

**EFEITOS DE INTERVENÇÕES INCIDENTALS E ESTRUTURADAS EM
HABILIDADES SOCIAIS PARA A DIMINUIÇÃO DE COMPORTAMENTOS
EXTERNALIZANTES E INTERNALIZANTES EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

**EFFECTS OF INCIDENTAL AND STRUCTURED INTERVENTIONS ON SOCIAL
SKILLS FOR THE REDUCTION OF EXTERNALIZING AND INTERNALIZING
BEHAVIORS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS**

Lara Arruda Munduruca

Victória Mabily Cavalin

Orientadora: Alessandra Ackel Rodrigues

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar os efeitos de intervenções estruturadas e incidentais em habilidades sociais na redução de sintomas internalizantes e externalizantes em crianças e adolescentes. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, realizada nas bases PubMed, BVS, EBSCO e Scielo, entre 2020 e 2025. Foram incluídos oito estudos que atenderam aos critérios de inclusão, os quais abordaram, em sua maioria, intervenções com delineamentos experimentais e quase-experimentais e medidas de auto e heterorelato. As intervenções utilizadas foram predominantemente estratégias estruturadas, com foco em habilidades como autocontrole, empatia, assertividade e regulação emocional. Observou-se redução significativa de comportamentos externalizantes, especialmente agressividade, impulsividade e problemas de conduta, e, em menor escala, melhora de sintomas internalizantes, como ansiedade e depressão. As intervenções incidentais, embora menos frequentes, apresentaram potencial para ampliar a generalização e a sustentabilidade dos ganhos sociais, favorecendo engajamento e pertencimento em contextos naturais de convivência. Conclui-se que ambas as modalidades são eficazes, porém complementares: enquanto as estratégias estruturadas promovem aquisição rápida e mensurável de repertórios sociais, as incidentais contribuem para sua consolidação e manutenção. Evidencia-se a necessidade de mais estudos comparativos e de maior representatividade de intervenções naturalísticas no contexto

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

brasileiro, integrando família, escola e comunidade para fortalecer a prevenção em saúde mental infantojuvenil.

Palavras-chave: habilidades sociais; ensino incidental; ensino estruturado; sintomas internalizantes; sintomas externalizantes.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the effects of structured and incidental interventions on social skills in reducing internalizing and externalizing symptoms in children and adolescents. This is an integrative literature review conducted in the PubMed, BVS, EBSCO, and SciELO databases between 2020 and 2025. Eight studies that met the inclusion criteria were included, most of which addressed interventions with experimental or quasi-experimental designs and used self-report and hetero-report measures. The interventions were predominantly structured strategies focused on skills such as self-control, empathy, assertiveness, and emotional regulation. A significant reduction in externalizing behaviors was observed, particularly in aggression, impulsivity, and conduct problems, as well as a smaller but noticeable improvement in internalizing symptoms, such as anxiety and depression. Although less frequent, incidental interventions showed potential to enhance the generalization and sustainability of social gains, promoting engagement and a sense of belonging in natural social contexts. It is concluded that both modalities are effective yet complementary: while structured strategies promote rapid and measurable acquisition of social repertoires, incidental ones contribute to their consolidation and maintenance. The findings highlight the need for further comparative studies and greater representation of naturalistic interventions in the Brazilian context, integrating family, school, and community efforts to strengthen child and adolescent mental health prevention.

Keywords: social skills; incidental teaching; structured teaching; internalizing symptoms; externalizing symptoms.

INTRODUÇÃO

A infância é o período no qual se inicia a socialização, proporcionando o aprendizado e internalização de padrões culturais e morais. Para isso, faz-se muito

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

importante a participação guiada do adulto em atividades rotineiras da criança, facilitando o desenvolvimento de estratégias de autorregulação para promover uma busca de autonomia futura (Papalia; Feldman, 2013). Já a adolescência é o período de transição da infância para a fase adulta, o que é marcado por vasta mudança física, cognitiva, emocional e social (Goossens, 2006). Além disso, é a fase na qual os indivíduos anseiam sua autonomia e identidade individual, buscando grupos com interesses similares, maior aproximação de amigos e afastamento da família, o que pode gerar conflitos e possibilitar maior engajamento dos jovens em comportamentos de risco (Papalia; Feldman, 2013).

Na literatura, as dificuldades encontradas nestes períodos da vida costumam ser divididas em problemas internalizantes e externalizantes. Os primeiros se relacionam a crianças com sintomas ansiosos, depressivos ou comportamentos mais introspectivos, tendendo ao isolamento (Hinshaw, 1987). Já os segundos referem-se a comportamentos que tendem a apresentar características agressivas, delinquentes, problemas de conduta, hiperatividade ou déficit de atenção (Achenbach; Edelbrock, 1978).

Com relação ao desenvolvimento de psicopatologias na infância e adolescência, há a necessidade de pontuar o equilíbrio entre fatores de risco e proteção. O primeiro promove a exposição do indivíduo a adversidades, aumenta a chance de desenvolvimento de problemas psicológicos e prejudica o desenvolvimento saudável, sendo exemplificado por fatores tais como violência física, psicológica ou sexual, negligência parental, baixo nível socioeconômico, transtornos mentais presentes na família, entre outros (Maia; Williams, 2005). O segundo protege o indivíduo a adversidades, atenua a chance de desenvolvimento de problemas psicológicos e favorece o desenvolvimento saudável, sendo caracterizado por uma família amorosa, responsiva, fatores internos da criança mais adaptativos, estabilidade socioeconômica, ambiente estimulador e contato social benéfico com pares (Rae-Grant *et al.*, 1989). Ambientes marcados com maior concentração de fatores de risco, quando associados com habilidades sociais parentais reduzidas, favorecem o surgimento e manutenção de problemas internalizantes e externalizantes (Rovaris *et al.*, 2025).

Pode-se definir habilidades sociais como comportamentos sociais que produzem resultados positivos quando manifestados, sendo que são importantes

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

habilidades para todas as etapas do desenvolvimento humano. Tratam-se de comportamentos sociais aceitos e valorizados em determinada cultura. Para sua classificação, dividem-nas em 9 classes, sendo elas: comunicação, civilidade, fazer e manter amizade, empatia, assertividade, expressar solidariedade, manejo de conflito e resolver problemas interpessoais, expressar afeto e intimidade, coordenar grupo e falar em público. O conceito de Habilidades Sociais visa responder à pergunta "O que e como o participante da interação fez?", trazendo aspectos de componentes do desempenho referente a resposta de tal participante (Del Prette; Del Prette, 2017).

Além disso, as habilidades sociais que são adquiridas durante a infância, como a comunicação, a expressividade e a facilidade nas interações, são vistas como importantes fatores de proteção no desenvolvimento infantil. Deste modo, favorecem relações mais positivas com adultos e colegas, o que pode se traduzir em respeito, amizade, valorização no grupo e um convívio diário mais saudável. Nesse sentido, a competência social mostra uma relação positiva com diferentes indicadores de adaptação, como o desempenho escolar, a autonomia, a responsabilidade e a cooperação. Além disso, ao estimular atitudes como empatia, bom humor, independência e resolução de problemas, essas habilidades fortalecem a capacidade da criança de lidar com situações desafiadoras e estressantes, contribuindo para um desenvolvimento mais equilibrado e satisfatório (Del Prette; Del Prette, 2005).

A competência social, por sua vez, além de avaliar a qualidade de um desempenho em uma situação social, olha para a efetividade do resultado, considerando as demandas das tarefas interpessoais (Del Prette; Del Prette, 2017). Crianças socialmente competentes tem se mostrado com maior qualidade de vida, por apresentarem mais comportamentos adaptativos, como cooperação, responsabilidade, rendimento acadêmico e independência (Del Prette; Del Prette, 2005).

Já a competência social reduzida pode indicar a presença de transtornos psicológicos, estar relacionada aos efeitos provocados por esses quadros ou ainda servir como indício de possíveis dificuldades em etapas futuras do desenvolvimento. As barreiras nas interações sociais, nesse contexto, estão principalmente associadas à carência de habilidades sociais, com destaque para a empatia, a expressão emocional e a capacidade de solucionar conflitos. Esses desafios também se conectam a aspectos cognitivos e emocionais, como autoestima prejudicada, crenças

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

disfuncionais, impulsividade e traços temperamentais mais difíceis (Del Prette; Del Prette, 2005).

Considerando que tais comportamentos são aprendidos ao longo da vida, torna-se relevante pensar em estratégias que podem favorecer a aquisição deste repertório. O ensino incidental, segundo Hart e Risley (1975), refere-se a uma situação não estruturada, na qual a interação entre um adulto e uma criança ocorre de forma natural e rotineira, como por exemplo, uma brincadeira livre. A partir desta interação, ocorre o ensino de uma habilidade como a comunicação. Nesta modalidade de ensino, é a criança que indica o que é de seu interesse e, então, o adulto utiliza essa oportunidade para transmitir informações ou praticar com a criança habilidades de marcos do desenvolvimento infantil. Tal situação é eleita pela própria criança, portanto, guiada por ela, porém, o adulto seleciona seu objetivo, o que quer ensinar, e o utiliza para criar uma ocasião de ensino incidental.

Apesar da escassez de estudos sobre o tema, Gaiato *et al.* (2022) apontam uma eficácia maior de ensino incidental para habilidades comunicacionais em crianças autistas, assim como possibilita maiores desenvolvimento de habilidades de socialização e autonomia, pois atua no ambiente natural da criança, não limitando-a a um contexto controlado de intervenção.

Para que se possa compreender a vertente de ensino que parte de uma estratégia estruturada, é necessário olhar para os princípios de ensino da análise do comportamento aplicada, em que o objetivo é desenvolver um repertório de comportamentos socialmente significativos. E, para isso, utiliza o reforçamento como conceito central para que ocorra a aprendizagem. De modo que tal aprendizagem deve ser vista como o resultado da experiência vivida e que causa uma mudança relativamente permanente no comportamento (Cooper; Heron; Heward, 2020).

Assim, é notório que a análise do comportamento aplicada utiliza de métodos instrucionais eficazes que exigem o arranjo sistemático de condições ambientais que promovam a aquisição do comportamento desejado e a eficácia dos procedimentos de ensino é determinada pelo desempenho do aluno, não pelo que o professor diz ou faz (Cooper; Heron; Heward, 2020). Dessa forma, para se ensinar de acordo com essa premissa, a intervenção deve partir de uma linha de base comportamental, avaliando quais habilidades o indivíduo já tem e quais precisa desenvolver, e não de forma aleatória ou padronizada para todos. Portanto, cada objetivo de ensino deve ser

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

descrito com clareza: o que exatamente se quer que o aluno faça, em que condição, e com qual nível de desempenho. Também, deve-se oferecer múltiplas oportunidades para que o aluno aprenda e possa generalizar (Cooper; Heron; Heward, 2020).

A partir desses conceitos, pode-se diferenciar uma prática mais estruturada, de uma incidental, partindo dos pontos chave citados por Cooper, Heron e Heward (2020), em que os aprendizes se beneficiam de consistência, formato estruturado que inclui expectativas claras, dicas (prompts) e reforçamento, assim como rotinas instrucionais claras, consistentes e previsíveis que ajudem o aprendiz a aprender de forma clara. Além disso, pode-se entender que os procedimentos de dica (prompting) devem existir e garantir que as respostas corretas ocorram com o mínimo de erros, e que essas dicas sejam emitidas de forma sistemática, para isso, é necessário ajudar a criança a acertar desde o início, desde que essa ajuda esteja programada para desaparecer gradualmente para garantir autonomia. Desse modo, o ensino eficaz minimiza erros e maximiza oportunidades de sucesso, assim, ao usar um formato estruturado, ou seja, com passos planejados, o aprendiz age com sucesso desde o início (Cooper; Heron; Heward, 2020).

Sendo assim, o presente trabalho, sem intenção de esgotar o tema, justifica-se devido à importância do repertório de habilidades sociais como fator protetivo ao desenvolvimento infantil, fazendo com que se torne necessário que estudos investiguem quais as melhores estratégias para desenvolvê-las e seus impactos na redução de sintomas internalizantes e externalizantes.

OBJETIVOS

Objetiva-se com esta revisão analisar os efeitos de intervenções em habilidades sociais estruturadas e incidentais na redução de sintomas internalizantes e externalizantes em crianças e adolescentes. E como objetivos específicos, tem-se caracterizar os aspectos metodológicos e tipo intervenções realizadas nos estudos incluídos e compreender os principais desfechos com relação a redução de sintomas internalizantes e externalizantes em crianças e adolescentes.

MÉTODO

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, um método que permite a análise comparativa de diferentes estudos sobre um mesmo tema, sintetizando os

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

achados e identificando lacunas no conhecimento (Souza; Silva; Carvalho, 2010).
Nesse sentido,

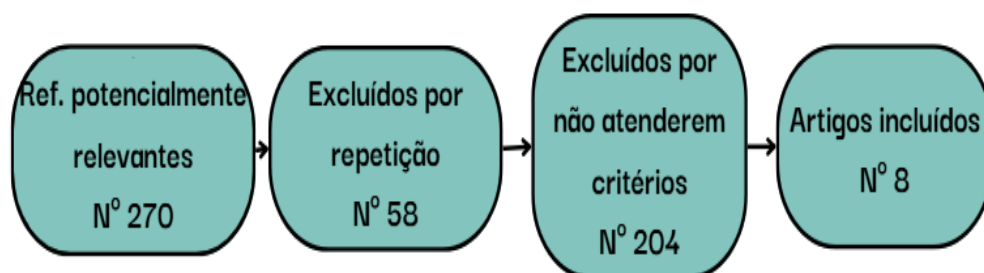
diante da necessidade de assegurar uma prática assistencial embasada em evidências científicas, a revisão integrativa tem sido apontada como uma ferramenta ímpar no campo da saúde, pois sintetiza as pesquisas disponíveis sobre determinada temática e direciona a prática, fundamentando-se em conhecimento científico (Souza; Silva; Carvalho, 2010, p. 105).

Para o delineamento metodológico, seguiram-se as seis etapas da revisão integrativa: definição da questão de pesquisa, estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, busca nas bases de dados, seleção dos estudos, extração e categorização dos dados e análise dos achados (Dantas *et al.*, 2021).

A questão da pesquisa foi definida através da estratégia PICO, acrônimo para Paciente, Intervenção, Comparação e do inglês “Outcome”, cujo significado é desfecho, advindo da Psicologia Baseada em Evidências (PBE) (Santos; Pimenta; Cuce, 2007). A partir deste acrônimo, elaborou-se a seguinte pergunta: Quais os efeitos de intervenções estruturadas e incidentais em habilidades sociais na redução de sintomas internalizantes e externalizantes em crianças e adolescentes? Através dela, fundamentou-se a pesquisa nos Descritores em Ciências da Saúde (Decs), definindo-se: emotional, behavior problem; children, adolescents, social skill intervention. As bases de dados nas quais as buscas ocorreram foram Pubmed, BVS, EBSCO e Scielo, no período de 22 a 25 de março.

Adotaram-se como critérios de inclusão estudos publicados entre 2020 e 2025, artigos disponíveis em português e inglês, estudos com amostras de crianças e adolescentes que abordaram intervenções em habilidades sociais e avaliaram desfechos para sintomas internalizantes ou externalizantes. Foram excluídos: artigos repetidos, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, estudos de revisão bibliográfica e materiais que não foram recuperados na íntegra.

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção dos estudos.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

Em um segundo momento, foi realizada a busca dos estudos utilizando os descritores nas bases de dados e encontraram-se 165 artigos no Pubmed, 95 no BVS e 10 artigos no EBSCO. Não foram encontrados artigos no Scielo. Encontraram-se 270 artigos, dos quais 58 foram excluídos por repetição, 202 por não atenderem aos critérios de inclusão e 2 por não ser possível sua recuperação na íntegra, totalizando 8 artigos incluídos no estudo, como está representado na Figura 1, que detalha as etapas de exclusão e inclusão dos artigos.

RESULTADOS

Os resultados desta revisão integrativa serão apresentados de duas formas. Primeiro, uma descrição quantitativa das principais informações extraídas dos materiais será realizada, seguida da integração dos dados por meio da articulação dos principais achados. O Quadro 1 apresenta os títulos dos artigos incluídos nesta revisão e autoria. Entre os 8 materiais, 2 foram escritos por profissionais brasileiros e refletem propostas de intervenção adaptadas para este contexto. Os demais representam trabalhos realizados em âmbito internacional.

Quadro 1 – Título e autoria dos artigos incluídos na revisão integrativa.

Nº	Título do artigo	Autoria
1	Efeitos do trabalho de regulação infantil nas competências socioemocionais de crianças no ambiente escolar	Heinen <i>et al.</i> , 2022
2	Effects of computer-assisted social skills training in children with disruptive behavior disorders: a randomized controlled trial	Goertz-Dorten <i>et al.</i> , 2022
3	Efeitos do promove-crianças por múltiplos informantes: um estudo experimental	Falcão; Bolsoni-Silva, 2024
4	Evaluation of a comprehensive assessment-based intervention for secondary students with social, emotional, and behavioral problems.	Kern <i>et al.</i> , 2021
5	Evaluation of the SPARK child mentoring program: a social and emotional learning curriculum for elementary school students	Green <i>et al.</i> , 2021
6	Implicit play or explicit cognitive behaviour therapy: the impact of intervention approaches to facilitate social skills development in adolescents	Goldingay <i>et al.</i> , 2020
7	Program for the education and enrichment of relational skills (PEERS®) for Italy: a randomized controlled trial of a social skills intervention for autistic adolescents	Fatta <i>et al.</i> , 2024
8	Promoting the social skills of adolescents with autism spectrum disorder (asd) with the use of a peer network intervention.	Kalyveza; Dimitriadis; Zafropoulou, 2020

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Quadro 2 apresenta um detalhamento metodológico dos estudos incluídos na revisão, especificando características da amostra, tempo e contexto de intervenção e medidas utilizadas para avaliação dos desfechos.

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

O Gráfico 1 apresenta uma distribuição dos artigos por ano de publicação e desenhos metodológicos utilizados. Nota-se uma distribuição equitativa das produções dos últimos cinco anos, sendo duas delas realizadas em cada um dos períodos: 2020, 2021, 2022 e 2024. Com relação aos desenhos metodológicos, destacou-se o ensaio clínico randomizado (5).

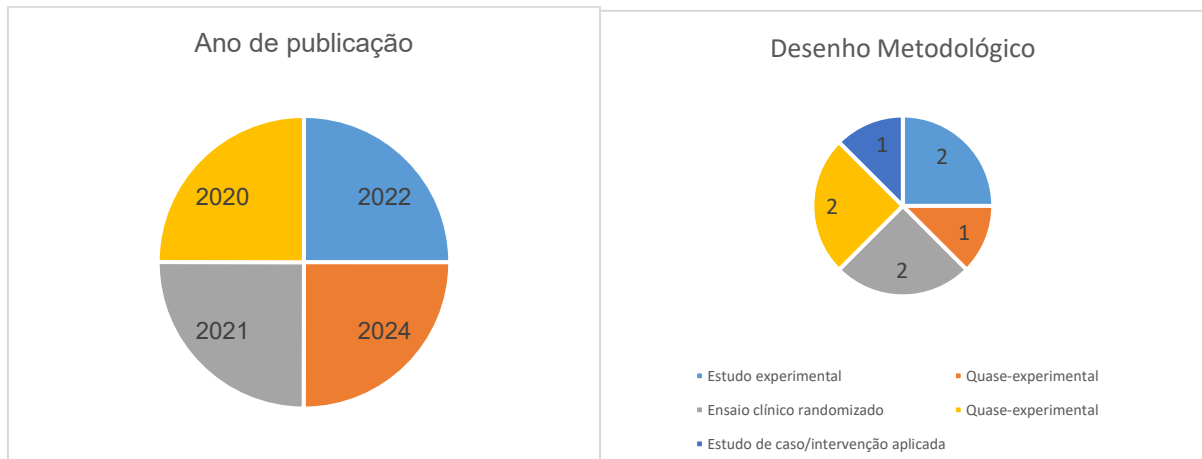
Quadro 2 – Descrição dos aspectos metodológicos dos artigos incluídos.

Nº	Aspectos metodológicos
1	Ensaio experimental controlado. Duração de 3 meses, grupo experimental e controle (lista de espera). Intervenção estruturada aplicada em contexto escolar, com foco em regulação emocional, empatia, autoconhecimento e reestruturação cognitiva. Avaliação pré e pós-intervenção com medidas de autorrelato e heterorrelato (SSRS).
2	Ensaio clínico randomizado (RCT). Amostra: 100 crianças (6–12 anos) com Transtorno Opositivo-Desafiador/Conduta. Grupos: ScouT (treino de habilidades sociais computadorizado) vs. STARK (ativação de recursos). Duração: 16 semanas (16 sessões individuais + 2 sessões com pais). Avaliação por múltiplas fontes (pais, professores, clínicos, crianças).
3	Estudo experimental com grupo controle. Amostra: crianças menores de 9 anos. Intervenção estruturada em grupo, com foco em habilidades sociais (cumprimentar, fazer amigos, autocontrole, empatia, etc.). Avaliações pré, pós e follow-up (6 meses), com pais, professores e cuidadores.
4	Estudo quasi-experimental. Amostra: adolescentes com dificuldades socioemocionais e comportamentais. Intervenção escolar combinando grupos de habilidades interpessoais (ISG), atendimentos individuais e TCC para ansiedade/depressão. Avaliações pré e pós via observação direta e escalas (BASC-2, DBD, RADS-2, MASC, WJ-III, IRS, MOOSES).
5	Quase-experimental controlado. Seis turmas sorteadas (3 intervenção, 3 comparação). Programa escolar de 15 semanas (11 encontros semanais). Aplicação padronizada por facilitadores treinados. Avaliação pré e pós-intervenção por questionários e observação da fidelidade de aplicação.
6	Quase-experimental exploratório. Amostra: 12 adolescentes. Comparou dois grupos: (1) TCC explícita (instrução direta, role play, criação de filme) e (2) intervenção lúdica implícita (Learn to Play Therapy, narrativa e criatividade). Duração: 8 semanas. Avaliação pré e pós por medidas de ansiedade e engajamento social.
7	Ensaio clínico randomizado com lista de espera. Amostra: adolescentes autistas. Intervenção PEERS® adaptada para o contexto italiano, em formato de teleatendimento. Duração: 14 semanas, encontros semanais de 120 min. Avaliações em quatro momentos com instrumentos SRS, QSQ-R, TASSK-R, CBCL, MASC-2 e CDI-2.
8	Estudo de caso/intervenção aplicada. Amostra: adolescentes com TEA. Intervenção estruturada em rede de pares (“peer network”) com elementos incidentais, promovendo interações sociais mediadas entre colegas. Avaliação qualitativa e quantitativa das mudanças em habilidades sociais observadas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 1 – Distribuição dos artigos segundo o ano de publicação e desenho metodológico.

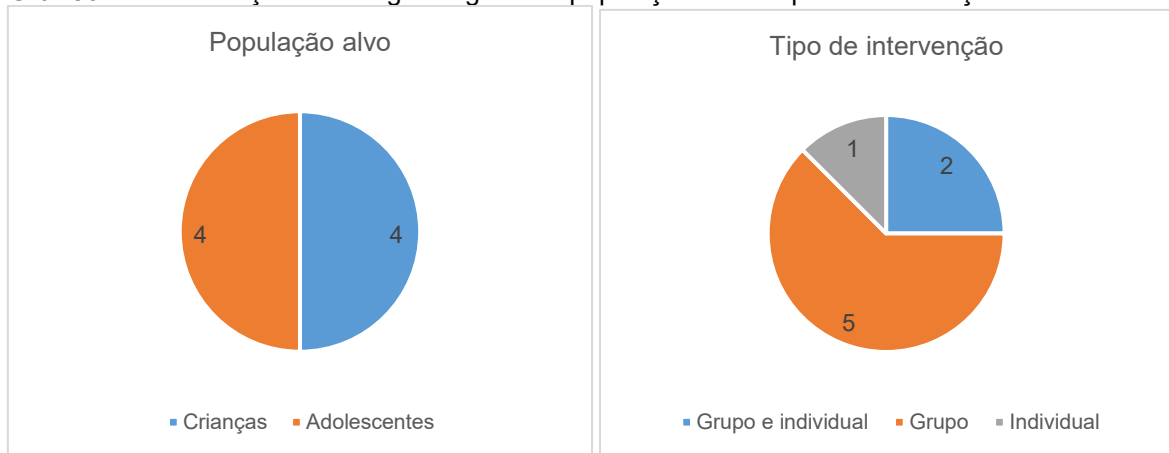
Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.



Fonte: elaborado pelas autoras.

O Gráfico 2 mostra a população alvo dos estudos e o tipo de intervenção realizada. Houve uma distribuição equitativa da população de crianças e adolescentes, sendo 4 em cada. No que tange ao tipo de intervenção, destacou-se a intervenção em grupo (5), seguida por intervenção de grupo e individual (2), e em menor proporção, a intervenção individual (1).

Gráfico 2 – Distribuição dos artigos segundo a população alvo e tipo de intervenção realizada.

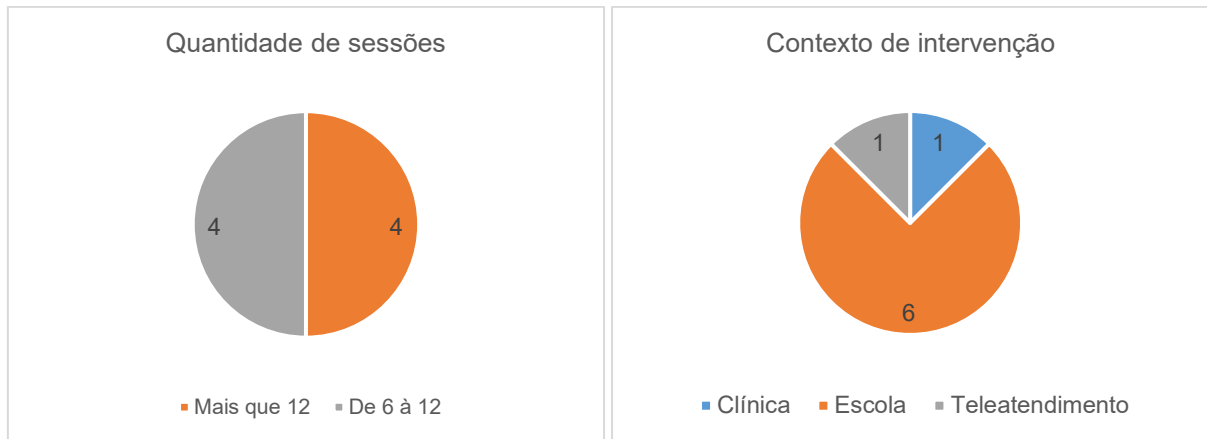


Fonte: elaborado pelas autoras.

Verificou-se uma proporção semelhante entre intervenções que ocorreram com 6 a 12 sessões (4) e aquelas que ultrapassaram 12 sessões (4). A escola foi o local em que a maioria das intervenções foram realizadas (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Distribuição dos artigos segundo a quantidade de sessões realizadas e o contexto da intervenção.

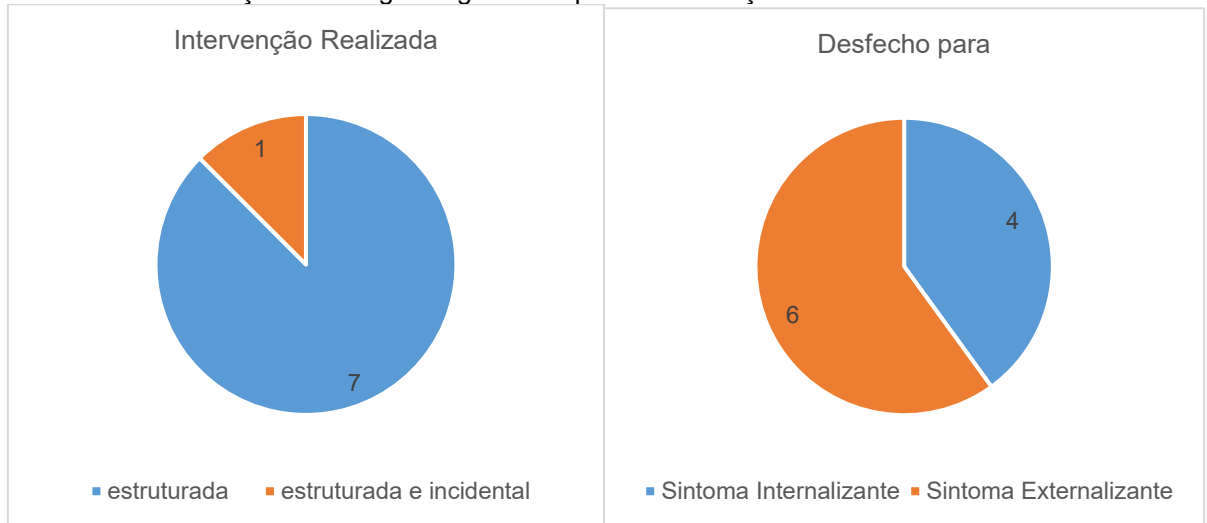
Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Em relação ao tipo de intervenção, as mais frequentes foram as estruturadas (7) e os desfechos mais encontrados foram para sintomas externalizantes (6) em relação aos sintomas internalizantes (2) (Gráfico 4). Um detalhamento dos desfechos para sintomas internalizantes e externalizantes em cada estudo está sintetizado no Quadro 3.0

Gráfico 4 – Distribuição dos artigos segundo o tipo de intervenção realizada e desfecho avaliado.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Alguns estudos demonstram efeitos de redução de sintomas externalizantes em crianças. Heinen *et al.* (2022) utilizaram como parâmetros medidas de habilidades sociais, problemas de comportamento, regulação emocional e sintomas dos Transtornos de Ansiedade e Transtorno Depressivo, antes e após a intervenção. As avaliações, realizadas por medidas de autorrelato e heterorelato, indicaram uma redução significativa de problemas de comportamento. Resultados semelhantes em

**Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário
Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.**

crianças foram relatados por Falcão e Bolsoni-Silva (2024). Instrumentos foram aplicados a pais, professores e cuidadores e indicaram que houve redução significativa de problemas de conduta, Transtorno Opositivo-Desafiador, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e comportamento agressivo, segundo a percepção de pais e professores.

Intervenções mediadas por tecnologias também têm se mostrado promissoras na redução de sintomas externalizantes. Conforme estudo de Goertz-Dorten *et al.* (2022) realizado com 100 crianças entre 6 e 12 anos diagnosticadas com Transtorno Opositivo-Desafiador/Transtorno de Conduta e múltiplas fontes de informação (pais, professores, clínicos e autorrelato), houve uma redução de sintomas externalizantes de agressão entre pares, conforme relatado pelos pais. Entretanto, não foram observadas diferenças significativas nos relatórios de professores, clínicos ou nas autoavaliações das crianças.

Quadro 3 – Descrição dos desfechos para sintomas internalizantes e externalizantes encontrados nos artigos.

Nº	Desfecho para sintomas externalizantes	Desfecho para sintomas internalizantes
1	Redução significativa de problemas de comportamento e sintomas externalizantes (agressividade e impulsividade), segundo pais, com efeito médio.	Redução de sintomas ansiosos e depressivos; melhora de regulação emocional e habilidades socioemocionais.
2	Diminuição de agressividade entre pares (relato dos pais). Não houve diferença significativa em avaliações de professores, clínicos ou crianças.	Não houve avaliação ou resultados relevantes para sintomas internalizantes.
3	Redução de problemas de conduta, oposição/desafio, hiperatividade e agressividade (pais e professores).	Diminuição de ansiedade e sofrimento emocional relatados por pais e professores.
4	Redução moderada de comportamentos disruptivos em sala de aula observados diretamente.	Tendência à redução de ansiedade e depressão associada à maior frequência de participação nos grupos de habilidades interpessoais (ISG), sem significância estatística global.
5	Não houve avaliação direta de comportamentos externalizantes; observou-se melhora geral nas competências sociais e regulação emocional.	Melhora de ajuste emocional e social, sem medidas específicas de ansiedade ou depressão.
6	Resultados divergentes: o grupo TCC apresentou melhora parcial de engajamento social; o grupo narrativo (PB) mostrou redução de problemas de comportamento e menor evitação social.	Grupo PB apresentou redução de ansiedade e diminuição de introspecção (timidez/evitação social). O grupo TCC aumentou engajamento social, mas não reduziu ansiedade.
7	Diminuição significativa de problemas externalizantes relatados por pais e adolescentes (melhora de interação social, menor reatividade comportamental).	Redução de ansiedade e sintomas depressivos funcionais, com menor impacto social e cotidiano pós-intervenção.

**Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário
Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.**

8	Melhora observada em interações sociais positivas e diminuição de isolamento, mas sem medidas diretas de comportamentos externalizantes.	Não houve avaliação direta de sintomas internalizantes. Relato qualitativo de maior pertencimento e engajamento social.
---	--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Green *et al.* (2021) realizaram um estudo em uma escola pública nos EUA, no qual seis salas de quarto e quinto ano foram igualmente divididas em grupo intervenção e grupo comparação. Embora as crianças tenham respondido questionários no início e término da intervenção para medir seus efeitos, não foram realizadas avaliações diretas de comportamentos como agressividade, hiperatividade ou problemas de conduta.

Com relação aos estudos com adolescentes, Goldingay *et al.* (2020) compararam diferentes formas de intervenção a Play-Based (PB) e um grupo explícito de Terapia Cognitivo Comportamental (TCC). No grupo que recebeu o tratamento em TCC, foram trabalhadas habilidades sociais explícitas (contato visual, postura corporal, resolução de conflitos e cooperação), por meio de instrução direta e prática em grupo. No outro grupo (PB), o foco foi em narrativa, criatividade, teoria da mente, empatia, autorregulação e flexibilidade cognitiva, através de jogos, criação de roteiros e filmes. No grupo explícito de terapia cognitivo comportamental verificou-se o aumento do engajamento social emocional, contudo, houve a redução da flexibilidade cognitiva e não trouxe grandes ganhos narrativos. No grupo de Play-Based (PB), houve a melhora da narrativa, com uma percepção mais realista das próprias dificuldades sociais, além de reduzir problemas de comportamentos.

A intervenção realizada por Fatta *et al.* (2024) direcionou-se a pacientes de uma lista de espera para tratamento. Foi o único estudo realizado em teleatendimento sendo que, os pais e os adolescentes estavam sendo atendidos em grupos acontecendo paralelamente. O treinamento durou 14 semanas com encontros de 120 minutos semanais e foram trabalhadas habilidades como trocar informações, iniciar/manter conversas, comunicação eletrônica, escolher amigos adequados, uso de humor, estratégias de entrada/saída em grupos, encontros sociais, esportividade, lidar com provocações, bullying, cyberbullying, lidar com desentendimentos e mudar má reputação. Também reforçou regulação emocional e funções executivas.

As avaliações foram realizadas em quatro momentos sendo a primeira no pré-tratamento, a segunda no pós-tratamento, a terceira em um seguimento de 3 meses e a quarta em um seguimento apenas para o grupo que estava em lista de espera. As

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

medidas primárias tiveram como foco as habilidades sociais e as três ferramentas principais utilizadas foram a Social Responsiveness Scale (SRS), que foi respondida por pais e professores para avaliar a competência social global e traços autísticos, a Quality of Socialization Questionnaire-Revised (QSQ-R), que foi preenchida por adolescentes e pais e mede o desempenho social dos participantes e a Test of Adolescent Social Skills Knowledge – Revised (TASSK-R), que foi aplicada diretamente aos adolescentes e mede o conhecimento sobre habilidades sociais ensinadas pelo PEERS®. Além disso foram utilizados instrumentos secundários com foco emocional e cognitivo, como Child Behavior Checklist (CBCL), o qual foi respondido por pais, professores e adolescentes, para identificar problemas internalizantes e externalizantes, Multidimensional Anxiety Scale for Children – 2ª ed. (MASC-2), que é uma autoavaliação da ansiedade e a Children’s Depression Inventory – 2ª ed. (CDI-2), uma autoavaliação da depressão (com subescalas de problemas emocionais e funcionais). Os resultados evidenciaram a diminuição significativa de problemas externalizantes relatados por pais e adolescentes participantes do programa (Fatta *et al.*, 2024).

Kern *et al.* (2021) não identificaram efeitos significativos nos questionários aplicados no público adolescente (13 a 17 anos), BASC-2 (comportamentos internalizantes/externalizantes), DBD (transtorno déficit de atenção e hiperatividade, transtorno opositor desafiador, transtorno de conduta), RADS-2 (depressão), MASC (ansiedade), WJ-III (leitura e matemática), IRS (impairment social e acadêmico) e observação direta (MOOSES: engajamento ativo/passivo, comportamento disruptivo). Entretanto, houve redução moderada de comportamentos disruptivos observados em sala de aula.

Com relação aos sintomas internalizantes, metade dos artigos incluídos mostraram redução significativa de ansiedade (Heinen *et al.*, 2022; Falcão; Bolsoni-Silva, 2024; Goldingay *et al.*, 2020; Fatta *et al.*, 2024). Sendo que, em dois deles, os participantes foram crianças menores de 9 anos (Falcão; Bolsoni-Silva, 2024; Heinen *et al.*, 2022) e dois foram adolescentes até 18 anos de idade (Goldingay *et al.*, 2020; Fatta *et al.*, 2024). Todas estas intervenções foram desenvolvidas em grupos com encontros semanais com duração mínima de 50 minutos e máxima de 120 minutos por encontro, com duração variada entre 8 e 14 encontros no total (Heinen *et al.*, 2022; Falcã; Bolsoni-Silva, 2024; Goldingay *et al.*, 2020; Fatta *et al.*, 2024). Além disso, três

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

destes estudos foram realizados em ambiente escolar (Heinen *et al.*, 2022; Falcão; Bolsoni-Silva, 2024; Goldingay *et al.*, 2020) e um deles foi realizado por teleatendimento (Fatta *et al.*, 2024).

Nas intervenções com crianças (Falcão; Bolsoni-Silva, 2024; Heinen *et al.*; 2022) foram trabalhadas habilidades sociais, regulação emocional, empatia, autoconhecimento, reestruturação cognitiva e comportamentos assertivos (Heinen *et al.*; 2022) e diferentes classes de habilidades sociais como cumprimentar, iniciar conversas, civilidade, gratidão, fazer amigos, ajudar, compartilhar, esperar a vez, autocontrole, expressar frustração de forma adequada, nomear sentimentos, empatia, expressar necessidades, participar de discussões, dar elogios, atender a pedidos, admitir erros, pedir desculpas e aceitar críticas (Falcão; Bolsoni-Silva, 2024). Os desfechos, investigados por meio de estratégias de auto e hetero relato, indicaram diminuição de sintomas internalizantes, tais como sintomas afetivos e menor sofrimento emocional posterior às intervenções.

Já o estudo de Goldingay *et al.* (2020) mostrou que no grupo que recebeu a intervenção de TCC, não houve mudanças significativas em relação à diminuição de ansiedade, contudo, aumentou o engajamento social e emocional, mas reduziu a flexibilidade cognitiva e não trouxe grandes ganhos narrativos. Já o grupo que recebeu a intervenção em PB, obteve redução média da ansiedade apresentada no início do estudo, assim como os participantes apresentaram melhora na narrativa, percepção realista das próprias dificuldades sociais e reduziram problemas de comportamento percebidos. Além disso, ressaltaram a diminuição da introspecção, o que demonstra resultados positivos em relação à comportamentos como timidez extrema, evitação social ou ansiedade social. Contudo, vale ressaltar que a amostra foi muito pequena (apenas 12 participantes) e não randomizada, o que se torna uma limitação importante.

A redução de depressão ou sintomas depressivos foi abordada em 2 por Heinen *et al.* (2022) e Fatta *et al.* (2024), contudo, no segundo a diminuição de problemas funcionais ligados à depressão também foi apontada. Ou seja, os autores revelaram que, após a participação no programa PEERS®, os adolescentes apresentaram menos problemas de funcionamento decorrentes da depressão, por exemplo, menos impacto negativo nas interações sociais e nas atividades diárias

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

devido a diminuição de dificuldades funcionais ligadas à doença (como baixa energia, isolamento social ou desmotivação).

Em contraponto, os resultados de Kern *et al.* (2021) sugerem que as medidas para diminuição de sintomas internalizantes não tiveram diferenças estaticamente significativas, contudo, deixa-se claro uma tendência a diminuição da depressão e ansiedade quando associada a maior dose de ISG (Interpersonal Skills Group), um treinamento de habilidades interpessoais, intervenções em sala de aula, treinamentos individuais e protocolos de terapia cognitivo-comportamental voltados à ansiedade e depressão, os quais aconteceram semanalmente durante o estudo. As avaliações neste estudo, foram realizadas antes e depois da intervenção, utilizando medidas diretas como observação de comportamentos disruptivos e engajamento em sala e indiretas como escalas padronizadas de comportamento, humor e desempenho acadêmico. Observou-se ainda um efeito positivo relacionado à dose de participação no ISG, em que escolas com maior frequência de encontros apresentaram redução mais acentuada em sintomas de desatenção, ansiedade e depressão.

Por fim, os estudos de Goertz-Dorten *et al.* (2022), Green *et al.* (2021) e Kalyveza, Dimitriadis e Zafiropoulou (2020), não tiveram como foco medir sintomas internalizantes.

DISCUSSÃO

Os resultados desta revisão indicaram que a maioria das intervenções revisadas teve um impacto nos sintomas externalizantes (redução de comportamentos agressivos, impulsivos e conduta opositora-desafiante), bem como internalizantes (melhora de sintomas depressivos e ansiosos). Isso aponta para o papel protetivo do repertório de habilidades sociais em relação ao desenvolvimento de psicopatologias, sugerindo que o fortalecimento deste tem potencial para melhorar a autorregulação emocional e a capacidade de lidar com conflitos interpessoais (Del Prette; Del Prette, 2005).

A mediação do adulto e do ambiente natural têm um papel importante na aprendizagem, conforme diferentes autores do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1994; Vygotsky, 1978). Os achados desta revisão mostraram que, embora 7 dos 8 estudos utilizaram estratégias estruturadas, o contexto escolar foi aquele em que o maior número de intervenções foi realizada, o que reforça o papel

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

da escola como espaço privilegiado de socialização e intervenção precoce (Bronfenbrenner, 1994; Papalia; Feldman, 2013; Hart; Risley, 1975).

Mesmo nas abordagens estruturadas, há elementos de ensino responsivo e naturalístico (por exemplo, nos programas de grupo com dramatizações ou jogos), que se aproximam da lógica do ensino incidental, integrando princípios de ambos os modelos. Todavia, os achados mostraram a predominância das estratégias estruturadas, possivelmente pela maior facilidade de padronização, controle de variáveis e mensuração de resultados, considerando-se que a maioria dos estudos se constitui de ensaios clínicos randomizados. No entanto, a intervenção que contou com elementos incidentais (Kalyveza; Dimitriadis; Zafiropoulou, 2020) demonstrou ganhos qualitativos em engajamento e pertencimento social, o que evidencia o potencial das práticas contextualizadas para promover generalização e sustentabilidade dos comportamentos sociais aprendidos (Hart; Risley, 1975).

Em crianças, os resultados mostraram reduções mais frequentes em comportamentos externalizantes. Já em adolescentes, apareceram mais ganhos em dimensões internalizantes (ansiedade, retraimento e autopercepção). Tais diferenças podem ser compreendidas em relação às características distintivas de desenvolvimento na infância e adolescência. Na primeira, o foco é destinado à maturação física, onde há um crescimento acelerado, desenvolvimento da linguagem e ampliação de habilidades motoras e cognitivas básicas. Na adolescência, por outro lado, as mudanças voltam-se à construção de identidade, maturação sexual e busca por autonomia, acompanhadas pelo desenvolvimento do pensamento abstrato e capacidade de autorreflexão (Papalia; Feldman, 2013), o que pode justificar a atenção destinada aos aspectos evolutivos dos sintomas internalizantes e externalizantes nas respectivas fases do desenvolvimento.

A revisão mostrou uma lacuna de conhecimentos, pois poucas pesquisas comparativas foram realizadas entre os dois tipos de intervenção. Todavia, cada uma delas tem seus pontos fortes (Cooper; Heron; Heward, 2020; Hart; Risley, 1975), que poderiam ser aliados para a promoção de um repertório amplo e flexível para desenvolvimento de habilidades sociais.

A análise integrativa dos estudos revisados evidência que tanto as estratégias estruturadas quanto as incidentais apresentam potencialidades complementares para o ensino de habilidades sociais em crianças e adolescentes. As intervenções

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

estruturadas, amplamente predominantes no conjunto dos artigos (Heinen *et al.*, 2022; Goertz-Dorten *et al.*, 2022; Falcão; Bolsoni-Silva, 2024; Kern *et al.*, 2021; Green *et al.*, 2021; Fatta *et al.*, 2024), destacam-se por seu rigor metodológico, clareza instrucional e possibilidade de mensuração de resultados. A padronização das sessões, o uso sistemático de reforçamento e o delineamento experimental favorecem a aquisição rápida e observável de habilidades específicas, como autocontrole, assertividade e empatia (Del Prette; Del Prette, 2005), além de possibilitarem replicabilidade e comprovação empírica dos efeitos obtidos. Tais características tornam esse tipo de abordagem particularmente eficaz para a modificação de comportamentos externalizantes e para o estabelecimento inicial de repertórios sociais adaptativos.

Por outro lado, as estratégias incidentais, embora menos representadas na literatura (Kalyveza; Dimitriadis; Zafiropoulou, 2020), evidenciam vantagens qualitativas significativas, sobretudo no que se refere à generalização, à motivação e à naturalização das interações sociais. Ao emergirem de contextos cotidianos, essas práticas favorecem o engajamento espontâneo, a reciprocidade e o sentimento de pertencimento dos participantes, ampliando a transferência das habilidades aprendidas para ambientes familiares, escolares e comunitários. Além disso, ao privilegiar a responsividade do mediador e a aprendizagem situada, o ensino incidental contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais mais sustentáveis, fortalecendo a autonomia e o vínculo afetivo nas relações interpessoais (Hart; Risley, 1975).

Considerando essas informações, observa-se que a integração entre estratégias estruturadas e incidentais constitui a alternativa mais promissora para programas de promoção de habilidades sociais. As intervenções estruturadas podem garantir a sistematização e o domínio inicial das habilidades, enquanto as incidentais potencializam sua consolidação e manutenção em contextos naturais de convivência (Cooper; Heron; Heward, 2020; Hart; Risley, 1975). Essa combinação alinha-se à perspectiva bioecológica do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1994) e às concepções socioconstrutivistas de aprendizagem mediada (Vygotsky, 1978), nas quais a interação entre indivíduo e ambiente é condição essencial para a internalização de repertórios sociais complexos. Assim, o uso integrado de ambas as estratégias favorece intervenções mais contextualizadas, ecológicas e duradouras,

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

reforçando o papel da Psicologia como campo de promoção do desenvolvimento humano e da saúde mental infantojuvenil.

A escassez de estudos incidentais aponta para uma necessidade de pesquisas em contextos naturais, especialmente em populações brasileiras. Futuros estudos poderiam explorar abordagens contextualmente sensíveis, integrando a família, a escola e a comunidade, bem como associar práticas baseadas em evidências e intervenções culturalmente sensíveis para favorecer o caráter preventivo da Psicologia no campo infanto-juvenil. Levando em consideração que, a probabilidade de desenvolvimento de psicopatologias na infância é potencializada através de fatores de risco que envolvem tanto a genética, temperamento e funcionamento individual da criança, como fatores ambientais, dos quais englobam desde a presença de estressores ambientais presentes na escola ou em ambientes que a criança frequenta, e até o próprio sistema familiar, tipos de apego desenvolvidos pela criança e estilos parentais (Gauy; Rocha, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão integrativa permitiu identificar que intervenções em habilidades sociais, tanto estruturadas quanto incidentais, exercem efeitos positivos na redução de sintomas internalizantes e externalizantes em crianças e adolescentes. As intervenções estruturadas, fundamentadas em princípios da análise do comportamento aplicada, mostraram resultados consistentes para a diminuição de comportamentos externalizantes, favorecendo a aquisição rápida de repertórios sociais adaptativos. Já as intervenções incidentais, ainda pouco exploradas empiricamente, demonstraram ganhos relevantes na motivação, engajamento e generalização das habilidades aprendidas, confirmando o valor de práticas contextualizadas e mediadas por interações naturais.

Esses achados dialogam com modelos teóricos do desenvolvimento humano que enfatizam o papel do ambiente e da mediação social, reforçando a importância de abordagens que integrem ciência e contexto. Contudo, verificou-se uma lacuna importante na literatura quanto a estudos que comparem diretamente as duas modalidades de ensino e que investiguem intervenções incidentalizadas em contextos escolares brasileiros. Pesquisas futuras devem buscar delineamentos mistos e

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

longitudinais, considerando variáveis de manutenção, generalização e impacto ecológico das habilidades sociais aprendidas. Também se recomenda a ampliação de investigações que articulem a participação de pais, professores e pares, fortalecendo redes de apoio e estratégias preventivas no campo da Psicologia do desenvolvimento e da saúde mental infanto-juvenil.

Por fim, destaca-se que o ensino e o fortalecimento das habilidades sociais constituem componentes centrais da promoção do desenvolvimento emocional, cognitivo e moral, sendo fundamentais para a construção da autonomia, da empatia e da convivência ética. O aprimoramento dessas competências atua como fator de proteção frente a diversos indicadores de risco psicossocial e contribui para a formação de sujeitos mais autorregulados, resilientes e capazes de estabelecer vínculos saudáveis. Assim, investir em programas de habilidades sociais, estruturados, incidentais ou integrados, significa investir em saúde mental, cidadania e qualidade de vida desde a infância.

REFERÊNCIAS

ACHENBACH, T. M.; EDELBROCK, C. S. The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. **Psychological Bulletin**, Maryland, v. 85, n. 6, p. 1275-1301, 1978. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1979-26083-001> Acesso em: 19 mar. 2025.

BRONFENBRENNER, U. Ecological models of human development. *In*: HUSÉN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (org.). **International Encyclopedia of Education**. 2. ed. Oxford: Elsevier, 1994. v. 3. Disponível em: <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf> Acesso em: 02 nov. 2025.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. **Applied behavior analysis**. 3. ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2020.

DANTAS, H. L. L. Como elaborar uma revisão integrativa: sistematização do método científico. **Rev. Recien.**, [s.l.], v.12, n. 37, p. 334-345, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscaror.html?task=detalhes&source=all&id=W4225262880> Acesso em: 21 fev. 2025.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

**Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário
Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.**

FALCÃO, A. P.; BOLSONI-SILVA, A. T. Efeitos do promove-crianças por múltiplos informantes: um estudo experimental. **Psico-USF**, [s.l.], v. 29, n. 1, p. 75–87, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/6856s4jw3W8fdNzK6bjmZDL/abstract/?lang=pt> Acesso em: 28 out. 2025.

FATTA, L. *et al.* Program for the education and enrichment of relational skills (PEERS®) for Italy: a randomized controlled trial of a social skills intervention for autistic adolescents. **Research in Autism Spectrum Disorders**, [s.l.], v. 104, p. 102164, 2024. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38190054/> Acesso em: 28 out. 2025.

GAUY, Fabiana Vieira; ROCHA, Marina Monzani. Manifestação clínica, modelos de classificação e fatores de risco/proteção para psicopatologias na infância e adolescência. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 4, p. 783-793, 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000400009 Acesso em: 05 nov. 2025.

GOERTZ-DORTEN, A. *et al.* Effects of computer-assisted social skills training in children with disruptive behavior disorders: a randomized controlled trial. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, [s.l.], v. 61, n. 11, p. 1329-1340, nov. 2022. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35398192/>. Acesso em: 9 out. 2025.

GOLDINGAY, S. *et al.* Implicit play or explicit cognitive behaviour therapy: the impact of intervention approaches to facilitate social skills development in adolescents. **International Journal of Play Therapy**, [s.l.], v. 29, n. 1, p. 25–37, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32484952/> Acesso em: 28 out. 2025.

GOOSSENS, L. Adolescent development: putting Europe on the map. *In*: JACKSON, Sandy; GOOSSENS, Luc (ed.). **Handbook of adolescent development**. New York: Psychology Press, 2006. p. 1-9.

GREEN, A. L. *et al.* Evaluation of the spark child mentoring program: a social and emotional learning curriculum for elementary school students. **The Journal of Primary Prevention**, [s.l.], v. 42, n. 2, p. 187-204, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10935-021-00642-3>. Acesso em: 9 out. 2025.

HEINEN, M. *et al.* Efeitos do trabalho de regulação infantil nas competências socioemocionais de crianças no ambiente escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 1-17, 2022. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812022000301203. Acesso em: 28 out. 2025

HART, B.; RISLEY, T. R. Incidental teaching of language in the preschool. **Journal of Applied Behavior Analysis**, [s.l.], v. 8, n. 4, p. 411-420, 1975. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1311874/> Acesso em: 28 out. 2025.

**Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário
Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.**

HINSHAW, S. P. On the distinction between attentional deficits/hyperactivity and conduct problems/aggression in child psychopathology. **Psychological Bulletin**, Berkeley, v. 10, n. 3, p. 443-463, 1987. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1987-25172-001> Acesso em: 19 mar. 2025.

KALYVEZA, P.; DIMITRIADIS, C.; ZAFIROPOULOU, M. Promoting the social skills of adolescents with autism spectrum disorder (ASD) with the use of a peer network intervention. **International Journal of Developmental Disabilities**, [s.l.], v. 66, n. 5, p. 375–384, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1281044.pdf> Acesso em: 28 out. 2025.

KERN, L. *et al.* Evaluation of a comprehensive assessment-based intervention for secondary students with social, emotional, and behavioral problems. **School Psychology Review**, [s.l.], v. 50, n. 2, p. 135–147, 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286305.pdf> Acesso em: 28 out. 2025.

MAIA, J. M. D.; WILLIAMS, L. C. A. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 91–103, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751425002>. Acesso em: 23 abr. 2025.

RAE-GRANT, N. *et al.* Risk, protective factors, and the prevalence of behavioral and emotional disorders in children and adolescents. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, [s.l.], v. 28, n. 2, p. 262–268, 1989. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2925581/> Acesso em: 28 out. 2025.

ROVARIS, J. A. *et al.* Preditores de problemas de comportamento externalizantes e internalizantes: um estudo com mães e pais biológicos. **Ensaios e Ciência: Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 1-22, 2025. Disponível em: <https://ensaios.usf.edu.br/ensaios/article/view/433/190> Acesso em: 28 out. 2025.

SANTOS, C. M. C; ANDRUCIOLI, C. M. P; CUCE, R. N. M. A estratégia PICO para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [s.l.], v. 15, n. 3, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281421874023>. Acesso em: 05 mar. 2025

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer? **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: [Revisão integrativa: o que é e como fazer - einstein \(São Paulo\)](#). Acesso em: 8 fev. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. Disponível em: https://w.pauldowling.me/rtf/2021.1/readings/LSVygotsky_1978_MindinSocietyDevelopmentofHigherPsycholo.pdf Acesso em: 02 nov. 2025.

**Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário
Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.