RBTCC Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva
e-ISSN: 1982-3541

2021, v. 23, pp. 1–14, e211464
Seção Especial Análise do Comportamento Teoria dos Jogos e Economia Comportamental

# Desenvolvendo Habilidades Sociais em Ambiente Escolar: uma proposta envolvendo o Good Behavior Game

*Developing Social Skills in a School Environment: a proposal involving the Good Behavior Game*

*Desarrollando Habilidades Sociales en un Ambiente Escolar: una propuesta que involucra el Good Behavior Game*

Jacqueline Rodrigues Guimarães, Rayssa Patrícia Wanzeler Gonçalves, Gabriela Souza do Nascimento

Universidade da Amazônia

## Histórico do Artigo

Recebido: 17/07/2020.
1ª Decisão: 19/09/2021.
Aprovado: 07/01/2022.

## DOI

10.31505/rbtcc.v23i1.1464

## Correspondência

Jacqueline Rodrigues Guimarães
jacguimaraes.psi@gmail.com

Tv. 14 de março, 720, Apt. 401,
Umarizal, Belém, PA,
66055490

## Editor Responsável

Pedro Bordini Faleiros

## Como citar este documento

Guimarães, J. R., Gonçalves, R. P. W., & Nascimento, G. S. (2021). Desenvolvendo Habilidades Sociais em Ambiente Escolar: uma proposta envolvendo o Good Behavior Game. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, *23*, 1–14. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v23i1.1464

## Resumo

O Good Behavior Game (GBG) é uma técnica de gerenciamento com o objetivo reduzir/prevenir comportamentos disruptivos em contexto educacional. Este estudo buscou verificar se o uso de estratégias baseadas em uma variação do GBG facilitaria o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais reforçados positivamente em alunos do quinto ano. O delineamento experimental foi dividido em duas fases: uma semana de linha de base para verificar a frequência de emissão dos comportamentos a serem avaliados; e quatro semanas de observações para computação de pontos das equipes quanto aos comportamentos desejáveis. Ao final de cada semana de observação, entregaram-se premiações à equipe vencedora. Os resultados mostraram que a utilização do reforço positivo é importante para o desenvolvimento de habilidades e competências sociais, em contexto escolar. Conclui-se que a variação positiva do GBG produz um ambiente propício ao processo cognitivo e relacional dos alunos.

Palavras-chave: Good Behavior Game; habilidades e competência sociais; reforço positivo.

## Abstract

The Good Behavior Game (GBG) is a management technique aimed at reduce/prevent disruptive behaviors in an educational context. This research sought to verify if, the use of strategies based on a variation of the GBG, would facilitate the development of prosocial behaviors positively reinforced in the fifth graders. The experimental lineation was divided into two phases: a week of baseline to verify the frequency of emission of the behaviors to be evaluated; and four weeks of observations to the score recording of the groups according to the desirable behaviors. At the end of each week of observation, prizes were given to the winner group. The results showed that the use of positive reinforcement is important for the development of competences and skills social in the school context. It is concluded that it is possible to utilize a positive variation of the GBG producing a conducive environment to the cognitive and rational process of the students.

Key words: Good Behavior Game; competences and skills social; positive reinforcement.

## Resumen

Good Behavior Game (GBG) es una técnica de gestión destinada a la reducción y prevención de los comportamientos disruptivos en un contexto educativo. Esta investigación intenta comprobar si el uso de las estrategias basadas en una variación del GBG, facilitaría el desarrollo de conductas prosociales, reforzadas positivamente en los alumnos de quinto año. La directriz experimental fue dividida en dos fases: una semana de delineación básica para verificar la frecuencia de emisión de los comportamientos que serán evaluados; y cuatro semanas de observación para la apuración de los puntos de cada equipo con base en los comportamientos pretendidos. Al final de cada semana de observación, se entregaron premios al equipo vencedor. Los resultados evidenciaron que, el uso del refuerzo positivo es importante para el desarrollo de habilidades y competencias sociales en el contexto escolar. Por tanto, se deduce que es posible utilizar una variación positiva del GBG, creando un ambiente propicio para el proceso cognitivo y de interacción entre los alumnos.

Palabras clave: Good Behavior Game, habilidades y competencias sociales; refuerzo positivo.

ABPMC ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO COMPORTAMENTO

OPEN ACCESS 2021 © ABPMC. É permitido compartilhar e adaptar. Deve dar o crédito apropriado, não pode usar para fins comerciais.

# Desenvolvendo Habilidades Sociais em Ambiente Escolar: uma proposta envolvendo o Good Behavior Game

Jacqueline Rodrigues Guimarães, Rayssa Patrícia Wanzeler Gonçalves, Gabriela Souza do Nascimento

Universidade da Amazônia

O *Good Behavior Game* (GBG) é uma técnica de gerenciamento com o objetivo reduzir/prevenir comportamentos disruptivos em contexto educacional. Este estudo buscou verificar se o uso de estratégias baseadas em uma variação do GBG facilitaria o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais reforçados positivamente em alunos do quinto ano. O delineamento experimental foi dividido em duas fases: uma semana de linha de base para verificar a frequência de emissão dos comportamentos a serem avaliados; e quatro semanas de observações para computação de pontos das equipes quanto aos comportamentos desejáveis. Ao final de cada semana de observação, entregaram-se premiações à equipe vencedora. Os resultados mostraram que a utilização do reforço positivo é importante para o desenvolvimento de habilidades e competências sociais, em contexto escolar. Conclui-se que a variação positiva do GBG produz um ambiente propício ao processo cognitivo e relacional dos alunos.

Palavras-chave: Good Behavior Game; habilidades e competência sociais; reforço positivo.

---

As habilidades sociais (HS) consistem em descrições de topografias, com determinadas funções comportamentais, esperadas pelos indivíduos e seus interlocutores, em relações interpessoais de uma determinada cultura, sendo que os ganhos produzidos ao indivíduo, que emite o comportamento, e ao grupo social, ao qual ele faz parte, é denominado competência social (Del Prette & Del Prette, 2017). Mas, para que a aprendizagem das HS ocorra, é necessário um contexto social favorável, que permita ao indivíduo agir da forma esperada, assim como ter acesso às contingências necessárias para o fortalecimento e a manutenção do responder adequadamente (Del Prette & Del Prette, 2013; 2017). De acordo com Del Prette e Del Prette (2017) déficits em HS podem acarretar prejuízos nos relacionamentos interpessoais, uma vez que comportamentos sociais indesejáveis, por parte do indivíduo podem gerar resultados insatisfatórios aos interlocutores, podendo ocasionar problemas de diferentes ordens, como os que ocorrem no ambiente escolar, como o isolamento, bullying entre outros.

Tendo em conta que em um ambiente escolar reúnem-se diariamente, por um considerável período, pessoas com diferentes valores e histórias de vida, é inevitável que diferenças acabem emergindo, originando conflitos e tornando o ambiente desfavorável para a aprendizagem (Estanislau & Bressan, 2014). Dessa forma, estudantes que possuem déficit ou fraco repertório de HS deveriam ser treinados para que conseguissem estabelecer uma comunicação eficaz e adequada no convívio social, dentro daquele ambiente.

Conforme Tacla, Norgren, Ferreira, Estanislau, e Fóz (2014), às crianças, ao entrarem na escola, já dispõem de algum grau de habilidades socioemocionais, definidas pelos autores como “habilidades que auxiliam a pessoa a lidar consigo mesma, a relacionar-se com os outros e

a executar tarefas (estudar, trabalhar, etc.) de maneira competente e ética" (p. 49). No contexto escolar, essas habilidades podem ser estimuladas nos estudantes pelos educadores, em parceria com a família. É válido lembrar que o desenvolvimento de HS na escola pode ajudar a diminuir e/ou prevenir fenômenos como o bullying, que consiste em um tipo de violência recorrente em sala de aula, envolvendo criança ou adolescente como vítima ou agressora, podendo ter implicações nas diferentes relações interpessoais aos quais estão envolvidos (Batsche, 1997; Lisboa, Braga, Sbicigo, & Binsfeld, 2009).

O Good Behavior Game (GBG) apresenta-se como uma maneira efetiva de evitar e/ou diminuir problemas recorrentes no campo escolar (Barrish, Saunders, & Wolf, 1969; Bonfim, 2018; Calegari, 2016; Joslyn, Donaldson, Austin, & Vollmer, 2019; Kellam et al., 2011; Tingstrom, Sterling-Turner, & Wilczynsky, 2008). Tal ferramenta, pode ser descrita como uma técnica de gerenciamento de comportamento, cujo principal objetivo é reduzir comportamentos disruptivos em sala de aula, como conversas paralelas, falta de cooperação e comportamentos violentos, melhorando a interação entre os alunos e seus pares e entre alunos e professor. Apesar de hoje existirem vários delineamentos para o GBG, ele pode ser definido como um jogo, aos quais são programadas contingências intergrupos, envolvendo a competição entre ao menos duas equipes formadas pelos alunos da sala, em que o comportamento disruptivo de um membro resulta na possível perda de privilégios para a equipe. E ao contrário, o engajamento dos membros, na emissão das respostas desejadas, implica em recompensas reforçadoras positivas, aplicadas a todos da equipe (Barrish et al., 1969; Joslyn et al., 2019; Kellam et al., 2011; Tingstrom et al., 2008). Kellam et al. (2011) ressalta que a aplicação do GBG em ambiente escolar, mostra-se como uma ferramenta eficaz, não apenas na supressão de respostas inadequadas e ampliação de repertório comportamental, a curto prazo, mas, tem se mostrado útil também para prevenir desordens comportamentais e emocionais a longo prazo, como uso abusivo de drogas lícitas e ilícitas e comportamentos suicidas, na vida adulta. É válido lembrar que o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis, geradas a partir da aquisição de um responder adequadamente à demanda exigida no contexto, podem funcionar como um recurso para evitar comportamentos de risco.

O GBG foi aplicado pela primeira vez por Barrish et al. (1969) com o objetivo de manejar comportamentos disfuncionais dos discentes em sala de aula, aplicando diferentes tipos de consequências (e.g., *tag* da vitória, ser os primeiros a saírem para o lanche, ter 30 minutos de tempo livre ao final do dia). Neste estudo, o GBG foi aplicado em uma turma do quarto ano, dividida entre duas equipes. A cada comportamento inadequado emitido pelos membros da equipe (ficar fora do assento e conversar) era colocado um ponto em um painel, que gerava como consequência perdas de privilégios para a equipe. Era considerado vencedor do jogo, a equipe que tivesse menos pontos no quadro, ou, ambas caso tivessem alcançado menos que cinco pontos. Após a aplicação do GBG, foi constatada uma

diminuição na frequência das respostas disfuncionais não somente no campo escolar, mas também no familiar, mostrando, assim, que houve generalização a respeito do que foi aprendido (Barrish et al., 1969). Após o estudo de Barrish et al. (1969), o GBG tornou-se uma linha de pesquisa e vários estudos paramétricos foram realizados a fim de refinar e comprovar a eficácia deste procedimento (Joslyn et al., 2019; Tingstrom et al., 2008).

Em revisão de literatura realizada por Tingstrom et al. (2008) e Joslyn et al., (2019) é possível notar a existência e a eficácia de uma grande variedade de procedimentos do GBG assim como a aplicação a estudantes de diferentes séries: pré-escolar (e.g., Wiskow, Matter, & Donaldson, 2019), escolar (e.g. Robertshaw & Hiebert, 1973; Maloney & Hopkins, 1973); e universitários (e.g. Cheatham et. al., 2017).

Tendo em vista que no ambiente escolar existem grandes probabilidades de altos índices de comportamentos antissociais, conflitos interpessoais e indisciplina, se observa a necessidade de desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e habilidades socioemocionais. Vale lembrar que a partir do desenvolvimento de HS é possível trabalhar a prevenção de problemas de comportamentos e conflitos interpessoais enfatizando a promoção de saúde emocional.

A proposta deste estudo foi aplicar, de forma lúdica, o GBG aos alunos de uma turma de quinto ano para o desenvolvimento de habilidades e competências sociais na escola visando um melhor convívio social nesse ambiente. O método, aqui utilizado, foi desenvolvido a partir da versão original do Good Behavior Game (GBG) realizada por Barrish et al. (1969), entretanto, foram realizadas modificações nas contingências apresentadas, pois não ocorreu perda de privilégios caso alguma equipe emitisse comportamentos indesejáveis (punição) mas sim reforço positivo das subclasses comportamentais desejáveis.

O objetivo do estudo foi aplicar a variação do GBG, reforço positivo de respostas desejadas, e observar se ocorreria o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, em alunos de uma turma do quinto ano de uma escola particular de Belém-PA, que apresentavam dificuldades nas relações interpessoais.

## Método

### Participantes

O estudo foi realizado com uma turma de 20 alunos de 10 a 11 anos, (divididos igualmente em duas equipes, sendo a organização das equipes por ordem alfabética), do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de um bairro de classe alta na cidade de Belém-PA, Brasil. A participação dos alunos na pesquisa ocorreu mediante assinatura, dos participantes e de seus responsáveis, do Termo de Assentimento (TA) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coleta de dados só teve início após o parecer positivo do Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos (Parecer 2.949.379).

### Critérios de inclusão

O critério utilizado para seleção da turma para participar do estudo foi a quantidade de registros de ocorrências na coordenação e no setor de Psicologia da escola. Sendo assim, foi selecionada a turma que mais apresentava ocorrências, que envolviam queixas gerais relacionadas aos comportamentos com os seus pares durante as aulas, como discussão em sala de aula, conversas paralelas, não saber esperar a sua vez para falar, agressões físicas e verbais, e dificuldade para identificar que algumas de suas atitudes poderiam estar trazendo prejuízo aos pares (como esconder os pertences do colega, por exemplo).

### Instrumentos

Foi confeccionado um mural em papel cartão que serviu para postagem semanal do total de comportamentos desejáveis emitidos por cada equipe. O mural era composto de seis colunas, ao qual na primeira estavam dispostas as equipes (equipe 1 e 2) e nas seguintes encontravam-se o total de pontos obtidos, na primeira, segunda, terceira e quarta semana, respectivamente, e a pontuação final . Foi utilizado também um cronômetro para fazer contagem do tempo das observações e folhas de registro impressas em papel A4, para anotar os dados. Também foram utilizados quatro cartazes ilustrativos aos quais cada um possuíam personagens que demonstravam uma das seguintes situações: cumprimentar, despedir-se, desculpar-se, e pedir por favor. Como recompensa por alcançar os critérios estabelecidos foram usadas: fichas no formato de emojis sorrindo; figurinhas de um álbum de campeonato de futebol; barras de chocolate; caneta, lápis e pranchetas decoradas; latas de batata; e laços de cabelo (definido previamente entre a turma e os observadores, com a autorização da escola).

### Riscos

Para diminuir a probabilidade de os alunos se sentirem expostos, a cada observação de comportamento desejado foi pontuada a equipe, e não os alunos de forma individual. Também não foram sinalizados os comportamentos indesejados nem punidas as equipes que apresentaram tais emissões. Foram tomadas as seguintes medidas como forma de prevenção de desconforto ou constrangimento dos alunos:

- Garantia de confidencialidade de dados pessoais dos participantes;
- Garantia de acesso aos resultados coletivos (não sendo revelados os resultados individuais para não expor o aluno participante);
- Atenção das pesquisadoras aos sinais verbais e não verbais de possíveis desconfortos dos participantes (sendo a ação suspensa de forma imediata ao se perceber qualquer sinal de desconforto);
- Proteção assegurada da imagem dos participantes (sem registro de vídeos e fotos destes durante a pesquisa);
- Garantia da divulgação pública dos resultados coletivos (para reconhecimento da equipe que se destacou);
- Garantia de respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como aos hábitos e costumes.

**Procedimento**

O estudo foi dividido em duas fases. Na fase 1 ocorreu a linha de base para verificar os déficits e a ocorrência das subclasses de comportamentos pró-sociais emitidos pelos alunos. Foi realizada uma conversa inicial com a turma informando que ocorreria uma observação sobre os relacionamentos estabelecidos entre eles, nas aulas das disciplinas de história e ciências (disciplinas escolhidas por trabalhar com temas que geravam maior oportunidade de interação social em sala) no decorrer de uma semana e após este período seria realizado um jogo envolvendo os comportamentos observados. Ressalta-se que cada disciplina ocorria uma vez por semana, totalizando, portanto, dois dias de observações na semana. Para tentar minimizar os efeitos dos eventos, observação e registro realizados pelas pesquisadoras, sobre o comportamento dos alunos, foi adotado o seguinte esquema: as pesquisadoras ficavam presentes na sala de aula por um período total de 40 minutos sendo que nos primeiros 10 minutos ocorria o intervalo, ou seja, não era realizada observação e nem registro. Nos 10 minutos seguintes, era feita a primeira observação e registro. Após esses 20 minutos, a mesma sequência era repetida: 10 minutos de intervalo seguidos de 10 minutos de observação  Foi utilizado um timer para contagem do tempo (para uma descrição resumida do delineamento, ver Tabela 1).

Após a semana de linha de base, foram listados, e descritos, as subclasses de comportamentos aos quais os alunos apresentavam maiores dificuldades para emitir e que seriam os comportamentos alvos a serem adquiridos na Fase 2:

**1** Cumprimentar o outro (pegar na mão do amigo e dizer “oi, tudo bem?”)’.

**2** Elogiar o outro (nomear adjetivos qualificadores, p. ex., “como você está bonito!”).

**3** Dar continuidade ao assunto do outro (não mudança do assunto iniciado, p. ex., “Você gosta de jogar futebol?”; “Sim, e você?; Para qual time torce?”).

**4** Reconhecer emoções no outro (perceber quando o amigo está triste, feliz, chateado, assustado etc., p. ex., “Percebi que você está triste, posso ajudar em alguma coisa?”).

**5** Mudar de assunto de forma apropriada (quando não se sentir à vontade, falar de forma não agressiva, p. ex., “Entendo, mas se você não se importar eu preciso terminar esse trabalho agora.”).

**6** Entender sentimentos e emoções alheias (perceber quando o amigo está triste, feliz, etc., p. ex., “Entendo que você não consiga falar sobre isso agora porque está chateado.”).

**7** Falar olhando para o outro (nos olhos do outro).

**8** Estar atento a dicas sutis do outro, como expressões faciais, corporais e motoras (diante de um gesto, perceber o que o amigo está querendo que seja observado por meio do que está sendo sinalizado).

**9** Reagir à aproximação do outro (quando o amigo disser “oi” e der um abraço, retribuir).

**10** Esperar sua vez de falar (esperar quem está falando finalizar para poder dizer algo).

**11** Saber perder (não bater, não gritar etc. diante de uma derrota).

**12** Dizer obrigado (quando ganhar algo).

**13** Dizer por favor (quando pedir algo).

**14** Pedir desculpa, quando necessário (se falar ou fizer algo que ofenda alguém).

Na segunda fase, ao qual ocorreu a aplicação do GBG, que teve início na semana seguinte à primeira fase, primeiramente foi realizada uma conversa com a turma  aos quais foram informados as regras do jogo (fazendo a divisão da turma em equipe 1 e 2) assim como realizou-se um trabalho de psicoeducação. Neste processo de psicoeducação foi mostrado e explicado cada um dos 14 comportamentos sociais desejáveis, da lista, que iriam ser pontuados no jogo (descrição dos comportamentos a serem pontuados estão listados acima). Ressalta-se que pelo fato do trabalho de psicoeducação ter sido planejado para ocorrer somente uma vez, foram entregues à professora quatro cartazes ilustrativos, descrevendo comportamentos pró-sociais de cumprimentar, despedir-se, desculpar-se, e utilizar o por favor para serem fixados na sala de aula e funcionarem como modelos e estímulos discriminativos para a ocorrência das respostas adequadas, por parte dos alunos. Pontua-se ainda que a fim de fortalecer o vínculo e estimular os alunos a participarem da atividade, durante a conversa realizada com os alunos, foi permitido a eles escolherem junto com as pesquisadoras um nome para ser dado ao jogo (o nome escolhido foi Jogo do Bom Comportamento), assim como definir os elementos que seriam utilizados como recompensas, para premiação da equipe que alcançasse os critérios pré-estabelecidos (para uma descrição resumida do delineamento, ver Tabela 1).

*Tabela 1*
Descrição resumida do delineamento.

| **Fases** | **Semana** | **Descrição** |
|---|---|---|
| Fase 1 Linha de Base | 1 | Observação, análise dos déficits e subclasses de comportamentos pró-sociais apresentados pelos alunos. |
| Fase 2 GBG | 2 | Observação de comportamentos pró-sociais e, na sexta-feira, premiação parcial da equipe vencedora da fase. |
| | 3 | Observação de comportamentos pró-sociais e, na sexta-feira, premiação parcial da equipe vencedora da fase. |
| | 4 | Observação de comportamentos pró-sociais e, na sexta-feira, premiação parcial da equipe vencedora da fase. |
| | 5 | Observação de comportamentos pró-sociais e, na sexta-feira, premiação parcial da equipe vencedora da fase. |
| | 6 | Divulgação dos resultados e premiação da equipe vencedora. |

A Fase 2 foi realizada nas quatro semanas seguintes à fase 1 e seguiu o mesmo critério de observação descrito na linha de base: presença das pesquisadoras por 40 minutos nas aulas de história e ciências, intercalando tempos de 10 minutos de intervalo e observação e registro. Mas a cada

observação de ocorrência de um comportamento desejado, era computado 1 ponto, simbolizado pelo sinal de + em uma folha de registro que ficava de posse das pesquisadoras. Ao final de cada semana, a turma era informada qual a equipe vencedora da semana, e postado no mural da sala um "emoji" sorrindo na coluna correspondente daquela equipe e o total de pontos obtidos naquela semana por equipe (para uma descrição resumida do delineamento, ver Tabela 1).

A cada semana ocorria uma parcial com um prêmio de menor magnitude, onde os alunos poderiam escolher entre: figurinhas de um álbum de campeonato de futebol, caneta decorada, lápis decorado, prancheta decorada ou laços de cabelo. Após as 4 semanas, ocorreu a premiação final (onde foram ofertados os prêmios de maior magnitude, lata de batata e barra de chocolate). A premiação parcial a cada semana só ocorria se pelo menos 50% da pontuação fosse obtida por mais de três alunos da equipe. Ao final das 4 semanas, foram somadas as pontuações e feita a divulgação da equipe vencedora para a turma (para uma descrição resumida do delineamento, ver Tabela 1).

## Resultados e Discussões

É possível observar, na figura 1, o desempenho dos grupos no decorrer da pesquisa. Na linha de base verifica-se que a emissão dos comportamentos desejáveis se encontrava em baixa frequência (as equipes 1 e 2 apresentaram apenas 2 e 3 emissões de comportamentos desejados, respectivamente), sendo observado um aumento desses comportamentos, nas semanas seguintes. Tais dados corroboram com os resultados existentes na literatura (e. g. Calegari, 2016; Fishbein & Wasik,1981; Patrick, Ward, & Crouch, 1998, Wahl et al.,2016; Wright & McCurdy, 2012) em que a versão do GBG, onde ocorreu o reforço positivo das respostas desejadas, tanto a curto quanto a longo prazo se mostraram tão eficazes quanto a versão original do jogo, ao qual a curto prazo ocorre punição e a longo prazo, reforço positivo.

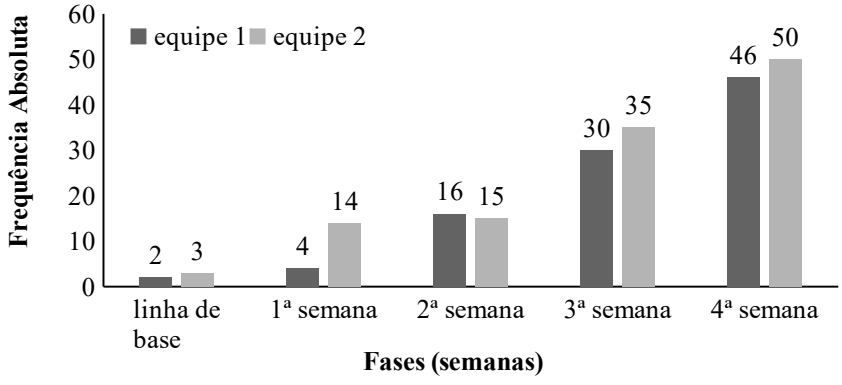



*Figura 1* - Frequência absoluta dos comportamentos desejáveis apresentados pelas equipes no decorrer das semanas, durante a linha de base e Good Behavior Game.

Na Tabela 2 é possível observar as subclasses comportamentais que apresentaram aumento de frequência no decorrer das semanas em que o GBG foi aplicado. Dentre as que mais se destacaram encontram-se: dar continuidade ao assunto do outro; entender sentimentos e emoções alheias; falar direcionando o olhar para o outro; reagir de forma empática à aproximação do outro; e esperar sua vez de falar. Tais dados permitem supor que o GBG pôde promover uma mudança, no funcionamento dos alunos em sala de aula, em relação às queixas comportamentais outrora presentes, uma vez que o GBG pode ter facilitado a interação social da turma fazendo com que os comportamentos alvos aumentassem de frequência sempre que reforçados positivamente, tanto através dos itens tangíveis (brindes selecionados como recompensas no GBG) ou através de reforços sociais obtido no grupo (elogios, retribuição do amigo em relação ao comportamento, etc.). Kellam, et. al. (2011) resgata a importância do GBG na mudança do repertório comportamental dos alunos, dentro da sala de aula e o fato dos estudantes passarem a ser vistos como membros de um grupo. De acordo com estes autores, a escola é um dos campos sociais aos quais é exigido do indivíduo o processo de adaptação e estabelecimento de relações interpessoais.

Ainda sobre as respostas que aumentaram de frequência, no decorrer do GBG é possível que os cartazes ilustrativos, fixados na sala no início do jogo, tenham funcionado como estímulo discriminativo, para a ocorrência de tais comportamentos. Na medida em que as semanas se passavam e o contexto de jogo estimulava a interação social, provavelmente ocorria um aumento da motivação para vencer o jogo, já que a turma se mostrava competitiva. Logo, visualizar ilustrações sobre "cumprimentar", "despedir-se", "desculpar-se" e "pedir por favor" podem ter favorecido, inicialmente, a aprendizagem e, posteriormente, a emissão das respostas pró-sociais descritas na Tabela 2.

*Tabela 2*
Comportamentos emitidos em alta frequência, ao longo das semanas, durante a linha de base o good behavior game.

| **Comportamentos em alta frequência** | **Semana** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Dar continuidade ao assunto do outro | 0 | 0 | 7 | 29 | 37 |
| Entender sentimentos e emoções alheias | 0 | 1 | 1 | 4 | 15 |
| Falar olhando para o outro | 1 | 0 | 8 | 16 | 20 |
| Reagir de forma empática à aproximação do outro | 0 | 0 | 1 | 3 | 21 |
| Esperar sua vez de falar | 2 | 8 | 10 | 9 | 4 |

Pontua-se, que durante a última semana, mesmo com a continuidade do aumento do número de emissões de comportamentos positivos pelo grupo, tal aumento não ocorreu em relação ao comportamento "esperar

sua vez de falar" (ver Tabela 2), como estava ocorrendo nas semanas anteriores. Isso pode ter sido motivado pelo fato de que, no último dia de observação, a turma estava realizando exercícios de revisão de conteúdo devido à proximidade das provas. A professora havia solicitado que eles respondessem as questões para que ela corrigisse, variável que pode ter alterado o padrão das aulas observadas anteriormente, pois os alunos, concentrados em resolver os exercícios propostos, não puderam interagir tanto durante a aula.

Em contrapartida, comportamentos como: elogiar o outro, mudar de assunto de forma apropriada e saber perder não apareceram no repertório dos alunos durante a aplicação do jogo; e outros, como reconhecer emoções no outro tiveram baixa frequência (ver Tabela 3). Pontua-se que uma das limitações deste trabalho foi a quantidade de tempo em que as observações ocorreram (duas aulas por semana, 80 minutos), sendo assim, é provável que os comportamentos não emitidos ou apresentados em baixa frequência possam ter ocorrido em momentos que existiam demanda social adequada para tais desempenho, mas não foram devidamente registrados por conta do delineamento experimental adotado aqui. Logo, seria interessante se o delineamento aqui utilizado fosse aplicado em contextos em que pudessem ocorrer maiores interações sociais, como a aula de educação física e intervalo.

*Tabela 3*
Comportamentos emitidos em baixa frequência, no decorrer das semanas, durante a linha de base e o *Good Behavior Game*.

| **Comportamentos em baixa frequência** | **Semana** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Cumprimentar o outro | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Elogiar o outro | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Reconhecer emoções no outro | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Mudar de assunto de forma apropriada | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Atentar para dicas sutis do outro* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Saber perder | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Dizer obrigado, quando necessário | 0 | 3 | 1 | 1 | 3 |
| Dizer por favor, quando necessário | 0 | 4 | 1 | 1 | 1 |
| Pedir desculpa, quando necessário | 0 | 0 | 1 | 1 | 4 |

*Nota.* * = como expressões faciais, corporais e motoras.

Outra hipótese que pode justificar a baixa frequência dos comportamentos registrados na Tabela 3, é que existe a probabilidade de que tais subclasses não fizessem parte do repertório comportamental dos estudantes. É válido ressaltar que de acordo com a Tabela 3, as subclasses

comportamentais que não apresentaram alta frequência no decorrer do GBG, não foram também emitidas durante a linha de base. No procedimento aqui adotado foi realizado apenas um encontro, com os alunos, com a função de psicoeducação, onde foram apenas explicadas as subclasses a serem adquiridas. Talvez este único encontro não tenha sido suficiente para que ocorresse a aprendizagem de novos repertórios e consequentemente, novas topografias. Sendo assim, um processo de treinamento de habilidades sociais, onde ocorresse a aplicação de vivências como modelação simbólica por meio de recursos multimídia (vídeos), antes da aplicação do GBG pode também ser uma variável que pudesse aumentar a probabilidade de se alcançar os padrões de funcionamento desejáveis. Embora as habilidades sociais sejam aprendidas ao longo da vida do indivíduo, quando as condições não são propícias a essa aquisição e manutenção (demanda social), o processo pode ser recuperado por meio de treinamento sistemático em contextos estruturados, e conduzido de forma eficaz por meio de estratégias de grupo (Del Prette & Del Prette, 2006a).

É pertinente pontuar que um dos critérios para que a turma de quinto ano fosse escolhida para participar do GBG foi ter apresentado um maior número de ocorrências na coordenação e no setor de Psicologia. Embora não se tenha registrado oficialmente tais dados, neste estudo, após a implantação do GBG o número de ocorrências diminuiu. É interessante que esta variável seja devidamente avaliada e registrada em futuras pesquisas. De acordo com revisão de literatura realizada por Tingstrom et al. (2008) existe uma expressiva quantidade de estudos que demonstram a efetividade do GBG na diminuição da frequência de padrões comportamentais disfuncionais. Entretanto, destaca-se que o design experimental adotado aqui teve como foco produzir um aumento de comportamentos pró-sociais, uma vez que as subclasses comportamentais selecionadas foram emitidas em baixa frequência durante a linha de base.

Frente ao exposto, corrobora-se a ideia do uso de contingências reforçadoras positivas no contexto escolar, a fim de facilitar a emissão, com maior frequência, de respostas adaptativas funcionais por parte do corpo discente. Vale destacar que, segundo Skinner (1972), a sala de aula é caracterizada por não oferecer uma quantidade adequada de recompensas positivamente reforçadoras, o que pode prejudicar a aquisição e manutenção de padrões de respostas adequadas para o estabelecimento de relações sociais saudáveis.

## Considerações finais

Este trabalho demonstrou que, no contexto escolar, o uso de recompensas positivamente reforçadoras, em design intergrupos, é de grande importância para o desenvolvimento de padrões comportamentais funcionais em relações interpessoais, entre os alunos. Entretanto, é sabido que para que ocorra uma resposta funcional, para o indivíduo e para o grupo, é necessária uma demanda social (Del Prette & Del Prette, 2017).

O GBG, no delineamento aqui apresentado pareceu criar, em parte, esta demanda social, que envolvia uma competição entre equipes, onde a engajamento dos membros traria ganhos a longo e a médio prazo para equipe (recompensas semanais). No que diz respeito aos ganhos individuais, recebidos pelo emissor das respostas adequadas, conforme colocado por Del Prette e Del Prette (2017) é provável que elementos como a consecução do objetivo, o estabelecimento de relacionamentos positivos, com os outros membros, e a satisfação pessoal tenham funcionado como elementos reforçadores que permitiram o engajamento nas tarefas. Sendo assim, é possível supor que o procedimento, aqui utilizado, permitiu o desenvolvimento de algumas subclasses de habilidades e competências sociais.

Entretanto, embora tenha-se alcançado um aumento de repertório comportamental em ambas as equipes, dos 14 comportamentos selecionados, para serem desenvolvidos, nove não ocorreram, ou foram emitidos em uma frequência menor que quatro, ao longo das semanas. Tais dados sugerem a necessidade de refinamento do delineamento aqui utilizado, buscando controlar variáveis como: a) mapeamento mais detalhado do repertório comportamental apresentado pelos alunos; b) tempo maior de exposição a atividades de psicoeducação, para que os alunos consigam aprender as topografias esperadas assim como as suas referidas funções; e c) observação dos comportamentos dos alunos em diferentes momentos do dia em que estão em sala de aula. Provavelmente, o controle desta última variável exigiria treinamento do corpo técnico da escola (incluindo professores) para conseguirem observar e consequênciar as respostas adequadas dos alunos, o que poderia gerar a curto e a médio prazo benefícios na relação estabelecidas com os discentes, pois o corpo técnico também se tornaria mais apto a lidar com o gerenciamento de suas emoções frente às questões desafiadoras que a sala de aula impõe.

A estratégia do GBG, portanto, pode trazer grandes benefícios para todos. Ela demanda pouco recurso financeiro, além de ser uma maneira prática de implementação de desenvolvimento de habilidades e competências sociais e socioemocionais no contexto escolar. Pontua-se que, nesse ambiente, estratégias um para um, como no contexto clínico, é menos viável devido à demanda do professor para um número relativamente grande de alunos. Ainda, por ser contexto de grupo, é possível beneficiar um maior número de pessoas a curto e a longo prazo, uma vez que, segundo Skinner (2007, p. 131) “é o efeito sobre o grupo, e não as consequências reforçadoras para seus membros, o responsável pela evolução da cultura”.

## 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*(2), 119–124. https://doi.org/10.1901/jaba.1969.2-119

Batsche, G. M. (1997). Bullying. Em G. G. Bear, K. M. Minke, & A. Thomas A. (Orgs.), *Children's needs, Part II: Development, problems, and alternatives* (pp. 171–179). Bethesda, MD, National Association of School Psychologists.

Bonfim, L. F. (2018). *Promovendo comportamentos adequados em sala de aula: efeitos da aplicação de uma variação positiva do Good Behavior Game em uma escola pública brasileira* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

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). Associação Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento, São Paulo, São Paulo, Brasil.

Cheatham, J. M., Ozga, J. E., St. Peter, C. C., Mesches, G. A., & Owsiany, J. M. (2017). Increasing class participation in college classrooms with the Good Behavior Game. *Journal of Behavioral Education*, *26*, 177–292. https://doi.org/10.1007/s10864-017-9266-7

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2006a). *Habilidades sociais: Conceitos e campo teórico-prático*. http://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/03/habilidades-sociais-conceitos-e-campo-teorico-pratico.pdf

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2013). *Psicologia das habilidades sociais na Infância*. São Paulo: Editora Vozes.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competências Social e Habilidades Sociais; manual teórico-prático*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Estanislau, G. M., & Bressan, R. A. (2014 ). *Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber*. São Paulo: Artmed.

Fishbein, J. E., & Wasik, B. H. (1981). Effect of the good behavior game on disruptive library behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *14*(1), 89–93. https://doi.org/10.1901/jaba.1981.14-89

Kellam, S. G., Mackenzie, A. C., Brown, C. H., Poduska, J. M., Wang, W., Petras, H., & Wilcox, H. C. (2011). The good behavior game and the future of prevention and treatment. *Addiction science & clinical practice*, *6*(1), 73–84.

Lisboa, C. S. M., Braga, L. L., Sbicigo, J. S., & Binsfeld, A. (2009). Aprender com amigos, ensinar os amigos: relações entre amizade e processos de aprendizagem. Em J. C. Souza Neto, & M. S. Andrade (Orgs.). *Aprendizagem humana* (pp. 220–241). São Paulo: Expressão e Arte.

Joslyn, R. P., Donaldson, J. M., Austin, J. L., & Vollmer, T. R., (2019). The Good Behavior Game: a brief review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *52*(3), 811–815. https://doi.org/10.1002/jaba.572

Maloney, K. B., & Hopkins, B. L. (1973). The modification of sentence structure and its relationship to subjective judgements of creativity in writing. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *6*(3), 425–433. https://doi.org/10.1901/jaba.1973.6-425

Patrick, C. A., Ward, P., & Crouch, D. W. (1998). Effects of holding students accountable for social behaviors during volleyball games in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *17*(2), 143–156.

Robertshaw, C. S., & Hiebert, H. D. (1973). The astronaut game: A group contingency applied to a first grade classroom. *SALT: School Applications of Learning Theory*, *6*(1), 28–33.

Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino* (R. Azzi Trad.). São Paulo: Editora HerderEdusp. (Coleção Ciências do Comportamento.)

Skinner, B. F.. (2007). Seleção por conseqüências. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9 (1), 129–137. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v9i1.150 (Obra original publicada em 1957.)

Tacla, C., Norgren, M. B. P., Ferreira, L. S. P., Estanislau G. M., & Fóz, M. (2014). Aprendizagem socioemocional na escola. Em G. M. Estanislau, & R. A. Bressan (Orgs.), *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber* (pp. 49–62). Porto Alegre: Artmed.

Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H. E., & Wilczynski, S. M. (2006). The good behavior game: 1969–2002. *Behavior Modification*, *30* (2), 225–253. https://doi.org/10.1177/0145445503261165

Wahl, E., Hawkins, R. O., Haydon, T., Marsicano, R., & Morrison, J. Q. (2016). Comparing Versions of the Good Behavior Game: Can a Positive Spin Enhance Effectiveness? *Behavior Modification*, *40*(4), 493–517. https://doi.org/10.1177/0145445516644220

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*(1), 105–115. https://doi.org/10.1002/jaba.500

Wright, R. A., & McCurdy, B. L. (2012). 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. https://doi.org/10.1177/1098300711421008