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

2022, v. 24, pp. 1–25, e221718
Pesquisas originais

Sistematização de componentes comportamentais do praticar bullying: análise analítico-comportamental de dados de ciências sociais gerais

Systematization of behavioral components of practicing bullying: A behavioral-analytic interpretation of general social science data
Sistematización de componentes conductuales del bullying: Análisis analitico-conductual de datos generales de las ciencias sociales

Leticia Batista de Lima[1], Mariana Gomide Panosso[2], Nádia Kienen[1]

1 Universidade Estadual de Londrina, 2 Universidade Federal de São Carlos

Histórico do Artigo

Recebido: 17/01/2022.
1ª Decisão: 07/04/2022.
Aprovado: 14/09/2022.

DOI

10.31505/rbtcc.v24i1.1718

Correspondência

Leticia Batista de Lima
leticiab.delima@uel.br

Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, km 380, Centro de Ciências Biológicas, Campus Universitário, Londrina, PR 86057-970

Editor Responsável

Pedro Felipe dos Reis Soares

Como citar este documento

Lima, L. B., Panosso, M. G., & Kienen, N. (2022). Sistematização de componentes comportamentais do praticar bullying: Análise analítico-comportamental de dados de ciências sociais gerais. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, *24*, 1–25. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v24i1.1718

Fomento

Leticia Batista de Lima era bolsista/CNPq durante a elaboração deste estudo.

Mariana Gomide Panosso e Nádia Kienen receberam apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de financiamento n. 001

ABPMC
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO COMPORTAMENTO

OPEN ACCESS

2022 © ABPMC. É permitido compartilhar e adaptar. Deve dar o crédito apropriado, não pode usar para fins comerciais.

Resumo

Este estudo teve por objetivo sistematizar as variáveis que constituem o comportamento de praticar *bullying* em ambiente escolar, a partir de literatura científica geral, por meio de uma revisão bibliográfica. Foram introduzidas nas bases de dados descritores relativos à definição e ao comportamento de *bullying*, sendo selecionados 11 estudos para análise, dos quais 111 trechos foram analisados. Foram destacadas informações referentes a comportamentos ou componentes de comportamentos constituintes de praticar *bullying* (estímulos antecedentes, respostas e estímulos consequentes). Foi realizada avaliação da linguagem para nomear os comportamentos ou seus componentes, a partir dos critérios: clareza, precisão, concisão e objetividade. Os comportamentos e seus constituintes foram categorizados, sendo identificados 133 comportamentos constituintes da classe geral, renomeada de "praticar *bullying*" para "violentar frequentemente um par de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo dano àquele". Os resultados evidenciaram a diversidade de comportamentos que compõem o fenômeno, bem como suas possíveis variáveis instauradoras e mantenedoras.

Palavras-chave: *bullying*; análise do comportamento; análise funcional.

Abstract

This study aimed to systematize the variables that constitute the behavior of practicing bullying in a school environment, based on general scientific literature, through a literature review. Descriptors related to the definition and to bullying behavior were introduced in the databases, 11 studies were selected for analysis, of which 111 excerpts were analyzed. It was highlighted, in the studies, information referring to bullying behavior or to its components (antecedent stimuli, responses and consequent stimulis). Language assessment was performed to name the behaviors or its components, the criteria being: clarity, precision, conciseness and objectivity. The behaviors and its constituents was categorized, and it was identified 133 behaviors that constitute the general class, renamed from "bullying behavior" to "frequently violate a pair so that the author demonstrates its power producing damage on said pair". The results showed the diversity of behaviors that make up the phenomenon, as well as its possible establishing and maintaining variables.

Key words: bullying; behavior analysis; functional analysis.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo sistematizar las variables que constituyen la conducta de practicar *bullying* en un ambiente escolar, con base en la literatura científica general, por medio de una revisión bibliográfica. Fueron introducidos en las bases de datos descriptores relacionados con la definición y el comportamiento de *bullying* y se seleccionaron 11 estudios, de los cuales se analizaron 111 extractos. Se destacó información sobre conductas o sus componentes que constituyen *bullying* (estímulos antecedentes, respuestas y estímulos consecuentes). Se realizó una evaluación del lenguaje para nombrar las conductas y sus componentes, teniendo como criterios: claridad, precisión, concisión y objetividad. Se categorizaron las conductas y sus constituyentes, y se identificaron 133 conductas de la clase general, renombradas de "practicar *bullying*" a "violar frecuentemente a una pareja para que el autor demuestre su poder causando daño a esa". Los resultados mostraron la diversidad de comportamientos que componen el fenómeno y sus posibles variables de establecimiento y mantenimiento.

Palabras clave: *bullying*; análisis de la conducta; análisis funcional.

Sistematização de componentes comportamentais do praticar bullying: análise analítico-comportamental de dados de ciências sociais gerais

Leticia Batista de Lima[1], Mariana Gomide Panosso[2], Nádia Kienen[1]

1 Universidade Estadual de Londrina,
2 Universidade Federal de São Carlos

Este estudo teve por objetivo sistematizar as variáveis que constituem o comportamento de praticar *bullying* em ambiente escolar, a partir de literatura científica geral, por meio de uma revisão bibliográfica. Foram introduzidas nas bases de dados descritores relativos à definição e ao comportamento de *bullying*, sendo selecionados 11 estudos para análise, dos quais 111 trechos foram analisados. Foram destacadas informações referentes a comportamentos ou componentes de comportamentos constituintes de praticar *bullying* (estímulos antecedentes, respostas e estímulos consequentes). Foi realizada avaliação da linguagem para nomear os comportamentos ou seus componentes, a partir dos critérios: clareza, precisão, concisão e objetividade. Os comportamentos e seus constituintes foram categorizados, sendo identificados 133 comportamentos constituintes da classe geral, renomeada de "praticar *bullying*" para "violentar frequentemente um par de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo dano àquele". Os resultados evidenciaram a diversidade de comportamentos que compõem o fenômeno, bem como suas possíveis variáveis instauradoras e mantenedoras.

Palavras-chave: *bullying*; análise do comportamento; análise funcional.

Estima-se que 246 milhões de crianças e adolescentes sejam alvos de *bullying* por ano (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017). O *bullying* é uma forma específica de violência, que se caracteriza como um comportamento agressivo, intencional, recorrente no tempo, que ocorre em uma relação de desequilíbrio de poder entre pares (Fekkes et al., 2005; Olweus, 1997) e traz consequências negativas para a qualidade de vida daqueles que sofrem com essa situação (Cleary, 2000; Fox et al., 2012; William et al., 1996). Alguns problemas físicos, emocionais e/ou acadêmicos podem apresentar-se como consequências ao alvo de *bullying* como dor de cabeça, dificuldade para dormir (Armitage, 2021; Fekkes et al., 2004), baixa autoestima, medo de ser vitimizado, depressão, ideação e comportamento suicida, insatisfação com a vida (Esbensen & Carson, 2009; Fekkes et al. 2004; Kaess, 2018; Menestrel, 2020), e problemas na performance acadêmica (Wang et al., 2022) .

Embora pesquisadores tenham se dedicado a fornecer explicações sobre a ocorrência e a manutenção do *bullying* a partir de diferentes enfoques ou correntes teóricas ou psicológicas, parece haver uma escassez de estudos que propõem realizar uma análise funcional do comportamento de *bullying*, o que seria relevante para o planejamento de intervenções sobre as variáveis que constituem esse processo comportamental.

As análises acerca da ocorrência e da recorrência do comportamento de *bullying* são diversas. Crochík (2012), por exemplo, com base na Teoria Crítica da Sociedade e da Psicanálise, identificou três fatores relacionados à origem do *bullying*, como: hierarquias sociais e escolares, personalidades autoritárias e a responsabilidade referente à autoridade educativa. O autor cita, ainda, a impunidade como um fator que contribui para ações violentas.

Em uma revisão de literatura sobre o envolvimento de grupos nas práticas de *bullying*, Salmivalli (2010), que realiza pesquisas na área da psicologia educacional, identificou que uma das explicações para a prática de *bullying* foi a busca do autor das agressões por status dentro de um grupo. Outro aspecto diz respeito à intervenção realizada pelos espectadores quanto a apoiar ou, mesmo que sutilmente, dar um "feedback positivo" para o autor, o que está relacionado com o aumento da frequência das agressões.

Para Schultz et al. (2012), as relações de complexidade que compõem o *bullying* são distribuídas em quatro diferentes núcleos multidirecionais e inter-relacionados de desenvolvimento: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. Com base na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, os autores argumentam que o *bullying* não pode ser compreendido dentro da dualidade autor-alvo, necessitando ser estudado de modo a compreender a influência de cada núcleo no engajamento da pessoa nesse fenômeno, e das características dele dentro das especificidades de cada escola onde ocorre.

É possível observar que pesquisadores têm analisado o comportamento de praticar *bullying* sob diferentes perspectivas considerando: aspectos da personalidade, hierarquias sociais presentes no ambiente escolar, a postura de agentes educativos (Crochík, 2012; Martins & Almario, 2012), o status que o autor tem no grupo, decorrente das práticas de agressões (Salmivalli, 2010), aspectos individuais em interação com contexto sócio histórico (Salmivalli & Voeten, 2004), a compreensão do fenômeno por meio de núcleos multidirecionais e inter-relacionados, desconsiderando a relação que ocorre entre autor e alvo de *bullying* (Schultz et al., 2012). Essas análises realizadas fornecem pouca visibilidade das variáveis envolvidas no comportamento de *bullying* e, portanto, dificultam a identificação, de forma sistematizada, dos contextos em que esse fenômeno ocorre, assim como de suas consequências mantenedoras.

Como um primeiro passo na tentativa de sistematizar a compreensão deste fenômeno como um processo comportamental, Peace (2016) propôs uma definição operacional, sob a perspectiva da Análise do Comportamento, analisando as possíveis relações funcionais entre as ações do autor de *bullying* e as consequências produzidas por elas. Peace argumenta que, para uma melhor compreensão do fenômeno, é preciso considerar o *bullying* como um comportamento operante, ou seja, um comportamento que afeta/opera no ambiente produzindo consequências e, por sua vez, é influenciado por elas (Skinner, 1953/1998).

A partir de uma análise não sistematizada da literatura, Peace examina aspectos que parecem compor as contingências que contribuem para a ocorrência e a manutenção do comportamento de *bullying*. Dentre elas, a autora cita, por exemplo, que o acesso a itens de preferência do autor e a atenção social podem se caracterizar como reforço positivo às suas ações. Ao discutir as possíveis variáveis causais do comportamento de praticar *bullying*, indica que é possível desenvolver intervenções para prevenir ou reduzir a ocorrência desse tipo de fenômeno (Peace, 2016).

Elucidar o processo comportamental *bullying* requer analisar e dar visibilidade às variáveis que compõem este comportamento. Comportamento pode ser definido como um conjunto de relações funcionais entre aquilo que o organismo faz (classe de respostas do organismo) e o ambiente em que ele o faz, como sendo aquilo que acontece antes, ou junto da ação de um organismo (classe de estímulos antecedentes) e, eventos consequentes a essa ação (classe de estímulos consequentes) (Botomé, 2001; Haydu, 2009; Skinner, 1953/1998). Uma das formas de iniciar esta investigação é sistematizar o conhecimento produzido por meio de estudos anteriores sobre o fenômeno e então realizar uma avaliação funcional das variáveis disponíveis na literatura.

A avaliação funcional refere-se à identificação e à descrição de possíveis variáveis envolvidas no comportamento, quando essas variáveis não são testadas experimentalmente (Meyer, 2003). Essas informações poderão fornecer subsídios para nortear o desenvolvimento de pesquisas básicas, translacionais e aplicadas e poderão auxiliar no desenvolvimento de programas anti-*bullying*, promovendo uma modificação no comportamento do autor, do alvo e dos espectadores. O presente estudo se diferencia por operacionalizar e sistematizar as relações comportamentais com um maior nível de especificidade, propondo classes comportamentais com mais explicitação dos diferentes tipos de comportamentos e das relações envolvidas na prática de *bullying*. Portanto, este estudo teve por objetivo sistematizar as variáveis que constituem o comportamento de praticar *bullying* em ambiente escolar, a partir de literatura científica geral, por meio de uma revisão bibliográfica.

Método

Fontes de informação

Foi realizada uma busca por pesquisas científicas na Plataforma de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no período de dezembro de 2019 a janeiro de 2020. A busca foi realizada em 23 bases de dados, especificadas na Figura 1. No campo de busca foram introduzidos descritores, retirados do *Thesaurus of Psychological Index Terms* (APA), e termos comuns utilizados na literatura científica da área, com o uso do operador booleano AND: "*bullying behavior*"; "*bullying definition*"; *bullying* AND *analyses*; "*bullying*" AND *interpretation*; "*bullying*" AND *comprehension*. Os critérios para a inclusão dos artigos foram: (a) revisados por pares, (b) publicados em qualquer ano, (c) estar em idiomas inglês ou português, (d) que forneçam uma explicação/análise sobre a ocorrência ou a recorrência dos comportamentos de praticar *bullying*, (e) que apresentem uma definição de *bullying*, (f) estudos empíricos ou teóricos, (g) de qualquer área do conhecimento e abordagem teórica. Os critérios de exclusão foram: (a) estudos que apresentem fatores de risco para o envolvimento do indivíduo em situações de *bullying* tais como variáveis históricas (e.g., sociodemográficas e familiares), (b) estudos que investiguem o *bullying* fora do ambiente escolar, (c) que apenas descrevem uma análise estatística da

frequência da ocorrência de *bullying* ao longo do tempo, (d) estudos que investiguem o fenômeno tendo como participantes outros membros da comunidade escolar (i.e., *bullying* entre professores, coordenação, diretores e outros funcionários) e não os alunos, (e) estudos que tenham como participantes crianças ou adolescentes com necessidades especiais e, (f) estudos duplicados. Foram encontrados 1328 artigos, sendo recuperados 312 após a remoção dos artigos duplicados. Após a leitura dos resumos, 301 artigos foram excluídos uma vez que não atenderam aos critérios de seleção, restando 11 para análise. Os estudos selecionados que correspondiam aos critérios de seleção da pesquisa foram lidos na íntegra para a realização da coleta de dados. A Figura 1 apresenta de forma esquemática o processo realizado para recuperar e selecionar os artigos publicados até janeiro de 2020.

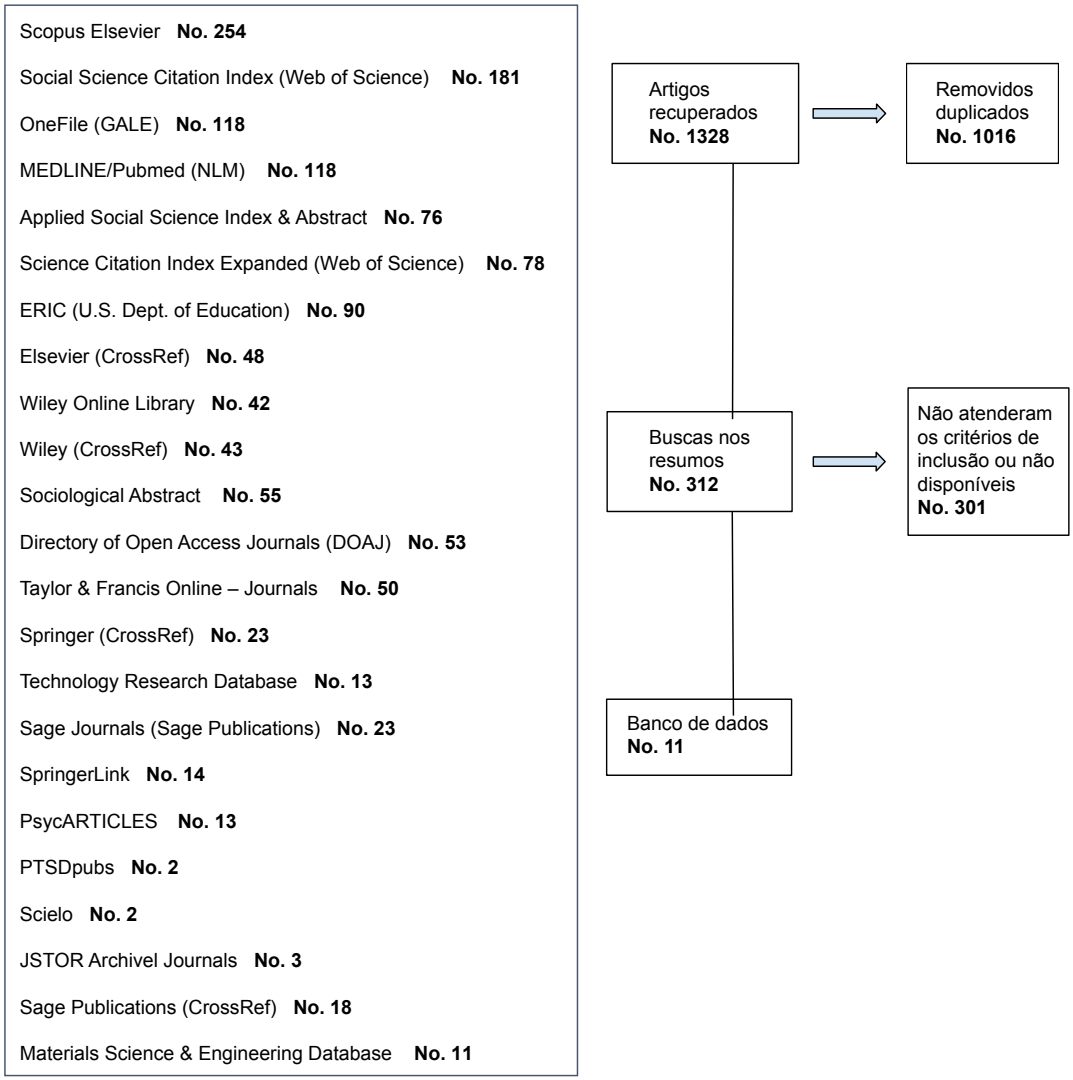

Figura 1. Artigos recuperados e selecionados para análise.

Instrumentos e materiais

Para recuperar e organizar os estudos foi utilizado o *software* Mendeley ® Para a coleta de dados foram utilizados seis protocolos. No

protocolo 1 foram registradas informações para caracterizar os estudos selecionados tais como: um código atribuído para identificar o estudo (ID), o título do estudo, os autores e ano de publicação. No protocolo 2 foram registradas informações referentes a: ID do estudo, trechos selecionados para análise, estímulos antecedentes, respostas e estímulos consequentes. No protocolo 3 foram registrados os trechos dos estudos que continham informações sobre estímulos antecedentes e foram atribuídos nomes para cada conjunto de trechos que apresentavam um tema em comum, formando categorias de classes de estímulos antecedentes.

No protocolo 4 foram registrados os trechos dos estudos que continham informações sobre as respostas, sendo também atribuídos nomes para cada conjunto de trechos que apresentavam um tema em comum, formando categorias de classes de respostas. No protocolo 5, por sua vez, foram registrados os trechos dos estudos que continham informações sobre estímulos consequentes e foram atribuídos nomes para cada conjunto de trechos que apresentavam um tema em comum, formando categorias de classes de estímulos consequentes. Por fim, o protocolo 6 foi utilizado para organizar as classes de estímulos antecedentes, as classes de respostas, as classes de estímulos consequentes e as classes de comportamentos. Os protocolos foram desenvolvidos em planilhas eletrônicas e editor de texto.

Procedimento para a coleta e análise de dados

O procedimento de coleta e análise de dados foi realizado em cinco etapas. As Etapas 1 e 2 corresponderam à coleta de dados e, as Etapas 3, 4 e 5 à análise dos dados.

Na Etapa 1 realizou-se o processo de selecionar e destacar, nos trechos dos estudos, as informações referentes a unidades da tríplice contingência e registrá-las de acordo com a sua função. Nos trechos selecionados, foram destacados, com o uso do recurso 'negrito' do Microsoft Word ®, os componentes do comportamento identificados como: (a) estímulos antecedentes, (b) respostas de *bullying* emitidas pelos indivíduos e (c) consequência das respostas dos autores de *bullying*. Eles foram traduzidos livremente para o idioma português e alocados, de acordo com a sua função, na coluna correspondente do protocolo 2. Para aumentar a fidedignidade dos dados, foi realizada uma avaliação de todas as etapas do estudo por uma juíza, com experiência no uso dos procedimentos desta pesquisa. O cálculo de fidedignidade foi obtido por meio da fórmula: número de concordância entre as duas observadoras em relação aos trechos selecionados para análise, dividido pelo número de concordância mais discordância, multiplicado por 100% (Hall, 1974). Foi obtido 90% de concordância entre as pesquisadoras.

Na Etapa 2 foram realizados os processos de avaliar e adequar a linguagem dos componentes selecionados a partir dos trechos dos artigos. Os componentes que apresentaram uma linguagem inadequada foram eliminados, com o uso do recurso 'tachado' do Microsoft Word ® e, substituídos por descrições mais objetivas, claras, precisas e concisas (De Luca, 2013). A linguagem foi considerada objetiva quando fazia referência a

variáveis direta ou indiretamente observáveis, foi considerada clara e precisa quando escrita de modo a não permitir interpretações dúbias, e concisa quando não apresentava termos desnecessários para compreensão dos componentes comportamentais (De Luca, 2013). A nova linguagem proposta foi destacada em itálico no protocolo 2.

Tabela 1.
Exemplos das etapas 1 e 2 do procedimento de coleta e análise de dados.

Identificação dos artigos	Art. 3, par. 12, p. 1138.
Trecho	"Previous research has revealed that between-classroom variability in bullying can be explained in part by the prevalence of bystander behaviors. The more classmates reinforce bullying and fail to defend the victims, the more often bullying is likely to occur (Kärnä et al. 2010; Nocentini et al. 2013; Salmivalli et al. 2011). In their review, and with reference to previous studies, Saarento and Salmivalli (2015) conclude that bullies might be even more sensitive to reinforcing than defending. It is therefore reasonable to hypothesize that bullying is more prevalent in classrooms in which reinforcing is more common and defending is less common as bystander reactions, although the association between defending and bullying might be weaker than the association between reinforcing and bullying."
Estímulo Antecedente	Sala de aula com maior probabilidade de reforçadores.
Classe de Resposta	Praticar bullying [contra o alvo].
Classe de Estímulo Consequente	Maior probabilidade de reforçamento pelos colegas de classe. Colegas de classe falham em defender o alvo. Maior probabilidade de reforçamento pelos espectadores. Menor probabilidade dos espectadores defenderem os alvos.

Para a análise dos dados, na Etapa 3, as classes de estímulos antecedentes, as classes de respostas e as classes de estímulos consequentes foram categorizadas. As classes de componentes de comportamento foram analisadas e agrupadas de acordo com características em comum, sendo atribuído um nome para cada categoria, utilizando os protocolos 2, 4 e 5.

Na Etapa 4 foi realizado o processo de derivar classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes. O procedimento consistiu em deduzir possíveis componentes de comportamentos a partir de outros componentes já descritos. Por exemplo, se houvesse a descrição de uma resposta de agressão física a colegas, faziam-se perguntas para identificar possíveis antecedentes ou consequentes, por meio das questões: (a) "Diante de quais situações o autor apresenta respostas de agredir fisicamente os colegas?; (b) "Quais são as mudanças no ambiente que decorrem da agressão física do autor contra o alvo?". No caso da falta

de descrição de classes de respostas, as perguntas orientadoras eram as seguintes: (c) "Que respostas o autor de *bullying* emite diante de (...)", sendo as reticências completadas com as classes de estímulos antecedentes identificadas" ou (d) "Que respostas o autor de *bullying* emite e que produzem as consequências (...)" (reticências completadas com as classes de estímulos consequentes identificadas). Tais questões foram utilizadas sempre que havia a descrição de um componente comportamental a partir do qual os outros poderiam ser deduzidos.

Por fim, na Etapa 5, foram criadas e nomeadas categorias e subcategorias gerais de classes de comportamentos. A partir dos dados obtidos nas etapas 3 e 4 do procedimento de análise, agrupou-se os antecedentes de acordo com suas similaridades, e o mesmo se deu com as respostas e consequências, formando-se categorias nomeadas de modo a melhor descrever os dados compilados. As subcategorias, por sua vez, foram criadas e nomeadas a partir do cruzamento das categorias de classes de antecedentes, classes de resposta e classes de consequentes, indicando as diversas possibilidades de relação entre os três componentes. A quantidade de categorias e subcategorias foi determinada *a posteriori*, a partir do esgotamento das possibilidades relacionais entre os componentes comportamentais identificados. As nomeações ocorreram por meio do uso de um verbo no infinitivo e que indicasse a resposta agressiva do autor e, um complemento, indicativo da consequência obtida a partir da resposta agressiva, de modo a ressaltar a função do comportamento. Os nomes atribuídos aos comportamentos foram organizados e apresentados em tabelas.

Resultados

Foi possível identificar que diferentes abordagens teóricas embasaram o desenvolvimento de alguns dos estudos recuperados como a Teoria da Identidade Social (Duffy & Nesdale, 2009), Teoria Microssocial (Malette, 2017), Teoria de Sistemas Relacionais de Desenvolvimento (Nelson et al., 2019), Teoria Socioecológica, Teoria da Autodeterminação, Teoria Atribucional e Teoria Sociocognitiva (Thornberg & Wänström, 2018). Porém, vale destacar que esta informação não foi explicitada em relação a maior parte dos artigos (Cuadrado-Gordillo, 2012; Dijkstra et al., 2008; Fekkes et al., 2005; Salmivalli et al., 2011; Smith, 2016; Tirtayanti et al., 2017; Van Goethem et al., 2010).

Por meio destes estudos foram identificados 111 trechos para análise, os quais apresentaram uma definição/conceituação do *bullying*, descrição de comportamentos de praticar *bullying* ou análises explicativas para a ocorrência e recorrência do fenômeno. Por meio do procedimento utilizado, foram identificadas quantidades diferentes de trechos que apresentaram descrições sobre componentes do comportamento sendo que, a maior parte dos trechos, referia-se às classes de respostas (N = 80) em comparação aos trechos que se referiam às classes de estímulos antecedentes (N = 64) e consequentes (N = 61). De forma similar, a maior parte dos componentes

do comportamento identificados nos trechos referiam-se à classe de respostas (N = 265), conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2.
Dados quantitativos sobre os componentes do comportamento identificados e derivados a partir dos estudos selecionados

	Classe de estímulos antecedentes	**Classe de respostas**	**Classe de estímulos consequentes**
Trechos selecionados a partir dos estudos que apresentaram descrições sobre componentes do comportamento	64	80	61
Componentes do comportamento identificados nos trechos	154	265	184
Componentes derivados, a partir dos elementos identificados nos trechos, relacionados à cada classe de componentes do comportamento	5	4	7
Categorias (classes de componentes) formadas a partir de componentes identificados e derivados	8	7	14
Total de comportamentos propostos a partir das classes de componentes.		133	

A categorização dos componentes dos comportamentos permitiu analisar possíveis relações entre esses eventos. Por meio deste procedimento foi possível identificar 133 classes de comportamentos, sendo a categoria geral de classe de comportamento renomeada de "praticar *bullying*" para "Violentar frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo dano àquele".

Por meio da análise realizada a partir das relações entre as classes de estímulos antecedentes, classes de respostas, classes de estímulos consequentes foi possível propor oito subcategorias gerais de classes de comportamentos que a compõem, as quais envolvem comportamentos que dizem respeito a violentar o alvo de diferentes formas e resolver conflitos de forma inadequada, o que possibilita ao autor de *bullying* demonstrar poder e produzir danos ao alvo. Por meio da Tabela 3 são apresentadas a categorização dos componentes em classes de estímulos antecedentes, classes de respostas, classes de estímulos consequentes; as classes de comportamentos resultantes do procedimento das etapas 3, 4 e 5 e as possíveis contingências de reforçamento e/ou de punição relacionadas ao comportamento do autor.

Tabela 3.
Categoria geral da classe de comportamento: Violentar frequentemente um par de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo dano àquele.

Classes de estímulos antecedentes
Desequilíbrio de poder
Diferença de status social real ou percebida entre autor e o alvo.
Diferença de força física entre autor e alvo.
Diferença de desempenho acadêmico entre autor e alvo.
Diferença de desempenho atlético entre autor e alvo.
Diferença de aparência física real ou percebida entre autor e alvo.
Diferença de status socioeconômico entre o autor e o alvo.
Diferenças entre autor e alvo em relação a outros aspectos (idade e "esperteza").
Locais mais prováveis para a ocorrência do bullying
Na escola.
Dentro da sala de aula.
Ambiente aberto.
Ambiente virtual.
Aspectos grupais que favorecem a ocorrência de bullying
Pertencimento e posição de um indivíduo em um grupo.
Normas grupais.
Difusão de responsabilidades (no grupo pela agressão).
Enfraquecimento do controle de comportamento agressivo
Estímulos discriminativos que sinalizam um ambiente reforçador de práticas de bullying
Possibilidade de causar dano
Identidade dos alvos
Orientação sexual.
Raça/Etnia.
Redes de suporte ao alvo reduzidas
Outros
Conflito do autor com o alvo.
Solicitação de alguém para resolver algum problema com o alvo.
Diante de situações aversivas para o autor que envolvam o alvo.
Diante de situações de competição que envolvam o alvo.
Diante de situações em que há uma comparação de características/desempenhos entre aspectos relacionados ao autor e ao alvo.

(Continuação da Tabela 3.)

Classes de respostas
Agredir um alvo por meio de agressões físicas como bater, empurrar, chutar, fazer o outro tropeçar.
Agredir um alvo por meio de agressões verbais repetidamente como falar conteúdo ofensivo, maldoso, dar apelidos.
Agredir um alvo repetidamente por meio de exclusão social, disseminação de rumores, tomar/destruir de bens materiais, coação, manipular relações entre pares.
Agredir alguém repetidamente.
Enviar a alguém mensagens com um conteúdo ofensivo.
Assediar, provocar, excluir alguém, e/ou utilizar linguagem inapropriada de natureza sexual ou por motivo de raça, incluindo excluir do convívio social.
Manejar inadequadamente os próprios sentimentos negativos.
Expressar sentimentos negativos (raiva, insatisfação, tristeza, perda, etc) por meio de ações físicas como bater, chutar, empurrar direcionados a um par.
Expressar sentimentos negativos (raiva, insatisfação, tristeza, perda, etc) por meio de conteúdo verbais ofensivos direcionados a um par.
Expressar sentimentos negativos (raiva, insatisfação, tristeza, perda, etc) de forma indireta como mensagens de texto com conteúdo ofensivo, fofocas, exclusão social do outro, difamação, danificar bens materiais.

(Continuação da Tabela 3.)

Classes de estímulos consequentes
Espectadores:
Aprovação do comportamento do autor
Respondem de forma passiva às agressões entre pares
Assistência ao autor de bullying pelo espectador
Culpabilização dos espectadores em relação ao alvo das agressões
Comportamento do espectador de defender/apoiar o alvo das agressões
Alvo:
Dano ao alvo decorrente das agressões do autor
Dano físico ao alvo
Dano emocional ao alvo
Prejuízo social/ Dano às relações de pares
Respostas inábeis do alvo em relação às agressões sofridas por ele
Autor:
Demonstração de poder do autor
Dominação do autor (sobre o alvo)
Fortalece a evidência sobre a reduzida força /valor do alvo
Manutenção/Melhora de status social do autor que pratica as agressões
Aumento do círculo de amizades do autor
Fortalecimento da percepção de vantagem física ou emocional do autor em relação ao alvo
Melhora na posição ocupada pelo autor no grupo de pares
Outras pessoas:
Respostas inadequadas dos adultos diante da ocorrência de bullying
Adultos não identificam/ permitem a ocorrência de bullying
Falha na tentativa de adultos de intervirem na prática de bullying
Alvo:
Dano físico ao alvo decorrente das agressões do autor
Dano emocional ao alvo decorrente das agressões do autor
Dano social ao alvo decorrente das agressões do autor
Afastamento do alvo
Autor:
Resolução do conflito
Espectadores
Ganha apoio dos espectadores
Medo dos espectadores em envolver-se com o autor e alvo

(Continuação da Tabela 3.)

Subcategorias gerais de classes de comportamentos
Violentar de forma física frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo danos a aquele.
Violentar de forma verbal frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo danos a aquele.
Violentar de forma social frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo danos a aquele.
Danificar/furtar bens materiais frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo danos a aquele.
Violentar por meio virtual frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo danos a aquele.
Violentar de forma sexual frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo danos a aquele.
Violentar por motivo de raça frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo danos a aquele.
Resolver conflitos com o alvo por meio da expressão inadequada dos próprios sentimentos negativos, de modo que o autor demonstre o seu poder, produzindo danos a aquele.

(Continuação da Tabela 3.)

Possíveis contingências de reforçamento e/ou de punição envolvidas
Espectadores: **Reforço Positivo (R+)** Aprovação do comportamento do autor. Respondem de forma passiva às agressões entre pares. Assistência ao autor de bullying pelo espectador. Culpabilização dos espectadores em relação ao alvo das agressões. **Punição Positiva (P+)** Comportamento do espectador de defender/apoiar o alvo das agressões. **Alvo:** **Reforço Positivo (R+)** Dano ao alvo decorrente das agressões do autor. Dano físico ao alvo. Dano emocional ao alvo. Prejuízo social/ Dano às relações de pares. Respostas inábeis do alvo em relação às agressões sofridas por ele. **Autor:** **Reforço Positivo (R+)** Demonstração de poder do autor. Dominação do autor (sobre o alvo). Fortalece a evidência sobre a reduzida força /valor do alvo. Manutenção/Melhora de status social do autor que pratica as agressões. Aumento do círculo de amizades do autor. Fortalecimento da percepção de vantagem física ou emocional do autor em relação ao alvo. Melhora na posição ocupada pelo autor no grupo de pares. **Outras pessoas:** Respostas inadequadas dos adultos diante da ocorrência de bullying (R+ ou P+ a depender da natureza da resposta). Adultos não identificam/ permitem a ocorrência de bullying (R+). Reforço Positivo (R+). Falha na tentativa de adultos de intervirem na prática de bullying. **Alvo:** **Reforço Positivo (R+)** Dano físico ao alvo decorrente das agressões do autor Dano emocional ao alvo decorrente das agressões do autor Dano social ao alvo decorrente das agressões do autor **Reforço negativo (R-)** Afastamento do alvo **Autor:** **Reforço negativo (R-)** Resolução do conflito **Espectadores:** **Reforço Positivo (R+)** Ganha apoio dos espectadores Medo dos espectadores em envolver-se com o autor e alvo

A partir dos dados apresentados na última coluna da Tabela 3, é possível observar que a maioria dos estímulos consequentes ao comportamento do autor podem aumentar a probabilidade de os comportamentos violentos ocorrerem. Tais estímulos são provenientes tanto dos espectadores quanto dos próprios alvos de *bullying* e, em sua maioria, caracterizam-se por contingências de reforçamento positivo. Por exemplo, ao violentar um alvo por meio de agressões físicas como bater, empurrar, chutar, fazer o outro tropeçar, o autor poderá ter seu comportamento aprovado pelo espectador. Esta consequência poderá aumentar a probabilidade de este comportamento ocorrer novamente. Outras consequências que envolvem o comportamento do espectador, como um prejuízo ao alvo (e.g., dano ao alvo decorrente das agressões do autor) ou a melhora de status social do autor que pratica as agressões podem exercer o mesmo efeito sobre o comportamento.

Além disso, ao examinar a relação entre cada uma das classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos consequentes, foi possível identificar e nomear 124 classes de comportamentos mais específicas (Tabela 4) que constituem essas oito subcategorias gerais de classes de comportamentos.

Tabela 4.
Classes de comportamentos específicas que constituem as subclasses gerais relativas a "Violentar frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo dano àquele".

Subcategoria geral da casse de comportamento: Violentar de forma física frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo dano àquele
Agredir fisicamente de forma frequente um alvo tendo seus comportamentos aprovados pelos espectadores
Agredir fisicamente de forma frequente um alvo sem interferência dos espectadores
Agredir fisicamente de forma frequente um alvo com assistência dos espectadores
Agredir fisicamente de forma frequente alvo sendo este responsabilizado pelos espectadores
Agredir fisicamente de forma frequente um alvo sendo este defendido pelos espectadores
Produzir dano físico ao alvo decorrente das agressões físicas
Produzir danos emocionais ao alvo decorrente das agressões físicas
Produzir danos sociais ao alvo decorrente das agressões físicas
Agredir, frequentemente e com ações diretas, um alvo que apresenta respostas inábeis para se defender
Evidenciar seu próprio domínio sobre o alvo a partir de ações agressivas
Evidenciar a reduzida força do alvo a partir de ações agressivas
Evidenciar a reduzida importância do alvo a partir de ações agressivas
Evidenciar as vantagens do autor sobre o alvo a partir de ações fisicamente agressivas
Ganhar prestígio a partir das agressões físicas frequentes direcionadas ao alvo
Ganhar amigos a partir das agressões físicas frequentes direcionadas ao alvo
Ganhar vantagens dentro do grupo de pares
Agredir frequentemente um alvo com ações diretas sem interferências de adultos
Efetivar agressão física mesmo com a interferência de adultos

(Continuação da Tabela 4.)

Subcategoria geral da classe de comportamento: Violentar de forma verbal frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo danos àquele.
Agredir verbalmente de forma frequente um alvo tendo seus comportamentos aprovados pelos espectadores
Agredir verbalmente de forma frequente um alvo sem interferência dos espectadores
Agredir verbalmente de forma frequente um alvo com a assistência dos espectadores
Agredir verbalmente de forma frequente alvo sendo este responsabilizado pelos espectadores
Agredir verbalmente de forma frequente um alvo sendo este defendido pelos espectadores
Produzir danos emocionais ao alvo decorrente das agressões verbais
Produzir danos sociais ao alvo decorrente das agressões verbais
Agredir verbalmente de modo frequente um alvo que apresenta respostas inábeis para se defender
Evidenciar seu próprio domínio sobre o alvo a partir de ações agressivas
Evidenciar a reduzida importância do alvo a partir de ações agressivas
Evidenciar as vantagens do autor sobre o alvo a partir de ações agressivas
Ganhar prestígio a partir das agressões verbais frequentes direcionadas ao alvo
Ganhar amigos a partir das agressões verbais frequentes direcionadas ao alvo
Ganhar de vantagens dentro do grupo de pares a partir das agressões verbais frequentes a um alvo
Agredir verbalmente e frequentemente um alvo sem interferências de adultos
Efetivar agressão verbal mesmo com a interferência de adultos
Subcategoria geral da classe de comportamento: Violentar de forma social frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo danos àquele.
Prejudicar socialmente de forma frequente um alvo tendo seus comportamentos aprovados pelos espectadores
Prejudicar socialmente de forma frequente um alvo sem a interferência dos espectadores
Prejudicar socialmente de forma frequente um alvo com a assistência dos espectadores
Prejudicar socialmente de forma frequente alvo um de modo que ele seja responsabilizado pelos espectadores
Prejudicar socialmente de forma frequente um alvo sendo este defendido pelos espectadores
Produzir danos emocionais ao alvo decorrente das agressões sociais
Produzir danos sociais ao alvo decorrente das agressões sociais
Prejudicar socialmente de modo frequente um alvo que apresenta respostas inábeis para se defender
Evidenciar seu próprio domínio sobre o alvo a partir de ações agressivas
Evidenciar a reduzida importância do alvo a partir de ações agressivas
Evidenciar as vantagens do autor sobre o alvo decorrentes de ações agressivas
Ganhar prestígio a partir das agressões sociais frequentes direcionadas ao alvo
Ganhar amigos a partir das agressões sociais frequentes direcionadas ao alvo
Ganhar vantagens no grupo de pares
Prejudicar socialmente de forma frequente um alvo sem interferências de adultos
Efetivar prejuízo social mesmo com a interferência de adultos

(Continuação da Tabela 4.)

Subcategoria geral da classe de comportamento: Causar danos materiais frequentemente a um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo consequências negativas àquele.
Causar prejuízo material de forma frequente um alvo tendo seus comportamentos aprovados pelos espectadores
Causar prejuízo material de forma frequente um alvo sem interferência dos espectadores
Causar prejuízo material de forma frequente um alvo com a assistência dos espectadores
Causar prejuízo material de forma frequente um alvo sendo este responsabilizado pelos espectadores
Causar prejuízo material de forma frequente um alvo sendo este defendido pelos espectadores
Produzir danos emocionais do alvo decorrente dos prejuízos materiais
Causar prejuízo material de forma frequente um alvo que apresenta respostas inábeis para se defender
Evidenciar seu próprio domínio sobre o alvo a partir de ações agressivas
Evidenciar a reduzida importância do alvo a partir de ações agressivas
Evidenciar as vantagens do autor sobre o alvo decorrentes de ações agressivas
Ganhar prestígio a partir das agressões materiais frequentes direcionadas ao alvo
Ganhar amigos a partir das agressões materiais frequentes direcionadas ao alvo
Ganhar vantagens no grupo de pares
Causar prejuízo material de forma frequente um alvo sem a interferência de adultos
Efetivar prejuízo material mesmo com a interferência de adultos
Subcategoria geral da classe de comportamento: Violentar por meio virtual frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo danos àquele.
Ofender um alvo por mensagens e ter esse comportamento aprovado pelos espectadores
Ofender um alvo por mensagens sem interferência de espectadores
Ofender um alvo por mensagens com a ajuda de espectadores
Ofender um alvo por mensagem sendo este responsabilizado, pelas ofensas, pelos espectadores
Ofender um alvo por mensagens sendo este defendido pelos espectadores
Ofender por mensagens de forma frequente um alvo que apresenta respostas inábeis para se defender
Produzir danos emocionais ao alvo decorrente de ofensas por mensagens
Produzir danos sociais ao alvo decorrente de ofensas por mensagens
Produzir danos às relações de pares por mensagens
Evidenciar seu próprio domínio sobre o alvo a partir de ações agressivas
Evidenciar a reduzida importância do alvo a partir de ações agressivas
Evidenciar vantagens do autor sobre o alvo decorrentes de ofensas virtuais
Ganhar popularidade/seguidores virtuais por meio de mensagens de conteúdos ofensivos direcionados a um alvo
Ganhar vantagens em grupos virtuais decorrentes de mensagens de conteúdos ofensivos direcionados a um alvo
Ofender por meio virtual anonimamente um alvo sem a interferência de adultos
Efetivar o envio de mensagens ofensivas mesmo com a interferência de adultos

(Continuação da Tabela 4.)

Subcategoria geral da classe de comportamento: Violentar de forma sexual frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo danos àquele.
Praticar agressões de natureza sexual aprovadas pelos espectadores
Praticar agressões de natureza sexual sem interferência dos espectadores
Praticar agressões de natureza sexual com auxílio dos espectadores
Praticar agressões de natureza sexual cuja responsabilidade é atribuída ao alvo pelos autores
Praticar agressões de natureza sexual com interferência favorável dos espectadores em relação ao autor
Produzir danos físicos ao alvo decorrente das agressões de natureza sexual
Produzir danos emocionais ao alvo decorrente das agressões de natureza sexual
Produzir danos sociais ao alvo decorrente de agressões de natureza sexual
Agredir de modo sexual e de forma frequente um alvo que apresenta respostas inábeis para se defender
Evidenciar seu próprio domínio sobre o alvo a partir de agressões de natureza sexual
Evidenciar a reduzida força do alvo a partir de agressões de natureza sexual frequentes direcionadas ao alvo
Evidenciar a reduzida importância do alvo a partir de agressões de natureza sexual frequentes direcionadas ao alvo
Evidenciar vantagens do autor sobre o alvo a partir de agressões de natureza sexual frequentes direcionadas ao alvo
Ganhar prestígio a partir das agressões de natureza sexual frequentes direcionadas ao alvo
Ganhar amigos a partir das agressões de natureza sexual frequentes direcionadas ao alvo
Ganhar vantagens no grupo de pares em decorrência das agressões de natureza sexual
Praticar agressões de natureza sexual de forma anônima
Efetivar a prática de agressões de natureza sexual mesmo com a interferência de adultos
Subcategoria geral da classe de comportamento: Violentar por motivo de raça frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo danos àquele.
Praticar agressões de natureza racial aprovado pelos espectadores
Praticar agressões de natureza racial sem interferência dos espectadores
Praticar agressões de natureza racial com auxílio dos espectadores
Praticar agressões de natureza racial cuja responsabilidade é atribuída ao alvo pelos autores
Praticar agressões de natureza racial com interferência dos espectadores
Produzir danos físicos ao alvo decorrente de agressões de natureza racial
Produzir danos emocionais ao alvo decorrente de agressões de natureza racial
Produzir danos sociais ao alvo decorrente de agressões de natureza racial
Agredir de modo racial e de forma frequente um alvo que apresenta respostas inábeis para se defender
Evidenciar seu próprio domínio sobre o alvo a partir de agressões de natureza racial
Evidenciar a reduzida importância do alvo a partir de agressões de natureza racial
Evidenciar a reduzida importância do alvo a partir de agressões de natureza racial
Evidenciar vantagens do autor sobre o alvo a partir de agressões de natureza racial frequentes direcionadas ao alvo
Ganhar prestígio a partir das agressões de natureza racial frequentes direcionadas ao alvo
Ganhar amigos a partir das agressões de natureza racial frequentes direcionadas ao alvo
Ganhar vantagens no grupo dos pares em decorrência das agressões de natureza racial
Praticar agressões de natureza racial de forma anônima
Efetivar a prática de agressões de natureza racial mesmo com a interferência de adultos

(Continuação da Tabela 4.)

Subcategoria geral da classe de comportamento: Resolver conflitos com o alvo por meio da expressão inadequada dos próprios sentimentos negativos, de modo que o autor demonstre o seu poder, produzindo danos àquele.
Causar dano físico ao alvo por meio da expressão inadequada de sentimentos negativos
Causar dano emocional ao alvo por meio da expressão inadequada de sentimentos negativos
Causar dano social ao alvo por meio da expressão inadequada de sentimentos negativos
Afastar-se do autor
Resolver conflitos com o alvo por meio da expressão inadequada de sentimentos negativos
Ter a expressão de sentimentos negativos apoiada por espectadores
Produzir medo nos colegas (espectadores) por meio da expressão inadequada de sentimentos negativos

Dentre as subcategorias identificadas, destacam-se duas que envolvem comportamentos relativos a violentar o alvo de diferentes formas e resolver conflitos de forma inadequada, os quais compõem a classe geral de comportamento "violentar frequentemente um par de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo dano àquele". Por fim, por meio da Tabela 4, é possível evidenciar uma variedade de classes de comportamentos relacionadas às subcategorias gerais de comportamentos como a prática de violência física, verbal, social, virtual, a prática de violência por motivo de raça, a prática de danos materiais e a resolução de conflitos por meio da expressão inadequada de sentimentos.

Discussão

A partir dos 111 trechos selecionados para análise, foi possível identificar uma diversidade de abordagens teóricas que embasam as explicações sobre o comportamento de praticar *bullying* e a escassez de artigos desenvolvidos com base na Análise do Comportamento. A maior parte dos estudos define e explica a prática de *bullying* a partir de classes de respostas do autor, como por exemplo o autor empurrar, chutar, xingar, apelidar, excluir socialmente, causar danos materiais, etc., o que implica em uma simplificação conceitual em relação a este comportamento. Ao considerar o comportamento de praticar *bullying* apenas como as respostas emitidas pelo autor, além de tornar pouco evidente o "quando" e o "porquê" os organismos se comportam de modo agressivo, a propriedade relacional do comportamento, que evidencia a dependência do fazer de um organismo em relação ao ambiente, também fica comprometida.

Por meio das contribuições da Análise Experimental do Comportamento é possível compreender que o termo comportamento envolve mais do que descrever apenas as ações características de um indivíduo (Botomé, 2001). Comportamento pode ser definido como um conjunto de relações funcionais entre aquilo que o organismo faz e o ambiente em que o faz, sendo considerados como ambiente o que acontece antes, ou junto da ação de um organismo, e o que acontece após essa ação (Botomé, 2001; Haydu, 2009). Essa conceituação faz referência a três eventos que compõem

um comportamento sendo eles: a situação em que a ação dos indivíduos ocorre (ou classes de estímulos antecedentes), as ações deles (ou classes de respostas do organismo) e as consequências destas respostas (ou classes de estímulos consequentes) (Botomé, 2001; Skinner, 1953/1998).

Nesta pesquisa, por meio da categorização dos componentes dos comportamentos, foi possível evidenciar que a aprovação do comportamento do autor pelos espectadores, a assistência do espectador ao autor nas situações de agressão, a culpabilização do alvo, o dano físico/emocional/social provocado ao alvo, as respostas inábeis dos alvos em relação à agressão, a manutenção/melhora de status social do autor, por exemplo, podem ser potencialmente reforçadores ao comportamento de "Violentar frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo dano àquele". Portanto, fazer referência ao comportamento de um indivíduo limitando-se à descrição topográfica de suas ações não deixa claras e nem explícitas as relações de troca que ocorrem entre o ambiente e o indivíduo, o que torna menos evidente a função do comportamento. Ao explicitar os componentes do comportamento, é possível encontrar os determinantes para a sua ocorrência, obter informações que possibilitem predizê-lo e controlá-lo, além de identificar e nomear quais comportamentos estão ocorrendo (Botomé, 2001). Essas análises poderão subsidiar pesquisas futuras a fim de investigar empiricamente as variáveis que mantêm a ocorrência e a recorrência da prática de *bullying*.

Nas classes de comportamentos identificadas é possível notar as recombinações de formas de agressão com uma diversidade de possíveis consequências reforçadoras (e.g., causar prejuízo material de forma frequente a um alvo, tendo seus comportamentos aprovados pelos espectadores, ou sem interferência dos espectadores, ou com assistência dos espectadores, ou a um alvo com respostas inábeis de defesa; agredir verbalmente e frequentemente o alvo, de modo a ganhar prestígio, ou ganhar amigos, ou ganhar vantagens dentro de um grupo etc.). Esses resultados indicam a característica da multideterminação dos comportamentos que compõem o *bullying*, e ao mesmo tempo, sinalizam a complexidade desses, bem como caminhos para sua análise e controle. Peace (2016) indica que, além da atenção social, as respostas de agressão do autor podem ser seguidas de itens de preferência que tendem a reforçar o comportamento do autor. A autora ainda discute que consequências produzidas pelo comportamento do autor como fuga de estimulação aversiva, controle do ambiente (que permite o acesso a diversas recompensas) e, possivelmente, o reforço automático devido às consequências fisiológicas prazerosas que o agredir provoca, também podem agir como reforçadores do comportamento do autor. Observa-se que as consequências do comportamento do autor podem ser provenientes de diferentes fontes como o comportamento do espectador, do alvo, do grupo de amigos e dos professores. Vale destacar que intervenções que envolvem todos os membros da comunidade escolar como alunos, professores, demais funcionários e pais, parecem ser as

mais eficazes no que diz respeito a reduzir os comportamentos de *bullying* (Gaffney et al., 2019; Lund et al., 2012).

Ainda, por meio dos resultados foi possível observar que uma série de classes de estímulos antecedentes (e.g., desequilíbrio de poder entre autor e alvo, locais mais prováveis para a ocorrência de *bullying*, aspectos grupais que favorecem a ocorrência de *bullying* etc.) podem sinalizar ao autor que a ocorrência de respostas agressivas (e.g., agredir um alvo por meio de ações físicas, verbais etc.) resultarão em consequências potencialmente reforçadoras, produzidas por espectadores, alvos e adultos diante destas agressões (e.g., aprovação do comportamento do autor pelo espectador; danos ao alvo, decorrentes das agressões do autor; melhora na posição ocupada pelo autor no grupo de pares). Esses dados corroboram aqueles publicados por Salmivalli (2010) que destaca que a busca do autor por status dentro de um grupo e as intervenções realizadas pelos espectadores em favor do alvo podem, mesmo que sutilmente, dar um "feedback positivo" para o autor, aumentando a frequência das agressões por parte deste. Identificar os estímulos antecedentes para a ocorrência de *bullying* pode ter implicações para o planejamento de intervenções a fim de extinguir ou minimizar a ocorrência desse tipo de violência no ambiente escolar. Por exemplo, ao identificar os locais mais prováveis para a ocorrência de *bullying* é possível planejar estratégias de intervenção como supervisionar os alunos nos diferentes ambientes da escola (Olweus, 1991).

Em relação à substituição da expressão "praticar *bullying*" por "violentar frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo dano àquele", pode-se argumentar que esta se apresenta como uma alternativa mais bem operacionalizada. Embora a expressão "Praticar *bullying*" seja conhecida em diferentes áreas do conhecimento e, por este motivo, contribui para o diálogo com outros profissionais, é uma expressão vaga que não esclarece as propriedades de violência, frequência e em relação a quem se responde, assim como não explicita a consequência e função das agressões. Enquanto o termo mais tradicional indica uma análise focada na resposta do autor, a expressão para nomear essa classe geral de comportamentos, sugerida neste estudo, enfatiza a relação funcional da prática de *bullying* e indica a consequência como a variável a ser analisada em diferentes contextos e que pode ser manipulada visando à diminuição ou extinção desses comportamentos agressivos. Portanto, praticar *bullying* pode ser compreendido como "violentar frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo dano àquele".

Historicamente, os comportamentos agressivos foram selecionados em um contexto passado no qual sua função de afugentar e/ou prejudicar os predadores era reforçadora em nível de sobrevivência da espécie e do indivíduo. Contudo, em muitos contextos sociais atuais, esses tipos de comportamentos não são mais necessários, e busca-se condicioná-los e consequenciá-los de diversas maneiras, a fim de evitar respostas incompatíveis com valores culturais, por exemplo (Skinner, 1969/1974). Mudanças no comportamento ocorrem quando há mudanças nas contingências de

reforço (Meyer, 2003). Portanto, os dados deste estudo poderão fornecer informações que possibilitem predizer e controlar comportamentos por meio da alteração de contingências, auxiliando no desenvolvimento de capacitações voltadas a estudantes, profissionais e/ou adultos para identificarem e intervirem em situações de *bullying* de sorte que seja possível reduzir ou eliminar a ocorrência deste fenômeno no ambiente escolar.

A Análise Funcional, ferramenta proposta pela Análise do Comportamento, viabiliza identificar as relações entre antecedentes, respostas e consequentes. Estas relações são estabelecidas a partir da especificação da ocasião em que a resposta do indivíduo ocorre, a própria resposta e as consequências reforçadoras, por meio da qual é possível identificar as contingências que determinam a ocorrência, a manutenção e/ou a extinção de um determinado comportamento (Meyer, 2003; Skinner, 1953/1998). Ao sistematizar os componentes do comportamento e construir categorias a partir das classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes, foi possível evidenciar algumas variáveis constituintes da classe geral de comportamento nomeada de "Violentar frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo dano àquele", assim como os comportamentos que o compõem. Vale destacar que neste trabalho foi realizada uma avaliação funcional, portanto, os dados coletados por meio da literatura deverão ser testados empiricamente.

Ainda que os resultados apresentados possibilitem maior visibilidade acerca das variáveis das quais os comportamentos de praticar *bullying* são função, os dados coletados por meio de uma revisão da literatura, diferentemente das pesquisas in loco, inviabilizam observações diretas das contingências presentes no ambiente escolar. Sugere-se que futuras pesquisas possam realizar uma análise funcional por meio da observação direta e sistemática das contingências envolvidas na prática de *bullying* em diferentes contextos e com alunos de diferentes idades, além de testar se as variáveis descritas nesta pesquisa controlam e definem o que foi denominado de "Violentar frequentemente um par, de modo que o autor demonstre o seu poder produzindo dano àquele".

Referências dos estudos incluídos na análise

Cuadrado-Gordillo, I. (2012). Repetition, power imbalance, and intentionality: Do these criteria conform to teenagers' perception of *bullying*? A role-based analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, *27*(10), 1889–1910. https://doi.org/10.1177/0886260511431436

Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: *Bullying* behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*(8), 1289–1299. https://doi.org/10.1007/s10802-008-9251-7

Duffy, A. L., & Nesdale, D. (2009). Peer groups, social identity, and children's *bullying* behavior. *Social Development*, *18*(1), 121–139. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00484.x

Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., & Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). *Bullying*: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in *bullying* behavior. *Health Education Research*, *20*(1), 81–91. https://doi.org/10.1093/her/cyg100

Malette, N. (2017). Forms of fighting: A micro-social analysis of *bullying* and in-school violence. *Canadian Journal of Education*, *40*(1), 1–29. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136160.pdf

Nelson, H. J., Burns, S. K., Kendall, G. E., & Schonert-Reichl, K. A. (2019). Preadolescent children's perception of power imbalance in *bullying*: A thematic analysis. *PLoS ONE*, *14*(13), 1–16. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0211124

Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of *bullying* behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *40*(5), 668–676. http://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090

Smith, P. K. (2016). *Bullying*: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, *10*(9), 519–532. https://doi.org/10.1111/spc3.12266

Tirtayanti S., Nurjannah I., & Lusmilasari L. (2017). Association between emotional development and *bullying* behavior in children at the elementary school. *Belitung Nursing Journal*, *3*(5), 585–594. https://doi.org/10.33546/bnj.115

Thornberg, R., & Wänström, L. (2018). *Bullying* and its association with altruism toward victims, blaming the victims, and classroom prevalence of bystander behaviors: a multilevel analysis. *Social Psychology of Education*, *21*(5), 1133–1151. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9457-7

Referências

Armitage, R. (2021). *Bullying* in children: Impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*, *5*(1), 1–8. https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939

Botomé, S. P. (2001). A noção de comportamento. Em H. P. M. Feltes & U. Zilles (Orgs.), *Filosofia: Diálogo de horizontes* (pp. 687–708). EDUCS, EDIPUCRS.

Cleary, S.D. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors. *Adolescence*, *35*, 671–682.

Crochík, J. L. (2012). Fatores psicológicos e sociais associados ao *bullying*. *Psicologia Política*, *12*(24), 211–229. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200003&lng=pt&tlng=pt.

De Luca, G. G. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações"* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122722

Esbensen, F-A & Carson, D. C. (2009). Consequences of being bullied: Results from a longitudinal assessment of *bullying* victimization in a multisite sample of american students. *Youth & Society*, *41*(2), 209–233. https://doi.org/10.1177/0044118x09351067

Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., & Verloove-Vanhorick, S.P. (2004). *Bullying* behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of Pediatrics*, *144*(1), 17–22. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2003.09.025

Fox, B.H., Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2012). Successful *bullying* prevention programs: Influence of research design, implementation features, and program components. *International Journal of Conflict and Violence*. *6*(2), 273–283. https://doi.org/10.4119/ijcv-2918

Gaffney, H., Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2019). Examining the effectiveness of school-*bullying* intervention. Programs globally: A meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, *1*, 14–31. https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4

Hall, R. V. (1974). *Managing behavior – behavior modification: The measurement of behavior*. H & H Enterprises.

Haydu, V. B. (2009). Compreendendo os processos de interação do homem com seu meio ambiente. Em S. R. Souza & V. B. Haydu (Orgs.), *Psicologia comportamental aplicada: Avaliação e intervenção nas áreas do esporte, clínica, saúde e educação* (pp. 9–35). EDUEL

Kaess, M. (2018). *Bullying*: Peer-to-peer maltreatment with severe consequences for child and adolescent mental health. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *27*, 945–947. https://doi.org/10.1007/s00787-018-1201-5

Lund, E. L., Blake, J. J., Ewing, H. K., & Banks, C. S. (2012). School counselors' and school psychologists' *bullying* prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence*, *11*, 246–265. https://doi.org/10.1080/15388220.2012.682005

Martins, N. V., & Almario, A. (2012). *Bullying*: Uma perspectiva sobre o agressor. *Revista da Universidade Ibirapuera*, *4*, 17–21. http://revistaunib.com.br/vol4/42.pdf

Menestrel, S. (2020). Preventing *bullying*: Consequences, prevention, and intervention. *Journal of Youth Development*, *15*(3), 8–26. https://doi.org/10.5195/jyd.2020.945

Meyer, S. (2003). Análise funcional do comportamento. Em C. E. Costa, J. C. Luzia, & H. H. N. Sant'Anna (Orgs.), *Primeiros passos em análise do comportamento e cognição* (pp. 71–91). ESETec Editores Associados.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, *12*(4), 495–510. https://doi.org/10.1007/BF03172807

Peace, J.S. (2016). A behavior-analytic perspective on *bullying*. *Behavior Analysis Quarterly*, *2*(3), 22–30.

Salmivalli, C. (2010). *Bullying* and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, *15*(2), 112–120. https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007

Salmivalli, C., & Voeten, R. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in *bullying* situations. *International Journal of Behavioral Development*, *28*(3), 246–258. https://doi.org/10.1080/01650250344000488

Schultz, N.C. W., Duque, D. F., Silva, C.F. , Souza, C. D., Assini, L. C., & Carneiro, M.G. M. (2012). A compreensão sistêmica do bullying. *Psicologia em Estudo*, *17*(2), 247–254. https://doi.org/10.1590/S1413-73722012000200008

Skinner, B. F. (1998). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov & R. Azzi, Trads.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1953.)

Skinner, B. F. (1974). A solução ambiental. Em B. F. Skinner (R. Moreno, Trads.), *Contingências de reforço: Uma análise teórica* (pp. 211–222). Abril Cultural. (Obra original publicada em 1969.)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). School Violence and *bullying*: Global status report. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970\

Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with *bullying* in primary school children. *British Medical Journal*, *313*, 17–19. https://doi.org/10.1136/bmj.313.7048.17

Wang, H., Tang, J., Dill, S.E, Xiao, J., Boswell, M., Cousineau, C., & Rozelle, S. (2022). *Bullying* victims in rural primary schools: Prevalence, correlates, and consequences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(2), 765. https://doi.org/10.3390/ijerph19020765