para a prática profissional dos analistas do comportamento na medida em que tais resultados foram amplamente reconhecidos, tendo o GBG inclusive servido de base para

¹ Para uma revisão abrangente do *Good Behavior Game*, consulte Tingstrom et al., 2006.

outros tipos de procedimentos². Em segundo lugar, eles descrevem o GBG como uma tecnologia “promissora” em termos de seu baixo custo, simplicidade e acessibilidade, podendo ser implementada e adaptada para diversos contextos.

Evidências experimentais da efetividade do Good Behavior Game

A primeira aplicação do GBG foi realizada por Barrish, Saunders e Wolf (1969). O objetivo foi reduzir a ocorrência de duas categorias de comportamentos inapropriados em sala de aula em uma turma de 4ª série com 24 alunos. Os comportamentos definidos como inapropriados foram a) deixar, sem permissão, o lugar onde se está sentado durante a realização de atividades ou levantar apressadamente da carteira, sem permissão, e b) conversar ou cochichar sem permissão. A definição destes comportamentos foi formulada pelos pesquisadores com o auxílio do diretor da escola e da professora da turma.

Para a implementação do GBG, a professora explicou aos alunos que eles participariam de um jogo durante as aulas de Matemática no qual a turma seria dividida em 2 equipes. Se elas vencessem, receberiam certas premiações, mas que para recebê-las, deveriam seguir certas regras (as regras foram formuladas com base nos comportamentos inapropriados anteriormente definidos e informavam os alunos como eles deveriam se comportar durante as atividades em sala de aula). Os alunos também foram informados de que, se a professora os visse quebrando as regras (ou seja, comportando-se de forma inapropriada), um ponto seria marcado na lousa contra sua respectiva equipe. Se alguma equipe obtivesse a menor quantidade de pontos ou se nenhuma delas obtivessem mais que 5 pontos a cada dia de realização do jogo, os alunos a) receberiam pequenos broches de vencedores, b) uma estrela seria colocada ao lado de seus nomes em um mural com a legenda ‘Vencedores’, c) seriam os primeiros

²Os componentes do GBG que serão apresentados podem ser encontrados, por exemplo, na abordagem da disciplina construtiva de Mayer (1995).

Segundo esta abordagem, ênfase deve ser colocada na construção de comportamento apropriado ao invés de se punir o comportamento inapropriado. Os comportamentos a serem construídos são bem definidos, as regras da escola são positivamente declaradas e estabelecidas em conjunto entre professores e alunos – sendo postadas na sala de aula de forma que fiquem visíveis – e reforçadores pertinentes ao contexto escolar são utilizados. Ao final, os alunos são reconhecidos por seguirem as regras. Além disso, para desenvolver apoio à equipe da escola, a abordagem encoraja professores e pais a fazerem comentários positivos e demonstrar apreciação por aquilo que as outras pessoas estão fazendo para auxiliar as crianças. Custos reduzidos de vandalismo e mudanças positivas no comportamento de alunos e professores foram observados em duas aplicações desta abordagem em escolas de ensino fundamental I.

a formarem a fila para sair para o intervalo e d) participariam de projetos especiais desenvolvidos pela professora nos últimos 30 minutos de aula. Se uma ou ambas as equipes não recebesse(m) mais que 20 pontos em uma semana, ela(s) poderia(m) sair para o intervalo com 4 minutos de antecedência. Às duas equipes era dada a possibilidade de vencer, inclusive as mesmas rodadas. A equipe que não vencia deveria continuar com as tarefas regulares durante os últimos 30 minutos do dia. Se os membros não tivessem terminado estas atividades neste período, deveriam permanecer na escola.

O delineamento experimental utilizado por Barrish et al. (1969) foi de caso-único, com linha de base múltipla intraparticipante e uma fase de reversão. Inicialmente, foram conduzidos 10 dias de linha de base nas aulas de Matemática e Leitura. Em seguida, o GBG foi implementado apenas nas aulas de Matemática, enquanto as aulas de Leitura permaneceram em linha de base. Nesta fase, o critério de vencimento do jogo foi de 10 pontos ou menos. Depois, a implementação do GBG foi retirada das aulas de Matemática e implementada apenas nas aulas de Leitura (toda vez que a condição experimental mudava, os alunos eram informados de que participariam de um jogo durante aquela determinada disciplina ((Matemática ou Leitura))). Por fim, o GBG foi reimplementado nas aulas de Matemática e mantido nas aulas de Leitura, sendo esta fase considerada como um período único e prolongado de implementação. O critério de vencimento para a segunda e terceira fases foi de 5 pontos ou menos. O último dia de realização do GBG foi um dia letivo de maior duração. A professora estava esperando que os alunos estivessem bem empolgados e queria que todos vencessem o jogo, pois já havia planejado uma atividade diferenciada para eles. Para este dia, o critério adotado foi de 8 pontos ou menos.

Observações em sala de aula foram divididas em períodos de 1 minuto e registradas por aproximadamente uma hora as segundas, quartas e sextas-feiras, durante a última metade das aulas de Leitura e a primeira metade das aulas de Matemática (uma disciplina era subsequente à outra). Os registros eram suspensos durante as trocas de aula. A concordância entre observações foi medida tendo-se, pelo menos uma vez durante cada condição experimental, um segundo observador, que observava e registrava a ocorrência dos comportamentos simultânea e independentemente. Além dos comportamentos inapropriados dos alunos, a atenção dada pela professora para estes comportamentos também foi registrada.

Os resultados obtidos por Barrish et al. (1969) mostraram que o GBG teve um efeito muito visível sobre a redução das ocorrências dos comportamentos inapropriados. Nas aulas de Matemática

e Leitura, a média das ocorrências observadas do comportamento de conversar ou cochichar sem permissão no período de linha de base foi aproximadamente 96% e do comportamento de deixar o lugar foi aproximadamente 82%. Após a implementação do GBG, estas médias caíram para 19% e 9%, respectivamente. Os resultados também mostraram que as equipes conseguiram vencer em 82% das vezes em que observações em sala de aula foram feitas. A maior dificuldade encontrada por Barrish et al. foi que uma das equipes continha dois alunos que acumulavam muitos pontos por se comportarem contra as regras do jogo. Por conta da insatisfação dos outros membros, os pontos obtidos por estes alunos foram subtraídos da pontuação total da equipe. O estabelecimento de consequências individuais para estes dois alunos, ao invés de consequências de grupo, foi a estratégia encontrada pelos pesquisadores para não prejudicar a equipe; ela foi utilizada em apenas 6 ocasiões para um ou ambos os alunos.

Medland e Stachnik (1972) investigaram os efeitos do GBG sobre comportamentos inapropriados entre alunos de 5ª série durante atividades de leitura em grupo. Uma turma com 28 crianças de uma escola pública de Michigan, EUA, foi dividida em dois grupos de 14 alunos (Equipe 1 e Equipe 2). Os comportamentos definidos como inapropriados foram: a) deixar o lugar onde se está sentado sem permissão, b) conversar ou cochichar sem permissão e c) comportamentos que atrapalhavam a atenção e/ou as atividades de outro colega. Além disso, os pesquisadores realizaram uma análise sistemática dos componentes do procedimento utilizado, que incluiu regras, *feedback* e uma intervenção comum para o grupo.

O delineamento experimental utilizado por Medland e Stachnik (1972) foi de caso-único e envolveu seis fases. A primeira fase serviu como linha de base e durou 5 dias. Como a taxa de ocorrência de comportamentos inapropriados era alta, os pesquisadores entenderam que 5 dias seriam um tempo satisfatório para “diagnosticar o problema” da turma. A segunda fase foi a implementação do GBG durante as aulas de leitura e durou 10 dias. Nesta fase, o professor explicou que a turma participaria de um jogo e que as equipes deveriam tentar vencer (ambas poderiam vencer). Se as equipes vencessem receberiam prêmios, e para vencerem elas deveriam seguir certas regras (também baseadas nas definições comportamentais anteriormente mencionadas). Toda vez que algum membro quebrasse as regras, um ponto contra a sua equipe seria marcado na lousa. Uma equipe venceria a rodada se recebesse 5 ou menos pontos por dia. Como premiação, a ela seria dado um intervalo extra de 3 minutos na manhã daquele dia. Se alguma equipe recebesse 20 pontos ou menos por semana,

ela seria premiada com uma hora de atividade extra na tarde da segunda-feira subsequente. A equipe que perdesse continuaria suas atividades regularmente. Se uma equipe tivesse um membro que acumulasse 4 pontos ou mais por dia, impedindo-a de vencer, ela poderia decidir se excluiria este membro temporariamente, fazendo com que ele deixasse de participar também de quaisquer atividades extras conquistadas pela equipe naquela semana. Este membro, então, seria colocado para estudar a parte de sua equipe no dia seguinte. As regras foram repetidas todos os dias durante esta fase, explicitando as três categorias de comportamento definidas e pedindo-se às crianças que dissessem exemplos que se adequassem às categorias. As equipes eram informadas ao fim da aula se haviam conquistado o tempo extra de intervalo, que era dado uma hora após a aula de leitura. Juntamente com as regras descritas, o professor explicou que duas alunas de outra série manipulariam um aparelho que controlava duas luzes, uma verde e uma vermelha, para cada equipe (estas alunas eram voluntárias do ensino médio e também colaboraram com os pesquisadores na observação e registro dos comportamentos inapropriados dos alunos em sala de aula). Estas luzes serviam para sinalizar às equipes como estava o desempenho delas no jogo: a luz verde sinalizava que “tudo estava bem” e a luz vermelha sinalizava que algum membro havia quebrado uma regra e a equipe deveria estar mais cuidadosa. A luz vermelha ficava acesa por alguns segundos quando um comportamento inapropriado acontecia e depois tornava a ficar verde.

A terceira fase, que durou 20 dias, consistiu em um retorno à linha de base (ou seja, o GBG foi retirado) e o professor informou à turma que o jogo não seria mais jogado e que também não haveria concessão de intervalo extra. A quarta fase, que durou 5 dias, envolveu a introdução apenas das regras do jogo; o professor apresentava-as para a turma diariamente, explicitando as três categorias de comportamento e dando exemplos delas. Na quinta fase, que durou 10 dias, as luzes foram reapresentadas juntamente com as regras. As regras também foram repetidas a cada dia nesta fase e o professor ainda explicava que o jogo não estava acontecendo, não havendo, portanto, intervalo extra ou tempo livre. Por fim, na sexta e última fase, o GBG foi reimplementado na íntegra por mais 5 dias.

Para a observação e registro dos comportamentos dos membros de cada equipe, as duas alunas voluntárias foram treinadas a memorizar os comportamentos definidos como inapropriados e aplicar estas definições a exemplos práticos, ajustando-se assim, cada vez mais, estas medidas. As observações em sala de aula duravam uma hora, da qual quarenta minutos eram usados para registrar os comportamentos. Cada uma delas permaneceu sentada atrás de uma equipe, coletando dados de

individualmente. Uma das orientações que elas receberam foi que, se algum membro começasse a se comportar inapropriadamente e fizesse outras coisas logo em seguida, inclusive um segundo comportamento inapropriado, registrava-se apenas o comportamento inicial da cadeia. Esta unidade de registro era definida (concluída) quando o aluno se engajava em algum comportamento apropriado.

Os resultados de Medland e Stachnik (1972) mostraram que o GBG reduziu os comportamentos inapropriados em até 99% para a Equipe 1 e 97% para a Equipe 2. Estes valores foram calculados comparando-se a média de observações da primeira fase de linha de base com as últimas 5 sessões em que o GBG foi implementado pela primeira vez. Nas vezes em que os times perderam o período de intervalo extra, o fizeram por apenas 1 ponto. Na terceira fase, quando o GBG foi retirado, observou-se um retorno gradual dos comportamentos inapropriados, comparando-se com a ocorrência média das últimas sessões da linha de base 1 e 2. A Equipe 1 retornou para apenas 33% de sua linha de base, enquanto a Equipe 2 retornou 82%. A reimplementação das regras reduziu a frequência dos comportamentos indesejados para as duas equipes em comparação com as últimas sessões da linha de base 2. Para a Equipe 1 houve uma redução média de 24% e para a Equipe 2 uma redução de 38%. Na fase em que de luzes foram reapresentadas juntamente com as regras, houve redução adicional da frequência dos comportamentos indesejados em comparação com as ocorrências médias das últimas 5 sessões da linha de base 2. Para a Equipe 1 a redução foi de 80% e para a Equipe 2 a redução foi de 94%. A reimplementação do jogo mostrou redução adicional (semelhante à primeira fase de implementação). Em nenhum momento durante o GBG um indivíduo recebeu mais que 2 pontos diários. Isto significou que nenhum aluno teve que estudar a parte de sua equipe.

Grandy, Madsen e Mersseman (1973) investigaram os efeitos de procedimentos individuais e de grupo sobre duas categorias de comportamentos inapropriados em sala de aula em uma turma de 28 alunos de uma escola pública da Flórida, EUA. Neste estudo, os alunos não foram divididos em equipes. O procedimento interdependente (ou de grupo) utilizado por Grandy et al. (1973) foi semelhante ao GBG. Os comportamentos inapropriados observados e registrados foram: a) vocalizações que ocorriam sem a permissão do professor e b) levantar do lugar sem a permissão do professor, incluindo pegar materiais que não estavam na mesa do professor ou do monitor. Além disso, aprovações e desaprovações subsequentes dos professores para estes comportamentos foram observadas e registradas.

O delineamento experimental utilizado por Grandy et al. (1973) foi de caso-único e envolveu 6

fases. Na primeira fase, dados de linha de base durante as disciplinas de Inglês e Aritmética foram coletados por 15 dias. Nesta fase, 5 regras positivamente formuladas foram impressas em um cartaz e colocadas pelo professor na frente da sala e informavam os alunos como eles deveriam se comportar; o professor então continuava a conduzir as atividades da sala de forma habitual. Na segunda fase, que durou 5 dias, um sistema de premiação individual foi implementado apenas nas aulas de Inglês. Para isso, um dos pesquisadores foi apresentado aos alunos e explicou que cada um poderia obter um tempo livre caso não quebrasse alguma regra e que a professora estaria observando a turma. Para aqueles que quebrassem, era pedido que continuassem estudando em sala de aula. As atividades concedidas durante o tempo livre ocorriam nos últimos 30 minutos do dia e envolveram a) ir à biblioteca, b) ajudar a professora, c) ler, d) jogar jogos na sala de aula, e) trabalhar em projetos especiais em Arte e Ciências, f) assistir filmes educativos, g) ouvir música, h) servir como tutor da sala ou para alunos de séries inferiores, i) conversar ou ler fora da sala e j) auxiliar o professor de Arte ou Música em projetos especiais. Na terceira fase do experimento, que durou 5 dias, a intervenção individual foi retirada da aula de Inglês e os dados continuaram a ser coletados nas duas aulas. Na quarta fase, que durou 5 dias, uma intervenção de grupo foi implementada na aula de Inglês. Para isso, o professor informou à turma que, se 5 ou menos quebras de regras fossem observadas, a turma inteira ganharia tempo livre naquele dia; caso contrário, todos perderiam. Na quinta fase, que durou 5 dias, a intervenção de grupo foi retirada das aulas de Inglês, permanecendo as duas disciplinas na condição de linha de base. Na sexta e última fase, intervenções de grupo foram implementadas em ambas as disciplinas. Esta fase se iniciou na aula de Inglês e continuou até o término da aula de Aritmética, formando assim um período de implementação prolongado. O critério de 5 pontos ou menos foi novamente utilizado nesta fase.

Observações em sala de aula foram feitas por 4 observadores. Elas ocorreram diariamente durante as aulas de Inglês e Aritmética, com tempo médio de 38,8 e 37,6 minutos respectivamente. Os observadores registravam a quantidade de quebras cometidas durante cinco intervalos de 10 segundos por minuto. As aprovações e desaprovações subsequentes dos professores aos comportamentos inapropriados também foram registradas em intervalos de 10 segundos. Concordância entre observações foi calculada em 19 ocasiões, tendo-se dois observadores fazendo registros simultânea e independentemente e comparando-se cada observação, intervalo a intervalo.

Os resultados obtidos por Grandy et al. (1973) mostraram que os comportamentos inapropriados diminuíram durante as aulas de Inglês, com taxas quase nulas de ocorrência quando as

três intervenções estavam em vigor, e aumentaram quando elas foram retiradas. Toda vez que elas eram retiradas, os comportamentos inapropriados ressurgiam de forma gradual. A porcentagem de intervalos na qual se observou comportamentos inapropriados diminuiu progressivamente da intervenção individual para as duas intervenções de grupo. Além disso, os pesquisadores observaram que comportamento inapropriado durante as aulas de Aritmética diminuíram toda vez que a intervenção era estabelecida nas aulas de Inglês e aumentavam quando estas intervenções eram retiradas, sugerindo um efeito de generalização. A quantidade média de desaprovações dos professores subsequentes aos comportamentos sociais dos alunos durante as aulas de Inglês foi menor durante as condições em que algum procedimento estava em vigor do que nas aulas de Aritmética. Entretanto, desaprovações foram menores nas aulas de Aritmética quando as intervenções estavam ocorrendo nas aulas de Inglês ou nos dois períodos combinados (condições nas quais comportamentos inapropriados eram evidentemente mais baixos). Apenas uma única vez durante todo o estudo foi observado aprovação de um comportamento apropriado pelo professor. O número de crianças que perderam o tempo livre quando as intervenções individuais estavam em efeito esteve na média de 3.8. Durante as intervenções de grupo, a turma ganhou em 80% das vezes.

Fishbein e Wasik (1981) investigaram os efeitos de uma versão modificada do GBG sobre a redução de comportamentos inapropriados de uma turma de 4ª série com 25 alunos durante as atividades semanais de biblioteca em uma escola de subúrbio da Carolina do Norte, EUA. As categorias de comportamento definidas para fins de observação e registro foram abrangentes e incluíram: a) engajamento em atividades, b) não-engajamento em atividades e c) comportamentos que perturbavam o desempenho do colega (disruptivos). As modificações propostas por Fishbein e Wasik foram: a) envolvimento dos alunos na formulação das regras do jogo, b) formulação das regras na forma positiva (ou seja, elas orientavam os alunos sobre como eles deveriam se comportar e não como eles não deveriam se comportar) e c) condução do programa por duas pessoas diferentes: a bibliotecária, que implementava o jogo e a professora, que entregava a premiação.

Após 4 semanas de linha de base, o GBG foi implementado pela bibliotecária. Para implementá-lo, ela explicou aos alunos que era necessário que houvesse uma mudança no comportamento da turma para que todos pudessem melhor utilizar as instalações da biblioteca e, para que isso acontecesse, um jogo que envolvia regras, formação de equipes e premiações seria realizado. As regras foram decididas pela bibliotecária e pelos alunos e incluíram a) conversar em voz baixa, b)

manusear apenas livros e materiais da biblioteca, c) ser cuidadoso para não esbarrar em um colega ao andar pela biblioteca e d) tratar uns aos outros com respeito em todos os momentos, sendo cuidadoso para não empurrar ou brigar com um colega. A bibliotecária disse, por diversas vezes, voltaria sua atenção para a turma e concederia 1 ponto para as equipes se seus membros estivessem se comportando de acordo com as regras. Pontos não seriam dados à equipe caso algum de seus membros estivesse desobedecendo as regras. Às duas equipes era dada a possibilidade de vencer; elas deveriam vencer 3 de 4 oportunidades. As equipes vencedoras poderiam escolher uma de duas premiações: a) trabalhar em uma atividade especial de Arte com a professora ou b) ouvir a leitura de um conto pela professora. Essas atividades eram dadas durante os 10 minutos finais de aula, uma vez por semana. Caso alguma equipe não ganhasse, ela continuaria com suas atividades regulares.

Fishbein e Wasik (1981) utilizaram um delineamento experimental de caso-único, alternando duas condições experimentais por duas vezes (A-B-C-B). Na condição B, que durou 3 semanas consecutivas, a bibliotecária implementava o GBG e a professora entregava a premiação; na condição C, que durou duas semanas consecutivas, o GBG permanecia em vigor mas a bibliotecária dizia que não haveria tempo para realizar as atividades especiais ou a leitura do conto; quando uma equipe ganhava, ela apenas reconhecia a vitória verbalmente. Por fim, a condição B foi restabelecida pela bibliotecária, que explicou que as premiações estariam novamente disponíveis. Para se comparar o desempenho dos alunos tanto na biblioteca quanto na sala de aula, observações dos comportamentos-alvos foram registradas pelo psicólogo escolar uma vez por semana em ambos os locais: 30 minutos pelas manhãs durante as atividades de biblioteca e 30 minutos às tardes durante as atividades de sala de aula (observações em sala de aula não foram feitas na segunda semana da fase C porque as aulas foram encerradas mais cedo devido uma reunião entre pais e mestres). A cada 2 minutos, o observador olhava para a turma (da esquerda para a direita na biblioteca e da direita para a esquerda na sala de aula) e registrava o número de crianças que se comportavam de acordo com os critérios definidos. Medidas de concordância foram coletadas 4 vezes, uma em cada fase do estudo, tendo-se um segundo observador fazendo registros simultânea e independentemente.

Os resultados de Fishbein e Wasik (1981) mostraram que, após a implementação da fase B, a média de engajamento em atividades da biblioteca, que era de 73%, aumentou 21%, de não-engajamento em atividades, que era de 9%, diminuiu 5,7% e de comportamentos disruptivos, que na fase de linha de base era 18%, diminuiu 16%. O comportamento dos alunos também melhorou na sala,

embora não tanto quanto na biblioteca. Além disso, os times venceram na maioria das vezes e nenhum caso de destrato foi observado sobre as crianças que impediram sua equipe de vencer. Fishbein e Wasik observaram que a retirada da premiação na fase C resultou em uma tendência da turma em retornar às médias observadas durante a linha de base na biblioteca e na sala de aula. Estas pesquisadoras concluíram que, sem as premiações, o jogo pareceu não influenciar o comportamento dos alunos nestas duas situações.

Saigh e Umar (1983) investigaram os efeitos e a validade social do GBG em uma turma de 20 alunos de 2ª série de uma escola pública rural do distrito de El-Gazera, região central do Sudão. Três categorias de comportamentos considerados pelo diretor e pela professora como inapropriados foram definidos: a) conversar sem permissão ou fazer outros tipos de sons vocais, b) agredir fisicamente ou produzir qualquer tipo de dano material a terceiros e c) levantar do lugar sem permissão.

Antes da implementação do GBG, os pesquisadores aplicaram um questionário entre os alunos para avaliar suas preferências por premiações. A lista produzida envolveu a) uma carta de mérito atestando que o aluno havia se comportado de maneira exemplar (os pesquisadores explicaram que um comitê independente de pais e educadores sudaneses concordaram de forma unânime que tais cartas seriam grandemente valorizadas pelas famílias dos estudantes), b) tempo livre, c) um broche de vitória e d) uma estrela colocada ao lado do nome em um mural de vencedores. O pesquisador também se encontrou com cada estudante e perguntou se eles gostariam de receber estes prêmios, sendo que todos responderam afirmativamente.

Saigh e Umar (1983) utilizaram um delineamento experimental de reversão (A-B-A-B). Inicialmente, foi planejado um período de adaptação que envolveu a presença dos observadores em sala de aula uma semana antes do início da coleta de dados para que os alunos se adaptassem às suas presenças. No quarto dia do período de adaptação, a sala foi dividida em duas equipes, cada qual contendo 5 meninos e 5 meninas, igualmente distribuídos de acordo com suas propensões de se comportarem de forma inapropriada. Além disso, as carteiras dos alunos foram reorganizadas de modo a separar as duas equipes. Durante a primeira fase de linha de base, que durou uma semana, a professora colocou na parede da frente da sala, em cima da lousa, um cartaz que elencava os comportamentos inapropriados. Este cartaz foi lido em voz alta todos os dias do estudo e permaneceu no mesmo lugar. A professora continuou a ensinar os alunos e a lidar com os comportamentos inapropriados de forma habitual. Na segunda semana, o GBG foi introduzido. A professora informou os

alunos que eles jogariam um jogo durante os 50 minutos de aula pelos próximos 6 dias. Ela repetiu os comportamentos inapropriados e explicou que cada regra descumprida resultaria em um ponto marcado na lousa contra a equipe, podendo resultar, ainda, em perda de prêmios. Ela disse também que identificaria o aluno que estava se comportando inapropriadamente e descreveria o comportamento inapropriado. A equipe com menos pontos venceria o jogo e haveria vencedores diários e semanais. Os vencedores diários receberiam os broches de vitória e teriam estrelas colocadas ao lado de seus nomes ao fim de cada período de aula. Eles também receberiam um tempo livre de 30 minutos para se engajarem em atividades esportivas, ouvir histórias e desenhar. Os vencedores semanais seriam as equipes com 25 marcas ou menos e receberiam as cartas de mérito. Na terceira semana o GBG foi retirado, sendo que a professora anunciou no primeiro dia desta semana que as condições do jogo não estavam valendo. Na quarta semana, o GBG foi reimplementado. Duas observadoras voluntárias foram treinadas para fazerem observações em sala de aula e coletaram informações sobre a ocorrência ou não dos comportamentos inapropriados de acordo com amostras de intervalo de 30 segundos. Verificações de concordância foram feitas pelo pesquisador durante 20% dos períodos de observação.

Os resultados de Saigh e Umar (1983) mostraram decréscimos marcantes nas taxas de ocorrência dos comportamentos inapropriados. Durante a primeira fase de linha de base, os intervalos observados em que houve ocorrência de agressão variaram, em média, 8,5%, de levantar do lugar, 9,6% e de conversar sem permissão, 12%. Quando o GBG foi introduzido, estas médias caíram para 3,5%, 1,7% e 4,7%, respectivamente. Quando o GBG foi retirado, estas médias subiram para 6,6%, 8,7%, 9,4%, respectivamente. Quando o GBG foi reintroduzido, estas médias caíram novamente para 1,9%, 4,7% e 2,9%. Saigh e Umar (1983) investigaram a validade social do GBG através de entrevistas realizadas com o diretor, professor, pais e alunos após a condução do programa. As entrevistas indicaram que os participantes ficaram “extremamente contentes com o jogo e os resultados que obtiveram” (p. 343).

Patrick, Ward e Crouch (1998) investigaram os efeitos de uma versão modificada do GBG sobre a) a redução de comportamentos inapropriados, b) o aumento da ocorrência de comportamento de encorajamento e de apoio ao colega e c) a quantidade de dois tipos de passes de bola bem-sucedidos durante um jogo de vôlei em três turmas de uma escola de subúrbio: uma de 4ª série com 21 alunos, uma de 5ª série com 25 alunos e uma de 6ª série com 21 alunos. A justificativa dada pelos

pesquisadores para se estudar o impacto do GBG sobre o desempenho esportivo foi que, em estudos de competência social realizados em salas de aula, um resultado frequentemente encontrado é a melhora no desempenho acadêmico; assim, em uma sala de aula com poucas ocorrências de habilidades sociais inapropriadas entre os alunos, haveria menos interrupção e distração nas atividades, favorecendo a oportunidade para a aprendizagem. Portanto, Patrick et al. também se interessaram em investigar se uma melhora poderia ser observada no desempenho esportivo dos alunos caso suas habilidades sociais fossem aperfeiçoadas.

Os alunos foram divididos em 4 equipes de 5 a 6 membros e o GBG foi conduzido pelos respectivos professores de Educação Física através de um delineamento experimental de linha de base múltipla entre as turmas. No primeiro dia de implementação, além de explicar as regras do jogo, os professores realizaram um breve ensaio com concessão de pontos para comportamento apropriado. Durante as 20 aulas do módulo sobre vôlei (que duravam entre 20 e 30 minutos), 10 minutos foram destinados para a realização do GBG, que incluiu cinco componentes: a) concessão de pontos para as equipes quando seus membros apresentavam comportamentos apropriados e remoção de pontos quando eram observados casos de comportamento inapropriado, b) postagem dos pontos ganhos e/ou perdidos pela equipe em um pôster afixado em uma parede, c) estabelecimento de um critério diário de pontuação a ser atingido pelas equipes, sendo que era solicitado às equipes que atingissem ou superassem o critério do dia anterior, d) concessão diária de três minutos adicionais do jogo de vôlei para as equipes que atingiam o critério estabelecido e e) participação em um almoço organizado ao final do módulo para as equipes que cumprissem os critérios diários com mais frequência.

Patrick et al. (1998) coletaram dados quantitativos sobre três categorias de comportamento em cada aula: a) comportamentos sociais apropriados, b) comportamentos sociais inapropriados e c) passes corretos e *sets*. Comportamentos sociais apropriados e inapropriados foram divididos em três subcategorias: a) atos físicos, b) declarações verbais e c) gestos. Atos físicos apropriados consistiram, por exemplo, em bater com as palmas, tapinhas nas costas e aperto de mão; atos físicos inapropriados consistiram de empurrar ou brigar com o colega, atos de vandalismo em geral e atos que denotassem demonstração de raiva, como deixar a partida. Declarações verbais apropriadas consistiram em dizer para o colega 'bom trabalho' e 'boa tentativa'; declarações verbais inapropriadas consistiram em dizer para o colega 'cale a boca', ridicularizar, discutir ou rir dos erros. Por fim, gestos apropriados consistiram em fazer o sinal de positivo como dedão e aplaudir o desempenho do colega; gestos inapropriados

consistiram em fazer expressões faciais de deboche e aplaudir o mau desempenho do colega. Para registrar exemplos de comportamento social apropriado, os pesquisadores observavam a relação de contingência entre o comportamento e os eventos que o precederam. Por isso, outra subcategoria de comportamentos inapropriados, chamada de atos falsos, também foi criada para incluir exemplos de emissão de um comportamento apropriado que não era contingente a algum sucesso ou esforço dos membros da equipe, mas que ocorria na presença do professor para ganhar ponto.

Os dados foram coletados durante 20 aulas, por *videotape*, em blocos de 5 minutos dos 10 minutos de duração dos jogos, pois dois jogos aconteciam simultaneamente (a prática de *videotape* era comum na escola e, em particular, nas aulas de Educação Física). Interações durante o jogo foram escolhidas como unidade de análise, pois os professores haviam identificado que a ocorrência de comportamentos inadequados era mais comum nesta situação. Um segundo observador treinado (outro professor de educação física) observou diretamente os registros de vídeo. Tanto os professores quanto o segundo observador codificaram os comportamentos do *videotape* independentemente. Para o cálculo da concordância entre observadores, 50% das sessões (incluindo linha de base) foram avaliadas.

Os resultados obtidos por Patrick et al. (1998) mostraram aumentos nítidos na ocorrência de comportamentos apropriados nas três turmas e reduções (com posterior estabilização) dos comportamentos inapropriados para todas as turmas. As médias de ocorrência de comportamento social apropriado durante a linha de base para a 4ª, 5ª, e 6ª foram 10, 12 e 12, respectivamente; na fase de aplicação do GBG, estas médias aumentaram para 121, 102 e 135. Para comportamento social inapropriado, as médias de ocorrência durante a linha de base foram 23, 25 e 25; na fase de aplicação do GBG, estas médias caíram para 2, 3 e 1. Houve poucos registros de atos falsos: nenhum ato falso foi observado na turma de 5ª série (4 atos de um mesmo estudante em um dia na turma de 4ª série; na turma de 6ª série, 3 atos foram observados em diferentes alunos e em diferentes dias). Para as turmas de 5ª e 6ª séries não houve dia em que eles não conseguiram cumprir o critério; para a turma de 4ª série, houve apenas 2 ocasiões. Os resultados também mostraram que mudanças nos comportamentos sociais tiveram pouco impacto sobre o desempenho em vôlei. Duas possíveis razões apresentadas pelos pesquisadores para explicar a ausência deste impacto é que a) as categorias de comportamento social e psicomotor não estão relacionadas entre si e/ou b) as condições de linha de base para habilidades sociais não estavam suficientemente 'inapropriadas' para influenciar o

desempenho no vôlei. Por fim, não foram observados alunos que impediram sua equipe de vencer sendo maltratados pelos colegas.

Kellam e Anthony (1998) investigaram os efeitos do GBG e do *Mastery Learning* – um programa destinado à melhoria do desempenho em leitura – sobre a redução da incidência de iniciação de uso de tabaco entre alunos de escolas públicas de ensino fundamental I, especialmente meninos. Cada programa teve por objetivo atuar sobre um de dois precursores do comportamento de fumar. Estes precursores foram apontados na revisão bibliográfica feita pelos pesquisadores e envolveram a) comportamento agressivo/inapropriado em sala de aula e b) baixo desempenho acadêmico. O GBG foi destinado a reduzir a ocorrência de comportamentos agressivos/inapropriados.

Kellam e Anthony (1998) realizaram um estudo randomizado controlado. Para a composição da amostra, os pesquisadores selecionaram cinco regiões urbanas de Baltimore, EUA, que variavam de muito pobre a classe média. Dentro de cada região, três ou quatro escolas foram selecionadas. Destas, uma recebeu aleatoriamente o GBG, uma recebeu aleatoriamente o *Mastery Learning* e uma ou duas serviram como controle. Dentro das escolas que receberam tanto o GBG quanto o *Mastery Learning*, uma turma de 1ª série passou pela intervenção e pelo menos outra turma serviu como controle. A intervenção se estendeu por dois anos letivos consecutivos, sendo administrada para alunos que começaram a cursar a 1ª série em 1985 e a 2ª série em 1986 (G1) e para alunos que começaram a cursar a 1ª série em 1986 e a 2ª série em 1987 (G2). No total, 2311 alunos participaram do estudo (G1, n = 1.196; G2, n = 1.115).

Antes da implementação da intervenção, os professores envolvidos no estudo avaliaram cada aluno em uma entrevista padronizada de duas horas. O instrumento utilizado nestas entrevistas mediu o nível de comportamento agressivo/inapropriado da criança de acordo com uma escala que variava de 1 a 6. Itens como 'brigas', 'quebra de regras' e 'dano a propriedade' foram avaliados. Além disso, foram realizadas entrevistas com os alunos uma vez a cada ano, iniciando quando eles tinham entre 8 e 9 anos de idade e conduzidas até os 14 anos. Os principais dados coletados nestas entrevistas foram a) início de uso de tabaco pelo aluno e b) a idade da experimentação.

De modo geral, o procedimento para a implementação do GBG pelos professores envolveu a) a formação de três equipes na sala de aula, balanceadas em termos do sexo e níveis de comportamento agressivo dos alunos, b) a definição e a apresentação dos comportamentos inapropriados pelo professor, c) a entrega de premiações para as equipes quando nenhum de seus membros se

comportava inadequadamente (as premiações consistiram, inicialmente, em adesivos coloridos e borrachas; no decorrer do ano letivo elas se tornaram menos tangíveis) e d) a perda de pontos para a equipe quando algum de seus membros não seguia as regras do jogo. No início, o jogo acontecia 3 vezes por 10 minutos durante cada semana. A frequência e a duração dos períodos de realização do jogo aumentaram ao longo da primeira e segunda série e as premiações começaram a ser dadas semanalmente.

Os resultados obtidos por Kellam e Anthony (1998) indicaram que, após 6 anos, os meninos que participaram do GBG tanto no G1 quanto no G2 estavam menos propensos a começarem a fumar do que aqueles que não haviam passado pelo programa. Este efeito foi mais visível após os 10 anos de idade para ambos os grupos. Análises de variação entre subgrupos também mostraram que os efeitos do GBG sobre a probabilidade de iniciação de uso de tabaco tiveram impacto maior para aqueles meninos que apresentaram níveis mais baixos de comportamento agressivo de acordo com a avaliação dos professores. Mesmo assim, meninos avaliados como mais agressivos pelos professores foram beneficiados em termos da probabilidade de ocorrência de comportamento agressivo na adolescência.

Kellam et al. (2008), Poduska et al. (2008) e Wilcox et al. (2008) investigaram os efeitos cumulativos do GBG sobre a amostra de alunos que participaram da primeira geração da aplicação do programa (Grupo 1 de 1985 a 1986; Grupo 2 de 1986 a 1987) em diversos domínios, quando estes alunos já estavam com idades entre 19 e 21 anos. Os modelos de análise empregados por Kellam et al. (2008) indicaram correlações importantes entre o GBG e a incidência, entre meninos, de abuso/dependência de drogas (incluindo álcool), uso diário de tabaco e prevalência de transtorno de personalidade antissocial. Os resultados obtidos por Kellam et al. (2008) no Grupo 1 ainda indicam que meninos, sobretudo aqueles com níveis mais altos de agressividade e comportamento inapropriado já na primeira série, beneficiariam-se dos efeitos imediatos e de longo prazo do GBG. Os resultados de Poduska et al. (2008) indicaram um efeito positivo do GBG sobre o uso posterior de serviços para problemas emocionais, comportamentais ou que envolvem uso de álcool e drogas para meninos em ambos os grupos. Novamente, meninos avaliados com níveis altos de comportamento agressivo e inapropriado pelos seus professores foram mais beneficiados pelo GBG (33% para o grupo GBG e 17% para o grupo controle no Grupo 1; 33% para o grupo GBG e 17% para o grupo controle para o Grupo 2). Os resultados obtidos por Wilcox et al. (2008) forneceram evidências de que os alunos que passaram pelo GBG na 1ª série apresentaram incidências mais baixas de ideação suicida e tentativa

de suicídio durante a infância, adolescência e no ao início da fase adulta no grupo 1 do que no grupo 2, embora no grupo 2 houvesse uma consistência na mesma direção.

Baseados nos resultados descritos por Kellam e Anthony (1998), Storr, Jalongo, Kellam e Anthony (2002) investigaram se uma intervenção conduzida dentro de sala de aula durante a 1ª série apenas, utilizando o GBG como um de seus componentes para aperfeiçoar as habilidades de gerenciamento do professor, poderia ter algum impacto no retardo do tempo de iniciação de uso de tabaco seis anos após o término do programa. Storr et al. também investigaram o impacto de um programa destinado a melhorar a interação entre pais e professores e as estratégias parentais de gerenciamento do comportamento dos filhos (*Family-School Partnership*) sobre o retardo de iniciação de uso de tabaco. Da mesma forma como no estudo de Kellam e Anthony (1998), Storr et al. (2002) direcionaram estas duas intervenções para atuarem sobre precursores do comportamento de fumar: dificuldades de atenção dos alunos, agressividade e timidez.

O estudo de Storr et al. (2002) também foi randomizado controlado. Para a composição da amostra, 678 alunos de 1ª série de nove escolas públicas de Baltimore, EUA, foram selecionados. Dentro de cada escola, as crianças foram aleatoriamente indicadas para um dos dois programas ou para o grupo controle. Durante a fase de linha de base, os alunos foram avaliados pelos professores em termos de seus níveis de agressividade e de quebra de regras, de participação social e de concentração e prontidão para as tarefas em uma escala que variava de 1 (“não”) a 6 (“sempre”). As entrevistas foram estruturadas e conduzidas por um entrevistador treinado.

Ao todo, 230 alunos foram indicados para a intervenção em sala de aula, que teve 3 componentes: a) aperfeiçoamento curricular, b) aperfeiçoamento das práticas de gerenciamento da sala de aula através do GBG e c) estratégias alternativas para as crianças que apresentavam dificuldades de se comportar de acordo com o GBG padrão (nestes casos, o jogo foi realizado individualmente). De modo geral, a condução do GBG pelos professores se deu da seguinte forma: inclusão de cada aluno em uma de três equipes formadas dentro da sala de aula, entrega de pontos para as equipes pelo desempenho de comportamento apropriado de seus membros, retirada de pontos por não fazer a tarefa e outros comportamentos sociais inapropriados, troca dos pontos ganhos por atividades extras ou borrachas e adesivos imediatamente entregues após a realização do jogo, sendo posteriormente e gradualmente entregues ao final do dia ou da semana e substituídos gradualmente ao longo do ano letivo por reconhecimento social (e.g., elogio).

Os alunos foram entrevistados seis anos após o término das intervenções através de um método intermediado por computador. Dados referentes à iniciação e época do uso de tabaco foram coletados. Os resultados de *follow-up* obtidos por Storr et al. (2002) indicaram que, dos 549 jovens que responderam a entrevista e que participaram das intervenções, 28% relataram que haviam tentado usar tabaco. Desta porcentagem, 33% corresponderam ao grupo controle, 26% corresponderam à amostra que passou pela intervenção em sala de aula e 26% corresponderam à amostra cujos pais participaram do *Family-School Partnership*.

Van Lier, van der Sar, Muthén e Crijnen (2004) investigaram os efeitos do GBG sobre o desenvolvimento de déficit de atenção e hiperatividade (DAH) e duas comorbidades – comportamento opositor/ desafiador e transtornos de conduta – em 666 crianças de ensino fundamental I de 13 escolas das regiões metropolitanas de Rotterdam e Amsterdam, Holanda. Os pesquisadores realizaram um estudo randomizado controlado e das 31 turmas eleitas para o estudo, 16 (n = 363 alunos) passaram pelo GBG e 15 (n = 303) serviram de grupo controle. O estudo durou três anos, começando quando os alunos estavam na 1ª série.

A implementação do GBG começou quando os alunos passaram para a 2ª série, estendendo-se até o final da 3ª série. Ele foi administrado pelos próprios professores, que receberam treinamento. A implementação do GBG ocorreu em três etapas. Na primeira etapa, que durou cerca de 2 meses durante o primeiro ano de implementação, o GBG foi aplicado 3 vezes por semana por aproximadamente 10 minutos e em sala de aula. Na segunda etapa, os professores aumentaram a duração do jogo para 1 hora por até 3 vezes por semana, realizaram o GBG em outros locais e ampliaram-no para outras categorias de comportamento (não descritas pelos pesquisadores). Nesta etapa, as premiações foram entregues após o término da semana ou mês. Na terceira e última etapa, o objetivo foi promover comportamento pró-social para além dos períodos de realização do GBG. Para isto, os professores diziam aos alunos que as regras utilizadas durante o GBG eram também aplicáveis quando o jogo não estava acontecendo, sendo que os alunos recebiam elogios de seus professores por se comportarem apropriadamente. Além disso, sessões de GBG foram utilizadas como complemento. No segundo ano da implementação (quando os alunos já estavam na terceira-série), como os participantes já estavam familiarizados com o procedimento, os professores avançaram mais rapidamente para a segunda e terceira etapas.

Em linhas gerais, a condução do GBG foi feita da seguinte forma: após a formulação das regras do jogo, que foram feitas junto com os alunos, os professores formaram três ou quatro equipes na sala de aula, sendo que cada equipe continha a mesma quantidade de alunos que se comportavam inapropriadamente. As regras então foram colocadas na lousa, acompanhada de pictogramas. Cada equipe, então, recebia cartões. Caso algum aluno deixasse de cumprir as regras do jogo, o cartão de seu time era retirado. As equipes eram elogiadas a cada vez que pelo menos um cartão restava. As equipes vencedoras recebiam *stickers* diretamente após cada jogo, e se elas vencessem pelo menos dois de três jogos da semana, recebiam as premiações semanais e mensais. Os possíveis tipos de premiações que poderiam ser concedidos foram discutidos juntos com os alunos e envolveram, por exemplo, permissão para ir à escola com roupas diferentes. Diferentemente da versão americana do GBG, na versão utilizada por estes pesquisadores os professores não mencionavam os alunos que se comportavam inapropriadamente e os alunos eram encorajados a dar apoio uns aos outros para que se comportassem apropriadamente. Além disso, não havia menção a vencedores semanais.

Os alunos foram avaliados pelos próprios professores através do preenchimento de questionários e de entrevistas realizadas na escola, conduzidas por assistentes da pesquisa. O questionário utilizado (Achenbach) continha uma lista de 120 itens que deveriam ser assinalados em uma escala de três pontos (0 = não verdadeiro, 1 = um pouco verdadeiro ou algumas vezes verdadeiro e 2 = muito verdadeiro ou frequentemente verdadeiro). Ele foi preenchido para todos os estudantes por duas vezes na fase de pré-intervenção e ao final do primeiro e segundo ano de implementação. Para a realização das entrevistas, escalas *likert* que variavam de não aplicável a frequentemente aplicável para cada um dos problemas (DAH, comportamento opositor/desafiador e transtornos de conduta) foram utilizadas para todos os alunos. Timidez e retraimento também foram avaliados. As entrevistas foram realizadas na metade e ao final do segundo ano de intervenção, quando os alunos estavam na terceira série.

Os resultados do estudo de van Lier et al. (2004) indicaram que, de modo geral, as crianças que receberam o GBG apresentaram decréscimos significativos estatisticamente nos níveis de DAH, enquanto que aquelas que não passaram pelo programa tiveram aumentos significativos estatisticamente nos níveis deste problema. Além disso, o GBG teve relevância clínica moderada sobre o comportamento de crianças que apresentaram tendência intermediária de DAH e suas comorbidades e relevância clínica moderada sobre a ocorrência de transtornos de conduta nas crianças que

apresentaram tendência elevada de DAH que passaram pela intervenção. Van Lier et al. definiram estes efeitos sobre as crianças com tendências intermediárias como “preventivos” (p. 475). Em síntese, o programa apresentou resultados positivos para crianças que apresentaram tendências intermediárias de DAH e suas comorbidades e efeito positivo parcial sobre crianças que apresentaram altos níveis destes problemas.

Leflot, van Lier, Onghena e Colpin (2010) utilizaram o GBG para investigar os efeitos de a) comentários negativos e elogios feitos pelos professores e b) engajamento em tarefas e conversar sem permissão entre os alunos sobre o desenvolvimento de hiperatividade e comportamento opositor entre crianças de Ensino Fundamental I. Uma amostra de 570 crianças foi selecionada de 15 escolas de comunidades que variavam de rurais a moderadamente urbanas ao norte da Bélgica. Em cada uma das escolas havia duas turmas de 2ª série durante o primeiro ano de aplicação do GBG, totalizando 30 turmas. Cada turma foi aleatoriamente designada para receber a intervenção ou para servir como controle. Os alunos foram acompanhados no início da 2ª série, em 2006, até o término da 3ª série, em 2008, totalizando dois anos de intervenção.

Leflot et al. (2010) utilizaram um delineamento randomizado experimental de grupo. Dados em ambos os grupos foram coletados em quatro momentos: a) antes da intervenção, b) ao final do primeiro ano da intervenção, c) ao começo do segundo ano de intervenção e d) ao final do segundo ano de intervenção. Medidas de hiperatividade e comportamento opositor entre as crianças foram coletadas através dos relatos de pares. Para isto, às crianças era pedido que identificassem colegas de sala que não conseguiam permanecer ‘paradas na sala de aula’ (hiperatividade) e que ‘desobedeciam’ (comportamento opositor). Estes relatos produziram *scores* de 0,91 e 0,90 de consistência para os dois comportamentos, respectivamente (sugerindo que as crianças estavam, de fato, observando e classificando os comportamentos dos colegas com uma margem muito pequena de variação; em outras palavras, eram capazes de “ver as mesmas coisas”). Também foram feitos registros de engajamento em tarefas e comportamentos inapropriados, coletados por dois observadores independentes. Cada criança foi observada por 6 vezes de 20 segundos em 6 rodadas consecutivas realizadas durante cada manhã em horário de aula. Para a avaliação de engajamento em tarefas, cada criança recebia uma pontuação que variava de 0 a 3; comportamento inapropriado foi registrado marcando-se apenas se se havia ocorrido ou não. Cada comportamento podia ser registrado até 6 vezes (1 por rodada). Por fim, medidas do comportamento do professor também foram coletadas. Eles

foram observados por 3 vezes durante 10 minutos em intervalos de 20 segundos, uma antes do início da rodada de observação dos alunos, após as três primeiras rodadas e outra após as três últimas rodadas. Observação de elogios fornecidos por comportamentos positivos da sala e comentários negativos para comportamentos inapropriados foram coletados. As observações ocorreram fora dos momentos de realização do GBG para, segundo os autores, observar um efeito de generalização.

De modo geral, a intervenção de Leftot et al. (2010) consistiu na formação de equipes heterogêneas de 4 a 5 membros. Os professores foram treinados no GBG e foram os realizadores do programa. Eles encorajavam os alunos a se comportarem de forma pró-social e a se engajarem nas tarefas, elogiando as equipes e as crianças que seguiam as regras. As equipes também receberam um número de cartões que eram removidos a cada vez que algum membro desrespeitasse alguma das regras. Além disso, o professor não dava atenção ao comportamento inapropriado. O professor premiava as equipes quando ao menos um cartão restava até o fim do período de realização. As equipes eram premiadas semanal ou mensalmente, através de reconhecimento social, pequenas premiações materiais e/ou atividades. As regras, materiais e atividades foram escolhidos previamente pelas crianças e pelo professor. Como no estudo de van Lier et al. (2004), a implementação do GBG teve três fases: introdução (3 meses), expansão (3 meses) e generalização (últimos 2 meses).

Os resultados de Leflot et al. (2010) mostraram que, já ao final do primeiro ano de aplicação do GBG, houve um efeito sobre o comportamento dos professores e alunos. Os professores que participaram do GBG neste período (grupo intervenção) utilizaram menos comentários negativos; variações nas médias dos scores obtidos apresentaram queda de 6,69 para 2,24, enquanto que no grupo de professores que não passou pelo GBG (grupo controle), estas variações apresentaram apenas uma ligeira queda de 4,71 para 3,91. Entretanto, apesar do aumento para 3,69 observado no começo do segundo ano de aplicação do GBG no grupo intervenção, a última avaliação apresentou redução para 1,91. Para o grupo controle, além do aumento para 5,18 observado no início do segundo ano de aplicação, este valor permaneceu estável (5,16) na última avaliação. Professores do grupo intervenção também tenderam a fazer mais elogios. A variação nos scores para este grupo durante todos os períodos de avaliação este entre 0,87 e 2,00, enquanto no grupo controle esta variação este entre 0,18 e 0,73. Crianças do grupo intervenção apresentaram, já no primeiro ano de aplicação do GBG, um ligeiro aumento no comportamento de se engajar em tarefas (de 1,98 para 2,14), sendo que este aumento se manteve relativamente estável até o final da 3ª série. Crianças do grupo controle,

entretanto, apresentaram estabilidade nos quatro períodos de avaliação (1,95 a 1,99), com pequena queda observada ao final da 2ª série (de 1,95 para 1,87). Em relação aos comportamentos de conversar sem permissão, o resultado mais promissor foi encontrado ao final do primeiro ano de aplicação do programa: uma queda de 0,14 para 0,07; nesta mesma época, os valores para o grupo controle permaneceram estáveis: de 0,16 para 0,18. Entretanto, um ligeiro aumento foi também observado durante o início e final do segundo ano de aplicação (0,12 e 0,10 respectivamente), enquanto que estes valores para o grupo controle apresentaram ligeira queda (0,13 e 0,15). Embora efeitos do GBG tenham sido encontrados já em um ano de aplicação, em geral eles não foram carregados para o segundo ano.

Em relação aos efeitos indiretos do GBG sobre o desenvolvimento de hiperatividade e comportamento opositor, os resultados indicaram que entre os alunos que não passaram pelo GBG houve um aumento de hiperatividade, ao passo que um aumento na taxa de hiperatividade entre os alunos que passaram pelo GBG foi mais lentamente observado. Em relação aos efeitos indiretos do GBG sobre o desenvolvimento de comportamento opositor, foi observado um impacto positivo sobre a redução deste tipo de comportamento nos alunos que passaram pelo GBG. O modelo estatístico de análise utilizado por Leflot et al. (2010) revelou que o GBG significativamente contribuiu para que os professores reduzissem seus comentários negativos e que os alunos aumentassem o engajamento em tarefas durante o primeiro ano da aplicação do programa. Além disso, diminuições nos comentários negativos por parte dos professores foi preditor de aumento de engajamento de tarefas por parte dos alunos já no primeiro ano de condução do programa, o que por sua vez contribuiu para os efeitos observados sobre a hiperatividade. Em outras palavras, os resultados mostraram evidências (pequenas, mas estatisticamente significativas) sobre a mediação do comportamento do professor e dos alunos em sala de aula sobre o desenvolvimento de hiperatividade. Ao analisarem os efeitos do GBG no segundo ano da intervenção, Leflot et al. descobriram que o GBG teve um efeito significativo no aumento dos elogios dados pelos professores, o que por sua vez foi preditor de diminuição no comportamento de conversar sem permissão. Efeitos significativos durante o primeiro ano de intervenção do GBG sobre o comportamento de professores de fazer comentários negativos e de alunos de conversarem sem permissão também foram observados sobre o desenvolvimento do comportamento opositor.

Estudos sobre Tootling

Outra estratégia utilizada em ambiente escolar para promover comportamentos pró-sociais em alunos foi relatada por Skinner, Cashwell e Skinner (2000) e recebeu o nome de *Tootling*. O termo “*tootling*” tem suas origens na expressão informal norte-americana “*toot your own horn*” – que significa promover, ostentar, elogiar ou orgulhar-se de si – e no gerúndio do verbo *to tatttle* – que significa “dedurar”, “delatar”. Deste modo, *tootling* em português poderia ser traduzido como *promover a outra pessoa* ou, dentro do contexto do presente estudo, *relatar o comportamento pró-social do colega*. O *Tootling* – tal como o GBG – é uma contingência interdependente de grupo planejada e implementada para crianças e seu grupo de pares com o objetivo de colocar uma resposta de atenção sob o controle de comportamentos pró-sociais incidentais de outras pessoas e reforçar a ocorrência destas respostas (de atenção). Uma característica importante do *Tootling* comparada a programas escolares tradicionais que oferecem algum tipo de treinamento em habilidades sociais é a ênfase dada a procedimentos do dia-a-dia escolar para atingir seus objetivos (isto também é verdadeiro para o caso do GBG, embora em suas aplicações ele seja “jogado” em alguns dias da semana por um determinado período de tempo). Ao mesmo tempo, ele apresenta-se como uma alternativa ao modelo atual educacional de se investigar e punir o comportamento antissocial incidental (Skinner et al., 2000).

Skinner, Cashwell e Skinner (2000) tiveram como objetivo aumentar as ocorrências de *tootling* – ou seja, de relatos de comportamentos pró-sociais incidentais de outras pessoas – em crianças afro-americanas de uma sala de aula de 4º. ano. Os procedimentos foram implementados na própria sala de aula pela professora (*general education teacher*) e por dois pesquisadores. Um delineamento experimental do tipo A-B-A-B foi utilizado para se avaliar os efeitos do programa.

Antes da coleta de dados iniciar, as crianças participaram de duas sessões de 15 minutos com os pesquisadores nas quais foram ensinadas a identificar e relatar ocorrência incidentais de comportamento pró-social. A pesquisadora inicialmente forneceu exemplos de comportamentos pró-sociais e depois pediu para que as crianças dessem seus próprios exemplos de como elas poderiam ajudar as outras pessoas em casa e na escola. Depois disso, ela pediu às crianças que dessem exemplos de como elas poderiam ajudar umas às outras. Os pesquisadores, então, definiram o que era *tattling* (“dedurar”, “delatar”) e o que era *tootling*. Após isso, eles forneceram exemplos de *tootling* e pediram que as crianças dessem seus próprios exemplos, elogiando exemplos que se adequavam

aos critérios e corrigindo os exemplos que não se adequavam. No dia seguinte, o experimentador novamente definiu *tootling* como relatar comportamento pró-social ou de ajuda (*helpful*) praticado apenas pelos colegas.

No primeiro dia da fase Linha de Base, as crianças receberam cartões e foram instruídas a escreverem exemplos de comportamentos pró-sociais feitos pelos colegas durante o período letivo. Depois que escrevessem, deveriam depositá-los em uma caixa que foi colocada pelo experimentador em cima da mesa da professora. Ao término do dia, o experimentador recolheu e contou os cartões. No dia seguinte os experimentadores retornaram à sala de aula, anunciando para as crianças quantos *tootles*³ elas haviam feito e encorajando-as a continuarem relatando comportamentos pró-sociais dos colegas. A primeira fase de Linha de Base durou 5 dias.

Para iniciar a fase de intervenção, o experimentador entrou na sala de aula e comunicou as crianças que, quando elas atingissem o total de 100 *tootles*, ganhariam 30 minutos de tempo livre. Além disso, um quadro com o desenho de uma escada foi pendurado na parede da frente da sala de aula e uma figura era utilizada nos degraus da escada para indicar o progresso feito pelas crianças dia após dia (até chegar a 100). As crianças atingiram este critério no sétimo dia e ganharam o reforçador planejado (no dia em que elas participavam da atividade, o *Tootling* era suspenso). No dia seguinte, foi estabelecido para as crianças outro total de *tootles* para ser atingido: 150. O reforçador estabelecido para o cumprimento deste segundo critério foi 30 minutos de tempo livre em uma área de lazer localizada a alguns metros da escola. Após o cumprimento deste segundo critério pelas crianças, um período de 3 dias de Linha de Base foi novamente estabelecido. Neste tempo, a experimentadora pediu às crianças que continuassem registrando exemplos de comportamentos pró-sociais, mas que não haveria qualquer outra atividade planejada naquele momento – ou seja, o quadro com o desenho da escada (o que os pesquisadores chamaram de feedback público) não foi utilizado. Após 3 dias de retorno à Linha de Base, o procedimento foi reimplementado: um total de 150 *tootles* foi mais uma vez estabelecido para as crianças e um novo reforçador (assistir um filme) foi informado. Para o cálculo de concordância, um segundo observador contou o número de *tootles* em 30% das sessões. A média de concordância para *tootles* que se adequaram aos critérios estabelecidos pelos experimentadores foi de 96% e, para os exemplos que não se adequaram, 97%.

³ *Tootles* ou *Tootle Notes* são os nomes dados às pequenas tiras de papel após a criança escrever nelas o comportamento pró-social incidental observado por ela.

Os resultados obtidos por Skinner et al. (2000) apresentaram variabilidade durante a primeira fase de Linha de Base e de Intervenção. Os pesquisadores argumentaram que um procedimento de punição não-controlado foi implementado pelo diretor durante a primeira fase da intervenção; deste modo, a perda do reforçador planejado durante o *Tootling* poderia ter sido sinalizada de alguma forma pelo procedimento do diretor. Após as crianças terem sido informadas pela professora de que o diretor não suspenderia a atividade planejada, o total de *tootles* subiu. Diminuições e aumentos imediatos e muito visíveis na frequência de *tootles* foram observados após o início da segunda fase de Linha de Base e Intervenção, respectivamente. Uma das recomendações propostas por Skinner et al. para pesquisas futuras é o uso de observação direta para avaliar aumentos nas taxas de comportamento pró-social das crianças.

Com o objetivo de replicar e ampliar a pesquisa sobre o *Tootling*, Cashwell, Skinner e Smith (2001) implementaram um procedimento desse tipo para crianças de 2º. ano na tentativa de se avaliar seus efeitos em uma amostra mais jovem e claramente demonstrar os efeitos das variáveis independentes sobre as taxas de *tootling*. A professora e 17 crianças afro-americanas de uma escola rural participaram desta replicação. Os procedimentos para a implementação das fases de Linha de Base e Intervenção foram praticamente os mesmos descritos por Skinner, Cashwell e Skinner (2000).

Os resultados obtidos por Cashwell, Skinner e Smith (2001) mostram que, assim que as crianças foram ensinadas via instrução direta a fazer *tootles*, uma taxa alta desta variável dependente foi observada já nas primeiras duas sessões da Linha de Base; entretanto, essa taxa diminuiu e permaneceu em níveis estáveis. Logo após a implementação da intervenção, as taxas de *tootling* permaneceram visivelmente mais altas em relação à Linha de Base. Durante a segunda fase de Linha de Base, as taxas de *tootling* permaneceram próximas a zero. Por fim, com a reimplementação da intervenção, as taxas de *tootling* voltaram a subir, sofreram uma queda na quarta e quinta sessão desta fase e aumentaram visivelmente nas duas últimas sessões. Os pesquisadores argumentaram que, nas sessões da segunda fase da intervenção – em que foram observadas baixas taxas de *tootling* – a professora regular da turma esteve ausente e a substituta teve dificuldades para responder as perguntas das crianças em relação ao programa.

Cashwell et al. (2001) argumentaram a favor de alguma evidência de validação social do programa. Eles observaram que a professora prosseguiu com o programa por duas semanas e meia – até o final do ano letivo – mesmo após o término do estudo. Parte da explicação para este fato foi

atribuída à prestação de esclarecimentos sobre os objetivos do projeto para a professora, sua participação voluntária, seu envolvimento e o envolvimento das crianças, por exemplo, na escolha de reforçadores e no estabelecimento de critérios de *tootles* a serem postados. Por fim, apesar de Cashwell et al. não terem utilizado observações diretas de comportamento pró-social, eles afirmaram que a professora “expressou alguma surpresa em relação a como as crianças ajudavam umas às outras mais frequentemente” (p. 172).

Outros estudos sobre *Tootling* continuaram a ser planejados. Entretanto, não serão descritos neste estudo, já que o procedimento básico deste tipo de intervenção foi ilustrado por estes dois estudos seminais.

A necessidade da organização municipal para práticas preventivas efetivas

Quando se assume que o comportamento antissocial é uma categoria importante de comportamentos porque está na base dos diversos problemas psicológicos e comportamentais, reduzir sua incidência bem como a quantidade de pessoas que se engajam nele torna-se o objetivo central de uma política pública preocupada com o bem-estar de crianças e adolescentes. Neste sentido, a incidência e a prevalência do comportamento antissocial devem ser tomadas como variáveis dependentes (Biglan, 1995a; 1995b); são variáveis dependentes porque variações nas taxas deste comportamento – para mais ou para menos – dependerão do tipo de estratégia utilizada para sua redução. De acordo com Biglan, ainda, a incidência de um comportamento é o número de vezes que ele ocorre em uma população especificada, ao longo de determinada unidade de tempo, e a prevalência (de um comportamento) é a proporção de pessoas que se engajam, repetidamente, neste comportamento durante determinado período.

Uma estratégia claramente recomendada por Biglan (1995b) é a utilização de pequenas comunidades como campos de pesquisa. Segundo ele, pequenas comunidades viabilizam a possibilidade de se influenciar as variáveis independentes que determinam o comportamento antissocial (em outras palavras, implementar a estratégia) e os custos de avaliação de sua incidência e prevalência, bem como da mensuração dos comportamentos de diversos indivíduos, são menores neste contexto.

Além da adoção de um *locus* bem delimitado para a pesquisa, Biglan et al. (2012) argumentam que, para aumentar a prevalência de ambientes nutridores na sociedade, contribuindo assim para a diminuição da incidência e prevalência de diversos problemas psicológicos e comportamentais, é necessária a ação municipal organizada (*"action at the local level"*, p. 266). Esta ação pode ser articulada através das organizações que prestam serviços diretos para a população e daquelas que estabelecem as políticas. Esta estratégia é também reconhecida por Biglan e Embry (2013) como fundamental, pois, em última instância, o resultado do trabalho de diferentes organizações poderia ser potencializado se elas unissem seus esforços ao invés de agirem de forma independente, tratando os problemas de forma individual. Biglan e Embry, portanto, reconhecem a importância de se "desenvolver e testar estratégias que alterem as práticas de redes de organizações" (p. 100).

A ação local também foi discutida por Nevin (2010) quando ele relata o exemplo de moradores de uma ilha dinamarquesa que desenvolveram estratégias conjuntas para o aproveitamento da energia eólica, substituindo a energia gerada pela queima de óleo e carvão. Além da diminuição da emissão de monóxido de carbono na atmosfera, a proposta conjunta dos moradores da ilha foi influenciada por fatores sociais e econômicos. De acordo com os argumentos apresentados por Nevin, quando as pessoas agem localmente, há a probabilidade de que sejam atingidas de forma mais clara pelos resultados de suas ações. Esta estratégia, ainda, é mais efetiva na produção de um efeito cumulativo significativo (sobre um grupo de pessoas). Portanto e do mesmo modo, não há razões para se pensar que a prática de se prevenir problemas psicológicos e comportamentais entre crianças e adolescentes não poderia evoluir, pois o sofrimento emocional e psicológico entre as pessoas seria amenizado e o dispêndio de recursos financeiros públicos e privados seria evitado.

Problema de pesquisa

A evolução nas aplicações do GBG de acordo com as evidências descritas anteriormente permite verificar alguns aspectos importantes desta história: a) a diversificação dos locais de aplicação (sala de aula, biblioteca e quadra esportiva), b) a formação de duas ou mais equipes ou de uma única equipe, c) a utilização de premiações tangíveis, reconhecimento social e de recursos da própria escola, d) a opção por lidar com comportamentos sociais inapropriados cada vez mais complexos (e.g., conversar sem permissão na sala de aula até o uso de substâncias), e) a estratégia metodológica

utilizada (delineamento de caso-único *versus* de grupo), f) a utilização de mais pessoas, além do professor, para conduzir a implementação do programa, g) o envolvimento dos alunos da construção das regras do jogo e a h) mudança da ênfase em punir comportamentos sociais inapropriados (antissociais) para fortalecer comportamentos sociais apropriados (pró-sociais). Como apontado por Mattaini e McGuire (2006), não restam muitas dúvidas de que o GBG é um procedimento muito viável e facilmente adaptável para diversas situações, constituindo uma ferramenta importante a ser investigada cada vez mais por analistas do comportamento.

Além das diversas possibilidades de aplicação do GBG e sua utilidade estratégica para o aumento da prevalência de ambientes nutridores, há a necessidade da criação de uma organização a nível local para que práticas preventivas baseadas em evidências empíricas sejam cada vez mais adotadas (Biglan, 1995; Biglan & Embry, 2013); Biglan et al., 2012). O uso de atividades diversificadas, tal como apontado na revisão de Tingstrom et al (2006), tem sido uma estratégia utilizada para premiar as equipes que vencem o jogo. A princípio, este recurso pode possibilitar que pessoas de diferentes repartições públicas participem do GBG na administração das premiações, favorecendo assim a criação de tal organização (mesmo que o jogo seja conduzido em um ambiente específico).

Com base nas evidências até aqui apresentadas e nas recomendações para o desenvolvimento de uma política pública que promova o bem-estar de crianças e adolescentes, o presente estudo tem como objetivo geral investigar se a observação e o relato de comportamentos pró-sociais por alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública, seus professores e pais são capazes de aumentar a ocorrência desses comportamentos por parte dos alunos. Como objetivos específicos pretende-se:

1. Investigar os efeitos de uma versão modificada do GBG entre crianças de uma escola do sudeste brasileiro.
2. Aumentar a ocorrência de comportamentos pró-sociais em ambiente escolar.
3. Investigar os efeitos da aplicação do GBG em diversos locais do ambiente escolar desde o início do programa.

4. Avaliar os possíveis efeitos de se incluir professores e pais ou responsáveis ao procedimento.
5. Investigar os efeitos do procedimento sobre a incidência e prevalência de comportamentos-problema na escola.
6. Verificar se atividades recreativas planejadas e fornecidas por diversas organizações localizadas no município funcionarão como reforçadores para o comportamento de relatar comportamentos pró-sociais.

Método

Participantes

Duas turmas de terceiros anos de uma escola suburbana da rede municipal de ensino do Município de Barueri, Estado de São Paulo, Brasil, foram indicadas para participarem deste estudo. As crianças tinham, em média, 8 anos de idade. A Turma A tinha 38 crianças e a Turma B tinha 39 crianças. Duas crianças da Turma A e uma da Turma B foram consideradas como inclusão. Para ambas as turmas, foi pedido às professoras que selecionassem 4 crianças das quais dados de observação direta de comportamento e de resposta a um inventário de habilidades sociais foram obtidos (os critérios estabelecidos pelas professoras para a seleção destas crianças estão descritos no subtítulo Procedimento Geral). Além das crianças, as quatro professoras que ministravam aulas para as duas turmas participaram do estudo: duas polivalentes, uma de Inglês e uma de Educação Física. As professoras polivalentes ministravam aulas apenas para uma única turma cada e sobre diversos conteúdos (e.g., Matemática, Geografia, Língua Portuguesa, História, Ciências e Arte); já as professoras de Inglês e Educação Física ministravam aulas para as Turmas A e B. Durante as últimas semanas de vigência do GBG, os pais das crianças também foram convidados a participarem do projeto. Por fim, cabe dizer que as turmas não estavam participando de qualquer outra atividade preventiva à época do início e condução do estudo.

Das 8 crianças selecionadas, uma da Turma A (P2A) e uma da Turma B (P2B) eram do sexo feminino; o restante dos participantes (P1A, P3A, P4A, P1B, P3B e P4B) era do sexo masculino. P3B estava cursando o terceiro ano pela segunda vez. Os critérios utilizados pelas professoras para a escolha destas crianças foram estabelecidos pelo experimentador: duas crianças de cada turma que apresentassem problemas/dificuldades de comportamento/relacionamento e duas crianças, também de cada turma, que não apresentassem estes perfis. P1A, P3A, P1B e P3B foram crianças selecionadas por apresentarem problemas/dificuldades de comportamento/relacionamento segundo a percepção das professoras, enquanto P4A, P2B e P4B foram selecionados por não apresentarem estes perfis. P2A foi selecionada porque havia apresentado verbalizações de que “não queria ir à escola”, segundo o relato de seu pai. Por essa razão, a professora achou que seria útil indicá-la para o estudo. Por fim,

características dos comportamentos das crianças que orientaram a seleção das professoras estão mencionadas na seção Procedimento Geral.

Materiais utilizados

Para a confecção do mural foram utilizadas duas paredes localizadas no pátio da escola (local este onde as crianças aguardavam para entrarem nas salas de aula, passavam o recreio e onde também algumas delas aguardavam seus pais ou o ônibus escolar após o término do período letivo). O mural da Turma A tinha 2,45 m de altura por 6,15 m de comprimento e o da Turma B 2,6 m de altura e 5,08 m de comprimento. Grafiteiros da Associação de Apoio à Família (SAF) – uma ONG do bairro – voluntariam-se para pintar o mural na parede. Foram utilizadas duas latas de tinta látex branca, latas de tinta *spray* de diversas cores e outros materiais pertinentes ao serviço de pinturas em geral, como pincéis e fita-crepe.

Para as postagens foram utilizadas tiras de papel *color set* nas cores amarela (para as crianças) e rosa (usadas principalmente pelas professoras), com 4 cm de altura e 16.3 cm de comprimento, fornecidas pelo experimentador. Para escreverem nestas tiras, as crianças utilizavam canetinhas coloridas fornecidas pelo experimentador durante o recreio, caneta esferográfica ou lápis preto. Para colarem as tiras de papel no mural, as crianças utilizaram cola líquida escolar que também foi fornecida pelo experimentador durante o recreio e, em alguns, após o término das aulas. Para montar o cartão que as professoras utilizaram durante o Desafio 7, foi utilizado papel *color set* nas cores amarela (para todas as crianças, independentemente do sexo), azul em alguns casos para os meninos e rosa em alguns casos para as meninas. Uma tesoura de picotar também foi utilizada para dar acabamento nas bordas dos cartões. Além disso, um pedaço de papel sulfite com o nome do projeto era colado na parte da frente do cartão e outro pedaço de papel sulfite, com informações sobre o nome da criança e o comportamento pró-social que ela emitiu, aparecia na parte de dentro do cartão e era preenchido a mão pelas professoras. Os cartões tinham cerca de 11.5 cm de altura e 16.5 cm de comprimento (quando dobrados).

Para registrar a pontuação no mural bem como identificar o número de cada Desafio, algarismos de 0 a 9 foram recortados em papel EVA nas cores laranja (para a pontuação) e verde (para os Desafios). Os algarismos da pontuação tinham 15 cm de altura e os que identificavam os Desafios

9 cm. Os algarismos de pontuação eram colados no mural com cola escolar líquida pelo experimentador ou pelas crianças – desde que elas pedissem para colar (o que frequentemente ocorreu). Ainda com relação ao mural, para escrever os exemplos de comportamentos pró-sociais informados que deveriam ser observadas pelos participantes do jogo, bem como o objetivo de cada Desafio, e experimentador utilizou giz de lousa nas cores amarela e laranja. Fotos coloridas de rosto das crianças e das professoras também foram utilizadas para serem coladas no mural, identificando-se assim o(a) autor(a) de cada postagem. As fotos das crianças tinham 6 cm de altura e 4.5 de comprimento, traziam o nome da criança logo abaixo e foram tiradas pelo experimentador na própria escola a medida que elas entravam no jogo. Para tirar as fotos, o experimentador usou um *smartphone* da marca Samsung, modelo GT-S7392L, e imprimiu-as em papel sulfite branco. As fotos das professoras eram ligeiramente maiores que as das crianças e também foram impressas em papel sulfite branco. As próprias professoras encaminharam ao experimentador suas fotos de rosto.

Por fim, as estrelinhas utilizadas pelas crianças para curtirem as postagens dos colegas foram feitas com um furador em formato de estrela, em papel EVA nas cores amarela, laranja, bege e, mais para o final do projeto, em papel EVA dourado e prateado. Elas tinham 3,5 cm e também foram entregues pelo experimentador. No caso do papel nas cores amarela, laranja e bege, as crianças usaram canetinhas coloridas fornecidas pelo experimentador ou caneta esferográfica para escreverem seu nome nela, identificando assim o(a) autor(a) da curtida; no caso do EVA dourado e prateado, pequenas bolinhas de papel autoadesivo branco eram dadas às crianças pelo experimentador para escreverem seus nomes nelas e, depois, colarem sobre a estrelinha. As estrelinhas também eram coladas no mural com cola líquida escolar.

Variáveis dependentes

Neste estudo foram coletados dados de observação direta e de relato de diferentes fontes: do comportamento das crianças previamente selecionada pelas professoras, das postagens nos murais, dos registros de ocorrência de comportamento antissocial do serviço de Orientação Educacional da escola e de um inventário de habilidades sociais para crianças. Em cada tópico a seguir serão descritos os tipos de medidas utilizadas.

1. Registros de observação direta de cinco subcategorias de comportamentos pró- e antissociais das 8 crianças selecionadas pelas professoras: P1A, P2A, P3A, P4A (da Turma A) e P1B, P2B, P3B e P4B (da Turma B). As categorias de comportamentos pró-sociais foram definidas pelas próprias crianças de ambas as turmas e as categorias de comportamentos antissociais foram definidas conjuntamente com as quatro professoras das turmas. O objetivo de se definir as subcategorias de comportamento antissocial em conjunto com as professoras foi aumentar a validação social da intervenção; dito de outra forma, o objetivo foi diminuir a incidência e a prevalência de comportamentos tidos como “indesejáveis” por estas profissionais. Os registros de observação direta foram coletados pelo experimentador e por graduandas voluntárias do oitavo semestre de Psicologia de uma universidade de uma cidade vizinha a Barueri. Os registros foram feitos diariamente em sala de aula durante as aulas das professoras polivalentes, de Inglês e Educação Física e no pátio e na quadra de esportes também durante as aulas de Educação Física, utilizando um formulário elaborado pelo próprio experimentador (Apêndice 1). Ao final de cada página desse formulário havia um campo para que outras informações sobre a sessão fossem registradas. Em geral, descrições relevantes sobre a topografia ou função das subcategorias de comportamento pró- e antissociais foram informadas nesta parte do formulário. As voluntárias não puderam receber treinamento prévio por dificuldades de tempo, mas foram supervisionadas pelo experimentador durante o estudo e seus registros foram discutidos em alguns momentos imediatamente após a coleta. Um aplicativo de celular chamado *Exercise Timer* – baixado da *Play Store* – também foi utilizado para auxiliar na contagem do tempo durante as observações. As observações foram conduzidas em sessões de 30 minutos (algumas poucas sessões duraram menos tempo), divididas em 60 intervalos com espaçamento de 30 segundos entre eles, utilizando-se como técnica de coleta a amostragem de tempo. Dito de outra forma, as crianças selecionadas eram observadas por cerca de 2 seg a cada 30 seg, durante 30 minutos seguidos. Este enquadre de tempo formava uma sessão completa (o aplicativo permitia essa configuração de tempo e avisava os observadores através de um sinal sonoro ou breves vibrações das mudanças de intervalos). Se nestes 2 seg de observação a criança estivesse emitindo qualquer comportamento-alvo do presente estudo, uma marca (em geral um “X”, um círculo ou um sublinhado) era feita sobre a subcategoria observada (esta técnica mostrou-se satisfatória para

os propósitos da pesquisa; apesar de algumas instâncias de comportamentos-alvo terem ocorrido logo após os 2 seg, os dados das figuras na seção de Resultados sustentam a mudança observada através dos dados coletados pelo uso da amostragem de tempo).

2. Ocorrências diárias de comportamentos inapropriados entre todos os alunos das turmas participantes. Como dito no tópico anterior, as subcategorias de comportamento antissocial foram definidas previamente com o auxílio das professoras e da coordenadora pedagógica da escola: 1) Agredir o Colega, 2) Atirar Objetos contra o Colega, 3) Xingar o Colega e 4) Outros Comportamentos Antissociais. A subcategoria Dedurar o Colega foi incluída por decisão do experimentador, pois em observações preliminares em sala de aula conduzidas ao final de 2015 foi observado que a) ela era comum entre as crianças e b) tratava-se de um comportamento incompatível com os objetivos da intervenção.

3. Pontuações referentes às respostas à aplicação de um inventário de habilidades sociais (Del Prette e Del Prette, 2005) para P1A, P2A, P3A, P4A, P1B, P2B, P3B e P4B (que serão chamados no presente estudo de Grupo Experimental para fins de comparação com as pontuações obtidas com outro grupo de crianças). Duas aplicações foram feitas para cada conjunto de crianças: a primeira durante a fase de Linha de Base e a segunda após o término da intervenção. Como o experimentador não tinha experiência na aplicação deste inventário, optou-se por aplicá-lo primeiramente para as crianças da Turma A e, para as crianças da Turma B, na semana que antecedeu o início do GBG. Estas pontuações também foram obtidas de alunos também de terceiro ano (que serão chamados no presente estudo de Grupo Controle) de outra escola próxima à escola que participou do estudo, também em duas ocasiões. Contudo, como o experimentador já havia aplicado o inventário para as crianças da Turma A, optou-se por aplicá-lo para todas as crianças do Grupo Controle ao mesmo tempo. O experimentador aplicou uma versão simplificada desse inventário, coletando apenas dados de relato das crianças (e não das professoras) sobre que tipo de comportamento emitiriam em cada uma das 21 situações que o inventário apresentava. Além disso, dados de relato sobre a frequência e adequação de cada reação também não foram coletados (embora estejam disponíveis para aplicação e análise do inventário).

4. Informações diárias obtidas diretamente nos murais que foram confeccionados para as Turmas A e B: quantidade e tipos de comportamentos pró-sociais postados, quantidade de alunos convidados para o grupo, quantidade de curtidas por postagem, tipos de comportamentos pró-sociais curtidos e o comportamento pró-social mais curtido. “Curtir” foi definido como a colagem de uma estrela próxima à postagem. As informações do mural foram registradas pelo experimentador através de fotografias tiradas com um smartphone e visualizadas depois. Em alguns momentos o experimentador também fazia anotações em papel sobre as informações relevantes dos murais.

Variáveis independentes

Três tipos de variáveis independentes formaram a versão modificada do GBG apresentada nesse estudo. Elas estão descritas nos tópicos a seguir.

1. Como dito anteriormente, dois murais foram confeccionados no pátio da escola, um para a Turma A e outro para a Turma B. Os dois murais não foram confeccionados ao mesmo tempo: cada um deles foi confeccionado durante a semana que antecedia o início da intervenção. Os murais mostravam o nome do projeto, “Jogo das Coisas Certas”, dado por todas as crianças de ambas as turmas em esquema de votação (este nome aparece no canto superior direito no mural da Turma A e ao centro, na parte superior, no mural da Turma B); um quadro no canto superior esquerdo com os exemplos comportamentos de pró-sociais também informados pelas próprias crianças; um quadro no canto superior direito que informava o objetivo do Desafio da semana; o número do Desafio da semana; e a pontuação da equipe. Cada mural foi dividido em quatro partes relativamente do mesmo tamanho as quais correspondiam a cada Desafio. Por uma questão de espaço, apenas as postagens de quatro Desafios poderiam ser mostradas ao mesmo tempo; assim que os murais estivessem com todas as suas partes preenchidas pelas postagens das crianças, as postagens do Desafio 1 foram retiradas pelo experimentador para que as postagens do Desafio 5, por exemplo, pudessem ser feitas.

A Figura 1 apresenta uma foto de cada um dos murais, bem como suas dimensões:

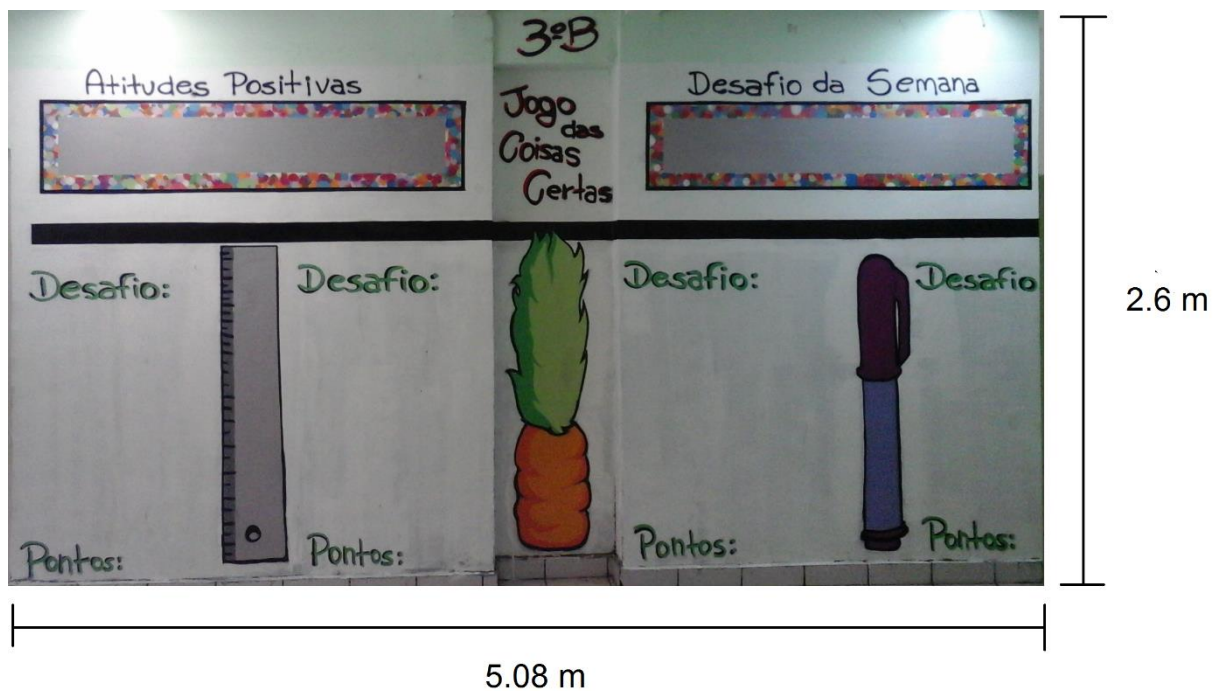
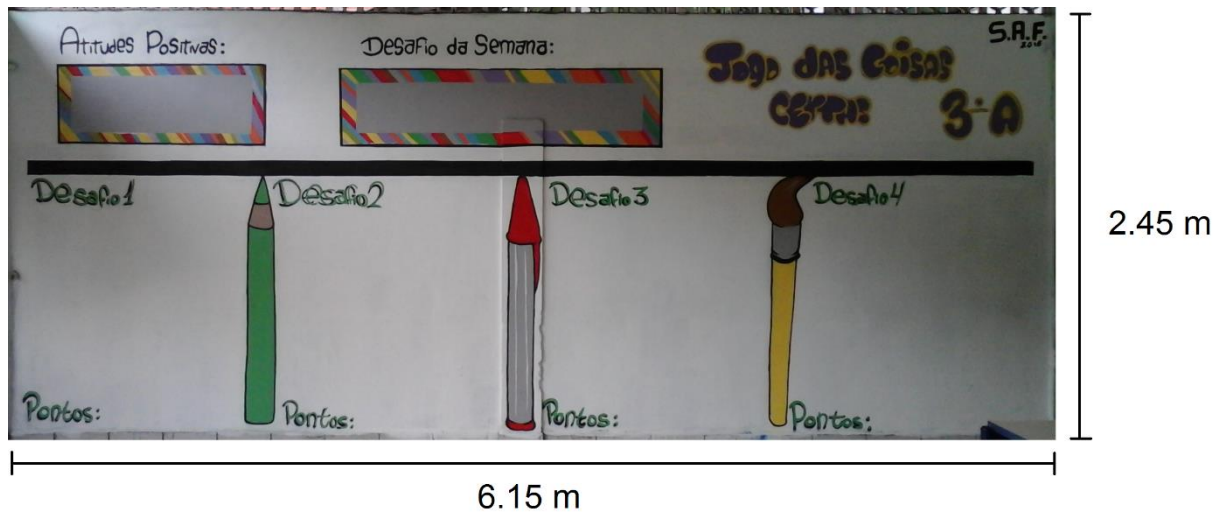


Figura 1. Fotos dos murais das Turmas A e B, tiradas pelo experimentador logo após a confecção de cada um deles. O mural de cima corresponde ao da Turma A e o de baixo, da Turma B. O desenho do lápis, da caneta e do pincel no mural da Turma A e da régua, da cenoura e da caneta no mural B dividem os espaços para postagem de cada Desafio. Como o espaço para postagens à direita da caneta roxa, no mural da Turma B, ficou muito pequeno, esta parte do mural não foi utilizada.

2. A cada semana foi estabelecido um desafio para as equipes de cada turma. Ao todo houve oito Desafios para cada uma delas. Os Desafios de 1 a 4 foram cumpridos pelas crianças; os Desafios 5, 6 e 7 foram cumpridos pelas professoras; e o Desafio 8 deveria ser cumprido pelos

pais das crianças ou por quaisquer parentes próximos a elas, como a avó. O objetivo dos Desafios para as crianças foi praticamente o mesmo durante os Desafios 1 a 4: observar e postar no mural ocorrências de comportamentos pró-sociais entre as pessoas na escola; o que variou foi quem eram as pessoas que elas deveriam observar a cada Desafio. O objetivo dessa versão modificada do GBG para as professoras foi observar e postar no mural exemplos de comportamentos acadêmicos positivos; durante o Desafio 6, como requisito para o seu cumprimento, o experimentador orientou as professoras para que elas tentassem observar e postar estes comportamentos entre os alunos que mais apresentavam dificuldades acadêmicas. Esta parte do Desafio não foi mostrada nos murais. No Desafio 7, ao invés das professoras fazerem postagens nos murais, elas deveriam informar os pais das crianças sobre os comportamentos acadêmicos positivos por elas emitidos. Para isso, uma das professoras sugeriu o uso de um cartão simples feito em papel *color set*. Neste cartão, aparecia o nome do jogo e um papel sulfite branco mostrando o nome da criança e o comportamento acadêmico positivo que ela havia emitido. Durante este Desafio, nenhuma orientação foi feita para as professoras a respeito de quais alunos elas deveriam concentrar suas observações. O mural esteve à disposição para as postagens das crianças durante o horário de entrada, recreio e o horário de saída. Contudo, as postagens se concentraram no horário do recreio. Por fim, cada postagem contava 1 ponto para a equipe da sala;

3. Quando a equipe de crianças atingia a pontuação mínima exigida em cada Desafio, tendo cada criança da equipe feito, pelo menos, 1 postagem, uma atividade recreativa era organizada na escola, em período letivo, por outra organização instalada no Município de Barueri que não a escola ou a Secretaria de Educação (houve apenas uma atividade recreativa – conduzida pelo Grupo Bandeirante de Escoteiros – que foi realizada fora da escola e no final de semana. A Tabela 1 apresenta os Desafios estabelecidos para todos os participantes do GBG e a organização responsável pelo provimento da respectiva atividade recreativa.

Tabela 1: Relação dos desafios apresentados às Turmas A e B e as respectivas organizações que forneceram as atividades recreativas.

Desafio	Descrição	Organizador da atividade recreativa	
		Turma A	Turma B
1	Encontrar as atitudes positivas apenas nos colegas da equipe	Secretaria de Cultura e Turismo	Biblioteca (Secretaria de Cultura e Turismo) / Conselho Municipal de Políticas Sobre Drogas
2	Encontrar as atitudes positivas entre os demais colegas da turma	CEPAC (ONG)	Grupo Bandeirante de Escoteiros
3	Encontrar as atitudes positivas entre os colegas da turma com que você não costuma conversar	CRAS (Secretaria de Promoção Social)	Secretaria de Cultura e Turismo
4	Encontrar as atitudes positivas nas professoras	18o. Grupamento de Bombeiros	Associação Cristã de Moços (ONG)
5	As professoras deverão encontrar as atitudes positivas nos membros da equipe	Grupo Bandeirante de Escoteiros	CRAS (Secretaria de Promoção Social)
6	As professoras deverão encontrar as atitudes positivas nos membros da equipe	Sociedade Bíblica do Brasil (ONG)	<i>(Não houve porque as professoras não conseguiram cumprir o Desafio 6)</i>
7	As professoras deverão encontrar as atitudes positivas nos membros da equipe	Associação Cristã de Moços (ONG)	Sociedade Bíblica do Brasil (ONG)
8	Os pais e mães deverão encontrar as atitudes positivas em seus filhos	Biblioteca (Secretaria de Cultura e Turismo) / Conselho Municipal de Políticas Sobre Drogas	<i>(Não houve porque as crianças não compareceram à escola)</i>

Procedimento geral

Reuniões preparatórias à implementação do projeto. Em novembro de 2015, a realização do projeto foi autorizada pelo Secretário de Educação de Barueri, mediante a assinatura de um Termo de Permissão para Coleta e Uso de Dados, elaborado pelo experimentador (Apêndice 2). Após isso, quatro reuniões foram conduzidas a fim de se preparar a implementação desta versão modificada do GBG. A primeira delas, realizada ao final de 2015, ocorreu junto às orientadoras educacionais e à coordenadora da escola. A segunda ocorreu junto às professoras do período vespertino da escola. O objetivo destas duas reuniões foi apresentar o projeto para algumas profissionais da escola, principalmente para as professoras cujas turmas participariam da intervenção. A terceira reunião, realizada já em janeiro de 2016, ocorreu na Secretaria de Educação com funcionários de outras Secretarias do Município de Barueri, com a presença da responsável técnica Conselho Municipal de Políticas sobre Drogas e do Promotor da Vara da Infância do Fórum de Barueri. O objetivo desta reunião foi apresentar o GBG e solicitar a participação destas Secretarias no projeto de forma que pudessem oferecer atividades recreativas para as crianças. De todos os presentes, as Secretarias de Cultura e Turismo e de Promoção Social e o Conselho Municipal de Políticas Sobre Drogas participaram do projeto (por uma sugestão do Promotor da Vara da Infância, Organizações Não-Governamentais localizadas na cidade foram, posteriormente, convidadas a participar do projeto). Por fim, uma reunião foi feita na escola com os responsáveis das crianças. Esta reunião teve o objetivo de apresentar-lhes o projeto e entregar os Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos (Apêndice 3). Apenas uma pequena parte (menos da metade) dos responsáveis esteve presente. Deste modo, cópias dos TCLEs foram entregues para as crianças para que pudessem levá-las aos seus pais. Uma cópia do TCLE ficou em poder dos pais. O GBG também foi apresentado às crianças em sala de aula e, por recomendação do Comitê de Ética que apreciou este projeto, para elas também foi pedido que assinassem o TCLE, confirmando assim sua participação ao projeto. Por fim, a diretora da escola assinou um TCLE, autorizando a realização do projeto em sua unidade escolar (Apêndice 4) e as professoras, ao final da pesquisa, também assinaram um termo, autorizando a divulgação dos dados produzidos por elas durante sua participação no estudo (Apêndice 5).

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, sob o número CAAE 51533915.3.0000.5473.

Encontro com as professoras para a indicação das crianças-alvos. Os critérios utilizados pelas professoras para a escolha das crianças foram: para as crianças que apresentavam problemas/dificuldades de comportamento/relacionamento: desorganização, agressividade, atitudes ofensivas, não cumprir regras, malcriado, bagunceiro, agressivo, não gosta de cumprir regras. Para as crianças que não apresentavam estes problemas os critérios foram: quieta, pai participativo, pai quer que a filha se integre ao grupo, aluna está sem motivação para vir à escola, inteligente, participativo, tranquilo, observador, inteligência (se sobressai), tem boas ideias, criativo, educado, organizado, tem iniciativa, liderança, organização, prestativa.

Intervenção. Previamente ao início da Linha de Base, o experimentador se reuniu com as professoras das duas turmas para definir quais crianças seriam observadas durante as aulas. O experimentador pediu às professoras que escolhessem duas crianças que apresentassem dificuldades de comportamento/relacionamento e duas que não apresentassem estas dificuldades. O objetivo desta decisão foi verificar o efeito desta versão modificada do GBG sobre estes dois perfis de crianças. P2A foi escolhida pela professora em razão das faltas que ela apresentava já no início do ano letivo e pelo pai ter falado que ela “não queria ir à escola”. P1A, P1B e P3B foram indicados como crianças que apresentavam problemas/dificuldades de comportamento e relacionamento; P2B, P3A, P4A e P4B foram indicados como crianças que não apresentavam tais problemas/dificuldades (pelas professoras).

Antes de iniciar a Linha de Base, o experimentador pediu exemplos de comportamentos pró-sociais para as crianças das duas turmas. Ele perguntou a elas “Que coisas os colegas poderiam fazer, na escola, para beneficiarem uns aos outros”. Esta pergunta foi feita em sala de aula para as duas turmas e as respostas das crianças foram sendo escritas na lousa. Das respostas dadas, quatro categorias de comportamento pró-social foram definidas: 1) Pedir Desculpas, 2) Emprestar o Material para o Colega, 3) Brincar com o Colega Durante o Recreio e 4) Ajudar o Colega com a Lição. Logo após este procedimento, uma assistente de pesquisa fez um procedimento de votação com as crianças para escolherem um nome para o projeto. Para isso, ela fez uma reunião em sala de aula pedindo sugestões de nomes. Após as sugestões dadas pelas crianças, no mesmo dia, a assistente pediu às crianças que votassem em um dos nomes dados. Deste modo, este procedimento resultou em um nome escolhido pelas crianças nas Turmas A e B. Depois, a assistente tabulou os nomes mais votados

em pequenas cédulas. Na mesma semana, ela retornou à escola e entregou as cédulas para as crianças, que deveriam assinar uma opção e colocar a cédula numa urna montada pela assistente. O nome escolhido por esta votação foi “Jogo das Coisas Certas”.

Após quatro semanas de Linha de Base para a Turma A e oito semanas para a Turma B, o jogo foi apresentado para as crianças, em sala de aula, pelo experimentador. Ele informou às crianças que quatro alunos haviam sido sorteados previamente para iniciarem o jogo. Então, ele falou o nome das crianças (P1A, P2A, P3A e P4A para a Turma A; P1B, P2B, P3B e P4B para a Turma B) e explicou-lhes qual seria o Desafio 1 e o critério de postagens e de pontuação para que pudessem ganhar a atividade. Ele informou também que todas as crianças da turma participariam da atividade, desde que os critérios para o cumprimento do objetivo do Desafio fossem atingidos. Ainda, ele informou para as crianças que não haviam sido escolhidas que elas poderiam curtir as postagens dos colegas, que poderiam entrar no jogo nas próximas semanas e que poderiam também ajudar os colegas que formaram a equipe inicial a observar comportamentos pró-sociais. Esta última “regra” foi sugerida por uma das professoras e acatada pelo experimentador.

Uma vez iniciado o GBG, por algumas vezes o experimentador visitava as salas de aula para informar o desempenho da turma, para entregar as tiras de papel ou as estrelinhas e para informar se as crianças tinham vencido os desafios daquela semana. Na semana que antecedeu o Desafio 5, o experimentador visitou a sala de aula das crianças e, a fim de solicitar delas exemplos de comportamentos pró-sociais das professoras, perguntou a elas sobre “que tipo de coisas as professoras poderiam fazer para ajudá-los a aprenderem melhor”. Para evitar contratemplos devidos a conversas paralelas na sala de aula, o experimentador pediu às crianças que escrevessem esses exemplos em uma folha de papel e pediu que as crianças entregassem a ele tão logo escrevessem.

Foi utilizado um delineamento experimental de caso-único em linha de base múltipla entre as turmas participantes. Por uma dificuldade de tempo não foi possível fazer um período de adaptação das observadoras, que iniciaram sua participação na pesquisa já na Linha de Base. Já nesta fase se iniciou a coleta das medidas descritas na seção *Variáveis Dependentes*.

Resultados

Os resultados serão apresentados na seguinte sequência: dados sobre a incidência e a prevalência de comportamentos pró-sociais e antissociais diretamente coletados, dados sobre a incidência de comportamentos pró-sociais e antissociais por participante, dados dos murais, dados do inventário de habilidades sociais e dados do serviço de orientação educacional. Cada apresentação comparará as Turmas A e B.

Incidência e prevalência de comportamentos pró- e antissociais nas Turmas A e B

Na Figura 2 são apresentadas as frequências de comportamentos pró- e antissociais em cada sessão de observação durante as aulas da professora polivalente, por turma em que o GBG foi implementado. A linha contínua mostra o início da intervenção em cada turma (após a Sessão 14 para a Turma A e após a Sessão 21 para a Turma B). Em 16% das Sessões da Turma A houve a participação de uma segunda observadora; na Turma B houve a participação de uma segunda observadora em 26% das sessões. Na Turma A, 65% das observações ocorreram após o recreio, enquanto na Turma B 72% das observações ocorreram neste período. A razão para as observações terem se concentrado após o intervalo é que, de acordo com o relato das professoras, as crianças exibiam maiores taxas de comportamento antissocial após o recreio.

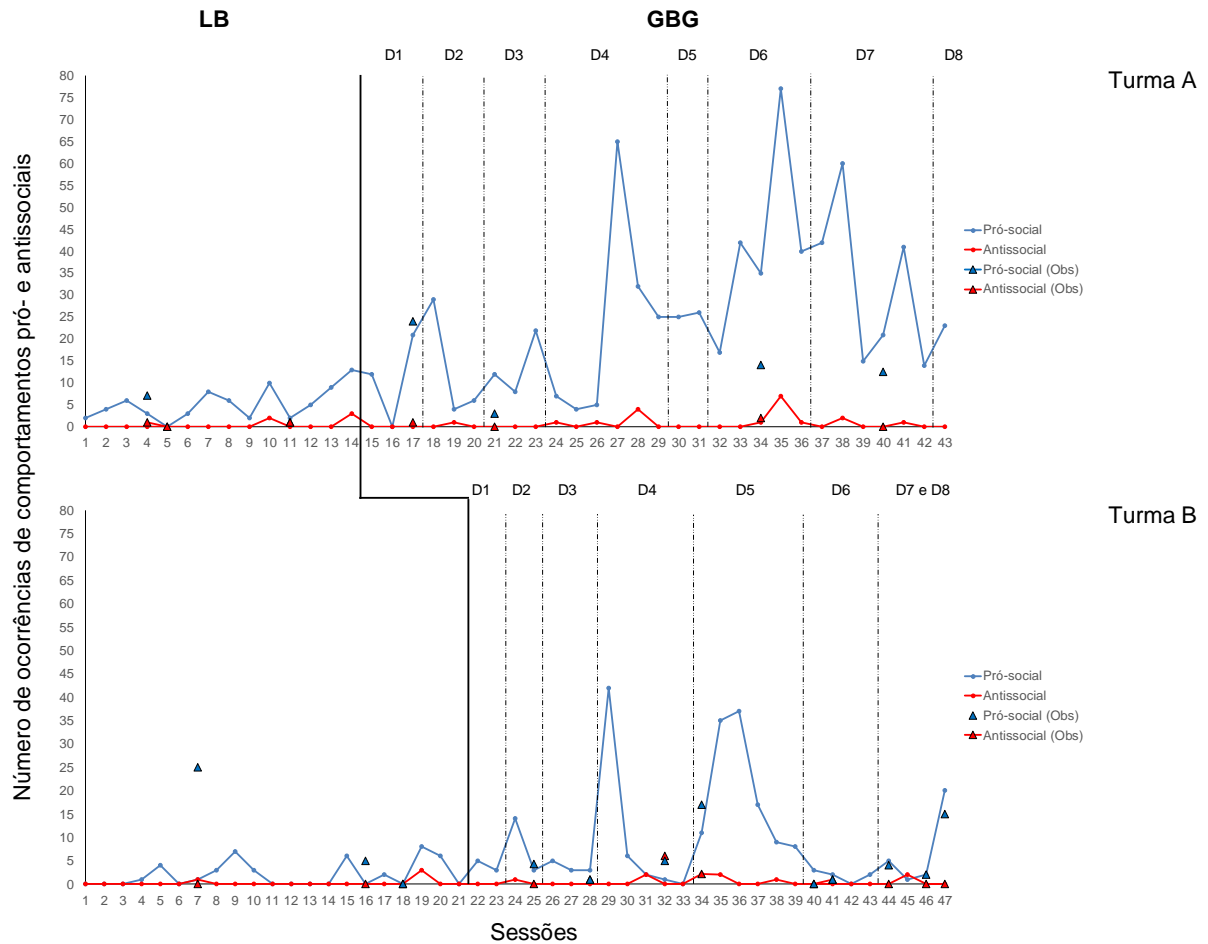


Figura 2. Incidência de comportamentos pró- e antissociais entre os participantes das Turmas A e B durante as aulas polivalentes. Cada ponto do gráfico representa a soma total de todas as subcategorias de todos os participantes registradas pelo experimentador. Os triângulos representam a soma total de todas as subcategorias de todos os participantes registradas pela segunda observadora. A linha vertical contínua indica o início do GBG. As linhas verticais pontilhadas indicam as mudanças de Desafios.

Pode-se observar diferenças nas Linhas de Base do comportamentos pró-sociais dos participantes das duas turmas. Os participantes da Turma B pontuaram quatro vezes acima de 5 durante 21 sessões de Linha de Base (19%); já os participantes da Turma A pontuaram 6 vezes acima de 5 em 14 sessões (43%). Além disso, os participantes da Turma A apresentaram tendência crescente na emissão de comportamentos pró-sociais entre as Sessões 11 e 14. Em relação à emissão de comportamentos antissociais, os participantes das duas turmas apresentaram desempenho bastante semelhante. Registrou-se duas sessões com ocorrências de comportamentos antissociais nas 14 sessões de Linha de Base da Turma A (14%) e duas sessões dentre as 21 da Linha de Base da Turma

B (9,5%). Além disso, o total de emissões de comportamentos antissociais na Turma A foi 5 e na Turma B foi 4 comportamentos.

Após o início da intervenção, pode-se observar um aumento da frequência de emissão de comportamentos pró-sociais em ambas as turmas em comparação com a Linha de Base. Na Turma A, enquanto registrou-se apenas uma sessão com mais de 10 comportamentos pró-sociais emitidos ao longo de 14 sessões de Linha de Base (o que corresponde a 7%), isso ocorreu em 23 das 29 sessões de GBG (76%). Outra maneira de se observar o aumento de comportamentos pró-sociais emitidos pelos participantes da Turma A após o início da intervenção é comparar o número de sessões em que houve menos do que 5 emissões desse tipo de comportamento: foram 7 das 14 sessões de Linha de Base com menos de 5 comportamentos pró-sociais emitidos (50%) e 3 das 29 sessões da fase de GBG (10%). Tais proporções se repetem para a Turma B, embora com menor magnitude. Durante 4 das 21 sessões de Linha de Base (19%), houve emissão de comportamentos pró-sociais acima de 5; após o início da fase de GBG, em 13 das 26 sessões (50%) houve, pelo menos, 5 emissões de comportamentos pró-sociais em cada uma delas. Na Turma B a proporção de sessões com poucas emissões de comportamentos pró-sociais também diminuiu na fase de GBG. Na Linha de Base, em 11 das 21 sessões (52%), não houve emissão de comportamentos pró-sociais; após a intervenção, em 2 de 26 sessões (8%) isso ocorreu.

As proporções até aqui apresentadas realçam o efeito geral de aumento na emissão de comportamentos pró-sociais verificados numa inspeção visual da Figura 2 para ambas as turmas após o início do GBG. Quanto à frequência de emissão de comportamentos antissociais, dado que a frequência antes e depois do início da intervenção foi baixa, não se pode ressaltar mudanças consideráveis. Na Turma B foi observada uma incidência ligeiramente maior de comportamentos antissociais na fase de GBG: em 25 sessões, registrou-se 10 ocorrências desta classe de comportamentos, enquanto na Linha de Base (21 sessões) registrou-se 4 ocorrências.

Em relação à concordância entre observadores no que diz respeito ao registro de comportamentos pró-sociais, observa-se que na Turma A ela foi próxima em apenas duas sessões (4 e 17, o que corresponde a 28,5%); já na Turma B essa proporção dobrou: ocorreu nas Sessões 16, 25, 32, 34, 44, 46 e 47 (sendo que ela coincidiu nas Sessões 25 e 46), correspondendo assim a 58% das sessões em que uma segunda observadora esteve presente. Em relação à concordância no que diz respeito ao registro de comportamentos antissociais, observa-se que ela esteve muito próxima em

ambas as turmas. Por fim cabe destacar que, embora nem todos os pontos dos gráficos das observadoras tenham coincidido com os pontos do experimentador, ainda assim eles seguem a tendência de aumento da incidência de comportamentos pró-sociais e de estabilidade da incidência de comportamentos antissociais observadas pelo experimentador, como mostram os pontos das Sessões 17, 21, 34 e 40 da Turma A e 34, 44 e 47 da Turma B – além de, obviamente, todos os pontos de comportamentos antissociais.

Na Figura 3 são apresentadas as prevalências de comportamentos pró- e antissociais em cada sessão de observação durante as aulas da professora polivalente, por turma em que o GBG foi implementado. A linha contínua mostra o início da intervenção em cada turma (após a Sessão 14 para a Turma A e após a Sessão 21 para a Turma B). As porcentagens mencionadas na análise da incidência sobre a participação da segunda observadora e o momento em que as coletas foram conduzidas também se aplicam à análise da prevalência.

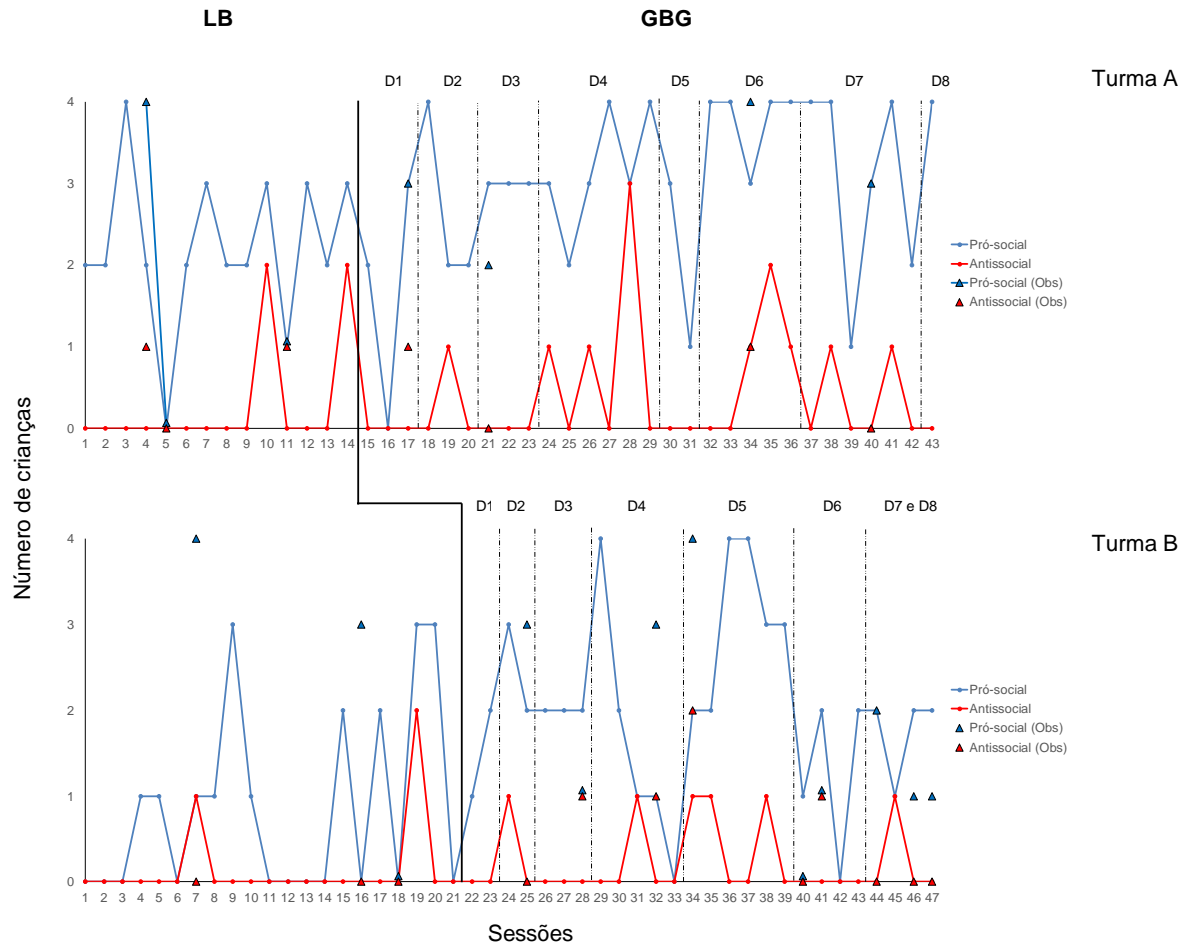


Figura 3. Prevalência de comportamentos pró- e antissociais entre os participantes das Turmas A e B durante as aulas polivalentes. Cada ponto do gráfico representa o número de crianças que emitiram cada um dos tipos de comportamento. Os triângulos representam o número de crianças que emitiram cada um dos tipos de comportamento de acordo com os registros da segunda observadora. A linha vertical contínua indica o início do GBG. As linhas verticais pontilhadas indicam as mudanças de Desafios.

Pode-se novamente observar diferenças nas Linhas de Base dos participantes das duas turmas. De modo geral, a prevalência de comportamentos pró-sociais na Turma B concentrou-se abaixo de duas crianças; das 21 sessões, 18 delas (85%) foram iguais a 2 crianças ou a nenhuma. Em apenas 3 sessões da Linha de Base (14%) a prevalência foi igual a 3 crianças. A prevalência desses comportamentos na Turma A concentrou-se entre 2 e 3 crianças durante essa fase; de 14 sessões, 11 delas (78,5%) alcançaram estes valores. Em relação à prevalência de comportamento antissociais, as duas turmas também apresentaram valores bastante semelhantes. Registrou-se duas sessões com

prevalência desse tipo de comportamento nas 14 sessões de Linha de Base da Turma A (14%) e nas 21 sessões dessa fase na Turma B (9,5%). Além disso, o total de prevalência de crianças que emitiram comportamentos antissociais durante a Linha de Base na Turma A foi 4 e na Turma B foi 3.

Após o início do GBG, observa-se um aumento na prevalência de comportamento pró-social em ambas as turmas em comparação com a Linha de Base. Na Turma A, enquanto registrou-se apenas uma sessão com prevalência de 4 crianças na Linha de Base, na fase GBG registrou-se 11 sessões (38%). Outra forma de se observar este aumento na Turma A é comparando o número de sessões em que houve menos do que 3 crianças se comportando de maneira pró-social (tendo em vista que, na fase de GBG, a prevalência nesta turma concentrou-se entre 3 e 4 crianças): das 14 sessões de Linha de Base, 9 (64%) tiveram prevalência menor que 3, enquanto que na fase de GBG esta proporção foi de 27,5% (o que corresponde a 8 sessões em um total de 29 – mais que o dobro da Linha de Base). Em relação à Turma B pode-se observar 3 sessões na fase de GBG cuja prevalência de comportamentos pró-sociais foi de 4 crianças – valor este que não foi observado em quaisquer sessões da Linha de Base. Além disso, das 26 sessões de intervenção, 7 delas (27%) tiveram prevalência de comportamentos pró-sociais menor do que 2 crianças. Se for levado em conta o número de sessões da Linha de Base cuja prevalência é menor que 2 crianças – 16 Sessões –, então a proporção será de 76%; como o número de sessões das duas fases do experimento não difere grandemente, poder-se-ia admitir que este é um aumento de quase três vezes produzido pelo GBG em relação à Linha de Base. Outro modo de se observar os efeitos do GBG sobre a prevalência de comportamentos pró-sociais é comparar a quantidade de sessões em que esta variável dependente foi igual a zero: de 21 sessões de Linha de Base, 11 delas (52%) não apresentaram crianças emitindo comportamentos pró-sociais, já nas 26 sessões da fase de GBG, em apenas 2 (8%) se observou prevalência igual a zero. Novamente, se admitirmos que as duas fases do experimento não diferem grandemente em termos do número de sessões, é possível afirmar que a intervenção reduziu em aproximadamente seis vezes a quantidade de sessões nas quais nenhuma criança foi vista emitindo um comportamento pró-social.

As proporções até aqui apresentadas, mais uma vez, realçam o efeito geral de aumento na prevalência de comportamentos pró-sociais verificados numa inspeção visual da Figura 3 para ambas as turmas após o início do GBG. Quanto à prevalência de comportamentos antissociais, o que a Figura 3 mostra é que, em 29 sessões de GBG para a Turma A, 7 delas (24%) tiveram pelo menos uma criança emitindo algum comportamento antissocial, ao passo que em 14 sessões de Linha de Base, apenas 2

(14%) tiveram tal ocorrência. A prevalência total de comportamentos antissociais durante a Linha de Base foi de 4 crianças, já durante a intervenção foi de 12 crianças. Levando-se em conta que a intervenção teve praticamente o dobro de sessões da Linha de Base e dividindo-se por dois os valores de prevalência observados durante essa fase, teríamos em média 3,5 sessões (contra 2 da Linha de Base) com prevalência de comportamento antissocial e uma média de 6 crianças emitindo este tipo de comportamento em dois blocos de 14 sessões (contra 4 da Linha de Base). Isto significa que houve um pequeno aumento na prevalência de comportamentos antissociais durante o GBG para os participantes da Turma A. Para a Turma B, um pequeno aumento na prevalência de comportamentos antissociais também foi observado durante a intervenção: de 26 sessões, 6 (23%) tiveram prevalência de 1 criança, enquanto em 21 sessões de Linha de Base, 2 (9,5%) tiveram prevalência de pelo menos 1 criança. Além disso, o total de prevalência desse tipo de comportamento na fase de GBG foi 6 e na Linha de Base foi 2.

Em relação à concordância entre observadores, no que diz respeito aos registros de prevalência de comportamentos pró-sociais, observa-se que na Turma A ela foi consistente em 4 das 7 sessões (Sessões 5, 11, 16 e 40, o que corresponde a 57%). Os pontos no gráfico referentes às prevalências de comportamentos pró-sociais da Turma que foram registrados pelas observadoras parecem seguir, tal como no caso da incidência, a tendência registrada pelo experimentador. Em relação à Turma B, os pontos de consistência para comportamentos pró-sociais entre os observadores ocorreram apenas nas Sessões 18 e 44 (o que equivale a 16%). De qualquer modo, a tendência registrada pelas observadoras na Turma B também é semelhante à registrada pelo experimentador (como a queda na prevalência registrada entre as Sessões 34 e 47). Por fim, em relação à concordância no que diz respeito à prevalência de comportamentos antissociais observa-se que, na Turma A, ela foi consistente nas Sessões 5, 21, 34 e 40 (o que corresponde a 57%) e, na Turma B, nas Sessões 16, 18, 25, 40, 44 e 46 (o que corresponde a 50%). Nenhuma tendência discrepante no que se refere ao registro da prevalência de comportamentos antissociais nas Turmas A e B foi observada ao comparar-se os pontos registrados pelo experimentador e pelas observadoras.

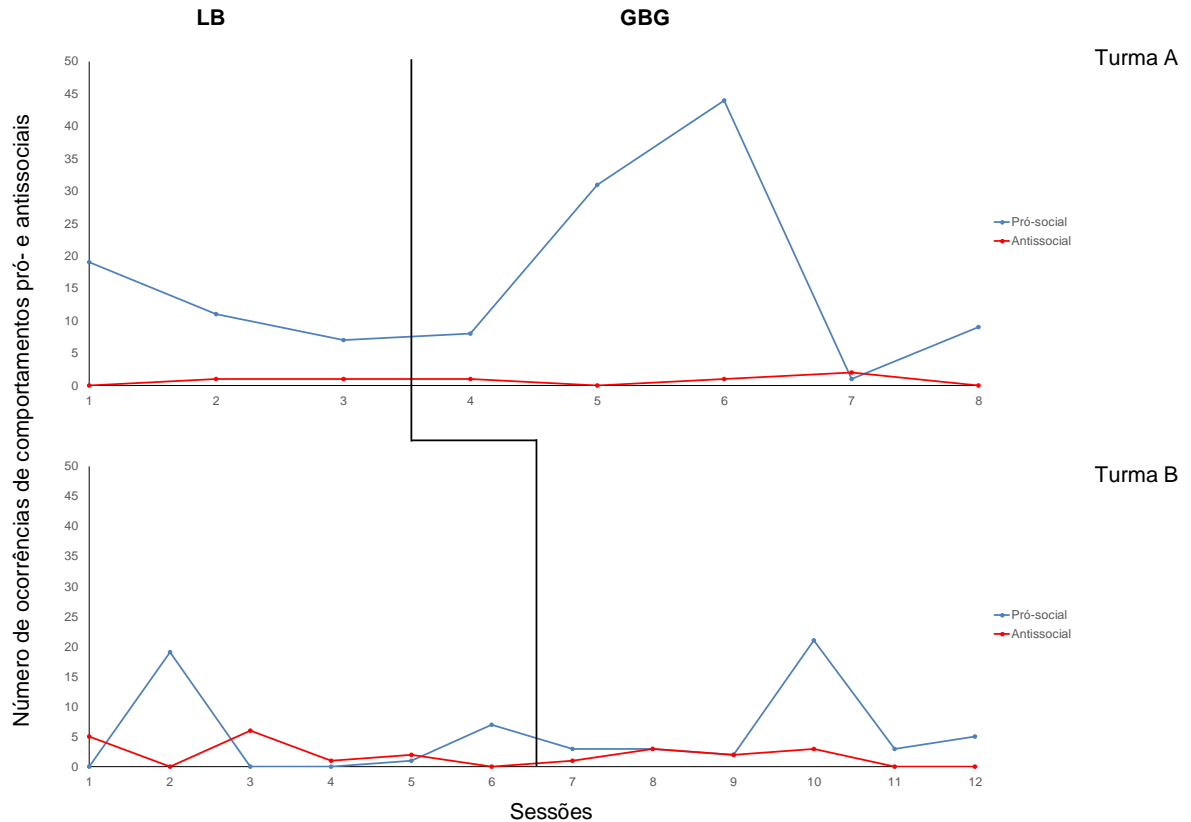


Figura 4. Incidência de comportamentos pró- e antissociais entre os participantes das Turmas A e B durante as aulas de Educação Física. Cada ponto do gráfico representa o total de todas as subcategorias de todos os participantes. A linha vertical contínua indica o início do GBG.

A Figura 4 mostra a incidência de comportamentos pró-sociais e antissociais nas Turmas A e B durante as aulas de Educação Física. As observações durante essa disciplina foram conduzidas em três contextos: sala de aula, pátio e quadra. Os dados obtidos destas observações foram computados na mesma figura pois, caso contrário, não haveria dados suficientes para avaliar o efeito do GBG nos participantes durante esta disciplina.

Pode-se observar na Figura 4 diferenças nas Linhas de Base das duas turmas. No total, os participantes da Turma A emitiram mais comportamentos pró-sociais do que os participantes da Turma B. Contudo, a emissão destes comportamento foi diminuindo até a Sessão 3. Com exceção das Sessões 3 e 6, os participantes da Turma B tiveram pontuações de comportamentos pró-sociais bem próximas a zero durante a Linha de Base. O comportamento antissocial na Turma A também esteve próximo de zero, enquanto na Turma B esses níveis foram ligeiramente maiores (em duas sessões, por exemplo, a incidência de comportamento antissocial atingiu a pontuação de 5 e 6, respectivamente).

A despeito destas duas sessões, os níveis deste tipo de comportamento para a Turma B também foram próximos a zero.

Na fase de GBG, os níveis de comportamento pró-social na Turma A apresentam tendência crescente por três sessões consecutivas (Sessões 4, 5 e 6), indo além dos níveis da Linha de Base nas Sessões 5 e 6. Para a Turma B, apesar do pico observado na Sessão 10, os níveis de comportamento pró-social permaneceram semelhantes aos da Linha de Base. Contudo, em nenhuma sessão da fase de GBG na Turma B foi observada ausência de comportamento pró-social, ainda que em níveis baixos (ao contrário da Linha de Base, na qual foi registrada três sessões sem qualquer ocorrência de comportamentos deste tipo). Por fim, a incidência de comportamento antissocial para as duas turmas permaneceu relativamente estável e próximas a zero durante todo o experimento nas aulas de Educação Física.

A Figura 5 mostra a prevalência de crianças que se engajaram em comportamentos pró-sociais e antissociais durante as aulas de Educação Física nas Turmas A e B.

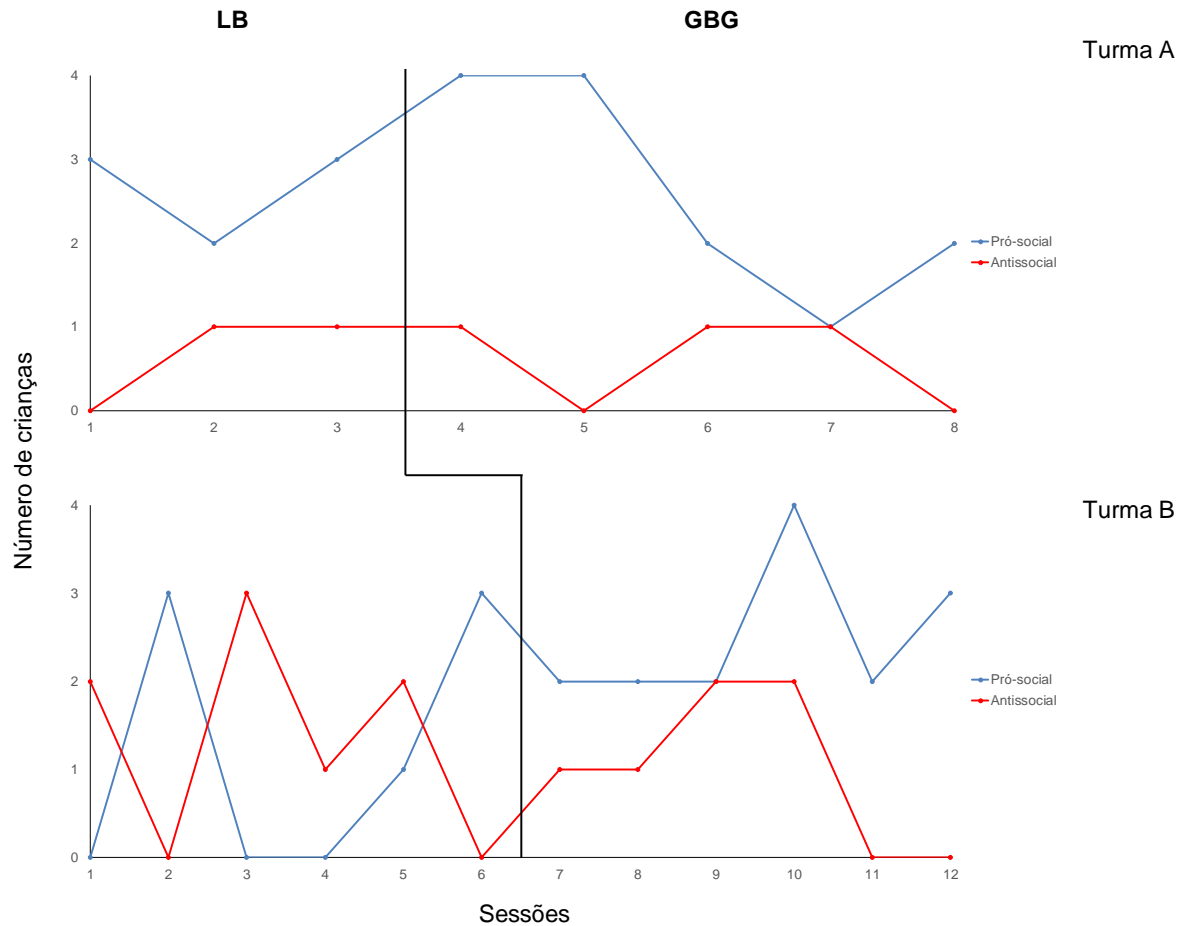


Figura 5. Prevalência de comportamentos pró- e antissociais entre os participantes das Turmas A e B durante as aulas de Educação Física. Cada ponto do gráfico representa o número de crianças que emitiram cada um dos tipos de comportamento. A linha vertical contínua indica o início do GBG.

Na Linha de Base nenhuma das turmas atingiu prevalência 4; houve duas sessões para cada turma na qual a prevalência foi de 3 crianças. Além disso, há uma diferença entre as duas turmas com relação à emissão de comportamentos antissociais. Na Turma A, a pontuação máxima de prevalência obtida nesta fase (e em todo o experimento) foi 1; na Turma B as pontuações foram menos estáveis na Linha de Base, variando de 0 a 3. Na fase de GBG, observa-se um aumento na prevalência de comportamentos pró-sociais nas duas turmas, inclusive atingindo prevalência 4. Na Turma A, entretanto, observa-se uma queda na tendência da prevalência a partir da sessão 5, enquanto na Turma B, após o início da fase de GBG, a tendência se mantém acima do ponto 2 até o final do experimento. Prevalência zero não foi registrada durante esta fase para a Turma B, sendo que o número de sessões de GBG administradas foi o mesmo que de Linha de Base.

A Figura 6 mostra a incidência de comportamentos pró-sociais e antissociais nas Turmas A e B durante as aulas de Inglês.

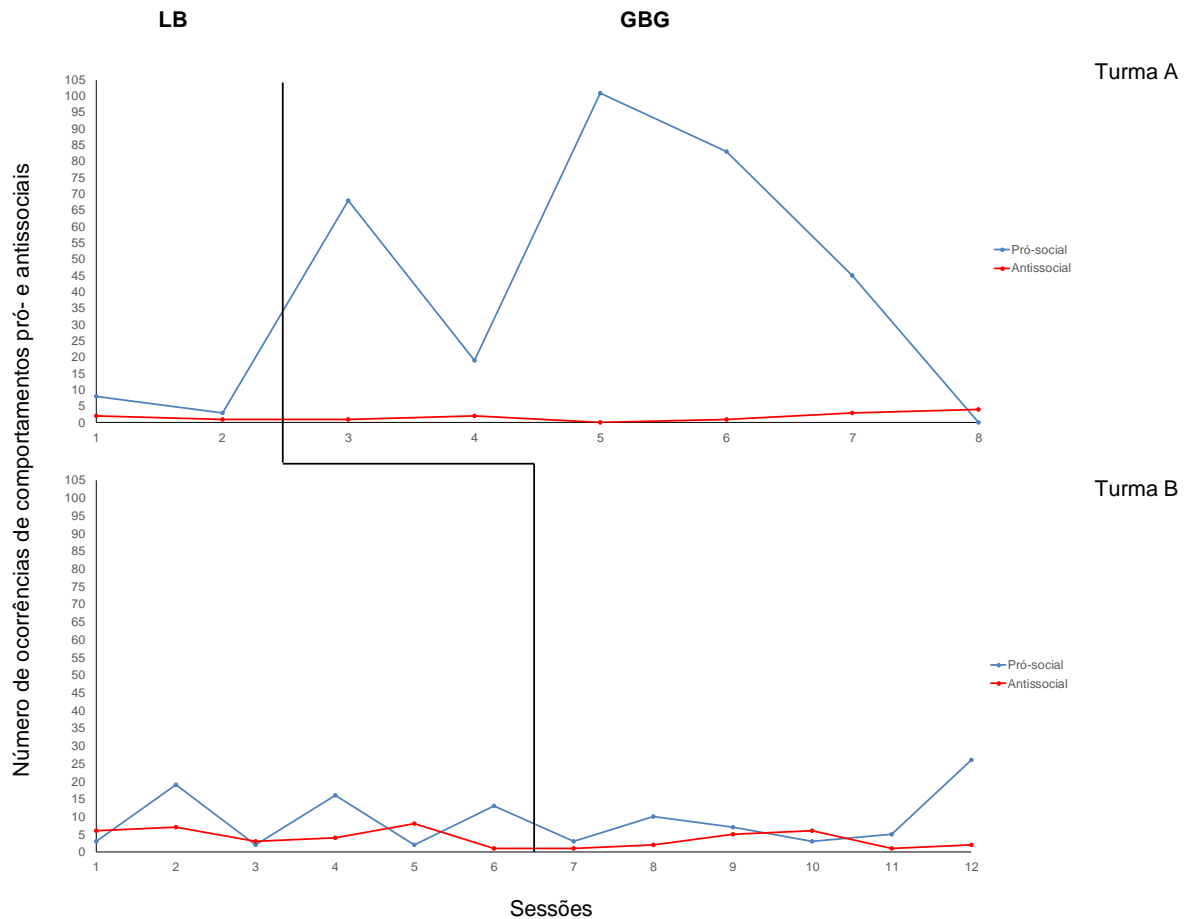


Figura 6. Incidência de comportamentos pró- e antissociais entre os participantes das Turmas A e B durante as aulas de Inglês. Cada ponto do gráfico representa o total de todas as subcategorias de todos os participantes. A linha vertical contínua indica o início do GBG.

Em relação à Linha de Base, há apenas duas observações para a Turma A. Uma lacuna de quase duas semanas separou a coleta de dados da Linha de Base e da fase de GBG. Contudo, um aumento visível na incidência de comportamentos pró-sociais pode ser visto na fase de GBG. Na Linha de Base, por exemplo, a incidência de comportamento pró-social teve como seu ponto mais alto oito comportamentos emitidos; na fase de GBG foram observadas 5 sessões nas quais a frequência de comportamentos esteve para além da Linha de Base; em apenas uma sessão desta fase (Sessão 8), não foi registrada ocorrência de comportamento pró-social. Uma outra forma de visualizar os resultados obtidos na Turma A é que em 83% das sessões da fase de GBG houve ocorrências de comportamentos

pró-sociais. A incidência de comportamentos antissociais nesta turma permaneceu estável durante todo o experimento, com níveis próximos a zero. Já em relação a Turma B, o GBG não mostrou mudança perceptível em relação à Linha de Base, observando-se apenas um ponto para além dos níveis de Linha de Base na última sessão. Em relação à incidência de comportamento antissocial, apesar de se observar uma queda em relação à Linha de Base, por conta do efeito de chão, uma análise dos efeitos do GBG sobre esta variável dependente permanece difícil de ser realizada.

A Figura 7 mostra a prevalência de comportamentos pró-sociais e antissociais entre os participantes das duas turmas durante as aulas de Inglês.

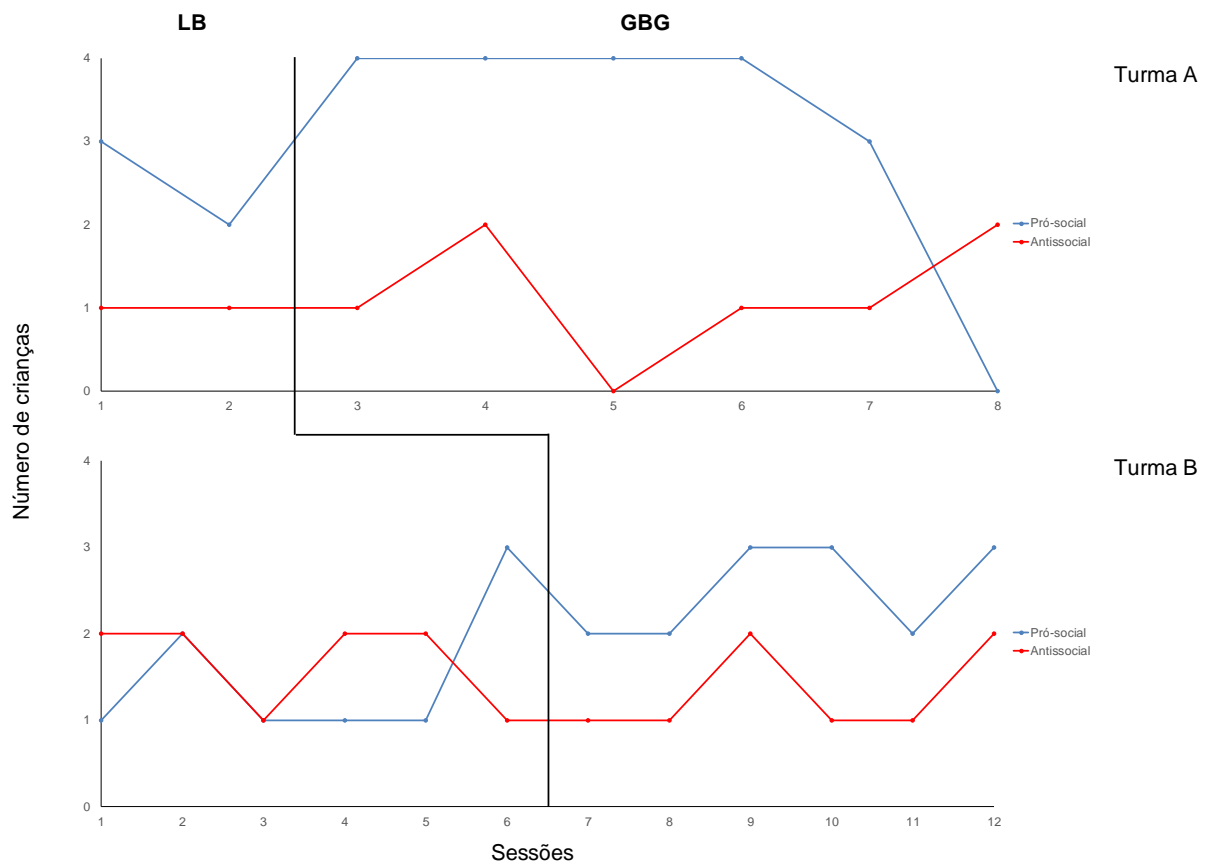


Figura 7. Prevalência de comportamentos pró- e antissociais entre os participantes das Turmas A e B durante as aulas de Inglês. Cada ponto do gráfico representa o número de crianças que emitiram cada um dos tipos de comportamento. A linha vertical contínua indica o início do GBG.

Mais uma vez, apenas duas sessões de Linha de Base foram coletadas na Turma A. Observa-se um aumento na prevalência de comportamentos pró-sociais após o início da fase de GBG, atingindo seu valor máximo por 4 sessões e apresentando tendência decrescente nas duas últimas sessões.

Essa pontuação máxima observada na fase de GBG não foi observada nas duas sessões de Linha de Base que aparecem na figura. Em relação à Turma B os níveis de prevalência também aumentaram após o início da fase de GBG. Durante a Linha de Base, a prevalência atingiu, na maioria das vezes, o valor 1 (Sessões 1, 3, 4 e 5); na fase de GBG, a prevalência variou entre 2 e 3 crianças, tendo as duas fases a mesma quantidade de sessões. Em relação à prevalência de comportamentos antissociais, observa-se que na Turma A permaneceu relativamente estável durante todo o experimento, registrando duas sessões com duas crianças emitindo os comportamentos e nenhuma criança emitindo esse tipo de comportamento na fase de GBG. Em relação à Turma B, a prevalência de comportamentos antissociais também permaneceu estável. Contudo, em seis sessões de GBG, houve apenas duas sessões com duas crianças emitindo comportamentos antissociais, enquanto durante a Linha de Base, duas crianças emitiram comportamentos antissociais em quatro das seis sessões.

Variações nas frequências das subcategorias de comportamento pró-social ao longo do experimento

A Figura 8 mostra as variações nas frequências de respostas nas subcategorias de comportamento pró-social antes e após o início do GBG entre os participantes das Turmas A e B.

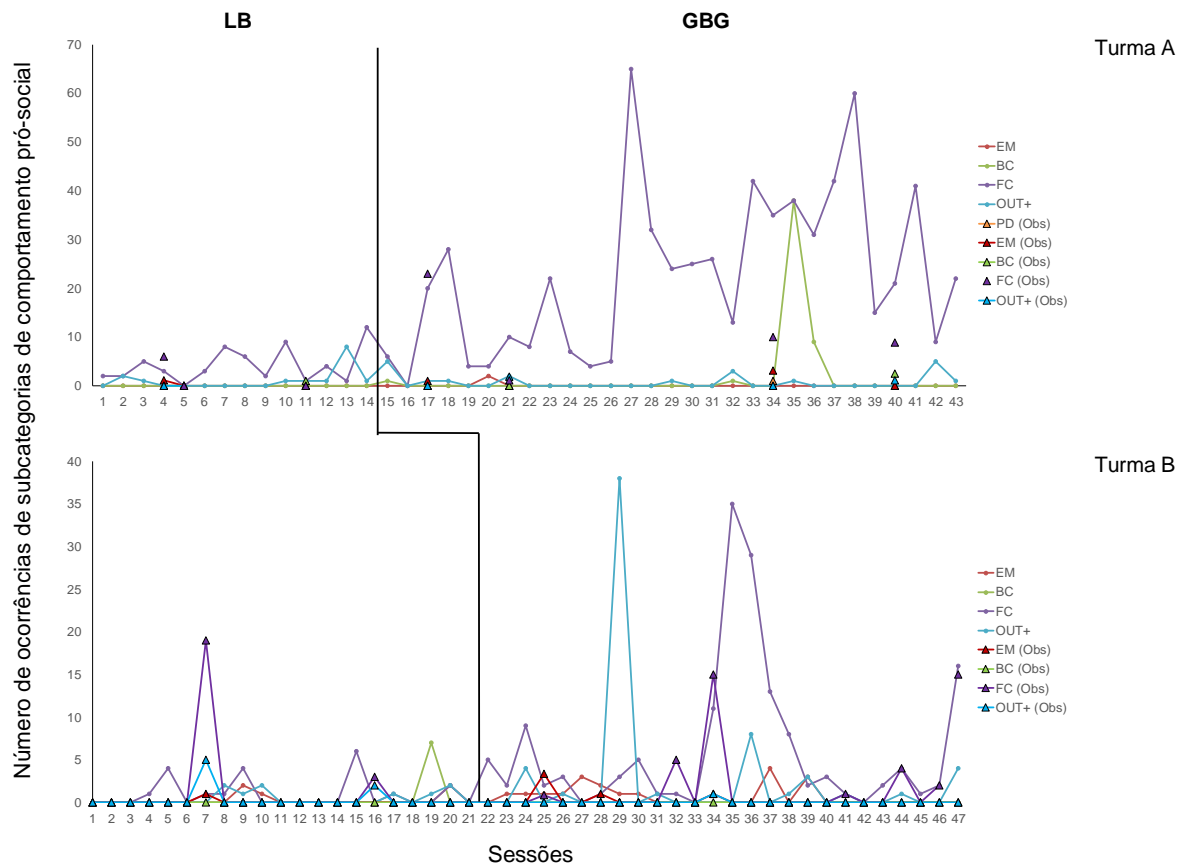


Figura 8. Variações nas frequências das subcategorias de comportamento pró-social ao longo do experimento nas Turmas A e B. As entradas nas legendas indicam apenas as subcategorias que apresentaram ocorrência (as subcategorias que não apresentaram ocorrência foram omitidas da figura). A linha contínua indica o início do GBG para ambas as turmas. Os triângulos referem-se aos números de ocorrências de comportamentos registrados por uma segunda observadora.

Os dados da Figura 8 mostram que, em ambas as turmas, a subcategoria de comportamento pró-social que mais aumentou durante a fase de GBG foi Fazer a Lição com o Colega (FC). Esta tendência também é consistente com as observações das segundas observadoras em ambas as turmas, embora a concordância com os dados do experimentador seja discrepante no caso da Turma A e menos discrepante na Turma B, principalmente nas Sessões 16, 25, 32, 34, 41, 44, 46 e 47). Outra subcategoria que apresentou taxa elevada na Turma A foi Brincar com o Colega (BC); esta elevação teve pico na Sessão 35 e diminuiu nas sessões seguintes. As outras subcategorias não apresentaram mudanças consideráveis ao longo do experimento e assim também foi observado pela segunda observadora, exceto por um decréscimo na frequência de Outros Comportamentos Pró-Sociais (OUT+) ao final da Linha de Base. Por fim, os registros do experimentador diferiram em relação aos registros

das observadoras em termos da quantidade de comportamentos observados: como apontado na legenda da Turma A, o primeiro observou quatro subcategorias de comportamento pró-social ao longo do experimento, enquanto a segunda observadora registrou cinco, incluindo Pedir Desculpas (PD). No caso da Turma B, a quantidade de subcategorias de comportamento pró-social registradas pelo experimentador e pela observadora foram iguais, como mostra a legenda. Nesta turma, as subcategorias OUT+ e Emprestar o Material (EM) apresentaram ligeiro aumento durante a fase de GBG. Contudo, este aumento na frequência de OUT+ parece não ter sido observado pela segunda observadora. O mesmo aconteceu com EM, exceto na Sessão 25. Por fim, a principal discrepância observada no gráfico da Turma B está na Sessão 7, com relação às subcategorias FC e OUT+.

A Figura 9 mostra as variações nas frequências de respostas nas subcategorias de comportamento antissocial antes e após o início do GBG entre os participantes das Turmas A e B.

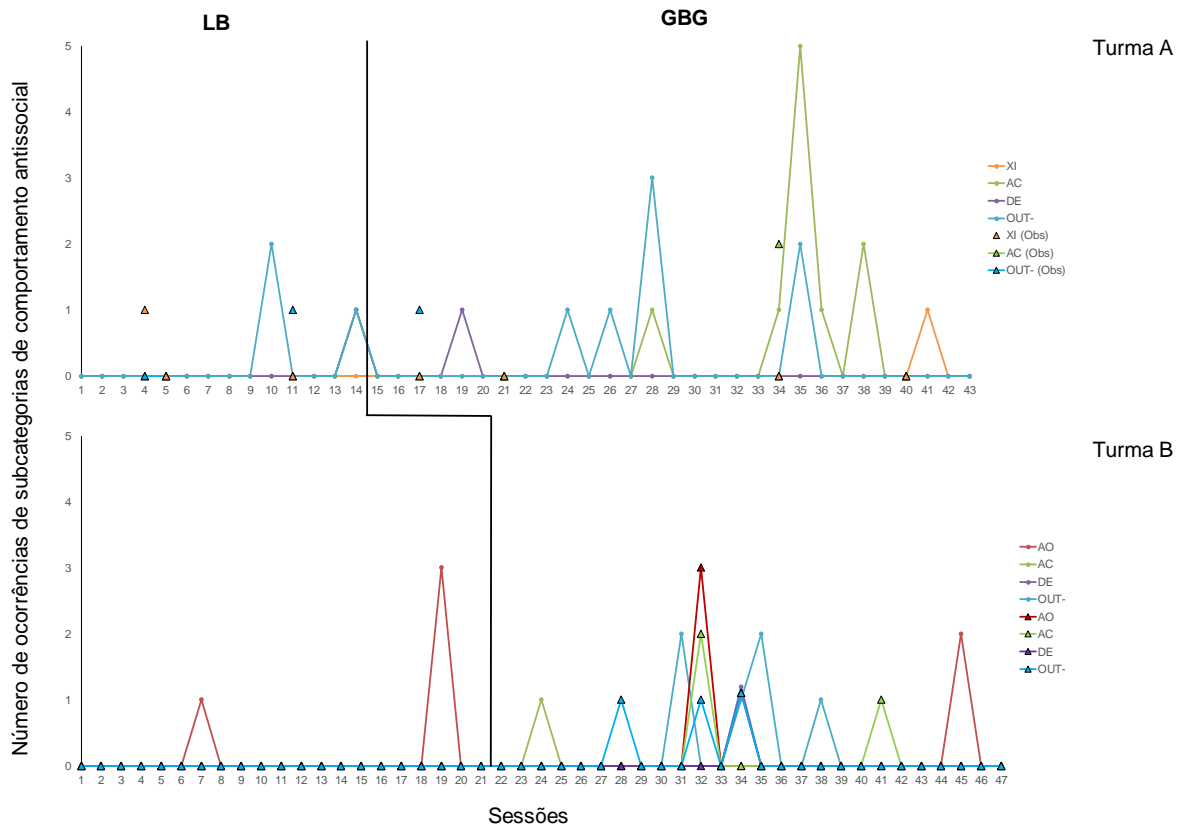


Figura 9. Variações nas frequências das subcategorias de comportamento antissocial ao longo do experimento nas Turmas A e B. As entradas nas legendas indicam apenas as subcategorias que apresentaram ocorrência (as subcategorias que não apresentaram ocorrência foram omitidas da figura). A linha contínua indica o início do GBG para ambas as turmas. Os triângulos referem-se aos números de ocorrências de comportamentos registrados por uma segunda observadora.

Os dados da Figura 9 mostram que, de modo geral, a subcategoria de comportamento antissocial que ocorreu em maior número de sessões em ambas as turmas foi Outros Comportamentos Antissociais (OUT-). Este dado é compatível com as observações da segunda observadora na Turma B, embora a concordância seja menor quando se observa as sessões pontualmente (como no caso das Sessões 28, 32 e 34). No caso da Turma A, a concordância sobre esta categoria é praticamente nula. Outra subcategoria de comportamento antissocial que aumentou durante a fase de GBG na Turma A foi Agredir o Colega (AC); ela foi registrada pelo experimentador em 5 sessões desta fase e em 1 sessão pela segunda observadora. Na Turma B, AC ocorreu em menor frequência e em menor quantidade de sessões (2 contra 5 da Turma A). Outra subcategoria que ocorreu com frequência visível na Turma B foi Atirar Objetos no Colega (AO); embora ela tenha ocorrido em poucas sessões, foi a

segunda subcategoria mais registrada pelo experimentador e uma das mais registradas pela segunda observadora (ao lado de AC). Contudo, cabe ressaltar que esta subcategoria sofreu uma diminuição durante a fase de GBG de acordo com os registros do experimentador. Por fim, o número de subcategorias de comportamentos antissociais registrados pelo experimentador e pela segunda observadora diferiu para ambas as turmas: enquanto na Turma A o experimentador registrou a subcategoria Xingar o Colega (XI), esta diferença não foi observada nos registros da Turma B, como mostra a legenda.

Variações nas subcategorias de comportamento pró-social por participante

A Figura 10 mostra as variações na frequência das subcategorias de comportamento pró-social antes e após o início do GBG para cada participante da Turmas A.

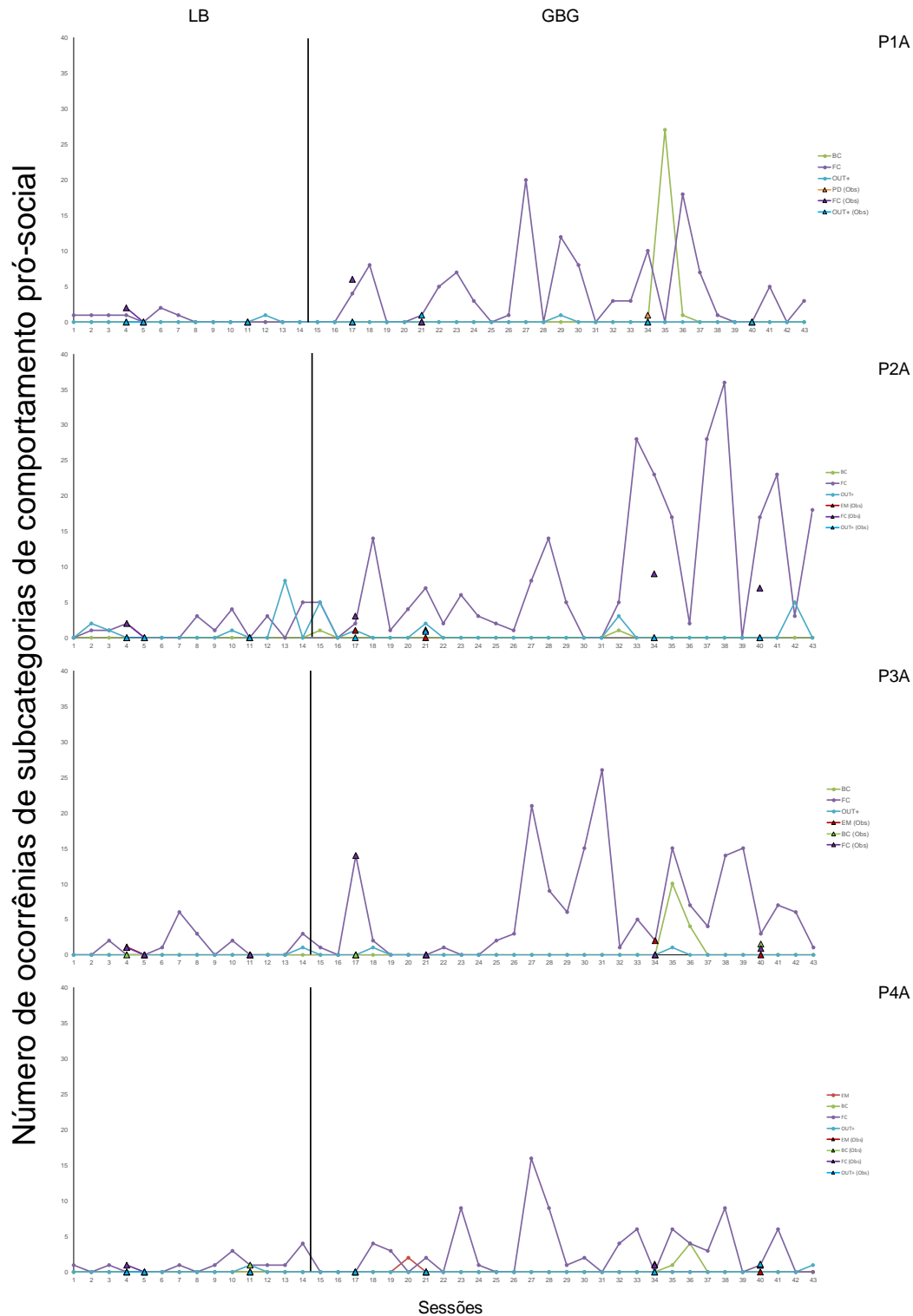


Figura 10. Variações nas frequências das subcategorias de comportamento pró-social ao longo do experimento para cada participante da Turma A. As entradas nas legendas indicam apenas as subcategorias que apresentaram ocorrência (as subclasses que não apresentaram ocorrência foram omitidas da Figura). A linha contínua indica o início do GBG. Os triângulos referem-se aos números de ocorrências de comportamentos registrados por uma segunda observadora.

Observa-se na Figura da Turma A que, de acordo com os registros do experimentador, a subcategoria Fazer a Lição com o Colega (FC) aumentou durante a fase de GBG para todos os participantes. Este aumento também foi registrado pela segunda observadora na Sessão 17 de P1A, P2A e P3A e nas Sessões 34 e 40 do P2A. Além disso, os registros das Sessões 4 de todos os participantes, das Sessões 21 de P1A e P3A, nas Sessões 34 e 40 de P3A e na Sessão 34 de P4A apontam para um grau de concordância. Outra subcategoria que teve um aumento ligeiro em sua taxa foi Brincar com o Colega (BC), exceto para P2A. Entretanto, este participante teve registros de OUT+ durante a fase de Linha de Base e GBG. Os registros da segunda observadora com relação às subcategorias BC e OUT+ não apresentaram concordância. Emprestar o Material (EM) ocorreu em uma sessão para P4A de acordo com os registros do experimentador na fase de GBG e em uma sessão para P2A a P3A de acordo com a segunda observadora na mesma fase. Pedir Desculpas (PD) foi registrado apenas pela segunda observadora em uma sessão de P1A na fase de GBG. Por fim, o número de subcategorias registradas pelo experimentador e pela segunda observadora não diferiu; cada um observou a mesma quantidade de ocorrência de subcategorias para cada participante (3 para P1A, P2A e P3A e 4 para P4A), Contudo, como as legendas também mostram, apenas para P4A os tipos de subcategorias observadas corresponderam.

A Figura 11 mostra as variações na frequência das subcategorias de comportamento pró-social antes e após o início do GBG para cada participante da Turma B.

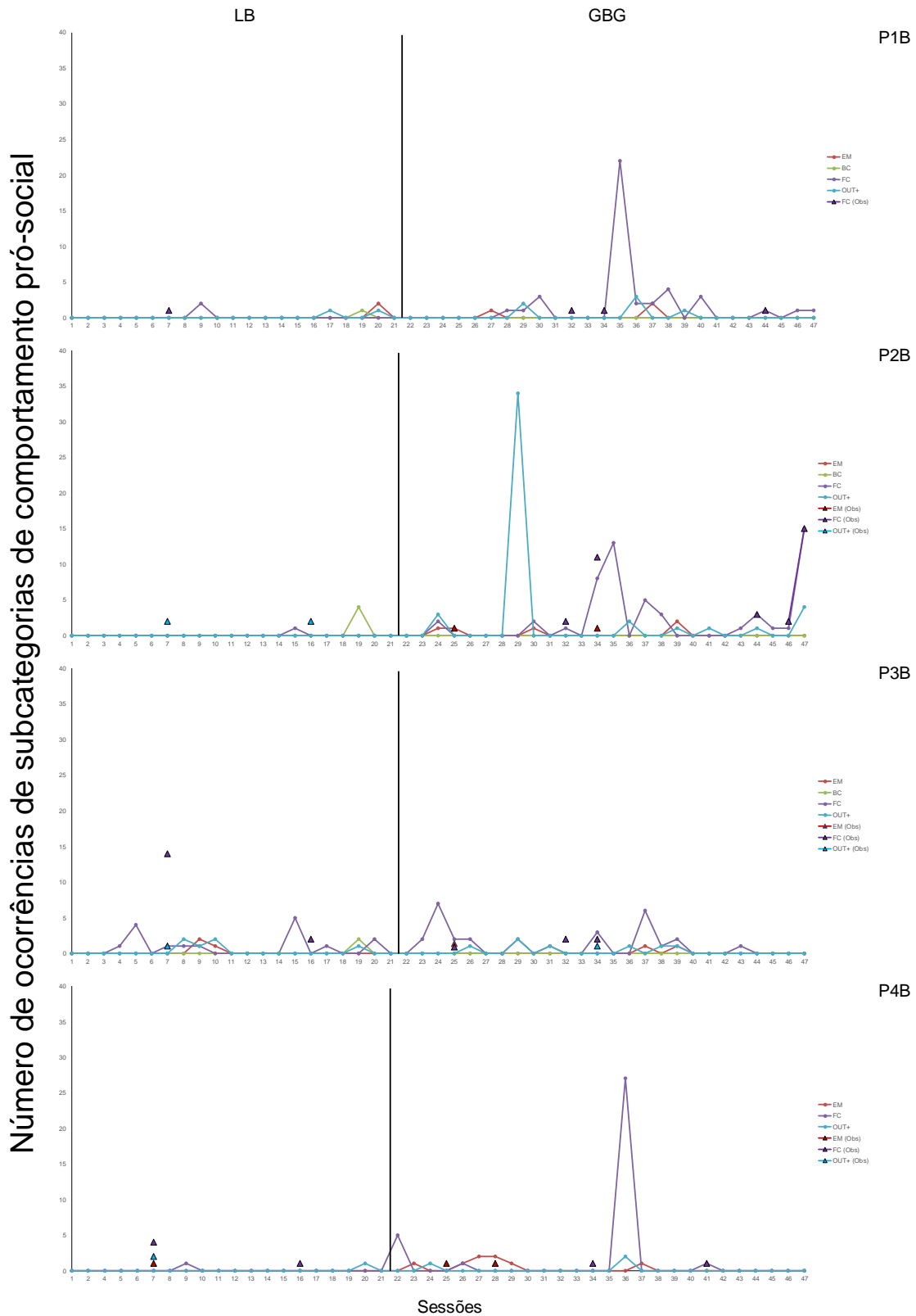


Figura 11. Variações nas frequências das subcategorias de comportamento pró-social ao longo do experimento para cada participante da Turma B. As entradas nas legendas indicam apenas as subcategorias que apresentaram ocorrência (as subcategorias que não apresentaram ocorrência foram

omitidas da Figura. A linha contínua indica o início do GBG. Os triângulos referem-se aos números de ocorrências de comportamentos registrados por uma segunda observadora.

O que se observa na Figura da Turma B de acordo com os registros do experimentador é um aumento da subcategoria Fazer a Lição com o Colega (FC), exceto para P3B. O aumento nesta subcategoria também foi registrado pela segunda observadora no caso de P2B, principalmente nas Sessões 34, 44 e 47. Contudo, a concordância acerca desta subcategoria também ocorreu nas Sessões 32 e 46 da mesma participante. Além desta subcategoria, a categoria OUT+ também apresentou ligeiro aumento para P1B e P2B, exceto pelo pico observado na Sessão 29 da P2B. O aumento desta subcategoria, entretanto, não foi registrado pela segunda observadora em quaisquer participantes. Uma terceira subcategoria que também apresentou ligeiro aumento na fase de GBG de acordo com os registros do experimentador foi Emprestar o Material (EM). Esse aumento foi observado para todos os participantes, exceto o P3B. Por fim, cabe ressaltar que o número de subcategorias observadas pelo experimentador e pela observadora nesta turma foi semelhante apenas para o P4B (cada um observou a ocorrência das mesmas subcategorias, como mostra a legenda).

Variações nas subcategorias de comportamento antissocial por participante

A Figura 12 mostra as variações na frequência das subcategorias de comportamento antissocial antes e após o início do GBG para cada participante da Turma A.

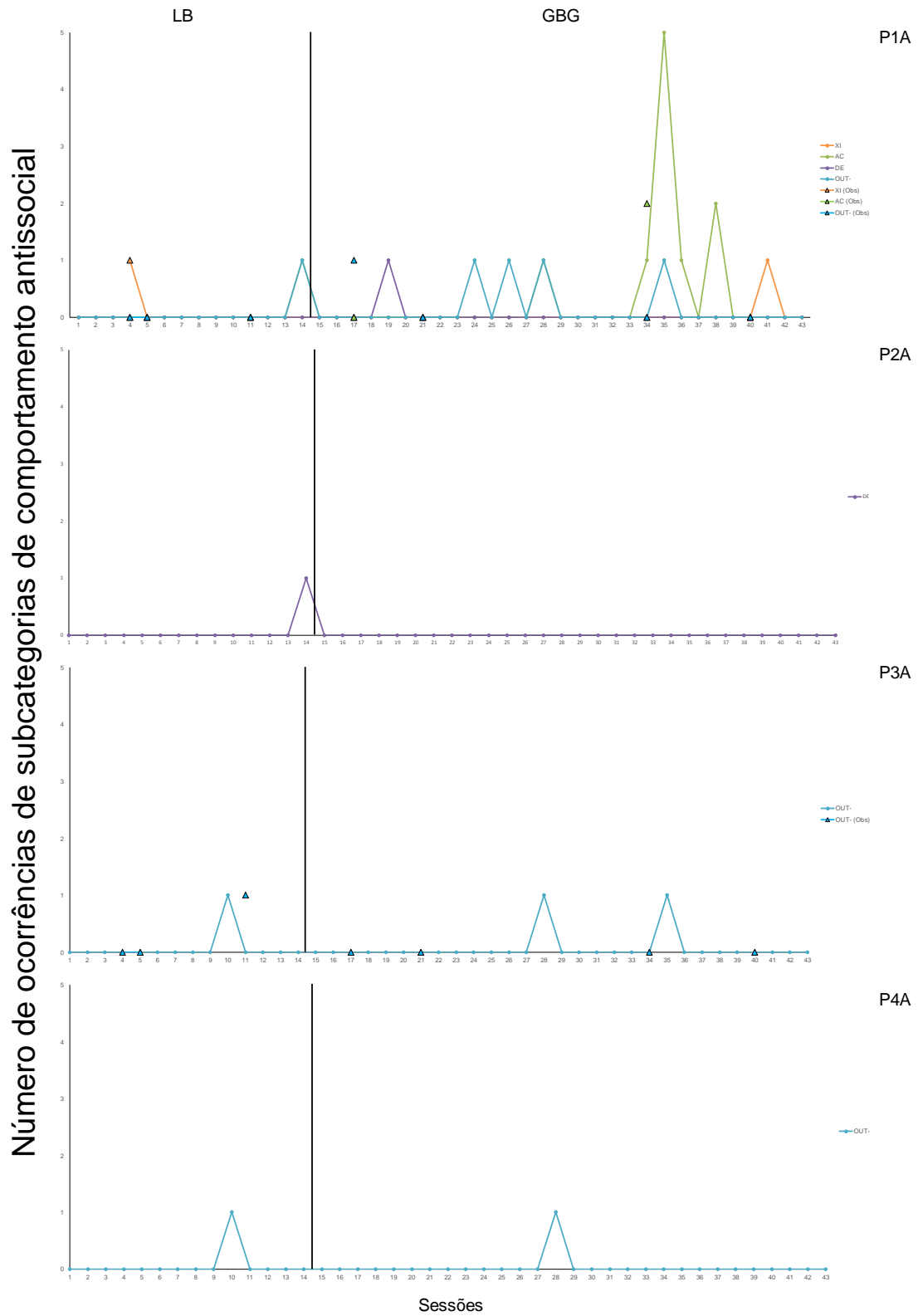


Figura 12. Variações nas frequências das subcategorias de comportamento antissocial ao longo do experimento para cada participante da Turma A. As entradas nas legendas indicam apenas as subcategorias que apresentaram ocorrência (as subcategorias que não apresentaram ocorrência foram

omitidas da Figura. A linha contínua indica o início do GBG. Os triângulos referem-se aos números de ocorrências de comportamentos registrados por uma segunda observadora.

Os dados da Figura 12 mostram que, no caso de P1A, a variabilidade de comportamentos antissociais foi maior, principalmente Agredir o Colega (AC) (4 sessões) e Outros Comportamentos Antissociais (OUT-) (5 sessões). Xingar foi registrado pela segunda observadora em uma sessão na Linha de Base e uma na fase de GBG. Os pontos de concordância para o P1A também foram discrepantes. Além disso, o experimentador observou uma subcategoria a mais (Dedurar – DE) em relação à segunda observadora. Em relação ao demais participantes, as ocorrências das subcategorias de comportamento antissocial de alguma forma são consistentes entre os registros do experimentador e da segunda observadora no sentido de que ambos registraram baixas taxas desses comportamentos.

A Figura 13 mostra as variações na frequência das subcategorias de comportamento antissocial antes e após o início do GBG apenas para P1B e P3B (P2B e P4B não apresentaram ocorrências destas subcategorias e, portanto, foram omitidos da figura).

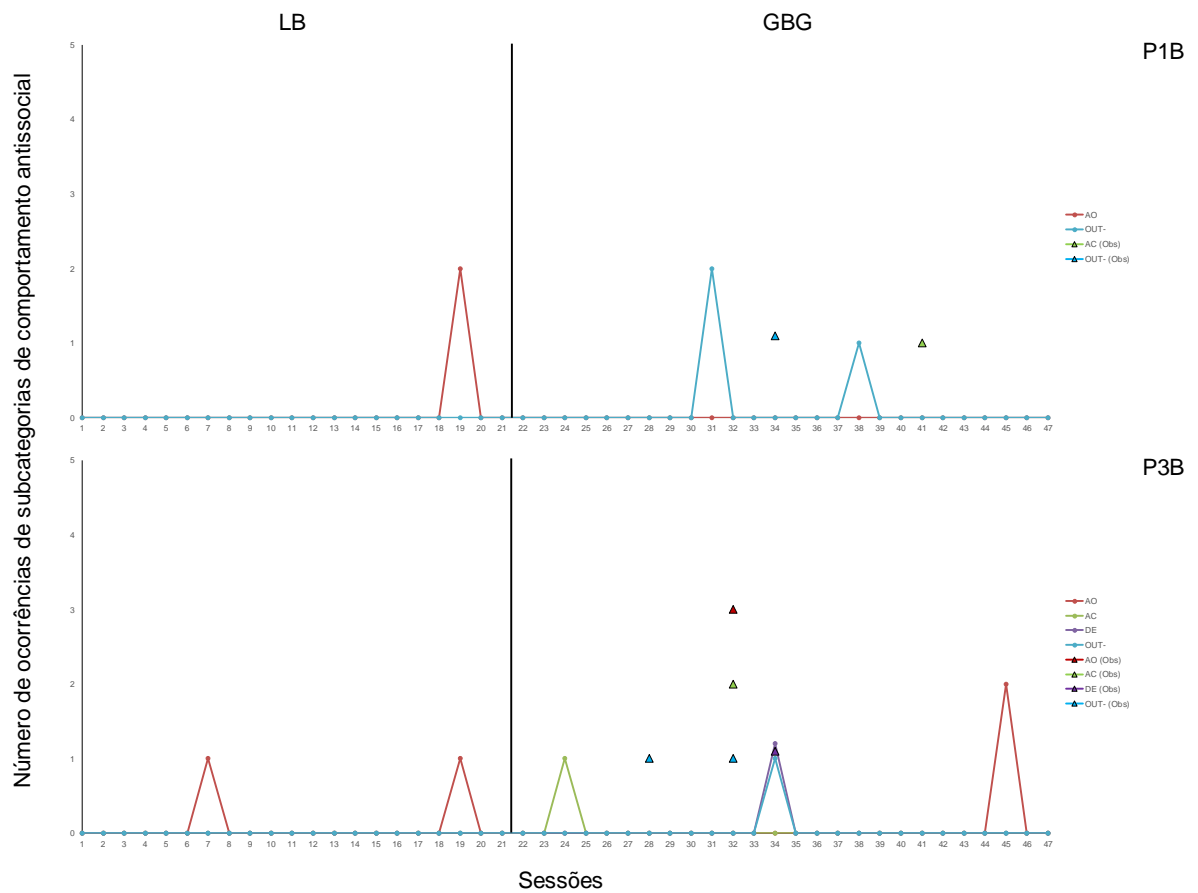


Figura 13. Variações nas frequências das subcategorias de comportamento antissocial ao longo do experimento para cada participante da Turma B. As entradas nas legendas indicam apenas as subcategorias que apresentaram ocorrência (as subcategorias que não apresentaram ocorrência foram omitidas da Figura. A linha contínua indica o início do GBG. Os triângulos referem-se aos números de ocorrências de comportamentos registrados por uma segunda observadora.

O que se pode observar na Figura 13 é que não há concordância entre as observações para quaisquer dos participantes, exceto pelo registro de uma ocorrência de Dedurar (DE) no caso de P3B na Sessão 34. Observa-se também que P3B emitiu mais subcategorias de comportamentos antissociais e em mais sessões. Atirar Objetos (AO) foi observada tanto na Linha de Base como na fase de GBG pelo experimentador e pela segunda observadora. Por fim, os tipos de subcategorias de comportamentos observados diferiram no caso de P1B (AO e AC), conforme mostra a legenda.

Dados dos murais

Os dados nessa seção serão apresentados através de tabelas. As Tabelas 2 e 3 mostram as postagens dos participantes das Turmas A e B, respectivamente, até o desafio 4. Mostram também as curtidas recebidas em cada postagem.

Tabela 2. Relação e número de postagens de comportamentos pró-sociais feitas por cada participante da Turma A durante os Desafios 1 a 4.

Participante	Desafio 1		Desafio 2		Desafio 3		Desafio 4	
	Postagem	Curtidas	Postagem	Curtidas	Postagem	Curtidas	Postagem	Curtidas
P1A	Ajudar com a lição	11	Brincar	22	Brincar	20	Deixar ir ao banheiro	0
					Brincar	0	Fazer uma lembrança para o Dia das Mães	0
					Ajudar	0		
P2A	Ajudar	1	Emprestar o material	7	Emprestar o material	3	Ajudar	4
					Emprestar o material	0		
P3A	Brincar	5	Ajudar a carregar o material da professora	2	Ajudar com a lição	0	Cantar "parabéns" para o colega	0
	Emprestar o material	0	Brincar	0	Brincar	2		
P4A	Ajudar com a lição	13	Emprestar o material	8	Brincar	4	Emprestar o material	0
							Emprestar o material	0
							Emprestar o material	0
							Emprestar o material	0
							Emprestar o material	0
							Emprestar o material	0
							Deixar brincar	0

A Tabela 2 mostra que, nos Desafios de 1 a 4, os participantes da Turma A fizeram pelo menos uma postagem. Observa-se que a quantidade de postagens do P1A e P4A aumentaram ao longo dos desafios. No caso de P4A, este aumento foi visível no Desafio 4 e permaneceu estável nos três desafios anteriores. As postagens de P2A e P3A permaneceram estáveis ao longo dos desafios, observando-se apenas que, em relação a P3A, nos três primeiros desafios, duas postagens foram feitas. Em relação aos tipos de postagens, observa-se uma ligeira predominância de Brincar com o Colega (7 postagens), seguida de Emprestar o Material (5 postagens) e Ajudar o Colega com a Lição (4 postagens). Em relação às postagens pelos alunos referentes ao comportamento pró-social das professoras durante o Desafio 4, observa-se predominância de Emprestar Material. Fazer a Lembrança do Dia das Mães, Deixar Brincar e Cantar Parabéns para o Colega – comportamentos que não foram previamente informados pelas crianças – foram postados.

Em relação às curtidas, observa-se que P1A recebeu a maioria delas (53 no total); destas, a postagem mais curtida foi Brincar com o Colega (22 curtidas no Desafio 2 e 20 curtidas no Desafio 3). O segundo participante que mais recebeu curtidas foi P4A (25 curtidas no total), sendo Ajudar o Colega com a Lição a postagem mais curtida, seguida de Emprestar o Material (8 curtidas) e Brincar com o Colega (4 curtidas). P2A recebeu 15 curtidas e foi a única criança que, dentre os participantes observados, recebeu curtidas no Desafio 4 (4 curtidas). Além disto, sua postagem mais curtida nos Desafios de 1 a 3 foi Emprestar o Material. P3A recebeu 9 curtidas, sendo Brincar com o Colega a postagem mais curtida (7 curtidas).

Tabela 3. Relação e quantidade de postagens de comportamentos pró-sociais feitas por cada participante da Turma B durante os Desafios 1 a 4.

Participante	Desafio 1		Desafio 2		Desafio 3		Desafio 4	
	Postagem	Curtidas	Postagem	Curtidas	Postagem	Curtidas	Postagem	Curtidas
P1B	Brincar	0	Ajudar	15	Emprestar o material	0	Dar gibi	0
	Ajudar a professora a pegar água	0						
	Emprestar o material	0						
	Emprestar o material	0						
	Brincar	0						
P2B	Ajudar	0	Emprestar o material	0	Emprestar o material	0	Passar lição de casa	0
	Ajudar	0	Ajudar	0	Brincar	0	Ir à carteira do aluno e ajudá-lo	0
	Emprestar o material	0	Emprestar o material	0	Emprestar o material	0	Corrigir a lição na lousa	1
	Emprestar o material	0	Emprestar o material	14	Emprestar o material	2	Dar gibi	5
	Emprestar o material	0	Ajudar	6	Brincar	0		
	Brincar	0	Emprestar o material	0	Pedir desculpa	0		
			Ajudar	11	Ajudar	0		
		Emprestar o material	10					
P3B	Emprestar o material	0	Emprestar o material	26	Emprestar o material	3	Passar lição de casa	0
	Emprestar o material	0	Emprestar o material	0			Dar gibi	0
	Emprestar o material	0					Corrigir a lição de casa	1
	Emprestar o material	0						
P4B	Brincar	0	Ajudar	26	Emprestar o material	0	Passar lição	0
	Pedir desculpa	0	Pedir desculpa	0	Brincar	0	Passar lição	0
	Brincar	0	Emprestar o material	0	Brincar	0	Deixar o colega ajudar quem está com dificuldade	1
			Pedir desculpa	0	Ajudar com a lição	0	Deixar o colega ajudar quem está com dificuldade	1
			Emprestar o material	12	Pedir desculpa	0		
			Emprestar o material	11	Brincar	0		
			Brincar	16	Pedir desculpa	0		
			Brincar	0	Emprestar o material	0		
					Emprestar o material	3		
					Pedir desculpa	0		
				Pedir desculpa	0			
				Brincar	0			

A Tabela 3 mostra que, nos Desafios de 1 a 4, todos os participantes da Turma B também fizeram pelo menos 1 postagem – assim como na Turma A. Observa-se que a quantidade de postagens de P1B e P3B diminuíram ao longo dos desafios. No caso de P1B esta diminuição apresentou uma estabilidade (1 postagem nos Desafios de 2 a 4); no caso de P3B, a diminuição observada nos Desafios 2 e 3 contrasta com um ligeiro aumento durante o Desafio 4 (3 postagens) (P3B também fez mais uma postagem no Desafio 2 quando este desafio já havia sido encerrado). Em relação a P2B, observa-se um ligeiro aumento na quantidade de postagens realizadas durante os Desafios 2 e 3 (8 e 7 postagens, respectivamente), apresentando queda nítida durante o Desafio 4. Em relação a P4B, observa-se um aumento muito visível na quantidade postagens durante os Desafios 2 e 3 (como no caso de P2B), e uma queda também visível na quantidade de postagens durante o Desafio 4. Por fim, em relação às curtidas, observa-se que P4B foi quem mais recebeu curtidas (70 curtidas no total), seguido de P2B (49 curtidas), P3B (30 curtidas) e P1B (14 curtidas). Durante o Desafio 1, as curtidas que o P3 recebeu foram arrancadas do mural e, por isso, esta informação não foi registrada. Visivelmente, as curtidas estiveram concentradas no Desafio 2 durante a fase do GBG em que as crianças deveriam fazer as postagens. Das 163 curtidas observadas nesta fase, quase 90% foram dadas no Desafio 2. O tipo de comportamento pró-social mais postado entre os participantes desta turma foi Emprestar o Material (25 curtidas), seguido de Brincar com o Colega (13 curtidas), Ajudar o Colega com a Lição (9 curtidas) e Pedir Desculpa (7 curtidas). Durante o Desafio 4, as crianças postaram os comportamentos das professoras no mural. Passar Lição foi o comportamento das professoras mais postado pelas crianças (4 postagens), seguido de Dar Gibi (3 postagens), Corrigir a Lição (2 postagens), Deixar o Colega Ajudar Quem Está com Dificuldade (2 postagens) e Ir à Carteira do Aluno e Ajudá-lo (1 postagem).

Comparativamente, observa-se que as crianças da Turma B fizeram mais postagens que as da Turma A. A Turma A fez no total 29 postagens, enquanto as crianças da Turma B fizeram 66. Em relação à quantidade total de curtidas dadas, as crianças da Turma A colaram 100 estrelinhas e as crianças da turma B colaram 163. É importante lembrar que a colagem de estrelinhas em todas as fases foi permitida a todas as crianças.

A Tabela 4 mostra o número de postagens feitas apenas pelas crianças que foram adicionadas ao jogo através das postagens de P1, P2, P3 e P4 de ambas as turmas.

Tabela 4. Relação de postagens de comportamentos pró-sociais feitas pelas crianças adicionadas ao GBG durante o Desafio 3 (desta tabela exclui-se P1, P2, P3 e P4 de ambas as turmas).

Turma	Quantidade de crianças adicionadas	Tipos de postagens	Quantidade	Curtidas
A	4	Brincar	5	19
		Emprestar o material	4	5
		Ajudar com a lição	1	0
		Ajudar	1	0
B	11	Brincar	14	20
		Emprestar o material	33	35
		Ajudar com a lição	4	4
		Ajudar	1	7

Em relação ao número de crianças adicionadas às equipes, pode-se observar uma diferença importante entre as duas turmas na Tabela 4: na Turma B, a quantidade de crianças adicionadas pelos quatro primeiros participantes foi quase três vezes maior do que a quantidade adicionada à Turma A. A quantidade de postagens realizadas pelas crianças adicionadas à Turma B (11 crianças) também foi maior (cerca de cinco vezes mais em relação à Turma A). O comportamento mais postado pelas crianças adicionadas à Turma B foi Emprestar o Material (uma criança, sozinha, fez oito postagens sobre este comportamento), seguida de brincar com o colega. Na Turma A, o comportamento mais postado foi Brincar com o Colega, seguida de Emprestar o Material. Em relação à Turma A, ainda, uma postagem sobre Ajudar e outra sobre Brincar foram feitas após o Desafio 3 ter terminado. Em relação à Turma B, uma postagem não foi contada porque o registro fotográfico não ficou legível. Os comportamentos mais curtidos pelas crianças de ambas as turmas, no geral, foram Brincar com o Colega e Emprestar o Material. Em relação à colagem das estrelinhas, foram observadas duas dificuldades: 1) algumas estrelinhas foram arrancadas do mural e 2) algumas vezes não foi possível identificar a qual postagem as estrelinhas se referiam. Isto resultou, por exemplo, em 26 estrelinhas em uma postagem da Turma B que não puderam ser contadas e, portanto, não aparecem na Tabela 4. Contudo, as duas turmas seguiram um padrão semelhante de postagens durante o Desafio 3: Emprestar o Material e Brincar com o Colega foram os comportamentos mais postados e curtidos.

A Tabela 5 mostra as classes de comportamentos das professoras postadas pelas crianças. As classes foram previamente informadas pelas crianças de ambas as turmas como “comportamentos

que ajudariam as crianças a aprenderem melhor a lição/atividades”. A Tabela 5 mostra também outras classes que também foram postadas mas que não foram previamente estabelecidas pelas crianças (e.g., “Cantar Parabéns”, “Tirar Fotos das Crianças para Montar a Lembrança para o Dia das Mães”, “Emprestar Gibi para Ler” e “Levar para a Quadra”).

Tabela 5. Relação de postagens de comportamentos pró-sociais feitas pelas crianças adicionadas ao GBG durante o Desafio 4 (desta tabela exclui-se P1, P2, P3 e P4 de ambas as turmas). Os comportamentos em negrito referem-se aos comportamentos previamente informados pelas crianças.

Turma	Quantidade de crianças adicionadas	Postagens	Quantidade	Curtidas
A	12	Ajudar nas atividades da aula	22	5
		Emprestar material	8	4
		Passar lição	4	2
		Encapar os cadernos das crianças	3	0
		Deixar os alunos ajudarem uns aos outros nas atividades	1	0
		Ajudar a encontrar os livros	1	0
		Cantar "Parabéns"	1	0
		Deixar buscar o material dela	1	0
		Tirar foto das crianças para montar a lembrança para o "Dia das Mães"	1	0
		Deixar a criança ajudar a entregar os cadernos	1	1
		Deixar ir ao banheiro	1	0
		Levar à sala de vídeo	1	1
		Emprestar o caderno	1	0
		Total		
B	16	Ajudar a si ou ao colega durante as atividades da aula	23	3
		Passar lição de casa	18	2
		Corrigir a lição (inclui a lição de casa)	16	2
		Pedir para a criança ajudar, cuidar ou emprestar o material para o outro	11	1
		Emprestar gibi para ler	9	8
		Explicar a lição ou a atividade para si ou para o colega	8	0
		Passar lição na lousa ou no livro	5	1
		Fazer/brincar de alongamento	5	0
		Ir até a carteira do colega e ajudá-lo	4	0
		Explicar a lição de uma forma que a criança entenda (inclui passar uma lição diferenciada para o colega)	3	0
		Brincar de pular corda	1	0
		Ler a prova	1	0
		Levar para a quadra	1	0
		Total		

Na Turma A, por exemplo, “Emprestar Material” – que não foi um comportamento previamente estabelecido pelas crianças, foi o segundo mais postado. Ajudar a Criança nas Atividades de Sala de Sula ou Educação Física foi o comportamento mais postado pelas crianças de ambas as turmas. Na Turma A, dos cinco comportamentos pró-sociais das professoras previamente informados pelas crianças, apenas “Ajudar a Ler com Gibi” e “Fazer a Hora do Conto” não receberam postagens; na Turma B, apenas “Ensinar a Fazer Conta com Palito e Tampinha” não recebeu postagem. Ajudar nas Atividades foi o comportamento das professoras mais curtido pelas crianças da Turma A; já na Turma B, o comportamento mais curtido foi Emprestar Gibi para Ler. Por fim, o que se pode observar na Tabela 5 é que os comportamentos previamente informados pelas crianças não foram, necessariamente, os mais postados; outros comportamentos pró-sociais foram “descobertos” por elas ao longo do jogo.

Na Tabela 6 são apresentados os comportamentos acadêmicos positivos dos alunos postados pelas professoras das Turmas A e B.

Tabela 6. Relação das postagens de comportamentos acadêmicos positivos feitas pelas professoras das Turmas A e B durante o Desafio 5 de todas as crianças da turma. Os comportamentos em **negrito** referem-se aos comportamentos previamente informados pelas professoras.

Professora	Quantidade de crianças postadas	Tipos de postagens	Quantidade de postagens	Curtidas
Turma A				
PF1	20	Fazer a lição de casa	18	50
		Responder a uma pergunta da professora	5	13
		Prestar atenção à explicação da professora	2	0
		Ajudar o colega com a lição	2	0
		Ler uma estória	1	10
		Informar aos colegas a sequência da estória da "Chapeuzinho"	1	0
		Fazer pergunta para a professora	1	0
		Levantar a mão	1	0
PF2	4	Perguntar uma dúvida para a professora	4	2
PF3	15	Prestar atenção à explicação / correção da professora	8	0
		Responder a pergunta da professora	7	0
		Pedir licença	1	0
			Total	51
Turma B				
PF4	25	Fazer a lição de casa	16	21
		Responder a tabuada/questões	10	0
		Participar da aula	6	2
		Ajudar o colega com a lição	5	0
		Perguntar uma dúvida para a professora	3	0
		Organizar a sala de aula	2	1
		Fazer a lição na sala de aula	2	0
		Emprestar o material	2	0
		Pegar carteira e cadeira para o colega	1	0
		Dizer "Obrigado"	1	0
		Participar da aula respondendo as questões	1	0
		Comportar-se	1	0
		PF2	0	<i>Nenhuma</i>
PF3	8	Prestar atenção à explicação da professora	7	8
		Dizer "Obrigado"	1	0
			Total	58

PF1 e PF4 são as professoras que permaneciam por mais tempo com as crianças em sala de aula, ministrando diversas disciplinas. A PF1 permaneceu única e exclusivamente na Turma A e a PF4 permaneceu na Turma B. PF2 e PF3 ministravam disciplinas específicas para ambas as turmas. Da mesma forma como ocorreu durante o Desafio 4, PF1 e PF4 também postaram comportamentos que não haviam sido previamente informados por elas (e.g. "Ler uma Estória", "Ajudar o Colega com a Lição", "Ajudar a Organizar a Sala de Aula" e "Pegar a Carteira e a Cadeira para o Colega"). PF2 e PF3

fizeram postagem referentes apenas aos comportamentos acadêmicos positivos previamente informados. A PF2, entretanto, não fez postagem alguma durante a duração do Desafio 5 na Turma B, deixando de acumular pontos para as crianças. As postagens mais realizadas pelas professoras foram: Fazer a Lição de Casa, Perguntar uma Dúvida e Prestar Atenção à Explicação/Correção da Professora. PF1 e PF4 postaram Fazer a Lição de Casa mais que qualquer outro comportamento das crianças, seguido por postagens de Responder a uma Pergunta da Professora ou à Tabuada/Questões. A PF2 fez quatro postagens referentes a Perguntar uma Dúvida para a Professora. A PF3 – que, como a PF2, ministrava aulas para as Turmas A e B – fez mais postagens referentes a Prestar Atenção à Explicação/Correção da Professora nas duas turmas. Entretanto, Responder a Pergunta da Professora foi o segundo tipo de postagem feito por ela – semelhantemente a PF1 e PF4. Por fim, cabe dizer que a PF4 (Turma B) por algumas vezes fez postagens apontando mais de um comportamento acadêmico positivo praticado pela criança. Além disto, em ambas as turmas havia estrelinhas coladas e que foi difícil de identificar a qual comportamento se referiam.

Os comportamentos mais curtidos pelas crianças foram Fazer a Lição de Casa e Perguntar uma Dúvida para a Professora. As professoras também postaram exemplos de outros comportamentos, tais como Ajudar o Colega com a Lição e Emprestar o Material – comportamentos estes que as crianças postaram nos Desafios 1, 2 e 3.

A Tabela 7 mostra os comportamentos acadêmicos positivos dos alunos postados pelas professoras das Turmas A e B que, segundo elas, apresentavam dificuldades acadêmicas.

Tabela 7. Relação das postagens de comportamentos pró-sociais/acadêmicos emitidos pelas crianças com maiores dificuldades acadêmicas, feitas pelas professoras das Turmas A e B durante o Desafio 6. Os comportamentos em negrito referem-se às subcategorias de comportamento pró-social inicialmente informadas pelas professoras.

Professora	Quantidade de crianças postadas	Comportamentos postados	Quantidade de postagens por comportamento	Curtidas
Turma A				
		Fazer a lição de casa	16	13
		Ajudar o colega com a lição	4	13
PF1	19	Fazer lição de sala com atenção	1	14
		Fazer lição de sala com letra caprichada	1	8
		Verificar um erro no texto	1	0
PF2	2	Perguntar uma dúvida para a professora	2	8
PF3	1	Fazer uma pergunta para a professora	1	22
		Total	26	
Turma B				
		Emprestar o material	2	4
PF4	4	Fazer todas as atividades corretamente	1	0
		Explicar a lição para o colega	1	0
		Ajudar a professora a entregar as atividades para os colegas	1	0
PF2	0	<i>Nenhuma</i>	0	0
PF3	1	Perguntar uma dúvida para a professora	1	0
		Total	6	

No Desafio 6, o comportamento mais postado pela PF1, mais uma vez, Fazer a Lição de Casa. De forma geral, todas as professoras fizeram menos postagens durante esse Desafio. A PF2, novamente, não fez postagens na Tuma B. Na tentativa de fazer com que todas as professoras fizessem pelo menos uma postagem, o experimentador, antes de iniciar este desafio para Turma B, informou as professoras que, para as crianças ganharem a atividade, todas as professoras deveriam fazer pelo menos uma postagem. Como a PF2 não fez postagem, as crianças não receberam a atividade. Uma postagem da PF3 foi feita logo após que o experimentador anunciou o término do Desafio para a Tuma B; mesmo assim, a postagem da professora foi considerada e rendeu um ponto para as crianças. Este foi o único desafio de todos os dezesseis desafios (oito para cada turma) no qual as crianças não ganharam atividade recreativa. De acordo com a Tabela 7, na Turma A, a postagem que mais recebeu curtidas foi Fazer uma Pergunta para a Professora (30 curtidas, se considerarmos as oito curtidas que a postagem da PF2 conquistou); uma única postagem deste comportamento recebeu 22 curtidas (PF3 na Turma A). Contudo, duas crianças concentraram suas curtidas nesta postagem (identificar as variáveis que influenciaram a concentração de curtidas nesta postagem não é possível de ser feito). Em segundo lugar, Fazer a Lição de Sala com Atenção foi o comportamento mais curtido, seguido de Fazer a Lição de Casa e Ajudar o Colega com a Lição. Na Turma B, das 31 estrelas que estavam coladas no mural, apenas quatro foram possíveis de se identificar para qual comportamento elas estavam coladas (Emprestar Material).

A Tabela 8 mostra os comportamentos pró-sociais das crianças relatados pelas professoras em cartões que foram enviados aos seus pais. Como não havia postagens a serem feitas durante esse Desafio (apenas cartões enviados), a tabela não mostra número de curtidas.

Tabela 8. Relação de comportamentos pró-sociais relatados pelas professoras das Turmas A e B durante o Desafio 7. Os comportamentos em negrito referem-se às subcategorias de comportamento pró-social inicialmente informadas pelas professoras.

Professora	Quantidade de crianças que receberam cartões	Comportamentos pró-sociais relatados nos cartões	Quantidade de cartões enviados	
Turma A				
PF1	25	Responder (corretamente) a uma pergunta da professora	18	
		Explicar / falar sobre a lição	6	
		Prestar atenção à explicação da professora	3	
		Perguntar uma dúvida para a professora	3	
		Ajudar a professora a distribuir a lição	3	
		Ajudar a colar cartazes na parede	2	
		Ajudar a professora a fazer a chamada / a verificar quem faltou à aula	2	
		Ajudar o colega na aula / a entender a lição	2	
		Trazer um brinquedo / CD para o colega	2	
		Cantar uma música para o colega se acalmar	1	
		Pedir licença	1	
		Ajudar a professora na hora da entrada	1	
		Terminar a lição rapidamente	1	
		Ajudar a professora com o material	1	
		Fazer a lição corretamente	1	
		PF2	5	Responder as atividades da apostila em voz alta
PF3	10	Ajudar o(s) colega(s) nas atividades da aula	10	
			Total	62
Turma B				
PF4	9	Ajudar o colega com a lição	4	
		Emprestar o material	3	
		Participar da aula	1	
		Responder perguntas da professora	1	
		Fazer a lição	1	
PF2	5	Responder a uma pergunta da professora	3	
		Ajudar o colega com a lição	2	
PF3	14	Ajudar na atividade da aula	10	
		Ajudar a organizar / guardar o material da aula	3	
		Oferecer ajuda para carregar o material da aula	1	
		Dizer "Posso?", "Por favor" e "Obrigado"	1	
			Total	30

Na Tabela 8 observa-se que Responder a Uma Pergunta da Professora foi o comportamento mais relatado nos cartões entregues pela PF1. Esse comportamento já havia aparecido com certa frequência em suas postagens no Desafio 5. Em segundo lugar, a criança Explicar/Falar sobre a lição

foi o segundo tipo de relato mais feito nos cartões. PF2 e PF3 relataram o mesmo tipo de comportamento das crianças da Turma A. Em relação aos comportamentos relatados nos cartões pelas professoras da Turma B, observa-se que PF4 relatou comportamentos que deveriam ser observados pelas crianças nos Desafios 1 a 3. Observa-se também que PF2 voltou a fazer relatos de comportamentos positivos das crianças neste desafio e que, de forma semelhante à PF3, postou mais de um tipo de comportamento. Os comportamentos relatados pela PF3 na Turma B foram, em sua maioria, relacionados a algum tipo de ajuda que a criança deu para o andamento da aula.

Na Tabela 9 são mostrados os comportamentos que os pais das crianças postaram sobre elas.

Tabela 9. Relação das postagens de comportamentos pró-sociais feitas pelos pais/responsáveis das crianças das Turmas A e B durante o Desafio 8.

Quantidade de crianças postadas	Comportamentos postados	Quantidade de postagens por comportamento postado	Curtidas
Turma A			
20	Arrumar a cama / cobertor	16	18
	Lavar / enxugar / guardar a louça	9	7
	Varrer a casa / quintal	4	0
	Arrumar os brinquedos	4	2
	Arrumar o quarto	3	4
	Ajudar na faxina / tarefas de casa	3	3
	Olhar (cuidar) o irmão	3	0
	Obedecer	2	3
	Ajudar o irmão no banho / dar banho no irmão	2	6
	Trocar a fralda do irmão	2	4
	Lavar o banheiro	2	1
	Guardar / organizar os sapatos	2	1
	Por / tirar a mesa do café	2	0
	Cuidar / dar comida ou ração / trocar a água do cachorro ou gato	2	1
	Acompanhar a mãe até a UBS para levar a irmã	2	0
	Limpar a rua do bairro	1	13
	Passar roupa	1	0
	Manter o guarda-roupas organizado	1	0
	Arrumar a sala	1	0
	Tirar a roupa do varal	1	0
	Fazer a lição de casa	1	0
	Fazer oração	1	0
	Ler a Bíblia	1	0
	Limpar e tirar o pó	1	3
	Limpar o fogão	1	1
	Ajudar a cuidar da avó	1	0
			Total
Turma B			
12	Lavar / enxugar / guardar a louça	6	0
	Arrumar a cama / cobertor	4	0
	Fazer a lição de casa	3	0
	Ajudar na faxina / tarefas de casa	2	0
	Ir ao mercado / padaria	2	0
	Varrer a casa / quintal	1	0
	Passar / dobrar as roupas	1	0
	Manter o guarda-roupas organizado / arrumar a gaveta de roupas	1	0
	Arrumar os brinquedos	1	0
	Olhar (cuidar) o irmão	1	0
	Ir à escola sentindo-se "mal" ou quando está doente	1	0
	Pedir para ser acordada mais cedo para fazer as lições	1	0
	Cuidar da bebê	1	0
		Total	25

Na Turma A, a quantidade de crianças postadas foi aproximadamente a metade da quantidade de crianças da sala. Em relação a Turma B, este número foi ainda menor: pouco menos de um terço

das crianças. Outro dado importante é que, muitas vezes, a própria criança trazia de casa o papel preenchido por seus pais ou outro parente para ser colado no mural (esta instrução foi dada pelo experimentador ao ouvir relatos de crianças de que os pais não poderiam comparecer à escola para fazerem as postagens). De modo geral, o que se observa na Tabela 9 é que os comportamentos postados exemplificam comportamento voltados a rotinas de cuidados com a casa, com o quarto ou o cuidado de um parente (irmãos ou avó). Em relação ao número de curtidas das postagens, não se observou curtida de nenhuma das postagens da Turma B. Na Turma A, o comportamento mais curtido foi arrumar a cama/cobertor, seguida de limpar a rua do bairro. Em algumas postagens, como arrumar os brinquedos, guardar/organizar os sapatos e arrumar a cama/cobertor não foi possível identificar se as estrelinhas coladas referiam-se a estes comportamentos. Como no caso da Prof4, algumas postagens em ambas as turmas apontavam mais de um comportamento da criança. Por fim, vale lembrar que uma postagem na Turma A e duas na Turma B foram desconsideradas da pontuação porque estavam escritas em primeira pessoa e três postagens de uma outra criança da Turma B também não receberam pontuação porque estavam escritas com palavras sem sentido.

Registros de ocorrência de comportamentos inapropriados do serviço de orientação educacional da escola

Dados de relato do serviço de orientação educacional escolar foram coletados como outro conjunto de medidas sobre a efetividade da intervenção. As informações sobre comportamentos inapropriados das crianças eram registradas em um livro de ocorrências após a orientadora receber a reclamação da professora ou de outro funcionário da escola; apenas uma ocorrência foi registrada em um formulário próprio e uma cópia entregue ao experimentador. Em geral, a orientadora informou ao experimentador que os comportamentos inapropriados das crianças eram “resolvidos” pelas próprias professoras durante a aula. Entretanto, algumas vezes as crianças eram encaminhadas ao serviço de orientação educacional.

Durante a Linha de Base na Turma A, 1 ocorrência foi registrada: P1A havia agredido um colega que o havia empurrado (um conjunto de comportamentos inapropriados de P1A havia ocorrido três dias antes – na sexta-feira – do início desta fase: ele havia desobedecido ordens e gritado com o inspetor de alunos, além de ter subido nas mesas e cadeiras e “respondido” ao inspetor). Na Turma B, durante

a Linha de Base, 1 registro foi coletado: uma criança que não aquelas das quais dados de observação direta foram coletados, havia raspado a carteira com a tesoura e, ao término da aula, brigado com tapas e chutes com outro colega durante a aula de Educação Física na sala. Já na fase de GBG para a Turma A, 7 registros de comportamentos inapropriados segundo os registros da escola foram coletados: 3 envolvendo P1A (agrediu um colega; participou de dois recreios e foi visto brincando com um colega quando foi a banheiro), sendo que uma delas foi uma ocorrência conjunta com P3A (portanto, 1 ocorrência deste participante também) e mais três colegas da sala (apesar de advertidos durante o recreio por conta de brincadeiras excessivas, persistiram neste comportamento, o que resultou na queda do aparelho de som) e outras 4 envolvendo outras 3 crianças (demorar para retornar à sala e esbarrar no inspetor de alunos ao voltar correndo para a sala; subir no muro e ficar fazendo graça; não querer fazer as atividades e ficar atrapalhando a aula; e brincando na sala, não prestando assim atenção à explicação). Das 7 ocorrências registradas, 2 delas aconteceram durante o mês de maio e o restante no mês de junho (1 na primeira semana do mês e 3 durante a penúltima semana). Em uma das ocorrências não foi possível identificar a data. A Turma B não apresentou ocorrências de comportamentos inapropriados durante a fase de GBG de acordo com os registros do serviço de Orientação Educacional.

Por fim, informações levantadas do diário da professora polivalente da Turma A indicaram que houve uma queda na quantidade de ausências da P2A após o GBG. De acordo com esses registros, esta participante esteve ausente às aulas dos dias 01, 04, 05, 12 e 24 de fevereiro, no dia 07 de março (quando a Linha de Base se iniciou na Turma A), nos dias 11 e 18 de março (ainda período de Linha de Base na Turma A) e apenas uma ausência da fase de GBG (18 de maio). Em síntese, esta criança faltou às aulas em 5 dias antes do início da Linha de Base, em 3 dias na Linha de Base e apenas 1 dia na fase de GBG.

Dados do Inventário de Habilidades Sociais para Crianças

Outro conjunto de medidas que foram coletadas neste estudo diz respeito ao preenchimento de um formulário pelas crianças a fim de se verificar suas possíveis reações frente a situações do cotidiano envolvendo outras crianças ou um adulto, em contexto escolar ou lúdico. A aplicação deste formulário foi feita em duas ocasiões para cada criança participante do GBG (Grupo Experimental) –

uma ao início da Linha de Base e outra após o término do experimento – e também em duas ocasiões para um grupo de 8 crianças de terceiros anos de uma escola próxima (Grupo Controle), aproximadamente na mesma época em que os participantes da Turma A. A participação das crianças do Grupo Controle também atendeu os critérios estabelecidos para as crianças do Grupo Experimental: 4 crianças que apresentavam problemas/dificuldades de comportamento e 4 crianças que não apresentavam estes problemas, segundo o critério das professoras. Deste modo, os participantes P2C, P3C, P5C e P6C foram selecionados como alunos que não apresentavam estes problemas/dificuldades. Os critérios utilizados pelas professoras para a escolha destas crianças foram: “tranquilo”, “faz toda a lição”, “responsável e organizado”, “tem um bom relacionamento com o grupo”, “ótima aluna”, “respeita os colegas”, “cumpre seus deveres”, “aluna exemplar”, “faz todas as atividades”, “presta atenção”, “quieta”, “faz as atividades sozinha” e “comportada”. Os participantes P1C, P4C, P7C e P8C foram selecionados como alunos que apresentavam problemas/dificuldades de comportamento/relacionamento. Os critérios utilizados pelas professoras foram: “problemas familiares”, “agressivo”, “sem limites”, “família ausente”, “falta de concentração”, “repetente”, “problemas comportamentais”, “não atende as regras”, “agressivo com os colegas”, “agride fisicamente quanto verbalmente”, “não consegue ficar quieto: anda pela sala, sobre nas carteiras”, “falta demais”, “não para no lugar” e “péssimo comportamento em todos os ambientes da escola”. Das crianças que participaram do Grupo Controle, ainda, 5 eram meninos e 3 eram meninas, todas tinham entre 8 e 9 anos à época das duas aplicações e uma delas – um menino – havia repetido um ano por uma vez.

Para a aplicação, o experimentador reuniu as crianças em uma sala (que não a sala de aula) e explicou que elas observariam 21 cenas que representavam uma criança com outra criança ou um adulto na escola. Um formulário de preenchimento que acompanha o inventário, um lápis e uma borracha foram colocados em cima das carteiras das crianças (o experimentador elaborou outro formulário – baseado naquele que acompanha o inventário – e entregou-o às crianças durante as últimas aplicações porque o formulário original tinha linhas muito estreitas e estavam dificultando seu preenchimento por parte de algumas crianças. Este formulário elaborado pelo experimentador é apresentado no Apêndice 6). Para cada situação, a criança poderia ter três reações (Habilidosa, Não-Habilidosa Passiva ou Não-Habilidosa Ativa) e cada participante deveria anotar no formulário qual reação ele ou ela faria se estivesse no lugar da criança da cena. Por exemplo, na Situação 1 do teste, aparecia a foto de uma menina com o seguinte texto: “Marina olha um grupo de colegas jogando

amarelinha e está com muita vontade de brincar com elas. O que marina vai fazer? ". O experimentador lia este texto para os participantes e, em seguida, mostrava todas as possíveis reações de Marina. Na Reação 1, a menina tira a pedrinha da colega e a empurra, dizendo "Agora é a minha vez! " (Reação Não-Habilidosa Ativa). Na Reação 2, a menina olha a situação e pensa: "Será que elas vão deixar eu brincar... elas parecem amigas há tanto tempo..." (Reação Não-Habilidosa Passiva). Na Reação 3, a menina chega perto das colegas e, quando uma delas olha, ela fala: "Posso brincar com vocês? " (Reação Habilidosa). As duas aplicações para cada turma de crianças foram realizadas em uma sessão cada. O experimentador projetou as imagens na parede da sala de aplicação utilizando um *data show*.

Os dados da Figura 14 mostram as respostas dos participantes, agrupadas por categoria de comportamento:

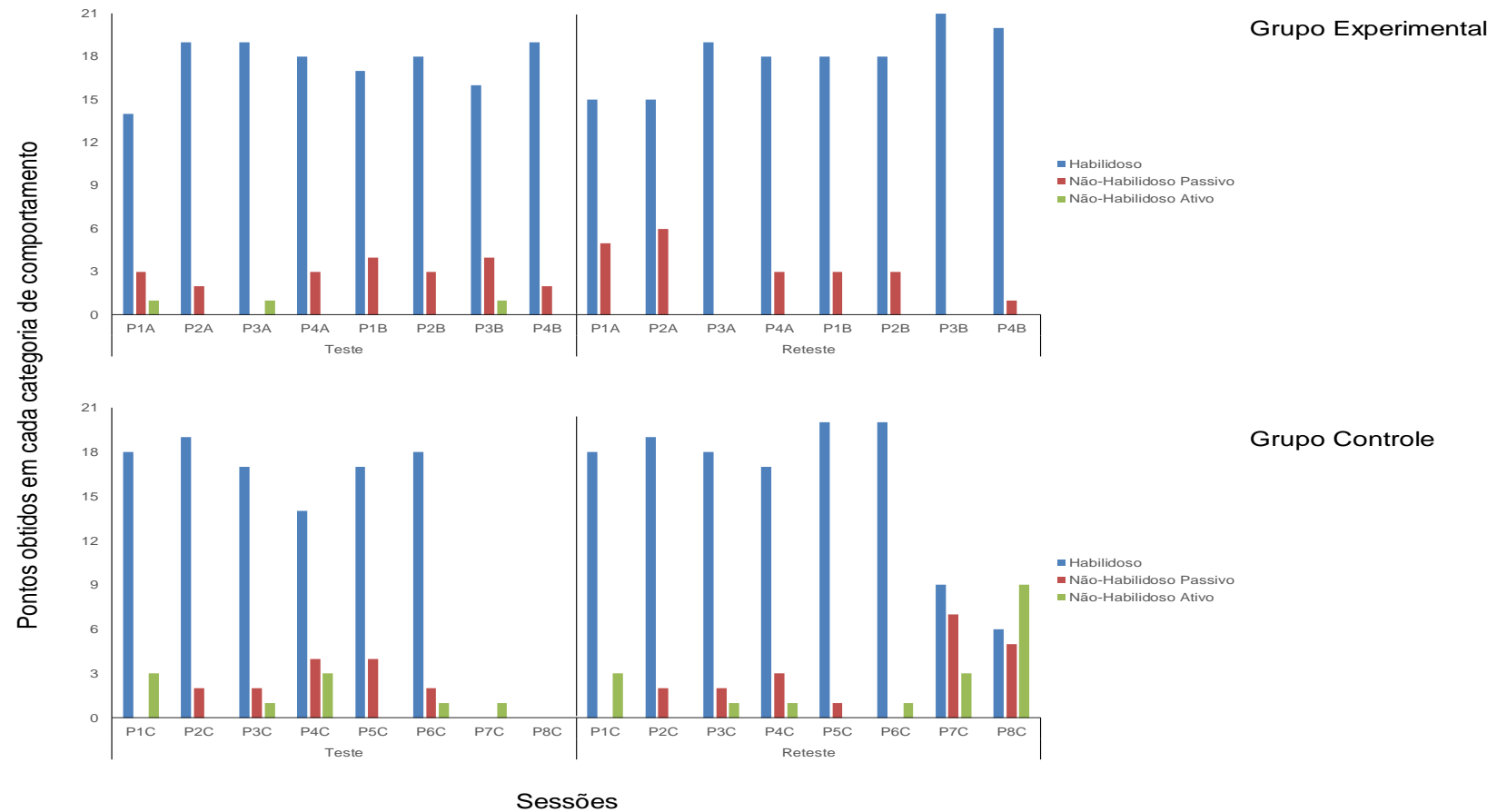


Figura 14. Número de pontos obtidos por cada participante em cada uma das categorias de comportamento analisadas pelo inventário de habilidades sociais durante a Linha de Base (Teste) e após a intervenção (Reteste). O gráfico superior mostra as pontuações obtidas pelas crianças do Grupo Experimental e o gráfico inferior as pontuações obtidas pelas crianças do Grupo Controle.

No geral, pode-se observar que os participantes afirmam que responderiam de forma habilidosa diante das situações que foram mostradas pelo material do inventário. Os participantes P7C e P8C assinalaram mais de uma opção em cada situação durante a fase de Teste (exceto o P7C que assinalou uma única opção com um X nesta fase) e, por esta razão, não apresentam pontuações ou pontuação baixa (no caso do P7C) nesta fase. Além disto, estes mesmos participantes apresentaram pontuação menor em relação aos demais na categoria Habilidade.

Uma diferença pode ser observada com relação ao número de pontos da categoria Não-habilidade ativa entre os participantes do Grupo Controle na fase de Teste e Reteste: enquanto três participantes assinalaram que responderiam de forma Não-habilidade ativa na fase de Teste, nenhum deles respondeu que agiria desta forma na fase de Reteste. Os dados do Grupo Controle mostram houve participantes tanto na fase de Teste quanto na fase de Reteste que responderam que agiriam de forma Não-Habilidade Ativa. A única mudança positiva que se vê no gráfico do Grupo Controle é P5C e P6C e, de forma mais ligeira, P4C – que foram participantes apontados pelas professoras como não apresentando problemas/dificuldades de comportamento/relacionamento. Já em relação aos participantes do Grupo Experimental, observa-se um aumento na quantidade de respostas Não-Habilidosas Passivas que aumentaram na fase de Reteste para o P1A e P2A, embora para o primeiro tenha ocorrido uma diminuição para zero das respostas Não-Habilidosas Ativas nesta mesma fase, apesar de uma resposta de seu formulário ter sido anulada. Os participantes P3A e P3B apresentaram pontuações de comportamento Não-Habilidoso Ativo e Não-Habilidoso Passivo na fase de Teste, enquanto na fase de Reteste apresentaram apenas pontuações de comportamento Habilidade (embora uma questão na fase de Teste e duas na fase de Reteste tenham sido anuladas no caso de P3A). Por fim, observa-se que P4B fez menos pontuações de comportamento Não-Habilidoso Passivo na fase de Restes do que na fase de Teste.

Dados sobre validação social

A aceitabilidade do presente projeto foi verificada utilizando uma versão modificada do Intervention Rating Profile-15 (IRP-15), um questionário com 17 afirmações sobre o projeto que utiliza uma escala Likert que varia de 1 (Discordo Fortemente) a 5 (Concordo Fortemente), extraída de Rhodes (2014). De acordo com a descrição do questionário feita pela pesquisadora, ele é utilizado para verificar

a aceitabilidade de intervenções em escolas e possui consistência interna de .98. O questionário foi traduzido pelo experimentador e entregue para a coordenadora pedagógica da escola no mês seguinte ao término do projeto; ela, por sua vez, encaminhou-os para as professoras para que elas respondessem. A versão traduzida desse questionário está exibida no Apêndice 7. Por questões de tempo, o experimentador não pôde acompanhar o preenchimento do questionário pelas professoras. Entretanto, na ocasião da entrega dos questionários à coordenadora, o experimentador recomendou que as professoras o respondem individualmente.

Todas as quatro professoras preencheram o IRP-15 sobre o GBG. De modo geral, o projeto foi avaliado com média 4,08 (ou 81,6%, sendo que 5 poderia ser a possibilidade de pontuação mais alta), indicando que o GBG, possivelmente, atingiu um nível alto de validação social. Em relação a cada ponto da escala, 57,35% das respostas indicaram que “concordam” com as afirmações sobre o projeto; 26,47% indicaram que “concordam fortemente”; 14,7% permaneceram neutras (“nenhum”); e 1,47% “discordam”. Não houve respostas no ponto “discordo fortemente”. Ainda, todas as professoras indicaram que “concordam” que “a maioria das professoras acharia este projeto apropriado”. Por fim, a única resposta que indicou discordância das afirmações do questionário referiu-se à afirmação de que “o projeto é apropriado para satisfazer as necessidades e o objetivo da escola”.

Discussão

Este estudo teve seis objetivos: 1) investigar os efeitos de uma versão modificada do GBG em crianças de uma escola pública de uma cidade do sudeste do Brasil, 2) aumentar a ocorrência de comportamentos pró-sociais entre elas, 3) investigar os efeitos do GBG em diferentes contextos da escola, 4) investigar os efeitos da inclusão das professoras e dos pais no procedimento, 5) investigar os efeitos do GBG sobre a incidência e a prevalência de comportamentos antissociais entre as crianças e 6) verificar a utilidade de atividades recreativas organizadas por diferentes organizações como eventos reforçadores. O Objetivo 1 – colocado de forma genérica – não será discutido porque, de certa forma, os efeitos do GBG serão descritos ao longo dos demais objetivos.

Em relação ao Objetivo 2, os dados obtidos nas aulas polivalentes mostram que o GBG aumentou a incidência e prevalência de comportamento pró-social entre as crianças observadas, assim como os estudos anteriores têm demonstrado com a versão clássica do jogo. Uma análise detalhada dos efeitos da intervenção sobre as subclasses de comportamento pró-social mostra que Fazer a Lição com o Colega esteve na base desse aumento, provavelmente por se tratar de um comportamento útil para a criança, desejado pela professora e, portanto, passível de ser reforçado socialmente (ou menos punido) com maior frequência no contexto da sala de aula. Além disso, Fazer a Lição com Colega permitiu às crianças da Turma A se locomoverem pela sala de aula e/ou juntarem suas carteiras com as dos colegas, e é de se supor que isto tenha sido intrinsecamente reforçador para elas. Embora os dados de observação direta mostrem um efeito menos pronunciado sobre a incidência de comportamento pró-social na Turma B, o delineamento experimental de linha de base múltipla utilizado neste estudo provê um indício científico de que mesmo este efeito menos pronunciado esteve correlacionado com o início da intervenção. Além disso, os dados sobre a prevalência de comportamento pró-social desta turma mostram um efeito mais pronunciado do GBG. Em relação às postagens (*tootles*), uma análise dos efeitos do presente estudo não pode ser conduzida tal como nos estudos de Skinner et al. (2000) e Cashwell et al. (2001) – que investigaram a variação na taxa desta variável dependente durante períodos de Linha de Base e intervenção. No presente estudo, apesar de ter sido considerada como uma das variáveis dependentes, ela foi inserida ao mesmo tempo com todos os outros elementos do GBG. Além disso, contagens diárias da quantidade de postagens não foi possível de ser realizada pelo experimentador. Replicações futuras desta versão do GBG poderão levar

em conta este tipo de informação. Contudo, as tabelas mostradas ao longo da seção Resultados indicam o efeito da intervenção sobre o comportamento de postar das crianças e professoras em dois sentidos: 1) nas quantidades de postagens a cada semana e na quantidade de crianças que foram entrando no jogo – lembrando que postar um comportamento pró-social praticado por um colega durante os Desafios 2 e 3 permitia que esse colega fosse convidado a fazer parte da equipe. Curiosamente, embora os dados de observação direta tenham refletido um efeito menos pronunciado do GBG sobre as crianças da Turma B, os dados das tabelas mostram que as crianças desta turma superaram às da Turma A em termos da quantidade de postagens e de crianças que entraram no jogo. Deste modo, os dados de observação direta e de relato revelam como a intervenção influenciou diferencialmente as variáveis dependentes nas duas turmas.

Em relação ao Objetivo 3, os dados de observação direta indicam que a incidência e a prevalência de comportamento pró-social após a intervenção aumentaram em diferentes contextos da escola (nas aulas das professoras polivalentes – como já foi discutido – e nas aulas de Educação Física e Inglês). Apesar dos dados de incidência deste comportamento nas aulas de Educação Física e Inglês da Turma B parecerem refletir pouco o efeito do GBG, os dados de prevalência, mais uma vez, mostram efeitos mais visíveis. Contudo, por motivo de incompatibilidade com a disponibilidade das observadoras, os dados referentes à incidência e prevalência de comportamento pró-social nas aulas de Inglês e Educação Física não foram submetidos à observação de outra pessoa e, portanto, requerem maior comprovação científica para que os efeitos da intervenção nestes contextos sejam melhor aferidos. Além disso, comparadas à quantidade de sessões coletadas nas duas turmas nas aulas polivalentes, é recomendado que replicações futuras colem dados nas aulas de Educação Física e Inglês (ou em quaisquer outras que estejam circunscritas na intervenção). Uma variável que contribuiu para o baixo número de sessões coletadas nessas aulas foi a quantidade de aulas oferecidas para as turmas; aulas de Educação Física eram ministradas duas vezes na semana e, aulas de Inglês, uma vez.

Ainda com relação ao Objetivo 3, estavam previstas inicialmente coletas de dados de observação direta também no recreio para se avaliar os efeitos do GBG nesse contexto. Isso seria importante porque, como comportamento social e para se manter, o comportamento pró-social que acontece dentro das salas de aula precisa ser igualmente reforçado no contexto onde crianças além daquelas que estavam participando do GBG dividiam o mesmo espaço, ou seja, o pátio da escola.

Além disso, observações preliminares do recreio indicaram que as crianças, no geral, se engajam frequentemente em comportamento antissocial (e.g., agredir fisicamente o colega ou qualquer outro contato violento). Entretanto, por questões referentes à própria característica do contexto (as crianças frequentemente se movimentavam pelo pátio em meio a muitas outras crianças), cada observação deveria se limitar a um participante por vez. Como não havia observadoras disponíveis, poucos dados sobre as crianças poderiam ser coletados, muito provavelmente dificultado a avaliação dos efeitos do GBG; assim, optou-se por não coletar dados durante os recreios. Esta é uma lacuna importante que deverá ser preenchida por replicações futuras do presente estudo.

Em relação ao Objetivo 4, foi verificado que as professoras, principalmente as polivalentes, mostraram engajamento no GBG. Uma das razões para o maior engajamento das polivalentes pode ser porque, por serem responsáveis pelas crianças perante a administração escolar e por permanecerem mais tempo com elas, o comportamento delas de observar os comportamentos das crianças encontrava condições mais propícias para sua frequente emissão (a única variável que foi introduzida no procedimento para influenciar o comportamento das professoras foi a pontuação – que, ao final das contas, era trocada por uma atividade recreativa para as crianças). Como o experimentador tinha observado que a professora de Inglês não havia feito postagens durante o Desafio 5, ele combinou com elas que todas deveriam fazer pelo menos uma postagem para que as crianças ganhassem a atividade (ou seja, ele utilizou o mesmo critério estabelecido para as crianças); mesmo assim, esta variável verbal aparentemente não teve efeito sobre o comportamento da professora de Inglês. Outra variável experimental que poderia ser introduzida em uma replicação deste procedimento é o provimento de reforçadores específicos para as professoras. Contudo, presume-se que o fato das crianças estarem emitindo comportamentos adequados em sala de aula poderia ser o reforçador natural das postagens das professoras. Isto pode ter sido verdadeiro para as professoras polivalentes, que passavam mais tempo com as crianças, fizeram mais postagens e, por estas razões, poderiam estar mais frequentemente expostas ao reforçamento do comportamento apropriados dos alunos. Já em relação aos pais, percebeu-se que essa versão do GBG não foi suficiente para promover a vinda da maioria deles até à escola e fazerem as postagens. Dados sobre a quantidade de pais que foram até à escola não foram coletados. O experimentador já esperava que a participação dos pais fosse baixa. Uma das possíveis razões para isto foi dada por algumas crianças, que disseram ao experimentador que seus pais não poderiam comparecer à escola por estarem engajados em outras atividades (por

exemplo, trabalhar ou cuidar do irmão mais novo). Além disso, é de se supor que a história de controle aversivo muitas vezes estabelecida na relação entre a escola e os pais das crianças – através de reclamações de conduta das crianças – possa ter influenciado esta baixa participação. O presente estudo teve o objetivo de reconstruir essa história, seguindo assim a recomendação de Flay (2002). No entanto, seria ingênuo supor que alguns dias de intervenção bastariam para essa reconstrução. Deste modo, duas possibilidades se abrem para futuras pesquisas: ou 1) contingências específicas são planejadas para os pais irem até a escola para fazerem as postagens, ou 2) admite-se que o GBG seja um procedimento eficiente e suficiente apenas para lidar com o contexto escolar (o que inclui professoras e grupo de pares) e que um programa de prevenção específico para os pais devesse ser oferecido a parte do GBG – mas concomitantemente com ele.

Em relação ao Objetivo 5, não foi possível identificar um efeito do GBG sobre a incidência e prevalência de comportamentos antissociais, uma vez que eles já apresentaram baixa taxa desde a Linha de Base. Entretanto, uma observação microscópica feita pela diminuição do Eixo X das Figuras 12 e 13 revela um aumento ligeiro na ocorrência de comportamentos antissociais para (principalmente) P1A, P1B e P3B durante a fase de GBG nas aulas das professoras polivalentes. No geral, o que se observa é que os comportamentos antissociais não deixaram de ocorrer durante o GBG, mas ocorreram com níveis próximos a zero em sua grande parte.

Em relação ao Objetivo 6, as atividades planejadas por outras organizações parecem ter funcionado como reforçadores para as crianças. Esse tipo de planejamento cultural tem duas vantagens: ao oferecer uma atividade que promova comportamentos como cooperar e conversar sobre os aspectos positivos do bairro, as organizações criam outras ocasiões onde o comportamento pró-social poderá ser reforçado, fortalecendo assim os objetivos do GBG. Além disto, este tipo de interação com a escola pode favorecer a construção de uma rede preventiva que atue no sentido de reforçar comportamentos pró-sociais como uma meta socialmente útil (Biglan & Embry, 2013). Entretanto, este tipo de planejamento também pode trazer dificuldades adicionais ao procedimento se a escola tiver pouco espaço ou se não houver organizações disponíveis. Portanto, é sempre importante que as professoras continuem sendo convidadas a planejar atividades diferentes para as crianças, como os estudos anteriores do GBG sugerem.

A utilização do reforçamento positivo de comportamentos apropriados dentro do contexto do GBG é de extrema importância. A maioria dos relatos de pesquisa sobre o jogo têm utilizado

contingências de ganhos de pontos “negativos” para as equipes, vencendo aquelas que acumulam menos pontos. De acordo com Rhodes (2014), apesar do sucesso conquistado pelo GBG, tem-se argumentado que ele esteja perdendo sua validação social por se concentrar em comportamentos-problema ao invés de identificar as habilidades necessárias ao desenvolvimento das crianças. Além disso, um aspecto positivo importante do GBG destacado por Rhodes é que as contingências de grupo estabelecidas pelo procedimento evitam a segregação das crianças com dificuldades comportamentais, o que poderia agravar a situação. Segundo Rhodes, ainda, este aspecto do GBG aumenta sua validação social. Neste sentido, umas das preocupações do presente estudo foi planejar contingências positivamente reforçadoras de cooperação entre todas as crianças da sala a partir de uma equipe inicial de quatro crianças que cresceu ao longo do procedimento (e não a divisão da turma em equipes pois, mesmo que a todas as equipes seja permitido vencerem, ainda assim corre-se o risco de que alguma delas “vacile” e perca a premiação). Desta forma, a versão modificada avaliada pelo presente estudo assemelha-se ao *Tootling* descrito por Skinner et al. (2000). A diferença entre estes dois procedimentos é que a presente versão do GBG exigiu um critério mínimo de uma postagem por participante para que a premiação fosse concedida. Interessantemente, foi observado em alguns momentos uma criança fazendo mais de uma postagem, ganhando assim mais pontos para a equipe. Apesar de nenhuma contingência ter sido planejada para aumentar ou reforçar diferencialmente qualquer mudança de critério em termos da quantidade de postagens por criança, este resultado observado é interessante. É provável que algum tipo de reforçamento social provido pelo grupo de pares estivesse “por de trás” deste fenômeno, como a colagem das estrelinhas. Entretanto, não é possível afirmar esse fato porque, ao longo do experimento, as crianças passaram a reter as estrelinhas, utilizando-as, por exemplo, em forma de *cards* para bater ou até mesmo utilizando-as como enfeites. Em outras palavras, por muitas vezes elas receberam muitas estrelinhas para serem coladas (em geral, de acordo com a quantidade de postagens feitas diariamente), mas não colaram. Além disso, nenhum sistema de coleta de dados foi planejado no presente estudo para avaliar o efeito das estrelinhas separadamente. Contudo, sua importância mesmo assim não pode ser descartada (até mesmo outras crianças de outras turmas frequentemente pediam estrelinhas ao experimentador).

Ainda fazendo uma relação com o Skinner et al. (2000) e Cashwell et al. (2001), a utilização do comportamento verbal para promover comportamento pró-social pode trazer vantagens interessantes. Nas versões tradicionais do GBG a professora concede um ponto contingentemente ao comportamento

inapropriado da criança, ou seja, o reforçamento é direto. Na presente versão do GBG e do *Tootling*, pontos são acumulados pelo relato de comportamento pró-social feitos pelas crianças. De acordo com Catania (2006):

“a modelagem do comportamento verbal é uma técnica poderosa para mudar o comportamento humano. Uma implicação prática é que modelar aquilo que as pessoas dizem sobre seu próprio comportamento pode ser um jeito mais efetivo de mudar o comportamento delas do que modelar seus comportamentos diretamente ou dizê-las o que fazer, talvez porque as comunidades verbais organizam contingências por correspondências entre dizer e fazer, como no caso de mentir versus dizer a verdade ou manter versus quebrar promessas.” (p.95).

Neste sentido, quando um ponto é dado à equipe por um relato de comportamento pró-social, busca-se através deste procedimento inicialmente aumentar a frequência com que estes comportamentos ocorrem. É claro que, em última instância, não se pode prever com toda a certeza que alguma criança não vá mentir. Entretanto, as condições estabelecidas pelo procedimento tiveram como objetivo diminuir a probabilidade deste tato falso: estipulação de um critério baixo, uma resposta de custo baixo (pelo menos para a maioria das crianças que entraram no jogo) e a possibilidade de uns ajudarem aos outros na procura de comportamento pró-social.

Outra questão importante observada neste estudo é foi a ampliação de exemplos que comportamento pró-social que ocorreu durante o experimento. Inicialmente, foram estipulados alguns exemplos; entretanto, outros exemplos surgiram. Além disso, comportamentos que não haviam sido citados pelas professoras foram postados por elas. Este fenômeno pode ser explicado por aquilo que Catania (2006) chamou de replicação do comportamento verbal. A professora pode ter ficado sob controle do comportamento porque, dentro daquela comunidade, ele passou a ser reforçado.

Cashwell et al. (2001) observaram que as professoras disseram que poderiam usar os Tootles para treinar a leitura. Neste estudo esta possibilidade se mantém. Embora não se tenha observado que as professoras tenham feito isto, isto pode ser um recurso para tal, visto que erros de ortografia foram frequentemente observados, o que é comum em crianças em fase de alfabetização.

Este estudo apresenta uma limitação importante. Como se pôde observar nas figuras, a concordância entre observadores apresentou muita variabilidade. Esta variabilidade deveu-se,

provavelmente, a três razões: 1) muitos observadores (inicialmente, 6 observadores, além do experimentador, foram recrutados para coletarem dados; para tentar resolver esta questão, o experimentador optou excluir três deles), 2) ausência de um treinamento refinado sobre as categorias definidas pelas crianças e 3) diversidade de topografias encontradas durante as observações e critérios de inclusão e exclusão. Apesar deste ser um ponto fraco do presente estudo, futuras pesquisas poderão se aproveitar das categorias encontradas aqui para operacionalizar estes exemplos de comportamentos emitidos por crianças em idade escolar em geral. Em outras palavras, estudo pode elucidar questões sobre a diversidade de comportamento pró-social (lembrando que no presente estudo ele foi utilizado como sinônimo de beneficiar o outro).

Cabe ressaltar que esta versão modificada do GBG utiliza elementos do GBG tradicional quando se propõe a trabalhar com comportamentos academicamente vantajosos. Futuras pesquisas poderiam estudar o efeito do mural dentro da sala de aula e reservar um horário da aula para as postagens.

Por fim, o projeto parece também ter se mostrado adequado ao dia-a-dia escolar, exigindo apenas alguns minutos em um dia da semana para o provimento de atividades recreativas para as crianças. Apenas uma dificuldade foi observada em relação ao gerenciamento das postagens durante o intervalo: algumas mesas e bancos utilizados pelas crianças para lancharem também eram utilizados para restringir a circulação delas em locais que ofereciam algum risco a elas (como escada). Coincidentemente, estas “barreiras” também dificultavam a aproximação delas com os murais. Além disso, durante a segunda metade do recreio, as crianças eram conduzidas ao centro do pátio e, mais uma vez, ficavam distantes dos murais. Em relação à aceitabilidade da intervenção, ainda, as informações obtidas com o IRP-15 sugerem que as professoras avaliaram o GBG positivamente. Embora não haja uma tradução deste instrumento para a Língua Portuguesa – o que poderia pôr em xeque sua validade para o contexto do presente estudo – os dados acerca da aceitabilidade do projeto são otimistas mesmo assim.

Este estudo é uma demonstração inicial sobre a aplicabilidade do GBG para crianças de escolas brasileiras. Seus resultados satisfatórios fortalecem a característica intercultural do procedimento e o coloca como um programa que pode ser adotado para contribuir com a educação no Brasil.

Referências

- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good Behavior Game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2*, 119-124.
- Barueri. Conselho Municipal Antidrogas (2008). Pesquisa sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes de Barueri.
- Biglan, A. (1995a). *Changing Cultural Practices: a Contextualistic Framework for Intervention Research*. Reno, NV: Context Press.
- Biglan, A. (1995b). Translating what we know about the context of antisocial behavior into a lower prevalence of such behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*, 479-492.
- Biglan, A., & Cody, C. (2003). Preventing multiple problem behaviors in adolescence. In: Romer, D., editor. *Reducing adolescent risk: Toward an integrated approach*. Sage Publications; Thousand Oaks, CA, 125-131.
- Biglan, A. (2009). The role of advocacy organizations in reducing negative externalities. *Journal of Organizational Behavior Management, 29(3)*, 215-230.
- Biglan, A., Flay, B. R., Embry, D. D., & Sandler, I. N. (2012). The critical role of nurturing environments for promoting human well-being. *American Psychologist, 67(4)*, 257-271.
- Biglan, A., & Embry, D. D. (2013). A framework for intentional cultural change. *Journal of Contextual Behavioral Science, 2*, 95-104.
- Biglan, A. (2015). *The Nurture Effect: How the Science of Human Behavior can improve our lives and our world*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.

Brasil. Câmara dos Deputados. (2015).

<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/491507-CAMARA-APROVA-EM-1%C2%BA-TURNO-REDUCAO-DA-MAIORIDADE-PENAL-EM-CRIMES-HEDIONDOS.html>

Brasil. Ministério da Saúde. (2012). <http://www.brasil.gov.br/saude/2012/05/abuso-sexual-e-o-segundo-maior-tipo-de-violencia-contra-criancas-mostra-pesquisa>

Brasil. Ministério da Saúde (2014). Pesquisa nacional sobre o uso de crack: quem são os usuários de crack e/ou similares do Brasil? Quantos são nas capitais brasileiras? In Francisco Inácio Bastos & Neiliane Bertoni (orgs.). Rio de Janeiro: Editora ICIT/Fiocruz.

Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. (2013). Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012. Rio de Janeiro: IBGE.

Cashwell, T. H., Skinner, C. H., & Smith, E. S. (2001). Increasing second-grade students' reports of peers' prosocial behaviors via direct instruction, group reinforcement, and progress feedback: a replication and extension. *Education and Treatment of Children*, 24(2), 161-175.

Catania, A. C. (2006). Antecedents and consequences of words. *The Analysis of Verbal Behavior*, 22, 89-100.

De Michelli, D., & Formigoni, M. L. O. S. (2002). Levantamento do uso de álcool e/ou drogas por estudantes de Ensino Fundamental e Médio das escolas municipais de Barueri. UNIFESP, São Paulo.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005). *Sistema multimídia de habilidades sociais de crianças*. Casa do Psicólogo.

Donovan, J. E., Jessor, R., & Costa, F. M. (1993). Structure of health-enhancing behavior in adolescence: a latent-variable approach. *Journal of Health and Social Behavior*, 34, pp. 346-362.

- Embry, D. D. (2002). The Good Behavior Game: a best practice candidate as a universal behavioral vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review, 5*(4), 273-297.
- Embry, D. D. (2004). Community-based prevention using simple, low-cost, evidence-based kernels and behavior vaccines. *Journal of Community Psychology, 32*(5), 575-591.
- Fishbein, J. E., & Wasik, B. H. (1981). Effect of the Good Behavior Game on disruptive library behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 14*, 89-93.
- Flay, B. R. (2002). Positive youth development requires comprehensive health promotion programs. *American Journal of Health Behavior, 26*(6), 407-424.
- Grandy, G. S., Madsen, C. H. Jr., & Mersseman, L. M. (1973). The effects of individual and interdependent contingencies on inappropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools, 10*(4), 488-493.
- 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.
- Kellam, S. G., Brown, C. H., Poduska, J. M., Ialongo, N. S., Wang, W., Toyinbo, P., Petras, H., Ford, C., Windham, A., & Wilcox, H. C. (2008). Effects of a universal classroom behavior management program in first and second grades on young adult behavioral, psychiatric, and social outcomes. *Drug and Alcohol Dependence, 95*, 5-28.
- Leflot, G., van Lier, P. 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.

- Mattani, M. A., & McGuire, M. S. (2006). Behavioral strategies for constructing nonviolent cultures with youth. *Behavior Modification, 30*(2), 184-224.
- Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*, 467-478.
- Medland, M. B., & Stachnik, T. J. (1972). Good-Behavior Game: a replication and systematic analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 5*, 45-51.
- Nevin, J. A. (2010). The power of cooperation. *The Behavior Analyst, 33*, 189-191.
- Nolan, J. D. (2013). International and Cross-Cultural Application of the Good Behavior Game. *Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Psychology*. Minnesota State University, Mankato, MN.
- Nolan, J. D., Houlihan, D., Wanzek, M., & Jenson, W. R. (2014). The Good Behavior Game: A classroom-behavior intervention effective across cultures. *School Psychology International, 35*(2), 191-205.
- 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*, 143-156.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B., & Ramsey, E. (1990). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44*, 329-335.
- Petraits, J., Flay, B. R., & Miller, T. Q. (1995). Reviewing theories of adolescent substance use: organizing pieces in the puzzle. *Psychological Bulletin, 117*(1), 67-86.

- Poduska, J. M., Kellam, S. G., Wang, W., Brown, C. H., Jalongo, N. S., & Toyinbo, P. (2008). Impact of the Good Behavior Game, a universal classroom-based behavior intervention, on young adult service use for problems with emotions, behavior, or drugs or alcohol. *Drug and Alcohol Dependence, 95*, 29-44.
- Rhodes, E. (2014). *The use of behavior specific praise and Caught Being Good Game to improve class-wide behavior* (Dissertação de Mestrado). Recuperada de <http://scholarcommons.usf.edu/etd/5296>
- 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*, 339-344.
- Skinner, C. H., Cashwell, T. H., & Skinner, A. L. (2000). Increasing tootling: the effects of a peer-monitored group contingency program on students' reports of peers' prosocial behaviors. *Psychology in the Schools, 37*(3), 263-270.
- Silva, E. R. A., & Oliveira, R. M. (2015). *O adolescente em conflito com a lei e o debate sobre a redução da maioridade penal: esclarecimentos necessários*. IPEA: Brasília.
- Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H. E., Wilczynski, S. M. (2006). The Good Behavior Game: 1969-2002. *Behavior Modification, 30*(2), 225-253.
- Van Lier, P. A. C., van der Sar, R. M., Muthén, B. O., & Crijnen, A. A. M. (2004). Preventing disruptive behavior in elementary schoolchildren: impact of a universal classroom-based intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*(3), 467-478.
- Waiselfisz, J. J. (2014). *Mapa da violência 2014: os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: FLACSO (versão preliminar).
- Waiselfisz, J. J. (2015). *Mapa da violência 2015: mortes matadas por armas de fogo*. Brasília.

Wilcox, H. C., Kellam, S. G., Brown, C. H., Poduska, J. M., Ialongo, N. S., Wang, W., & Anthony, J. C. (2008). The impact of two universal randomized first- and second-grade classroom interventions on young adult suicide ideation and attempts. *Drug and Alcohol Dependence, 95*, 60-73.

Apêndice 1

FORMULÁRIO DE REGISTRO

Nome do(a) observador(a): _____

Data: ____/____/2018

Turma: 3º _____

Início: ____:____

Término: ____:____

Local de observação: A. Sala de aula: () Polivalente () Aula de Inglês () Aula de Educação Física

B. Educação Física: () Quadra de esportes () Pátio

Legenda:**Pró-sociais**

PD = Pedir desculpas

EM = Emprestar o material escolar para o(a) colega

BC = Interagir com o(a) colega de forma lúdica (brincar com o(a) colega)

FC = Fazer a lição, mostrar a lição ou conversar sobre a lição com o(a) colega

OUT+ = Outros comportamentos pró-sociais

Antissociais

XI = Xingar o colega ou referir-se a ele(ela) por nomes depreciativos

AO = Atirar objetos contra o(a) colega

AC = Agredir o(a) colega

DE = Dedurar o colega

OUT- = Outros comportamentos antissociais

Apêndice 1 (continuação)

Intervalos	Participantes																			
	P1				P2				P3				P4							
1	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
2	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
3	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
4	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
5	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
6	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
7	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
8	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
9	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
10	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
11	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
12	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
13	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
14	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
15	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-

Observações:

Apêndice 1 (continuação)

Intervalos	Participantes																			
	P1				P2				P3				P4							
16	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
17	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
18	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
19	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
20	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
21	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
22	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
23	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
24	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
25	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
26	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
27	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
28	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
29	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
30	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-

Observações:

Apêndice 1 (continuação)

Intervalos	Participantes			
	P1	P2	P3	P4
31	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+
	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-
32	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+
	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-
33	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+
	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-
34	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+
	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-
35	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+
	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-
36	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+
	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-
37	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+
	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-
38	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+
	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-
39	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+
	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-
40	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+
	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-
41	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+
	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-
42	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+
	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-
43	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+
	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-
44	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+
	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-
45	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+	PD EM BC FC OUT+
	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-	XI AO AC DE OUT-

Observações:

Apêndice 1 (continuação)

Intervalos	Participantes																			
	P1				P2				P3				P4							
46	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
47	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
48	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
49	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
50	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
51	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
52	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
53	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
54	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
55	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
56	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
57	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
58	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
59	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-
60	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+	PD	EM	BC	FC	OUT+
	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-	XI	AO	AC	DE	OUT-

Observações:

Apêndice 2

TERMO DE PERMISSÃO PARA COLETA E USO DE DADOS

Eu, Jaques Artur Munhoz, Secretário de Educação do Município de Barueri, autorizo Thiago Wisniewski Calegari, portador do CPF 334.819.058-40 e RG 33.804-300-7, aluno do Programa de Mestrado em Análise do Comportamento Aplicada do Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento e servidor desta Secretaria sob o registro de matrícula nº. 102777, a coletar dados entre alunos de Ensino Fundamental I de instituições de ensino do referido município para a pesquisa por ele coordenada, intitulada *Good Behavior Game: avaliação de uma estratégia lúdica e multi-interativa em ambiente escolar para promover comportamentos pró-sociais entre alunos, professores e pais*, bem como a utilizar os dados coletados, exclusivamente, para fins científicos, desde que preservada a identidade dos participantes. Declaro que a assinatura do presente termo não exclui a necessidade de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos futuros participantes da pesquisa e/ou seus responsáveis.

Barueri, 05 de novembro de 2015.

Jaques Artur Munhoz
Secretário de Educação de Barueri

Apêndice 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezados pais ou responsáveis,

Eu, Thiago Calegari, aluno do Programa de Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada do Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento, sob orientação do Prof. Dr. Candido V. B. B. Pessoa e supervisão da Profª. Ms. Roberta Kovac, solicito sua autorização para que o(a) aluno (a) _____ participe da pesquisa intitulada *Good Behavior Game: avaliação de uma estratégia lúdica e multi-interativa em ambiente escolar para promover comportamentos pró-sociais entre alunos, professores e pais*. Esta pesquisa, que será realizada na forma de um projeto da escola com duração prevista para o final do primeiro semestre de 2016, tem o objetivo de construir vínculos saudáveis entre alunos, professores e pais através de um jogo que tem demonstrado resultados satisfatórios em diversos países. Durante o projeto as crianças trabalharão em grupos. O principal objetivo será encontrar atitudes positivas pela escola e postá-las em um mural. Se as crianças atingirem os objetivos de cada desafio do jogo, elas participarão de atividades recreativas organizadas por funcionários de outras Secretarias do município. Fotos de rosto dos alunos também serão postadas no mural e serão tiradas na própria escola pelo pesquisador. Gradualmente, os professores da turma e os pais serão convidados a participar.

Um possível risco desta pesquisa envolve o relato de comportamentos pró-sociais que não foram observados (por exemplo, o participante “inventa” ou “mente” sobre uma observação e, assim, cumpre os objetivos do jogo). Um possível resultado benéfico da pesquisa envolve a diminuição de problemas de relacionamento, principalmente entre alunos, seus pares e professores.

Este projeto será realizado durante o período de aula e os alunos receberão todas as informações necessárias para o desenvolvimento das atividades. Seu (sua) filho(a) ainda poderá ser convidado(a) a responder um questionário sobre habilidades sociais em duas ocasiões durante a realização do projeto para avaliarmos sua efetividade, visando assim um controle de qualidade. Aos pais e alunos é reservado, respectivamente, o direito de retirar seu (sua) filho(a) e se retirar do projeto a qualquer momento e sem quaisquer prejuízos. Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmicos e tratados de forma sigilosa, preservando a identidade dos participantes.

Atenciosamente.

Thiago Wisniewski Calegari

CRP 06 / 111036

Apêndice 3 (continuação)**Autorização**

(Esta parte destina-se ao preenchimento por parte do(a) responsável)

Eu, _____, portador(a) do RG
_____, responsável pelo(a) aluno(a)
_____, autorizo sua participação na pesquisa realizada por
Thiago Calegari. Declaro que recebi as informações necessárias sobre a condução da pesquisa.

Barueri, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do(a) responsável

(Esta parte destina-se ao preenchimento por parte da criança)

Eu, _____, aluno(a) matriculado(a) no 3º Ano _____, ouvi
as explicações do pesquisador Thiago Calegari sobre como o jogo funcionará em minha escola e aceito
participar das atividades. Também entendi que posso sair do jogo quando eu quiser, sem nenhum
problema.

Barueri, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do(a) aluno(a)

Apêndice 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada Diretora,

Eu, Thiago Calegari, aluno do Programa de Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada do Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento, sob orientação do Prof. Dr. Candido V. B. B. Pessôa e supervisão da Prof.^a Ms. Roberta Kovac, solicito sua autorização para a realização, em sua unidade escolar, da pesquisa intitulada *Good Behavior Game: avaliação de uma estratégia lúdica e multi-interativa em ambiente escolar para promover comportamentos pró-sociais entre alunos, professores e pais*. Este projeto tem como objetivo promover comportamentos pró-sociais entre alunos de terceiros-anos, seus professores e pais de modo a prevenir problemas psicológicos e comportamentais entre as crianças. Durante o projeto as crianças trabalharão em equipe e deverão encontrar atitudes positivas (pró-sociais) entre seus colegas e professores. Gradualmente, seus professores e pais serão incluídos no programa. Se os participantes atingirem os objetivos do jogo, um evento recreativo será organizado na escola por funcionários de outras Secretarias do município. Para a avaliação da efetividade deste procedimento, visando assim o controle de qualidade do projeto, observadores voluntários serão treinados por mim para fazerem registros de observação de comportamento de alguns alunos e deverão permanecer por 20 a 30 minutos diários por aproximadamente 12 semanas em diversas situações do cotidiano escolar, tais como sala de aula, aulas na quadra e recreio de acordo com uma escala a ser definida.

Um possível risco desta pesquisa envolve o relato de comportamentos pró-sociais que não foram observados (por exemplo, o participante “inventa” ou “mente” sobre uma observação e, assim, cumpre os objetivos do jogo). Um possível resultado benéfico da pesquisa envolve a diminuição de problemas de relacionamento, principalmente entre alunos, seus pares e professores.

Este projeto tem duração prevista para o final do primeiro semestre de 2016 e à diretora escolar é reservado o direito de interrompê-lo e sem quaisquer prejuízos legais. Os dados obtidos serão utilizados para fins acadêmicos e tratados de forma sigilosa, preservando assim a identidade dos participantes.

Atenciosamente

Thiago Wisniewski Calegari
CRP 06 / 111036

Apêndice 4 (continuação)**Autorização**

Eu, _____, portadora do RG _____, responsável pela escola _____, declaro que recebi as informações necessárias e autorizo o pesquisador Thiago Wisniewski Calegari, portador do RG 33.804.300-7 e CRP 06 / 111036, a realizar a pesquisa acima descrita em minha unidade escolar.

Barueri, _____ de _____ de 2016.

Assinatura da Diretora Escolar

Apêndice 5**Termo de Autorização para a Divulgação de Dados**

Prezada professora,

Eu, Thiago Calegari, aluno do Programa de Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada do Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento, sob orientação do Prof. Dr. Candido V. B. B. Pessoa e supervisão da Prof^a. Ms. Roberta Kovac, solicito sua autorização para a divulgação dos dados referentes a sua participação na pesquisa intitulada *Good Behavior Game: avaliação de uma estratégia lúdica e multi-interativa em ambiente escolar para promover comportamentos pró-sociais entre alunos, professores e pais*. Os dados divulgados serão utilizados para fins acadêmicos e tratados de forma sigilosa, preservando a sua identidade.

Atenciosamente.

Thiago Wisniewski Calegari
CRP 06 / 111036

Autorização

Eu, _____, portadora do RG _____, autorizo a divulgação dos dados referentes a minha participação na pesquisa realizada por Thiago Calegari.

Barueri, _____ de _____ de 2016.

Assinatura da professora

Apêndice 6

Ficha de Autoavaliação

Data da aplicação: Sessão 1: ____/____/____

Sessão 2: ____/____/____

Nome da criança: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: ____

Sexo: Masculino () Feminino ()

Escola: _____

SITUAÇÕES	REAÇÃO 1	REAÇÃO 2	REAÇÃO 3
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			

Apêndice 7

Questionário de Validação Social

Circule um número para indicar sua opinião sobre o projeto em cada afirmação.	Discordo fortemente	Discordo	Nenhum	Concordo	Concordo fortemente
1. Este é um projeto viável para o Ensino Fundamental I.	1	2	3	4	5
2. A maioria das professoras acharia este projeto apropriado.	1	2	3	4	5
3. O projeto precisa se mostrar efetivo em atingir seus propósitos.	1	2	3	4	5
4. Eu sugeriria o uso deste projeto para outras professoras.	1	2	3	4	5
5. O projeto é apropriado para satisfazer as necessidades e o objetivo da escola.	1	2	3	4	5
6. A maioria das professoras acharia este projeto adequado para os propósitos e objetivos especificados.	1	2	3	4	5
7. Eu estaria disposta a usar este projeto em ambiente escolar.	1	2	3	4	5
8. O projeto não produziria efeitos colaterais negativos.	1	2	3	4	5
9. O projeto seria apropriado para uma variedade de alunos.	1	2	3	4	5
10. O projeto é compatível com aqueles que eu tenho feito na escola.	1	2	3	4	5
11. O projeto possui um método claro para atingir os objetivos especificados.	1	2	3	4	5
12. O método do projeto é satisfatório para atingir os objetivos especificados.	1	2	3	4	5
13. Eu aprecio os procedimentos utilizados no projeto.	1	2	3	4	5
14. O projeto possui um método bom para satisfazer os objetivos especificados.	1	2	3	4	5
15. Os procedimentos de coleta de informações do projeto são razoavelmente gerenciáveis.	1	2	3	4	5
16. Os procedimentos de coleta de informações produzem a informação necessária para avaliar o projeto.	1	2	3	4	5
17. De modo geral, o projeto seria benéfico para crianças de Ensino Fundamental I.	1	2	3	4	5