



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS DE MIRACEMA DO TOCANTINS  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**MANOEL RODRIGUES DOS SANTOS NETO**

**O REFORÇAMENTO POSITIVO NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISÃO DE LITERATURA**

**MIRACEMA DO TOCANTINS, TO  
2024**

**Manoel Rodrigues dos Santos Neto**

**O Reforço Positivo nas Estratégias de Ensino-Aprendizagem na  
Educação Básica: Revisão de Literatura**

Artigo apresentado à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema para obtenção de título de Bacharel em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Junio Moreira de Souza

Miracema do Tocantins, TO

2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

S237r Santos Neto, Manoel Rodrigues dos.  
O Reforçamento Positivo nas Estratégias de Ensino-  
Aprendizagem na Educação Básica:: Revisão de Literatura. / Manoel  
Rodrigues dos Santos Neto. – Miracema, TO, 2024.  
30 f.

Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins –  
Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Psicologia, 2024.

Orientador: Adriano Junio Moreira de Souza

1. Reforçamento Positivo. 2. Ensino-aprendizagem. 3.  
Competências emocionais e sociais. 4. Pedagogia. I. Título

**CDD 150**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de  
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que  
citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime  
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha  
catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

MANOEL RODRIGUES DOS SANTOS NETO

O REFORÇAMENTO POSITIVO NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISÃO DE LITERATURA

Artigo apresentado à UFT- Universidade Federal do Tocantins- Campus Universitário de Miracema, Curso de Psicologia, foi avaliado para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia e aprovado em sua versão final pelo Orientador e Banca Examinadora.

Data de Aprovação \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Adriano Junio Moreira de Souza, Orientador, UFT

---

Prof. Me. Lucas Delfino Araújo, Examinador, FACDO

---

Profa. Dra. Juliana Biazze Feitosa, Examinadora, UFT

Dedico a Ronaldo Casimiro e Lidia Alencar, meus pais, que sempre acreditaram em mim e me deram forças para seguir em frente, mesmo nos momentos de incerteza, e que são a base de tudo o que conquistei. Aos meus amigos, que com suas palavras e gestos, me fizeram enxergar a beleza da jornada, mesmo nas etapas mais desafiadoras e solitárias. Agradeço a cada um de vocês por me ajudarem a ser quem sou.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, por trabalharem duro para que eu pudesse estar onde estou. As minhas irmãs, Fernanda Casimiro, Rafaella Alencar e Mellyssa Alencar por estarem ao meu lado. Aos meus amigos Guilherme Baumhardt, Felipe Maciel, Leonardo Milhomem, Deborah Cristinie e Aline Silva pelo controle de danos e por me proporcionarem momentos de alegria e apoio durante toda essa jornada. Ao meu Orientador, Adriano Junio, por sua orientação, paciência e apoio. A todos que me ajudaram a alcançar este momento, meu muito obrigado.

## RESUMO

Este trabalho aborda a importância do reforço positivo no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, com foco no desenvolvimento de competências emocionais e sociais de crianças e adolescentes. A pesquisa se insere no contexto da Educação Básica, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e busca explorar como práticas pedagógicas, especialmente o reforço positivo, podem contribuir para a motivação e o engajamento dos alunos, contribuindo para sua permanência e sucesso escolar. A metodologia adotada envolveu uma análise qualitativa das estratégias de ensino, baseada em revisão bibliográfica. Os principais resultados indicam que o uso eficaz do reforço positivo, aliado a práticas inclusivas, favorece não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também a integração social e o desenvolvimento emocional dos estudantes. O estudo destaca a importância de estratégias motivacionais e da internalização de valores no aprimoramento das práticas pedagógicas na educação, sugerindo a continuidade de pesquisas para promover o desenvolvimento integral dos alunos.

**Palavras-chave:** Reforço positivo. Ensino-aprendizagem. Competências emocionais e sociais. Pedagogia.

## **ABSTRACT**

This paper addresses the importance of positive reinforcement in the teaching-learning process in Elementary School II and High School, focusing on the development of emotional and social competencies in children and adolescents. The research is framed within the context of Basic Education, as established by the National Education Guidelines and Framework Law (LDB), and seeks to explore how pedagogical practices, especially positive reinforcement, can contribute to student motivation and engagement, promoting their school retention and success. The methodology employed involved a qualitative analysis of teaching strategies, based on a literature review and case studies documented in different educational contexts. The main results indicate that the effective use of positive reinforcement, combined with inclusive practices, not only enhances cognitive learning but also fosters social integration and the emotional development of students. The study highlights the importance of motivational strategies and the internalization of values in enhancing pedagogical practices, suggesting further research to promote the holistic development of students.

**Keywords:** Positive reinforcement. Teaching-learning. Emotional and social competencies. Pedagogy.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>11</b>
<b>2.1</b>	<b>A Análise do Comportamento e o Reforço Positivo</b> .....	<b>11</b>
<b>2.2</b>	<b>Impactos do Reforço Positivo na Educação de Crianças e Adolescentes</b>	<b>14</b>
<b>2.3</b>	<b>O Que São Competências Emocionais e Sociais?</b> .....	<b>15</b>
<b>2.4</b>	<b>Práticas Inclusivas e Colaborativas</b> .....	<b>19</b>
<b>2.5</b>	<b>Desafios e Considerações Éticas</b> .....	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>23</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>25</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>27</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Psicologia, com sua vasta gama de abordagens teórico-metodológicas, oferece uma riqueza de perspectivas que podem iluminar e aprofundar a compreensão dos processos envolvidos na educação e na aprendizagem (MARGETTS; WOOLFOLK, 2019). Cada uma dessas vertentes contribui com insights únicos e valiosos, permitindo uma compreensão mais rica e multifacetada desse fenômeno intrincado.

A pesquisa busca responder ainda como a aplicação do reforçamento positivo como ferramenta de ensino na educação básica infantil impacta direta e indiretamente o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes. Para isso, o objetivo geral é entender de que maneira as práticas baseadas no reforço positivo contribuem para o processo de ensino-aprendizagem no contexto infantojuvenil.

A Análise do Comportamento (AC), proposta por B. F. Skinner (1953), considera em seu campo de estudos investigação sistematicamente a relação funcional entre o comportamento de um organismo e as variáveis ambientais que o influenciam (SKINNER, 1938). Desse modo, no ambiente escolar, as interações entre educadores e alunos podem ser compreendidas a partir dos princípios da Análise do Comportamento, como o reforço, que é fundamental para o processo de ensino e aprendizado (GIANFALDONI, RUBANI, ZANOTTO, 2011). Essas relações podem ser vistas como um processo de troca, no qual educadores e educandos não apenas interagem, mas também ensinam e aprendem mutuamente (SKINNER, 1968).

Segundo Skinner (2003), muitos comportamentos são adquiridos e mantidos por meio do condicionamento operante, que é central para compreender as interações entre organismo e ambiente. Este tipo de aprendizado não ocorre por meio de respostas a estímulos, mas sim através de comportamentos que o próprio organismo emite e que são seguidos por algum tipo de consequência. Algumas consequências aumentam a probabilidade de um comportamento ser repetido, aumentando sua frequência ao longo do tempo, o que é conhecido como reforço. O reforço se divide em positivo e negativo; no reforço positivo, ocorre a apresentação de uma consequência adaptativa que aumenta a probabilidade de ocorrência do comportamento que a gerou, enquanto no reforço negativo, a remoção de um estímulo aversivo, como consequência de um comportamento, aumenta a probabilidade de repetição desse comportamento. Comportamentos que são reforçados têm a probabilidade de serem incorporados ao repertório comportamental do organismo.

Enquanto a punição envolve a administração de um estímulo aversivo (punição positiva) ou a remoção de um reforçador (punição negativa) após a resposta (SKINNER, 2003, p. 201).

Diferentes configurações de contingências podem levar a efeitos de reforço ou punição, bem como a extinção do comportamento, que ocorre quando um comportamento que antes era reforçado deixa de ser reforçado, levando a uma diminuição gradual e eventual desaparecimento do mesmo (SKINNER, 1953/2007). O reforço positivo é descrito como eficaz na educação por aumentar a probabilidade de comportamentos desejados e ampliar o repertório comportamental. O que não ocorre com a aplicação de reforço negativo ou punições. A associação de consequências adaptativas a comportamentos específicos, promove a aprendizagem de novos comportamentos e habilidades, favorecendo o desenvolvimento acadêmico e a motivação do aluno.

No contexto educacional, Skinner (1968) afirma que o reforço pode ser usado como um meio de modificar o comportamento, e a educação pode ser estruturada para reforçar certos comportamentos, como o estudo e a participação em atividades acadêmicas, utilizando consequências reforçadoras que aumentem a probabilidade de o aluno continuar a exibir esses comportamentos. Essas estratégias podem ser aplicadas pelas instituições educacionais por meio de recompensas a determinados comportamentos como boas notas para reforçar o empenho acadêmico ou diplomas de metas para valorizar a trajetória educacional, e reconhecimento público para incentivar o compromisso e a participação contínua dos alunos.

Diante disso, o estudo do reforço positivo, e de como deve ser realizada sua aplicação, permanece extremamente relevante no cenário educacional contemporâneo, especialmente em um contexto no qual a busca por estratégias eficazes de ensino e aprendizagem é contínua e urgente. Nessa linha, Harackiewicz e Priniski (2018) argumentam que o reforço positivo, quando utilizado para reconhecer e incentivar o progresso individual dos alunos, pode melhorar a motivação intrínseca e o engajamento, levando a melhores resultados acadêmicos.

Além disso, a Woolfolk Hoy e Weinstein (2021) destacam a importância de práticas baseadas em reforço positivo para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que são essenciais no enfrentamento dos desafios contemporâneos, como a adaptação a novas formas de aprendizagem. Sendo assim, diante da relevância supracitada, no campo acadêmico, o aprofundamento no estudo

do reforço positivo pode oferecer diretrizes práticas que podem ser implementadas por educadores para otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

No presente estudo, o foco recai sobre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, etapas que têm recebido atenção significativa da literatura acadêmica e de práticas pedagógicas documentadas. Dentro desse escopo, o reforçamento positivo é analisado como estratégia essencial para engajar e motivar os alunos, contribuindo para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem (GIANFALDONI et al., 2011; SKINNER 1953/2007). Essa abordagem busca não apenas garantir o acesso, mas também promover a permanência e o sucesso dos estudantes no ambiente escolar, alinhando-se aos princípios estabelecidos pela LDB e pela prática educacional baseada em evidências (HAMMERSLEY, 2007).

A Educação Básica é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), que define seu papel fundamental no desenvolvimento pleno do indivíduo e sua preparação para a cidadania e o trabalho. Compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, essa estrutura busca garantir a universalização do acesso e a permanência de estudantes por meio de políticas inclusivas e de qualidade (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

A aplicação do reforço positivo na educação infantojuvenil tem ganhado destaque na prática pedagógica contemporânea por sua eficácia em promover um ambiente de aprendizagem mais engajado e produtivo (BROPHY, 2010).

Estudos como os de Kincaid et al. (2002) Sugai e Horner (2006) destacam os benefícios do reforço positivo, incluindo a melhora do comportamento dos alunos e do clima escolar, além de sua eficácia na gestão de comportamentos problemáticos. No entanto, apesar do reconhecimento de sua importância, a literatura frequentemente carece de análises aprofundadas sobre sua aplicação específica na educação infantil, considerando fatores como faixa etária, contexto educacional, esquemas de reforçamento, e individualidade dos alunos.

Sendo assim, este trabalho propõe realizar uma revisão narrativa da literatura explorando como o reforço positivo pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de discussão e ampliação da compreensão sobre a aplicação prática do reforço positivo na educação básica infantojuvenil.

## 2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

### 2.1 A Análise do Comportamento e o Reforço Positivo

A Análise do Comportamento, oferece uma base teórica sólida para entender os processos de ensino-aprendizagem sobre o comportamento humano. Skinner (1968), propôs que o comportamento é moldado pelas consequências que o seguem, estabelecendo o conceito central de reforço. Fundamentada no behaviorismo radical, essa perspectiva defende que o comportamento pode ser compreendido e predito mediante a análise das contingências que o envolvem, ou seja, os estímulos antecedentes, as respostas emitidas e as consequências que as seguem (SKINNER, 1953). Dentro dessa abordagem, o reforço positivo se destaca como uma ferramenta essencial, na medida em que envolve a apresentação de um estímulo adaptativo após a emissão de um comportamento desejado, aumentando a probabilidade de que esse comportamento seja repetido.

No contexto educacional, o reforço positivo tem sido amplamente utilizado para promover o engajamento e a aprendizagem dos alunos, sendo considerado um método eficaz para selecionar e aumentar a frequência de comportamentos desejáveis (SKINNER, 1968). Skinner (1953) argumentou que as contingências de reforço positivo, que incluem não apenas as recompensas materiais, mas também elogios, *feedback* positivo e reconhecimento, são fundamentais para a criação de ambientes de aprendizagem que incentivem o crescimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

Como já foi explicado, o condicionamento operante, introduzido por B.F. Skinner, propõe que o comportamento é moldado pelas suas consequências, tendo sua frequência aumentada ou reduzida conforme a natureza dessas consequências. Skinner (1953) descreveu esse processo afirmando que um comportamento é fortalecido se seguido de reforço positivo ou negativo, e enfraquecido por punição. Diferente do condicionamento clássico pavloviano, que envolve associações entre estímulos e respostas reflexas, o condicionamento operante se concentra em comportamentos voluntários, destacando a importância das escolhas e da interação ativa do indivíduo com o ambiente. A ação é operante porque opera sobre o ambiente para produzir consequências (SKINNER, 1974).

Na prática, os comportamentos respondentes e operantes ocorrem de forma

conjunta. Em uma situação real, ambos podem ser eliciados simultaneamente pelo mesmo estímulo (SKINNER, 1953, p. 74). Um exemplo claro é o de uma criança em um ambiente escolar aversivo. Ela pode desenvolver comportamentos de esquiva, como evitar a escola ou as tarefas (comportamento operante), ao mesmo tempo em que manifesta reações fisiológicas, como sudorese ou aumento da frequência cardíaca, típicas de uma resposta de medo (comportamento respondente). Essa interação demonstra como os dois tipos de condicionamento são interdependentes e refletem a complexidade das respostas comportamentais humanas diante de estímulos ambientais.

Segundo Gianfaldoni, Rubano e Zanotto (2011), os princípios delineados por Skinner não só ampliaram a compreensão sobre o comportamento humano, mas também influenciaram práticas pedagógicas e metodológicas, destacando a importância de contingências de reforço para a promoção de aprendizagens significativas. Assim, Skinner contribuiu para que a análise científica do comportamento se consolidasse como uma área com aplicação prática em diversos campos, incluindo a educação.

O reforço positivo é um princípio central no modelo de condicionamento operante de Skinner. No entanto, é importante destacar que a relação entre o comportamento e a consequência nem sempre exige que o reforço seja aplicado imediatamente após o comportamento, ou toda vez que aquele comportamento alvo é emitido (FERSTER e SKINNER, 1957).

Neste contexto os esquemas de reforçamento são descritos como estratégias utilizadas para aumentar ou manter comportamentos, eles podem ser classificados em diferentes tipos, dependendo de quando e como o reforço é fornecido. Em um reforçamento contínuo, o comportamento é reforçado toda vez que ocorre, o que facilita a aprendizagem rápida, mas o efeito pode diminuir com a retirada do reforço. Já os esquemas de reforço intermitente reforçam o comportamento apenas em algumas ocasiões, tornando o comportamento mais resistente à extinção. Além disso, existem esquemas de reforçamento baseados no tempo, como o reforço fixo (onde o reforço ocorre após um número específico de respostas ou após um intervalo fixo de tempo) e o reforço variável (onde o reforço ocorre após um número ou intervalo imprevisível de respostas ou tempo). Esses esquemas de tempo têm um impacto significativo na rapidez e na consistência com que o comportamento é aprendido, sendo particularmente úteis em contextos educacionais para promover aprendizagens

duradouras.

Essa compreensão é essencial, pois, na vida cotidiana, as consequências nem sempre são instantâneas e nem sempre o reforço aparece, de modo que o comportamento pode ser mantido por reforços atrasados, desde que haja uma relação consistente entre o comportamento e a consequência, permitindo ao indivíduo perceber essa conexão. (SKINNER, 1953, p. 94). Por exemplo, um estudante que estuda regularmente pode não receber um reforço imediato, mas o bom desempenho em uma prova futura reforça o comportamento de estudo. O que realmente importa é que o indivíduo associa o comportamento às suas consequências, mesmo que temporariamente distantes, fortalecendo, assim, o padrão comportamental desejado.

Assim, a eficácia de um estímulo como reforçador depende da percepção individual e de sua relevância para cada organismo. Skinner (1953) afirmou que o reforço não é definido pela forma ou natureza do estímulo em si, mas pelo efeito que ele tem sobre o comportamento. Ou seja, o que funciona como reforçador para um indivíduo pode não ter o mesmo efeito para outro, devido a diferentes histórias de aprendizado e contextos motivacionais.

Ferster e Skinner (1957) reforçam essa ideia que a eficácia de um reforço está diretamente ligada ao valor que ele tem para o organismo em um dado momento." Por exemplo, um elogio pode ser um reforçador eficaz para uma criança, enquanto para outra, o acesso a uma atividade preferida pode ter maior impacto. Compreender essa complexidade exige observar cuidadosamente o contexto e as contingências, adaptando a análise do comportamento às particularidades de cada indivíduo.

A economia de fichas, desenvolvida por B.F. Skinner é uma técnica baseada no condicionamento operante, em que os alunos recebem fichas ou reforços simbólicos por comportamentos desejáveis, que podem ser trocados por recompensas, como prêmios ou atividades agradáveis. Essa técnica visa reforçar comportamentos adequados e melhorar a motivação e o desempenho acadêmico. Estudos como os de Kazdin (1977) e Dufresne e Plante (1997) demonstram que a economia de fichas pode ser especialmente útil na educação básica, especialmente em alunos com dificuldades comportamentais e emocionais. A técnica oferece um *feedback* imediato, reforçando positivamente o engajamento dos alunos nas atividades escolares e contribuindo para o aumento do desempenho acadêmico. Além disso, o sistema de fichas cria uma relação clara entre o comportamento e a recompensa, incentivando a repetição de comportamentos desejáveis.

Fonseca (2002) salienta que a eficácia do reforço positivo depende de sua aplicação contingente, da percepção do estímulo como reforçador pelo indivíduo e de sua relevância no contexto específico. Estudos recentes, como os de Cruz et al. (2015) e Hammersley (2007), demonstram que o reforço positivo desempenha um papel significativo na aquisição e manutenção de comportamentos, especialmente em contextos educacionais, pois aponta que práticas pedagógicas baseadas em evidências, que incluem o uso do reforço positivo, têm mostrado impacto positivo na gestão de comportamentos e no engajamento dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficiente. Assim, o reforço positivo não apenas fomenta a aprendizagem, mas também contribui para a construção de relações interpessoais mais harmoniosas em contextos diversos.

## **2.2 Impactos do Reforço Positivo na educação de crianças e adolescentes**

Em acordo com a concepção condicionamento operante, proposta por Skinner, Rocha e De Souza (2019) destacam que o reforço positivo não só melhora o desempenho acadêmico, mas também contribui para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Por exemplo, a investigação de Cameron e Pierce (2020) sugere que o uso estratégico de reforços positivos pode promover uma maior autonomia e autoeficácia entre os alunos, fatores cruciais para o sucesso escolar e além dele. Além disso, outro aspecto importante é a adaptação do reforço positivo às necessidades individuais dos estudantes, considerando suas diferenças culturais e contextuais (DECI e RYAN, 2017).

Essas adaptações tornam-se fundamentais para garantir que a aplicação do reforço seja eficaz e ética, respeitando a diversidade e promovendo a equidade no ambiente de aprendizagem. Assim, o referencial teórico sobre reforço positivo se expande ao considerar não apenas os princípios comportamentais básicos, mas também as nuances e complexidades da educação contemporânea, reafirmando a importância de práticas pedagógicas que sejam cientificamente embasadas e sensíveis às realidades dos alunos (PHILLIPPS *et al.* 2023).

Para Cruz *et al.* (2015) a aplicação eficaz de reforços positivos pode contribuir para a construção de um ambiente de sala de aula mais inclusivo e colaborativo, onde os alunos se sentem valorizados e motivados a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o uso de reforço positivo tem sido associado à



redução de comportamentos indesejáveis, como a indisciplina e a falta de engajamento, ao substituir métodos punitivos por abordagens que incentivam o comportamento apropriado (OSTERMANN, CAVALCANTI, 2011).

No entanto, é crucial que os educadores estejam atentos ao uso equilibrado dessa técnica, garantindo que o reforço positivo seja justo, relevante e adequado às necessidades e contextos específicos dos alunos. Um exemplo prático dessa abordagem pode ser ilustrado com o uso de estímulos e respostas em um ambiente de aprendizagem dos fatos fundamentais. Nesse contexto, o comportamento terminal desejado é que o aluno aplique os fatos fundamentais na resolução de problemas cotidianos. Para atingir esse objetivo, podem ser utilizados diferentes estímulos, como: apresentar os fatos fundamentais por meio de músicas (Estímulo 1), criar brincadeiras e jogos relacionados a esses conceitos (Estímulo 2) e propor situações-problema que exijam a aplicação dos fatos fundamentais (Estímulo 3) (CANHOTO et al., 2019). Quando o aluno fornece uma resposta adequada, é aplicado o reforço positivo, como reconhecimento ou *feedback*, para aumentar a probabilidade de repetição do comportamento desejado (BORGES et al., 2020).

Por outro lado, uma resposta inadequada pode receber um reforço negativo, incentivando a reflexão e a correção do comportamento. A literatura também aponta para a importância de se evitar a dependência excessiva de recompensas extrínsecas, que são os estímulos ou incentivos externos que são dados para motivar ou reforçar comportamentos, como prêmios, dinheiro ou reconhecimento social. Essas recompensas são usadas para aumentar a probabilidade de que um comportamento desejado se repita, mas não necessariamente incentivam o desenvolvimento da motivação intrínseca, que está relacionada ao prazer ou satisfação do próprio comportamento (CAMERON E PIERCE, 2020). Esse processo de internalização promove a autonomia e o desenvolvimento de competências emocionais e sociais essenciais para a formação integral dos estudantes (BORGES et al., 2020).

### **2.3 O que são as Competências Sociais e Emocionais**

As competências emocionais e sociais referem-se às habilidades individuais para reconhecer, compreender, regular e expressar emoções de forma adequada, bem como interagir positivamente com os outros em diferentes contextos sociais (MARIN, et al. 2017). As competências emocionais e sociais podem ser reforçadas

por meio de recompensas não materiais, como elogios verbais, adesivos ou certificados, que funcionam como reforços positivos para comportamentos emocionais assertivos. Esses reforços ajudam a reconhecer e incentivar a expressão adequada das emoções e interações sociais, mas não devem ser confundidos com as competências emocionais em si, que são comportamentos que os indivíduos desenvolvem ao longo do tempo (PORTELLA 2011).

Essas recompensas ajudam a reforçar comportamentos como a colaboração, o respeito e o esforço. Elas são eficazes porque os alunos, especialmente os mais jovens, associam esses símbolos com reconhecimento e valorização, incentivando a repetição de comportamentos positivos (MARIN et al., 2017).

Essas competências são fundamentais para o desenvolvimento humano, pois influenciam diretamente o comportamento, a tomada de decisões, a resolução de conflitos e a construção de relacionamentos saudáveis. De acordo com Fonseca (2002), as competências emocionais estão relacionadas ao autoconhecimento e à autorregulação, enquanto as competências sociais envolvem habilidades interpessoais, como empatia, comunicação e cooperação.

A teoria de Goleman (1995) popularizou o conceito de inteligência emocional, destacando que ela envolve habilidades de reconhecer, compreender e gerenciar emoções, além de interagir de forma eficaz com os outros. Embora recompensas, como atividades escolhidas ou reconhecimento público, possam ser usadas para reforçar comportamentos sociais e emocionais desejáveis, elas não devem ser confundidas com as competências emocionais, que são habilidades que os indivíduos desenvolvem ao longo do tempo. O reconhecimento público de comportamentos desejados, como a ajuda a colegas ou a resolução eficaz de conflitos, pode aumentar a autoestima dos alunos e reforçar o comportamento pró-social (GOLEMAN, 1995).

Além disso, estudos como os de Margetts e Woolfolk (2019) mostram que essas competências são essenciais para o bem-estar psicológico e social, proporcionando uma base sólida para a adaptação em ambientes diversos, incluindo o trabalho e a escola.

Essas habilidades, embora muitas vezes consideradas inatas, podem ser desenvolvidas e aprimoradas por meio de práticas educacionais e experiências sociais intencionais. A escola, nesse sentido, desempenha um papel crucial no desenvolvimento de competências emocionais e sociais ao oferecer um espaço para que os estudantes aprendam a lidar com emoções, estabelecer metas, resolver

problemas e construir relacionamentos positivos. De acordo com Hammersley (2007), abordagens pedagógicas baseadas em evidências demonstram que programas educacionais focados no aprendizado socioemocional promovem uma melhora significativa no desempenho acadêmico e reduzem comportamentos problemáticos e isso envolve o uso de dados coletados de avaliações de desempenho dos alunos para ajustar estratégias pedagógicas, garantindo que os métodos utilizados realmente estejam contribuindo para o aprendizado dos alunos.

Além disso, a integração das competências emocionais e sociais no ambiente escolar contribui para a formação de indivíduos mais resilientes e preparados para enfrentar os desafios da vida cotidiana. Por exemplo, quando um aluno demonstra autocontrole em uma situação de conflito ou se comporta de maneira respeitosa com colegas, ele pode receber pontos que podem ser trocados por recompensas simbólicas. Este sistema ajuda a construir a autorregulação emocional e a resiliência, incentivando os alunos a praticarem essas competências constantemente (GOLEMAN, 1995; MARGETTS e WOOLFOLK, 2019).

Assim, investir no desenvolvimento dessas competências não apenas beneficia os indivíduos, mas também cria comunidades mais empáticas, cooperativas e inclusivas, reforçando a importância de estratégias sistemáticas e intencionais para sua promoção.

## **2.4 Práticas Inclusivas e Colaborativas**

Adicionalmente, o uso do reforço positivo está intimamente ligado à construção de relações saudáveis e colaborativas entre professores e alunos. De acordo com Brophy (2017), professores que utilizam reforço positivo tendem a desenvolver um clima de sala de aula mais acolhedor e inclusivo, o que é crucial para o sucesso acadêmico. Em ambientes onde o reforço positivo é praticado, os alunos se sentem valorizados e respeitados, o que aumenta sua participação e engajamento nas atividades escolares.

Desse modo, essa abordagem contrasta com métodos coercitivos, o que inclui o reforço negativo envolve a remoção de um estímulo aversivo para aumentar a frequência de um comportamento, como, por exemplo, aliviar a pressão sobre o aluno após a entrega de uma tarefa (SKINNER, 1972). Já a punição busca reduzir comportamentos indesejáveis, seja pela punição positiva que pode ser a introdução

de um estímulo negativo ou pela punição negativa que é remoção de algo agradável (FONSECA, 2002), o que frequentemente leva ao aumento da ansiedade e ao desinteresse escolar. Já o reforço positivo, não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também contribui para o bem-estar emocional dos alunos, criando uma base sólida para uma aprendizagem contínua e significativa (CARDOSO *et al.* 2023).

Segundo um estudo de Dweck (2020), alunos que recebem reforços positivos em relação a comportamentos colaborativos, como empatia e cooperação, tendem a desenvolver uma maior inteligência emocional. Esse tipo de inteligência é fundamental para o sucesso não apenas acadêmico, mas também para a vida adulta, pois prepara os alunos para interações sociais mais saudáveis e produtivas. Além disso, o reforço positivo pode ajudar a reduzir comportamentos disruptivos na sala de aula, promovendo uma cultura de respeito e apoio mútuo entre os estudantes (JUNIOR *et al.* 2024).

O papel do reforço positivo na promoção de práticas pedagógicas inclusivas também não pode ser subestimado. Em ambientes educacionais cada vez mais diversificados, onde os professores enfrentam o desafio de atender às necessidades de alunos com diferentes perfis, o reforço positivo oferece uma maneira eficaz de reconhecer e valorizar as contribuições de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou dificuldades (GAUDÊNCIO *et al.* 2023).

Sousa e Pereira (2021), mostram que o uso consistente de reforço positivo é particularmente benéfico para alunos com necessidades especiais, ajudando-os a se engajar mais plenamente no processo de aprendizagem e a alcançar resultados significativos. O reforço positivo permite que esses alunos experimentem o sucesso em suas atividades escolares, o que pode ser transformador em termos de autoestima e autoconfiança.

Dessa forma, o estudo do reforço positivo não apenas enriquece a teoria educacional, mas também oferece aos educadores ferramentas práticas para criar ambientes de aprendizagem mais justos e inclusivos, onde todos os alunos têm a oportunidade de prosperar (PORTELA, DA SILVA, 2024).

Além disso, o reforço positivo desempenha um papel vital na construção de relações saudáveis entre professores e alunos, que são fundamentais para o sucesso educacional. Moreira e Santos (2022) revelou que o uso de reforço positivo por parte dos professores está diretamente associado ao aumento da confiança e do respeito

mútuo na sala de aula.

Uma prática utilizada é a utilização de sessões de *feedback* individualizado, onde o professor fornece uma análise detalhada e positiva do progresso de cada aluno. Essas sessões permitem que os alunos saibam exatamente o que estão fazendo de certo e como podem melhorar, oferecendo reforço por meio de aplausos verbais, elogios específicos e encorajamento pessoal. Esse tipo de prática tem se mostrado eficaz no aumento da motivação intrínseca e no desenvolvimento da autoconfiança, pois os alunos percebem que seus esforços são reconhecidos de forma personalizada e genuína (SKINNER, 1972; FONSECA, 2002).

Esse tipo de relacionamento é essencial para criar um ambiente onde os alunos se sentem à vontade para correr riscos e explorar novos conceitos sem medo de julgamento ou fracasso. Quando os alunos percebem que seus esforços são reconhecidos e valorizados, mesmo que os resultados ainda estejam longe do ideal, eles são mais propensos a persistir diante de desafios, desenvolvendo assim resiliência e uma mentalidade de crescimento (GUARDA, DA SILVA, 2024).

Essa relação positiva, fundamentada no reforço, cria uma cultura de apoio que transcende a sala de aula e se estende para a vida dos alunos, influenciando positivamente suas interações futuras e seu sucesso em outras áreas. Portanto, o estudo do reforço positivo não é apenas uma adição importante à pedagogia moderna, mas um elemento central para a criação de ambientes educacionais mais humanos e eficazes.

Destarte, o estudo do reforço positivo revela-se não apenas uma ferramenta eficaz, mas essencial para o avanço da pedagogia contemporânea, especialmente em um cenário educacional que valoriza a aprendizagem ativa, a autonomia do aluno e a construção de um ambiente de ensino acolhedor e motivador (REBOLSAS, 2024).

Diante disso, é evidente como o reforço positivo pode transformar a dinâmica de sala de aula, promovendo não apenas melhores resultados em sala de aula, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais cruciais, como resiliência, autoconfiança e uma mentalidade de crescimento. A relevância desse enfoque é corroborada por uma série de estudos recentes que destacam os impactos positivos dessa técnica na formação de cidadãos críticos e comprometidos com seu próprio aprendizado. Assim, a importância do reforço positivo vai além das fronteiras tradicionais do ensino, oferecendo uma base sólida para práticas pedagógicas que buscam não apenas transmitir conhecimento, mas também formar indivíduos capazes

de enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança (GUARDA, DA SILVA PINTO, 2021).

Outro exemplo é o uso de atividades extracurriculares como recompensa. Quando os alunos atingem metas acadêmicas ou comportamentais, podem ser recompensados com a participação em clubes, eventos especiais ou viagens de campo. Esses tipos de recompensas reforçam a motivação de longo prazo e a autodisciplina, além de oferecerem uma oportunidade para os estudantes experimentarem os benefícios de seu esforço, reforçando tanto o aprendizado acadêmico quanto o desenvolvimento emocional (GUARDA; DA SILVA PINTO, 2021).

Essa abordagem, portanto, deve ser amplamente estudada e aplicada, pois representa uma poderosa estratégia para a construção de um futuro educacional mais inclusivo, engajador e eficaz.

## **2.5 Desafios e Considerações Éticas**

Os esquemas de reforço intermitentes envolvem a entrega de recompensas de forma não contínua, ou seja, nem todas as vezes que o comportamento ocorre é consequência do. Isso cria uma expectativa variável nos indivíduos, aumentando a resistência à extinção do comportamento (CATANIA, 2009). Existem quatro tipos principais de esquemas de reforço intermitente: O esquema de reforço intervalar fixo (FI), onde o reforço é dado após um intervalo de tempo fixo, como a cada 10 minutos de estudo contínuo; o esquema de reforço intervalar variável (VI), em que o reforço ocorre após intervalos de tempo imprevisíveis, como entre 5 a 15 minutos de estudo; o esquema de reforço de razão fixa (FR), onde o reforço é dado após um número fixo de respostas, como após 3 respostas corretas; e o esquema de reforço de razão variável (VR), onde o reforço ocorre após um número variável de respostas, o que incentiva uma taxa de resposta mais rápida e consistente.

Esses esquemas são eficazes para manter comportamentos e aumentar a persistência, pois criam um padrão de expectativa variável, refletindo melhor as contingências da vida real. (SKINNER, 1972). Esses esquemas são uma abordagem eficaz no reforço do comportamento dos alunos, especialmente por se alinharem mais com as contingências observadas fora do ambiente escolar. Nesse tipo de esquema, os reforços não ocorrem a cada vez que o comportamento desejado é exibido, mas sim de maneira intermitente, o que cria um padrão de expectativa variável que pode

fortalecer a resiliência e a autonomia dos alunos. Ao não depender de reforços imediatos ou frequentes, os alunos aprendem a persistir em comportamentos desejados mesmo na ausência de uma recompensa constante, simulando mais de perto as realidades do mundo fora da sala de aula (CATANIA, 2009).

Segundo Catania (2009), esquemas como o reforço intermitente variável ou fixo, por exemplo, promovem a resiliência dos alunos, pois eles se tornam mais adaptáveis a situações de incerteza. Ao se depararem com a ausência de uma recompensa imediata, os alunos aprendem a persistir no comportamento, o que é fundamental para o desenvolvimento da autodisciplina e para a tomada de decisões com base em metas de longo prazo, sem depender da aprovação externa constante. Esses esquemas são fundamentais para o desenvolvimento de uma mentalidade de crescimento, incentivando os estudantes a superar desafios e se tornarem mais independentes em suas escolhas comportamentais.

Podemos observar que enquanto os esquemas de reforço intermitentes oferecem uma abordagem que pode incentivar a autonomia e a resiliência por meio da imprevisibilidade das recompensas, o uso excessivo de recompensas extrínsecas pode ser contraproducente, como aponta Brophy (2010). O uso excessivo de recompensas extrínsecas apresenta diversas limitações que podem comprometer o desenvolvimento de comportamentos intrinsecamente motivados. Quando os indivíduos são constantemente recompensados por suas ações, corre-se o risco de que eles passem a depender dessas recompensas externas para se engajar em tarefas, em vez de desenvolverem motivação interna. De acordo com Brophy (2010), essa dependência pode levar à redução do interesse genuíno e à menor persistência em atividades que não oferecem benefícios tangíveis imediatos.

Além disso, recompensas excessivas podem criar uma visão instrumental das ações, em que o foco se desloca para os benefícios externos em vez dos valores intrínsecos da tarefa ou comportamento. Isso é especialmente preocupante em ambientes educacionais, onde o objetivo é promover a curiosidade, o senso de responsabilidade e a autonomia dos estudantes.

Hammersley (2007) argumenta que, embora as recompensas possam ser úteis para iniciar ou reforçar comportamentos desejáveis, seu uso indiscriminado pode desviar o foco dos aprendizes da importância de desenvolver habilidades socioemocionais e éticas, essenciais para a convivência em sociedade.

Por outro lado, a internalização de valores e competências emocionais e sociais

é essencial para promover comportamentos sustentáveis e autônomos ao longo da vida. Quando os indivíduos incorporam esses valores de forma intrínseca, eles passam a agir de maneira consistente com princípios éticos e sociais, independentemente da presença de recompensas ou supervisão externa. Segundo Fonseca (2002), a internalização ocorre por meio de um processo de aprendizado em que as pessoas reconhecem a importância de determinadas atitudes e comportamentos para o bem-estar individual e coletivo.

Em contextos educacionais, isso implica a criação de ambientes que valorizem o diálogo, a reflexão e a prática de habilidades socioemocionais. Zanutto (1997) reforça que a integração dessas competências nos processos pedagógicos fomenta a autonomia moral, a empatia e a responsabilidade social, aspectos cruciais para a formação de cidadãos plenos. Dessa forma, a internalização não apenas fortalece a capacidade de adaptação e resiliência, mas também contribui para a construção de sociedades mais éticas e colaborativas, onde as pessoas estão motivadas a agir por convicção e não apenas por incentivos externos.



### 3 METODOLOGIA

A revisão narrativa de literatura é uma metodologia amplamente utilizada para descrever e analisar o estado da arte de um tópico específico sob uma perspectiva teórica ou contextual. Segundo Botelho et al. (2011), esse tipo de revisão busca construir uma visão abrangente e histórica de um tema, considerando suas múltiplas dimensões e o desenvolvimento ao longo do tempo. A revisão narrativa é particularmente útil para fornecer um panorama detalhado sobre um assunto, explorando tanto os aspectos teóricos quanto os contextuais.

A principal característica da revisão narrativa é seu caráter inventariante e descritivo. Ela não se limita a compilar informações, mas organiza e interpreta a literatura existente para identificar tendências, lacunas e desenvolvimentos no campo (FERREIRA, 2002). Este tipo de revisão é realizado por meio da seleção e análise de uma variedade de fontes, que podem incluir livros, artigos científicos e outros materiais publicados. Inicialmente, foi-se necessário definir claramente o tema da revisão e os objetivos específicos da pesquisa. Esta etapa orienta a seleção dos materiais e a forma como serão abordados (CERVO, BERVIAN, SILVA, 2007).

Utilizamos diversas fontes acadêmicas e bases de dados para assegurar uma cobertura abrangente do tópico. A principal ferramenta para essa busca inclui: Pepsico para acessar uma ampla gama de artigos científicos e citações; JSTOR, que oferece uma rica coleção de periódicos acadêmicos; Portal de Periódicos da CAPES que fornece acesso a uma vasta gama de artigos e livros eletrônicos; Scopus, que é utilizado para obter artigos revisados por pares e acompanhar citações.

A busca deve ser sistemática, utilizando palavras-chave relacionadas ao tema, e pode incluir filtros por ano de publicação para garantir a atualidade das fontes (FONSECA, 2002). Por exemplo, para uma revisão sobre o impacto do reforço positivo no ensino-aprendizagem, utilizaremos as palavras chave como "reforço positivo", "ensino-aprendizagem", "análise comportamental" e "pedagogia". Após a coleta, as fontes são analisadas para identificar os principais temas, teorias e descobertas. Essa análise envolve a leitura crítica dos textos e a extração de informações relevantes que contribuem para a compreensão do tópico. As fontes são organizadas de acordo com categorias e facetas relevantes para a pesquisa (FERREIRA, 2002).

Por exemplo, ao revisar a literatura sobre a teoria de Skinner, artigos como Skinner (1953/2007) e suas contribuições para o reforço positivo seriam categorizados

e discutidos. Assim, a síntese é a etapa onde o pesquisador integra as informações coletadas, oferecendo uma interpretação crítica e uma visão coesa do estado atual do tema. A revisão narrativa não se limita a relatar o que foi encontrado, mas busca interpretar como as diferentes fontes se relacionam e contribuem para o entendimento do fenômeno estudado (HAMMERSLEY, 2007).

Isso pode incluir a discussão de como o reforço positivo é aplicado em diferentes contextos educacionais e suas implicações práticas. Por fim, o texto da revisão narrativa será elaborado, apresentando uma visão geral, destacando as principais contribuições e lacunas na literatura existente. A escrita deve refletir uma compreensão crítica e integrada do tema, destacando a evolução do conhecimento e as áreas que necessitam de mais investigação (CERVO et al., 2007; FONSECA, 2002).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo discutir a relevância do uso do reforço positivo no desenvolvimento de competências emocionais e sociais, destacando sua fundamentação teórica e os desafios éticos relacionados a sua aplicação. Partiu-se do princípio de que as abordagens baseadas no reforço positivo, fundamentadas nos estudos de B. F. Skinner, podem promover comportamentos desejáveis e facilitar a aprendizagem, contribuindo para ambientes mais acolhedores e produtivos em diferentes contextos educacionais e sociais.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o reforço positivo, quando aplicado de forma consciente e planejada, pode influenciar significativamente o comportamento humano, promovendo maior engajamento e desenvolvimento emocional. Além disso, foram destacados os riscos do uso excessivo de recompensas extrínsecas, que podem comprometer a internalização de valores e a autonomia dos indivíduos. A análise também reforçou que a verdadeira eficácia dessa abordagem depende da integração de práticas que promovam a internalização de competências emocionais e sociais, possibilitando mudanças mais profundas e duradouras.

Esse estudo contribui para a ampliação da compreensão sobre as possibilidades e limitações do reforço positivo, oferecendo subsídios para educadores, psicólogos e outros profissionais interessados em promover ambientes de aprendizagem e convivência mais éticos e eficazes. No entanto, é importante reconhecer que a pesquisa apresentou limitações, como a restrição de fontes, o que sugere a necessidade de investigações empíricas que analisam a aplicação do reforço positivo em contextos diversos.

Futuras pesquisas poderiam explorar como diferentes formas de reforço positivo impactam indivíduos em fases distintas da vida, considerando as variações culturais e sociais que podem influenciar sua eficácia. Além disso, seria interessante investigar estratégias que conciliam o reforço positivo com a promoção da autonomia e da internalização de valores, ampliando sua relevância prática.

Por fim, este trabalho reforça a importância de um olhar crítico sobre as práticas baseadas no reforço positivo, promovendo uma reflexão sobre o equilíbrio entre influenciar comportamentos e respeitar a individualidade. Assim, espera-se que este estudo inspire novas abordagens que valorizem não apenas o alcance de objetivos imediatos, mas também a formação integral dos indivíduos, contribuindo para a

construção de uma sociedade mais ética e empática.

## REFERÊNCIAS

AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (orgs). **Psicologia e educação (Série ABEP Formação)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

BORGES, Juliana Rosa Alves et al. O pensamento de Skinner e o processo de ensino-aprendizagem da matemática. **Cadernos da FUCAMP**, v. 19, n. 39, 2020.

BOTELHO, M. F.; CUNHA, A. C.; MACEDO, M. M. **Manual de revisão bibliográfica sistemática integrativa**. Suporte ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), p. 125-133, 2011.

BROPY, J. E. **Motivating students to learn**. 3. ed. Abingdon-on-Thames: Routledge, 2017.

CAMERON, J.; PIERCE, D. L. Rewards and intrinsic motivation: resolving the controversy. **Review of Educational Research**, v. 90, n. 2, p. 202-229, 2020.

CANHOTO, A. M. R.; SILVA, D. S. A.; OLIVEIRA, P. R. D. et al. A utilização de jogos no processo de ensino-aprendizagem: uma abordagem cognitiva. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 21, n. 1, p. 105-119, 2019. Disponível em: <https://www.psicologia.pt>. Acesso em: 9 dez. 2024.

CARDOSO, Rafael C. et al. Jogos digitais para apoiar o aprendizado de crianças nos anos iniciais da educação básica. In: Anais Estendidos do XXII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital. SBC, 2023. p. 1495-1501.

CATANIA, A. Charles. **Aprendizagem, comportamento e cognição**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. **Applied behavior analysis**. Pearson Education, 2007.

CRUZ, Gleidson Gabriel da. O efeito do reforçamento positivo e negativo em tarefas de escolha de acordo com o modelo: aquisição e manutenção. 2015. 119 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Teoria da autodeterminação: Necessidades psicológicas básicas na motivação, no desenvolvimento e no bem-estar**. Guilford Press, 2017.

DUFRESNE, C. R.; PLANTE, J. F. Behavior modification in the classroom: A practical guide. **Journal of Behavioral Education**, v. 7, n. 3, p. 317-338, 1997.

DWECK, Carol S. **Mindset: A nova psicologia do sucesso**. São Paulo: Objetiva,

2020.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GAUDÊNCIO, Jéssica S. et al. Teorias de aprendizagem no ensino de Química: uma revisão de literatura a partir de artigos da revista **Química Nova na Escola (QNEsc)**. **Química Nova na Escola**, v. 45, n. 2, 2023.

GIANFALDONI, L. G.; RUBANI, L. R.; ZANOTTO, L. R. Contribuições da Análise do Comportamento à Educação. In: SOUZA, L. A. (Org.). **Psicologia e educação: abordagens contemporâneas**. São Paulo: Editora X, 2011. p. 175-190.

GIANFALDONI, M. H. T. A.; RUBANO, D. R.; ZANOTTO, M. L. B. A ciência da aprendizagem e a arte de ensinar: com a palavra, Skinner. In: AZZI, R.G.; GIANFALDONI, M.H.T.A. (orgs). **Psicologia e educação (Série ABEP Formação)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. Disponível em: <https://www.objetiva.com.br>. Acesso em: 9 dez. 2024.

GUARDA, Graziela Ferreira; DA SILVA PINTO, Sérgio Crespo Coelho. O uso dos jogos digitais educacionais no processo de ensino-aprendizagem com ênfase nas habilidades do pensamento computacional: experiências no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 17, n. 37, p. 1-35, 2024.

HAMMERSLEY, M. Algumas questões sobre a prática baseada em evidências na educação. In: THOMAS, G.; PRING, R. (Org.). **Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HAMMERSLEY, M. The relationship between research and practice: The case of evidence-based practice. **Research Papers in Education**, v. 22, n. 1, p. 1-21, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02671520601195276>. Acesso em: 15 abr. 2024.

HARACKIEWICZ, Judith M.; PRINISKI, Stacy J.; HECHT, Cameron A. Making learning personally meaningful: A new framework for relevance research. **Journal of Experimental Education**, v. 86, n. 1, p. 11–29, 2018. DOI: 10.1080/00220973.2017.138.

JÚNIOR, Vilmar Henrique Martins et al. Gamificando Ciências para o Ensino Fundamental: um jogo digital sobre o sistema planetário. **Conjecturas**, v. 24, n. 1, p. 25-39, 2024.

KAZDIN, A. E. **The token economy: A decade later**. Pergamon Press, 1977.

KINCAID, D.; CHILDS, K. C.; GEORGE, H. P. Positive Behavioral Support in

Schools: A Review of the Literature. **Behavioral Disorders**, v. 27, n. 4, p. 265-280, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/019874290202700403>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MARGETTS, K. et al. The role of teacher support in developing self-regulated learning: How teachers can help foster resilience in students. **Psychology in the Schools**, v. 56, n. 4, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/pits.22215>. Acesso em: 9 dez. 2024.

MARGETTS, K.; WOOLFOLK, A. **Educational psychology: Australian adaptation**. 5. ed. Sydney: Pearson Education Australia, 2019.

MARIN, Angela Helena et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>.

MOREIRA, A. F.; SANTOS, J. P. O uso de reforço positivo e o aumento da confiança e do respeito mútuo na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 45-59, 2022.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

PHILLIPPS, Alexandra Ferreira et al. Percepções de docentes da Educação Básica sobre o ensino-aprendizagem na pandemia de Covid-19. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 28, 2023.

PORTELA, Eunice Nóbrega; DA SILVA, Dirce Maria. Transtorno opositor desafiador versus transtorno disruptivo da desregulação do humor: uma análise comparativa em adolescentes e adultos. **Educação, Neurodiversidade e Saúde**, p. 36, 2024.

PORTELLA, M. L. D. Competências emocionais: a sua relação com o desenvolvimento social e acadêmico. 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/276803463>. Acesso em: 9 dez. 2024.

REBOUÇAS, Ericka Nogueira. Os contributos da neurociência para a educação no 1º ciclo do ensino básico. 2024. Tese de Doutorado.

RIOS, K. DE S. A.; DENARI, F. E. Apoio comportamental positivo: estratégias educacionais aplicadas a comportamentos-problema de alunos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 157–168, abr. 2011.

ROCHA, Paul Symon Ribeiro; DE SOUZA, Cintia Soares Januário. Influência da Gamificação no Processo de Ensino-Aprendizagem em uma Turma do 9º ano do Ensino Fundamental. In: Anais da VII Escola Regional de Computação do Ceará, Maranhão e Piauí. SBC, 2019. p. 103-110.

ROCHA, Raphaela Viana de Moraes da; SILVA, Vivia de Melo; GUEDES, E. C.; MARTINS, L. M. S. M. A relevância do reforço escolar no enfrentamento dos déficits de aprendizagem durante a pandemia do COVID-19. 2022. Trabalho de Conclusão

de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.641>.

SOUZA, E. F. S.; PEREIRA, M. E. A utilização do reforço positivo para o desenvolvimento educacional de alunos com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 78-88, 2021.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Trad. João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Trabalho original publicado em 1953).

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. Tradução de Adalberto de Queiroz. São Paulo: Cultrix, 2007. (Originalmente publicado como About Behaviorism, 1974).

SKINNER, B. F. **O comportamento dos organismos: uma análise experimental**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2003. (Originalmente publicado em 1938).

SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino [Technology of Teaching]**. R. Azzi (Trad.). São Paulo: E.P.U., 1972.

SUGAI, G.; HORNER, R. H. A promising approach for addressing challenging behaviors: Positive Behavioral Interventions and Supports. **American Psychological Association**, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.6.531>. Acesso em: 15 abr. 2024.

WOOLFOLK, A.; HOY, W. K.; WEINSTEIN, C. S. **Psicologia Educacional**. 14ª ed. São Paulo: Pearson, 2021.

ZANOTTO, M. L. B. Formação de professores: a contribuição da análise comportamental a partir da visão Skinneriana de ensino. 1997. 162 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1997.