



**COMPREENSÃO E EXPERIÊNCIA DE *BULLYING* EM ADOLESCENTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O PAPEL DA TEORIA DA MENTE**

Kátia Carvalho Amaral Faro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Porto Alegre

Setembro – 2023

**COMPREENSÃO E EXPERIÊNCIA DE *BULLYING* EM ADOLESCENTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O PAPEL DA TEORIA DA MENTE**

Kátia Carvalho Amaral Faro

Tese de Doutorado apresentada como exigência parcial
para obtenção do grau de Doutora em Psicologia sob orientação da
Prof.^a Dr.^a. Cleonice Alves Bosa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Porto Alegre

Setembro - 2023

Dedicatória

**Aos adolescentes com autismo (TEA ou autistas)
que passaram e passam por diversas experiências
de *bullying* e se sentem sozinhos
nessa caminhada.**

**Vocês não deveriam passar por isso apenas
por serem quem são.**

Aos familiares amados que perdi ao longo do processo de construção dessa tese, que torciam muito por mim e que tenho certeza de que estariam felizes pela sua conclusão (*In memoriam*).

Simone Coêlho (Tia),

Lilia Faro (Sogra),

Selena Coêlho (Tia),

Sônia Coêlho (Avó),

José Amaral (Avô).

Agradecimentos

Ao decidir seguir a carreira acadêmica e almejar cursar um doutorado em Psicologia, não mensurei o total desafio que envolve a construção de uma tese. Digo isso, não apenas pela exigência de se debruçar em uma área de conhecimento e contribuir de forma inovadora e crítica, tal qual uma tese deve corresponder. Outros desafios, como as outras áreas da vida continuarem com as suas demandas e, nesse contexto manter uma coerência e um ritmo de trabalho, estes sim foram para além do que imaginava. Inclusive o início e o “fim” de uma pandemia mundial dentro desse intervalo.

Sendo assim, teço agradecimentos que não serão suficientemente transmitidos nem limitados apenas à três páginas, porém devem ser registrados. Começo destacando minha gratidão incomensurável a pessoa que esteve ao meu lado na concepção, desenvolvimento, análises e escrita final deste desafio, minha orientadora Prof.^a Dra. Cleonice Alves Bosa. Sua sabedoria, mentoria, experiência, humanidade e paciência foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho, para meu desenvolvimento pessoal e minha permanência até o processo final. Extremamente grata por tudo que aprendi e vivenciei até aqui com você.

Agradeço as professoras que fizeram parte da banca de qualificação, por suas riquíssimas contribuições Prof.^a Dra. Débora Dell’Aglío, Prof.^a Dra. Livia Bedin e Prof.^a Dra. Maria Cristina Teixeira. Ao Prof. Dr. Carlo Schmidt por sua valiosa participação na banca de qualificação e agora na banca de defesa, bem como pelos aprendizados derivados das coautorias de trabalhos e artigos relacionados ao projeto *Bullying* em Populações Vulneráveis (assim como Prof.^a Débora Dell’Aglío).

Muito obrigada Prof.^a Dra. Giana Frizzo, por sua disponibilidade na relatoria desta tese e Prof.^a Dra. Simone Silva, por ambas participarem da banca de defesa. Tenho certeza de que será uma experiência de grande aprendizado e inestimável trocas de conhecimentos. Fico

também muito feliz de ter a participação da pessoa que me orientou desde os primeiros ensaios como pesquisadora, iniciação científica e mestrado. Obrigada, Prof.^a Dra. Simone Silva.

Agradeço a todos os demais professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que através das disciplinas, palestras e vivências acadêmicas permitiram um amadurecimento científico que se refletem no documento. Aos colegas de disciplina, aos supervisores de relatórios e amigos que fiz na UFRGS, em especial minhas amadas amigas Rosita Barral e Érika Monteiro por fazerem parte dessa trajetória desde o início do curso.

Aos colegas que foram parceiros dos meus estudos iniciais sobre *bullying*, mas que ambos já tinham uma vasta trajetória de conhecimento e experiência no tema, meu mais sincero agradecimento pelas partilhas e parcerias em coautorias de trabalhos e artigos, Grazielli Fernandes e Guilherme Wendt.

Aos meus amados coautores dos artigos que compõem a tese, Beatriz Costa e Felipe Coêlho, agradeço a leveza, os *insights* e parceria que vocês me proporcionaram, que junto com a Prof.^a Cleonice Bosa, foram fundamentais para o desenvolvimento dos dois estudos. Muito obrigada, meus queridos companheiros.

Um agradecimento carinhoso a todos os membros do nosso grupo de pesquisa, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Transtorno do Desenvolvimento - NIEPED/UFRGS, pelas trocas ao longo dos anos, em especial a Letícia Schreiner, que contribuiu ativamente como juíza no Estudo I desta tese.

Agradeço eternamente aos adolescentes, bem como suas mães, que se dispuseram a participar da pesquisa e por partilharem suas vivências em prol da construção de conhecimentos que porventura podem contribuir para a vida de outras pessoas na mesma condição. Extremamente grata. Espero ter feito jus as suas valiosas participações.

Agradeço todos que contribuíram na divulgação da coleta de dados, em especial a equipe da Coordenação Estadual de Políticas para o Autismo (CEPA).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão da bolsa de estudos durante todo o período do doutorado, que me permitiu a dedicação exclusiva à pesquisa.

Fundamentais à tese, meus agradecimentos pessoais aos meus familiares e amigos que me apoiaram pacientemente e ativamente no período de desenvolvimento do manuscrito. Obrigada a todos! Em especial meus pais, Sheila e Ribamar, minha irmã e cunhado Karina e Ed. Muito obrigada, amo vocês.

Ao meu companheiro, Lucas, que está presente na minha vida há mais de 20 anos e sempre acreditou em mim, mesmo quando eu não acreditei. Por fim e não menos importante, aos meus amados não humanos, Mimi, Toph e Madruga, meus parceiros ininterruptos de elaboração da tese.

“Nature is cruel,
but we don't have to be.”

Dr. Temple Grandin

Sumário

Resumo	11
<i>Abstract</i>	12
Apresentação	13
Introdução	17
<i>Bullying</i> e Agressão entre Pares: Diferenças Conceituais	23
A Mensuração do <i>Bullying</i>	31
<i>Bullying</i> em Populações Vulneráveis: Pessoas com Deficiência	38
<i>Bullying</i> e o Transtorno do Espectro Autista (TEA)	41
Justificativa	47
Capítulo II ¹ - Revisão de Escopo Sobre Teoria da Mente e <i>Bullying</i> : Uma Atualização Crítica	50
Capítulo III ² - Teoria da Mente, Compreensão e Experiência de <i>Bullying</i> em Adolescentes com Autismo: Estudo Qualitativo	87
Capítulo IV - Discussão Geral	120
Capítulo V - Considerações Finais	131
Referências	133
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	151

¹ Por direitos autorais, o artigo foi omitido da versão atual desta Tese de Doutorado.

² Por direitos autorais, o artigo foi omitido da versão atual desta Tese de Doutorado.

Lista de Tabelas e Figuras

Estudo I

Tabela 1 - Critérios de Inclusão e Exclusão dos Artigos Elegíveis Para a Revisão, Por Etapas

Tabela 2 - Caracterização dos Artigos da Revisão, por Ano de Publicação (Ordem Crescente)

Figura 1 – Fluxograma da seleção dos estudos da amostra - baseado no modelo do PRISMA (2018)

Estudo II³

³ Por direitos autorais, os títulos das tabelas do Estudo II foram da versão atual desta Tese de Doutorado.

Lista de Abreviatura e Siglas

A - Assistentes

Acomp. - Acompanhamento

Ativ. Extracurric. - Atividades Extracurriculares

ATOMS - *Abilities in Theory of Mind Space*

B - *Bullies*

B. e A. - Básica e Avançada

BL - *Bully*-líderes

BV - *Bully*-vítima

CEPA - Coordenação de Políticas Públicas para Autismo do Estado do Pará

CIPTEA - Carteirinha de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CS - Cognição social

D – Defensores

DI - Deficiência intelectual

DSM 5 – TR - 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Texto Revisado

DT - Desenvolvimento típico

E. F. - Ensino Fundamental

E. M. - Ensino Médio

EVE - Escala de Violência Escolar

Fono. - Fonoaudiológico

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Incomp. - Incompleto

LCC - Levantamento de Características Clínicas

NE - Não envolvidos

Neuroped. - Neuropediátrico

NI - Não informado/ Não investigado

PcD - Pessoas com deficiência

PeNSE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

Pós-Grad. - Pós-graduação

PRISMA-ScR - *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews*

PRS - *Participant Role Scale*

PS - Pró-sociais

R - Reforçadores

S - Superior

S/ Escolar. - Sem escolarização formal

SC - Subdomínio de crenças

SCMNL - Subdomínio de compreensão mentalista da comunicação não literal

SS - *Strange Stories*

SSFt - *Strange Stories Film Task*

T.O - Terapia Ocupacional

TALE - Termo de Assentimento Livre e esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade

TEA - Transtorno do espectro autista

ToM - Teoria da mente (*Theory of Mind*)

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

V - Vítimas

Resumo

A presente tese teve por finalidade investigar a compreensão e a experiência de situações de *bullying* de adolescentes com transtorno do espectro autista analisando o papel das habilidades de teoria da mente neste processo, através de dois estudos. O primeiro, *Revisão de Escopo sobre Teoria da Mente e Bullying: Uma Atualização Crítica*, objetivou identificar pesquisas que investigassem a relação entre os dois construtos em 7 bases de dados de grande impacto das áreas de saúde e educação. O segundo, *Teoria da Mente, compreensão e experiência de Bullying em Adolescentes com Autismo: estudo qualitativo* utilizou uma metodologia de estudo de caso múltiplos, com cinco adolescentes, administrando tarefas de teoria da mente e de percepção e experiência de *bullying*. Verificou-se no Estudo I que a maioria dos 14 artigos revisados reportou uma relação direta e/ou indireta entre os papéis, os tipos de *bullying* e o desempenho em tarefas de teoria da mente. Os resultados do Estudo II demonstraram que os tipos de *bullying* mais experienciados foram o de exclusão social, *bullying* verbal e físico. Além disso, os participantes que demonstraram melhor desempenho na tarefa teoria da mente perceberam o envolvimento de outras pessoas e de si mesmo em situações de *bullying*. Conclui-se que há indicativos de possível relação entre teoria da mente e a percepção e experiência de *bullying*, porém outras variáveis merecem ser melhor investigadas. Por fim, sugere-se ampliar o debate criticamente sobre os déficits em teoria da mente e suas formas de mensuração em pesquisas sobre autismo.

Palavras-chave: adolescentes, autismo, *bullying*, cognição social, percepção social.

Abstract

The purpose of this thesis was to investigate the understanding and experience of bullying among adolescents with autism spectrum disorder analyzing the role of theory of mind skills in this process. It is composed of two studies. The first, *Scope Review on Theory of Mind and Bullying: A Critical Update*, aimed to identify studies in the literature that investigated the relationship between the two constructs in 7 high-impact databases in the areas of health and education. The second study entitled *Theory of Mind, Understanding and Experience of Bullying in Adolescents with Autism: A Qualitative Study* used a multiple case study methodology. Tasks of theory of mind and both perception and experience of bullying were used with the participation of five ASD adolescents. In general, it was found that most of the 14 studies reviewed studies reported a direct and/or indirect relationship between the roles of those involved, types of bullying and performance on theory of mind tasks. The results of study two demonstrated that the most experienced type of bullying was social exclusion, followed by verbal and physical bullying. Furthermore, participants who demonstrated mentalization skills in the theory of mind task also perceived involvement of other people and themselves in bullying situations. The conclusion is that there is a possible relationship between theory of mind and the perception of the experience of bullying, but other variables seem to be important. Finally, it is suggested the need to critically extend the debate on deficits in theory of mind and their measures in autism research.

Keywords: adolescents, autism, bullying, social cognition, social perception.

Apresentação

Cada vez mais o tema da violência contra crianças e adolescentes vem sendo debatido nas escolas, na mídia e na comunidade acadêmica, bem como tem se tornado pauta prioritária em políticas públicas de diversos países. A escola, que consiste em uma instituição com potencial de estimular o desenvolvimento social infantil através de seu convívio social intenso (Borsa & Bandeira, 2022; Maia & Williams, 2005), atualmente apresenta índices preocupantes de violência, eventualmente com desfechos graves, como suicídio e assassinatos em massa. Borsa e Bandeira (2022) salientam que os comportamentos agressivos estão presentes, em alguma medida, no dia a dia de todas as crianças. Contudo, a violência escolar envolve um amplo leque de situações, tais como agressões físicas, verbais e sexuais entre os alunos, professores e demais atores que fazem parte desse contexto; além destas, também há depredação do patrimônio escolar, furtos, negligência etc. (Stelko-Pereira & Williams, 2010).

Dentre esses tipos de violência escolar, o *bullying* é um dos fenômenos mais alarmantes, pois, muitas vezes, tende a ser negligenciado por pais e educadores e a ser pouco compreendido pelos próprios alunos (Falcão et al., 2021; Mazzone et al., 2021; Skrzypiec et al., 2018). Ainda assim, segundo diversas pesquisas, esse fenômeno vem atingindo um número cada vez maior de crianças e adolescentes ao redor do mundo, em diferentes culturas e condições sociais, inclusive no Brasil (Olweus, 1993; Pigozi & Machado, 2015; Smith, 2014).

Estima-se que cerca de um terço das crianças e adolescentes entre 11 e 17 anos já passaram por alguma experiência de *bullying*, e cerca de 10% reportam essa experiência em um nível crônico (Biswas et al., 2020; Molcho et al., 2009). Pesquisas apresentadas no relatório de saúde escolar de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontaram dados alarmantes no Brasil. De acordo com o documento, o ambiente escolar brasileiro é duas vezes mais vulnerável ao *bullying* do que a média das instituições de ensino em 48 países (IBGE, 2021).

Dentre os perfis dos envolvidos em situações de *bullying*, estudantes com deficiência são citados na literatura como alvos mais frequentes do que escolares sem deficiência (Hellström, 2019; Rose et al., 2011). Segundo a mesma revisão, os estudos na área apontam índices de até 50% de vitimização. Nesse sentido, estima-se que esses alunos têm duas a três vezes mais chances de serem vitimizados (Smith, 2016). Nos Estados Unidos, por exemplo, a prevalência de pré-escolares com deficiência que já sofreram algum tipo de vitimização entre pares fica em torno de 20 a 30% (Son et al., 2012).

Embora a prevalência e correlatos de *bullying* das pessoas com deficiência já tenha um corpo de evidências significativo, esta área de investigação ainda carece de estudos voltados para as especificidades de cada condição (O'Moore & McGuire, 2021; Tippett et al., 2010). Isto porque, apesar de o *bullying* ser um fenômeno grupal, de grande influência contextual, as características individuais e desenvolvimentais dos envolvidos estão relacionadas tanto com a predisposição quanto com as repercussões do *bullying* em suas vidas (Houchins et al., 2016; Tippett et al., 2010). O'Moore e McGuire (2021), em discussão sobre o tema, apontam as diferenças entre a prevalência, os efeitos das experiências, o fato de ser uma deficiência visível ou não e destacam que o autismo se apresenta como uma das condições de maiores índices de vitimização de *bullying*.

Dados de uma revisão sistemática sobre polivitimização (várias formas de abuso e em diferentes contextos) revelou que pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) apresentam índices que variam entre 1.8% e 23.1% de exposição a situações de violência e vitimização (Hellström, 2019). A autora destaca que as características relacionadas à condição de TEA, tais como, responder de forma inadequada em situações de conversações, dificuldades de interações não-verbais ou de construir e manter amizades apropriadas podem deixar pessoas com TEA vulneráveis a essas situações. Além disso, dada as condições de vida potencialmente mais estressantes, esses

prejuízos podem impactá-las em diferentes contextos, tais como escola, casa e comunidade (Hellström, 2019).

Por conseguinte, o impacto dessas estimativas a respeito do envolvimento de crianças e adolescentes em situações de *bullying* na sociedade tem gerado um maior interesse e aumento na produção de pesquisas sobre o tema. Nessa perspectiva, embora se tenha identificado um aumento exponencial de estudos voltados à compreensão do fenômeno nos últimos anos (Smith, Sundaram et al., 2018), ainda há controvérsias quanto à sua definição e avaliação, o que inclusive afeta os resultados das pesquisas de prevalência (Olweus, 2013; Volk et al., 2017). De acordo com Young-Jones et al. (2015), as estimativas entre países podem variar, principalmente por inconsistências teóricas e metodológicas, apontando a necessidade de se definir o fenômeno de forma mais consensual.

Assim, de modo a abranger o estado da arte sobre *bullying*, ainda no capítulo de introdução, apresentar-se-á o conceito, critérios, papéis e tipos de *bullying*; em seguida, será abordado um debate entre as diferenças conceituais sobre *bullying*, agressão entre pares e teorias explicativas mais consolidadas, bem como a teoria na qual a tese é fundamentada: cognição social e habilidades de teoria da mente (ToM) no entendimento e percepção do fenômeno; os desafios relacionados à sua mensuração; e por fim, será discutida a presença de *bullying* no contexto de pessoas com deficiência, em especial adolescentes com o TEA, visto que é uma população cujo prejuízo em ToM é bem documentado pela literatura.

Seguindo para o desenvolvimento da tese, dois estudos foram produzidos com o intuito de problematizar, investigar e contextualizar a temática da relação entre *bullying* e teoria da mente. O primeiro estudo, o capítulo II, trata de uma atualização crítica da literatura, através de uma revisão de escopo teórica e metodológica sobre os dois construtos investigados: *Revisão de Escopo sobre Teoria da Mente e Bullying: Uma Atualização Crítica*.

O segundo estudo, capítulo III, aborda a problemática de forma contextual, investigando em um estudo de caso múltiplos de adolescentes com TEA o entendimento e a percepção da experiência de *bullying* à luz da cognição social. O artigo empírico *Teoria da Mente, Compreensão e Experiência de Bullying em Adolescentes com Autismo: Estudo Qualitativo*, tem por objetivo descrever, a partir do relato dos próprios adolescentes, como se manifesta esse fenômeno no seu dia a dia, bem como o papel da ToM nesse processo.

Por fim, o capítulo IV, apresenta uma discussão geral da tese, indicando as contribuições desses estudos para o programa de pesquisa sobre *bullying*. Em especial, busca-se enfatizar os resultados que dizem respeito ao *bullying* voltado às pessoas com autismo, apresentando problematizações e sugestões futuras para o campo.

Introdução

O conceito de *bullying* mais citado e reconhecido pelos pesquisadores na área é proveniente das investigações de Dan Olweus, iniciadas na Noruega em meados da década de 1970, em virtude de problemas escolares ocasionados por agressões entre pares, cujo desfecho foram casos de suicídio (Olweus, 1993; Smith, 2014). O *bullying* distingue-se de outros comportamentos agressivos em termos de critérios-chave que o definem por ser um fenômeno grupal (no qual se assume diferentes papéis), pelos tipos de agressões, pelo significativo impacto nos envolvidos e por seu caráter complexo e dinâmico em contexto de interação social (Sutton et al., 1999a).

Quanto aos critérios-chave, a definição clássica de *bullying* contempla os seguintes aspectos: intencionalidade, repetição e desigualdade de poder. Nesse sentido, o *bullying* escolar ocorre quando um estudante é vitimizado ou agredido de forma repetida e intencional, sem motivação aparente, por parte de um ou mais agressores, com percepção de desigualdade de poder entre perpetrador(es) e seus alvos (Olweus, 1993; Smith, 2014).

No fenômeno do *bullying*, a intencionalidade implica no desejo/objetivo de machucar, causar dano ou desconforto em outra pessoa (Olweus, 2013), o que pode gerar questionamentos sobre a motivação e as percepções subjacentes a esta intenção (debatido no próximo subtópico). Esse dano abrange uma série de experiências negativas nos envolvidos que podem ser de cunho físico, emocional, social ou mesmo educacional (Gladden et al., 2014).

O critério de repetição, segundo Olweus (2013), foi introduzido como uma forma de definir a intencionalidade da agressão com mais clareza. Para tanto, a literatura recorre ao critério de frequência do comportamento, sugerindo duas ou mais ocorrências em um período pré-determinado (e.g. um mês), na tentativa de discriminar estas situações de agressões entre pares, daquelas não intencionais (acidentais) ou pontuais (Olweus, 2013; Smith, 2014).

Por último, a desigualdade de poder pode ser caracterizada por uma série de atributos, incluindo constituição/estrutura física, idade, condição social, intelectual e incapacidade (de diversas formas de apresentação). Nessa lógica, o agressor pode perceber e utilizar algumas dessas características pessoais ou situacionais para exercer controle sobre a vítima, limitando-a de responder ou interromper a agressão (Gladden et al., 2014). Assim, por ter um caráter mais subjetivo, a percepção dos envolvidos, em especial a da vítima, tem significativa importância na discriminação de um acontecimento ser considerado *bullying* ou não.

Outro aspecto que compõe a definição conceitual é o que trata dos papéis dos envolvidos em situações de *bullying* escolar. Pelo caráter dinâmico do *bullying*, a literatura destaca que os estudantes podem assumir mais de um papel, em diferentes momentos (Gini et al., 2021). Eles podem ser identificados como: autor do comportamento de *bullying* (ou *agressor*⁴); a vítima, que pode ser passiva ou também agressora; e os espectadores (Olweus, 1993). De acordo com Rose et al. (2011) esse fenômeno de perpetração e vitimização do *bullying* envolve grande parte da população escolar, pois de alguma forma todos desempenham um papel nesta dinâmica, seja se envolvendo ativamente, experienciando ou reforçando o comportamento agressivo.

Os agressores tendem a ser identificados como alunos que intencionalmente causam prejuízos emocionais, físicos ou sociais a seus pares. Além disso, esses estudantes costumam engajar-se em comportamentos externalizantes, pró-sociais e agressivos para influenciar ou dominar os sistemas sociais (Houchins et al., 2016). Contudo, esse grupo não é homogêneo (Sutton et al., 1999a). Alguns autores discutem que há perfis diferentes de agressores, tais como líderes e auxiliares. Os líderes podem ser fisicamente superiores aos demais, sentem-se poderosos e têm necessidade de dominar e maltratar os outros (Olweus, 1993). Além disso,

⁴ Para fins de padronização da escrita da tese, o termo agressor será definido como sinônimo de *bully*.

preferem atuar na presença de outras pessoas, em busca de aprovação ou com intuito de intimidar outros colegas (Salmivalli, 2010).

No outro extremo, há as vítimas, que tendem a ser definidas como aqueles alunos que costumam ser repetidamente intimidados por seus pares e sofrem maiores efeitos negativos dos comportamentos de *bullying*. São classificadas em dois tipos principais: a *vítima passiva*, principal alvo de agressores, pois, dentro da dinâmica do fenômeno ela acredita que não tem condições de se defender, ficando assim exposta às ações negativas e repetitivas perpetradas por uma pessoa ou um grupo (Smith, 2014; Olweus, 1993); em contrapartida, a *vítima agressora* (denominada de *bully-victim*) é aquela que, além de ser alvo desses agressores, acaba reproduzindo os maus-tratos sofridos em alguém percebido como mais frágil que ela (Olweus, 1993; Smith, 2014).

Por fim, os espectadores ou observadores são aqueles que não participam diretamente das agressões, porém, muitas vezes acabam reforçando o comportamento dos agressores. Podem ser de três tipos: os caracterizados como neutros, os que defendem a vítima e os que apoiam o agressor, seja encorajando-o a brigar, espalhando boatos ou rindo de suas atitudes (Berger, 2007; Gini et al., 2021). Gini et al. (2021) ressaltam, contudo, a importância de compreender as sobreposições dos papéis dos espectadores, pois pode haver mudanças de forma longitudinal dependendo do contexto ou da situação.

Outra classificação importante do conceito de *bullying* refere-se aos tipos de agressão. Para alguns autores, o *bullying* pode ser classificado como direto ou indireto (Renouf et al., 2010; Smith, 2016). São formas diretas: agressões físicas (chutar, empurrar, bater, dar pontapés, roubar, danificar pertences), agressões verbais (xingar, ameaçar, insultar, humilhar, intimidar, discriminar) e abuso sexual (insinuar, assediar, abusar, violentar). As formas indiretas de *bullying* consistem em: exclusão social ou comportamentos de espalhar histórias

ofensivas ou rumores sobre alguém, além de ameaças, acusações injustas e indiretas, incluindo também roubo de dinheiro e pertences (Olweus, 1993; Schultz et al., 2012; Smith, 2014, 2016).

Segundo Lisboa et al. (2009), alguns tipos de *bullying* indireto podem ser identificados como *bullying* relacional por alguns autores. Contudo, a característica principal do *bullying* relacional está na intenção de trazer danos para o relacionamento de alguém (Smith, 2014). Além desses, o *cyberbullying* é outra forma de violência que vem se manifestando mais intensamente desde os anos 2000 com o avanço da tecnologia e é considerado por alguns autores como um novo grande tópico ou principal extensão dos estudos de *bullying* (Smith, 2014).

A principal característica do *cyberbullying* deve-se à sua ocorrência no ambiente virtual, principalmente em redes sociais, onde o agressor atinge a vítima por meio de mensagens de conteúdo desagradável e ameaçador; uso de fotos ou vídeos com intuito de constranger e prejudicá-la intencionalmente, entre outros (Slonje & Smith, 2008; Smith, Sundaram et al., 2018). Esse tipo de *bullying* tem um caráter extremamente danoso à vítima, pois o critério de repetição não se limita somente ao agressor inicial, e sim à rede de pessoas que compartilham o conteúdo, expandindo o acesso e o tempo de exposição (Smith, 2014; Wendt & Lisboa, 2014).

No Brasil, pesquisas sobre *bullying* são bem mais recentes que nos países da Europa e América do Norte, apesar de estar seguindo a tendência internacional de um aumento na produção de estudos na área. Em uma revisão integrativa, Pigozi e Machado (2015) descrevem que os primeiros estudos sobre o tema datam a partir da década de 1990 e começaram a ser mais frequentes dos anos de 2000 em diante. Grande parte desses estudos investiga temas relacionados à caracterização do *bullying* escolar (prevalência, tipos de *bullying*, diferenças entre gênero etc.), fatores associados, consequências sobre experiências de *bullying*, bem como

questões referentes aos sentimentos vivenciados e pesquisas de intervenções (Oliveira-Menegotto et al., 2013; Pigozi & Machado, 2015).

Dados mais atuais podem ser identificados no estudo de Malta et al. (2022), cujo objetivo foi estimar indicadores referentes ao *bullying* e variáveis individuais e contextuais associadas em estudantes brasileiros. O estudo teve os dados levantados a partir da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada pelo Ministério da Saúde e pelo IBGE. A coleta abrangeu dados das edições de 2015 e 2019, com uma amostra total de 136.049 estudantes de 13 a 17 anos do ensino fundamental e médio. Os resultados observados revelaram que a prevalência geral de sofrer *bullying* é 23%, com as meninas sendo mais vitimizadas que os meninos, 26,5% e 19,5%, respectivamente. O ato de praticar *bullying* foi estimado em 12%, com meninos tendo índices maiores que as meninas (14,6% e 9,5%). Os motivos de sofrerem *bullying* foram semelhantes nas duas edições, com destaque para aparência do corpo (15,9%), aparência do rosto (9,5%) e cor ou raça (6%). Vale ressaltar que o instrumento utilizado é composto de perguntas simples, tais como “Você já sofreu *bullying*?” e “Nos últimos 30 dias, você esculachou, zombou, mangou, intimidou ou caçoou algum de seus colegas da escola tanto que ele ficou magoado, aborrecido, ofendido ou humilhado?”

Marcolino et al. (2018), por outro lado, utilizaram um instrumento específico de violência escolar. Os autores investigaram prevalência de agressão e vitimização por *bullying* e tipologias associadas aos fatores sociodemográficos e comportamentos de risco de estudantes. A amostra contou com 678 adolescentes (idade média = 12,6 anos) matriculados do 6º ao 9º ano escolar, de Campina Grande - PB, e o instrumento utilizado foi a Escala de Violência Escolar (EVE). A prevalência de vitimização de *bullying*, diferentemente de Malta et al. (2022), foi de 29,5%, com predomínio de *bullying* psicológico (espalhar fofocas, excluir de atividades, xingar, ameaçar, ridicularizar; 23,3%), com aproximadamente 34% dos envolvidos sendo do sexo masculino. Quanto à prática de *bullying*, 8,4% dos estudantes

afirmaram praticar *bullying* contra os pares. Esses dados são semelhantes às estimativas identificadas em estudos internacionais (Molcho et al., 2009; Smith, 2014).

Nesse sentido, parece haver uma tendência à presença do fenômeno nos diversos perfis de alunos das escolas brasileiras. A partir de pesquisas com esse foco, observam-se os esforços da área acadêmica em elucidar melhor a incidência e os fatores associados ao *bullying*, com o intuito de fundamentar empiricamente alternativas para lidar com este tipo de violência escolar. Por outro lado, a repercussão de casos com desfechos graves também foi propulsora de maiores investimentos em políticas públicas a respeito.

O “Massacre do Realengo”, na cidade do Rio de Janeiro em 2011, e outros diversos casos em várias regiões do país nos últimos anos consistiram em casos de assassinatos em massa motivados muitas vezes por vingança decorrente de experiências de *bullying* na infância e adolescência. Essas tragédias, assim como outras semelhantes, mobilizaram também as entidades civis a direcionarem esforços de conscientização, formação e intervenção sobre a temática.

Como resultado, uma Lei foi promulgada em 2015 a respeito da intimidação sistemática (Lei 13.185/15). Assim, em 06 de novembro de 2015, instituiu-se o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional. Este tem por objetivo fundamentar as ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Educação (Estaduais e Municipais) e de outros órgãos envolvidos a respeito de prevenção, capacitações, orientações e intervenções no combate ao *bullying*. Isto porque, ainda que muitas pessoas banalizem o fenômeno, o *bullying* pode ser considerado crime de acordo com o código penal Brasileiro. Em seus diversos tipos de apresentação, ainda que com pessoas menores de idade, essas violências se enquadram em inúmeros delitos previstos na legislação que acarreta diferentes sanções: tais como crimes contra honra, contra patrimônio, constrangimento, dignidade sexual, lesão corporal, entre outros (Grokskreutz, 2016).

Complementando a Lei 13.185/15, em 14 de maio de 2018, o Governo Federal sancionou a Lei 13.663, por meio da qual altera o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). A recente Lei tem por finalidade “incluir a promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino”. Seu principal objetivo é ressaltar a responsabilidade das escolas em desenvolver estratégias a respeito.

Nesse sentido, as pesquisas e as legislações apresentadas ressaltam a importância de escolas desenvolverem atividades e programas, tanto no nível de prevenção quanto no de intervenção. Contudo, um passo importante para o desenvolvimento dessas ações voltadas ao combate do *bullying* consiste no uso adequado de medidas efetivas para a avaliação do fenômeno (Alckmin-Carvalho et al., 2014; Smith, 2014; Vivolo-Kantor et al., 2014). Para isso, é fundamental que haja esforços tanto na área de políticas públicas, direcionando investimentos e apoio às instituições educacionais, quanto na área científica, por meio de estudos que ampliem a compreensão sobre o tema e proponham práticas educativas e sociais baseadas em evidências.

De modo a aprofundar melhor o fenômeno, alguns aspectos relacionados ao *bullying* devem ser revisitados, tal como uma clareza de seu conceito, desafios de mensuração, perfis de maior vulnerabilidade, incluindo pessoas com diagnóstico de TEA. Para tal fim, também será abordada a perspectiva teórica da qual a tese foi embasada.

***Bullying* e Agressão entre Pares: Diferenças Conceituais**

Um ponto muito importante nos estudos sobre o *bullying* refere-se à clareza da diferença entre agressão entre pares e o *bullying* propriamente dito. Segundo Biaggio (1981/2011) e Smith (2014), o conceito de agressão mais tradicionalmente utilizado pela psicologia consiste num ato em que há a intenção/objetivo de causar dano a algo ou alguém e até a si mesmo. Neste conceito, a agressão pode ser direcionada a objetos, patrimônios e a

outras pessoas (Smith, 2014). Contudo, a origem e as motivações por trás de um ato agressivo ainda geram uma série de concordâncias e discordâncias. Em vista disso, Hellström et al. (2021) alertam os pesquisadores quanto à importância da distinção entre *bullying* e agressão e os construtos tais como agressão e vitimização entre pares, tratamentos degradantes, entre outros. No entanto, é preciso ressaltar que, como expressa Biaggio (1981/2011) ao recorrer a Bandura (1973), um aspecto crucial no conceito de agressão é que nem sempre ela é essa sequência de comportamentos com objetivo de *causar* dano. Contudo, certamente *resulta* em danos para outras pessoas, objetos etc.

Várias abordagens na Psicologia do Desenvolvimento tentam justificar teoricamente os comportamentos agressivos na infância. De acordo com Biaggio (1981/2011), teorias inatistas percebem a agressividade como algo instintivo (desde o nascimento) e conforme a criança vai crescendo, ela aprende a regular e canalizar essa energia agressiva em ações socialmente aceitáveis. Nesse sentido, são consideradas parte de um modelo *hidráulico* da agressão. Exemplos dessas teorias são a psicanálise (e.g. impulso de morte) e a etologia (e.g. energia autogeradora de agressão inata). Todavia, a autora argumenta a favor de se compreender a agressão como parte de uma interação entre fatores biológicos e ambientais, que em conjunto podem desencadear ou não em comportamentos agressivos. Silva et al. (2022) sugerem, baseados em uma revisão teórica sobre o tema, que os fatores preditivos contextuais são mediados pelas características individuais e essa relação tem influência no comportamento agressivo.

No que tange à motivação do comportamento agressivo, em nível individual, a agressividade pode ser classificada tradicionalmente como proativa ou reativa (Dodge & Coie, 1987). O comportamento agressivo proativo ou instrumental é caracterizado pela agressão voltada para um objetivo. Já o comportamento agressivo reativo ou impulsivo se caracteriza como uma resposta impulsiva de agressão devido a uma provocação prévia (Borsa & Bandeira,

2022; Dodge & Coie, 1987; Silva et al., 2022). De acordo com Salmivalli e Nieminen (2002), embora esses dois tipos de agressão possam parecer muito próximos, ambos apresentam naturezas distintas. Desse modo, compreender a leitura dos contextos e as motivações subjacentes ao ato em si são fundamentais para o planejamento de intervenções direcionadas aos diferentes tipos de agressão e intenções que permeiam o comportamento agressivo e os diferenciam do fenômeno do *bullying*.

Voltadas a entender essa diferença conceitual no contexto da experiência de *bullying*, Salmivalli e Nieminen (2002) compararam crianças (de 10 a 12 anos de idade) com diferentes papéis de envolvimento em *bullying* (agressores, vítimas e vítimas-agressoras) em termos de agressão proativa e reativa. Participaram da pesquisa 1220 alunos e seus respectivos professores (42 professores, de 48 turmas). Todos os alunos responderam um questionário com oito descrições de comportamentos agressivos (proativos e reativos), baseado no estudo de Dodge e Coie (1987). Os envolvidos em situações de *bullying* foram identificados a partir do *Participant Role Questionnaire* (PRQ: Salmivalli et al., 1996). Os resultados confirmaram as hipóteses do estudo de que vítimas agressoras formam o grupo mais agressivo, apresentando ambos os tipos de comportamentos (proativo e reativo). O segundo grupo mais agressivo foi o dos agressores, sendo identificados três perfis: somente reativos, somente proativos e crianças com comportamentos agressivos proativos e reativos. Por último, as vítimas foram percebidas como apresentando comportamentos agressivos reativos, mais do que as crianças do grupo controle.

Nesse sentido, esse estudo contribui ao corpo de evidências de que o conceito de *bullying* não se limita à perspectiva de que a agressão é apenas aquela que busca atingir um objetivo final, tal como a classificação proativa. Por exemplo, praticar *bullying* em prol de pertencimento ou de impor respeito entre os pares. Os tipos de motivação podem ser vários e não se limitam aos agressores. Sanders et al. (2021) em uma discussão sobre o tema levantaram

uma lista de motivos encontrados na literatura, como domínio, *status*, recursos, vingança, justiça, pertencimento, romance, identidade, bem-estar e entretenimento. Os autores detalham os tipos e informam que embora o mais comumente citado na literatura seja por *status*, o *bullying* por simples entretenimento também predomina nos achados sobre a motivação dos comportamentos de *bullying*.

Além disso, cabe destacar o *bullying* enquanto um subtipo de agressão e, retomando os dois últimos critérios de definição do fenômeno, o ato agressivo precisa estar acompanhado do caráter repetitivo e da relação assimétrica de poder entre os envolvidos. Nesse sentido, Smith (2014, p.14) destaca que “todo *bullying* é agressão, mas nem toda agressão é *bullying*”. O mesmo autor ressalta que esses critérios justificam a importância do *bullying* ser considerado como uma linha de pesquisa diferente e específica de agressão, pois as evidências têm revelado efeitos e correlatos distintos da agressão de forma geral.

Ybarra et al. (2014), em uma pesquisa *online*, tipo *survey*, com mais de cinco mil adolescentes entre 10 e 18 anos de idade, buscaram verificar em uma mesma amostra questões sobre prevalência de agressão e *bullying* entre pares, enfatizando as diferenças quanto aos aspectos de frequência e desigualdade de poder. Ademais, eles coletaram informações sobre o impacto destas experiências com a família, amigos e no desempenho escolar. Ybarra et al. identificaram que o impacto das experiências de *bullying* nas relações familiares, amizades e tarefas escolares são maiores à medida que a repetição e desigualdade de poder se fazem presentes. Este resultado corrobora o debate sobre os desafios conceituais e metodológicos a respeito da diferença entre *bullying* e a agressão entre pares (Skrzypiec et al., 2018). Nesse sentido, Volk et al. (2017) ressaltam que principalmente a desigualdade de poder pode ser considerada como o critério que mais distingue *bullying* de outras formas de agressão.

Um estudo semelhante ao supracitado foi desenvolvido na Índia, que sinaliza que a falta de clareza na diferenciação entre *bullying* e agressão entre pares por parte dos alunos pode estar

relacionado ao alto número de registros de *bullying* (Skrzypiec et al., 2018). De acordo com a revisão feita pelos autores, estudos de prevalência de *bullying* no país indicam um índice entre 50 e 60%, dado este incompatível com as características culturais pacíficas do país. Diante dessa questão, Skrzypiec et al. desenvolveram um instrumento de 18 itens com comportamentos agressivos entre pares, em que os estudantes deveriam responder se tiveram essa experiência no último mês e descrevê-las em quatro níveis: quanto ao dano, à intenção, à frequência e à desigualdade de poder. Além disso, outra parte do questionário contemplava o conceito de *bullying* e questões direcionadas ao termo, bem como sua frequência. A amostra contou com 186 alunos entre 11 e 15 anos de idade, de diferentes etnias/religiões autodeclaradas. Os resultados indicaram que aproximadamente metade da amostra relataram experiências de agressão entre pares, porém apenas 5,4% dos alunos reportaram experiências que contemplam os três critérios do conceito. Assim, faz-se importante discutir os aspectos relacionados às questões teórico-metodológicas dos estudos sobre *bullying*.

Outros autores problematizam a questão da conceituação do fenômeno, em especial em outras culturas, no que diz respeito aos três critérios cientificamente relacionados ao *bullying* (Hellström et al., 2021). Algumas questões, como as características culturais do país, da linguagem, da naturalização da violência ou, pelo exemplo do estudo acima, de culturas não violentas podem interferir na compreensão do conceito entre os estudantes investigados, bem como dos próprios pesquisadores.

Além disso, dado o conceito de *bullying* ter uma característica atórica, como defendida por Olweus (2013), torna difícil buscar explicações universais sobre o fenômeno visto que os próprios conceitos relacionados aos critérios variam entre teóricos, abordagens, e até mesmo entre as disciplinas de áreas mais sociais. Alguns pesquisadores da sociologia, por exemplo, questionam o conceito tradicional de *bullying* pois Olweus era psicólogo e, para esses autores, a definição atual de *bullying* enfatiza sobremaneira os aspectos psicológicos do fenômeno

(Hellström et al., 2021). Assim, ter clareza da linha teórica da qual o estudo faz parte é um importante marcador para delimitar a pesquisa sobre *bullying*.

Um modelo explicativo que vem sendo colocado nos últimos anos como alternativa às teorias clássicas de agressão para discutir *bullying* tem sido a da teoria da mente (ToM), principalmente por compreender que o *bullying* não é equivalente à agressão, sendo um fenômeno cuja expressão se dá exclusivamente em contexto de interação entre pares (Sutton et al., 1999a). Partindo da perspectiva do desenvolvimento sociocognitivo, as habilidades relacionadas ao desenvolvimento da ToM são fundamentais para o estabelecimento de relações sociais (Souza & Velludo, 2017). Nesse sentido, compreender o fenômeno do *bullying* sob a ótica da ToM, de acordo com Sutton et al. (1999b), possibilitaria um entendimento da relação entre as habilidades sociais e o comportamento de *bullying* de forma mais *crua*, ao minimizar os efeitos de desejabilidade social de instrumentos padrões de autorrelato de competência e habilidades sociais (Smith, et al., 2017).

A ToM é a habilidade de indivíduos atribuírem estados mentais para si e para outros com intuito de explicar e prever comportamentos (Premack & Woodruff, 1978). Os primeiros estudos a descreverem essa habilidade, ou este conjunto de habilidades cognitivas, foram desenvolvidos por Premack e Woodruff (1978). Segundo Jou e Sperb (1999), essa habilidade, conforme a criança se desenvolve, assume um papel chave na mediação de interações sociais e em suas próprias metarrepresentações. Lyra et al. (2008) vão além e acrescentam que se deve explorar a importância da co-constituição da interação social e a ToM, isto é, da mesma forma que a ToM é uma ferramenta social fundamental para as interações sociais, as relações sociais também são importantes para o desenvolvimento dessa habilidade. Nesse sentido, os autores defendem que ambas são dinamicamente complementares (Lyra et al., 2008).

Ao tomar essa perspectiva, faz-se necessário situar os estudos de ToM no campo de conhecimento do qual faz parte. Conceitualmente, a ToM é um dos subdomínios da Cognição

Social (CS), termo que se refere ao conjunto de habilidades relacionadas ao processamento de informações emocionais e sociais essenciais para a interação humana (Mecca et al., 2017). De acordo com os autores, o termo tem sido utilizado desde a década de 50 e 60 do século XX, a partir dos avanços das ciências cognitivas. Apresenta grande aceitação por parte de outras abordagens e campos científicos, como a própria psicologia, linguística, neurociências e atualmente pode se dizer que é uma área interdisciplinar.

Por ser um construto complexo, as evidências atuais sugerem que CS é constituída por diferentes habilidades, distintas em termos de complexidade e de curso do desenvolvimento (Mecca et al., 2017). De acordo com pesquisadores *experts* na área, quatro domínios têm sido elencados como constituintes da CS: processamentos de emoções, percepção social, atribuição de estado mental (em que comumente é tratada por ToM) e viés ou estilo de atribuição. Todos esses domínios em conjunto são essenciais para o bom funcionamento e adaptação do indivíduo nas interações sociais (Mecca et al., 2017; Pinkham et al., 2014).

O processamento de emoções é caracterizado pela capacidade de perceber e usar as emoções de forma adequada, desde o reconhecimento de expressões faciais e de emoções até sua compreensão e seu gerenciamento. Este domínio é caracterizado como o preditor do desenvolvimento das demais habilidades e pode se dizer que é uma das primeiras formas de comunicação pelas quais as crianças compartilham seus estados internos e processam informações afetivas do seu meio (Andrade et al., 2017; Mecca et al., 2017).

Em relação ao reconhecimento de emoções e comportamentos de *bullying*, por exemplo, Pozzoli et al. (2017) identificaram que o reconhecimento de emoções faciais negativas, como o medo, foi positivamente associado tanto a meninos nos papéis de agressores quanto às meninas como defensoras. Outro dado relevante é que níveis mais elevados de vitimização estavam associados a uma dificuldade geral em reconhecer emoções. Contudo, em

termos de valência, os autores defendem a neutralidade da habilidade de reconhecimento de emoções visto que ela pode estar relacionada a ambos os papéis na dinâmica de *bullying*.

O segundo domínio, a percepção social, diz respeito à capacidade de decodificar e interpretar dicas sociais de acordo com o contexto social no qual estão inseridas. Para alguns autores o conhecimento social, que é a capacidade de entender e aplicar as regras sociais em que demandam interações sociais, também faz parte dessa habilidade (Mecca et al., 2017). Em relação ao *bullying*, estudos de metanálise revelam que muitos programas de intervenção *antibullying* produzem resultados principalmente na questão de percepção (social e pessoal) e conhecimento sobre o fenômeno, do que na redução do comportamento em si (Merrel et al., 2008).

O terceiro domínio é a ToM, anteriormente apresentada. É uma habilidade ou um conjunto de habilidades que se refere a um sistema de inferências responsáveis pela compreensão das intenções, disposição ou crenças de si e de outros (Mecca et al., 2017). Há um grande corpo de estudos de diversos campos de investigação pesquisando este construto na literatura, em especial a Psicologia do Desenvolvimento, buscando compreender em grande parte como ela se desenvolve na infância (Souza & Velludo, 2017).

Metodologicamente, cientistas desenvolveram a classificação de tarefas de ToM, em níveis de complexidade das tarefas que avaliam a habilidade. Primeiramente pode-se classificá-las em tarefas de *primeira ordem*, cujo objetivo é reconhecer uma crença falsa em alguém; de *segunda ordem*, em que se avalia a capacidade do indivíduo em atribuir a alguém crenças sobre um terceiro; e sequencialmente outras mais complexas, como identificação de ironia, mentiras, metáforas, humor, bem como detecção de gafe social (Korkmaz, 2011; Souza & Velludo, 2017). Estudos com populações específicas, como TEA, esquizofrenia e outras condições clínicas também utilizam essa perspectiva para compreender os déficits sociais dessa população

(Mecca et al., 2017). Mais discussões sobre o construto serão desenvolvidas nos capítulos seguintes.

O quarto e último domínio refere-se ao viés ou estilo de atribuição, que diz respeito às inferências atribuídas como causas de acontecimentos – que podem ser de valências positivas, negativas ou neutras dirigidas a outras pessoas, a si ou a fatores ambientais (Mecca et al., 2017). A respeito do viés de atribuição e comportamentos agressivos (não especificamente sobre *bullying*), a relação entre a tendência a atribuir intenções hostis a outras pessoas em resposta a uma provocação já é bem documentada na literatura (Dodge et al., 2015). Para os autores, essa tendência a um viés hostil é tida como um processo psicológico fundamental para a compreensão das diferenças individuais nos comportamentos agressivos, em especial do tipo reativo (Dodge et al., 2015).

Observa-se que, embora haja poucos estudos discutindo as relações entre habilidades de ToM e *bullying* em comparação às teorias clássicas de agressão, as evidências parecem apontar de fato uma necessidade de se compreender melhor a interação entre os domínios da CS e o construto. Em especial, a associação entre ToM e *bullying* precisa ser mais bem explorada, dadas as possíveis influências de aspectos intencionais e de habilidade de *leitura* dos estados mentais nas atitudes como manipulações, propagação de histórias desagradáveis ou rumores sobre alguém etc. (Smith, 2017). Estes recursos também são importantes como sinais para se perceber as *más* intenções de outros em direção a si. Há, ainda, debates sobre questões envolvendo a forma de mensuração do construto *bullying*.

A Mensuração do *Bullying*

Diante de toda a complexidade relacionada ao processo de envolvimento em situações de *bullying*, pesquisadores que investigam o construto enfrentam historicamente uma série de desafios relativos à forma de mensurá-lo adequadamente (Smith, 2014; Volk et al., 2017). Dentre os principais obstáculos, tem-se relatado na literatura problemas na conceituação

(Finkelhor et al., 2012; Vaillancourt et al., 2008), operacionalização (Nansel & Overpeck, 2003) e, em culturas diferentes, questões na própria tradução e utilização do termo, aspectos que se refletem diretamente na construção e adaptação de instrumentos na área (Alckmin-Carvalho et al., 2014; Silva et al., 2011; Smith, 2014; Smith et al., 2018; Volk et al., 2017).

Volk et al. (2017) elaboraram um ensaio crítico da literatura a respeito das questões conceituais envolvidas na definição e mensuração do *bullying*, buscando traçar novos *insights* para pesquisas, intervenções ou políticas públicas. Segundo os autores, uma das principais dificuldades tem sido que os pesquisadores nem sempre conseguem acessar os três aspectos da definição de *bullying*, o que intensifica a heterogeneidade das medidas e métodos para a investigação do fenômeno. Dentre as formas e estratégias de mensuração mais frequentes na área, tem-se utilizado questionários e técnicas de nomeação – procedimento em que a criança distribui os nomes de colegas conforme os papéis que eles exercem em eventuais situações de *bullying* (agressores, vítimas ou espectadores). Além desses, entrevistas, grupos focais, análise de denúncias escolares, diários/blogs, desenhos e observações comportamentais também são comumente utilizados (Smith, 2014).

Outro aspecto relevante para pesquisas sobre *bullying* consiste em estabelecer quem será a fonte da informação, se serão as crianças envolvidas, os pares, a equipe escolar, os familiares ou outros (Smith, 2014; Volk et al., 2017). Uma série de estudos destaca as diferenças nas prevalências dos envolvidos e dos tipos de *bullying* por conta deste fator. Pais, por exemplo, podem identificar mais aspectos voltados à vitimização, e professores algumas vezes falham em identificar situações de *bullying*, em especial *bullying* indireto, além outras diferenças (Bitsika & Sharpley, 2014; Smith, 2014; van Roekel et al., 2010). Nesse sentido, observam-se os esforços dos pesquisadores em compreender o fenômeno, muitas vezes, a partir de combinações metodológicas, com o intuito de acessar mais profundamente os aspectos envolvidos nas experiências de *bullying*.

Um estudo brasileiro recente de Falcão et al. (2021) investigou o envolvimento e conhecimento sobre o *bullying* de estudantes com TEA, de acordo com eles mesmos (n = 19), seus pais (n = 63) e seus professores (n = 51), bem como analisou o quanto conhecem a respeito do fenômeno. Através de entrevistas estruturadas, foi possível identificar que os professores demonstraram maior entendimento sobre o *bullying* do que pais e estudantes, além de que cerca de 47,6 % dos pais desconheciam o envolvimento dos filhos. Dos que tinham conhecimento, 76% identificaram a participação dos filhos como vítima, 21% como agressor/vítima e 3% como agressor. Um outro dado crítico do estudo diz respeito aos professores que naturalizam ou minimizam o problema, caracterizando-o como brincadeira entre crianças, aspecto também encontrado em outras pesquisas (Falcão et al., 2021; Mazzone et al., 2021). Um dos fatores relacionados ao descaso de algumas equipes escolares pode ser atribuído aos mitos em torno das situações de *bullying*, dos quais diversos projetos de ações *antibullying* tem se debruçado nos últimos anos no Brasil (Fernandes & Dell’Aglio, 2023). As autoras citam como exemplos de mitos: “no meu tempo não tinha *bullying*”, “hoje em dia tudo é *bullying*”, “eu sofri *bullying* e não morri”, entre outros.

Ademais, para além da discussão das estratégias de mensuração para investigação e fonte de acesso ao fenômeno, o entendimento do termo por parte dos participantes, em especial em países de língua não inglesa, também assume um papel crítico para a validade de estudos relacionados ao *bullying* em diferentes culturas (Smith et al., 2018). Quanto à definição, conforme discutido anteriormente, os critérios que os pesquisadores do fenômeno elegem como mais importantes também influenciam na elaboração da pesquisa e em seus resultados. Por exemplo, Smith e Sharp (1994) destacam, em suas perspectivas metodológicas, a repetição e a desigualdade de poder como os critérios mais relevantes ao definirem o *bullying* como um “abuso sistemático de poder”.

Na busca por compreender melhor as diferenças entre os conceitos de *bullying* apresentados por pesquisadores e participantes de pesquisa, Vaillancourt et al. (2008) desenvolveram um estudo cujo objetivo era investigar se os termos que emergem das definições dadas pelos participantes eram consistentes com aqueles utilizados em pesquisas sobre *bullying*. Os 1767 estudantes, entre 8 e 18 anos de idade, que participaram do estudo foram alocados em dois grupos – um grupo em que era apresentada previamente uma definição padrão de *bullying*, e o outro no qual eles mesmos descreveram inicialmente sua própria definição respondendo “*A bully is...*”. Em seguida, os alunos eram solicitados a preencherem (em escala *Likert*) duas questões extraídas do questionário de Olweus (“*How often have you bullied other students at school during the past week?; How often have you been bullied at school during the past week?*”). Alguns resultados interessantes foram encontrados.

Uma análise de conteúdo das respostas do grupo experimental do estudo citado revelou que os três critérios propostos pelos pesquisadores (da definição clássica de *bullying*) raramente são relatados espontaneamente pelos estudantes. Por exemplo, apenas 1,7% dos alunos reportaram aspectos de intencionalidade e menos de 6% citaram a repetição. Os principais temas que foram pontuados pelos alunos estavam relacionados aos comportamentos negativos (e.g. agressões físicas) e menos de um terço dos alunos abordaram a questão da desigualdade de poder. Quanto às diferenças entre os dois grupos, o que recebeu o conceito prévio descreveu mais aspectos voltados à vitimização do que o grupo que explicou seu próprio conceito (Vaillancourt et al., 2008).

Acrescentando mais um aspecto confundidor, essas diferenças metodológicas têm maiores implicações em estudos cujo termo *bullying* não faz parte da língua nativa do país, como é o caso do português brasileiro. Isto porque pode ocorrer a predominância de sobreposições de conceitos e operacionalizações que comprometem as pesquisas sobre a natureza e a prevalência de *bullying* (Smith et al., 2018; Volk et al., 2017).

Buscando esclarecer estas variáveis, dados coletados no Brasil fizeram parte de uma pesquisa multicultural cujo objetivo principal foi o de identificar e comparar o significado de *bullying* e cognatos em diferentes culturas, utilizando o *Cartoon Test* (Smith et al., 2018). O *Cartoon Test*, desenvolvido inicialmente por Smith e colaboradores (Smith et al., 2002), investiga o entendimento sobre *bullying* a partir da apresentação de cenas com situações de interações entre pares no ambiente escolar que podem ou não ser classificadas como *bullying*. As cenas contêm situações neutras, interações pró-sociais, brigas, *bullying* verbal, físico, exclusão social, entre outras. O conjunto de 40 *cartoons* (cenas legendadas) contempla os critérios de intencionalidade, repetição e desigualdade de poder. Além desses, apresentam situações de temas como racismo, sexismo e discriminações referentes à deficiência e à orientação sexual (Smith, 2016).

Os dados encontrados na administração do instrumento com 95 crianças, entre 10 e 17 anos de idade, demonstraram que o termo *bullying* foi entendido pelos alunos brasileiros como equivalente à compreensão de alunos de países de língua inglesa; o termo *assédio* apresentou um perfil bastante incerto; e o termo *provocação* foi compreendido como *quase* equivalente ao significado original (inglês britânico). Contudo, a amostra brasileira contou apenas com uma escola da capital do Estado do Rio Grande do Sul (Smith et al., 2018), sendo necessária a ampliação desta amostra para validação do instrumento. Os cognatos *assédio* e *provocação* investigados foram provenientes de termos utilizados em português de Portugal.

Compartilhando o raciocínio investigativo, o estudo brasileiro de Fernandes et al. (2022) buscou verificar se os participantes (52 alunos, com idades de 8 a 14 anos) compreendiam as imagens e legendas do *Cartoon Test* investigando quais palavras eram utilizadas para descrever os comportamentos inadequados. Através desse estudo qualitativo exploratório de oito grupos focais, os resultados apontaram que a palavra mais citada para descrever as imagens foi *bullying*, tanto nos grupos de crianças quanto nos de adolescentes.

Além disso, os adolescentes mencionaram os dois critérios que diferenciam o *bullying* de outras formas de violência: desigualdade de poder e “pegar no pé” (associada ao conceito de repetição). Já as crianças nomearam os comportamentos agressivos do *Cartoon Test* utilizando palavras e expressões como *bullying*, briga, agressão física e verbal e ofensa.

Assim, de acordo com o autor que desenvolveu o *Cartoon Test* (Smith et al., 2002), a elaboração desse instrumento teve por intuito suprir as dificuldades enfrentadas nas medidas de autorrelato, nas quais quase sempre o conceito é pré-definido na pesquisa (ou subentende-se que o sujeito já saiba o significado), conforme discutido anteriormente. Sobre esse aspecto, Smith (2014) destaca que atualmente há duas formas de investigar o entendimento da definição de *bullying* por pessoas de fora do meio acadêmico: tarefas de recordação (*recall*) e de reconhecimento (*recognition*). A primeira envolve perguntar diretamente como a pessoa define o termo, o que ela entende sobre *bullying* ou solicitar exemplos; já a segunda consiste em verificar o que a pessoa considera *bullying* (ou não) diante da apresentação de uma situação pré-elaborada, como vinhetas, por exemplo.

Nesse caso, o entendimento a respeito do conceito emerge dos dados, a partir dos agrupamentos de situações/vinhetas que os sujeitos vão selecionar como sendo representações de *bullying* ou de suas experiências, como é proposto pelo *Cartoon Test*. Outra característica do instrumento é o caráter lúdico da tarefa, que facilita a administração em uma faixa etária mais ampla, desde pré-escolares até os próprios adultos relacionados ao fenômeno do *bullying* escolar, como os familiares e a equipe de educação (Smith, 2014). Os resultados da utilização deste instrumento têm indicado variações de entendimento entre diferentes idades e culturas.

Monks e Smith (2006), em um estudo que comparou as definições de *bullying* a partir do *Cartoon Test*, identificaram variações de entendimento relacionadas às idades dos participantes. Os autores observaram que crianças de 4 a 6 anos e crianças de 8 anos de idade utilizavam apenas uma única distinção entre os *cartoons*: atos agressivos e não agressivos. Já

adolescentes de 14 anos de idade e adultos apresentaram uma compreensão bidimensional, visto que distinguiam também entre atos físicos e não físicos, tais como agressões verbais, exclusão social etc. (Monks & Smith, 2006).

Quanto aos aspectos culturais, algumas diferenças relacionadas à ênfase do tipo de *bullying* foram identificadas na cultura japonesa. O termo *Ijime* (cognato japonês ao termo *bullying*), compreende ações mais voltadas à exclusão social, diferente de países europeus de língua inglesa, cuja ênfase volta-se a ações físicas e verbais (Smith, 2016).

Desse modo, há um real desafio metodológico no que diz respeito à compreensão de *bullying*, tendo em vista os aspectos da própria amostra, sua cultura e experiências prévias com o fenômeno, além de aspectos desenvolvimentais como idade, gênero, desenvolvimento sociocognitivo etc. A esse respeito, uma análise metodológica das estratégias e instrumentos voltados ao *bullying* em estudos brasileiros foi apresentada em uma revisão da literatura sobre a temática (Alckmin-Carvalho et al., 2014). Os critérios de inclusão dos artigos selecionados foram estudos empíricos, publicados entre o período de 2000 a 2012 em periódicos nacionais a respeito da identificação de *bullying*.

Os autores encontraram 178 artigos publicados, porém apenas 25 contemplaram os critérios de inclusão, sendo os demais excluídos por não serem estudos de origem brasileira, por se caracterizarem como estudos teóricos ou por terem conduzido o tema de *bullying* em contexto não escolar. Dessa amostra, 13 estudos utilizaram instrumentos internacionais traduzidos ou adaptados; cinco desenvolveram as próprias medidas para pesquisa (porém sem disponibilizá-las ou descrevê-las); dois utilizaram técnicas de observação (direta ou participante); e os outros cinco utilizaram medidas múltiplas (testes projetivos, questionário de questão única, observação e questionários mais amplos etc.). Assim, os principais achados são expostos a seguir.

Os pesquisadores concluíram que os estudos voltados para adaptação de instrumentos, bem como os que elaboraram uma medida de *bullying* para a própria pesquisa, não apresentaram ou descreveram evidências de validade para o uso no contexto brasileiro. Esses aspectos implicam em uma fragilidade metodológica que repercute na fidedignidade dos dados levantados (Alckmin-Carvalho et al., 2014; Borsa et al., 2012).

Por fim, vale destacar que os desafios teórico-metodológicos são ainda mais intensos nas pesquisas envolvendo populações vulneráveis, como aquelas com deficiência. Maiano et al. (2016), em uma revisão sistemática sobre *bullying* e pessoas com deficiência intelectual (DI), levantaram vários aspectos relacionados aos desafios metodológicos, tais como as diferenças de prevalência entre pais e alunos com DI, questões sobre qual melhor técnica para investigar *bullying* pelos próprios alunos etc. Quanto a esse aspecto, os autores pontuam que questionários, por exemplo, seriam mais adequados para pais e professores e, para os alunos, as entrevistas possibilitariam uma atmosfera de maior confiança e maior flexibilidade com as dificuldades de linguagem/comunicação que podem estar presentes. Nesse sentido, cabe uma explanação mais detalhada sobre esta população.

***Bullying* em Populações Vulneráveis: Pessoas com Deficiência**

Ainda a respeito de classificações do *bullying*, outro subtipo extremamente relevante, cujo impacto na vítima tem sido relatado com desfechos graves, é o *bullying* baseado em características identitárias (Smith, 2014; Smith, 2016). Denominado de *bias bullying*, *prejudice-related bullying* ou *identity-based bullying*, este subtipo baseia-se em qualquer forma de agressão relacionada às características como etnia, religião, crenças, orientação sexual, identidade de gênero ou pela presença de deficiências. É considerado diferente de outros tipos de *bullying* por estar associado com visões preconceituosas e/ou estereotipadas de determinados grupos sociais, o que implica na influência de aspectos culturais mais específicos (Tippett et al., 2010).

No grupo das populações mais vulneráveis ao envolvimento em situações de *bullying* estão as pessoas com deficiência (PcD) (O’Moore & McGuire, 2021). O atual conceito de pessoa com deficiência adotado por Lei no Brasil (Art. 2, Lei nº 13.146/2015) contempla as pessoas que têm “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

É amplamente discutido que as PcD historicamente vêm sofrendo exclusão, segregação e diversos tipos de discriminação. Contudo, por meio de conquistas venturosas dos próprios movimentos sociais, mudanças das políticas mundiais de direitos humanos, direitos à escolarização, entre outros avanços, atualmente há várias garantias civis de igualdade e de direitos sociais para este público. No Brasil, além da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) combate qualquer tipo de “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”. Assim, partindo do pressuposto de que as políticas de inclusão social e escolar vêm avançando ao possibilitar que crianças e adolescentes tenham acesso a escolas regulares, o debate e a investigação sobre deficiência e *bullying* no contexto escolar se faz urgente e necessário. Como anteriormente citado, autores evidenciam que ter alguma deficiência é considerado um fator de risco para sofrer *bullying* no ambiente escolar (O’Moore & McGuire, 2021; Rose et al., 2011; Smith, 2016).

Internacionalmente há um crescente corpo de pesquisas indicando que estudantes com deficiência e necessidades educativas especiais se envolvem mais em situações de *bullying* que seus pares sem deficiência, não só como vítimas, mas também como agressores (Rose & Monda-Amaya, 2012; Rose et al., 2011; Schroeder et al., 2014). Estima-se que esses alunos têm duas a três vezes mais chances de serem vitimizados (Smith, 2016). Nesse grupo, incluem-

se crianças e adolescentes com deficiências físicas, sensoriais e intelectuais, transtornos do espectro autista, de aprendizagem, de linguagem e outras condições de saúde (Schroeder et al., 2014). Até o momento da escrita do presente projeto, não foram identificados estudos com estimativas oficiais no Brasil. De acordo com Tippett et al. (2010), *bullying* com PcD abrange uma série de condições físicas, cognitivas e sensoriais e, conseqüentemente, envolve diferentes tipos de *bullying* (e.g. mais experiências de *bullying* físico, verbal ou relacional). Sendo assim, faz-se importante considerar também as peculiaridades dos transtornos/déficits investigados.

A partir de revisões sobre o tema, Rose et al. (2011) argumentam que existem três áreas distintas de investigação sobre fatores que influenciam a vitimização e perpetração de alunos com deficiência: características do ambiente escolar, atributos pessoais e o tipo de deficiência. De acordo com os mesmos autores, algumas diferenças na prevalência têm relação com o tipo de local onde esses alunos são escolarizados, se são escolas especializadas ou escolas inclusivas (regulares). Contudo, o aspecto principal apontado por Rose et al. trata de como esses estudantes estão sendo integrados socialmente. Ao mesmo tempo em que uma escola inclusiva pode permitir que uma PcD se desenvolva melhor em termos acadêmicos e sociais, caso a pessoa não esteja totalmente incluída, a escolarização regular pode diminuir seu efeito positivo. Segundo os autores (Rose et al., 2015), esses aspectos as deixam mais vulneráveis ao *bullying* relacional, como o de exclusão social, e precisam ser melhor investigados.

Dificuldades em habilidades sociais e problemas de comportamentos presentes em algumas deficiências também podem fazer com que parte dessas crianças e adolescentes tenha um padrão de comportamento agressivo, tornando-se vítimas agressoras (*bully-vítimas*; Smith, 2016; Tippett et al., 2010). De acordo com estudos de revisão sistemáticas da área, alunos com deficiência também relatam níveis mais altos de envolvimento em *bullying* físico e de perpetração em *bullying* relacional, em comparação proporcional aos seus pares sem deficiência (e.g. exclusão social; Rose et al., 2015). Rose et al. (2011), em uma ampla revisão

da literatura, também identificou que pesquisas sobre este tema têm documentado um índice entre 15% e 42% de vítimas com deficiência que exibem características de perpetradores de *bullying*. Contudo, também há evidências de diferenças no tipo de agressão manifestado por esses alunos, muitas vezes classificadas como reativa (Rose et al., 2011; Rose et al., 2015).

Além disso, um dos principais motivos para a maior vulnerabilidade de PcD se deve, em grande parte, à visibilidade das diferenças físicas ou das outras características específicas da condição da pessoa. Desse modo, elas se tornam alvo de vários tipos de *bullying*: físico, relacional e *cyberbullying* (Smith, 2016). Dessas características específicas, podem-se citar padrões comportamentais como alterações no controle de impulso, agressividade, estereotípias, e alterações na fala, como os presentes em alguns transtornos desenvolvimentais.

Assim, para uma compreensão mais acurada a respeito das experiências de *bullying* com PcD, conforme comentado anteriormente, Tippett et al. (2010) ressaltam a importância de estudos voltados para examinar como alunos com deficiência percebem, interpretam e lidam com os comportamentos de *bullying*. Segundo os mesmos autores, estas investigações permitirão avanços nos estudos de prevalência e de intervenções.

Pesquisas que buscaram investigar a prevalência entre os tipos de deficiência reportam que crianças e adolescentes com TEA são identificados com altos índices de risco de vitimização, principalmente devido às dificuldades de compreender as situações sociais (van Roekel et al., 2010). Maïano et al. (2016), identificaram ainda, em sua revisão da literatura, que os estudos na área reportam que alunos com TEA apresentam um risco importante de vitimização em relação aos seus pares com desenvolvimento típico e mesmo em relação aos seus pares com outros tipos de deficiência. Nesse sentido, cabe explorar mais detalhadamente o *bullying* a partir das especificidades do TEA.

***Bullying* e o Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

O TEA se caracteriza como um dos transtornos neurodesenvolvimentais cuja presença de déficits qualitativos nas áreas de comunicação e a presença de estereotípias (podendo estar associados com hipo ou hipersensibilidade sensorial) são seus critérios principais de identificação (*American Psychiatric Association [APA], 2022*). Pela sua característica de *continuum*, pessoas com este diagnóstico apresentam níveis de comprometimento associados atualmente ao nível de suporte (nível 1 a 3), podendo acarretar uma série de implicações em diversas áreas de suas vidas. No ambiente escolar, em especial, as pessoas com TEA tendem a ser marginalizadas e estigmatizadas pelos seus pares (Schroeder et al., 2014).

Quanto aos sinais clínicos, os déficits qualitativos na comunicação podem ser observados em prejuízos persistentes na reciprocidade emocional e no uso e compreensão de comportamentos comunicativos não verbais – o que pode gerar maiores dificuldades em desenvolver, manter e compreender relacionamentos sociais, principalmente entre pares (APA, 2022). Desse modo, são crianças e adolescentes que apresentam dificuldades em compreender emoções, ironias, piadas e/ou metáforas em contexto de interação com os outros, por vezes preferindo atividades mais solitárias ou conviver com pessoas mais jovens ou mais velhas (APA, 2022; Schroeder et al., 2014).

O outro critério diagnóstico, diz respeito aos padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Este critério engloba estereotípias motoras, ou mesmo falas estereotipadas e repetitivas, como ecolalias, prosódia pobre, monotonia (em pessoas com a linguagem oral preservada) etc. (APA, 2022). Além disso, essas características podem ser identificadas por um padrão inflexível a mudanças de rotina e presença de comportamentos ritualizados que levam o indivíduo a sofrimentos extremos, com crises de desorganização sensorial, quando algo sai diferente do esperado (como outra pessoa se sentar no lugar preferido, alterações nas programações escolares, imprevistos etc.). Os rituais se

expressam também em uma série de outras áreas, como na alimentação, tal como seletividade alimentar para alimentos de cores específicas, de determinadas texturas, entre outras.

Assim, é bem documentada em diversas pesquisas a suscetibilidade de pessoas com TEA a situações de *bullying* dadas as peculiaridades do transtorno (Schroeder et al., 2014; van Roekel et al., 2010). Há evidências demonstrando que indivíduos com TEA são percebidos como “esquisitos” ou “diferentes” pelas suas dificuldades sociais, interesses restritos e comportamentos estereotipados e, por isso, tornam-se alvo de agressão e marginalização por seus pares no ambiente escolar (Schroeder et al., 2014).

Oliveira e Schmidt (2023) buscando identificar as experiências de situações de *bullying* em pessoas com TEA, realizaram uma análise de relatos autobiográficos de duas proeminentes autoras diagnosticadas com TEA: Temple Grandin e Donna Williams. Através da revisão secundária de dados e da análise de conteúdo de Bardin, os autores puderam identificar quatro categorias de temas relacionados ao *bullying* sofrido pelas escritoras: tipo de *bullying*, fatores de risco para vitimização, consequências pessoais e contextuais relacionadas aos episódios de *bullying*.

Na primeira categoria, que diz respeito ao tipo de *bullying* relatado, foram identificadas experiências tanto de *bullying* direto (verbal e físico, como intimidações, apelidos maldosos e agressão física) quanto de *bullying* indireto (isolamento e exclusão social). A outra categoria explorada pelo estudo, por sua vez, que tratava dos fatores de risco para maior vulnerabilidade ao *bullying*, identificou várias características associadas ao diagnóstico e ao funcionamento cognitivo de pessoas com TEA, especialmente decorrentes de preconceitos e estigmas associados às pessoas neurodivergentes.

Também foram identificadas nos relatos algumas características como interesses incomuns, ingenuidade, comportamentos verbais e não verbais peculiares (“excêntricos”), dificuldades de compreensão e aceitação de mudanças, além de possíveis desregulações

emocionais (Oliveira & Schmidt, 2023). Este último, ocorrendo principalmente dado o estresse diário em manejar interna e externamente as adversidades contextuais. Esses aspectos, intrínsecos às individualidades e peculiaridades das pessoas com TEA, também foram assinalados nos autorrelatos de crianças, adolescentes e adultos participantes de outras pesquisas, bem como nos relatos de outras fontes de informação, como pais, responsáveis e professores (Cappadocia et al., 2012; Falcão et al., 2021; Schroeder et al., 2014).

Nas outras duas categorias temáticas levantadas pelos autores (Oliveira & Schmidt, 2023), que tratavam das consequências pessoais e contextuais relacionadas aos episódios de *bullying*, as narrativas revelaram reações emocionais intensas. Dentre elas, pode se citar comportamentos violentos, isolamento, agressões verbais direcionadas aos agressores e a si mesmo etc. como uma forma de resposta ao considerável sofrimento psicológico envolvido nas situações descritas. Em contrapartida, os relatos demonstraram que a atuação da escola ia de encontro à proteção e cuidado que deveriam ser garantidos: expulsão e culpabilização da vítima, transferência para outras instituições, assim como violências veladas e explícitas pelos próprios professores. Isso reforça a importância de se investigar os desdobramentos do fenômeno em pessoas com TEA, como o aspecto do entendimento do *bullying* por parte desse grupo.

Bitsika e Sharpley (2014), nesse sentido, por meio de um questionário *online* (enviado por *e-mail*), investigaram o entendimento do conceito, experiências e reações relacionadas ao *bullying* de 48 meninos – de 7 a 12 anos de idade com autismo de alto-funcionamento (e de suas respectivas mães). O questionário era dividido em duas partes, uma a ser respondida pelas mães e outra pelas crianças, com perguntas abertas, questões de múltipla escolha e com respostas em escala *Likert*. Quanto ao entendimento do fenômeno, os resultados demonstraram que as definições de *bullying* não diferiram entre as crianças da amostra e aquelas sem autismo (e.g. quando pessoas machucam você ou te batem). Apesar de 72.9% dos meninos da amostra

relatarem ter amigos na escola, 60.4% deles reportaram passar o horário do almoço sozinhos e 39.6% sofreram *bullying* de alguém considerado como amigo. Quanto aos tipos de *bullying* sofridos, as formas mais comuns foram *bullying* verbal e exclusão social. Já em relação às emoções, mais da metade deles sentia raiva, tristeza, incômodo no estômago e dor de cabeça – sintomas relacionados ao estresse.

Nesse sentido, diferente de alguns achados de que crianças com autismo podem não perceber que estão sendo vitimizadas (Schroeder et al., 2014), os dados desse estudo mostraram que, mesmo nessa faixa etária, essas crianças conseguiram descrever suas experiências de modo semelhante aos seus pares com desenvolvimento típico. Uma possível explicação é que estas crianças, embora com autismo, podiam apresentar habilidades de ToM pelo menos de primeira ordem, o que lhes permitiria identificar pelo menos parcialmente as intenções alheias. A mensuração desta habilidade no estudo traria esclarecimentos quanto a essa questão.

Outro fator que pode estar relacionado à percepção de vitimização e envolvimento em situações de *bullying* é o período desenvolvimental das pessoas com TEA, no que diz respeito à transição da infância para a adolescência. A Psicologia do Desenvolvimento aponta que esse período é marcado por intensas mudanças nos níveis físico, neuroquímico, cognitivo, emocional e comportamental. No desenvolvimento típico, por exemplo, pode-se dizer que as demandas dos adolescentes envolvem maior convívio social com pares, maior autopercepção, intenso desenvolvimento de suas habilidades e competências, além da construção da própria identidade e de valores de vida (Macedo et al., 2017).

Importante ressaltar que evidências sugerem que crianças mais jovens com autismo apresentam desvios na aquisição de várias habilidades cognitivas nesse período (Korkmaz, 2011; Mundy, 2018). Todavia, Atherton et al. (2021) ressaltam que essas mesmas crianças também experimentam ganhos significativos nas habilidades de ToM ao longo do tempo em função do desenvolvimento linguístico, do funcionamento executivo e da maturidade social.

Esses fatores podem influenciar a forma como as experiências sociais são internalizadas entre a infância e a adolescência. Ressalta-se, portanto, a relevância em aprofundar os estudos acerca desse período crítico do desenvolvimento humano em pessoas com TEA.

Além da percepção de vitimização, outro aspecto reportado na literatura relacionado à dinâmica do *bullying* consiste no risco de pessoas com TEA assumirem o papel de agressores devido às capacidades limitadas de resolução de problemas sociais, à *leitura* social do ambiente e a uma tendência à resposta agressiva (Schroeder et al., 2014). Buscando explorar mais esse aspecto, van Roekel et al. (2010) investigaram a prevalência, percepção e fatores relacionados nas experiências de *bullying* e vitimização de 230 estudantes adolescentes com TEA de escolas especiais da Holanda. Um dos principais objetivos do estudo foi verificar a relação entre as habilidades de ToM e a percepção de *bullying*. Para a mensuração da prevalência, foram ouvidos os professores, os colegas e os próprios alunos com TEA.

A respeito da percepção e das experiências, a pesquisa se deu a partir de tarefas de ToM e de análises dos participantes sobre 14 fragmentos de vídeos que apresentavam situações de interação social, contendo ou não cenas de *bullying*. Os fragmentos foram retirados de programas de televisão comuns (conhecidos pelos adolescentes), com concordâncias que variaram entre 93% e 95% na comparação com um grupo piloto de adolescentes com desenvolvimento típico e de quatro pesquisadores independentes. As tarefas de ToM consistiram em tarefas de primeira e segunda ordem, bem como tarefas de ToM avançadas que avaliam compreensão de mentiras, fingimentos, duplo blefe, sarcasmo etc. (*Strange Stories Test*; Happé, 1994). Além desses cuidados metodológicos, um grupo controle com outros 24 adolescentes com desenvolvimento típico pareados por nível educacional, idade e sexo foi desenvolvido para a comparação dos resultados.

Como resultado, os autores encontraram taxas de prevalência de perpetração de *bullying* e vitimização que variam entre 6% e 46%, com os professores reportando taxas muito

mais altas do que os pares e do que os próprios participantes. Além disso, os adolescentes que obtiveram pontuação alta em percepção de vitimização pelos professores e autopercepção de vitimização tendiam a interpretar erroneamente situações de não-*bullying* como *bullying* (falso positivo). Paralelamente, análises de regressão demonstraram que quanto mais os adolescentes são vítimas de *bullying*, de acordo com professores e colegas, e apresentam menores pontuações nas tarefas de ToM, mais eles interpretam equivocadamente situações de *bullying* como não-*bullying* (van Roekel et al., 2010).

Os dados de Van Roekel et al. (2010) também corroboram os de Bitsika e Sharpley (2014) no que diz respeito ao entendimento do que seja *bullying* por alunos com TEA. De modo geral, há pouca diferença em comparação aos adolescentes sem autismo. Contudo, esta diferença não se refere ao entendimento do conceito, e sim à identificação dos comportamentos gerais que compõem situações de *bullying* (e.g. apelidar, bater, chutar etc.).

Deste modo, as dificuldades dos alunos com TEA em compreender os estados mentais alheios, tais como emoções, ironias, piadas e/ou metáforas, em função de comprometimentos na habilidade da ToM podem dificultar a interação com pares e os predispor ainda mais à exclusão e à vitimização (Baron-Cohen, 1995; Happé, 1994). Nesse sentido, estudos sobre o TEA que correlacionem os aspectos sociocognitivos dos indivíduos com todos os demais fatores subjacentes à experiência do *bullying* podem contribuir significativamente para o enriquecimento desse campo de pesquisa. Além disso, pode permitir o desenvolvimento de intervenções individuais, comunitárias e institucionais mais adequadas ao contexto previamente discutido.

Justificativa

Conforme apresentado anteriormente, há poucas evidências de validade sobre a construção e adaptação de instrumentos para mensurar o *bullying* na realidade brasileira. Essa escassez de estudos implica numa fragilidade metodológica que repercute na fidedignidade dos

resultados (Alckmin-Carvalho et al., 2014; Borsa et al., 2012), especialmente quanto ao seu uso em populações vulneráveis, além da forma de nos referirmos ao fenômeno (e.g. traduzir *bullying* ou não para o português brasileiro).

Nesse sentido, há necessidade de maiores esforços dos pesquisadores em inovar em metodologias que possam captar o fenômeno sem reproduzir exclusões sociais no contexto de pesquisa, dado a dificuldade em mensurar públicos-alvo cujo prejuízo envolve diretamente dificuldades de comunicação expressiva. Muitos estudos que utilizam questionários padronizados não adaptados ao público acabam por eliminar os dados dos participantes que não conseguiram preenchê-los adequadamente/completamente em prol do rigor metodológico que a ciência exige, além de questões conceituais sobre *bullying* (Falcão et al, 2021; Hunter et al., 2021).

No que tange às crianças e adolescentes com deficiência, em especial com o TEA, há pouco registro de publicações no Brasil cujo objetivo principal foi a investigação do entendimento e experiência de *bullying* (Falcão et al., 2021). Contudo, o tema surge indiretamente em diversos resultados de pesquisas que investigaram outros aspectos da vivência escolar (e.g. Alves & Duarte, 2014) e, nesses casos, alguns dados indicam a frequente experiência de *bullying* por parte desse público. Na literatura internacional, em contrapartida, já se tem um corpo extenso de artigos empíricos e de revisão que tratam do tema, visto sua alta prevalência dentro do grupo de PcD (O'Moore & McGuire, 2021).

Por fim, estudos que aprofundem uma compreensão teórica do fenômeno do *bullying*, tal como a proposta da tese, podem realçar aspectos relacionados aos processos sociocognitivos envolvidos nesse complexo fenômeno de interação e organização social (Smith, 2017). Pesquisas metodológicas e qualitativas podem gerar reflexões necessárias para o desenvolvimento de intervenções e políticas de prevenção para a redução do envolvimento e das repercussões emocionais e sociais de situações de *bullying*.

A partir dos dois estudos desenvolvidos para a tese, pretendeu-se esclarecer, primeiramente, como os conceitos de ToM e *bullying* são compreendidos na literatura a respeito dos seus principais resultados empíricos, sobre as medidas utilizadas para avaliar ToM e sobre as variáveis relacionadas à classificação de *bullying*. Segundo, buscou-se compreender como se dá essa relação na vida de adolescentes com TEA, uma população vulnerável no contexto de *bullying* dada suas peculiaridades e dificuldades sociais intrínsecas ao transtorno.

Capítulo II - Revisão de Escopo Sobre Teoria da Mente e *Bullying*: Uma Atualização

Crítica⁵

Kátia C. A. Faro, Beatriz L. Costa e Cleonice A. Bosa

Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande
do Sul (UFRGS)

Resumo

O presente estudo teve por objetivo realizar uma revisão de escopo sobre pesquisas que investigam a relação entre a Teoria da Mente (ToM) e o *Bullying* escolar em sete bases de dados nas áreas da saúde/psicologia (PubMed, PsycINFO, Lilacs), educação (ERIC) e interdisciplinares (SciELO, *Web of Science* e SCOPUS). Dos 270 arquivos identificados inicialmente, 14 foram elegíveis para a revisão e analisados a respeito dos seus principais resultados, das medidas em teoria da mente utilizadas e das variáveis relacionadas à classificação de *bullying*. Verificou-se que a maioria dos estudos reportaram uma relação direta (relações que tendem a ser estatisticamente significativas) e/ou indireta (mediada por outras variáveis) entre papéis dos envolvidos e tipos de *bullying* com o desempenho em tarefas de ToM. Contudo, uma discussão crítica em relação às medidas de avaliação em ToM foi realizada e apontou a necessidade de esclarecimento no tipo de avaliação e de atualização das tarefas.

Palavras-chave: revisão de escopo, teoria da mente, *bullying* escolar, desenvolvimento sociocognitivo, relação entre pares.

Abstract

The present study aimed to conduct a scoping review on researches which investigated the relationship between Theory of Mind (ToM) and school bullying in seven databases in the areas of health / psychology (PubMed, PsycINFO, Lilacs), education (ERIC) and

⁵ Artigo publicado no periódico *Psicologia: Teoria e Prática*, 25 (1), ePTPHD14258. São Paulo, SP, 2023. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPHD14258.pt> Submissão: 12 jan. 2021. Aceite: 7 out. 2021

interdisciplinary (Scielo, Web of Science and SCOPUS). Of the 270 results initially identified, 14 were eligible for review and analyzed regarding their main results, the measures in theory of mind used and variables related to the classification of bullying. It was found that most studies reported a direct (relationships that tend to be statistically significant) and / or indirect (mediated by other variables) relationship between the roles of the students involved and types of bullying with the performance in tasks of ToM. However, a critical discussion regarding the assessment measures in ToM was carried out pointing out the need for clarification in the type of assessment and updating of tasks.

Keywords: scoping review, theory of mind, school bullying, socio-cognitive development, peer relationship.

Capítulo III - Teoria da Mente, Compreensão e Experiência de *Bullying* em Adolescentes com Autismo: Estudo Qualitativo⁶

Kátia C. A. Faro¹, Felipe C. Cardozo² e Cleonice A. Bosa³

² Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Pará (UFPA)

^{1 3} Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Resumo

O presente estudo teve por objetivo investigar qualitativamente a compreensão e a experiência de *bullying* e o papel de habilidades de teoria da mente neste processo em adolescentes com transtorno de espectro autista (TEA). Utilizando a metodologia de estudo de casos múltiplos, este estudo contou com a participação de cinco adolescentes entre 12 e 17 anos de idade que responderam a tarefas de teoria da mente (*Strange Stories Test*) e de percepção e experiência de *bullying* (*Cartoon Test*). Os responsáveis preencheram um questionário sociodemográfico e de Levantamento de Características Clínicas. Os resultados demonstraram que os adolescentes com autismo apresentaram uma compreensão sobre *bullying* semelhante aos achados anteriores encontrados em seus pares com desenvolvimento típico, em um banco de dados de estudos sobre o *Cartoon Test* no Brasil. Contudo, alguns não conseguiram diferenciar *bullying* de agressão, reconhecer intimidação ou *cyberbullying*. Em relação à percepção e experiência de *bullying*, o tipo de *bullying* mais experienciado foi o de exclusão social, seguido de *bullying* verbal e físico. Quanto à teoria da mente, os participantes que demonstraram habilidade de mentalização no *Strange Stories Test* também perceberam envolvimento de outras pessoas e de si mesmo em situações de *bullying*. Os resultados indicam evidências preliminares de associação entre teoria da mente e a percepção de experiência de *bullying*, embora fatores

⁶Por direitos autorais, o artigo foi omitido da versão atual desta Tese de Doutorado.

importantes como idade, escolaridade e funcionamento cognitivo possam alterar essa relação e merecem ser aprofundadas em novos estudos.

Palavras-chave: adolescentes, autismo, *bullying*, cognição social, percepção social.

Abstract

This study aimed to qualitatively investigate the understanding and experience of *bullying* and the role of theory of mind skills in this process in adolescents with autism spectrum disorder (ASD). Using the methodology of multiple case studies, this study had the participation of five adolescents between 12 and 17 years old who completed the theory of mind tasks (Strange Stories Test) and perception and experience of bullying tasks (Cartoon Test). Parents completed a sociodemographic and Clinical Characteristics questionnaire. The results demonstrated that adolescents with autism showed an understanding of bullying in the Cartoon test like their typically developing peers, in a Brazilian database. However, some ASD adolescents were unable to differentiate bullying from aggression and to recognize intimidation or cyberbullying. Regarding the perception and experience of bullying, the most experienced type of bullying was social exclusion, followed by verbal and physical bullying. As for the theory of mind, participants who demonstrated mentalization skills in the Strange Stories Test also tended to perceived involvement of other people and themselves in bullying situations. The results indicate preliminary evidence of an association between theory of mind and the perception of bullying experience, although important factors such as age, education and cognitive functioning may alter this relationship and deserve to be deepened in new studies.

Keywords: adolescents, autism, *bullying*, social cognition, social perception.

Capítulo IV - Discussão Geral

A presente tese teve por finalidade investigar a possível relação entre as habilidades de teoria da mente (ToM) e o *bullying*. O primeiro estudo, buscando explorar essa relação na literatura, trouxe alguns resultados relevantes em termos do que se tem de consenso e discordância nas pesquisas internacionais sobre o tema. Já o segundo estudo permitiu que o olhar fosse dado ao fenômeno de forma qualitativa, a partir de um aprofundamento das percepções e experiências de adolescentes com TEA, de modo a ilustrar suas vivências dentro dessa realidade. Nesse sentido, ambos estudos trouxeram contribuições pertinentes para o objetivo principal da tese.

No que diz respeito à literatura, a revisão de escopo permitiu identificar alguns achados importantes. O primeiro refere-se à variabilidade da relação entre ToM e *bullying*, sendo que alguns estudos identificaram uma relação direta, outros indiretas, além de que outras variáveis assumiram um papel de moderadoras nas correlações investigadas. Observa-se assim que ainda há a necessidade de maiores investimentos pelas pesquisas da área em se delimitar com mais profundidade os construtos, utilizar novas metodologias, tanto quantitativas quanto qualitativas, de modo que possa permitir mais concordâncias entre as análises realizadas.

Algo pertinente a respeito desses estudos, é o destaque à relevância de se investigar o fenômeno sob o olhar desenvolvimental, visto que, de modo geral, a idade na relação entre ToM e *bullying* apresenta grande influência nas análises (Faro et al., 2023; Smith, 2017). O Estudo II possibilitou agregar, de certa forma, uma reflexão em torno da idade e da percepção de *bullying*, no contexto de pessoas com TEA.

Como evidenciado, dentre os adolescentes que participaram do referido estudo, aqueles que eram mais velhos apresentaram maior percepção de experiências de *bullying*, vividas ou observadas, em relação aos mais novos. No entanto, há de se notar que, mesmo entre os mais novos, o uso do instrumento escolhido (*Cartoon Test*; Smith et al. 2002) pode ter permitido a

colaboração dos participantes na coleta de dados, por ser lúdico. As ilustrações parecem ter favorecido o reconhecimento de certas situações de *bullying* por parte dos adolescentes. O fato de serem ilustrações simples utilizando figuras *palitos*, em preto e branco, em cenas de interações sociais do cotidiano escolar, podem ter contribuído para a compreensão da tarefa. Tal achado vai ao encontro da concepção de Smith (2014) de que os instrumentos mais usados partem de uma perspectiva de recordação (*recall*), enquanto os instrumentos que envolvem reconhecimento (*recognition*) podem facilitar a expressão mais espontânea e elaborada das experiências.

Especialmente com pessoas com TEA, o uso de instrumentos de reconhecimento pode ser promissor ao se levar em conta as dificuldades de comunicação expressiva da condição (APA, 2022), como no caso de Arthur. Ele se mostrou pouco expressivo em quase toda a tarefa de percepção e experiência de *bullying*, não identificando o fenômeno em quase todos os *cartoons*, com exceção daquele que abordava exclusão social, no qual houve uma identificação imediata. Elis, por sua vez, enquanto adolescente mais velha da amostra do Estudo II, além de explorar com melhores detalhes as situações apresentadas, trouxe espontaneamente um dos critérios-chave de definição do *bullying*, isto é, a assimetria de poder. Essas informações em tarefas mais objetivas ou que exigisse apenas a verbalização de recordação de uma experiência poderiam ter sido perdidas.

Em contraposição aos achados da relação entre a idade e a percepção de experiência de *bullying*, parece não haver relação direta na amostra do Estudo II entre idade e ToM. Os escores na tarefa de ToM foram diversos e pareciam ter maior relação com variáveis ambientais, como escolaridade, acompanhamento terapêutico e atividades extracurriculares. É possível que o maior nível de estimulação ambiental tenha favorecido o desenvolvimento de habilidades de ToM em alguns adolescentes. A literatura aponta que o acúmulo de experiências sociais e o ganho de outras habilidades cognitivas contribuem ao aprimoramento da ToM (Hughes &

Devine, 2015). Nesse sentido, compreender e intervir no fenômeno, respeitando a variabilidade dos avanços cognitivos dessa faixa etária, demonstra ser um fator determinante para o sucesso de programas de intervenção. Outras habilidades cognitivas, sociocognitivas e características individuais também precisam ser levadas em conta na relação ToM e *bullying*, em função das mudanças maturacionais e demandas sociais da adolescência (Atherton et al., 2021).

Embora as habilidades de CS sejam conceitualmente relevantes para se compreender fenômenos de interação social como o *bullying*, ainda há necessidade de muitos avanços teórico-metodológicos para atingir um corpo consistente de evidências. Nesse sentido, o Estudo I enfatizou a necessidade de haver clareza sobre quais aspectos da ToM se pretende relacionar com o fenômeno do *bullying* e sobre *como* se dá essa relação nas pesquisas desenvolvidas na área (Apperly, 2012). Nota-se que não basta a justaposição de achados provenientes de instrumentos que avaliam isoladamente *bullying* e ToM. É preciso aprofundar as relações e melhor articular esses construtos num nível metodológico, como proposto no Estudo II.

No que concerne a ToM, baseada na experiência do estudo II, pôde-se concluir que a escolha por tarefas que foquem na avaliação contextual da ToM trouxe elementos relevantes para uma análise pormenorizada dos dados, uma vez que avaliou o desempenho dos participantes em cada estado mental que compõe a tarefa. Ainda assim, algumas limitações metodológicas permanecem, como por exemplo, a natureza da tarefa ser mediada pela leitura e interpretação de texto. Nesse sentido, é provável que o controle de outras variáveis, como a linguagem e QI, seja relevante para as pesquisas quantitativas da área (Kaland et al., 2008; Ribeiro et al., 2021; Velloso, 2012).

O cruzamento dos dados, com base nas orientações de Yin (2015) permitiu observar o fenômeno a partir dos relatos dos próprios adolescentes, numa concepção compreensiva de como se dá a relação entre TEA e *bullying* (Apperly, 2012). Vale ressaltar que é muito comum que estudos sobre TEA utilizem outras fontes de dados, como pais e professores (Falcão et al.,

2021). O uso da pesquisa por meio virtual também pode ter sido um facilitador por ter possivelmente reduzido a ansiedade de um contexto de coleta presencial.

No que concerne às tarefas de ToM, a *Strange Story* referente ao estado mental de persuasão foi a que mais apresentou dificuldade de compreensão nos dois grupos investigados por Velloso (2013) em sua amostra de crianças com TEA e com desenvolvimento típico. No Estudo II, apesar de não ter sido um dos itens menos pontuados, outros aspectos interessantes foram identificados, como o estranhamento da situação revelado tanto pelos participantes, quanto pelos pesquisadores. Assim, uma análise mais detalhada da história permite inferir aspectos culturais envolvidos na dificuldade de compreensão da vinheta. Nessa história, uma das personagens ameaça afogar os gatos caso a outra personagem não aceite levar ao menos um deles. A expressão de afogar algo, na língua inglesa britânica, é bem documentada como uma expressão cultural de ênfase. Na língua portuguesa do Brasil, por outro lado, a situação é apenas tida como uma informação grave, uma vez que maus tratos a animais é crime.

Especificamente quanto ao instrumento traduzido à realidade brasileira, outras reflexões podem ser sinalizadas. O estranhamento à vinheta pode indicar a necessidade de uma revisão da adaptação do instrumento para o contexto brasileiro. Portanto, mais estudos com amostras nacionais diversificadas poderiam trazer maior clareza para a narrativa. Uma expressão de ênfase que condiz com a realidade cultural do Brasil poderia ser dar um fim ou dar fim, sem que a história impacte negativamente por trazer um conteúdo de violência animal.

Outros aspectos linguísticos das vinhetas parecem ter influência sobre a compreensão das *Strange Stories*. Por exemplo, a tradução feita no estudo de Velloso (2013) dificulta a leitura e compreensão das vinhetas, como na *Strange Story* de duplo-blefe e de figura de linguagem. Na história de duplo-blefe, a forma como as frases estão encadeadas dificulta a compreensão do que está sendo informado na situação. Isso pode estar relacionado à estrutura frasal que, no Brasil, apresenta vários “ele, dele” para se referir tanto a um irmão quanto ao

outro na história. Na língua inglesa, em contrapartida, não ocorre esse problema porque o uso do apóstrofo possessivo deixa a história mais fluida. Assim, ainda que a tradução esteja correta, talvez seja relevante uma revisão mais adaptada das tarefas para o contexto brasileiro.

Na história referente à figura de linguagem, a questão de tradução e adaptação também parece não estar adequada. Nela, um dos personagens usa o termo “sapo na garganta” para se referir à tosse de sua filha. Entretanto, a expressão “sapo na garganta” está relacionada a outro significado no Brasil, isto é, a de não conseguir expressar sentimentos e falas difíceis. Um dos participantes do estudo, por exemplo, levou muito tempo para ler e compreender essa história.

A última história, que se refere à *Forget* (esquecimento), também resgata o debate sobre a questão linguística. No contexto britânico, a expressão *Forget* não se limita ao esquecimento, como foi traduzido no português brasileiro. De acordo com O’Hare et al. (2009), algumas das respostas pontuadas como compreensão total envolvem engano (*mistake*), negligência, omissão e desprezo, respostas de cunho mentalista aceitas como corretas no estudo original. Assim a expressão de esquecimento pode dar margem para uma penalização dos respondentes. A esses apontamentos atribui-se o grande desafio de já sinalizado sobre a adaptação e validação de instrumentos de estudos transculturais no que diz respeito a avaliação da equivalência semântica, linguística e contextual da estrutura dos testes traduzidos (Borsa et al., 2012).

Nesse sentido, além do cuidado na adaptação e desenvolvimento de novos instrumentos, investir em medidas mais atuais, como o uso de vídeos, sem linguagem verbal, poderia acrescentar ao campo. Pesquisas recentes têm desenvolvido avanços metodológicos em relação às *Strange Stories* (Happé, 1994; Murray et al., 2017), visto que seu uso textual não contempla as peculiaridades de um contexto real, como acesso a pistas sociais naturalistas de expressão facial e entonação vocal (Murray et al., 2017). Buscando melhorar a sensibilidade da tarefa, pesquisadores estão investindo em um formato audiovisual, uma vez que evidências

apontam a discrepância entre ter sucesso nas tarefas e ainda apresentar dificuldades nas situações cotidianas (Murray et al., 2017).

Conforme observado no estudo II, ter uma boa pontuação em tarefas de ToM pode não necessariamente confirmar o sucesso desses participantes no contexto social. Elis, por exemplo, apesar de ter obtido uma boa pontuação em ToM, relatou diversas experiências de *bullying*. Nessa perspectiva, Murray et al. (2017) iniciaram o desenvolvimento do *Strange Stories Film Task* (SSFt), baseado na tarefa original de Happé (1994) e observaram que a tarefa conseguiu discriminar os participantes adultos com e sem o diagnóstico de TEA. Esse resultado pode indicar um avanço metodológico promissor para reduzir os vieses identificados na tese.

Um outro achado importante diz respeito à necessidade de se investigar a interface dos demais domínios da cognição social com o fenômeno na relação com as características do TEA. O reconhecimento de emoções em si e nos outros, além da percepção social e o viés de atribuição podem dar mais consistência a modelos explicativos que visem compreender o fenômeno sob a ótica sociocognitiva (Mecca et al., 2017). No Estudo II foi possível identificar uma expressividade emocional maior dos adolescentes em comparação aos menores no que diz respeito às experiências de *bullying*, tal como se sentir triste ou sentir raiva por passar por essas situações.

Também é válido destacar que questões relacionadas ao TEA na adolescência precisam ser mais aprofundadas, no sentido de se compreender os aspectos desenvolvimentais da socialização e da CS de adolescentes com TEA. É importante investigar a extensão da moderação de fatores como a motivação e a percepção social na dinâmica do *bullying* nessa faixa etária. Retomando a discussão do Estudo I, por exemplo, Doenya (2017) expôs que o importante é entender a motivação por trás das situações de *bullying* e não definir se há o desenvolvimento de uma melhor ou pior ToM. Convergindo com essa análise, no Estudo II, Artur e Caio pareciam se mostrar pouco motivados a participar de interações sociais, enquanto

os adolescentes mais velhos da amostra demonstraram esse interesse, ainda que socialmente excluídos pelos pares. Assim, é válido que pesquisas explorem melhor a influência desses fatores na moderação do fenômeno.

Outro achado que se confirma nas pesquisas da amostra do Estudo I é a relação entre maiores prejuízos de ToM e vitimização no *bullying*. A hipótese inicial de Sutton et al. (1999a), que questionava o entendimento dominante da literatura de que pessoas que praticavam *bullying* teriam déficits em competência social, se confirma nos estudos investigados. Observa-se que, em algumas pesquisas, os agressores tendem a apresentar habilidades de CS preservadas, o que os torna muitas vezes hábeis em captar quais seriam os indivíduos mais vulneráveis. Já outros estudos reportam o déficit mais frequente em vítimas, o que reforça a hipótese de neutralidade dos construtos da CS.

Contudo, outros fatores como as características individuais (além dos processos psicológicos) e contextuais são importantes para se compreender o fenômeno da vitimização. Estudos apontam que características de saúde física e mental de grupos *minorizados* (raça/etnia, identidade de gênero, orientação sexual), características comportamentais e atitudinais ainda são alvos principais dos agressores (Malta et al. 2022; Thomas, 2021). Em vista disso, estudos que investiguem a percepção e experiência de *bullying* de pessoas com TEA sob a ótica de seus pares sem autismo podem contribuir significativamente para entender o ponto de vista do contexto social a respeito das suas peculiaridades. A esse respeito, Tippet et al. (2010) enfatizam a importância de pesquisas sobre a percepção cultural da deficiência para elaborar intervenções que minimizem os estigmas e estimule o respeito às diferenças.

Nesse sentido, fatores relacionados à motivação da agressão também precisam ser contemplados nos estudos. Isto porque sabe-se que, dentre todas as características anteriormente citadas, a deficiência é apenas uma faceta do que constitui uma pessoa. A literatura também aponta diferenças entre a experiência de perpetração e vitimização de

bullying quando se leva em conta o tipo de escola - se é inclusiva ou não, se é pública ou particular -, a postura do corpo docente etc. (O'Moore & McGuire, 2021; Rose et al., 2011; Smith, 2016). Sobre esse aspecto, pesquisadores têm investido em estudos com perspectivas mais ecológicas e sistêmicas, tal como a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (2011), como uma alternativa teórica para se compreender o *bullying* contemplando análises contextuais, inclusive perspectivas atuais que incorporem um subsistema tecnológico (Thomas, 2021).

Algo que emergiu das análises dos casos do Estudo II que trazem um alerta contextual sobre a experiência de *bullying* em pessoas com TEA foi a atitude dos professores diante das situações de *bullying*. A literatura aponta alguns aspectos sobre esse fenômeno, tal como os mitos envolvidos ao descaso sobre as situações de *bullying* por parte de alguns indivíduos do contexto escolar, como algo natural que faz parte da infância e adolescência, que não é grave, que sempre existiu etc. (Fernandes & Dell'Aglio, 2023). Quanto aos fatores relacionados especificamente ao TEA, os desafios se intensificam visto que muitos preconceitos e experiências de *bullying* podem partir de uma concepção estigmatizante dos próprios professores (Oliveira & Schmidt, 2023). Acrescenta-se ainda, o fato de que grande parte das experiências de *bullying* de crianças e adolescentes com TEA sejam do subtipo de *bullying* indireto ou relacional, como no caso da exclusão social, o que pode inclusive dificultar a identificação e a intervenção adequada.

No que diz respeito ao TEA e isolamento social, ainda que não tenha sido aprofundado no Estudo II, o incômodo com o barulho pareceu ser um motivo recorrente nos relatos individuais para os adolescentes se isolarem. O desconforto auditivo e outras perturbações sensoriais podem ser elementos interessantes para análise, especialmente quando relacionados ao *bullying* e ao isolamento social. Desse modo, tendo em mente a possibilidade de novos estudos na área, há a necessidade de se compreender com maior clareza a relação entre o

isolamento social, a exclusão social no *bullying* e as características clínicas de indivíduos com TEA, visto a grande frequência desse tipo de expressão do fenômeno nesse grupo de acordo com os relatos e a literatura.

Assim, uma reflexão importante derivada da tese refere-se ao debate sobre a inclusão de pessoas com TEA no ambiente escolar, de forma que se contemple o respeito às suas características, avançando-se nos esforços para superar as barreiras atitudinais derivadas de preconceitos e estigmas sociais. Políticas de inclusão social e escolar vêm trazendo novas possibilidades e desafios ao garantir que crianças e adolescentes tenham acesso a escolas regulares (e ao ambiente universitário). Diante disso, o debate e a investigação sobre deficiência, a vulnerabilidade e *bullying* se faz urgente e necessário a fim de garantir a permanência e o bem-estar dessas pessoas nesses contextos (Rose et al. 2011).

Além do aspecto em torno da inclusão, um tópico não menos importante que emergiu no processo de desenvolvimento do estudo II diz respeito às críticas voltadas ao modelo médico-neurotípico do qual os estudos iniciais sobre os déficits em ToM foram moldados. Os avanços nas pesquisas sobre TEA, bem como as discussões sobre o paradigma da neurodiversidade na comunidade científica, colocam em xeque a noção única de déficit nas habilidades de compreensão de estados mentais (Atherton et al., 2021; Happé & Frith, 2020; Mitchell et al., 2021). Desse modo, em contrapartida ao modelo médico, uma abordagem sociodesenvolvimentista do autismo, que pressupõe o desenvolvimento como algo moldado pelo tipo de respostas e reações nas interações sociais, pode trazer benefícios científicos e sociais (Mitchell et al., 2021).

Mesmo que o Estudo II tenha partido dessas premissas (modelo médico), ele avança por não ter baseado as diferenças individuais apenas num possível déficit de ToM. Ele sugeriu que é importante se atentar à relação das habilidades de ToM com a exposição de indivíduos com TEA a ambientes de rica estimulação, que permitam vivenciar e compreender nuances

socioemocionais fundamentais no desenvolvimento de qualquer indivíduo inserido em algum contexto social (Mitchell et al., 2021).

A deficiência, numa concepção mais social, é imposta por uma sociedade que não incluem e apenas rotula aqueles que destoam dos padrões com base em suas peculiaridades (Happé & Frith, 2020). No Estudo II, por exemplo, Elis expôs que era sistematicamente excluída das brincadeiras assim como outros colegas com deficiência mesmo antes de receber o diagnóstico de TEA. Contudo, esse debate se torna bem mais complexo ao considerar o modelo diagnóstico atual, bem como as pesquisas que pouco investem na compreensão do TEA em relação aos aspectos culturais, étnicos, socioeconômicos e de trajetória desenvolvimental (Happé & Frith, 2020), como demonstrado nos achados da revisão de escopo no Estudo I.

Sobre esse aspecto, sabe-se que a inclusão de pessoas com deficiência, em especial com TEA, tem um papel fundamental na dupla adaptação entre pessoas neurotípicas e neurodivergentes, pois a convivência ainda na primeira infância pode trazer inúmeros benefícios para ambos os grupos (Costa et al., 2018). Contudo, conforme já sinalizado, há várias evidências apontando que nem sempre as barreiras atitudinais são rompidas nesse processo, deixando as pessoas com TEA muitas vezes em grande vulnerabilidade no contexto escolar (Nunes et al., 2013; Rose et al., 2015). Dificuldades como a clareza do papel dos profissionais de mediação escolar e o conhecimento dos professores sobre o transtorno são alguns dos fatores que influenciam na inclusão efetiva (Nunes et al., 2013).

O foco nos déficits e nos problemas tem sérios prejuízos para a saúde mental dos indivíduos (com alto risco de suicídio) à medida que pessoas com autismo alcançam a adolescência e a fase adulta (Mitchell et al., 2021). Esse foco muitas vezes também repercute nas posturas e manejos dos professores e mediadores (Nunes et al., 2013).

Em vista disso, um ponto importante para futuros estudos deve se voltar ao entendimento de como as pessoas com TEA são percebidas e compreendidas pelos outros e de

que forma esses fatores se relacionam no desenvolvimento das habilidades sociais, ou mesmo das diferenças na qualidade da comunicação entre pessoas com TEA e pessoas neurotípicas (Mitchell et al., 2021). Nesse sentido, sugere-se que futuras pesquisas incluam esses novos modelos de compreensão dos estados mentais de pessoas com TEA sobre si e sobre os outros (Mitchell et al., 2021).

Desse modo, com base nos resultados da tese, infere-se que intervenções voltadas para a aquisição de habilidades em ToM e percepção sobre *bullying* podem trazer benefícios de proteção à vitimização. Da mesma forma que a ToM é uma ferramenta social fundamental para as interações sociais, as relações sociais também são importantes para o desenvolvimento dessa habilidade (Lyra et al., 2008). Desse modo, o papel dos mediadores escolares na promoção de condições que promovam interações sociais positivas/construtivas pode ser de suma importância para o desenvolvimento dessas habilidades na criança com TEA.

Capítulo V - Considerações Finais

Tendo em vista os prejuízos psicológicos e sociais decorrentes da experiência de *bullying* em crianças e adolescentes com TEA, a temática se torna extremamente pertinente para ser discutida no contexto atual. Sabe-se que o ambiente escolar/acadêmico é um contexto cuja ocorrência de *bullying* é frequente.

Através dos dois estudos foi possível identificar a importância do cuidado metodológico a ser investido em futuros estudos sobre o tema. Em relação a ToM, vale investir em medidas mais contextuais que contemplem as habilidades que estão envolvidas nos aspectos de cognição social relacionados não só ao tipo envolvimento em situações de *bullying* (e.g. se vítimas ou agressores), mais aos aspectos como a percepção, o reconhecimento de emoções e intenções/motivações por trás de um comportamento de *bullying*. Quanto ao *bullying*, medidas que estejam sensíveis ao que a pessoa compreende como *bullying*, clareza nas diferenças conceituais e percepção dos critérios-chave são extremamente importantes para agregar ao programa de pesquisa de *bullying*.

Embora as escolhas das medidas utilizadas na tese tenham trazido contribuições importantes, algumas limitações foram observadas e podem ser minimizadas em estudos futuros. Em pesquisas quantitativas, sugere-se que haja o controle de variáveis como QI, funções executivas, linguagem, entre outras, como uma forma de se elucidar melhor o peso das suas influências no desempenho das tarefas de ToM. Em paralelo, o desenvolvimento de medidas mais contextuais pode aproximar a compreensão da habilidade em situações reais, visto que, especificamente no grupo de pessoas com TEA, é onde há maiores desafios de desempenho. Isto porque, como observado nos estudos, ter uma boa pontuação em tarefas de teoria da mente não necessariamente podem confirmar o sucesso desses participantes no contexto social.

Assim, tarefas de ToM mais contextuais, sejam em conversação espontânea, seja em tarefas de vídeo como histórias sem linguagem verbal, podem esclarecer melhor sobre as características não verbais da habilidade em pessoas com autismo. Além disso, o cuidado com as adaptações culturais dos instrumentos se mostrou extremamente relevante a ser considerado em pesquisas futuras.

Referências

- Alckmin-Carvalho, F., Izbicki, S., Fernandes, L. F. B., & Melo, M. H. da S. (2014). Estratégias e instrumentos para a identificação de *bullying* em estudos nacionais. *Avaliação Psicológica*, 13(3), 343–350. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n3/v13n3a06.pdf>
- Alves, M. L. T., & Duarte, E. (2014). A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 28(2), 329–338. <https://doi.org/10.1590/1807-55092014000200329>
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4^a Ed., Text Revision. Washington, DC, American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2022). Neurodevelopmental Disorders. In American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5^a, Text Revision (DSM-5-TR). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Andrade, N. C., Carvalho, C., Lucci, T. K., Argollo, N., Mello, C. B., & Abreu, N. (2017). Reconhecimento de emoções: Reflexões para a promoção de saúde na primeira infância. In Mecca, TP, Dias, N. M. & Berberian, A. A. (Org.), *Cognição Social: Teoria, pesquisa e aplicação* (pp.18-34). São Paulo, SP: Memnon.
- Apperly, I. A. (2012). What is “theory of mind”? Concepts, cognitive processes and individual differences. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(5), 825–839. <https://doi.org/10.1080/17470218.2012.676055>
- Arseneault, L. (2017). The long-term impact of bullying victimization on mental health. *World Psychiatry*, 16(1), 27–28. <https://doi.org/10.1002/wps.20399>
- Atherton, G., Lummis, B., Day, S. X., & Cross, L. (2019). What am I thinking? Perspective-taking from the perspective of adolescents with autism. *Autism: The International*

Journal of Research and Practice, 23(5), 1186–1200.

<https://doi.org/10.1177/1362361318793409>

- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Barbosa Filho, V. C., & Tricco, A. C. (2019). Scoping review: A relevant methodological approach for knowledge synthesis in Brazil's health literature. *Revista Brasileira De Atividade Física & Saúde*, 24, 1–6. <https://doi.org/10.12820/rbafs.24e0082>
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Beaudoin, C., Leblanc, É., Gagner, C., & Beauchamp, M. H. (2020). Systematic review and inventory of theory of mind measures for young children. *Frontiers in Psychology*, 10 (January). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02905>
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90–126. <https://doi.org/10.1016/J.DR.2006.08.002>
- Biaggio, A. M. B. (2011). Agressão. In A. M. B. Biaggio, *Psicologia do desenvolvimento* (24^a ed., pp. 42–53). São Paulo: Vozes.
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., de Vries, T., Baxter, J., & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimization amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *E Clinical Medicine*, 20, 100276. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276>
- Bitsika, V., & Sharpley, C. F. (2014). Understanding, experiences, and reactions to bullying experiences in boys with an autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(6), 747–761. <https://doi.org/10.1007/s10882-014-9393-1>
- Borsa, J. C., & Bandeira, D. R. (2022). Uma breve introdução ao tema dos comportamentos agressivos. In J. C. Borsa, & D. R. Bandeira (Eds.), *Comportamento agressivo na infância: Da teoria à prática* (pp. 5–18). Porto Alegre.

- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: Algumas considerações. *Paideia*, 22(53), 423–432. <https://doi.org/10.1590/1982-43272253201314>
- Brasil. (2015). *Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.
- Brasil. (2015). *Programa de combate à intimidação sistemática (Bullying)*. Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015.
- Brasil. (2018). Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Lei nº 13.663 de 14 de maio de 2018.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humano*. A. Carvalho-Barreto (Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 266–277. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Early adolescents' participation in bullying: Is ToM involved? *The Journal of Early Adolescence*, 30(1), 138–170. <https://doi.org/10.1177/0272431609342983>
- Clemmensen, L., Jepsen, J. R. M., van Os, J., Blijd-Hoogewys, E. M. A., Rinvall, M. K., Olsen, E. M., Rask, C., Bartels-Velthuis, A., Skovgaard, A., & Jeppesen, P. (2018). Are theory of mind and bullying separately associated with later academic performance among preadolescents? *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 62–76. <https://doi.org/10.1111/bjep.12263>

- Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*(6), 1146–1158. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1146>
- Dodge, K. A., Malone, P. S., Lansford, J. E., Sorbring, E., Skinner, A. T., Tapanya, S., Tirado, L. Zelli, A., Alampay, L., Al-Hassan, S., Bacchini, D., Bombi, A., Bornstein, N., Chang, L., Deater-Deckard, K., Giunta, L., Oburu, P. & Pastorelli, C. (2015). Hostile attributional bias and aggressive behavior in global context. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *112*(30), 9310–9315. <https://doi.org/10.1073/pnas.1418572112>
- Doenyas, C. (2017). Self versus other oriented social motivation, not lack of empathic or moral ability, explains behavioral outcomes in children with high theory of mind abilities. *Motivation and Emotion*, *41*(6), 683–697. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9636-4>
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Kim, D. H., & Nan, L. (2018). Empathy, attitude towards bullying, theory-of-mind, and non-physical forms of bully perpetration and victimization among U.S. middle school students. *Child & Youth Care Forum*, *47*(1), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9416-z>

- Falcão, C. S. N., Stelko-Pereira, A. C., & Alves, D. L. G. (2021). Envolvimento de alunos com TEA em situações de *bullying* de acordo com múltiplos informantes. *Educação e Pesquisa*, 47, e217359. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147217359>
- Faro, K. C. A., Costa, B. L., & Bosa, C. A. (2023). Revisão de escopo sobre teoria da mente e *bullying*: Uma atualização crítica. *Revista Psicologia: Teoria E Prática*, 25(1), ePTPHD14258. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPHD14258.pt>
- Fernandes, G., & Dell'Aglio, D. D. (2023). Mitos sobre *bullying*: O que diz a ciência?. *Revista Da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 32(69), 187–201. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n69.p187-201>
- Fernandes, G., Yunes, M., & Dell'Aglio, D. (2023). Intervenções *antibullying* no contexto escolar: Revisão integrativa. *Interação em Psicologia*, 26(3). <http://dx.doi.org/10.5380/riep.v26i3.78046>
- Fink, E., de Rosnay, M., Patalay, P., & Hunt, C. (2020). Early pathways to bullying: A prospective longitudinal study examining the influences of theory of mind and social preference on bullying behavior during the first 3 years of school. *British Journal of Developmental Psychology*, 1–20. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12328>
- Fink, E., Olthof, T., Goossens, F., van der Meijden, S., & Begeer, S. (2018). Bullying-related behaviour in adolescents with autism: Links with autism severity and emotional and behavioural problems. *Autism: The International Journal of Research And Practice*, 22(6), 684–692. <https://doi.org/10.1177/1362361316686760>
- Finkelhor, D., Turner, H. A., & Hamby, S. (2012). Let's prevent peer victimization, not just bullying. *Child Abuse & Neglect*, 36(4), 271–274. <https://doi.org/10.1016/J.CHIABU.2011.12.001>
- Gasser, L., & Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, 18(4), 798–

816. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00516.x>
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32(6), 528–539. <https://doi.org/10.1002/ab.20153>
- Gini, G., Pozzoli, T., Jenkins, L., & Demaray, M. (2021). Participant roles in bullying. In P. K. Smith & J. O. Norman (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying* (1^aed., pp. 76–95). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch5>
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0. *Centers for Disease Control and Prevention Atlanta, Georgia*. Recuperado de <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf>
- Grokskreutz, H. R. (2016). Aspectos penais e socioeducativos do *bullying*. *Ciências Sociais Aplicadas Em Revista*, 16(31), 151–169. [https://e-
revista.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/15772](https://e-revista.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/15772)
- Hall, L., Woods, S., Aylett, R., & Paiva, A. N. A. (2006). Using theory of mind methods to investigate empathic engagement with synthetic characters. *International Journal of Humanoid Robotics*, 03(03), 351–370. <https://doi.org/10.1142/S0219843606000734>
- Happé, F. G. E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129–154. <https://doi.org/10.1007/BF02172093>
- Happé, F., & Frith, U. (2020). Annual research review: Looking back to look forward - changes in the concept of autism and implications for future research. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 61(3), 218–232. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13176>

- Hellström, L. (2019). A Systematic review of polyvictimization among children with attention deficit hyperactivity or autism spectrum disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2280. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132280>
- Hellström, L., Thornberg, R., & Espelage, D.L. (2021). Definitions of bullying. In P.K. Smith and J.O. Norman (eds), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying*. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch1>
- Hodges, H., Fealko, C., & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: Definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational pediatrics*, 9(Suppl 1), S55–S65. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09>
- Houchins, D. E., Oakes, W. P., & Johnson, Z. G. (2016). Bullying and students with disabilities: A systematic literature review of intervention studies. *Remedial and Special Education*, 37(5), 259–273. <https://doi.org/10.1177/0741932516648678>
- Hughes, C., Adlam, A., Happé, F., Jackson, J., Taylor, A., & Caspi, A. (2000). Good test-retest reliability for standard and advanced false-belief tasks across a wide range of abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 483–490. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00633>
- Hunter, S. C., Noret, N., & Boyle, J. M. E. (2021). Measurement issues relevant to questionnaire data. In P.K. Smith and J.O. Norman (eds), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying*. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch10>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021). *Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019*. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE.
- Jou, G. I. de, & Sperb, T. M. (1999). Teoria da mente: Diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 287–306. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200004>

- Kaland, N., Callesen, K., Møller-Nielsen, A., Mortensen, E. L., & Smith, L. (2008). Performance of children and adolescents with Asperger syndrome or high-functioning autism on advanced theory of mind tasks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1112–1123. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0496-8>
- Korkmaz B. (2011). Theory of mind and neurodevelopmental disorders of childhood. *Pediatric research*, 69(5Pt2), 101R–8R. <https://doi.org/10.1203/PDR.0b013e318212c177>
- Lisboa, C., Braga, L. D. L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: Definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2(1), 59–71. <https://doi.org/10.4013/ctc.2009.21.07>
- Lyra, P., Roazzi, A., & Garvey, A. (2008). Emergência da teoria da mente em relações sociais. In T. M. Sperb, & M. R. Maluf (Orgs.), *Desenvolvimento sociocognitivo: Estudos brasileiros sobre teoria da mente* (pp. 55-92). São Paulo: Vetor.
- Macedo, D. M., Petersen, C. S., & Koller, S. H. (2017). Desenvolvimento Cognitivo, socioemocional e físico na adolescência e as terapias cognitivas contemporâneas. In C Neufeld (org) *Terapia cognitivo comportamental para adolescentes: Uma perspectiva transdiagnóstica e desenvolvimental*. Porto Alegre: Artmed, (pp.16-28).
- Maia, J. M. D., & Williams, L. C. de A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: Uma revisão da área. *Temas em Psicologia*. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200002&lng=pt&tlng=pt.
- Maïano, C., Aimé, A., Salvas, M. C., Morin, A. J. S., & Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 49–50, 181–195. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.015>

- Malta, D. C., Oliveira, W. A. de, Prates, E. J. S., Mello, F. C. M. de, Moutinho, C. dos S., & Silva, M. A. I. (2022). *Bullying* entre adolescentes brasileiros: Evidências das Pesquisas Nacionais de Saúde do Escolar, Brasil, 2015 e 2019. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 30(spe), e3679. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6278.3679>
- Marcolino, E. de C., Cavalcanti, A. L., Padilha, W. W. N., de Miranda, F. A. N., & Clementino, F. de S. (2018). *Bullying*: Prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. *Texto e Contexto Enfermagem*, 27(1), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0104-07072018005500016>
- Mazzone, A., Kollerová, L., & O'Higgins Norman, J. (2021). Teachers' attitudes toward bullying. In P.K. Smith and J.O. Norman (eds), *The wiley blackwell handbook of bullying*. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch8>
- Mecca, T. P., Dias, N. M. & Berberian, A. A. (2017). Cognição social. In T. P. Mecca, N. M. Dias, & A. A. Berberian (Org.), *Cognição Social: Teoria, pesquisa e aplicação* (pp.35-45). São Paulo, SP: Memnon.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26–42. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>
- Mitchell, P., Sheppard, E., & Cassidy, S. (2021). Autism and the double empathy problem: Implications for development and mental health. *The British journal of developmental psychology*, 39(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12350>
- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-fisch, Y., & Overpeck, M. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994 – 2006: Findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 54, 225–234. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5414-8>
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer

- victimization in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31(6), 571–588. <https://doi.org/10.1002/ab.20099>
- Monks, C.P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24: 801-821. <https://doi.org/10.1348/026151005X82352>
- Mundy, P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *European Journal of Neuroscience*, 47, 497-514. <https://doi.org/10.1111/ejn.13720>
- Murray, K., Johnston, K., Cunnane, H., Kerr, C., Spain, D., Gillan, N., Hammond, N., Murphy, D., & Happé, F. (2017). A new test of advanced theory of mind: The "Strange Stories Film Task" captures social processing differences in adults with autism spectrum disorders. *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research*, 10(6), 1120–1132. <https://doi.org/10.1002/aur.1744>
- Nansel, T. R., & Overpeck, M. D. (2003). Operationally defining “bullying”—Reply. *JAMA Pediatrics*, 157(11), 1135. <https://doi.org/10.1001/archpedi.157.11.1134-a>
- Nunes, D. R. P., Azevedo, M. Q. O, & Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: Uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, 26(47), 557-572. <https://doi.org/10.5902/1984686X10178>
- O’Hare, A. E., Bremner, L., Nash, M., Happé, F., & Pettigrew, L. M. (2009). A clinical assessment tool for advanced theory of mind performance in 5 to 12 year olds. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(6), 916–928. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0699-2>
- O’Moore, M. and McGuire, L. (2021). Disablist bullying. In P.K. Smith and J.O. Norman (eds), *The wiley blackwell handbook of bullying*. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch19>

- Oliveira, A. F. T. de M., & Schmidt, C. (2023). *Bullying e transtorno do espectro autista (TEA): O que nos revelam as autobiografias?. Educação e Pesquisa, 49*, e251469. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251469>
- Oliveira-Menegotto, L. M., Pasini, A. I., & Levandowski, G. (2013). O bullying escolar no Brasil: Uma revisão de artigos científicos. *Psicologia: Teoria e Prática, 15*(2), 203–215. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000200016
- Olweus D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology, 9*, 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Wiley. Recuperado de <https://books.google.com.br/books?id=4qNLY13mkDEC>
- Pedditz, M. L., Fadda, R., Striano Skoler, T., & Lucarelli, L. (2022). Mentalizing emotions and social cognition in bullies and victims. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(4), 2410. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042410>
- Pellicano, E., & den Houting, J. (2022) Annual Research Review: Shifting from ‘normal science’ to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 63*, 381-396. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>
- Pigozi, P. L., & Machado, A. L. (2015). Bullying na adolescência: Visão panorâmica no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva, 20*(11), 3509–3522. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152011.05292014>
- Pinkham, A. E., Penn, D. L., Green, M. F., Buck, B., Healey, K., & Harvey, P. D. (2014). The social cognition psychometric evaluation study: Results of the expert survey and RAND panel. *Schizophrenia bulletin, 40*(4), 813–823. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbt081>

- Pinto, G., Primi, C., Tarchi, C., & Bigozzi, L. (2017). Mental state talk structure in children's narratives: A cluster analysis. *Child Development Research*, 2017, 1–7. <https://doi.org/10.1155/2017/1725487>
- Pozzoli, T., Gini, G., & Altoè, G. (2017). Associations between facial emotion recognition and young adolescents' behaviors in bullying. *PLoS ONE* 12(11), e0188062. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188062>
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Renouf, A., Brendgen, M., Séguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R., & Pérusse, D. (2010). Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1109–1123. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9432-z>
- Ribeiro, C. F., Mecca, T. P., Brito, G. R., & Seabra, A. G. (2021). Reconhecimento de palavras, fluência e compreensão de leitura em alunos com transtorno do espectro autista. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 27, e0050. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0050>
- Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2012). Bullying and victimization among students with disabilities: Effective strategies for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic*, 48(2), 99–107. <https://doi.org/10.1177/1053451211430119>
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114-130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>
- Rose, C. A., Simpson, C. G., & Moss, A. (2015). The bullying dynamic: Prevalence of involvement among a large-scale sample of middle and high school youth with and

- without disabilities. *Psychology in the Schools*, 52(5), 515–531.
<https://doi.org/10.1002/pits.21840>
- Sanders, J. B. P., Malamut, S., & Cillessen, A. H. N. (2021). Why do bullies bully?. In P.K. Smith and J.O. Norman (eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying*.
<https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch9>
- 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., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30–44.
<https://doi.org/10.1002/ab.90004>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Schmidt, B., Palazzi, A., & Piccinini, C. A. (2020). Entrevistas online: Potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, 8(4), 960-966.
<https://doi.org/10.18554/refacs.v8i4.4877>
- Schroeder, J. H., Cappadocia, M. C., Bebko, J. M., Pepler, D. J., & Weiss, J. A. (2014). Shedding light on a pervasive problem: A review of research on bullying experiences among children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1520–1534. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-2011-8>
- Schultz, N. C. W., Duque, D. F., da Silva, C. F., de Souza, C. D., Assini, L. C., & Carneiro, M. (2012). A compreensão sistêmica do bullying. *Psicologia Em Estudo*, 17(2), 247–254.
<https://doi.org/10.1590/S1413-73722012000200008>

- Shakoor, S., Jaffee, S. R., Bowes, L., Ouellet-Morin, I., Andreou, P., Happé, F., Moffitt, T., & Arseneault, L. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 53(3), 254–261. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02488.x>
- Silva, A. N., Oliveira, J. C., Lamas, K. A., & Barbosa, A. G. (2011). Pesquisas sobre *bullying* no Brasil. In A. G. Barbosa, L. M. Lourenço, & B. Pereira (Orgs.), *Bullying: Conhecer e intervir* (pp. 11-31). Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Silva, G. R., Grassi-Oliveira, R., & Kristensen, C. H. (2022). A etiologia do comportamento agressivo na infância: Modelos teóricos e fatores preditivos. In J. C. Borsa, & D. R. Bandeira (Eds.), *Comportamento agressivo na infância: Da teoria à prática* (pp. 25–42). Porto Alegre.
- Skrzypiec, G., Slee, P., Sandhu, D., & Kaur, S. (2018). Bullying or peer aggression? In P. Smith, S. Sundaram, B. Spears, C. Blaya, M. Schäfer, & D. Sandhu (Eds.), *Bullying, cyberbullying and student well-being in schools: Comparing European, Australian and Indian perspectives* (pp. 45–60). <https://doi.org/10.1017/9781316987384.004>
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smith K. P. (2017). Bullying and theory of mind: A review. *Current Psychiatry Reviews*, 13(2). <https://dx.doi.org/10.2174/1573400513666170502123214>
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature & prevention strategies*. <https://doi.org/10.4135/9781473906853>

- 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>
- Smith, P. K. (2017). Bullying and theory of mind: A review. *Current Psychiatry Reviews*, 13(1), 1-6. <https://dx.doi.org/10.2174/1573400513666170502123214>
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119–1133. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>
- Smith, P. K., Sundaram, S., Sandhu, D., Blaya, C., Schäfer, M., & Spears, B. A. (2018). Introduction. In P. Smith, S. Sundaram, B. Spears, C. Blaya, M. Schäfer, & D. Sandhu (Eds.), *Bullying, cyberbullying and student well-being in schools* (pp. 3–25). <https://doi.org/10.1017/9781316987384.002>
- Smith, P. K., Thompson, F., Rutland, A., Jones, A., Sundaram, S., Sandhu, J., Kaur, K., Spears, B., Koller, S., Gedutiene, R., Sittichai, R., & Kovas, Y. (2018). Issues in cross-national comparisons and the meaning of words for bullying in different languages. In P. Smith, S. Sundaram, B. Spears, C. Blaya, M. Schäfer, & J. Sandhu (Eds.), *Bullying, cyberbullying and student well-being in schools: Comparing European, Australian and Indian perspectives* (pp. 61–79). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316987384.005>
- Son, E., Parish, S. L., & Peterson, N. A. (2012). National prevalence of peer victimization among young children with disabilities in the United States. *Children and Youth Services Review*, 34(8), 1540-1545. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.04.014>

- Souza, DH & Velludo, NB. (2017). O Desenvolvimento da teoria da mente. In T. P. Mecca, N. M. Dias, & A. A. Berberian (Org.), *Cognição Social: Teoria, pesquisa e aplicação* (pp.35-45). São Paulo, SP: Memnon.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. de A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18(1), 45 – 55. <http://www.laprev.ufscar.br/documentos/arquivos/artigos/2010-stelko-pereira-e-williams.pdf>
- Stellwagen, K. K., & Kerig, P. K. (2013). Ringleader bullying: Association with psychopathic narcissism and theory of mind among child psychiatric inpatients. *Child Psychiatry and Human Development*, 44(5), 612–620. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0355-5>
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999a). Bullying and “theory of mind”: A critique of the ‘social skills deficit’ view of anti-social behaviour.” *Social Development*, 8(1), 117–127. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083>
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435–450. <https://doi.org/10.1348/026151099165384>
- Thomas, H. J. (2021). Ecological and psychological perspectives of bullying. In P.K. Smith and J.O. Norman (eds), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying*. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch71>
- Tippett, N., Houlston, C., & Smith, P. K. (2010). *Prevention and response to identity-based bullying among local authorities in England, Scotland and Wales*. Manchester: Equality and Human Rights Commission. Recuperado de <https://www.equalityhumanrights.com/sites/default/files/research-report-64-prevention-and-response-to-identity-based-bullying-among-local-authorities-in-england-scotland-and-wales.pdf>

- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Aki, L., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M., Garritty, C.,... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of internal medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486–495. <https://doi.org/10.1177/0165025408095553>
- van Dijk, A., Poorthuis, A. M. G., & Malti, T. (2017). Psychological processes in young bullies versus bully-victims. *Aggressive behavior*, 43(5), 430–439. <https://doi.org/10.1002/ab.21701>
- van Roekel, E., Scholte, R. H. J., & Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(1), 63–73. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0832-2>
- Velloso, R. de L. (2012). *Avaliação de linguagem e de teoria da mente nos transtornos do espectro do autismo com a aplicação do teste Strange Stories traduzido e adaptado para a língua portuguesa* (Tese de doutorado, Universidade Presbiteriana Mackenzie). <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/1763/1/Renata%20de%20Lima%20Velloso.pdf>
- Velloso, R. de L., Duarte, C. P., & Schwartzman, J. S. (2013). Evaluation of the theory of mind in autism spectrum disorders with the Strange Stories Test. *Arquivos De Neuropsiquiatria*, 71(11), 871–876. <https://doi.org/10.1590/0004-282X20130171>

- Vivolo-Kantor, A. M., Martell, B. N., Holland, K. M., & Westby, R. (2014). A systematic review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggression and Violent Behavior, 19*(4), 423–434. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.06.008>
- Volk, A. A., Veenstra, R., & Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and Violent Behavior, 36*, 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.07.003>
- Warnell, K. R., & Redcay, E. (2019). Minimal coherence among varied theory of mind measures in childhood and adulthood. *Cognition, 191*(December 2017), 103997. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.06.009>
- Wendt, G. W., & Lisboa, C. S. M. (2014). Compreendendo o fenômeno do *cyberbullying*. *Temas em Psicologia, 22*(1), 39–54. <https://doi.org/10.9788/TP2014.1-04>
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., & Mitchell, K. J. (2014). Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of differential power and repetition. *Journal of Adolescent Health, 55*(2), 293–300. <https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2014.02.009>
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Young-Jones, A., Fursa, S., Byrket, J. S., & Sly, J. S. (2015). Bullying affects more than feelings: The long-term implications of victimization on academic motivation in higher education. *Social Psychology of Education, 18*(1), 185–200. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9287-1>

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UFRGS - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPREENSÃO DE BULLYING E SUAS RELAÇÕES COM A TEORIA DA MENTE EM ESTUDANTES COM E SEM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Pesquisador: Cleonice Alves Bosa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 19696619.0.0000.5334

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UFRGS

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.634.114

Apresentação do Projeto:

O objetivo geral da tese é investigar a relação entre teoria da mente e a percepção do conceito de bullying em estudantes com e sem autismo. Do ponto de vista conceitual, pretende-se estender as investigações sobre a relação entre autismo, teoria da mente e a percepção do entendimento do conceito de bullying. Para atingir tal objetivo, propõem-se o desenvolvimento de três estudos, com a seguinte estruturação: (a) um estudo descritivo, replicação parcial do estudo de Smith et al. (2018) que investigou o significado do termo bullying (em inglês), por meio do instrumento Cartoon Test, na região Sul do país, porém estendendo o estudo para a região Norte; (b) uma revisão sistemática da literatura, nacional e internacional, investigando quais as principais medidas de avaliação de teoria da mente são utilizadas em estudos sobre bullying escolar; e (c) investigar por meio de estudo de caso coletivos como meninos com TEA percebem e experienciam o bullying, por meio de uma análise ecológica da habilidade de teoria da mente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral da tese é investigar a relação entre teoria da mente e a percepção do conceito de bullying em estudantes com e sem autismo.

Objetivo Secundário:

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600

Bairro: Santa Cecília

CEP: 90.035-003

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-5698

Fax: (51)3308-5698

E-mail: cep-psico@ufrgs.br

**UFRGS - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL**



Continuação do Parecer: 3.634.114

Do ponto de vista conceitual, pretende-se estender as investigações sobre a relação entre autismo, teoria da mente e a percepção do entendimento do conceito de bullying

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Há riscos mínimos envolvidos na pesquisa, uma vez que os itens respondidos poderão gerar incômodos ou emoções desconfortáveis, pois abordam situações de violência escolar que podem ter sido vivenciadas. Caso seja observada mobilização e necessidade de auxílio, o (a) participante será encaminhado(a) para atendimento junto à Orientação Escolar. Se for necessário, a aplicação será interrompida e será oferecido apoio ainda no momento da pesquisa.

Benefícios:

O estudo trará benefícios de forma indireta, ajudando a criança/adolescente a compreender melhor situações de bullying no ambiente escolar. Os resultados da pesquisa poderão contribuir para a criação de políticas públicas futuras de combate ao bullying na escola. Após a coleta de dados, os pesquisadores realizarão palestra na escola sobre bullying, tanto para alunos quanto para os professores, disponibilizando informações relativas à pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Apos ajustes realizados a partir do primeiro parecer emitido por este CEP, o projeto atende requisitos do ponto de vista ético.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram ajustados conforme parecer emitido inicialmente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1417966.pdf	20/09/2019 11:06:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Tese_Comite_de_etica.doc	20/09/2019 11:05:13	Kátia Carvalho Amaral Faro	Aceito
TCLE / Termos de	ANEXO_M_TERM_CONSENT_ESTUD	20/09/2019	Kátia Carvalho	Aceito

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600

Bairro: Santa Cecília

CEP: 90.035-003

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-5698

Fax: (51)3308-5698

E-mail: cep-psico@ufrgs.br

**UFRGS - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL**



Continuação do Parecer: 3.634.114

Assentimento / Justificativa de Ausência	.docx	11:03:59	Amaral Faro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_L_TERM_ASSENT_TEA.docx	20/09/2019 11:03:44	Kátia Carvalho Amaral Faro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_G_TERMOS_ASSENT.docx	20/09/2019 11:03:31	Kátia Carvalho Amaral Faro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_F_TCLE.docx	20/09/2019 11:03:12	Kátia Carvalho Amaral Faro	Aceito
Folha de Rosto	Scanner_20190820.pdf	20/08/2019 16:05:59	Cleonice Alves Bosa	Aceito
Outros	ANEXO_J_TESTE_STRANGE_STORIE S.docx	19/08/2019 18:39:36	Cleonice Alves Bosa	Aceito
Outros	ANEXO_I_QUEST_ADOLESC_PAIS.docx	19/08/2019 18:39:07	Cleonice Alves Bosa	Aceito
Outros	ANEXO_E_CONVITE_ESCOLAS.docx	19/08/2019 18:38:24	Cleonice Alves Bosa	Aceito
Outros	ANEXO_D_ORIENT_PARA_ADMINISTRACAO.docx	19/08/2019 18:36:53	Cleonice Alves Bosa	Aceito
Outros	ANEXO_C_CARTOONTEST_FOLHA_INDIV.docx	19/08/2019 18:33:39	Cleonice Alves Bosa	Aceito
Outros	ANEXO_B_QUEST_SOCIODEM_RESP.docx	19/08/2019 18:33:14	Cleonice Alves Bosa	Aceito
Outros	ANEXO_A_QUEST_SOCIODEM_ESTUDO.docx	19/08/2019 18:32:49	Cleonice Alves Bosa	Aceito
Parecer Anterior	ATA_QUALIFICACAO_PROJETO_TES E.pdf	19/08/2019 18:31:03	Cleonice Alves Bosa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600

Bairro: Santa Cecília

CEP: 90.035-003

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-5698

Fax: (51)3308-5698

E-mail: cep-psico@ufrgs.br

UFRGS - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL



Continuação do Parecer: 3.634.114

PORTO ALEGRE, 10 de Outubro de 2019

Assinado por:
Milena da Rosa Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600

Bairro: Santa Cecília

CEP: 90.035-003

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-5698

Fax: (51)3308-5698

E-mail: cep-psico@ufrgs.br