



PUC-SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE

CURSO DE PSICOLOGIA

Tamara Shavitt

**A relação inversa entre empatia e agressividade: uma revisão
bibliográfica da prevenção da agressão por meio do treino de
habilidades empáticas**

São Paulo

2021



PUC-SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Tamara Shavitt

A relação inversa entre empatia e agressividade: uma revisão bibliográfica da prevenção da agressão por meio do treino de habilidades empáticas

Trabalho de conclusão de curso como exigência parcial para a graduação no curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Denize Rubano.

São Paulo

2021

RESUMO

Tendo em vista que a empatia é uma habilidade social de importância crítica para o desenvolvimento saudável, e considerando que déficits nela podem influenciar a ocorrência de comportamentos agressivos, buscou-se, no presente trabalho, revisar a literatura recente acerca da relação inversa entre empatia e agressividade e sistematizar os estudos que colocaram em prática tal constatação por meio de treinos de habilidades empáticas para agressores. Objetivou-se, primeiramente, localizar estudos experimentais e quase-experimentais no período de 2016-2021 na base de dados PubMed, para, então, analisá-los segundo seus indicadores bibliométricos - autores, quantidade de autores, afiliação institucional, ano de publicação, título do artigo, nome do periódico e principal tipo de agressão abordada - e características metodológicas - objetivos, tipo de relato de pesquisa, tamanho e características da amostra, descrição da intervenção, procedimento de coleta e análise de dados, instrumentos de medida utilizados e resultados. Foram analisados treze artigos no total. Houve uma maior quantidade de estudos realizados em países desenvolvidos, e os principais tipos de agressão abordada concentraram-se no *bullying*, crimes diversos considerados violentos (como assalto, sequestro, assassinato, entre outros) e violência contra parceiras íntimas. Os resultados indicaram um consenso acerca da relação entre déficit de habilidades empáticas e diferentes tipos de agressão, e mostraram que as intervenções foram efetivas para aumentar os comportamentos pró-sociais e a empatia dos participantes e consequentemente diminuir e prevenir os casos de agressão e comportamentos antissociais destes sujeitos. Sugere-se a realização de estudos futuros para o avanço deste campo do conhecimento, sobretudo no contexto brasileiro.

Palavras-chave: empatia; agressão; treino de empatia; habilidades sociais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 MÉTODO	15
2.1 Base documental e procedimento de coleta de dados.....	15
2.2 Procedimento de análise	16
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	18
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS	67

1 INTRODUÇÃO

Não é recente a tentativa de se definir a empatia, um conceito relevante nos mais diversos campos do conhecimento. Cada vez mais, ao longo do tempo, o termo aparece e ganha espaço na produção científica e acadêmica, ao mesmo tempo em que se faz importante nas atividades mais corriqueiras, no senso comum e nas relações interpessoais (HEYES, 2018). Tentativas de se definir a empatia apareceram há décadas não só na Psicologia, mas na Estética, Sociologia e Filosofia. Em 1897, o termo “*Einfühlung*” foi introduzido em trabalhos sobre percepção e apreciação estética, significando, em alemão, “sentir-se dentro”. Com significado parecido, a introdução original do termo na língua inglesa vem da palavra grega *empátheia*, “entrar no sentimento”, termo inicialmente usado por teóricos da estética para designar a capacidade de perceber a experiência subjetiva de outra pessoa (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a).

A partir disso, por muito tempo a empatia foi entendida como a habilidade de compreender as reações emocionais de outra pessoa, adotando o papel do outro como referência descritiva (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a). Mais do que isso, alguns autores incluem ainda na definição do processo empático o “contágio emocional”, isto é, entrar em contato com a emoção do outro pode fazer com que o sujeito se sinta da mesma forma (HEYES, 2018). Aparece, ainda, mais recentemente, um novo componente: o ato de empatizar envolveria não somente a habilidade de compreender sensivelmente o mundo afetivo do outro e experimentá-lo, mas também demonstrar esta compreensão e experiência por meio de comportamentos abertos, adicionando-se, portanto, o componente da comunicação (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a).

Assim, o processo empático pode ser sistematizado em três esferas principais: cognitiva (adotar o ponto de vista do interlocutor), afetiva (experimentação da emoção do outro, mantendo-se a distância emocional necessária) e comportamental (expressar compreensão, através da comunicação verbal ou não-verbal) (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005b). Os atuais modelos multidimensionais de empatia, dessa forma, propõem uma distinção e classificação entre o que seria a “empatia cognitiva” e a “empatia afetiva”: a primeira caracteriza-se pela capacidade de compreender os pensamentos, sentimentos e intenções do outro, enquanto a segunda denota a capacidade de realmente compartilhar o estado emocional ou sentimento da outra pessoa (MAYER et al., 2018). De acordo com Falcone (1999), em uma situação de interação, a habilidade empática ocorre em duas etapas: o indivíduo que empatiza

primeiramente está envolvido em compreender a perspectiva e os sentimentos da pessoa-alvo (esfera cognitiva) e, de algum modo, experienciar o que está acontecendo com ela naquele momento (esfera afetiva) e, então, comunica esse entendimento de forma sensível, demonstrando à pessoa que ela foi compreendida (esfera comportamental).

No que tange às investigações acerca da questão de gênero e empatia, os principais achados evidenciam níveis de empatia mais expressivos em mulheres do que em homens (NOTEN *et al.*, 2019), apesar de não haver consenso na literatura de que mulheres são, de fato, mais empáticas. Alguns autores discutem essa diferença entre gêneros, argumentando que níveis de empatia podem estar relacionados tanto a diferenças neurobiológicas quanto a padrões culturais estabelecidos desde a infância: em diversas culturas, é socialmente esperado que meninos sejam mais ativos e fortes, enquanto as meninas, mais dóceis e passivas (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a; NOTEN *et al.*, 2019).

Del Prette & Del Prette (2011) salientam que a habilidade empática abrange outras habilidades fundamentais tais como: prestar atenção, ouvir e verbalizar; observar, demonstrar interesse e preocupação pelo outro; reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor; compreender a situação (assumir perspectiva); demonstrar respeito pelas diferenças; expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro; oferecer ajuda; compartilhar. Na interação empática, prestar atenção implica em "estar com" a outra pessoa, física e psicologicamente, demonstrando interesse sobretudo através da comunicação não-verbal (gestos, expressões faciais, postura) e identificando também as mensagens não-verbais da pessoa-alvo (FALCONE, 1999). O ouvir empático, por sua vez, não significa ser capaz de reproduzir o que alguém acabou de falar, mas sim dar ao outro a oportunidade de ser ouvido em seus próprios termos, sem ser julgado. Implica em deixar de lado as próprias perspectivas, desejos e sentimentos, por alguns instantes, e se voltar inteiramente para as perspectivas, desejos e sentimentos da outra pessoa, colocando-se em seu lugar e elaborando, mentalmente, uma relação existente entre o sentimento, o contexto e o significado deste contexto para a outra pessoa. Segundo Falcone (1999), através da compreensão e aceitação do outro, a intensidade das emoções negativas é diminuída, à medida em que a pessoa se sente entendida, reconhecida, aceita e valorizada. Esta mesma autora ainda explica o verbalizar no processo empático, cuja função é explicitar que a outra pessoa foi compreendida, encorajando-a a explorar as suas preocupações de forma mais completa.

É evidente, assim, que o comportamento empático necessita da interação social para ocorrer. Sendo as habilidades sociais um conjunto de capacidades comportamentais aprendidas que envolvem interações sociais (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002), a empatia pode ser então compreendida como uma das subclasses destas habilidades. Revela, assim, grande importância no desenvolvimento de um sujeito na medida em que o ser humano desenvolve grande parte do seu comportamento dentro do ambiente social e, por isso mesmo, para obter êxito, deverá ter um repertório compatível com as exigências do mesmo (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002). O desenvolvimento da empatia pode contribuir para um desempenho socialmente competente, favorecendo o vínculo entre as pessoas e contribuindo para o desenvolvimento das relações de amizade (FALCONE, 1999; ZAKI, 2020). Para Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005b), a empatia constitui um fator favorável para que sejam estabelecidas relações sociais mais saudáveis, o que é positivo e necessário para o ajustamento psicossocial.

Estes autores, inclusive, introduzem a expressão “situação de demanda afetiva” para explicar a manifestação da empatia, referindo-se a uma propriedade de algumas situações que sistematicamente evocam respostas empáticas. Tais demandas são consequências da vida em sociedade, reguladas pela cultura de subgrupos, que sinalizam ocasião ou oportunidade na qual se espera um desempenho social específico em relação a uma ou mais pessoas. A habilidade social empática é, assim, aprendida, exercitada, e consolidada na interação social e torna-se particularmente importante uma vez que o responder empaticamente às pessoas facilita o estabelecimento de vínculos interpessoais (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a).

Se habilidades empáticas são importantes no estabelecimento de vínculos, déficits na empatia podem ser determinantes para dificuldades nesse aspecto, comprometendo relacionamentos e laços sociais. Ainda, estão associados ao comprometimento do desenvolvimento socioemocional, o que leva a um conjunto de outros aspectos cognitivos e afetivos deficitários, como distorções perceptivas e problemas de regulação emocional e autocontrole (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a).

Um desses problemas manifesta-se por meio da ocorrência de comportamentos antissociais. Tais comportamentos consistem na apresentação de um conjunto de estímulos aversivos contingentes ao comportamento das demais pessoas, e englobam o isolamento social, o rompimento de normas, o comportamento opositivo, a destrutividade e também a agressão aos outros (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a).

A agressividade, especificamente, é caracterizada pelo comportamento que tem intenção de produzir dano a outra pessoa, seja física, verbal ou indiretamente (através de manipulação, por exemplo) (BJÖRKQVIST; ÖSTERMAN; KAUKIAINEN, 2000). Autoras como Ferrari & Vecina (2002), ainda, incluem na definição de agressão a possibilidade de uma agressão passiva: isto é, casos de negligência, conivência ou autorização da agressão cometida por terceiros. A agressividade está relacionada não só ao déficit de habilidades sociais, mas também a outros fatores, como características cognitivas (distorções nas habilidades de solução de problemas, predisposição a atribuir intenções hostis aos demais, ressentimento e suspeita) e fatores de risco (por exemplo, violência familiar, isolamento social, rejeição na infância, histórico de abuso, fracasso escolar, desvantagens socioeconômicas, discriminação social e cultural) (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005b).

A cultura e o contexto no qual os sujeitos estão inseridos têm papel importante na emergência de comportamentos agressivos, cuja complexidade deve ser reconhecida. Frequentemente, por exemplo, práticas parentais são permeadas por episódios de violência e de punição, utilizadas como mecanismo de coerção. Tais práticas podem ser aprendidas pelas crianças, que as reproduzem por considerarem-nas naturais e legítimas, alimentando assim a manutenção cíclica e até transgeracional da agressão (BANDURA, 1971; DIÓGENES, 2008). O mesmo ocorre quando as crianças são vítimas indiretas de violência familiar, como a violência doméstica (MALDONADO; WILLIAMS, 2005). Esta, inclusive, é trazida por Silva & Alves (2020), como fruto de outro exemplo da influência sociocultural na agressão: uma sociedade patriarcal, com desigualdades no exercício do poder entre homens e mulheres, abre margem para uma relação de “dominante e dominado”, o que pode culminar em episódios de violência de gênero. Inclusive, o comportamento agressivo normalmente prevalece em sujeitos do sexo masculino: os meninos demonstram ser mais agressivos do que as meninas na infância, e são mais propensos a manifestar padrões consistentes e estáveis de agressão até a adolescência (PARFILOVA, 2016; NOTEN *et al.*, 2019). A agressão física é a primeira forma da agressividade a se manifestar, uma vez que emerge durante os primeiros anos de vida, enquanto outros tipos de agressão requerem o desenvolvimento de outros repertórios comportamentais mais complexos (NOTEN *et al.*, 2019).

Apesar de tanto a empatia quanto a agressão serem repertórios comportamentais multideterminados, atenção especial tem sido dada na literatura à relação entre agressividade e déficits na empatia. Estudos diversos identificaram uma relação inversa entre comportamentos empáticos e agressivos (FALCONE, 1999; PITHERS, 1999; BJÖRKQVIST; ÖSTERMAN;

KAUKIAINEN, 2000; PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a; RODRIGUES; SILVA, 2012). Afinal, a própria definição de comportamento agressivo já supõe déficit de empatia, na medida em que, ao produzir intencionalmente dano ao outro, o agressor não se sensibiliza nem reconhece as emoções de medo ou pavor desse outro (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a).

Um estudo realizado na Universidade de Turku, na Finlândia (BJÖRKQVIST; ÖSTERMAN; KAUKIAINEN, 2000), revisou a bibliografia existente acerca de três conceitos principais: Inteligência Social, Empatia e Agressividade. A Inteligência Social pode ser definida como a habilidade de entender e reagir adequadamente a seu meio social, ativada para a resolução de problemas, diferenciando-se da empatia na medida em que esta pode ser apenas uma das habilidades necessárias para uma Inteligência Social bem sucedida (assim como a comunicação ou assertividade). Os três aspectos foram avaliados em 203 adolescentes por meio de escalas, e a ocorrência de comportamentos específicos foi observada. Os dados coletados foram analisados estatisticamente. A empatia correlacionou-se significativamente com comportamentos pacíficos de resolução de conflito (comportamentos pró-sociais), mas não com comportamentos agressivos (comportamentos antissociais). Quando a Inteligência Social foi inserida no modelo estatístico, correlações negativas tornaram-se significativas entre empatia e comportamentos agressivos, enquanto a correlação positiva com os comportamentos pacíficos, já existente, diminuiu. Isso sugere que é a Inteligência Social a habilidade responsável pela resolução de conflitos e não a empatia em si, mas esta claramente atenua a agressividade neste processo, embasando a relação inversa entre a habilidade empática e comportamentos de agressão (BJÖRKQVIST; ÖSTERMAN; KAUKIAINEN, 2000).

Tal relação, consensual na literatura, somada à constatação da importância do comportamento empático na qualidade das relações interpessoais e ao fato de que a empatia pode ser aprendida e exercitada, tem motivado a criação de programas de treinamento da empatia. Considerando-se que os problemas de desempenho social são comuns na população geral, o treinamento da empatia pode ser benéfico para qualquer pessoa (FALCONE, 1999), servindo tanto como recurso preventivo e de promoção à saúde mental e ao ajustamento psicossocial (quando é realizado em idades mais jovens, como parte de programas pedagógicos das escolas, por exemplo) quanto como recurso terapêutico e de tratamento (como no caso de sujeitos considerados agressores).

Um exemplo de treino de empatia aplicado enquanto recurso preventivo está no trabalho de Rodrigues & Silva (2012), que realizaram um estudo na Universidade Federal de Juiz de Fora. O estudo destes autores consistiu em uma pesquisa-intervenção com 36 crianças (5 e 6 anos – 16 meninos e 20 meninas), alunos de uma escola municipal de educação infantil de Juiz de Fora/MG. A intervenção envolveu pré e pós-avaliação de um programa promotor do desenvolvimento de habilidades empáticas, que contou com materiais e recursos ludopedagógicos variados como fantoches, livros infantis, recursos para dramatizações e desenhos. Utilizou-se a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes de Bryant (1982), adaptada. Os resultados comparativos das etapas de pré e pós-avaliação do programa indicaram um incremento das habilidades empáticas. Houve um aumento na frequência de comportamentos de ajudar, ouvir, consolar e compartilhar entre as crianças, além de uma melhora no relacionamento em sala de aula e no recreio, com interações sociais mais amigáveis e uma maior sensibilidade em relação aos sentimentos próprios e alheios. Apesar de não ter havido mensuração dos níveis de agressividade ao longo do processo, o estudo indica que o treino de empatia é aplicável, eficaz e desejável por seu impacto positivo e de caráter preventivo, não só pela relação inversa entre empatia e agressividade, mas também pela incompatibilidade entre esses repertórios comportamentais, o que poderia favorecer a diminuição dos comportamentos agressivos apenas por meio do aumento dos empáticos.

No trabalho de Guilhardi *et al.* (1977), por exemplo, um estudo realizado com uma criança que se comportava inadequadamente em sala de aula, os autores discutiram a possibilidade de reduzir os repertórios comportamentais inadequados por meio do fortalecimento das respostas incompatíveis com eles. Isto é, os autores trabalharam com a criança a melhora em seu repertório acadêmico, o que resultou indiretamente na redução de respostas de levantar-se, andar pela classe, brigar com os colegas, empurrar as carteiras, mexer na roupa das meninas, beijá-las, roubar objetos dos colegas e da professora, entre outros. O estudo demonstrou que foi possível reduzir a níveis baixos as respostas inadequadas do sujeito, trabalhando-se principalmente com um repertório adequado incompatível com tais respostas e ignorando-se os comportamentos indesejáveis (GUILHARDI; BETINI; CAMARGO, 1977). Não foi trabalhado diretamente o repertório indesejado, no entanto, ele foi afetado. Paralelamente, o mesmo poderia ocorrer entre repertórios de empatia e agressividade.

Um estudo que ilustra, por sua vez, a aplicabilidade do treino de empatia como recurso de tratamento no caso de sujeitos considerados agressores é o estudo realizado por autores franceses que buscou investigar a relação entre empatia e reconhecimento facial e emocional

em agressores sexuais (GERY et al., 2009). Controlando algumas variáveis afetivas e sociais que poderiam influenciar medidas emocionais e empáticas (depressão, ansiedade e desejo de aceitação social), agressores sexuais encarcerados, infratores encarcerados que cometeram outros tipos de crime e um grupo controle (pareados por idade, sexo e nível de escolaridade) realizaram uma tarefa de reconhecimento de expressões faciais de emoções básicas e completaram várias escalas de autoavaliação destinadas a avaliar componentes distintos da empatia (tomada de perspectiva, empatia afetiva, preocupação com empatia e angústia pessoal), além de escalas que avaliavam depressão, ansiedade, e o desejo de aceitação social. Os agressores sexuais foram menos precisos do que os outros participantes no reconhecimento de expressões faciais de raiva, nojo, surpresa e medo, demonstrando confundir medo com surpresa e nojo com raiva. A empatia afetiva foi o único componente que discriminou agressores sexuais de agressores não sexuais e foi correlacionado com o reconhecimento preciso de expressões emocionais. Apesar de uma maior dificuldade dos agressores sexuais no reconhecimento de emoções, a empatia em ambos os grupos de agressores demonstrou ser menor em comparação ao grupo controle. Embora os autores discutam que os resultados devem ser replicados com um número maior de participantes (n=30 neste estudo), eles demonstram que os agressores sexuais aparentam ter déficits na decodificação de pistas emocionais presentes na expressão facial, o que impacta no nível de sua empatia afetiva. Treinos de empatia, assim, seriam possíveis alternativas enquanto recursos terapêuticos para esta população. São muitos os estudos cujos resultados vão ao encontro desta constatação, seguidos da teoria de Marshall (1995), autor pioneiro nas pesquisas sobre o tema (HUDSON *et al.*, 1993; HANSON, 2003; WOOD; RIGGS, 2008; SEGURA; ESTÉVEZ; ESTÉVEZ, 2020).

Como traz Guerra (1986), em muitos casos, a pessoa que comete agressão também vivenciou o papel de vítima no decorrer de seu desenvolvimento, e não teve a oportunidade de experimentar cuidados e proteção que lhe permitissem o desenvolvimento dos papéis de protetor e cuidador do outro. Isso está diretamente relacionado ao déficit de empatia em agressores constatado na literatura atual.

Nos últimos anos, assim, é crescente o desenvolvimento de estudos que focalizam a realização de treinos de empatia especificamente com agressores ou pessoas que cometeram algum tipo de abuso, na tentativa de identificar se este tipo de intervenção poderia prevenir reincidências e funcionar de fato como recurso terapêutico e/ou educativo (FOUBERT; NEWBERRY, 2006; GARAIGORDOBIL; MARTÍNEZ-VALDERREY, 2015; TAO *et al.*, 2020). Isto é, dada a correlação inversa e a incompatibilidade entre empatia e agressividade, e

constatado um déficit de empatia em sujeitos que têm padrões agressivos de comportamento e a possibilidade de alterá-lo por meio do treino de habilidades sociais, vem se desenvolvendo uma linha de pesquisa que busca investigar se o treino e ensino de habilidades empáticas podem reduzir comportamentos agressivos e assim evitar que casos mais graves de agressão ocorram novamente.

Uma vez que o comportamento agressivo é abrangente e envolve uma classe extensa de respostas, os estudos desta linha de pesquisa focam em sujeitos que são desde agressores sexuais até crianças e adolescentes que praticaram algum tipo de *bullying* (FOUBERT; NEWBERRY, 2006; GARAIGORDOBIL; MARTÍNEZ-VALDERREY, 2015; TAO et al., 2020). Os treinos de empatia, apesar de suas diferenças metodológicas e práticas, carregam a mesma racional e o mesmo objetivo por trás, de aumentar a sensibilidade destes sujeitos para a experiência do outro, e assim reduzir padrões consistentes de comportamentos agressivos, isto é, que têm intenção de produzir dano a outra pessoa (BJÖRKQVIST; ÖSTERMAN; KAUKIAINEN, 2000).

Na literatura brasileira, estudos empíricos sobre a implementação dos treinos de empatia e verificação de sua eficácia ainda são escassos. Isso é coerente com o fato de que estudos sobre a temática das habilidades sociais são recentes no Brasil. Segundo Del Prette & Del Prette (2011), autores brasileiros que são referência na área, o primeiro artigo especificamente sobre habilidades sociais foi publicado no Brasil somente em 1996 (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996), enquanto os primeiros estudos na Europa e nos Estados Unidos surgiram nas décadas de 50 e 60. Atualmente, segundo os autores, são poucos os pesquisadores brasileiros que se dedicam exclusivamente à temática das habilidades sociais. Como colocam Del Prette & Del Prette (2011):

A maioria se dedica a essa temática em articulação com outros temas como transtornos psicológicos específicos, qualidade de vida, práticas parentais, relações interpessoais no trabalho, educação escolar (regular e especial), inteligência etc. Ao mesmo tempo em que isso mostra a potencialidade dessa área, indica também a necessidade de articular as direções de aprofundamento da produção científica. (p. 540)

De fato, alguns estudos brasileiros trazem o Treinamento de Habilidades Sociais (THS) como forma de tratamento para transtornos como a depressão (DONADON *et al.*, 2016) ou a fobia social (VIA; WESTPHALEN; WAGNER, 2017). Por meio da implementação deste treinamento em sessões de psicoterapia, tanto no estudo de Donadon (2016) quanto no estudo de Via, Westphalen e Wagner (2017) os pacientes cujos casos são relatados apresentam melhora

significativa nos sintomas relacionados aos transtornos em questão. No entanto, o THS visa incorporar diversas classes de habilidades sociais ao repertório do paciente: assertivas (expressar opinião, discordar, lidar com críticas, expressar desagrado, lidar com a raiva), educativas (envolvidas no campo educacional ou em contexto de pais e filhos), de comunicação (fazer e receber pedidos, dar *feedback*, manter ou encerrar conversação), de civilidade (dizer por favor, obrigado, com licença), de automonitoramento (leitura do ambiente e de adequação a ele), de trabalho (capacidade de cooperação, liderança, falar em público), e finalmente, as empáticas (colocar-se no lugar do outro). São escassos os estudos nacionais que focalizam o treinamento da empatia em si (como intervenção terapêutica ou não), ou os estudos que foquem, a partir das habilidades sociais, nos comportamentos agressivos como alvo (e tenham sujeitos considerados agressores como participantes).

A literatura internacional, no entanto, possui mais estudos que seguem nesta direção. Isso se explica possivelmente pela tradição histórica mencionada anteriormente, além do fato de que, em países como os Estados Unidos, por exemplo, a produção na área permanece constante, com grupos produzindo e vitalizando este campo de conhecimento (MANOLIO; FERREIRA, 2011).

Dada a escassez de estudos empíricos relacionados ao treino de empatia na literatura brasileira, somada à maior disponibilidade de estudos sobre o assunto na literatura internacional, e dada a importância de reunir evidências, para que se possa cada vez mais ir além da teoria e aproveitar as aplicações práticas do ensino de habilidades sociais em casos de agressão – especialmente no que diz respeito às habilidades empáticas -, configura-se o objetivo do presente estudo: revisar a literatura recente e sistematizar o conhecimento existente voltado à implementação de treinos de empatia para reduzir padrões de comportamento agressivo, na tentativa de prevenir casos de agressão e sua reincidência.

Manolio & Ferreira, em entrevista com Del Prette & Del Prette (2011) explicitam que ainda não se tem, no Brasil, uma revisão completa dos estudos mais recentes que poderiam sinalizar, de forma mais confiável, as tendências atuais na área das habilidades sociais. As revisões com base em artigos e capítulos já publicados, segundo eles, ainda não atendem essa demanda (MANOLIO; FERREIRA, 2011). Dessa forma, sinalizada uma lacuna na revisão bibliográfica acerca das habilidades sociais na literatura brasileira, justifica-se a relevância da caracterização de estudos e pesquisas recentes realizadas neste campo.

Por fim, Barnett & Mann (2013) argumentam que os estudos atuais relacionados ao tratamento de agressores sexuais gastam uma quantidade desproporcional de tempo examinando a empatia (ou a falta dela) pelas vítimas dos atos já cometidos. E, a partir disso, recomendam que o foco dos estudos passe da medida e avaliação da empatia pela vítima para um maior investimento na melhora das habilidades dos ofensores em relação aos componentes do processo empático de forma mais geral, usando técnicas criativas e envolventes para desenvolver a empatia (BARNETT; MANN, 2013). São os chamados treinos de empatia, foco do presente estudo.

2 MÉTODO

2.1 Base documental e procedimento de coleta de dados

A seleção do material bibliográfico foi realizada na base de dados PubMed, oferecida pela Biblioteca Nacional de Medicina dos Estados Unidos, uma vez que esta reúne o maior compilado de pesquisas na área da saúde e possibilita a busca de estudos internacionais em escala global.

As expressões de busca inicialmente utilizadas na base de dados foram: (1) “Empatia” (2) “Intervenção” (3) “Reincidência” (4) “Agressores” (5) “Criminosos” (6) “Assédio” e (7) “*Bullying*”. A busca foi feita com o marcador “Empatia” AND todos os outros, separadamente, com exceção de “Intervenção” e “Reincidência”, que foram incluídos na mesma busca (“Empatia” AND “Intervenção” AND “Reincidência”). Para os marcadores (4) “Agressores” e (6) “Assédio”, não foram encontrados estudos que se encaixassem nos critérios descritos e, assim, estes marcadores foram excluídos. Os marcadores foram buscados em português na base de dados, mas, uma vez que não foram encontrados artigos por meio da busca em português, optou-se pela busca com os mesmos termos na língua inglesa, de forma a aumentar as possibilidades de encontrar publicações.

Foram buscados artigos de periódicos que apresentassem as expressões de busca no título ou resumo e que, de modo geral, refletissem os principais tópicos da pesquisa. As buscas pelos termos foram restritas aos títulos e resumos a fim de aumentar a probabilidade de serem encontradas pesquisas diretamente relacionadas ao tema de interesse. Foi realizada uma busca por pesquisas experimentais e quase-experimentais, que tenham realizado treinamento de empatia para diminuir a ocorrência ou prevenir reincidências de comportamentos considerados agressivos (isto é, que tenham causado danos a outras pessoas).

Foi feito um recorte temporal para pesquisas realizadas entre 2016-2021, de forma a focar nos estudos mais recentes e nas tendências mais atuais das aplicações práticas relacionadas ao treinamento de empatia.

Além disso, foram excluídos estudos que realizaram apenas a avaliação ou medida do nível de empatia dos participantes, ou artigos publicados em línguas que não a inglesa ou portuguesa.

No total foram encontrados 22 artigos. Destes, seis foram excluídos por se tratarem de treinamentos de empatia com outras populações que não de agressores (por exemplo,

testemunhas ou "espectadores", para aumentar a intervenção e o apoio à vítima; estudantes da área da saúde, para aumentar a empatia com seus futuros pacientes ou ainda estudantes universitários norte-americanos, por estarem em ambientes propícios, conforme contexto do país, para casos de violência como tiroteios). Uma vez que a amostra destes estudos não era constituída por agressores, não se encaixava nos critérios de inclusão do presente estudo. Além destes, também foi excluído um estudo que não descrevia a intervenção realizada, bem como dois estudos cuja intervenção ainda não havia sido concluída. A amostra final de estudos selecionados, assim, contou com treze artigos.

2.2 Procedimento de análise

Os estudos selecionados foram lidos na íntegra. Para registro dos dados, foi construída uma planilha no programa Microsoft Excel com os principais indicadores bibliométricos e caracterização dos estudos, de forma a permitir a comparação entre as pesquisas e a análise dos dados.

Os indicadores bibliométricos foram: autores, quantidade de autores, ano de publicação, título do artigo, afiliação institucional dos autores, nome do periódico e principal tipo de agressão abordada. Já a caracterização dos estudos foi realizada por meio das categorias:

- Objetivo: o que os autores relatavam buscar investigar em cada estudo;
- Tipo de relato de pesquisa: experimental ou quase-experimental, de acordo com o nível de controle que os pesquisadores tinham sobre os programas de intervenção e a observação de seus efeitos diretos na empatia e agressividade dos sujeitos (seguindo a definição de Campbell & Stanley (1963), estudos experimentais foram considerados estudos nos quais os autores tinham manipulação total da variável independente (VI) e controle rígido de seus efeitos, enquanto estudos quase-experimentais foram considerados estudos nos quais o controle das variáveis não estava restrito aos pesquisadores - pesquisas em contextos que mais se aproximam de cenários naturais).
- Tamanho da amostra;
- Características sociodemográficas da amostra: tipo de população estudada, idade, gênero, classe socioeconômica e características étnicas;
- Descrição das variáveis independentes (intervenção);
- Procedimento de coleta de dados;

- Procedimento de análise de dados;
- Instrumentos de medida utilizados;
- Resultados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1, a seguir, apresenta as principais características bibliométricas dos treze artigos encontrados, contendo ano de publicação, sobrenome dos autores, quantidade de autores, sua afiliação institucional e principal tipo de agressão abordada. A Figura 1, por sua vez, ilustra comparações entre os artigos para as características bibliométricas ano de publicação, afiliação institucional e principal tipo de agressão.

Quadro 1. Nome dos autores, ano de publicação, quantidade de autores, afiliação institucional, principal tipo de agressão abordada e periódico no qual o artigo foi publicado.

Ano de Publicação	Autores (sobrenome)	Quantidade de Autores	Afiliação Institucional	Principal tipo de agressão abordada	Periódico
2016	Heynen, Van der Helm, Cima, Stams, & Korebrits	5	<i>University of Amsterdam, The Netherlands;</i> <i>Maastricht University, The Netherlands;</i> <i>Zuyd University of Applied Sciences, Heerlen, The Netherlands;</i> <i>Residential Youth Care, Youth Expert Center, Leiden University of Professional Sciences, The Netherlands;</i> <i>Helios Park Clinics, Leipzig, Germany;</i> <i>Radboud University, Nijmegen, The Netherlands</i>	Crimes como infligir ferimentos, roubo, assalto, entre outros	<i>Psychiatry, Psychology and Law</i>
2016	Nocentini & Menesini	2	<i>University of Florence, Italy</i>	<i>Bullying</i>	<i>Prevention Science</i>
2016	O'Brien & Daffern	2	<i>Monash University, Clayton, Victoria, Australia;</i> <i>Swinburne University of Technology, Melbourne, Victoria, Australia.</i>	Crimes como homicídio, assalto, roubo, entre outros	<i>Psychiatry, Psychology and Law</i>
2017	Chaux, Barrera, Molano, Velásquez, Castellanos, Chaparro, & Bustamante	7	<i>Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia;</i> <i>Concordia University, Montreal, Canada;</i> <i>University of Toronto, Toronto, Canada;</i> <i>University of Missouri, St. Louis, MO, USA</i>	<i>Bullying e violência interpessoal</i>	<i>Prevention Science</i>

2018	Garaigordobil & Martínez-Valderrey	2	University of the Basque Country, Bilbao, Spain	Bullying/cyberbullying e violência interpessoal	Frontiers in Psychology
2018	Limber, Olweus, Wang, Masiello, Breivik	5	Department of Youth, Family & Community Studies, United States; Psykologkonsult Dan Olweus, Norway; University at Buffalo, State University of New York, United States; University of Massachusetts Memorial Children's Medical Center, United States; Regional Centre for Child and Youth Mental Health and Child Welfare, Norway	Bullying	Journal of School Psychology
2018	Romero-Martínez, Lila, Gracia & Moya-Albiol	4	University of Valencia, Spain;	Agressão contra parceiras íntimas em relacionamentos (violência doméstica, abuso, entre outros)	British Journal of Clinical Psychology
2018	Mayer, Jusyte, Klimecki-Lenz & Schönenberg	4	University of Tübingen, Germany; University of Geneva, Switzerland.	Crimes como agressão, roubo, estupro, assédio sexual, intenção de matar, assassinato, sequestro e agressão com consequências letais	Psychiatry Research
2018	Nieh & Wu	2	Ming Chuan University, Taiwan; Kainan University, Taiwan	Bullying	Journal of School Health
2018	Seinfeld, Arroyo-Palacios, Iruretagoyena, Hortensius, Zapata, Borland, Gelder, Slater & Sanchez-Vives	9	Institut d'investigacions Biomèdiques August Pi i Sunyer, Systems Neuroscience, Barcelona, Spain; University of Barcelona, Barcelona, Spain; Sony Interactive Entertainment, Research and Development, California, United States; Maastricht University, Maastricht, The	Violência doméstica	Scientific Reports

			<i>Netherlands; Bangor University, Bangor, Wales, United Kingdom; RENCI, The University of North Carolina at Chapel Hill, North Carolina, United States; ICREA, Barcelona, Spain;</i>		
2019	Ingram, Espelage, Merrin, Valido, Heinhorst & Joyce	6	<i>University of Florida, USA; University of Victoria, Canada; Harmony Labs, USA</i>	<i>Bullying</i>	<i>Journal of Adolescence</i>
2019	Van Ryzin & Roseth	2	<i>Oregon Research Institute, Eugene, Oregon; Michigan State University, East Lansing, Michigan.</i>	<i>Bullying</i>	<i>Aggressive Behavior</i>
2021	Garandeau, Laniga- Wijnen, & Salmivalli	3	<i>University of Turku, Finland; Utrecht University, The Netherlands; Shandong Normal University, China</i>	<i>Bullying</i>	<i>Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology</i>

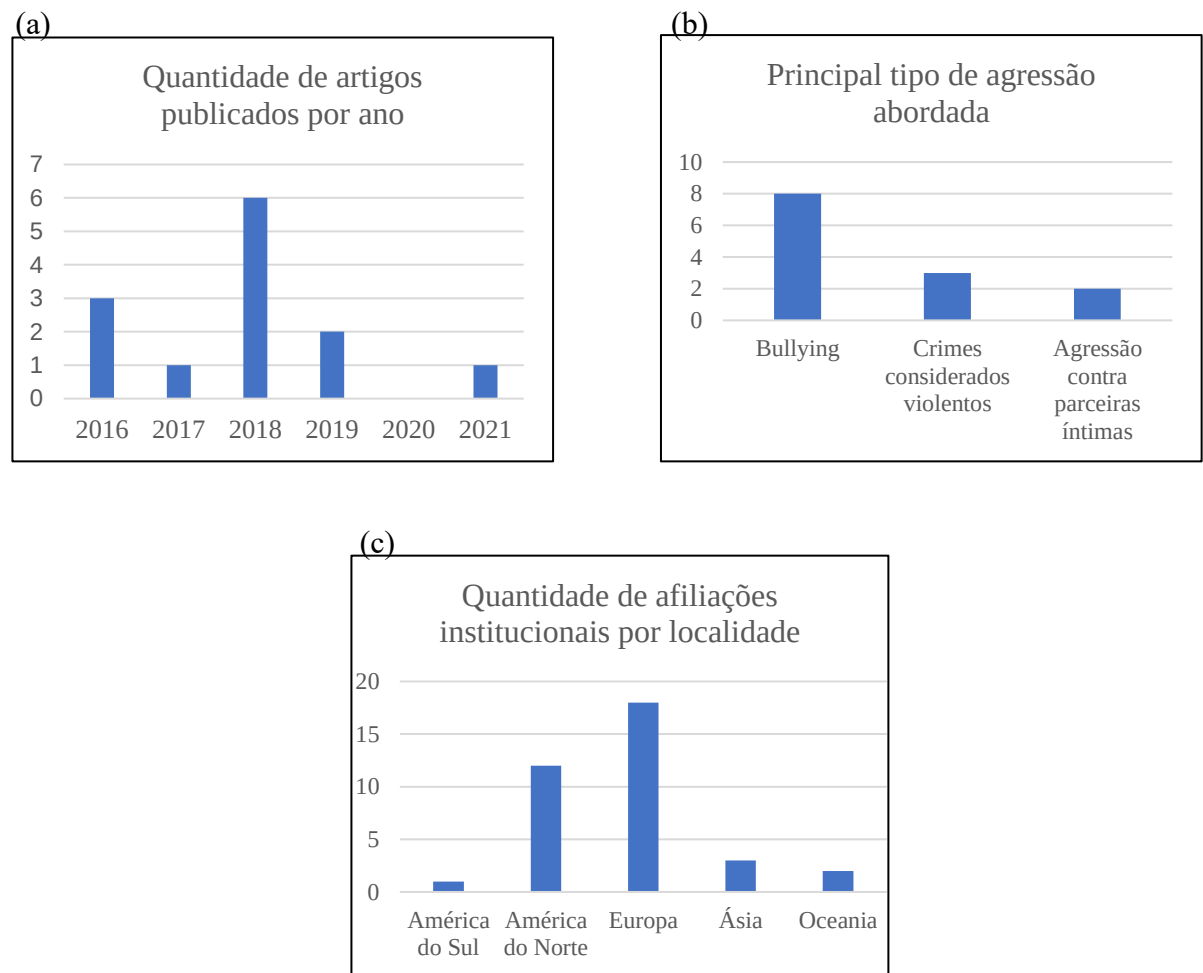


Figura 1: comparações entre os artigos para as características bibliométricas (a) ano de publicação, (b) principal tipo de agressão abordada e (c) afiliação institucional dos autores por localidade.

O recorte temporal realizado teve o objetivo de focar nos estudos mais recentes e tendências mais atuais das aplicações práticas relacionadas ao treinamento de empatia. A Figura 1(a) ilustra a quantidade de artigos analisados publicados por ano entre 2016 e 2021. Nota-se que no ano de 2018 houve a maior quantidade de artigos publicados, com seis do total de treze artigos localizados. A distribuição ao longo dos outros anos foi relativamente parecida, com nenhum, um, dois ou no máximo três artigos publicados em cada ano. Vale ressaltar que os anos de 2020 e 2021 podem conter poucos artigos devido ao fato de que trabalhos realizados neste período possivelmente ainda não foram incluídos nas bases de dados, e pelo fato de 2021 ainda estar em curso. A pandemia do coronavírus, ainda, pode ter interrompido pesquisas em andamento ou impedido que novas pesquisas fossem iniciadas, principalmente pesquisas experimentais ou quase-experimentais, foco do presente estudo – o que pode estar relacionado à inexistência de publicações em 2020.

Com relação ao principal tipo de agressão abordada, retratado na Figura 1(b), podem ser observadas três categorias principais: *bullying*, crimes considerados violentos e agressão contra parceiras íntimas (violência doméstica/abuso). Fica evidente que o maior número de artigos analisados foca na redução e prevenção do *bullying*, enquanto os outros artigos tratam de violência doméstica ou comportamentos agressivos mais abrangentes, como crimes diversos (roubo, assalto, estupro, assédio, assassinato, sequestro, agressão com consequências letais, entre outros). Possíveis motivos para esta distribuição são discutidos na análise do Quadro 2.

No que diz respeito aos autores dos artigos, observa-se que não há repetição. Ao todo, são 53 autores diferentes, e nenhum participa de mais de um estudo. No entanto, é frequente a citação dos autores entre si, sobretudo nos artigos que tratam do mesmo tipo de agressão. A autora finlandesa Christina Salmivalli, por exemplo, referência na implementação do programa anti-*bullying* KiVa, é citada em oito dos treze estudos analisados, e em 100% dos artigos que tratam de *bullying* como tipo de agressão principal. Já o pesquisador norueguês Dan Olweus, idealizador do Programa Olweus de Prevenção de *Bullying* (*Olweus Bullying Prevention Program* – OBPP) e pioneiro nas pesquisas sobre o tema, foi citado em cinco dos treze artigos, correspondendo a 62,5% dos estudos especificamente sobre *bullying*. A autora italiana Anna Laura Nocentini, ainda, é citada em quatro dos treze estudos (50% dos estudos sobre *bullying*).

Quanto à quantidade de autores por artigo, o número variou de dois a nove, sendo que a maioria (38%) corresponde a produções em dupla, seguidas de artigos publicados em quartetos ou quintetos (15% para cada). Não houve nenhum artigo publicado por um único

autor. É interessante notar que os estudos realizados por grande quantidade de autores normalmente envolvem instituições de diferentes países, trazendo contribuições de uma linha de pesquisa para contextos diferentes e contribuindo para o teste da generalidade dos resultados. É o caso de Heynen *et al.* (2016), cinco autores que buscaram replicar na Alemanha um estudo originalmente realizado na Holanda; Limber *et al.* (2018), cinco autores, dois noruegueses e três estadunidenses, que replicaram também, nos EUA, um programa anti-bullying desenvolvido na Noruega; ou ainda Chaux *et al.* (2017), que trazem, em sete autores, contribuições de países desenvolvidos para o contexto colombiano. O estudo de Seinfeld *et al.* (2018), realizado por nove autores, envolve tecnologia inovadora de imersão em realidade virtual, o que também explicaria a contribuição de diferentes países e centros de pesquisa. Apesar disso, há uma exceção no estudo de Nocentini (2016), que replica o programa finlandês na Itália, sem a participação de autores da Finlândia. Os estudos que envolvem autores de diferentes países também estão relacionados a maiores amostras, uma vez que muitas vezes são pesquisas de grande magnitude (apesar de que, dentre os artigos analisados no presente estudo, as maiores amostras estão mais relacionadas a estudos realizados em ambiente escolar, como será discutido adiante).

Ao analisar a afiliação institucional dos autores, nota-se que apenas uma instituição se repete entre artigos diferentes: a Universidade de Maastricht, na Holanda. Apesar disso, como discutido acima, fica evidente a troca entre instituições de diferentes localidades. Ao observar a Figura 1(c), constata-se que, de todas as instituições que aparecem nas afiliações dos autores, a maior parte corresponde a instituições europeias (50%), seguida de instituições estadunidenses ou canadenses (33,3%), asiáticas (8,3%), australianas (5,5%) e uma instituição sul-americana (Colômbia) (2,7%). Nota-se uma maior quantidade de estudos acerca de habilidades sociais e empatia em países desenvolvidos (Europa, Estados Unidos e Canadá) em detrimento de países em desenvolvimento, o que se explicaria por uma tradição histórica e provável investimento e incentivo maiores em pesquisas sobre a temática nestes países, como discutido por Del Prette & Del Prette (2011).

Por fim, ao se analisar os periódicos nos quais os trabalhos foram publicados, nota-se que dois deles se repetem, e apenas uma vez cada: *Prevention Science* e *Psychiatry e Psychology and Law*. Isso possivelmente relaciona-se com a linha editorial das revistas em questão e um maior interesse pelo tema.

O Quadro 2, a seguir, apresenta algumas das características metodológicas dos artigos analisados: objetivos gerais dos estudos, se eram estudos experimentais ou quase-experimentais, o tamanho da amostra e suas principais características.

Quadro 2. Autores e ano de publicação, objetivos gerais, relato de pesquisa experimental ou quase-experimental, tamanho e características da amostra.

Autores e ano de publicação	Objetivos Gerais	Desenho do estudo	Tamanho da amostra	Características da amostra
Heynen, Van der Helm, Cima, Stams, & Korebrits (2016)	Replicar na Alemanha estudo realizado na Holanda, examinando a relação entre a convivência grupal positiva e a empatia em jovens infratores encarcerados ao longo de 6 meses, levando em conta a idade dos sujeitos como covariável	Quase-experimental	n = 49	Adolescentes (18 a 23 anos) do sexo masculino encarcerados pelo período de no mínimo 3 meses, com baixos níveis de escolaridade; 75% alemães, 7% turcos e 18% outras nacionalidades
Nocentini & Menesini (2016)	Avaliar a eficácia do programa anti-bullying KiVa em escolas italianas	Quase-experimental	n = 2042	Alunos de 8-11 anos de escolas italianas, de nível socioeconômico médio; 92% das crianças tinham origens italianas
O'Brien & Daffern (2016)	Avaliar os efeitos de um programa de tratamento para violência nos participantes e nos níveis de reincidência de crimes cometidos	Quase-experimental	n = 82	Agressores violentos adultos (20-67 anos) do sexo masculino em programa de tratamento para violência em prisão na Austrália; 14,6% das Ilhas do Estreito de Torres, 64,6% australianos caucasianos e 20,7% de outra descendência

Chaux, Barrera, Molano, Velásquez, Castellanos, Chaparro, & Bustamante (2017)	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção anti-bullying (<i>Classrooms in Peace</i>) em escolas de ensino fundamental localizadas em contextos urbanos com altos níveis de violência comunitária na Colômbia	Quase-experimental	n = 1.154	Alunos da segunda a quinta série (7-10 anos) de 7 escolas públicas localizadas em bairros pobres, com presença de gangues de jovens, cartéis de drogas, e altos níveis de violência comunitária em duas cidades colombianas (décima e oitava cidades mais violentas do mundo de acordo com o <i>Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal</i>)
Garaigordobil & Martínez-Valderrey (2018)	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção anti-bullying composto por duas ferramentas (<i>Cyberprogram 2.0</i> e <i>Cooperative Cybereduca 2.0</i>) em escolas espanholas	Quase-experimental	n = 176	Adolescentes de 13 a 15 anos de 3 escolas espanholas de diferentes níveis socioeconômicos
Limber, Olweus, Wang, Masiello, Breivik (2018)	Avaliar os efeitos da implementação em larga escala do Programa Olweus de Prevenção ao Bullying (OBPP) com crianças e jovens do 3º ao 11º ano nos EUA, através de dois estudos (intervenções com durações diferentes)	Quase-experimental	Estudo 1: n = 70.998 Estudo 2: n = 31.674	Estudo 1: Alunos de 8 a 17 anos de 210 escolas na Pensilvânia que estavam implementando o programa OBPP há no mínimo 2 anos Estudo 2: Subamostra do estudo 1 - alunos de 8 a 17 anos de 95 escolas na Pensilvânia que estavam implementando o programa OBPP há no mínimo 3 anos Maioria dos alunos de 8 a 13 anos e brancos; aproximadamente 20% relata sofrer bullying e 10% relata praticar bullying

Romero-Martínez, Lila, Gracia & Moya-Albiol (2018)	Comparar a eficácia de dois programas de intervenção (<i>Standard Batterer Intervention Programs</i> [SBIP] vs. SBIP + Plano Motivacional Individualizado [IMP]) na promoção de empatia para sujeitos que cometeram agressão contra suas parceiras íntimas	Quase-experimental	n = 93	Sujeitos do sexo masculino acima de 18 anos pertencentes a um programa de tratamento psicoeducativo e comunitário obrigatório para agressores; a sentença de prisão destes sujeitos foi suspensa por participarem do programa de intervenção; os sujeitos não poderiam ter problemas físicos, abuso de substâncias ou deficiências cognitivas
Mayer, Jusyte, Klim ecki-Lenz & Schöenberg (2018)	Avaliar as competências empáticas e investigar os efeitos de uma intervenção de indução de empatia em uma amostra de criminosos violentos em relação a um grupo controle	Quase-experimental	n = 42	Agressores violentos do sexo masculino de uma penitenciária alemã, maiores de 18 anos, com traços de psicopatia
Nieh & Wu (2018)	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção anti-bullying baseado em jogo de tabuleiro colaborativo (<i>Galaxy Rescuers</i>) em escolas tailandesas	Quase-experimental	n = 328	Alunos da quinta série de escola tailandesa (11-12 anos)
Seinfeld, Arroyo-Palacios, Iruretagoyena, Hortensius, Zapata, Borland, Gelder, Slater & Sanchez-Vives (2018)	Avaliar os efeitos de programa de intervenção por meio da realidade virtual para aumento de empatia em agressores	Experimental	n = 20	Agressores adultos do sexo masculino acusados de violência doméstica pelo sistema de justiça espanhol e sentenciados a um programa de intervenção
Ingram, Espelage, Merrin, Valido, Heinhorst & Joyce (2019)	Avaliar a eficácia de uma intervenção anti-bullying que utiliza realidade virtual em ensaio pseudo-randomizado com alunos do ensino médio nos Estados Unidos	Quase-experimental	n = 118	Alunos de 11 a 14 anos de duas escolas norte-americanas; 90% dos alunos de uma escola e 70% dos alunos de outra recebiam <i>free or reduced lunch</i> (FRL) (almoço grátis ou com preço reduzido); 55% meninas, 43% meninos, 2% não-binário ou outro; 25% negros, 3% asiáticos, 9% latinos, 24% misto, 37% brancos, 2% outro

Van Ryzin & Roseth (2019)	Avaliar os efeitos da aprendizagem cooperativa no <i>bullying</i> , e se esses efeitos seriam mediados por empatia e relacionamento com os pares	Quase-experimental	n = 1890	Alunos de 12 a 14 anos de escolas rurais nos Estados Unidos, de maioria branca (75.2%)
Garandeau, Laninga-Wijnen, & Salmivalli (2021)	Avaliar os efeitos do programa de intervenção anti- <i>bullying</i> Kiva em escolas finlandesas e identificar se estes efeitos estariam associados a variáveis individuais e contextuais	Quase-experimental	n = 15.043	Alunos com média de idade 13.37 de 275 escolas finlandesas de diferentes províncias (para garantir representatividade da sociedade finlandesa como um todo); porcentagem de estudantes com <i>background</i> de imigrantes era menos de 2% (maioria finlandesa)

De acordo com os critérios de inclusão da base documental do presente estudo, o objetivo geral de todos os artigos encontrados era o de avaliar os efeitos de programas de intervenção voltados para o aumento de empatia e diminuição de comportamentos agressivos dos sujeitos participantes. Isto é, todos os estudos buscavam, de alguma forma, aumentar a empatia e os comportamentos pró-sociais dos sujeitos e verificar primeiramente se a intervenção utilizada era capaz de aumentar este repertório. Em caso positivo, buscavam investigar se o aumento deste repertório implicava na diminuição dos comportamentos de agressão. Além disso, é frequente nos objetivos a busca pela relação entre efeitos da intervenção e variáveis individuais ou contextuais (idade, sexo, popularidade na escola, traços de psicopatia, entre outros). Dos treze estudos, apenas dois buscavam comparar dois tipos de intervenção diferentes, nas quais, em ambos os casos, uma das intervenções era complementar, com elementos adicionais em comparação à outra (LIMBER et al., 2018; ROMERO-MARTÍNEZ et al., 2018). Além disso, apenas um estudo se propôs a avaliar os efeitos da intervenção na reincidência de comportamentos agressivos (provavelmente pela dificuldade de realizar um *follow-up* de longo prazo, conforme discutido mais adiante). Apesar de todos os estudos com criminosos trabalharem indiretamente com a reincidência (já que os participantes necessariamente já haviam cometido algum tipo de agressão e a intenção era diminuir o repertório agressivo), apenas O'Brien & Daffern (2016) se propuseram a quantificar os casos de repetição dos comportamentos agressivos que já haviam ocorrido antes da intervenção, enquanto os outros focaram apenas nos autorrelatos dos participantes sobre seus níveis de agressividade após o programa ter sido implementado.

No que diz respeito ao desenho do estudo, isto é, à classificação entre estudo experimental ou quase-experimental, pode-se observar que, dos treze estudos analisados, apenas um foi considerado experimental, provavelmente pela impossibilidade (sobretudo em estudos de longo prazo e com grandes amostras) de controlar rigidamente as variáveis que pudessem interferir nos resultados medidos.

Com relação ao tamanho da amostra, observou-se grande variação. O estudo com a menor amostra contava com 20 participantes, enquanto o estudo com a maior amostra continha 70 mil participantes na linha de base (uma vez que o objetivo dos autores era justamente investigar a eficácia de um programa de intervenção implementado em larga escala). Os estudos com amostras maiores correspondem a estudos que envolvem grandes quantidades de autores, sendo pesquisas multicêntricas, de grande magnitude e envolvendo grupos internacionais de pesquisa, ou estudos realizados em escolas (ou ambos). Os trabalhos realizados no ambiente escolar contêm grandes amostras, provavelmente, por uma maior facilidade de recrutar participantes, uma vez que, tendo a escola como instituição concordado em participar dos estudos, todos os seus alunos (desde que tenham autorização de pais ou responsáveis) tornam-se automaticamente sujeitos das pesquisas.

Os estudos realizados em escolas, inclusive, correspondem à maior parte dos trabalhos encontrados. Dos treze artigos, oito (61,5%) foram feitos com crianças e adolescentes no contexto escolar, enquanto os outros cinco (38,4%) correspondem a estudos cuja população era composta por adolescentes e adultos encarcerados ou considerados criminosos pelo sistema de justiça do país em que foi feita a coleta de dados.

Quando se observa um maior número de intervenções realizadas no ambiente escolar e tratando do *bullying* como principal tipo de agressão, faz-se possível uma análise de que intervenções direcionadas à empatia em idades mais jovens poderiam não só ser mais efetivas (dada a maior plasticidade no repertório comportamental de crianças) mas também ter um papel especialmente importante ao ajudar a reduzir o desenvolvimento de padrões consistentes de comportamentos agressivos no futuro (NOTEN *et al.*, 2019). Esses dois aspectos tornariam mais favorável o investimento em programas com crianças e adolescentes em detrimento de programas realizados com adultos como participantes.

No caso da agressividade, quando existente na idade escolar, são vários os desdobramentos negativos a longo prazo, principalmente no que diz respeito a problemas de

relacionamento e rejeição por pares (configurando um círculo vicioso difícil de ser rompido sem intervenções clínicas ou educativas), além de dificuldades acadêmicas como a repetência e a evasão escolar, comorbidade, como depressão ou ansiedade, ou ainda problemas cognitivos – hiperatividade, desatenção, entre outros (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a). A agressão física na primeira infância também vem sendo considerada como preditora destes traços comportamentais ao longo do desenvolvimento de maneira mais significativa em comparação a outras classes de comportamentos problemáticos (NOTEN *et al.*, 2019). Uma intervenção precoce, assim, poderia prevenir ou diminuir estes fatores de risco a longo prazo.

A partir disso, autores como Del Prette & Del Prette (2005b) defendem a implementação, desde a primeira infância, de programas educacionais envolvendo o ensino de atitudes, valores e habilidades que propiciem padrões de convivência mais saudáveis e, conseqüentemente, contribuam para a diminuição da manifestação de comportamentos indesejados.

Seguindo esta linha de pensamento, compreende-se a escola enquanto instituição fundamental para a promoção da saúde. Isto é, como colocam Rodrigues & Silva (2012), ao realizar intervenções deste tipo, que visam não só reduzir os comportamentos agressivos, mas também os prevenir, considera-se que o sistema educativo deve empreender um esforço para ir além da transmissão de conhecimentos acadêmicos, assumindo também a função social de desenvolver competências psicossociais que possam contribuir para uma inserção mais adaptativa das crianças na vida fora da escola.

A mesma proporção entre estudos realizados em escolas e estudos realizados com populações adultas é observada nas pesquisas que continham amostras mistas e amostras somente com sujeitos do sexo masculino: isto é, os estudos realizados no ambiente escolar (61,5%) tinham suas amostras compostas por participantes dos dois sexos (com proporção parecida de meninos e meninas), enquanto os estudos com criminosos (38,4%) foram feitos somente com homens. Parfilova (2016) e Noten (2019) colocam, em acordo com a literatura, que o comportamento agressivo é mais prevalente em sujeitos do sexo masculino, o que justificaria o foco nesta população e explicaria uma provável maior disponibilidade de participantes do sexo masculino a serem recrutados para as amostras. A facilidade em recrutar participantes no ambiente escolar colocada anteriormente também poderia explicar a existência de amostras mais balanceadas para o sexo nestes estudos em comparação aos outros.

Apesar de a maior parte dos estudos ter sido realizada no ambiente escolar, com crianças e adolescentes, ao analisar a faixa etária dos participantes como um todo (no conjunto dos treze estudos) observa-se que há sujeitos com idades variando de 7 a 67 anos. Isso é coerente com a proposição de Falcone (1999), de que treinos de empatia podem ser benéficos em qualquer idade - ainda que, como discutido, haja um maior investimento no treino com sujeitos de idades mais novas.

Com relação ao nível socioeconômico dos sujeitos, quatro dos treze estudos (31%) utilizam amostras com sujeitos pertencentes a classes sociais mais baixas, um (8%) utiliza amostra de nível socioeconômico médio e dois (15%) utilizam amostras com níveis socioeconômicos diversos para garantir representatividade social. Os outros seis estudos (46%) não explicitam o nível socioeconômico de seus participantes, apesar de quatro destes serem estudos realizados com a população encarcerada, normalmente associada à maior vulnerabilidade social e classes sociais mais baixas (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2009).

Por fim, no que diz respeito às características étnicas das amostras, é possível observar que em quatro dos treze estudos (31%) houve uma preocupação em garantir que a maioria da amostra correspondesse à nacionalidade do país em que a coleta de dados foi realizada. É o caso do estudo de Garandeanu *et al.* (2021), no qual a porcentagem de estudantes de origem estrangeira (imigrantes) era menos de 2%, garantindo a maioria finlandesa da amostra; em Nocentini & Menesini (2016) a população era composta por 92% de alunos de origem italiana; em Heynen *et al.* (2016) 75% dos sujeitos eram alemães e O'brien & Daffern (2016) tinham 64,6% de australianos compondo a amostra. Nos outros estudos, dois indicam maioria branca, um indica distribuição mais ampla entre diferentes etnias (25% negros, 3% asiáticos, 9% latinos, 24% misto, 37% brancos, 2% outro) e seis não explicitam as características étnicas.

O Quadro 3, a seguir, apresenta o procedimento de coleta de dados de cada estudo, os instrumentos de medida utilizados e o procedimento de análise de dados.

Quadro 3. Autores e ano de publicação, procedimentos de coleta de dados, instrumentos de medida e procedimentos de análise de dados.

Autores e ano de publicação	Procedimento de Coleta de Dados	Instrumentos de Medida	Procedimento de Análise de Dados
Heynen, Van der Helm, Cima, Stams, & Korebrits (2016)	- Seleção dos participantes (critérios de inclusão para população da prisão na época do estudo) - Avaliação 1 (<i>Prison Group Climate Instrument</i>) - Avaliação 2 após 6 meses (Empatia)	- <i>The Basic Empathy Scale</i> (BES) (Jolliffe & Farrington, 2006) - <i>The Prison Group Climate Instrument</i> (PGCI) (van der Helm, Stams & van der Laan, 2011)	Análise estatística correlacionando variáveis do teste T1 e T2 + análise estatística incluindo idade como covariável
Nocentini & Menesini (2016)	- Seleção das escolas e participantes - Divisão aleatória entre grupo experimental (n = 1039) e controle (n = 1003) - Avaliação pré-teste - Intervenção - KiVa - Avaliação pós-teste	- <i>Florence Bullying and Victimization Scale</i> (Palladino <i>et al.</i> 2016) - Questão global sobre bullying e vitimização (Olweus, 1996) - <i>Questionnaire on Attitudes toward Bullying</i> (Menesini <i>et al.</i> 2003) - Escala de empatia desenvolvida para alunos finlandeses (Pöyhönen, Kärnä, & Salmivalli 2008)	Análises estatísticas de comparação entre grupos nos resultados obtidos no pré e pós-teste, separadas para cada faixa etária
O'Brien & Daffern (2016)	- Avaliação pré-teste - Seleção dos participantes com base nos resultados - Intervenção (VIP - <i>Violence Intervention Programme</i>) - Avaliação pós-teste - <i>Follow-up</i> para reincidência (acompanhamento de casos de reincidência por uma média de 3.65 anos após o tratamento, variando conforme o sujeito e a disponibilidade de informações)	- <i>Violence Risk Scale</i> (VRS) (Wong & Gordon, 2006) - Adaptação da <i>Denial and Minimization Checklist-III</i> (DMCL-III; Langton, Barbaree, & McNamee, 2003) - Adaptação da <i>Response to Treatment Scale</i> (Langton <i>et al.</i>, 2006) - Questão global formulada pelos autores para avaliar motivação para mudança - Dados de reincidência de casos fornecidos pela polícia	Análises estatísticas de comparação entre resultados obtidos no pré e pós-teste
Chaux, Barrera, Molano, Velásquez, Castellanos, Chaparro, & Bustamante (2017)	- Seleção das escolas e participantes - Avaliação pré-teste (início do ano letivo) - Divisão dos grupos experimental (n= alunos de 28 salas de aula) e controle (n = alunos de 27 salas de aula) - Intervenção - Avaliação pós-teste 1 (final do ano letivo) - Intervenção - Avaliação pós-teste 2	Alunos: - Questionário de vitimização adaptado de Velasquez & Chaux, 2005 - Questionário de agressividade adaptado de Velasquez & Chaux, 2005 - Questionário de empatia adaptado de Shultz <i>et al.</i>, 2011 - Questionário de assertividade adaptado de Velasquez, 2005 - Informações demográficas (idade, série e sexo) e	Análise estatística de comparação entre resultados obtidos nos questionários para grupos experimental e controle no pré-teste e pós-testes 1 e 2

	(final do ano letivo seguinte)	características da sala de aula (tamanho) Professores: - Questionário relativo aos alunos (comportamentos agressivos e comportamentos pró-sociais, respondidos conforme a frequência) (Chaparro & Chau, 2009)	
Garaigordobil & Martínez-Valderrey (2018)	- Seleção dos participantes (escolas selecionadas aleatoriamente e pedido de colaboração no estudo) - Avaliação pré-teste - Divisão aleatória entre grupo experimental e grupo controle (93 e 83 alunos em cada grupo, respectivamente) - Intervenção com grupo experimental - Avaliação pós-teste	- <i>Cyberbullying: Screening of Peer Harassment</i> (Garaigordobil, 2013) - CUVE-R: <i>Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado</i> (Alvarez-Garcia et al., 2011) - AVE: <i>Acoso y Violencia Escolar</i> (Piñuel & Oñate, 2006) - CAPI-A: <i>Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes</i> (Andreu, 2010) - AECS: <i>Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales</i> (Moraleda et al., 2004) - RSE: <i>Rosenberg Self-Esteem Scale</i> (Rosenberg, 1965) - <i>Conflictalk</i> (Kymsey & Fuller, 2003) - IECA: <i>Index of Empathy for Children and Adolescents</i> (Bryant, 1982)	Análise estatística de comparação entre resultados obtidos nos questionários para grupos experimental e controle no pré-teste e pós-teste
Limber, Olweus, Wang, Masiello, Breivik (2018)	- Aplicação do <i>Olweus Bullying Questionnaire</i> em escolas (3 a 4 meses antes da implementação do programa) - Implementação do programa em diversas escolas, com treinamento e materiais certificados e apropriados, seguindo protocolos padrão - Aplicação do questionário novamente um, dois e três anos após a primeira vez - Seleção das escolas e participantes dos estudos 1 e 2 para análise de dados	- <i>Olweus Bullying Questionnaire</i> (OBQ) (Olweus et al., 2007)- variáveis: <i>Being Bullied Global Score</i> (pergunta única sobre sofrer bullying); <i>Being Bullied Scale Score</i> (índice para cada aluno com média de 9 questões sobre sofrer bullying); <i>Bullying Others Global Score</i> (pergunta única sobre praticar bullying); <i>Bullying Others Scale Score</i> (índice para cada aluno com média de 9 questões sobre praticar bullying); Reações em situações de bullying (pergunta única); Empatia (pergunta única); Percepção de atitudes dos professores (pergunta única)	Análises estatísticas de comparação entre resultados obtidos no <i>Olweus Bullying Questionnaire</i> antes, durante e após a implementação do programa, por faixa de idade

		- <i>Absolute Change Score</i> (estimativa do número de alunos que sofreriam <i>bullying</i>, mas não sofreram com a intervenção) - (% de alunos que sofrem <i>bullying</i> em T0-% de alunos que sofrem <i>bullying</i> em T2)	
Romero-Martínez, Lila, Gracia & Moya-Albiol (2018)	- Seleção dos participantes - Divisão aleatória entre grupo que receberia SBIP (n = 40) e SBIP + IMP (n = 53) - Avaliação pré-teste - Aplicação das intervenções - Avaliação pós-teste	- <i>Eyes Test</i> (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste, & Plumb, 2001) - Adaptação espanhola da <i>Interpersonal Reactivity Index</i> (IRI) (Davis, 1983)	Análises estatísticas de comparação entre resultados obtidos nos instrumentos de medida antes e após a intervenção
Mayer, Jusyte, Klimec ki-Lenz & Schönenberg (2018)	- Recrutamento de participantes (n = 42) e grupo controle (n = 33) - Avaliação pré-teste - Intervenção	- <i>Wiener Matrizen Test 2</i> (avaliação da inteligência e resolução de problemas) (WMT 2; Formann <i>et al.</i>, 2011) - <i>Self-report Psychopathy Scale III</i> (SRP-III; Paulhus <i>et al.</i>, 2009) - <i>Buss-Perry Aggression Questionnaire</i> (BPAQ; Buss and Perry, 1992; Herzberg, 2003) - <i>Interpersonal Reactivity Index</i> (IRI; Davis, 1983) - <i>Toronto Alexithymia Scale-20</i> (TAS; Bagby <i>et al.</i>, 1994)	Análises estatísticas de comparação entre resultados obtidos para grupos experimental e controle no pré-teste e intervenção
Nieh & Wu (2018)	- Seleção dos participantes (convocação na escola e autorização dos pais) - Divisão aleatória entre três grupos: controle (n = 87), experimental 1 (n = 116) e experimental 2 (programa + discussão) (n = 125) - Avaliação pré-teste - Intervenção - Avaliação pós-teste - <i>Follow-up</i> (2 semanas após pós-teste)	- Escala construída pelos próprios autores para avaliar conhecimento sobre <i>bullying</i> - Escala de Impulsividade de Bosworth <i>et al.</i>, 1999 - Escala desenvolvida pelos autores para avaliar depressão - Escala baseada na <i>Social Anxiety Scale for Children</i> (La Greca, 1993) e <i>Social Phobia and Anxiety Inventory for Children</i> (Beidel, 1995) para avaliar ansiedade - Escala baseada em <i>The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters</i> (Matson, 1983) para medir habilidades sociais - Autorrelato de praticar ou sofrer <i>bullying</i>, estado civil	Análises estatísticas de comparação entre grupos nos resultados obtidos no pré-teste, pós-teste e <i>follow-up</i>

		dos pais, conflitos familiares e suporte familiar - Dados demográficos dos alunos e professores - Questionário de satisfação com o jogo baseado em Bellofatto <i>et al.</i> , 2016	
Seinfeld, Arroyo-Palacios, Iruretagoyena, Hortensius, Zapata, Borland, Gelder, Slater & Sanchez-Vives (2018)	- Recrutamento de participantes para grupo experimental em colaboração com Departamento de Justiça - Recrutamento de participantes para grupo controle via divulgação da pesquisa - Avaliação pré-teste - Intervenção - Avaliação pós-teste (imediatamente após experiência de realidade virtual) + discussão sobre a experiência	- Adaptação do <i>Face-Body Compound Test</i> (Kret & Stekelenburg, 2013) - Versão espanhola da <i>Social Desirability Scale</i> (Chico & Ferrando, 2000) - <i>Interpersonal Reactivity Index</i> (Davis, 1983) e questionário sobre realidade virtual - não incluídos nas análises pelos resultados da <i>Social Desirability Scale</i>	Análises estatísticas de comparação entre grupo experimental e controle nos resultados pré e pós-teste. Variáveis: <i>d</i> = sensibilidade para o reconhecimento facial de emoções <i>c</i> = viés da resposta (se participante estava mais enviesado a responder com determinada emoção)
Ingram, Espelage, Merrin, Valido, Heinhorst & Joyce (2019)	- Seleção das escolas - Avaliação pré-teste T1 - Intervenção com grupo experimental aleatoriamente escolhido (n = 46) - Avaliação pós-teste T2	- Subescala com 5 itens da <i>Teen Conflict Scale</i> (Bosworth & Espelage, 1995) - Subescala com 4 itens da <i>Psychological Sense of School Members Scale</i> (Goodenow, 1993) - <i>University of Illinois Willingness to Intervene in Bullying Episodes</i> (Espelage, Green, & Polanin, 2012) - <i>Illinois Bully Scale</i> (Espelage & Holt, 2001) - <i>Relational Aggression Perpetration Scale</i> (Crick, 1996) - Escala de <i>Cyberbullying</i> baseada em Ybarra, Espelage, & Mitchell, 2007	Análise estatística de comparação de resultados obtidos nos questionários em T1 e T2, para avaliar a diminuição do <i>bullying</i> mediada pelo aumento da empatia + análise estatística de comparação de resultados obtidos nos questionários em T1 e T2 para avaliar o efeito da intervenção na disposição dos alunos para interferir em casos de <i>bullying</i> e sentimento de pertencimento à escola
Van Ryzin & Roseth (2019)	- Seleção das escolas - Separação aleatória entre grupo experimental e controle - Treinamento dos professores e equipe escolar das escolas do grupo experimental - Avaliação 1 - Intervenção - Avaliação 2 + observação - Continuação da intervenção - Avaliação 3 + observação - Continuação da	Questionários <i>online</i> + observação de professores - Quatro itens da <i>Relatedness Scale</i> (Furrer & Skinner, 2003) - Itens da <i>Basic Empathy Scale</i> (Jolliffe & Farrington, 2006b) - Subescala da <i>University of Illinois Bully Scale</i> (Espelage & Holt, 2001) - Protocolo para observação (equipe de pesquisa cega para grupo controle e experimental observou	Análises estatísticas de comparação entre grupo experimental e controle nos resultados em diferentes momentos de avaliação (verificar estatisticamente mudanças nas variáveis ao longo do período de intervenção para cada um dos grupos, incluindo no modelo estatístico empatia e relação entre pares como mediadores)

	intervenção - Avaliação 4 (<i>bullying</i>)	alunos e professores nas escolas através de protocolo de observação previamente estabelecido)	
Garandeau, Laninga-Wijnen, & Salmivalli (2021)	- Seleção das escolas e participantes (cartas de recrutamento enviadas para 3.418 escolas, de todas as províncias da Finlândia, das quais 275 aceitaram participar do estudo) - Divisão aleatória entre grupo experimental e controle (78 escolas em cada) - Avaliação pré-teste - Intervenção - Avaliação pós-teste	- Questionário de empatia afetiva e cognitiva (Karna <i>et al.</i>, 2011) - <i>Participant Role Questionnaire</i> (Salmivalli <i>et al.</i>, 1996) - Questionário sobre popularidade (Cillessen & Marks, 2011)	Análise estatística de comparação entre resultados obtidos nos questionários para grupos experimental e controle no pré-teste e pós-teste, inserindo variáveis individuais e contextuais no modelo estatístico

Ao analisar os procedimentos de coleta de dados, observa-se grande semelhança entre os estudos. Em todos os artigos analisados, predomina o procedimento de coleta de dados que segue a seguinte estrutura: seleção dos participantes, avaliação pré-teste, divisão entre grupos experimental e controle, intervenção para grupo experimental e avaliação pós-teste. Apesar disso, observam-se diferenças metodológicas importantes, principalmente no que diz respeito ao formato das avaliações pré e pós-teste, aos instrumentos de medida utilizados, à realização de *follow-up* e, evidentemente, à intervenção realizada. Além disso, nem todos os estudos utilizaram a comparação entre grupos experimental e controle.

Sobre o formato das avaliações pré e pós-teste, a maioria dos autores utiliza os mesmos instrumentos de medida em ambas as avaliações, o que possibilita a verificação de possíveis alterações nos resultados após a intervenção (demonstrando e tornando viável a quantificação de seu sucesso).

No entanto, alguns autores diferenciam-se dos demais. Chaux *et al.* (2017), por exemplo, realizaram duas avaliações pós-teste ao invés de apenas uma, sendo a primeira ao implementar metade da intervenção e a segunda, ao final. Van Ryzin & Roseth (2019), assim como Limber, Olweus, Wang, Masiello & Breivik (2018), realizaram três avaliações pós-teste ao longo da aplicação do programa, ao invés de apenas uma ao final dele. É interessante que seja realizada mais de uma avaliação pós-teste quando se busca avaliar não somente o sucesso da intervenção ao final dela, mas também o progresso dos participantes ao longo de sua implementação, além de permitir uma medida intermediária caso os sujeitos desistam de participar da pesquisa antes desta ser concluída.

Heynen *et al.* (2016), ainda, realizaram uma primeira avaliação e, após seis meses do final da intervenção, realizaram uma avaliação diferente (a primeira medindo a convivência grupal positiva e a segunda medindo a empatia). Os autores indicam esta diferença entre as avaliações como uma limitação do estudo, por não ser possível avaliar, de fato, o efeito da intervenção (uma vez que, sendo as medidas diferentes ao início e ao fim dela, torna-se difícil estabelecer uma relação causal entre tais medidas e as variáveis independentes manipuladas). Mayer, Jusyte, Klimecki-Lenz & Schönenberg (2018), por fim, não realizaram avaliação pós-teste, na medida em que a própria intervenção aplicada por esses autores continha tarefas com variáveis analisadas em comparação ao pré-teste.

No que diz respeito à realização de *follow-up*, apenas dois de treze estudos (15%) o fizeram após a avaliação pós-teste, um após duas semanas e outro após três anos e meio. Provavelmente poucos estudos realizaram o *follow-up* pela dificuldade de reunir a mesma amostra e os mesmos instrumentos de medida após um longo período de tempo. No entanto, apesar das dificuldades, o *follow-up* é uma ferramenta valiosa para avaliar a eficácia da intervenção a longo prazo, e faz-se especialmente importante nas intervenções cujos resultados podem demorar algum tempo para se consolidar. Como colocam Nieh & Wu (2018), a adoção de novas regras anti-*bullying* pelas escolas, por exemplo, um dos efeitos da intervenção proposta por esses autores, é um processo que demora algum tempo até se tornar natural no dia a dia dos alunos, influenciando seus comportamentos de forma não-arbitrária. Assim, estes autores, que realizaram o *follow-up* apenas duas semanas após o término do programa, discutem a necessidade e relevância de um *follow-up* após um período mais longo, para que seja possível observar, como eles colocam, “mudanças na atmosfera escolar” que seriam fruto de sua intervenção. A dificuldade em realizar o *follow-up* após um período mais longo, inclusive, pode estar relacionada ao fato de que, dos treze estudos, apenas um se propôs a analisar os efeitos da intervenção na reincidência de comportamentos agressivos dos sujeitos, enquanto os outros focaram apenas nos autorrelatos dos participantes sobre seus níveis de empatia e agressividade logo após o programa ter sido implementado.

Com relação à utilização de grupos experimental e controle, nove dos treze estudos (69%) o fizeram. Um deles, no entanto, realizou a divisão entre três grupos, um controle e dois experimentais, para verificar os diferentes efeitos de uma intervenção com um módulo extra para um dos grupos (NIEH; WU, 2018). É possível afirmar que a divisão entre grupos experimental e controle, que aparece na maioria dos estudos, é a mais desejável, por ser uma metodologia eficaz ao permitir avaliar com maior garantia os efeitos da intervenção realizada,

uma vez que o grupo controle é constituído de elementos que apresentam exatamente todas as características do grupo experimental, menos a variável a ele aplicada.

Dos nove estudos que utilizaram esta metodologia, seis realizaram divisão aleatória entre grupos, enquanto os outros três fizeram a divisão de acordo com critérios arbitrários: Mayer *et al.*, (2018) e Seinfeld *et al.*, (2018) realizaram a divisão de acordo com o histórico de violência para grupo experimental e ausência deste histórico para grupo controle, enquanto Chaux *et al.*, (2017) não explicitaram os critérios utilizados (uma vez que a divisão já havia sido feita pelos diretores das escolas antes de os pesquisadores iniciarem o processo de pesquisa). A divisão aleatória entre os grupos é normalmente preferível por permitir representatividade (CHAUX *et al.*, 2017). Apesar disso, o histórico de violência utilizado como critério permite a avaliação mais evidente dos efeitos da intervenção para a população específica de agressores, o que possivelmente teria motivado os autores a realizarem a divisão desta maneira. Além disso, este tipo de divisão permite avaliar as diferenças nos níveis de empatia e agressividade na linha de base para cada população, o que era um dos objetivos propostos por Mayer *et al.*, (2018), por exemplo.

Dos quatro estudos que não utilizaram grupos controle para comparação com o experimental, um deles o coloca como limitação do estudo (O'BRIEN; DAFFERN, 2017), outro fez divisão entre dois grupos experimentais para avaliar as diferenças entre intervenções distintas (ROMERO-MARTÍNEZ *et al.*, 2018) e os últimos dois não fazem menção a esta questão metodológica (HEYNEN *et al.*, 2016; LIMBER *et al.*, 2018).

Com relação aos instrumentos de medida utilizados, nota-se que há grande variedade, provavelmente por conta dos diferentes países e contextos culturais nos quais os estudos foram realizados. Apesar disso, a grande maioria é composta por instrumentos de autorrelato com perguntas em escala tipo Likert. Ao total, foram utilizados cerca de 45 instrumentos diferentes, dos quais quatro se repetiram entre os estudos: *The Basic Empathy Scale* (BES) (JOLLIFFE; FARRINGTON, 2006), *Interpersonal Reactivity Index* (IRI) (DAVIS, 1983), *University of Illinois Bully Scale* (ESPELAGE; HOLT, 2001), e *Olweus Bullying Questionnaire* (OBQ) (OLWEUS, 1996). Cada um destes instrumentos apareceu duas vezes, com exceção da IRI (DAVIS, 1983), que apareceu três.

O primeiro, *The Basic Empathy Scale* (JOLLIFFE; FARRINGTON, 2006), é um instrumento destinado a avaliar a empatia, e consiste em um questionário composto por 20 questões que variam em uma escala do tipo Likert de 1 (eu não concordo) a 5 (concordo

plenamente). Exemplos de questões são: “posso ver quando meus amigos estão com medo”, ou “quando estou com amigos que têm medo, eu também sinto medo”.

Já o *Interpersonal Reactivity Index* (DAVIS, 1983), é um instrumento também utilizado para avaliar habilidades empáticas, e inclui as subescalas Tomada de perspectiva, Fantasia, Preocupação empática e Angústia pessoal. Cada uma destas subescalas é composta por sete proposições, que são avaliadas por escalas Likert de 1 (“não me descreve bem”) a 5 (“descreve-me muito bem”).

O terceiro instrumento que se repetiu entre os estudos, a escala *University of Illinois Bully Scale* (ESPELAGE; HOLT, 2001) é um instrumento utilizado para avaliar a frequência de episódios de *bullying* nas escolas, e consiste em um questionário de 9 itens para os quais as opções de resposta variam, também em escala Likert, de 1 (nunca) a 4 (7 ou mais vezes). Exemplos de questões feitas aos alunos são com que frequência, nos últimos 30 dias, eles se envolveram nos comportamentos de provocar outro aluno, excluir outros de seu grupo de amigos, ameaçar bater ou machucar outro aluno, entre outros.

Por fim, o *Olweus Bullying Questionnaire* (OBQ) é um instrumento de autorrelato também utilizado para avaliar a frequência de episódios de *bullying*. É um questionário anônimo de 40 itens com perguntas relacionadas às atitudes dos alunos de praticar *bullying* contra outros, de terem sido vítimas/intimidados por colegas, suas próprias ações e reações quando testemunham o *bullying* e suas percepções sobre os esforços de seus professores para combater o *bullying* (OLWEUS, 1996). As perguntas são todas de múltipla escolha, sendo este um dos poucos instrumentos que não utiliza escala do tipo Likert.

Os instrumentos de autorrelato foram utilizados como instrumentos de medida em todos os estudos analisados. Isso provavelmente se deve à facilidade de aplicação e praticabilidade na hora de analisar e comparar um grande volume de resultados, provenientes de grandes amostras, uma vez que dizem respeito a questionários ou escalas padronizados. Além disso, são instrumentos construídos e validados a partir da teoria psicométrica de construção de testes e seus itens são selecionados empiricamente, o que é outro ponto a seu favor. Estes instrumentos, ainda, fornecem informações diretas e definitivas: afinal, a melhor maneira de conseguir uma informação sobre alguém é, normalmente, perguntando-lhe a seu respeito. (MEEHL, 2000). No entanto, este tipo de instrumento de medida também possui desvantagens e falhas importantes. O autorrelato permite um viés por parte de quem responde que pode implicar em respostas que não necessariamente correspondem à realidade, colocando em xeque a confiabilidade do

instrumento. Isto é, o que as pessoas podem dizer a respeito delas mesmas depende do quão conscientes elas estão de suas características e comportamentos, e as percepções que as pessoas têm de si frequentemente são falhas (DUNNING; HEATH; SULS, 2004). Além disso, pode haver uma tendência por parte dos participantes para dar respostas socialmente desejáveis que não necessariamente condizem com os seus comportamentos. Esta tendência aparece como o maior risco nos estudos analisados, uma vez que compromete essencialmente a avaliação do sucesso da intervenção – objetivo geral de todos os trabalhos.

Desta forma, a utilização de instrumentos de autorrelato aparece como limitação em doze dos treze estudos analisados (92%). Mayer *et al.* (2018) evidenciam e discutem a discrepância encontrada entre os resultados obtidos nos questionários e nos resultados obtidos a partir da performance em tarefa de empatia. Seinfeld *et al* (2018), levando mais à risca esta limitação, excluíram de suas análises estatísticas os resultados obtidos nos instrumentos IRI (DAVIS, 1983) e em um questionário sobre a percepção subjetiva dos participantes com relação à experiência da realidade virtual, depois de aplicar a versão espanhola da *Social Desirability Scale* (FERRANDO; CHICO, 2000), cujos resultados sugeriram uma tendência dos agressores a responder de maneira a serem vistos com bons olhos pelos outros.

Faz-se necessário, assim, que o autorrelato seja complementado com medidas de observação direta. Na realidade, esta deveria ser a primeira opção para a coleta de dados, uma vez que apenas a observação direta permite afirmar de fato se houve ou não mudança no comportamento após a intervenção (MEEHL, 2000). Apesar disso, aspectos metodológicos como grandes amostras, dificuldade em padronizar dados de observação e impossibilidade de observar os comportamentos dos sujeitos fora do ambiente de aplicação da intervenção (como o comportamento de parceiros íntimos, por exemplo), podem ter tornado este método de coleta de dados inviável nos estudos analisados. Isso possivelmente explicaria o fato de que apenas três estudos, do total de treze (23%), utilizaram medidas de observação ou performance em tarefas como complemento aos instrumentos de autorrelato.

Vale ressaltar que, no caso da observação direta, é interessante que os observadores estejam cegos para a condição do grupo observado (experimental ou controle) de forma a não enviesar os resultados. Chaux *et al.* (2017), autores de um dos estudos que utiliza a observação dos alunos como método de coleta de dados complementar aos questionários, discutem essa questão em seu artigo e colocam como limitação em sua pesquisa o fato de os observadores saberem quais sujeitos haviam recebido a intervenção e quais não.

Outra alternativa ao autorrelato seria a busca de informações com terceiros, ou seja, sujeitos que têm relação com os participantes e podem fornecer dados relativos a eles (professores ou pais, por exemplo, no caso dos estudos realizados com crianças e adolescentes, ou funcionários e prontuários de instituições, no caso dos sujeitos encarcerados). No entanto, apenas três estudos (23%) utilizaram questionários respondidos por terceiros ou buscaram coletar dados com outras pessoas. Este fato pode estar relacionado à dificuldade em acessar estes outros sujeitos e informações, por serem grandes amostras no caso de escolas (sendo difícil contatar todos os pais ou responsáveis, por exemplo) ou por se tratar de informações muitas vezes sigilosas, como no caso de sujeitos que cometeram crimes.

A dificuldade em observar os comportamentos diretamente, somada à dificuldade em acessar outros sujeitos e informações (e ainda levando em conta a dificuldade já discutida de realizar um *follow-up* depois de um longo período de tempo) poderiam explicar o porquê de apenas um estudo, em treze analisados, se propor a investigar a reincidência dos casos de agressão após a intervenção. O estudo de O'Brien & Daffern (2016) foi o único que desafiou as limitações aqui discutidas, solicitando à polícia relatórios de reincidências de crimes dos sujeitos participantes após uma média de três anos e meio de a intervenção ter sido concluída.

Ao se comparar os procedimentos de análise de dados, nota-se que todos os estudos utilizam análises estatísticas de comparação entre resultados obtidos nos questionários para os grupos experimental e controle no pré-teste e pós-teste. Os que não utilizaram a divisão entre grupos experimental e controle realizaram análises estatísticas de comparação entre resultados obtidos no pré e pós-teste apenas para o grupo experimental, comparando os próprios resultados, ou ainda comparando com outros sujeitos da mesma faixa etária que também teriam passado pela intervenção. Limber *et al.* (2018), por exemplo, comparam diferentes alunos da mesma idade ao longo do tempo, isto é, os alunos na 7ª série antes da intervenção foram comparados com os alunos na 7ª série da mesma escola um ano mais tarde. Esses alunos estavam na 6ª série antes da intervenção, e um ano depois eles já haviam sido expostos ao programa por aproximadamente oito ou nove meses. É frequente a inserção de covariáveis no modelo estatístico, principalmente idade e sexo.

Uma vez que a maioria dos instrumentos de medida utilizados tenham sido os de autorrelato, que fornecem resultados numéricos padronizados conforme as respostas nos questionários ou escalas, faz sentido que todos os estudos tenham utilizado a análise estatística de dados. Isto é, é coerente a preferência por análises quantitativas em detrimento das

qualitativas. Apesar dos diferentes tipos de análise e *softwares* utilizados, compreende-se que este tipo de análise é a mais adequada para avaliar os resultados obtidos com instrumentos de medida utilizados. No entanto, colocada a observação como preferível ao autorrelato (mesmo que de forma complementar), destaca-se aqui a importância de, nestes casos, realizar uma análise qualitativa dos dados.

O Quadro 4, a seguir, retoma os objetivos de cada estudo e indica as principais características das diferentes intervenções utilizadas, além dos resultados obtidos.

Quadro 4. Autores e ano de publicação, objetivos gerais, descrição das intervenções e resultados.

Autores e ano de publicação	Objetivos Gerais	Descrição das variáveis independentes (Intervenção)	Resultados
Heynen, Van der Helm, Cima, Stams, & Korebrits (2016)	Replicar na Alemanha estudo realizado na Holanda, examinando a relação entre a convivência grupal positiva e a empatia em jovens infratores encarcerados ao longo de 6 meses, levando em conta a idade dos sujeitos como covariável	Vivência em grupo de 15 a 20 pessoas na prisão por 6 meses	- Relação significativa entre vivência positiva em grupo (pouca repressão, apoio da equipe, oportunidades de crescimento e uma atmosfera de grupo positiva) e empatia, independentemente da idade - Relação significativa positiva entre suporte e empatia afetiva - Relação significativa positiva entre atmosfera de grupo e empatia afetiva - Relação significativa negativa entre repressão e empatia cognitiva - Não foram estabelecidas relações significativas com idade como covariável
Nocentini & Menesini (2016)	Avaliar a eficácia do programa anti-bullying KiVa em escolas italianas	<u>Adaptação italiana do Programa Anti-Bullying KiVa</u> Mesma intervenção de Garandeau, Laninga-Wijnen, & Salmivalli (2021) com mudanças na linguagem e pequenas adaptações do material, exclusão de componentes <i>online</i> , modificações no cronograma de implementação, treinamento extra para professores e ajuda financeira em duas escolas participantes	- A nível descritivo, as estatísticas mostraram tendências positivas no grupo experimental em comparação ao grupo controle para todas as variáveis após a intervenção, com uma diminuição ao longo do tempo para as pontuações de <i>bullying</i>, vitimização e atitudes pró-<i>bullying</i> e um aumento de atitudes pró-vítima e empatia (ambas as faixas etárias, mas efeito maior nas idades mais novas) - Do pré para o pós-teste houve uma diminuição de 51% nos níveis de vitimização e prática de <i>bullying</i> nas idades mais novas e 12,9% para vitimização e 41,9% de prática de <i>bullying</i> nas idades mais velhas As chances de ser vítima de <i>bullying</i> na escola primária era cerca de 1,9 vezes maior para um aluno do grupo controle

			do que para um aluno do grupo experimental
O'Brien & Daffern (2016)	Avaliar os efeitos de um programa de tratamento para violência nos participantes e nos níveis de reincidência de crimes cometidos	- Programa de tratamento cognitivo-comportamental estruturado e multimodal, com sessões realizadas com grupos fechados e possivelmente individualmente (de acordo com a necessidade); foco em múltiplos aspectos que possivelmente contribuem para a violência, por exemplo: atitudes e crenças antissociais, regulação emocional, empatia, compreensão do ciclo de violência e aceitação da responsabilidade pela violência; - Duas possibilidades: intensidade moderada e alta intensidade de violência (de acordo com pontuação na VRS); - Duração de 5 meses, com 33 sessões conduzidas duas vezes por semana ao longo deste período - 100 horas de tratamento (intensidade moderada) ou duração de 6 meses, com 67 sessões conduzidas três vezes por semana ao longo deste período - 200 horas de tratamento (alta intensidade) + módulos extras de até 100 horas a mais oferecidas de acordo com as necessidades dos participantes (temas como masculinidade, abuso de substâncias, raiva e relacionamento interpessoal problemático)	- 68% dos casos eram moderados e 32% de alto risco; 82% da amostra total completou o tratamento - Mudanças significativas no pós-teste em comparação ao pré-teste para pontuações no VRS, minimização da violência, negação da violência e empatia; - Participantes de alto risco demonstraram maiores mudanças no VRS após o tratamento em comparação aos moderados; - Mudanças na pontuação do VRS também foram correlacionadas com duração do tratamento: quanto mais tempo em tratamento, maiores as mudanças observadas na pontuação desta escala; - Mudanças no VRS correlacionaram significativamente com motivação para mudança no comportamento após o tratamento (mas não com minimização e negação da violência ou empatia); - Motivação para mudança correlacionou positivamente com minimização da violência e empatia (mas estes não correlacionaram entre si); - Resultados significativos de comparação entre os que completaram o tratamento e os que saíram no meio (para os que completaram, maiores reduções na minimização da violência e maior motivação para mudança de comportamento, apesar de não haver diferença na empatia e negação); - Correlação significativa positiva entre pontuações totais no VRS e casos de reincidência (6% a mais de risco para reincidência conforme 1 ponto a mais na escala); - Correlação significativa negativa entre empatia e casos de reincidência (1 ponto a mais na escala = 43% menos risco de reincidência); - Correlação significativa entre motivação para mudança do comportamento e casos de reincidência (a cada 1 ponto a mais para motivação, 37% menor a chance de reincidência); - Somente empatia e motivação para mudança foram variáveis que

			predisseram a reincidência a longo prazo (2 de 4 variáveis)
Chaux, Barrera, Molano, Velásquez, Castellanos, Chaparro, & Bustamante (2017)	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção anti-bullying (<i>Classrooms in Peace</i>) em escolas de ensino fundamental localizadas em contextos urbanos com altos níveis de violência comunitária na Colômbia	<u>Programa Anti-Bullying: Classrooms In Peace</u> - Duração de 2 anos - Três componentes: 1. Sala de aula: 40 sessões, focadas em assuntos como conflitos, <i>bullying</i> e agressão de pares. Foco no papel de testemunhas e espectadores. Atividades de leitura e teatro promovendo competências socioemocionais e trabalhando habilidades como leitura, escrita e contação de histórias simultaneamente. Currículo dado pelos professores regulares, treinados e observados pelos pesquisadores (com <i>feedbacks</i>) 2. Componente para os pais: quatro <i>workshops</i> para os pais dos alunos com objetivo de fornecer aos cuidadores estratégias parentais, tais como disciplina positiva e esquemas de reforço positivo e competências socioemocionais semelhantes às que estão sendo aprendidas por seus filhos (por exemplo, gerenciamento de raiva e habilidades de resolução de conflitos) + quatro visitas domiciliares por ano para os alunos identificados como 10% mais agressivos de cada sala de aula (atividades semelhantes às dos <i>workshops</i>, mas focadas nas necessidades específicas de cada família). Componente conduzido por estudantes de pedagogia, treinados pelos pesquisadores. 3. Grupos Heterogêneos: 16 sessões de atividades extracurriculares com grupos heterogêneos de 6 crianças, duas identificadas pelos relatos de professores como 10% mais agressivas e quatro identificadas como 20% com maior repertório pró-social. Atividades para consolidar o que foi aprendido e praticar competências socioemocionais trabalhadas. - Custo de 25 dólares por criança por ano para implementação do programa	- Avaliação pré-teste: as pontuações nos questionários de agressividade (verbal e relacional), vitimização (verbal) dos alunos e o reporte dos professores para a frequência de comportamentos agressivos eram significativamente maiores para o grupo experimental em comparação ao grupo controle, enquanto as pontuações nos questionários de assertividade e reporte dos professores para a frequência de comportamentos pró-sociais eram significativamente maiores para o grupo controle em relação ao experimental; - Avaliação pós-teste 2: não havia mais diferenças significativas entre os dois grupos para os resultados dos questionários (apenas a agressividade relatada por professores foi mais alta no grupo controle); - Covariáveis: apenas sexo mostrou diferenças significativas. No pré-teste, meninas tinham pontuação significativamente menor nos questionários de agressividade (em todas as categorias), vitimização (física e verbal) e no reporte dos professores para a frequência de comportamentos agressivos, e pontuação maior nos questionários de empatia e assertividade; - Efeitos da intervenção (variação da pontuação ao longo dos dois anos) no questionário dos professores: comportamento agressivo diminuiu e comportamento pró-social aumentou significativamente no grupo experimental em comparação ao grupo controle; - Efeitos da intervenção (variação da pontuação ao longo dos dois anos) nos questionários respondidos pelos alunos: vitimização verbal diminuiu significativamente no grupo experimental em comparação ao grupo controle

Garaigordobil & Martínez-Valderrey (2018)	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção anti-bullying composto por duas ferramentas (Cyberprogram 2.0 e Cooperative Cybereduca 2.0) em escolas espanholas	<u>Programa Anti-Bullying: Cyberprogram 2.0 + Cooperative Cybereduca 2.0</u> - Idealmente pensado para adolescentes; - Duração de 1 ano; sessões semanais de 1h lideradas pelo psicólogo escolar/professor, em sala de aula; 1. <i>Cyberprogram 2.0</i>: 25 atividades distribuídas em 3 módulos (Contextualização e Identificação de papéis, Consequências, Direitos e Responsabilidades e Estratégias de enfrentamento), principais técnicas envolvem assistir vídeos, <i>brainstorming</i>, discussões guiadas, <i>role-playing</i>, e estudo de casos reais; 2. <i>Videogame Cooperative Cybereduca 2.0</i>: jogado na última sessão, em sala de aula, como finalização do programa. <i>Jogo online</i>, no computador, idealmente feito para ser jogado com adulto guiando o desenvolvimento do jogo e gerando reflexões, mas também possível de ser jogado de forma independente/individual. Desenvolvido em várias línguas. É um jogo de perguntas e respostas organizado em torno de história fictícia e história em quadrinhos sobre ela. Jogo cooperativo, construtivo e não-sexista.	De acordo com as pontuações nas escalas utilizadas, foram observados no grupo experimental em comparação ao grupo controle: 1. Redução de comportamentos de <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i> 2. Aumento da percepção da violência na escola, de diferentes tipos 3. Redução da agressividade 4. Aumento dos comportamentos pró-sociais avaliados (conformidade social, ajuda e colaboração, autoconfiança, comportamentos de liderança pró-social) 5. Aumento da capacidade de resolver conflitos interpessoais de forma cooperativa, positiva e construtiva 6. Aumento de autoestima 7. Melhora na capacidade de empatia
Limber, Olweus, Wang, Masiello, Breivik (2018)	Avaliar os efeitos da implementação em larga escala do Programa Olweus de Prevenção ao Bullying (OBPP) com crianças e jovens do 3º ao 11º ano nos EUA, através de dois estudos (intervensões com durações diferentes)	<u>Programa Olweus de Prevenção ao Bullying (OBPP)</u> - Duração variável (no estudo: 2 e 3 anos). Intervenção ministrada pela equipe da escola, treinada e com suporte de instrutores-consultores certificados pelo programa - 4 componentes: 1. Escola: Desenvolvimento de um Comitê de Prevenção ao Bullying, formado por professores, equipe não docente e pais, responsáveis por garantir que todos os componentes do OBPP sejam implementados com fidelidade; treinamento e consultoria contínua para membros da equipe de coordenação e todos os funcionários da escola; adoção de regras e políticas claras sobre o <i>bullying</i>; revisão e refinamento das medidas adotadas pela escola para reduzir o <i>bullying</i> 2. Sala de aula: reuniões regulares de classe para construir compreensão do <i>bullying</i> e questões relacionadas por meio de discussões e dramatizações, e construir coesão de classe; esclarecer e	<u>Estudo 1:</u> - Redução na <i>Being Bullied Global Score</i> para todas as idades (sendo significativa para seis das nove séries escolares avaliadas) e redução na <i>Being Bullied Scale Score</i> (significativas para todas as séries, menos uma) - Redução na <i>Bullying Others Global Score</i> para todas as idades (todas significativas) + Redução na <i>Bullying Others Scale Score</i> (significativas para todas as séries, menos uma) - Mesmos efeitos para meninos e meninas (em idades mais novas, maiores reduções de <i>bullying</i> para meninos) - Efeitos maiores para alunos brancos, mas também significativos para alunos negros e latinos do ensino fundamental <u>Estudo 2:</u> - Efeitos da intervenção tornaram-se gradualmente mais fortes ao longo do tempo e foram expressivamente maiores depois de três anos de

		reforçar as regras relacionadas ao <i>bullying</i>; realizar reuniões periódicas com os pais dos alunos de cada sala; professores incentivados a integrar mensagens e estratégias de prevenção ao <i>bullying</i> em todo o currículo regular de ensino 3. Nível individual: acompanhamento mais próximo de atividades dos alunos, particularmente os mais vulneráveis ao <i>bullying</i>; treinamento para todos os funcionários para ajudá-los a intervir no local quando ocorre <i>bullying</i> ou há suspeita dele; intervenções de acompanhamento com crianças e jovens envolvidos em episódios de <i>bullying</i> 4. Nível comunitário: Os membros do Comitê de Prevenção ao <i>Bullying</i> são encorajados a envolver um ou mais membros da comunidade escolar em sua equipe, procurar maneiras de os membros da comunidade apoiarem o programa da escola, e colaborar para disseminar estratégias e mensagens de prevenção ao <i>bullying</i> em outros ambientes comunitários que envolvam crianças e jovens	intervenção (com exceção da percepção das atitudes de professores). Analisando cada um dos efeitos separadamente: 1. Empatia aumentou para todas as idades ao longo do tempo, mas, para alunos mais velhos (ensino médio), só foram significativos depois de três anos de intervenção 2. Diminuição da probabilidade de se unir ao <i>bullying</i> a um colega de quem não gosta ao longo do tempo, mais forte para todas as idades após três anos 3. Aumento da percepção das atitudes de professores para diminuir o <i>bullying</i> até T1 e depois fica estável - Estimativa de 2000 casos de <i>bullying</i> prevenidos com a intervenção (3%)
Romero-Martínez, Lila, Gracia & Moya-Albiol (2018)	Comparar a eficácia de dois programas de intervenção (<i>Standard Batterer Intervention Programs</i> [SBIP] vs. SBIP + Plano Motivacional Individualizado [IMP]) na promoção de empatia para sujeitos que cometeram agressão contra seus parceiros íntimos	<u>Programas de Intervenção <i>Standard Batterer Intervention Program</i> (SBIP) e SBIP + Plano Motivacional Individualizado (IMP)</u> - Duração de 9 meses, com 35 sessões de 2h cada, ministradas por terapeutas treinados e com supervisão a cada duas semanas - SBIP - 6 módulos: 1. Primeiro contato: regras, coesão de grupo; 2. Introdução de conceitos básicos sobre agressão e atribuição de responsabilidades; 3. Mudança de estratégia e variáveis individuais: treinamento de reestruturação cognitiva e técnicas de controle comportamental e emocional; 4. Mudança de estratégia e violência interpessoal: desenvolvimento de estratégias positivas de comunicação em relacionamentos, empatia e conscientização das consequências da violência para a vítima; 5. Mudança de estratégia e variáveis socioculturais: discussão de papéis de gênero, atitudes sexistas, igualdade de gênero; 6. Fim da intervenção: prevenção de reincidências e consolidação dos objetivos aprendidos;	- Avaliação pré-teste: dois grupos obtiveram resultados semelhantes - Avaliação pós-teste: houve aumento na pontuação no <i>Eyes Test</i> para ambos os grupos, mas apenas grupo que recebeu SBIP + IMP apresentou aumento significativo; houve aumento na pontuação da escala de tomada de perspectiva no IRI para ambos os grupos, mas apenas grupo que recebeu SBIP + IMP apresentou aumento significativo; não foram encontrados resultados significativos para as outras subescalas do IRI (preocupação empática, angústia pessoal e fantasia) - Não houve relação entre resultados e covariáveis demográficas (idade, nacionalidade, nível educacional, antecedentes criminais e matrimônio) - Conclusão: SBIP + IMP é mais efetivo do que SBIP apenas no que diz respeito ao aumento de empatia nos agressores (reforço de aprendizagem motivacional e plano individual foram eficazes), mas ambas as intervenções foram efetivas

		- IMP conta com 6 módulos adicionais distribuídos nas sessões: 1. Compartilhamento de metas (em sessão grupal) + reforço do objetivo e técnicas de retenção do conteúdo; 2. Retomar primeiro módulo; 3. Supervisão de objetivos individuais e compartilhamento com o grupo do alcance de metas (+ retomar primeiro módulo); 4. Retomar primeiro módulo; 5. Retomar primeiro módulo; 6. Supervisão final de objetivos individuais e compartilhamento com o grupo do alcance de metas (+ retomar primeiro módulo)	
Mayer, Jusyte, Klimecki-Lenz & Schönberg (2018)	Avaliar as competências empáticas e investigar os efeitos de uma intervenção de indução de empatia em uma amostra de criminosos violentos em relação a um grupo controle	- Duração não explicitada - Sessões ministradas por psicólogos do grupo de pesquisadores, treinados para isso Avaliação da empatia: - Questionários de autorrelato do pré-teste - MASC (Dziobek <i>et al.</i>, 2006) - avaliação da cognição social/empatia cognitiva: um filme, no qual quatro atores estão dando um jantar, é pausado 46 vezes levando os participantes a responder a perguntas sobre os sentimentos, pensamentos e intenções dos personagens. O formato de resposta fornece quatro alternativas, das quais os participantes devem selecionar uma. Erros são classificados em duas categorias: empatia insuficiente/ausente ou em excesso. Pontuações separadas para empatia cognitiva e afetiva. Intervenção: - <u>Indução da empatia</u>: participantes assistiram a pequenas sequências de vídeo de indução de empatia (retratando sofrimento de outras pessoas) e vídeos controle (mostrando pessoas realizando atividades cotidianas). Depois de cada vídeo, deveriam fornecer "classificações de empatia", respondendo, através de uma escala Likert, às questões: 1. Como a pessoa do vídeo se sentiu nesta situação? 2. O quão confortável você se sentiu assistindo a esse vídeo? 3. Quão intenso foi o sentimento evocado pelo vídeo? 4. Quanta empatia você teve pelo personagem? - <u>Jogo do Ditador Empático</u>: participantes foram introduzidos ao	- Não foram encontradas evidências de competências empáticas prejudicadas em agressores em comparação com controles (mesmas pontuações no MASC para ambos os grupos); - Apesar disso, traços de psicopatia foram associados negativamente com funcionamento empático (a um padrão homogêneo de empatia autorrelatada mais baixa, pontuações mais altas de alexitimia, respostas afetivas atenuadas na tarefa de indução de empatia e compartilhamento menos altruísta no Jogo do Ditador); - A tarefa de indução de empatia aumentou o comportamento pró-social em ambos os grupos, indicando que agressores violentos foram capazes de reações empáticas e que, assim, é possível aumentar o comportamento pró-social nesta população por meio de uma intervenção; - Foi encontrado padrão distinto de associações negativas entre respostas empáticas e traços psicopáticos, sugerindo que os programas de tratamento com o objetivo de melhorar a empatia devem ser distintos conforme a população e psicopatologia claramente definida

		"Jogo do Ditador", no qual foram solicitados a dividir uma determinada quantidade de unidades monetárias a qualquer taxa entre elas e outro jogador (personagem hipotético) que não tem alternativa a não ser aceitar a divisão. Depois deste momento, eles foram introduzidos ao "Jogo do Ditador Empático", isto é, foram apresentados aos mesmos vídeos da indução de empatia, no entanto, em vez de fornecer classificações de empatia, eles reproduziam o jogo empático de ditador (distribuindo unidades monetárias entre eles e os personagens dos vídeos). Participantes foram informados de que as unidades monetárias do jogo seriam convertidas em dinheiro real.	
Nieh & Wu (2018)	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção anti-bullying baseado em jogo de tabuleiro colaborativo (<i>Galaxy Rescuers</i>) em escolas tailandesas	<u>Programa Anti-Bullying Galaxy Rescuers</u> - Duração de 4 semanas, com sessões semanais de 40 minutos em sala de aula (para grupo experimental 2 houve uma sessão extra com discussão acerca dos conteúdos trabalhados) - Jogo desenvolvido pelos autores: 2 a 6 jogadores, acima de 10 anos de idade; Contexto: 6 personagens estão frequentando a escola de treinamento para se tornarem os salvadores da galáxia. Os jogadores escolhem qual dos personagens querem ser. O jogo tem 3 etapas: 1. Jogadores ganham pontos ao responderem perguntas sobre o <i>bullying</i> 2. Jogadores associam os nomes ("<i>bully</i>" – "valentão", "<i>victim</i>" – vítima, "<i>reinforcer</i>" – "o que reforça o valentão" e "<i>defender</i>" – "o que defende a vítima") aos seus papéis em uma situação de <i>bullying</i> 3. Jogo colaborativo em que personagens devem trabalhar juntos para completar suas tarefas de treinamento para serem salvadores da galáxia. Cada jogador recebe uma carta com as tarefas que deve cumprir, e duas cartas com estratégias para defender uma vítima de <i>bullying</i>. Uma carta adicional com estratégia de defesa é recebida a cada 5 pontos acumulados em etapas anteriores. O tabuleiro (campus da escola de treinamento) é montado e então jogam os dados para começar o jogo (terceira etapa). Ao andar pelas casas do	- Não houve diferenças significativas entre os grupos na linha de base, com exceção de atitudes relacionadas ao <i>bullying</i> - grupo experimental 2 demonstrou maior pontuação, indicando maior aceitação do <i>bullying</i> ou indiferença a ele - Linha de base: Meninas demonstraram ter maior conhecimento de <i>bullying</i> e mais atitudes negativas em relação a ele; alunos impulsivos ou com depressão demonstraram maior pontuação em atitudes relacionadas ao <i>bullying</i>, indicando maior aceitação do <i>bullying</i> ou indiferença, alunos impulsivos demonstraram ter menores níveis de empatia; alunos com ansiedade social demonstraram ter maiores níveis de empatia; alunos com melhores habilidades sociais e maior suporte familiar demonstraram maiores níveis de empatia e maior intenção de defender uma vítima; alunos que relataram já ter sofrido <i>bullying</i> demonstraram ter maiores níveis de empatia; alunos que já testemunharam situações de <i>bullying</i> demonstraram ser mais indiferentes a elas ou ter mais aceitação; alunos cujos pais são separados demonstraram menor conhecimento de <i>bullying</i>; idade, sexo e atitude em relação ao <i>bullying</i> dos professores não se relacionaram com pontuações dos alunos nos questionários - Efeito da intervenção foi significativo para empatia, atitude em relação ao <i>bullying</i>, intenção de defender uma vítima e conhecimento sobre <i>bullying</i> (mesmo após controle

		tabuleiro, os participantes se deparam com situações de <i>bullying</i>, para as quais devem usar suas cartas de estratégia. Há uma "escala de humor" que indica o humor da vítima - diminui quando sofre o <i>bullying</i>. Quando a escala chega em 0, o jogo acaba e os participantes perdem a chance de completar suas tarefas para se tornarem salvadores da galáxia. Quando a vítima é defendida/resgatada, a escala aumenta e o jogo continua até que todos completem suas tarefas. A cada rodada devem escolher entre usar a carta para cumprir tarefas ou ajudar a vítima.	das variáveis encontradas na linha de base), sobretudo no aumento do conhecimento sobre <i>bullying</i> - os dois grupos experimentais tiveram aumento significativo em comparação ao grupo controle, e este aumento se manteve no <i>follow-up</i> - Para grupos experimentais, houve redução na atitude de reforço ao <i>bullying</i> e aumento na empatia em comparação ao grupo controle, bem como pequeno aumento na intenção de defender uma vítima. Essas modificações foram significativas apenas para grupo experimental 2. No entanto, no <i>follow-up</i> estas mudanças não se mantiveram significativas
Seinfeld, Arroyo-Palacios, Iruretagoyena, Hortensius, Zapata, Borland, Gelder, Slater & Sanchez-Vives (2018)	Avaliar os efeitos de programa de intervenção por meio da realidade virtual para aumento de empatia em agressores	Duração de aproximadamente 10 minutos, 1 sessão Antes da experiência, os participantes foram equipados com o monitor tipo <i>head-mounted display</i> (HMD) e um par de fones de ouvido. O cenário da realidade virtual era uma sala com um longo corredor onde o corpo do participante foi substituído por o de uma mulher virtual. Todos os participantes viram a mulher virtual a partir da perspectiva de primeira pessoa. O corpo virtual movia em tempo real de acordo com os movimentos reais dos participantes, produzindo sincronia viso motora. A personagem feminina virtual estava em uma extremidade do corredor de frente para um espelho de corpo inteiro, com uma mesa com um rádio e um telefone ao lado. Na outra extremidade do corredor havia uma porta aberta. Um tapete no chão em frente ao espelho, abaixo da mulher virtual, foi usado como referência para a área em que o participante poderia navegar. Primeiro, os participantes se familiarizaram com seu corpo feminino virtual e os arredores, olhando ao redor e movendo seu novo corpo virtual em frente ao espelho. Em seguida, foram convidados a descrever seu novo corpo virtual e a sala. Neste momento, ouviram algumas instruções pré-gravadas enquanto 4 bolas virtuais apareciam na frente deles. A fim de aumentar a ilusão de propriedade do corpo por meio da sincronia viso motora, os participantes foram instruídos por áudio a tocar nas bolas virtuais. Duas bolas virtuais apareceram no ar para serem tocadas	- Após a intervenção, o grupo experimental melhorou substancialmente seu reconhecimento de expressões faciais femininas de medo em comparação grupo de controle (grupo de agressores tinha mais dificuldade em reconhecer emoções faciais de medo em mulheres do que o grupo controle e este déficit diminuiu após a intervenção), mas ainda permaneceu pior do que o grupo controle em reconhecer rostos femininos com raiva; não houve diferenças no reconhecimento de emoções em rostos masculinos para nenhum dos grupos; - Grupo de agressores tinha maior viés para classificar faces de medo como felizes, e isso diminuiu após a intervenção; - O questionário de desejabilidade social revelou uma tendência dos agressores a responder de maneira a ser visto com bons olhos pelos outros, o que põe em questão a confiabilidade de suas pontuações em questionários de autorrelato em geral (e por isso resultados obtidos no <i>Interpersonal Reactivity Index</i> não foram analisados).

	com as mãos e duas ao nível do chão para serem tocadas com os pés. Quando uma bola era tocada, ela desaparecia. Os participantes fizeram três repetições desse exercício, o que durou aproximadamente 2 minutos. Depois disso, o corpo feminino virtual ficou voltado para o outro lado do corredor, em vez do espelho. Então, um personagem virtual masculino entrou na sala e começou a abusar verbalmente do personagem virtual feminino de acordo com um <i>script</i> predefinido. O diálogo do agressor continha vários insultos contra a personagem feminina. Mais especificamente, o personagem masculino constantemente ridicularizava a aparência física e indefesa da mulher. Ele também fazia referências e ameaças frequentes sobre o fato de a mulher ser financeiramente dependente dele. O personagem virtual masculino foi programado para olhar constantemente nos olhos da personagem feminina. Ele aproximou-se da personagem feminina e a certa altura bateu no telefone, que caiu da mesa em a direção do corpo feminino virtual. Isso foi feito para incluir um ato de violência física. Em três ocasiões durante o abuso verbal, o personagem virtual masculino caminhou em direção à personagem feminina, e no final da cena ele estava bem na frente dela. Se os participantes interrompessem o monólogo do personagem virtual masculino, o experimentador poderia fazer o personagem masculino dizer "Cale-se!". O abuso verbal durou cerca de 3min 20s.	
--	---	--

Ingram, Espelage, Merrin, Valido, Heinhorst & Joyce (2019)	Avaliar a eficácia de uma intervenção anti-bullying que utiliza realidade virtual em ensaio pseudo-randomizado com alunos do ensino médio nos Estados Unidos	<u>Programa Anti-Bullying: Stand Up: Virtual Reality to Activate Bystanders Against Bullying</u> - Duração de 6 semanas, sessões de 1h semanais ministradas por <i>staff</i> treinado; - 6 sessões: 1. Ensinar a usar a tecnologia; 2, 3 e 4. Discutir três casos de <i>bullying</i>, experienciá-los de várias perspectivas por meio da realidade virtual, responder perguntas por escrito e discutir a questão de tomada de perspectiva (os três casos de <i>bullying</i> focavam em intervir ao testemunhar o <i>bullying</i>, consequências de ignorar ou negligenciar o <i>bullying</i> por parte dos professores e como fazer a diferença através de pequenas ações no dia a dia) 5 e 6. Divisão em pequenos grupos para criação de vídeos com mensagens anti-bullying. - Procedimento caro, mas de alta adesão	- Não foram encontrados efeitos diretos da intervenção na redução de <i>bullying</i>. No entanto, a relação foi positiva ao ser mediada pela empatia: grupo experimental demonstrou aumento significativo dos níveis de empatia após a intervenção em comparação ao grupo controle, e a empatia foi significativamente correlacionada com diminuição do <i>bullying</i>. Isto é, houve diminuição do <i>bullying</i> após a intervenção, mas apenas foi significativa no modelo estatístico quando mediada pela empatia; - Houve aumento da disposição para interferência em casos de <i>bullying</i> e sentimento de pertencimento à escola mediadas pela empatia no grupo experimental (também sem evidências de efeito direto do treinamento nestas variáveis); - A diminuição do <i>bullying</i> foi apenas para o "tradicional" ou físico; <i>cyberbullying</i> e agressão relacional (forma não-física do <i>bullying</i>) não entraram nestes resultados; - Meninas demonstraram efeitos mais significativos no aumento da empatia em relação aos meninos;
---	---	---	---

Van Ryzin & Roseth (2019)	Avaliar os efeitos da aprendizagem cooperativa no <i>bullying</i>, e se esses efeitos seriam mediados por empatia e relacionamento com os pares	- Duração de um ano e meio, em sala de aula; - Atividades cooperativas (com objetivos comuns) estruturadas, em grupos - atividades criadas pelos professores com base em extenso treinamento tido antes e durante a intervenção, utilizando conteúdo do currículo pedagógico existente; - Interação face-a-face; - Professores treinados para reforçar o uso de habilidades sociais positivas, observando as interações dos alunos durante; - Atividades de aprendizagem com registro do número de vezes que os alunos exibem tipos específicos de comportamento positivo; - Ao final de cada atividade, alunos instruídos a encontrarem algo específico e positivo para dizer sobre cada pessoa do grupo	- Escolas não diferiam na linha de base para empatia ou níveis de <i>bullying</i>; - Níveis significativamente mais elevados de interdependência positiva durante as aulas em escolas de intervenção, em comparação com escolas controle (com base em observação de professores) após a intervenção; - Efeitos da aprendizagem cooperativa no <i>bullying</i> foram significativos (pontuações na escala de <i>bullying</i> diminuíram ao longo do período da intervenção), sem diferenças conforme o sexo; - Efeitos da aprendizagem cooperativa na empatia foram significativos; - Empatia afetiva se correlacionou negativamente com <i>bullying</i> (efeito indireto da intervenção); - Efeitos da aprendizagem cooperativa na relação entre pares foi significativa, e esta por sua vez foi preditora dos níveis de empatia (efeito indireto); - Relações entre pares tiveram efeito significativo no <i>bullying</i> - efeito indireto da aprendizagem cooperativa (intervenção) no <i>bullying</i> por meio da relação entre pares (e também por meio da empatia); - Aprendizagem cooperativa --> relações interpessoais --> empatia --> redução no <i>bullying</i>;
--------------------------------------	--	--	---

Garandeau, Laninga-Wijnen, & Salmivalli (2021)	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção anti-bullying (KiVa) em escolas finlandesas e identificar se estes efeitos estariam associados a variáveis individuais e contextuais	<u>Programa Anti-Bullying: KiVa</u> - Duração de 9 meses; dez sessões de 2 horas + jogo de computador <i>online</i> - Implementado em sala de aula, durante horas regulares de ensino, com sessões ministradas por professores e equipe escolar treinada - Composto por ações universais, focadas em todos os alunos (técnicas de discussão, trabalho em grupo, <i>role-playing</i>, pequenos vídeos sobre <i>bullying</i>; criação e adoção de regras para a classe) + ações específicas, focadas em alunos envolvidos em episódios de <i>bullying</i> (encontro individual com a vítima, com o(s) agressor(es) e com alunos que têm repertório pró-social para aumentar o suporte deles às vítimas – <i>follow-up</i> 1 ou 2 semanas depois dos encontros); - Roupas características para equipe escolar e posters para lembrar a todos do programa; - Pais recebem manual com informações sobre <i>bullying</i>, sobre o programa e dicas para reconhecer se o filho está sofrendo ou praticando <i>bullying</i>.	- Avaliação pós-teste: maior pontuação de empatia afetiva para grupo experimental em comparação ao controle (pontuação diminuiu em ambos os grupos, mas diminuiu menos no grupo experimental); pontuação da empatia cognitiva permaneceu igual para grupo experimental e controle; - Efeitos da intervenção foram independentes de fatores individuais (gênero e níveis de empatia, popularidade e prática de <i>bullying</i> no pré-teste) ou contextuais (escola primária ou secundária, normas de popularidade e normas de aceitação do <i>bullying</i>); - Análise se efeitos positivos do KiVa na empatia afetiva resultaram em diminuição do <i>bullying</i> não atingiu significância, mas por muito pouco ($p = 0.055$)
--	---	---	--

Com relação às intervenções realizadas, primeiramente, é possível observar que dois dos treze estudos utilizaram o mesmo programa de intervenção: o programa anti-bullying KiVa (NOCENTINI; MENESINI, 2016; GARANDEAU; LANINGA-WIJNEN; SALMIVALLI, 2021). Apesar de pequenas adaptações, a essência do programa se manteve a mesma. Dessa forma, encontramos doze tipos de intervenção no total, que contam com diferenças e semelhanças entre atividades e metodologias utilizadas.

No que diz respeito à duração das intervenções, é possível observar que a intervenção mais longa contou com três anos de implementação e a mais curta foi realizada em uma única sessão de 10 minutos. Apesar desta grande variação, dez das doze intervenções (83%) tiveram duração relativamente longa: quatro (33%) duraram entre um e três anos e seis (50%) duraram entre um e nove meses. As outras duas intervenções, excepcionalmente, contaram com sessões únicas.

Apesar das diferentes durações totais, oito das dez intervenções de duração mais longa contaram com sessões semanais, variando de 40 minutos a duas horas para a realização de atividades ao longo do período total de implementação do programa. As exceções foram a

intervenção de Heynen *et al.* (2016), que contou apenas com a convivência grupal dos sujeitos como variável, e a intervenção de Van Ryzin (2019), que buscou avaliar os efeitos da aprendizagem cooperativa na empatia dos participantes, ensinando o currículo pedagógico tradicional da escola de forma cooperativa. Ambas as intervenções são melhor descritas e discutidas posteriormente.

Faz sentido que a maioria dos estudos (oito de doze, 67%) tenham seguido o formato de intervenção de maior duração, de meses ou anos, e com atividades semanais ao longo deste período, por algumas razões. Levando em conta o fato de que o repertório social é aprendido, exercitado e consolidado ao longo do tempo na interação social (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a), torna-se improvável que intervenções curtas e pontuais tenham resultados efetivos ao se tratar desta temática. Encontros semanais, que persistem ao longo do tempo, permitem continuidade, aprendizagem de repertórios cada vez mais complexos e fornecem oportunidades para consolidação e treino do que vem sendo trabalhado. Além disso, as oito intervenções em questão foram realizadas em escolas, propondo-se a moldar o repertório empático dos participantes em uma idade e ambiente críticos para isso, nos quais estão ocorrendo as primeiras e principais interações com pessoas de fora do núcleo familiar dos sujeitos. É necessário que as intervenções, então, sejam contínuas e de caráter processual, orientando e auxiliando as crianças e adolescentes neste momento e ambiente fundamentais para o desenvolvimento e consolidação de competências psicossociais (RODRIGUES; SILVA, 2012). É interessante notar que o estudo de Limber *et al.* (2018) compara a mesma intervenção com diferentes durações, e encontra resultados melhores para a intervenção mais longa, com duração de três anos, em detrimento da mais curta, com dois anos de implementação (apesar de as duas terem sido bem sucedidas). O mesmo ocorre no estudo de O'Brien & Daffern (2016), que encontram mudanças na pontuação do questionário relativo à agressividade correlacionadas com a duração do tratamento: quanto mais tempo em tratamento, maiores as mudanças observadas na pontuação desta escala.

As intervenções que não seguiram este formato de longa duração com atividades semanais foram quatro: as de sessão única (de Mayer *et al.* (2018) e de Seinfeld *et al.* (2018)) e as de longa duração, mas sem atividades semanais estruturadas (de Heynen *et al.* (2016) e Van Ryzin (2019)).

Com relação às intervenções de sessão única, nota-se que nenhuma das duas foi realizada em ambiente escolar. A primeira, de Mayer *et al.* (2018), teve como sujeitos

participantes adultos que cometeram crimes considerados violentos, e utilizou como principal metodologia o MASC (DZIOBEK et al., 2006) seguido de uma tarefa de indução de empatia e do “Jogo do Ditador Empático”. Estas três atividades continham vídeos que eram pausados periodicamente com perguntas a serem respondidas: as duas primeiras de forma mais reflexiva sobre a empatia e o que os sujeitos teriam sentido ao ver os vídeos e a última levando em conta a tomada de decisão, de forma a colocar em prática o repertório empático. Neste caso, a realização de uma sessão única é compreensível, uma vez que as três atividades realizadas estão interrelacionadas, havendo continuidade entre elas. Não faria sentido a separação delas com intervalos de tempo, e isso provavelmente dificultaria a investigação do efeito da intervenção sobre os níveis de empatia dos sujeitos (a empatia induzida pela segunda atividade deveria ser determinante para a tomada de decisão na terceira). Além disso, os autores tinham outros objetivos além de avaliar os efeitos da intervenção, como medir e comparar os níveis de empatia entre grupo experimental e controle, associando-os, ainda, a traços de psicopatia.

Já a segunda intervenção que seguiu o formato de sessão única, de Seinfeld *et al.* (2018), utilizou a imersão em realidade virtual como principal metodologia. Os autores apostaram no fato de que, a partir da tomada de perspectiva de maneira impactante, uma sessão (acompanhada de discussão acerca do ocorrido) seria suficiente para modificar o nível de empatia dos sujeitos. A agressão antes cometida por eles era abordada diretamente ao colocá-los no lugar da vítima em situação parecida com a que vivenciaram como agressores na vida real. Seinfeld *et al.* (2018) entenderam que este único exercício seria poderoso o suficiente para aumentar o entendimento dos sujeitos sobre o impacto de seus atos agressivos sobre as vítimas – mais especificamente, mulheres e suas parceiras íntimas, e assim modificar sua empatia para com elas e atitudes relacionadas à agressão.

Apesar desta visão, vale ressaltar que Ingram *et al.* (2019) também se valeram da imersão em realidade virtual para trabalhar a tomada de perspectiva, mas estes autores não apostaram em uma sessão única. Realizaram atividades de uma hora de duração ao longo de seis semanas, nas quais alunos vivenciavam casos de *bullying* por meio da realidade virtual e, além disso, participavam de outras atividades para trabalhar a empatia (como jogos de perguntas e respostas, discussões em pequenos grupos e criação de vídeos com mensagens anti-*bullying*). É possível que, por se tratar de crianças em ambiente escolar, em consolidação de repertório social como discutido anteriormente, tenha sido julgado necessário pelos autores o trabalho de forma mais contínua. Além disso, também é possível que, por não se tratar de sujeitos que necessariamente cometeram alguma agressão, a tomada de perspectiva pelo olhar da vítima

neste caso tenha sido menos impactante (sem o peso da responsabilidade individual por aquela atitude), fazendo com que os autores complementassem a realidade virtual com outras ferramentas.

As outras duas intervenções que não seguiram o formato de longa duração com atividades semanais, de Heynen *et al.* (2016) e Van Ryzin (2019), conforme já mencionado anteriormente, não contaram com atividades planejadas ou programas estruturados (apesar de terem durado seis meses e um ano e meio, respectivamente).

A primeira delas, de Heynen *et al.*, (2016), contou com a convivência grupal de jovens por seis meses no ambiente da prisão como intervenção. A decisão dos autores de avaliar apenas esta variável, sem a proposição de atividades específicas, pode ser compreendida com base na ideia de que, ao aumentar o convívio social, aumentariam também o que Del Prette & Del Prette (2005a) chamaram de “situações de demanda afetiva”, referindo-se a uma propriedade de algumas situações, consequências da vida em sociedade, que sistematicamente evocariam respostas empáticas, aumentando então a necessidade e função adaptativa deste repertório nos sujeitos participantes do estudo.

Já o segundo caso, correspondente à intervenção de Van Ryzin (2019), avaliou o que os autores chamaram de “aprendizagem cooperativa”. Isto é, a implementação da intervenção consistiu no ensino do currículo escolar tradicional de forma diferenciada para a classe experimental em comparação a uma classe controle, através de atividades cooperativas em grupo, com interação face-a-face, observação, registro e incentivo de habilidades sociais positivas por parte dos professores - sem um momento específico para realização das atividades com o propósito de treinar a empatia.

Uma análise pormenorizada dos oito estudos que seguiram o formato de longa duração e atividades programadas nos permite observar que as sessões semanais foram, em sua maioria, ministradas por profissionais da equipe escolar ou terapeutas/psicólogos treinados pelos pesquisadores. O Programa Olweus de Prevenção ao *Bullying* (OBPP), ainda, requer uma certificação específica a ser tirada pelos profissionais interessados em se tornar oficialmente habilitados para conduzir esta intervenção em ambiente escolar.

Todas as sessões semanais foram, também, realizadas em grupo, propondo atividades coletivas. Isto vai ao encontro da constatação trazida por Bolsoni-Silva (2002) de que as habilidades sociais, inclusive as empáticas, necessitam da interação social para ocorrer, envolvendo necessariamente duas ou mais pessoas. Além disso, os estudos de Heynen (2016)

e Van Ryzin (2019) também apostaram na coletividade enquanto fator determinante para o aumento do repertório empático. Apenas dois estudos – os mesmos que utilizaram sessão única, de Mayer *et al.* (2018), e Seinfeld *et al.* (2018) – realizaram atividades individuais como principal metodologia. Enquanto Seinfeld *et al.* (2018) contam com a impossibilidade de realizar uma imersão em realidade virtual de forma coletiva, Mayer *et al.* (2018) não fazem menção a esta questão metodológica.

Sobre as atividades e técnicas em si utilizadas, observa-se grande variedade. Apesar de a maioria dos estudos não descreverem as sessões e atividades detalhadamente, não permitindo, assim, uma análise acerca delas com mais profundidade, os autores destacam algumas dinâmicas principais: exposição de conteúdo, atividades de leitura e escrita envolvendo o tema, contação de histórias, dramatização e *role-playing*, vídeos, *brainstorming*, discussões guiadas, estudo de casos reais, jogos *online/videogames*, imersão em realidade virtual, jogos de tabuleiro, trabalhos em grupo/cooperativos, perguntas e respostas, elaboração de material com mensagens contra agressão, criação e adoção de regras para o grupo, compartilhamento de metas e elaboração de estratégias para situações específicas. Prevaecem as atividades de dramatização e *role-playing*, vídeos, perguntas e respostas e atividades cooperativas em geral, com objetivos comuns para os participantes envolvidos. Tais atividades podem ser adaptadas para qualquer idade, o que facilita sua execução, além de não requererem recursos ou materiais específicos (com exceção dos vídeos, tanto é que Nocentini & Menesini (2016) excluíram do currículo do programa KiVa os componentes *online* pela falta de equipamentos disponíveis).

No que diz respeito aos custos e gastos com recursos necessários para a intervenção, inclusive, são poucos os autores que os discutem. Heynen *et al.* (2016) e Van Ryzin & Roseth (2019), que utilizam realidade virtual como principal metodologia, destacam o fato de esta tecnologia ser cara, o que dificulta sua implementação e replicação. No entanto, colocam como ponto positivo a alta adesão dos participantes. Chaux *et al.* (2017), em contraste, chamam atenção para os baixos custos necessários para a implementação de seu programa, sobretudo em comparação com programas idealizados para países desenvolvidos (a intervenção destes autores foi realizada em escolas colombianas), assim como Nieh & Wu (2018), que, ao realizar intervenção em escolas tailandesas, destacam o fato de um jogo de tabuleiro ser um recurso acessível e ao mesmo tempo divertido para crianças. Nocentini & Menesini (2016), por fim, discutem em seu estudo a necessidade de recursos não para as atividades em si, mas para pagar horas extras aos professores pelos treinamentos realizados para implementar a intervenção, o que pode ser um fator limitante para escolas que não tenham esta possibilidade.

Além das atividades e técnicas antes mencionadas, a discussão guiada aparece em seis dos oito programas de intervenção que contam com atividades estruturadas (75%). A discussão aparece normalmente precedida por outra atividade, o que indica que, quando bem conduzida, esta é uma ferramenta com forte potencial para explicitar e esclarecer o conteúdo trabalhado, promover trocas entre os participantes e conectar a experiência da atividade com experiências da vida real, aumentando os efeitos da intervenção. O estudo de Nieh & Wu (2018) ilustra bem esta questão ao comparar, justamente, um grupo controle e dois experimentais, sendo um grupo experimental que passa apenas por um jogo cooperativo e um grupo experimental que passa pelo mesmo jogo seguido de uma discussão guiada, concluindo que o grupo que passou pela sessão extra de discussão obteve melhores resultados entre os três grupos.

Nota-se um padrão nos estudos ao buscar, com as primeiras atividades, conscientizar os participantes sobre o tipo de agressão e suas consequências, bem como diferentes papéis e responsabilidades em episódios de agressão. Há então o trabalho de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, sobretudo a empatia, com foco em temas como regulação emocional e reconhecimento de emoções, e, por fim, as últimas atividades contam com estratégias de enfrentamento e consolidação do aprendizado.

Quatro estudos propuseram atividades individuais adicionais conforme a necessidade, além das atividades em grupo. Foi o caso dos estudos de Garandeanu *et al.* (2021) e Nocentini (2016), que utilizaram o programa KiVa e sua proposta de atividades individuais não só com vítimas, para aumentar o acolhimento, suporte e enfrentamento, mas também com agressores, para trabalhar demandas (por exemplo, familiares) que poderiam estar relacionadas ao seu comportamento, e com crianças com maior repertório social, de forma a aumentar seu suporte às vítimas e intervenção quando necessário. Foi também o caso do estudo de Limber *et al.* (2018) ao implementar o programa OBPP, que sugere acompanhamento individual mais próximo de atividades escolares dos alunos, particularmente os mais vulneráveis ao *bullying* e os envolvidos em episódios já ocorridos. O'Brien *et al.* (2016) também ofereceram para seus participantes sessões individuais adicionais.

Sendo tanto a empatia quanto a agressividade repertórios comportamentais multidimensionais, faz-se necessário compreender que a influência de outros fatores nestes comportamentos é provável (SEINFELD *et al.*, 2018). Isto é, para diminuir comportamentos agressivos, aumentar o repertório empático pode ser uma ferramenta - uma vez que são repertórios incompatíveis, como discutido por Guilhardi (1977), e que déficits de empatia são

comumente encontrados em agressores (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a) - mas talvez apenas isso não seja suficiente. Ao nível grupal e com amostras grandes, esta pode ser uma forma acessível de se trabalhar a prevenção e diminuição de comportamentos agressivos. No entanto, atividades individuais adequadas, que levem em conta a história, necessidade e particularidade de cada caso, fazem-se essenciais.

Além de sessões adicionais individuais, três dos doze programas (25%) contaram com intervenções que ofereciam algum tipo de atividade para outras pessoas que não os principais sujeitos participantes (pais, familiares, equipe escolar, atividades focadas em alunos mais agressivos ou mais empáticos). Os três foram realizados no ambiente escolar, (como parte dos programas anti-*bullying* *Classrooms In Peace*, KiVa e OBPP), o que faz sentido ao se pensar na maior influência de pais ou professores no repertório social dos sujeitos mais novos, fazendo-se benéfica a extensão da intervenção para eles.

Em conclusão, é possível afirmar que, para aumentar a empatia dos sujeitos participantes e consequentemente diminuir seus comportamentos agressivos, a maior parte dos estudos propôs intervenções com atividades coletivas realizadas em encontros semanais específicos para esta finalidade durante meses ou até anos, prevalecendo atividades que envolveram dramatização e *role-playing*, vídeos, perguntas e respostas e atividades cooperativas, além da condução de discussões guiadas para consolidação do conteúdo trabalhado. De forma complementar, observou-se a proposição de atividades individuais adicionais conforme a necessidade, ou atividades para familiares, profissionais ou comunidade. As intervenções analisadas que não seguiram este modelo correspondem à intervenção de sessão única com imersão em realidade virtual (SEINFELD *et al.*, 2018), à intervenção de sessão única com atividades de vídeo (MAYER *et al.*, 2018), à intervenção que apenas avaliou se a convivência grupal teria efeito no repertório empático dos sujeitos (HEYNEN *et al.*, 2016), e à intervenção que avaliou os efeitos da aprendizagem cooperativa na empatia dos alunos (VAN RYZIN; ROSETH, 2019).

Ao analisar os resultados, observam-se tendências positivas para todos os estudos em geral. Isto é, os treze estudos demonstram que, após a intervenção, houve aumento na empatia dos participantes e diminuição de seus comportamentos agressivos em algum grau. Chaux *et al.* (2017), que avaliaram a implementação do programa *Classrooms In Peace*, demonstraram que um impacto positivo do programa foi encontrado nas observações de professores sobre agressão e comportamento pró-social, e nos relatos dos alunos sobre vitimização verbal e

assertividade. Garaigordobil & Martínez-Valderrey (2018) também identificaram em seu grupo experimental a redução da agressividade (redução de episódios de *bullying* e *cyberbullying*) e um aumento nos comportamentos pró-sociais e empáticos nos alunos. Garandeau *et al.* (2021), ao implementar o programa anti-*bullying* KiVa, perceberam uma influência positiva desta intervenção na empatia afetiva dos alunos. Também encontraram algumas indicações de que este efeito positivo poderia se traduzir na diminuição do comportamento de intimidação. Nocentini & Menesini (2016), que implementaram o mesmo programa na Itália, foram as primeiras a demonstrar a eficácia do KiVa em um novo contexto usando uma grande amostra: o programa KiVa mostrou evidências de eficácia na Itália para alunos do 4º e 6º anos, apesar de os resultados terem sido mais fortes para alunos mais novos. Estas autoras demonstraram que as chances de ser vítima de *bullying* na escola primária era cerca de 1,9 vezes maior para um aluno do grupo controle do que para um aluno do grupo experimental. Os resultados de Heynen *et al.* (2016), por sua vez, mostraram que um clima de grupo positivo (com pouca repressão, muito apoio da equipe e oportunidades de crescimento) estava relacionado a altos níveis de empatia nos participantes jovens encarcerados após seis meses. Ingram *et al.* (2019), ainda, avaliaram um programa de prevenção ao *bullying* que contava com realidade virtual e demonstraram uma associação entre a participação na intervenção e um aumento na empatia. Também foi demonstrada uma associação entre o recebimento da intervenção e uma diminuição de casos de *bullying* tradicional, maior conexão com a escola e vontade de intervir como um espectador ativo, quando estas relações foram mediadas por meio da empatia. Já os resultados do estudo de Limber *et al.* (2018) forneceram suporte para a eficácia do OBPP nas escolas participantes: entre os alunos em todas as séries, houve redução clara da intimidação de alunos, com uma estimativa de 2000 casos de *bullying* prevenidos. Romero-Martinez *et al.* (2018) revelaram que um Plano Motivacional Individualizado foi essencial para uma maior precisão na decodificação de sinais faciais emocionais e maior tomada de perspectiva, peças-chave ao se pensar no repertório empático. Mayer *et al.* (2018) conseguiram mostrar que sua intervenção foi responsável por um aumento significativo do comportamento pró-social dos participantes. Nieh & Wu (2018) demonstraram que o jogo *Galaxy Rescuers* é uma ferramenta divertida e eficaz para mudar o conhecimento, a atitude e a empatia dos jogadores sobre *bullying*. O'Brien & Daffern (2016) mostraram que seu programa de tratamento para criminosos violentos está associado a uma mudança significativa no que diz respeito à redução do risco dinâmico e minimização da violência, e ao aumento da empatia pela vítima, apesar destas mudanças não se traduzirem em redução dos casos de reincidência. Van Ryzin & Roseth (2019) indicaram

que a aprendizagem cooperativa pode reduzir significativamente o *bullying*, e que parte desse efeito ocorre por meio de melhorias na empatia afetiva. Finalmente, Seinfeld *et al.* (2018) provaram que mudar a perspectiva de uma população agressiva por meio da realidade virtual imersiva pode modificar processos sócio perceptuais como reconhecimento emocional, o que se mostra essencial para a redução de casos de violência contra parceiras íntimas.

Os resultados obtidos em todos os estudos, independentemente da metodologia utilizada, vão ao encontro do consenso existente na literatura sobre a relação inversa entre empatia e agressividade, e confirmam a hipótese de que o aumento de empatia pode ser, mesmo que parcialmente, responsável pela diminuição de casos de agressão. Ainda assim, observam-se alguns aspectos dos resultados dos artigos analisados que merecem destaque.

É possível notar, primeiramente, que parte dos estudos coloca como resultado principal um aumento na empatia afetiva em detrimento da empatia cognitiva, o que é coerente com a proposição de diversos autores de que déficits na primeira estariam mais associados à agressão (ROMERO-MARTÍNEZ *et al.*, 2018; GARANDEAU; LANINGA-WIJNEN; SALMIVALLI, 2021). Dos treze estudos analisados, cinco fazem esta distinção e um, apesar de não utilizar esta nomenclatura, foca apenas na avaliação do reconhecimento facial (esfera cognitiva da empatia). Dos cinco estudos que comparam ambas as esferas, dois encontraram resultados melhores para a esfera afetiva, dois encontraram resultados igualmente significativos para ambas as esferas e um encontrou resultados melhores para a empatia cognitiva. Os estudos que encontraram melhorias em ambas as esferas da empatia são os de Heynen *et al.* (2017) e Van Ryzin *et al.* (2019). Os primeiros autores demonstraram uma relação significativa positiva entre suporte e atmosfera de grupo e empatia afetiva, além de uma relação significativa negativa entre repressão e empatia cognitiva, mas não discutem essa diferença, focando apenas na relação entre uma vivência em grupo positiva e um aumento na empatia em geral. Já Van Ryzin e seus colegas, apesar de encontrarem resultados significativos para ambas as esferas, mostram que a melhora na empatia cognitiva não se relaciona à diminuição dos casos de *bullying*. O único estudo que encontrou melhores resultados para a empatia cognitiva, de Romero-Martinez (2018), explicaria este fato pela maior complexidade dos processos envolvidos na empatia afetiva, tornando-a, assim, mais difícil de ser modificada em adultos. A distinção entre esferas cognitiva e afetiva da empatia é quase que consensual na literatura sobre a temática, e, como trazem Del Prette & Del Prette (2005b), a capacidade de experimentar e vivenciar a emoção do outro (empatia afetiva) seria mais provável de influenciar comportamentos de agressão do que a simples compreensão do estado afetivo de outra pessoa (empatia cognitiva). É nisso também

que apostam Seinfeld *et al.* (2018), ao proporem uma sessão única de realidade virtual (ao invés de um trabalho processual a longo prazo), com metodologia que concentra a experiência afetiva dos participantes de forma densa em um curto período de tempo.

Outro aspecto a ser destacado nos resultados diz respeito à relação empatia/agressão e o sexo dos participantes. Segundo Noten *et al.* (2019), em consenso com a literatura existente acerca do tema, meninas seriam mais empáticas do que meninos, que tenderiam a ser mais agressivos. De acordo com esta proposição estão os resultados de Chaux *et al.* (2017) e Nieh & Wu (2018), que encontraram, na linha de base, maiores níveis empáticos nos repertórios comportamentais das meninas. Apesar disso, estes autores não evidenciaram diferenças nos resultados após a intervenção para meninas e meninos. Os únicos autores que o fizeram, dos oito estudos que continham amostras mistas, são Ingram *et al.* (2019), que encontraram eficácia maior do programa anti-*bullying* para a população feminina e Limber *et al.* (2018), que encontraram, em idades mais novas, maior redução nos níveis de *bullying* para meninos. Apesar disso, nas idades mais velhas não houve diferença conforme o sexo neste estudo. O fato de poucos estudos terem encontrado diferenças significativas nos resultados das intervenções para meninos e meninas pode ser um indicativo de que, apesar de possíveis diferenças na linha de base, tanto o repertório empático quanto o repertório agressivo podem ser modificados independentemente do gênero, sobretudo em idade escolar. Vale ressaltar que dois estudos não chegaram a mencionar esta questão em seus resultados.

Outra constatação presente na literatura acerca dos diferentes níveis empáticos para diferentes populações está na maior dificuldade aparente no reconhecimento de emoções faciais por parte de agressores, sobretudo agressores sexuais, o que influenciaria seus níveis de empatia (GERY *et al.*, 2009). Esta proposição é refletida nos resultados Seinfeld *et al.* (2018), que revelaram que o grupo de agressores tinha maior dificuldade em reconhecer emoções faciais de medo em mulheres do que o grupo controle na linha de base, e que a intervenção teve maior efeito para estes sujeitos. Este estudo e o de Mayer *et al.* (2018) foram os únicos que separaram grupos controle e experimental conforme histórico de agressão, permitindo esta análise. Apesar disso, Mayer e seus colegas não encontraram diferentes níveis de empatia para agressores e controles antes da intervenção e nem melhores resultados para este grupo, como Seinfeld. Isso pode se explicar pelo fato de que, ao passo que Seinfeld *et al.* trabalharam com agressores que cometeram violência doméstica especificamente, Mayer *et al.* tinham uma amostra de autores de crimes diversos – e a maior dificuldade em reconhecimento emocional pode ser associada principalmente com agressores sexuais, conforme estudos de Marshall (1995) e Gery (2009).

Além disso, apesar de não terem encontrado de fato menores níveis de empatia nos agressores, os resultados de Mayer *et al.* revelaram que traços de psicopatia foram associados negativamente com o funcionamento empático, sendo os sujeitos considerados psicopatas uma subpopulação dos sujeitos considerados agressores (MAYER *et al.*, 2018). Os autores discutem, ainda, a ideia de que, em pessoas com traços de psicopatia, há uma incapacidade aparente de compreender os sentimentos dos outros da forma como compreendem os próprios, e não necessariamente uma falta de preocupação com o outro por si só. Ainda assim, houve aumento de empatia nestes sujeitos, o que indica que eles são capazes de melhorar esse repertório.

Um terceiro aspecto importante a ser observado nos resultados dos diferentes estudos diz respeito à maior ou menor eficácia das intervenções conforme a idade dos participantes. Seria esperado, conforme discutido por Rodrigues & Silva (2012), um efeito maior observado em idades mais novas, já que estes sujeitos estão em formação de seus repertórios, havendo maior flexibilidade e plasticidade em seus comportamentos. No entanto, dos estudos que se propuseram a investigar esta variável (seis de treze) apenas dois afirmaram encontrar maior efeito em sujeitos mais novos. Isso pode ter se dado pelo fato de as idades comparadas serem muito próximas entre si, ou ainda pela ideia de que o repertório em habilidades sociais está em formação ao longo de todo o período escolar (fazendo mais sentido comparar, por exemplo, a magnitude do efeito entre intervenções realizadas com crianças e adultos, e não entre diferentes faixas etárias dentro da idade escolar como um todo).

Observa-se nos estudos, ainda, resultados efetivos em participantes além dos agressores. Isto é, nos estudos realizados em escolas, cujas amostras não contavam somente com agressores, observam-se efeitos das intervenções também nas testemunhas ou espectadores de episódios de agressão, que passam, após a intervenção, a intervir de forma mais assertiva em defesa das vítimas (NOCENTINI; MENESINI, 2016; GARAIGORDOBIL; MARTÍNEZ-VALDERREY, 2018; NIEH; WU, 2018; INGRAM *et al.*, 2019). Testemunhas e espectadores seriam atores da chamada agressão passiva, como colocam Ferrari & Vecina (2002), e tais papéis podem se configurar em outros ambientes além do escolar. No ambiente familiar ou em outras instituições, por exemplo, é possível que haja casos de negligência ou conivência com a agressão. Assim, os resultados descritos acima são importantes na medida em que permitem a extensão de intervenções relacionadas à empatia para outras populações, promovendo um ambiente mais saudável e interações melhores de modo geral, em diferentes contextos.

Um elemento que aparece com frequência nos resultados dos estudos está relacionado justamente ao contexto no qual a intervenção é realizada e como ele influencia na generalização dos resultados obtidos, em diferentes níveis (do contexto familiar e escolar ao nível de desenvolvimento do país e leis ou normas estabelecidas). Chaux *et al.* (2017), por exemplo, realizam sua intervenção em cidades com altos índices de violência, e discutem a dificuldade em fazer com que os alunos continuem comportando-se de maneira pró-social quando são, fora da escola, cercados por altos níveis de exposição à violência que legitimam e reforçam a agressão. O mesmo é trazido por Nieh & Wu (2018), ao constatar que a atmosfera escolar é quase que determinante para a existência de casos de *bullying* (isto é, se os alunos reforçam atitudes de intimidação com reconhecimento e popularidade ou se interferem em apoio da vítima, se há normas sociais – escritas ou não, entre outros). Heynen *et al.* (2016) também trazem esta questão ao pontuar que características do sistema prisional devem ser levadas em conta para implementação/replicação de seu estudo em outros contextos. Tais constatações estão de acordo com as proposições de Ferrari & Vecina (2002), Bandura (1971), Maldonado & Williams (2005) e Silva & Alves (2020), sobre a influência sociocultural nos padrões agressivos de comportamento.

Por fim, no que diz respeito à reincidência dos casos de agressão, nota-se que o único estudo que levou em conta esta questão não encontrou resultados significativos. Isto é, O'Brien & Daffern (2016), ao investigarem se a intervenção realizada foi capaz de diminuir os casos de reincidência de agressão, chegaram à conclusão de que, apesar de haver uma redução dos fatores de risco e da minimização da violência, além de um aumento da empatia pela vítima, isso não foi suficiente para evitar que a agressão acontecesse novamente. Apesar disso, a mudança ao longo da intervenção nos níveis de empatia e a motivação para mudança por parte dos agressores correlacionaram-se negativamente com os casos de reincidência, sugerindo que, isoladas, estas variáveis poderiam resultar na prevenção de recaídas. Mas, considerando a história destes sujeitos e o contexto no qual estão inseridos, os autores sugerem que o aumento na empatia não persista ao longo do tempo e, assim, rapidamente a violência volte a ser reproduzida. Isso vai ao encontro das discussões de Chaux *et al.* (2017) e Heynen *et al.* (2016) acerca das condições necessárias para generalização e persistência dos resultados ao longo do tempo como pontos de atenção ao se planejar uma intervenção.

Conclui-se que, apesar das diferenças metodológicas entre as intervenções, estas foram efetivas para aumentar os comportamentos pró-sociais e a empatia dos participantes e consequentemente diminuir e prevenir os casos de agressão e comportamentos antissociais

destes sujeitos. Contrário à expectativa, fica evidente efeito similar em meninas e meninos, e também não foram encontradas diferenças significativas relacionadas à idade na maioria dos estudos. Observa-se eficácia em diferentes populações além dos agressores, apesar de estes serem o foco principal dos programas descritos no presente trabalho, e faz-se necessário levar em conta outras variáveis do contexto no qual a intervenção está sendo realizada para garantir a generalização e persistência dos resultados. Cabe, no entanto, rediscutir o fato de que grande parte dos resultados se baseia em dados de autorrelato.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal revisar a literatura recente acerca da relação inversa entre empatia e agressividade e sistematizar os trabalhos que, partindo de tal constatação, apresentam relatos de treinos de habilidades empáticas para agressores (no intuito de diminuir ou prevenir comportamentos de agressão, dadas as suas consequências negativas tanto ao nível individual quanto coletivo e de convivência em sociedade). Nota-se um consenso acerca da relação entre déficit de habilidades empáticas e diferentes tipos de agressão, e uma possibilidade interessante e promissora de utilizar a empatia enquanto recurso para prevenir e diminuir a agressividade.

Para alunos em idade escolar, programas anti-*bullying* duradouros, consistentes e que envolveram outros participantes, além das crianças, demonstraram grande eficácia na diminuição, mas sobretudo na prevenção do *bullying* e outros tipos de agressão entre pares. A escola (além de outros equipamentos educacionais e culturais) revela-se como importante instituição de promoção de saúde nesse sentido. Já para adultos que cometeram algum tipo de crime (tanto crimes diversos quanto violência contra parceiras íntimas), por ser uma população que abrange diferentes tipos de agressão, fica mais evidente a necessidade de avaliar as demandas específicas de cada grupo de forma a planejar intervenções com atividades e dinâmicas específicas para atendê-las. De qualquer forma, em todos os casos a maioria das intervenções baseou-se em encontros grupais semanais com técnicas cooperativas para trabalhar as habilidades empáticas, seguidas de discussões guiadas para consolidar o que foi trabalhado e aproximar a intervenção da realidade do dia a dia dos participantes. Vale ressaltar a importância de levar em conta variáveis individuais e contextuais que certamente também interferem, além da empatia, nos comportamentos agressivos, uma vez que se trata de um repertório comportamental multideterminado. Também, cabe colocar a importância da realização de *follow-up* de forma a verificar a eficácia e persistência dos efeitos buscados com a intervenção.

Uma limitação a ser considerada no presente trabalho está na busca por artigos unicamente na base de dados PubMed. A busca em outras bases de dados poderia permitir a inclusão de mais estudos, de forma a aumentar o número de artigos analisados e fornecer mais subsídios para comparação. Além disso, nota-se a ausência de estudos realizados no contexto brasileiro, o que configura uma oportunidade para pesquisas futuras. Seria de grande relevância a produção de trabalhos que pudessem comparar, por exemplo, os estudos aqui analisados com

estudos realizados com a população brasileira, ou ainda, dada a escassez deste tipo de estudo, trabalhos que trilhassem caminhos para a tradução/adaptação das metodologias aqui analisadas dado o contexto das instituições de nosso país.

Em conclusão, as evidências discutidas neste estudo apontam para a relação inversa entre comportamento agressivo e capacidade de sentir empatia. Estudos futuros, empregando metodologia longitudinal, com medidas subjetivas e objetivas ao longo do tempo e amostras representativas de diferentes grupos sociodemográficos, deverão contribuir para o avanço deste campo do conhecimento e para a redução da agressividade nas interações pessoais.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, A. **Social learning theory**. London: Pearson, 1971.
- BARNETT, G.; MANN, R. E. Empathy deficits and sexual offending: a model of obstacles to empathy. **Aggression and violent behavior**, v. 18, n. 2, 1 Mar 2013.
- BJÖRKQVIST, K.; ÖSTERMAN, K.; KAUKIAINEN, A. Social intelligence - empathy = aggression? **Aggression and Violent Behavior**, v. 5, n. 2, p. 191–200, Mar. 2000.
- 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, 2002.
- CAMPBELL, D. T.; STANLEY, J. C. **Experimental and quasi-experimental designs for research**. Chicago: Rand McNally, 1963.
- CHAUX, E. et al. Classrooms In Peace within violent contexts: field evaluation of Aulas en Paz in Colombia. **Prevention Science**, v. 18, n. 7, p. 828–838, 1 Oct. 2017.
- DAVIS, M. H. Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 44, n. 1, p. 113–126, 1983.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 9, n. 2, p. 233–235, 1996.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DIÓGENES, G. **Os sete sentimentos capitais: exploração sexual comercial de crianças e adolescentes**. São Paulo: Annablume, 2008.
- DONADON, M. F. et al. Social skills and depression: a case report. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 12, n. 1, 2016.
- DUNNING, D.; HEATH, C.; SULS, J. M. Flawed self-assessment implications for health, education, and the workplace. **Psychological Science in the Public Interest, Supplement**, v. 5, n. 3, p. 69–106, Dec. 2004.
- DZIOBEK, I. et al. Introducing MASC: A movie for the assessment of social cognition. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 36, n. 5, p. 623–636, Jul. 2006.
- ESPELAGE, D. L.; HOLT, M. K. Bullying and victimization during early adolescence: peer influences and psychosocial correlates. **Journal of Emotional Abuse**, v. 2, n. 2–3, p. 123–142, 2001.
- FALCONE, E. A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 1, n. 1, 1999.
- FERRANDO, P. J.; CHICO, E. Adaptación y análisis psicométrico de la Escala de Deseabilidad Social de Marlowe y Crowne. **Psicothema**, v. 12, n. 3, p. 383–389, 2000.
- FERRARI, D. de A.; VECINA, T. **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. São Paulo: Editora Ágora, 2002.
- FOUBERT, J. D.; NEWBERRY, J. T. Effects of two versions of an empathy-based rape prevention program on fraternity men's survivor empathy, attitudes, and behavioral intent to commit rape or sexual assault. **Journal of College Student Development**, v. 47, n. 2, Mar. 2006.

- GARAIGORDOBIL, M.; MARTÍNEZ-VALDERREY, V. Effects of Cyberprogram 2.0 on “face-to-face” bullying, cyberbullying, and empathy. **Psicothema**, v. 27, n. 1, p. 45–51, 2015.
- GARAIGORDOBIL, M.; MARTÍNEZ-VALDERREY, V. Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: The Cyberprogram 2.0 Program and the Cooperative Cybereduca 2.0 Videogame. **Frontiers in Psychology**, v. 9, n. 745, 16 May 2018.
- GARANDEAU, C. F.; LANINGA-WIJNEN, L.; SALMIVALLI, C. Effects of the KiVa anti-bullying program on affective and cognitive empathy in children and adolescents. **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**, v. 1, n. 15, 15 Jan. 2021.
- GERY, I. et al. Empathy and recognition of facial expressions of emotion in sex offenders, non-sex offenders and normal controls. **Psychiatry Research**, v. 165, n. 3, p. 252–262, 28 Feb. 2009.
- GUERRA, V. N. de A. Dez lições sobre a violência de pais contra filhos. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, v. 3, n. 2, p. 38–45, Dec. 1986.
- GUILHARDI, H. J.; BETINI, M. E. S.; CAMARGO, M. C. dos S. Aumento de frequências de respostas acadêmicas para alterar a lentidão e eliminar comportamentos inadequados em um aluno de primeiro grau. **Modificação de Comportamento: Pesquisa e Aplicação**, v. 1, n. 2, p. 1–30, 1977.
- HANSON, R. K. Empathy deficits of sexual offenders: a conceptual model. **Journal of Sexual Aggression**, v. 9, n. 1, p. 13–23, 2003.
- HEYES, C. Empathy is not in our genes. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, v. 95, p. 499–507, 2018.
- HEYNEN, E. J. E. et al. The feelings of others don’t impress me much – effects of living group climate on empathy in adolescent male offenders. **Psychiatry, Psychology and Law**, v. 24, n. 1, p. 118–127, 2 Jan. 2016.
- HUDSON, S. M. et al. Emotional recognition skills of sex offenders. **Annals of Sex Research**, v. 6, n. 3, p. 199–211, 1 Sep. 1993.
- INGRAM, K. M. et al. Evaluation of a virtual reality enhanced bullying prevention curriculum pilot trial. **Journal of Adolescence**, v. 71, p. 72–83, 1 Feb. 2019.
- JOLLIFFE, D.; FARRINGTON, D. P. Development and validation of the Basic Empathy Scale. **Journal of Adolescence**, v. 29, n. 4, p. 589–611, Aug. 2006.
- LIMBER, S. P. et al. Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: a large scale study of U.S. students in grades 3–11. **Journal of School Psychology**, v. 69, p. 56–72, 1 Aug. 2018.
- MALDONADO, D. P. A.; WILLIAMS, L. C. de A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 3, p. 353–362, 2005.
- MANOLIO, C. L.; FERREIRA, B. C. O campo das habilidades sociais no Brasil: Entrevista com Almir e Zilda Del Prette. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 11, n. 2, 2011.
- MARSHALL, W. L. et al. Empathy in sex offenders. **Clinical Psychology Review**, v. 15, n. 2, p. 99–113, 1 Jan. 1995.
- MAYER, S. V. et al. Empathy and altruistic behavior in antisocial violent offenders with

- psychopathic traits. **Psychiatry Research**, v. 269, p. 625–632, 1 Nov. 2018.
- MEEHL, P. E. The dynamics of “structured” personality tests. **Journal of Clinical Psychology**, v. 56, n. 3, p. 367, 2000.
- NIEH, H. P.; WU, W. C. Effects of a collaborative board game on bullying intervention: a group-randomized controlled trial. **Journal of School Health**, v. 88, n. 10, p. 725–733, 1 Oct. 2018.
- NOCENTINI, A.; MENESINI, E. KiVa anti-bullying program in Italy: evidence of effectiveness in a randomized control trial. **Prevention Science**, v. 17, n. 8, p. 1012–1023, 1 Nov. 2016.
- NOTEN, M. M. P. G. et al. Empathic distress and concern predict aggression in toddlerhood: the moderating role of sex. **Infant Behavior and Development**, v. 54, p. 57–65, 1 Feb. 2019.
- O'BRIEN, K.; DAFFERN, M. Treatment gain in violent offenders: the relationship between proximal outcomes, risk reduction and violent recidivism. **Psychiatry, Psychology and Law**, v. 24, n. 2, p. 244–258, 4 Mar. 2017.
- OLWEUS, D. **The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire**. Bergen: Research Center for Health Promotion, 1996.
- PARFILOVA, G. G. Managing and preventing aggressiveness in primary school children. **Mathematics Education**, v. 11, n. 4, p. 921–931, 2016.
- PAVARINO, M. G.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. **Psico (Porto Alegre)**, v. 36, n. 2, p. 127–134, 2005a.
- PAVARINO, M. G.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Agressividade e empatia na infância: um estudo correlacional com pré-escolares. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 215–225, 2005b.
- PITHERS, W. D. Empathy: definition, enhancement, and relevance to the treatment of sexual abusers. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 14, n. 3, p. 257–284, 2 Mar. 1999.
- RODRIGUES, M. C.; SILVA, R. D. L. M. da. Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 12, n. 1, 2012.
- ROMERO-MARTÍNEZ, Á. et al. Improving empathy with motivational strategies in batterer intervention programmes: results of a randomized controlled trial. **British Journal of Clinical Psychology**, v. 58, n. 2, p. 125–139, 1 Jun. 2018.
- SEGURA, L.; ESTÉVEZ, J. F.; ESTÉVEZ, E. Empathy and emotional intelligence in adolescent cyberaggressors and cybervictims. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 13, p. 1–14, 1 Jul. 2020.
- SEINFELD, S. et al. Offenders become the victim in virtual reality: impact of changing perspective in domestic violence. **Scientific Reports**, v. 8, n. 1, 1 Dec. 2018.
- SILVA, A. F. C. et al. Violência doméstica contra a mulher: contexto sociocultural e saúde mental da vítima. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3, p. e35932363, 1 Jan. 2020.
- TAO, L. et al. A pilot study for forgiveness intervention in adolescents with high trait anger: enhancing empathy and harmony. **Frontiers in Psychology**, v. 11, 23 Dec. 2020.
- VAN RYZIN, M. J.; ROSETH, C. J. Effects of cooperative learning on peer relations,

empathy, and bullying in middle school. **Aggressive Behavior**, v. 45, n. 6, p. 643–651, 1 Nov. 2019.

VIA, D.; WESTPHALEN, R. B.; WAGNER, M. F. Resultados de uma intervenção breve com acadêmicos com sintomas de fobia social. **XI Mostra de Iniciação Científica e Extensão Comunitária e X Mostra de Pesquisa de Pós-Graduação IMED 2017**, 26 Jul. 2017.

WOOD, E.; RIGGS, S. Predictors of child molestation: adult attachment, cognitive distortions, and empathy. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 23, n. 2, p. 259–275, 1 Feb. 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Health in Prisons – A WHO Guide to Essentials in Prison Health. **Mortality**, May, 2009.

ZAKI, J. Integrating empathy and interpersonal emotion regulation. **Annual Review of Psychology**, v. 71, n. 1, p. 517–540, 4 Jan. 2020.