

**PARADIGMA – CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
COMPORTAMENTO**

RODRIGO CAVALCANTI DE OLIVEIRA PINTO

*O GBG vai para casa: Resultados de um passo a passo para promover
interações positivas entre pais e filhos*

São Paulo – Brasil

2021

RODRIGO CAVALCANTI DE OLIVEIRA PINTO

*O GBG vai para casa: Resultados de um passo a passo para promover
interações positivas entre pais e filhos*

Dissertação de mestrado
apresentada ao Paradigma –
Centro de Ciências e Tecnologia
do Comportamento do Programa
de Mestrado Profissional em
Análise do Comportamento
Aplicada.

Orientador: Candido V.
B. B. Pessoa.

São Paulo – Brasil

2021

Resumo

O *Good Behavior Game* (GBG) - desde sua primeira aplicação em 1969, por Barrish, Saunders e Wolf - tem se apresentado como uma tecnologia de ensino eficaz na mudança de comportamentos no ambiente escolar. Entretanto, até onde foi pesquisado, o GBG nunca foi aplicado em ambiente doméstico. O presente estudo avaliou os resultados de uma variação de reforçamento do GBG em conjunto com a técnica Diga-Faça-Relate, desvanecimento da intervenção, reuniões diárias e randomização da consequência de grupo, a fim de aumentar comportamentos desejáveis pelos pais e conseqüentemente diminuir os disruptivos no ambiente doméstico. Os participantes foram duas famílias, em que os dois filhos de cada família tinham idade inferior a 10 anos. O delineamento experimental foi AB, contendo avaliação pré e pós intervenção pelos participantes. Os comportamentos alvo foram definidos em conjunto com as mães. A intervenção ocorreu em três fases, na primeira fase, todos os componentes do jogo foram implementados, e nas fases posteriores, os componentes da intervenção foram desvanecimento gradualmente. Os dados foram coletados pelas próprias mães e também foi aplicado o questionário de aceitabilidade *Intervention Rating Profile-15* às mães antes e após o procedimento e às crianças após o procedimento. Os resultados apontaram que em cada fase da intervenção os comportamentos desejáveis aumentaram gradualmente de frequência e conseqüentemente houve diminuição dos disruptivos incompatíveis. Os questionários de validação social apontaram aceitabilidade máxima ou perto da máxima entre todos os participantes da pesquisa. Os resultados foram discutidos como validando a aplicação do GBG em *setting* residencial.

Palavras-chave: Análise do Comportamento Aplicada, *Good Behavior Game*, Diga-Faça-Relate, pais, COVID 19, *setting* residencial.

Abstract

The Good Behavior Game (GBG) - since its first application in 1969, by Barrish, Saunders and Wolf - has presented itself as an effective teaching technology in changing behaviors in the school environment. However, as far as it has been researched, GBG has never been applied in a domestic environment. The present study evaluated the results of a variation of GBG reinforcement in conjunction with the Tell-Do-Report technique, fading of the intervention, daily meetings and randomization of the group consequence, in order to increase desirable behaviors by parents and consequently decrease disruptive ones in the home environment. The participants were two families, in which the two children of each family were under the age of 10 years. The experimental design was AB, containing pre- and post-intervention evaluation by the participants. The target behaviors were defined together with the mothers. The intervention took place in three phases, in the first phase, all components of the game were implemented, and in the later phases, the components of the intervention were gradually fading. Data were collected by the mothers themselves and the Acceptance Questionnaire Intervention Rating Profile-15 was also applied to mothers before and after the procedure and to children after the procedure. The results showed that in each phase of the intervention, the desirable behaviors gradually increased in frequency and, consequently, there was a decrease in incompatible disruptives. The social validation questionnaires indicated maximum or close acceptability among all participants in the research. The results were discussed as validating the application of GBG in a residential setting.

Keywords: Applied Behavior Analysis, Good Behavior Game, Tell-Do-Report, parents, COVID 19, residential setting.

Sumário

Introdução	6
Problema de Pesquisa	16
Método	17
Participantes	17
Delineamento.....	18
Respostas registradas	18
<i>Setting</i> e Materiais	19
Método de Registro.....	21
Procedimento:.....	21
Passo I: Apresentação para os pais	21
Passo II: Treino parental	22
Passo III: Linha de Base.....	22
Passo IV: Ensino da aplicação do GBG para pais	22
Passo V: Aplicação do GBG.....	23
Passo VI: Desvanecimento da aplicação do GBG	26
Passo VII: Avaliação dos pais e filhos	26
Resultados	28
Discussão	38
Conclusão	44
Referência	45
Apêndices	
Apêndice A	48
Apêndice B	49
Apêndice C	50
Apêndice D	51
Apêndice E	52
Apêndice F.....	53
Apêndice G	54
Apêndice H	55
Apêndice I.....	56
Apêndice J	57
Apêndice K	58
Apêndice L.....	59
Apêndice M.....	60
Apêndice N	61
Apêndice O.....	62

Diante do cenário da COVID-19 que o mundo está vivenciando, pais têm estado mais presentes na rotina de seus filhos em casa. Por ser uma situação anormal, o isolamento social pode ter ocasionado maiores conflitos nas relações familiares, gerando eventos estressores. Em casos de famílias em que os conflitos tenham aumentado de frequência, possivelmente os procedimentos adotados pelos pais para manejarem situações indesejáveis se intensificou. Um exemplo de tentativa de manejo é o uso do controle aversivo, em que nas tentativas de conterem comportamentos inapropriados, alguns pais podem punir seus filhos para que a situação seja controlada. Porém, com isso, os pais podem agravar a ocorrência do comportamento indesejável, por estarem reforçando indiretamente ao darem atenção aos comportamentos disruptivos (Szabo, Richling, Embry, Biglan & Wilson, 2020; Sidman, 2009), além de todas as outras considerações éticas do uso de punição com os filhos.

O uso do controle aversivo não ensina os filhos a comportarem-se de forma assertiva, apenas inibe o problema de comportamento temporariamente e gera efeitos colaterais. Os primeiros destes efeitos seriam a vítima fugir e se esquivar do agente punitivo. Com o passar do tempo, possivelmente surgirá o contra-controle, em que a vítima da punição poderá tentar agredir quem lhe puniu ou seus pares. Outro efeito seria a punição condicionada, em que tanto a presença do agente punidor, como variáveis do ambiente em que o indivíduo foi punido, podem evocar os efeitos da punição por si só. Embora o uso do controle aversivo apresente efeitos colaterais, os pais ainda continuam a usá-lo, por ser efetivo em remover o comportamento indesejado a curto-prazo (Sidman, 2009).

Como os pais são uma das primeiras referências para as crianças, com o tempo, seus filhos poderão se comportar de forma semelhante, assim ampliando os comportamentos inadequados na adolescência e, posteriormente na vida adulta, além de apresentarem comportamentos igualmente coercitivos (van Lier, van der Sar, Muthén & Crijnen, 2004).

Diante disso, Skinner (1972), preconiza à análise do comportamento o desenvolvimento de tecnologias de ensino para manejar problemas de comportamento, sendo uma alternativa ao uso do controle aversivo. Uma tecnologia de ensino eficaz deveria evitar o uso do controle aversivo, extinguindo, dentro do possível, os comportamentos inadequados e reforçando

os comportamentos almejados. Ao reforçar os comportamentos adequados, a tendência é que aumentem de frequência e, com isso, os pais poderão potencializar as estratégias de mudança de comportamento em ambiente domiciliar para que possam ocorrer de forma mais efetiva e menos coercitiva (Skinner, 1972).

O *Good Behavior Game* (GBG) demonstra ser uma tecnologia de ensino eficaz para diminuir a frequência de comportamentos disruptivos, assim como para aumentar a ocorrência de comportamentos almejados (Calegari, Pessôa e Araújo, 2019), favorecendo o ensino dentro do ambiente escolar. O GBG tem apresentado uma boa relação entre custo e benefício, é de fácil implementação, adaptável a uma variedade de grupos, reduzindo suspensões escolares (Coronado-Hijón, 2009), demonstrando altos índices de aceitabilidade, tanto por alunos quanto por professores (e.g., Groves & Austin, 2019; Wright & McCurdy, 2011), e continua apresentando resultados sólidos de efetividade dentro do cenário escolar.

Estudos posteriores à primeira aplicação do GBG têm apontado eficácia que ultrapassam barreiras culturais. A primeira aplicação ocorreu nos Estados Unidos pelos pesquisadores Barrish, Saunders e Wolf (1969), demonstrando redução drástica na ocorrência de comportamentos disruptivos. Replicações têm ocorrido tanto nos Estados Unidos (e.g., Foley, Dozier & Lessor, 2019; Pennington & McComas (2017), como em outros países, como no Brasil (e.g., Bomfim, 2017; Calegari, 2016), Holanda, (e.g., van Lier et al., 2004), Espanha (e.g., Ruiz-Olivares, Pino & Herruzo, 2010; Coronado-Hijón, 2009), País de Gales (Groves & Austin, 2019) etc. Algumas revisões da literatura têm apontado o GBG como uma estratégia adaptável a diferentes populações, demonstrando padrões consistentes de eficácia em seus resultados, atingindo diferentes culturas (e.g., Tingstrom, Sterling-Turner & Wilczynski, 2006; Nolan, Houlihan, Wanzek & Jenson, 2014).

Segundo Embry (2002), estratégias que contenham características como boa relação entre custo e benefício, fácil implementação, aceitabilidade social e efetividade em diferentes grupos se demonstram efetivas para implementação em grande escala, atingindo todas as populações, sendo uma estratégia de prevenção que, segundo o autor, constitui-se como uma vacina comportamental.

A vacina comportamental seria a implementação de procedimentos baseados cientificamente, que implementados em uma rotina diária, podem gerar mudanças comportamentais, como por exemplo, o uso do cinto de segurança pelo motorista, que tem apresentado bons resultados à segurança no trânsito. Em seu trabalho, Embry aponta o GBG como uma estratégia de prevenção de problemas na adolescência, como a diminuição do uso de substâncias ilícitas, além de comportamentos disruptivos graves, como delitos. O GBG usado em grande escala, possivelmente seria uma estratégia nacional na redução de comportamentos inadequados ou como um procedimento de prevenção, além de propiciar à sala de aula um ambiente facilitador para o ensino e aprendizado.

A primeira aplicação do GBG foi realizada por Barrish et al. (1969), tendo como objetivo diminuir os problemas de comportamento dentro de uma sala de aula com 24 alunos. Antes de iniciar a intervenção, a professora explicou aos alunos como ocorreria o jogo: a) estariam prestes a participar de um jogo durante as aulas de matemática e de leitura, b) seriam divididos em duas equipes, c) quem vencesse o jogo receberia um prêmio e d) haveria regras para que pudessem vencer – não serem pontuados mais do que cinco vezes por apresentarem os comportamentos definidos pela professora, sendo que a pontuação valeria para toda a equipe. Ambas as equipes tiveram a oportunidade de serem premiadas ao mesmo tempo, desde que não ultrapassassem a pontuação definida. A professora foi instruída a marcar em um quadro cada ocorrência dos comportamentos alvo. Foram definidos dois comportamentos alvo de intervenção, sendo: saírem sem permissão da cadeira durante as atividades e conversarem sem permissão durante a tarefa. Os resultados do experimento de Barrish et al. apontaram que para o comportamento “sair da cadeira” houve redução de 96%, enquanto para o comportamento “conversar durante a tarefa”, a redução foi de 82%, além de demonstrar aceitabilidade entre 14 dos 21 alunos e pela professora. A partir deste trabalho, outros foram replicados a fim de aprimorar as técnicas e preencherem as lacunas encontradas pelos autores.

Posteriormente ao estudo de Barrish et al. (1969), variações do jogo foram desenvolvidas. Uma dessas variações foi aplicada por Bomfim (2017), baseada em uma variação do jogo original proposta por Wright e McCurdy (2011). O

estudo de Bonfim teve como objetivo pontuar a ocorrência de comportamentos adequados para obtenção do prêmio, diferente da versão de Barrish et al. que pontuou a ocorrência de comportamentos disruptivos. Em Bomfim, participaram 26 alunos do segundo ano do ensino fundamental de uma escola brasileira, tendo como objetivo medir se haveria mudança no comportamento de engajamento e não engajamento durante as tarefas em sala de aula. Nessa versão, a professora foi instruída a pontuar as equipes pela ocorrência de comportamentos de engajamento, sondados por intervalos de tempo pré-determinados e programados no aplicativo *Vibration Reminder*, que sinalizava à professora o momento de averiguar se todos os times estavam apresentando comportamentos de engajamento para pontuá-los, tendo em vista que a equipe era pontuada apenas se todos os membros estivessem engajados na atividade. Os resultados apontaram que os comportamentos de não engajamento sofreram uma diminuição de 42,70% para 17,50%, enquanto os comportamentos de engajamento aumentaram de 67% para 82%. Outro resultado relevante foi a aceitabilidade pela professora, atingindo o escore de 88/90 da escala *Intervention Rating Profile-15*. Uma das limitações encontradas pela pesquisadora foi à falta de uma intervenção programada para alunos que apresentaram altas taxas de comportamentos disruptivos, o que comprometia a vitória da sua equipe.

Outra variação semelhante à descrita acima foi aplicada por Calegari (2016), com duas turmas do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola brasileira. Nessa versão, o objetivo foi aumentar a ocorrência de comportamentos pró-sociais (e.g., ajudar ao colega, pedir desculpas, emprestar o material, etc.). Outra variação dessa aplicação foi a formação das equipes. Embora as equipes fossem formadas pela professora no início da intervenção, os alunos poderiam mudar de equipe à medida que o jogo acontecesse, mas para isso, precisariam receber um *Tootle* (i.e., uma carta escrita por um colega de outra equipe descrevendo o seu comportamento pró-social), sendo a forma de render pontos à equipe. Os resultados apontaram aumento em comportamentos pró-sociais entre os pares, assim como também foi observada a diminuição de ausência durante as aulas após a implementação do jogo, além de ter apresentado a média de 81,60% de aceitabilidade entre os quatro professores responsáveis por ambas as turmas.

Kelshaw, Sterling-Turner, Henry e Skinner (2000) aplicaram uma variação do GBG em que alguns dos componentes do jogo eram sorteados aleatoriamente ao término de cada intervenção. Tendo em mente que alunos podem se desmotivar ao saberem de antemão que a premiação definida não será de seu interesse, ou por perceberem que não conseguiriam vencer o jogo por já terem ultrapassado o critério de pontuação, problemas de comportamento poderiam aumentar de frequência. Em uma tentativa para prevenir possíveis problemas de comportamento, quatro componentes do GBG foram randomizados: a) premiação, b) comportamentos alvo (foram definidos quatro), c) pontuação para apenas um membro da turma ou coletiva e d) critérios para vencerem (variaram de 0 a 36 pontos). Kelshaw et al., avaliaram se randomizar todos os componentes do GBG sucederia com os mesmos resultados positivos de estudos que randomizaram apenas a premiação. Para isso, os autores aplicaram o delineamento de múltiplas condições ABACBC, sendo: A) linha de base; B) randomização apenas da premiação; e C) randomização de todos os componentes. Na primeira intervenção (primeira condição B), a professora informou aos alunos que participariam de um jogo e que se não apresentassem determinados comportamentos, seriam premiados ao término do jogo. Posteriormente, disse quais comportamentos seriam esperados para vencerem e escreveu na lousa possíveis premiações, além de escrevê-las em tiras que foram inseridas em um frasco para serem sorteadas aleatoriamente ao término do jogo. Já na condição C, a professora descreveu que o jogo seria modificado, sendo que desta vez sortearia ao término do jogo quais seriam os comportamentos alvo de pontuação, a quantidade máxima permitida de comportamentos inadequados e se a pontuação valeria para apenas um aluno ou se seria coletiva. A professora utilizou quatro frascos para sortear os quatro componentes do GBG ao término do jogo. O resultado médio para os comportamentos disruptivos por cada condição foi: 37,20% na primeira linha de base; 14,29% na primeira introdução da condição B; 42,00% no retorno à linha de base; 10,60% na primeira introdução da condição C; 16,25% no retorno para a condição B; e 3,75% no retorno à condição C. Revisões de literatura como a de Theodore, Bray, Kehle e Dioguardi (2003) e Tingstrom et al. (2006), argumentaram que randomizar os componentes pode ser benéfico para manter a motivação entre os alunos, seja por não saberem se o reforçador selecionado

será de seu interesse, ou por não terem ciência se o comportamento que infligiram será contabilizado, além de não saberem qual será o critério de pontuação definido, assim possibilitando maior engajamento na proposta do jogo.

Nos últimos anos, estudos investigaram a eficácia de estratégias para mudanças de comportamento de alunos do ensino educacional infantil (e.g., Wiskow, Matter, Health & Donaldson, 2019; Foley et al., 2019; Wright & McCurdy, 2011). Esses estudos evidenciaram que ao expor os alunos às estratégias de mudanças de comportamento no início da fase escolar, pode-se evitar que o comportamento disruptivo ocorra nos anos posteriores. Esses dados corroboram com os apontados por Embry (2002), em que o GBG pode ser utilizado tanto quanto uma intervenção para a mudança de comportamentos disruptivos, como também pode ser utilizado como prevenção de novos, tornando-o uma vacina comportamental. Os resultados obtidos dos estudos replicados para alunos do ensino infantil assemelharam-se com os estudos replicados para alunos do ensino fundamental e médio. Entretanto, devido à faixa-etária de crianças do ensino infantil, as estratégias precisam ser adaptadas para que consigam compreender o que está sendo proposto. Por exemplo, ao invés de deixar regras expostas por escrito, é mais adequado apresentar as imagens que representem as regras ou explicar o que será esperado (e.g., Rubow, Vollmer & Raymond Joslyn, 2018; Wiskow et al., 2019; Foley et al., 2019; Wright & McCurdy, 2011).

Aplicações do GBG foram desenvolvidas usando o delineamento de reversão, em que após a aplicação do jogo por algumas sessões, a intervenção foi retirada por um período e posteriormente reinserida, a fim de validarem o efeito da intervenção na mudança do comportamento alvo (e.g., Barrish et al., 1969; Davies & Witte, 2000; Wright & McCurdy, 2011; Groves & Austin, 2019). Após registrarem as taxas de respostas dos comportamentos definidos como alvo na primeira linha de base, os pesquisadores inseriram a intervenção e constataram mudanças nítidas nas taxas de respostas dos comportamentos alvo. Já na condição em que o GBG foi retirado (segunda linha de base), as taxas dos comportamentos alvo se assemelharam com as registradas na primeira linha de base, evidenciando não ter ocorrido manutenção dos comportamentos alvo adquiridos durante a aplicação. Em síntese, mesmo o

GBG apresentando um vasto acervo de estudos comprovando sua efetividade em modificar comportamentos a partir dos estudos contendo reversões, percebe-se a necessidade de procedimentos de manutenção, a fim de que a ocorrência dos comportamentos almejados tornarem-se mais naturais ao ambiente escolar, ocorrendo também durante momentos em que o jogo não esteja em vigor, ao ponto de que os comportamentos adequados não se tornem dependentes apenas do jogo.

Diante da limitação do GBG em garantir a manutenção da emissão dos comportamentos reforçados durante o jogo a longo-prazo, em 2010 foi desenvolvida uma variação do GBG por Ruiz-Olivares et al. (2010). Os pesquisadores utilizaram a intervenção de Treinamento de Correspondência entre Dizer-Fazer-Relatar (S-D-R, do inglês *Say-Do-Report*) em conjunto com o GBG, para reduzir problemas de comportamento a longo-prazo. A aplicação foi feita em uma turma com 15 alunos e com seus dois professores, que se alternavam na condução da turma. A classe foi dividida em três equipes e foram definidos quatro comportamentos alvo. A aplicação da técnica S-D-R consistiu de três etapas realizadas, durante cada sessão experimental da aplicação do GBG. A primeira etapa (*Say*) ocorria antes de iniciar a marcação de pontos, em que a professora questionava os alunos se determinados comportamentos iriam ocorrer durante o jogo (por exemplo, “Time 1, vocês irão interromper?”, “Não, não iremos interromper”, “Time 1, vocês irão brigar”, “Não, não iremos brigar” etc.). Já a segunda etapa (*Do*) consistia na sinalização da professora aos alunos que o jogo foi iniciado e que pontuaria as equipes em que os comportamentos discutidos na etapa anterior fossem emitidos. A terceira etapa (*Report*) ocorria após a professora sinalizar que o jogo acabou, sendo que questionava cada equipe sobre os comportamentos que haviam se comprometido a desempenhar (por exemplo, “Time 1, vocês interromperam?”, “Sim/Não, não interrompemos”, “Time 1, vocês brigaram”, “Sim/Não, não brigamos” e etc.). Inicialmente, o jogo foi aplicado quatro ou cinco vezes por dia, por 10 minutos cada aplicação. As equipes que não ultrapassaram quatro pontos por comportamentos disruptivos foram premiadas com doces, materiais escolares etc., logo após cada aplicação.

A partir do 20º dia, Ruiz-Olivares et al. (2010) iniciaram o desvanecimento da aplicação: a) o tempo de duração do GBG aumentou e concomitante a quantidade de jogos diminuiu (o que gerou a diminuição na liberação dos

prêmios); b) as equipes se uniram gradualmente até formarem um único grupo; c) houve a retirada do quadro de pontuação e apontamentos dos comportamentos inadequados. O procedimento final foi a aplicação da técnica S-D-R tendo a duração de todo o período letivo e o uso de reforçadores se limitou a elogios sociais e simbólicos no quadro. Após o período de férias, os pesquisadores realizaram o *follow-up* por nove meses, durante todo o período letivo, sendo registrada apenas a ocorrência dos comportamentos disruptivos, sem a avaliação da implementação das estratégias GBG e S-D-R. Os resultados apontaram que as estratégias do GBG e S-D-R aplicadas em conjunto, mantiveram a redução dos comportamentos disruptivos por um ano, sendo que após a implementação do jogo, houve a redução de mais de 80% dos comportamentos problema e na fase de *follow-up*, a redução alcançou cerca de 90%.

O estudo de Davies e Witter (2000), utilizou um procedimento semelhante com o da Ruiz-Olivares et al. (2010), em que as crianças refletiram diante dos seus comportamentos durante o jogo. Antes de iniciar cada aplicação, a professora se reuniu com os alunos por cinco minutos para as equipes discutirem pontos relevantes do jogo anterior e formularem estratégias para vencerem (por exemplo, “o que fizemos de bom?” e “o que poderíamos fazer melhor?”). Embora Davies e Witte (2000) não tenham relacionado diretamente os resultados alcançados com as reuniões que antecederiam cada aplicação, pode ser que esse procedimento tenham contribuído em relação aos resultados positivos do estudo, pois durante as discussões os alunos refletiam e relataram sobre o que fizeram adequadamente e o que poderiam melhorar em comparação à aplicação anterior.

Como elaborado até o momento, o GBG apresenta um vasto acervo de estudos que demonstram sua efetividade em aumentar comportamentos adequados (e.g., Bomfim, 2017; Calegari, 2016) e em diminuir comportamentos inadequados (e. g., Barrish et al., 1969; Ruiz-Olivares et al., 2010). Entretanto, os comportamentos alvo parecem não se estender para outros ambientes, como apontado no estudo de Groves e Austin (2019), em que os pesquisadores ouviram um dos estudantes ofendendo outro durante o intervalo e a vítima da ofensa respondeu ao agressor: “Tudo bem, não estamos jogando o GBG agora”. Diante dessa limitação do GBG, percebe-se que há necessidade de programar

contingências para generalização desses comportamentos para outros ambientes, assim como para novas respostas (Ruiz-Olivares et al., 2010).

Uma maneira de definir generalização pode ser a ocorrência de uma mesma classe de respostas diante de estímulos que se assemelhem ao estímulo diante do qual houve treino - desde que o novo estímulo não tenha tido histórico de reforçamento ou punição. Quanto maior for a semelhança entre o novo estímulo e o estímulo utilizado no treino, maior será a probabilidade de ocorrer a emissão da resposta, isto é, a generalização (Moreira e Medeiros 2007; Mazur, 2016; Pierce & Cheney, 2004). Em um exemplo de generalização operante, uma criança que foi reforçada por ajudar aos seus pais em casa, poderá ter evocadas as mesmas respostas da topografia ajudar, diante de outras pessoas – professora, pares – ou em diferentes contextos – escola. No caso do GBG, um exemplo de generalização operante seria a criança apresentar os mesmos comportamentos aprendidos durante a intervenção aplicada em casa com os seus pais, em outros momentos – escola, casa de familiares, amigos, podendo se estender para ambientes fora de sua residência - e com outras pessoas – profissionais da escola e pares. Na literatura do GBG, não há estudos direcionados à generalização de comportamentos, entretanto, Stokes e Baer (1977), propuseram estratégias para programar a generalização, sendo mais tarde refinadas por Stokes e Osnes (1989), apresentando 12 táticas, agrupadas em três categorias, que podem facilitar a programação da generalização dos comportamentos alvo.

Por estarmos em período de isolamento social, em razão a pandemia do vírus COVID-19, muitas famílias tem trabalhado como *home office*. Essa modalidade de trabalho já existia, porém aumentou por estarmos evitando o contágio do vírus ao sair de casa, e/ou para estarmos presentes em casa para cuidarmos dos demais membros da família, como por exemplos os filhos, uma vez que as escolas entraram em recesso por conta da pandemia. Diante a situação que o mundo vivencia, estamos em período extremamente propício a testar estratégias para pais intervirem diante de situações ou comportamentos que possam ser eventos estressores dentro do contexto familiar, uma vez que estamos vivenciando uma situação desafiadora e nova em território mundial, que trouxe mudanças em nossa rotina diária (Szabo et al., 2020). Dentro desse

cenário, surge a possibilidade de se usar uma tecnologia amplamente testada como o GBG em um novo contexto, o de relações familiares.

Problema de Pesquisa:

O presente estudo avaliou os resultados de uma variação de reforçamento do GBG para o ambiente domiciliar, através da orientação de pais via videoconferência, em conjunto com a técnica Diga-Faça-Relate, *feedback* corretivo, desvanecimento da intervenção, reuniões diárias e randomização da consequência, a fim de aumentar comportamentos pró-sociais e consequentemente diminuir os disruptivos a longo-prazo, além da generalização para outro ambiente e novas respostas.

Especificamente, o presente estudo investigou as seguintes questões:

1. Haverá mudança no comportamento socialmente considerado como inadequado com a aplicação de uma variação do GBG que pontuará a ocorrência de comportamentos adequados?
2. Os resultados se manterão após o desvanecimento da intervenção?
3. Os comportamentos apresentados durante o jogo serão generalizados para outro ambiente e/ou indivíduo – além da casa e os pais – e para novas respostas?
4. Os pais conseguirão manejar os problemas de comportamento no ambiente domiciliar?
5. Orientação por videoconferência será efetiva para ensino dos pais sobre a condução e manejo da intervenção?
6. O presente estudo apresentará aceitabilidade entre pais e filhos?

Método:

Participantes:

Duas famílias participaram do experimento, sendo cada família composta pela mãe e dois filhos. Nas duas famílias, os pais não puderam participar do jogo. Como critério de inclusão, pelo menos um dos filhos precisou ter a idade entre três a 10 anos. O projeto foi enviado ao comitê de ética para aprovação e, posteriormente, o pesquisador entregou aos pais das crianças participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice O) para assinarem.

A pesquisa foi divulgada na internet, através de redes sociais, com a seguinte mensagem:

“Olá, sou pesquisador do programa de mestrado em Análise do Comportamento Aplicada pelo Paradigma - Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento. O meu projeto de mestrado tem como objetivo aumentar a ocorrência de comportamentos desejáveis pelos pais em seus filhos, através de orientação de pais (via videoconferência). As famílias interessadas favor entrar em contato no celular (11) 94995-9187. Qualquer dúvida estou à disposição. Atenciosamente, Rodrigo”.

Após a divulgação, seis famílias entraram em contato com o pesquisador. Uma das famílias não retornou o contato para marcar a entrevista para apresentação do projeto. Três outras famílias não permaneceram até o final, sendo que duas iniciaram a linha de base e uma outra iniciou a aplicação da intervenção. A família que iniciou a intervenção, enviou os resultados obtidos, sendo que tanto o relato dos pais, quanto os dados coletados, mostraram mudanças de comportamento significativamente em seus filhos na direção desejada. As três famílias desistentes da pesquisa relataram que o motivo foi por indisponibilidade de registrarem os dados para coleta, devido a rotina instável em razão à pandemia.

Apenas duas famílias que entraram em contato permaneceram na pesquisa até o final de todas as fases. Estas serão descritas a seguir de forma anônima, para manter o sigilo dos membros:

- Família 1 - M1: mãe 1; P1: participante 1, menino, 4 anos; P2: participante 2, menina, 3 anos. Queixa inicial: Mãe relatou dificuldade durante as refeições diárias, pois os filhos – e, em especial, P2 – costumavam sair dos assentos e levavam tempo excessivo para finalizar as refeições (cerca de uma hora e meia), sendo que a mãe precisava insistir para que comessem, precisando levar a colher com comida em suas bocas.
- Família 2 - M2: mãe 2; P3: participante 3, menino, 8 anos; P4: participante 4, menino, 3 anos. Queixa inicial: Mãe relatou dificuldades em realizar as lições acadêmicas com P3, pois P2 costumava intervir durante as tarefas, o que resultava em baixo engajamento de P3, como permanecer sentado e não finalizar as lições.

Delineamento:

O delineamento experimental utilizado foi um delineamento AB, com pré e pós teste de intervenção. As intervenções foram aplicadas às duas famílias, sendo que uma das famílias iniciou a aplicação do jogo antes da outra.

Respostas registradas:

Os comportamentos alvo foram definidos em conjunto com os pais de cada família participante, partindo das prioridades de cada família. Ao final das conversas entre o pesquisador e os pais, as variáveis dependentes escolhidas para registro foram respostas incompatíveis com as respostas que provocavam as queixas iniciais. A seguir estão descritas as respostas que sofreram intervenção durante a aplicação do jogo:

Família 1 - Topografia dos comportamentos alvo durante a refeição:

- Permanecer sentado: permanecer sentado na cadeira;
- Comer independente: levar a colher à boca sem ajuda do responsável;

Família 2 - Topografia dos comportamentos alvo durante a tarefa escolar:

- Permanecer sentado: permanecer sentado na cadeira;

- Falar sobre a própria tarefa: falar com o responsável apenas assuntos relacionados com a própria tarefa escolar, ou fazer a própria lição (evitando, assim, falar sobre a tarefa do irmão se não lhe fosse questionado);
- Utilizar os próprios materiais: utilizar apenas os próprios materiais escolares, como lápis, tesoura, tinta etc. (evitando, assim, utilizar os materiais do irmão).

Setting e Materiais:

O *setting* desta pesquisa ocorreu no ambiente domiciliar de cada família participante da pesquisa. Os encontros entre o pesquisador e cada mãe ocorreu uma vez por semana, via videoconferência. Os encontros tiveram como objetivos sanar dúvidas em relação à intervenção, além da orientação do pesquisador durante as mudanças de fase da pesquisa.

Os seguintes materiais foram utilizados e todos os apêndices foram enviados via documento *Word* às mães:

- Conteúdo de apresentação do *Good Behavior Game*: conteúdo resumido sobre o GBG e o presente estudo, como: história, proposta do jogo, aplicação da intervenção, como se daria a premiação e o papel do pesquisador (Apêndice A);
- Roteiro de discussão do presente estudo com os pais: descrição do roteiro utilizado para discussão com as mães antes de iniciar a intervenção (Apêndice B);
- Roteiro da primeira intervenção do jogo: descrito em tópicos cada procedimento à primeira intervenção (Apêndice C);
- Roteiro das demais sessões do jogo: descrito em tópicos os procedimentos para as demais sessões da intervenção (Apêndice D);
- Roteiro para desvanecimento da intervenção: descrição de como a intervenção foi desvanecida para cada fase (Apêndice E);

- Roteiro de reunião diária dos pais com os filhos: descrição de como foi a condução da reunião diária das mães com os filhos, para discutirem pontos relevantes da sessão anterior (Apêndice F);
- Roteiro com as perguntas da técnica Diga-Faça-Relate: contém a descrição e exemplos de como deveria ocorrer as três fases da técnica (Apêndice G);
- Lista com possíveis premiações: contém sugestões encontradas na literatura, mas as mães foram instruídas a definir as premiações em conjunto com os filhos (Apêndice H);
- Folha de registro para os pais: as mães registraram a ocorrência dos comportamentos alvo e posteriormente o pesquisador utilizou essas folhas para avaliar os resultados da intervenção (Apêndice I);
- *Checklist* da aplicação: descrição dos itens que as mães precisaram se atentar durante a aplicação da intervenção (Apêndice J);
- Questionário de aceitabilidade e avaliação para os pais: as mães responderam ao questionário *Intervention Rating Profile-15* (IRP-15; Martens et al., 1985) antes de iniciarem a primeira intervenção e ao término da pesquisa, assim como responderam perguntas abertas sobre a intervenção (Apêndice K, L e M);
- Questionário de avaliação adaptado para os filhos: as mães questionaram os filhos sobre a aceitabilidade, pontos que não se sentiram satisfeitos e o gostariam que tivesse durante o jogo (Apêndice N);
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais: foi entregue o TCLE para ser assinado pelas mães participantes (Apêndice O);
- Quadro para pontuação: cada mãe adaptou o quadro de pontuação de acordo com a rotina do dia e o que tinha disponível.

- Imagens ou escrita dos comportamentos definidos como alvo de intervenção: a depender da idade das crianças, os comportamentos definidos como alvo foram escritos no quadro ou desenhos que os representassem foram feitos pelas crianças no quadro;
- Lápis ou caneta para as mães registrarem a ocorrência dos comportamentos alvo;
- Frasco para inserir os nomes das premiações definidas com os filhos durante a avaliação de preferência;
- Celular para os pais: o aplicativo *Vibration Reminder* foi utilizado para sinalizar os momentos em que as mães deveriam observar os filhos e pontuá-los ou não pelo comportamento apresentado;
- Dispositivo tecnológico para videoconferência: os encontros entre pesquisador e família ocorreram via videoconferência, semanalmente.

Método de Registro:

Devido ao período de pandemia, a coleta de dados presencial não foi possível. Diante disso, o pesquisador instruiu as mães a como preencherem a folha de registro. O registro ocorreu a cada intervalo com a duração de 2 minutos. Por conta do contexto de aplicação do jogo para a família 1, não foi possível fixar a quantidade de intervalos por sessão, enquanto na família 2, foi estabelecido 10 intervalos por sessão.

Procedimento:

Passo I: Apresentação para os pais

O pesquisador descreveu às mães a história do *Good Behavior Game*, proposta do jogo, pontos relevantes da aplicação, resultados encontrados na literatura e quais foram os objetivos deste estudo. Foi fornecida a apresentação

do jogo via documento *Word* (Apêndice A), além de responder quaisquer dúvidas à pesquisa.

Após a apresentação do GBG e aceite das mães sobre a proposta da intervenção, foi enviado via documento *Word* o TCLE para ser assinalado e reenviado para o pesquisador (Apêndice O). O TCLE estava descrito a proposta do presente estudo, esclarecimentos sobre a intervenção, riscos, benefícios, sigilo, possibilidade de desistência, entre outros tópicos.

Passo II: Treino parental

Antes de iniciar a intervenção, o pesquisador discutiu individualmente com cada mãe a diferença entre comportamentos adequados e inadequados, a fim de averiguar a percepção de cada família e assim definir possíveis comportamentos alvo de intervenção em conjunto com cada mãe. Após definirem os comportamentos alvo, o pesquisador orientou cada mãe individualmente como que precisariam intervir diante de comportamentos desejáveis e indesejáveis, além de explicar como registrá-los.

Passo III: Linha de Base

Após definir os comportamentos alvo, as mães apenas registraram os comportamentos selecionados com alvo de intervenção (Apêndice I), até que os dados apresentem estabilidades em três sessões consecutivas. Para a família 1 foram necessárias 13 sessões para linha de base, e para a família 2, apenas 3 sessões foram registradas.

Passo IV: Ensino da aplicação do GBG para os pais

Foi realizado um encontro com cada família. Nesse encontro, as mães foram instruídas sobre o passo-a-passo do jogo - descrito no Roteiro da primeira aplicação intervenção do jogo, Roteiro das demais sessões do jogo, Roteiro para desvanecimento da intervenção e *Checklist* da aplicação (Apêndices C, D, E e J), que também foram fornecidos via documento *Word*, além de serem instruídas sobre o uso do aplicativo *Vibration Reminder*, assim como a discussão sobre a pontuação da topografia de cada comportamento definido como alvo de intervenção (Apêndice I). Durante o encontro, o pesquisador sugeriu possíveis premiações para os times que vencerem (Apêndice H) e discutiu a definição de

um nome alternativo ao *Good Behavior Game*, para maior compreensão dos filhos.

Para a família 1, a mãe optou por nomear “jogo da refeição” e as premiações foram: sobremesa, imitar animais, jogo da memória, morto ou vivo, entre outras brincadeiras que a mãe não se recordou.

Para a família 2, a mãe optou por nomear “jogo da atividade” e as premiações foram: passeio ao parque, piscina, banho de mangueira, assistir filme, jogos no celular, dormir na casa do tio, cozinhar com a mãe, pintar e desenhar e uso de tinturas guache para pinturas, além de outras atividades que a mãe não se recordou.

Passo V: Aplicação do GBG

A aplicação do GBG foi realizada pelas mães de cada família, partindo do roteiro fornecido e discutido com o pesquisador (Apêndices B, C e D). A seguir serão descritos em detalhes:

1. Apresentação do *Good Behavior Game* aos filhos: As mães informaram aos filhos que iriam participar de um jogo que ocorreria durante o almoço (família 1) ou atividade acadêmica (família 2) e que quem acumulasse a partir de quatro pontos por “bons comportamentos” receberia um prêmio surpresa ao final do jogo.
2. Avaliação de preferência: Apenas na primeira intervenção do jogo as mães realizaram a avaliação de itens preferidos pelos filhos. Primeiramente, as mães revisaram a lista com possíveis premiações fornecidas pelo pesquisador (Apêndice H) e selecionaram as premiações que julgaram pertinentes a serem entregues aos filhos que vencessem o desafio. Após selecionar as possíveis premiações, as mães discutiram com os filhos quais premiações gostariam de receber, assim eliminando as premiações desinteressantes e incluir outras se assim preferissem.
3. Estabelecimento das regras ao filho: As mães informaram as equipes quais comportamentos seriam esperados que apresentassem para vencerem e serem premiados, sendo que ambas os filhos poderiam vencer. Os

comportamentos descritos pelas mães foram os mesmos discutidos e definidos em conjunto com o pesquisador.

4. Descrição dos procedimentos de observação e de pontuação das equipes: As mães disseram aos filhos que pontuariam apenas as equipes que estivessem apresentando os comportamentos definidos anteriormente. Os filhos não sabiam quando os comportamentos seriam observados e pontuados, embora os intervalos já estivessem programados para ocorrerem a cada dois minutos.
5. Divulgação da premiação a ser recebida: As mães informaram que seria entregue uma premiação para as equipes que atingissem, ao término do jogo do dia, no mínimo quatro pontos por apresentarem os comportamentos alvo durante o jogo.
6. Divisão, nomeação das equipes e brasão: As mães informaram que cada filho seria pontuado individualmente e concedeu alguns minutos para cada filho definir um nome para a sua própria equipe, assim como um desenho que a representasse.
7. Apresentação do quadro de pontuação aos membros: As mães apresentaram às equipes o quadro de pontuação contendo os nomes das equipes. Desenhos e/ou escrita de cada comportamento definido como alvo foram apresentados no quadro, além de formas geométricas terem sido desenhadas pelas mães (ou outros desenhos de interesse dos filhos) que representaram a quantidade mínima que cada um precisava pontuar para vencerem, sendo que as mães pintavam as formas quando os filhos pontuavam.
8. Início de uma partida do jogo:
 - a. Sinalização do início aos membros: Antes de iniciarem a sessão diária de jogo, por cinco minutos, as mães conduziam uma reunião diária com todos os membros da família e faziam algumas perguntas sobre a sessão anterior do jogo (por exemplo: “Vocês fizeram o que disseram no jogo anterior?”, “o que poderíamos fazer melhor no próximo jogo?” etc.). Após a reunião diária, as mães questionaram os filhos se determinados comportamentos ocorreriam durante o jogo (por exemplo: “Time 1, vocês

irão permanecer sentados durante a atividade?”, “Sim, iremos permanecer sentados durante a atividade”, “Time 1, vocês usarão o seu próprio material durante a atividade?”, “Sim, utilizaremos o nosso próprio material durante a atividade” e etc.) e informavam que para ganharem o jogo os filhos teriam que somar no mínimo quatro pontos para a sua equipe;

- b. Início do jogo: Antes de iniciar o jogo, as mães disseram que observariam em alguns momentos se as equipes estariam apresentando os comportamentos definidos como alvo;
- c. Checagem e pontuação dos times: As mães instalaram em seus celulares o aplicativo *Vibration Reminder*, que foi programado para vibrar em intervalos de dois minutos durante o jogo. Ao vibrar o celular, as mães observavam cada equipe e pontuavam no quadro apenas as equipes que apresentassem os comportamentos alvo a cada intervalo;
- d. Ignorar a emissão de comportamentos disruptivos: As mães foram instruídas a não darem atenção para comportamentos disruptivos, porém as equipes não receberiam pontos caso o comportamento disruptivo prejudicasse o jogo.

9. Término da partida do jogo:

- a. Aviso aos filhos que o jogo terminou;
- b. Avaliação da pontuação de cada equipe: As mães questionaram as equipes sobre os comportamentos que haviam se comprometido a cumprir (por exemplo: “Time 1, vocês permaneceram sentados durante a atividade?”, “Sim/Não, permanecemos sentados durante a atividade”, “Time 1, vocês usaram o seu próprio material durante a atividade?”, “Sim/Não, utilizamos o nosso próprio material durante a atividade” etc.) ao mesmo tempo em que deixavam visível o quadro com a pontuação;
- c. Distribuição dos prêmios de forma randomizada: Para as equipes que alcançaram a pontuação definida para o dia, logo após o término da sessão, as mães sortearam aleatoriamente umas das premiações que

foram definidas na avaliação de preferência com os filhos, retirando uma das tiras com o nome do prêmio de um frasco.

Os passos acima foram implementados pelas mães apenas na primeira sessão da intervenção, que estão descritos resumidamente no Roteiro da primeira aplicação intervenção do jogo (Apêndice C), posteriormente, as mães foram instruídas a seguir o Roteiro das demais sessões do jogo, que também estão descritos resumidamente (Apêndice D).

Passo VI: Desvanecimento da aplicação do GBG

O desvanecimento da intervenção do jogo ocorreu quando os dados coletados demonstraram estabilidade de pelo menos três sessões consecutivas. O presente estudo conteve três fases:

Fase 1: Inicialmente todos os componentes descritos no “Passo V” dos procedimentos foram utilizados; o critério de pontuação para ambas famílias foi de no mínimo 4 pontos para vencerem;

Fase 2: A partir dessa fase ocorreu o desvanecimento da intervenção. Houve a retirada das reuniões diárias para discutir a rodada anterior; o critério de pontuação aumentou para no mínimo 6 pontos para família 2 e no mínimo 8 pontos para família 1. Houve diferença de pontuação para cada família devido a quantidade de intervalos serem diferentes;

Fase 3: Nessa fase outros procedimentos foram retirados, como reforçadores mais difíceis de serem fornecidos (por ex. passeios), permanecendo apenas o reforço social e simbólicos (por ex. brincadeiras em família), além da retirada do quadro de pontuação e retirada do critério de pontos.

A proposta final do presente estudo foi manter apenas os procedimentos descritos na fase 3, que foram a técnica Diga-Faça-Relate e os elogios e/ou premiações simbólicas em conjunto com o GBG. As fases de desvanecimento estão resumidas em uma tabela no Apêndice E.

Passo VII: Avaliação dos pais e filhos

As mães responderam o questionário de aceitabilidade *Intervention Rating Profile-15* (IRP-15; Martens et al., 1985) – antes de iniciar a intervenção e ao término desta pesquisa. Ambos os questionários foram comparados a fim de validar se houve mudança no nível de aceitabilidade, assim como pontos relevantes à aplicação. O questionário foi traduzido e adaptado ao presente estudo pelo próprio pesquisador. A escala utilizada na versão original contém 15 afirmações e as mães responderam indicando o grau de concordância e discordância para cada questão em uma escala Likert de seis pontos, sendo 1 – discordo totalmente, 2 – discordo, 3 – discordo parcialmente, 4 – concordo parcialmente, 5 – concordo e 6 – concordo totalmente. A pontuação pôde variar entre 15 a 90 pontos, sendo que a partir de 52 pontos a intervenção é considerada altamente aceitável (Apêndice K e L). Além dessa escala, nove perguntas abertas foram realizadas ao término da pesquisa (Apêndice M).

O questionário de validade social para os filhos foi aplicado pelas mães, sendo que ambas gravaram as respostas dos filhos e enviaram para o pesquisador registrar os dados. O questionário foi traduzido pelo próprio pesquisador a partir de Rubow et al. (2018), contendo seis questões fechadas avaliadas pela escala Likert de três pontos - também adaptada ao público infantil -, sendo 0 = não, 1 -às vezes e 2 - sim. Ao final do questionário três questões abertas foram respondidas (Apêndice N).

Resultados:

Os resultados serão apresentados em dois tópicos: 1) Good Behavior Game: comportamentos-alvo; e 2) questionário de validade social e perguntas gerais aos pais e filhos.

1) *Good Behavior Game*: comportamentos-alvo

O presente estudo investigou a efetividade do GBG para dois contextos: refeição em família (para P1 e P2 – Família 1) e execução da tarefa escolar (para P3 e P4 – Família 2). Para o contexto refeição, os comportamentos alvo foram: “permanecer sentado” e “comer independente”, enquanto a execução da tarefa escolar, os comportamentos alvo foram: “permanecer sentado”, “falar sobre a própria tarefa” e “utilizar os próprios materiais”. O jogo foi administrado apenas pela mãe de cada família. Cada figura representa a ocorrência dos comportamentos alvo para cada um dos quatro participantes ao longo das sessões experimentais.

Em relação aos participantes do jogo no contexto refeição, nota-se que tanto P1, quanto P2, demonstraram maior dificuldade em comer independente, sendo que P2 demonstrou em menor frequência este comportamento durante a linha de base. Após a introdução do jogo, houve aumento na frequência tanto para comer independente, como para permanecer sentado para ambos participantes e, mesmo com o desvanecimento dos componentes do jogo nas Fases 2 e 3, os comportamentos foram aumentando positivamente durante as sessões.

Vale ressaltar que, nos últimos dias da linha de base dos participantes P1 e P2, houve uma melhora na ocorrência dos comportamentos. Porém, a mãe introduziu alguns componentes do jogo antes da orientação do pesquisador. Além disso, para o comportamento de permanecer sentado, após a introdução do jogo, quando um dos filhos precisava ir ao banheiro, pedia autorização à mãe, algo que não ocorria antes da intervenção, e embora a mãe tenha autorizado, foi registrado como comportamento negativo na folha de registro.

Na Fase 3 da intervenção, percebe-se que tanto P1 quanto P2 atingiram 100% para ambos os comportamentos nos últimos dias de jogo, com exceção

do dia 03/12 para o comportamento de permanecer sentado de P2, pois neste dia o participante pediu autorização para ir ao banheiro.

Em relação aos participantes do jogo no contexto da tarefa escolar (P3 e P4), P4 demonstrou menos engajamento inicialmente, em comparação a P3. A mãe precisou retomar as regras do jogo com P4 em alguns momentos durante a intervenção. Porém, com as mudanças de fase, P4 demonstrou-se mais engajado em seguir os combinados, sendo que o próprio participante já mencionava as regras antes de iniciar as intervenções na última fase.

Tanto P3 quanto P4 apresentaram aumento na frequência dos três comportamentos alvo, embora no caso P3 esse resultado esteja mais evidente no comportamento de “falar sobre a própria tarefa”. A cada fase da intervenção, os comportamentos foram aumentando de frequência, sendo que na Fase 3, percebe-se que houve estabilidade na ocorrência dos comportamentos, tendo como percentual a ocorrência para os três comportamentos de 80% a 100%.

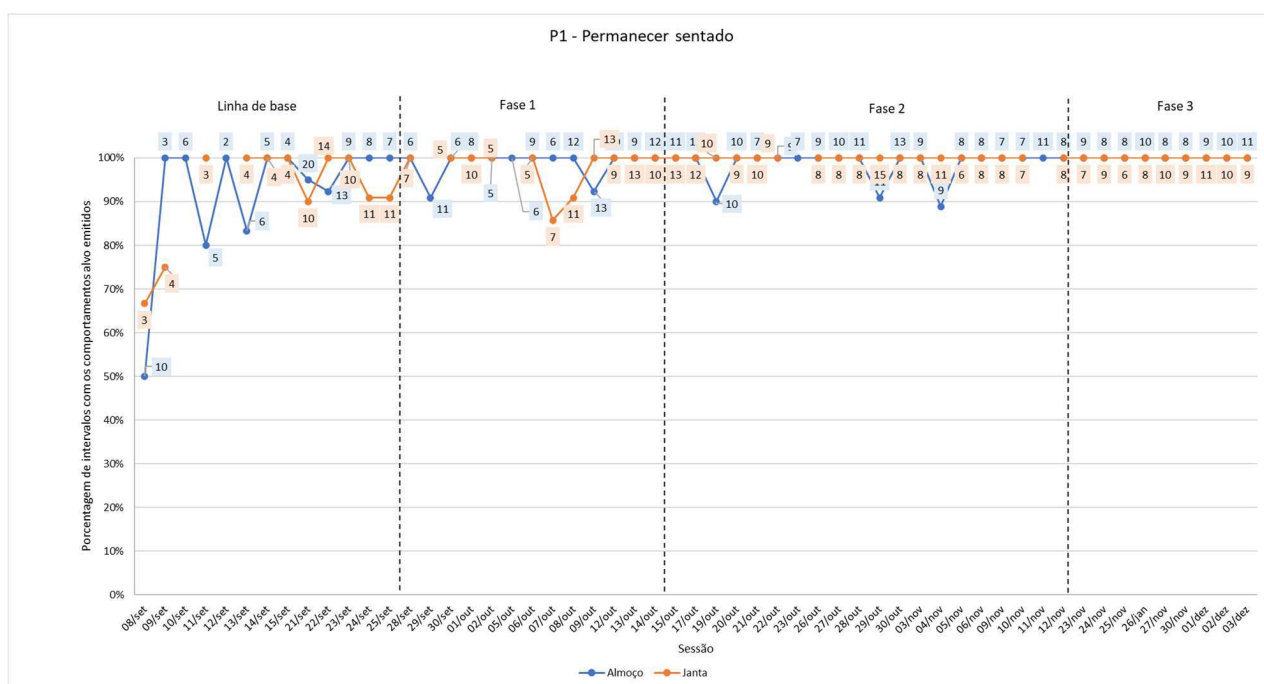


Figura 1: Intervalos em que foi observado o comportamento de “permanecer sentado” de P1 durante as refeições. A linha azul se refere às aplicações do jogo durante o almoço e a linha laranja se refere às aplicações do jogo durante a janta. Os números em cada ponto se referem a quantidade de intervalos registrados para cada sessão.

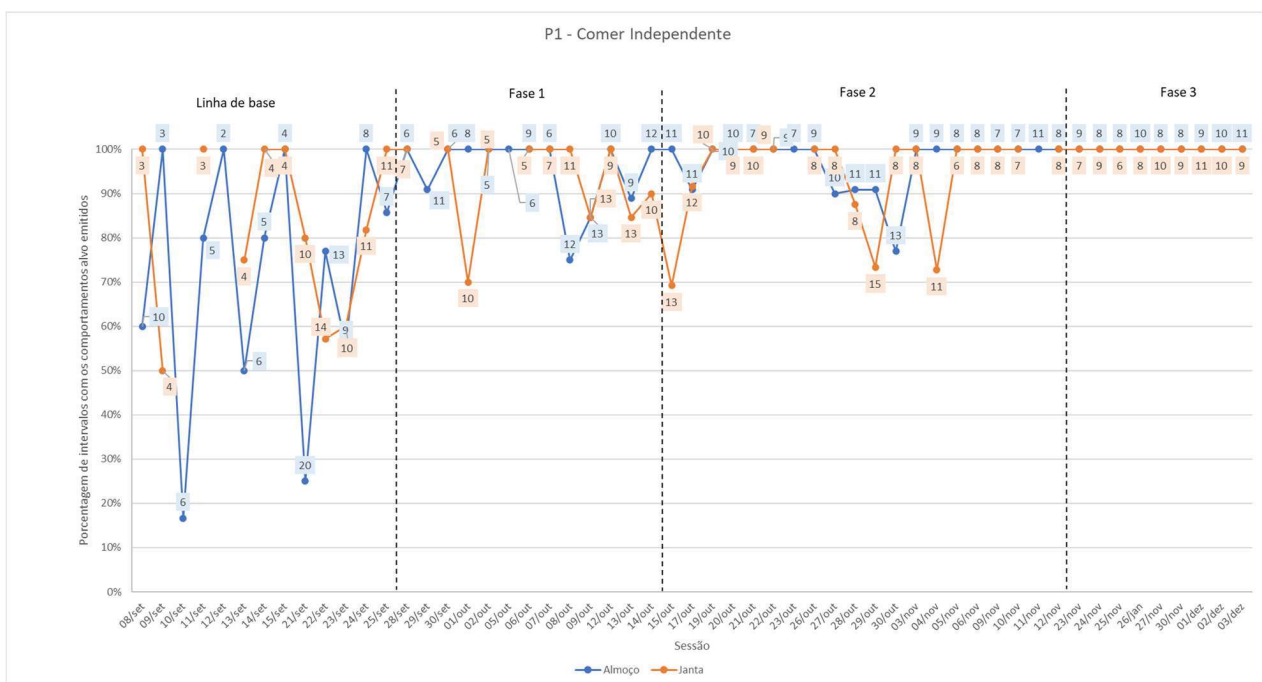


Figura 2: Intervalos em que foi observado o comportamento de “comer independente” de P1 durante as refeições. A linha azul se refere às aplicações do jogo durante o almoço e a linha laranja se refere às aplicações do jogo durante a janta. Os números em cada ponto se referem a quantidade de intervalos registrados para cada sessão.

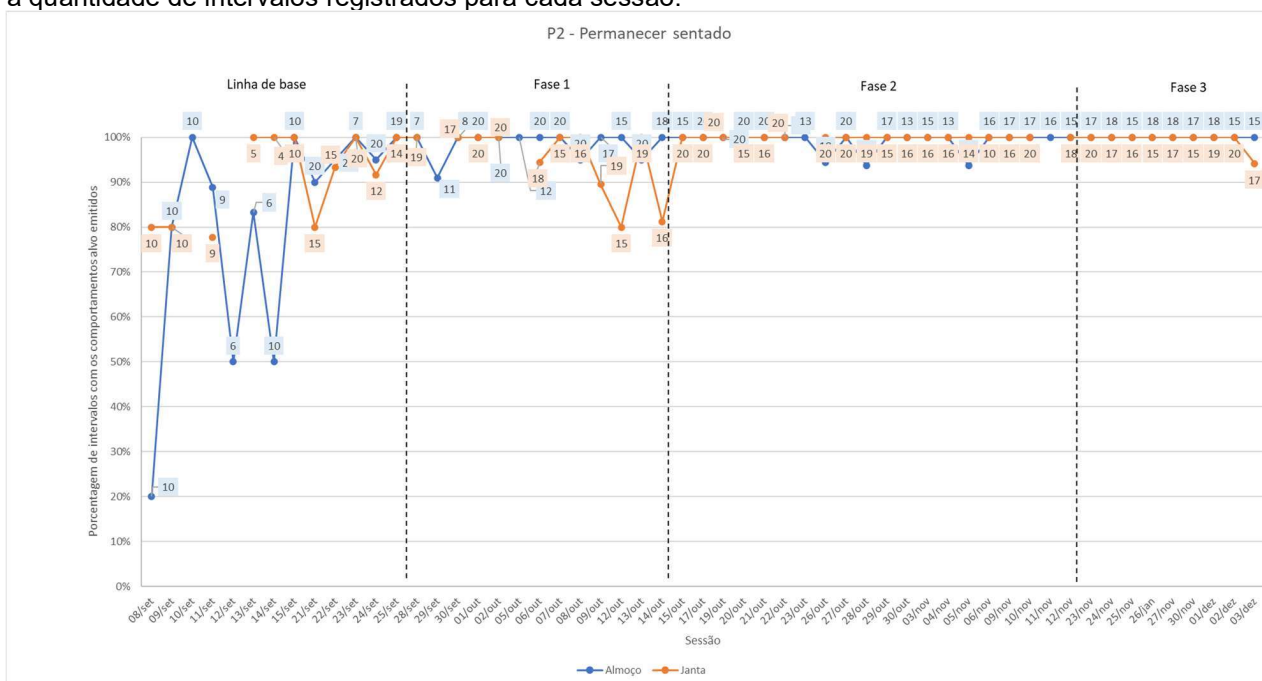


Figura 3: Intervalos em que foi observado o comportamento de “permanecer sentado” de P2 durante as refeições. A linha azul se refere às aplicações do jogo durante o almoço e a linha laranja se refere às aplicações do jogo durante a janta. Os números em cada ponto se referem a quantidade de intervalos registrados para cada sessão.

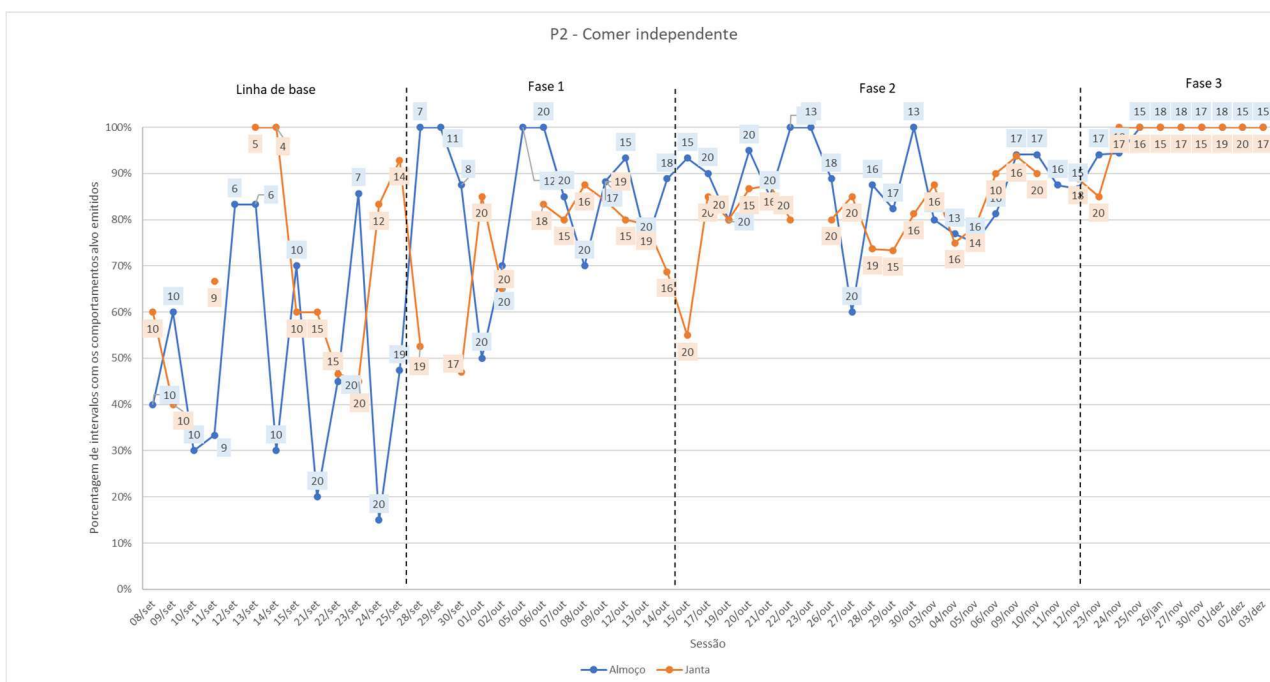


Figura 4: Intervalos em que foi observado o comportamento de “comer independente” de P2 durante a refeição. A linha azul se refere às aplicações do jogo durante o almoço e a linha laranja se refere às aplicações do jogo durante a janta. Os números em cada ponto se referem a quantidade de intervalos registrados para cada sessão.

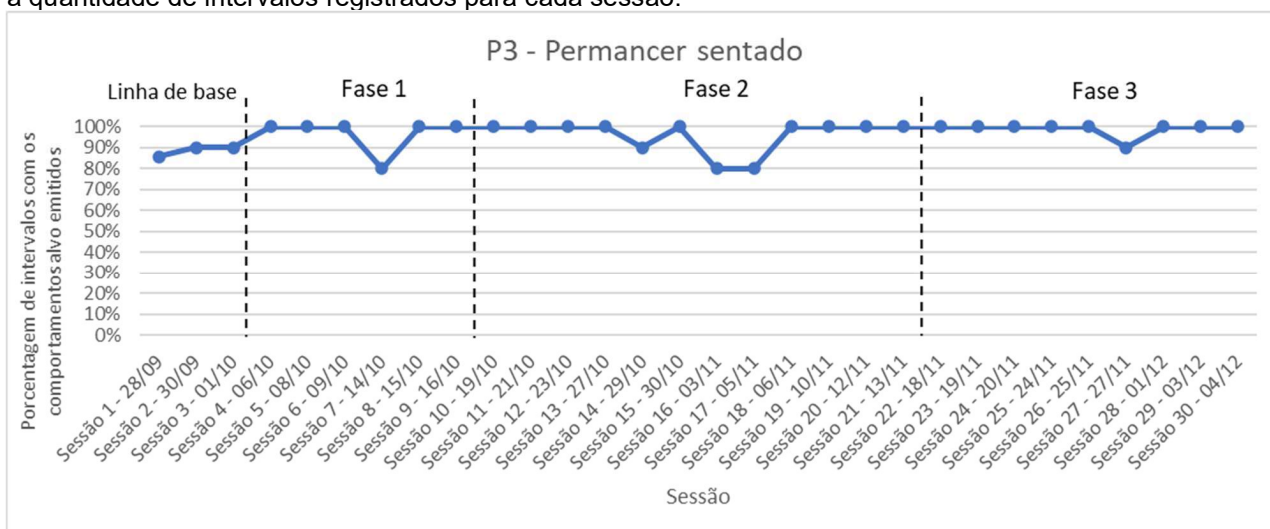


Figura 5: Intervalos em que foi observado em P3 o comportamento de “permanecer sentado” durante a tarefa escolar.



Figura 6: Intervalos em que foi observado em P3 o comportamento de “falar sobre a própria tarefa” durante a tarefa escolar.

7

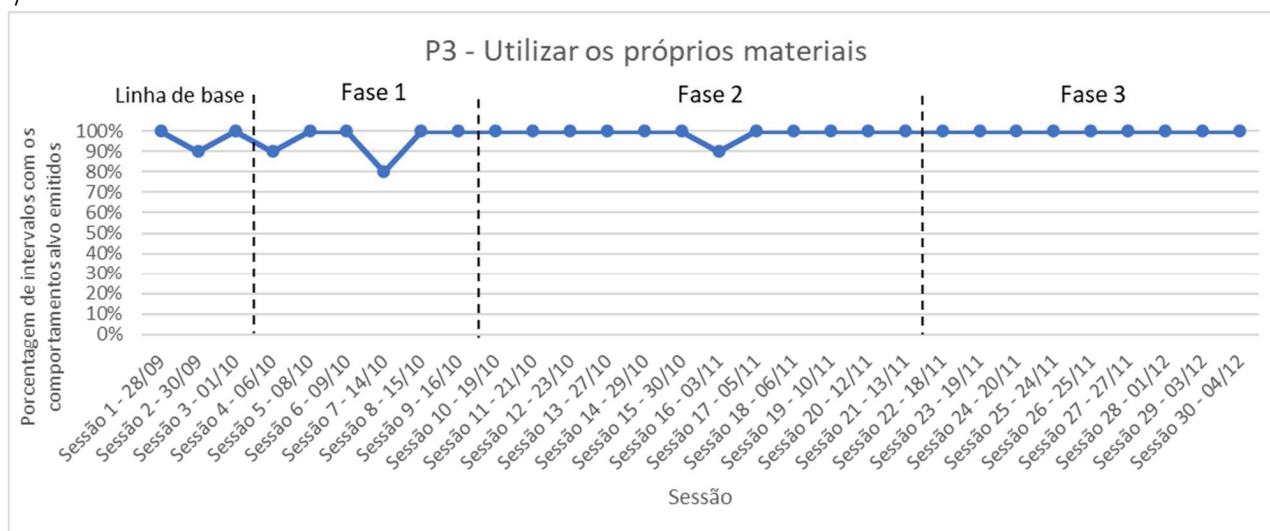


Figura 7: Intervalos em que foi observado em P3 o comportamento de “utilizar os próprios materiais” durante a tarefa escolar.

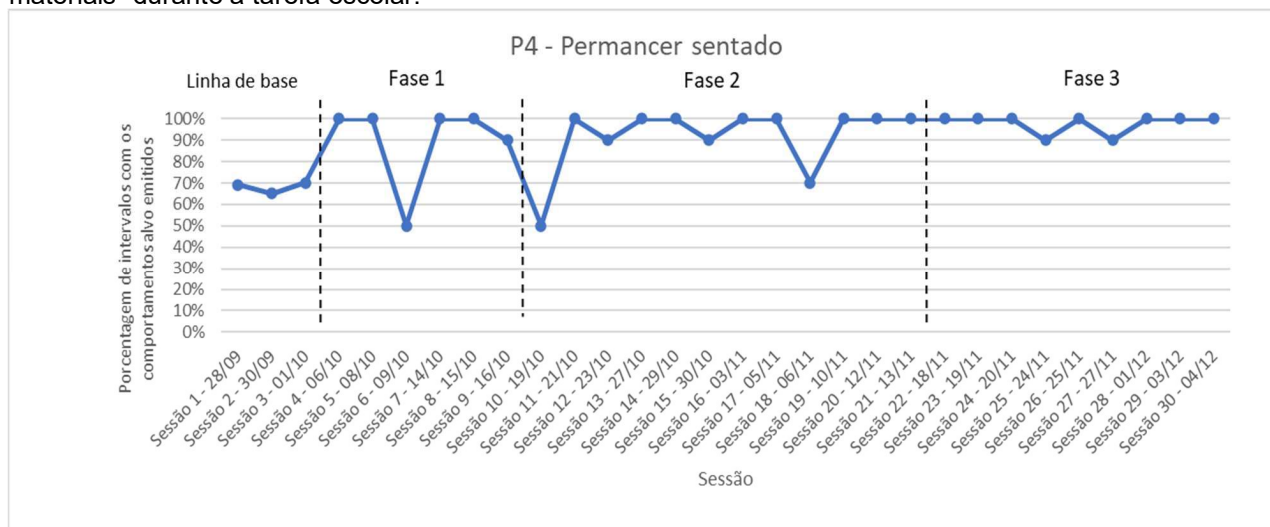


Figura 8: Intervalos em que foi observado em P4 o comportamento de “permanecer sentado” durante a tarefa escolar.



Figura 9: Intervalos em que foi observado em P4 o comportamento de “falar sobre a própria tarefa” durante a tarefa escolar.

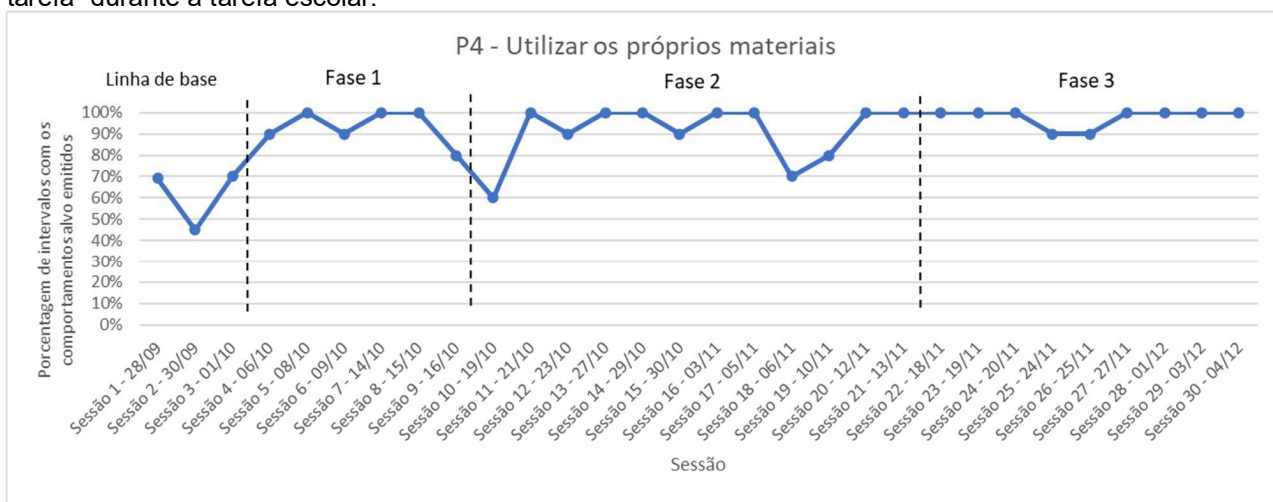


Figura 10: Intervalos em que foi observado em P4 o comportamento de “utilizar os próprios materiais” durante a tarefa escolar.

2) Questionário de validade social e perguntas gerais aos pais e filhos

O presente estudo avaliou o nível de aceitação dos pais e filhos sobre o GBG, a partir da escala *Intervention Rating Profile-15 (IRP-15)*; Martens et al., 1985) em conjunto com perguntas abertas. Para as mães que aplicaram o jogo, o questionário foi apresentado antes de iniciar a intervenção e outro após a intervenção, enquanto aos filhos apenas foi aplicado no término da pesquisa.

As perguntas da escala IRP-15, foram as mesmas tanto antes de iniciar a intervenção, quanto no término, com a diferença de que na pré-intervenção as perguntas teriam respostas a partir da apresentação do jogo pelo pesquisador e o pós-intervenção as respostas foram baseadas na experiência da aplicação.

A Figura 11 representa os resultados obtidos no questionário pré e pós-intervenção IRP-15, para ambas as mães, em que a pontuação mínima foi de 74

(pré-intervenção) e a máxima foi de 90 (pós-intervenção), sendo que a pontuação mínima poderia ser 15 e a máxima 90 pontos.

Percebe-se que antes de iniciar a intervenção a proposta do jogo já se demonstrou aceita pelas mães, e que ao término da intervenção ambas as mães concordaram totalmente (pontuação 6) para quase todas as afirmações, exceto a pergunta que se referia se acreditavam que o jogo seria aceito por outros pais, em que a pontuação foi 5 para uma das mães.

Questionário de aceitabilidade de mães pré e pós-intervenção

	Família 1		Família 2	
	Pré-intervenção	Pós-intervenção	Pré-intervenção	Pós-intervenção
1. Esta seria uma intervenção aceitável para o(s) problema(s) de comportamento.	6	6	5	6
2. A maioria dos pais achariam essa intervenção apropriada para o(s) problema(s) de comportamento.	6	6	5	6
3. Esta intervenção se demonstra útil para mudar o(s) problema(s) de comportamento.	6	6	4	6
4. Eu indicaria o uso desta intervenção para outros pais.	6	6	6	6
5. O(s) problema(s) de comportamento é suficientemente grave para justificar o uso desta intervenção.	5	6	5	6
6. A maioria dos pais consideraria esta intervenção adequada para o(s) problema(s) de comportamento.	5	5	6	6
7. Eu estaria disposto a usar essa intervenção na minha casa.	6	6	5	6
8. Essa intervenção não resultaria em efeitos colaterais negativos para os meus filhos.	6	6	5	6
9. Esta intervenção seria apropriada para mais de um filho.	6	6	4	6
10. Essa intervenção funcionaria em conjunto com aquelas que eu uso em casa.	6	6	5	6
11. A intervenção é uma maneira justa de lidar com o(s) problema(s) de comportamento.	6	6	5	6
12. Essa intervenção é razoável para o(s) problema(s) de comportamento.	2	6	4	6
13. Eu gosto dos procedimentos usados nesta intervenção.	6	6	4	6
14. Essa intervenção seria uma boa maneira de lidar com o(s) problema(s) de comportamento.	6	6	5	6
15. No geral, essa intervenção seria benéfica.	6	6	6	6

Total	84	89	74	90
-------	----	----	----	----

Figura 11: Questionário pré-intervenção da escala *Intervention Rating Profile-15* (IRP-15; Martens et al., 1985). Pontuação variou de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente).

Em relação às perguntas abertas, será apresentado a seguir as nove perguntas com as suas respectivas respostas:

I) Os comportamentos alvo ocorreram em outros lugares? Para a mãe que aplicou o jogo durante a refeição em casa, os filhos apresentaram o comportamento em restaurantes e em casa de familiares, sendo que antes da intervenção isso não acontecia. Para a mãe que aplicou para as tarefas escolares, o comportamento se estendeu para as refeições, sendo que também não ocorria antes da intervenção.

II) Outras pessoas relataram diferença nos comportamentos alvo? A mãe que aplicou o jogo nas refeições relatou que uma das tias elogiou a postura das crianças, já a mãe que aplicou o jogo durante as tarefas da escola, uma de suas primas elogiou e lhe pediu que explicasse como aplicava o jogo para que também pudesse aplicar com seus filhos.

III) Você tem se estressado menos durante o contexto em que o jogo está sendo aplicado? Para a mãe que aplicou durante as refeições, o relato foi que as refeições têm sido mais calmas, precisando chamar menos a atenção dos filhos, e que antes da intervenção a refeição durava mais de uma hora, sendo que após a intervenção as refeições têm durado cerca de 20 a 30 minutos. Para a mãe que aplicou durante as tarefas escolares, o relato foi de que os filhos têm tido mais oportunidades de aprendizado, por estarem focados mais em suas lições.

IV) Houve mudança na sua relação com seus filhos? Ambas as mães responderam que sim, principalmente por conta das premiações, pois muitas das premiações envolviam brincadeiras ou momentos em família (por exemplo, quebra-cabeça, filme com pipoca, jogar bola com a mãe, ajudar nas tarefas da cozinha...)

V) Você aplicaria o jogo em outro contexto? A mãe que aplicou o jogo nas refeições relatou que tem utilizado o GBG em diversos contextos, como por

exemplo o momento de assistirem televisão e que tem tido bons resultados, porém não tem aplicado o jogo da mesma forma que aplica nas refeições. Já a mãe que aplica no contexto de estudos, tem aplicado o jogo durante as refeições e tem tido bons resultados e pretende aplicar o jogo para a hora de dormir.

VI) Os seus filhos demonstraram gostar do jogo? Ambas as mães relataram que sim, tanto que nos dias em que não aplicam o jogo, os filhos pedem, além de retomarem as regras em outros contextos, mesmo sem a necessidade de a mãe dizer que estão jogando.

VII) Quais dificuldades você sentiu durante a aplicação? Ambas as mães relatam que nos primeiros dias de intervenção tiveram dificuldades em lembrar do passo-a-passo e principalmente em mudar a forma de manejarem os comportamentos negativos.

VIII) Você conseguiu manejar os comportamentos negativos de outra forma? Ambas as mães relataram que sim, sendo que antes da intervenção ambas falavam em tom de voz alto com os filhos e repetiam o mesmo assunto diversas vezes, mas após a intervenção têm repetido menos e ignorado a ocorrência dos comportamentos negativos, não precisando mais falar em voz alta para chamar a atenção.

IX) As orientações via videoconferências foram efetivas para aplicação da intervenção? Ambas relataram que sim, porém nos primeiros dias de intervenção precisaram mandar mensagens no *Whatsapp* do pesquisador para sanarem dúvidas específicas.

O questionário de validade social para os filhos foi traduzido do inglês para o português pelo próprio pesquisador (Rubow et al., 2018), contendo seis questões fechadas avaliadas pela escala Likert de três pontos - também adaptada ao público infantil -, sendo 0 = não, 1 = às vezes e 2 = sim.

A Figura 12 representa a resposta das quatro crianças participantes, que foi unânime. Ao final do questionário, três questões abertas foram respondidas e os resultados serão descritos a seguir:

I) O que você mais gostou no jogo? As respostas indicaram as premiações recebidas (P1, P2, P3 e P4), a visualização dos pontos ganhos (P2) e passarem mais tempo juntos (P3).

II) O que você menos gostou no jogo? Dois participantes informaram que não havia nada que não gostaram (P3 e P4), enquanto um relatou que não gostou quando não havia pontuado (P2), e outro descreveu que não gostou quando a irmã não pontuou (P1).

III) O que você gostaria que tivesse no jogo? Um dos participantes respondeu que gostaria de ter mais tempo para brincar com a mãe (P4), enquanto os demais responderam que já estava bom (P1, P2 e P3).

Perguntas fechadas:	Não	Às vezes	Sim
(a) eu gostei de ter o jogo durante a minha rotina em casa			X
(b) O jogo me ajudou a fazer as tarefas em casa			X
(c) O jogo me atrapalhou para fazer as tarefas em casa [pontuação reversa]	X		
(d) Eu gostaria de continuar usando o jogo na minha rotina em casa			X
(e) O jogo ajudou a manter minha casa mais calma			X
(f) As instruções eram fáceis de entender			X

Figura 12: Questionário de avaliação adaptado para os filhos. Versão traduzida e adaptada do artigo de Rubow, Vollmer e Raymond Joslyn (2018).

Discussão:

O GBG tem sido estudado há mais de 50 anos em ambiente escolar, como uma estratégia para ensinar novos comportamentos (e.g., Barrish et al., 1969; Calegari, 2016), e/ou para mudança de comportamentos socialmente considerados como inadequados para comportamentos adequados (e.g., Bomfim, 2017; Wright e McCurdy, 2011). O presente estudo avaliou o uso desse procedimento em ambiente domiciliar. A discussão será norteadas pelas perguntas específicas do problema de pesquisa, que serão descritas a seguir e posteriormente serão discutidos outros pontos relevantes à intervenção:

1. Houve mudança no comportamento considerado socialmente inadequado com a aplicação de uma variação do GBG que pontuou a ocorrência de comportamentos adequados?

Embora o foco de intervenção tenha sido aumentar a frequência de comportamentos desejáveis, uma vez que se engajaram em comportamentos adequados, a ocorrência dos comportamentos considerados como inadequados que eram incompatíveis com os adequados diminuíram de frequência (e.g., levantarem-se durante a refeição ou durante a tarefa escolar). De acordo com os dados coletados, mesmo com a aplicação de uma variação focada em aumentar comportamentos adequados ao invés de focar na diminuição dos inadequados, os resultados foram positivos tanto para aumento da frequência dos comportamentos adequados, como para diminuição da ocorrência dos comportamentos inadequados, o que corrobora com os dados encontrados por Wright e McCurdy (2011) e Bomfim (2017) em estudos que o jogo foi aplicado em escolas.

Esses dados apontam que comportamentos disruptivos podem ser minimizados sem o uso do controle aversivo, sem gerar efeitos colaterais (Sidman, 2009) e, conseqüentemente, ensinar comportamentos mais aceitáveis socialmente, o que leva o GBG a ser uma tecnologia de ensino de comportamentos mais ajustáveis não só para o contexto escolar, mais também para o contexto domiciliar (Skinner, 1972).

2. Os resultados se mantiveram após o desvanecimento da intervenção?

Os gráficos ilustram que mesmo com a retirada gradual dos componentes do jogo, os comportamentos não apenas se mantiveram, mas aumentaram de

frequência a cada fase da intervenção. Isso demonstra que, embora inicialmente o jogo precise de mais procedimentos, com o passar das aplicações o jogo pode ser retirado gradualmente sem interferir nos ganhos obtidos, o que pode tornar a aplicação mais aceitável pelos usuários. Vale ressaltar que não houve período de *follow-up*, o que impossibilitou responder se os resultados se manterão a longo-prazo em ambiente domiciliar. Entretanto, os dados do estudo de Ruiz-Olivares et al. (2010) demonstraram manutenção dos resultados após nove meses em *follow-up*. Sugere-se que pesquisas futuras avaliem se os resultados irão se manter no ambiente doméstico a longo prazo com a retirada gradual do jogo.

3. Os comportamentos apresentados durante o jogo generalizaram para outro ambiente e/ou indivíduo – além da casa e os pais – e para novas respostas?

Infelizmente não foi possível registrar a ocorrência da generalização, tanto a generalização de ambiente, como de indivíduos, ou como para novas respostas. Entretanto, a partir do relato das mães durante as fases da pesquisa e pelos relatos obtidos durante o questionário pós-intervenção, pode-se dizer que os comportamentos foram generalizados de ambiente, tendo em vista que os comportamentos se estenderam para fora da residência (comer em restaurantes ou em casa de familiares) e para outros contextos (participantes do jogo para a tarefa escolar apresentaram o comportamento de permanecer sentado durante as refeições).

Diante disso, sugere-se que em futuras pesquisas, estratégias de generalização sejam elaboradas, além de formas de registrá-las, a fim de averiguar se o contexto de aplicação do jogo pode generalizar novas respostas e se os dados se demonstram efetivos com diferentes aplicadores. Stokes e Baer (1977) e Stokes e Osnes (1989), em suas publicações propõem estratégias para programar a generalização.

4. Os pais conseguiram manejar os problemas de comportamento no ambiente domiciliar?

Sim, embora relatarem que inicialmente tiveram dificuldades em mudar a própria postura diante da ocorrência de comportamentos inadequados de seus filhos. Com o andamento da intervenção, o manejo foi tornando-se mais natural em suas rotinas. Ambas as mães relataram que a mudança de manejo dos

comportamentos inadequados trouxe ganhos para os familiares, em especial para elas, pois os momentos em que o jogo era aplicado deixaram de ser aversivos para as mães. Esses dados corroboram a importância abordada no artigo de Szabo et al. (2020), em que os autores sugerem que estratégias propostas por Analistas do Comportamento tenham como foco promover saúde e bem-estar emocional aos integrantes da família.

Diante do cenário de pandemia que estamos vivendo, muitas famílias têm estado mais presentes na rotina de seus filhos, como, por exemplo, nas aulas escolares em formato *on-line*. O presente estudo demonstrou que o GBG pode ser aplicado pelos pais para gerenciarem a ocorrência de comportamentos difíceis de seus filhos, o que promoveu maior qualidade nas relações entre os membros e conseqüentemente bem-estar na família.

5. Orientação por videoconferência foi efetiva para ensino dos pais sobre a condução e manejo da intervenção?

Szabo et al., (2020), discutiram que devido ao isolamento social, o uso de suportes tecnológicos aumentaria de demanda. As orientações foram programadas para ocorrerem uma vez por semana, tendo a duração de 30 minutos a 2 horas. Segundo o relato das mães, a videoconferência foi efetiva para explicar os procedimentos do jogo. Porém, vale ressaltar que na primeira semana de aplicação as mães tiveram dúvidas pontuais durante a aplicação, sendo que só poderiam ser respondidas após o jogo.

Diante disso, é de extrema importância que nas futuras aplicações ou replicações deste estudo, a primeira semana de acompanhamento de pais ocorra diariamente, com o intuito de sanar eventuais dúvidas que eles possam ter e assim evitar que os procedimentos sejam aplicados inconsistentemente.

6. O presente estudo apresentou aceitabilidade entre pais e filhos?

Sim, o jogo demonstrou aceitabilidade pelas mães, tanto antes da sua implementação, como após o término da intervenção, sendo que houve um ligeiro aumento na pontuação do questionário de aceitabilidade pós-intervenção. Hipotetiza-se que após verem os resultados atingidos o jogo apresentou maior aceitabilidade entre as aplicadoras da intervenção. A validade social das mães participantes do presente estudo, corrobora os questionários de aceitabilidade

respondido por professoras em ambiente escolar (Groves & Austin, 2019; Barrish et al., 1969; Wright & McCurdy, 2011; Calegari, 2016; Bomfim, 2017).

Em relação aos filhos, apenas foi aplicado o questionário após o término da pesquisa. As respostas para as questões abertas foram semelhantes entre os quatro participantes, e para as questões fechadas, as respostas foram unânimes. Os dados positivos vão de encontro com os achados encontrados na literatura para crianças que participaram de GBG no ambiente escolar (Davies e Witte, 2000; Wright & McCurdy, 2011; Groves & Austin, 2019; Barrish et al., 1969), revelando que o jogo também é aceito no ambiente domiciliar.

Vale ressaltar que embora para a Família 2 tenha sido definida a duração de 10 intervalos por sessão, mesmo após o jogo ter sido finalizado pela mãe, ambos os filhos permaneciam engajados em suas tarefas por mais tempo, o que não ocorria antes da intervenção. Possivelmente, por terem tido mais tempo em família, sem o uso do controle aversivo, as atividades tornaram-se reforçadoras. Embora as recompensas tenham sido descritas pelas crianças como o componente que mais gostaram, vale complementar que algumas recompensas foram voltadas a brincadeiras em família e que uma das crianças relatou ter gostado mais do tempo direcionado com os familiares durante o jogo. Alguns reforçadores utilizados no presente estudos diferiram-se dos reforçadores extrínsecos que geralmente são usados na literatura do GBG, como por exemplo doces, lápis, borrachas (Wright & McCurdy, 2011) ou balas e bexigas (Bomfim, 2017). Isso revela que brincadeiras sociais e/ou mais tempo em família, podem ser igualmente reforçadores, ou até mais atrativas, corroborando os resultados de Davies e Witte (2000), em que os alunos indicaram maior preferência por atividades do que pelo ganho de materiais. Em uma versão anterior do projeto, os reforçadores seriam retirados, permanecendo apenas o elogio social, mas devido a simplicidade das brincadeiras em família e pelo fato das próprias mães terem gostado de fornecer as premiações, optou-se por mantê-las, apenas retirando os reforçadores menos práticos ou indesejáveis pelas mães.

Szabo et al. (2020), afirmam que estratégias desenvolvidas em ambientes familiares promovem melhor qualidade no vínculo entre os membros da família. Os questionários para mães e filhos evidenciaram essa afirmação, pois com o resultado da mudança de comportamento por parte dos filhos (diminuição de comportamentos disruptivos) e com a abordagem alternativa das mães (menos

punitiva), ambos puderam ter a oportunidade de realizarem rotinas em conjunto de forma agradável e satisfatória, rotinas que até antes da intervenção eram aversivas aos participantes, em especial para as mães, e conseqüentemente tiveram mais tempo de qualidade entre si.

Embora a literatura do GBG apresente estudos em que as equipes são compostas por mais de um participante, o presente estudo dividiu as crianças individualmente, pois cada família continha apenas dois filhos. Com o intuito de manter esse componente da intervenção, as crianças foram divididas e cada criança escolheu o nome da sua própria “equipe”. Os resultados vão de encontro com a literatura (e.g., Barrish et al., 1969; Calegari, 2016; Ruiz-Olivares et al., 2010), e vale ressaltar que a divisão de equipes é um fator importante na intervenção, pois o participante P1 descreveu no questionário de aceitabilidade que o componente que menos gostou do jogo foi a irmã (P2) não pontuar em alguns momentos do jogo, mesmo P2 sendo de outra equipe. Estudos futuros podem avaliar se equipes compostas por mais de um membro apresentam os mesmos resultados, ou formar uma única equipe com todos os membros da família.

O presente estudo se baseou em estudos nacionais (Bomfim, 2017; Calegari, 2016), e em estudos internacionais (e.g., Ruiz-Olivares et al., 2010, Kelshaw et al., 2000). Os resultados do presente estudo reforçam revisões da literatura em que descrevem GBG como uma intervenção adaptável a diferentes culturas (e.g., Tingstrom, Sterling-Turner & Wilczynski, 2006; Nolan, Houlihan, Wanzek & Jenson, 2014). Porém devido ao contexto inédito do presente estudo, em que o *setting* de intervenção foi em ambiente domiciliar, pesquisas futuras podem avaliar se os resultados obtidos nesse *setting* se assemelharão a diferentes países.

O estudo precisou ter adaptações devido a idade de alguns participantes. Pelo fato de alguns participantes ainda não serem alfabetizados, foi necessário que os comportamentos alvo fossem apresentados em imagens, ao invés de apenas serem escritos, além de explicações com exemplos dos comportamentos alvo. Os resultados apontaram que a intervenção também pode ser aplicada para crianças com idade pré-escolar, consolidando outros estudos na área (Wiskow, Matter, Health & Donaldson, 2019; Foley et al., 2019; Wright & McCurdy, 2011).

Os resultados do presente estudo corroboram também os achados de Coronado-Hijón (2009), Groves e Austin (2019), Barrish et al. (1969), Bomfim (2017), Calegari (2016), Davies e Witte (2000) e Wright e McCurdy (2011), em que cada estudo descreve particularmente em seus resultados componentes mencionados por Embry (2002) que caracterizam o procedimento como uma vacina comportamental. Embora o presente estudo não poder ter sido aplicado em grandes escalas, os demais pontos citados por Embry, caracterizam este estudo como uma possível vacina comportamental, com aceitabilidade entre todos os participantes, fácil aplicação, utilizado por mais de uma família, contextos distintos, por não ter gerado custos e ter apresentado benefícios.

O GBG para pais pode ser uma tecnologia de ensino efetiva para ajudá-los na mudança de comportamentos de seus filhos em ambiente domiciliar e uma alternativa ao uso do controle aversivo, reduzindo a ocorrência de comportamentos indesejáveis, aumento a frequência de comportamentos desejáveis e possivelmente ensinando novos comportamentos, além de ser uma estratégia consolidada na literatura como preventiva à ocorrência de outros comportamentos a longo prazo (Skinner, 1972; Sidman, 2009; Embry, 2002).

Conclusão:

O presente estudo se propôs a elaborar uma estratégia que pudesse ser utilizada por pais com seus filhos, seja para criarem novos hábitos familiares, ou para mudarem a frequência de outros já existentes. Inicialmente, a proposta da intervenção era aplicar os procedimentos do Good Behavior Game no contexto escolar para responder algumas questões apresentadas por Ruiz-Olivares et al. (2010), como a generalização de comportamentos e manutenção a longo-prazo, investigando a manutenção dos ganhos em um período de follow-up. Porém, devido ao COVID-19, objeto e participantes mudaram pela impossibilidade de manter a proposta original no contexto atual, além da relevância do estudo diante da demanda que estamos vivenciando.

Embora tenha havido mudanças nos objetivos, os resultados obtidos demonstraram efetividade da intervenção, mesmo em contexto inédito de aplicação, uma vez que até o momento não se localizou estudos científicos sobre o GBG em contexto familiar. Esses resultados abrem a possibilidade de novas pesquisas serem realizadas e a começarmos a olhar o GBG para além do ambiente escolar e a importância de envolvermos os pais nas práticas de intervenções comportamentais utilizadas em escolas para generalização em outros contextos.

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.
- Bomfim, L. F. (2017). *Promovendo comportamentos adequados em sala de aula: Efeitos da aplicação de uma variação positiva do GoodBehavior Game em uma escola pública brasileira*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Calegari, T. W. (2016). *Good Behavior Game: Avaliação de uma estratégia lúdica e multi-interativa em ambiente escolar para promover comportamentos pró-sociais entre alunos, professores e pais*. Dissertação de Mestrado Profissional. Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento Aplicada. Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento.
- Calegari, T. W., Pessoa, C. V. B. B., & Araújo, L. A. S. (2019). Good Behavior Game. Em A. L. Ferreira & P. B. Faleiros (Ogs), *Jogos comportamentais: Análises e atuações em contextos do dia a dia* (pp. 13-38). Fortaleza, CE: Imagine Publicações.
- Coronado-Hijón, A., (2009). Assessment of an educational behavioral management program [Abstract]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 805-828. Retrieved 13 de june, 2019, from <https://www.researchgate.net/publication/228978669> Assessment of an educational behavioral management program.
- Daniels, A. C., & Baileys, J. S. (2014). Feedback: The Breakfast of Champions. In: *Performance Management: Changing behavior that drives organizational effectiveness* (5th ed.). Atlanta, GA: Performance Management Publicatios, Inc., p. 157-170.
- Davies, S., & Witte, R. (2000). Self-management and peer-monitoring within a group contingency to decrease uncontrolled verbalizations of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 37, 135-147.
- 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.

Foley, E. A., Dozier, C. L., & Lessor, A. L. (2019). Comparison of components of the good behavior game in a preschool classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 52*, 84–104.

Groves, E. A., & Austin, J. L. (2019). Does the Good Behavior Game evoke negative peer pressure? Analyses in primary and secondary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis, 52*, 3-16.

Kelshaw, K., Sterling-Turner, H. E., Henry, J., & Skinner, C. H. (2000). Randomized interdependent group contingencies: Group reinforcement with a twist. *Psychology in the Schools, 37*, 523-533.

Mazur, J. E. (2016). Basic principles of classical conditioning. In: *Learning & Behavior* (7th ed.). New York: Routledge, p.56-83.

Moreira, M. B; Medeiros, C. A. (2007). O reflexo aprendido: Condicionamento Pavloviano. In: *Princípios básicos de análise do comportamento*. Porto Alegre: Artmed Editora, p.29-46.

Moreira, M. B; Medeiros, C. A. (2007). Controle de estímulos: o papel do contexto. In: *Princípios básicos de análise do comportamento*. Porto Alegre: Artmed Editora, p.97-116.

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.

Pennington B., & McComas J. (2017). Effects of the good behavior game across classroom contexts. *Journal of Applied Behavior Analysis, 50*, 176-180.

Pierce, W. D., & Cheney, C. D. (2004). Stimulus Control. In: *Behavior analysis & learning* (3rd ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p.208-234.

Rubow, C. C., Vollmer T. R., & Raymond Joslyn P. (2018). Effects of the good behavior game on student and teacher behavior in an alternative school *Journal of Applied Behavior Analysis, 51*(2), 1-11.

Ruiz-Olivares, R., Pino, M. J., & Herruzo, J. (2010). Reduction of disruptive behaviors using an intervention based on the Good Behavior Game and the Say-Do-Report Correspondence. *Psychology in the Schools, 47*(10), 1046-1058.

Sidman, M. (2009). *Coerção e suas simplificações*. (Tradução de Andery, M. A. & Sérgio, M. T.). Editora Livro Pleno, p. 80-91. (Originalmente publicado em 1989).

- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. (Tradução de Azzi, R.). São Paulo: Herder, Ed. da Universidade de São Paulo, p. 89-108. (Originalmente publicado em 1968).
- Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 10,349-367.
- Stokes, T. F., & Osnes, P. G. (1989). An operant pursuit of generalization. *Behavior Therapy*, 20, 337-355.
- Szabo, T.; Richling, S.; Embry, D. D.; et al. (2020). From Helpless to Hero: Promoting Values-Based Behavior and Positive Family Interaction in the Midst of Covid-19. *Psyarxiv preprints*. Retrieved 22 de february, 2021, from <https://doi.org/10.31234/osf.io/sgh5q>.
- Theodore, L. A., Bray, M. A., Kehle, T. J., & DioGuardi, R. J. (2003). Contemporary review of group-oriented contingencies for disruptive behavior. *Journal of Applied School Psychology*, 20(1), 79-101.
- Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H., & 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.
- Wiskow, K. M., Matter, A. L., & Donaldson, J. M. (2019). The Good Behavior Game in preschool classrooms: An evaluation of feedback. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52, 105–115.
- Wright, R. A., & McCurdy, B. L. (2011). Class-Wide positive behavior support and group contingencies: Examining a positive variation of the Good Behavior Game. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(3), 173–180.

Apêndice A

Conteúdo de apresentação do *Good Behavior Game*:

História: Em 1967, nos Estados Unidos, uma professora do ensino infantil estava frustrada por não saber mais o que fazer para lidar com os problemas de comportamentos de seus alunos. Diante dessa queixa, surgiu uma primeira versão do jogo e no ano de 1969 foi realizada a primeira pesquisa científica sobre a sua aplicação, pelos pesquisadores Barrish, Saunders e Wolf. Desde então, diversos estudos têm sido realizados a fim de aperfeiçoar as estratégias do jogo. Ao longo dos anos, os resultados das intervenções têm indicado que o jogo é efetivo na mudança do comportamento, além de apontar satisfação tanto pelos professores, quanto pelos alunos. Seus estudos continuam se expandindo pelo mundo, demonstrando ser efetivo em outras culturas, sendo que já foi aplicado em alguns países europeus, alguns países da América do Sul (por exemplo, no Brasil), entre outros.

Proposta: Tem como finalidade a mudança de comportamento dos filhos, seja em aumentar a emissão de comportamentos almejados ou para reduzir a dos disruptivos. Embora a aplicação seja focada em aumentar a emissão de determinados comportamentos ou para diminuir a de outros, estudos apontam resultados satisfatórios, em que ambos os comportamentos são modificados ao mesmo tempo.

Como seria a aplicação? De forma resumida, o jogo funcionará da seguinte forma: Primeiramente, os pais dividirão os filhos em times. Ao iniciar o jogo, em alguns momentos durante a aplicação, um dos pais olhará as equipes e pontuará as equipes em que todos os membros estiverem se comportando adequadamente, sendo que ao término do jogo, os pais irão premiar as equipes que atingiram a pontuação mínima que foi estabelecida. A quantidade de vezes em que o jogo será aplicado e o tempo de sua duração, serão definidos entre o pesquisador e os pais.

E qual seria essa premiação? A premiação para os times que vencerem pode variar. A definição dependerá do que os pais julgarem pertinentes. Alguns exemplos encontrados na literatura são: recados na agenda elogiando o comportamento, desenhos para colorir, pausa para brincarem/conversarem, mais tempo no intervalo/parque, entre outros.

O que o pesquisador fará? Reuniões semanais por videoconferência para discutir sobre o andamento do projeto e sanar dúvidas sobre a intervenção.

Apêndice B

Roteiro de discussão do presente estudo com os pais:

1. Retomar a história, objetivos e princípios da estratégia *Good Behavior Game*, assim como a proposta do presente estudo, objetivos e procedimentos (Apêndice A);
2. Discutir os roteiros de aplicação do jogo – roteiro para primeira aplicação, demais aplicações, quanto o roteiro da fase de desvanecimento - que deverá ser aplicado pelos pais nos dias em que o jogo ocorrer na residência da família (Apêndices C, D e E);
3. Combinar com os pais o critério para dividir as equipes, por ex. pais e filhos na mesma equipe; pais em uma equipe e filhos em outra; ou somente os filhos participarem do jogo e cada um ter sua própria equipe;
4. Apresentar para os pais possíveis premiações às equipes que vencerem (Apêndice H) e definir quais serão selecionadas para serem apresentadas aos filhos durante a avaliação de preferência.
5. Fornecer o checklist via e-mail aos pais com os itens que precisarão atentar-se durante a aplicação (Apêndice J) e explicar como precisarão usar o aplicativo *Vibration Reminder*.
6. Se dispôr aos pais sobre dúvidas em relação a pesquisa, objetivos e procedimentos do jogo.

Apêndice C

Roteiro da primeira aplicação intervenção do jogo:

Além deste roteiro resumido, o pesquisador enviará aos pais por e-mail o item “Passo V: Aplicação do GBG” descrito em detalhes no subtítulo “Procedimento” do presente estudo.

1. Apresentação do *Good Behavior Game* ao(s) filho(s);
2. Avaliação de preferência;
3. Estabelecimento das regras aos membros da família;
4. Descrição dos procedimentos de observação e de pontuação das equipes;
5. Divulgação da premiação a ser recebida;
6. Divisão, nomeação das equipes e brasão;
7. Apresentação do quadro de pontuação aos membros da família;
8. Início da aplicação do jogo:
 - Sinalização do início às equipes,
 - Início do jogo,
 - Checagem e pontuação das equipes,
 - Ignorar a emissão de comportamentos disruptivos;
9. Término do jogo:
 - Aviso às equipes que o jogo terminou,
 - Avaliação da pontuação de cada equipe,
 - Distribuição dos prêmios de forma randomizada.

Apêndice D

Roteiro das demais sessões do jogo:

1. Revisão das regras do jogo;
2. Revisão de como ocorrerá a observação e pontuação das equipes;
3. Colocar o quadro de pontuação;
4. Início da aplicação do jogo:
 - Sinalização do início às equipes,
 - Início do jogo,
 - Checagem e pontuação das equipes,
 - Ignorar a emissão de comportamentos disruptivos;
5. Término do jogo:
 - Aviso às equipes que o jogo terminou,
 - Avaliação da pontuação de cada equipe,
 - Distribuição dos prêmios de forma randomizada.

Apêndice E

Roteiro para desvanecimento da intervenção:

Além deste roteiro resumido, o pesquisador entregará impresso aos pais o item “Passo VI: Desvanecimento da aplicação do GBG” descrito em detalhes no subtítulo “Procedimento” do presente estudo.

	Fase 1: Início da aplicação	Fase 2: Primeiro esvanecimento	Fase 3: Segundo esvanecimento
a) Critério de pontuação para vencerem	Mínimo de 4 pontos	Mínimo de 6 ou 8 pontos	Retirada do critério de pontos
b) Retirada gradual dos componentes	Todos os componentes em vigor	Retirada das reuniões diárias para discutir a rodada anterior	Retirada de reforçadores mais difíceis de serem fornecidos (por ex. passeios), permanecendo apenas o reforço social e simbólicos (por ex. brincadeiras em família) dos pais, além da retirada do quadro de pontuação

Apêndice F

Roteiro de reunião diária dos pais com o(s) filho(s):

- Vocês fizeram o que disseram no jogo anterior?
- O que poderíamos fazer melhor no próximo jogo?

Apêndice G

Roteiro com as perguntas da técnica Diga-Faça-Relate:

Primeiro momento (Diga): Antes de iniciar o jogo, questionar seus filhos se os comportamentos definidos serão cumpridos. Segue alguns exemplos:

- Pais: Time 1, vocês permanecerão em silêncio?
- Time 1: Sim, permaneceremos em silêncio.
- Pais: Time 1, vocês permanecerão sentados?
- Time 1: Sim, permaneceremos sentados.
- Pais: Time 1, vocês levantarão a mão para pedir ajuda?
- Time 1: Sim, levantaremos a mão para pedir ajuda.
- Pais: Muito bem, vocês disseram que ficarão em silêncio, sentados e que levantarão a mão para pedir ajuda.

Segundo momento (Faça): Assim que o jogo iniciar, deverão ser marcados os pontos às equipes que estiverem apresentando os comportamentos definidos no primeiro momento.

Terceiro momento (Relate): Ao término do jogo, questionar seus filhos se os comportamentos que haviam se comprometido foram cumpridos. Segue alguns exemplos:

- Pais: Time 1, vocês permaneceram em silêncio?
- Time 1: Sim/não, permanecemos em silêncio.
- Pais: Time 1, vocês permaneceram sentados?
- Time 1: Sim/não, permanecemos sentados.
- Pais: Time 1, vocês levantaram a mão para pedir ajuda?
- Time 1: Sim/não, levantamos a mão para pedir ajuda.
- Pais: Muito bem, como vocês permaneceram em silêncio, sentados e levantaram a mão para pedir ajuda, vamos sortear o prêmio por cumprirem o combinado.

Apêndice H

Lista com possíveis premiações:

Prestígio

- Tootle
- Certificado
- Reconhecimento por fotografia (mural dos vencedores)
- Bilhetinho dos pais
- Divulgação pública dos nomes vencedores em quadro

Regalia

- Assistente dos pais
- Sobremesa
- Tempo para jogar vídeo-game, computador ou celular
- Assistir filme

Prêmios sociais

- Elogio verbal
- Aplausos

Brinquedos e Atividades

- Tempo livre para brincar com brinquedos diversos
- Escolha de jogo de tabuleiro para brincar em família
- Desenhos para colorir
- Desenhar em papel e colar na parede
- Contar histórias
- Trabalhar em um projeto de artes

Brincadeiras divertidas

- Brincadeiras de roda
- Imitar animais
- Dançar em família
- Cantar em família
- Guerra de papel
- Vivo ou morto
- Estátua
- Dança da cadeira
- Siga o mestre

Outros

- Sugestões

Apêndice I

Comportamentos alvo durante a refeição – Família 1

Nome																					
Permanecer sentado durante a refeição																					
Comer independente																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	

DATA:

HORA:

Comportamentos alvo durante o estudo acadêmico – Família 2

Nome										
Permanecer sentado durante a tarefa										
Falar apenas sobre a sua própria tarefa										
Utilizar os seus próprios materiais de estudo										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

DATA:

HORA:

Apêndice J

Checklist da aplicação:

a) Realizei a reunião diária que antecede o início do jogo?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica
b) Descrevi as regras às equipes antes de iniciar o jogo?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica
c) Pontuei as equipes que estavam apresentando o comportamento desejado?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica
d) Pontuei as equipes que NÃO estavam apresentando o comportamento desejado?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica
e) Elogiei as equipes que apresentaram o comportamento desejado enquanto marcava a pontuação no quadro?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica
f) Ignorei a ocorrência dos comportamentos inadequados?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica
g) Após sinalizar o término do jogo, realizei o sorteio da premiação?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica

Apêndice K

Questionário de aceitabilidade e avaliação para os pais:

Pré-intervenção

Versão traduzida e adaptada do *Perfil de Avaliação de Intervenção-15* (IRP-15; Martens et al., 1985)

Este questionário tem como objetivo obter informações sobre o projeto que possam contribuir na seleção de futuras intervenções no contexto familiar. Essas intervenções serão utilizadas por pais que queiram promover mudanças de comportamento de seus filhos no ambiente domiciliar. Por favor, circule o número que melhor represente a sua opinião.

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo totalmente</i>
1. Esta seria uma intervenção aceitável para o(s) problema(s) de comportamento.	1	2	3	4	5	6
2. A maioria dos pais achariam essa intervenção apropriada para o(s) problema(s) de comportamento.	1	2	3	4	5	6
3. Esta intervenção se demonstra útil para mudar o(s) problema(s) de comportamento.	1	2	3	4	5	6
4. Eu indicaria o uso desta intervenção para outros pais.	1	2	3	4	5	6
5. O(s) problema(s) de comportamento é suficientemente grave para justificar o uso desta intervenção.	1	2	3	4	5	6
6. A maioria dos pais consideraria esta intervenção adequada para o(s) problema(s) de comportamento.	1	2	3	4	5	6
7. Eu estaria disposto a usar essa intervenção na minha casa.	1	2	3	4	5	6
8. Essa intervenção não resultaria em efeitos colaterais negativos para os meus filhos.	1	2	3	4	5	6
9. Esta intervenção seria apropriada para mais de um filho.	1	2	3	4	5	6
10. Essa intervenção funcionaria em conjunto com aquelas que eu uso em casa.	1	2	3	4	5	6
11. A intervenção é uma maneira justa de lidar com o(s) problema(s) de comportamento.	1	2	3	4	5	6
12. Essa intervenção é razoável para o(s) problema(s) de comportamento.	1	2	3	4	5	6
13. Eu gosto dos procedimentos usados nesta intervenção.	1	2	3	4	5	6
14. Essa intervenção seria uma boa maneira de lidar com o(s) problema(s) de comportamento.	1	2	3	4	5	6
15. No geral, essa intervenção seria benéfica.	1	2	3	4	5	6

Total (some todos os pontos; escores mais altos indicam maior aceitabilidade; intervalo = 15-90): ____

Apêndice L

Questionário de aceitabilidade e avaliação para os pais:

Pós-intervenção

Versão traduzida e adaptada do *Perfil de Avaliação de Intervenção-15* (IRP-15; Martens et al., 1985)

Este questionário tem como objetivo obter informações sobre o projeto que possam contribuir na seleção de futuras intervenções no contexto familiar. Essas intervenções serão utilizadas por pais que queiram promover mudanças de comportamento de seus filhos no ambiente domiciliar. Por favor, circule o número que melhor represente a sua opinião.

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo um pouco</i>	<i>Concordo um pouco</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo totalmente</i>
1. Esta intervenção foi aceitável para o(s) problema(s) de comportamento.	1	2	3	4	5	6
2. A maioria dos pais achariam essa intervenção apropriada para o(s) problema(s) de comportamento.	1	2	3	4	5	6
3. Esta intervenção se demonstrou útil para mudar o(s) problema(s) de comportamento.	1	2	3	4	5	6
4. Eu indicaria o uso desta intervenção para outros pais.	1	2	3	4	5	6
5. O(s) problema(s) de comportamento foi suficientemente grave para justificar o uso desta intervenção.	1	2	3	4	5	6
6. A maioria dos pais consideraria esta intervenção adequada para o(s) problema(s) de comportamento.	1	2	3	4	5	6
7. Eu estou disposto a usar essa intervenção em casa novamente.	1	2	3	4	5	6
8. Essa intervenção não resultou em efeitos colaterais negativos para os meus filhos.	1	2	3	4	5	6
9. Esta intervenção foi apropriada para mais de um filho.	1	2	3	4	5	6
10. Essa intervenção funcionou em conjunto com aquelas que eu uso em casa.	1	2	3	4	5	6
11. A intervenção foi uma maneira justa de lidar com o(s) problema(s) de comportamento.	1	2	3	4	5	6
12. Essa intervenção foi razoável para o(s) problema(s) de comportamento.	1	2	3	4	5	6
13. Eu gostei dos procedimentos usados nesta intervenção.	1	2	3	4	5	6
14. Essa intervenção foi uma boa maneira de lidar com o(s) problema(s) de comportamento.	1	2	3	4	5	6
15. No geral, essa intervenção foi benéfica.	1	2	3	4	5	6

Total (some todos os pontos; escores mais altos indicam maior aceitabilidade; intervalo = 15-90): ____

Apêndice M

Questionário de aceitabilidade e avaliação para os pais:

A seguir consta nove perguntas abertas a serem respondidas em relação a intervenção realizada. As questões foram elaboradas pelo pesquisador, com o intuito de avaliar outros resultados para além dos registrados durante as aplicações do jogo.

- I) Os comportamentos alvo ocorreram em outros lugares?
- II) Outras pessoas relataram diferença nos comportamentos alvo?
- III) Você tem se estressado menos durante o contexto em que o jogo está sendo aplicado?
- IV) Houve mudança na sua relação com seus filhos?
- V) Você aplicaria o jogo em outro contexto?
- VI) Os seus filhos demonstraram gostar do jogo?
- VII) Quais dificuldades você sentiu durante a aplicação?
- VIII) Você conseguiu manejar os comportamentos negativos de outra forma?
- IX) As orientações via videoconferências foram efetivas para aplicação da intervenção?

Apêndice N

Questionário de avaliação adaptado para os filhos:

Versão traduzida e adaptada do artigo de Rubow, Vollmer e Raymond Joslyn (2018).

Perguntas fechadas:	Não	Às vezes	Sim
(a) eu gostei de ter o jogo durante a minha rotina em casa			
(b) O jogo me ajudou a fazer as tarefas em casa			
(c) O jogo me atrapalhou para fazer as tarefas em casa [pontuação reversa]			
(d) Eu gostaria de continuar usando o jogo na minha rotina em casa			
(e) O jogo ajudou a manter minha casa mais calma			
(f) As instruções eram fáceis de entender			

Perguntas abertas:

O que você mais gostou no jogo? _____

O que você mais detestou no jogo? _____

O que você gostaria que tivesse no jogo? _____

Apêndice O

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao responsável:

Prezado(a) Responsável,

Eu Rodrigo Cavalcanti de Oliveira Pinto, 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 Pessoa, venho lhe pedir autorização para o seu filho participar deste estudo.

O presente estudo foi intitulado de “*Good Behavior Game* para pais”. Tendo como objetivo aumentar comportamentos socialmente considerados como adequados com o seu filho. Durante o projeto, a criança será motivada a desempenhar comportamentos adequados em determinados momentos durante a rotina familiar.

Para a avaliação da efetividade deste procedimento, você, responsável pela criança, registrará os comportamentos definidos com alvo de intervenção durante a aplicação do jogo. O presente estudo terá o acompanhamento aproximado de um semestre. Inicialmente, o jogo será aplicado por três dias durante a semana, sendo quatro vezes para cada dia, com a duração de 10 minutos para cada jogo e com o decorrer das aplicações, o jogo será retirado gradualmente.

Como possíveis riscos, o seu filho poderá apresentar comportamentos inadequados se perder o jogo, os resultados positivos alcançados durante o jogo poderão não se estenderem para outros contextos que a criança frequente, ou para momentos em que o jogo não estiver em vigor, além de não ser possível garantir que o seu filho irá se engajar no jogo. Para eventuais danos decorrentes da pesquisa, tanto os responsáveis, quanto as crianças participantes da pesquisa, receberão assistência integral, imediata e gratuita pelo pesquisador por tempo indeterminado. Um possível benefício do jogo será o aumento de comportamentos desejáveis dentro da residência familiar, que serão definidos antes de iniciar a intervenção, que beneficiarão na rotina da família.

Todos os dados e informações obtidas durante a realização da pesquisa serão mantidos em sigilo, assim como a sua identidade e a do seu filho. Os resultados do estudo, garantido o sigilo, poderão ser posteriormente divulgados em meios eletrônicos e/ou impressos, eventos e publicações científicas, com fins únicos de pesquisa e possíveis contribuições na área da Psicologia. Sua autorização e participação do seu filho no estudo são voluntárias e, sendo assim, o consentimento poderá ser retirado em qualquer momento, sem prejuízos legais para você ou para seu filho, assim como você tem o direito de recusar participar do estudo. Você também pode solicitar informações relativas ao estudo quando quiser e de forma gratuita por tempo indeterminado. Além disso, caso não queira que as informações que digam respeito a você ou ao seu filho sejam utilizadas, poderá entrar em contato comigo para que o material seja destruído.

Destaco ainda que a pesquisa foi submetida à apreciação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que tem o objetivo de avaliar aspectos éticos de pesquisas que envolvam seres humanos, foi aprovada e registrada sob o número XXXX. Maiores informações que dizem respeito a esta Comissão podem ser obtidas pelo telefone (61) 3315-2150, pelo e-mail conep@saude.gov.br, e endereço: Esplanada dos Ministérios, bloco G, Edifício Sede, 4.º andar, sala 421s – CEP: 70058-900, Brasília – DF.

Também destaco que este termo será assinado em duas vias de igual teor e rubricado em todas as páginas, ficando uma em poder do responsável da criança e a outra com o pesquisador. Quaisquer gastos gerados por conta do presente estudo serão ressarcidos pelo pesquisador.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos e demais informações pelo telefone (11) 94995-9187, pelo e-mail rodrigo21cavalcanti@gmail.com, e endereço Rua Ella Krause Bohlen, nº 204, Jardim Centenário – CEP: 02882-080, São Paulo, SP. Em caso de urgência, estarei disponível por telefone 24 horas por dia, 7 dias por semana.

Eu, _____, portador(a) do RG _____, responsável pelas crianças _____

declaro que li as informações deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizo a participação do meu filho no estudo do pesquisador Rodrigo Cavalcanti de Oliveira Pinto, portador do RG 52.356.817-4 e CRP 06/139794. Declaro ainda que concordo em participar do estudo, por livre e espontânea vontade, e entendo que meu consentimento pode ser interrompido a qualquer momento, sem prejuízo algum.

São Paulo, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador
Rodrigo Cavalcanti de Oliveira Pinto

Assinatura do orientador
Candido Pessôa