

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências - Campus de Bauru

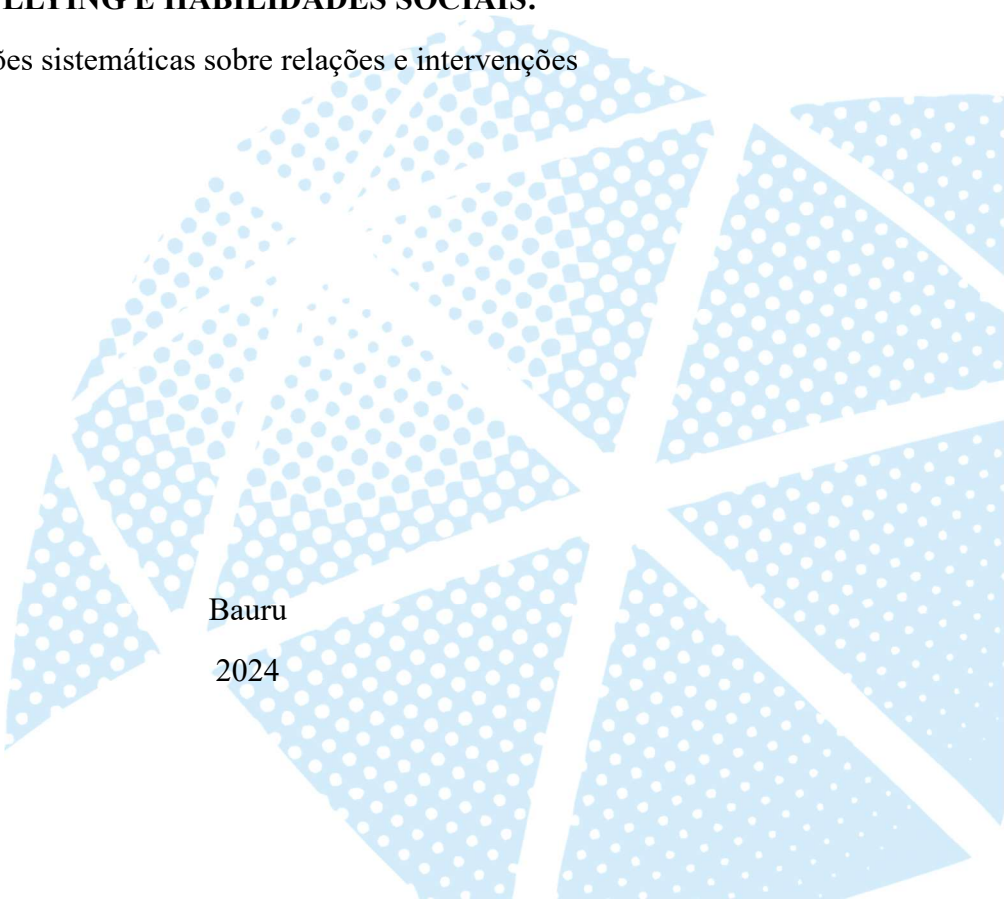
JOÃO VITOR DIONISIO DE SOUZA

BULLYING E HABILIDADES SOCIAIS:

Revisões sistemáticas sobre relações e intervenções

Bauru

2024



JOÃO VITOR DIONISIO DE SOUZA

BULLYING E HABILIDADES SOCIAIS:

Revisões sistemáticas sobre relações e intervenções

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, para obtenção do título de Mestre em Psicologia, Área do Desenvolvimento e Aprendizagem.

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Alessandra Turini Bolsoni-Silva

Coorientador(a): Prof.^a Dr.^a Veronica Aparecida Pereira

Bauru

2024

S729b	Souza, João Vitor Dionisio de Bullying e habilidades sociais : revisões sistemáticas sobre relações e intervenções / João Vitor Dionisio de Souza. -- Bauru, 2024 118 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru Orientadora: Alessandra Turini Bolsoni-Silva Coorientadora: Veronica Aparecida Pereira 1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Habilidades sociais. 3. Assédio nas escolas. 4. Revisão. I. Título.
-------	---

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE JOÃO VITOR DIONISIO DE SOUZA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 01 dias do mês de novembro do ano de 2024, às 08:00 horas, no(a) Google Meet (<https://meet.google.com/zwd-fxam-yfz?authuser=1>), realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de JOÃO VITOR DIONISIO DE SOUZA, intitulada **Bullying e Habilidades Sociais: revisões sistemáticas sobre relações e intervenções**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ALESSANDRA TURINI BOLSONI SILVA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências Unesp Campus de Bauru, Profa. Dra. SONIA REGINA LOUREIRO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento / Universidade de São Paulo (Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto), Prof. Dr. HUGO FERRARI CARDOSO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências Unesp Campus de Bauru. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ALESSANDRA TURINI BOLSONI SILVA



Dedico este trabalho à minha família, que
tornou tudo possível!

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi fruto de uma grande lição: a de que o planejamento é necessário para que se possa direcionar os passos seguintes, mas que há de se dar a devida importância aos momentos e às decisões tomadas em situações de imprevistos. É nesses momentos em que se pode entender e enxergar com maior clareza os aspectos bons e ruins da vida. Meu curso de mestrado foi interrompido, num certo momento, por uma grave doença, meses após ter perdido meu pai, com uma enfermidade similar. Meus agradecimentos são a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que eu me mantivesse em meu trajeto – alguns serão nomeados, outros infelizmente, não - mas, a todos os profissionais de saúde que cuidaram de mim (os quais infelizmente não me recordo dos nomes), muito obrigado!

Agradeço aos meus pais, Vasco e Aparecida de Fátima, pelo apoio e pelo incentivo à educação desde a mais tenra idade. Sou quem sou, graças a vocês e serei eternamente grato. Também agradeço a meus irmãos Maristela e Sandro e à minha madrastra, Maria Inez, pelo apoio. Amo todos vocês.

Também agradeço à minha orientadora Dra. Alessandra Turini Bolsoni-Silva e à minha coorientadora Dra. Veronica Aparecida Pereira, pela paciência, pela sensibilidade e pelos ensinamentos valiosos.

Agradeço à professora Dra. Natália Pascon Cognetti, que foi minha professora durante a graduação e foi quem me incentivou a trilhar o caminho da vida acadêmica. Tenho orgulho de hoje poder ser seu colega pesquisador.

Também estendo meus agradecimentos a meus colegas de grupo de pesquisa, em que a presença da parceria e da amizade fazem tornar todo o processo mais leve e (por que não?) prazeroso. Muito obrigado pela companhia e pelos ensinamentos! Um agradecimento especial à professora Dra. Alessandra Turini Bolsoni-Silva e aos colegas Juliana Oliveira e Francisco Medeiros que, no meu momento mais difícil, estiveram presentes para me incentivar a continuar e me mostraram um caminho possível. Agradeço, além disso, aos professores da pós-graduação Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Dr. Jair Lopes Junior e Dra. Sandra Leal Calais pela compreensão e apoio.

Agradeço também a todos os colegas que contribuíram com apoio, amizade, companheirismo e incentivo no caminho do ensino e da aprendizagem na teoria e na prática, sejam eles da pós-graduação, como Danilo, Maria Fernanda, Franciele, Taíze, Emilyn e tantos outros, sejam eles da época da graduação, como Eduardo, Kenny, Renan, Pedro e Francisco.

Além disso, agradeço à Ellen, minha namorada, que continuamente me cativa com seu amor, paciência, gentileza, curiosidade, incentivo e interesse pela ciência. Me sinto tranquilo e amado ao saber que posso partilhar achados e fatos interessantes com você! Te amo.

Devo também agradecer à minha banca de qualificação e defesa, professores Dra. Sonia Regina Loureiro e Dr. Hugo Ferrari Cardoso, pela disponibilidade e pela ajuda com as correções e sugestões. Obrigado também à Dra. Adriana Benevides Soares e à Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, por comporem a banca enquanto suplentes.

Por fim, agradeço à comunidade acadêmica como um todo, por me permitir apresentar contribuições a um assunto tão interessante e caro à sociedade. Um agradecimento especial pelo financiamento, que tornou a presente pesquisa possível.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

...a vida já me derrubou, a vida já me deu abrigo, mas a vida já me situou que a solidão não faz sentido. Se viver requer coragem, então viva para ser feliz e não viva em vão.

– Charlie Brown Jr em “Não Viva em Vão”.

RESUMO

O bullying é um comportamento agressivo caracterizado por ser repetitivo, sistemático e com desequilíbrio de poder entre as partes. Muitas variáveis podem descrever o desequilíbrio de poder que se faz presente, dentre elas as habilidades sociais, ou, mais precisamente, a falta delas. A literatura aponta que, quanto mais problemas no desempenho social, mais o aluno está envolvido em bullying, tanto como vítima, quanto como agressor ou observador. Entretanto, achados científicos também mostram que algumas habilidades sociais podem estar presentes em papéis específicos. Portanto, a literatura pode ser mista e contraditória em seus achados. Mesmo assim, muitos pesquisadores hipotetizam que um bom repertório interpessoal está relacionado ao não-envolvimento em bullying. Sendo assim, muitas intervenções antibullying visam treinar habilidades sociais com o objetivo de diminuir o bullying ao mesmo tempo em que o estudante aprende a como se comportar adequadamente com colegas, mas não se sabe, em geral, os procedimentos e componentes ideais para que uma intervenção antibullying funcione. Então, o presente estudo busca descrever, através de duas revisões sistemáticas, por um lado, a relação entre bullying, habilidades sociais, e sua consequente relação com outras variáveis, como parentalidade, problemas de comportamento e gênero e, por outro, descrever procedimentos e resultados obtidos em intervenções que possuem o ensino de habilidades sociais como meio de fazer cessar o bullying. As revisões sistemáticas utilizaram o método PRISMA para descrever seus processos de identificação, exclusão e inclusão de pesquisas e utilizaram o instrumento RTI Item Bank a fim de avaliar riscos de viés presentes nos estudos selecionados. Como resultados principais, a revisão sistemática dos estudos descritivo-observacionais confirmou a relação inversa entre bullying e habilidades sociais, além da presença de algumas habilidades sociais em papéis específicos e da diferença no bullying realizado por meninos (com violência mais direta) e meninas (com violência mais psicológica e social). A revisão sistemática de estudos de intervenção apontou que as intervenções, em sua maior parte, possuem resultados positivos significativos, mas que há muitos problemas metodológicos a se resolverem para que os resultados sejam mais satisfatórios e confiáveis. Em suma, faz-se necessário um aprimoramento metodológico das pesquisas para que se possa implementar programas cada vez mais robustos, diminuindo o sofrimento de estudantes.

Palavras-chave: bullying; habilidades sociais; revisão sistemática.

ABSTRACT

Bullying is an aggressive behavior which is defined as being repetitive, systematic and in which participants have a power unbalance. Many variables can describe the presence of power unbalance, among them social skills, or, more precisely, the lack of social skills. Literature points out that, the more problems present in social performance, the more the student is involved in bullying, both as a victim, as an aggressor or as a bystander. However, scientific findings also show some specific social skills might be present in specific roles. Therefore, literature maybe show mixed and contradictory results. Nevertheless, many researchers hypothesize that a good interpersonal repertoire is related to non-involvement in bullying. In consequence, many antibullying interventions seek to train social skills aiming to decrease bullying while the student learns to behave accordingly with peers, but it is not known, in general, what are the ideal procedures and components so that an antibullying intervention works. Consequently, the present study aims to describe, through two systematic literature reviews, the association between bullying and social skills (and the association of those with parenting, behavior problems and gender) and describing procedures and results obtained through interventions which possess the installment of social skills as a means of stopping bullying. The systematic literature reviews used the PRISMA method as a way of reporting the processes of identification, exclusion and inclusion of research and used the RTI Item Bank instrument to evaluate risks of bias present in selected studies. As main results show, literature review of descriptive-observational studies confirmed the inverse association between bullying and social skills, the presence of specific social skills in specific roles and a difference in bullying made by boys (with more direct violence) and girls (with a more psychological and social violence). Intervention literature review pointed that interventions majorly have significant positive results, although there are several methodological problems which require solving, aiming to have more satisfactory and reliable results. In short, a methodological enhancement of research is necessary so more robust programs are done, decreasing student suffering.

Keywords: bullying; social skills; literature review.

RESUMEN

El acoso escolar es un comportamiento agresivo caracterizado por ser repetitivo, sistemático y con desequilibrio de poder entre las partes. Muchas variables pueden describir el desequilibrio de poder presente, entre ellas las habilidades sociales, o más precisamente, la falta de ellas. La literatura señala que, cuanto más problema en el desempeño social, más involucrado está el estudiante en el acoso escolar, ya sea como víctima, como agresor u observador. Sin embargo, hallazgos científicos también muestran que algunas habilidades sociales específicas pueden estar presentes en roles específicos. Por ende, la literatura puede ser mixta y contradictoria en sus hallazgos. A pesar de eso, muchos investigadores hipotetizan que un buen repertorio interpersonal está relacionado con la no participación en el acoso escolar. Por lo tanto, muchas intervenciones antiacoso buscan entrenar habilidades sociales con el objetivo de reducir el acoso escolar al mismo tiempo en que el estudiante aprende a comportarse adecuadamente con sus pares, pero no se sabe, en general, los procedimientos y los componentes ideales para que un taller antiacoso tenga éxito. En consecuencia, este estudio busca describir, a través de dos revisiones sistemáticas, la relación entre el acoso escolar y las habilidades sociales (y su consiguiente relación con la crianza hecha por los padres, problemas de comportamiento y género) y describir los procedimientos y resultados obtenidos en intervenciones que incluyen el desarrollo de habilidades sociales como medio para detener el acoso escolar. Las revisiones sistemáticas utilizaron el método PRISMA para describir sus procesos de identificación, exclusión e inclusión de investigaciones y utilizaron el instrumento RTI Item Bank para evaluar los riesgos de sesgo presentes en los estudios seleccionados. Como resultados principales, la revisión sistemática de estudios descriptivo-observacionales confirmó la relación inversa entre el acoso escolar y las habilidades sociales, la presencia de habilidades sociales específicas en roles específicos y la diferencia en el acoso escolar realizado por niños (con violencia más directa) y niñas (con violencia más psicológica y social). La revisión sistemática de estudios de intervención señaló que, en su mayoría, las intervenciones tienen resultados positivos significativos, pero que hay muchos problemas metodológicos por resolver para que los resultados sean más satisfactorios y confiables. En resumen, se requiere una mejora metodológica de las investigaciones para poder implementar programas cada vez más sólidos, disminuyendo el sufrimiento de los estudiantes.

Palabras clave: acoso escolar; habilidades sociales; revisión sistemática.

LISTA DE FIGURAS

Estudo 1

Figura 1.1 - Fluxograma dos processos de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão de estudos descritivo-observacionais para revisão de literatura.....	36
Figura 1.2 - Resultados detalhados do RTI Item Bank sobre os estudos descritivo-observacionais ¹	51

Estudo 2

Figura 2.1 - Fluxograma dos processos de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão de estudos de intervenção para revisão de literatura de estudos de intervenção.....	85
Figura 2.2 - Resultados detalhados do RTI Item Bank sobre os estudos de intervenção ²	99

LISTA DE QUADROS

Estudo 1

Quadro 1.1 - Dados gerais sobre os estudos descritivo-observacionais	39
Quadro 1.2 - Descrição geral dos estudos descritivo-observacionais	44

Estudo 2

Quadro 2.1 - Dados gerais sobre os estudos de intervenção	89
Quadro 2.2 - Descrição geral dos estudos de intervenção	94
Quadro 2.3 - Relação entre intervenções manualizadas/protocoladas e seus resultados.....	110
Quadro 2.4 - Relação entre comportamentos-alvo, comportamentos-problema, embasamento e resultados das intervenções	113
Quadro 2.5 - Comportamentos-alvo específicos, relação com comportamentos-problema, resultados significativos e atingimento de objetivos ³	119
Quadro 2.6 - Relação entre número de intervenções, tempo total, duração das sessões, periodicidade e resultados das intervenções	123

LISTA DE TABELAS

Estudo 1

Tabela 1.1 - Repetições de instrumentos fechados de relato	52
Tabela 1.2 - Dados relacionados a procedimentos de coleta de dados, procedimentos de análise de dados, variáveis em cada estudo e tipos de comportamento em cada estudo descritivo-observacional.....	53
Tabela 1.3 - Dados relacionados ao tipo de estudo descritivo-observacional, ao tipo de avaliação e à aplicação de instrumentos nas pesquisas	55

Estudo 2

Tabela 2.1 - Dados relacionados a procedimentos de coleta de dados, métodos de análise de dados, comportamentos-alvo, comportamentos-problema e tipos de comportamento das intervenções.....	101
Tabela 2.2 - Dados relacionados ao tipo de avaliação, aos informantes dos instrumentos, ao tempo total das intervenções e à duração de cada sessão	103
Tabela 2.3 - Dados relacionados ao número de intervenções, ao desenho das intervenções, ao formato das intervenções, à periodicidade das sessões e ao embasamento das intervenções	105

LISTA DE GRÁFICOS

Estudo 1

Gráfico 1.1 - Resultados do RTI Item Bank sobre os estudos descritivo-observacionais	49
Gráfico 1.2 - Resultados dos estudos descritivo-observacionais.....	57

Estudo 2

Gráfico 2.1 - Resultados do RTI Item Bank sobre os estudos de intervenção	97
Gráfico 2.2 - Resultados dos estudos de intervenção	107

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO GERAL	17
1.1 BULLYING: CONCEITUAÇÕES E HISTÓRIA.....	17
1.2 BULLYING E SAÚDE MENTAL	20
1.3 BULLYING E VARIÁVEIS PSICOSSOCIAIS.....	21
2 JUSTIFICATIVA.....	27
3 OBJETIVO GERAL	27
4 ESTUDO 1: REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESTUDOS DESCRITIVO- OBSERVACIONAIS	28
4.1 RESUMO	28
4.2 INTRODUÇÃO.....	31
4.3 OBJETIVOS	34
4.4 MÉTODO	34
4.4.1 Estratégia de Busca.....	34
4.4.2 Critérios de Elegibilidade	35
4.4.3 Registro de Estudos	36
4.4.4 Extração dos Dados	36
4.4.5 Avaliação de Risco de Viés.....	37
4.5 RESULTADOS	38
4.5.1 Resultados do RTI Item Bank sobre os estudos descritivo-observacionais.....	48
4.5.2 Resultados da análise das categorias nos estudos descritivo-observacionais.....	52
4.6 DISCUSSÃO.....	58
4.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
4.8 REFERÊNCIAS	66
5 ESTUDO 2: REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESTUDOS DE INTERVENÇÃO. 77	77
5.1 RESUMO	77
5.2 INTRODUÇÃO.....	80
5.3 OBJETIVOS	82
5.4 MÉTODO	83
5.4.1 Estratégia de Busca.....	83
5.4.2 Critérios de Elegibilidade	84
5.4.3 Registro de Estudos	85
5.4.4 Extração dos Dados	86

5.4.5 Avaliação de Risco de Viés.....	86
5.5 RESULTADOS	88
5.5.1 Resultados do RTI Item Bank sobre os estudos de intervenção	96
5.5.2 Resultados da análise das categorias nos estudos de intervenção	100
5.6 DISCUSSÃO.....	125
5.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
5.8 REFERÊNCIAS	140
6 DISCUSSÃO GERAL	152
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS	153
8 REFERÊNCIAS GERAIS	154
APÊNDICE A - QUADRO DE CATEGORIAS DE ANÁLISE UTILIZADAS NAS REVISÕES SISTEMÁTICAS.....	165
APÊNDICE B - QUADRO COM ESTUDOS SELECIONADOS PARA REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESTUDOS DESCRITIVO-OBSERVACIONAIS.....	168
APÊNDICE C - QUADRO COM ESTUDOS SELECIONADOS PARA REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESTUDOS DE INTERVENÇÃO.....	187
APÊNDICE D - LISTA DE REVISTAS DAS PESQUISAS SELECIONADAS PARA AS REVISÕES SISTEMÁTICAS.....	228
APÊNDICE E - QUADRO COM LISTA DE INSTRUMENTOS DE RELATO UTILIZADOS NOS ARTIGOS DESCRITIVO-OBSERVACIONAIS	229
APÊNDICE F - QUADRO COM LISTA DE INSTRUMENTOS DE RELATO UTILIZADOS NOS ARTIGOS INTERVENTIVOS	234

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação foi escrita e organizada na forma de dois estudos: uma revisão sistemática de artigos descritivo-observacionais, que não apresentam intervenções, cujo objetivo foi compilar as características de habilidades sociais e problemas de comportamento em papéis diferentes do bullying, além de analisar possíveis riscos de viés dessas pesquisas (estudo 1); e uma revisão sistemática de artigos que apresentam intervenções antibullying que também melhoram habilidades sociais, cujo objetivo foi descrever aspectos dessas pesquisas, analisar a possibilidade de um ou mais aspectos influenciar na efetividade dessas intervenções e analisar possíveis riscos de viés e aspectos metodológicos desses estudos (estudo 2).

Nas seções gerais, é apresentado um panorama sobre a relação entre habilidades sociais, problemas de comportamento, bullying, saúde mental e questões políticas, uma justificativa para a realização de dois estudos distintos, uma discussão que busca compilar resumidamente o que se diferencia e o que é semelhante entre as revisões e uma conclusão que objetiva discutir passos futuros e limitações.

1 INTRODUÇÃO GERAL

1.1 BULLYING: CONCEITUAÇÕES E HISTÓRIA

A dificuldade em se relacionar com pares no ambiente escolar é uma realidade para muitos estudantes, de variadas idades. Uma das expressões dessas dificuldades de relacionamento interpessoal na escola é o fenômeno do bullying, o tipo de violência mais frequente no contexto escolar (Olweus, 2013). Esse fenômeno é caracterizado por ter uma grande variabilidade em seus conceitos, em que suas diferentes definições resultam em diferentes teorias sobre esse comportamento (Côté et al., 2006).

Antes de apresentar a conceituação utilizada, apresentar-se-á a breve história das pesquisas sobre esse comportamento na literatura. Segundo Lisboa, Braga e Ebert (2009), o bullying era um fenômeno que não causava interesse na população em geral, que atribuía sua existência a processos naturais. O autor que foi um dos primeiros a sistematizar o bullying foi o pesquisador Dan Olweus, na década de 1970, mas sem interesse da mídia, das instituições ou da sociedade. Esse fato mudou quando em 1982, na Noruega, três alunos se suicidaram possivelmente como consequência da vitimização em bullying. Assim, o Ministério da Educação da Noruega passou a incentivar a pesquisa, tanto de descrição do fenômeno, quanto de desenvolvimento de programas antibullying (Brandt; Padilha, 2020; Lisboa; Braga; Ebert, 2009; Medeiros, 2012; Gredler, 2003).

O bullying é uma palavra estrangeira, que não possui tradução direta para o português. *bully* é uma palavra inglesa que pode ser traduzida como “valentão”, o que faz com que o termo bullying possa ser traduzido simplificarmente como “intimidação”, o que faz o fenômeno ser reduzido em sua complexidade (Lisboa; Braga; Ebert, 2009) quando se fala do conceito psicossocial e não apenas da palavra e do seu uso em inglês. Smith et al. (2002) conduziram uma pesquisa sobre a diferença entre os países na conceituação do termo e em prováveis significados diferentes que o termo possui: no Japão, se utiliza o termo *ijime*, em que há uma menor conotação de violência física, se atribuindo mais o significado de violência psicológica. Na Itália os termos para se referir ao bullying são *violenza* e *prepotenza*, mas se referem apenas a violência física. Os dados de Smith et al. (2002) apresentaram também que, em Portugal, o fenômeno era denominado “abuso”, possuindo uma grande abrangência. Pesquisadores de língua portuguesa também utilizam “maus tratos entre pares” ou “vitimização”, apesar de vitimização ter uma conotação criminal. No contexto brasileiro, optou-se, geralmente, então, apesar de ser um estrangeirismo, por se utilizar do termo em inglês e apresentar a sua definição,

para abarcar todas as possibilidades que se possa considerar, já que o termo original em inglês possui significados suficientemente abrangentes (Fante, 2005; Lisboa; Braga; Ebert, 2009; Silva; Morgado, 2011).

Atualmente, entende-se consensualmente que a ocorrência de bullying é caracterizada por comportamentos agressivos, voluntários e sistematicamente repetidos num contexto em que há uma relação desigual de poder, na qual existe a intenção de causar sofrimento no outro (Fante, 2005; Olweus, 2013). O bullying é considerado um fenômeno social e grupal complexo, o que significa que o comportamento de todos os envolvidos em sua dinâmica exerce efeito sobre a manutenção ou interrupção desse tipo de violência (Oliveira-Menegotto; Pasini; Levandowski, 2013).

Quando os envolvidos em sua dinâmica são mencionados, são descritos papéis sociais que são desempenhados para que o bullying ocorra. Os papéis sociais que estão presentes nessa dinâmica são: a) agressor, a pessoa que agride outra, supostamente mais fraca, com a intenção de machucar, intimidar, humilhar, etc.; b) vítima, que é constantemente agredida por seus pares e que não consegue reagir; c) vítima-agressora (que pode estar presente ou não): pessoas que são tanto vítimas quanto agressores, que repetem a violência que sofrem a causando também em outros e que se diferenciam dos agressores por serem impopulares e d) testemunhas ou espectadores, que não estão envolvidos diretamente, mas que observam o comportamento ocorrer (Bandeira; Hutz, 2012).

Entende-se, também, que há subtipos de bullying tradicional: o físico e direto (a agressão física), o verbal e direto (a agressão psicológica, como xingar, intimidar etc.) e o emocional e indireto (que causa danos sociais, como a exclusão, causar vergonha etc.). Há, além disso, o bullying sexual (que é incomodar sexualmente outra pessoa – pode ser chamado de abuso sexual) e o cyberbullying, que acontece no ambiente virtual (Armitage, 2021).

Nota-se que quando se menciona bullying, geralmente se fala de uma agressão entre pares (entre colegas). Alunos de uma escola, colegas de trabalho, irmãos de idade parecida etc., em que há desequilíbrio de poder por algum fator. Na presente pesquisa será discutido exclusivamente o bullying tradicional e escolar. Entretanto, deve-se mencionar a recente lei aprovada pelo governo brasileiro, a Lei nº 14.811/2024 (Brasil, 2024) que, além de tornar o crime de abuso sexual um crime hediondo (inafiançável), definiu os conceitos de bullying e cyberbullying. A sua definição de bullying:

Art. 146-A. Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de

discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais [...] Pena - multa, se a conduta não constituir crime mais grave (Brasil, 2024, s. p.).

E a sua definição de cyberbullying:

[...] Parágrafo único. Se a conduta é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos on-line ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real: Pena - reclusão, de 2 (dois) anos a 4 (quatro) anos, e multa, se a conduta não constituir crime mais grave. (Brasil, 2024, s. p.).

É preciso contextualizar esse decreto. Nos anos recentes, o Brasil começou a apresentar casos de tiroteios em escolas (Melo, 2023; Yaegashi et al., 2023), assim como esses casos começaram sua fama nos EUA nos anos 1990 (Larkin, 2009), e casos de abuso sexual de crianças e adolescentes de modo sistemático e virtual (Estupro [...], 2023). Devido a isso, definir conceitos e suas respectivas penas é um passo importante. Os termos bullying e cyberbullying são também conceituados como “intimidação sistemática” e “intimidação sistemática virtual”, respectivamente (Brasil, 2024, s. p.), definindo corretamente o cyberbullying como bullying em contexto virtual. Entretanto, a lei falha em sua definição no fato de não descrever um desequilíbrio entre as partes e em não conceituar o bullying como comportamento em que as partes são pares (colegas). O bullying, enquanto descrito como fenômeno violento, voluntário, sistemático e entre pares (Lisboa; Braga; Ebert, 2009), em que há um desequilíbrio de poder (Fante, 2005; Olweus, 2013), não abarca diferenças hierárquicas. Portanto, o desequilíbrio de poder se dá por outras variáveis que não as hierárquicas. Ou seja, por mais que o ecletismo conceitual seja até certo ponto aceitável, uma definição de bullying e de cyberbullying que falha em detalhar o bullying como comportamento entre colegas corre o risco de ser abrangente demais e contribuir para aumentar a banalização (Medeiros, 2012) do termo.

Além disso, faz-se necessário não apenas punir o comportamento-problema, mas definir estratégias para ensinar e manter comportamento funcionalmente equivalente (Goldiamond, 1974/2002), ou seja, boa capacidade interpessoal entre os alunos. Isto será discutido em seções posteriores desta pesquisa.

O bullying, por fim, passou a ter a atenção da sociedade como um todo, não apenas pela sua divulgação midiática, mas também, no mundo inteiro, quando pesquisas descritivas passaram a mostrar a quantidade de pessoas que presenciam esse comportamento – tanto como vítimas quanto como agressores - e a quantidade de pesquisas longitudinais que passaram a demonstrar impactos importantes a longo prazo sobre a saúde mental sobre o desenvolvimento dos estudantes, como será visto a seguir.

1.2 BULLYING E SAÚDE MENTAL

Como foi indicado anteriormente, o bullying era um comportamento tratado como normal na sociedade. Entretanto, a prevalência de bullying é um fato preocupante para a saúde pública e para a realidade educacional. No estudo de Marcolino et al. (2018), foi encontrada uma prevalência de 29,5% de vitimização, quase um terço dos estudantes. Ainda nesse estudo, foi identificado que há predomínio do bullying psicológico, 23,3%, e envolvimento majoritário do sexo masculino. Além disso, 8,4% dos alunos afirmaram serem agressores. Portanto, a prevalência desse tipo de comportamento deve ser monitorada com atenção, visto que o bullying está relacionado a desfechos que causam prejuízo ao desenvolvimento do estudante.

Dentre os diversos desfechos prejudiciais para o desenvolvimento que o bullying pode acarretar encontram-se: ansiedade social (Pickard; Happé; Mandy, 2018), baixo rendimento escolar (Zequinão et al., 2017), sintomas depressivos, ansiedade e ideação suicida (Pimentel; Della Méa; Dapieve Patias, 2020). O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Edição 5 (American Psychiatric Association, 2014), além de associar a vitimização em bullying com o Transtorno de Ansiedade Social (Fobia Social), indica que o Transtorno de Conduta pode estar relacionado à agressão entre pares, e indica o bullying e a exclusão ou rejeição social como condições relacionadas ao ambiente social que podem ser foco de atenção clínica.

É importante salientar que esses dados dizem respeito majoritariamente a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano – 10/11 a 14 anos de idade), e a literatura aponta que é nessa faixa etária que o bullying tende a aumentar (Coelho; Marchante; Romão, 2019; Silva et al., 2022). Isto pode ser explicado pelo fato de que, no período de transição escolar entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental, o aluno muda de escola, podendo ter dificuldades na obtenção de amizades e, enfim, em suas relações interpessoais com colegas. Além disso, esse momento é marcado pelo início da adolescência, período de profundas transformações biológicas e psicossociais (Silva et al., 2022). Diante das pistas sobre a importância das características desse público-alvo, algumas variáveis psicossociais que podem explicar ou explicar em parte essa dificuldade nas relações interpessoais, que contribuem para o desequilíbrio de poder que é descrito no bullying, serão discutidas na seção seguinte.

1.3 BULLYING E VARIÁVEIS PSICOSSOCIAIS

O bullying é caracterizado como um fenômeno multideterminado, o que indica que sua existência é relacionada a diversas variáveis (Borsa; Petrucci, Coller; 2015). No que se refere à parentalidade, sabe-se, por um lado, que um estilo parental autoritativo, isto é, pais que impõe limites e regras, mas que as justificam, e que expressam afeto, de maneira contingente ao comportamento dos filhos (Justo; Lipp, 2010) são fatores preditivos para a não-participação em bullying (Gomes, 2019). E, em direção inversa, verifica-se que estudantes envolvidos em bullying são geralmente educados com práticas parentais ineficazes, com conflitos (Georgiou; Stavriniades, 2013; Martínez et al., 2019; Kim; Hahlweg; Schulz, 2021). Além disso, sabe-se que há a aprendizagem por observação e imitação (aprendizagem vicariante, Bandura, 1986; ou, em termos mais analítico-comportamentais, modelação, Del Prette; Almeida, 2012), sendo assim, pode-se também hipotetizar a explicação de que a criança aprende a usar a violência com a prática violenta e ineficaz de seus pais (Monteiro, 2022). Portanto, fatores familiares são, sim, fatores que influenciam a probabilidade de ocorrer bullying (Del Prette et al., 2022).

Além disso, há também o fator do preconceito (Del Prette et al., 2022): num estudo português, de Cunha (2014), foi encontrado que os participantes de bullying meninos não estabeleceriam amizade com gays (46,3%), 19% das participantes meninas não se tornariam amigas de lésbicas e 47,5% dos estudantes de ambos os sexos estariam dispostos a votar num partido racista ou xenofóbico. Há muita literatura existente sobre bullying, entretanto, não parece haver muitos estudos sobre fatores culturais que o influenciam, como esse, atualmente. É preciso haver o questionamento, também, sobre a possibilidade de fatores políticos atuais aumentando a prática cultural racista, homofóbica e xenofóbica, que podem se mascarar como bullying.

A homofobia e a transfobia, em 2019, foram incluídas como crimes na Lei do Racismo (Lei nº 7.716/1989, Brasil, 1989, que discorre sobre racismo e xenofobia) que, por sua vez, foi também alterada recentemente para incluir a injúria racial que tem fins “recreativos” na Lei nº 14.532/2023 (Brasil, 2023). Pode ser destacado que o racismo se configura numa prática distinta do bullying, que possui causas e contexto histórico diferentes (Carapello, 2020). Entretanto, esse dado pode ser contrastado com a pesquisa de Gonçalves, Rezende-Campos e Dantas (2021) que encontraram que a maioria dos alunos perguntados sobre a causa de sofrerem bullying aponta o racismo e a homofobia. Especificamente, o bullying homofóbico pode ter grande variação quando considerados gênero, orientação sexual e idade (Blais; Gervais; Hébert, 2014;

Souza; Silva; Faro, 2015), sugerindo também uma relação entre baixa autoestima e homofobia internalizada (Blais; Gervais; Hébert, 2014).

Outras variáveis relacionadas à violência entre pares são os problemas de comportamento (Babarro et al., 2020). Conforme Alvarenga, Weber e Bolsoni-Silva (2016), os problemas de comportamento infantis podem ser classificados em externalizantes (relacionados a excessos, agressividade e desobediência) e internalizantes (relacionados a déficits, retraimento, ansiedade e depressão). Numa perspectiva analítico-comportamental, esses comportamentos devem ser entendidos como controlados pelo contexto antecedente e consequente. Dessa maneira, independentemente da classificação, os problemas de comportamento possuem função na interação entre organismo e ambiente, e são instalados e mantidos no repertório de comportamentos da criança (Alvarenga; Weber; Bolsoni-Silva, 2016). As consequências como ganhar atenção, se livrar de tarefas difíceis, pertencer a um grupo e se retrair visando sofrer menos bullying são exemplos de hipóteses funcionais que podem explicar, caso a caso, os comportamentos de vítimas, agressores, vítimas-agressores e espectadores. Essa perspectiva mais contextual dos problemas de comportamento, em que o comportamento é explicado por sua função, pode também explicar o porquê de a literatura apontar que vítimas podem adicionalmente apresentar problemas externalizantes e agressores podem apresentar ambos os tipos de problemas (Comodo, 2016).

Há, ainda, a dificuldade marcante de problemas internalizantes serem identificados e relatados em menores graus, o que pode ser explicado tanto pelas suas características - como falta de expressividade emocional e timidez (Gresham; Kern, 2004; Liu et al., 2018) – quanto pela discrepância entre relatos de pais, professores e alunos (Salbach-Andrae; Lenz; Lehmkuhl, 2009) e entre professores e alunos (Grigorenko et al., 2010). Além disso, há o fator cultural, em que os problemas internalizantes, se comparados aos externalizantes, passam despercebidos e podem ser até desconsiderados como problemas na percepção de adultos (Orti, 2014). Portanto, esse é um problema que deve ser considerado ao mensurar essa variável em pesquisas sobre bullying, especialmente com vítimas.

Outro tema que merece destaque a respeito do comportamento de bullying são as habilidades sociais, que aparecem como inversamente proporcionais a problemas de comportamento (Bolsoni-Silva; Loureiro, 2016; Eminoğlu; Ergin, 2022) e baixo desempenho acadêmico (Pereira; Cia; Barham, 2008). As habilidades sociais são consideradas como um campo teórico-prático que surgiu na segunda metade do século 20, a partir do conteúdo produzido por pesquisadores que investigavam aspectos distintos do comportamento socialmente habilidoso. De acordo com Del Prette e Del Prette (1996), os pesquisadores Salter

(em 1949), Wolpe (em 1958) e Lazarus (em 1966), estudavam técnicas para aumentar a expressão de sentimentos negativos (assertividade), Zigler e Phillips (em 1960 e 1961) estudavam adultos em instituições psiquiátricas e Argyle, em 1967, que pesquisava sobre a interação entre homem e máquina.

Del Prette e Del Prette (2013) conceituam as habilidades sociais como classes de comportamentos sociais que existem no repertório comportamental individual, que contribuem para um desempenho social competente em relações interpessoais. A competência social, por outro lado, é um atributo avaliativo - uma leitura adequada - da situação e da execução interpessoal, que depende da funcionalidade e coerência com os pensamentos e sentimentos do indivíduo (Del Prette; Del Prette, 2013; Bolsoni-Silva; Carrara, 2010). Esse dado indica a relação inversa entre habilidades sociais e problemas de comportamento: ao passo em que o indivíduo não aprende como se comportar adequadamente em suas interações sociais com colegas, passa a apresentar excessos que prejudicam essas relações ou interage numa frequência baixa. As habilidades sociais são, então, importantes fatores de proteção para problemas de comportamento infantis (Falcão; Bolsoni-Silva, 2016). Por isso, os padrões externalizantes e internalizantes de problemas se apresentam como uma sinalização para a perpetuação ou vitimização em comportamentos como o bullying escolar (Farmer et al., 2015).

Há uma variedade de conceituações sobre classes e subclasses de habilidades sociais em populações específicas, como universitários, pais e crianças (Bolsoni-Silva; Carrara, 2010), contextos específicos – como por exemplo, comportamentos importantes para a educação de crianças (Bolsoni-Silva; Marturano, 2002; Del Prette; Del Prette, 2008) e relações sociais no trabalho (Del Prette; Del Prette, 2006) - e autores específicos (Del Prette; Del Prette, 2011; Falcão; Bolsoni-Silva, 2016), já que esse é também um campo de estudo que sofreu influência de inúmeras teorias, como a Análise do Comportamento, a Teoria Cognitiva, a teoria da Aprendizagem Social, a Teoria dos Papéis, dentre outras (Del Prette; Del Prette, 1996; 2011). Partindo de um pressuposto analítico-comportamental, é possível estudar a relevância de classes de comportamentos específicas - que, nesse caso, seriam os comportamentos socialmente competentes, as habilidades sociais (Gresham, 2011) - que são operantes, mantidos por suas consequências (e então passíveis de serem aprendidos), e seus aspectos filogenéticos e socioculturais (Bolsoni-Silva; Carrara, 2010).

Apesar de possuir uma diversidade teórica e de conceituações de classes de habilidades sociais (Del Prette; Del Prette, 1996), cabe aqui citar pelo menos uma conceituação geral e uma específica. As classes de habilidades sociais, baseadas em diversos contextos e populações, podem ser divididas em: comunicação, civilidade, fazer e manter amizade, empatia,

assertividade, expressar solidariedade, manejar conflitos e problemas interpessoais, expressar afeto e intimidade, coordenar grupos e falar em público (Del Prette; Del Prette, 2017). Essas classes podem, ainda, ser divididas em subclasses, em que, por exemplo, a classe maior civilidade é “decomposta” em comportamentos menores, operacionalizados e que retratam “civilidade”, com o fim de ser mais bem quantificada e avaliada, como por exemplo “cumprimentar e/ou responder a cumprimentos”, “agradecer”, “desculpar-se” etc. (Del Prette; Del Prette, 2017). Especificamente, habilidades sociais infantis podem ser organizadas em três grandes classes: disponibilidade social e cooperação (p. ex. fazer pedidos, pedir ajuda, cumprimentar, tomar iniciativas), expressão de sentimentos e enfrentamento (p. ex. expressar carinho, expressar direitos, necessidades e/ou desagrado de forma apropriada) e interação social positiva (p. ex. fazer amigos, interagir não verbalmente, Bolsoni-Silva et al., 2006; Falcão, Bolsoni-Silva, 2016).

Além disso, quando é abordado o tema de habilidades sociais, podem ser destacadas dificuldades diferentes, dependendo do modo no qual a avaliação é realizada com fins interventivos, considerando: os déficits de aquisição, que se caracterizam pela não ocorrência da habilidade social apropriada ao contexto; os déficits de desempenho, que são a ocorrência menos *frequente* de habilidades sociais que o contexto demanda e os déficits de fluência, que são a ocorrência menos *proficiente* de habilidades sociais que o ambiente pede (Del Prette; Del Prette, 2005; Gresham, 2011). Nos déficits de aquisição, a dificuldade é na inabilidade, na qual o indivíduo fala “não consigo fazer”; já os déficits de desempenho e fluência dizem respeito às faltas “quantitativa” e “qualitativa” das habilidades sociais, respectivamente, nas quais o indivíduo tem problemas do tipo “não vou fazer” (Del Prette; Del Prette, 2005; Gresham, 2011).

Várias pesquisas, portanto, estudam as relações entre as habilidades sociais e a vitimização ou agressão (ou outro tipo de participação) em bullying, visando identificar quais déficits ou excessos comportamentais contribuem para a probabilidade de perpetuação ou vitimização. A respeito de habilidades sociais gerais, isto é, o quanto a pessoa, considerando todas as habilidades, se comporta bem em suas relações interpessoais, a literatura aponta que existe uma correlação negativa entre esse fator e participação em bullying (Deniz; Ersoy, 2015).

Pickard, Happé e Mandy (2018) demonstraram que as dificuldades em competência e comunicação social predizem uma má qualidade de amizades, vitimização e ansiedade social. Outros autores também indicam a relação negativa entre habilidades sociais em geral e vitimização (Fox, Boulton, 2005; Gutiérrez Ángel, 2018) e especialmente em meninas (Champion; Vernberg; Shipman, 2003). Além disso, diversas pesquisas (Avşar; Alkaya, 2017; Comodo, 2016; Fox; Boulton, 2005, Jenkins et al., 2016) apontam para a assertividade – a

capacidade de se posicionar para defender seus direitos, sem ser passivo ou agressivo na situação social - sendo uma habilidade social faltante em vítimas de bullying.

A respeito da perpetuação do bullying, a literatura mostra também uma relação inversa entre habilidades sociais e agressão em bullying (Deniz; Ersoy, 2015). O agressor, teoricamente, não possuiria recursos para lidar com seus colegas de maneira saudável e interagiria com eles da única maneira que sabe: sendo intimidador e buscando atenção. A pesquisa de Valera-Pozo et al. (2021) mostra que agressores, em comparação com vítimas, são mais sensíveis ao reforço, e as pesquisas de Frey et al. (2009) e Manzini (2018) discutem que eles podem se engajar em comportamentos na busca de atenção, sendo assim, esse seria o reforço para o comportamento de bullying, nesses casos. Em relação a habilidades sociais específicas, a empatia (a capacidade de reconhecer as emoções do outro e de agir conforme esse reconhecimento) é especialmente deficitária (Comodo, 2016; Deniz; Ersoy, 2015; Dodaj et al., 2013; Gini et al., 2007).

Segundo Jolliffe e Farrington (2006) pesquisas diferem no conceito de empatia, às vezes a dividindo entre empatia cognitiva (o reconhecimento das emoções do outro) e empatia afetiva (a ação empática), argumentando a necessidade dessa divisão por características encontradas nas correlações existentes: alguns estudos encontram déficit de empatia afetiva apenas (Dodaj et al., 2013; Jolliffe; Farrington, 2006); e outros, de cognitiva e afetiva (van Noorden et al., 2015; Zych; Ttofi; Farrington, 2019). Numa perspectiva analítico-comportamental, essa diferenciação possivelmente não se faz necessária, pois tanto o reconhecimento das emoções do outro quanto o agir empaticamente em relação ao outro são comportamentos, que podem ser aprendidos, e podem depender um do outro para ocorrerem, numa cadeia de respostas (Moreira; Medeiros, 2007). Então, uma pessoa que só reconhece as emoções do outro pode não agir empaticamente em público, mas possui um pré-requisito para tal, configurando-se hipoteticamente num problema específico de déficit de fluência (Del Prette; Del Prette, 2005).

Em vítimas-agressoras do bullying, isto é, vítimas que também perpetuam a violência escolar, existe uma relação positiva entre habilidades sociais, mau ajustamento escolar (visões negativas sobre a escola) e bullying, ou seja, vítimas-agressoras são socialmente habilidosas e populares (Postigo et al., 2012) e relação negativa entre envolvimento em bullying e empatia, especificamente (Zych; Ttofi; Farrington, 2019). Sendo assim, percebe-se que, nesses casos, o estudante se relaciona socialmente bem, mas é vitimizado e, então, vitimiza um outro que percebe ser mais fraco, ignorando a situação da vítima ainda menos poderosa do que ele.

Sobre a observação do bullying, sabe-se que ela é um fator contextual importante de se considerar para a manutenção de tal comportamento, pois um observador bem treinado pode interromper o bullying, ao passo em que sua inação pode resultar em reforço no comportamento

do agressor (Manzini, 2018). É demonstrado que observadores que defendem a vítima possuem bom nível de empatia (Gini et al., 2007; Jenkins et al., 2016; Jenkins; Nickerson, 2019; van Noorden et al., 2015; Zych; Ttofi; Farrington, 2019) e boas habilidades sociais em geral (Jenkins et al., 2016), enquanto pessoas que presenciam o bullying, mas não o interrompem, possuem um déficit em assertividade e resolução de problemas (Comodo, 2016), com dificuldade ou receio em interromper esse comportamento. A revisão sistemática de literatura de Gutierrez Ángel (2018) também mostrou que o comportamento dos observadores é imprescindível para a manutenção do bullying, podendo ser considerados cúmplices indiretos. Numa interpretação analítico-comportamental, o papel dos observadores pode servir como uma operação estabelecedora para a resposta de bullying, aumentando ou diminuindo o grau de reforçamento que o(s) agressor(es) obtém e, além disso, pode servir como um estímulo delta - que indica a baixa probabilidade de reforço (Pessoa; Velasco, 2012).

Entretanto, alguns estudos mostram dados conflitantes ao relatar, também, a presença de habilidades sociais específicas em papéis do bullying. Em agressores, já foi encontrado um bom repertório de assertividade (Jenkins et al., 2016) e do comportamento de fazer amizades (Comodo, 2016), demonstrando que agressores podem possuir algumas boas habilidades sociais, sendo populares e manipulando o ambiente social a seu favor. A pesquisa de Trivedi-Bateman e Crook (2022) sobre comportamento agressivo (com agressão em bullying inclusa), discute que agressores podem possuir traços de psicopatia, sendo habilidosos socialmente e, com essas habilidades, manipular suas vítimas. As pesquisadoras mencionam que, para esses indivíduos, um treino para a melhora das habilidades sociais (empatia especificamente) pode ter o efeito indesejável de adquirirem ainda mais repertório com vistas à manipulação (Trivedi-Bateman; Crook, 2022).

Além disso, sabe-se que vítimas em geral possuem repertório de habilidades sociais acadêmicas, como seguir regras e prestar atenção nas aulas e que observadores apresentam o comportamento de fazer amizades, como mostrado na revisão sistemática de Comodo (2016). Esse dado de habilidades sociais específicas já adquiridas em papéis específicos pode servir na perspectiva de implementação de intervenções, pois o comportamento-alvo dos programas pode ser obtido a partir de um comportamento já instalado ou parcialmente adquirido no repertório dos alunos e sendo treinado gradualmente, sendo essa implementação compatível com uma perspectiva construcional, que busca instalar comportamentos adequados através do que a pessoa já sabe fazer (Goldiamond, 1974/2002). Portanto, a literatura vem mostrando que a falta de algumas ou todas as habilidades interpessoais está relacionada com todos os papéis em

bullying, demonstrando a importância do ensino dessas habilidades sociais para prevenir e fazer cessar o sofrimento de crianças e adolescentes.

2 JUSTIFICATIVA

A literatura atual sobre o tema em geral do bullying e das habilidades sociais aponta para uma associação negativa entre bullying e habilidades sociais. Porém, alguns estudos indicam a presença de algumas habilidades sociais em papéis específicos do bullying, mostrando que os dados podem ser contraditórios. Faz-se necessário, então, investigar essas relações entre bullying e habilidades sociais para verificar se a presença de habilidades sociais específicas em papéis específicos se dá devido a erros metodológicos, ao acaso ou se realmente se é presente em determinadas ocasiões.

Além disso, o bullying é um dos fatores que afeta negativamente a saúde mental (American Psychiatric Association, 2014) e as habilidades acadêmicas (Pereira, 2013) e, por conseguinte, o subsequente desenvolvimento de crianças e adolescentes. Portanto, é preciso identificar procedimentos antibullying e analisar a metodologia e os resultados dos programas a fim de melhorar o panorama geral da saúde dos estudantes.

Portanto, serão apresentados dois estudos: uma revisão sistemática de literatura de estudos descritivo-observacionais, que descrevem a relação entre bullying e diversas variáveis psicossociais e, em seguida, uma revisão sistemática de literatura de estudos de intervenção, que visa apresentar os aspectos principais de intervenções antibullying e seus resultados.

3 OBJETIVO GERAL

Os presentes estudos objetivaram descrever as relações entre bullying, habilidades sociais e problemas de comportamento (descrevendo respectivas potencialidades e déficits de acordo com os papéis desempenhados no bullying) e detalhar aspectos de pesquisas interventivas a fim de apresentar o panorama geral da área de intervenções antibullying e possivelmente identificar lacunas metodológicas em estudos descritivo-observacionais e de intervenção, contribuindo para a literatura científica acerca do tema.

4 ESTUDO 1: REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESTUDOS DESCRITIVO-OBSERVACIONAIS

4.1 RESUMO

Realizou-se uma revisão sistemática da literatura, utilizando-se o método PRISMA para seleção e o RTI Item Bank para análise de viés. A busca foi realizada nas bases BVS, LILACS e SciELO, em março de 2023, a partir dos descritores: “bullying”, “problemas de comportamento” e “habilidades sociais”. Os critérios de inclusão foram: conter a descrição da temática bullying com crianças/adolescentes entre 10 e 14 anos. Foram excluídos: textos inacessíveis, duplicados, estudos exploratórios ou qualitativos sem descrição metodológica acurada, de coorte, revisões de literatura, estudos cujo público apresentava algum transtorno neurodesenvolvimental e intervenções. Considerando esses critérios, foram rastreadas 186 pesquisas e foram selecionadas 26. Os resultados principais dos estudos mostraram a relação inversa entre bullying e habilidades sociais gerais e relação positiva entre bullying e problemas de comportamento, além de pesquisas terem apresentado a presença de habilidades sociais específicas em papéis do bullying assim como mostra a literatura. Os resultados do RTI Item Bank que podem ser destacados alertam sobre os critérios de seleção de participantes serem pouco detalhados, ao fato dos instrumentos padronizados de relato terem sido pobremente adaptados e à ausência de declaração de limitações por parte das pesquisas. As vítimas de bullying, com frequência, possuem empatia, mas possuem assertividade deficitária, e o contrário ocorre com as crianças identificadas como agressores. Em conclusão, as pesquisas apontaram para déficits no repertório social das vítimas e agressores de bullying, sugerindo que intervenções visando a melhora desse repertório poderiam ser muito úteis a fim de prevenir ou intervir nesse problema.

Palavras-chave: bullying; habilidades sociais; revisão sistemática; estudos descritivo-observacionais.

ABSTRACT

A systematic literature review was conducted using the PRISMA method for selection and the RTI Item Bank instrument for bias analysis. The search was performed in the BVS, LILACS, and SciELO databases in March 2023, using the following descriptors: “bullying,” “behavioral problems,” and “social skills.” The inclusion criteria were: the article must describe the topic of bullying among children/adolescents aged 10 to 14. Exclusion criteria included: inaccessible texts, duplicates, exploratory or qualitative studies without accurate methodological description, cohort studies, literature reviews, studies involving participants with any neurodevelopmental disorder and interventions. Based on these criteria, 186 studies were screened, and 26 were selected. The main results of the studies showed an inverse relationship between bullying and general social skills, and a positive relationship between bullying and behavioral problems. Additionally, some studies demonstrated the presence of specific social skills in different bullying roles, as the literature suggests. The RTI Item Bank results highlighted certain concerns, such as the insufficient detail in participant selection criteria, the poor adaptation of standardized reporting instruments, and the lack of acknowledgment of limitations in the studies. Victims of bullying often exhibit empathy but have deficient assertiveness, while the opposite is observed in children identified as aggressors. In conclusion, the studies pointed to deficits in the social repertoire of both bullying victims and aggressors, suggesting that interventions aimed at improving these social skills could be highly useful in preventing or addressing this issue.

Keywords: bullying; social skills; systematic literature review; descriptive-observational studies.

RESUMEN

Se realizó una revisión sistemática de la literatura utilizando el método PRISMA para la selección y el instrumento RTI Item Bank para el análisis de sesgos. La búsqueda se llevó a cabo en las bases de datos BVS, LILACS y SciELO en marzo de 2023, utilizando los siguientes descriptores: “bullying,” “problemas de comportamiento” y “habilidades sociales.” Los criterios de inclusión fueron: el artículo debía describir el tema del acoso escolar (bullying) en niños/adolescentes de 10 a 14 años. Los criterios de exclusión incluyeron: textos inaccesibles, duplicados, estudios exploratorios o cualitativos sin una descripción metodológica precisa, estudios de cohorte, revisiones de la literatura estudios que involucraran participantes con algún trastorno del neurodesarrollo y intervenciones. Según estos criterios, se examinaron 186 estudios y se seleccionaron 26. Los principales resultados de los estudios mostraron una relación inversa entre el bullying y las habilidades sociales generales, y una relación positiva entre el bullying y los problemas de comportamiento. Además, algunos estudios demostraron la presencia de habilidades sociales específicas en diferentes roles del bullying, como lo sugiere la literatura. Los resultados del RTI Item Bank destacaron ciertas preocupaciones, como la falta de detalle en los criterios de selección de participantes, la mala adaptación de los instrumentos de informe estandarizados y la falta de reconocimiento de las limitaciones en los estudios. Las víctimas de bullying a menudo muestran empatía, pero tienen asertividad deficiente, mientras que se observa lo contrario en los niños identificados como agresores. En conclusión, los estudios señalaron déficits en el repertorio social tanto de las víctimas como de los agresores de bullying, lo que sugiere que las intervenciones dirigidas a mejorar estas habilidades sociales podrían ser muy útiles para prevenir o abordar este problema.

Palabras clave: acoso escolar; habilidades sociales; revisión sistemática; estudios descriptivo-observacionales.

4.2 INTRODUÇÃO

É bem estabelecido que o bullying escolar é um fator que impacta no desenvolvimento de jovens – com pesquisas relatando a relação entre bullying e ansiedade, tanto quanto com quem o comete quanto com quem sofre (Gong et al., 2022), indicando uma associação com depressão (Mishra et al., 2018) e com risco de suicídio (Sandoval-Ato et al., 2018). Segundo Olweus (2013), um dos pioneiros a realizar pesquisas científicas sobre o assunto, o bullying é caracterizado como uma violência repetitiva e sistemática que ocorre entre pares (colegas). Esse fenômeno ocorre numa dinâmica grupal, em que há perfis dos envolvidos: a vítima, que não consegue se defender; o agressor, que sistematicamente ataca, diretamente, indiretamente, com exclusão social e/ou por meios virtuais (cyberbullying); o observador ou espectador, que testemunha a ocorrência do bullying, mas opta por não tentar pará-lo (Del Prette et al., 2022), podendo servir para a sua manutenção (Gutiérrez Ángel, 2018; Manzini, 2018). Estudos (Jenkins et al., 2016; Jenkins; Nickerson, 2019) tem relatado que observadores que defendem a vítima possuem bom nível de empatia.

As variáveis que podem contribuir para a ocorrência de bullying podem ser diversas, pois se entende que esse fenômeno é multideterminado (Borsa; Petrucci, Coller; 2015), com o comportamento de um indivíduo afetando o comportamento de outro, que o afeta de volta com outro comportamento, e assim sucessivamente (Falcão et al., no prelo). Algumas das variáveis que já se sabe que influenciam na ocorrência e manutenção do bullying são os problemas de comportamento (Babarro et al., 2020), que podem ser organizados em externalizantes e internalizantes, os quais podem ser identificados como excessos e déficits no repertório comportamental de uma pessoa, como a desobediência, a agressividade e a destruição de propriedade, sendo exemplos de problemas externalizantes (Keil; Price, 2006), e a timidez e/ou sintomas ansiosos ou depressivos em casos internalizantes (Olivier et al., 2020).

Outros fatores que afetam o bullying, desta vez, diminuindo sua probabilidade, são as habilidades sociais (Deniz; Ersoy, 2015), que são comportamentos valorizados em determinada cultura e que são emitidos no contexto interpessoal, e que tem como objetivo aumentar a chance de se obter ganhos e diminuir a chance de obter desfechos ruins nas relações sociais (Del Prette; Del Prette, 2017). Habilidades sociais são classes de comportamento (Del Prette; Del Prette, 2017), ou seja, uma organização didática de comportamentos que possuem a mesma função (Henklain; Carmo, 2013). Exemplos de classes de habilidades sociais podem ser: a empatia, a assertividade, a comunicação, a civilidade, dentre outras (Del Prette; Del Prette, 2017). Ou seja, ao passo que o indivíduo emite habilidades sociais nos seus relacionamentos sociais, diminui

suas chances de estar envolvido em bullying (Deniz; Ersoy, 2015) e de apresentar problemas de comportamento (Eminoğlu; Ergin, 2022; Farmer et al., 2015) pois se comporta efetivamente e de modo saudável com seus colegas.

Além disso, as habilidades sociais, além do contexto escolar, são também influenciadas pelo contexto familiar: as práticas positivas ou negativas de seus pais (Kim; Hahlweg; Schulz, 2021). Pesquisadores (Bolsoni-Silva; Loureiro; Marturano, 2016; Borden et al., 2014) relataram que a quantidade de habilidades sociais emitidas por alunos é relacionada positivamente com práticas educativas positivas de seus cuidadores, e relacionada negativamente com práticas educativas negativas (Fonseca; Bolsoni-Silva; Ebner, 2021). Pais mais participativos positivamente ao passo em que impõem limites saudáveis são também fatores preditivos para a não-participação em bullying (Gomes, 2019), e o contrário é também relatado: a ausência de comportamentos positivos dos pais na educação dos filhos influencia para o envolvimento deles em bullying escolar (Georgiou; Stavriniades, 2013; Kim; Hahlweg; Schulz, 2021). Mesmo a violência entre os pais é um fator preditor de violência nos relacionamentos futuros (Monteiro, 2022). Ou seja, o comportamento social habilidoso – ou não – dos pais influencia também na qualidade do comportamento de seus filhos, mesmo em contextos diferentes. Ao mesmo tempo, a emissão de comportamentos habilidosos por parte dos filhos influencia na qualidade e frequência dos comportamentos educativos habilidosos dos pais, com “reciprocidade” nesse processo (Falcão et al., no prelo).

Devido a esses fatores, diversas pesquisas têm sido realizadas no contexto educacional, buscando identificar características dos alunos que facilitam ou dificultam a participação em bullying. Os estudos têm encontrado diferenças nos aspectos de bullying praticado por meninos ou por meninas: enquanto os meninos realizam um bullying mais direto e físico, alunas do sexo feminino participam de uma violência mais indireta (Smith et al., 2019). As diferenças quanto ao gênero devem ser um aspecto importante, então, a ser observado e considerado, no caso do psicólogo escolar ou pesquisador realizar intervenções buscando fazer cessar a violência entre pares.

Entretanto, há alguns dados conflitantes sobre a relação entre bullying e habilidades sociais. À medida em que diversas pesquisas mostram a relação inversa entre habilidades sociais e problemas de comportamento (Fonseca; Bolsoni-Silva; Ebner, 2021), a relação positiva entre bullying e problemas de comportamento (Babarro et al., 2020), e a consequente e lógica relação inversa entre bullying e habilidades sociais gerais (Fox; Boulton, 2005; Deniz; Ersoy, 2015), a literatura aponta algumas habilidades sociais específicas em papéis grupais do bullying. Exemplos são diversos: a presença de empatia cognitiva (Dodaj et al., 2013) em

agressores – isto é, ter o conhecimento e saber emular um comportamento empático, mesmo não se sentindo ou se imaginando na situação do outro -, a presença de habilidades sociais acadêmicas (Comodo; 2016; Del Prette et al., 2022) em vítimas e a presença de empatia em observadores de bullying (Jenkins et al., 2016; Jenkins; Nickerson, 2019). É necessário se indagar se esses dados são conflitantes, desfechos de estudos com erros metodológicos ou naturais, já que não analisam bullying e habilidades sociais como duas grandes variáveis e, ao invés disso, estudam precisamente a relação entre habilidades sociais específicas em papéis grupais do fenômeno bullying.

A revisão sistemática feita por Gutiérrez Ángel (2018) apontou que, enquanto vítimas costumam ser alunos tímidos e isolados, os agressores geralmente são aceitos socialmente por seus pares, com escassos autocontrole e tolerância à frustração, com uma tendência de se considerarem como líderes e com necessidade de autoafirmação. Enquanto isso, os observadores podem se comportar de duas maneiras distintas: agirem passivamente na presença do bullying, ou por medo, ou por considerarem que não está sendo feito algo ruim a eles (esses podem possuir baixa empatia e geralmente normalizam a violência), ou possuem um papel mais ativo, mostrando seu desagrado ao bullying e apoio à vítima. Sua revisão utilizou os descritores “bullying” AND “victims” OR “bully-victims” OR “observer” AND “characteristics” AND “consequences” e abrangeu estudos da data de 2012 a 2017.

Comodo (2016), em sua revisão sistemática, por sua vez, indica que as vítimas são deficitárias em assertividade e resolução de problemas, em se autocontrolar e no comportamento de fazer amizades, enquanto possuem habilidades sociais acadêmicas preservadas (comportamentos de seguir regras, de prestar atenção etc.). Por sua vez, o perfil de agressores é de geralmente não possuir empatia e nem comportamento de autocontrole, ao passo que possuem a capacidade de fazer amigos preservada. Os observadores possuem pouca assertividade e capacidade de resolver problemas (não conseguem interromper o agressor nem defender a vítima), mas possuem boa capacidade de fazer amizade. Sua revisão sistemática teve como descritores “habilidades sociais AND bullying”, “competência social AND bullying”, “social skills AND bullying” e “social competence AND bullying” e incluiu pesquisas até 2014.

Esses relatos levam a crer que há dados conflitantes na literatura antibullying. Trivedi-Bateman e Crook (2023) questionaram que, ao se ensinar o comportamento empático para sujeitos que apresentam comportamentos antissociais, criminosos e/ou delinquentes, intervenções poderiam estar aumentando o repertório de manipulação dessas pessoas, e não auxiliando-os a extinguir seus problemas comportamentais. Pode ser questionado o mesmo a respeito do bullying, já que agressores podem se mostrar populares. Os pesquisadores (Trivedi-

Bateman; Crook, 2023), entretanto, salientam a importância de detectar precocemente um déficit em empatia e de elaborar intervenções mais idiossincráticas - que dão mais importância a aspectos e características dos participantes, para que se enfatize o ensino e o seu propósito.

Portanto, há a necessidade de atualização sobre o panorama das pesquisas que estudam bullying e variáveis de contexto interpessoal, como habilidades sociais e problemas de comportamento, a fim de compreender e ser obtido um perfil mais consensual de habilidades deficitárias e preservadas em atores do bullying.

4.3 OBJETIVOS

O presente estudo busca descrever e caracterizar a relação entre as variáveis bullying e habilidades sociais e entre bullying e problemas de comportamento.

4.4 MÉTODO

Foi realizada uma revisão sistemática de literatura, que é caracterizada por reunir estudos sobre uma temática, detalhá-los e resumi-los, a fim de apresentar como conclusão o paradigma atual das pesquisas e as lacunas que existem na literatura científica (Brizola; Fantin, 2017). Além disso, foram utilizados métodos de avaliação de risco de viés, que serão descritos nas seções seguintes.

A presente pesquisa foi feita através do método PRISMA (Page et al., 2023), que estabelece vários critérios que são considerados críticos para a realização de uma revisão sistemática de literatura, tais como o detalhamento dos critérios no processo de rastreamento, identificação, seleção, análise e inclusão; a análise de risco de viés; uma descrição, ao menos, breve, dos estudos analisados; um resumo de seus resultados principais; e o reconhecimento de limitações metodológicas.

As categorias de análise foram avaliadas por uma análise estatística descritiva simples, de frequência e porcentagem (Field, 2009).

4.4.1 Estratégia de Busca

No mês de março de 2023, foram utilizadas as bases de dados SciELO, LILACS e BVS a fim de rastrear a literatura acerca da temática. Não foi feito recorte de data na busca pelas pesquisas e nenhum filtro foi aplicado. Os descritores DeCS utilizados, com a função “AND”

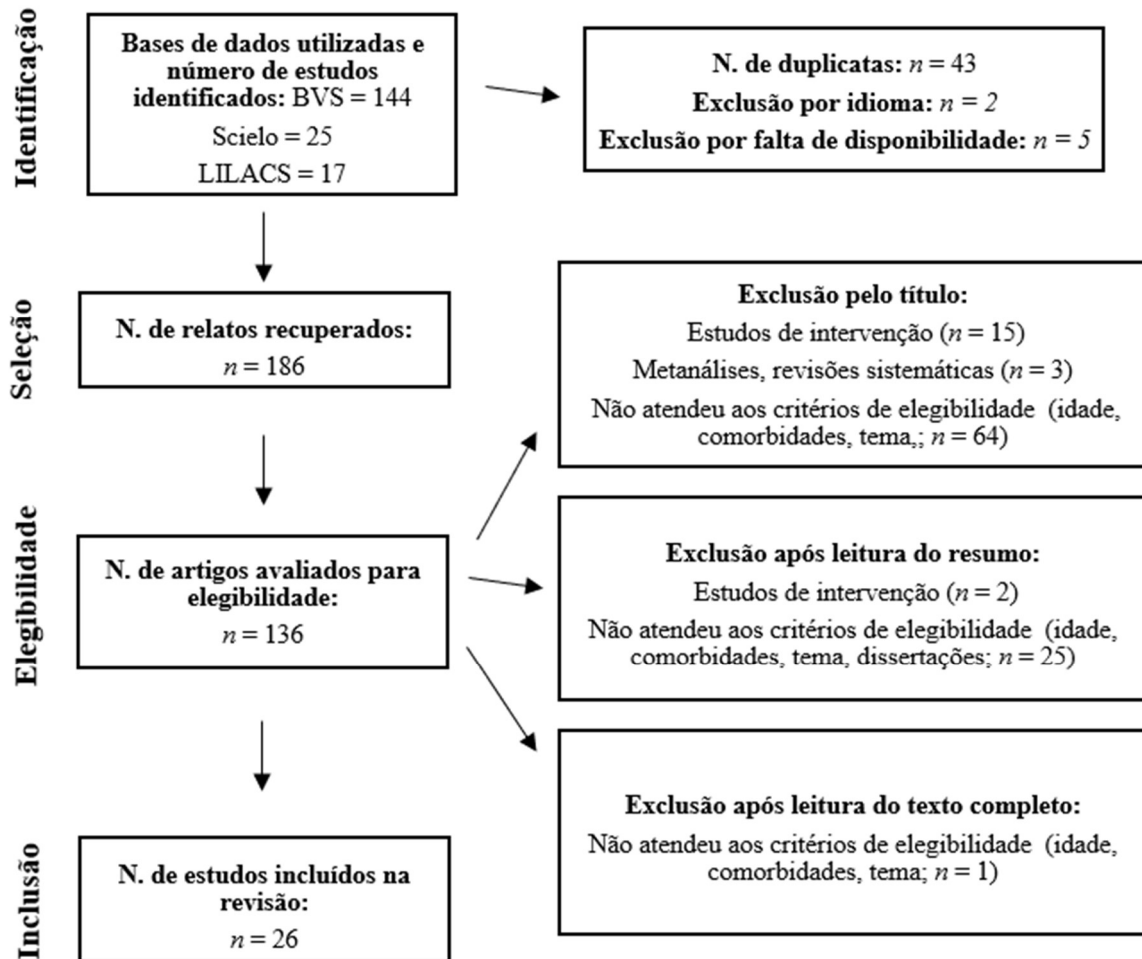
e “OR”, seguem: “bullying” AND “social skills” OR “habilidades sociais” OR “habilidades sociales” AND “intervention” OR “intervenção” OR “intervención”; “bullying” AND “social skills” OR “habilidades sociais” OR “habilidades sociales” AND “behavior problems” OR “problemas de comportamento” OR “problemas de conducta” OR “intervention” OR “intervenção” OR “intervención”; “bullying” AND “behavior problems”; “bullying” AND “social skills” AND “behavior problems”.

É preciso salientar que, a partir dos mesmos descritores, foram realizadas duas revisões sistemáticas: uma que reúne e discute estudos descritivo-observacionais sobre bullying e habilidades sociais e outra que reúne e discute estudos interventivos sobre bullying e habilidades sociais. Os artigos que são pesquisas interventivas foram excluídos, então, da presente revisão.

4.4.2 Critérios de Elegibilidade

Os critérios utilizados para inclusão foram: pesquisas que discorressem sobre a relação entre bullying (com ou sem cyberbullying), problemas de comportamento e/ou habilidades sociais em crianças/adolescentes do Ensino Fundamental Anos Finais do Brasil (pré-adolescentes de 10/11 a 14 anos na idade prevista pelo Ministério da Educação brasileiro, Brasil, 2005). Os critérios de exclusão abrangeram inacessibilidade ao texto completo, idioma (pesquisas que não fossem em português, inglês ou espanhol), monografias, dissertações ou teses, estudos exploratórios, estudos qualitativos que não apresentavam metodologia específica (p. ex. análise de conteúdo, análise temática), estudos longitudinais de coorte, metanálises, revisões da literatura e artigos de intervenções; estudos cujo público-alvo possuía condições ou transtornos específicos (por exemplo TEA, TDAH, deficiências motoras etc.); foram também excluídas as pesquisas duplicadas. Estudos cujo público-alvo extrapolava a faixa-etária almejada, mas que consideraram uma ou mais idade ou período escolar foram mantidos. Foram localizados 186 estudos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, 26 estudos foram incluídos na revisão. O processo de rastreamento, inclusão e exclusão, realizado pelo método PRISMA (Page et al., 2023), é descrito através do fluxograma representado na Figura 1.1.

Figura 1.1 - Fluxograma dos processos de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão de estudos descritivo-observacionais para revisão de literatura



Fonte: elaborada pelo autor (2024), com base em Page et al. (2023).

4.4.3 Registro de Estudos

O registro dos estudos foi feito em tabelas do *Microsoft Word* e, após a triagem dos artigos (realizada através de leitura de resumos e, posteriormente, dos textos completos), foram selecionados os estudos que atendiam aos critérios de inclusão.

4.4.4 Extração dos Dados

Os trabalhos descritivo-observacionais foram analisados a partir das seguintes categorias: bases de dados, ano de publicação, periódico, número de autores, região geográfica, tamanho da amostra, idade da amostra, procedimento de coleta de dados, procedimento de

análise de dados, variáveis relevantes, tipo de comportamentos analisados, tipo de estudo, instrumentos utilizados, informantes dos instrumentos e principais resultados. As categorias bases de dados e periódico foram retiradas, devido à irrelevância dos seus resultados (a ordem do rastreamento foi BVS, SciELO e LILACS e, portanto, nenhum estudo novo foi encontrado na LILACS, apenas repetidos; pouca repetição de periódicos, havendo no máximo 2 artigos em cada revista). Todas as categorias analisadas e seus resultados estão no apêndice A.

Nos casos em que os trabalhos apresentavam mais de um tipo de resultado para uma categoria, foram elaboradas combinações de resultados. Cada resultado de cada categoria foi numerado, codificado e tabelado no programa *Microsoft Excel*, para posterior análise descritiva de frequência e porcentagem no programa SPSS versão 20 (IBM Corporation, 2011).

4.4.5 Avaliação de Risco de Viés

Os estudos selecionados foram avaliados quanto a seus riscos de viés através do instrumento RTI Item Bank (Viswanathan; Berkman, 2011) que é um instrumento utilizado para estudos observacionais, interventivos e também para revisões sistemáticas (Margulis et al., 2014, Silva-Rodrigues et al., 2022), avaliando o viés dos estudos selecionados através de perguntas previamente selecionadas, sendo um total de 29 perguntas sistematizadas pelo instrumento, cujas respostas variam a uma interpretação de “alto risco”, “médio risco ou risco indeterminado” e “baixo risco”. A seleção das perguntas depende das características dos estudos selecionados; além disso, o autor deve mostrar quais perguntas foram utilizadas e pode demonstrar, através de gráficos e cores, por exemplo (vermelho: risco alto, amarelo: risco médio ou indeterminado, verde: risco baixo), a porcentagem de risco de viés em cada pergunta da amostra de pesquisas (Margulis et al., 2014).

O detalhamento das perguntas utilizadas e os critérios estabelecidos para as respostas estão a seguir.

Pergunta 2: “Os critérios de inclusão/exclusão estão claramente estabelecidos (não requer que o leitor faça inferências)?” - Sim: verde; não é possível dizer: amarelo; não: vermelho.

Pergunta 6: “O tamanho da amostra foi suficientemente grande para detectar uma diferença clinicamente significativa de 5% ou mais entre grupos em pelo menos uma medida de resultado?” - Sim: verde; não é possível dizer: amarelo; não: vermelho. Teste *t*: mínimo 30 participantes; ANOVA: mínimo 15 participantes por grupo.

Pergunta 10: “Foi feita alguma tentativa de balancear a alocação entre os grupos (p. ex. por estratificação, *matching*, escores de tendência)?” - Sim: verde; não/não se sabe: amarelo; estudo não possui grupo controle: vermelho.

Pergunta 15: “Os resultados foram avaliados utilizando medidas válidas e confiáveis, implementadas consistentemente entre todos os participantes do estudo?” - Pesquisas que citam outros estudos em que há o alfa de Cronbach ou outras propriedades psicométricas: verdes; pesquisas em que o alfa ou outras propriedades foram “descobertas” no estudo ou cujo instrumento foi adaptado: amarelo; pesquisas que não apresentam o alfa de Cronbach ou outras propriedades: vermelhas.

Pergunta 24: “Alguma variável primária importante está faltando nos resultados?” - Não: verde; não se sabe: amarelo; sim: vermelho.

Pergunta 25: “Os métodos estatísticos usados para avaliar os resultados benéficos são apropriados aos dados?” - Pergunta norteadora: o dado responde à pergunta de pesquisa? Sim: verde; não se sabe: amarelo; não: vermelho.

Pergunta 28: “Os resultados são possíveis de se acreditar levando as limitações do estudo em consideração?” - Pergunta norteadora: Os estudos reconhecem limitações ou não reconhecem algumas? Reconhecem todas as limitações: verde; não reconhecem algumas limitações: amarelo; não reconhecem limitações: vermelho.

As respostas com riscos baixos (verdes) valem 2, as com riscos médios ou indeterminados (amarelos) valem 1, e as respostas com riscos altos (vermelhos) valem 0. A partir desse critério, uma pontuação “overall” (média total de risco de viés em cada estudo) foi elaborada, com o critério: ≥ 0 = risco alto de viés, ≥ 10 = risco médio, ≥ 15 = risco baixo, com o total possível de pontuação sendo 18.

4.5 RESULTADOS

A lista de estudos descritivo-observacionais selecionados e numerados, assim como algumas de suas variáveis encontra-se no Quadro 1.1. Os estudos se encontram numerados.

Quadro 1.1 - Dados gerais sobre os estudos descritivo-observacionais

Autores	Ano de publicação	Região geográfica	Número de autores	Tamanho da amostra	Idade da amostra
1. Albores-Gallo et al.	2011	América Latina	4	1001 ou mais	Fundamental Anos Iniciais e Finais 2º ao 6º ano do México (7 a 11 anos)
2. Alckmin-Carvalho; Rafihi-Ferreira; Melo	2017	América Latina	3	101 a 200	Fundamental Anos Finais 6ª, 7ª e 8ª séries (12 a 14 anos)
3. Alckmin-Carvalho; Izbicki; Melo	2014	América Latina	3	31 a 60	Fundamental Anos Finais 6º e 7º anos (média de 11,3 anos)
4. Antoniadou; Kokinnos; Markos	2016	Europa	3	101 a 200	Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (12 a 15 anos)
5. Sousa; Peixoto; Cruz (b)	2021	Europa	3	201 a 500	Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (12 a 19 anos)
6. Sousa; Peixoto; Cruz (a)	2021	Europa	3	501 a 1000	Fundamental Anos Finais e Ensino Médio

					(12 a 19 anos)
7. Dirks et al.	2014	EUA/Canadá	4	201 a 500	Fundamental Anos Iniciais e Finais (8 a 14 anos)
8. Erazo Santander	2018	América Latina	1	1001 ou mais	Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (10 a 16 anos)
9. Estévez et al.	2014	Europa	3	201 a 500	Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (11 a 18 anos)
10. Ferrel Ortega et al.	2015	América Latina	4	101 a 200	Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (13 a 19 anos)
11. Garaigordobil; Machimbarrena	2019	Europa	2	1001 ou mais	Fundamental Anos Iniciais e Finais (9 a 13 anos)
12. Gómez-Ortiz et al.	2019	Europa	5	1001 ou mais	Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (11 a 19 anos)
13. López Hernáez; Ramírez García	2014	Europa	2	201 a 500	Fundamental Anos Finais e Ensino Médio

					(12 a 16 anos)
14. Huang et al.	2022	Ásia	4	1001 ou mais	Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (11 a 15 anos)
15. Martínez; Rodríguez-Hidalgo; Zych	2020	América Latina	2	501 a 1000	Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (12 a 19 anos)
16. Melançon; Gagné	2011	EUA/Canadá	2	201 a 500	Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (12 a 17 anos)
17. Mendoza-González; Delgado Nieto; García Mandujano	2020	América Latina	3	1001 ou mais	Fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio (8 a 16 anos)
18. Nickerson et al.	2019	EUA/Canadá	4	1001 ou mais	Fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio (4ª à 12ª série dos EUA)
19. Orpana et al.	2019	EUA/Canadá	4	Não consta	Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (Secundária no Quebec)
20. Santos; Soares	2016	América Latina	2	201 a 500	Fundamental Anos Finais (11 a 13 anos)

21. Silva et al.	2019	América Latina	6	201 a 500	Fundamental Anos Finais (10 a 12 anos)
22. Terroso et al.	2016	América Latina	3	201 a 500	Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (12 a 18 anos)
23. Valdés Cuervo et al.	2016	América Latina	4	501 a 1000	Fundamental Anos Iniciais e Finais (4º a 6º ano)
24. Valdés Cuervo et al.	2018	América Latina	4	501 a 1000	Fundamental Anos Iniciais e Finais (4º a 6º ano)
25. Yang; Chan; Ma	2020	EUA/Canadá	3	1001 ou mais	Fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio (4ª à 12ª série)
26. Postigo Zegarra et al.	2009	Europa	5	501 a 1000	Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (12 a 16 anos)

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

A partir do que descreve o Quadro 1.1, os anos de publicação mais frequentes dos estudos foram 2019 (19,2%; n = 5), 2014 (15,4%; n = 4) e 2016 (15,4%; n = 4). Se nota uma frequência decrescente a partir de 2020 (com estudos publicados em 2020 sendo 11,5%; em 2021, 7,7%; e em 2022, 3,8%). É levantada a hipótese de que isso se dá em decorrência da pandemia de COVID-19 – oficialmente terminada mundialmente em 5 de maio de 2023 (Henrique, 2023) – o que impossibilitou a realização de pesquisas presenciais em escolas e, devido a isso, ter reduzido substancialmente o número de novos artigos.

Destaca-se uma ordem crescente do número de autores nas pesquisas descritivo-observacionais, que para em quatro autores. Quando a categoria foi “5 ou mais”, sua frequência se assemelhou à frequência de um ou dois autores dos estudos. Segue a relação do número de autores das pesquisas: um autor = 1 (3,8%), dois autores = 4 (15,4%), três autores = 8 (30,8%), quatro autores = 10 (38,5%), cinco ou mais = 3 (11,5%). Obtém-se o dado, portanto, de que a maior parte dos estudos foi realizada com três ou mais autores (n = 18, 69,2%), de forma a facilitar as pesquisas com a designação de tarefas (um pesquisador aplica os instrumentos de coleta de dados, outro analisa os dados, outro escreve a maior parte do artigo etc.).

A maior parte das pesquisas foi realizada na América Latina (n = 12, 46,2%) e na Europa (n = 8, 30,8%) com ressalvas: o recorte de idade de Ensino Fundamental Anos Finais facilitou a seleção de artigos dessa região, enquanto prejudicou o de outras, que possuem uma designação de anos escolares mais distinta da do Brasil. As pesquisas mais encontradas foram feitas com a combinação de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (53,8%, n = 14), em anos Iniciais e Finais (19,2%, n = 5), somente com Anos Finais (15,4%, n = 4) e com todos os períodos (11,5%, n = 3). Esse dado se destaca, já que a literatura aponta que idade pode ser um fator importante para a emissão de habilidades sociais (Machado; Alves; Caetano, 2020; Silva; Cavalcante, 2017) e para o bullying (Calbo et al., 2009; Erazo Santander, 2018; Santos; Soares, 2016), mostrando que as pesquisas mais frequentes são feitas com alunos com mais idade.

As pesquisas, em geral, possuíram bom tamanho amostral, sendo suficientes para os testes estatísticos nelas usados, porém não é possível saber se o tamanho amostral das pesquisas foi suficiente para que o resultado fosse generalizado para a população de suas respectivas cidades, uma vez que as cidades não foram informadas, não havendo a informação, geralmente, do poder amostral. Os tamanhos amostrais mais frequentes foram “201 a 500” e “1001 ou mais” (30,8%, n = 8, respectivamente), sendo essas categorias seguidas em frequência por 501 a 1000 (19,2%, n = 5), e 101 a 200 (11,5%, n = 3). Um estudo (3,8%) não descreveu seu tamanho amostral, e outro (3,8%) teve um tamanho amostral de 31 a 60.

A descrição geral dos estudos se encontra no Quadro 1.2, traduzida dos objetivos gerais de cada estudo, informados geralmente nos resumos ou na seção de objetivos, e é mostrada a seguir, ressaltando que foram feitas adaptações e traduções por parte do presente autor visando detalhar o maior número possível de informações.

Quadro 1.2 - Descrição geral dos estudos descritivo-observacionais

Pesquisa	Descrição geral
1. Albores-Gallo et al., 2011	Estudar a relação entre tipo de psicopatologia e bullying numa amostra de meninos das escolas públicas da Cidade do México.
2. Alckmin-Carvalho; Rafihi-Ferreira; Melo, 2017	Avaliar a ocorrência de bullying numa escola pública brasileira e comparar os problemas de comportamento relatados pelas vítimas aos informados pelos professores.
3. Alckmin-Carvalho; Izbicki; Melo, 2014	Comparar os escores de problemas de comportamento relatados por vítimas de bullying aos escores reportados por seus professores, e discutir acerca das convergências e divergências, e de suas implicações.
4. Antoniadou; Kokinnos; Markos, 2016	Investigar possíveis características individuais relacionadas com bullying tradicional e cyberbullying (perpetuação e vitimização) entre 146 estudantes gregos de 12 a 16 anos e a contribuição dessas características na predição do fenômeno.
5. Sousa; Peixoto; Cruz, 2021b	Examinar diferenças de sexo em relação a habilidades sociais, problemas de comportamento e agressão em bullying, e a associação entre habilidades sociais e problemas de comportamento com agressão em bullying em adolescentes.
6. Sousa; Peixoto; Cruz, 2021a	Examinar o papel mediador diferencial das habilidades sociais na relação entre (1) problemas externalizantes e agressão em bullying e (2) problemas internalizantes e vitimização em bullying.

7. Dirks et al., 2014	Examinar o engajamento em respostas agressivas e assertivas para provocações físicas, relacionais e verbais hipotéticas numa amostra de crianças de baixo nível socioeconômico.
8. Erazo Santander, 2018	Identificar a ocorrência de bullying e descrever as atitudes que o motivam, além de conhecer as percepções de pais e professores sobre o fenômeno.
9. Estévez et al., 2014	Comparar os perfis de adolescentes agressivos que se diferenciam em status social na sala de aula (popular x rejeitado) com adolescentes de status sociométrico mediano e sem problemas de comportamento.
10. Ferrel Ortega et al., 2015	Caracterizar fatores do bullying em alunos com baixo rendimento escolar
11. Garaigordobil; Machimbarrena, 2019	Analisar a relação entre vitimização e perpetuação com bullying tradicional e cyberbullying com estresse autopercebido na infância e diversos problemas emocionais e de comportamento avaliados por pais.
12. Gómez-Ortiz et al., 2019	Testar a robustez transcultural de um instrumento psicológico e examinar a relação entre competência social e envolvimento em bullying
13. López Hernáez; Ramírez García, 2014	Determinar a porcentagem de bullying sofrido em cinco escolas, se ele varia em função do sexo e do tipo de escola; conhecer as medidas antibullying que são adotadas nas escolas; identificar uma relação possível entre o bullying sofrido e as medidas tomadas pelas escolas; averiguar quais medidas antibullying deveriam ser tomadas de acordo com os participantes do estudo.
14. Huang et al., 2022	Examinar o efeito mediador de vitimização sobre a associação entre rejeição do pai e problemas externalizantes na adolescência; explorar o efeito mediador da impulsividade nessa associação.
15. Martínez; Rodríguez- Hidalgo; Zych, 2020	Validar instrumentos de mensuração de bullying e cyberbullying entre adolescentes na Amazônia peruana, determinar as taxas de prevalência de bullying e cyberbullying nessa população e examinar como o bullying e o cyberbullying se relacionam com autoestima, empatia e habilidades sociais.

16. Melançon; Gagné, 2011	Investigar a relação entre violência psicológica atual materna e paterna e problemas internalizantes e externalizantes de comportamento de adolescentes, controlando as variáveis “violência parental física e psicológica prévia”, “bullying atual” e “violência no namoro”.
17. Mendoza-González; Delgado Nieto; García Mandujano, 2020	Identificar as características dos alunos que não participam de bullying, em função de estereótipos de gênero, criação, atitudes e estratégias cognitivo-sociais e alimentação.
18. Nickerson et al., 2019	Examinar a relação entre a percepção dos estudantes sobre instrução em habilidades acadêmicas, sociais e emocionais e vitimização em bullying e bullying na escola, assim como o potencial efeito indireto do autorrelato dessas habilidades nessas associações.
19. Orpana et al., 2019	Validar um instrumento que mede autonomia, competência e pertencimento na escola, em casa e com os pares.
20. Santos; Soares, 2016	Identificar relações entre habilidades sociais e problemas de comportamento em vítimas e agressores de bullying
21. Silva et al., 2019	Avaliar habilidades sociais, aceitação de pares e amizades em estudantes em transição escolar envolvidos em bullying
22. Terroso et al., 2016	Verificar a associação entre o envolvimento em bullying, tanto na forma de vítima quanto como agressor, e o repertório de habilidades sociais.
23. Valdés Cuervo et al., 2016	Descrever as propriedades psicométricas de um instrumento que mede habilidades sociais para enfrentar bullying.
24. Valdés Cuervo et al., 2018	Descrever a relação entre comportamentos desafiantes, conflitos entre pais e violência comunitária com a probabilidade de intimidação em alunos do ensino fundamental.
25. Yang; Chan; Ma, 2020	Descrever a relação entre competências socioemocionais, clima escolar e percepção de vitimização em alunos.

26. Postigo Zegarra et al., 2009	Analisar as diferenças de gênero na participação em bullying.
-------------------------------------	---

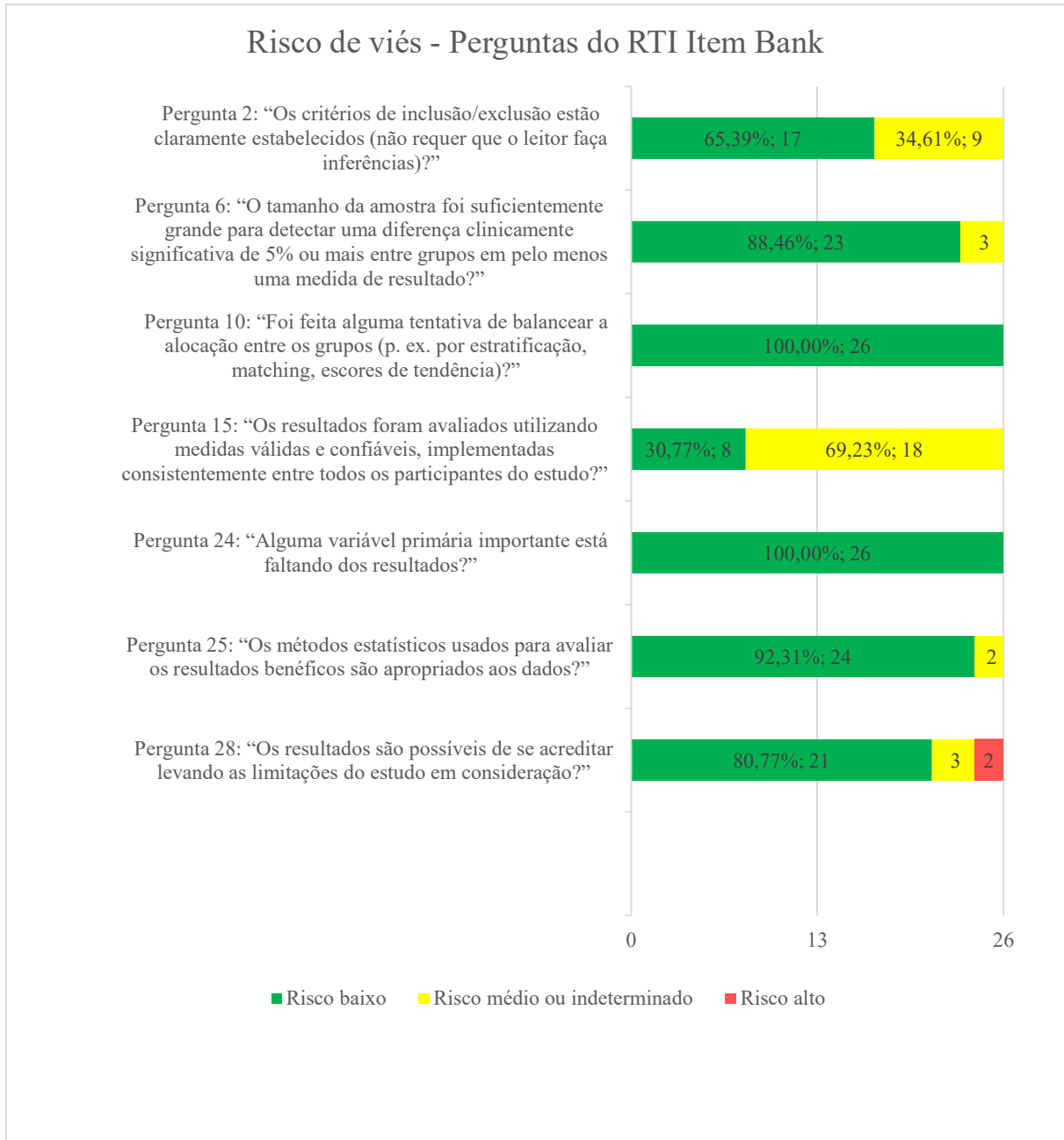
Fonte: elaborado pelo autor (2024).

O Quadro 1.2 mostra a grande variabilidade de objetivos das pesquisas, aspecto que foi desejado pois era necessária uma miríade de diferentes estudos para pesquisar detalhadamente o fenômeno do bullying. É observado que alguns estudos apenas descrevem a presença ou não de bullying, enquanto outros relacionam bullying com habilidades sociais e/ou problemas de comportamento. Há, ainda, outros que adicionalmente descreveram diferenças de gênero na participação em bullying, e outros que estudaram adicionalmente a relação entre bullying e a violência no contexto familiar, por exemplo, e decidiu-se por incluí-los mesmo esses tendo objetivado comparar habilidades sociais ou problemas de comportamento com bullying, mas não obtendo resultados nessas análises.

4.5.1 Resultados do RTI Item Bank sobre os estudos descritivo-observacionais

O critério de Margulis et al. (2014) parece ser o pretendido pelos autores do instrumento (Viswanathan; Berkman, 2011), pois eles estão presentes também na equipe de autores de Margulis et al. (2014). Entretanto, o modo feito em Silva-Rodrigues et al. (2022) detalha mais especificamente o risco de viés em cada pesquisa, o que também parece ser útil por avaliar mais detalhadamente cada estudo e é o modo que a declaração PRISMA (Page et al., 2023) pede que os riscos de viés dos estudos sejam relatados (por estudo, e não por pergunta). Por isso, foram feitas as duas análises.

Gráfico 1.1 - Resultados do RTI Item Bank sobre os estudos descritivo-observacionais



Fonte: elaborado pelo próprio autor (2024), com base em Margulis et al. (2014) e Viswanathan e Berkman (2011).

Destacam-se os resultados das perguntas 2 [“Os critérios de inclusão/exclusão estão claramente estabelecidos (não requer que o leitor faça inferências)?”], 15 [“Os resultados foram avaliados utilizando medidas válidas e confiáveis, implementadas consistentemente entre todos os participantes do estudo?”] e 28 [“Os resultados são possíveis de se acreditar levando as limitações do estudo em consideração?”].

Na pergunta 2, houve 65,39% de respostas verdes ($n = 17$) e 34,61% ($n = 9$) de respostas amarelas.

Sobre a pergunta 15, muitos estudos (69,23%, $n = 18$) calcularam o Alfa de Cronbach dos seus instrumentos no próprio estudo, não havendo, assim, um histórico confiável do uso desses instrumentos, ou fizeram uso de adaptações de instrumentos (escalas específicas ou perguntas/respostas modificadas para satisfazer a adaptação com a amostra). Portanto, o grande número de instrumentos “improvisados” para a adaptação ou criados para a própria pesquisa faz com que o risco de viés de grande parte dos estudos a respeito de suas avaliações seja indeterminado.

A respeito da pergunta 28, alguns estudos ($n = 3$) relataram apenas parcialmente suas limitações, enquanto outros ($n = 2$) não relataram nenhuma limitação.

Os resultados detalhados de cada estudo descritivo-observacional através do RTI Item Bank, com o método de avaliação por estudo, estão apresentados na Figura 1.2, realizados com o auxílio da ferramenta Robvis (McGuiness; Higgins, 2021).

Figura 1.2 - Resultados detalhados do RTI Item Bank sobre os estudos descritivo-observacionais¹

	Risco de viés							Overall
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	
Estudo 1	+	+	+	+	+	+	-	+
Estudo 2	+	+	+	-	+	+	+	+
Estudo 3	+	-	+	-	+	+	+	+
Estudo 4	-	+	+	-	+	+	+	+
Estudo 5	+	+	+	-	+	+	+	+
Estudo 6	+	+	+	-	+	+	+	+
Estudo 7	+	+	+	-	+	+	+	+
Estudo 8	+	+	+	-	+	-	-	-
Estudo 9	+	+	+	-	+	+	+	+
Estudo 10	+	-	+	+	+	+	X	-
Estudo 11	+	+	+	+	+	+	+	+
Estudo 12	-	+	+	-	+	-	+	-
Estudo 13	+	+	+	-	+	+	X	-
Estudo 14	-	+	+	-	+	+	+	+
Estudo 15	-	+	+	-	+	+	-	-
Estudo 16	+	+	+	-	+	+	+	+
Estudo 17	-	+	+	+	+	+	+	+
Estudo 18	-	+	+	+	+	+	+	+
Estudo 19	+	+	+	-	+	+	+	+
Estudo 20	-	-	+	+	+	+	+	+
Estudo 21	+	+	+	+	+	+	+	+
Estudo 22	+	+	+	-	+	+	+	+
Estudo 23	-	+	+	-	+	+	+	+
Estudo 24	+	+	+	-	+	+	+	+
Estudo 25	+	+	+	+	+	+	+	+
Estudo 26	-	+	+	-	+	+	+	+

D1: Pergunta 2: Os critérios de inclusão/exclusão estão claramente estabelecidos (não requer que o leitor faça inferências)?
D2: Pergunta 6: A amostra foi grande o suficiente para detectar uma diferença clinicamente significativa em pelo menos um resultado?
D3: Pergunta 10: Foi feita alguma tentativa de balancear a alocação entre os grupos?
D4: Pergunta 15: Os resultados foram avaliados utilizando medidas válidas e confiáveis, implementadas consistentemente em todos?
D5: Pergunta 24: Alguma variável primária importante está faltando nos resultados?
D6: Pergunta 25: Os métodos estatísticos usados para avaliar os resultados benéficos são apropriados aos dados?
D7: Pergunta 28: Os resultados são possíveis de se acreditar levando as limitações do estudo em consideração?

Avaliação
Alto (vermelho)
Indeterminado (amarelo)
Baixo (verde)

¹Nota: vieses gerais avaliados qualitativamente pelo seguinte critério arbitrário: ≥ 0 = risco alto (vermelho) de viés, ≥ 9 = risco médio ou indeterminado (amarelo), ≥ 12 = risco baixo (verde). D: domínios (perguntas usadas).

Fonte: Dados da revisão do próprio autor (2024), através do uso do instrumento RTI Item Bank (Viswanathan; Berkman, 2011) e com auxílio da ferramenta gráfica de McGuinness e Higgins (2021).

A Figura 1.2, diferentemente do Gráfico 1.1, avalia o risco de viés de cada estudo, e não de cada pergunta para a totalidade da amostra. Para o método PRISMA (Page et al., 2023) é necessário relatar o risco de viés de cada estudo individualmente, detalhando quais são os que possuem maiores problemas metodológicos a fim de diferenciá-los do restante da amostra.

As pesquisas com o maior risco de viés foram cinco (19,23%): Erazo Santander (2018) - nas perguntas 15, 25 e 28; Ferrel Ortega et al. (2015) - nas perguntas 6 e 28; Gómez-Ortiz et al. (2019) - nas perguntas 2, 15 e 25; López Hernández e Ramírez García (2014) - nas perguntas 15 e 28; e Martínez; Rodríguez-Hidalgo e Zych (2020) nas perguntas 2, 15 e 28.

4.5.2 Resultados da análise das categorias nos estudos descritivo-observacionais

No que refere à frequência de uso de instrumentos de relato, verifica-se grande variabilidade deles, isto é, de 81 instrumentos fechados contabilizados ao total, houve apenas 11 repetições (7,36%). Nessas repetições, pode se notar uma baixa frequência e pouca uniformidade dos instrumentos utilizados nos estudos, como se vê a seguir, na Tabela 1.1. Os instrumentos fechados repetidos representaram 28,40% do total de instrumentos fechados. O restante dos instrumentos se encontra no Apêndice E.

Tabela 1.1 - Repetições de instrumentos fechados de relato

Instrumento fechado de relato	Frequência	Porcentagem (100% = 81)
Social Skills Improvement System (SSIS; Gresham; Elliott, 2008)	3	3,70
Escala de Violência Escolar (EVE; Stelko-Pereira, 2012)	2	2,47
Bull-S (Cerezo, 2000)	2	2,47
Youth Self-Report (YSR; Achenbach; Rescorla, 2001)	2	2,47
Teacher Report Form (TRF; Achenbach; Rescorla, 2001)	2	2,47
Scale of Interpersonal Behavior at School (SIBS; Almeida, 2013)	2	2,47
Social Skills Rating System (SSRS; Gresham; Elliot, 1990)	2	2,47
Basic Empathy Scale (BES; Jolliffe; Farrington, 2006; Oliva, 2011)	2	2,47
European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ; Ortega-Ruiz; Del Rey; Casas, 2016)	2	2,47
Delaware Social and Emotional Competencies Scale (DSECS; Bear et al., 2016)	2	2,47
Delaware Bullying Victimization Scale–Student (DBVS–S; Bear et al., 2019)	2	2,47

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

A partir desta seção, se apresentarão os resultados da revisão sistemática de pesquisas descritivo-observacionais, com todas as variáveis em tabelas e algumas variáveis apresentadas em gráficos, a fim de salientar alguns resultados. Os dados serão apresentados em frequência absoluta e em porcentagem (estatística descritiva).

Na Tabela 1.2, são descritos os resultados das categorias Procedimentos de coleta de dados, Procedimentos de análise de dados, Variáveis em cada estudo e Tipos de comportamento em cada estudo.

Tabela 1.2 - Dados relacionados a procedimentos de coleta de dados, procedimentos de análise de dados, variáveis em cada estudo e tipos de comportamento em cada estudo descritivo-observacional

Categorias de análise	Frequência	%
Procedimentos de coleta de dados		
Relato	26	100,0
Total	26	100,0
Procedimentos de análise de dados		
Estatística descritiva e inferencial	23	88,5
Estatística descritiva	2	7,7
Estatística descritiva e inferencial e método qualitativo categorial	1	3,8
Total	26	100,0
Variáveis		
Habilidades sociais e bullying	6	23,1
Habilidades sociais, problemas de comportamento e bullying	6	23,1
Problemas de comportamento e bullying	5	19,2
HS, probs. de compt., bullying/cyberbullying e diferenças de gênero	4	15,4
Problemas de comportamento, bullying e parentalidade	3	11,5
Habilidades sociais, bullying e parentalidade	1	3,8
Habilidades sociais, bullying/cyberbullying e diferenças de gênero	1	3,8
Total	26	100,0
Tipos de comportamento		
Externalizantes, internalizantes e habilidosos	14	53,8
Externalizantes e internalizantes	7	23,1
Externalizantes	3	11,5

Habilidosos	1	3,8
Internalizantes e habilidosos	1	3,8
Externalizantes e habilidosos	1	3,8
Total	26	100,0

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Como mostra a Tabela 1.2, todos os estudos utilizaram somente o relato como fonte de coleta de dados, o que indica uma limitação na interpretação dos dados. Uma análise mais detalhada é feita na análise da categoria “tipo de avaliação”.

Na categoria “procedimento de análise de dados”, a maioria possuiu enfoque quantitativo (25 pesquisas), enquanto um estudo (López Hernáez; Ramírez García, 2014) teve um método misto, quantitativo-qualitativo, com entrevistas abertas sobre a percepção de bullying em alunos, pais e docentes. Também descrito na Tabela 1.2, a fim de geralmente inferir relações entre as variáveis estudadas, como bullying, habilidades sociais, problemas de comportamento, parentalidade e gênero, as pesquisas selecionadas recorreram majoritariamente a métodos estatísticos descritivos e posteriormente inferenciais (88,5%; $n = 23$). Uma pequena parcela (7,7%; $n = 2$) usou somente dados descritivos, visto que somente queria verificar a ocorrência de bullying em escolas específicas. Somente um estudo utilizou métodos mistos, quantitativos e qualitativos (3,8%).

Sobre as principais variáveis estudadas, todos os estudos analisaram bullying, habilidades sociais e/ou problemas de comportamento. Especificamente, as pesquisas buscaram entender a relação entre as variáveis habilidades sociais e bullying (23,1%; $n = 6$), habilidades sociais, problemas de comportamento e bullying (23,1%; $n = 6$), problemas de comportamento e bullying (19,2%; $n = 5$), habilidades sociais, problemas de comportamento, bullying/cyberbullying e diferenças de gênero (15,4%; $n = 4$), problemas de comportamento, bullying e parentalidade (11,5%; $n = 3$), habilidades sociais, bullying e parentalidade (3,8%; $n = 1$), habilidades sociais, e entre bullying/cyberbullying e diferenças de gênero (3,8%; $n = 1$).

A categoria “tipos de comportamento” objetivou analisar se os estudos compreendiam o bullying e os problemas de comportamento em geral, teoricamente, não apenas como “problemas”, “sintomas”, mas também considerando falta de habilidades interpessoais que podem ser aprendidas, com a maior parte estudando problemas internalizantes e externalizantes de comportamento e comportamentos habilidosos (53,8%).

A análise sobre o tipo de estudo (o teste estatístico realizado), o tipo de avaliação empregada e sobre em quem se deu a aplicação de instrumentos nos estudos descritivo-

observacionais encontra-se, a seguir, na Tabela 1.3. Deve ser salientado o fato de que a análise foi feita a partir da leitura do tipo de teste estatístico utilizado em cada estudo: os testes de Spearman e Pearson foram classificados como correlações; os testes Z, *t* de Student, T de Wilcoxon, U de Mann-Whitney e as ANOVAs e MANOVAS foram classificados como comparações; as regressões e as técnicas de Modelagem de Equações Estruturais e de Crescimento Latente foram classificadas como predições. Por sua vez, o uso de frequências e porcentagens foi codificado como “descrição quantitativa”, enquanto a análise qualitativa foi classificada como “descrição qualitativa”. O teste Qui-Quadrado foi utilizado tanto para verificar a distribuição de dados quanto para testar associação entre variáveis, portanto foi considerado como associação.

Tabela 1.3 - Dados relacionados ao tipo de estudo descritivo-observacional, ao tipo de avaliação e à aplicação de instrumentos nas pesquisas

Categorias de análise	Frequência	%
Tipo de estudo		
Correlação e predição	6	23,1
Comparação e correlação	4	15,4
Comparação	3	11,5
Comparação, predição e correlação	2	7,7
Descrição quantitativa	2	7,7
Associação e descrição qualitativa	1	3,8
Comparação e predição	1	3,8
Predição	1	3,8
Comparação e predição	1	3,8
Comparação e associação	1	3,8
Predição e associação	1	3,8
Correlação	1	3,8
Comparação, predição e associação	1	3,8
Comparação, correlação, predição e associação	1	3,8
Total	26	100,0
Tipo de avaliação		
Instrumentos fechados de relato	24	92,3
Instrumentos fechados de relato e entrevistas	2	7,7

Total	26	100,0
Aplicação de instrumentos		
Alunos	18	69,2
Alunos e professores	3	11,5
Alunos e pais	3	11,5
Alunos, pais e professores	2	7,7
Total	26	100,0

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

A partir da Tabela 1.3, observa-se que as relações entre variáveis que mais foram frequentes foram as correlações e predições ($n = 6$, 23,1%), que pesquisaram alunos com ou sem problemas de comportamento ou alunos com muitas ou poucas habilidades sociais e fizeram a análise de características que poderiam predizer se um estudante estaria num grupo ou outro, por exemplo. O segundo tipo de estudo mais frequente envolveu comparações e correlações ($n = 4$, 15,4%) que, por exemplo, relacionaram bullying com problemas de comportamento e compararam a participação entre meninos e meninas, ou relacionavam bullying com habilidades sociais e comparavam essas variáveis em participantes e não-participantes de bullying.

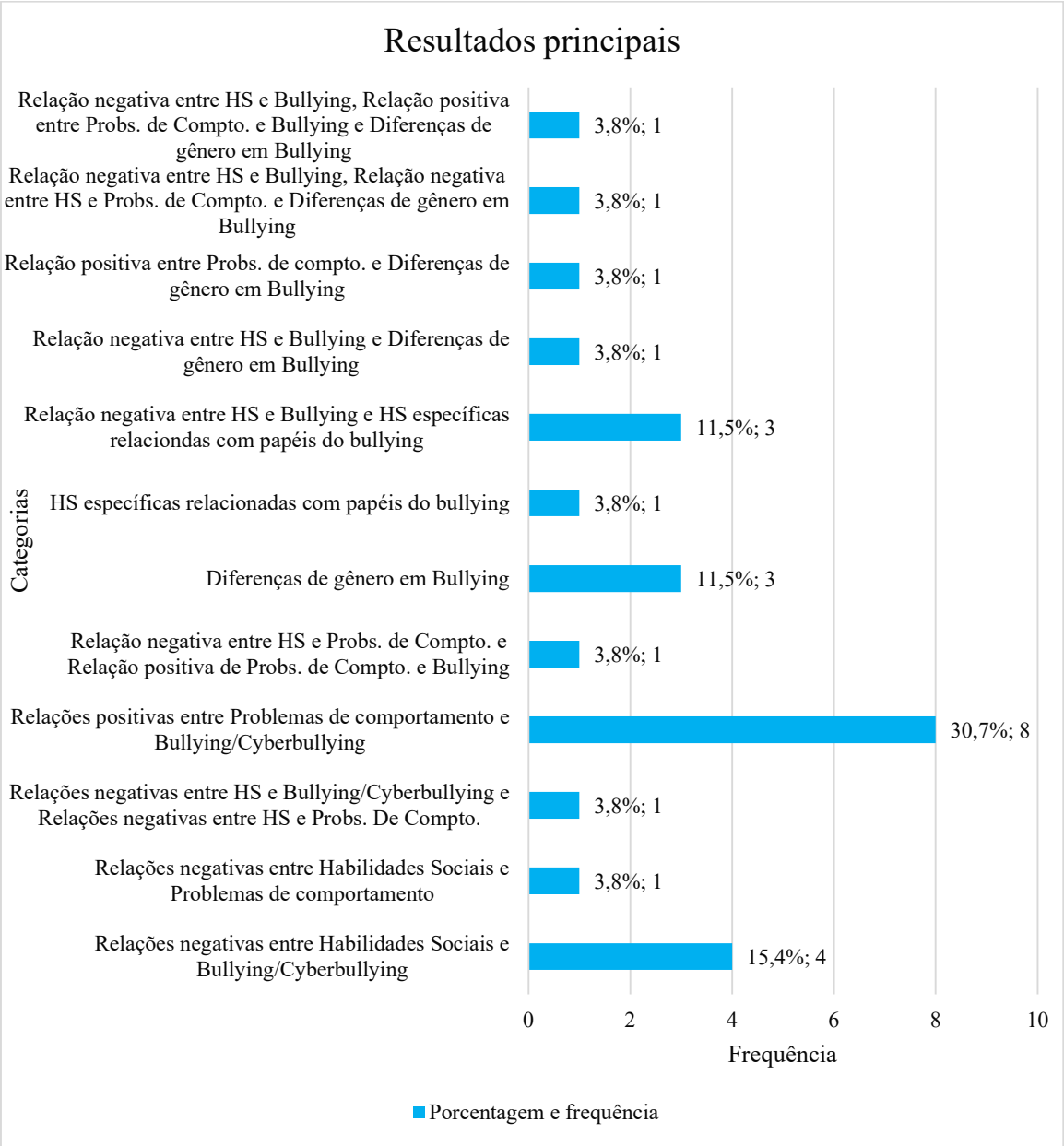
O uso exclusivo dos instrumentos fechados de relato foi a grande maioria (92,3%; $n = 24$), em contraste com o uso combinado de instrumentos fechados e entrevistas (7,7%; $n = 2$). Vale a ressalva de que o uso da nomenclatura “instrumentos fechados de relato” diz respeito a escalas, testes, inventários e questionários (fechados), diferenciando-se de entrevistas, que podem ser padronizadas, mas contém perguntas abertas. Portanto, os “instrumentos fechados de relato” correspondem a instrumentos padronizados e estruturados, de auto ou heterorrelato, que podem ou não estar avaliados como favoráveis no SATEPSI (Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos), sistema brasileiro que avalia as características psicométricas de testes psicológicos. A escolha por essa nomenclatura, então, se deu pelo fato de que “testes psicológicos”, a rigor, são as definições dos instrumentos aprovados pelo SATEPSI no contexto brasileiro.

A maior parte dos artigos ($n = 18$, 69,2%) coletou os dados apenas com alunos). Um estudo (Alckmin-Carvalho; Rafihi-Ferreira; Melo, 2017) buscou justamente comparar o relato de alunos com o de pais e professores, tendo sido encontradas diferenças significativas. As categorias “alunos e professores” e “alunos e pais” tiveram uma frequência igual de três estudos

(11,5%) cada, enquanto a de “alunos, pais e professores” teve uma frequência de dois estudos (7,7%).

O gráfico que mostra os resultados principais do estudos descritivo-observacionais se encontra a seguir.

Gráfico 1.2 - Resultados dos estudos descritivo-observacionais



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Os principais resultados das pesquisas caracterizaram:

- Relação inversa entre habilidades sociais e bullying – na agressão, na vitimização, ou em ambos – e habilidades sociais específicas relacionadas com papéis do bullying (n = 3; 11,5%; Martínez; Rodríguez-Hidalgo; Zych, 2020; Terroso et al., 2016; Yang; Chan; Ma, 2020).
- Somente relação inversa entre habilidades sociais e bullying/cyberbullying (n = 4; 15,4%; Ferrel Ortega et al., 2015; Mendoza-González; Delgado Nieto; García Mandujano, 2020; Nickerson et al., 2019; Valdés Cuervo et al., 2016).
- Relação inversa entre bullying e habilidades sociais e inversa entre habilidades sociais e problemas de comportamento (n = 1; Orpana et al., 2019).
- Relação inversa entre bullying e habilidades sociais e diferenças de gênero em bullying (n = 1; Silva et al., 2019).
- Diferenças de gênero em bullying (n = 3; 11,5%; Erazo Santander, 2018; López Hernáez; Ramírez García, 2014; Postigo Zegarra et al., 2009).
- Relação positiva entre bullying e problemas de comportamento (n = 8; 30,7%; Albores-Gallo et al., 2011; Alckmin-Carvalho; Rafihi-Ferreira; Melo, 2017; Alckmin-Carvalho; Izbicki; Melo, 2014; Estévez et al., 2014; Garaigordobil; Machimbarrena, 2019; Huang et al., 2022; Melançon; Gagné, 2011; Valdés Cuervo et al., 2018).
- Relação inversa entre habilidades sociais e problemas de comportamento (n = 1; 3,8%; Santos; Soares, 2016).
- Relação inversa entre habilidades sociais e problemas de comportamento e relação positiva entre bullying e problemas de comportamento (n = 1; Dirks et al., 2014).
- Relação positiva entre problemas de comportamento e bullying e diferenças de gênero em bullying (n = 1; 3,8%; Antoniadou; Kokinnos; Markos, 2016).
- Relação inversa entre habilidades sociais e bullying, inversa entre habilidades sociais e problemas de comportamento e diferenças de gênero em bullying (n = 1; 3,8%; Sousa; Peixoto; Cruz, 2021b).
- Relação inversa entre habilidades sociais e bullying, positiva entre bullying e problemas de comportamento e diferenças de gênero em bullying (n = 1; 3,8%; Sousa; Peixoto; Cruz, 2021a).
- Habilidades sociais específicas presentes em papéis do bullying (n = 1; 3,8%; Gómez-Ortiz et al., 2019).

4.6 DISCUSSÃO

A presente pesquisa visou descrever o panorama da literatura que estuda a relação entre bullying, habilidades sociais, problemas de comportamento e outras variáveis contextuais não menos importantes, como por exemplo a parentalidade, as diferenças de gênero nos papéis do bullying e a violência comunitária. Pode ser descrito que o presente estudo obteve êxito em identificar tais estudos e detalhar seus componentes e resultados. Uma análise sobre seus componentes e resultados é realizada a seguir.

A respeito das regiões geográficas em que os estudos foram publicados (Quadro 1.1), a maior parte é da América Latina. Este resultado indica uma melhora se comparado ao passado, em que era necessário realizar mais pesquisas sobre o assunto na América Latina (Almeida; Lisboa, 2014). Porém, é sabido que em países mais ricos, como na Europa e na América Anglo-Saxônica, os estudos possuem maior controle metodológico (Skeen et al., 2019). Este fato se deve, hipoteticamente, à presença de financiamento de pesquisas mais constante em países desenvolvidos do que no restante do globo, ou a um fator cultural de valorização no contexto educacional de habilidades interpessoais, ou ambos. Deve-se, apesar disso, salientar que países desenvolvidos são geralmente aqueles que publicam estudos de maior qualidade metodológica (Skeen et al., 2019) não sendo, necessariamente, as regiões que publicam mais estudos. Essa hipótese da qualidade metodológica pode ser confirmada ao se ler na íntegra os estudos selecionados.

A partir dos dados apresentados no Quadro 1.1, os estudos selecionados na revisão de pesquisas descritivo-observacionais abarcaram mais frequentemente o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio (46,2%; $n = 12$). Os achados se devem muito ao fato da idade de Fundamental Anos Finais no Brasil (10 a 14 anos) ser critério de inclusão de artigos na revisão. O estabelecimento desse critério se faz justificado pelo que a literatura discorre, mostrando que o bullying se torna um fenômeno mais frequente na transição escolar, ou seja, quando os alunos mudam de escola (Coelho; Marchante; Romão, 2019), possuem mais professores e, então, seus professores possuem menos tempo para lidar, conhecer e conversar com os alunos.

Sobre riscos de viés (Gráfico 1.1), aproximadamente um terço dos estudos de descritivo-observacionais ($n = 9$) descreveu apenas parcialmente os critérios de inclusão e exclusão da amostra (Pergunta 2 do RTI Item Bank; Viswanathan; Berkman, 2011), em que tiveram que ser feitas inferências sobre esses critérios, pois os artigos não deixaram alguns explícitos, apesar de detalharem algumas características amostrais. Discute-se, então, que os critérios de seleção da amostra devem ser claros. Marotti et al. (2008) detalham esses aspectos: critérios de inclusão, exclusão, tipo de amostragem - se probabilística, se não, se aleatória, se foi realizada por conveniência etc., - mesmo que, em escolas, haja grande variabilidade de características de

estudantes. O relato desses critérios é importante para que o estudo possa ser replicado com fidedignidade, contribuindo para que seus resultados sejam passíveis de obtenção ou de serem contestados em pesquisas futuras e no contexto profissional da prática, aperfeiçoando as evidências (Nuijten, 2019; Serra, 2021).

A pergunta de número 15 apresentou riscos de viés consideráveis. Os dados mostram que a maior parte dos estudos teve risco de viés indeterminado nessa questão, adaptando instrumentos padronizados sem uma análise psicométrica, retirando escalas específicas de instrumentos ou testando, na própria pesquisa, sua confiabilidade. A adaptação deve levar em conta aspectos culturais que dizem respeito à inteligibilidade e aplicabilidade dos itens e às características culturais da população local (Borsa; Damásio; Bandeira, 2012). Além disso, conforme mostrado na Tabela 1.1, os instrumentos possuem grande variabilidade e poucas repetições, o que indica uma dificuldade em confirmar resultados da literatura em geral, pois há uma miríade de construtos e teorias sobre recursos interpessoais (Bolsoni-Silva; Carrara, 2010).

A respeito da pergunta 28 do RTI Item Bank, alguns estudos ($n = 3$; Albores-Gallo et al., 2011; Erazo Santander, 2018; Martínez; Rodríguez-Hidalgo; Zych, 2020) relataram apenas parcialmente suas limitações, enquanto outros ($n = 2$; Ferrel Ortega et al., 2015; López Hernáez; Ramírez García, 2014) não relataram nenhuma limitação. Este fato também pode ser interpretado como risco de viés, visto que os estudos devem relatar as limitações e dificuldades que ocorreram no decorrer da pesquisa, a fim de informar lacunas e alertar quanto a interpretabilidade dos resultados (American Psychological Association, 2006).

Sobre a categoria “procedimentos de coleta de dados” (Tabela 1.2), os dados revelam que todos os estudos utilizaram somente o relato. Esse fato representa um grande risco de viés, já que avaliações de relato de crianças estão sujeitas ao viés de relato, em que ele pode ser afetado pela desejabilidade social, fenômeno em que o jovem deseja ser bem avaliado e, então, mascara seu relato (Almiro, 2017). Portanto, se faz importante que a avaliação de habilidades sociais seja multimodal, para que se torne, assim, mais precisa (Casali, 2019). Além disso, para a Análise do Comportamento, o comportamento de relatar estar fazendo algo é diferente do comportamento de fazer algo – sendo assim, o emprego da observação se torna um método de coleta de dados importante (De Rose, 1999).

A respeito da descrição estatística da categoria “análise de dados” nas revisões de artigos descritivo-observacionais (Tabela 1.2), a grande maioria dos estudos teve como método a análise estatística descritiva e inferencial (quantitativa), com apenas uma pesquisa com modelo misto (quantitativo-qualitativo). A importância de métodos qualitativos, como assinala

Maxwell (2021), tem sido deixada de lado na literatura, o que pode se mostrar um equívoco, já que se baseia num falso pressuposto de que métodos qualitativos não contribuem para a generalização dos resultados. Runciman (2002) salienta a importância da utilização de ambos os métodos de análise, cada um com conjunto de vantagens e limitações específicas.

Sobre a categoria “variáveis”, cuja análise se faz presente apenas na revisão dos estudos descritivo-observacionais, a literatura selecionada buscou explicar as relações estabelecidas entre bullying e variáveis psicossociais (habilidades sociais, problemas de comportamento, parentalidade, diferenças de gênero na participação em bullying) com o objetivo principal de demonstrar como o bullying começa e é mantido. Entretanto, duas variáveis importantes podem ter tido falta de consideração - a cultura e as diferenças culturais. Embora alguns estudos foram feitos em mais de um país, não se estabeleceu explicitamente que as habilidades sociais, os problemas de comportamento e o bullying podem ter um “limite mínimo” e um “limite máximo” que são estabelecidos implicitamente e diferentemente em culturas distintas (Major et al., 2023; Zhu et al., 2023).

Na análise dos “tipos de comportamento”, também exclusiva das pesquisas descritivo-observacionais, se buscou analisar se os estudos não apenas visavam retirar o problema, mas também aumentar os potenciais dos participantes. A visão construcional (Goldiamond, 1974/2002) segue nessa linha, a de que, mirando na melhora do sujeito, não se deve buscar somente eliminar os sintomas, mas ensiná-lo comportamentos adequados primeiramente e, indiretamente, ele irá deixar de emitir os comportamentos inadequados, ao passo em que o repertório saudável se instala. Os estudos geralmente seguiram essa tendência (51,9%).

Sobre os tipos de avaliação utilizados nos estudos descritivo-observacionais (Tabela 1.3), a grande maioria ($n = 24$) utilizou instrumentos fechados de relato, e um pequeno número de estudos ($n = 2$) usou instrumentos fechados e entrevistas. Enquanto instrumentos fechados de relato são mais estruturados e padronizados, permitindo sua “correção” (análise) num tempo relativamente curto, as entrevistas são menos estruturadas e possuem um crivo de análise menos estruturado. A preferência pelos instrumentos fechados se dá, então, hipoteticamente, pelo custo de resposta menor e por terem propriedades psicométricas mais facilmente mensuradas. Entretanto, o pesquisador deve atentar-se do fato de que entrevistas, por serem menos estruturadas do que questionários, testes e/ou escalas, possibilitam uma maior flexibilidade e variedade de respostas (Gil, 2002) e, então, uma análise mais ampla do problema em questão, cabendo a ele o julgamento da pertinência de sua utilização (Sturmey, 1996/2022).

Em relação aos informantes dos instrumentos (Tabela 1.3), as pesquisas descritivo-observacionais aplicaram instrumentos nos alunos exclusivamente em grande parte das vezes.

Isso quer dizer que a avaliação realizada na maioria das pesquisas foi num contexto apenas – ou seja, não foi multimodal (Casali, 2019). Esse fato impossibilita concluir se os resultados das pesquisas são verdadeiros em outros contextos, como a família, por exemplo. É preciso destacar, portanto, a importância de se investigar variáveis de contexto, numa perspectiva ecológica e bidirecional (Polonia; Dessen; Silva, 2005), já que o comportamento humano é multideterminado e influenciado por múltiplos contextos. Hong e Espelage (2012) mostram que isso não é diferente para o fenômeno do bullying.

Os resultados principais dos estudos descritivo-observacionais, como mostrou o Gráfico 1.2, geralmente apontam para o indicado pela literatura: a relação negativa entre habilidades sociais gerais/habilidades interpessoais e bullying (Bolsoni-Silva; Loureiro, 2016; Deniz; Ersoy, 2015; Eminoğlu; Ergin, 2022; Gutiérrez Ángel, 2018). O estudante, quando é vítima, não possui habilidades assertivas para se posicionar e fazer o bullying cessar (Comodo, 2016). Quando ele é o agressor, ele não possui recursos, a não ser o comportamento violento, para chamar a atenção e ser notado (Manzini, 2018), não possuindo empatia suficiente para se imaginar na situação da vítima (Comodo, 2016).

Os dados sobre os resultados também apontam a relação positiva entre bullying e problemas de comportamento, confirmando os achados pela literatura (Babarro et al., 2020; Comodo, 2016). Os problemas de comportamento, como descritos anteriormente, descrevem problemas também nas relações sociais, então também era esperado que houvesse estudos confirmando a relação inversa entre habilidades sociais e problemas de comportamento, como estudos já os descrevem como comportamentos concorrentes (Bolsoni-Silva; Carrara, 2010; Del Prette; Del Prette, 2017; Fogaça et al., 2019; Santos et al., 2020; Sturmey, 1996/2022).

Sobre parentalidade, os dados encontrados na presente revisão confirmam o que se descreve na literatura (Georgiou; Stavrinides, 2013; Gomes, 2019; Kim; Hahlweg; Schulz, 2021; Monteiro, 2022; Schapuis; Toni, 2023). Pais que apresentam mais práticas educativas positivas previnem a presença de problemas de comportamento e de envolvimento em bullying de seus filhos, e seus filhos possuem mais habilidades sociais.

Os estudos descritivo-observacionais também confirmaram os resultados geralmente encontrados na literatura de pesquisas em escolas sobre diferenças de gênero em habilidades sociais, bullying ou problemas de comportamento. As meninas geralmente possuem mais habilidades sociais (Falcão; Leme; Morais, 2021), e menos problemas de comportamento (Rovaris; Bolsoni-Silva, 2020). Sobre bullying, alguns estudos da presente pesquisa (Erazo Santander, 2018; Silva et al., 2019; Postigo Zegarra et al., 2009) mostram que, as meninas, geralmente, quando o realizam, o fazem de uma maneira menos direta do que meninos, de forma

verbal, com xingamentos e provocações, ou de forma social, por meio da exclusão, enquanto meninos são mais agressivos fisicamente. Outros estudos da presente revisão assinalam que meninas também possuem mais problemas internalizantes do que externalizantes, ao contrário dos garotos (Sousa; Peixoto; Cruz, 2021a; 2021b).

As pesquisas que avaliaram habilidades sociais específicas em participantes de bullying requerem maior atenção. Martínez, Rodríguez-Hidalgo e Zych (2020) encontraram os preditores baixa autoestima e alta empatia afetiva para crianças vitimizadas, enquanto ser um agressor foi relacionado com alta assertividade. Gómez-Ortiz et al. (2019) descreveram relação positiva entre eficácia social e agressão, mostrando que, por vezes, agressores podem ser manipuladores. Yang, Chan e Ma (2020) encontraram relação entre boa consciência/percepção social e vitimização, em que, provavelmente, o aluno vitimizado possui mais consciência dos grupos formados em sua escola/sala de aula porque o sofrimento o faz se isolar, tentando manter um distanciamento para evitar a repetição da vitimização. Terroso et al. (2016) demonstraram que habilidades sociais gerais podem ser fatores protetivos em relação ao bullying, tanto em relação à agressão, quanto à vitimização. Houve comparação entre agressores/não-agressores e vítimas/não-vítimas, como amostras independentes, a respeito da dificuldade e frequência ao executar habilidades sociais gerais, e foram encontradas diferenças significativas nesses aspectos, menos na frequência de habilidades sociais gerais na comparação vítimas/não-vítimas. Isso significa que as vítimas de bullying possuem mais dificuldade em executar habilidades sociais gerais, mas que as executam na mesma frequência que não-vítimas. Esse dado pode indicar, hipoteticamente, que há a ocorrência de habilidades sociais, mas em situações inadequadas, com déficit em competência social, ou em fluência (Del Prette; Del Prette, 2005).

A pesquisa de Santos e Soares (2016) concluiu que não houve diferença significativa em habilidades sociais entre envolvidos e não-envolvidos em bullying, bem como entre vítimas e agressores. Foi discutido que agressores podem apresentar um bom repertório de habilidades sociais devido a características de popularidade e manipulação, ou que podem mascarar seus déficits visando a aceitação grupal, sendo que seus relatos de alta assertividade podem indicar, na verdade, comportamentos inadequados de oposição a regras, sendo percebidos por eles como expressão de opiniões e direitos. Em relação às vítimas, foi hipotetizado pelas autoras (Santos; Soares, 2016) que muitas podem sentir-se merecedoras do sofrimento, em decorrência do comprometimento da autoestima. Além disso, levantou-se a hipótese de que esses achados são devidos a um baixo número de vítimas e agressores presentes no estudo ou que os participantes

mascararam seus relatos devido à preocupação com a avaliação, o que diz respeito a um problema inerente a pesquisas que utilizam o autorrelato como única fonte de dados.

Ainda em relação a habilidades sociais específicas, Terroso et al. (2016) verificaram as seguintes variáveis preditoras: para cada 1% de aumento de frequência de habilidades sociais gerais, havia a diminuição de 4,3% de probabilidade de ser um agressor. Porém, para cada 1% de aumento em frequência de assertividade e abordagem afetiva, havia um aumento de 2% e 2,6%, respectivamente, da probabilidade de ser um agressor. Adicionalmente, para cada percentil aumentado em frequência de assertividade, havia uma diminuição de 1,1% de probabilidade de ser vítima. Isso demonstra que, apesar das dificuldades e déficits interpessoais, as crianças que praticam o bullying podem apresentar reservas comportamentais, e que podem utilizar dessas habilidades para manipulação e assédio (Trivedi-Bateman; Crook, 2022).

A correlação positiva apontada pela literatura entre bullying e problemas de comportamento gera a hipótese de que talvez o bullying seja um construto teórico “diluído” em problemas de comportamento: problemas externalizantes de comportamento (como agressividade, tom alto ao falar, indisciplina) podem descrever a agressão em bullying, ao passo em que problemas internalizantes (ansiedade, retraimento, timidez) podem descrever a vitimização (Farmer et al., 2013). Entretanto, existem agressores com problemas internalizantes (especialmente sintomas depressivos, como visto em Cook et al., 2010) e vítimas com problemas externalizantes – porque existem vítimas-agressoras (Kelly et al., 2015). A presença de agressores hábeis socialmente (Comodo, 2019; Del Prette et al., 2022 e, nesta revisão, Gómez-Ortiz, et al., 2019; Terroso et al., 2016) faz notar que há modos mais indiretos (Armitage, 2021) e sutis de bullying, como a exclusão, por exemplo. Nesse modelo, o agressor faria bullying de forma mais sutil com a vítima, que não tem habilidade para se defender (assertividade - Avşar; Alkaya, 2017; Fox; Boulton, 2005, Jenkins et al., 2016) ou amigos para defendê-la (Comodo, 2016) e os observadores, portanto, reforçam o agressor com atenção e risos, naturalizando o problema (Gutierrez Ángel, 2016; Manzini, 2018).

Em suma, os resultados encontrados confirmam, geralmente, o que já se encontra na literatura prévia. Vítimas de bullying possuem alta empatia afetiva e maior dificuldade em realizar habilidades sociais gerais e habilidades para se defender e fazer o bullying cessar, com baixa autoestima. Por outro lado, agressores de bullying geralmente possuem alta assertividade e maior capacidade na interação social, com a abordagem afetiva e a eficácia social preservadas, mas pouca capacidade de seguir regras. Entretanto, é necessária cautela ao interpretar um perfil geral de papéis sociais do bullying, identificando a idiosincrasia dos casos a fim de verificar a função do comportamento de cada um dos atores sociais para, finalmente, parar o bullying.

4.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a presente pesquisa objetivou descrever detalhadamente a relação entre habilidades sociais e bullying, seus papéis grupais e outras variáveis, como problemas de comportamento, parentalidade e gênero. Destaca-se que foram encontrados resultados parecidos com outras pesquisas (Comodo, 2016; Terroso et al., 2016), que apontam geralmente para a associação negativa entre habilidades sociais gerais e bullying (com ressalvas em habilidades sociais específicas presentes em papéis específicos do bullying).

Como pontos positivos desta pesquisa, há emprego de uma metodologia que garante replicação e, por conseguinte, atualização, e, apesar do alto custo de resposta, de uma análise meticulosa de categorias. Além disso, o emprego de uma metodologia de avaliação do risco de viés das pesquisas apresentadas dá maior embasamento ao interpretar os dados com maior ceticismo. Esse fator está preconizado no texto da American Psychological Association (2006), que embasa a Psicologia Baseada em Evidências: ao se utilizar métodos mais confiáveis, se obtêm resultados mais confiáveis, aprimorando as formas com que a Psicologia pode trazer saúde para a população e transformar a sociedade para melhor.

Apesar dos destaques positivos, a seleção das bases de dados utilizadas, a limitação de acesso ao texto completo de alguns artigos (que culminou em suas exclusões) e a escolha pela análise de categorias específicas dos artigos podem ser compreendidas como possíveis fatores de risco de viés, que podem ter atuado de modo a dificultar uma revisão mais completa. Outra limitação foi que houve a impossibilidade de analisar habilidades sociais específicas em observadores do bullying, pois a presente amostra de estudos não teve esse foco. Além disso, os critérios de seleção de artigos e de definição de categorias específicas para análise foram discutidos entre o autor da presente dissertação e sua orientadora ao longo desses processos, para garantir um processo igual de revisão. Em casos duvidosos a respeito da inclusão/exclusão de artigos ou estabelecimento de categorias, o pesquisador entrou em contato com a pesquisadora a fim de que fossem estabelecidos e expostos abertamente e com ênfase os critérios que embasaram esse processo. Ademais, esse procedimento não foi totalmente registrado. Portanto, a seleção de estudos não foi feita de modo independente pelos revisores e não foi cegada. Além disso, a revisão não foi protocolada, pois já havia sido iniciada anteriormente à descoberta de protocolos de revisores cegos (PROSPERO; Moher; Booth; Stewart, 2014, por exemplo). Sendo assim, esses fatores também podem ser considerados como limitações da presente pesquisa.

Em suma, espera-se que o presente estudo sirva para embasar estudos futuros descritivo-observacionais e de intervenção em bullying, pois a presente pesquisa e a literatura em geral mostram que há, ainda, aspectos a serem aprimorados: a questão dos instrumentos de relato e em como se dá seu uso, da grande variedade técnica e teórica das pesquisas sobre bullying, dos poucos contextos de avaliação (informantes), dentre outros. O objetivo final deve ser um desenvolvimento mais saudável de crianças e adolescentes, prevenindo problemas de saúde mental no futuro.

4.8 REFERÊNCIAS

ALBORES-GALLO, L.; SAUCEDA-GARCÍA, J. M.; RUIZ-VELASCO, S.; ROQUE-SANTIAGO, E. El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. **Salud pública de México**, v. 53, n. 3, 2011. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342011000300006. Acesso em: 21 jan. 2024.

ALCKMIN-CARVALHO, F.; IZBICKI, S.; MELO, M. H. da S. Problemas de comportamento segundo vítimas de bullying e seus professores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 14, n. 3, p. 834–853, 5 dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812014000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 jan. 2024.

ALCKMIN-CARVALHO, F.; RAFIHI-FERREIRA, R. E.; MELO, M. H. da S. Bullying and behavior problems reported by victims and teachers: Brazilian findings. **Psico**, v. 48, n. 1, p. 31-39, 2017. ISSN 1980-8623. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psico/v48n1/04.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

ALMEIDA, L. S.; LISBOA, S. Habilidades sociais e bullying: uma revisão sistemática. **Contextos Clínicos**, v. 7, n. 1, pp. 62-75, 2014. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br/index.php/contextosclinicos/article/view/ctc.2014.71.06>. Acesso em: 07 abr. 2024.

ALMIRO, P. A. Uma nota sobre a desejabilidade social e o enviesamento de respostas. **Avaliação Psicológica**, v. 16, n. 3, 2017. <http://doi.org/10.15689/ap.2017.1603.ed>. Acesso em: 19 jan. 2024.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). Presidential Task Force on Evidence-Based Practice. Evidence-based practice in psychology. **American Psychologist**, v. 61, n. 4, pp. 271–285, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.271>. Acesso em: 29 mar. 2024.

ANTONIADOU, N.; KOKKINOS, C. M.; MARKOS, A. Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. **Psicología Educativa**, v. 22, n. 1, p. 27-38, jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.003>. Acesso em: 21 jan. 2024.

ARMITAGE, R. Bullying in children: impact on child health. **BMJ Paediatrics Open**, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939>. Acesso em: 12 fev. 2024.

AVŞAR, F.; ALKAYA, S. A. The effectiveness of assertiveness training for school-aged children on bullying and assertiveness level. **Journal of Pediatric Nursing**, v. 36, pp. 186-190, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.06.020>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BABARRO, I.; ANDIARENA, A.; FANO, E.; LERTXUNDI, N.; VRIJHEID, M.; JULVEZ, J.; BARRETO, F. B.; FOSSATI, S.; IBARLUZEA, J. Risk and Protective Factors for Bullying at 11 Years of Age in a Spanish Birth Cohort Study. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 12, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph17124428>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BOLSONI-SILVA, A. T.; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 2, p. 330-350, 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200007. Acesso em: 19 jan. 2024.

BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades Sociais e Terapia Analítico Comportamental. In: F. L. Mialhe (Org.): **Promoção da saúde e saúde bucal**, pp. 401-410. Editora Cia do ebook, 2020.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Avaliação simultânea de habilidades sociais e problemas de comportamento: escolaridade e gênero. **Estudos de Psicologia**, v. 33, n. 3, p. 453-464, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000300009>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M. **Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas parentais (RE-HSE-P)**. São Paulo: Hogrefe Cetepp, 2016.

BORDEN, L. A.; HERMAN, K. C.; STORMONT, M.; NIDHI-GOEL, N.; DARNEY, D.; REINKE, W. M.; WEBSTER-STRATTON, C. Latent Profile Analysis of Observed Parenting Behaviors in a Clinic Sample. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 42, n. 5, pp. 731-742, 2014. Disponível em: <https://pure.johnshopkins.edu/en/publications/latent-profile-analysis-of-observed-parenting-behaviors-in-a-clin-3>. Acesso em: 04 set. 2024.

BORSA, J. C.; DAMÁSIO, B. F.; BANDEIRA, D. R. Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 22, n. 53, pp. 423-432, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>. Acesso em: 01 abr. 2024.

BORSA, J. C.; PETRUCCI, G. W.; KOLLER, S. H. A participação dos pais nas pesquisas sobre o bullying escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p. 41-48, jan. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191792>. Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos – Apresentação. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos/apresentacao>, http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRIZOLA, J.; FANTIN, N. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>. Acesso em: 23 jun. 2024.

CALBO, A. S.; BUSNELLO, F. de. B.; RIGOLI, M. M.; SCHAEFER, L. S.; KRISTENSEN, C. H. Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. **Contextos Clínicos**, v. 2, n. 2, pp. 73-80, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/ctc.2009.22.01>. Acesso em: 07 mar. 2024.

CASALI, I. G. **Programa de Habilidades Sociais com pais e professores: efeitos sobre educadores e crianças escolares**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11554>. Acesso em: 30 mar. 2024.

COELHO, V. A.; MARCHANTE, M.; ROMÃO, A. M. Efeitos da transição para o 2º ciclo sobre o envolvimento dos alunos em bullying. **Salud, Psicología y Educación**, v. 4, n. 1, pp. 135-144, abril de 2019. Disponível em: <https://dehesa.unex.es/handle/10662/13791>. Acesso em: 14 fev. 2024.

COMODO, C. N. **Vítimas, autores e testemunhas de bullying: uma avaliação das habilidades sociais e de indicadores da competência social**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7749>. Acesso em: 16 fev. 2024.

COOK, C. R.; WILLIAMS, K. R.; GUERRA, N. G.; KIM, T. E.; SADEK, S. Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. **School Psychology Quarterly**, v. 25, n. 2, pp. 65-83, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0020149>. Acesso em: 02 ago. 2024.

DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático**. Petrópolis: Vozes, 2017.

DEL PRETTE, Z. A. P.; COMODO, C. N.; DIAS, T. P.; DEL PRETTE, A. Prevenção e combate ao bullying. In: DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2022. Cap. 10, pp. 157-173.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. A aprendizagem de habilidades sociais na infância. In: _____. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. Cap 4, pp. 50-70.

DE ROSE, J. C. C. de. O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. In: BANACO, R. A. (Org.). **Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista**. Santo André: ARBytes, 1999, p. 148-163. Disponível em: <https://itcrcampinas.com.br/pdf/outros/derose.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

DENIZ, M. E.; ERSOY, E. Examining the Relationship of Social Skills, Problem Solving and Bullying in Adolescents. **International Online Journal of Educational Sciences**. v. 8, n. 1,

2015. Disponível em: https://iojes.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=40872. Acesso em: 24 fev. 2024.

DIRKS, M. A.; SUOR, J. H.; RUSCH, D.; FRAZIER, S. L. Children's Responses to Hypothetical Provocation by Peers: Coordination of Assertive and Aggressive Strategies. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 42, n. 7, p. 1077–1087, out. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9862-0>. Acesso em: 21 jan. 2024.

DODAJ, A.; SESAR, K.; BARISIC, M.; PANDZA, M. The effect of empathy on involving in bullying behavior. **Paediatrics Today**, v. 9, n. 1, pp. 91-101, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5457/p2005-114.66>. Acesso em: 24 fev. 2024.

EMINOĞLU, Z.; ERGIN, H. An investigation of the relationship between behavior problems and social skills in secondary school students. **HAYEF: Journal of Education**, v. 19, n. 3, pp. 222-227, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5152/hayef.2021.22>. Acesso em: 16 fev. 2024.

ERAZO SANTANDER, O. A. Descripción, tipología e intencionalidad de la intimidación escolar en estudiantes de sexto a octavo de bachillerato. **PSICOGENTE**, v. 21, n. 40, 18 jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3078>. Acesso em: 21 jan. 2024.

ESTÉVEZ, E.; EMLER, N. P.; CAVA, M. J.; INGLÉS, C. J. Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. **Psychosocial intervention**, v. 23, n. 1, pp. 57-67, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179830185007.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024.

FALCÃO, A. O.; LEME, V. B. R.; MORAIS, G. A. de. Autoeficácia, habilidades sociais e clima escolar de estudantes do ensino fundamental. **Psicologia da Educação**, v. 1, n. 52, pp. 33-43, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p33-43>. Acesso em: 01 abr. 2024.

FALCÃO, A. P.; BOLSONI-SILVA, A. T. **Promove-Crianças**: Treinamento de habilidades sociais. São Paulo, CETEPP. 2016.

FALCÃO, A. P.; SANTANA, F. A. L.; SOUZA, J. V. D. de.; BOLSONI-SILVA, A. T. Efeitos do Promove-Crianças no repertório infantil e nas práticas educativas segundo pais e professores. **Acta Comportamentalia**, no prelo.

FARMER, T. W.; IRVIN, M. J.; MOTOCA, L. M.; LEUNG, M. C.; HUTCHINS, B. C.; BROOKS, D. S.; HALL, C. M. Externalizing and Internalizing Behavior Problems, Peer Affiliations, and Bullying Involvement Across the Transition to Middle School. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, v. 23, n. 1, pp. 3-16, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1063426613491286>. Acesso em: 16 fev. 2024.

FERREL ORTEGA, F. R.; CUAN ARDILA, A.; LONDOÑO CELIS, Z.; FERREL BALLESTAS, L. Protection and risk factors related to bullying in students with low performance, in five schools from Santa Marta, Colombia. **Psicogente**, v. 18, n. 33, 1 jan. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282559564_PROTECTION_AND_RISK_FACTOR

S RELATED TO BULLYING IN STUDENTS WITH LOW PERFORMANCE IN FIVE SCHOOLS FROM SANTA MARTA COLOMBIA. Acesso em: 21 jan. 2024.

FIELD, A. **Descobrimos a estatística usando o SPSS** [recurso eletrônico]. FIELD, A (Org.); VIALI, L. (trad.). – 2. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOGAÇA, F. F. S.; TATMATSU, D.; COMODO, C. N.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. O desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência como ápice comportamental. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 21, n. 2, pp. 217-231, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v21i2.1162>. Acesso em: 01 abr. 2024.

FONSECA, B. C. R.; BOLSONI-SILVA, A. T.; EBNER, L. M. I. Práticas educativas de genitores e professores e repertório comportamental infantil. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 14, n. 1, pp. 1-27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36298/gerais202114e15656>. Acesso em: 04 set. 2024.

FOX, C.; BOULTON, M. The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. **British Journal of Educational Psychology**, v. 75, pp. 313-328, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1348/000709905X25517>. Acesso em: 24 fev. 2024.

GARAIGORDOBIL, M.; MACHIMBARRENA, J. M. Victimization and perpetration of bullying/cyberbullying: connections with emotional and behavioral problems and childhood stress. **Psychosocial Intervention**, v. 28, n. 2, p. 67-73, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5093/pi2019a3>. Acesso em: 19 jan. 2024.

GEORGIU, S. N.; STAVRINIDES, P. Parenting at home and bullying at school. **Social Psychology of Education**, v. 16, pp. 165-179, jan. 2013. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-012-9209-z>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GIL, A. C. Como Delimitar um Levantamento? In: GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Cap. 10, pp. 111-128. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDIAMDOND, I. Toward a Constructional Approach to Social Problems: Ethical and Constitutional Issues Raised by Applied Behavior Analysis. **Behavior and Social Issues**, n. 11, pp. 108–197, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.5210/bsi.v11i2.92>. Acesso em: 13 fev. 2024. (Trabalho original publicado em 1974).

GOMES, B. M. C. **O impacto dos estilos parentais no comportamento bullying**: Um estudo em crianças do 1º ciclo. Orientadora: GOMES, A. M. das D. P. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e de Aconselhamento) – Universidade Autónoma de Lisboa, Lisboa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ual.pt/handle/11144/4360>. Acesso em: 15 fev. 2024.

GÓMEZ-ORTIZ, O.; ROMERA, E. V.; ORTEGA-RUIZ, R.; HERRERA, M.; NORMAN, J. O. Multidimensional social competence in research on bullying involvement: a cross-cultural study. **Psicología Conductual**, v. 27, n. 2, pp. 217-238, 2019. Disponível em: <https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/10/03.Gomez-Ortiz-27-20aEn.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2024.

GONG, Z.; REINHARDT, J. D.; HAN, Z.; BA, Z.; LEI, S. Associations between school bullying and anxiety in children and adolescents from an ethnic autonomous county in China.

Psychiatry Research, v. 314, 114649, ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114649>. Acesso em: 04 set. 2024.

GUTIÉRREZ ÁNGEL, N. Análisis bibliográfico de las características y consecuencias de los roles desempeñados en la violencia escolar: agresores, víctimas y observadores. **Apuntes de Psicología**, v. 36, n. 3, pp. 181-189, 2018. Disponível em: <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/749>. Acesso em: 24 fev. 2024.

HENKLAIN, M. H. O.; CARMO, J. DOS S. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, pp. 704-723, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bT6y5JYHDTjP79pmKhgbsSq/#>. Acesso em: 04 set. 2024.

HENRIQUE, L. Fim da pandemia da Covid-19: entenda a declaração da OMS. **Politize**, Florianópolis, 10 mai. 2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/fim-da-pandemia/>. Acesso em: 31 jul. 2024.

HONG, J. S.; ESPELAGE, D. L. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. **Aggression and Violent Behavior**, v. 17, n. 4, pp. 311-322, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>. Acesso em: 08 mar. 2024.

HUANG, L.; CHEN, Y.; ZHU, J.; ZHANG, W. Association of paternal rejection with externalizing problems of adolescents: A moderated mediation model. **PsyCh Journal**, v. 11, n. 4, p. 470-480, ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pchj.534>. Acesso em: 21 jan. 2024.

IBM CORPORATION. **Statistical Package for Social Sciences (SPSS)** versão 20, 2011.

JENKINS, L. N.; DEMARAY, M. K.; FREDRICK, S. S.; SUMMERS, K. H. Associations Among Middle School Students' Bullying Roles and Social Skill. **Journal of School Violence**, v. 15, n. 3, pp. 259-278, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.986675>. Acesso em: 24 fev. 2024.

JENKINS, L. N.; NICKERSON, A. B. Bystander Intervention in Bullying: Role of Social Skills and Gender. **Journal of Early Adolescence**, v. 39, n. 2, pp. 141-166, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0272431617735652>. Acesso em: 24 fev. 2024.

KEIL, V.; PRICE, J. M. Externalizing behavior disorders in child welfare settings: Definition, prevalence, and implications for assessment and treatment. **Children and Youth Services Review**, v. 27, n. 7, pp. 761-779, 2006. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740905001945?casa_token=xe0By6o4WgoAAAAA:e6tOXwvkJrDJW55fudln5Q87XGVRUC_61eDuv6fy0jHXvy662wZiaCHuH0WT4IUTfNz0gPzWw. Acesso em: 03 set. 2024.

KELLY, E. V.; NEWTON, N. C.; STAPINSKI, L. A.; SLADE, T.; BARRETT, E. L.; CONRAD, P. J.; TEESSON, M. Suicidality, internalizing problems and externalizing problems among adolescent bullies, victims and bully-victims. **Preventive Medicine**, v. 73, pp. 100-105, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.01.020>. Acesso em: 02 ago. 2024.

KIM, J. H.; HAHLOWEG, K.; SCHULZ, W. Early childhood parenting and adolescent bullying behavior: Evidence from a randomized intervention at ten-year follow-up. **Social Science & Medicine**, v. 282, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114114>. Acesso em: 16 fev. 2024.

LÓPEZ HERNÁNDEZ, L.; RAMÍREZ GARCÍA, A. Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿suficientes contra el acoso escolar? **Perfiles Educativos**, v. 36, n. 145, p. 32-50, 2014. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000300003&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 21 jan. 2024.

MACHADO, S. F.; ALVES, S. H. de. S.; CAETANO, P. F. Relação entre habilidades sociais, estresse, idade, sexo, escola e série em adolescentes. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, pp. 210-217, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32_i-esp/39792. Acesso em: 07 mar. 2024.

MAJOR, S. O.; SEABRA-SANTOS, M. J.; MARTIN, R. P.; VENTURA, M. F. Preschoolers' social skills and behavior problems: A cross-cultural exploratory study of Angolan and Portuguese teachers' perceptions. **Current Psychology**, v. 42, pp. 932-945, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01375-6>. Acesso em: 27 mar. 2024.

MANZINI, R. G. P. **Estratégias de Prevenção ao Bullying na Perspectiva da Análise do Comportamento**. 2018. Monografia (Curso de formação em Terapia Analítico-Comportamental Infantil) – Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento (IBAC), Brasília, 2018. Disponível em: <https://ibac.com.br/wp-content/uploads/2019/01/Estratégias-de-Prevenção-ao-Bullying-Raquel-Manzini-outubro-2018.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MARGULIS, A.V.; PLADEVALL, M.; RIERA-GUARDIA, N.; VARAS-LORENZO, C.; HAZELL, L.; BERKMAN, N.; VISWANATHAN, M.; PEREZ-GUTTHANN, S. Quality assessment of observational studies in a drug-safety systematic review, comparison of two tools: the Newcastle–Ottawa scale and the RTI item bank. **Clinical epidemiology**, p. 359-368, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.2147/CLEP.S66677>. Acesso em: 25 jan. 2024.

MAROTTI, J.; GALHARDO, A. P. M.; FURUYAMA, R. J.; PIGOZZO, M. N.; CAMPOS, T. N. de.; LAGANÁ, D. C. Amostragem em pesquisa clínica: tamanho da amostra. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, v. 20, n. 2, pp. 186-194, 2008. Disponível em: [https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/maio_agosto_2008/Unicid_20\(2_12\)_2008.pdf](https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/maio_agosto_2008/Unicid_20(2_12)_2008.pdf). Acesso em: 04 set. 2024.

MARTÍNEZ, J.; RODRÍGUEZ-HIDALGO, A. J.; ZYCH, I. Bullying and Cyberbullying in Adolescents from Disadvantaged Areas: Validation of Questionnaires; Prevalence Rates; and Relationship to Self-Esteem, Empathy and Social Skills. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph17176199>. Acesso em: 31 jul. 2024.

MAXWELL, J. A. Why qualitative methods are necessary for generalization. **Qualitative Psychology**, v. 8, n. 1, pp. 111–118, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/qup0000173>. Acesso em: 27 mar. 2024.

MCGUINNESS, L.A.; HIGGINS, J.P.T. Risk-of-bias VISualization (robvis): An R package and Shiny web app for visualizing risk-of-bias assessments. **Research Synthesis Methods**, v. 12, n. 1, pp. 55-61, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/jrsm.1411>. Acesso em: 05 set. 2024.

MENDOZA-GONZÁLEZ, B.; DELGADO NIETO, I.; GARCÍA MANDUJANO, M. A. Student profile Not involved in bullying: description based on gender stereotypes, parenting practices, cognitive-social strategies and food over-intake. **Anales de psicología**, v. 36, n. 3, pp. 483-491, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/analesps.337011>. Acesso em: 31 jul. 2024.

MISHRA, D. K.; THAPA, T. R.; MARAHATTA, S. B.; MAHOTRA, A. Bullying Behavior and Psychosocial Health - A Cross-sectional Study among School Students of Pyuthan Municipality. **Journal of Nepal Health Research Council**, v. 16, n. 38, pp. 73-78, 2018. Disponível em: <https://elibrary.nhrc.gov.np/handle/20.500.14356/1603>. Acesso em: 04 set. 2024.

MOHER, D., BOOTH, A., STEWART, L. How to reduce unnecessary duplication: use PROSPERO. **BJOG: An International Journal of Obstetrics and Gynaecology**, v. 121, n. 7, pp. 784-786, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-0528.12657>. Acesso em: 29 mar. 2024.

MONTEIRO, M. S. **O silêncio da violência nas relações de intimidade**. Orientadora: SACAU, A. 2022. Projeto de Graduação (Licenciatura em Criminologia) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2022. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/11108>. Acesso em: 15 fev. 2024.

NICKERSON, A. B.; FREDRICK, S. S.; ALLEN, K. P.; JENKINS, L. N. Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. **Journal of School Psychology**, v. 73, pp. 74-88, abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002>. Acesso em: 21 jan. 2024.

NUIJTEN, M. B. Practical tools and strategies for researchers to increase replicability. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 61, n. 5, pp. 535-539, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/dmcn.14054>. Acesso em: 29 mar. 2024.

OLIVIER, E.; MORIN, A. J. S.; LANGLOIS, J.; TARDIF-GRENIER, K.; ARCHAMBAULT, I. Internalizing and Externalizing Behavior Problems and Student Engagement in Elementary and Secondary School Students. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 49, pp. 2327-2346, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01295-x>. Acesso em: 04 set. 2024.

OLWEUS, D. School bullying: Development and some important challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 9, p. 751-780, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>. Acesso em: 19 jan. 2024.

ORPANA, H.; PEARSON, C.; DOPKO, R. L.; KOCUM, L. Original quantitative research – Validation of the Children's Intrinsic Needs Satisfaction Scale among Canadian youth: psychometric properties, criterion-related validity and multitrait multimethod confirmatory factor analysis. **Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada**, v. 39, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24095/hpcdp.39.1.03>. Acesso em: 19 jan. 2024.

PAGE, M. J.; MCKENZIE, K. E.; BOSSUYT, P. M.; BOUTRON, I.; HOFFMANN, T. C.; MULROW, C. D.; SHAMSEER, L.; TETZLAFF, J. M.; AKL, E. A.; BRENNAN, S. E.; CHOU, R.; GLAVILLE, J.; GRIMSHAW, J. M.; HRÓBJARTSSON, A.; LALU, M. M.; LI, T.; LODER, E. W.; MAYO-WILSON, E.; MCDONALD, S.; MCGUINESS, L. A.; STEWART, L. A.; THOMAS, J.; TRICCO, A. C.; WELCH, V. A.; WHITING, P.; MOHER, D. A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Revista Panamericana de Salud Pública [online]**, v. 46, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26633/RPSP.2022.112>. Acesso em: 29 mar. 2024.

POLONIA, A. da. C.; DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: M. A. Dessen, M. A.; COSTA, A. L. Jr. (Orgs.), **A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005. Cap. 4, pp. 71-89.

POSTIGO ZEGARRA, S.; GONZÁLEZ BARRÓN, R.; MATEU MARQUÉS, C.; FERRERO BERLANGA, J.; MARTORELL PALLÁS, C. Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. **Psicothema**, v. 21, n. 3, p. 453-458, 2009. Disponível em: <https://www.psicothema.com/pdf/3653.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2024.

ROVARIS, J. A.; BOLSONI-SILVA, A. T. Práticas educativas maternas e repertórios comportamentais infantis: um estudo de comparação e predição. **Revista de Psicologia (PUCP)**, v. 38, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18800/psico.202001.010>. Acesso em: 01 abr. 2024.

RUNCIMAN, W. B. Qualitative versus quantitative research - balancing cost, yield and feasibility. **Quality and Safety in Health Care**, v. 11, n. 2, pp. 147-147, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1136/qhc.11.2.146>. Acesso em: 04 set. 2024.

SANDOVAL-ATO, R.; VILELA-ESTRADA, M. A.; MEJIA, C. R.; ALVARADO, J. C. Suicide risk associated with bullying and depression in high school. **Revista Chilena de Pediatría**, v. 89, n. 2, pp. 208-215, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/S0370-41062018000200208>. Acesso em: 04 set. 2024.

SANTOS, R. N. dos.; FONSECA, L. O. da.; SOUZA, V. G. de.; SANTOS, L. F. N. dos.; HAYASIDA, B. de. A.; DANTAS FILHO, R. B.; HAYASIDA, N. M. de. A. Treinamento em habilidades sociais com universitários: produções e desafios. **Contextos Clínicos, São Leopoldo**, v. 13, n. 3, pp. 1013-1036, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/ctc.2020.133.14>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SANTOS, Z. A.; SOARES, A. B. Habilidades sociais e bullying: um estudo entre agressores e vítimas. **Psicologia Argumento**, v. 34, n. 84, p. 51-64, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.34.084.AO05>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SERRA, A. S. M. **Perturbação de jogos da internet: Uma abordagem baseada em redes psicopatológicas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde). Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento, Instituto Universitário da Maia – ISMAI, Maia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ismai.pt/bitstream/10400.24/1474/1/Tese%20Ana%20Sofia%20Maia%20Serra.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SCHAPUIS, S.; TONI, C. G. de S. Práticas educativas parentais como preditoras de capacidades e dificuldades na infância. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, v. 11, n. 2, pp. 81-93, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55388/psicofae.v11n2.393>. Acesso em: 01 abr. 2024.

SILVA-RODRIGUES, A. P. C.; OLIVEIRA, M. R. e.; SILVA, T. B. F.; LOUREIRO, S. R. Positive Parenting of Mothers with Depression and Children's Behaviors: A Systematic Review. **Trends in Psychology**, v. 30, p. 400-423, out. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00105-y>. Acesso em: 02 fev. 2024.

SILVA, J. L. da.; KOMATSU, A. V.; ZEQUINÃO, M. A.; PEREIRA, B. O.; WANG, G.; SILVA, M. A. I. Bullying, social skills, peer acceptance, and friendship among students in school transition. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 36, p. e180060, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180060>. Acesso em: 21 jan. 2024.

SILVA, T. A. da.; CAVALCANTE, L. I. C. Habilidades sociais infantis: comparações por gênero, idade e características escolares. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 616-634, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812017000200011. Acesso em: 02 ago. 2024.

SKEEN, S.; LAURENZI, C. A.; GORDON, S. L.; TOIT, S. du.; TOMLINSON, M.; DUA, T.; FLEISCHMANN, A.; KOHL, K.; ROSS, D.; SERVILI, C.; BRAND, A. S.; DOWDALL, N.; LUND, C.; VAN DER WESTHUIZEN, C.; CARVAJAL-AGUIRRE, L.; CARVALHO, C. E. de.; MELENDEZ-TORRES, G. J. Adolescent Mental Health Program Components and Behavior Risk Reduction: A Meta-analysis. **Pediatrics**, v. 144, n. 2, e20183488, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.1542/peds.2018-3488>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SMITH, P. K.; LÓPEZ-CASTRO, L.; ROBINSON, S.; GÖRZIG, A. Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. **Aggression and Violent Behavior**, v. 45, pp. 33-40, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>. Acesso em: 04 set. 2024.

SOUSA, M. L.; PEIXOTO, M. M.; CRUZ, S. F. The Association between Externalizing and Internalizing Problems with Bullying Engagement in Adolescents: The Mediating Role of Social Skills. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 19, p. 10444, 4 out. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph181910444>. Acesso em: 21 jan. 2024.

SOUSA, M. L.; PEIXOTO, M. M.; CRUZ, S. F. The association of social skills and behaviour problems with bullying engagement in Portuguese adolescents: From aggression to victimization behaviors. **Current Psychology**, v. 18, n. 19, 15 nov. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph181910444>. Acesso em: 21 jan. 2024.

STURMEY, P. **Análise funcional em psicologia clínica**. Londrina: Eduel, 2022. (Trabalho original publicado em 1996).

TERROSO, L. B.; WENDT, G. W.; OLIVEIRA, M. da. S.; ARGIMON, I. I. de. L. Habilidades Sociais e *Bullying* em Adolescentes. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 251-259, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v24n1/v24n1a13.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

TRIVEDI-BATEMAN, N.; CROOK, E. M. The optimal application of empathy interventions to reduce antisocial behaviour and crime: a review of the literature. **Psychology, Crime & Law**, v. 28, n. 8, pp. 796-819, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1068316X.2021.1962870>. Acesso em: 24 fev. 2024.

VALDÉS CUERVO, A. A.; MADRID LÓPEZ, E. J.; CARLOS MARTÍNEZ, E. A.; MARTÍNEZ FERRER, B. Propiedades psicométricas de una escala para medir dificultades en habilidades sociales relacionadas con la victimización. **Pensamiento Psicológico**, v. 14, n. 2, pp. 77-88, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.ppem>. Acesso em: 19 jan. 2024.

VALDÉS CUERVO, A. A.; TÁNORI QUINTANA, J.; CARLOS MARTÍNEZ, E. A.; WENDLANDT AMEZAGA, T. R. Challenging Behavior, Parental Conflict and Community Violence in Students with Aggressive Behavior. **International Journal of Psychological Research**, v. 11, n. 1, pp. 50-57, 9 fev. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21500/20112084.1777>. Acesso em: 21 jan. 2024.

VISWANATHAN, M.; BERKMAN, N. D. Development of the RTI item bank on risk of bias and precision of observational studies. **Journal of clinical epidemiology**, v. 65, n. 2, p. 163-178, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2011.05.008>. Acesso em: 25 jan. 2024.

YANG, C.; CHAN, M.-K.; MA, T.-L. School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. **Journal of School Psychology**, v. 82, pp. 49-69, out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.002>. Acesso em: 21 jan. 2024.

ZHU, Z.; JIAO, D.; LI, X.; ZHU, Y.; KIM, C.; AJMAL, A.; MATSUMOTO, M.; TANAKA, E.; TOMISAKI, E.; WATANABE, T.; SAWADA, Y.; ANME, T. Measurement invariance and country difference in children's social skills development: Evidence from Japanese and Chinese samples. **Current Psychology**, v. 42, pp. 20385-20396, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03171-2>. Acesso em: 27 mar. 2024.

5 ESTUDO 2: REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESTUDOS DE INTERVENÇÃO

5.1 RESUMO

O objetivo deste estudo foi descrever o panorama global das intervenções antibullying, detalhando seus aspectos principais e desafios metodológicos. Foi realizada uma revisão sistemática, no modelo PRISMA, em que foram utilizados os descritores “bullying”, “intervenção”, “problemas de comportamento” e “habilidades sociais” combinados nas bases de dados SciELO, LILACS e BVS. Foram selecionados 17 artigos e excluídos 169. Os critérios de inclusão foram intervenções antibullying com pré-adolescentes de 10 a 14 anos. Os critérios de exclusão foram: inacessibilidade ao texto completo, duplicatas, idioma, dissertações ou teses, estudos exploratórios, qualitativos que não apresentavam metodologia descrita, de coorte, revisões da literatura, artigos descritivo-observacionais e intervenções cujo público-alvo possuía transtornos neurodesenvolvimentais. O risco de viés dos artigos foi avaliado pelo RTI Item Bank. Houve risco indeterminado ou alto de viés nos itens que descrevem pouca descrição da intervenção, poucas tentativas de equilibrar os grupos, ou estudos sem grupo controle, instrumentos utilizados com partes retiradas ou testados nos próprios estudos e períodos de follow-up inadequados ou ausência de follow-up. No entanto, os resultados em geral foram significativos em pelo menos um aspecto: melhorar repertórios interpessoais ou diminuir vitimização e/ou agressão em bullying. Os comportamentos ensinados foram geralmente empatia, autocontrole, assertividade e comunicação e civilidade, em que os estudos apresentaram resultados razoáveis. Conclui-se que, apesar de mostrar resultados bons ou médios, há ainda bastante a ser feito a fim de aprimorar os aspectos das intervenções antibullying, como aumentar a frequência de pesquisas que avaliam múltiplos contextos e intervêm com pais, docentes e/ou funcionários da escola.

Palavras-chave: bullying; habilidades sociais; revisão sistemática; intervenções.

ABSTRACT

The aim of this study was to describe the panorama of anti-bullying interventions conducted globally, detailing their main aspects and methodological challenges. A systematic review was carried out using the PRISMA model, with the descriptors “bullying,” “intervention,” “behavioral problems,” and “social skills” combined in the SciELO, LILACS, and BVS databases. Seventeen articles were selected, and 169 were excluded. Inclusion criteria focused on anti-bullying interventions with pre-adolescents aged 10 to 14 years. Exclusion criteria were: inaccessible full texts, duplicates, language, dissertations or theses, exploratory studies, qualitative studies without methodological description, cohort studies, literature reviews, descriptive-observational articles, and interventions involving participants with neurodevelopmental disorders. The risk of bias in the articles was assessed using the RTI Item Bank. There was an indeterminate or high risk of bias in items related to the limited description of the intervention, few attempts to balance groups, or studies without a control group, the use of instruments with parts removed or tested within the same studies, and inadequate follow-up periods or absence of follow-up. However, the results were generally significant in at least one aspect: improving interpersonal skills or reducing victimization and/or aggression in bullying. The behaviors taught were typically empathy, self-control, assertiveness, and communication and civility, where the studies presented reasonable outcomes. In conclusion, although the results were good or moderate, much remains to be done to improve anti-bullying interventions, such as increasing the frequency of research that evaluates multiple contexts and involves parents, teachers, and/or school staff.

Keywords: bullying; social skills; systematic literature review; interventions.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue describir el panorama global de intervenciones antiacoso, detallando sus aspectos principales y desafíos metodológicos. Se llevó a cabo una revisión sistemática utilizando el modelo PRISMA, con los descriptores “bullying”, “intervención”, “problemas de comportamiento” y “habilidades sociales” combinados en las bases de datos SciELO, LILACS y BVS. Se seleccionaron 17 artículos y se excluyeron 169. Los criterios de inclusión fueron intervenciones antiacoso con preadolescentes de 10 a 14 años. Los criterios de exclusión fueron: textos completos inaccesibles, duplicados, idioma, disertaciones o tesis, estudios exploratorios, cualitativos sin descripción metodológica, de cohorte, revisiones de literatura, artículos descriptivos-observacionales y intervenciones que involucraban a participantes con trastornos del neurodesarrollo. El riesgo de sesgo en los artículos se evaluó utilizando el RTI Item Bank. Había un riesgo indeterminado o alto de sesgo en elementos relacionados con la descripción limitada de la intervención, pocos intentos de equilibrar grupos o estudios sin grupo de control, el uso de instrumentos con partes eliminadas o probados dentro de los mismos estudios, y períodos de seguimiento inadecuados o con ausencia. Los resultados fueron generalmente significativos en al menos un aspecto: mejorar habilidades interpersonales o reducir victimización y/o agresión en el acoso escolar. Los comportamientos enseñados fueron típicamente empatía, autocontrol, asertividad y comunicación y civilidad, donde los estudios presentaron resultados razonables. Aunque los resultados fueron buenos o moderados, aún queda mucho por hacer para mejorar las intervenciones, como aumentar la frecuencia de investigaciones que evalúen múltiples contextos y involucren a padres, maestros y/o personal escolar.

Palabras clave: acoso escolar; habilidades sociales; revisión sistemática; intervenciones.

5.2 INTRODUÇÃO

O bullying é um fenômeno multicausal (Berger, 2007), caracterizado pela agressão sistemática e repetitiva entre pares (Olweus, 2013) que afeta negativamente a saúde mental de crianças e adolescentes, podendo ser um fator relevante para depressão, ansiedade, baixa autoestima (Silva, 2022) e outros fatores. Num estudo de Bandeira e Hutz (2012), realizado no Sul do Brasil, a prevalência foi de 67,5% de vitimização e de 54,7% de agressão em diferentes escolas. Uma miríade de pesquisas que estudam o bullying e suas variáveis relacionadas, visto a importância de prevenir e reduzir os danos causados por este fenômeno é, então, realizada.

Algumas dessas variáveis são as habilidades sociais, que são classes de comportamentos como a empatia, a assertividade, o cumprimento de regras, a comunicação, a expressão de sentimentos, a civilidade, dentre outras, que são realizadas na interação social e que possuem como consequência de sua emissão a resolução de problemas interpessoais ou a manutenção dessas interações (Bolsoni-Silva, 2020; Del Prette; Del Prette, 2013). As habilidades sociais, então, possuem relação inversa com o bullying (Deniz; Ersoy, 2015; Elliot; Hwang; Wang, 2019): o embasamento teórico hipotetiza que os potenciais atores do bullying, ao adquirirem tais habilidades, possuirão meios de fazer o bullying cessar (se vítima ou observador) ou de se controlar e seguir normas de não-violência (se for um potencial agressor). Essas habilidades sociais são aprendidas e, portanto, podem ser promovidas (Bolsoni-Silva; Carrara, 2010). Por isso, diversos estudos são feitos com diferentes objetivos e contextos: habilidades sociais para o trabalho (Riggio, 2020), habilidades sociais educativas na criação dos filhos (Cabrera García, 2016; Freitas, 2015), habilidades sociais educativas para professores (Cognetti, 2021; Webster-Stratton; Reid; Stoolmiller, 2008) e habilidades sociais infantis (Falcão; Bolsoni-Silva, 2016; Souza; Soares; Freitas, 2018), por exemplo. Do mesmo modo, observam-se relações entre habilidades sociais e bullying (por exemplo, Del Prette et al., 2022), e são realizadas intervenções com o objetivo de aperfeiçoar o repertório de habilidades sociais ao mesmo tempo em que diminui o bullying.

Outro fator que aparenta influenciar na participação do bullying são os problemas de comportamento (Babarro et al., 2020), que podem ser internalizantes, que se expressam por retraimento, por exemplo, ou externalizantes, que se expressam por agressividade, por exemplo, e podem ambos os tipos estarem presentes em todos os papéis grupais do bullying, isto é, a vítima, o agressor e o espectador (Comodo, 2016). Além disso, outro aspecto interligado com o tema de habilidades sociais, bullying e problemas de comportamento é a parentalidade. Segundo Schapuis e Toni (2023), quanto mais práticas positivas na educação dos filhos, menos

problemas de comportamento os filhos terão, e quanto mais práticas negativas, maior a presença de problemas de comportamento das crianças. Sabe-se, também, que os problemas de comportamento são inversamente relacionados a habilidades sociais: à medida em que o indivíduo não possui comportamentos interpessoais satisfatórios em seu repertório, ele passa a evitar o contato social (problema internalizante) ou a emitir comportamentos equivalentes, que têm a mesma função (Goldiamond, 1974/2002), mas agressivos e inadequados, como gritar, fazer birra, bater, xingar, dentre outros (problemas externalizantes), com a função de evitar tarefas difíceis ou de obter atenção.

A literatura, entretanto, parece relatar dados conflitantes, ao identificar a presença de habilidades sociais específicas em papéis do bullying, como por exemplo a presença de habilidades sociais acadêmicas em vítimas e a capacidade de fazer amigos preservada em agressores e observadores, por exemplo (Comodo, 2016). Trivedi-Bateman e Crook (2022) indagam a possibilidade, então, de que intervenções que ensinam comportamentos sociais a pessoas com comportamentos antissociais podem estar dando ferramentas e instrumentos que podem auxiliar esses perfis a manterem um comportamento manipulativo. Porém, a literatura de intervenções antibullying não costuma relatar efeitos iatrogênicos (ou seja, negativos) de suas implementações. O pesquisador e o profissional atuante na educação, de qualquer modo, devem se atentar a esse aspecto.

A Associação Americana de Psicologia (em inglês *American Psychological Association*, APA) defende que uma intervenção bem utilizada leva em consideração três pontos-chave: as evidências de sua eficácia, efetividade e custo-benefício, as características do implementador da intervenção (o psicólogo) e as características do cliente (American Psychological Association, 2006). Dada a alta prevalência do bullying e os desfechos danosos que o bullying escolar pode apresentar sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes, é preciso avaliar as intervenções antibullying, identificando sua eficácia, problemas metodológicos, limitações e pontos positivos, a fim de que esse cenário mude.

Na revisão de Fox, Farrington e Ttofi (2012), foi apontado que delineamentos experimentais, como testes clínicos randomizados, apresentaram resultados menos positivos do que estudos quase-experimentais, e programas antibullying com estudantes em conjunto com treinamento de pais e/ou professores foram os que obtiveram desfechos mais positivos. Ao mesmo tempo, a revisão sistemática de Silva et al. (2017) mostra que as intervenções antibullying mais eficazes foram as intervenções com toda a escola, que tiveram maior diversidade de contextos abarcados, sendo os treinos de habilidades sociais mais singelos metodologicamente, com amostra menor e apresentando resultados mistos. Silva et al. (2017)

chegaram nessa conclusão após dividir os diferentes métodos de intervenções antibullying em quatro: intervenções com toda a escola (que envolvem perfis diferentes de alunos, professores, pais e/ou funcionários), treinamentos de habilidades sociais, intervenções curriculares (aplicadas em sala de aula com todos os alunos) e intervenções com componentes de informática (sendo realizadas em programas de computador). Ao se fazer uma análise básica das intervenções com toda a escola (que envolvem alunos, professores, funcionários da escola e psicoeducação com os pais), é possível identificar objetivos que também se enquadram em treinos de habilidades sociais, tais como alteração de normas de grupo (“combinados”), promover um ambiente escolar positivo e melhorar as relações entre pares na escola. É levantada a hipótese, então, de que treinos de habilidades sociais realizados com maior amostragem, abarcando mais contextos, seriam mais efetivos e eficazes.

A revisão de Fox, Farrington e Ttofi (2012) é uma continuação da revisão de Ttofi e Farrington (2011), que conclui que programas antibullying mais intensivos (com contato mais longo entre pesquisadores e crianças), obtêm resultados mais positivos. Seus descritores utilizados foram “Bully/Bullies/Anti-Bullying/Bully-Victims/Bullying” AND “School” AND “Intervention/Program/Outcome/Evaluation/Tackling/Anti-bullying”, além de terem contactado inúmeros pesquisadores de vários países e rastreado artigos “à mão” de 1983 a 2009. Portanto, o escopo dessa revisão é grande, porém desatualizado.

Por sua vez, a revisão de Silva et al. (2017) utilizou os descritores “bullying AND school AND intervention”; “bullying AND school based intervention”; “antibullying program AND school”. No ano seguinte (Silva et al., 2018), os pesquisadores realizaram uma revisão sistemática de literatura específica sobre habilidades sociais, com os descritores “Bullying AND Social Skills; Bullying AND Social Skills Training” e seus correlatos em português, e concluíram que intervenções com habilidades sociais podem ser mais eficazes se forem realizadas com aspectos adicionais que envolvam a variedade de situações, contextos e sujeitos implicados no bullying, como equipe escolar e família.

Observa-se, então, uma lacuna no conhecimento, ao notar que: a) intervenções de diferentes tipos podem ter também habilidades sociais como objetivos a serem ensinados; e b) a literatura de avaliação de intervenções na área pode estar desatualizada.

5.3 OBJETIVOS

Diante das hipóteses mencionadas, a presente revisão se propõe a descrever características de intervenções antibullying e seus aspectos, a fim de identificar quais componentes contribuem ou desfavorecem na efetividade desses programas.

5.4 MÉTODO

Foi conduzida uma revisão sistemática de literatura, que se diferencia da revisão de literatura de conveniência por explicitar os meios aos quais foi realizada, como as bases de dados, os critérios de seleção e os processos de análise de resultados dos estudos que busca apresentar como um *corpus* documental, garantindo reprodutibilidade, objetivando salientar o que funciona e não funciona em determinado contexto (Galvão; Ricarte, 2020). Também foi realizada a avaliação de risco de viés dos estudos, cujo detalhamento será feito em seção subsequente.

O estudo foi realizado através do método PRISMA (Page et al., 2023), que é um protocolo norteador de pontos críticos a estarem presentes em revisões sistemáticas de literatura, como por exemplo a descrição dos processos de rastreamento, identificação, inclusão e análise; análise de risco de viés; detalhamento dos estudos selecionados e seus resultados e reconhecimento de limitações.

As categorias de análise utilizadas foram avaliadas por uma análise estatística descritiva simples, de frequência e porcentagem (Field, 2009). Pela impossibilidade de realização de metanálise, foi realizado uma vez o Teste U de Mann-Whitney, no Quadro 2.3, a fim de verificar se houve relação estatisticamente significativa entre a ausência ou presença de manuais nas intervenções (variável nominal sim/não) e o número de resultados significativos de cada intervenção (Field, 2009). Foi tentado o teste do Qui-Quadrado para relacionar outras variáveis, desta vez apenas nominais, mas sem sucesso, pela falta de cumprimento de pressupostos do teste (Tabachnik; Fidell, 2013).

5.4.1 Estratégia de Busca

No mês de março de 2023, foram utilizadas as bases de dados SciELO, LILACS e BVS a fim de rastrear a literatura acerca da temática. Não foi feito recorte de data na busca pelas pesquisas e nenhum filtro foi aplicado. Os descritores DeCS utilizados, com a função “AND” e “OR”, seguem: “bullying” AND “social skills” OR “habilidades sociais” OR “habilidades sociales” AND “intervention” OR “intervenção” OR “intervención”; “bullying” AND “social

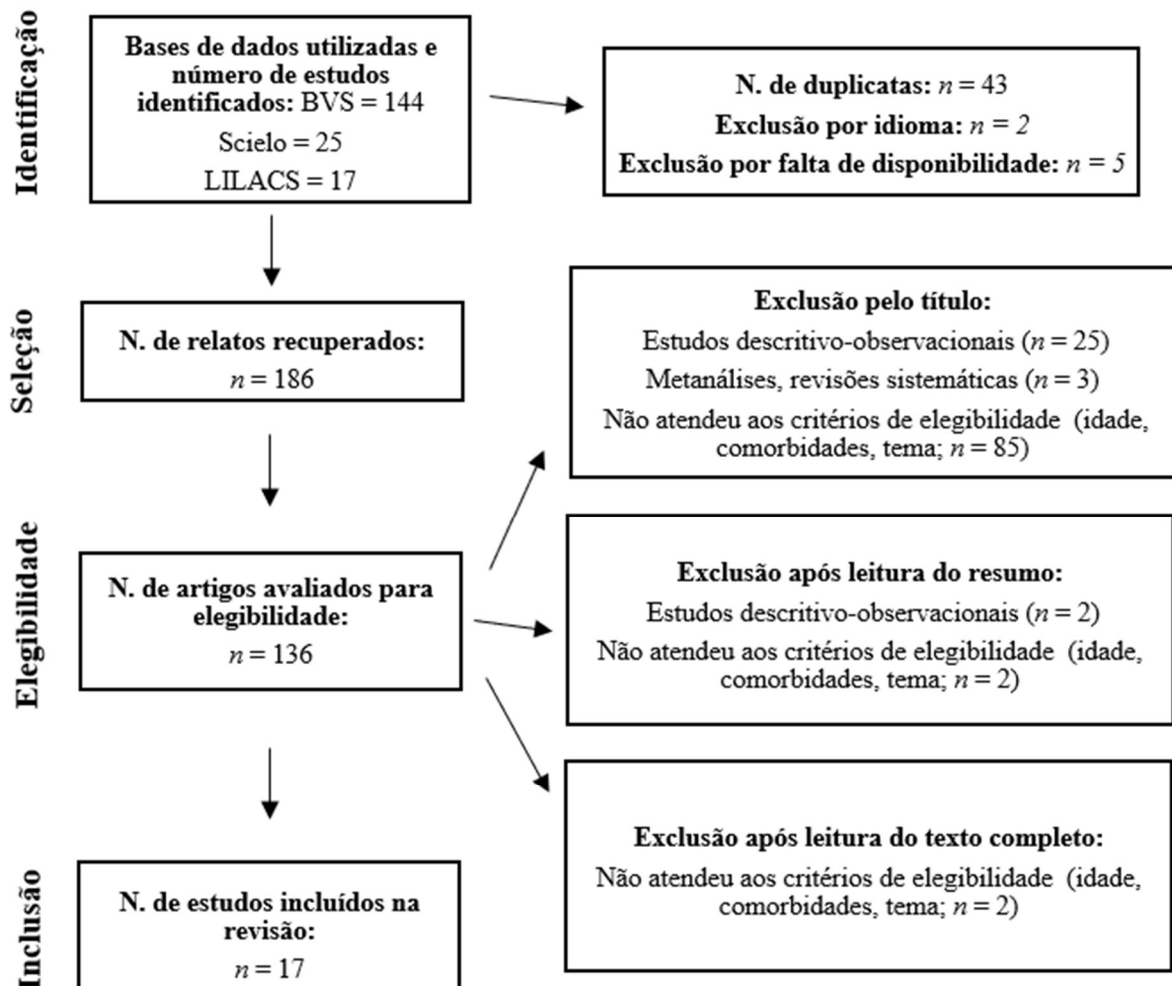
skills" OR "habilidades sociais" OR "habilidades sociales" AND "behavior problems" OR "problemas de comportamento" OR "problemas de conducta" OR "intervention" OR "intervenção" OR "intervención"; "bullying" AND "behavior problems"; "bullying" AND "social skills" AND "behavior problems".

É preciso salientar que, a partir dos mesmos descritores, foram realizadas duas revisões sistemáticas: uma que reúne e discute estudos descritivo-observacionais sobre bullying e habilidades sociais e outra que reúne e discute estudos interventivos sobre bullying e habilidades sociais. Os artigos que são pesquisas descritivo-observacionais foram excluídos, então, da presente revisão.

5.4.2 Critérios de Elegibilidade

Os critérios utilizados para inclusão foram: intervenções antibullying entre bullying (com ou sem cyberbullying), problemas de comportamento e/ou habilidades sociais em crianças/adolescentes do Ensino Fundamental Anos Finais do Brasil (pré-adolescentes de 10/11 a 14 anos na idade prevista pelo Ministério da Educação brasileiro, Brasil, 2005). Os critérios de exclusão abrangeram inacessibilidade ao texto completo, idioma (pesquisas que não fossem em português, inglês ou espanhol), monografias, dissertações ou teses, estudos exploratórios, estudos qualitativos que não apresentavam metodologia específica (p. ex. análise de conteúdo, análise temática), longitudinais de coorte, metanálises, revisões da literatura e artigos que abarcavam estudos descritivo-observacionais – sem intervenção; estudos cujo público-alvo possuía condições ou transtornos específicos (por exemplo TEA, TDAH, deficiências motoras etc.); foram também excluídas as pesquisas duplicadas. Estudos cujo público-alvo extrapolava a faixa-etária almejada, mas que consideraram uma ou mais idade ou período escolar foram mantidos. Foram localizados 186 estudos, dos quais 17 foram incluídos na revisão. O processo de rastreamento, inclusão e exclusão, realizado pelo método PRISMA (Page et al., 2023), é descrito através do fluxograma representado na Figura 2.1.

Figura 2.1 - Fluxograma dos processos de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão de estudos de intervenção para revisão de literatura de estudos de intervenção



Fonte: elaborada pelo autor (2024), com base em Page et al. (2023).

5.4.3 Registro de Estudos

Os artigos foram registrados em tabelas do *Microsoft Word* e, após devida triagem, realizada através de leitura de títulos, resumos e, posteriormente, dos textos completos, foram analisados seguindo os critérios de seleção estabelecidos e da ordem dos passos da metodologia PRISMA (Page et al., 2023).

5.4.4 Extração dos Dados

Os trabalhos de intervenção foram analisados a partir das categorias bases de dados, ano de publicação, periódico, número de autores, região geográfica, tamanho da amostra, idade da amostra, procedimento de coleta de dados, procedimento de análise de dados, formato da intervenção, número de sessões, embasamentos teóricos utilizados nas intervenções, comportamentos-alvo das intervenções, comportamentos-problema identificados, tipos de comportamento abarcados pelas intervenções, duração total das intervenções, duração de cada sessão das intervenções, periodicidade das sessões, instrumentos utilizados, informantes dos instrumentos e principais resultados. Além disso, foi analisada detalhadamente a questão metodológica dos delineamentos das intervenções e delas serem feitas embasadas em manuais previamente estabelecidos ou não.

As categorias bases de dados e periódico foram retiradas posteriormente, devido à irrelevância dos seus resultados (a ordem do rastreamento foi BVS, SciELO e LILACS e, portanto, nenhum estudo novo foi encontrado na LILACS, apenas repetidos; pouca repetição de periódicos, havendo no máximo 2 artigos em cada revista). Todas as categorias analisadas e seus resultados estão no apêndice A.

Nas ocasiões em que as pesquisas apresentavam mais de um tipo de resultado para uma categoria, foram feitas combinações de resultados, que foram numerados, codificados e tabelados no programa *Microsoft Excel*. Posteriormente, foi feita uma análise estatística descritiva no programa SPSS versão 20 (IBM Corporation, 2011).

5.4.5 Avaliação de Risco de Viés

Os estudos selecionados foram avaliados quanto a seus riscos de viés através do instrumento RTI Item Bank (Viswanathan; Berkman, 2011) que é um instrumento utilizado para estudos observacionais, intervenções e também para revisões sistemáticas (Margulis et al., 2014, Silva-Rodrigues et al., 2022), avaliando o viés dos estudos selecionados através de perguntas previamente selecionadas, sendo um total de 29 perguntas sistematizadas pelo instrumento, cujas respostas variam a uma interpretação de “alto risco”, “médio risco ou risco indeterminado” e “baixo risco”. A seleção das perguntas depende das características dos estudos selecionados; além disso, o autor deve mostrar quais perguntas foram utilizadas e pode demonstrar, através de gráficos e cores, por exemplo (vermelho: risco alto, amarelo: risco médio

ou indeterminado, verde: risco baixo), a porcentagem de risco de viés em cada pergunta da amostra de pesquisas (Margulis et al., 2014).

O detalhamento das perguntas utilizadas e os critérios estabelecidos para as respostas estão a seguir.

Pergunta 2: “Os critérios de inclusão/exclusão estão claramente estabelecidos (não requer que o leitor faça inferências)?” - Sim: verde; não é possível dizer: amarelo; não: vermelho.

Pergunta 6: “O tamanho da amostra foi suficientemente grande para detectar uma diferença clinicamente significativa de 5% ou mais entre grupos em pelo menos uma medida de resultado?” - Sim: verde; não é possível dizer: amarelo; não: vermelho. Teste *t*: mínimo 30 participantes; ANOVA: mínimo 15 participantes por grupo.

Pergunta 7: “Qual foi o nível de detalhamento na descrição da intervenção ou exposição?” - Cita nome da intervenção, autores, procedimentos, estrutura das sessões, objetivo específico de cada sessão ou por tema: verde; cita nome da intervenção e/ou autores, descreve objetivos gerais e/ou específicos ou por tema: amarelo; apenas cita objetivos gerais: vermelho.

Pergunta 10: “Foi feita alguma tentativa de balancear a alocação entre os grupos (p. ex. por estratificação, *matching*, escores de tendência)?” - Sim: verde; não/não se sabe: amarelo; estudo não possui grupo controle: vermelho.

Pergunta 15: “Os resultados foram avaliados utilizando medidas válidas e confiáveis, implementadas consistentemente entre todos os participantes do estudo?” - Pesquisas que citam outros estudos em que há o alfa de Cronbach ou outras propriedades psicométricas: verdes; pesquisas em que o alfa ou outras propriedades foram “descobertas” no estudo ou cujo instrumento foi adaptado: amarelo; pesquisas que não apresentam o alfa de Cronbach ou outras propriedades: vermelhas.

Pergunta 17: “A duração de tempo após a intervenção/exposição foi suficiente para apoiar a avaliação dos principais resultados e danos?” - Sim: verde; não (follow-up menor que 6 meses): amarelo; estudo não possui avaliação follow-up (não inclui pós-teste): vermelho.

Pergunta 24: “Alguma variável primária importante está faltando nos resultados?” - Não: verde; não se sabe: amarelo; sim: vermelho.

Pergunta 25: “Os métodos estatísticos usados para avaliar os resultados benéficos são apropriados aos dados?” - Pergunta norteadora: o dado responde à pergunta de pesquisa? Sim: verde; não se sabe: amarelo; não: vermelho.

Pergunta 28: “Os resultados são possíveis de se acreditar levando as limitações do estudo em consideração?” - Pergunta norteadora: Os estudos reconhecem limitações ou não

reconhecem algumas? Reconhecem todas as limitações: verde; não reconhecem algumas limitações: amarelo; não reconhecem limitações: vermelho.

As respostas com riscos baixos (verdes) valem 2, as com riscos médios ou indeterminados (amarelos) valem 1, e as respostas com riscos altos (vermelhos) valem 0. A partir desse critério, uma pontuação “overall” (média total de risco de viés em cada estudo) foi elaborada, com o critério: ≥ 0 = risco alto de viés, ≥ 10 = risco médio, ≥ 15 = risco baixo, com o total possível de pontuação sendo 18.

5.5 RESULTADOS

A seção de resultados apresenta em primeiro lugar os dados demográficos da base documental, a seguir, no Quadro 2.1. Esses dados dizem respeito aos autores, ao ano de publicação, à região geográfica (ao local geral em que o estudo foi realizado e não o local da revista em que foi publicado), ao número de autores, ao tamanho da amostra obtida e à idade da amostra de cada estudo.

Quadro 2.1 - Dados gerais sobre os estudos de intervenção

Autores	Ano de publicação	Região geográfica	Número de autores	Tamanho da amostra	Idade da amostra
1. Acosta et al.	2019	EUA/Canadá	6	1001 ou mais	Fundamental Anos Finais (11 e 12 anos)
2. Becerra; Balarezo; Ruiz	2019	América Latina	3	31 a 60	Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (De 13 a 16 anos)
3. Bonell et al.	2018	Europa	18	1001 ou mais	Fundamental Anos Finais (11 e 12 anos e follow-up com 14 e 15 anos)
4. Borda; Saavedra Apuri	2017	América Latina	2	31 a 60	Fundamental Anos Finais (De 11 a 14 anos)
5. Caballo et al.	2011	Europa	5	101 a 200	Fundamental Anos Iniciais e Finais (De 9 a 14 anos)
6. Cervera Rojas; Cuellar Sánchez; Parra Ocampo	2019	América Latina	3	61 a 100	Fundamental Anos Finais (De 12 a 14 anos)
7. Silva et al.	2016	América Latina	8	61 a 100	Fundamental Anos Finais (11 e 12 anos)

8. Ferreira; Reyes Benitez	2011	América Latina	2	Não consta	Fundamental Anos Finais (De 10 a 12 anos)
9. Gradinger et al.	2016	Europa	4	1001 ou mais	Fundamental Anos Finais (11 e 12 anos)
10. Kim et al.	2018	Ásia	7	11 a 30	Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (De 12 a 17 anos)
11. Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia	2005	Europa	3	1001 ou mais	Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (De 10 a 15 anos)
12. Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia	2007	Europa	3	101 a 200	Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (De 12 a 15 anos)
13. Murrieta et al.	2014	América Latina	4	201 a 500	Fundamental Anos Iniciais e Finais (De 9 a 15 anos)
14. Salimi et al.	2019	Oriente Médio	6	201 a 500	Fundamental Anos Finais (De 10 a 13 anos)
15. Martínez Sangalle; Borda	2020	América Latina	2	31 a 60	Fundamental Anos Finais (10 e 11 anos)
16. Shinde et al.	2018	Ásia	10	1001 ou mais	Fundamental Anos Finais

					(13 e 14 anos)
17. Top; Liew; Luo	2017	EUA/Canadá	3	501 a 1000	Fundamental Anos Finais (5ª à 8ª série)

Fonte: elaborado pelo próprio autor (2024).

A partir do que se vê no Quadro 2.1, assim como na análise do ano de publicação na revisão sistemática dos estudos descritivo-observacionais (Quadro 1.1) se nota uma alta frequência de 2016 a 2019 e uma queda súbita em 2020. O ano em que houve mais estudos selecionados foi 2019 (23,5%; n = 4), seguido por 2018 (17,6%; n = 3), 2017, 2016 e 2011 (11,8%, n = 2 em cada). O restante dos anos em que os estudos foram publicados tiveram frequência de um (5,9%): 2005, 2007, 2014 e 2020. Assim como na outra revisão, é feita a hipótese de que isso se dá devido à pandemia de COVID-19.

A maior parte das intervenções (41,2%; n = 7) foi feita na América Latina. Se deduz que esse dado se deve às bases de dados utilizadas (BVS, LILACS e SciELO), em que são encontrados muitos estudos de base lusófona ou em espanhol. As outras frequências foram cinco estudos europeus (29,4%), dois na Ásia e nos EUA/Canadá, respectivamente (11,8%) e um (5,9%) no Oriente Médio.

A relação de frequências de autores dos artigos selecionados para a revisão sistemática dos estudos de intervenção é parecida com a relação do número de autores encontrado na revisão dos descritivo-observacionais (Quadro 1.1). Em sua maior parte, os artigos apresentaram 5 ou mais autores (41,2%; n = 7), dois artigos possuíam 4 autores (11,8%) e cinco apresentaram 3 autores (29,4%), enquanto três estudos foram publicados com 2 autores (17,6%). Nota-se a ausência de artigos publicados com somente um pesquisador, ressaltando assim a importância da colaboração entre pesquisadores com vistas a implementar intervenções e publicá-las, descrevendo seus procedimentos e resultados.

Também no Quadro 2.1, mostra-se que os estudos, em sua grande maioria, foram capazes de possuir um tamanho amostral suficiente para os instrumentos fechados de relato aplicados para analisar a efetividade das intervenções, com uma grande frequência de pesquisas feitas com 1001 ou mais participantes (29,4%, n = 5) e de 61 a 100 participantes (17,6%, n = 3). Com somente uma pesquisa e representando 5,9% da amostra, respectivamente, estão a pesquisa em que não consta o tamanho da amostra, uma pesquisa com 11 a 30 participantes e um estudo com 501 a 1000 estudantes. As pesquisas que tiveram amostra de 101 a 200 pessoas foram duas (11,8%), assim como as que tiveram de 201 a 500 pessoas.

A respeito da idade da amostra, os artigos de intervenção foram, em sua maioria, com alunos do Ensino Fundamental Anos Finais somente (58,8%; n = 10), em segundo lugar o Ensino Fundamental Anos Finais juntamente com o Ensino Médio (29,4%; n = 5) e, na terceira colocação, o Ensino Fundamental inteiro (11,8%; n = 2).

A descrição geral dos estudos se encontra a seguir, no Quadro 2.2. A descrição geral das intervenções leva em conta a tradução e a sumarização de suas características procedimentais

principais, informadas geralmente na seção de resumo e/ou objetivos dos artigos, ou levando todo o artigo em consideração. Um detalhamento *ipsis litteris* dos artigos foi impossibilitado pois alguns artigos não possuíam a seção de objetivos e possuíam características de procedimento e de objetivos espalhadas por todo o corpo dos textos.

Quadro 2.2 - Descrição geral dos estudos de intervenção

Pesquisa	Descrição geral
1. Acosta et al. (2019)	Um ensaio clínico randomizado antibullying, com toda a escola e baseado em práticas restaurativas, com vistas a instalar um ambiente escolar positivo
2. Becerra; Balarezo; Ruíz (2019)	Um treino de habilidades sociais com o objetivo de prevenir e reduzir comportamentos de risco
3. Bonell et al. (2018)	Um ensaio clínico randomizado antibullying com práticas variadas, com o objetivo de modificar políticas e aspectos escolares (intervenção com toda a escola), ensinar práticas restaurativas para prevenir problemas entre alunos e entre alunos e funcionários e ensinar habilidades sociais
4. Borda; Saavedra Apuri (2017)	Um programa de autoeficácia, visando prevenir o bullying
5. Caballo et al. (2011)	Um treino de habilidades sociais lúdico, que objetiva intervir e prevenir o bullying e a ansiedade social
6. Cervera Rojas; Cuellar Sánchez; Parra Ocampo (2019)	Um treino de habilidades sociais em observadores de bullying que objetiva reduzi-lo
7. Silva et al. (2016)	Uma intervenção cognitivo-comportamental visando instalar habilidades sociais e emocionais em vítimas de bullying
8. Ferreira; Reyes Benitez (2011)	Um treino de habilidades sociais visando reduzir o nível de bullying
9. Gradinger et al. (2016)	Um programa antibullying de competência social testando sua efetividade sobre cyberbullying
10. Kim et al. (2018)	Intervenção de TCC para agressores em bullying e avaliação com correlatos de empatia de ressonância magnética

11. Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia (2005)	Programa antibullying que visa melhorar habilidades sociais na comunidade educativa, com treino de professores e alunos
12. Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia (2007)	Programa antibullying que visa melhorar o apoio socioemocional de alunos
13. Murrieta et al. (2014)	Um programa de habilidades socioemocionais aplicado com vistas a mudar a frequência de comportamentos negativos, positivos e pró-sociais em alunos de baixa classe socioeconômica através do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a promoção dos direitos humanos
14. Salimi et al. (2019)	Uma intervenção antibullying sociocognitiva com toda a escola aplicada em alunos meninos de áreas pobres, visando melhorar construtos sociocognitivos desses alunos, de funcionários da escola e pais
15. Martínez Sangalle; Borda (2020)	Uma intervenção escolar com vistas a melhorar comportamento pró-social
16. Shinde et al. (2018)	Uma intervenção antibullying que visa melhorar o clima escolar, com toda a escola, com comparação da aplicação de pesquisadores e professores treinados por pesquisadores
17. Top; Liew; Luo (2017)	Comparação entre os efeitos de práticas parentais e a implementação de uma intervenção antibullying de aprendizagem socioemocional curricular

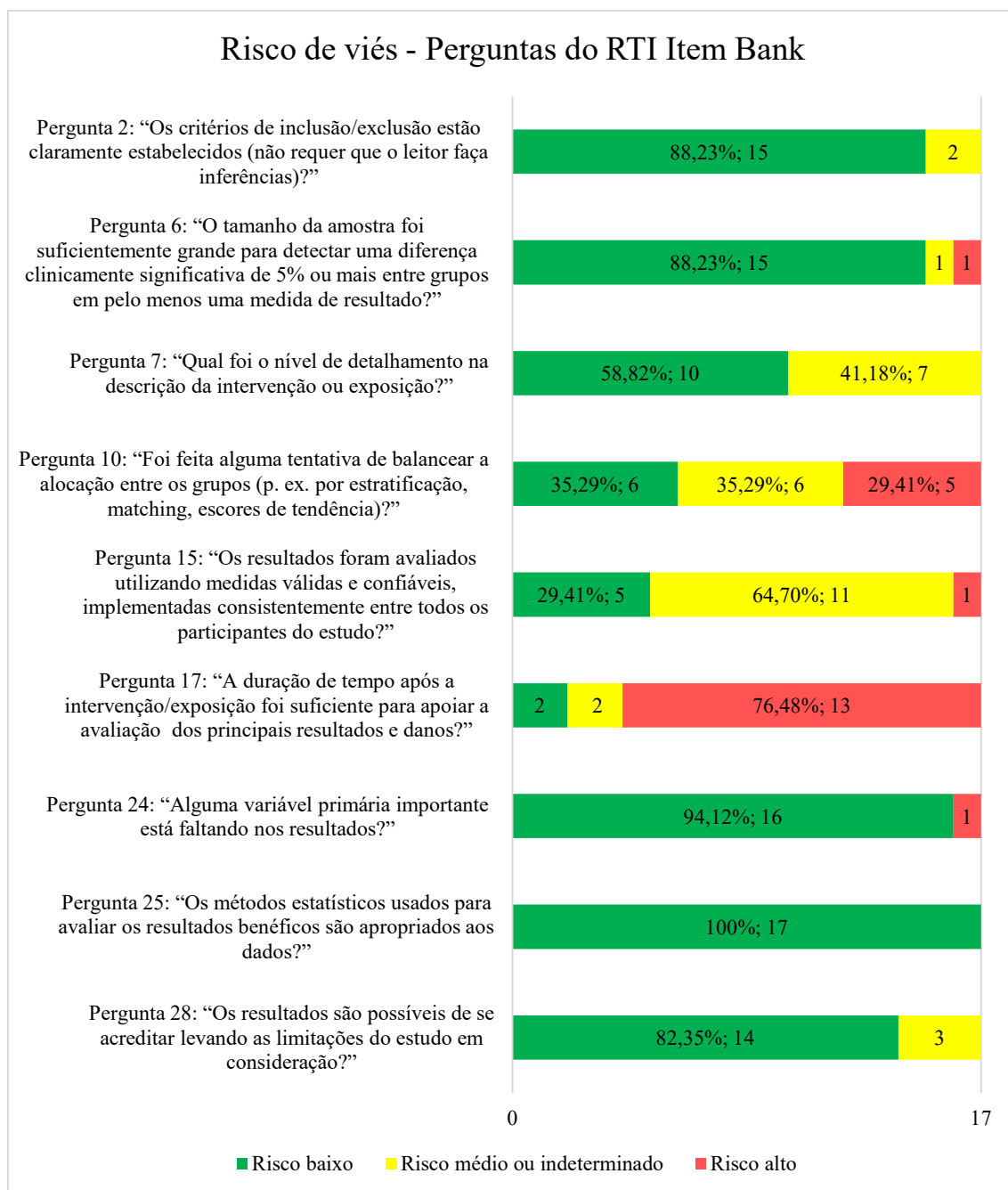
Fonte: elaborado pelo próprio autor (2024).

O Quadro 2.2 descreve as características gerais dos estudos da amostra da presente revisão, mostrando que as intervenções antibullying variam na forma teórica de interpretar o bullying, nos comportamentos que são objetivados e ensinados, no público-alvo que recebe as intervenções, em tamanho amostral, dentre outras características. Esses aspectos serão mais bem descritos adiante, e discutidos posteriormente.

5.5.1 Resultados do RTI Item Bank sobre os estudos de intervenção

Os resultados descritivos do RTI Item Bank, elaborados com base em Margulis et al. (2014) e Viswanathan e Berkman (2011) sobre os estudos de intervenção se encontram no Gráfico 2.1.

Gráfico 2.1 - Resultados do RTI Item Bank sobre os estudos de intervenção



Fonte: elaborado pelo próprio autor (2024), com base em Margulis et al. (2014) e Viswanathan e Berkman (2011).

São particularmente notáveis os dados sobre a pergunta 7 (“Qual foi o nível de detalhamento na descrição da intervenção ou exposição?”), 10 [“Foi feita alguma tentativa de balancear a alocação entre os grupos (p. ex. por estratificação, matching, escores de tendência)?”], 15 (“Os resultados foram avaliados utilizando medidas válidas e confiáveis, implementadas consistentemente entre todos os participantes do estudo?”) e 17 (“A duração de

tempo após a intervenção/exposição foi suficiente para apoiar a avaliação dos principais resultados e danos?”)

Sobre a pergunta 7, os dados (respostas verdes = 58,82%; n = 10; respostas amarelas = 41,18%; n = 7) mostram que a literatura se preocupa de forma insuficiente em detalhar as técnicas que aplica em suas intervenções, ou seja, se fala o que foi feito, mas não como foi feito. Apesar disso, algumas pesquisas relataram mais detalhes da intervenção implementada do que outras. Uma resolução que impacte positivamente na replicabilidade e nem tanto negativamente no custo de resposta (o espaço no texto) pode ser listar os objetivos específicos e a ordem das sessões.

A respeito da pergunta 10, é descrito que boa parte dos estudos (35,29%; n = 6) não tentou balancear seus grupos controle e experimental, não se sabe se isso foi feito ou os estudos não possuíam grupo controle (29,41%; n = 5).

Finalmente, sobre a pergunta 15, os dados (respostas verdes = 29,41%; n = 5; amarelas = 64,70%; n = 11; vermelhas: n = 11) mostram uma falta de confiabilidade e determinação sobre os instrumentos e suas utilizações, refletindo, assim, num risco de viés.

A pergunta 17 mostra os maiores riscos de viés da amostra de estudos, com dois artigos (11,76%) não detalhando o tempo entre a avaliação pós-teste e de seguimento, o que não permite concluir se é um intervalo de tempo adequado, dois artigos (11,76%) possuindo intervalo de tempo adequado entre o pós-teste e o follow-up e 13 pesquisas (76,48%) não possuindo avaliação de seguimento (follow-up).

Sobre a pergunta 28, três dos 17 artigos descreveram parcialmente suas limitações, enquanto o restante (82,35%) detalhou todas as limitações.

Na pergunta 24, um artigo teve uma variável primária faltante: Martínez Sangalle e Borda (2020), que aplicaram um treino de habilidades sociais, discutiram a importância desse treino para prevenir o bullying na introdução, indicaram bullying nas palavras-chave, mas não o mediram.

Os detalhes do risco de viés de cada estudo de intervenção através do RTI Item Bank com o a ferramenta gráfica apresentada por McGuinness e Higgins (2021) estão apresentados na Figura 2.2

Figura 2.2 - Resultados detalhados do RTI Item Bank sobre os estudos de intervenção²

	Risco de viés									Overall
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	
Estudo 1	+	+	-	+	-	-	+	+	+	+
Estudo 2	+	+	-	+	-	X	+	+	+	-
Estudo 3	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Estudo 4	+	+	-	+	-	X	+	+	+	-
Estudo 5	+	+	+	+	+	X	+	+	+	+
Estudo 6	-	+	-	-	-	X	+	+	+	-
Estudo 7	+	X	+	X	+	X	+	+	+	-
Estudo 8	-	+	-	+	+	X	+	+	-	-
Estudo 9	-	+	-	X	-	+	+	+	-	-
Estudo 10	+	+	-	-	-	X	+	+	+	-
Estudo 11	+	-	-	-	+	X	+	+	+	-
Estudo 12	+	+	-	-	+	X	+	+	+	-
Estudo 13	+	+	-	X	-	X	+	+	+	-
Estudo 14	-	+	+	X	X	-	+	+	+	-
Estudo 15	+	+	-	-	-	X	X	+	+	-
Estudo 16	+	+	-	X	-	X	+	+	+	-
Estudo 17	+	+	-	-	-	X	+	+	-	-

D1: Pergunta 2: Os critérios de inclusão/exclusão estão claramente estabelecidos (não requer que o leitor faça inferências)?
 D2: Pergunta 6: O tamanho amostral foi grande o suficiente para detectar uma diferença clinicamente significativa em pelo menos um resultado?
 D3: Pergunta 7: Qual foi o nível de detalhamento na descrição da intervenção ou exposição?
 D4: Pergunta 10: Foi feita alguma tentativa de balancear a alocação entre os grupos (p ex por estratificação, matching, escores de tendência)?
 D5: Pergunta 15: Os resultados foram avaliados utilizando medidas válidas e confiáveis, implementadas consistentemente em todos?
 D6: Pergunta 17: A duração de tempo após a intervenção/exposição foi suficiente para apoiar a avaliação dos principais resultados e danos?
 D7: Pergunta 24: Alguma variável primária importante está faltando nos resultados?
 D8: Pergunta 25: Os métodos estatísticos usados para avaliar os resultados benéficos são apropriados aos dados?
 D9: Pergunta 28: Os resultados são possíveis de se acreditar levando as limitações do estudo em consideração?

Avaliação
 Alto (vermelho)
 Indeterminado (amarelo)
 Baixo (verde)

²Nota: vieses gerais avaliados qualitativamente pelo seguinte critério arbitrário: ≥ 0 = risco alto (vermelho) de viés, ≥ 10 = risco médio (amarelo), ≥ 15 = risco baixo (verde). D: domínios (perguntas usadas).

Fonte: Dados da revisão do próprio autor (2024), através do uso do instrumento RTI Item Bank (Viswanathan; Berkman, 2011) e com auxílio da ferramenta gráfica de McGuinness e Higgins (2021).

A Figura 2.2 descreve os riscos de viés detalhando os riscos específicos em cada estudo, e não por perguntas e considerando o total da amostra, assim como recomenda o método PRISMA (Page et al., 2023). A análise dessa figura mostra resultados que alertam para problemas metodológicos, em que 14 estudos (82,35%) possuem risco médio ou indeterminado de viés. Porém, nenhum estudo teve risco alto.

Os riscos de viés mais presentes foram nas perguntas 7, 10, 15 e 17, como mostra o Gráfico 2.1. As pesquisas com maior risco de viés foram sete: Gradinger et al. (2016), pontuando 11/18 e Cervera Rojas; Cuellar Sánchez e Parra Ocampo (2019); Silva et al. (2016); Murrieta et al. (2014); Salimi et al. (2019); Shinde et al. (2018) e Top; Liew e Luo (2017), pontuando 12/18. A seção seguinte apresenta os resultados da análise das categorias da revisão sistemática.

5.5.2 Resultados da análise das categorias nos estudos de intervenção

Fazendo uma análise descritiva de porcentagem e frequência dos instrumentos utilizados nos estudos interventivos, é obtido o dado de que há enorme variabilidade de instrumentos, o que pode, por sua vez, causar confusão a respeito da similaridade dos construtos aplicados. O único instrumento que se repetiu foi o Insebull (Avilés; Elices, 2003; 2007) utilizado duas vezes, nas intervenções de Ferreira e Reyes Benitez (2011) e de Cervera Rojas, Cuellar Sánchez e Parra Ocampo (2019). Os outros instrumentos foram utilizados somente uma única vez, totalizando 46 instrumentos. A lista com o restante dos instrumentos se encontra no Apêndice F.

A Tabela 2.1, que diz respeito à coleta e à análise de dados, aos comportamentos-alvo, aos comportamentos-problema e aos tipos de comportamento das intervenções é apresentada a seguir.

Tabela 2.1 - Dados relacionados a procedimentos de coleta de dados, métodos de análise de dados, comportamentos-alvo, comportamentos-problema e tipos de comportamento das intervenções

Categorias de análise	Frequência	%
Procedimentos de coleta de dados		
Relato	15	88,2
Observação e Relato	2	11,8
Total	17	100,0
Método de análise de dados		
Estatístico descritivo e inferencial	15	88,2
Estatístico descritivo e inferencial e qualitativo-categorial	2	11,8
Total	17	100,0
Comportamentos-alvo		
HS e Autocontrole	4	23,5
HS, Autocontrole e Autoconhecimento	2	11,8
Suporte social e Habilidades sociais	2	11,8
Habilidades sociais	2	11,8
HS e Autoconhecimento	1	5,9
HS, Conhecimento sobre bullying e Autocontrole	1	5,9
Suporte social, Autoeficácia, Autocontrole e Autoconhecimento	1	5,9
Suporte social, HS e Autocontrole	1	5,9
Suporte social e Clima escolar	1	5,9
Clima escolar	1	5,9
Suporte social, HS, Conhecimento sobre bullying, Autoeficácia e Autocontrole	1	5,9
Total	17	100,0
Comportamentos-problema		
Vitimização e Agressão	10	58,8
Agressão	2	11,8
Vitimização e Cybervitimização	1	5,9
Cyberagressão e Cybervitimização	1	5,9
Vitimização	1	5,9
Observação	1	5,9

NC (Não Consta)	1	5,9
Total	17	100,0
Tipos de comportamento		
Internalizantes, Externalizantes e Habilidosos	13	76,5
Externalizantes e Habilidosos	2	11,8
Internalizantes e Habilidosos	1	5,9
Habilidosos	1	5,9
Total	17	

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Conforme a Tabela 2.1, assim como na outra revisão sistemática, observam-se muitos estudos publicados em que só houve o relato como forma de avaliação. Foi encontrado que 15 dos 17 estudos selecionados na amostra (88,2%) utilizaram somente o relato como procedimento de coleta de dados. Entretanto, nesta revisão houve duas exceções (11,8%; $n = 2$): o artigo de Top, Liew e Luo (2017) em que os pais relatavam, através de um instrumento padronizado online, sobre o monitoramento de seus filhos; os professores pontuavam o comportamento disciplinado dos alunos através da observação, utilizando um instrumento padronizado, e foi coletada a nota média de cada aluno, e o artigo de Kim et al. (2018), em que estudantes com problemas externalizantes responderam a um instrumento de inteligência (como critério de exclusão para estudantes que não poderiam compreender comandos para participar da pesquisa), seus pais responderam a um instrumento sobre problemas de comportamento dos filhos e as crianças fizeram ressonância magnética antes e depois a fim de que os pesquisadores pudessem verificar efeitos da intervenção.

Sobre o método de análise de dados, a maioria das pesquisas (88,2%; $n = 15$) utilizou o método estatístico descritivo e inferencial, descrevendo a diferença estatística entre grupos e no grupo experimental antes e depois das intervenções. Uma pequena parte (11,8%; $n = 2$) usou métodos quantitativo-qualitativos, utilizando testes estatísticos para fazer inferências e métodos qualitativos para definir categorias, avaliar satisfação dos participantes e/ou interpretar entrevistas.

A Tabela 2.1 também mostra a grande variabilidade de comportamentos-alvo de intervenções, demonstrando que, apesar de objetivos similares, há pouco consenso sobre o caminho a ser percorrido. A maior parte dos artigos objetivou instalar habilidades sociais e autocontrole (23,5%; $n = 4$), enquanto alguns artigos (11,8%; $n = 2$) tinham como alvo

habilidades sociais, autocontrole e autoconhecimento; suporte social e habilidades sociais; e habilidades sociais, respectivamente. O restante dos estudos teve objetivos específicos únicos.

Sobre comportamentos-problema identificados nas intervenções, a maioria dos artigos (58,8%; n = 10) considerou a vitimização e a agressão em bullying como problemas e, portanto, as mediram. Uma pequena parcela (11,8%; n = 2) considerou e mediu apenas a agressão em bullying. As exceções (5,9%; n = 1) não descreveram o comportamento-problema, ou tiveram como problemas a vitimização e a cybervitimização, a cybervitimização e a cyberagressão, e somente a vitimização ou somente a observação, respectivamente.

Na categoria “tipos de comportamento”, a maioria dos artigos selecionados para a revisão sistemática dos estudos de intervenção (70,6%; n = 13) abarcava tanto comportamentos considerados problemáticos (internalizantes e externalizantes) quanto comportamentos considerados habilidosos. Nenhum artigo considerou apenas comportamentos considerados problemáticos. A Tabela 2.2, apresentada a seguir, mostra as frequências e porcentagens das categorias “Tipo de avaliação”, “Informantes dos instrumentos”, “Tempo total das intervenções” e “Duração das sessões”.

Tabela 2.2 - Dados relacionados ao tipo de avaliação, aos informantes dos instrumentos, ao tempo total das intervenções e à duração de cada sessão

Categorias de análise	Frequência	%
Tipo de avaliação		
Instrumentos fechados de relato	11	64,7
Instrumentos fechados de relato e entrevistas	4	23,5
Instrumentos fechados de relato, entrevistas e coleta de média de alunos	1	5,9
Instrumentos fechados de relato e equipamentos de medição fisiológica	1	5,9
Total	17	100,0
Informantes dos instrumentos		
Alunos	13	76,5
Alunos e pais	2	11,8
Alunos e professores	1	5,9
Alunos, pais e professores	1	5,9
Total	17	100,0
Duração das sessões		
NC	8	47,1

Até 60 minutos	6	35,3
De 61 a 120 minutos	2	11,8
121 minutos ou mais	1	5,9
Total	17	100,0
Tempo total das intervenções		
NC (Não Consta)	8	47,1
1 ano letivo	2	11,8
2 anos	2	11,8
8 semanas	1	5,9
14 semanas	1	5,9
5 meses	1	5,9
6 semanas	1	5,9
3 anos	1	5,9
Total	17	100,0

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Sobre o tipo de avaliação utilizada nas pesquisas, 11 dos 17 artigos (64,7%) utilizaram somente instrumentos fechados de relato, enquanto quatro (23,5%) utilizaram uma combinação de instrumentos fechados e entrevistas, que são mais abertas. Um artigo (Top; Liew; Luo, 2017 5,9%) utilizou instrumentos fechados, entrevistas e coleta de média de alunos como método de avaliação e outro artigo (Kim et al., 2018, 5,9%) foi o outro a utilizar um método combinado de coleta de dados, ao realizar uma avaliação de instrumentos fechados de relato e analisar exames de ressonância magnética.

Em relação aos informantes dos instrumentos, que diz respeito a quais informantes foram avaliados, a maioria das pesquisas (n = 13, 76,5%) avaliou somente os alunos, duas pesquisas (11,8%), alunos e pais e uma pesquisa (5,9%) respectivamente com alunos, pais e professores e alunos e professores.

Na categoria “Duração das sessões”, a maioria da amostra (n = 8, 47,1%) não deu essa informação. O resultado foi descrito, então, como “NC” (“Não Consta”). A duração mais vezes identificada foi de até 60 minutos (n = 6, 35,3%). A falta de informação também ocorreu na categoria “Tempo de intervenção (total)”, em que oito artigos (47,1%) não apresentam a descrição do período total em que o programa ocorreu.

Tabela 2.3 - Dados relacionados ao número de intervenções, ao desenho das intervenções, ao formato das intervenções, à periodicidade das sessões e ao embasamento das intervenções

Categorias de análise	Frequência	%
Número de intervenções		
11 a 20	8	47,1
Seis a 10	4	23,5
NC (Não Consta)	3	17,6
21 ou mais	2	11,8
Total	17	100,0
Desenho das intervenções		
Quase-experimental	7	41,2
Pré-experimental	5	29,4
Experimental	5	29,4
Total	17	100,0
Formato das intervenções		
Em grupo	16	94,1
Individual e em grupo	1	5,9
Total	17	100,0
Periodicidade		
NC (Não Consta)	10	58,8
Uma sessão por semana	3	17,6
Duas sessões por semana	2	11,8
Quatro sessões por semana	1	5,9
Seis sessões por ano	1	5,9
Total	17	100,0
Embasamento das intervenções		
THS	8	47,1
THS + TCCs	5	29,4
Modelo restaurativo + Intervenção com toda a escola	1	5,9
Modelo restaurativo + Intervenção com toda a escola + THS	1	5,9
Intervenção com toda a escola + THS + TCCs	1	5,9
Intervenção com toda a escola	1	5,9
Total	17	100,0

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

A respeito do número de intervenções, a maioria ($n = 8$, 47,1%) das pesquisas aplicou de 11 a 20 sessões. Salienta-se também o número de artigos que não informaram o número de sessões ($n = 3$, 17,6%), o que prejudica a replicação e, por conseguinte, a confiabilidade nos resultados. A falta de informação também ocorreu na categoria “Tempo de intervenção (total)”, em que oito artigos (47,1%) não apresentam a descrição do período total em que o programa ocorreu.

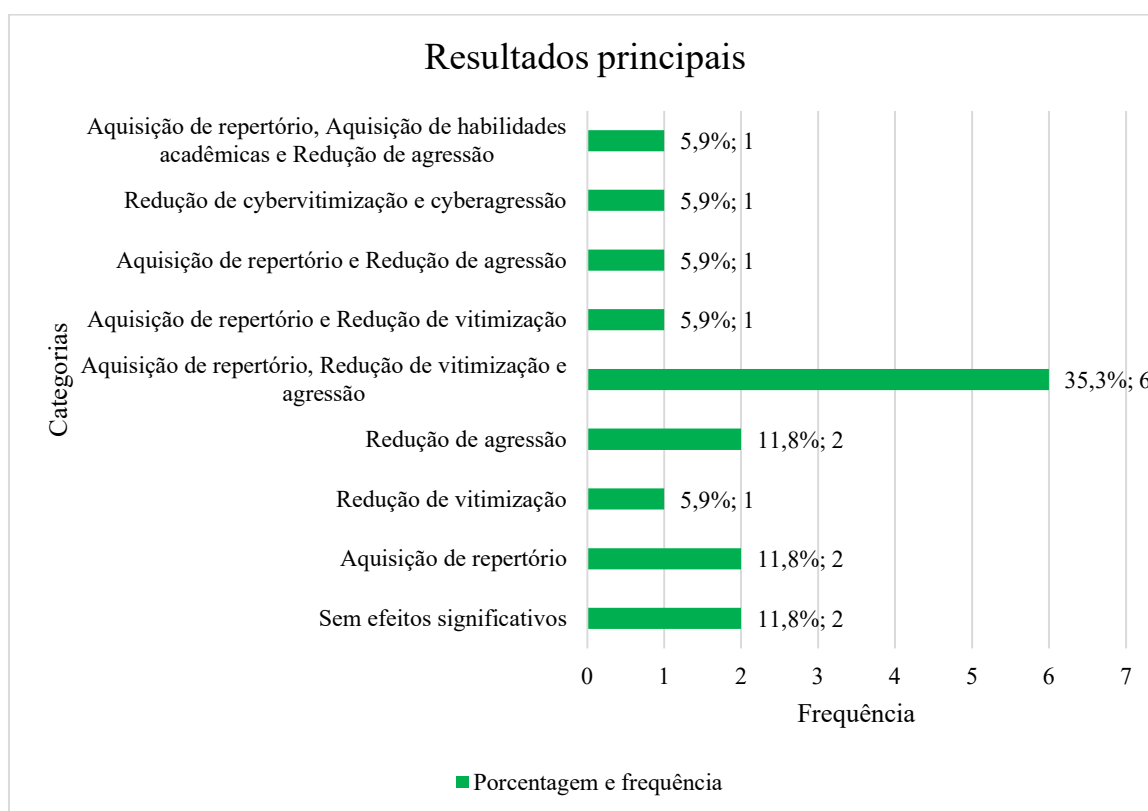
Antes de relatar sobre os desenhos metodológicos dos artigos, é prudente conceituar o que é um procedimento experimental, quase-experimental ou pré-experimental. Intervenções experimentais possuem amostra grande, suficiente para obter bom tamanho amostral; randomização dos participantes do grupo experimental e do grupo controle (neste grupo não há a variável independente, a fim de comparar os resultados da intervenção no grupo experimental com nenhuma intervenção); a avaliação de seguimento ou follow-up, a fim de avaliar se os resultados se sustentam sob o efeito do tempo. Quanto menos desses aspectos os estudos experimentais possuem, menor é a sua rigidez experimental e mais se dificulta a atribuição causal entre a intervenção realizada e os resultados obtidos (Selltiz; Wrightsman; Cook, 1987). Nas intervenções selecionadas na presente revisão, se observa um controle metodológico mediano: 41,2% ($n = 12$) das pesquisas foram quase-experimentais, em que não houve balanceamento de grupos, cegamento e/ou follow-up, isto é, avaliação posterior à intervenção (avaliação de seguimento) a fim de verificar se o resultado obtido logo após o procedimento se mantém com o tempo. 29,4% dos estudos foram pré-experimentais, sem comparação com grupo controle, e a mesma porcentagem foi de estudos experimentais, com balanceamento das amostras, follow-up e amostragem aleatória.

Quanto ao formato, a grande maioria dos artigos utilizou de intervenções grupais (94,1%; $n = 16$), enquanto uma única intervenção (Shinde et al., 2018) foi grupal e individual, uma vez que preconizava uma intervenção com toda a escola e, caso necessário, casos seriam atendidos individualmente pelo pesquisador ou pelo professor treinado pelos pesquisadores. Sobre periodicidade, a maioria dos estudos (58,8%; $n = 10$), como se pode observar na Tabela 2.3, não relatou detalhes sobre a periodicidade do programa interventivo.

Em relação aos procedimentos utilizados para embasar as intervenções antibullying, a maioria era de Treino de Habilidades Sociais (THS), com oito artigos (47,1%). Dentre esses, uma intervenção era curricular, ou seja, aplicada no contexto de sala de aula (Top; Liew; Luo, 2017). O segundo procedimento mais utilizado era o de THS com TCCs (Terapias Cognitivo-Comportamentais), com cinco estudos (29,4%). Uma parte menor utilizou modelos restaurativos, que são baseados em modelos sistêmicos e em justiça restaurativa, com resolução

de conflitos mediada (Morrison, 2005) em conjunto com toda a escola (n = 1; Acosta et al., 2019) e em conjunto com toda a escola e THS (n = 1; Bonell et al., 2018). Uma intervenção utilizou uma abordagem com toda a escola e estratégias de THS e TCCs (Salimi et al., 2019) e uma intervenção (5,9%) não deixou claro o modelo teórico que a embasava, apesar de explicitar os procedimentos em toda a escola e sendo uma intervenção multicomponente, com vários objetivos (Shinde et al., 2018). Os resultados principais dos artigos interventivos estão no Gráfico 2.2. É importante ressaltar que nessa análise, a interpretação de “Treino de Habilidades Sociais” (THS) foi bastante ampla, ao se considerar as intervenções presentes que possuíam habilidades sociais como comportamentos a serem ensinados e possuíam formato grupal. Também pode ser ressaltado que intervenções com toda a escola dizem respeito muito mais ao método empregado e ao seu escopo (com amostragem grande, já que possuem muitos objetivos adicionais) do que à teoria que embasa o estudo. Intervenções com toda a escola realizam reuniões com pais, formação de professores, ensinam educação sexual pertinente à idade dos alunos, realizam programas antidrogas etc. – tudo isso adicionado ao componente antibullying.

Gráfico 2.2 - Resultados dos estudos de intervenção



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Antes de relatar os resultados das intervenções, é importante relatar que o resultado “aquisição de repertório” diz respeito tanto à melhora de habilidades, quanto à redução de problemas de comportamento, alternativamente. A literatura mostra uma correlação negativa entre as duas variáveis (Bolsoni-Silva; Loureiro, 2016; Santos; Soares, 2016). Ademais, esse procedimento foi realizado com vistas a simplificar e aglutinar o relato dos resultados positivos das intervenções, que poderiam se dar por melhoras não-significativas em problemas de comportamento internalizantes ou externalizantes e melhoras significativas de habilidades sociais específicas ou vice-versa. Mesmo assim, os únicos estudos que mediram, conjuntamente com o bullying, problemas de comportamento, foram apenas dois: Becerra; Balarezo e Ruíz (2019) e Bonell et al. (2018). Apenas um estudo mensurou tanto habilidades como problemas de comportamento em agressores de bullying encaminhados pela polícia: Kim et al. (2018). Um estudo (Martínez Sangalle; Borda, 2020) mediu apenas habilidades sociais, descrevendo-as como importantes para a prevenção de bullying, e teve bullying como palavra-chave em seu artigo. Entretanto, não o mediu, caracterizando, então, um risco de viés, em que uma variável importante não foi mensurada e estava faltando.

Em grande parte, as intervenções foram bem-sucedidas, em que os alunos adquiriram repertório interpessoal e reduziram a vitimização e a agressão em bullying (35,3%; $n = 6$; Becerra; Balarezo; Ruíz, 2019; Borda; Saavedra Apuri, 2017; Caballo et al., 2011; Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia, 2005; Salimi et al., 2019; Shinde et al., 2018). Duas intervenções somente foram capazes de reduzir agressão (11,8%; Ferreira; Reyes Benitez, 2011; Murrieta et al., 2014), duas tiveram como desfecho positivo único a aquisição de repertório interpessoal (11,8%; Martínez Sangalle; Borda, 2020; Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia, 2007) e duas não possuíram nenhum efeito significativo (11,8%; Acosta et al., 2019; Cervera Rojas; Cuellar Sánchez; Parra Ocampo, 2019).

Os resultados a seguir foram específicos a um único programa de intervenção, respectivamente: aquisição de repertório interpessoal, aquisição de habilidades acadêmicas e redução de agressão em bullying (5,9%; Top; Liew; Luo, 2017), redução de cybervitimização e de cyberagressão (5,9%; Gradinger et al., 2016), aquisição de repertório interpessoal e redução de vitimização (5,9%; Bonell et al., 2018), aquisição de repertório interpessoal e redução de agressão (Kim et al., 2018) e somente redução de vitimização (5,9%; Silva et al., 2016).

Ao considerar o número de desfechos positivos e estatisticamente significativos, apenas duas intervenções não obtiveram nenhum (11,76%; Acosta et al, 2019; Cervera Rojas; Cuellar Sánchez; Parra Ocampo, 2019). Cinco artigos relataram somente um resultado significativo

(29,41%; Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia, 2007; Ferreira; Reyes Benitez, 2011; Martínez Sangalle; Borda, 2020; Murrieta et al., 2014; Silva et al., 2016), quatro artigos relataram a obtenção de dois desfechos positivos significativos (23,52%; Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia, 2005; Bonell et al., 2018; Gradinger et al., 2016; Kim et al., 2018) e seis estudos obtiveram três desfechos positivos significativos (35,29%; Becerra; Balarezo; Ruíz, 2019; Borda; Saavedra Apuri, 2017; Caballo et al., 2011; Salimi et al., 2019; Shinde et al., 2018; Top; Liew, Luo, 2017) dentre aquisição de repertório, redução de vitimização e/ou agressão e/ou aquisição de habilidades acadêmicas.

Entretanto, há de ser salientado que as pesquisas variaram em suas variáveis dependentes (VDs) - algumas, tinham como objetivos apenas a melhora das habilidades sociais. Outras, somente de vitimização em bullying, ou de redução de vitimização e melhora das habilidades sociais. Outras mais, de vitimização e agressão (pois, na prática, a redução em uma dessas variáveis não implica necessariamente na redução de outra, já que se mede geralmente o relato dos participantes), e assim por diante.

Por isso, faz-se necessário avaliar o cumprimento dos objetivos estabelecidos e avaliar se a hipóteses sobre as variáveis dependentes foram confirmadas. O critério estabelecido para a obtenção de resultados positivos foi o seguinte: sim – maioria das variáveis dependentes com sucesso; parcialmente – aproximadamente metade das variáveis dependentes; não – nenhuma variável dependente. Ao considerar o cumprimento objetivado de variáveis dependentes, 11,76% das intervenções não obtiveram nenhum cumprimento (Acosta et al, 2019; Cervera Rojas; Cuellar Sánchez; Parra Ocampo, 2019), 23,52% obtiveram o cumprimento parcial de suas VDs – aproximadamente metade dos objetivos cumpridos (Bonell et al., 2018; Ferreira; Reyes Benitez, 2011; Murrieta et al., 2014; Silva et al., 2016) e 64,70% cumpriram a maioria de seus objetivos (Becerra; Balarezo; Ruíz, 2019; Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia, 2005; 2007; Borda; Saavedra Apuri, 2017; Caballo et al., 2011; Gradinger et al., 2016; Kim et al., 2018; Martínez Sangalle; Borda, 2020; Salimi et al., 2019; Shinde et al., 2018; Top; Liew, Luo, 2017). Em conclusão, os resultados foram geralmente satisfatórios ao se levar em consideração que algumas pesquisas tinham como objetivo apenas reduzir vitimização ou agressão ou instalar repertório interpessoal.

Uma análise estatística que investiga a relação entre as intervenções serem protocoladas ou não, o número de resultados significativos e o cumprimento de seus objetivos, a partir do número de variáveis dependentes detalhadas em cada artigo, segue no Quadro 2.3.

Quadro 2.3 - Relação entre intervenções manualizadas/protocoladas e seus resultados

Artigo	Estudo baseado em manual ou protocolo	Manual ou protocolo	Resultados significativos	Atingiu os objetivos das VDs?
1. Acosta et al. (2019)	Sim	Restorative Practices Intervention (1999)	0	Não
2. Becerra; Balarezo; Ruíz (2019)	Sim	Strengthening Families Program (SFP; Child Trends, 2011)	3	Sim
3. Bonell et al. (2018)	Sim	Learning Together (2018)	2	Parcialmente
4. Borda; Saavedra Apuri (2017)	Não	-	3	Sim
5. Caballo et al. (2011)	Sim	Jugando y aprendiendo habilidades sociales (JAHSO; 2011)	3	Sim
6. Cervera Rojas; Cuellar Sánchez; Parra Ocampo (2019)	Sim	Modelo de protocolo de Rebolledo (2009), modificado por Henao e Perez (2011)	0	Não
7. Silva et al. (2016)	Sim	Del Prette e Del Prette (2013)	1	Parcialmente
8. Ferreira; Reyes Benitez (2011)	Não	-	1	Parcialmente
9. Gradinger et al. (2016)	Sim	ViSC Social Competence Program (2011, 2012)	2	Sim
10. Kim et al. (2018)	Não	-	2	Sim
11. Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia (2005)	Sim	Projeto TMR, Projeto Sócrates, Programa ECCE (2005)	2	Sim

12. Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia (2007)	Sim	Projeto TMR, Projeto Sócrates, Programa ECCE (2005)	1	Sim
13. Murrieta et al. (2014)	Sim	Comunidades amigas de la infância (CAI; 2011)	1	Parcialmente
14. Salimi et al. (2019)	Não	-	3	Sim
15. Martínez Sangalle; Borda (2020)	Não	-	1	Sim
16. Shinde et al. (2018)	Sim	SEHER (2018)	3	Sim
17. Top; Liew; Luo (2017)	Sim	Second Step (2008)	3	Sim

Fonte: elaborado pelo próprio autor (2024).

Como mostra o Quadro 2.3, a maioria das intervenções foi manualizada (64,70%, $n = 11$). Como a amostra de estudos é pequena, ela é não-paramétrica e, portanto, foi realizado o teste U de Mann-Whitney a fim de verificar a significância estatística da diferença entre os resultados. O $U = 24$ e o $p = 0,404$. Como $p > 0,05$, pode se afirmar que a diferença de quantidade de desfechos positivos entre intervenções manualizadas e não-manualizadas não é estatisticamente significativa. Ou seja, a diferença no número de resultados positivos das intervenções não dependeu, nesta amostra, das intervenções serem baseadas em manuais ou não.

A partir do mesmo quadro, poderia ser realizado o teste estatístico do Qui-Quadrado de Independência a fim de comparar a presença ou não de manuais e a confirmação das hipóteses das VDs (Variáveis Dependentes) dos estudos. Entretanto, dois pressupostos do teste não foram cumpridos: a amostra deveria ter 20% ou menos de categorias com resultados esperados menores do que 5 para que o teste fosse realizado, e teve 83,3% dessas categorias. Além disso, não deve haver categorias com frequência zero e, nesta amostra, não houve nenhum estudo não-manualizado que não atingiu nenhum objetivo. Sendo assim, não foi possível realizar esse teste devido ao número amostral baixo (Tabachnik; Fidell, 2013). Do mesmo modo, o teste Qui-Quadrado foi impossibilitado em sua realização com o objetivo de comparar outras variáveis, que se mostram no Quadro 2.4:

Quadro 2.4 - Relação entre comportamentos-alvo, comportamentos-problema, embasamento e resultados das intervenções

Artigo	Manual	Comportamentos-alvo	Comportamentos-problema	Embasamento	Resultados significativos	Atingiu os objetivos nas VDs?
1. Acosta et al. (2019)	Sim	Suporte social e HS	Vitimização e Cyber vitimização	Modelo restaurativo + intervenção com toda a escola	0	Não
2. Becerra; Balarezo; Ruíz (2019)	Sim	HS e Autocontrole	Vitimização e Agressão	THS	3	Sim
3. Bonell et al. (2018)	Sim	Suporte social e Clima escolar	Vitimização e Agressão	Modelo restaurativo + intervenção com toda a escola + THS	2	Parcialmente
4. Borda; Saavedra Apuri (2017)	Não	Suporte social, HS, autoconhecimento, autoeficácia e autocontrole	Vitimização e Agressão	THS + TCCs	3	Sim
5. Caballo et al. (2011)	Sim	HS	Vitimização e Agressão	THS	3	Sim

6. Cervera Rojas; Cuellar Sánchez; Parra Ocampo (2019)	Sim	HS e Autocontrole	Observação	THS	0	Não
7. Silva et al. (2016)	Sim	Suporte social, HS e Autocontrole	Vitimização, Agressão e Observação	THS + TCCs	1	Parcialmente
8. Ferreira; Reyes Benitez (2011)	Não	HS, Autocontrole e Autoconhecimento	Não Consta	THS	1	Parcialmente
9. Gradinger et al. (2016)	Sim	HS, Conhecimento sobre bullying, Autocontrole	Cyber vitimização e Cyber agressão	THS	2	Sim
10. Kim et al. (2018)	Não	HS e Autocontrole	Agressão	THS + TCCs	2	Sim
11. Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia (2005)	Sim	HS	Vitimização e Agressão	THS	2	Sim

12. Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia (2007)	Sim	HS e Autoconhecimento	Vitimização e Agressão	THS + TCCs	1	Sim
13. Murrieta et al. (2014)	Sim	HS, Autocontrole e Autoconhecimento	Vitimização e Agressão	THS	1	Parcialmente
14. Salimi et al. (2019)	Não	Conhecimento sobre bullying, Autoeficácia, Suporte social, Aprendizagem observacional e percepção sobre normas sociais, Expectativas sobre consequências, Percepção sobre situação Autocontrole)	Vitimização e Agressão	Intervenção com toda a escola + THS + TCCs	3	Sim
15. Martínez Sangalle; Borda (2020)	Não	Suporte Social e HS	Vitimização e Agressão	THS	1	Sim
16. Shinde et al. (2018)	Sim	Conhecimento sobre bullying, Clima escolar e Habilidades Acadêmicas	Vitimização e Agressão	Intervenção com toda a escola	3	Sim
17. Top; Liew; Luo (2017)	Sim	Conhecimento sobre bullying, Habilidades sociais, Autocontrole,	Vitimização e Agressão	THS + TCCs	3	Sim

		Autoconhecimento e Habilidades acadêmicas				
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pelo próprio autor (2024).

Do mesmo modo que no Quadro 2.3, o Quadro 2.4 dispõe sobre características das intervenções reunidas na revisão sistemática, e tenta verificar relações entre essas características, o número de resultados positivos e o atingimento de objetivos de suas variáveis dependentes estabelecidas. As características dos estudos nesse quadro foram as variáveis presença de manual, comportamentos-alvo, comportamentos-problema, embasamento teórico das intervenções, número de resultados significativos e o atingimento de objetivos de suas variáveis dependentes estabelecidas. Assim como no Quadro 2.3, qualquer relação foi impossível de ter sido feita com a variável “atingimento de objetivos nas VDs”, pois a amostra dos estudos é muito pequena para a realização de testes de cruzamento de dados qualitativos (Qui-Quadrado).

Entretanto, numa análise mais qualitativa dos dados, tem-se que uma intervenção que não obteve nenhum resultado estatisticamente significativo tratava de vitimização e cyber vitimização em bullying (Acosta et al., 2019), com o dado conflitante de que Gradinger et al. (2016) é uma intervenção para bullying, mas que foi aplicada no contexto de cyberbullying, a fim de testar se componentes tradicionais serviriam para o contexto virtual. A partir disso, pode ser levantada a hipótese de que os dois fenômenos possuem pelo menos alguma semelhança, e que pode ser contraproducente construir e efetivar componentes exclusivamente de cyberbullying. A baixíssima limitação do número da amostra não permite que essa hipótese seja inteiramente apoiada, no entanto.

Nessa mesma análise, não é possível estabelecer quais comportamentos-alvo são os mais efetivos, dado ao tamanho amostral pequeno, mas tem-se que a maioria dos estudos ensina habilidades sociais (15 de 17, 88,23%) e autocontrole (10 de 17, 58,82%). Ou seja, além de serem ensinadas habilidades desejadas socialmente, são ensinados meios para o estudante lidar com a raiva, evitando situações de bullying. Além disso, são dadas maiores possibilidades ao estudante para que ele adquira amigos e obtenha apoio emocional, e se ensina os alunos a tirarem dúvidas com o professor, por exemplo, através do suporte social (6 de 17, 35,29%). Esses três comportamentos-alvo obtiveram resultados mistos.

A psicoeducação sobre bullying foi presente em 4 dos 17 artigos (23,52%). Nota-se que essa categoria diz respeito a ensinar os estudantes sobre os papéis de bullying, seus processos principais, potenciais efeitos etc., podendo ter caráter preventivo. Nesses quatro estudos, ela foi adicionada a outros componentes (habilidades sociais e autocontrole, Gradinger et al., 2016; autoeficácia, suporte social, aprendizagem observacional e percepção sobre normas sociais, expectativas sobre consequências, percepção sobre situação e autocontrole, Salimi et al., 2019; clima escolar e habilidades acadêmicas, Shinde et al., 2018; habilidades sociais, autocontrole,

autoconhecimento e habilidades acadêmicas, Top, Liew, Luo; 2017), e foi o único aspecto cujas intervenções atingiram a maioria de seus objetivos sem resultados parciais ou nada significativos. Ou seja, a psicoeducação aparenta ser um componente importante que eleva a efetividade dos programas interventivos.

Sobre as teorias que embasavam as intervenções, nenhuma pode ser destacada como mais efetiva ou eficaz, visto que o número amostral pequeno não permitiu o uso de estatística inferencial para a testagem. Um dado que pode ser ressaltado foi a ausência de intervenções de base psicodinâmica (Psicanálise, Psicologia Analítica etc.) na amostragem, provavelmente pela diferença no uso de termos cuja presente revisão não foi capaz de rastrear. A seguir, se encontra o Quadro 2.5, que possui uma relação mais detalhada de quais classes de habilidades sociais cada intervenção apresentou, assim como outros comportamento-alvo.

16	✓													✓	✓	V/A	3	S
17	✓						✓		✓			✓	✓		✓	V/A	3	S

Fonte: elaborado pelo próprio autor (2024).

³Nota: CAs: comportamentos-alvo; CA1: Conhecimento sobre bullying; CA2: Autoeficácia; CA3: Suporte social; CA4: Aprendizagem observacional e percepção sobre normas sociais; CA5: Expectativas sobre consequências; CA6: Percepção sobre situação; CA7: Habilidades sociais empáticas; CA8: Habilidades sociais assertivas; CA9: Habilidades sociais de comunicação e civilidade; CA10: Expressividade emocional; CA11: Seguir regras e instruções; CA12: Autocontrole; CA13: Autoconhecimento; CA14: Clima escolar; CA15: Habilidades sociais acadêmicas, CP: Comportamento-problema, V: Vitimização; A: Agressão; CV: Cyber vitimização; CA: Cyber agressão; NC: Não consta; O: Observador RS: Resultados significativos; AO: Atingimento de Objetivos; S: Sim; N: Não; P: Parcialmente.

Uma análise estatística inferencial do Quadro 2.5 se faz impossibilitada assim como nos quadros anteriores. Há de se salientar, também, que a análise dos comportamentos-alvo ensinados possui risco de viés pelo fato da presente revisão não ter sido cegada e pela possibilidade de ter havido outros comportamentos-alvo que não foram relatados nos artigos da presente amostra. Entretanto, uma análise estatística descritiva mostra que os comportamentos-alvo que se fizeram mais presentes nos programas foram CA7 (Habilidades sociais empáticas, 64,70%), CA12 (Autocontrole, 58,82%), CA8 (Habilidades sociais assertivas, 52,94%). Os artigos que ensinaram esses comportamentos obtiveram resultados mistos, ou seja, alguns não obtiveram nenhum resultado significativo, ou obtiveram resultados parciais, ou obtiveram a maioria de resultados positivos significativos. Ao mesmo tempo, o comportamento CA9 (Habilidades sociais de comunicação e civilidade, 52,94%) obteve uma boa relação com a obtenção de resultados: os estudos que ensinaram esse comportamento obtiveram ao menos metade de resultados significativos (resultados parciais). Aqui, os “resultados significativos” dizem respeito aos resultados estatisticamente significativos relatados pelos artigos com algum critério estatístico os embasando – por exemplo, o $p < 0,05$.

Sobre o Suporte social (CA3), 35,29% dos estudos da amostra o tiveram como objetivo, e esses estudos tiveram resultados mistos: um não obteve resultados estatisticamente significativos (Acosta et al., 2019), outros dois obtiveram aproximadamente metade de suas hipóteses de melhora cumpridas (Bonell et al., 2018; Silva et al., 2016) e três estudos tiveram a maioria dos objetivos cumpridos (Borda; Saavedra Apuri, 2017; Martínez Sangalle; Borda, 2020; Salimi et al., 2019). Como já mostrou o Quadro 2.5, todos os estudos que tiveram o CA1 (Conhecimento sobre bullying, através de psicoeducação) como comportamento a ser treinado, cumpriram a maioria dos objetivos. São eles: Gradinger et al., 2016; Salimi et al., 2019; Shinde et al., 2018 e Top, Liew, Luo; 2017. Nota-se, ao analisar esses estudos mais de perto, que possuem um rigor metodológico acima da média em alguns aspectos da amostra em geral.

Nos comportamentos-alvo Autoeficácia (CA2) e Habilidades sociais acadêmicas (CA15), os estudos obtiveram três desfechos estatisticamente significativos (o máximo de resultados significativos aqui classificados) e tiveram melhora na maioria de suas variáveis dependentes (VDs). São eles: Borda; Saavedra Apuri (2017) e Salimi et al. (2019) – Autoeficácia – e Shinde et al. (2018) e Top; Liew; Luo (2017) – Habilidades acadêmicas. Todas as intervenções que tinham como comportamento-problema uma única variável (em observadores do bullying somente, Cervera Rojas; Cuellar Sánchez; Parra Ocampo, 2019; medindo resultados em vítimas, somente, Silva et al., 2016) ou uma variável adicionada a ela mesma no contexto virtual (Acosta et al., 2019), obtiveram resultados positivos parciais ou

nenhum resultado, com exceção do artigo 10, que objetivava apenas reduzir problemas de comportamento de agressores, e foi significativamente efetivo (Kim et al., 2018). Ademais, a grande maioria das intervenções ($n = 11$, 64,70%) se propôs a intervir e a medir resultados sobre agressão e vitimização. O Quadro 2.6, que apresenta aspectos das intervenções e seus resultados, é mostrado a seguir.

Quadro 2.6 - Relação entre número de intervenções, tempo total, duração das sessões, periodicidade e resultados das intervenções

Artigo	Número de intervenções	Tempo total	Duração das sessões	Periodicidade	Resultados significativos	Atingiu os objetivos nas VDs?
1. Acosta et al. (2019)	Não consta	2 anos	Não consta	Não consta	0	Não
2. Becerra; Balarezo; Ruíz (2019)	11 a 20	Não consta	De 61 a 120 minutos	Não consta	3	Sim
3. Bonell et al. (2018)	11 a 20	5 meses	Não consta	Seis sessões por ano	2	Parcialmente
4. Borda; Saavedra Apuri (2017)	11 a 20	Não consta	Não consta	Não consta	3	Sim
5. Caballo et al. (2011)	11 a 20	14 semanas	Até 60 minutos	Uma sessão por semana	3	Sim
6. Cervera Rojas; Cuellar Sánchez; Parra Ocampo (2019)	Não consta	Não consta	Até 60 minutos	Não consta	0	Não
7. Silva et al. (2016)	6 a 10	8 semanas	Até 60 minutos	Uma sessão por semana	1	Parcialmente
8. Ferreira; Reyes Benitez (2011)	11 a 20	Não consta	Até 60 minutos	Não consta	1	Parcialmente
9. Gradinger et al. (2016)	11 a 20	1 ano letivo	De 61 a 120 minutos	Não consta	2	Sim

10. Kim et al. (2018)	6 a 10	Não consta	Não consta	Duas sessões por semana	2	Sim
11. Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia (2005)	Não consta	3 anos	Não consta	Não consta	2	Sim
12. Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia (2007)	11 a 20	Não consta	Até 60 minutos	Não consta	1	Sim
13. Murrieta et al. (2014)	6 a 10	Não consta	121 minutos ou mais	Não consta	1	Parcialmente
14. Salimi et al. (2019)	21 ou mais	6 semanas	Não consta	Quatro sessões por semana	3	Sim
15. Martínez Sangalle; Borda (2020)	11 a 20	Não consta	Não consta	Não consta	1	Sim
16. Shinde et al. (2018)	6 a 10	1 ano letivo	Não consta	Uma sessão por semana	3	Sim
17. Top; Liew; Luo (2017)	21 ou mais	2 anos	Até 60 minutos	Duas sessões por semana	3	Sim

Fonte: elaborado pelo próprio autor (2024).

O Quadro 2.6 mostra a grande quantidade de dados faltantes a respeito do detalhamento de aspectos das intervenções, com muitas categorias não constando nos artigos, assim como as técnicas utilizadas nas intervenções (pergunta 7 do RTI Item Bank). Devido a esse fato, fica impossibilitada a análise de qual categoria faz obter o resultado mais efetivo, ou o maior número de resultados. Todavia, uma análise descritiva é possível. As intervenções que apresentaram duração das sessões até 120 minutos (2 de 17, 11,76%, Becerra; Balarezo; Ruíz, 2019; Gradinger et al., 2016) atingiram a maior parte de seus objetivos. Os números de sessões informados mais comuns (de 6 a 10 e de 11 a 20) atingiram pelo menos parcialmente os objetivos estipulados, enquanto os artigos que não informaram o número de sessões (3 dos 17, 17,64%, Acosta et al. 2019; Cervera Rojas; Cuellar Sánchez; Parra Ocampo, 2019; Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia, 2005) obtiveram resultados mistos: apenas um (Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia, 2005) teve parcialmente resultados estatisticamente significativos, enquanto os outros dois não obtiveram nenhum. A grande maioria dos estudos não informou o tempo total de duração das intervenções, então uma análise é inadequada. Observa-se que todos os estudos que informaram a sua periodicidade obtiveram resultados ao menos parcialmente satisfatórios. Porém, é importante ressaltar que, tanto nesse quadro quanto nos anteriores, correlação não significa causalidade: a obtenção de resultados satisfatórios não se deve à descrição de procedimentos interventivos ou comportamentos ensinados nesses programas – essa análise foi feita apenas a fim de obter um panorama sobre o que é ensinado e sobre quais problemas se dá maior atenção.

O que parece mais adequado é dizer que os estudos que descreveram seus procedimentos possuem resultados ao menos parcialmente satisfatórios, enquanto os que não o fazem possuem resultados de todo o tipo – exceto resultados iatrogênicos (maioria significativos, parcialmente, nenhum resultado significativo), que não foram medidos em nenhum estudo.

5.6 DISCUSSÃO

A revisão realizada buscou descrever as principais características de intervenções antibullying, baseadas em diversos modelos, com o objetivo de aprimorar repertórios interpessoais e diminuir a ocorrência de bullying. Pode ser relatado, apesar da enorme variabilidade de instrumentos e, então, da impossibilidade de ser realizada uma metanálise sobre a eficácia dessas intervenções, que elas geralmente cumpriram seus objetivos estabelecidos, mas há grandes lacunas metodológicas. Então, uma descrição e discussão dos

dados obtidos através da análise descritiva de categorias e do instrumento RTI Item Bank (Viswanathan; Berkman, 2011) é feita a seguir.

Na análise da categoria “região geográfica” (Quadro 2.1), se obteve a informação de que a maior frequência dos artigos era da América Latina. Esse dado pode ser atribuído ao uso dos bancos de dados, que possuem como maioria as publicações em português ou espanhol. Apesar desse resultado, é sabido que no contexto latino-americano há uma grande distância entre a pesquisa e inovação que as universidades produzem e o desenvolvimento de tecnologias ou produtos para o setor privado. É preciso aprimorar cada vez mais a ciência feita na América Latina, promovida por desenvolvimento endógeno e pelas trocas de experiências internacionais, a fim de desenvolver sustentavelmente a região num panorama geral (Álvarez; Natera; Castillo, 2019).

A respeito da idade mais predominante nas pesquisas interventivas (Quadro 2.1), os estudos selecionados na revisão abarcaram majoritariamente somente o Ensino Fundamental Anos Finais (58,8%, $n = 10$). Esse dado pode ser atribuído pelo fato de a idade ter sido critério de seleção para a revisão sistemática. Esse critério foi estabelecido pois a literatura atual descreve o bullying aumentando de frequência durante a transição escolar (Silva et al., 2022), quando os alunos mudam de escola e, com isso, há várias outras mudanças decorrentes desta.

A pergunta número 10 do RTI Item bank (Viswanathan; Berkman, 2011), que diz respeito sobre a falta de equilíbrio entre grupo controle e experimental ($n = 6$) e ausência de grupo controle ($n = 5$) nas intervenções, explicita mais uma grande dificuldade, pois sem um grupo controle para comparação – em que não houve intervenção – é impossível retirar a hipótese de que a melhora obtida foi devida ao tempo, ao acaso, dentre outros fatores, e não pela implementação da intervenção (Santos et al., 2020). Além disso, não controlar características entre os grupos controle e experimental (como número de participantes ou características sociodemográficas, além de sexo e idade, por exemplo), pode fazer com que a comparação entre eles seja desequilibrada, havendo também um risco de viés (Double; McGrane; Hopfenbeck, 2020; Waissman, 2022). Falcão e Bolsoni-Silva (2015) argumentam que a adesão em escolas é difícil de ser obtida e, então, se presume que o controle mais rigoroso dos grupos também é prejudicado (Barry et al., 2018). Esse fato também se deve por fatores culturais e econômicos (Skeen et al., 2019), em que os estudos com maior controle são provenientes de países mais ricos ou financiados por instituições desses países.

A pergunta 15, assim como na revisão sistemática de estudos descritivo-observacionais sobre bullying e habilidades sociais (Gráfico 1.1) apresentou riscos de viés consideráveis na presente revisão (Gráfico 2.1), sendo a maioria classificada com risco de viés indeterminado,

retirando escalas específicas de instrumentos e aplicando-as com testagem na própria pesquisa. É importante que os instrumentos utilizados nas pesquisas, além de outros fatores, sejam confiáveis e validados para que seus resultados obtidos também o sejam (Cunha; Neto; Stackfleth, 2016a; 2016b). É necessário, portanto, diferenciar as propriedades psicométricas da validade e da confiabilidade. A validade psicométrica descreve a comparação entre os construtos teóricos e os construtos aplicados na prática pelo instrumento, verificando se o instrumento realmente mede o que se pretende medir (Cunha; Neto; Stackfleth, 2016b). A confiabilidade psicométrica, por sua vez, diz respeito à garantia de qualidade do instrumento, visando obter resultados consistentes e reprodutibilidade (Cunha. Neto; Stackfleth, 2016a). A literatura (Del Prette; Del Prette, 2009) mostra que a falta de uniformidade dos instrumentos é reflexo da falta de uniformidade teórica. Essa grande variabilidade de instrumentos impossibilitou a realização de uma metanálise, pois seria inadequado assumir a equidade de construtos medidos pelos instrumentos.

A pergunta número 17 (Viswanathan; Berkman, 2011), que discorre sobre o relato (ou ausência dele) do período entre o pós-teste e a avaliação de seguimento, ou à ausência de avaliação de seguimento, mostra dados inquietantes. Os seus dados indicam majoritariamente alto risco de viés, com 52,94% ($n = 9$) dos artigos não possuindo avaliação de seguimento. O fato de a intervenção possuir avaliação follow-up é importante pois permite analisar se os resultados se mantêm com o tempo, isto é, se são mais ou menos duradouros (Barry et al., 2018).

Na pergunta 28, três (Ferreira; Reyes Benitez, 2011; Gradinger et al., 2016; Top; Liew; Luo, 2017) dos 17 artigos descreveram parcialmente suas limitações, enquanto o restante (82,35%) detalhou todas. Conforme detalham a APA (American Psychological Association, 2006) e Souza Filho, Tritany e Struchiner (2022), relatar as limitações metodológicas de uma pesquisa é considerado uma boa prática pois mostra possíveis fragilidades e aponta direções para pesquisas futuras que visem aprimoramentos.

Na categoria “procedimentos de coleta de dados”, vista na Tabela 2.1, os dados revelam que a enorme maioria dos estudos utilizou somente o relato. Esse fato representa um risco de viés, já que avaliações de relato de crianças estão sujeitas ao efeito da desejabilidade social (Vieira-Santos; Del Prette; Del Prette, 2018), especialmente com estudantes que possuem problemas internalizantes, mais retraídos socialmente e que, assim, possuem maiores chances de mascarar seu relato (Santos; Soares, 2016; Valdés Cuervo et al., 2016). Portanto, é preciso que as avaliações sejam feitas em múltiplos contextos, se tornando mais fidedignas (Del Prette; Del Prette, 2009). A literatura discorre que vantagens da utilização em pesquisas dos instrumentos padronizados de relato são o menor tempo gasto na aplicação e na correção, ao

passo que a observação sistemática do comportamento é mais fidedigna, mas mais custosa. Por isso, se coloca que a dicotomia relato ou observação não se faz necessária e, aliás, o uso conjunto desses métodos pode ser o mais confiável (Sturmey, 1996/2022) e talvez o ideal.

Na categoria “análise de dados” (também na Tabela 2.1), a grande maioria dos estudos teve como método a análise estatística descritiva e inferencial (quantitativa), com poucos modelos mistos (quantitativo-qualitativos). Modelos mistos são encorajados, porque avaliam de forma personalizada e avaliam também a satisfação dos participantes da intervenção, o que é também essencial para construir um bom arcabouço de evidências, pois se deve considerar não apenas a eficácia da intervenção, isto é, se ela funciona em contextos de pesquisa, mas também sua efetividade em contextos práticos (American Psychological Association, 2006).

Na categoria “tipos de comportamento” (Tabela 2.1), se observou que a maioria dos estudos considerou tanto comportamentos problemáticos quanto comportamentos habilidosos em suas medidas. Isso se faz importante, pois a pura eliminação de comportamentos problemáticos, sem o ensino de comportamentos saudáveis que possam produzir as mesmas consequências (como por exemplo, a atenção, a expressão de sentimentos, o estabelecimento de amizades, a defesa dos próprios direitos, dentre outras classes de comportamento e consequências reforçadoras), há a chance dos problemas reaparecerem com vistas a obter esses reforçadores mas de forma inadequada, pelo que a literatura comumente denomina “substituição de sintomas” (Goldiamond, 1974/2002). As revisões de Fox, Farrington e Ttofi (2012) e Silva et al. (2017; 2018) não realizaram essa diferenciação.

Sobre os tipos de avaliação realizados (Tabela 2.2), um número alto de pesquisas utilizou somente instrumentos fechados de relato ($n = 11$) e um número menor, instrumentos fechados de relato e entrevistas ($n = 4$). A utilidade das entrevistas não pode ser descartada, pois sua análise de dados, mais ampla, pode permitir uma coleta de dados mais idiossincrática (individualizada) que os instrumentos fechados não permitem. Usando entrevistas ou não, os pesquisadores devem se atentar à individualidade dos casos analisados, uma vez que o aspecto diferencial dos indivíduos é muitas vezes o ponto-chave de suas melhoras e, portanto, um dos fatores que devem ser considerados primordiais num procedimento baseado em evidências (American Psychological Association, 2006).

Os pesquisadores aplicaram instrumentos nos alunos exclusivamente em grande parte das vezes (Tabela 2.2), significando que as pesquisas geralmente avaliaram seus efeitos somente no contexto escolar - o que não permite concluir se os resultados das intervenções se generalizaram para outros contextos, como o familiar. Apesar de ser difícil, conseguir o relato dos pais e dos professores pode ser muito vantajoso, pois se obtém dados a respeito da

percepção de pessoas geralmente externas à intervenção, mas que indiretamente impactam em seus efeitos, pois interagem com as crianças. Além disso, são obtidos dados sobre a generalização do comportamento em contextos diferentes, escola e ambiente familiar. Seu uso, então, é de muita ajuda para concluir ou não se um resultado se mantém em diversos contextos (Del Prette; Del Prette, 2009; Falcão, Bolsoni-Silva, 2015).

As categorias que dizem respeito ao tempo total das intervenções, à duração de cada sessão interventiva (Tabela 2.2) e às suas frequências, desenhos metodológicos, formato e periodicidade (Tabela 2.3) falam sobre o quanto esses aspectos interventivos foram detalhados. Assim como na pergunta 7 do RTI Item Bank, os artigos não descreveram, em sua maior parte, detalhes das intervenções. Casali (2019) aponta que a duração total dos programas depende da duração de cada sessão, do número de sessões, da periodicidade em que ocorrem, da viabilidade e da demanda de cada local, enquanto a periodicidade depende da viabilidade e da demanda. Entretanto, aponta duas horas como o ideal de tempo de duração. Moretto e Bolsoni-Silva (2021), num treino de habilidades sociais com universitários, também tiveram 2 horas de duração por sessão. Santana et al. (2022) também realizaram intervenções com universitários, mas no ambiente virtual, e tiveram sessões de duas horas de duração. Abrahão, Elias e Bolsoni-Silva (2022) realizaram THS com pré-adolescentes de 12 e 13 anos de idade com TDAH, utilizando o manual PROMOVE-Crianças (Falcão; Bolsoni-Silva, 2016), com duração de uma hora e meia. Na utilização original do programa PROMOVE-Crianças, com o programa promovendo habilidades sociais em crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais (Falcão; Bolsoni-Silva, 2015), a duração das sessões foi de aproximadamente de uma hora.

Ao serem comparados esses dados de características de intervenções com o Quadro 2.6, que diz respeito à amostra da presente revisão sistemática, observa-se que a literatura tem embasamento ao relatar que a duração de até duas horas por sessão é efetiva: os dois artigos que informaram essa duração obtiveram desfechos positivos (Becerra; Balarezo; Ruíz, 2019; Gradinger et al., 2016). Os artigos que informaram o número de sessões tiveram por maioria de seis a 20 sessões, e eles atingiram pelo menos metade de seus objetivos propostos, enquanto os que não informaram esse detalhe, ou não obtiveram nenhum desfecho significativo (Acosta et al. 2019; Cervera Rojas; Cuellar Sánchez; Parra Ocampo, 2019) ou obtiveram resultados parciais (Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia, 2005). Os artigos que informaram a sua periodicidade relataram resultados pelo menos satisfatórios, e se observa maior frequência de intervenções feitas uma ou duas vezes por semana. Em conclusão, se pode indicar que a maioria das intervenções que informava esses detalhes metodológicos apresentou

de uma a duas horas de duração por sessão, de seis a 20 sessões, e uma ou duas sessões por semana.

Fox, Farrington e Ttofi (2012) indicaram que programas mais intensivos (com maior duração de cada sessão; no total, 20 horas ou mais) e intervenções mais duradouras (no tempo total de intervenção) são mais efetivas. Além disso, encontraram que intensidade e duração no treinamento de professores é também mais efetivo. Porém, salientaram que um tempo interventivo muito grande pode prejudicar a adesão, especialmente de vítimas de bullying, que são mais propensas à evasão escolar (Fox; Farrington; Ttofi, 2012). Silva et al. (2017) relataram que a maioria dos artigos interventivos que analisaram foi desenvolvida em 10 sessões ou menos, e que os professores foram geralmente os responsáveis pela implementação das intervenções. Ao cruzar esse dado com o da revisão sistemática de Fox, Farrington e Ttofi (2012), se hipotetiza que a razão de muitas intervenções não terem sido efetivas foram as baixas intensidade e duração. A partir dessa hipótese, se recomenda, então, que intervenções antibullying tenham pelo menos 20 horas no total, com duração que abrange de seis meses a um ano letivo, podendo ser realizadas 10 sessões de duas horas cada.

Na categoria “embasamento” (Tabela 2.3 e Quadro 2.4), observou-se grande variabilidade de construtos teóricos aplicados para o mesmo fim: melhorar habilidades interpessoais em programas interventivos. Deve-se salientar que o campo das relações interpessoais é muito vasto, utilizando diversas denominações e distinguindo-se por suas orientações teóricas (Bolsoni-Silva, Carrara, 2010; Oliveira; Muszkat, 2021), como Habilidades Socioemocionais, Habilidades Sociais, Inteligência Emocional, Competências Socioemocionais, dentre outras – assim como as Terapias Cognitivo-Comportamentais, como a Teoria Sociocognitiva de Bandura que se diferencia da Terapia Cognitivo-Comportamental beckiana “clássica”. Como muitos artigos se prestaram mais a descrever variáveis sobre bullying do que sobre a teoria em si, dificultando a análise sobre qual teoria embasa a pesquisa, deve-se interpretar esta categoria com bastante cautela. Como relatado abaixo do Quadro 2.2, a falta de um claro e detalhado embasamento teórico e a amostra muito pequena impossibilitam a análise estatística de qual teoria é mais efetiva para embasar as intervenções. Uma análise descritiva é feita ao se considerar o insucesso na obtenção de resultados, em que não parece haver relação entre o embasamento teórico e a obtenção de resultados. A revisão de Fox, Farrington e Ttofi (2012) não indicou o embasamento teórico dos estudos que analisou. Silva et al. (2017) indicaram que a maior parte de suas intervenções era de cunho cognitivo-comportamental, mas não analisaram se isso afeta ou não a efetividade, ao passo que, no ano seguinte, Silva et al. (2018) não incluíram uma análise de embasamento em sua revisão

sistemática, pois todas as intervenções analisadas pelos autores eram de Treinos de Habilidades Sociais.

Um achado interessante é que nenhuma intervenção desta amostra se baseou em modelos psicodinâmicos. Esses modelos parecem existir, embora não extensamente utilizados, e conceituam o bullying como uma forma de dinâmica social inconsciente e grupal, em que o indivíduo não percebe o poder de seu grupo sobre sua violência ou, se ele percebe, ele não o admite ou reconhece (Bermudez, 2017; Twemlow; Sacco; Bennett, 2018). Esse tipo de teoria psicodinâmica sobre a violência e seu fator cultural e social se faz presente desde “Psicologia das Massas e a Análise do Eu” (Freud, 1920-1923/2011). Um componente que faz ligar tanto as teorias psicodinâmicas quanto teorias sociocognitivas e comportamentais sobre o bullying é o entendimento da agressão como um fenômeno social, em que o indivíduo aprende com o exemplo – ou seja, em termos analítico-comportamentais, é modelado por seu ambiente (outras pessoas) para esse comportamento, sabendo desse fator ou não.

O Gráfico 2.2 detalha os resultados principais das intervenções. As intervenções, em sua grande maioria, obtiveram efeitos positivos em pelo menos um aspecto (a aquisição de repertório interpessoal, a redução de vitimização ou a redução de agressão), tendo, no banco de dados de 17 estudos, apenas dois que não possuíram nenhum efeito significativo (11,8%; Acosta et al., 2019 e Cervera Rojas; Cuellar Sánchez; Parra Ocampo, 2019).

A intervenção de Acosta et al. (2019) apresentou resultados que indicaram que práticas restaurativas com toda a escola (funcionários e professores) não foram estatisticamente significativas para diminuir o bullying, diferentemente de Bonell et al. (2018), que realizaram também uma intervenção com toda escola, com práticas restaurativas e aspectos socioemocionais e obtiveram sucesso. Salimi et al. (2019) também fizeram intervenção com toda a escola, com construtos sociocognitivos, e tiveram bons resultados. Além disso, Shinde et al. (2018) também realizaram uma intervenção com toda a escola, objetivando vários aspectos de saúde na adolescência que a OMS aponta, e obtiveram bons resultados. Não parece existir, então, relação entre o modelo teórico e a obtenção ou não de resultados.

A intervenção de Cervera Rojas, Cuellar Sánchez e Parra Ocampo (2019) foi feita somente com observadores de bullying, com o objetivo de ensiná-los habilidades sociais e, assim, eles seriam capazes de fazer o bullying cessar, baseados na premissa que os observadores também ajudam indiretamente a manter a violência reforçando os agressores (Gutiérrez Ángel, 2018; Manzini, 2018). O programa foi ineficaz, e os autores atribuíram o insucesso à implementação de algumas sessões de um manual que requeria todos os papéis do bullying presentes no programa, à restrição de tempo imposta pela escola (uma hora por sessão) e ao

fato de o instrumento de avaliação utilizado ser inapropriado para a idade da amostra. Por isso, pode-se atribuir a hipótese de a falta de sucesso ser devida à implementação apenas parcial dos estudantes envolvidos em bullying (Silva et al., 2017) - apenas os observadores - e a dificuldades metodológicas (Cunha; Neto; Stackfleth, 2016a; 2016b) e de adesão (Silva, 2022).

Pressupõe-se que, teoricamente, com a melhora de habilidades sociais, tende-se a diminuir a agressão e a vitimização em bullying, e os problemas de comportamento, já que possuem uma correlação negativa, como mostra a literatura (Bolsoni-Silva; Loureiro, 2016; Casali-Robalinho; Del Prette; Del Prette, 2015; Deniz; Ersoy, 2015; Eminoğlu; Ergin, 2022). Entretanto, não é o que se vê integralmente na prática por vezes, em que apenas uma das variáveis obtém melhora. É preciso investigar esse fenômeno mais a fundo e com mais pesquisas, pois o motivo de apenas a vitimização ou apenas a agressão diminuir é indeterminado por esses estudos. Contudo, há que se levar em consideração que alguns estudos tinham apenas o objetivo de diminuir a agressão ou a vitimização (exclusivamente) melhorando as habilidades sociais. Sendo assim, os resultados foram geralmente satisfatórios.

No Quadro 2.3, que descreve os resultados de intervenções manualizadas ou não, uma comparação estatística inferencial da quantidade de resultados positivos foi impedida, pelo baixo número da amostra de estudos. Entretanto, ao ser feita uma análise descritiva, se hipotetiza que o rigor metodológico dos estudos não teve relação estatística com o número de resultados positivos, pois a manualização dos programas aumenta sua replicabilidade, aumentando seu rigor metodológico. Esse dado contrasta com uma compilação da literatura (Farrington; Ttofi, 2009; Fox; Farrington; Ttofi, 2012; Ttofi; Farrington, 2011) que objetivou detalhar componentes de programas interventivos e compará-los com a eficácia obtida, e o resultado foi que, em programas com maior rigor metodológico (ensaios clínicos randomizados), os efeitos eram menores, e programas com maior duração e mais componentes para professores e pais eram mais eficazes do que as intervenções somente com alunos. Numa análise lógica, esse dado pode ser confirmado: quanto menos rigor metodológico, maior a possibilidade de obter resultados positivos muito bons. Numa revisão sistemática mais atual, Gaffney, Ttofi e Farrington (2021) obtiveram o resultado de que programas antibullying são eficazes (mais em reduzir agressão do que vitimização), com grande variabilidade de modelos e efeitos modestos, e pouco impacto da metodologia avaliativa sobre os resultados - este achado confirma os resultados obtidos no Quadro 2.4 e 2.5, apesar da amostra de estudos pequeníssima neste caso.

A possibilidade de analisar as técnicas mais presentes em estudos mais efetivos, a fim de comparar esse dado com as pesquisas descritas anteriormente, se fez impedida pelo motivo

de muitos artigos não relatarem com clareza esses aspectos. Além disso, a grande variabilidade de instrumentos impossibilitou a realização de uma metanálise. Portanto, é preciso ter cautela ao afirmar que um procedimento específico baseado numa teoria específica piora ou melhora a chance de efetividade e eficácia de um programa de intervenção em Treino de Habilidades Sociais. Apesar disso, a única técnica mais facilmente identificável que foi utilizada em várias intervenções ($n = 7$; Acosta et al., 2019; Becerra; Balarezo; Ruíz, 2019; Gradinger et al., 2016; Salimi et al., 2019; Shinde et al., 2018; Silva et al., 2016; Top; Liew; Luo, 2017) foi o *role-play* ou Ensaio Comportamental, baseada no princípio da modelação e muito utilizada em THS (Souza; Orti; Bolsoni-Silva, 2012), em que os participantes, juntamente com outros participantes ou com o próprio psicoterapeuta, assumem papéis encenando uma situação (que visa mostrar o problema de comportamento ou mostrar a habilidade social adequada), auxiliando os estudantes a aprenderem qual é o comportamento social adequado. Esse procedimento tem sido utilizado mesmo em intervenções em ambientes virtuais imersivos (Gu et al., 2023), com inversão de papéis, e tem se mostrado efetivo. Silva et al. (2018) destacam a importância dessa técnica em Treinos de Habilidade Sociais, identificando-a como um facilitador para a execução das habilidades sociais no ambiente natural, e não apenas durante as sessões interventivas.

Sobre os comportamento-problema considerados em cada programa interventivo (Tabela 2.1 e Quadro 2.4), notou-se que a maioria das intervenções considerou e mediu tanto a vitimização, quanto a agressão em bullying, já que, por vezes, pesquisas científicas obtêm dados contraditórios entre vitimização, agressão e outras variáveis (por exemplo, tempo passado em atividades físicas e frequência de comportamentos sedentários, Pacífico et al., 2024). A revisão de Silva et al. (2017) indicou que a maioria das intervenções realizadas eram com todos os estudantes, e que um quinto das intervenções era conduzida somente com vítimas, não identificando um tipo mais efetivo. Em Silva et al. (2018), rastreando somente Treinos de Habilidades Sociais, foram encontrados seis estudos, em que três eram intervenções com vítimas, agressores e não-envolvidos em bullying, duas foram conduzidas exclusivamente com vítimas e uma somente com agressores. Dessas, uma intervenção que foi conduzida somente com agressores não obteve resultados estatisticamente relevantes, e o mesmo para um programa realizado somente com vítimas. A literatura, no geral, mede ambas as variáveis, já que o relato de queda de frequência de vitimização por parte de uma vítima de bullying não significa necessariamente o relato de queda de frequência de agressão por parte de um agressor em bullying. Até por isso, métodos combinados de obtenção de dados seriam mais precisos.

Como relatado previamente na introdução, os observadores têm também um papel importante na manutenção do bullying, podendo servir como um reforçador social para o agressor (Gutiérrez Ángel, 2018; Manzini, 2018) através de atenção ou risadas, ou mesmo a omissão da notificação de professores e/ou outras autoridades. Sabendo disso, Cervera Rojas; Cuellar Sánchez e Parra Ocampo (2019) realizaram seu programa interventivo apenas com observadores, com a hipótese de que, ensinando habilidades para terceiros que participam indiretamente do bullying ao permitirem a sua manutenção (os observadores), se faria cessar o bullying. Porém, esse artigo não relatou nenhuma melhora significativa da amostra. Silva et al. (2016) mediram apenas a vitimização, mas também adicionaram observadores de bullying nos grupos interventivos, com a hipótese de que suas habilidades preservadas serviriam como modelo para as vítimas. Entretanto, sua intervenção obteve resultados mistos: tanto o grupo controle quanto o grupo experimental reduziram vitimização, e nenhuma diferença significativa foi obtida em relação a habilidades sociais.

Ao mesmo tempo, de modo único nessa amostra, Kim et al. (2018) fizeram uma intervenção apenas com agressores de bullying, que foram identificados pela polícia (na Coreia do Sul o bullying é uma infração menor) e relataram bons desfechos. Porém, há de se notar que os grupos de comparação nesse estudo foram grupos com alta taxa de problemas de comportamento/grupos com baixa taxa e, além disso, não se mediu a agressão em bullying. A mensuração da agressão serviria para observar se a redução dos problemas de comportamento foi concomitante com a redução de agressão. A literatura de revisões sistemáticas sobre intervenções socioemocionais antibullying tem descrito um êxito maior ao se realizarem as intervenções com agressores, vítimas e observadores (Silva et al., 2017; 2018), ao se considerar o bullying como um comportamento complexo.

Na análise dos comportamentos-alvo das intervenções (Tabela 2.1, Quadro 2.4 e Quadro 2.5), observou-se que a maioria das intervenções ensinou empatia, autocontrole, assertividade e comunicação e civilidade. Essas categorias dizem respeito a classes de comportamento: um conjunto de comportamentos variados que possuem a mesma função. Como exemplos do comportamento de empatia, podem ser descritos “manter contato visual”, “escutar (evitando interromper)”, “tomar perspectiva (colocar-se no lugar do outro)”, “expressar compreensão”, dentre outros (Del Prette; Del Prette, 2017), ao passo que o autocontrole pode se caracterizar, por exemplo, em tolerar frustrações, acalmar-se e lidar com os próprios sentimentos (Del Prette; Del Prette, 2005) e exemplos de assertividade podem ser defender os próprios direitos, questionar, concordar ou discordar, ou resistir à pressão de colegas, por exemplo (Del Prette; Del Prette, 2005). Os estudos com a maioria desses comportamentos-alvo obtiveram desfechos

variados: dois com nenhum desfecho significativo (Acosta et al., 2016; Cervera Rojas; Cuellar Sánchez; Parra Ocampo, 2019), outros mais com resultados parciais (p. ex. Ferreira; Reyes Benitez (2011); Silva et al., 2016) e outros tantos cumprindo a maioria dos objetivos com resultados significativos (p. ex. Borda; Saavedra Apuri, 2017; Caballo et al., 2011). Ao mesmo tempo, os ensinamentos das habilidades de comunicação e de civilidade objetivam fazer com que o estudante saiba começar, manter e terminar uma conversa, que saiba elogiar e agradecer elogios, por exemplo (Del Prette; Del Prette, 2017) e que saiba expressar cortesia em suas falas cotidianas, como dizer “por favor”, “desculpe”, “obrigado” etc (Del Prette; Del Prette, 2005). Os estudos que apresentaram o ensino dessa categoria como objetivo a ser ensinado obtiveram ao menos resultados parciais, fazendo ser levantada a hipótese de que esse é um comportamento-alvo importante para intervenções antibullying.

Os estudos que disponibilizaram suporte social aos estudantes obtiveram resultados mistos, ou seja, ora resultados com maioria estatisticamente significativa e ora não. O suporte social, aqui, diz respeito ao ensino de meios institucionais ou interpessoais para apoio. Aragão et al. (2009) caracteriza o suporte social como o “apoio emocional ou prático dado pela família e/ou amigos na forma de afeto, companhia, assistência e informação” (Aragão et al., 2009, p. 79). No contexto do bullying escolar, o suporte social pode ser entendido também como a disponibilização dos profissionais da educação para sanar dúvidas acadêmicas e resolver problemas interpessoais.

Todas as intervenções que tiveram psicoeducação sobre bullying como comportamento-alvo (isto é, ensinaram aos alunos sobre a conceituação de bullying e suas consequências) obtiveram resultados muito bons. Provavelmente, o ensino teórico sobre o conceito de bullying faz com que os participantes das intervenções saibam aplicar melhor no cotidiano as habilidades que estão aprendendo, uma vez que possuem um conhecimento mais explícito (Martins; Faust, 2018) sobre o que pode ou não estar ocorrendo, relacionando esse comportamento-alvo também com o comportamento-alvo do autoconhecimento que, por sua vez, pode ser delimitado em dois comportamentos diferentes: a auto-observação do indivíduo sobre o próprio comportamento e o comportamento de sua comunidade verbal de reforçar adequadamente o relato do que produziu e manteve algum comportamento (De Rose, 1999).

Duas intervenções tiveram a autoeficácia como objetivo dos treinos: Borda e Saavedra Apuri (2017) e Salimi et al. (2019). A autoeficácia é o comportamento de um indivíduo de perceber suas capacidades no exercício de uma determinada atividade (Barros; Batista-dos-Santos, 2010). Ou seja, trata-se de um comportamento de autoavaliação, da capacidade percebida pela pessoa, e não da capacidade real que uma pessoa possui. Ambas as intervenções

da presente amostra tiveram a maioria dos resultados sendo estatisticamente significativos, podendo levar o leitor a levantar a hipótese de que não é necessário um real ganho interpessoal para que se reduza o bullying, e sim um ganho na percepção da capacidade interpessoal do indivíduo, ou que esse ganho precede o ganho real. Esse aspecto é o que diferencia mais as teorias cognitivo-comportamentais das teorias puramente analítico-comportamentais. Para a Análise do Comportamento, o comportamento da habilidade social emitida em seu ambiente natural é o que mais importa, e não necessariamente o seu relato. Ou seja, o relato positivo da emissão de uma habilidade social, por exemplo, pode não depender apenas de sua emissão, mas de outras consequências que podem ser positivas para o indivíduo. Por isso, há a diferenciação entre o comportamento de fazer algo e de perceber ou não fazer algo, e por isso a observação sistemática se torna importante (De Rose, 1999). Entretanto, o comportamento de perceber um comportamento aprendido ou uma melhora nesse comportamento é também importante e deve ser levado em conta pelo pesquisador.

Outras duas intervenções, além de outros comportamentos, objetivaram ensinar habilidades acadêmicas e obtiveram sucesso na maioria de suas variáveis. Foram elas: Top; Liew e Luo (2019) e Shinde et al., (2019). Habilidades sociais acadêmicas dizem respeito a comportamentos importantes da interação social do aluno com o professor, no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo seguir regras, observar prestando atenção, imitar comportamentos socialmente competentes, dentre outros (Del Prette; Del Prette, 2005). Mais quatro programas treinaram o comportamento de seguir regras, especificamente, e conseguiram resultados mistos: Cervera Rojas; Cuellar Sánchez; Parra Ocampo (2019) – sem nenhum efeito significativo, Ferreira e Reyes Benítez (2011) e Silva et al. (2016), com resultados parciais e Gradinger et al. (2016) com a maioria dos resultados significativos. Essas habilidades podem ser importantes, pois podem estar relacionadas com o hipotético desinteresse do aluno: ao passo em que o aluno não sabe como se portar para aprender em sala de aula, ele pode perder o interesse, e agredir o colega para obter a atenção do professor. Do mesmo modo, um aluno que é vítima pode ser alvo de bullying justamente por não ter repertório social acadêmico necessário e seu desempenho nas notas ser ruim como consequência. Portanto, programas que visam a prevenção de problemas de comportamento e a melhora de habilidades sociais em sala de aula podem contribuir para a melhora no desempenho acadêmico (Pereira, 2013) e na prevenção da evasão escolar (França; Rizzotto, 2019), atuando, assim, numa “via de mão dupla”: ao passo em que se ensina ao estudante como se comportar para obter a atenção do professor, sanar suas dúvidas e adquirir conhecimento, suas notas melhoram e o aluno passa a se envolver menos em bullying. Pelo fato do aluno se envolver menos em bullying, o professor passa a responder mais

adequadamente. Ou seja, o comportamento de um influencia o comportamento do outro (Bolsoni-Silva; Loureiro, 2021).

Na revisão sistemática de Fox, Farrington e Ttofi (2012), os pesquisadores mostraram que componentes interventivos antibullying visando métodos firmes de disciplina, melhor supervisão dos alunos e trabalho entre colegas estudantes impactam mais positivamente nos desfechos obtidos, sendo relacionados com tamanhos de efeito baixos ou médios. Silva et al. (2018) não identificou os comportamentos-alvo das intervenções selecionadas em sua revisão, diferentemente da revisão de Silva et al. (2017), cuja conclusão é a de que a maior diversidade de envolvidos e a maior quantidade de componentes (isto é, de comportamentos ensinados) talvez expliquem o fato de intervenções multidimensionais terem sido as que apresentaram os desfechos mais positivos se comparadas às outras. Como objetivos dessas intervenções, podem ser descritos o estabelecimento de regras em sala de aula, a realização de palestras informativas sobre bullying para alunos, um melhor gerenciamento da sala de aula, a informação sobre bullying para professores e pais, o aumento de supervisão no pátio, a visualização de vídeos antibullying pelos alunos, dentre outros (Silva et al., 2017).

Para a literatura em geral, as principais habilidades sociais abarcadas como importantes para ensinar a envolvidos em bullying (Comodo, 2016; Del Prette et al., 2022; Rosa, 2014) se fazem, então, majoritariamente presentes nesta amostra: autocontrole, empatia e assertividade (Quadro 2.5). Entretanto, há de salientar a presença de habilidades sociais específicas preservadas em papéis específicos do bullying, como por exemplo a capacidade de fazer amigos (Comodo; 2016) e a assertividade (Terroso et al., 2016) em agressores, e a empatia em vítimas (Terroso et al, 2016). Um Treino de Habilidades Sociais poderia gerar o efeito indesejado, então, de dar mais ferramentas ao agressor (Trivedi-Bateman; Crook, 2022), mas não é o que se apresenta na revisão de Silva et al. (2018): foi observado que treinos de habilidades sociais com grupos mistos (ou seja, com agressores, vítimas, observadores e não-envolvidos em bullying) são mais eficazes do que intervenções com agressores especificadamente, ou vítimas especificadamente. É hipotetizado que isso se dá devido à modelação que os participantes realizam consigo mesmos, ensinando para os outros habilidades previamente adquiridas (Goldiamond, 1974/2002), mesmo sem tomarem consciência de tal fato. Um detalhamento maior sobre a propriedade de aprendizagem através do reforço e da nomeação (tato) é feito em Alvarenga, Weber e Bolsoni-Silva (2016), com crianças pequenas e pais.

Pode ser resumido que intervenções antibullying geralmente ensinam habilidades sociais de empatia, de assertividade e de comunicação, ao passo em que ensinam autocontrole. O ensino do comportamento de tomar perspectiva (empatia) pode ser importante para que

potenciais agressores e observadores optem para a descontinuidade do bullying, uma vez que podem, com esse comportamento ensinado, perceber o sofrimento pelo qual a vítima passa e sua situação. As habilidades assertivas são importantes de ser ensinadas especialmente às vítimas, pois, ao defenderem os seus direitos adequadamente, se tornam menos passivas (vitimização) e menos agressivas (realizando a agressão com outras pessoas). Ensinar habilidades de comunicação e civilidade envolve tanto tornar pessoas menos tímidas e mais aptas à conversação, com ferramentas de comunicação verbal e não-verbal, quanto ensinar nuances culturais adequadas, diminuindo a chance de má interpretação e violência. Ao ser treinado o autocontrole, o estudante aprende modos de regular suas emoções, tolerar frustrações e acalmar-se, diminuindo as chances de um simples desentendimento ou uma briga pontual se transformarem em episódios recorrentes de bullying.

Em conclusão, numa hipotética elaboração de intervenção antibullying, os comportamentos objetivados a serem ensinados prioritariamente seriam os de empatia, de assertividade, de comunicação e civilidade, de autocontrole, de seguir regras, de autoconhecimento e de conhecer sobre o bullying, visto que esses comportamentos são ensinados majoritariamente por intervenções antibullying por motivos diferentes (das necessidades de cada papel de bullying) e aparentam ser muito importantes para garantir o entendimento dos alunos sobre o motivo do treino dessas habilidades. Outras habilidades podem ser ensinadas a fim de garantir uma duração mínima efetiva do programa e podem se mostrar importantes, como as habilidades do estabelecimento e manutenção de amizades e habilidades sociais acadêmicas como tirar dúvidas com o professor, se organizar nas tarefas de casa, expressar dificuldades, falar em público, dentre outras.

Por fim, o que a literatura indica mais certamente sobre eficácia e efetividade, é que intervenções que abarcam mais pessoas (principalmente as intervenções com toda a escola), e não somente os alunos ou somente papéis específicos do bullying, são as mais efetivas (Silva et al., 2017), pois facilitam a generalização entre diferentes contextos - os contextos de sala de aula, recreio e ambiente familiar (Bolsoni-Silva et al., 2010; Casali, 2019). Sabe-se, também, que a intervenção somente com professores sobre práticas educativas auxilia indiretamente os alunos, pois, ao passo em que eles utilizam práticas mais competentes, os alunos adquirem, também, habilidades sociais – ou seja, o comportamento de um é contexto para o comportamento do outro ocorrer (Bolsoni-Silva et al., 2013; Bolsoni-Silva; Falcão; Cognetti, 2021; Cognetti, 2021; Lamas; Freitas; Barbosa, 2013).

Em suma, a revisão sistemática de pesquisas interventivas encontrou bons resultados, mas com lacunas metodológicas. É preciso investigar os fatores que levaram a essas lacunas,

pois os artigos analisados não relataram dificuldades de adesão, apesar de ser sabido que o maior rigor metodológico pode causar dificuldade de adesão, porque causa maior estresse e carga de trabalho nos profissionais da educação (Gugglberger; Flaschberger; Teutsch, 2014).

5.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo visou descrever os principais componentes de intervenções antibullying que buscam a melhora das interações interpessoais dos estudantes, relatar seus resultados e mostrar o panorama atual das pesquisas da literatura na área. Os resultados são positivos, mas indicam uma necessidade de melhora, em resultados e delineamentos metodológicos. Alguns dos problemas metodológicos encontrados foram o baixo detalhamento das técnicas empregadas nas sessões interventivas e das características dessas intervenções, o uso de uma grande variedade de instrumentos (que impossibilitou uma análise mais precisa sobre eficácia das intervenções) e uma avaliação que, geralmente, não levava em conta outros contextos além do escolar. A literatura antibullying sinaliza grande importância do fator contextual [quanto mais pessoas envolvidas – pais, professores, funcionários das escolas - maior a chance de generalização e, conseqüentemente, de êxito (Fox; Farrington; Ttofi, 2012;; Silva et al., 2017)], e para a necessidade, apesar da adesão ser difícil (Falcão; Bolsoni-Silva, 2016; Silva, 2022), de aplicar maior rigor metodológico nos programas, o que pode e deve contribuir para uma prática mais baseada em evidências (American Psychological Association, 2006).

A revisão sistemática aqui apresentada tem pontos positivos, são eles: o emprego de uma metodologia replicável, o uso de uma avaliação do risco de viés dos estudos selecionados e a utilização de categorias que, embora arbitrárias, foram extensas. Sobre a avaliação de risco de viés, o RTI Item Bank (Viswanathan; Berkman, 2011) é somente uma dentre as várias opções de instrumentos para se avaliar riscos de viés em pesquisa. Dentre outras opções, cabe mencionar a Newcastle-Ottawa Scale (NOS; Wells et al., 2011), que já foi recomendada pela Cochrane e o sistema GRADE (Grading of Recommendations Assessment, Development, and Evaluation; Guyatt et al., 2011).

Como limitações há possíveis fatores de risco de viés, como a seleção das bases de dados analisadas, a impossibilidade de acesso ao texto completo de alguns estudos e a escolha arbitrária de categorias específicas para serem analisadas. Além disso, a seleção de estudos não foi feita de modo independente pelos revisores, tendo sido discutidos os critérios de seleção dos artigos. Outro fator limitante foi a ausência de emprego de protocolo online de revisão por

pares. Como exemplo de plataforma online de revisão por pares, há o PROSPERO (Moher; Booth; Stewart, 2014), em que um pesquisador sinaliza os descritores, os bancos de dados, filtros e critérios de seleção que irá utilizar, e revisores cegos são contatados para replicarem essa busca, a fim de compararem diferenças na seleção.

Os fatores que dificultaram o emprego de um rigor metodológico maior e mais preciso nessas intervenções são vários: políticos, econômicos, culturais, educacionais, científicos ou uma combinação destes. É preciso que pesquisadores da área reflitam sobre o que está em seu alcance para uma mudança de paradigma que altere esse cenário, pois muitos desses fatores, ou aspectos deles, representam mudanças não em decisões individuais, mas em mudanças institucionais, coletivas.

Portanto, com um número razoável de aspectos a serem melhorados, os dados já indicam resultados bons ou modestos. É preciso então, que a comunidade científica reflita sobre quais fatores estão sob controle dela, pois muitos desses aspectos dizem respeito a aspectos da sociedade vigente que implicam em mudanças institucionais e/ou coletivas – aspectos educacionais, como a dificuldade na adesão (a relação escola-pais-pesquisador/psicólogo, por exemplo); aspectos econômicos, como o baixo financiamento em pesquisas mais complexas em escolas e a baixa remuneração de professores. Outros fatores são políticos, como a naturalização do bullying, ou culturais, com diferenças culturais na consideração do que é socialmente habilidoso e do que pode ser classificado como “problema de comportamento”. Com a comunidade científica melhorando o que é possível, acredita-se que os resultados serão aprimorados. Há ainda muito a se fazer, mas não se pode perder o objetivo principal de vista: diminuir o sofrimento e melhorar a saúde de crianças e adolescentes ao redor do mundo, a fim de que seus futuros e a sociedade em geral sejam aprimorados.

5.8 REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, A. L. B.; ELIAS, L. C. dos S.; BOLSONI-SILVA, A. T. Estudantes com TDAH: Efeitos do Promove-Crianças adaptado. **Interação em Psicologia**, v. 26, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/riep.v26i2.79366>. Acesso em: 31 mar. 2024.

ACOSTA, J.; CHINMAN, M.; EBENER, P.; MALONE, P. S.; PHILLIPS, A.; WILKS, A. Evaluation of a Whole-School Change Intervention: Findings from a Two-Year Cluster-Randomized Trial of the Restorative Practices Intervention. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 48, pp. 876-890, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01013-2>. Acesso em: 19 jan. 2024.

ALVARENGA, P.; WEBER, L. N. D.; BOLSONI-SILVA, A. T. Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: uma perspectiva analítico-

comportamental. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 18, n. 1, p. 4-21, 2016. Disponível em: <http://rbtcc.webhostusp.sti.usp.br/index.php/RBTCC/article/view/827>. Acesso em: 19 jan. 2024.

ÁLVAREZ, I.; NATERA, J. M.; CASTILLO, Y. Generación y transferencia de ciencia, tecnología e innovación como claves de desarrollo sostenible y cooperación internacional en América Latina. **Documentos de trabajo (Fundación Carolina)**, v. 2, n. 19. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7113385>. Acesso em: 31 jul. 2024.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). Presidential Task Force on Evidence-Based Practice. Evidence-based practice in psychology. **American Psychologist**, v. 61, n. 4, pp. 271–285, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.271>. Acesso em: 29 mar. 2024.

ARAGÃO, E. I. S.; VIEIRA, S. S.; ALVES, M. G. G.; SANTOS, A. F. Suporte social e estresse: uma revisão da literatura. **Psicologia em foco**, v. 2, n. 1, pp. 79-90, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Andre-Faro/publication/266016101_SUPORTE_SOCIAL_E_ESTRESSE_UMA_REVISAO_DA_LITERATURA/links/54fa1c530cf23e66f0311600/SUPORTE-SOCIAL-E-ESTRESSE-UMA-REVISAO-DA-LITERATURA.pdf. Acesso em: 02 set. 2024.

BABARRO, I.; ANDIARENA, A.; FANO, E.; LERTXUNDI, N.; VRIJHEID, M.; JULVEZ, J.; BARRETO, F. B.; FOSSATI, S.; IBARLUZEA, J. Risk and Protective Factors for Bullying at 11 Years of Age in a Spanish Birth Cohort Study. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 12, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph17124428>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BANDEIRA, C. de M.; HUTZ, C. S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**, v. 16, n. 1, pp. 35-44, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100004>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BARROS, M.; BATISTA-DOS-SANTOS, A. C. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 112, pp. 1-9, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10818>. Acesso em: 02 set. 2024.

BARRY, M. M.; CLARKE, A. M.; MORREALE, S. E.; FIELD, C. A. A Review of the Evidence on the Effects of Community-based Programs on Young People's Social and Emotional Skills Development. **Adolescent Research Review**, v. 3, n. 1, pp. 13-27, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0055-2>. Acesso em: 01 abr. 2024.

BECERRA, Z. V. C.; BALAREZO, M. G. S.; RUÍZ, C. Y. Developing social skills as a way of preventing and reducing risk behaviors in adolescents. **Transformación**, v. 15, n. 2, pp. 186-205, 2019. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20210815013829/http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v15n2/2077-2955-trf-15-02-186.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2024.

BENÍTEZ MUÑOZ, J. L. B.; TOMÁS DE ALMEIDA, A. M.; JUSTICIA JUSTICIA, F. Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. **Apuntes de Psicología**, v. 23, n. 1, pp. 27-40, 2005. Disponível em: <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/66>. Acesso em: 21 jan. 2024.

BENÍTEZ MUÑOZ, J. L. B.; TOMÁS DE ALMEIDA, A. M.; JUSTICIA JUSTICIA, F. La Liga de Alumnos Amigos: Desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para prestar apoyo socioemocional. **Anales de Psicología**, v. 23, n. 2, pp. 185-192, 2007. Disponível em: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/22461>. Acesso em: 21 jan. 2024.

BERGER, K. S. Update on bullying at school: Science forgotten? **Developmental Review**, v. 27, n. 1, pp. 90-126, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BERMUDEZ, G. Psychoanalytic Institutes as “Second Skin”: Bullying and the Challenges of Belonging, Authority, and Uncertainty. **The Online Journal of the International Forum for Psychoanalytic Education (IFPE)**, v. 1, 2017. Disponível em: <https://ifpe.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/george-bermudez.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades Sociais e Terapia Analítico Comportamental. In: F. L. Mialhe (Org.): **Promoção da saúde e saúde bucal**, pp. 401-410. Editora Cia do ebook, 2020.

BOLSONI-SILVA, A. T.; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 2, p. 330-350, 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200007. Acesso em: 19 jan. 2024.

BOLSONI-SILVA, A. T.; FALCÃO, A. P.; COGNETTI, N. P. Intervenções na escola: Promove-Crianças e Promove-Professores. **Educação em Foco**, v. 24, n. 43, pp. 291-316, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5107>. Acesso em: 07 abr. 2024.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Avaliação simultânea de habilidades sociais e problemas de comportamento: escolaridade e gênero. **Estudos de Psicologia**, v. 33, n. 3, p. 453-464, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000300009>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Educational practices and child behaviors: Mothers’ and teachers’ evaluation. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 37, e372114, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e372114>. Acesso em: 02 set. 2024.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARIANO, M. L.; LOUREIRO, S. R.; BONACCORSI, C. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, pp. 259-269, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200008>. Acesso em: 07 abr. 2024.

BONELL, C.; ALLEN, E.; WARREN, E.; MCGOWAN, J.; BEVILACQUA, L.; JAMAL, F.; LEGOOD, R.; WIGGINS, M.; OPONDO, C.; MATHIOT, A.; STURGESS, J.; FLETCHER,

A.; SADIQUE, Z.; ELBOURNE, D.; CHRISTIE, D.; BOND, L.; SCOTT, S.; VINER, R. M. Effects of the Learning Together intervention on bullying and aggression in English secondary schools (INCLUSIVE): a cluster randomised controlled trial. **The Lancet**, v. 392, n. 10163, p. 2452-2464, 2018. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31782-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31782-3). Acesso em: 19 jan. 2024.

BORDA, X.; SAAVEDRA APURI, C. D. Diseño y aplicación de un programa de autoeficacia para prevenir el acoso escolar en adolescentes de 11 a 14 años en una unidad educativa de la ciudad de La Paz. **Fides Et Ratio**, v. 14, n. 14, pp. 35-52, 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v14n14/v14n14_a04.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos – Apresentação. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos/apresentacao>, http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

CABALLO, V. E.; CALDERERO, M.; CARRILLO, G. B.; SALAZAR, I. C.; JESÚS IRURTIA, M. Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. **Psicología Conductual**, v. 19, n. 3, pp. 611-626, 2011. Disponível em: https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/07.Caballo_2_19-3oa-1.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

CABRERA GARCÍA, V. E.; AYA GÓMEZ, V. L.; MUÑOZ GÓMEZ, D. S.; GUEVARA MARÍN, I. P.; CANO RODAS, A. M. Madres, padres y profesores como educadores de la resiliencia en niños colombianos. **Psicología Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 569-579, set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031049>. Acesso em: 05 set. 2024.

CASALI-ROBALINHO, I. G.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais como Predictoras de Problemas de Comportamento em Escolares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 3, pp. 321-330, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032110321330>. Acesso em: 07 abr. 2024.

CASALI, I. G. **Programa de Habilidades Sociais com pais e professores: efeitos sobre educadores e crianças escolares**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11554>. Acesso em: 30 mar. 2024.

CERVERA ROJAS, A. L.; CUELLAR SÁNCHEZ, L. M.; PARRA OCAMPO, C. I. Entrenamiento en Conducta Pro- Social y Asertiva en Observadores de Bullying escolar. **Revista Iberoamericana de Psicología**, v. 12, n. 1, pp. 101-110, 26 ago. 2019. Disponível em: <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.12109>. Acesso em: 21 jan. 2024.

COGNETTI, N. P. **Efeitos do Promove-Professores sobre as Práticas Educativas, Comportamentos Infantis e Saúde do Professor**. Orientador: Alessandra Turini Bolsoni-Silva, 2021. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista - Bauru, Repositório Institucional da UNESP, Bauru, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/214565>. Acesso em: 07 abr. 2024.

COMODO, C. N. **Vítimas, autores e testemunhas de bullying: uma avaliação das habilidades sociais e de indicadores da competência social.** 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7749>. Acesso em: 16 fev. 2024.

CUNHA, C. M.; NETO; O. P. A.; STACKFLETH, R. Principais métodos de avaliação psicométrica da confiabilidade de instrumentos de medida. **Revista de Atenção à Saúde**, v. 14, n. 49, pp. 98-103. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.13037/ras.vol14n49.3671>. Acesso em: 29 mar. 2024.

CUNHA, C. M.; NETO; O. P. A.; STACKFLETH, R. Principais métodos de avaliação psicométrica da validade de instrumentos de medida. **Revista de Atenção à Saúde**, v. 14, n. 47, pp. 75-83, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.13037/ras.vol14n47.3391>. Acesso em: 29 mar. 2024.

DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático.** Petrópolis: Vozes, 2017.

DEL PRETTE, Z. A. P.; COMODO, C. N.; DIAS, T. P.; DEL PRETTE, A. Prevenção e combate ao bullying. In: DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2022. Cap. 10, pp. 157-173.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. A aprendizagem de habilidades sociais na infância. In: _____. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e prática.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. Parte 3, pp. 111-248.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In: _____. (Orgs.), **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2009. Cap. 5, pp. 187-229.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Social Skills Inventory (SSI-Del-Prette): Characteristics and Studies in Brazil. In: OSÓRIO, F. L. (Org.). **Social Anxiety Disorders: From theory to practice.** Nova Iorque: Nova Science Publishers, 2013, p. 47-62. ISBN: 978-1-62417-826-9.

DE ROSE, J. C. C. de. O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. In: BANACO, R. A. (Org.). **Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitiva.** Santo André: ARBytes, 1999, p. 148-163. Disponível em: <https://itcrcampinas.com.br/pdf/outros/derose.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

DENIZ, M. E.; ERSOY, E. Examining the Relationship of Social Skills, Problem Solving and Bullying in Adolescents. **International Online Journal of Educational Sciences.** v. 8, n. 1, 2015. Disponível em: https://iojes.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=40872. Acesso em: 24 fev. 2024.

DOUBLE, K. S.; MCGRANE, J. A.; HOPFENBECK, T. N. The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies. **Educational Psychology**

Review, v. 32, pp. 481–509, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>. Acesso em: 30 mar. 2024.

ELLIOT, S. N.; HWANG, Y.-S.; WANG, J. Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 60, n. 1, pp. 119-126, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.12.005>. Acesso em: 29 jul. 2024.

EMINOĞLU, Z.; ERGIN, H. An investigation of the relationship between behavior problems and social skills in secondary school students. **HAYEF: Journal of Education**, v. 19, n. 3, pp. 222-227, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5152/hayef.2021.22>. Acesso em: 16 fev. 2024.

FALCÃO, A. P.; BOLSONI-SILVA, A. T. Intervention in social skills: The behavior of children from the perspective of parents and teachers. **Journal of Education, Society & Behavioural Science**, v. 11, n. 3, pp. 1-18, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/20033>. Acesso em: 31 mar. 2024.

FALCÃO, A. P.; BOLSONI-SILVA, A. T. **Promove-Crianças**: Treinamento de habilidades sociais. São Paulo, CETEPP. 2016.

FARRINGTON, D. P.; TTOFI, M. M. School-based programs to reduce bullying and victimization. **Campbell Systematic Reviews**, 6, pp. 1-147, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>. Acesso em: 31 jul. 2024.

FERREIRA, Y.; REYES BENITEZ, P. M. Programa de Intervención en Habilidades Sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o bullying. **Ajayu**, v. 9, n. 2, pp. 264-283, 2011. Disponível em: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612011000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 21 jan. 2024.

FIELD, A. **Descobrimdo a estatística usando o SPSS** [recurso eletrônico]. FIELD, A (Org.); VIALI, L. (trad.). – 2. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, L. M. A. **Habilidades sociais educativas paternas e problemas externalizantes na infância**. (Dissertação de Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/luna_freitas.pdf. Acesso em: 05 set. 2024.

FOX, B. H.; FARRINGTON, D. P.; TTOFI, M. M. Successful bullying prevention programs: Influence of research design, implementation features, and program components. **International Journal of Conflict and Violence**, v. 6, n. 2, pp. 273-282, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.4119/ijcv-2918>. Acesso em: 29 jul. 2024.

FRANÇA, M. T. A.; RIZZOTTO, J. S. Does bullying affect the school performance of Brazilian students? An analysis through PISA 2015. **Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia**, 2019. Disponível em: <https://www.anpec.org.br/encontro/2019/submissao/>. Acesso em: 02 set. 2024.

FREUD, S. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. SOUZA, P. C. de. (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GAFFNEY, H.; TTOFI, M. M.; FARRINGTON, D. P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. **Campbell Systematic Reviews (online)**, v. 17, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/cl2.1143>. Acesso em: 02 ago. 2024.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21728/logcion.2019v6n1.p57-73>. Acesso em: 25 jun. 2024.

GIL, A. C. Como Delinear um Levantamento? In: GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Cap. 10, pp. 111-128. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDIAMOND, I. Toward a Constructional Approach to Social Problems: Ethical and Constitutional Issues Raised by Applied Behavior Analysis. **Behavior and Social Issues**, n. 11, pp. 108-197, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.5210/bsi.v11i2.92>. Acesso em: 13 fev. 2024. (Trabalho original publicado em 1974).

GRADINGER, P.; YANAGIDA, T.; STROHMEIER, D.; SPIEL, C. Effectiveness and sustainability of the ViSC Social Competence Program to prevent cyberbullying and cyber-victimization: Class and individual level moderators. **Aggressive Behavior**, v. 42, n. 2, pp. 181-193, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ab.21631>. Acesso em: 19 jan. 2024.

GUGGLBERGER, L.; FLASHBERGER, E.; TEUTSCH, F. 'Side Effects' of health promotion: an example from Austrian schools. **Health Promotion International**, v. 32, pp. 157-166, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/heapro/dau054>. Acesso em: 01 abr. 2024.

GUTIÉRREZ ÁNGEL, N. Análisis bibliográfico de las características y consecuencias de los roles desempeñados en la violencia escolar: agresores, víctimas y observadores. **Apuntes de Psicología**, v. 36, n. 3, pp. 181-189, 2018. Disponível em: <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/749>. Acesso em: 24 fev. 2024.

GUYATT, G.H.; OXMAN, A. D.; VIST, G.; KUNZ, R.; BROZEK, J.; ALONSO-COELLO, P.; MONTORI, V.; AKL, E. A.; DJULBEGOVIC, B.; FALCK-YTTER, Y.; NORRIS, S. L.; WILLIAMS JR., J. W.; ATKINS, D.; MEERPOHL, J.; SCHÜNEMANN, H. J. GRADE guidelines: 4. Rating the quality of evidence – study limitations (risk of bias). **Journal of Clinical Epidemiology**, v. 64, n. 4, pp. 407-415, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2010.07.017>. Acesso em: 01 abr. 2024.

GU, X.; LI, S.; YI, K.; YANG, X.; LIU, H.; WANG, G. Role-Exchange Playing: An Exploration of Role-Playing Effects for Anti-Bullying in Immersive Virtual Environments. **IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics**, v. 29, n. 10, pp. 4215-4228, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/TVCG.2022.3184986>. Acesso em: 07 abr. 2024.

IBM CORPORATION. **Statistical Package for Social Sciences (SPSS)** versão 20, 2011.

LAMAS, K. C. A.; FREITAS, E. R.; BARBOSA, A. J. G. Bullying e Relação Professor-Aluno: Percepções de Estudantes do Ensino Fundamental. **Psico**, v. 44, n. 2, pp. 263-272, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11738>. Acesso em: 07 abr. 2024.

MANZINI, R. G. P. **Estratégias de Prevenção ao Bullying na Perspectiva da Análise do Comportamento**. 2018. Monografia (Curso de formação em Terapia Analítico-Comportamental Infantil) – Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento (IBAC), Brasília, 2018. Disponível em: <https://ibac.com.br/wp-content/uploads/2019/01/Estrategias-de-Prevencao-ao-Bullying-Raquel-Manzini-outubro-2018.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MARGULIS, A.V.; PLADEVALL, M.; RIERA-GUARDIA, N.; VARAS-LORENZO, C.; HAZELL, L.; BERKMAN, N.; VISWANATHAN, M.; PEREZ-GUTTHANN, S. Quality assessment of observational studies in a drug-safety systematic review, comparison of two tools: the Newcastle–Ottawa scale and the RTI item bank. **Clinical epidemiology**, p. 359-368, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.2147/CLEP.S66677>. Acesso em: 25 jan. 2024.

MARTÍNEZ SANGALLE, M. C.; BORDA, X. Programa para incrementar la conducta pro-social en pre-adolescentes de la ciudad de “El Alto”. **Fides Et Ratio**, v. 19, n. 19, pp. 77-91, 2020. Disponível em: <http://fidesetratio.ulasalle.edu.bo/index.php/fidesetratio/article/view/60>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MARTINS, F. S.; FAUST, G. I. Prevenção ao bullying - intervenção baseada na Abordagem Cognitivo-Comportamental. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 14, n. 2, pp. 113-120, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20180016>. Acesso em: 02 set. 2024.

MCGUINNESS, L.A.; HIGGINS, J.P.T. Risk-of-bias VISualization (robvis): An R package and Shiny web app for visualizing risk-of-bias assessments. **Research Synthesis Methods**, v. 12, n. 1, pp. 55-61, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/jrsm.1411>. Acesso em: 05 set. 2024.

MOHER, D.; BOOTH, A.; STEWART, L. How to reduce unnecessary duplication: use PROSPERO. **BJOG: An International Journal of Obstetrics and Gynaecology**, v. 121, n. 7, pp. 784-786, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-0528.12657>. Acesso em: 29 mar. 2024.

MORETTO, L. A.; BOLSONI-SILVA, A. T. Promove-Universitários: Efeitos de um programa em Terapia Analítico Comportamental. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, [S. l.], v. 23, n. 1, pp. 1-24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v23i1.1328>. Acesso em: 31 mar. 2024.

MORRISON, B. Justiça Restaurativa nas Escolas. In: SLAKMON, C.; DE VITTO, R.; GOMES PINTO, R. (Orgs.), 2005. **Justiça Restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005, Cap. 14, pp. 297-322. Disponível em: <https://institutoelo.org.br/site/files/arquivos/45a738627c55aa1a48bf58387403475c.pdf>. Acesso em: 05 set. 2024.

MURRIETA, P.; RUVALCABA, N. A.; CABALLO, V. E.; LORENZO, M. Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. **Psicología conductual**, v. 22, n. 3, pp. 569-584, 2014. Disponível em: https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/10.Murrieta_22-3oa-1.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.

OLIVEIRA, P. V. de.; MUSZKAT, M. Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. **Revista Psicopedagogia - São Paulo**, v. 38, n. 115, p. 91-103, abr. 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.51207/2179-4057.20210008>. Acesso em: 30 mar. 2024.

OLWEUS, D. School bullying: Development and some important challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 9, p. 751-780, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>. Acesso em: 19 jan. 2024.

PACÍFICO, A. B.; SILVA, A. B. da.; PIOLA, T. S.; BACIL, E. D. A.; CAMPOS, J. G.; FONTANA, F.; CAMPOS, W. de. Bullying victimization and aggression, physical activity and sedentary behaviors: A systematic review and meta-analysis. **Children and Youth Services Review**, v. 163, 107743, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107743>. Acesso em: 02 set. 2024.

PAGE, M. J.; MCKENZIE, K. E.; BOSSUYT, P. M.; BOUTRON, I.; HOFFMANN, T. C.; MULROW, C. D.; SHAMSEER, L.; TETZLAFF, J. M.; AKL, E. A.; BRENNAN, S. E.; CHOU, R.; GLAVILLE, J.; GRIMSHAW, J. M.; HRÓBJARTSSON, A.; LALU, M. M.; LI, T.; LODER, E. W.; MAYO-WILSON, E.; MCDONALD, S.; MCGUINNESS, L. A.; STEWART, L. A.; THOMAS, J.; TRICCO, A. C.; WELCH, V. A.; WHITING, P.; MOHER, D. A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Revista Panamericana de Salud Pública [online]**, v. 46, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26633/RPSP.2022.112>. Acesso em: 29 mar. 2024.

PEREIRA, V. A. **Habilidades sociais e desempenho acadêmico: relatos, práticas e desafios atuais**. Dourados: Editora da UFGD, 2013. 127 p.

RIGGIO, R. E. Social Skills in the Workplace. In: CARDUCCI, B. J.; NAVE, C. S.; MIO, J. S.; RIGGIO, R. E. (Eds.). **The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences**. Nova Jérsei: John Wiley & Sons, 2020. pp. 527-531. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9781119547181.ch3>. Acesso em: 29 jul. 2024.

ROSA, G. F. C. **Habilidades sociais e bullying: caracterização de dois contextos**. Orientador: Mauro Luis Vieira, 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://www.nepedi.ufsc.br/files/2014/08/dissertação-Gabriel_impressão.pdf. Acesso em: 07 abr. 2024.

SALIMI, N.; KARIMI-SHAHANJARINI, A.; REZAPUR-SHAHKOLAI, F.; HAMZEH, B.; ROSHANAIE, G.; BABAMIRI, M. The Effect of an Anti-Bullying Intervention on Male Students' Bullying-victimization Behaviors and Social Competence: A Randomized Controlled Trial in Deprived Urban Areas. **Journal of Research in Health Sciences**, v. 19, n. 4, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32291360/>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SANTANA, F. A. L.; OLIVEIRA, T. de.; MEDEIROS, F. de. A.; OLIVEIRA, J. M. C. de.; GRASSI, M. F.; BOLSONI-SILVA, A. T. Estudo piloto do programa PROMOVE-Universitários em ambiente virtual. **Latin American Journal of Business Management**, [S. l.], v. 13, n. 1, 2022. Disponível em: <https://lajbm.com.br/index.php/journal/article/view/698>. Acesso em: 31 mar. 2024.

SANTOS, R. N. dos.; FONSECA, L. O. da.; SOUZA, V. G. de.; SANTOS, L. F. N. dos.; HAYASIDA, B. de. A.; DANTAS FILHO, R. B.; HAYASIDA, N. M. de. A. Treinamento em habilidades sociais com universitários: produções e desafios. **Contextos Clínicos, São Leopoldo**, v. 13, n. 3, pp. 1013-1036, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/ctc.2020.133.14>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SANTOS, Z. A.; SOARES, A. B. Habilidades sociais e bullying: um estudo entre agressores e vítimas. **Psicologia Argumento**, v. 34, n. 84, p. 51-64, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.34.084.AO05>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L.S., COOK, S.W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. v. 1 - Delineamentos de pesquisa. São Paulo: EPU - Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1987.

SCHAPUIS, S.; TONI, C. G. de S. Práticas educativas parentais como preditoras de capacidades e dificuldades na infância. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, v. 11, n. 2, pp. 81-93, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55388/psicofae.v11n2.393>. Acesso em: 01 abr. 2024.

SHINDE, S.; WEISS, H. A.; VARGHESE, B.; KHANDEPARKAR, P.; PEREIRA, B.; SHARMA, A.; GUPTA, R.; ROSS, D. A.; PATTON, G.; PATEL, V. Promoting school climate and health outcomes with the SEHER multi-component secondary school intervention in Bihar, India: a cluster-randomised controlled trial. **The Lancet**, v. 392, n. 10163, p. 2465-2477, 2018. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31615-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31615-5). Acesso em: 19 jan. 2024.

SILVA-RODRIGUES, A. P. C.; OLIVEIRA, M. R. e.; SILVA, T. B. F.; LOUREIRO, S. R. Positive Parenting of Mothers with Depression and Children's Behaviors: A Systematic Review. **Trends in Psychology**, v. 30, p. 400-423, out. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00105-y>. Acesso em: 02 fev. 2024.

SILVA, J. L. da.; FIGUEIREDO, G. L. A. de.; NASCIMENTO, L. C. G. do.; BERETTA, R. C. de S.; FERNANDEZ, J. E. R.; PEREIRA, B. O. Bullying e Habilidades Sociais de Estudantes em Transição Escolar. **Psico-USF**, v. 27, n. 1, pp. 17-29, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712022270102>. Acesso em: 14 fev. 2024.

SILVA, J. L. da.; OLIVEIRA, W. A. de.; BRAGA, I. F.; FARIAS, M. S.; LIZZI, E. A. da.; GONÇALVES, M. F. C.; PEREIRA, B. O.; SILVA, M. A. I. The Effects of a Skill-Based Intervention for Victims of Bullying in Brazil. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 13, n. 11, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph13111042>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SILVA, J. L. da.; OLIVEIRA, W. A. de.; MELLO, F. C. M. de.; ANDRADE, L. S. de.; BAZON, M. R.; SILVA, M. A. I. Revisão sistemática da literatura sobre intervenções antibullying em

escolas. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 22, n. 7, p. 2329-2340, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017227.16242015>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SILVA, J. L. da.; OLIVEIRA, W. A. de.; ZEQUINÃO, M. A.; LIZZI, E. A. da. S.; PEREIRA, B. O.; SILVA, M. A. I. Resultados de Intervenções em Habilidades Sociais na Redução de Bullying Escolar: Revisão Sistemática com Metanálise. **Temas em Psicologia**, v. 26, n. 1, pp. 509-522, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2018.1-20Pt>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SILVA, M. V. R. da. Consequências do bullying na saúde mental dos adolescentes no contexto escolar: revisão narrativa. **Scientia Generalis**, [S. l.], v. 3, n. 1, pp. 33-38, 2022. Disponível em: <https://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/341>. Acesso em: 29 jul. 2024.

SKEEN, S.; LAURENZI, C. A.; GORDON, S. L.; TOIT, S. du.; TOMLINSON, M.; DUA, T.; FLEISCHMANN, A.; KOHL, K.; ROSS, D.; SERVILI, C.; BRAND, A. S.; DOWDALL, N.; LUND, C.; VAN DER WESTHUIZEN, C.; CARVAJAL-AGUIRRE, L.; CARVALHO, C. E. de.; MELENDEZ-TORRES, G. J. Adolescent Mental Health Program Components and Behavior Risk Reduction: A Meta-analysis. **Pediatrics**, v. 144, n. 2, e20183488, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.1542/peds.2018-3488>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SOUZA FILHO, B. A. B. de., TRITANY, É. F.; STRUCHINER, C. J. Theoretical report: reflections and considerations for authors, reviewers, and editors. **Revista de Saúde Pública [online]**, v. 56, n. 30, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2022056003766>. Acesso em: 31 jul. 2024.

SOUZA, V. B. de; ORTI, N. P., BOLSONI-SILVA, A. T. Role-playing como estratégia facilitadora da análise funcional em contexto clínico. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva [online]**, v. 14, n. 3, pp. 102-122, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452012000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 abr. 2024.

SOUZA, M. S.; SOARES, A. B.; FREITAS, C. P. P. (2018). Efeitos de um treinamento de habilidades sociais no comportamento e desempenho acadêmico. **Avaliação Psicológica**, v. 17, n. 4, pp. 417-427, 2018. Disponível em: <http://doi.org/10.15689/ap.2018.1704.2.02>. Acesso em: 05 set. 2024.

STURMEY, P. **Análise funcional em psicologia clínica**. Londrina: Eduel, 2022. (Trabalho original publicado em 1996).

TABACHNIK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using Multivariate Statistics**. 6a ed. Londres: Pearson, 2013.

TERROSO, L. B.; WENDT, G. W.; OLIVEIRA, M. da. S.; ARGIMON, I. I. de. L. Habilidades Sociais e *Bullying* em Adolescentes. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 251-259, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v24n1/v24n1a13.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

TRIVEDI-BATEMAN, N.; CROOK, E. M. The optimal application of empathy interventions to reduce antisocial behaviour and crime: a review of the literature. **Psychology, Crime & Law**, v. 28, n. 8, pp. 796-819, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1068316X.2021.1962870>. Acesso em: 24 fev. 2024.

TTOFI, M. M.; FARRINGTON, D. P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. **Journal of Experimental Criminology**, v. 7, n. 1, pp. 27-56, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>. Acesso em: 31 jul. 2024.

TOP, N.; LIEW, J.; LUO, W. Family and School Influences on Youths' Behavioral and Academic Outcomes: Cross-Level Interactions between Parental Monitoring and Character Development Curriculum. **The Journal of Genetic Psychology**, v. 178, n. 2, pp. 108-118, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1279118>. Acesso em: 19 jan. 2024.

TWEMLOW, S. W.; SACCO, F. C.; BENNETT, T. School bullying. In: AKHTAR, S.; TWEMLOW, S. W. (Orgs). **Textbook of Applied Psychoanalysis**. Londres: Routledge, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781003076223>. Acesso em: 02 set. 2024.

VALDÉS CUERVO, A. A.; MADRID LÓPEZ, E. J.; CARLOS MARTÍNEZ, E. A.; MARTÍNEZ FERRER, B. Propiedades psicométricas de una escala para medir dificultades en habilidades sociales relacionadas con la victimización. **Pensamiento Psicológico**, v. 14, n. 2, pp. 77-88, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.ppem>. Acesso em: 19 jan. 2024.

VIEIRA-SANTOS, J.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais educativas: revisão sistemática da produção brasileira. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 36, n. 1, pp. 45-63, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069>. Acesso em: 08 mar. 2024.

VISWANATHAN, M.; BERKMAN, N. D. Development of the RTI item bank on risk of bias and precision of observational studies. **Journal of clinical epidemiology**, v. 65, n. 2, p. 163-178, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2011.05.008>. Acesso em: 25 jan. 2024.

WAISSMAN, R. P. **Métodos de Alocação Fortuita: extensão para múltiplos grupos e sua avaliação empírica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Sistemas Complexos) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.100.2022.tde-26072022-101225>. Acesso em: 30 mar. 2024.

WEBSTER-STRATTON, C.; REID, M. J.; STOOLMILLER, M. Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 49, n. 5, p. 471-488, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>. Acesso em: 05 set. 2024.

WELLS, G. A.; SHEA, B.; O'CONNELL, D.; PETERSON, J.; WELCH, V.; LOSOS, M.; TUGWELL, P. The Newcastle-Ottawa Scale (NOS) for assessing the quality of nonrandomised studies in meta-analyses. **Ottawa, ON: Ottawa Hospital Research Institute (Online)**, 2011. Disponível em: http://www.ohri.ca/programs/clinical_epidemiology/oxford.asp. Acesso em: 01 abr. 2024.

6 DISCUSSÃO GERAL

A presente seção busca discutir brevemente os pontos em comum nos dois estudos apresentados. O Estudo 1 foi uma revisão sistemática da literatura de estudos descritivo-observacionais, cujos artigos objetivavam pesquisar a relação entre bullying, habilidades sociais, problemas de comportamento e outras variáveis contextuais. O Estudo 2 foi uma revisão sistemática de literatura de artigos que descreviam intervenções antibullying feitas de modo que, ao mesmo tempo em que se objetivava diminuir o bullying, se visava aumentar um repertório adequado de habilidades interpessoais. Sabe-se que uma visão construcional, de ampliar repertório saudável, e não apenas de remover repertório inadequado, é importante para prevenir recaídas (a “substituição de sintomas”): quando apenas se elimina um problema, sem ensinar ao cliente um comportamento funcionalmente equivalente adequado, sua chance de emitir um novo comportamento-problema com a mesma função é alta (Goldiamond, 1974/2002).

Como demonstrado em ambas as revisões sistemáticas, problemas metodológicos se encontram em ambas, a saber: a grande variabilidade de instrumentos (que impossibilitou a realização de metanálises) e também teórica (Bolsoni-Silva; Carrara, 2010); a forma de coleta de dados, que foi majoritariamente por relato e avaliando um único contexto (Casali, 2019): o dos estudantes [e, por conseguinte, suscetível à desejabilidade social – Almiro, (2017) – e consequentemente possuindo probabilidade de pouca precisão – De Rose, (1999)] e a análise dos dados obtidos, que foi, em sua maioria, quantitativa e pouco personalizada, com vistas a obter dados com maior rapidez e menor esforço para a correção (Gil, 2002).

A região geográfica das pesquisas foi uma categoria com resultados não esperados, mas que se explicam na escolha das bases de dados utilizadas para as duas revisões: a predominância da frequência de artigos da América Latina. Tem-se que países desenvolvidos produzem pesquisas com maior controle metodológico (Skeen et al., 2019) mas, como foi discutido na revisão de intervenções (Fox; Farrington; Ttofi, 2012; Gaffney. Ttofi; Farrington, 2021) o rigor na metodologia não foi um fator que afetou diretamente os resultados, não sendo um aspecto importante para diferenciar resultados.

Numa pesquisa bibliométrica sobre a produção científica na América Latina (León González et al., 2019) é encontrada uma melhora de 1996 a 2019, o artigo mostra também uma concentração de publicações em países específicos e pouco reconhecimento global. Ou seja, apesar da região ter crescido o número de publicações e socializado mais os seus achados, auxiliada pelo advento de tecnologias que facilitam o acesso à informação e promovem a

democratização do conhecimento (Mai et al., 2017), essa melhora é específica a países como Brasil, México, Argentina e Chile e artigos dessa região são pouco citados internacionalmente (León González et al., 2019). É preciso, além disso, que se aumente o número de pesquisas realizadas localmente, para que os dados encontrados sejam validados culturalmente e estejam de acordo com as características da população (American Psychological Association, 2006).

Entretanto, os resultados de ambas as revisões apontam que os estudos, em sua maioria, obtêm resultados ao menos mistos, indicando que, se melhorarem seus aspectos problemáticos, podem conseguir desfechos mais robustos e confiáveis.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS

Em suma, pode ser descrito que, apesar de suas limitações (já descritas anteriormente), as duas revisões sistemáticas identificaram estudos que, através da obtenção do dado que caracteriza uma correlação negativa entre as habilidades sociais e problemas de comportamento e entre habilidades sociais gerais e bullying, sinalizam para o ensino de habilidades interpessoais como ferramenta de desenvolvimento pessoal e de prevenção ao bullying. Por isso, pesquisadores fazem intervenções antibullying buscando instalar repertórios interpessoais saudáveis em escolares. Os resultados desses estudos descritivos e dessas intervenções são precisos e de acordo com a literatura internacional. Entretanto, são trespassados por problemas metodológicos, que aumentam seus vieses e diminuem sua confiabilidade.

Inúmeras são as hipóteses que podem contribuir para a existência desses problemas. A baixa adesão em caso de maior controle metodológico pode ser um desses fatores, em que, como consequência, o pesquisador responsável diminui o controle das variáveis do estudo em troca da adesão de mais escolas participantes. Essa hipótese pode ser apoiada na presença de um bom tamanho amostral na maioria dos estudos descritivos e intervenções. A literatura mostra adesão dificultada no contexto escolar (Gugglberger; Flaschberger; Teutsch, 2014), especialmente em adultos (Falcão; Bolsoni-Silva, 2016), que já estão sobrecarregados com o contexto educacional e teriam que dispensar maior esforço para participar de pesquisas antibullying.

O cientista deve propor maneiras de fazer cessar ou de ao menos diminuir essa dicotomia adesão/metodologia em pesquisas no contexto escolar, visando, ao final, a melhora das relações interpessoais de crianças e adolescentes no presente para prevenir impactos negativos de saúde mental no futuro (Álvarez-García; García; Núñez, 2015; Chrysanthou. Vasilakis, 2020;

Kelly et al., 2015). Além disso, pouco se discute sobre a viabilidade de intervenções no contexto rotineiro da prática profissional (Bradshaw et al., 2018; Midgett et al., 2023; Shinde et al., 2018;). Profissionais da Educação, como professores, diretores e psicólogos escolares necessitam de intervenções, além de eficazes, efetivas (que funcionam no contexto aplicado e prático), a fim de que os resultados positivos obtidos não sejam apenas escritos e lidos em artigos científicos, mas espalhados na prática em escolas de todo o mundo.

8 REFERÊNCIAS GERAIS

ALMIRO, P. A. Uma nota sobre a desejabilidade social e o enviesamento de respostas. **Avaliação Psicológica**, v. 16, n. 3, 2017. <http://doi.org/10.15689/ap.2017.1603.ed>. Acesso em: 19 jan. 2024.

ALVARENGA, P.; WEBER, L. N. D.; BOLSONI-SILVA, A. T. Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: uma perspectiva analítico-comportamental. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 18, n. 1, p. 4-21, 2016. Disponível em: <http://rbtcc.webhostusp.sti.usp.br/index.php/RBTCC/article/view/827>. Acesso em: 19 jan. 2024.

ÁLVAREZ-GARCÍA, D.; GARCÍA, T.; NÚÑEZ, J. C. Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. **Aggression and Violent Behavior**, v. 23, pp. 126-136, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>. Acesso em: 02 ago. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5a ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). Presidential Task Force on Evidence-Based Practice. Evidence-based practice in psychology. **American Psychologist**, v. 61, n. 4, pp. 271-285, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.271>. Acesso em: 29 mar. 2024.

ARMITAGE, R. Bullying in children: impact on child health. **BMJ Paediatrics Open**, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939>. Acesso em: 12 fev. 2024.

AVŞAR, F.; ALKAYA, S. A. The effectiveness of assertiveness training for school-aged children on bullying and assertiveness level. **Journal of Pediatric Nursing**, v. 36, pp. 186-190, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.06.020>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BABARRO, I.; ANDIARENA, A.; FANO, E.; LERTXUNDI, N.; VRIJHEID, M.; JULVEZ, J.; BARRETO, F. B.; FOSSATI, S.; IBARLUZEA, J. Risk and Protective Factors for Bullying at 11 Years of Age in a Spanish Birth Cohort Study. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 12, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph17124428>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BANDEIRA, C. de M.; HUTZ, C. S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**, v. 16, n. 1, pp. 35-44, 2012, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100004>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BANDURA, A. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BLAIS, M.; GERVAIS, J.; Hébert, M. Internalized homophobia as a partial mediator between homophobic bullying and self-esteem among youths of sexual minorities in Quebec (Canada). **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, pp. 727-735, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014193.16082013>. Acesso em: 07 jun. 2024.

BOLSONI-SILVA, A. T.; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 2, p. 330-350, 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200007. Acesso em: 19 jan. 2024.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Avaliação simultânea de habilidades sociais e problemas de comportamento: escolaridade e gênero. **Estudos de Psicologia**, v. 33, n. 3, p. 453-464, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000300009>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 7, n. 2, p. 227-235, jul. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200004>. Acesso em: 09 jun. 2024.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M., PEREIRA, V. A. MANFRINATO, J. W. de S. Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 460-469, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000300015>. Acesso em: 01 set. 2024.

BORSA, J. C.; PETRUCCI, G. W.; KOLLER, S. H. A participação dos pais nas pesquisas sobre o bullying escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p. 41-48, jan. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191792>. Acesso em: 04 set. 2024.

BRADSHAW, C.P.; WASSDORP, T.E.; PAS, E.T.; LARSON, K.E.; JOHNSON, S.R. (2018). Coaching Teachers in Bullying Detection and Intervention. In: Gordon, J. (ed.), **Bullying Prevention and Intervention at School**. Springer, Cham, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-319-95414-1_4. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRANDT, A. G.; PADILHA, P. S. da S. Bullying: conceituação, seus tipos e suas consequências para as vítimas e agressores. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, pp. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3743>. Acesso em: 07 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072,

de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14811.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114532.htm. Acesso em: 07 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: 07 jun. 2024.

CARAPELLO, R. O racismo camuflado pelo bullying. **Revista Educação - UNG-Ser**, v. 15, n. 1, pp. 171–178, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33947/1980-6469-v15n1-4018>. Acesso em: 07 jun. 2024.

CASALI, I. G. **Programa de Habilidades Sociais com pais e professores: efeitos sobre educadores e crianças escolares**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11554>. Acesso em: 30 mar. 2024.

CHAMPION, K.; VERNBERG, E.; SHIPMAN, K. Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics. **Applied Developmental Psychology**, v. 24, pp. 535-551, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.08.003>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CHRYSANTHOU, G. M.; VASILAKIS, C. Protecting the mental health of future adults: Disentangling the determinants of adolescent bullying victimization. **Social Science & Medicine (online)**, v. 253, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112942>. Acesso em: 02 ago. 2024.

COELHO, V. A.; MARCHANTE, M.; ROMÃO, A. M. Efeitos da transição para o 2º ciclo sobre o envolvimento dos alunos em bullying. **Salud, Psicología y Educación**, v. 4, n. 1, pp. 135-144, abril de 2019. Disponível em: <https://dehesa.unex.es/handle/10662/13791>. Acesso em: 14 fev. 2024.

COMODO, C. N. **Vítimas, autores e testemunhas de bullying: uma avaliação das habilidades sociais e de indicadores da competência social**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7749>. Acesso em: 16 fev. 2024.

CÔTÉ, S.; VAILLANCOURT, T.; LEBLANC, J. C.; NAGIN, D. S.; TREMBLAY, R. E. The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nationwide longitudinal study of Canadian children. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 34, p. 71-85, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9001-z>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CUNHA, A. C. R. da. **Bullying**: um estudo exploratório das práticas parentais e das atitudes relativas à diversidade de gênero e etnia na compreensão do fenômeno. Orientadora: ALMEIDA, A. M. T. de. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias) – Universidade do Minho: Braga, 2014. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35858>. Acesso em: 15 fev. 2024.

DEL PRETTE, G.; ALMEIDA, T. A. C. O uso de técnicas na clínica analítico-comportamental. In: BORGES, N. B.; CASSAS, F. A. (Orgs.), **Clínica analítico-comportamental**: aspectos teóricos e práticos. Porto Alegre: Artmed, 2012, pp. 147-159.

DEL PRETTE, Z. A. P.; COMODO, C. N.; DIAS, T. P.; DEL PRETTE, A. Prevenção e combate ao bullying. In: DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2022. Cap. 10, pp. 157-173.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. A aprendizagem de habilidades sociais na infância. In: _____. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância**: Teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. Cap 4, pp. 50-70.

DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência social e habilidades sociais**: manual teórico-prático. Petrópolis: Vozes, 2017.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades Sociais**: Intervenções efetivas em grupo. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2011.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 9, n. 2, pp. 233-255, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Zilda-Del-Prette/publication/221931638_Social_skills_a_developing_area_Habilidades_sociais_uma_area_em_desenvolvimento/links/0c9605187fb0e398d2000000/Social-skills-a-developing-area-Habilidades-sociais-uma-area-em-desenvolvimento.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z. A. P. **Relações interpessoais e habilidades sociais no âmbito do Trabalho e das organizações**. (Texto online, 2006). Disponível em: <https://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/03/relacoes-interpessoais-e-habilidades-sociais-no-ambito-do-trabalho-e-das-organizacoes.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2024.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Social Skills Inventory (SSI-Del-Prette): Characteristics and Studies in Brazil. In: OSÓRIO, F. L. (Org.). **Social Anxiety Disorders**: From theory to practice. Nova Iorque: Nova Science Publishers, 2013, p. 47-62. ISBN: 978-1-62417-826-9.

DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 18, n. 41, pp. 517-530, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>. Acesso em: 09 jun. 2024.

DENIZ, M. E.; ERSOY, E. Examining the Relationship of Social Skills, Problem Solving and Bullying in Adolescents. **International Online Journal of Educational Sciences**. v. 8, n. 1,

2015. Disponível em: https://iojes.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=40872. Acesso em: 24 fev. 2024.

DE ROSE, J. C. C. de. O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. *In*: BANACO, R. A. (Org.). **Sobre comportamento e cognição**: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista. Santo André: ARBytes, 1999, p. 148-163. Disponível em: <https://itcrecampinas.com.br/pdf/outros/derose.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

DODAJ, A.; SESAR, K.; BARISIC, M.; PANDZA, M. The effect of empathy on involving in bullying behavior. **Paediatrics Today**, v. 9, n. 1, pp. 91-101, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5457/p2005-114.66>. Acesso em: 24 fev. 2024.

EMINOĞLU, Z.; ERGIN, H. An investigation of the relationship between behavior problems and social skills in secondary school students. **HAYEF: Journal of Education**, v. 19, n. 3, pp. 222-227, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5152/hayef.2021.22>. Acesso em: 16 fev. 2024.

ESTUPRO virtual, chantagem, mutilação: veja quem são e como agiam os criminosos que abusavam de adolescentes no Discord. **Fantástico**, Rio de Janeiro, 26 jun. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2023/06/26/estupro-virtual-chantagem-mutilacao-veja-quem-sao-e-como-agiam-os-criminosos-que-abusavam-de-adolescentes-no-discord.ghtml>. Acesso em: 13 fev. 2024.

FALCÃO, A. P.; BOLSONI-SILVA, A. T. **Promove-Crianças**: Treinamento de habilidades sociais. São Paulo, CETEPP. 2016.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 8a ed. Campinas: Verus, 2005.

FARMER, T. W.; IRVIN, M. J.; MOTOCA, L. M.; LEUNG, M. C.; HUTCHINS, B. C.; BROOKS, D. S.; HALL, C. M. Externalizing and Internalizing Behavior Problems, Peer Affiliations, and Bullying Involvement Across the Transition to Middle School. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, v. 23, n. 1, pp. 3-16, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1063426613491286>. Acesso em: 16 fev. 2024.

FOX, C.; BOULTON, M. The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. **British Journal of Educational Psychology**, v. 75, pp. 313-328, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1348/000709905X25517>. Acesso em: 24 fev. 2024.

FOX, B. H.; FARRINGTON, D. P.; TTOFI, M. M. Successful bullying prevention programs: Influence of research design, implementation features, and program components. **International Journal of Conflict and Violence**, v. 6, n. 2, pp. 273-282, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.4119/ijcv-2918>. Acesso em: 29 jul. 2024.

FREY, K. S.; HIRSCHSTEIN, M. K.; EDSTROM, L. V.; SNELL, J. L. Observed Reductions in School Bullying, Nonbullying Aggression, and Destructive Bystander Behavior: A Longitudinal Evaluation. **Journal of Educational Psychology**, v. 101, n. 2, pp. 466-481, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0013839>. Acesso em: 24 fev. 2024.

GAFFNEY, H.; TTOFI, M. M.; FARRINGTON, D. P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. **Campbell Systematic Reviews (online)**, v. 17, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/cl2.1143>. Acesso em: 02 ago. 2024.

GEORGIOU, S. N.; STAVRINIDES, P. Parenting at home and bullying at school. **Social Psychology of Education**, v. 16, pp. 165-179, jan. 2013. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-012-9209-z>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GIL, A. C. Como Delinear um Levantamento? In: GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Cap. 10, pp. 111-128. São Paulo: Atlas, 2002.

GINI, G.; ALBIERO, P.; BENELLI, B.; ALTOÈ, G. Does Empathy Predict Adolescents' Bullying and Defending Behavior? **Aggressive Behavior**, v. 33, pp. 467-476, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ab.20204>. Acesso em: 24 fev. 2024.

GOLDIAMOND, I. Toward a Constructional Approach to Social Problems: Ethical and Constitutional Issues Raised by Applied Behavior Analysis. **Behavior and Social Issues**, n. 11, pp. 108-197, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.5210/bsi.v11i2.92>. Acesso em: 13 fev. 2024. (Trabalho original publicado em 1974).

GOMES, B. M. C. **O impacto dos estilos parentais no comportamento bullying**: Um estudo em crianças do 1º ciclo. Orientadora: GOMES, A. M. das D. P. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e de Aconselhamento) – Universidade Autônoma de Lisboa, Lisboa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ual.pt/handle/11144/4360>. Acesso em: 15 fev. 2024.

GONÇALVES, D. dos S.; REZENDE-CAMPOS, P.; DANTAS, M. da C. C. Pega a visão! Nem tudo é brincadeira: percepção do bullying no contexto escolar baseado no racismo e LGBTfobia. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 11 n. 1, pp. 124-139, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2021v11n1p124-139>. Acesso em: 25 jun. 2024.

GREDLER, G. R. Resenha do livro “Bullying at school: What we know and what we can do” de Olweus. **Psychology in the Schools**, v. 40, n. 6, pp. 699-700, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pits.10114>. Acesso em: 05 set. 2024.

GRESHAM, F. M. Análise do comportamento e habilidades sociais: uma visão geral. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.). **Psicologia das Habilidades Sociais**: Diversidade teórica e suas implicações. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Cap. 1, pp. 18-24.

GRESHAM, F. M.; KERN, L. Internalizing Behavior Problems in Children and Adolescents. In: RUTHERFORD JR., R. B.; QUINN, M. M.; MATHUR, S. R. (Eds.). **Handbook of Research on Emotional and Behavioral Disorders**. 1. Ed. Nova Iorque: The Guildford Press, 2004, Cap. 14, pp. 262-281.

GRIGORENKO, E.; GEISER, C.; SLOBODSKAYA, H. R.; FRANCIS, D. J. Cross-informant symptoms from CBCL, TRF, and YSR: Trait and method variance in a normative sample of Russian youths. **Psychological Assessment**, v. 22, n. 4, pp. 893-911, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0020703>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GUGGLBERGER, L.; FLASHBERGER, E.; TEUTSCH, F. 'Side Effects' of health promotion: an example from Austrian schools. **Health Promotion International**, v. 32, pp. 157-166, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/heapro/dau054>. Acesso em: 01 abr. 2024.

GUTIÉRREZ ÁNGEL, N. Análisis bibliográfico de las características y consecuencias de los roles desempeñados en la violencia escolar: agresores, víctimas y observadores. **Apuntes de Psicología**, v. 36, n. 3, pp. 181-189, 2018. Disponível em: <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/749>. Acesso em: 24 fev. 2024.

JENKINS, L. N.; DEMARAY, M. K.; FREDRICK, S. S.; SUMMERS, K. H. Associations Among Middle School Students' Bullying Roles and Social Skill. **Journal of School Violence**, v. 15, n. 3, pp. 259-278, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.986675>. Acesso em: 24 fev. 2024.

JENKINS, L. N.; NICKERSON, A. B. Bystander Intervention in Bullying: Role of Social Skills and Gender. **Journal of Early Adolescence**, v. 39, n. 2, pp. 141-166, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0272431617735652>. Acesso em: 24 fev. 2024.

JOLLIFFE, D.; FARRINGTON, D. P. Examining the Relationship Between Low Empathy and Bullying. **Aggressive Behavior**, v. 32, pp. 540-550, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ab.20154>. Acesso em: 24 fev. 2024.

JUSTO, A. P.; LIPP, M. E. N. A influência do estilo parental no *stress* do adolescente. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 30, n. 79, pp. 363-378, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/946/94615412010.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

KELLY, E. V.; NEWTON, N. C.; STAPINSKI, L. A.; SLADE, T.; BARRETT, E. L.; CONRAD, P. J.; TEESSON, M. Suicidality, internalizing problems and externalizing problems among adolescent bullies, victims and bully-victims. **Preventive Medicine**, v. 73, pp. 100-105, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.01.020>. Acesso em: 02 ago. 2024.

KIM, J. H.; HAHLOWEG, K.; SCHULZ, W. Early childhood parenting and adolescent bullying behavior: Evidence from a randomized intervention at ten-year follow-up. **Social Science & Medicine**, v. 282, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114114>. Acesso em: 16 fev. 2024.

LARKIN, R. W. The Columbine Legacy: Rampage Shootings as Political Acts. **American Behavioral Scientist**, v. 52, n. 9, pp. 1309-1326, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0002764209332548>. Acesso em: 13 fev. 2024.

LEÓN GONZÁLEZ, J. L.; SOCORRO CASTRO, A. R.; CÁCERES MESA, M. L.; PÉREZ MAYA, C. J. Producción científica en América Latina y el Caribe en el período 1996-2019. **Revista Cubana de Medicina Militar**, v. 49, n. 3, set. 2020. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572020000300013&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2024.

LISBOA, C.; BRAGA, L. de L.; EBERT. O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos**

Clínicos, v. 2, n. 1, jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-34822009000100007&script=sci_arttext. Acesso em: 12 fev. 2024.

LIU, J.; BOWKER, J. C.; COPLAN, R. J.; YANG, P.; LI, D.; CHEN, X. Evaluating Links Among Shyness, Peer Relations, and Internalizing Problems in Chinese Young Adolescents. **Journal of Research on Adolescence**, v. 29, n. 3, pp. 696-709, mai. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jora.12406>. Acesso em: 16 fev. 2024.

MAI, S.; GUIMARÃES, C. F.; SILVA, J. M.; HINKEL, J. H. S. O Uso das Tecnologias na Democratização da Informação em Saúde. **Revista De Gestão Em Sistemas De Saúde**, v. 6, n. 3, pp. 210-218, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/rgss.v6i3.287>. Acesso em: 02 ago. 2024.

MANZINI, R. G. P. **Estratégias de Prevenção ao Bullying na Perspectiva da Análise do Comportamento**. 2018. Monografia (Curso de formação em Terapia Analítico-Comportamental Infantil) – Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento (IBAC), Brasília, 2018. Disponível em: <https://ibac.com.br/wp-content/uploads/2019/01/Estratégias-de-Prevenção-ao-Bullying-Raquel-Manzini-outubro-2018.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MARCOLINO, E. de C.; CAVALCANTI, A. L.; PADILHA, W. W. N.; MIRANDA, F. A. N. de.; CLEMENTINO, F. de S. *Bullying*: Prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. **Texto contexto – enferm.**, v. 27, n. 1, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-07072018005500016>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MARTÍNEZ, I.; MURGUI, S.; GARCIA, O. F.; GARCIA, F. Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. **Computers in Human Behavior**, v. 90, pp. 84-92, jan. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.036>. Acesso em: 16 fev. 2024.

MEDEIROS, A. V. M. **O fenômeno bullying**: (in)definições do termo e suas possibilidades. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/467b9f4d-f658-4538-a3e7-74576ce27a29>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MELO, T. A. de. **Columbine à brasileira: análise da cobertura midiática audiovisual do atentado de Suzano**. 2023. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Cinema e Audiovisual) - Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/32023>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MIDGETT, A.; DOUMAS, D. M.; HAUSHEER, R.; BOND, L.; BULLER, M. K.; PERALTA, C.; PECK, M.; MCCORMICK, J. Feasibility of a Bullying Bystander Intervention (STAC) Parent Module for Rural Schools. **Journal of Prevention and Health Promotion**, v. 4, n. 2, pp. 292-319, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/26320770231183961>. Acesso em: 02 ago. 2024.

MONTEIRO, M. S. **O silêncio da violência nas relações de intimidade**. Orientadora: SACAU, A. 2022. Projeto de Graduação (Licenciatura em Criminologia) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2022. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/11108>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. Controle de estímulos: o papel do contexto. *In*: MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. (Orgs.). **Princípios Básicos de Análise do Comportamento**: aspectos teóricos e práticos. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap. 6, pp. 97-116.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. de.; PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Psicologia: teoria e prática**, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000200016. Acesso em: 19 jan. 2024.

OLWEUS, D. School bullying: Development and some important challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 9, p. 751-780, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>. Acesso em: 19 jan. 2024.

ORTI, N. P. **Avaliação dos efeitos e variáveis do processo de intervenção com mães de crianças com problemas internalizantes**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2014. Disponível em: <https://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=625>. Acesso em: 21 jan. 2024.

PEREIRA, C. de S.; CIA, F.; BARHAM, E. J. Autoconceito, habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico na puberdade: inter-relações e diferenças entre sexos. **Interação em Psicologia**, v. 12, n. 2, 203-213, 2008. Disponível em: <http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/handle/fieb/289>. Acesso em: 19 jan. 2024.

PEREIRA, V. A. **Habilidades sociais e desempenho acadêmico**: relatos, práticas e desafios atuais. Dourados: Editora da UFGD, 2013. 127 p.

PESSÔA, C. V. V. B.; VELASCO, S. M. Comportamento operante. *In*: BORGES, N. B.; CASSAS, F. A. (Orgs.), **Clínica analítico-comportamental**: aspectos teóricos e práticos. Porto Alegre: Artmed, 2012. Cap. 2, pp. 24-31.

PICKARD, H.; HAPPÉ, F.; MANDY, W. Navigating the social world: The role of social competence, peer victimisation and friendship quality in the development of social anxiety in childhood. **Journal of Anxiety Disorders**, v. 60, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2018.09.002>. Acesso em: 19 jan. 2024.

PIMENTEL, F. de O.; DELLA MÉA, C. P.; DAPIEVE PATIAS, N. Vítimas de bullying, sintomas depressivos, ansiedade, estresse e ideação suicida em adolescentes. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 23, n. 2, pp. 205-216. Disponível em: <https://doi.org/10.14718/acp.2020.23.2.9>. Acesso em: 19 jan. 2024.

POSTIGO, S.; GONZÁLEZ, R.; MATEU, C.; MONTROYA, I. Predicting bullying: maladjustment, social skills and popularity. **Educational Psychology**, v. 32, n. 5, pp. 627-639, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.680881>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SALBACH-ANDRAE, H.; LENZ, K.; LEHMKUHL, U. Patterns of agreement among parent, teacher and youth ratings in a referred sample. **European Psychiatry**, v. 24, n. 5, pp. 345-351, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.eurp>. Acesso em: 16 fev. 2024.

SHINDE, S.; WEISS, H. A.; VARGHESE, B.; KHANDEPARKAR, P.; PEREIRA, B.; SHARMA, A.; GUPTA, R.; ROSS, D. A.; PATTON, G.; PATEL, V. Promoting school climate and health outcomes with the SEHER multi-component secondary school intervention in Bihar, India: a cluster-randomised controlled trial. **The Lancet**, v. 392, n. 10163, p. 2465-2477, 2018. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31615-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31615-5). Acesso em: 19 jan. 2024.

SILVA, A. C. B.; MORGADO, M. A. Bullying no ensino superior: existe? **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 11, n. 3, pp. 1-15, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1415-8612.2011.v11n3.1147>. Acesso em: 07 jun. 2024.

SILVA, J. L. da.; FIGUEIREDO, G. L. A. de.; NASCIMENTO, L. C. G. do.; BERETTA, R. C. de S.; FERNANDEZ, J. E. R.; PEREIRA, B. O. Bullying e Habilidades Sociais de Estudantes em Transição Escolar. **Psico-USF**, v. 27, n. 1, pp. 17-29, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712022270102>. Acesso em: 14 fev. 2024.

SKEEN, S.; LAURENZI, C. A.; GORDON, S. L.; TOIT, S. du.; TOMLINSON, M.; DUA, T.; FLEISCHMANN, A.; KOHL, K.; ROSS, D.; SERVILI, C.; BRAND, A. S.; DOWDALL, N.; LUND, C.; VAN DER WESTHUIZEN, C.; CARVAJAL-AGUIRRE, L.; CARVALHO, C. E. de.; MELENDEZ-TORRES, G. J. Adolescent Mental Health Program Components and Behavior Risk Reduction: A Meta-analysis. **Pediatrics**, v. 144, n. 2, e20183488, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.1542/peds.2018-3488>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SOUZA, J. M. de.; SILVA, J. P. da.; FARO, A. Bullying e Homofobia: Aproximações Teóricas e Empíricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, pp. 289-298, maio 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192837>. Acesso em: 07 jun. 2024.

SMITH, P. K.; COWIE, H.; OLAFSSON, R. F.; LIEFOOGHE, A. P. D. Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. **Child Development**, v. 73, n. 4, pp. 1119-1133, jul./ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>. Acesso em: 12 fev. 2024.

TRIVEDI-BATEMAN, N.; CROOK, E. M. The optimal application of empathy interventions to reduce antisocial behaviour and crime: a review of the literature. **Psychology, Crime & Law**, v. 28, n. 8, pp. 796-819, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1068316X.2021.1962870>. Acesso em: 24 fev. 2024.

VALERA-POZO, M.; FLEXAS, A.; SERVERA, M.; AGUILAR-MEDIAVILLA, E.; ADROVER-ROIG, D. Long-Term Profiles of Bullying Victims and Aggressors: A Retrospective Study. **Frontiers in Psychology**, v. 12, jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631276>. Acesso em: 24 fev. 2024.

VAN NOORDEN, T. H. J.; HASELAGER, G. J. T.; CILLESSEN, A. H. N.; BUKOWSKI, W. M. Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 44, pp. 637-657, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>. Acesso em: 24 fev. 2024.

YAEGASHI, J. G.; OTERO, C. S.; YAEGASHI, S. F. R.; FERREIRA, N. A. A responsabilidade civil decorrente da prática do bullying e do cyberbullying no ambiente escolar. **Cuestiones**

constitucionales, n. 47, pp. 397-422, maio de 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2022.47.17534>. Acesso em: 13 fev. 2024.

ZEQUINÃO, M. A.; CARDOSO, A. A.; SILVA, J. L. da.; MEDEIROS, P. de.; SILVA, M. A. L.; PEREIRA, B.; CARDOSO, F. L. Desempenho escolar e bullying em estudantes em situação de vulnerabilidade social. **Journal of Human Growth and Development**, v. 27, n. 1, p. 19-27, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7322/jhgd.127645>. Acesso em: 19 jan. 2024.

ZYCH, I.; TTOFI, M. M.; FARRINGTON, D. P. Empathy and Callous–Unemotional Traits in Different Bullying Roles: A Systematic Review and Meta-Analysis. **Trauma, Violence & Abuse**, v. 20, n. 1, pp. 3-21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1524838016683456>. Acesso em: 24 fev. 2024.

APÊNDICE A - QUADRO DE CATEGORIAS DE ANÁLISE UTILIZADAS NAS REVISÕES SISTEMÁTICAS

Categorias		Elementos
Bibliografia	Base de dados	1-BVS; 2-SciELO; 3-LILACS
	Ano de publicação	1-2011; 2- 2014; 3- 2016; 4- 2017; 5- 2018; 6- 2019; 7-2020; 8-2015; 9-2007; 10-2005; 11-2021; 12-2022; 13-2009
	Nome do periódico	Nomes codificados por número (total de 35 periódicos)
	Número de autores	1-Um; 2-dois; 3-três; 4-quatro; 5-cinco ou mais
	Região geográfica	1-Europa; 2-Ásia; 3-Oriente Médio; 4-EUA/Canadá; 5-América Latina; 6-Europa, Ásia e EUA/Canadá
Método: estudos de intervenção	Tamanho da amostra	1-Não consta; 2-sujeito único; 3-2 a 10; 4-11 a 30; 5-31 a 60; 6-61 a 100; 7-101 a 200; 8-201 a 500; 9-501 a 1000; 10-1001 ou mais
	Idade da amostra	1-Pré-escolar; 2-Escolar; 3-Fundamental I; 4-Fundamental II; 5-Ensino Médio; 6-Fundamental II e Médio; 7-Pré-escolar e Escolar; 8-Fundamental I e II; 9-Início da adultez; 10-Fundamental II e início da adultez; 11-Fundamental I e II e Médio
	Desenho do estudo	1-Não consta; 2-experimental; 3-quase-experimental, 4-pré-experimental
	Procedimento de coleta de dados	1-Não consta; 2-observação; 3-relato; 4-observação e relato
	Procedimento de análise de dados	1-Não consta; 2-estatístico descritivo; 3-estatístico inferencial; 4-estatístico descritivo e inferencial; 5-qualitativo categorial; 6-estatístico descritivo e qualitativo categorial; 7-estatístico inferencial e qualitativo categorial; 8-estatístico descritivo e inferencial e qualitativo categorial
	Formato da intervenção	1-Não consta; 2-individual; 3-em grupo; 4-individual e em grupo; 5-outros
	Número de intervenções	1-Não consta; 2-1-5; 3-6-10; 4-11-20; 5-21 ou mais
	Procedimentos de intervenção	1-Modelo restaurativo, 2-TCCs, 3-Procedimentos Comportamentais, 4-THS, 5-Outros, 6-THS + TCC, 7-Intervenção com toda a escola, 8-Intervenção com toda a escola + modelo restaurativo, 9-Intervenção com toda a escola + THS + TCC
	Comportamentos-alvo de intervenção	1-Conhecimento sobre bullying; 2-Auto-eficácia; 3-Suporte social; 4-Aprendizagem observacional e percepção sobre normas sociais; 5-Expectativas sobre consequências; 6-Percepção sobre situação; 7-Habilidades sociais empáticas; 8-

		Habilidades sociais assertivas; 9 -Habilidades sociais de comunicação e civilidade; 10 - Expressividade emocional; 11 -Seguir regras e instruções; 12 -Autocontrole; 13 -Autoconhecimento; 14 -3+7+8; 15 -1+2+3+4+5+6+12; 16 -Clima escolar; 17 -3+7+8+9+10+11+12; 18 -3+16; 19 -6+7+11+12; 20 -7+9+12; 21 -3+7; 22 -2+3+7+8+9+12+13; 23 -7+8+9+10+11+12+13, 24 -Habilidades Acadêmicas, 25 -1+16+24, 26 -3+16, 27 -1+6+7+11+12, 28 -7+9+12, 29 -2+3+7+8+9+12+13, 30 -1+7+9+12+24, 31 -7+8+9+10+11+12+13, 32 -7+8+11+12, 33 -7+8+9+12+13, 34 -8+9+10, 35 -9+10+13, 36 -7+8+9, 37 -8+12
	Variáveis relevantes (comportamentos-problema)	1 -Não consta; 2 -Vitimização em bullying; 3 -Agressão em bullying; 4 -Cyberagressão; 5 -Cybervitimização; 6 -2+5; 7 -2+3; 8 -4+5
	Tipos de Comportamento	1 -Internalizantes; 2 -externalizantes; 3 -habilidosos; 4 -1+3, 5 -1+2+3, 6 -2+3, 7 -1+2
	Tempo total de intervenção	1 -Não consta; 2 -4 horas; 3 -6 semanas; 4 -8 semanas; 5 - 1 ano letivo; 6 -2 anos; 7 -5 meses; 8 -14 semanas, 9 -3 anos
	Tempo de cada intervenção	1 -Não consta; 2 -Até 60 minutos; 3 - De 61 a 120 minutos, 4 -121 min ou mais
	Periodicidade	1 -Não consta; 2 -1 sessão por semana; 3 -2 sessões por semana; 4 -4 sessões por semana; 5 -6 sessões por ano
	Instrumentos	1 - Instrumentos fechados de relato; 2 -entrevistas; 3 -questionários; 4 -equipamentos de medição fisiológica; 5 -1+2; 6 -1+3; 7 -2+3; 8 -1+2+3; 9 -1+4; 10 -coleta de médias de alunos; 11 -1+2+10
	Aplicação Instrumentos	1 -Alunos; 2 -Pais; 3 -Professores; 4 -Alunos e Professores; 5 -Alunos e Pais; 6 -Alunos, Pais e Professores
Principais resultados: estudos de intervenção		1 -Não consta; 2 -Sem efeitos significativos; 3 -Aquisição de repertório; 4 -Aquisição parcial de repertório; 5 -Aquisição de Habilidades Acadêmicas; 6 -Redução de vitimização; 7 -Redução de cybervitimização; 8 -Redução de agressão; 9 -Redução de cyberagressão; 10 -3+6+8; 11 -3+6; 12 -7+9; 13 -3+8; 14 -3+5+8, 15 -HS específicas relacionadas com papéis grupais do bullying específicos
	Tamanho da amostra	1 -Não consta; 2 -sujeito único; 3 -2 a 10; 4 -11 a 30; 5 -31 a 60; 6 -61 a 100; 7 -101 a 200; 8 -201 a 500; 9 -501 a 1000; 10 -1001 ou mais

Método: estudos descritivo- observacionais	Idade da amostra	1 -Pré-escolar; 2 -Escolar; 3 -Fundamental I; 4 -Fundamental II; 5 -Ensino Médio; 6 -Fundamental II e Médio; 7 -Pré-escolar e Escolar; 8 -Fundamental I e II; 9 -Início da adultez; 10 -Fundamental II e início da adultez; 11 -Fundamental I e II e Médio
	Procedimento de coleta de dados	1 -Não consta; 2 -observação; 3 -relato; 4 -observação e relato
	Procedimento de análise de dados	1 -Não consta; 2 -estatístico descritivo; 3 -estatístico inferencial; 4 -estatístico descritivo e inferencial; 5 -qualitativo categorial; 6 -estatístico descritivo e qualitativo categorial; 7 -estatístico inferencial e qualitativo categorial; 8 -estatístico descritivo e inferencial e qualitativo categorial
	Variáveis relevantes	1 -Habilidades Sociais; 2 -Problemas de comportamento; 3 -Vitimização e/ou agressão (com ou sem cyberbullying); 4 -Parentalidade; 5 -1+3; 6 -1+2+3; 7 -2+3; 8 -2+3+4; 9 -1+3+4; 10 -Diferenças por sexo, 11 -1+3+10, 12 -2+3+4+10, 13 -1+2+3+10
	Tipos de Comportamento	1 -Internalizantes; 2 -externalizantes; 3 -habilidosos; 4 -1+3, 5 -1+2+3, 6 -2+3, 7 -1+2
	Tipo de estudo	1 -Comparação; 2 -Correlação; 3 -Predição; 4 -Associação; 5 -Descrição qualitativa; 6 -1+2; 7 -4+5; 8 -Descrição quantitativa; 9 -1+3+4; 10 -2+3; 11 -1+3, 12 -3+4, 13 -1+2+3, 14 -1+4, 15 -2+3+4, 16 -1+2+3+4
	Instrumentos	1 - Instrumentos fechados de relato); 2 -entrevistas; 3 -questionários; 4 -coleta de médias de notas de alunos; 5 -Índice de Massa Corporal; 6 -1+3; 7 -1+2; 8 -1+2+3; 9 -1+2+4; 10 - equipamentos de medição fisiológica; 11 -1+2+3+10; 12 -2+5; 13 -2+3
	Aplicação Instrumentos	1 -Alunos; 2 -Pais; 3 -Professores; 4 -Alunos e Professores; 5 -Alunos e Pais; 6 -Alunos, Pais e Professores
Principais resultados: estudos descritivo-observacionais		1 -Correlações negativas entre Habilidades Sociais e bullying/cyberbullying; 2 -Correlações negativas entre Habilidades Sociais e problemas de comportamento; 3 -1+2; 4 -Correlações positivas entre problemas de comportamento e bullying/cyberbullying; 5 -Outros; 6 -2+4, 7 -1+2+4, 8 -1+4, 9 -Diferenças por sexo em bullying; 10 -HS específicas relacionadas com papéis grupais do bullying específicos, 11 -1+10, 12 -1+9, 13 -4+9, 14 -1+2+9, 15 -1+4+9

APÊNDICE B - QUADRO COM ESTUDOS SELECIONADOS PARA REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESTUDOS DESCRITIVO-OBSERVACIONAIS

Nota: os números dos estudos estão desatualizados, sendo representados aqui pelo número usado no Microsoft Excel, e não o número na presente revisão sistemática, que foi organizado pelo compilador de pesquisas Zotero.

Estudo / país	Objetivos	População Caracterização	Variáveis relevantes	Desenho	Resultados
18. Martínez; Rodríguez-Hidalgo; Zych, 2020 Peru Revista 4	Validar instrumentos psicométricos sobre bullying e cyberbullying em adolescentes da Amazônia Peruana, determinar a prevalência de bullying e cyberbullying nessa população e examinar como bullying e cyberbullying se relacionam com autoestima, empatia e HS.	Estudantes da Amazônia Peruana, com idade de 12 a 19 anos (média 14.5) Idade: Fundamental II Aplicação inst: Alunos	Comportamentos: Internalizantes, externalizantes, habilidosos Comportamentos problemáticos: vitimização em bullying e em cyberbullying, perpetuação de bullying e cyberbullying, baixa-autoestima, baixa empatia, déficit de HS Variáveis relevantes: vitimização, agressão, cybervitimização,	Estudo psicométrico Correlação (Spearman) e Predição (Regressão Logística)	Os questionários apresentaram boas propriedades psicométricas. Resultados mostraram que há prevalência de bullying e cyberbullying em adolescentes da Amazônia. Baixa autoestima e alta empatia afetiva predisseram vitimização em bullying. Ser perpetrador de bullying foi relacionado com alta assertividade. Vítimas de cyberbullying mostraram empatia cognitiva maior. Cyberbullies mostraram empatia afetiva maior do que adolescentes não envolvidos com bullying. Baixa autoestima e alta empatia afetiva foram

			cyberagressão, habilidades sociais (HS, bullying)		correlacionadas com cyberbullies/cybervítimas. Resumo: Correlações negativas entre Habilidades Sociais e bullying/cyberbullying, HS específicas relacionadas com papéis grupais do bullying específicos
19. Nickerson et al., 2019 EUA Revista 15	Avaliar os efeitos da percepção de alunos sobre aprendizagem socioemocional em relação a vitimização em bullying	Estudantes de escolas públicas dos EUA, da 4ª à 12ª série Idade: Fundamental I, II e Médio Aplicação inst: Alunos	Comportamentos: internalizantes, externalizantes, habilidosos Variáveis relevantes: Aprendizagem Socioemocional, vitimização (HS, bullying)	Estudo transversal de correlação e predição Comparação, correlação	As percepções dos estudantes sobre Aprendizagem Socioemocional eram inversamente proporcionais às percepções sobre bullying. Efeitos de correlação mais fortes em estudantes do final do Fundamental I e do Fundamental II em relação a estudantes do Ensino Médio. Efeitos indiretos da percepção sobre instrução em Aprendizagem Socioemocional sobre Bullying percebido variaram em função da magnitude de vitimização. Para estudantes que relataram vitimização baixa, houve relação negativa entre habilidades relatadas em Aprendizagem Socioemocional e bullying. Para estudantes com altos níveis de vitimização, as habilidades

					relatadas se relacionaram positivamente em relação ao bullying percebido na escola. Não houve nenhuma correlação para estudantes com uma taxa moderada de vitimização. Discussão sobre a implementação de instrução em Aprendizagem Socioemocional para professores, visando desenvolvimento positivo de estudantes Resumo: Correlações negativas entre Habilidades Sociais e bullying/cyberbullying
20. Orpana et al., 2019 Canadá Revista 16	Validar uma escala psicométrica em jovens canadenses	Jovens canadenses da 6ª à 12ª série Idade: Fundamental II e Médio Aplicação inst: Alunos	Comportamentos: Internalizantes, externalizantes e habilidosos Variáveis relevantes: autonomia, competência e conexão no ambiente familiar, na escola e com pares; Problemas de comportamento; vitimização e agressão em bullying (HS, problemas de	Estudo psicométrico Correlação	O CINSS demonstrou boa consistência interna e validade. Correlação positiva moderada entre subescala de conexão e comportamentos pró-sociais e correlação negativa moderada com problemas de comportamento. Correlações entre autonomia e comportamentos-problema e comportamentos pró-sociais foram mais baixas. Crianças que relataram sofrer ou fazer bullying tinham escores menores nas três subescalas, sendo o menor deles na

			comportamento, bullying)		subescala competência, em relação às duas variáveis. A relação entre competência (efetividade na interação com os ambientes físico e social) e bullying deve ser mais bem explorada, e pode ser uma maneira de se enfrentar bullying escolar se melhorada. Resumo: Correlações negativas entre Habilidades Sociais e bullying/cyberbullying; Correlações negativas entre Habilidades Sociais e problemas de comportamento
21. Silva et al., 2019 Brasil Revista 17	Avaliar as habilidades sociais, aceitação por pares e amizades em estudantes envolvidos em bullying	Estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental II, de seis escolas públicas do interior de SP Idade: Fundamental II Aplicação inst: Alunos	Comportamentos: Internalizantes, externalizantes e habilidosos Variáveis relevantes: bullying (agressores, vítimas, e vítimas agressoras); Habilidades sociais; Aceitação por pares; Amizade. (HS, bullying, diferenças por sexo)	Estudo de coorte de correlação e predição Comparação (ANOVA)e correlação (Spearman)	As vítimas agressoras apresentaram maior frequência de respostas passivas e ativas em comparação com vítimas, agressores e não envolvidos. Somente meninos vítimas agressoras foram significativamente mais rejeitados. Meninas vítimas agressoras tiveram significativamente menos amigos. Resultados indicam a necessidade de desenvolver intervenções que previnam e reduzam o bullying no período

					de transição escolar e que sejam sensíveis ao gênero. Resumo: Correlações negativas entre Habilidades Sociais e bullying/cyberbullying; Diferenças por sexo em bullying
22. Valdés Cuervo et al., 2016 México Revista 18	Verificar as propriedades psicométricas de uma escala que mede dificuldades em HS relacionadas à vitimização	Estudantes da quarta, quinta e sexta série, de 23 escolas públicas do México Idade: Fundamental I e II Aplicação inst: Alunos	Comportamentos: internalizantes, habilidosos Variáveis relevantes: Habilidades Sociais, Vitimização em bullying (HS, bullying)	Estudo psicométrico Correlação, predição (regressão linear)	O modelo bidimensional (vulnerabilidade e passividade) obteve melhores indicadores de ajuste em comparação com o modelo unidimensional. As dificuldades em HS explicam uma parcela significativa da variação dos relatos de vitimização em ambos os sexos. A escala possui propriedades psicométricas que permitem a sua utilização na medição de dificuldades em HS para afrontar agressão por pares. Resumo: Correlações negativas entre Habilidades Sociais e bullying/cyberbullying
23. Terroso et al., 2016 Brasil	Verificar a associação entre o envolvimento em bullying (vítima ou agressor), e o repertório de HS.	Adolescentes do Ensino Fundamental II e Médio Idade: Fundamental II e Médio	Comportamentos: Internalizantes, externalizantes, habilidosos;	Estudo transversal de correlação e predição	Um baixo repertório em HS encontra-se associado ao envolvimento em bullying, tanto como vítima quanto como agressor.

Revista 19		Aplicação inst: Alunos	Variáveis relevantes: vitimização em bullying; perpetuação de bullying; repertório de HS (HS, bullying)	Comparação (Teste T), Predição (regressão logística binária)	Praticantes emitem com menor frequência e maior dificuldade HS em geral e respostas relacionadas a autocontrole e civildade. Maior dificuldade em empatia e desenvoltura social. Maior assertividade e abordagem afetiva aumentam as chances de ser agressor em bullying. Vítimas têm dificuldade tanto no escore total, quanto nos itens empatia, autocontrole, civildade e abordagem afetiva. Escores menores na frequência de assertividade aumentam as chances de ser vítima de bullying. Resumo: Correlações negativas entre Habilidades Sociais e bullying/cyberbullying, HS específicas relacionadas com papéis grupais do bullying específicos
24. Erazo Santander, 2018 Colômbia Revista 20	Identificar intimidação escolar e descrever as atitudes que a motivam, e conhecer a percepção de pais e professores sobre o fenômeno	Estudantes de 10 a 16 anos, pais e professores do sexto ao oitavo ano Idade: Fundamental II e Médio	Comportamentos: Externalizantes Variáveis relevantes: Perpetuação de bullying, tipologias de bullying, problemas	Estudo transversal descritivo Descrição	Existência de intimidação física de 38%, e psicológica, de 68%. 35,1% de professores e 31,4% de pais relataram a existência de bullying nas instituições. Em geral, a expressão do bullying em meninos é direta;

		Aplicação inst: alunos, professores e pais	de comportamento; gênero; percepção de pais e professores (bullying, problemas de comportamento, parentalidade, diferenças por sexo)		para meninas, a tendência é indireta e psicológica, com preferência para exclusão social e, na medida em que o estudante se desenvolve, tende a aumentar. A prevalência do fenômeno é de risco, produto da ausência de programas de promoção, prevenção e intervenção na temática e desconhecimento da comunidade educativa. Resumo: Diferenças por sexo
25. Valdés Cuervo et al., 2018 México Revista 21	Determinar os efeitos da presença de problemas de comportamento (comportamentos desafiantes), conflitos parentais e exposição à violência comunitária na probabilidade de comportamentos agressivos com pares	Estudantes de quartas a sextas séries do México; agressores identificados comparados com amostra aleatória de estudantes sem relatos de agressões Idade: Fundamental I e II Aplicação inst: alunos	Comportamentos: externalizantes Variáveis relevantes: Perpetuação de bullying; problemas de comportamento; comportamentos desafiantes; conflitos parentais; violência comunitária (bullying, problemas de comportamento, parentalidade)	Estudo transversal de comparação, correlação e predição Predição (regressão logística)	Utilizando regressão logística, foi possível perceber que as variáveis estudadas mostraram diferenças significativas entre os dois grupos. Comportamentos desafiantes, conflitos parentais e violência comunitária aumentam a probabilidade de estar no grupo dos agressores. Como conclusão, ao analisar o bullying se faz necessário utilizar uma perspectiva ecológica que considere variáveis inseridas em contextos em que os indivíduos interagem. Resumo: Correlações positivas entre problemas de

					comportamento e bullying/cyberbullying
26. Alckmin-Carvalho; Rafihi-Ferreira; Melo, 2017 Brasil Revista 22	Avaliar a ocorrência de bullying em uma escola pública e comparar os problemas de comportamento relatados pelas vítimas aos relatos dos professores	Adolescentes de 12 a 14 anos; professores Idade: Fundamental II Aplicação inst: alunos e professores	Comportamentos: Internalizantes, externalizantes Variáveis relevantes: Vitimização em bullying, problemas de comportamento, percepção de professores (problemas de comportamento, bullying)	Estudo transversal de comparação Comparação (Teste Z, ANOVA, Wilcoxon-Z),	De 154 adolescentes avaliados, 30 (19,4%) foram identificados como alvos de bullying, 24 meninos (80%). Desses, 16 (53,3%) atingiram níveis clínicos de problemas internalizantes, 11 (36,6%) em externalizantes e 13 (43,3%) em ambos. Essa subamostra relatou mais problemas internalizantes do que externalizantes, em comparação aos relatos dos professores, corroborando com os resultados de estudos anteriores de que problemas internalizantes são mais dificilmente identificados e relatados por professores. Resumo: Correlações positivas entre problemas de comportamento e bullying/cyberbullying
27. Santos; Soares, 2016 Brasil Revista 23	Identificar relações entre HS e problemas de comportamento em vítimas e agressores de bullying	Estudantes de 11 a 13 anos do Rio de Janeiro Idade: Fundamental II	Comportamentos: Internalizantes, externalizantes, habilidosos Variáveis relevantes:	Estudo transversal de correlação, predição e comparação.	As HS se correlacionaram negativamente com problemas de comportamento e não houve diferença quanto às HS nos envolvidos e nos não envolvidos em bullying. Quanto mais problemas de comportamento os

		Aplicação inst: alunos	Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Vitimização em bullying; Perpetuação de bullying (HS, problemas de comportamento, bullying)	Comparação (Teste t, U de Mann-Whitney), correlação (Pearson)	indivíduos apresentaram, menores os escores em HS. Resumo: Correlações negativas entre Habilidades Sociais e problemas de comportamento
28. Mendoza-González; Delgado Nieto; García Mandujano, 2020 México Revista 12	Identificar as características de estudantes que não participam de episódios de bullying, baseado em estereótipos de gênero, estilos parentais, atitudes e estratégias sociocognitivas e alimentação.	Estudantes de 8 a 16 anos de idade, de 11 escolas regulares do México Idade: Fundamental I e II e Médio Aplicação inst: alunos	Comportamentos: Internalizantes, externalizantes, habilidosos Variáveis relevantes: Vitimização em bullying; Perpetuação de bullying; Estereótipos de gênero; Alimentação Excessiva; Estratégias Sociocognitivas (Habilidades Sociais); Estilos Parentais. (habilidades sociais, bullying, parentalidade)	Estudo transversal de correlação, predição e comparação Comparação (ANOVA), análise multivariada	Os resultados identificaram cinco tipos de estudantes (vítimas de violência escolar; vítimas de bullying; perpetuadores de bullying; papéis duplos e não-envolvidos). Foram identificadas diferenças significativas nos grupos a respeito de cada variável estudada. Estudantes que não se engajam em episódios de bullying possuem mais hábitos saudáveis, mais habilidades sociais que facilitam a adaptação ao contexto social, não se identificam com estereótipos tradicionais de gênero e não são educados com práticas parentais ineficazes (p. ex. abusos).

					Resumo: Correlações negativas entre Habilidades Sociais e bullying/cyberbullying
29. Garaigordobil; Machimbarrena, 2019 Espanha Revista 24	Investigar se há correlação entre problemas emocionais e comportamentais e estresse na infância com vitimização e perpetuação de bullying e cyberbullying	Estudantes de 9 a 13 anos, de quintas e sextas séries de escolas do País Basco, Espanha Idade: Fundamental II Aplicação inst: alunos e pais	Comportamentos: Internalizantes, externalizantes Variáveis relevantes: Vitimização em bullying; Perpetuação de bullying, Vitimização em cyberbullying; Perpetuação de cyberbullying; Problemas de comportamento; Coping (problemas de comportamento, bullying)	Estudo transversal de comparação, correlação e predição Comparação (ANOVA, MANOVA), correlação	Estudantes com escores mais altos em vitimização/perpetuação de bullying e cyberbullying demonstraram níveis significativamente mais altos de estresse e problemas de comportamento. Participantes com níveis mais altos de vitimização, cybervitimização e perpetuação de bullying obtiveram níveis mais altos de estresse em todos os contextos, enquanto os que obtiveram escores mais altos de cyberagressão apenas demonstraram estresse mais alto no contexto escolar. Estudantes com níveis mais altos de vitimização e cybervitimização manifestaram problemas internalizantes e externalizantes, enquanto os que tinham escores mais altos em agressão e cyberagressão tinham menos problemas internalizantes. Crianças que obtiveram escores mais altos em vitimização e

					perpetuação de bullying e cyberbullying tinham recebido aconselhamento psicológico mais frequente no último ano de maneira significativamente mais frequente que os que tinham indicadores mais baixos de bullying e cyberbullying. Resumo: Correlações positivas entre problemas de comportamento e bullying/cyberbullying
30. Alckmin-Carvalho; Izbicki; Melo, 2014 Brasil Revista 25	Comparar percepções de vítimas de bullying e professores sobre problemas de comportamento	50 adolescentes matriculados no Ensino Fundamental II, de duas turmas (6º e 7º ano) de uma escola pública de São Paulo numa região de baixa renda. Dos 50, sete vítimas de bullying identificadas e dois professores Idade: Fundamental II Aplicação inst: alunos e professores	Comportamentos: Internalizantes e externalizantes Variáveis relevantes: Vitimização em bullying, problemas de comportamento (problemas de comportamento, bullying)	Tipo de estudo: Comparação	Resultados: Problemas de comportamento internalizantes, externalizantes e totais estiveram em nível clínico na maioria das vítimas, segundo o relato dos próprios alunos e de seus professores, que relataram menos problemas de comportamento internalizantes e mais problemas de comportamento externalizantes em comparação ao referido pelos alunos alvos de bullying. Houve diferenças estatisticamente significativas em externalizantes ($Z=-2,31$; $p=0,01$).

					Resumo: relação positiva entre problemas de comportamento e bullying/cyberbullying
31. López Hernáez; Ramírez García, 2014 Espanha Revista 27	Questionamento da efetividade de medidas disciplinares contra bullying	348 estudantes de escolas secundárias (Ensino Fundamental II), 30 profissionais da Educação e 4 grupos de discussão (alunos e familiares, todos da amostra) do México (amostra representativa aleatória simples) Idade: Fundamental II Aplicação inst: alunos, pais e professores	Comportamentos: Externalizantes e internalizantes Variáveis relevantes: Agressão em bullying, vitimização em bullying, problemas de comportamento, habilidades sociais (HS, problemas de comportamento, bullying, diferenças de sexo)	Tipo de estudo: Qualitativo, estatístico descritivo e inferencial (associação – Qui-quadrado)	Resultados: Baixa frequência de bullying, medidas disciplinares antibullying e ensino de habilidades sociais, relação fraca entre gênero e bullying e tipo de escola e bullying Resumo: diferença por sexo
32. Ferrel Ortega et al., 2015 Colômbia Revista 20	Fatores de risco e proteção de bullying escolar em estudantes com baixo rendimento de cinco escolas de Santa Marta, Colômbia	186 estudantes de 13 a 16 e de 17 a 19 anos Idade: Fundamental II e Médio	Comportamentos: Internalizantes, externalizantes e habilidosos Variáveis relevantes: agressão em bullying, vitimização em	Tipo de estudo: estatístico descritivo	Resultados: O bullying não está presente na população, mas há fatores de risco (impulsividade e solidão) e de proteção (habilidades sociais adequadas)

		Aplicação inst: Alunos	bullying, problemas de comportamento, habilidades sociais (HS, problemas de comportamento, bullying)		Resumo: Relações negativas entre habilidades sociais e bullying
33. Dirks et al., 2014 EUA Revista 28	Respostas de crianças a provocação por pares hipotética: estratégias agressivas e assertivas	402 crianças de 8 a 14 anos (média 10) Idade: Fundamental I e II Aplicação inst: Alunos e pais	Comportamentos: externalizantes e habilidosos Variáveis relevantes: vitimização em bullying, agressão em bullying, problemas de comportamento, habilidades sociais (HS, problemas de comportamento, bullying)	Tipo de estudo: predição (Exploratory structural equation modeling, análise de regressão) comparação (latent profile analysis), associação (qui-quadrado)	Resultados: Crianças que relatavam altos níveis de agressão tinham probabilidade igual de relatar níveis baixos, médios e altos de assertividade. Em comparação alta-baixa agressão, as crianças com alta agressão foram avaliadas pelos pais com mais problemas externalizantes e menos habilidades sociais. Em comparação alta-baixa assertividade, as crianças com alta assertividade foram avaliadas pelos pais com mais habilidades sociais e menos problemas de comportamento. Resumo: Relação negativa entre habilidades sociais e problemas de comportamento; relação positiva entre problemas de comportamento e bullying
34. Melançon; Gagné, 2011	Violência psicológica maternal e paternal como fatores de risco	278 adolescentes da sétima e oitava série do Fundamental II e	Comportamentos: internalizantes e externalizantes	Tipo de estudo: correlação (Pearson),	Resultados: Para problemas internalizantes, os preditores foram, em ordem de

Canadá Revista 29	para problemas de comportamento de adolescentes	primeiro ano do Ensino Médio (idade de 12 a 17, M = 14.2) Idade: Fundamental II e Médio Aplicação inst: Alunos	Variáveis relevantes: vitimização em bullying, problemas de comportamento, parentalidade (bullying, problemas de comportamento, parentalidade)	predição (regressão)	importância: bullying, violência psicológica materna, violência psicológica paterna e violência do parceiro. Para problemas externalizantes, os preditores foram: violência psicológica paterna, violência psicológica materna e bullying. Resumo: Relação positiva entre problemas de comportamento e bullying
35. Albores-Gallo et al., 2011 México Revista 30	Bullying e sua associação com transtornos psiquiátricos	1.092 crianças da 2ª à 6ª série de cinco escolas primárias do México e seus pais. Idade: Fundamental I e II Aplicação inst: Alunos e pais	Comportamentos: internalizantes e externalizantes Variáveis relevantes: bullying, problemas de comportamento	Tipo de estudo: associação, predição	Resultados: O grupo de agressores teve associação com ansiedade, sintomas somáticos, opositores e de comportamento. O grupo de vítimas-agressoras teve associação com problemas de atenção, oposição e comportamento. As vítimas tiveram associação com ansiedade. Resumo: Relação positiva entre problemas de comportamento e bullying
36. Antoniadou; Kokkinos; Markos, 2016 Grécia	Fatores preditivos de bullying e cyberbullying	146 estudantes gregos de 12 a 16 anos de idade Idade: Fundamental II e Médio	Comportamentos: internalizantes, externalizantes, habilidosos	Tipo de estudo: correlação, predição	Resultados: Apesar de alguns participarem em bullying/cyberbullying com o mesmo papel, a maioria participou de um ou os dois fenômenos com papéis opostos.

Revista 31		Aplicação inst: Alunos	Variáveis relevantes: bullying, cyberbullying, HS, problemas de comportamento		Cyberagressão foi predita com ser homem, desinibição online e traços psicopáticos. Agressão tradicional foi predita com ser homem, desinibição online e procura por sensações; Cybervitimização foi predita por desinibição online, assertividade e poucas relações entre pares, enquanto vitimização tradicional foi predita por habilidades em Internet e traços de impulsividade e irresponsabilidade. Resumo: Relação positiva entre problemas de comportamento e bullying, Diferenças de sexo
37. Sousa; Peixoto; Cruz, 2021b Portugal Revista 4	Relação de HS e problemas internalizantes com vitimização e externalizantes com agressão em bullying	669 adolescentes portugueses de 12 a 19 anos de idade Idade: Fundamental II e Médio Aplicação inst: Alunos	Comportamentos: internalizantes, externalizantes, habilidosos Variáveis relevantes: bullying, HS, problemas de comportamento, diferenças por sexo	Tipo de estudo: comparação, correlação, predição	Resultados: Garotos tiveram escore mais alto em comportamentos agressivos e problemas externalizantes. Garotas tiveram escore mais alto em problemas internalizantes, comunicação, cooperação e empatia. Empatia mediou negativamente problemas de comportamento e agressão em bullying, e assertividade mediou negativamente a relação entre problemas internalizantes e vitimização.

					Resumo: Relação negativa entre habilidades sociais e problemas de comportamento, Relações negativas entre habilidades sociais e bullying, Diferenças por sexo
38. Sousa; Peixoto; Cruz, 2021a Portugal Revista 32	Relação de HS e problemas de comportamentos com vitimização e agressão em bullying e diferenças de sexo	447 adolescentes portugueses de 12 a 19 anos de idade Idade: Fundamental II e Médio Aplicação inst: Alunos	Comportamentos: internalizantes, externalizantes, habilidosos Variáveis relevantes: bullying, HS, problemas de comportamento, diferenças por sexo	Tipo de estudo: correlação, predição, comparação	Resultados: Garotas em comparação com garotos tiveram maior escore em HS e relataram mais problemas inter e menos problemas exter. Garotos relataram mais comportamentos agressivos verbais que garotas. Adolescentes com menos HS e mais problemas inter e exter se engajam mais em comportamentos agressivos de bullying. Adolescentes com mais problemas inter e exter são mais vitimizados. Garotos se engajam mais em bullying e adolescentes mais novos com mais HS tendem a se engajar menos em agressão em bullying. Resumo: Relação positiva entre problemas de comportamento e bullying, Relações negativas entre habilidades sociais e bullying, Diferenças de Sexo

39. Estévez et al., 2014 Espanha Revista 24	Ajustamento em adolescentes agressivos e populares e agressivos e rejeitados	457 adolescentes de 11 a 18 anos Idade: Fundamental II e Médio Aplicação inst: Alunos e Professores	Comportamentos: internalizantes, externalizantes e habilidosos Variáveis relevantes: problemas de comportamento, HS e bullying	Tipo de estudo: associação e comparação	Resultados: Adolescentes populares e agressivos têm mais envolvimento acadêmico e integração social na sala de aula, mas seus níveis de ajustamento familiar e emocional são os mesmos (adversos) que os níveis de adolescentes rejeitados e agressivos. Ambos os grupos possuem atitudes negativas com a autoridade institucional de professores e uma imagem social baseada numa reputação rebelde e não-conformista entre pares. Resumo: Relação positiva entre problemas de comportamento e bullying
40. Gómez-Ortiz et al., 2019 Espanha Revista 11	Relação entre bullying e competência social em vários países	4207 estudantes da Espanha, Colômbia e Irlanda, de 11 a 19 anos Idade: Fundamental II e Médio Aplicação inst: Alunos	Comportamentos: internalizantes, externalizantes, habilidosos Variáveis relevantes: HS, bullying	Tipo de estudo: associação, correlação, predição	Resultados: Relação negativa entre ajustamento social e normativo e positiva entre eficácia social e agressão. Vitimização foi explicada pela influência de comportamentos pró-sociais e eficácia social e influência inversa de ajustamento social e normativo. Todas as relações foram mais fortes na Colômbia.

					Resumo: habilidades sociais específicas em papéis específicos
41. Huang et al., 2022 China Revista 33	Rejeição parental (de pais) e problemas externalizantes e sua relação com vitimização em bullying	2116 crianças entre 11 a 15 anos de idade Idade: Fundamental II e Médio Aplicação inst: alunos	Comportamentos: externalizantes Variáveis relevantes: problemas de comportamento, bullying, parentalidade	Tipo de estudo: correlação, predição	Resultados: Vitimização mediou a relação entre rejeição do pai e problemas exter. Impulsividade mediou não apenas a relação entre rejeição do pai e problemas exter mas também na relação entre vitimização e problemas exter. Rejeição do pai predisse problemas exter maiores apenas com adolescentes com nível maior de impulsividade, assim como em vitimização. Resumo: Relação positiva entre problemas de comportamento e bullying
42. Yang; Chan; Ma, 2020 EUA Revista 15	Aprendizagem socioemocional e vitimização em bullying: papel moderador do clima escolar	23532 estudantes da quarta à 12ª série dos EUA Idade: Fundamental I, II e Médio Aplicação inst: Alunos	Comportamentos: habilidosos Variáveis relevantes: HS, bullying	Tipo de estudo: correlação, predição	Resultados: três das quatro competências essenciais do SEL (ou seja, consciência social, habilidades de relacionamento e autogestão) e as percepções do clima escolar no nível dos alunos tiveram associações significativas com as experiências de vitimização por bullying dos alunos. Além disso, a associação positiva entre consciência social e vitimização por bullying e a associação

					negativa entre autogestão e vitimização por bullying foram ambas mitigadas em escolas com clima escolar mais positivo ao nível dos alunos. A associação entre algumas das competências SEL e a vitimização por bullying variou dependendo do sexo e da série dos alunos. Resumo: Correlações negativas entre Habilidades Sociais e bullying/cyberbullying, HS específicas relacionadas com papéis do bullying específicos
43. Postigo Zegarra et al., 2009 Espanha Revista 34	Diferenças de sexo em bullying	641 alunos entre 12 e 16 anos Idade: Fundamental II e Médio Aplicação inst: Alunos	Comportamentos: internalizantes, externalizantes, habilidosos Variáveis relevantes: HS, problemas de comportamento e bullying, diferenças por sexo	Tipo de estudo: comparação, correlação, predição, associação	Resultados: Os resultados indicam maior incidência de bullying, rejeição dos colegas e desajustes escolares entre os meninos. Relatam mais agressividade relacional, aceitação e competências sociais, mas também maior desajuste pessoal. As vítimas femininas são as mais rejeitadas. As diferenças de género parecem mais relevantes nas variáveis relacionais, sugerindo a importância do contexto relacional no assédio. Resumo: Diferença no bullying por género

APÊNDICE C - QUADRO COM ESTUDOS SELECIONADOS PARA REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESTUDOS DE INTERVENÇÃO

Nota: os números dos estudos estão desatualizados, sendo representados aqui pelo número usado no Microsoft Excel, e não o número na presente revisão sistemática, que foi organizado pelo compilador de pesquisas Zotero.

Estudo / país	Objetivos	População N	População Caracterização	Intervenção: componentes	Intervenções número	Intervenções: formato	Instrumentos	Desenho	Dados: Coleta e Análise	Resultados
1. Acosta et al., 2019 EUA Revista 1	Determinar a efetividade de uma intervenção contra cyberbullying e bullying	2771	Estudantes de 11 e 12 anos de 13 escolas diferentes; funcionários das escolas (intervenção com toda a escola) Idade: Fundamental II Aplicação inst.: Alunos	Componentes: Intervenção de Práticas Restauradoras (11 práticas restauradoras frases afetivas, questões restauradoras, pequenas reuniões improvisadas, círculos proativos, conferências restauradoras, processos justos, administração reintegrativa da vergonha, comunidade restauradora de	Não consta	Em grupo	-Escala selecionadas do <u>Inventory of School Climate</u> [Inventário de Clima Escolar] (Brand et al., 2003): <u>Consistency and Clarity of Rules and Expectations</u> [Consistência e Clareza de Regras e Expectativas]; <u>Teacher Support</u>	Ensaio randomizado (experimental)	Coleta: relato Análise: quantitativa (estatística descritiva; estatística inferencial)	Sem mudanças significativas entre grupo controle e experimental na análise de intenção de tratar – professores dos grupos controle já usavam práticas restauradoras sem uma estrutura de intervenção; Relatos dos estudantes

				profissionais, abordagem restauradora de famílias, hipóteses fundamentais) Referencial teórico: Modelo ecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner e Teoria da Psicologia do Afeto Procedimentos: Questões restauradoras; Modelagem; Modelação; Ensaio Comportamental – Modelo Restaurativo + intervenção com toda a escola Comportamentos-alvo de intervenção: Suporte social, HS		[Apoio dos Professores]; <u>Positive Peer Interactions</u> [Interações Positivas entre Pares] e <u>Student Input Into Decision Making</u> [Participação do Estudante nas Tomadas de Decisão]; - <u>School Connectedness</u> [Coesão com a Escola] (McNeely et al., 2002); - <u>Peer Attachment</u> [Apego entre Pares] (Acosta, 2003);		com práticas restauradoras predisseram melhor clima escolar, coesão com a escola, apego entre pares, habilidades sociais e redução de vitimização física e online. Resumo: Sem efeitos significativos
--	--	--	--	---	--	---	--	---

				assertivas, HS (empáticas) Comportamentos- problema: vitimização em bullying, cybervitimização Tipos de comportamentos: internalizantes, habilidosos Tempo de intervenção (total): 2 anos Tempo de intervenção (cada): não consta Periodicidade: Não consta		- <u>Social Skills Improvement System-Rating Scale</u> [Escala de Avaliação Sistemática de Melhora em Habilidades Sociais] (SSIS-RS; Gresham et al., 2010); - Três itens da <u>Communities That Care Survey</u> [Entrevista Comunidade s que se Importam] (Arthur et al., 2007) – Vitimização em bullying; - <u>Student Report of</u>			
--	--	--	--	---	--	--	--	--	--

							<u>Restorative Practices</u> [Relato do Estudante às Práticas Restauradoras] Resumo: Instrumentos fechados de relato e Entrevistas			
2. Salimi et al., 2019 Irã Revista 2	Determinar o efeito de uma intervenção antibullying	280	Alunos (somente meninos) de quintas e sextas séries, pais e funcionários de oito escolas de uma área pobre do Irã (intervenção com toda a escola)	Componentes: Intervenção baseada na Teoria Sociocognitiva. Referencial teórico: Teoria Sociocognitiva Procedimentos: Psicoeducação; Ensaio Comportamental; Persuasão Verbal; Fading-in; Modelação; Feedback; Jogos em equipe (TCC + Psicoeducação)	4 treinos por semana (24) para alunos, 4 para professores e funcionários, 1 para pais.	Em grupo	Questionário formulado para a pesquisa: informações demográficas; construtos de Treino de Competência Social (conhecimento sobre bullying e suas consequências; autoeficácia para	Ensaio randomizado (experimental)	Coleta: relato Análise: quantitativa (estatística descritiva e inferencial)	Melhora significativa de construtos de Treino de Competência Social, redução de bullying e vitimização e aumento na competência social em relação ao grupo controle.

			Idade: Fundamental II Aplicação inst: alunos e professores	(Intervencao com toda a escola + THS + TCCs) Comportamentos-alvo de intervenção: Conhecimento sobre bullying, autoeficácia, autocontrole, suporte social, aprendizagem observacional e percepção sobre normas sociais, expectativas sobre consequências, percepção sobre situação) Comportamentos-problema: Vitimização em bullying, agressão em bullying Tipos de comportamento: internalizantes, externalizantes, habilidosos		controlar o bullying; suporte social para controlar o bullying; percepção sobre normas sociais; aprendizagem m observacion al; expectativas de resultados; percepção situacional) (Salimi et al., 2019); <u>Adolescent Peer Relations Instrument</u> (APRI; Parada & Hamilton, 2017; Finger et al., 2008) —		Resumo: Aquisição de repertório; Redução de agressão; Redução de vitimização
--	--	--	--	---	--	--	--	---

				Tempo de intervenção (total): 6 semanas Tempo de intervenção (cada): não consta (alunos), 20 minutos (professores e funcionários), 90 minutos (pais). Periodicidade: 4 sessões/semana			Instrumento de avaliação de relações com pares para adolescentes ; <u>Social Competence Scale</u> (Kohn & Rosman, 1972) – Escala de competência social, aplicada nos professores para avaliarem os alunos. Resumo: Instrumentos fechados de relato			
3. Shinde et al., 2018 Índia	Determinar os efeitos de uma intervenção que visa a melhoria do	14.414	Alunos de 9as e 10as séries e de 9as até 12as séries, pais,	Componentes: Intervenção SEHER - Estabelecimento de comitês de promoção de	Atividades em grupo mensais (grupos de pares e workshops	Individual e em grupo	Versão adaptada do <u>Beyond Blue School Climate Questionnaire</u>	Ensaio randomizado (experimental)	Coleta: relato Análise: quantitativa	Intervenção obteve desfechos de melhora em pontuação de clima

Revista 3	clima escolar		professores, funcionários das escolas (intervenção com toda a escola)	saúde nas escolas, geração de conscientização, plataforma para sugestões e reclamações, pôsteres para conscientização, competições, políticas de tolerância zero, grupos com pares, workshops e aconselhamento individual para alunos.	) = 8; comitês mensais = 8; reuniões escolares semanais = 32; leituras de sugestões e reclamações semanais = 32; pôsteres temáticos mensais = 8.		e (BBSCQ; Sawyer et al., 2010) – Questionário de Clima Escolar, usado para avaliar o clima escolar e desfechos secundários, como saúde mental, bullying e desfechos reprodutivos e de saúde sexual;	(estatística descritiva, estatística inferencial)	escolar, níveis de depressão, bullying, vitimização de violência, perpetuação de violência, atitude em relação à equidade de gênero e conhecimento sobre reprodução e saúde sexual quando aplicada pelos pesquisadores aplicadores em relação ao grupo controle. Intervenções realizadas por professores treinados pelos pesquisadores
-----------	---------------	--	---	--	--	--	---	---	--

				Comportamentos-alvo de intervenção: (Conhecimento sobre bullying, Clima escolar, habilidades acadêmicas) Comportamentos-problema: Sintomas depressivos, vitimização em bullying, agressão em bullying Tipos de comportamento: internalizantes, externalizantes, habilidosos, acadêmicos Desfechos exploratórios: Fumo de tabaco, utilização de tabaco mascado, utilização de bebidas alcoólicas, uso de outras		sintomas depressivos; Versão contextualizada do <u>Bullying Victimization Questionnaire</u> (Bond, Wolfe, Tollit, Butler, & Patton, 2007) – Questionário de Vitimização de Bullying, utilizado para avaliar bullying e vitimização e perpetuação de violência; Versão adaptada do <u>Gender Equitable</u>		es não obtiveram efeitos consideráveis em relação ao grupo controle. Resumo: Aquisição de repertório; Redução de agressão; Redução de vitimização
--	--	--	--	--	--	--	--	---

				substâncias, comportamento sexual, sexo forçado, tentativas de suicídio Tempo de intervenção (total): 8 meses (1 ano letivo) Tempo de intervenção (cada): não consta Periodicidade: reuniões semanais		<u>Men Survey</u> (Pulerwitz & Barker, 2008) – instrumento utilizado para avaliação de atitudes em relação à equidade de gênero; Questionário baseado no <u>WHO's Illustrative Questionnaire</u> e <u>for Interview-Surveys with Young People</u> (Cleland, Ingham, & Stone, 1998/1999) – Questionário para entrevistas com jovens,			
--	--	--	--	---	--	---	--	--	--

							utilizado para avaliar conhecimento sobre reprodução e saúde sexual, utilização de tabaco, álcool e outras substâncias e número de tentativas de suicídio. Resumo: Entrevistas e questionários			
4. Bonell et al., 2018 Reino Unido Revista 3	Determinar os efeitos de uma intervenção que visa a redução de bullying e agressões	6.667	Estudantes de 40 escolas secundárias (11 e 12 e follow-up de 14-15 anos de idade) – intervenção com toda a escola.	Componentes: Intervenção Learning Together – práticas restauradoras (treinamento de profissionais da escola – reuniões entre profissionais da escola treinados e alunos), educação social e	Treinamento de pessoal da escola: Meio dia de treinamento para todo o pessoal das escolas, 3 dias de	Em grupo	<u>Gatehouse Bullying Scale</u> (GBS; Bond, Wolfe, Tollit, Butler, & Patton, 2007) – Escala de Entrada ao Bullying,	Ensaio randomizado (experimental)	Coleta: relato Análise: quantitativa (estatística descritiva e estatística	Intervenção mostrou efeitos positivos em bullying; problemas psicológicos; saúde mental e bem-estar; qualidade de vida; fumo e

			Idade: Fundamental II Aplicação inst.: Alunos	emocional (inserção na grade curricular) Referencial teórico: Não consta Procedimentos: Questões restauradoras (Modelo restaurativo) + THS + Intervenção com toda a escola Comportamentos-alvo de intervenção: (Suporte social, Clima escolar) Comportamentos-problema: Vitimização em bullying, agressão, uso de drogas, contato com a polícia.	treinamento a mais para 5 a 10 profissionais de cada escola. Grupos de ação: 6 vezes por ano em todos os 3 anos = 18. Práticas restauradoras conforme necessário. Estudantes receberam de 5 a 10 horas de educação social e emocional por ano.		utilizada para avaliar vitimização de bullying nos últimos 3 meses; <u>Edinburgh Study of Youth Transitions and Crime School Misbehavior Subscale</u> (ESYTC; Smith, 2006) – Subescala de Mau Comportamento na Escola do Estudo de Edimburgo sobre Transição na Juventude e Crime. Subescala para estudantes e		inferencial) uso de álcool e drogas e contato com a polícia. Efeitos pequenos mas significantes em bullying. Nenhum efeito em agressão. Resumo: Aquisição de repertório; Redução de vitimização
--	--	--	---	---	--	--	--	--	--

				Tipos de comportamento: internalizantes, externalizantes, habilidosos Tempo de intervenção (total): 5 meses Tempo de intervenção (cada): não consta Periodicidade: 6 sessões por ano		professores utilizada para avaliar frequência de comportamentos agressivos; <u>Paediatric Quality of Life Inventory</u> (PedsQL 4.0; Varni, Burwinkle, & Seid, 2006) – Inventário Pediátrico de Qualidade de Vida – avaliação de qualidade de vida; <u>Short Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale</u> (WEMWBS			
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

						; Clark et al., 2011) – Escala Curta Warwick-Edimburgo de bem-estar mental; <u>Strengths and Difficulties Questionnaire</u> (SDQ; Goodman, Ford, Simmons, Gatward, & Meltzer, 2000) – Questionário de Pontos Fortes e Dificuldades, utilizado para avaliar problemas psicológicos na faixa etária de crianças e adolescentes ;			
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

							<u>Modified Aggression Scale, Bullying Subscale</u> (Hamburger, Basile, & Vivolo, 2011) – Subescala de Bullying na Escala Modificada de Agressão – utilizada para avaliar perpetuação de bullying; Entrevistas do NHS sobre uso de substâncias lícitas e ilícitas (Bridges, Gill, Omole, Sutton, & Wright, 2011);			
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

							Avaliação por autorrelato de comportamentos sexuais de risco, uso do sistema público de saúde e contato com a polícia Resumo: Instrumentos fechados de relato e entrevistas			
5. Silva et al., 2016 Brasil Revista 4	Verificar se uma intervenção em habilidades sociais reduz a vitimização em bullying	78	Estudantes de sexta série, vítimas típicas ou vítimas-agressoras de bullying, de seis escolas públicas do interior de SP	Componentes: Técnicas TCC - role-play, dramatizações, reforço positivo, vídeos, feedback, vídeos e tarefas para casa. Referencial teórico: teorias cognitivo-comportamentais	8	Em grupo	Escala de <u>Vitimização e Agressão entre Pares</u> (EVAP; Cunha, Weber, & Steiner Neto, 2009) – mensuração da quantidade de bullying	Quase-experimental	Coleta: relato Análise: quantitativa (estatística descritiva e estatística inferencial)	Redução significativa na vitimização total no grupo intervenção. Apenas o grupo comparação apresentou redução significativa em relação à

			Idade: Fundamental II. Aplicação inst: Alunos	Procedimentos: Ensaio Comportamental; Modelagem; Vídeos; Feedback; Tarefas de casa (THS+TCC+Psicoeducação) (THS + TCC) Comportamentos-alvo de intervenção: Suporte social, HS empáticas, HS assertivas, HS comunicação e civilidade, expressividade emocional, seguir regras e instruções, autocontrole) Comportamentos-problema: vitimização em bullying, agressão. Tipos de comportamento:		praticado ou sofrido pela população total das escolas e definição do perfil (vítimas, vítimas-agressoras, agressores e não envolvidos); <u>Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças</u> (SMHSC; Del Prette & Del Prette, 2005) – avaliação de dificuldades em HS; <u>Escala Sociométrica</u> (Martins, 2009) –		vitimização física. As vitimizações verbal e relacional foram reduzidas significativamente para ambos os grupos. Não houve diferenças significativas na agressão, embora tenha aumentado em pequena quantidade no grupo comparação. Grupo intervenção apresentou redução significativa na dificuldade em praticar as HS. A
--	--	--	---	--	--	--	--	---

				internalizantes, externalizantes, habilitados Tempo de intervenção (total): 8 semanas Tempo de intervenção: 50 minutos cada (até 60 minutos) Periodicidade: semanal			avaliação de aceitação por pares, quantidade de amigos, resolução de conflitos e simpatia. Resumo: Instrumentos fechados de relato			aceitação pelos pares aumentou no grupo intervenção e diminuiu no grupo comparação em níveis não significativos. A indicação de poucos amigos diminuiu não significativamente para o grupo intervenção. A resolução de conflitos aumentou para as vítimas dos grupos intervenção e comparação em níveis não
--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--

										significativo s. A simpatia aumentou para ambos os grupos em quantidade não significativa . Resumo: Redução de vitimização
6. Grading er,et al., 2016 Áustria Revista 5	Verificar a eficácia e sustentabili dade de uma intervenção anti- bullying para cyberbullyi ng	2.042 (eficácia), 659 (sustentabili dade)	Estudantes , pais e professores de quintas, sextas e sétimas séries de 24 escolas da Áustria Idade: Fundament al II Aplicação inst: Alunos	Componentes: ViSC Social Competence Program (Programa de Competência Social ViSC) – perspectiva sistêmica (cientistas treinam os treinadores, que treinam os professores, que treinam os alunos) Referencial teórico: teorias comportamentais	13 (Strohmei er, Hoffman, Schiller, Stefanek, & Spiel, 2012)	Em grupo	Duas escalas medindo cyberbullyin g e cybervitimiz ação, baseadas na pesquisa de Smith et al., (2008); Três escalas medindo vitimização e perpetuação de bullying tradicional:	Ensaio randomiz ado (experime ntal)	Coleta: relato Análise: Quantita tiva (estatísti ca descritiv a, estatístic a inferenci al)	O programa foi eficaz em prevenir cyberbullyin g e cybervitimiz ação e seus efeitos se sustentaram após 6 meses. Clima escolar e diversidade étnica não tiveram correlação com eficácia

				Procedimentos: Psicoeducação; Ensaio comportamental; Modelagem (THS + Procedimentos comportamentais + Psicoeducação) (THS) Comportamentos-alvo de intervenção: (conhecimento sobre bullying, seguir regras e instruções, percepção sobre situação, HS empáticas, autocontrole) Comportamentos-problema: cyberbullying, cybervitimização Tipos de comportamento: internalizantes,		perpetuação e vitimização em bullying; agressão e vitimização física; e agressão e vitimização relacional; Autorrelatos de bullying e vitimização foram medidos por uma escala que consiste em um item global e três itens específicos que cobrem tipos diferentes de bullying (Strohmeier, Gradinger, Schabmann, & Spiel, 2012);		nem com sustentabilidade da intervenção. As variáveis de nível individual (gênero, idade, uso de internet, envolvimento em bullying tradicional) não tiveram correlação com a eficácia ou sustentabilidade da intervenção, exceto pela vitimização em bullying tradicional (quanto maior a vitimização no pré-teste, menor a diminuição de
--	--	--	--	--	--	---	--	---

				externalizantes, habilidosos Tempo de intervenção (total): 1 ano Tempo de intervenção (cada): 2 horas (Strohmeier, Hoffman, Schiller, Stefanek, & Spiel, 2012) (de 61 até 120 minutos) Periodicidade: não consta		Modificação da medida de nomeação de pares (Crick & Grotpeter, 1995) para medir agressão e vitimização física e relacional; Item medindo a frequência do uso de internet; <u>Questionnaire for the assessment of school and class climate for grade 4 to 8 (LFSK 4-8; Eder & Mayr, 2000)</u> – Questionário para a			cyberbullying no pós-teste) e cyberbullying (quanto maior o cyberbullying no pré-teste, maior a diminuição no pós e follow-up; quanto maior no pós-teste, maior a diminuição no follow-up). Resumo: Redução de cybervitimização; Redução de cyberagressão
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

							avaliação de clima escolar e de sala de aula para a quarta até a oitava série; Foi medida a diversidade étnica utilizando a fórmula desenvolvida por Simpson (1949, como citado em Juvonen, Nishina, & Graham, 2006, p. 394) Resumo: instrumentos fechados de relato			
7. Kim et al., 2018	Verificar os resultados psicométricos e de neuroimage	25	Adolescentes de 12 a 17 anos perpetuado	Componentes: TCC - correção de distorções cognitivas a respeito de	8	Em grupo	Para critérios de inclusão: <u>Korean Kiddie</u>	Pré-experimental	Coleta: Observação e relato	Resultados indicam que intervenções TCC têm mais efeitos

Coréia do Sul	m de uma intervenção de TCC para adolescentes perpetradores de bullying		res de bullying Idade: Fundamental II e Médio Aplicação inst: Alunos e pais	bullying, treino de habilidades de resolução de problemas/habilidades sociais Referencial teórico: teorias cognitivo-comportamentais Procedimentos: Técnicas de TCC não especificadas; THS não especificado (TCC + THS) Comportamentos-alvo: autocontrole, HS empáticas, HS de comunicação Comportamentos-problema: perpetuação de bullying. Tipos de comportamento: externalizantes, habilidosos			<u>Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia—Present and Lifetime version</u> (K-SADS-PL;Kaufman et al., 1997) Tabela Coreana para Transtornos Afetivos e Esquizofrenia – Versão do Presente e da História de Vida: utilizado para medir presença de transtornos psiquiátricos ; <u>Korean Educational Developmental Institute's</u>	Análise: Quantitativa (estatística descritiva e estatística inferencial)	positivos em adolescentes com alta frequência de delinquência, e que suas mudanças possuem associação com mudanças funcionais em atividades cerebrais. Resumo: Aquisição de repertório; Redução de agressão
---------------	---	--	---	--	--	--	---	--	--

				Tempo de intervenção (total): Não consta Tempo de intervenção (cada): Não consta Periodicidade: 2 sessões por semana		<u>Wechsler Intelligence Scale for Children</u> (Park et al., 1996) – Escala Wechsler de Inteligência para Crianças Coreanas: utilizada para medir o QI. Para o pré e pós-teste: Subescalas de agressão, delinquência, externalização, internalização e score total do <u>Korean Child Behavior Checklist</u>			
--	--	--	--	---	--	--	--	--	--

							(K-CBCL; Oh et al., 1997) – Lista de Verificação Coreana para Comportamentos de Crianças: verificação de comportamentos-problema; Ressonância Magnética Funcional em Estado de Descanso (rs-fMRI): utilizada para mapear áreas do cérebro nos sujeitos quando eles não têm uma tarefa designada.			
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

							Resumo: Instrumentos fechados de relato e medição fisiológica			
8. Martínez Sangall e; Borda, 2020 Bolívia Revista 7	Verificar a efetividade de um programa de intervenção que visa aumentar o comportamento pró-social em pré-adolescentes	60	Estudantes de 10 e 11 anos de idade, da quinta série Idade: Fundamental II Aplicação inst: Alunos	Componentes: intervenção “Una Mano Amiga” – Treino de Habilidades Sociais: oficinas e brincadeiras Referencial teórico: teorias comportamentais Procedimentos: THS não especificado Comportamentos-alvo: (HS empáticas, suporte social) Comportamentos-problema: não consta	16	Em grupo	<u>Escala de Pro-Socialidad</u> (Caprara & Steca, 2005) – Escala de Pró-Socialidade: mede comportamentos pró-sociais, empatia e apoio emocional. Resumo: instrumentos fechados de relato	Quase-experimental	Coleta: Relato Análise: Quantitativa (estatística descritiva e inferencial)	A intervenção foi eficaz em instalar comportamentos pró-sociais no grupo experimental, em relação ao grupo controle. Resumo: Aquisição de repertório

				Tipos de comportamento: habilitados						
				Tempo de intervenção (total): Não consta						
				Tempo de intervenção (cada): Não consta						
				Periodicidade: Não consta						
9. Borda; Saavedra Apuri, 2017 Bolívia Revista 7	Verificara eficácia de desenho e de aplicação de um programa de autoeficácia para prevenir bullying	36	Estudantes de 11 a 14 anos Idade: Fundamental II Aplicação inst: Alunos	Componentes: intervenção baseada no Modelo de Autoeficácia (Bandura, 1977), pelo Modelo Vicário e pela Persuasão Verbal (Bandura, 1986) e num Treino de Habilidades Sociais Referencial teórico: teorias cognitivo-comportamentais	12	Em grupo	<u>Escala de Autoeficácia General de Schwarzer y Jerusalem</u> (Cid, Orellana, & Barriga, 2010) – Escala de Autoeficácia geral de Schwarzer e Jerusalem; <u>Cuestionario para estudiantes</u>	Pré-experimental	Coleta: Relato Análise: Quantitativa (estatística descritiva e inferencial)	Houve uma melhora de 33% nos níveis de autoeficácia do grupo, e a intervenção se mostrou eficaz em prevenir o bullying. Resumo: Aquisição de repertório; Redução de vitimização;

				Procedimentos: Modelação; Persuasão Verbal; THS não especificado (THS + TCC) Comportamentos- alvo: autoconhecimento (1ª e 2ª sessão), resolução de problemas (3ª e 11ª sessão), fazer amigos e projetar metas (4ª, 7ª e 10ª sessão), autoeficácia (5ª e 12ª sessão), empatia e discriminação de pensamentos/auto controle (6ª e 8ª sessão) e assertividade (9ª sessão). (autoconheciment o, HS comunicação e civilidade, suporte social,			sobre el acoso escolar (Musri, 2012) – Questionário para estudantes sobre bullying escolar (adaptado e validado por três especialistas) Resumo: instrumentos fechados de relato			Redução de agressão
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	------------------------

				autoeficácia, HS empáticas, HS autocontrole, HS assertivas)						
				Comportamentos- problema: agressão, vitimização						
				Tipos de comportamento: internalizantes, externalizantes, habilidosos						
				Tempo de intervenção (total): não consta						
				Tempo de intervenção (cada): Não consta						
				Periodicidade: Não consta						
10. Top; Liew; Luo, 2017	Verificar os resultados da implementação de um currículo	763	Pais e seus filhos (estudantes da 5ª a 8ª série), e professores	Componentes: intervenção baseada na Teoria Social Cognitiva (Bandura) e no Modelo de	28	Em grupo (currículo aplicado por professores)	Coleta de média de notas dos alunos – avalia seu comportame	Quase-experimental	Coleta: observação e relato	Monitoramento parental foi um preditor significativo de

EUA Revista 8	para Aprendizag em Socioemoci onal e prevenção em bullying e avaliar as relações entre a implementa ção do currículo, monitoram ento parental e desfechos escolares		(treinados para implement ar o currículo) Idade: Fundament al II Aplicação inst: Alunos e pais	Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner. Second Step Curriculum. Referencial teórico: Teorias sociais cognitivas e modelos socioecológicos do desenvolvimento. Procedimentos: Modelagem, Modelação, Psicoeducação; Ensaio Comportamental (THS + TCC + Psicoeducação) Comportamentos- alvo: (conhecimento sobre bullying, HS de comunicação e civildade, HS empáticas, habilidades			ntos acadêmicos; Coleta de informações demográficas (etnia, sexo, se almoça na escola – utilizado para servir de base como status socioeconô mico); <u>Parental Monitoring Scale</u> (PMS; Stattin & Kerr, 2000): Escala de Monitorame nto Parental – aplicada de modo online nos pais; <u>Discipline Point System</u>	Análise: estatístic a descritiv a, estatístic a inferenci al	comportame ntos escolares e notas na escola. O currículo de Aprendizage m Socioemoci onal moderou a relação entre monitorame nto parental e comportame ntos- problema, comportame ntos pró- sociais e notas na escola. Em escolas sem o currículo, monitorame nto parental predisse notas mais altas, mas
---------------------	--	--	---	--	--	--	--	--	--

				acadêmicas, autocontrole) Comportamentos-problema: Agressão Tipos de comportamento: externalizantes, habilidosos, acadêmicos Tempo de intervenção (total): 2 anos Tempo de intervenção (cada): 40 min (até 60 minutos) Periodicidade: 2x/semana		(DPS; Harmony Science Academy Administration, 2012): Sistema de Pontos de Disciplina – aplicado pelos professores, para avaliar os comportamentos-problema de alunos em sala de aula; <u>Prosocial Behavior Rating System</u> (PBRs; Harmony Science Academy Administration, 2012): Sistema de Avaliação de		não houve impacto nos comportamentos escolares. Em escolas com o currículo, monitoramento parental predisser menos comportamentos-problema e mais comportamentos pró-sociais. Resumo: Aquisição de repertório; Aquisição de Habilidades Acadêmicas ; Redução de agressão
--	--	--	--	---	--	---	--	--

							Comportamentos Pró-sociais – aplicado pelos professores para avaliar os comportamentos pró-sociais dos alunos. Resumo: instrumentos fechados de relato, entrevista, coleta de médias			
11. Ferreira ; Reyes Benitez, 2011 Bolívia Revista 9	Programa de intervenção em HS que visa reduzir o nível de bullying	N não especificado	Estudantes de 10 a 12 anos do 5º ano de um colégio particular de La Paz, Bolívia Idade: Fundamental II	Componentes: Programa de Intervención de Habilidades Sociales Referencial teórico: não informado	11	Em grupo	Insebull (Instrumento para la evaluación de bullying; Aviles e Elices, 2003) – autoinforme e heteroinforme	Quase-experimental	Coleta: Relato Análise: Quantitativa (T de Student)	Resultados: Aumento de agressão no grupo controle, diminuição de agressão no grupo experimental

			Aplicação inst: alunos	Procedimentos: Técnicas de THS não-especificadas Comportamentos- alvo: (autoconhecimento, HS assertivas, expressividade emocional, autocontrole, HS empáticas, HS de comunicação e civilidade, seguir regras e instruções) Comportamentos- problema: agressão, vitimização Tipos de comportamento: externalizantes, internalizantes, habilidosos Tempo de intervenção (total): não consta			Resumo: instrumentos fechados de relato			Resumo: redução de agressão
--	--	--	---------------------------	--	--	--	--	--	--	-----------------------------------

				Tempo de intervenção (cada): 20 min a 2h (maioria 45 min) (até 60 minutos)						
				Periodicidade: Não consta						
12. Cervera Rojas; Cuellar Sánchez; Parra Ocampo, 2019	Treinamento em HS em observadores de bullying	64	Estudantes observadores de bullying do 6º, 7º e 8º anos (idade: 12 a 14 anos)	Componentes: Algumas sessões do “Manejo de la Intimidación Escolar y la Promoción de la Conducta Pro social diseñado por Rebolledo, G. (2009) y Modificado por Henao y Pérez (2011)”	Não consta	Em grupo	Insebull, EHPA e CABS. Resumo: Instrumentos fechados de relato	Quase-experimental	Coleta: relato Análise: estatística descritiva e inferencial	O treinamento de observadores em habilidades pró-sociais e assertivas não obteve diferença estatisticamente significativa em bullying na comparação pré-teste/pós-teste Resumo: não houve diferenças
Colômbia			Idade: Fundamental II	Referencial teórico: Não consta						
Revista 10			Aplicação inst.: Alunos	Procedimentos: técnicas de THS não-especificadas						
				Comportamentos-alvo:						

				(autocontrole, HS empáticas, HS assertivas, seguir regras) Comportamentos-problema: observação Tipos de Comportamento: externalizantes, internalizantes, habilidosos Tempo de intervenção (total): Não consta Tempo de intervenção (cada): 1h Periodicidade: Não consta						
13. Murrieta et al., 2014 México	Mudanças de percepção de violência a partir do desenvolvi	302	Alunos de 9 a 15 anos de idade Idade: Fundamental I e II	Componentes: programa “Comunidades amigas de la infancia”	10	Em grupo	Cuestionario de características sociodemográficas (elaborado	Pré-experimental	Coleta: relato Análise: estatística descritiva	Foi obtido um aumento do reconhecimento de agressões em crianças

Revista 11	mento de um programa de habilidades socioemocionais		Aplicação inst.: alunos	Referencial teórico: Não consta Procedimentos: THS não especificados Comportamentos-alvo: HS empáticas, assertivas e de comunicação, autocontrole e autoconhecimento) Comportamentos-problema: agressão, vitimização Tipos de comportamento: externalizantes, internalizantes, habilidosos Tempo de intervenção (total): não consta			para a pesquisa), “Escala reducida de agresión y victimización”, “Escala de conductas positivas”, “Escala de apoyo parental para la agresión” Resumo: Instrumentos fechados de relato		a e inferencial e análise qualitativa	que inicialmente foram identificadas com pouca ou nenhuma agressão, e foi obtida uma redução de agressão em crianças que eram identificadas como agressoras. Resumo: redução de agressão.
------------	---	--	-------------------------	--	--	--	---	--	--	---

				Tempo de intervenção (cada): 3h						
				Periodicidade: não consta						
14. Caballo et al., 2011 Espanha Revista 11	THS para bullying e sua relação com ansiedade social	193	Estudantes entre 9 a 14 anos Idade: Fundamental I e II Aplicação inst.: alunos	Componentes: Programa “Jugando aprendiendo habilidades sociales” (JAHSO) Referencial teórico: THS Procedimentos: jogo “galaxia habis”, NC Comportamentos-alvo: (expressividade emocional, HS de comunicação, HS assertivas) Comportamentos-problema: agressão,	14	Em grupo	CMAE-1, CISO-NIII Resumo: Instrumentos fechados de relato	Pré-experimental	Coleta: relato Análise: estatística descritiva e inferencial	O programa foi eficaz em diminuir ansiedade social e instalar repertório de HS, assim como diminuir bullying. Resumo: redução de vitimização, redução de agressão, aquisição de repertório

				vitimização, ansiedade social Tipos de comportamento: internalizantes, externalizantes, habilidosos Tempo de intervenção (total): 14 semanas Tempo de intervenção (cada): 1h Periodicidade: semanal						
15. Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia, 2007 Portugal	THS para bullying	168	Alunos de 12 a 15 anos Idade: Fundamental II e Médio Aplicação inst.: alunos	Componentes: “Liga de los Alumnos Amigos” baseada no projeto europeu TMR Referencial teórico: TCC e princípios rogerianos Procedimentos: THS não	12	Em grupo	Training and Mobility for Researchers – habilidades sociais (elaborado para a pesquisa), Liga de Alumnos Amigos (elaborado	Quase-experimental	Coleta: relato Análise: estatística descritiva e inferencial e análise qualitativa	Resumo: Aquisição de repertório

Revista 12				especificados, TCC Comportamentos- alvo: autoconhecimento , HS comunicação, expressividade emocional Comportamentos- problema: agressão, vitimização Tipos de comportamento: internalizantes, externalizantes, habilidosos Tempo de intervenção (total): não consta Tempo de intervenção (cada): 1h Periodicidade: não consta			para a pesquisa), entrevista qualitativa Resumo: Instrumento s fechados de relato e entrevistas			
---------------	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

16. Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia, 2005 Portugal Revista 13	THS em bullying	3376	3260 alunos e 116 professores Idade: Fundament al II e Médio Aplicação inst.: Alunos, professores e pais	Componentes: “Liga de los Alumnos Amigos” baseada no projeto europeu TMR e ECCE (“Educación para la Convivencia en Contextos Escolares”) Referencial teórico: NC Procedimentos: THS não especificados Comportamentos- alvo: (HS empáticas, assertivas, HS de comunicação) Comportamentos- problema: agressão, vitimização	NC	Em grupo	Cuestionario de clima de convivencia para alunos (elaborado para a pesquisa), Cuestionario de clima de convivencia para familias, Cuestionario de clima de convivencia para professores, Cuestionario para el estudio de los malos tratos (adaptación do Questionário de Bullying de Olweus) Resumo: Instrumento s fechados de relato	Pré- experime ntal	Coleta: relato Análise: estatístic a descritiv a e inferenci al	Os resultados assinalam uma melhora no clima de convivência e no maltrato entre iguais. Resumo: Aquisição de repertório, redução de vitimização, redução de agressão
---	--------------------	------	--	--	----	----------	---	--------------------------	---	---

				Tipos de comportamento: inter, exter, hab.						
				Tempo de intervenção (total): 3 anos						
				Tempo de intervenção (cada): NC						
				Periodicidade: NC						
17. Becerra; Balarez o; Ruíz, 2019 Peru Revista 14	Habilidades sociais como fator para a prevenção e redução de comportamentos de risco na adolescência	60	Estudantes de 13 a 16 anos Idade: Fundamental II e Médio Aplicação inst.: alunos	Componentes: adaptação do “Strengthening Families Program” (SFP) Referencial teórico: Teoria da aprendizagem social Procedimentos: utilização de vídeos, Sequência: 1) motivação, 2) desenvolvimento de conteúdos, reforço, reflexão, 3) compromisso	12	Em grupo	Cuestionario Estratégico para Identificar Conductas de riesgo (elaborado para a pesquisa) Resumo: Instrumentos fechados de relato	Quase-experimental	Coleta: relato Análise: estatística descritiva e inferencial	Resumo: Aquisição de repertório, redução de vitimização. Redução de agressão

				por assumir e 4) ensaio comportamental Comportamentos-alvo: (autocontrole, HS assertivas) Comportamentos-problema: gravidez adolescente, consumo de drogas, violência, vitimização em bullying, agressão em bullying. Tipos de comportamento: inter, exter, hab. Tempo de intervenção (total): NC Tempo de intervenção (cada): 2h Periodicidade: NC							
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

APÊNDICE D - LISTA DE REVISTAS DAS PESQUISAS SELECIONADAS PARA AS REVISÕES SISTEMÁTICAS

- 1- Journal of Youth and Adolescence
- 2- Journal of Research in Health Sciences
- 3- The Lancet
- 4- International Journal of Environmental Research and Public Health
- 5- Aggressive Behavior
- 6- Progress in Neuropsychopharmacology & Biological Psychiatry
- 7- Fides Et Ratio
- 8- The Journal of Genetic Psychology
- 9- Ajayu
- 10- Revista Iberoamericana de Psicología
- 11- Behavioral Psychology
- 12- Anales de psicologia
- 13- Apuntes de Psicología
- 14- Transformación
- 15- Journal of School Psychology
- 16- Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada
- 17- Estudos de Psicologia
- 18- Pensamiento Psicológico
- 19- Trends in Psychology / Temas em Psicologia
- 20- Psicogente
- 21- International Journal of Psychological Research
- 22- Psico
- 23- Psicologia Argumento
- 24- Psychosocial Intervention
- 25- Estudos e pesquisas em psicologia
- 26- Dissertação de mestrado (excluída)
- 27- Perfis Educativos
- 28- Journal of Abnormal Child Psychology
- 29- Journal of Interpersonal Violence
- 30- Salud pública de México
- 31- Psicología Educativa
- 32- Current Psychology
- 33- PsyCh Journal
- 34- Psicothema
- 35- Ciência & Saúde Coletiva

APÊNDICE E - QUADRO COM LISTA DE INSTRUMENTOS DE RELATO UTILIZADOS NOS ARTIGOS DESCRITIVO-OBSERVACIONAIS

Estudo	Instrumentos	Medem
1. Albores-Gallo et al., 2011	- Bull-S (Cerezo, 2000) - CBCL (Achenbach, 2001)	- Bullying - Saúde mental e problemas de comportamento
2. Alckmin-Carvalho; Rafihi-Ferreira; Melo, 2017	- EVE (Stelko-Pereira, 2012) - YSR (Achenbach; Rescorla, 2001) - TRF (Achenbach; Rescorla, 2001)	- Vitimização em bullying - Problemas de comportamento
3. Alckmin-Carvalho; Izbicki; Melo, 2014	- EVE (Stelko-Pereira, 2012) - Lista de características dos amigos de sala de aula (LCASA; Lisboa, 2005) - YSR (Achenbach; Rescorla, 2001) - TRF (Achenbach; Rescorla, 2001)	- Vitimização em bullying - Problemas de comportamento
4. Antoniadou; Kokkinos; Markos, 2016	- Instrumento desenvolvido por Livingstone et al. (2011) - Cyberbullying/Victimization Experiences Questionnaire (CBVEQ; Antoniadou; Kokkinos, 2013; Kokkinos et al., 2013) - Internet Behaviors and Attitudes Questionnaire (Morahan-Martin; Schumacher, 2000) - Youth Psychopathic Traits Inventory-Short Version (YPI-short; Van Baardewijk et al., 2010) - Student Survey of Bullying Behavior-Revised 2 (SSBB-R2; (Varjas; Meyers; Hunt, 2006) - SSRS (Gresham; Elliot, 1990) - Sensation Seeking Scale for Adolescents (SSS-A; Hoyle et al., 2002) - Self Perception Profile for Children (SPPC; Harter, 1985; Makri-Botsari, 2001) - Basic Empathy Scale (BES; Jolliffe; Farrington, 2006)	- Habilidades de internet - Cyberbullying - Desinibição online - Traços de Psicopatia - Bullying - Habilidades Sociais - Comportamentos de risco - Relação com pares - Empatia

5. Sousa; Peixoto; Cruz, 2021b	- SSIS-RS (Gresham; Elliott, 2008; Barbosa-Ducharme et al., 2012) - Interpersonal Behavior at School (SIBS; Almeida, 2013)	- Habilidades Sociais e Problemas de comportamento - Bullying
6. Sousa; Peixoto; Cruz, 2021a	- SSIS-RS (Gresham; Elliott, 2008; Barbosa-Ducharme et al., 2012) - Interpersonal Behavior at School (SIBS; Almeida, 2013)	- Habilidades Sociais e Problemas de comportamento - Bullying
7. Dirks et al., 2014	- Peer Provocation Inventory – Multiple Choice (PPI-MC; Dirks; Treat; Weersing, 2011) - SDQ (Goodman, 2001) - SSIS (Gresham; Elliott, 2008)	- Bullying - Problemas de comportamento e comportamentos pró-sociais - Habilidades Sociais
8. Erazo Santander, 2018	- Mi vida en la escuela (Arora, 1999 apud Avilés, 2002a), - Cuestionario de Actitudes hacia la Violencia en Centros Educativos (CAHV-25; Ruiz et al., 2009) - Cuestionario de Intimidación y Maltrato entre iguales Preconcimei (Avilés, 2002b)	- Bullying - Agressão em bullying - Percepção de professores e pais sobre bullying
9. Estévez et al., 2014	- Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D; Radloff, 1977) - Instrumento desenvolvido por Herrero e Meneses (2006) - Instrumento desenvolvido por Atienza et al. (2000) - Instrumento desenvolvido por Expósito e Moya (1993) - Scale of Empathy for Children and Adolescents (IECA; Bryant, 1982) - Family Environment Scale (FES; Moos; Moos, 1981) - Classroom Environment Scale (CES; Moos; Trickett, 1973) - Instrumento desenvolvido por Cava et al. (2013) - Instrumento desenvolvido por Cava e Musitu (1999) - AF5 Questionnaire (Musitu; García; Gutiérrez, 1994) - Social Identification Scale (Cava et al., 2011) - Ideal Public Self of the Social Reputation Scale (Carroll et al., 1999) - Instrumento desenvolvido por Jiang e Cillessen (2005) - Aggressive Behavior Questionnaire (Little et al., 2003)	- Sintomas depressivos - Estresse - Satisfação com a vida - Sensação de solidão - Empatia - Variáveis contextuais na escola/em casa - Autoestima - Identidade de Grupo - Reputação - Aceitação por pares - Agressão em bullying

10. Ferrel Ortega et al., 2015	- Escala MESSY (The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters; Trianes, 2002)	- Habilidades Sociais e Problemas de comportamento
11. Garaigordobil & Machimbarrena, 2019	- Cyberbullying: Screening of peer harassment (Garaigordobil, 2013; 2017) - SPECI (Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil; Garaigordobil; Maganto, 2012) - IECI (Inventario de Estrés Cotidiano Infantil; Trianes et al., 2011)	- Bullying e cyberbullying - Problemas de comportamento - Estresse
12. Gómez-Ortiz et al., 2019	- Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire (AMSC-Q; Gómez-Ortiz; Romera; Ortega-Ruiz, 2017) - European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ; Ortega-Ruiz; Del Rey; Casas, 2016)	- Habilidades Sociais - Bullying
13. López Hernáez; Ramírez García, 2014	- Instrumento elaborado para pesquisa	- Bullying e Clima escolar
14. Huang et al., 2022	- Egna Minnen Beträffande Uppfostran (EMBU; Jiang et al., 2010; Ruchkin et al., 1998) - Peer Victimization Questionnaire (Xie; Lv, 2015) - Externalizing Problems Questionnaire (Wang; Li; Zhang, 2010) - UPPS-P Impulsive Behavior Scale (Cyders et al., 2014; Zhu et al., 2016)	- Rejeição do pai - Vitimização em bullying - Problemas de comportamento - Impulsividade
15. Martínez; Rodríguez-Hidalgo; Zych, 2020	- European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q; Ortega-Ruiz; Del Rey; Casas, 2016) - European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q; Ortega-Ruiz; Del Rey; Casas, 2016) - Rosenberg's Self-Esteem Scale (RSES; Rosenberg, 1989) - Basic Empathy Scale (BES; Oliva, 2011) - Social Skills Evaluation Scale (Oliva, 2011)	- Bullying - Cyberbullying - Autoestima - Empatia - Habilidades Sociais
16. Melançon; Gagné, 2011	- Psychologically Violent Parental Practices Inventory (PVPPI; Gagné; Lavoie; Fortin, 2003; Gagné; Pouliot-Lapointe; St-Louis, 2007). - Escalas de Gagné et al. (2006), Straus et al. (1999) e Straus e Mouradian (1999)	- Práticas parentais - Vitimização em Bullying - Vitimização em violência de parceiro amoroso - Problemas de comportamento

	- Social Experience Questionnaire Self Report (SEQ-S; Storch; Brassard; Masia-Warner; 2003; Storch; Masia-Warner, 2004) - Escala criada por Lavoie e Vézina (2002) - YSR (Achenbach; Rescorla, 2001)	
17. Mendoza-González; Delgado Nieto; García Mandujano, 2020	- Bullying Questionnaire (Mendoza et al., 2015) - Personal Attributes Questionnaire (PAQ; Spence; Helmreich, 1978; Mendoza, 2006) - Food Overintake Questionnaire (OQ; O'Donnell; Warren, 2007) - Attitudes and Cognitive Social Strategies Questionnaire (Moraleta; González; García-Gallo, 1998) - Parenting Practices Questionnaire (Mendoza, 2018)	- Bullying - Identificação com estereótipos de gênero - Alimentação - Habilidades Sociais - Práticas parentais
18. Nickerson et al., 2019	- Delaware Positive, Punitive, and SEL Techniques Scale (DTS; Bear et al., 2016) - Delaware Social and Emotional Competencies Scale (DSECS; Bear et al., 2016) - Delaware School Climate Scale (Bear et al., 2016) - Delaware Bullying Victimization Scale (Bear et al., 2016)	- Habilidades Sociais Educativas - Habilidades Sociais - Bullying - Vitimização em bullying
19. Orpana et al., 2019	- Children's Intrinsic Needs Satisfaction Scale (Véronneau; Koestner; Abela, 2005) - Health Behaviours in School Aged Children Brief Symptom Checklist (Garipey et al., 2016)	- Variáveis contextuais na escola/em casa - Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento
20. Santos; Soares, 2016	- SSRS (Gresham; Elliot, 1990; Bandeira et al., 2009) - Questionário de Bullying de Olweus (1985; Barbosa, 2009)	- Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento - Bullying
21. Silva et al., 2019	- EVAP (Cunha; Weber; Steiner Neto, 2009) - SMHSC (Del Prette; Del Prette, 2005) - Escala Sociométrica (Martins, 2009)	- Bullying - Habilidades Sociais - Aceitação entre pares
22. Terroso et al., 2016	- Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA; Del Prette; Del Prette, 2009) - CMIE-IV (Caballo et al., 2012)	- Habilidades Sociais - Bullying
23. Valdés Cuervo et al., 2016	- Dificultades en habilidades sociales para el manejo de las agresiones por pares (DHS-AP; Fox; Boulton, 2005)	- Habilidades Sociais - Vitimização em bullying

	- Instrumento de Valdés e Carlos (2014)	
24. Valdés Cuervo et al., 2018	- Escala de Valdés e Carlos (2017) - Instrumento desenvolvido por Sutton, Greeves e Keogh (2000) - Instrumento desenvolvido por Grych, Seid e Fincham (1992) - Instrumento elaborado para pesquisa	- Agressão em bullying - Problemas de comportamento - Conflito parental - Exposição à violência na comunidade
25. Yang; Chan; Ma, 2020	- Delaware Social Emotional Competencies Scale–Student (DSECS-S; Bear et al., 2019) - Delaware Bullying Victimization Scale–Student (DBVS–S; Bear et al., 2019) - Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S; Bear et al., 2019)	- Habilidades Sociais - Vitimização em bullying - Clima escolar
26. Postigo Zegarra et al., 2009	- Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI; Hernández, 1996) - Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS; Monjas, 2002) - Cuestionario Bull-S (Cerezo, 2000)	- Inadaptação - Habilidades Sociais - Bullying e Aceitação por pares

APÊNDICE F - QUADRO COM LISTA DE INSTRUMENTOS DE RELATO UTILIZADOS NOS ARTIGOS INTERVENTIVOS

Estudo	Instrumentos	Medem
1. Acosta et al., 2019	- Inventory of School Climate (Brand et al., 2003) - School Connectedness (McNeely; Nonnemaker; Blum; 2002) - Peer Attachment (Acosta, 2003) - SSIS-RS (Gresham; Elliot; Kettler, 2010) - Communities That Care Survey (Arthur et al., 2007)	- Clima Escolar - Conexão com a escola - Apego entre pares - Habilidades Sociais - Vitimização em Bullying
2. Becerra; Balarezo; Ruiz, 2019	Instrumento elaborado para a pesquisa	- Condutas de risco
3. Bonell et al., 2018	- GBS (Bond et al., 2007) - ESYTC (Smith, 2006) - PedsQL (Varni; Burwinkle; Seid, 2006) - WEMWBS (Clarke et al., 2011) - SDQ (Goodman et al., 2000) - Modified Aggression Scale, Bullying Subscale (Hamburger; Basile; Vivolo, 2011) - Entrevista do NHS (Bridges et al., 2011)	- Bullying - Maus comportamentos na escola - Saúde - Saúde Mental - Problemas de comportamento e comportamento pró-social - Agressão em bullying - Uso de drogas
4. Borda; Saavedra Apuri, 2017	- Escala de Autoeficacia General de Schwarzer y Jerusalem (Cid; Orellana; Barriga, 2010) - Cuestionario para estudiantes sobre el acoso escolar (Musri, 2012)	- Autoeficácia - Bullying
5. Caballo et al., 2011	- Cuestionario multimodal de acoso escolar (CMAE-1; Caballo et al., 2011) - Cuestionario de interacción social para niños-III (CISO-NIII; Caballo et al., 2007)	- Bullying - Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento
6. Cervera Rojas; Cuellar Sánchez; Parra Ocampo, 2019	- Insebull (Avilés; Elices, 2007) - Escala de habilidades pro-sociales para adolescentes (EHPA; Morales; Suárez, 2011) - Escala de comportamiento assertivo para niños (CABS; Wood; Michelson; Flynn, 1978)	- Bullying - Habilidades Sociais - Habilidades Sociais

7. Silva et al., 2016	- EVAP (Cunha; Weber; Steiner Neto, 2009) - SMHSC (Del Prette; Del Prette, 2005) - Escala Sociométrica (Martins, 2009)	- Bullying - Habilidades Sociais - Aceitação entre pares
8. Ferreira; Reyes Benitez, 2011	- Insebull (Aviles; Elices, 2003)	- Bullying
9. Gradinger et al., 2016	- Smith et al. (2008) - Strohmeier et al. (2012) - Crick; Grotpeter, (1995) - LFSK 4-8 (Eder; Mayr, 2000) - Simpson (1949)	- Cyberbullying - Bullying - Bullying - Clima escolar - Diversidade étnica
10. Kim et al., 2018	- K-SADS-PL (Kaufman et al., 1997) - WISC (Park et al., 1996) - CBCL (Oh et al., 1996)	- Saúde Mental - Inteligência - Problemas de comportamento
11. Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia, 2005	- Questionário de Bullying de Olweus (1985)	- Bullying
12. Benítez Muñoz; Tomás de Almeida; Justicia Justicia, 2007	Três instrumentos elaborados para a pesquisa	- Habilidades Sociais
13. Murrieta et al., 2014	- Escala reducida de agresión y victimización (Orpinas, 2009) - Escala de conductas positivas (Orpinas, 2009) - Escala de apoyo parental para la agresión (Orpinas, 2009)	- Bullying - Habilidades Sociais - Apoio parental
14. Salimi et al., 2019	- APRI (Parada; Hamilton, 2017; Finger et al., 2008) - Social Competence Scale (Kohn; Rosman, 1972)	- Bullying - Competência Social
15. Martínez Sangalle; Borda, 2020	- Escala de Pro-Socialidad (Caprara; Steca, 2005)	- Habilidades Sociais
16. Shinde et al., 2018	- BBSCQ (Sawyer et al., 2010) - PHQ-9 (Patel et al., 2014) - Bullying Victimization Questionnaire (Bond et al., 2007) - Gender Equitable Men Survey (Pulerwitz; Barker, 2008) - WHO's Illustrative Questionnaire for Interview-Surveys with Young People (Cleland; Ingham; Stone, 1998/1999)	- Clima Escolar - Sintomas depressivos - Bullying - Atitudes em relação à equidade de gênero - Saúde e uso de drogas
17. Top; Liew; Luo, 2017	- PMS (Stattin; Kerr, 2000) - Discipline Point System (DPS; Harmony Science Academy Administration, 2012)	- Monitoramento parental - Disciplina - Habilidades Sociais

	- Prosocial Behavior Rating System (PBRs; Harmony Science Academy Administration, 2012)	
--	---	--