

Revisão de Escopo sobre Teoria da Mente e *Bullying*: Uma Atualização Crítica

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)

Submissão: 12 jan. 2021.

Aceite: 7 out. 2021.

Editora de seção: Rosane Lowenthal.

Notas das Autoras

Kátia C. A. Faro  <http://orcid.org/0000-0001-7297-892X>

Beatriz L. Costa  <http://orcid.org/0000-0003-2833-1293>

Cleonice A. Bosa  <http://orcid.org/0000-0002-0385-4672>

Financiamento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – código de financiamento 001.

Correspondências referentes a este artigo devem ser enviadas para Kátia C. A. Faro, Rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 210, Porto Alegre, RS, Brasil. CEP 90035-003. Email: katia.c.psi@gmail.com

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 e Lilacs), da 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 ToM utilizadas e das variáveis relacionadas à classificação de *bullying*. Verificou-se que a maioria dos estudos reportou 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* e 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

SCOPING REVIEW ON THEORY OF MIND AND BULLYING: A CRITICAL UPDATE

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, and Lilacs), education (Eric), and 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 ToM 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 and the performance in tasks of ToM. However, a critical discussion regarding the assessment measures in ToM was carried out pointing to 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

REVISIÓN DEL ALCANCE SOBRE TEORÍA DE LA MENTE Y BULLYING: UNA ACTUALIZACIÓN CRÍTICA

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo llevar a cabo una revisión del alcance de estudios que investigan la relación entre Teoría de la Mente (ToM) y el *bullying* en siete bases de datos de las áreas de salud/psicología (PubMed, PsycInfo y Lilacs), educación (Eric) e interdisciplinares (SciELO, Web of Science y Scopus). De los 270 estudios identificados inicialmente, 14 fueron revisados y analizados con respecto a sus principales resultados, a las medidas utilizadas en ToM y a las variables relacionadas con la clasificación del *bullying*. Se encontró que la mayoría de los estudios reportaron una relación directa (relaciones que tienden a ser estadísticamente significativas) y/o indirecta (mediada por otras variables) entre los roles de los involucrados y los tipos de *bullying* y el desempeño en las tareas de ToM. Sin embargo, se realizó un debate crítico sobre las medidas de evaluación en ToM, señalando la necesidad de aclaración en el tipo de evaluación y actualización de las tareas.

Palabras clave: revisión del alcance, Teoría de la Mente, *bullying* escolar, desarrollo sociocognitivo, relación entre pares

O *bullying* escolar é um fenômeno mundialmente investigado por ser uma experiência frequente na vida de crianças e adolescentes de diversos países. Segundo estimativas internacionais, cerca de 83 países revelam que 30,5% dos estudantes, com idade entre 12 e 17 anos, tenham sido vítimas de *bullying* por uma ou mais vezes no mês anterior à participação na pesquisa (Biswas et al., 2020). O *bullying* se caracteriza por comportamentos agressivos, sistemáticos e intencionais em um contexto de discrepância de poder entre os envolvidos (Olweus, 1993; Smith, 2014). Ou seja, há uma percepção de dominância por parte de um (ou mais) estudante (autores, agressores ou *bullies*) e de vitimização por parte de outro (comumente identificado na literatura como vítima ou alvo). Essa dinâmica gera um complexo processo de repetidas experiências de violência, humilhações, manipulações etc., podendo levar a graves consequências físicas e psicológicas ao longo do desenvolvimento, como transtornos depressivos, ansiosos e comportamentos suicidas (Arseneault, 2017).

De modo geral, o *bullying* escolar distingue-se de outros comportamentos agressivos por apresentar peculiaridades e complexidades: 1. por ser um fenômeno grupal no qual os alunos assumem diferentes papéis (*bullies*-líderes, *bullies*-assistentes, *bullies*-vítimas, vítimas, defensores, reforçadores/observadores e os não envolvidos), 2. pelos tipos de agressão (direta, indireta ou relacional), 3. pelo significativo impacto psicológico e social nos envolvidos e 4. por seu caráter complexo e dinâmico em contexto de interação social (Salmivalli, 2010; Sutton et al., 1999a).

Alguns autores ressaltam que, embora se tenha identificado nos últimos anos um aumento de estudos na área voltados à compreensão desse fenômeno (Smith et al., 2018), ainda há controvérsias quanto à sua definição e avaliação (Olweus, 2013; Volk et al., 2017). Historicamente as investigações sobre *bullying* tiveram por base conceitual os dados empíricos e os estudos atóricos ou fundamentavam-se predominantemente em teorias de agressão (Volk et al., 2017).

Dentre as teorias predominantes, a mais utilizada foi o modelo de processamento das informações sociais de Crick e Dodge (1994), tendo em vista que o *bullying* é um subtipo da agressão, mesmo com ressalvas quanto às peculiaridades do fenômeno em termos de dinâmica e impacto individual, acadêmico e social. Segundo esse modelo, crianças com problemas comportamentais (agressivas, isoladas etc.) teriam déficits em um ou mais estágio do processamento das informações sociais (por exemplo, percepção, interpretação ou respostas), o que as levaria a manter comportamentos não adaptativos (Crick & Dodge, 1994).

Sutton et al. (1999a), em um estudo teórico clássico, propuseram um questionamento quanto ao uso desses modelos teóricos de déficits em habilidades/competências sociais para explicar o *bullying*. Para os autores, esses modelos desconsideram a possibilidade de que alguns agressores nesse contexto, em especial os líderes, possam ter boas habilidades sociocognitivas e fazer uso delas para manipular as vítimas e alcançar popularidade entre os demais envolvidos, sendo, de certa forma, adaptativas para o indivíduo em termos de relacionamentos sociais (Smith, 2017; Sutton et al., 1999a, 1999b). Desse modo, esses autores defendem a hipótese de que o uso inadequado das habilidades sociais não significaria necessariamente uma falta de competência social.

Buscando fundamentar esses argumentos, Sutton et al. (1999b) administraram algumas tarefas que investigavam o entendimento de estados mentais e emocionais em uma amostra de 193 crianças entre 7 e 10 anos, a partir de seus papéis em situações de *bullying*. Os resultados indicaram um efeito significativo dos papéis dos envolvidos nas pontuações das tarefas de cognição social. Os *bullies* tiveram um melhor desempenho nesses tipos de tarefa do que qualquer outro grupo da amostra, incluindo os assistentes e os reforçadores, as vítimas e os observadores. Esse estudo e aqueles que seguiram essa linha de argumentação (Caravita et al., 2010; Gini, 2006; Shakoore et al., 2012) serviram de base para questionar os modelos que defendiam os déficits em habilidades/competências sociais para a investigação de *bullying*.

A partir dessa crítica, Sutton et al. (1999a) iniciam uma nova perspectiva sobre o uso da Teoria da Mente (*theory of mind* – ToM) como um campo que pode contribuir para os estudos sobre *bullying*. A ToM pode ser definida tanto como um conceito quanto como uma série de habilidades e um campo de pesquisa. Em termos de conceito, caracteriza-se como a habilidade de os indivíduos atribuírem estados mentais para si (percepção, desejos, intenções) e para outros com o intuito de explicar e prever comportamentos (Premack & Woodruff, 1978). No caso da ToM como uma série de habilidades, pode-se dizer que é um conjunto de experiências internas e externas, que, sob influência da maturação e das experiências desenvolvimentais, permitem a emergência da capacidade de reconhecer as intenções, os pensamentos, os desejos e as crenças de si e dos outros (Apperly, 2012).

A ToM trata, portanto, de um modelo teórico que busca explicar o desenvolvimento das relações interpessoais, mais especificamente a habilidade da criança em compreender os outros como seres mentais e intencionais, diferentes de si própria. De acordo com os estudos relacionados ao *bullying* e à agressão, além do uso das habilidades de ToM para manipulação e controle das vítimas, como foi o foco dos estudos na área inicialmente (Sutton et al., 1999a), o entendimento limitado das intenções e emoções dos outros pode expor a pessoa a situações de risco, especialmente nos casos de vitimização (Shakoore et al., 2012). Outro aspecto apontado por Shakoore et al. (2012) trata da importância da ToM para as habilidades de negociar conflitos ou se defender por si só, o que deixa as vítimas mais vulneráveis.

Em uma revisão de escopo sobre o tema, Smith (2017) encontrou nove estudos que analisaram a relação entre ToM e *bullying*. Os estudos foram descritos em referência aos participantes, às medidas de *bullying* e de ToM, e aos principais resultados. De modo geral, não houve uma concordância significativa nos resultados investigados. Dos nove trabalhos, cinco encontraram associação positiva entre as duas variáveis nos dados provenientes dos agressores/*bullies*; e dos sete trabalhos que avaliaram esse aspecto com as vítimas, quatro estudos identificaram associações negativas entre as medidas de *bullying* e de ToM.

O autor concluiu que há uma tendência de associação positiva entre os papéis de líderes e de defensores com as medidas de ToM (as pessoas desses grupos tendem a ter um melhor desempenho em tarefas sociocognitivas), enquanto, nos papéis de vítimas, essa associação tendeu a ser inversa, ocorrendo escores mais baixos nas avaliações da ToM (Smith, 2017). Além

disso, Smith (2017) apresentou alguns fatores que contribuem para a variação dos resultados encontrados, como: 1. o papel do indivíduo no fenômeno, em especial se o estudo discrimina os tipos de agressores (líderes, assistentes ou reforçadores); 2. o tipo de agressão avaliada, se física, verbal, relacional, direta ou indireta, proativa ou reativa; 3. a idade; 4. o sexo dos participantes; e 5. tarefas de ToM, sendo este último item pouco explorado pelo autor.

Um dos estudos mais robustos da área, por causa do seu desenho longitudinal, apresentou dados significativos a respeito dessa relação. Shakoor et al. (2012) investigaram a relação entre prejuízos em tarefas tradicionais de ToM na infância e o envolvimento em situações de *bullying* na pré-adolescência. A pesquisa teve como participantes 2.232 crianças, pais e professores oriundos de um amplo estudo de gêmeos, em quatro momentos: aos 5, 7, 10 e 12 anos de idade. A habilidade em ToM foi medida aos 5 anos por meio de quatro tarefas padrão de crença falsa de primeira ordem (conteúdo e local inesperado) e quatro tarefas avançadas de ToM (tarefas de identificação de desejo e crença). Medidas de avaliação cognitiva, de problemas emocionais e comportamentais, e de envolvimento em *bullying* também foram administradas. 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 manteve-se mesmo quando os pesquisadores controlaram variáveis como quociente de inteligência (QI) e questões familiares (violência intrafamiliar).

Contudo, a possível relação entre ToM e *bullying* ainda carece de uma maior reflexão teórico-metodológica. Alguns pesquisadores apontam uma série de limitações que precisam ser consideradas quando se investiga o construto ToM nos estudos de *bullying*, tais como o uso de uma única medida para avaliação da ToM, as seleções das tarefas para cada estágio do desenvolvimento (Renouf et al., 2010) que privilegiem o uso da linguagem, aspectos contextuais das próprias histórias selecionadas, bem como as dimensões emocionais, cognitivas e morais que possam estar presentes no conteúdo das tarefas (Sutton et al., 1999a). Ademais, as pesquisas precisam avançar nas escolhas e definições das tarefas de ToM que utilizam, pois, pensando a partir da perspectiva sociocognitiva, uma tarefa de crença falsa não mede necessariamente a intenção (Beaudoin et al., 2020), justamente uma das habilidades que mais se relacionariam com o conceito de *bullying*.

Em termos metodológicos, há várias formas de se medir a habilidade de ToM. Os métodos mais tradicionais são as tarefas de crença falsa, de primeira e segunda ordens, cujo objetivo é verificar se a criança tem entendimento sobre os estados mentais diferentes de cada pessoa enquanto observa determinada situação experimental. Além dessas, há as chamadas tarefas avançadas em ToM, que avaliam habilidades em tarefas contextualizadas, como em situações de gafes, mentiras, ironias, duplos sentidos, entre outras. As tarefas clássicas de ToM foram inicialmente elaboradas para avaliar uma idade específica, porém atualmente já existem inúmeras tarefas com subdomínios mais específicos e adaptados a diferentes estágios do desenvolvimento (Apperly, 2012; Beaudoin et al., 2020).

No campo dos estudos de ToM, há um extenso debate sobre o construto, no que diz respeito a essa ampla variabilidade de medidas e, principalmente, a quais dimensões ou domínios da ToM as medidas se propõem investigar (Apperly, 2012; Warnell & Redcay, 2019). Isso ocorre porque algumas perspectivas teóricas defendem que, além dos diferentes níveis de complexidade da habilidade ao longo do desenvolvimento, as investigações sobre o construto têm apontado que essa capacidade abrange uma série de dimensões (por exemplo, tomada de perspectiva, compreensão das emoções, acompanhamento do olhar). Assim, tendo em vista a multiplicidade de medidas, os pesquisadores têm questionado se de fato essas tarefas capturam um único construto (Apperly, 2012; Beaudoin et al., 2020).

Apperly (2012) critica estudos que relacionam as clássicas tarefas de crença falsa como uma medida apropriada à idade para averiguar competência ou motivação social. De acordo com sua análise, os estudos que investigam o construto se dividem em três grandes abordagens: 1. estudos cuja interpretação dos resultados tem um cunho conceitual da aquisição da ToM; 2. pesquisas que partem da premissa de que a ToM compreende um complexo conjunto de processos cognitivos, tais como controle do processo executivo, tomada de perspectiva etc.; e 3. estudos que utilizam as medidas de ToM como um parâmetro para avaliar diferenças individuais em termos de habilidades/competências sociais. Para Apperly (2012), essas abordagens são complementares e de fundamental importância para o campo de estudos da ToM, porém é preciso ter clareza quanto aos objetivos dos estudos e às interpretações extraídas das medidas adotadas.

Desse modo, embora Apperly (2012) concorde que a ToM seja um processo cognitivo importante para as habilidades sociais, ele argumenta em prol de que essas tarefas, por si só, não captam um contínuo de competência social que varia entre os indivíduos, não da forma como ela é concebida em alguns estudos. Para ele, as tarefas tradicionais apenas dizem se a criança tem ou não o conceito de crença, em um determinado período do desenvolvimento, e não como ela formula esse conceito. Para investigações de diferenças individuais, o autor ressalta que esse tipo de avaliação requer muita clareza sobre o que a tarefa de ToM escolhida se propõe a medir e que os estudos sejam claros quanto ao aspecto que a ToM quer medir e por quê.

Warnell e Redcay (2019), ao investigarem se haveria uma coerência teórico-metodológica que justificasse o argumento de uma ToM única ou multidimensional, administraram a três grupos etários (pré-escolares, crianças em idade escolar e adultos) uma série de tarefas de ToM amplamente utilizadas, consideradas importantes para medir seus diferentes componentes, ajustadas para cada faixa etária. Foram abordadas desde as clássicas tarefas de primeira e segunda ordens de crença falsa até tarefas avançadas de compreensão de estados mentais, blefe e identificação de conteúdos visuais e emocionais. Ademais, para a amostra infantil foram utilizadas medidas de avaliação cognitiva e de linguagem. As análises estatísticas realizadas não encontraram uma estrutura clara de ToM entre as tarefas e nos diferentes estágios do desenvolvimento, mesmo depois de controlarem variáveis potencialmente confundidoras (por exemplo, idade e habilidade verbal). Para as autoras, os dados são consistentes com propostas teóricas que argumentam em prol de que a ToM seria uma intercessão de um conjunto de construtos de

habilidades cognitivas e sociais. Elas defendem uma perspectiva que sugere investigações mais detalhadas dos componentes individuais de nível básico das avaliações de ToM, tal como a proposta por Apperly (2012).

Recentemente, Beaudoin et al. (2020) propuseram, a partir de uma ampla revisão sistemática, um inventário das principais medidas de ToM desenvolvidas e utilizadas com crianças, categorizando-as a partir de uma estrutura visual intitulada *Abilities in Theory of Mind Space* (ATOMS). Esse recurso possibilitou um mapeamento visual que proporciona uma taxonomia dos domínios e subdomínios avaliados pelas medidas que compuseram o inventário. Ao todo foram 830 estudos e 220 medidas e/ou paradigmas distintos. O estudo gerou sete categorias de estados mentais (emoções, desejos, intenções, percepções, conhecimentos, crenças e compreensão mentalística de comunicação não literal) e uma categoria denominada medidas compreensivas, as quais contemplam instrumentos que avaliam vários estados mentais e contextos diferentes em uma única medida.

Logo, de acordo com esses debates recentes em torno do campo de estudos de ToM (Apperly, 2012; Beaudoin et al., 2020), para se compreender de que forma os resultados provenientes das tarefas de ToM têm relação com o fenômeno do *bullying*, é fundamental delimitar a que ToM, componentes ou habilidades o estudo se refere. Desse modo, levanta-se a necessidade de se averiguar a forma como esses estudos investigam a relação entre ToM e *bullying*, e como apresentam esses resultados, se é de forma unidimensional ou como um construto de múltiplos domínios.

Portanto, o objetivo desta revisão foi analisar como os estudos sobre *bullying* investigam a relação entre esse fenômeno e o construto da ToM quanto: 1. aos principais achados (visão geral), 2. às medidas de ToM (qual domínio e subdomínio são investigados de acordo com a classificação de Beaudoin et al. (2020)) e 3. às variáveis relacionadas ao *bullying* (papel dos envolvidos e tipos de agressão).

Método

Neste estudo foram adotadas as recomendações para a elaboração de revisão de escopo de Tricco et al. (2018). A revisão de escopo é um método de síntese de conhecimento que tem por característica principal responder a questões relacionadas ao mapeamento de evidências sobre um assunto, além da possibilidade de explorar os principais conceitos, a extensão, a natureza e as lacunas de um determinado conhecimento (Barbosa & Tricco, 2019; Tricco et al., 2018). Embora a revisão não tenha sido registrada em bases de dados especializadas, utilizou-se o protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews* (PRISMA-ScR) para sistematizar a apresentação da revisão (Tricco et al., 2018).

CrITÉRIOS DE INCLUSÃO DO MATERIAL NA REVISÃO

A Tabela 1 sintetiza os critérios de inclusão e exclusão definidos em cada etapa de seleção dos artigos recuperados. Para alcançar o maior número de artigos sobre o tema, definiu-se a

busca em sete bases eletrônicas de grande impacto nas áreas da saúde/psicologia (PubMed, PsycInfo e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde [Lilacs]) e da educação (*Education Resources Information Center [Eric]*) e interdisciplinares (*Scientific Electronic Library Online [SciELO]*, *Web of Science* e *Scopus*). Os termos de busca foram organizados em três categorias: *bullying* escolar (*bullying*, *peer aggression*, *perpetration* e *victimization*), Teoria da Mente (*theory of mind*, *false belief* e *mindreading*) e termos de cunho metodológico (*measurement* e *instrument*).

Os termos foram definidos inicialmente com base na revisão de literatura prévia ao projeto da revisão e em seguida avaliados de acordo com o *thesaurus* do Medical Subject Headings (MeSH) do PubMed. Durante a busca, utilizou-se o operador booleano AND, aspas em termos compostos, bem como as demais orientações de busca de cada base.

Uma busca-piloto, desenvolvida por três pesquisadoras (duas doutorandas e uma aluna de graduação em Psicologia), foi executada em uma das bases selecionadas com o objetivo de verificar a adequação dos termos. Durante esse processo, observou-se que os termos direcionados aos aspectos metodológicos (*measurement* e *instrument*) em cruzamento com os demais não obtiveram resultados de buscas, sendo assim eliminados dos termos definitivos. Desse modo, os termos de busca utilizados nas bases pesquisadas foram os referentes às categorias *bullying* escolar e ToM.

Tabela 1
Critérios de Inclusão e Exclusão dos Artigos Elegíveis para a Revisão por Etapas

Etapas de seleção	Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Etapa 1 – Seleção dos artigos recuperados com base nos títulos e resumos (etapa realizada por três pesquisadoras independentes)	O documento está acessível por completo, disponibilizado pelo sistema público de acesso a conhecimento científico no Brasil (universidade/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [Capes]).	O conteúdo não foi publicado em periódicos científicos, artigos não dispunham de acesso livre ou o conteúdo integral não pôde ser localizado.
	Artigos datados nos últimos 40 anos, período em que se tem o início dos estudos sobre <i>bullying</i> no mundo (Smith, 2014).	
	Língua: artigo escrito em inglês, espanhol ou português.	Artigos duplicados, incluindo estudos, cuja amostra fosse a mesma com pequenas variações metodológicas.
	Artigo empírico e revisado por pares.	Não são artigos empíricos: teóricos, revisões, editoriais, capítulos de livro etc.
Etapa 2 – Seleção dos artigos recuperados com base na leitura integral (etapa realizada por duas pesquisadoras independentes)	Investigação sobre relação entre Teoria da Mente (ToM) e <i>bullying</i> .	Investigação sobre outros construtos no contexto de <i>bullying</i> , tais como vitimização e agressão.
	Participantes: crianças e adolescentes em contexto pré-escolar ou escolar.	Participantes adultos ou universitários.
	Uso de medidas de ToM e medidas que avaliassem <i>bullying</i> em termos de: envolvidos, prevalência/frequência, tipos de agressão.	Uso de medidas de outras formas de agressão gerais ou específicas que não contemplem os critérios de <i>bullying</i> .

Procedimentos de coleta dos dados documentais

Para o registro e a organização da etapa 1, utilizou-se o programa de gestão de referências Mendeley® com o objetivo de sistematizar e assegurar que as informações gerais dos artigos fossem registradas por completo e compartilhadas entre as pesquisadoras de modo uniforme.

Para os artigos aptos à análise descritiva (etapa 2 – leitura integral), o uso do *software* NVivo® foi definido com o intuito de manter o registro das datas de leitura, seleção, análises de categorias de avaliação, bem como outros recursos de sistematização de análises que o sistema permite (por exemplo, geração de planilhas conforme as categorias). Como complementação de buscas, realizou-se uma triagem na lista de referências dos estudos selecionados para captar títulos tidos como relevantes que não foram recuperados na busca inicial.

Procedimentos de análise

A análise descritiva consistiu no registro de informações gerais dos estudos, além de quando e quem realizou a análise (entre as coautoras da pesquisa), a fim de garantir maior clareza nas etapas do estudo entre as pesquisadoras. Todos os arquivos originais elegíveis para a leitura integral (pré-selecionados) foram caracterizados em termos de aspectos teóricos, objetivos, hipóteses, desenho, dados metodológicos e descrição dos resultados. As discordâncias entre as autoras durante as etapas de seleção e análise dos artigos da amostra foram definidas a partir de comum acordo com a terceira autora, com mais *expertise* na área investigada.

A síntese dos estudos aptos para a revisão foi estruturada a partir de quatro temas de análise. Sendo assim, os resultados serão apresentados inicialmente por 1. uma descrição breve dos artigos incluídos na amostra, 2. uma visão geral dos principais achados originais, 3. uma análise relacionada às medidas de ToM e, por último, 4. uma análise mais específica das variáveis relacionadas ao *bullying*.

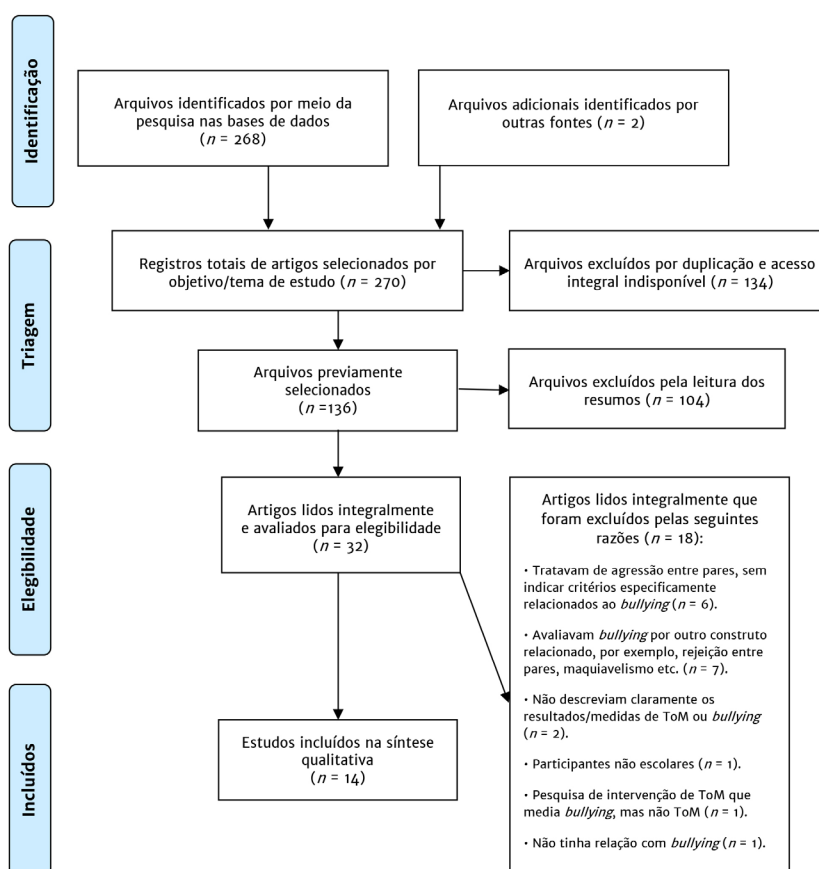
Resultados

A Figura 1 representa o fluxograma da seleção dos estudos para análise qualitativa da revisão. Inicialmente, identificou-se um total de 268 arquivos nas bases de dados selecionadas. Essa primeira fase de buscas foi realizada no período de agosto a outubro de 2019. Durante o processo de triagem e elegibilidade, realizaram-se mensalmente novas buscas a fim de identificar novas publicações, por meio da busca filtrada por data ou recentes, dependendo da base. A partir dessas novas pesquisas, mais dois estudos foram incluídos chegando a um total de 270 documentos. Desse número, 134 artigos repetidos entre as buscas nos cruzamentos dos termos e entre as bases de dados foram eliminados. Na primeira etapa de seleção dos artigos (a partir da leitura cuidadosa de títulos e resumos), houve a eliminação de mais 104 estudos que não tinham relação com o propósito da revisão, tais como estudos sobre *bullying* e desenvolvimento da identidade, vulnerabilidade social e outros construtos sociocognitivos, restando, dessa forma, 32 estudos para a leitura integral.

Dentre esses, apenas 14 estiveram de acordo com os critérios de elegibilidade propostos. Os demais ($n = 18$) foram eliminados porque: 1. tratavam de agressão entre pares, sem indicar critérios especificamente relacionados ao *bullying* ($n = 6$); 2. investigavam o contexto de *bullying*, porém por outros construtos relacionados, como rejeição entre pares, maquiavelismo etc. ($n = 7$); 3. não descreviam claramente os resultados e as medidas de ToM ou de *bullying* ($n = 2$); 4. a amostra era composta de participantes adultos (estudantes universitários; $n = 1$); 5. tratava-se de uma pesquisa de intervenção de ToM para a redução de comportamentos de *bullying*, porém sem medida pré e pós-ToM e sem avaliar a relação entre as variáveis ($n = 1$); e, por fim, 6. não apresentavam relação com investigações sobre *bullying* ($n = 1$).

Figura 1

Fluxograma da Seleção dos Estudos da Amostra – Baseado no Modelo do PRISMA



Um sumário dos 14 artigos selecionados sobre a relação entre *bullying* e ToM pode ser visualizado na Tabela 2. O primeiro estudo data de 1999, no Reino Unido, e o último foi publicado em 2020. A maior parte dos estudos que versaram sobre o tema é de instituições e autores da Europa, com o maior número das publicações provenientes do Reino Unido ($n = 5$), seguido de Holanda ($n = 2$), Itália ($n = 2$) e Dinamarca e Suíça ($n = 1$). Os demais são da América do Norte ($n = 2$; Estados Unidos e Canadá) e um da Austrália.

Os participantes são pré-escolares, escolares do ensino fundamental (I e II) e do ensino médio de escolas de ensino comum, com exceção de dois estudos, cujas amostras envolveram adolescentes de uma escola especial para pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) e uma para pacientes de um centro de atendimento psiquiátrico. As idades variaram de 4 a 19 anos, e os estudos investigaram predominantemente a faixa etária de 7 a 11 anos, equivalente ao ensino fundamental I. A amostra de número de meninas e meninos no estudo foi praticamente equivalente.

Em termos de instrumentos, grande parte dos estudos da amostra utilizou medidas de nomeação de pares para classificar os subtipos dos envolvidos e os não envolvidos em *bullying* ($n = 8$). Essa técnica consiste em solicitar aos participantes que nomeiem os colegas de classe quanto aos comportamentos de agressividade, vitimização e, em alguns instrumentos, comportamentos pró-sociais (Smith, 2014). A partir das indicações dos alunos, os pesquisadores estimam as médias e os desvios-padrão dos indivíduos que foram mais nomeados nas classificações e subclassificações de agressores, vítimas e os que se caracterizariam como neutros.

O instrumento amplamente utilizado nesse formato de nomeação por pares é a *Participant Role Scale* (PRS) (Salmivalli et al., 1996) nas versões original, reduzida e adaptada para outras línguas ($n = 5$). Os demais instrumentos utilizados foram em formatos de questionários preenchidos pelos professores ($n = 4$), pelos pais ($n = 1$) e pelos próprios participantes ($n = 4$).

Sobre as medidas de ToM, os estudos, de modo geral, utilizaram instrumentos de ToM de primeira e segunda ordens, além de tarefas avançadas. A quantidade de tarefas em uma única pesquisa variou de duas a 15 histórias com diferentes níveis de dificuldades, de compreensão de estados mentais e de emoções investigadas (por exemplo, gafe, ironia, crença falsa, mentira branca etc.). As histórias mais frequentes nos estudos são derivadas do instrumento *Strange Stories*, de Happé (1994), utilizadas em seis pesquisas, seguidas das histórias propostas por Sutton et al. (1999b) ($n = 3$) e Hughes et al. (2000) ($n = 3$). Entre as demais, três artigos elaboraram ou adaptaram tarefas para a própria pesquisa.

Quanto ao delineamento e às análises de dados, os estudos foram quantitativos e transversais, com exceção de três estudos longitudinais (Fink et al., 2020; Renouf et al., 2010; Shakoort et al., 2012). As análises consistiram predominantemente em estudos correlacionais e inferenciais intra e intergrupos, avaliados por variáveis relacionadas à idade, ao sexo, aos papéis de *bullying*, aos tipos de agressão e à pontuação nas tarefas de ToM (tanto num escore geral quanto divididas nos subtipos: cognitivas e emocionais).

Dez estudos investigaram a relação da ToM e *bullying* com outras variáveis de diversos construtos, como: linguagem e QI (predominantemente usados como medidas de controle);

apego e funções executivas (Monks et al., 2005); empatia (Espelage et al., 2018); moral (Gasser & Keller, 2009; Gini, 2006); comportamentos externalizantes e antissociais (Fink et al., 2020; Stellwagen & Kerig, 2013); percepção, atribuições de intenções e atitudes (van Dijk et al., 2017; van Roekel et al., 2010); *performance* acadêmica (Clemmensen et al., 2018); preferência social e percepção de popularidade (Caravita et al., 2010). Especificamente o estudo de Shakoor et al. (2012), por derivar de um amplo estudo longitudinal com gêmeos, investigou uma série de variáveis, como cognição, linguagem, problemas emocionais e comportamentais, e fatores familiares.

Tabela 2

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

Autores e ano	Origem da amostra	Participantes (n/sexo/idade/ envolvimento)	Tipo de instrumento bullying	Tipo de medidas de ToM	Relação entre ToM e bullying
Sutton et al. (1999b)	Londres	193 crianças (53% meninas), entre 7,7 e 10,8 anos de idade. Grupos: B, R, A, D, V e NE.	Entrevistas de nomeação entre pares.	Tarefas do subdomínio de crenças (cognitivas e afetivas) e de SCMNL.	Direta e diferente entre os envolvidos.
Monks et al. (2005)	Londres	104 crianças (57% meninas), entre 4 e 6 anos de idade. Grupos: B, V e D.	Entrevistas de nomeação entre pares.	Tarefas do SC.	Não se identificaram diferenças entre envolvidos.
Gini (2006)	Itália	204 crianças (50% meninas), entre 8 e 11 anos de idade. Grupos: B, R, A, D, V e NE.	Entrevistas de nomeação entre pares.	Tarefas do SC (cognitivas e afetivas) e SCMNL.	Direta e diferente entre os papéis dos envolvidos.
Hall et al. (2006)	Inglaterra	373 crianças (50,1% meninas) entre 8 e 11 anos de idade.	Questionário de autorrelato sobre bullying e nomeação entre pares.	Tarefas do SC (cognitivas e afetivas).	Diferente entre os grupos e o sexo dos envolvidos.
Gasser e Keller (2009)	Suíça	212 crianças (54% meninos) entre 7 e 8 anos de idade. Grupos: V, B, VB e PS.	Nomeação por pares e questionário de avaliação de B e V para professores.	Tarefas do SC (cognitivas e afetivas).	Diferente entre os grupos e o sexo dos envolvidos.
van Roekel et al. (2010)	Holanda	230 adolescentes com TEA (90% meninos) entre 12 e 19 anos de idade. Grupo controle: 24 adolescentes com DT (91% meninos).	Nomeação entre pares e professores, e avaliação em autorrelato de B e V.	Tarefas do SC e SCMNL.	Indireta com influência da fonte de avaliação e percepção de bullying.
Caravita et al. (2010)	Itália	211 crianças (53% meninas) entre 9 e 11 anos de idade. Grupos: BL, D e V.	Entrevistas de nomeação entre pares.	Tarefas do SC (cognitivas e afetivas) e SCMNL.	Direta e indireta. Diferente entre os grupos e o sexo dos envolvidos.

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

Autores e ano	Origem da amostra	Participantes (n/sexo/idade/ envolvimento)	Tipo de instrumento bullying	Tipo de medidas de ToM	Relação entre ToM e bullying
Renouf et al. (2010)	Canadá	574 de crianças (287 pares de gêmeos) avaliadas aos 60 e 72 meses.	Questionário de avaliação de agressão proativa e reativa, e vitimização para professores.	Tarefas do SC.	Direta e diferente entre os tipos de agressão.
Shakoor et al. (2012)	Londres	2.232 crianças avaliadas aos 5, 7, 10 e 12 anos de idade. Grupos: B, V, BV e NE.	V – questionários para mães e de autorrelato. B – questionários para professores e de autorrelato.	Tarefas do SC.	Direta e diferente entre os envolvidos.
Stellwagen e Kerig (2013)	Estados Unidos	100 adolescentes (62% meninos) entre 10 e 15 anos de idade.	Questionário de avaliação de <i>bully</i> –líderes para professores.	Tarefas do SC e SCMNL.	Indireta e diferente entre os níveis de envolvimento em <i>bullying</i> .
van Dijk et al. (2017)	Holanda	283 crianças (59% meninos) entre 4 e 9 anos de idade. Grupos: B, BV e NE.	Entrevista de nomeação entre pares.	Tarefas do SC (cognitivas e afetivas).	Não se identificaram diferenças entre envolvidos.
Clemmensen et al. (2018)	Dinamarca	1.170 crianças (55% meninas) entre 11 e 12 anos de idade. Grupos: B, V, BV e NE.	Questionário de autorrelato de <i>bullying</i> e vitimização.	Medida compreensiva para o entendimento de crenças, que inclui 16 subtestes.	Direta, com diferenças entre o sexo dos envolvidos.
Espelage et al. (2018)	Estados Unidos	310 crianças (50% meninas), entre 11 e 12 anos de idade. Grupos: V e B.	Questionário de avaliação de <i>bullying</i> e vitimização não física.	Tarefas do SCMNL.	Não se identificaram diferenças entre os envolvidos.
Fink et al. (2020)	Austrália	114 crianças (51% meninos) avaliadas aos 5, 6 e 7 anos de idade.	Entrevista de nomeação entre pares.	Tarefas do SC (cognitivas e afetivas).	Indireta, com diferenças entre o sexo dos envolvidos.

Nota. DT: desenvolvimento típico; NI: não informado/não investigado; TEA: transtorno do espectro autista; ToM: *Theory of Mind* (Teoria da Mente); SC: subdomínio de crenças; SCMNL: subdomínio de compreensão mentalística da comunicação não literal. Grupos de envolvidos: *bullies* (B), *bully*–líderes (BL), reforçadores (R), assistentes (A), defensores (D), vítimas (V), *bully*–vítima (BV), não envolvidos (NE), pró-sociais (PS).

Principais achados (visão geral)

Quanto aos principais resultados, foi possível observar que sete estudos identificaram uma relação direta entre ToM e *bullying*, ou seja, houve relação estatística significativa entre ToM e *bullying*, mesmo controlando outras variáveis envolvidas no fenômeno (Caravita et al., 2010; Gasser & Keller, 2009; Gini, 2006; Hall et al., 2006; Renouf et al., 2010; Shakoor et al., 2012; Sutton et al., 1999b). Do total da amostra, apenas quatro não observaram em suas análises

nenhuma relação (ToM *versus bullying*), mesmo verificando se haveria influência indireta com outras variáveis (Clemmensen et al., 2018; Espelage et al., 2018; Monks et al., 2005; van Dijk et al., 2017). Contudo, outros quatro estudos identificaram essa relação de forma indireta, isto é, a relação entre ToM e *bullying* sendo mediada por outros construtos (Caravita et al., 2010; Fink et al., 2020; Stellwagen & Kerig, 2013; van Roekel et al., 2010).

Caravita et al. (2010), ao investigarem a relação entre ToM, *bullying*, preferência social, popularidade e empatia em escolares italianos, identificaram a preferência social e empatia como moderadoras da relação entre ToM e *bullying* apenas nos meninos participantes do estudo. Dados semelhantes sobre preferência social também foram observados no estudo de Fink et al. (2020). Os autores, ao avaliarem longitudinalmente essas variáveis em crianças no início do processo de escolarização, perceberam que baixos escores nas medidas de ToM no tempo um (T1) previam envolvimento em *bullying* após três anos de escolarização, sendo essa interação mediada pela baixa preferência social.

Stellwagen e Kerig (2013), com uma amostra de crianças e adolescentes em tratamento psiquiátrico para transtornos de conduta, identificaram associações do desempenho nas tarefas de ToM com comportamentos de *bullying* quando os participantes apresentavam também traços de narcisismo, sendo este identificado como mediador da relação (ToM *versus bullying*). Contudo, vale ressaltar que o grupo investigado apresentou médias (nas medidas de *bullying*) muito acima das médias de corte dos escores-padrão do instrumento utilizado na pesquisa, o que limita, segundo os próprios autores, a generalização desse resultado para outras amostras.

Outro estudo que apresentou dados interessantes sobre essas associações indiretas foi desenvolvido por van Roekel et al. (2010). Os autores investigaram a relação entre ToM e *bullying*, e verificaram a influência dessa associação na percepção de alunos com e sem TEA em identificar situações de interação entre pares como sendo ou não situações de *bullying*. Destaca-se que não houve diferenças significativas no que se refere à percepção de situações de *bullying* entre os grupos com e sem TEA. Todavia, os resultados demonstraram que os adolescentes que tinham altas pontuações em tarefas de ToM e foram reportados como agressores apresentaram mais erros de percepção nos vídeos de interações entre pares. Nesse caso, esses adolescentes tendiam a interpretar situações de *bullying* como não *bullying*.

Além das associações indiretas, alguns fatores comuns foram investigados nos artigos. A idade e o sexo dos estudantes foram variáveis que receberam destaques em termos de influência na relação entre ToM e *bullying* em algumas pesquisas (Caravita et al., 2010; Clemmensen et al., 2018; Gasser & Keller, 2009; Hall et al., 2006; Fink et al., 2020). Em termos de idade, nos estudos transversais, cuja amostra era de crianças menores, não foram observadas influências diretas entre ToM e *bullying*.

Monks et al. (2005), ao verificarem a relação entre ToM e *bullying*, funções executivas e padrão de apego em 104 crianças de 4 a 6 anos de idade, não encontraram diferenças entre os grupos agressores, vítimas e defensores no que diz respeito ao desempenho nas tarefas de ToM. Outra pesquisa que avaliou 283 estudantes em idade entre 4 e 9 anos (com idade média de 6,7

anos) também não registrou diferenças significativas entre as habilidades em tarefas de ToM nos grupos investigados, incluindo grupos de crianças sem nenhum envolvimento em *bullying* (van Dijk et al., 2017).

O estudo longitudinal de Fink et al. (2020), que acompanhou crianças na educação infantil (três primeiros anos de escolarização), não encontrou associação direta entre ToM e envolvimento posterior com *bullying*, exceto quando se investigou separadamente o sexo dos envolvidos. Os autores identificaram que as meninas apresentaram uma associação negativa entre o desempenho nas tarefas de ToM e a nomeação posterior dos pares em situações de *bullying*. Além disso, ainda que não seja significativa em relação aos meninos, houve uma tendência de associação positiva entre ToM e um posterior envolvimento em *bullying*. Outros efeitos de gênero também foram citados nos resultados de Gasser e Keller (2009), Caravita et al. (2010) e Clemmensen et al. (2018).

Gasser e Keller (2009) constataram que as meninas da sua amostra consideradas *bullies* tinham pontuações mais altas nas tarefas de ToM. Enquanto Clemmensen et al. (2018) observaram uma associação semelhante apenas em meninas consideradas *bully*-vítimas, dado diferente de todos os grupos investigados. Já Caravita et al. (2010), como citado anteriormente, identificaram uma tendência de a ToM ser preditora para comportamentos de defensores somente em meninos que tinham pontuações altas nas medidas de empatia e preferência social.

Variáveis relacionadas às medidas de teoria da mente

De acordo com a taxonomia proposta por Beaudoin et al. (2020), todos os estudos da amostra utilizaram medidas de avaliação do subdomínio de crenças, que consiste em avaliar habilidades relacionadas à compreensão de crença falsa, localização, identidade, primeira e segunda ordens e crenças baseadas em ações/emoções. Além do subdomínio de crenças, outros dois foram identificados nas medidas utilizadas nas pesquisas: medidas compreensivas e compreensão mentalística da comunicação não literal (Beaudoin et al., 2020).

Embora sete estudos tenham administrado tarefas de crença baseada em emoções (Caravita et al., 2010; Espelage et al., 2018; Fink et al., 2020; Gasser & Keller, 2009; Gini, 2006; Sutton et al., 1999b; van Dijk et al., 2017), somente duas pesquisas realizaram análises específicas para diferenciar a pontuação entre tarefas de cunho cognitivo e tarefas de cunho emocional (Gini, 2006; Sutton et al., 1999b). Gini (2006) identificou que o papel de *bully* apresentou uma correlação positiva nos dois tipos de tarefas (emocional e cognitiva), enquanto, em termos de comparação de grupos, as vítimas foram significativamente piores em seus desempenhos nas tarefas de ToM cognitivas. Dados semelhantes foram registrados na amostra de Sutton et al. (1999b) com os papéis de *bullies*, reforçadores e assistentes, sendo estes significativamente correlacionados de forma positiva com as tarefas cognitivas, mas apenas *bullies* apresentaram correlação positiva nas tarefas de crenças baseadas em emoções.

Quanto à escolha das medidas, Clemmensen et al. (2018) foram os únicos a adotar uma medida compreensiva completa para o entendimento de crenças. Nesse tipo de medida, um

compilado de tarefas avalia uma série de habilidades, tais como o entendimento de crenças falsas de primeira e segunda ordens, mentira branca, ironia, entre outras, e é administrado em uma ordem de complexidade, gerando um único escore. Os demais artigos decidiram selecionar tarefas de diferentes autores para compor a avaliação da ToM para o próprio estudo. Outro aspecto observado é que nem todas as tarefas utilizadas nas pesquisas apresentam dados de validação psicométrica.

O subdomínio intitulado compreensão mentalística da comunicação não literal consiste em medidas que avaliam a habilidade do indivíduo de entender estados mentais em contextos e comunicação cotidianos cuja intenção, desejo ou crença não estejam evidentes no discurso dos personagens (Beaudoin et al., 2020). Dos artigos da amostra, seis utilizaram algumas das histórias que compõem as *Strange Stories*, de Happé (1994), como as que avaliam compreensão de ironia/sarcasmo, mentiras, piadas, gafes etc.

Em termos de formas de administração das tarefas, a maioria dos estudos utilizou técnicas de entrevistas individuais com recursos lúdicos ou visuais, a partir de objetos ou imagens impressos. Dois estudos utilizaram recursos tecnológicos como *tablets* (van Roekel et al., 2010) e ambientes virtuais interativos em computadores para realização da pesquisa (Hall et al., 2006). Um único estudo utilizou o formato de questionário de administração coletiva para a avaliação da ToM (Espelage et al., 2018).

Por fim, um último aspecto observado foi referente às variações entre os sistemas de pontuação/codificação das tarefas de ToM das pesquisas analisadas. Contudo, o sistema de pontuação predominante é determinado a partir de uma escala de três pontos, com zero indicando erro, um indicando compreensão/resposta correta (questão controle) e dois indicando completo entendimento da crença ou estado mental avaliado.

Variáveis relacionadas às classificações de *bullying*

Uma das análises mais exploradas na maioria dos estudos investigados diz respeito à relação entre ToM e os papéis dos envolvidos em *bullying*, desde a classificação básica de *bully* e vítima até as mais específicas de até seis tipos de papéis: *bullies*-líderes, *bullies*-assistentes, vítimas, *bully*-vítimas, defensores e reforçadores/observadores. Outros estudos, em menor quantidade ($n = 3$), fizeram também uma comparação entre as médias dos envolvidos e não envolvidos em *bullying*, tais como crianças com comportamentos pró-sociais (Clemmensen et al., 2018; Gasser & Keller, 2009; Hall et al., 2006). Além desses, houve duas pesquisas que investigaram tipos de agressão como uma forma de avaliação de *bullying*: *bullying* físico e não físico (Espelage et al., 2018); e agressão proativa e reativa (Renouf et al., 2010).

De 11 estudos que avaliaram a relação entre ToM e os papéis dos envolvidos, três pesquisas indicaram correlações de valência positiva entre o papel de *bully* e o desempenho em tarefas sociocognitivas (Sutton et al., 1999b; Gini, 2006; Gasser & Keller, 2009). Contrastando com essa tendência, Shakoor et al. (2012) observaram que um baixo desempenho em tarefas de ToM na primeira infância previa comportamentos de *bullying* na pré-adolescência. Os demais estudos

não encontraram diferenças significativas nos escores de tarefas de ToM entre o grupo de *bully* e os demais grupos dos envolvidos no fenômeno.

Quanto à vitimização, três estudos registraram uma associação de tendência negativa relacionada à ToM. Os estudos de Gini (2006) e Sutton et al. (1999b) observaram que o desempenho das vítimas nas tarefas de ToM era significativamente baixo em relação aos escores gerais ou mesmo a outros papéis (por exemplo, defensores). Shakoor et al. (2012) com resultados semelhantes verificaram ainda que ter uma baixa pontuação nas tarefas de ToM aos 5 anos de idade estava associado a tornar-se vítima de situações de *bullying* no futuro, resultado que independe de outras variáveis, como o QI.

Outro aspecto notado pelos mesmos autores foi que a magnitude da relação entre o baixo desempenho em ToM e o papel dos envolvidos apresentou-se especialmente maior entre as *bully*-vítimas (Shakoor et al., 2012). A esse respeito, contudo, cabe pontuar que Clemmensen et al. (2018), ao avaliarem essa relação dividindo as análises por sexo, viram que as meninas *bully*-vítimas tiveram uma pontuação significativamente maior nas tarefas de ToM do que qualquer outro grupo investigado.

Já Caravita et al. (2010), contradizendo os demais artigos, não encontraram relação direta ou indireta entre as habilidades de ToM e vitimização em sua amostra, bem como van Dijk et al. (2017) em relação aos papéis de *bullies*, *bully*-vítimas e não envolvidos. Estes últimos autores tiveram por objetivo avaliar se os grupos investigados tendem a ter mais processos psicológicos diferentes ou partilhados (incluindo a ToM), a partir de uma análise bayesiana dessas duas hipóteses em uma mesma amostra. Os dados foram congruentes com a hipótese de que, ao menos em crianças da educação infantil, esses grupos tendem a partilhar mais do que se diferenciar em processos sociocognitivos envolvidos em comportamentos de *bullying*, tais como ToM, atribuição de hostilidade, motivos proativos e reativos, e emoções positivas ao vitimizar.

O papel caracterizado pelo defensor (observadores na dinâmica do *bullying* que muitas vezes atuam defendendo a vítima) também teve destaque em termos de análises pelos estudos investigados. Três artigos relataram que os defensores apresentam uma *performance* superior à média e às dos outros grupos de envolvidos no que diz respeito às habilidades sociocognitivas (Caravita et al., 2010; Gini, 2006; Monks et al., 2005).

Na mesma linha, Gasser e Keller (2009) indicaram que as crianças do grupo pró-social e dos *bullies* tiveram um melhor desempenho em tarefas de ToM quando comparadas ao grupo de vítimas. Todavia, não há concordância completa entre as pesquisas nesse aspecto, posto que o estudo pioneiro de Sutton et al. (1999b) também não encontrou relação entre o papel de defensores e o desempenho em tarefas de ToM. Os demais papéis, assistentes, reforçadores e não envolvidos, foram pouco investigados. Apenas o estudo de Sutton et al. (1999b), ao verificar os seis tipos de envolvidos, constatou uma associação positiva, embora fraca, entre ToM e *bullies*-assistentes e os reforçadores.

Alguns estudos optaram também por avaliar a relação entre *bullying* e ToM por meio dos tipos de agressão/*bullying*. Sutton et al. (1999b), ao analisarem os tipos de comportamento de

bullying (indireto, físico e verbal – conforme relatado pelos professores dos participantes), observaram uma tendência positiva apenas entre *bullying* verbal e o escore total de ToM. Contudo, Espelage et al. (2018) não encontraram relação entre ToM e *bullying* não físico (tais como provocação, exclusão social, boatos e xingamentos), sejam eles de grupos de perpetradores ou de vítimas. Em contrapartida, Renouf et al. (2010) encontraram uma relação positiva entre o desempenho em tarefas de ToM e o tipo de agressão proativa (com o propósito de obter ou alcançar algum outro objetivo), bem como vitimização entre pares.

Por fim, outro dado relevante do estudo de Renouf et al. (2010) diz respeito às crianças que experimentam altos níveis de vitimização. Nessas condições, o baixo desempenho em ToM foi significativamente associado a altos níveis de agressão reativa, que consiste em comportamentos agressivos derivados de provocações anteriores (por exemplo, retaliação). Esse dado corrobora os estudos que encontraram associações negativas significativas entre ToM e *bully-vítimas* (Shakoor et al., 2012).

Discussão

A presente revisão buscou verificar de que modo as pesquisas sobre *bullying* escolar têm investigado a relação entre *bullying* e ToM, por meio da análise de 14 estudos empíricos. Apresentaram-se os resultados a partir de uma visão geral da amostra selecionada, seus principais achados, bem como a forma como foram explorados os dados das medidas de ToM e da relação ToM e *bullying* quanto às suas classificações e subclassificações.

De forma geral, foi possível observar que grande parte da amostra identificou uma relação direta e/ou indireta entre ToM e *bullying*. Esses dados se somam às evidências que questionam a perspectiva dominante na literatura e do senso comum que retrata os *bullies*/agressores como socialmente incompetentes (Crick & Dodge, 1994; Sutton et al., 1999a). Nesse sentido, os achados concordam até certo ponto com Sutton et al. (1999a), que defendem a hipótese de que o uso socialmente inadequado das habilidades sociais não significa falta de competência social, sugerindo a avaliação da ToM como uma ferramenta promissora para avaliar as competências sociocognitivas desses estudantes.

Tendo em vista a importância de se estabelecer um programa de pesquisa adequado em termos teóricos e metodológicos ao fenômeno do *bullying* (Smith, 2014; Volk et al., 2017), é de fundamental importância desenvolver novas investigações que se estendam para além dos limites teóricos voltados para a agressão geral. Atualmente há um esforço da comunidade científica em desenvolver modelos teóricos embasados nas peculiaridades próprias do *bullying*, numa perspectiva psicossocial, evolucionista, entre outras (Volk et al., 2017). A perspectiva sociocognitiva tem trazido nesse sentido, ainda que de maneira parcimoniosa, uma nova leitura para relações subjacentes a essa confluência dinâmica entre o ambiente social e os aspectos cognitivos que influenciam o comportamento dos envolvidos em *bullying*.

Contudo, observa-se, nos estudos analisados nesta revisão, que não há um consenso sobre como ocorre a relação entre ToM e *bullying*. Por exemplo, se há presença ou ausência de

uma relação, quando comparadas ao acaso, ou até mesmo qual a direção dessas associações (positiva ou negativa). Sobre esse aspecto, os próprios autores que defendem a argumentação derivada de Sutton et al. (1999a) elencam uma série de possíveis explicações para tais diferenças nos resultados, como tamanho amostral, a não especificação dos tipos de *bullies*/agressores, medidas que avaliem acuradamente os três critérios de *bullying*, medidas de ToM que apresentem dados de validade, entre outras.

Dos estudos investigados, apenas quatro não identificaram relações significativas em suas análises (ToM *versus bullying*), mesmo verificando se haveria influência indireta com outras variáveis (Clemmensen et al., 2018; Espelage et al., 2018; Monks et al., 2005; van Dijk et al., 2017). Apesar disso, outros quatro estudos identificaram essa correlação de forma indireta. Dentre os que não encontraram, três enfatizaram a diferença de idade na amostra (Fink et al., 2020; Monks et al., 2005; van Dijk et al., 2017). Cabe ressaltar que, de fato, há uma série de evidências de que pré-escolares têm pouca compreensão sobre o conceito de *bullying* e tendem a ver os comportamentos de maneira mais geral, como agressivos e não agressivos (Monks & Smith, 2006; Smith et al., 2002).

No que diz respeito aos envolvidos e aos tipos de *bullying*, foi possível observar diferenças significativas no que concerne aos papéis. Três estudos identificaram que as vítimas tendem a ter um baixo desempenho em tarefas de ToM (Gini, 2006; Shakoor et al., 2012; Sutton et al., 1999b), enquanto *bullies* e defensores apresentaram pontuações melhores nas mesmas medidas (Gasser & Keller, 2009; Gini, 2006; Renouf et al., 2010; Sutton et al., 1999b). *Bully*-vítimas, que tendem a ter maiores prejuízos em diversos aspectos (Salmivalli, 2010; Smith, 2014), tiveram também dados contraditórios. As análises de van Dijk et al. (2017) sobre esse grupo de estudantes e *bullies* reforçam a importância de se compreender o que os grupos compartilham entre si em vez de focar apenas a avaliação de diferenças. Essa perspectiva alternativa permite cogitar a possibilidade de investigar fatores comuns em termos de subdomínios das habilidades socio-cognitivas.

Embora poucos estudos tenham desenvolvido um desenho de pesquisa longitudinal, algumas contribuições foram bastante relevantes para compreender algumas variações encontradas. A ideia de que a exposição a situações de agressão ou mesmo o estilo de interação entre pares tem grande influência no desfecho para o envolvimento em *bullying* (Fink et al., 2020; Renouf et al., 2010; Shakoor et al., 2012) nos possibilita inferir a necessidade de investigar as demais habilidades ou os aspectos referentes ao contexto social que possam estar envolvidos na relação entre ToM e *bullying*.

Um dos argumentos iniciais propostos por Sutton et al. (1999a, 1999b) defende o uso de tarefas de ToM como uma estratégia promissora para avaliação de habilidades sociocognitivas nos estudos sobre *bullying*. De acordo com os autores, essas tarefas tendem a apresentar um caráter mais *neutro* em termos de desejabilidade social no momento de sua administração, quando comparadas a diversos instrumentos usados para a compreensão de habilidades e comportamentos sociais, tais como entrevistas, questionários de autorrelato etc.

Contudo, para além do aspecto metodológico, a habilidade em si tem se apresentado como um construto neutro. Conforme novas evidências na área vão surgindo, observa-se que a variação individual nos instrumentos de ToM perpassa por influências indiretas de outros fatores, independentemente da finalidade do comportamento (agressivo ou pró-social). Doenys (2017), em um estudo teórico sobre o assunto, sugere que não se trata de ter ou não boas habilidades em ToM, mas, sim, se há motivação para usá-la em tal interação ou não.

Referente aos outros processos sociocognitivos e às medidas de ToM, cabe ressaltar a relevância de uma reflexão teórico-metodológica dos estudos investigados. Conforme apontado na introdução, Apperly (2012) enfatiza a importância da clareza nos aspectos da ToM que se quer medir e o porquê. Observou-se na amostra que os estudos mantiveram predominantemente a utilização de tarefas tradicionais de ToM de crença falsa, com poucas pesquisas propondo uma metodologia mais atualizada, ou mesmo análises mais condizentes com o contexto de *bullying*. Outro aspecto notado foi a ausência de estudos qualitativos que pudessem avaliar as tarefas de maneira mais compreensiva, como quais tipos de erros ocorreram. Estudos mais compreensivos permitiriam avançar para o *como* se dá a relação entre ToM e *bullying*, tal como sinalizado por Apperly (2012).

Seguindo os objetivos propostos pelos estudos, observou-se que as pesquisas mais atuais partem de uma premissa da ToM como um conjunto de processos sociocognitivos que influenciam os tipos de envolvimento em *bullying* (Fink et al., 2020; van Dijk et al., 2017). Nesse conjunto, outros aspectos podem ser relevantes quando tomados em um modelo preditivo, tais como medidas de reconhecimento de emoções, empatia, funções executivas, preferência social etc. Nesse caso, medidas que avaliem, por exemplo, intenção ou outras nuances da ToM (Beaudoin et al., 2020) poderiam contribuir para esse mapeamento de habilidades sociocognitivas envolvidas no comportamento de *bullying*. Em contrapartida, os estudos que buscam compreender a ToM em termos de diferenças individuais se beneficiariam mais de medidas que avaliam um amplo leque de habilidades em ToM ou contextos de interações sociais (Beaudoin et al., 2020).

Por fim, vale ressaltar que a revisão proposta apresenta algumas limitações. Tendo em vista que vários estudos utilizaram medidas de ToM iguais, o campo poderia se beneficiar de uma metanálise, ainda que seja um número restrito de pesquisas. Aspectos relacionados aos termos de busca, aos idiomas selecionados e a outras definições metodológicas também podem se caracterizar como limitação, ainda que tenha sido realizada uma busca ampla.

Além disso, como o objetivo da revisão se limitou aos critérios de avaliação de *bullying*, outros estudos relevantes na área de agressão entre pares no ambiente escolar e a relação com ToM não entraram na amostra. Nesse sentido, ressalta-se a importância de futuros estudos ampliarem a investigação do fenômeno, por meio de recortes da literatura que contemplem, além de outros tipos de agressão escolar, aspectos sociocognitivos que não se limitam à ToM. No mais, este estudo amplia a discussão sobre as relações entre ToM e *bullying*, e contribui para futuras investigações no Brasil, visto que se trata do primeiro estudo sobre o tema no país.

Referências

- 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>
- Barbosa, V. C., Filho, & 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>
- 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, Article 2905. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02905>
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., de Vries, T. D., Baxter, J., & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimization amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *eClinical Medicine*, 20, 100276. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276>
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2010). 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., Rimvall, M. K., Olsen, E. M., Rask, C. U., Bartels-Velthuis, A. A., Skovgaard, A. M., & 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>
- 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>
- Doenya, 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, 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, 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9416-z>
- Fink, E., Rosnay, M. de, 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*, 38(3), 458–477. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12328>
- 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>
- 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, 129–154. <https://doi.org/10.1007/BF02172093>
- 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>

- 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(4), 801–821. <https://doi.org/10.1348/026151005X82352>
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimization in pre-school: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31(6), 571–588. <https://doi.org/10.1002/ab.20099>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Wiley. <https://books.google.com.br/books?id=4qNLY13mkDEC>
- 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>
- 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. E., & Pérusse, D. (2010). Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1109–1123. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9432-z>
- 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., 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)
- Shakoor, S., Jaffee, S. R., Bowes, L., Ouellet-Morin, I., Andreou, P., Happé, F., Moffitt, T. E., & 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>
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature & prevention strategies*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473906853>
- Smith, P. K. (2017). Bullying and theory of mind: A review. *Current Psychiatry Reviews*, 13(2), 90–95. <https://doi.org/10.2174/1573400513666170502123214>
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefhogge, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used and age and sex differences in a 14-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). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316987384.002>
- 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, 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>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. E., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., 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>
- 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, 63–73. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0832-2>
- 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, 103997. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.06.009>

EQUIPE EDITORIAL**Editora-chefe**

Cristiane Silvestre de Paula

Editores associados

Alessandra Gotuzo Seabra

Ana Alexandra Caldas Osório

Luiz Renato Rodrigues Carreiro

Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira

Editores de seção**“Avaliação Psicológica”**

Alexandre Luiz de Oliveira Serpa

André Luiz de Carvalho Braule Pinto

Vera Lúcia Esteves Mateus

Juliana Burges Sbicigo

“Psicologia e Educação”

Alessandra Gotuzo Seabra

Carlo Schmidt

Regina Basso Zanon

“Psicologia Social e Saúde das Populações”

Enzo Banti Bissoli

Marina Xavier Carpena

“Psicologia Clínica”

Carolina Andrea Ziebold Jorquera

Julia Garcia Durand

Natalia Becker

“Desenvolvimento Humano”

Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira

Rosane Lowenthal

Suporte técnico

Camila Fragoço Ribeiro

Giovanna Joly Manssur

Maria Fernanda Liuti Bento da Silva

PRODUÇÃO EDITORIAL**Coordenação editorial**

Ana Cláudia de Mauro

Estagiária editorial

Isabela Franco Rodrigues

Preparação de originais

Carlos Villarruel

Revisão

Paula Di Sessa Vavlis

Diagramação

Acqua Estúdio Gráfico