


Teoria da mente, compreensão e experiência de bullying em adolescentes com autismo: Um estudo qualitativo

Theory of mind, understanding and experience of bullying in adolescents with autism: A qualitative study

Teoría de la mente, comprensión y experiencia del bullying en adolescentes con autismo: estudio cualitativo

Kátia Carvalho Amaral Faro 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS - Porto Alegre, RS, Brasil.
katia.c.psi@gmail.com.

Felipe Coelho Cardozo 

Universidade Federal do Pará, UFPA – Belém, PA, Brasil.
felipecoelho.ap@gmail.com.

Cleonice Alves Bosa 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS - Porto Alegre, RS, Brasil.
cleonicebosa@gmail.com.

Recebido em 09 de agosto de 2024

Aprovado em 14 de janeiro de 2025

Publicado em 13 de março de 2025

RESUMO

Pessoas dentro do espectro autista podem estar mais vulneráveis às experiências de bullying no ambiente escolar devido às próprias características do transtorno, especialmente aquelas relacionadas aos déficits sociais. Esta pesquisa teve por objetivo investigar qualitativamente através de estudo de casos múltiplos a compreensão e a experiência de bullying e suas relações com as habilidades de Teoria da Mente em cinco adolescentes com transtorno de espectro autista. Os adolescentes responderam tarefas de Teoria da Mente e de percepção e experiência de bullying, enquanto seus responsáveis preencheram um questionário sociodemográfico e de Levantamento de Características Clínicas. Os resultados demonstraram que os participantes distinguiram a maioria dos comportamentos considerados bullying ou de não-bullying, com exceção de alguns que não diferenciaram bullying de agressão e não reconheceram intimidação ou cyberbullying. O tipo de bullying mais experienciado foi o de exclusão social, seguido de verbal e físico. A conclusão é a de que parece haver relação entre os construtos, porém é necessária uma investigação mais ampla, incluindo outras variáveis que parecem ser importantes nesta relação, tal como idade, escolaridade e demais funções cognitivas.

Palavras-chave: Autismo; Bullying; Teoria da Mente.

ABSTRACT

People on the autism spectrum may be more vulnerable to experiences of bullying in the school environment due to the characteristics of the disorder, especially those related to social deficits. This research aimed to qualitatively investigate, through multiple case studies, the understanding and experience of bullying and its relationships with the Theory of Mind abilities in five adolescents with autism spectrum disorder. The adolescents completed tasks on the Theory of Mind and perception and experience of bullying, while their guardians completed a sociodemographic and Clinical Characteristics Survey questionnaire. The results showed that participants distinguished most bullying or non-bullying behaviors, except for some who did not differentiate bullying from aggression and did not recognize intimidation or cyberbullying. The most experienced type of bullying was social exclusion, followed by verbal and physical bullying. We conclude that there appears to be a relationship between the constructs, but a broader investigation is needed, including other variables that seem relevant in this relationship, such as age, education, and other cognitive functions.

Keywords: Autism; Bullying; Theory of mind.

RESUMEN

Las personas en el espectro del autismo pueden ser más vulnerables a experiencias de bullying escolar debido a las características del trastorno, especialmente aquellas relacionadas con déficits sociales. Por lo tanto, esta investigación tuvo como objetivo realizar una investigación cualitativa de múltiples estudios de caso sobre la comprensión y la vivencia del bullying y sus relaciones con las capacidades de la Teoría de la Mente en cinco adolescentes con trastorno del espectro autista. Los adolescentes completaron tareas sobre Teoría de la Mente y percepción y experiencia de bullying escolar. Sus tutores completaron un cuestionario de Encuesta de Características Clínicas y Sociodemográficas. Los resultados demostraron que los participantes distinguieron la mayoría de conductas consideradas bullying o no bullying, con excepción de algunos que no diferenciaron bullying de agresión y no reconocieron la intimidación o el cyberbullying. El tipo de bullying más experimentado fue la exclusión social, seguida del verbal y físico. La conclusión es que parece haber una relación entre los constructos, pero se necesita una investigación más amplia, incluyendo otras variables que parecen ser relevantes en esta relación, como la edad, la educación y otras funciones cognitivas.

Palabras clave: Autismo; Bullying; Teoría de la mente.

Introdução

O *bullying* é um fenômeno que tem adquirido grande visibilidade no contexto atual, visto sua frequente ocorrência na infância e adolescência, períodos críticos do desenvolvimento social (Malta *et al.*, 2022; Pigozi; Machado, 2015). Por ser um subtipo de agressão com influência de fatores individuais e contextuais, o *bullying* gera uma série de impactos na vida dos envolvidos, sobretudo nas vítimas, dado seu caráter dinâmico, complexo e sistemático (Olweus, 2013; Smith, 2017).

A definição clássica proposta por Olweus na década de 1970 estabelece três critérios fundamentais para que uma agressão seja considerada *bullying*: intencionalidade, repetitividade e assimetria de poder (Olweus, 2013). Ademais, quanto aos envolvidos, os principais papéis na dinâmica do *bullying* são o *bully*/perpetrador, *bully*-vítima e vítima (Olweus, 2013), embora outras denominações mais complexas sejam possíveis (Smith, 2017). Outro fator importante diz respeito ao tipo de agressão que pode se dar de forma direta (física, verbal etc.), indireta (exclusão social, rumores etc.) e virtual (*cyberbullying*) (Smith, 2017).

Na escala global, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2019) aponta prevalência de 32% dos jovens como vítimas de *bullying* em um ou mais dias no intervalo do último mês. No Brasil, por outro lado, Malta *et al.* (2022) evidenciam prevalência de 23% em 2015 e de 12% em 2019. Vale ressaltar que alguns grupos sociais tendem a estar mais vulneráveis a situações de *bullying*, como as pessoas com deficiência (PCDs), incluindo aquelas com transtorno do espectro autista (TEA) (Fink *et al.*, 2018; Morales-Hidalgo; Voltas; Canals, 2024; Park *et al.*, 2020).

Park *et al.* (2020), em uma metanálise sobre o tema, encontraram que crianças de cinco a 12 anos de idade apresentaram prevalência aproximada de vitimização na forma geral de *bullying* de 77%, enquanto os adolescentes de 13 a 22 anos de idade apresentaram prevalência aproximada de 56% na mesma situação. Com dados nacionais mais escassos, um estudo brasileiro (Falcão; Stelko-Pereira; Alves, 2021) com 19 estudantes autistas com idades entre 10 e 15 anos apontou que 63,2% deles se reconheciam como vítimas de situação de *bullying*, predominando os tipos físico e psicológico. É necessário ater-se, portanto, à maior vulnerabilidade de estudantes autistas para as situações de *bullying*.

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits na interação e comunicação social, bem como pela presença de comportamentos estereotipados e repetitivos (American Psychiatric Association, 2022). Sem etiologia definida, sabe-se da interação de fatores genéticos e ambientais no encéfalo em desenvolvimento (Hodges; Fealko; Soares, 2020). No que diz respeito ao *bullying*, há evidências de que indivíduos com TEA estão

em risco importante para vitimização, relacionado à idade, às dificuldades de comunicação, questões de saúde mental internalizante e externalizante, menor rede de socialização e a saúde mental dos pais (Cappadocia; Weiss; Pepler, 2012; Trundle *et al.*, 2023).

Vale evidenciar, a partir de uma concepção desenvolvimental, que o *bullying* na adolescência apresenta matizes distintos devido ao intrincado sistema de hierarquia social que se amplia nessa faixa etária, incrementando desafios aos indivíduos com TEA. Embora a literatura demonstre tendência de queda dos comportamentos de *bullying* com o envelhecimento em outros grupos, existe certa estabilidade nos níveis de percepção de vitimização de adolescentes com TEA, pela perspectiva dos pares (Fink *et al.*, 2018). Nesse contexto, predominam agressões verbais e relacionais em contraposição a agressões físicas peculiares da segunda infância (Cappadocia; Weiss; Pepler, 2012; Fink *et al.*, 2018; Morales-Hidalgo; Voltas; Canals, 2024).

Do ponto de vista neurofisiológico, evidências revelam que adolescentes passam por intensa reorganização sináptica em regiões encefálicas associadas à mentalização e à cognição social (CS) (Kilford; Garrett; Blakemore, 2016). Este fato pode se relacionar à sobrerrepresentação de memórias autobiográficas formadas nesse período, que são críticas para elaborar autorrepresentações presentes e futuras típicas da adolescência nesses indivíduos, inclusive em pessoas com TEA (Atherton *et al.*, 2019). Daí a importância de se investigar melhor as repercussões do fenômeno nessa faixa etária.

Há ampla literatura descrevendo os prejuízos de pessoas com TEA na aquisição e desenvolvimento de habilidades relacionadas à CS, primordialmente no que diz respeito às habilidades de atribuição de estados mentais, conhecida como teoria da mente (ToM). A CS refere-se, de modo geral, ao processamento de informações emocionais e sociais que permitem interpretar e responder adequadamente aos signos sociais com flexibilidade (Mecca; Dias; Berberian, 2017). Já a ToM diz respeito à capacidade de atribuir estados mentais para si e para os outros e prever comportamentos a partir dessa atribuição (Korkmaz, 2011; Premack; Woodruff, 1978).

Na literatura internacional sobre *bullying*, têm sido desenvolvidas pesquisas que investigam a relação entre a ToM e o envolvimento em comportamentos agressivos como uma alternativa teórica à literatura científica que creditava a perpetração de *bullying* a uma suposta deficiência em habilidades sociais (Smith, 2017; Sutton; Smith; Swettenham, 1999). Isso porque estudos derivados dessa perspectiva revelam que, dentre os envolvidos, perpetradores e defensores apresentam elevados escores de ToM, enquanto as vítimas vão no sentido oposto (Smith, 2017).

Um dos estudos mais robustos da área investigou longitudinalmente a relação entre prejuízos em tarefas de ToM na infância e o envolvimento em situações de *bullying* na pré-adolescência (Shakoor *et al.*, 2012). A pesquisa teve como participantes 2.232 crianças, pais e professores oriundos de um amplo

estudo de gêmeos, em quatro momentos: as crianças aos cinco, sete, 10 e 12 anos de idade. Os achados indicaram que prejuízos em ToM aos 5 anos de idade foram preditores para a condição de vítimas ou vítimas agressoras na pré-adolescência. Esse resultado se manteve mesmo quando os pesquisadores controlaram variáveis como QI e questões familiares (e.g. violência intrafamiliar).

No que diz respeito ao TEA, o estudo de van Roekel, Scholte e Didden (2010) — ao investigar a relação entre habilidade de ToM e bullying com a percepção do fenômeno em jovens com autismo de 12 a 19 anos — constatou que aqueles que eram mais identificados como vítimas tendiam a interpretar erroneamente situações de não-bullying como bullying. Em contrapartida, os jovens mais apontados como *bullies* e com menores escores de ToM percebiam situações de *bullying* como de não-*bullying*. Ou seja, os resultados identificaram que pessoas que assumiam o papel de agressor ou de vítima na dinâmica de *bullying* apresentavam vieses na interpretação das situações de *bullying*.

É preciso pontuar, todavia, que não há consenso acerca da existência de déficits universais de ToM em pessoas com TEA (Atherton *et al.*, 2019; Happé, 1994). Pesquisadores advogam a necessidade de compreender a ToM a partir da perspectiva de pessoas com autismo, livre de uma definição de normalidade pautada no desenvolvimento neurotípico (Atherton *et al.*, 2019). Assim, é mais relevante compreender como a ToM se manifesta a partir das semelhanças e singularidades intragrupos de indivíduos com TEA do que meramente atestar ou não a expressão da habilidade (Apperly, 2012; Atherton *et al.*, 2019).

Desse modo, apesar dos indícios de uma tendência para vitimização de indivíduos com TEA no *bullying* (Fink *et al.*, 2018; Park *et al.*, 2020; Trundle *et al.*, 2023), bem como para apresentar alterações na habilidade de ToM (Happé, 1994; Kaland *et al.*, 2008; Korkmaz, 2011), poucos estudos investigam a relação entre estes dois construtos no contexto do transtorno. Outro ponto relevante no campo é compreender como as pessoas com TEA percebem o *bullying*. Será que pessoas com TEA, capazes de identificar situações de *bullying* em relação aos outros ou a elas próprias, apresentam habilidades de ToM, ainda que limitadas? Que aspectos dessa habilidade estariam mais preservados e quais aspectos estariam mais comprometidos? Será que aquelas pessoas com TEA capazes de descrever as suas eventuais experiências de *bullying* são também aquelas que apresentam habilidade de ToM mais preservada? Estas são algumas das questões que este estudo almeja responder.

Assim, buscando ampliar o conhecimento acerca do fenômeno de *bullying* na vida de pessoas com diagnóstico de TEA, o presente estudo tem por objetivo investigar a compreensão e a experiência de *bullying* e suas relações com as habilidades de ToM em adolescentes com autismo. Através de um estudo de casos múltiplos, a pesquisa pretende entender quais aspectos relacionados à compreensão dos estados mentais podem estar relacionados à percepção e aos tipos de envolvimento em experiências de *bullying* consigo e com seus pares.

Método

Participantes

Trata-se de um estudo de casos múltiplos, de cunho descritivo e transversal (Yin, 2015) do qual participaram cinco adolescentes com diagnóstico de TEA entre 12 e 17 anos de idade e seus respectivos responsáveis, residentes da cidade de Belém-PA. A inclusão de quatro meninos e uma menina justifica-se pela equivalente prevalência por gênero na população com TEA (4:1; APA, 2022). Ademais, a seleção dos casos se deu com base nos preceitos de Stake (2006), cuja escolha deve ser pautada no caso que oferece mais oportunidades de aprendizado, considerando a variedade dos participantes.

Os critérios de inclusão no estudo foram estudar em escola comum de ensino e estar cadastrado no Sistema Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, do Estado do Pará, através da Carteirinha de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Os critérios de exclusão foram apresentar nível de suporte classificado como dois ou três de acordo com os critérios do DSM 5 (APA, 2022), bem como outras deficiências físicas ou sensoriais (não corrigidas) a partir de informação da família.

Instrumentos

Questionário de Dados de Sociodemográficos e Levantamento de Características Clínicas – LCC

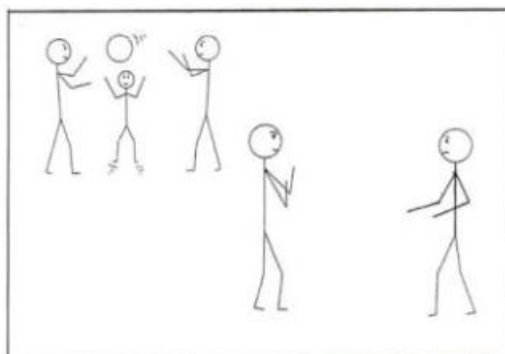
Trata-se de informações sociodemográficas dos adolescentes e de seus responsáveis e um breve Levantamento de Características Clínicas (LCC) elaborado para o estudo com base nos critérios atuais do DSM 5 - TR (APA, 2022). O uso do levantamento tem por objetivo apenas caracterização clínica dos adolescentes.

Tarefa de Percepção e Experiência sobre Bullying

Esta tarefa, desenvolvida para o estudo, foi estruturada com base no *Cartoon Test* (Smith *et al.*, 2018). O instrumento original, traduzido e adaptado para a população brasileira por Fernandes *et al.* (2022), contém 40 ilustrações (*Cartoons*) com legendas que representam situações de interação entre pares, divididas em oito agrupamentos: luta física, *bullying* físico, intimidações, verbal, boatos, *cyberbullying*, exclusão social e situações não agressivas. O objetivo

inicial do instrumento é verificar se a imagem apresentada se refere a *bullying* (ou a um cognato) através de respostas dicotômicas (sim ou não): “Essa cena é de *bullying*?” (Figura 1). Para o uso do instrumento na tarefa, foram elaboradas duas etapas, uma com intuito de identificar o entendimento e a segunda com o objetivo de ilustrar o levantamento das experiências.

Figura 1 – Exemplo de um *cartoon*



7. Natalia nunca deixa Jean brincar com ela.

Fonte: Tradução de Smith *et al.* (2018)

Na adaptação do instrumento original para o formato de tarefas deste estudo, o instrumento inicialmente foi reduzido para 23 *cartoons*. A opção pela redução foi justificada pela possibilidade de cansaço dos participantes e eventuais dificuldades de interação/comunicação.

O critério para escolha dos *cartoons* para esta etapa foi obter concordância maior que 80% na classificação de cada *cartoon* (se era ou não *bullying*) realizada por dois juízes especialistas no tema, de forma independente. Na versão de tarefa, a aferição sobre o entendimento de *bullying* baseou-se num tipo de análise elaborado por van Roekel, Scholter e Didden (2010) que consiste em apresentar ao participante uma cena de interação entre pares e inquirir se aquele episódio seria *bullying* ou não, pontuando a interpretação e computando os erros. Esse erro pode ser falso positivo (percebido como *bullying*, mas a cena não corresponde a *bullying*) ou falso negativo (a pessoa diz que não é *bullying*, mas é).

A segunda etapa objetivou investigar eventuais experiências de *bullying* sofridas ou testemunhadas pelos próprios adolescentes. Para isto, foram selecionados oito *cartoons* como estímulos de apoio visual/contextual, os dois mais representativos dos principais tipos de *bullying* (*bullying* físico, *bullying* verbal, *cyberbullying* e exclusão social). Para cada *cartoon*, foram feitas as seguintes perguntas (baseadas no questionário proposto por Bitsika; Sharpley, 2014): a) a/o adolescente já passou por aquela experiência retratada na cena? se sim, citar exemplos; b) a/o adolescente viu outras pessoas passarem por aquela experiência retratada na cena? se sim, citar exemplos; c) quais foram os antecedentes para aquela situação ocorrer (se ocorreu), d) qual foi a

consequência/resposta tomada pela/o estudante após a situação (se ocorreu); e e) ele/ela informou para alguém (se ocorreu)?. As respostas foram registradas em uma ficha individual.

Teoria da Mente - Strange Stories Test

A tarefa de ToM *Strange Stories* (O'Hare *et al.*, 2009) – traduzida, adaptada e validada por Velloso, Duarte e Schwartzman (2013) – consiste em 12 vinhetas sobre situações do dia a dia que representam estados mentais como mentira, mal-entendido, sarcasmos, entre outros. As vinhetas foram apresentadas por *slides* individuais e lidas aos participantes. A pontuação para cada vinheta vai de zero (erro, falta de compreensão ou atribuição a estados físicos - aspectos como aparência física, a ação dos objetos, eventos físicos ou resultados) a 1 e 2 (compreensão do estado mental parcial - 1, ou total - 2, conforme definido por O'Hare *et al.*, 2009). A pontuação final (máx. 24 pontos) é obtida por meio da soma dos escores de cada situação. Quanto mais próximo de 24, melhor a compreensão dos estados mentais dos personagens.

Procedimentos

Cuidados Éticos

Este estudo foi conduzido de acordo com a Resolução nº 510/16 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e as recomendações indicadas na Carta Circular 01/2021 da CONEP, que discorre sobre procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (parecer Nº 3.634.114 CAAE 19696619.0.0000.5334). Os nomes apresentados neste estudo são fictícios para preservar a identidade dos participantes e seus familiares.

Coleta de Dados

Esta etapa foi pautada em dois princípios de Yin (2015) para coleta de dados, isto é, a triangulação de múltiplas fontes de evidência e a criação de um banco de dados do estudo de casos. A triangulação de dados, segundo ele, consiste em coletar informações de múltiplas fontes para corroborar o mesmo fenômeno. No presente estudo, os dados obtidos pelo relato materno, bem como a observação dos participantes durante a administração dos instrumentos e a transcrição das narrativas objetivas e subjetivas das tarefas compuseram o banco de dados que permitiu a análise individual e cruzada dos casos. Foi

realizado, ainda, um estudo de caso-piloto para avaliar a adequação das tarefas e perguntas.

O convite aos participantes se deu através de ligação e/ou mensagens virtuais com os responsáveis, apresentando-se a proposta da pesquisa, os cuidados éticos, bem como verificando-se a disponibilidade e interesse do adolescente em participar do estudo. Sete responsáveis iniciaram o contato, mas apenas cinco concluíram a participação na pesquisa.

Após o consentimento e assentimento verbal das responsáveis e dos adolescentes, as mães participantes receberam o formulário *online* que continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o questionário de dados sociodemográficos e o LCC, através da plataforma *Google Forms*. O contato com os adolescentes foi realizado em um momento posterior ao das responsáveis, nos dias e horários mais confortáveis para eles.

Diante do contexto pandêmico de COVID-19 no período da execução da pesquisa, os encontros para administração das tarefas foram virtuais, respeitando-se as orientações atuais para pesquisa *online* (Schmidt; Palazzi; Piccinini, 2020) e videogravados através da plataforma de videoconferência *Google Meets*. A coleta de dados manteve a sequência de apresentação: 1) leitura do Termo de Assentimento Livre e esclarecido (TALE), 2) *Cartoon Test* (versão reduzida; primeira etapa), 3) *Strange Stories* e a 4) Tarefa de Percepção e Experiência de *Bullying* (segunda etapa).

Durante o encontro, foi recomendado aos participantes permanecerem em um espaço reservado com disponibilidade de uma tela de computador que facilitasse a visualização do conteúdo dos slides sem interrupções. O tempo médio de duração desses encontros *online* foi de 39 minutos.

Resultados

Os resultados serão apresentados em três etapas. Inicialmente, serão fornecidas as informações sociodemográficas de todos os adolescentes e informações de seus responsáveis, nas Tabelas 1 e 2. Posteriormente, serão apresentadas sínteses de cada participante com a caracterização clínica através dos dados do LCC e os resultados individuais dos demais instrumentos (*Cartoon Test*, *Strange Stories* e Tarefa de Percepção e Experiência de *Bullying*; Tabelas 3 e 4, respectivamente) em cada um dos cinco casos. Por último, será realizada a análise cruzada dos casos juntamente à discussão.

Tabela 1 - Informações sociodemográficas e clínicas dos adolescentes do estudo

Características Sociodemográficas	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Sexo	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino

Idade	12	13	12	13	17
Ano Escolar	8º E. F.	4º E. F.	7º E. F.	7º E. F.	3ª E. M.
Tipo de Escola	Pública	Pública	Pública	Privada	Privada
Ativ. Extracurric.	Robótica, Informática B. e A.	Desenho	Computação	Pilates e Inglês	Inglês
Acomp. Clínico	Neuroped.	Fono.	Psicólogo	Neuroped.	T.O Psicólogo Psiquiatra

Nota. Abreviações - E. F.: Ensino Fundamental; E. M.: Ensino Médio; Ativ. Extracurric.: Atividades Extracurriculares; B. e A.: Básica e Avançada; Acomp.: Acompanhamento; Neuroped.: Neuropediátrico; Fono.: Fonoaudiológico; T.O: Terapia Ocupacional.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 2 - Informações sociodemográficas dos responsáveis pelos adolescentes

Escolaridade	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Mãe	E. M.	Pós-Grad.	S. Incomp.	Pós-grad.	S. Completo
Pai	Sem Escolar.	F. Incomp.	E. M.	S. Completo	Pós-grad.
Profissão					
Mãe	Do lar	Professora	Vendedora	Psicóloga	Gerente Financeira
Pai	Trab. Rural	Mecânico	Operador de Máquinas	Advogado	Arquiteto

Nota. Abreviações - E. F.: Ensino Fundamental; E. M.: Ensino Médio; S/ Escolar.: Sem escolarização formal; Pós-Grad.: Pós-graduação; S.: Superior; Incomp.: Incompleto.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Caso 1: Arthur, 12 anos.

No LCC, Arthur apresentou comprometimentos em interação social e padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, característicos de TEA. Quanto aos prejuízos de reciprocidade socioemocional, foram identificadas características como não buscar companhia de outras pessoas e compartilhamento reduzido de interesses. Em relação aos déficits em comportamentos comunicativos não verbais, Arthur apresentava dificuldades no contato visual, baixa expressividade facial e de comunicação não verbal, além

da falta de interesse pelos pares. Além disso, apresentava padrões comportamentais de adesão inflexível a rotinas, interesses restritos e fixos, fala estereotipada e hiperreatividade a estímulos sensoriais e seletividade alimentar.

Entretanto, na tarefa de ToM, Arthur demonstrou capacidade de compreender os estados mentais dos personagens das histórias (Tabela 3) de modo semelhante aos indivíduos do grupo sem TEA de um estudo nacional de comparação de grupos (Velloso; Duarte; Schwartzman, 2013). Isso porque a soma de seus escores ($n = 17/24$; 70% de acerto) aproximou-se da média do escore total do grupo controle ($m = 13.9$) na tarefa de ToM. Suas dificuldades diziam respeito ao reconhecimento de estados mentais dos personagens em situações que envolviam mentira (SS1), persuasão (SS5), emoções invertidas (SS6) e duplo-blefe (SS10).

Outro aspecto observado durante a tarefa de ToM de Arthur foi o tempo de latência para responder às perguntas de algumas histórias, permanecendo um longo tempo em silêncio para então emitir sua opinião nas que concerniam a mal-entendido (SS3; 15 segs.), persuasão (SS5; 23 segs.) e fingimento (SS7; 8 segs.). Vale destacar que a história SS7 é bem curta e a mais bem pontuada do teste como um todo. Entretanto, a resposta foi imediata nas demais histórias, semelhante aos outros participantes.

Quando se investigou a percepção de *bullying* (*Cartoon Test*), Arthur falhou ao considerar como *bullying* duas das 23 situações apresentadas. Uma delas descrevia o contexto de um personagem em desigualdade de poder sistematicamente intimidado por outro por ser mais novo (*Cartoon 4* - Todos os dias, Amanda faz Vitória, que é aluna de uma série anterior, carregar sua mochila da escola), falha que pode ser explicada tanto pela dificuldade em colocar-se no ponto de vista da pessoa intimidada, quanto pela interpretação textual da frase – entender que “faz” significa obrigar e que “de uma série anterior” significa ser mais nova e, portanto, mais vulnerável. Já no *cartoon* sobre *cyberbullying* (*Cartoon 23* - Maria diz a todos no *Facebook* para não falarem com Patrícia), a falha pode ter ocorrido tanto pela dificuldade em avaliar o impacto de exclusão do indivíduo a partir de uma mensagem postada em redes sociais, quanto pelo seu menor repertório neste contexto (não ter celular).

Ao discorrer sobre a experiência de *bullying*, Arthur identificou-se com a cena de exclusão retratada no *cartoon*, mas esboçou uma reação incongruente com a situação (dizia não se incomodar, pois não gostava de interagir). Não ficou claro se houve efetiva compreensão do *bullying* nesta cena e sua resposta poderia ser tanto uma tentativa de minimizar o fato, quanto uma dificuldade em compreender sua emoção diante da exclusão.

Por último, é importante ressaltar a participação de Arthur em atividades extracurriculares e o acompanhamento terapêutico que realizava. Essas práticas podem ter contribuído para o seu melhor desenvolvimento sociocognitivo.

Caso 2: Bruno, 13 anos.

Bruno apresentou predominantemente comprometimentos na comunicação social e padrões repetitivos e estereotipados de comportamento no LCC, característicos de TEA. Quanto à interação e comunicação, foi relatada característica de passividade e falta de interesse pelos pares. Sobre os padrões rígidos, Bruno demonstra dificuldades em aceitar mudanças na rotina, rigidez com organização de objetos e seletividade alimentar.

Sua habilidade de compreensão de estados mentais na tarefa de ToM (n = 06/24; 25% de acerto) foi próxima à média referente ao grupo experimental de TEA do único estudo nacional comparativo (m = 4,04) de Velloso, Duarte e Schwartzman (2013). Além disso, outras semelhanças com a amostra deste estudo foram identificadas, pois Bruno respondeu corretamente à situação que teve maior média de acerto, mentira (SS1), e errou nas histórias que tiveram menor média de acertos, persuasão (SS5) e duplo-blefe (SS10) (Velloso; Duarte; Schwartzman, 2013).

Uma característica particular observada em Bruno se deu na forma como o adolescente justificou suas respostas. Em quatro situações (Tabela 3), ele apresentou argumentos próprios (de seu ponto de vista) sobre o evento da história. Por exemplo, na que avalia figura de linguagem (SS9), em que a personagem tosse e seu pai fala “*Coitada da Fernanda, você deve ter um sapo na sua garganta!*”, a resposta de Bruno foi voltada para sua própria experiência, justificando que era mentira o que o pai de Fernanda falou, rebatendo “*Porque eu já tive esse tipo de tosse*”.

Em relação ao *Cartoon Test*, Bruno atribuiu o *bullying* a uma situação de agressão, considerado um falso positivo (*Cartoon 1* - Rodrigo e João não se gostam e se batem). No reconhecimento das experiências de *bullying*, sua percepção referente às suas experiências pode ser enviesada por conta da sua compreensão limitada em ToM. Ele identificou uma experiência própria de *bullying* (exclusão social) e seis situações de *bullying* com outras pessoas (*bullying* físico - 1, verbal - 2, *cyberbullying* - 1 e exclusão social - 2; Tabela 4) dos oito *cartoons* apresentados na entrevista.

Caso 3: Caio, 12 anos.

Caio apresentou comprometimento em todas as áreas relacionadas aos critérios diagnósticos de TEA no LCC. Em termos de interação e comunicação, suas características englobavam ausência de aproximações espontâneas, alterações no contato visual e na linguagem não verbal, e compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto. No que diz respeito aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, Caio também apresentou várias características, como inflexibilidade a mudanças de rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal e alterações sensoriais.

Na tarefa de habilidade de compreensão dos estados mentais (ToM), Caio obteve uma pontuação mais próxima de grupos com TEA (n = 08/24, 33% de

acerto). Semelhante à amostra de Velloso, Duarte e Schwartzman (2013), ele identificou corretamente a mentira (SS1), bem como mal-entendido (SS3), sarcasmo (SS4), emoções invertidas (SS6) e fingimento (SS7) (Tabela 3). Entretanto, Caio tendia a responder de maneira objetiva e restrita às informações contidas no texto da história. Uma característica predominante nas suas respostas diz respeito à literalidade, à concisão da fala e à atenção aos detalhes físicos das situações apresentadas.

Importante notar que Caio demonstrou uma compreensão conceitual tanto dos comandos, como dos conteúdos das tarefas. No *Strange Stories Test*, embora tenha falhado na compreensão mentalista de várias histórias, ele respondeu adequadamente às questões de controle da realidade, ainda que não seja uma pontuação válida para o instrumento. Essa característica pode ter contribuído para seu desempenho nos *cartoons*, visto que identificou corretamente todas as 23 cenas de *bullying* no *Cartoon Test*.

Quanto à percepção de experiência de *bullying*, Caio foi bastante reticente, informando não ter percebido situações de *bullying* semelhantes aos dos *cartoons* apresentados nem consigo, nem com outras pessoas. Nas duas situações em que ele compartilhou informações mais detalhadas, uma delas foi referente ao *cartoon* de *cyberbullying*, na qual não houve experiência de *bullying* por não se permitir telefone na escola: “Não, porque não podia levar celular, por isso não acontecia.”

Caso 4: Daniel, 13 anos.

Daniel apresentava, dentre os déficits de interação e comunicação social, características como não buscar companhia de outras pessoas, prejuízos no comportamento verbal (presença de ecolalia) e não verbal (apresentar dificuldades de manter contato ocular nas interações) no LCC. Entre os comportamentos com padrões rígidos e repetitivos, Daniel apresentava insistência em manter a rotina e alterações sensoriais, como seletividade alimentar. Outras características de Daniel também são relevantes como o histórico de problemas de comportamento, agitação psicomotora e alterações no sono e na exploração do ambiente, com dificuldades em compreender e seguir instruções.

Quanto às suas habilidades de compreensão dos estados mentais (*Strange Stories Test*), Daniel obteve uma pontuação maior ($n = 16/24$; 66% de acerto) do que a média da amostra do grupo não clínico do estudo de Velloso, Duarte e Schwartzman (2013), ($m = 13,9$), na tarefa de compreensão dos estados mentais (*Strange Stories Test*). Seu padrão de pontuação não teve compreensões parciais: ou não trazia inferências mentalistas – como na SS1, SS6, SS10 e SS11 – ou trazia interpretações mentalistas, ainda que de forma sucinta (Tabela 3). Esse poder de síntese pode ser exemplificado pelas respostas às histórias referentes à persuasão (SS5; a que a Sra. Silva queria doar/vender os gatos), em que ele respondeu “*para ela comprar*” e à situação de

piada (SS8; em que um dos personagens faz piada sobre o cabelo da sua tia) ao falar “Zoação com a sra. Lúcia”.

A percepção rápida sobre o conteúdo das histórias, aliás, pode ter contribuído para a presença de um erro do tipo falso positivo para uma situação de comportamento agressivo, em que viu *bullying* onde não tem (*Cartoon 1 - Rodrigo e João não se gostam e se batem*) no *Cartoon Test*. Além disso, na sua história de vida e na tarefa de experiência de *bullying*, havia o relato de comportamento agressivo por parte de Daniel, como retaliações a situações de agressividade e *bullying* sofridas por ele. Em seu relato, foi possível observar que ele apresentava característica de *bully-vítima*, em que a pessoa reproduz a violência sofrida agindo de forma agressiva e provocativa com outras pessoas, seja iniciando a situação, seja retaliando algo que tenha sofrido.

Ao descrever suas experiências de *bullying*, o menino citou *bullying* físico, verbal, exclusão social, dano a pertences, *bullying* relacional e *bullying* no contexto virtual. Sobre *bullying* relacional (exclusão social), revelou que se deu em contexto de esporte (escolinha de futebol) e em jogos *online*, frisando “*comigo é o que não falta*”, pois era deixado “*no vácuo*”. No futsal, por exemplo, Daniel relatou “*nunca me passaram a bola, nunca me passaram a bola num jogo de futebol sequer!*”. Nos *cartoons* de *bullying* verbal (*Cartoon 4 e 6*, Tabela 4), sinalizou ser algo muito comum, informando ter passado por experiência semelhante ao ser questionado:

[Risos] ... Ah sempre. Às vezes eu falo alguma, umas coisas e me chamam de retardado mental ou faço alguma coisa assim, e aí, aí eu meio que eu tô, eu meio não ligo para essa pessoa e mando ela se ferrar, simples.

No *cartoon 6* com a legenda “Vanessa manda mensagens ofensivas para Sofia durante todo o recreio”, Daniel afirmou ter passado por algo semelhante: “*Claro! Tem um amigo meu, ele vive fazendo isso comigo, mas tipo não é uma coisa ofensiva em si, é mais por brincadeira mesmo*”. Assim, há a possibilidade de haver um enviesamento do seu entendimento do que seja *bullying*, dada a frequência de experiências anteriores de violência sistemática, seja pelos seus diversos tipos sofridos, seja pelos papéis assumidos no seu envolvimento.

Caso 5: Elis, 17 anos.

Elis, a partir do LCC, apresentava características de déficits de interação e comunicação mais voltadas à ausência de aproximações espontâneas, alterações não verbais de comunicação, como baixo e intermitente contato ocular, comportamentos característicos de ausência e lentidão, embora tivesse boa capacidade de comunicação verbal. A adolescente apresentava mudanças de comportamento repentinas diante das dificuldades associadas aos padrões rígidos, restritos e repetitivos, como seletividade alimentar, sofrimento diante de mudanças na rotina e alterações sensoriais. Dada sua fluência verbal e ausência de prejuízos cognitivos, Elis foi diagnosticada tardiamente, embora suas

características ocorressem desde o início da infância, além de ter outros casos de TEA na família.

Em relação às suas habilidades de compreensão dos estados mentais, sua pontuação foi semelhante à das pessoas sem o diagnóstico de TEA ($n = 21/24$, 87,5 % de acerto) na tarefa de habilidades de compreensão dos estados mentais (Velloso; Duarte; Schwartzman, 2013). Todavia, ela falhou em identificar o estado mental da vinheta referente à persuasão (SS5) e acertou parcialmente a questão referente ao duplo-blefe (SS10) porque sua compreensão foi estritamente baseada no texto, e não na perspectiva de um dos personagens. Vale dizer, todavia, que a história é complexa em termos de conteúdo e de compreensão textual.

A literalidade da interpretação também foi observada na tarefa de percepção e experiência de *bullying* (Tabela 4). Por exemplo, a resposta de Elis ao *cartoon* 1 “Cintia bate em Cristiano todo o recreio” foi “*Toodo recreio, assim, não*”, e ao *cartoon* 2 “Quase todos os dias, Laura rouba comida de Eva no refeitório”, imediatamente disse “*Comida não, mas bebida sim*”. Apesar disso, foi possível identificar ao longo da entrevista que Elis tinha uma percepção mais ampla das situações sociais de *bullying*, conseguindo expressá-las de forma objetiva e contundente. Ressalta-se que, na avaliação do entendimento de *bullying*, Elis compreendeu corretamente os 23 *cartoons*, bem como trouxe espontaneamente a percepção de discrepância de poder no *cartoon* 1 ao sinalizar que “*as pessoas querem se colocar como tendo mais valor, como tendo mais poder sobre o outro*”.

Pelo seu relato, foi possível identificar que a menina sofreu vários tipos de *bullying*, como *bullying* físico, verbal e de exclusão social. Diante de algumas experiências de *bullying* físico, também expressou comportamentos de retaliação ao dizer que “*colocou o pé pra eu cair, já dei porrada com o livro e se resolveu*”. No *cartoon* 2 de *bullying* verbal “Paulo diz coisas ofensivas para Alan toda semana”, Elis expressou “*ah, eu e um bando de gente. É normal, infelizmente*”. Nas vinhetas de exclusão social (*cartoon* 7 e 8; Tabela 4), ela retratou uma situação emotiva ao contar que

Eu tentava brincar com quem tinha. Com o que sobrava [pausa de 3 segundos]. Porque, no geral, eu acabava ficando com a maior parte das crianças que não eram permitidas nas brincadeiras [...] ficava com as crianças que também tinha deficiência.

Assim, pode-se observar sofrimento considerável diante das violências vividas, com percepção clara sobre as situações experienciadas. Contudo, a menina também enfatizou a importância de seu suporte familiar na superação dessas adversidades, visto que sua mãe, sempre que possível, buscava protegê-la dessas situações. Vale destacar que Elis também faz acompanhamento psicológico há muitos anos, expondo um relato mais elaborado de suas experiências sobre *bullying*.

Resultados da Análise Cruzada dos Casos e Discussão

No que diz respeito às características de TEA, cada participante apresentou um perfil diferente dos déficits em interação e comunicação, assim como a presença de padrões rígidos, restritos e estereotipados, sendo Arthur e Caio os que contemplaram mais critérios no LCC. Há, ainda, fatores que parecem ter minimizado o impacto do *bullying* na vida escolar de alguns dos participantes em cada contexto, como não usar o celular no ambiente escolar, ter acompanhamento terapêutico/psicológico, suporte familiar e, nos mais jovens, não perceber envolvimento de si e de outros colegas em situações de *bullying*.

De modo geral, identificou-se neste estudo respostas semelhantes às encontradas por Velloso, Duarte e Schwartzman (2013), como alterações de prosódia, respostas curtas ao questionamento e respostas com elementos pouco relevantes quando mais extensas. Estas características também foram apontadas por Kaland *et al.* (2008), especialmente literalidade, rigidez cognitiva e dificuldades de integrar informações dos elementos constituintes das tarefas.

Outro aspecto evidenciado em todos os participantes foi a tendência em se ater mais à interpretação de texto do que à inferência dos estados mentais nas tarefas de ToM e Percepção e Experiência de *Bullying*. Foi comum a leitura minuciosa do texto, com certo intervalo de tempo para resposta e questionamento da clareza das informações contidas na vinheta, tal como quando Daniel disse “*Onde é que é... Não sei, não conta aí na história onde ele vai buscar...*”. A esse aspecto, há uma robusta literatura indicando as influências da linguagem, das funções executivas, QI e de coerência central em atividades de compreensão de leitura em gêneros com narrativas ou conteúdos subjetivos. Isto se deve à dificuldade de pessoas com TEA de integralizar as informações metacognitivas, nas inferências de estados mentais ou da presença de viés social (Kaland *et al.*, 2008; Ribeiro *et al.*, 2021; Velloso; Duarte; Schwartzman, 2013). Um exemplo sobre esse aspecto pode ser citado na história de duplo-blefe (SS10) da tarefa de ToM que, por requerer maior contextualização da situação, fez com que a maioria dos adolescentes relese a história ou demorasse para respondê-la.

Alguns participantes, como Arthur e Caio (Caso 1 e 3), apresentaram padrões mais restritos de percepções sociais para além de suas próprias experiências. Bruno, por sua vez, demonstrou percepção social mais desenvolvida do que Arthur e Caio, mesmo que tenha predominantemente trazido elementos de seu ponto de vista acerca das situações, tenha apresentado características mais idiossincráticas e estivesse com nível de escolaridade abaixo do esperado para a idade. Um aspecto que pode influenciar nessa diferença é que ambos, Arthur e Caio, foram os adolescentes mais jovens da amostra e identificaram menos situações de *bullying*. Esses dados podem estar relacionados ao comprometimento dos sintomas do TEA e ao contexto de início do processo de expansão cognitiva (em especial das funções executivas), própria da adolescência (Atherton *et al.*, 2021).

Especificamente quanto à avaliação das habilidades de ToM dos participantes do estudo (Tabela 3), observou-se que não há um déficit global nas histórias avaliadas. A natureza das histórias – tipo de estado mental avaliado, pistas textuais e complexidade da narrativa – pode ter relação com o desempenho dos participantes, para além das características do perfil cognitivo de pessoas com TEA.

Outro fator observado está relacionado aos aspectos ambientais de estimulação dos participantes, visto que quanto maior a escolaridade, maior o número de acertos. Além disso, as histórias de fingimento (SS7) e piada (SS8) foram as que os participantes mais pontuaram. Em contrapartida, as histórias de emoções invertidas (SS6) e duplo-blefe (SS10) foram as que apresentaram os piores escores. A esse respeito, pode-se inferir que SS7 e SS8 são alguns dos estados mentais de maior senso comum, frequentes no cotidiano infanto-juvenil. Contudo, SS6 pode estar associada aos prejuízos característicos do TEA e SS10, aos aspectos apontados em relação à complexidade da tarefa (Velloso; Duarte; Schwartzman, 2013).

Tabela 3 - Pontuação do Strange Stories Test, por Caso

	Estado Mental	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
SS1	Mentira	0	2	2	0	2
SS2	Mentira Inocente	2	0	0	2	2
SS3	Mal-entendido	1	0	2	2	2
SS4	Sarcasmo	2	0	1	2	2
SS5	Persuasão	2	0	1	2	0
SS6	Emoções Invertidas	0	0	0	0	2
SS7	Fingimento	2	2	2	2	2
SS8	Piada	2	2	0	2	2
SS9	Figura de Linguagem	2	0	0	2	2
SS10	Duplo Blefe	0	0	0	0	1
SS11	Aparência/Realidade	2	0	0	0	2
SS12	Esquecimento	2	0	0	2	2
	Total	17	6	8	16	21

Nota. SS: *Strange Stories*, conforme apresentação de Velloso, Duarte e Schwartzman (2013).

Fonte: Elaborado pelos autores.

No que diz respeito à percepção e experiência de *bullying*, observou-se que quatro participantes mencionaram ter vivenciado situações de *bullying* do tipo físico, verbal, danos a pertences, *cyberbullying* e, predominantemente, de exclusão social. Esse achado condiz com a literatura que aponta o *bullying* verbal, físico e relacional como os mais predominantes em pessoas com TEA (Bitsika; Sharpley, 2014; Cappadocia; Weiss; Pepler, 2012; Park *et al.*, 2020). Ademais, os dados corroboram evidências de que pessoas com TEA têm um entendimento sobre *bullying* semelhante àquele de pessoas com desenvolvimento típico (Bitsika; Sharpley, 2014; van Roekel; Scholte; Didden, 2010) e em termos de diferenciação entre *bullying* físico e outros tipos de

agressão, a maioria dos participantes apresentou clareza na distinção dos dois tipos de situação. Exceto os participantes Bruno e Daniel, que identificaram o *cartoon* de agressão como *bullying* físico. A tabela 4 apresenta os resultados em maior detalhe.

Tabela 4 - Percepção de Experiência de Bullying de Si e de Outras Pessoas

	Si mesmo					Outras pessoas				
	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5
1 - <i>Bullying</i> Físico	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim
2 - <i>Bullying</i> Físico	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
3 - <i>Cyberbullying</i>	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
4 - <i>Bullying</i> Verbal	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim
5 - <i>Cyberbullying</i>	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não
6 - <i>Bullying</i> Verbal	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim
7 - Exclusão Social	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim
8 - Exclusão Social	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim

Nota. C: Casos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados acerca da percepção e experiência de *bullying* podem estar associados a dois aspectos descritos na literatura. O primeiro refere-se à dificuldade de percepção social, já que o conceito de *bullying* é complexo em termos de compreensão dos critérios envolvidos no fenômeno e as relações sociais são sofisticadas na adolescência (van Roekel; Scholte; Didden, 2010). Essa perspectiva também pode estar relacionada ao fato de que, na amostra, alguns não perceberam sofrer e nem acontecer a agressão com outras pessoas. Um outro exemplo atribuído a essa dificuldade de compreensão das nuances sociais envolvidas no fenômeno é o erro de Arthur em não ver *bullying* no *cartoon* que avalia a intimidação de uma aluna mais velha sobre a mais nova.

O segundo aspecto refere-se ao que a literatura indica sobre o viés de atribuição mais negativo em pessoas que têm histórico de vitimização ou comportamentos violentos. Não é incomum que a interpretação de um evento agressivo seja generalizada como *bullying* a partir de experiência prévia em situações semelhantes (van Roekel; Scholte; Didden, 2010). No entanto, também foi observado durante a tarefa de percepção e experiência de *bullying* que alguns participantes tendem a naturalizar situações de violência física.

Considerações Finais

O presente estudo teve por objetivo investigar a compreensão e a experiência de *bullying* e as relações desse fenômeno com as habilidades de ToM em adolescentes com autismo. O delineamento da pesquisa se deu através de um estudo de casos múltiplos, com uso de várias tarefas e fontes de

informações. Por meio da triangulação dos dados, como uma estratégia de evocar maiores relatos de pessoas com TEA, houve uma compreensão mais ampla do fenômeno.

Os resultados demonstraram que os adolescentes participantes compreenderam a maioria dos comportamentos considerados *bullying* ou não-*bullying*, além de expressarem através das tarefas propostas as experiências de *bullying* mais experienciadas em seu cotidiano, tal como a exclusão social. A respeito da ToM, é possível inferir a existência de uma relação com percepção de experiência de *bullying*, visto que os participantes com menos pontuação perceberam menos situações de *bullying* no cotidiano escolar, sobretudo em relação a si mesmo. Entretanto, é fundamental investigar outras variáveis, como idade, escolaridade, demais funções cognitivas (linguagem, funções executivas etc.) e a interação com os comprometimentos do TEA.

Importante frisar que a escolha e administração dos instrumentos e técnicas foram acertadas por levar em consideração as características do transtorno, como no uso do recurso visual durante as tarefas – tanto para a leitura quanto para exemplificação de situações –, o tempo de resposta livre, a antecipação das etapas da coleta e a apresentação estruturada das tarefas. Em função disso, evitaram-se instrumentos demasiado longos ou que exigissem narrativas mais elaboradas para relatar a experiência de *bullying*, como é o caso de entrevistas semiestruturadas. Também poderia ser limitante a administração de escalas ou questionários, pois não permitiriam auxiliar o respondente em situações de dúvidas e dificuldades de compreensão dos itens.

Em relação ao *Cartoon Test*, a adaptação realizada neste instrumento foi adequada, pois permitiu o engajamento dos participantes nesta tarefa. Sugere-se também a atualização do instrumento, principalmente em termos de situações de *cyberbullying*, dado o avanço de mídias e redes sociais que não condizem mais com o conhecimento da faixa etária alvo.

Quanto às limitações do estudo, podem se citar a ausência de avaliação cognitiva, inclusive a avaliação da linguagem e de outros construtos como a coerência central, que traria maior robustez conceitual. Contudo, infelizmente o contexto pandêmico exigiu adaptação da pesquisa para a modalidade *online*, algo não previsto inicialmente. Ainda assim, observou-se que a escolha metodológica pode trazer benefícios diante das dificuldades sociais presentes em alguns adolescentes com TEA, diminuindo aspectos relacionados à ansiedade social. Sugerem-se, nesse sentido, investigações sobre esse efeito em futuras pesquisas.

Ademais, recomenda-se uma caracterização mais detalhada do perfil clínico dos participantes, bem como a intercessão de dados de outras pessoas envolvidas na relação, como pares, responsáveis e/ou professores. Isso pode fornecer maior número de elementos para estabelecer relações mais robustas entre as características intrínsecas do transtorno e o envolvimento em situações de *bullying*. Da mesma forma, sugerem-se delineamentos de casos

comparativos, envolvendo grupos com desenvolvimento típico, pessoas com deficiência intelectual, e outros transtornos do neurodesenvolvimento para uma maior distinção do que é peculiar das pessoas com TEA.

Por fim, os dados e análises apresentados permitiram uma discussão teórica sobre as experiências e percepções de adolescentes com TEA, ampliando o olhar sobre o fenômeno a partir das implicações da ToM no entendimento de *bullying*. Esse olhar pode trazer subsídios para o desenvolvimento de outras pesquisas e intervenções tanto numa perspectiva clínica, quanto escolar. Além disso, o estudo revelou a importância das escolhas metodológicas envolvidas em pesquisas com pessoas com TEA, especialmente quanto à escolha/adaptação de instrumentos na coleta de dados.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental** (5 ed., Text Revision). Washington, DC, 2022.
- APPERLY, Ian. What is “theory of mind”? Concepts, cognitive processes and individual differences. **Quarterly Journal of Experimental Psychology**, v. 65, n. 5, p. 825-839, 2012. <https://doi.org/10.1080/17470218.2012.676055>
- ATHERTON, Gray; LUMMIS, Ben; DAY, Susan X.; CROSS, Liam. What am I thinking? Perspective-taking from the perspective of adolescents with autism. **Autism: The International Journal of Research and Practice**, v. 23, n. 5, p.1186–1200, 2019. <https://doi.org/10.1177/1362361318793409>
- BITSIKA, Vicki; SHARPLEY, Christopher F. Understanding, experiences, and reactions to bullying experiences in boys with an autism spectrum disorder. **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, v. 26, n. 6, p. 747–761, 2014. <https://doi.org/10.1007/s10882-014-9393-1>
- CAPPADOCIA, M. Catherine; WEISS, Jonathan A.; PEPLER, Debra. Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 42, n. 2, p. 266–277, 2012. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
- FALCÃO, Carla Samia Nogueira; STELKO-PEREIRA, Ana Carina; ALVES, Dayse Lorrane. Envolvimento de alunos com TEA em situações de bullying de acordo com múltiplos informantes. **Educação e Pesquisa**, v. 47, n. e217359, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147217359>
- FERNANDES, Grazielli et al. Estudo-piloto de validação do instrumento Cartoon Test no contexto brasileiro. **Avaliação Psicológica**, v. 21, n. 3, p. 302-310, 2022. <https://doi.org/10.15689/ap.2022.2103.20973.06>.

FINK, Elian. et al. Bullying-related behaviour in adolescents with autism: links with autism severity and emotional and behavioural problems. **Autism: The International Journal of Research and Practice**, v. 22, n. 6, p. 684–692, 2018. <https://doi.org/10.1177/1362361316686760>

HAPPÉ, Francesca G. E. 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**, v. 24, n. 2, p. 129–154, 1994. <https://doi.org/10.1007/BF02172093>

HODGES, Holly; FEALKO, Casey; SOARES, Neelkamal. Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. **Translational pediatrics**, v. 9, n. Suppl 1, p. S55–S65, 2020. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09>

KALAND, Nils. et al. Performance of children and adolescents with Asperger syndrome or high-functioning autism on advanced theory of mind tasks. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 38, n. 6, p. 1112–1123, 2008. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0496-8>

KILFORD, Emma J.; GARRETT, Emily; BLAKEMORE, Sarah-Jayne. The development of social cognition in adolescence: an integrated perspective. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, v. 70, p. 106–120, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.016>

KORKMAZ, Baris. Theory of mind and neurodevelopmental disorders of childhood. **Pediatric research**, v. 69(5Pt2), p. 101R–8R, 2011. <https://doi.org/10.1203/PDR.0b013e318212c177>

MALTA, Débora Carvalho. et al. Bullying entre adolescentes brasileiros: evidências das Pesquisas Nacionais de Saúde do Escolar, Brasil, 2015 e 2019. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 30, n. spe, p. e3679, 2022. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6278.3679>

MECCA, Tatiana Pontrelli.; DIAS, Natalia Martins; BERBERIAN; Arthur de Almeida. Cognição Social. In: Tatiana Pontrelli Mecca, Natalia Martins Dias, & Arthur de Almeida. Berberian, (Org.), **Cognição social: teoria, pesquisa e aplicação** (pp.07-18), São Paulo, SP: Memnon, 2017.

MORALES-HIDALGO, Paula; VOLTAS, Núria; CANALS, Josefa. (2024). Self-perceived bullying victimization in pre-adolescents on the autism spectrum: EPINED study. **Autism**, 28(11), 2848-2857, 2024. <https://doi.org/10.1177/13623613241244875>

O'HARE, Anne E. et al. A clinical assessment tool for advanced theory of mind performance in 5 to 12 year olds. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 39, n. 6, p. 916–928, 2009. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0699-2>

OLWEUS, Dan. School bullying: development and some important challenges. **Annual review of clinical psychology**, v. 9, p. 751–780, 2013.

<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>

PARK, Inhwan. et al. Prevalence of and factors associated with school bullying in students with autism spectrum disorder: A cross-cultural meta-analysis.

Yonsei medical journal, v. 61, n. 11, p. 909, 2020.

<https://doi.org/10.3349/ymj.2020.61.11.909>

PIGOZI, Pamela Lamarca; MACHADO, Ana Lucia. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 11, p. 3509–3522, 2015. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152011.05292014>

PREMACK, David; WOODRUFF, Guy. Does the chimpanzee have a theory of mind? **Behavioral and Brain Sciences**, v. 1, n. 4, p. 515-526, 1978.

<https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>

RIBEIRO, Camila Fragoso. et al. Reconhecimento de palavras, fluência e compreensão de leitura em alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira De Educação Especial**, v. 27, n. e0050, 2021.

<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0050>

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. 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**, v. 8, n.4, p. 960-966, 2020.

<https://doi.org/10.18554/refacs.v8i4.4877>

SHAKOOR, Sania. et al. A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, v. 53, n.3, p. 254–261, 2012.

<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02488.x>

SMITH, Peter. et al. Issues in cross-national comparisons and the meaning of words for bullying in different languages. In: Peter. 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**, p. 61–79, Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

<https://doi.org/10.1017/9781316987384.005>

SMITH, Peter K. Bullying and theory of mind: A review. **Current Psychiatry Reviews**, v. 13, n. 2, 2017.

<https://doi.org/10.2174/1573400513666170502123214>

STAKE, Robert. **Multiple case study analysis**. New York: The Guilford Press, 2006.

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X88562>

SUTTON, Jon; SMITH, Peter K.; SWETTENHAM, John. Bullying and “theory of mind”: a critique of the ‘social skills deficit’ view of anti-social behaviour.”

Social Development, v. 8, n. 1, p. 117–127, 1999.

TRUNDLE, Grace; JONES, Kate A.; ROPAR, Danielle.; EGAN, Vicent. Prevalence of Victimization in Autistic Individuals: A Systematic Review and Meta-Analysis. **Trauma, Violence, & Abuse**, 24(4), 2282-2296, 2023. <https://doi.org/10.1177/15248380221093689>

UNESCO. **Behind the numbers: ending school violence and bullying.**

Paris: UNESCO, 2019. Recuperado de

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

VAN ROEKEL, Eeske; SCHOLTE, Ron H. J.; DIDDEN, Robbert. Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: prevalence and perception.

Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 40, n. 1, p. 63–73, 2010. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0832-2>

VELLOSO, Renata de Lima; DUARTE, Cintia Perez; SCHWARTZMAN, José Salomão. Evaluation of the theory of mind in autism spectrum disorders with the Strange Stories test. **Arquivos De Neuro-psiquiatria**, v. 71, n. 11, p. 871–876, 2013. <https://doi.org/10.1590/0004-282X20130171>

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2015.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)