

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Regiane Silva de Menezes**

**EXPERIÊNCIAS DE BULLYING ESCOLAR DE ESTUDANTES COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Santa Maria, RS

2021

**Regiane Silva de Menezes**

**EXPERIÊNCIAS DE BULLYING ESCOLAR DE ESTUDANTES COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Projeto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Carlo Schmidt

Santa Maria, RS

2021

SILVA DE MENEZES, REGIANE  
EXPERIÊNCIAS DE BULLYING ESCOLAR DE ESTUDANTES COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA / REGIANE SILVA DE  
MENEZES.- 2021.  
131 p.; 30 cm

Orientador: Carlo Schmidt  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2021

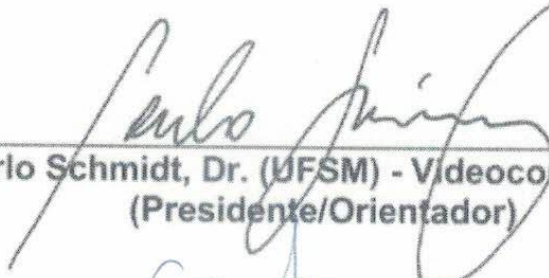
1. bullying 2. Transtorno do Espectro Autista 3.  
EXPERIÊNCIAS 4. escola 5. bullying escolar I. Schmidt,  
Carlo II. Título.

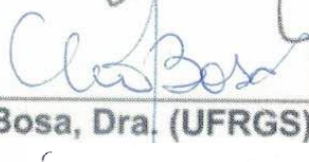
**Regiane Silva de Menezes**

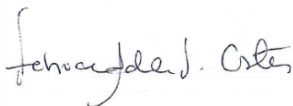
**EXPERIÊNCIAS DE BULLYING ESCOLAR DE ESTUDANTES COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Projeto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

**Aprovado em 15 de dezembro de 2021:**

  
\_\_\_\_\_  
**Carlo Schmidt, Dr. (UFSM) - Videoconferência  
(Presidente/Orientador)**

  
\_\_\_\_\_  
**Cleonice Alves Bosa, Dra. (UFRGS) - Videoconferência**

  
\_\_\_\_\_  
**Fabiane Adela Tonetto Costas, Dra. (UFSM) - Videoconferência**

Santa Maria, RS  
2021

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus.

Aos meus pais Izane e Ivori que sempre me incentivaram para que eu fosse uma pessoa melhor e buscasse meus objetivos com garra e determinação. Amo vocês.

Aos meus irmãos, Vinícius que despertou em mim pela primeira vez o instinto de cuidado e proteção e William caçula que é a razão da nossa luta familiar e dos meus estudos em busca de melhores condições de vida para pessoas com TEA. Amo vocês.

Agradeço imensamente a minha prima Gilciane que sempre me incentivou a estudar, que me emprestou o seu colchão velho quando eu fui morar na União Universitária.

Ao meu namorado Darlan que me encontrou no processo dessa escrita e me motivou muito em tempos difíceis, um verdadeiro companheiro. Te amo!

Aos meus familiares que sempre torceram pelo meu sucesso na carreira acadêmica e profissional.

Aos meus amigos (as) Ana Cláudia, Luana, Tarciéli, André, Juliana, Cleziane, Daiane, Caroline.

Agradeço a minha querida amiga e colega de profissão Ana Paula Rodrigues por ser minha grande incentivadora para iniciar essa trajetória, obrigada por me acompanhar em todos os momentos com tanto carinho.

Agradeço ao meu orientador Professor Doutor Carlo Schmidt pelos ensinamentos, compreensão e paciência comigo.

Aos meus colegas Daniele, Katia, Mariele, Alice, Eliandra, Ana Amália todas pertencentes ao Grupo de Educação e Autismo (EdEA/UFSM).

Agradeço especialmente a minha colega e amiga Jéssica Jaíne por me apoiar emocionalmente e ser ombro amigo nos momentos difíceis.

Agradeço a minha assistente de pesquisa Laura por estar incansavelmente ao meu lado no processo dessa escrita.

As crianças que despertaram tanto amor pela minha profissão.

A todos os lugares por onde eu passei que fizeram parte da minha formação acadêmica e profissional, à Escola Medianeira, onde fui monitora de alunos público-alvo da Educação Especial, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo UEIA – UFSM onde eu fui professora de Educação Especial no Projeto Redes de Aprendizagem.

Agradeço a Universidade Federal de Santa Maria que desde 2011 que através da assistência estudantil me amparou com moradia, comida e ajuda de custos para que eu pudesse me manter estudando até hoje, no momento como bolsista da CAPES. Obrigada por dar a filha de uma dona de casa (também tutora de uma criança especial) e de um agricultor aposentado a oportunidade de se tornar mestre em Educação da Linha de Pesquisa Educação Especial com ênfase em Autismo.

## RESUMO

### EXPERIÊNCIAS DE BULLYING ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

**AUTORA:** Regiane Silva de Menezes

**ORIENTADOR:** Carlo Schmidt

O termo bullying tem sido descrito como comportamento agressivo que envolve três critérios fundamentais: repetição (as agressões são sistemáticas), intencionalidade e desequilíbrio/desigualdade de poder entre agressor e vítima, a qual não consegue se defender, conforme definição de Olweus & Smith. Segundo Smith as características psicossociais de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, como a falta de habilidades sociais e dificuldades para expressar formas não verbais de comunicação, podem aumentar sua vulnerabilidade ao bullying. Estudos apontam que o bullying gera algumas consequências nocivas nas vítimas, tais como problemas psicossomáticos, depressão, baixo desempenho acadêmico, comprometimento do desenvolvimento mental e aumento da probabilidade de psicose. Acaba por tornar-se um problema de saúde pública, que requer investimentos científicos e políticos. Considerando as fragilidades científicas e o impacto na saúde de crianças e adolescentes, faz-se necessário propor estudos a fim de conhecer os elementos que contribuem para a propagação do fenômeno e propor possibilidades de intervenção, como nos aponta Marcolino. Neste contexto, este estudo abordou a temática “Experiências de bullying escolar de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista” e teve por objetivo compreender um fenômeno social complexo que são as experiências de *bullying* escolar vivenciadas por pessoas com diagnóstico de TEA. Está fundamentado numa pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, utilizando-se de estudos de casos múltiplos, como propõe Yin. Cada caso foi analisado individualmente através da triangulação dos dados, adotando o modelo de Convergência de Várias Fontes de Dados. As ferramentas utilizadas para esta coleta foram entrevistas semiestruturadas realizadas através de videochamadas com estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, pais, irmãos e professores e para saber sobre a compreensão de bullying dos estudantes com TEA utilizou-se o *cartoon test* desenvolvido por Smith. A técnica de coleta de amostras utilizada foi a *snowball sampling*, para acessar o público-alvo através de Redes Sociais Virtuais (RSV). Os resultados desta pesquisa chamam a atenção para a importância da temática por conta dos prejuízos das agressões para as vítimas, que dificultam o processo de inclusão escolar e social das pessoas com TEA. Foi possível verificar também que as dificuldades na Teoria da Mente das pessoas com TEA aumentam a probabilidade destes indivíduos de sofrer bullying escolar, portanto, se faz necessário que sejam elaboradas estratégias de enfrentamento que foquem em desenvolver a teoria da mente das pessoas com autismo a fim de melhorar suas relações sociais e seu entendimento acerca das histórias sociais, o que os ajudaria a enfrentar melhor as situações e minimizariam os danos às vítimas.

**Palavras-chave:** Bullying Escolar. Transtorno do Espectro Autista. Experiências.

## **ABSTRACT**

### **SCHOOL BULLYING EXPERIENCES OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER**

**AUTHOR:** Regiane Silva de Menezes  
**ADVISOR:** Carlo Schmidt

The term bullying has been described as aggressive behavior that involves three fundamental criteria: repetition (aggressions are systematic), intentionality and imbalance/unequal power between aggressor and victim, who cannot defend themselves, as defined by Olweus & Smith. According to Smith, the psychosocial characteristics of individuals with autism spectrum disorder, such as lack of social skills and difficulties in expressing non-verbal forms of communication, can increase their vulnerability to bullying. Studies show that bullying generates some harmful consequences in victims, such as psychosomatic problems, depression, poor academic performance, impaired mental development and increased probability of psychosis. It ends up becoming a public health problem that requires scientific and political investments. Considering the scientific weaknesses and the impact on the health of children and adolescents, it is necessary to propose studies in order to understand the elements that contribute to the spread of the phenomenon and to propose possibilities for intervention, as pointed out by Marcolino. In this context, this study addresses the theme "School bullying experiences of People with Autistic Spectrum Disorder" and aimed to understand a social complex that are experiences of school bullying experienced by people diagnosed with ASD. It is based on qualitative, exploratory research, using multiple case studies, such as the Yin project. Each case was analyzed through data triangulation, adopting the Convergence of Multiple Data Sources model. As tools for this collection, semi-structured interviews were carried out with students diagnosed with autism spectrum disorder, parents, siblings and teachers and to find out about the understanding of bullying of students with ASD, the cartoon test developed by Smith was used. The sample collection technique used was a snowball sampling, to access the target audience of Virtual Social Networks (VSN). The results of this call attention to the importance of the research students' account, for the choice of people who hinder the inclusion and social process of people with research. It was possible that the difficulties in the minds of people who may be able to face school bullying, that coping strategies are developed in the minds of people with autism in order to improve their social relationships and their better understanding of social histories, the best would help to face the situations and minimize the damage to victims' stories.

**Keywords:** School Bullying. Autism Spectrum Disorder. Experiences.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Espectro Autista e suas variações.....	19
FIGURA 2 - Estratégia Viral: compartilhamento com a rede de contatos .....	41
FIGURA 3 - Triangulação dos casos.....	48



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Informações Sociodemográficas dos participantes .....	52
TABELA 2 - Categorias das experiências de bullying .....	58
TABELA 3 - Distribuição dos tipos de <i>bullying</i> ilustrados pelo <i>Cartoon Test 3</i> .....	79

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Associação Psiquiátrica Americana Aplicativos
CEP	Centers for Disease Control and Prevention (Centro de Diagnóstico Controle e Prevenção)
CDC	Comitê de Ética em Pesquisa
CEU II	Casa do Estudante Universitária II
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COVID-19	Doença do Coronavírus 2019
DT	Desenvolvimento cognitivo típico
DI	Deficiência Intelectual
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
EdEA	Grupo de Pesquisa Educação Especial e Autismo
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
LP3	Linha de Pesquisa 3 - inclusão e diferença
MEC	Ministério da Educação
PeNSE	Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar
RSV	Rede Social Virtual
TEA	Transtorno do Espectro Autista Sistema Global de Comunicação Móvel
TID	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TCE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>15</b>
2.1	OBJETIVO GERAL.....	15
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	15
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>16</b>
3.1	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA .....	16
3.2	INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NA ESCOLA REGULAR .....	20
3.3	TEORIA DA MENTE.....	23
<b>4</b>	<b>BULLYING</b> .....	<b>24</b>
4.1	BULLYING ESCOLAR .....	25
4.1.1	<b>Bullying escolar no cenário nacional</b> .....	27
4.1.2	<b>Bullying escolar no cenário internacional</b> .....	28
4.2	DESAFIOS NO COMBATE AO BULLYING ESCOLAR .....	30
4.3	BULLYING ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA .....	31
4.4	CONSEQUÊNCIAS DO BULLYING .....	33
4.5	O QUE AS PESQUISAS TÊM A DIZER SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE BULLYING ESCOLAR DE PESSOAS COM TEA .....	34
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>38</b>
5.1	DELINEAMENTO .....	38
5.2	PARTICIPANTES.....	39
5.3	INSTRUMENTOS .....	42
5.3.1	<b>Cartoon Test</b> .....	42
5.3.2	<b>Ficha de dados sociodemográfico das famílias</b> .....	42
5.3.3	<b>Entrevistas Semiestruturadas</b> .....	43
5.4	PROCEDIMENTOS E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	44
5.5	ANÁLISE DOS DADOS .....	46
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>50</b>
6.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	50
6.2	ANÁLISE DAS CATEGORIAS DE BULLYING.....	58
6.2.1	<b>Tipos de Bullying</b> .....	59

6.2.2	Características do perpetrador .....	64
6.2.3	Contexto do <i>bullying</i> .....	66
6.2.4	Comportamentos do <i>bullying</i> .....	67
6.2.5	Motivação para o <i>bullying</i> .....	69
6.2.6	Consequências do <i>bullying</i> .....	72
6.2.7	Encerramento do <i>bullying</i> .....	76
6.3	SITUAÇÃO ATUAL DAS VÍTIMAS.....	77
6.4	Percepção de <i>bullying</i> pelos alunos com TEA.....	78
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>82</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>85</b>
	<b>APÊNDICE A - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DAS FAMÍLIAS .....</b>	<b>91</b>
	<b>APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A CONSTATAÇÃO DE BULLYING .....</b>	<b>94</b>
	<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA ESTUDANTES COM TEA .....</b>	<b>95</b>
	<b>APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PAIS, IRMÃO (S), PROFESSOR DO ESTUDANTE COM TEA .....</b>	<b>96</b>
	<b>APÊNDICE E- ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA COLEGA OU AMIGO DO ESTUDANTE COM TEA.....</b>	<b>97</b>
	<b>APÊNDICE F- CARTOON TEST: VERSÃO ADAPTADA PARA O BRASIL .....</b>	<b>98</b>
	<b>APÊNDICE G - ORIENTAÇÕES PARA ADMINISTRAÇÃO DO CARTOON TEST .....</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>120</b>
	<b>APENDICE I- TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES .....</b>	<b>122</b>
	<b>APÊNDICE J – CATEGORIAS COM AS FALAS DOS PARTICIPANTES.</b>	<b>123</b>

## NOTAS PARA COMEÇAR...

Uma menina cheia de sonhos, que com o apoio da família já sabia o seu destino: estudar! Ainda que não soubesse exatamente quais caminhos seguir para cumprir com esse destino, sempre ouvia a sua mãe dizer - “o estudo é a única coisa que eu posso deixar para você, porque isso ninguém vai te tirar”. Essa menina sou eu, e aqui estou escrevendo a minha dissertação após uma longa caminhada!

Toda essa jornada começou com o objetivo de conseguir me formar e por meio do incentivo de um filme. Nos últimos meses do terceiro ano do ensino médio discutimos entre os colegas quais seriam os cursos que gostaríamos de cursar. — eu estava indecisa, mas entre os meus interesses estava a Fonoaudiologia. Até que em algum momento a professora de Geografia resolveu propor um filme em sala de aula intitulado de “Meu filho, Meu mundo”, que relatava sobre a história de uma família em que os pais enfrentavam a busca incessante por um diagnóstico para seu filho, que acabou então por receber o diagnóstico de Autismo (passando então pelo processo de intervenção que trouxe melhoras significativas em seu desenvolvimento). Esse foi realmente um filme muito emocionante para mim e que marcou a minha vida. Quando saí da sala comentei com uma colega, “eu já sei o que eu quero fazer da minha vida: ajudar esse tipo de pessoa. Vou fazer fono!”. Porém, mal sabia eu o que o futuro me reservava. O meu “destino já estava traçado” eu só estava encontrando o caminho.

Então quando me formei no ensino médio com meus 17 aninhos, precisei sair de casa e mudar de cidade. Em um primeiro momento eu resolvi iniciar um curso de Técnico em Informática, no Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria, por não ter conseguido passar na seleção para o curso de Fonoaudiologia. Morei durante algumas semanas na União Universitária, local que comportava em média 80 jovens em busca do sonho de se formar.

Passados dois anos no curso de Técnico em Informática, eu entendi que não era isso que eu queria para a minha vida. Nesse sentido, decidi ir ao longo do curso, tentando trocar para Fonoaudiologia, (mesmo que naquela época eu não conseguisse passar no vestibular, eu não desisti). Eis que a UFSM abre vagas remanescentes (vagas que não foram preenchidas no tempo de vestibular), e com isso decido me inscrever no curso de Educação Especial, porque algo me dizia que neste curso eu me encontraria apesar de não saber da importância do trabalho do professor de Educação Especial para “aquele tipo de pessoa” que eu sonhava em ajudar.

Minha família não sabia sobre a minha tentativa de trocar de curso, nesse período mantinha contato com eles apenas por telefone e os visitava a cada um ou dois meses. Em uma das minhas visitas notei algo diferente: o meu irmão mais novo estava apresentando comportamentos diferentes do que apresentava antes. Na época que saí de casa para estudar, meu irmão tinha 6 meses, e por isso acompanhei pouco do seu crescimento e desenvolvimento. Nesse sentido, comecei a perceber algumas falas de minha mãe: “ele mama diferente”, “se esconde e se afoga o tempo todo”, além de visualizar que ele não demonstrava interesse em morder o alimento ou sequer comer. Nesse momento eu senti muita preocupação e tristeza, mas como eu ainda não entendia exatamente o que estava acontecendo, deixei passar.

Em outra ocasião, fomos visitar a minha avó. Lá havia um menino que tinha aproximadamente um mês de diferença de idade do meu irmão, e foi aí que as diferenças entre eles ficaram evidentes: esse menino interagia com todos, já balbuciava e brincava. Enquanto isso, o meu irmão corria o tempo todo em volta da mesa, fazia um som constante de “hã” e gritava. Neste momento eu e minha mãe tivemos certeza de que havia algo a ser investigado. Certo dia minha mãe estava assistindo a um programa de televisão em que apresentavam uma matéria sobre Autismo (algo completamente novo para ela), e percebeu muitas semelhanças com o meu irmão. A partir desse momento, decidi investigar e resolveu então pedir encaminhamento para o neurologista. Com isso, foram realizados todos os exames e testes necessários para que se confirmasse o possível diagnóstico de Autismo. Após a confirmação, recebi uma das ligações mais difíceis da minha vida, pois, nós duas ficamos completamente perdidas com aquele diagnóstico apenas pensávamos: e agora? O que fazer com isso? Para além dessa situação com o meu irmão, nessa mesma época meu pai havia recebido o diagnóstico de câncer de melanoma (mais tarde se recuperando bem após realização de cirurgia). Foram muitas situações repentinas ao mesmo tempo para uma família. Em meio a tudo isso eu me encaminhei para a segunda chamada oral do curso de Educação Especial, agora sem muitas esperanças e um pouco perdida. Para a minha surpresa e felicidade eu fui chamada para o curso de Educação Especial Noturno, o único que ofertava disciplinas sobre Autismo (ministradas pelo professor Dr. Carlo Schmidt), assunto que passou a ser o meu maior interesse, a partir da minha procura por respostas que ninguém sabia me responder.

Enfim, após todas essas situações vividas, consegui cumprir com o objetivo de me formar em Educação Especial na turma de 2017, mas com o desejo de continuar os meus estudos. Somente a graduação não havia respondido todas as minhas perguntas, e o desejo de mudar não somente a vida do meu irmão que foi diagnosticado com autismo grave, mas de outras pessoas como ele, vem a cada dia crescendo mais.

Nesse sentido, em 2019 eu ingressei no tão sonhado mestrado (sob orientação do professor Dr. Carlo Schmidt) com uma grande responsabilidade nas mãos: produzir um trabalho que pudesse mudar vidas como a do meu irmão. Dessa maneira, o meu propósito com esse trabalho não foi somente o de concluir uma pós-graduação e obter mais um título, mas sim o de produzir algo relevante, para que outras pessoas possam ler e transpor para a prática visando melhorar a qualidade de vida de pessoas com autismo.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo intitulado “Estratégias de enfrentamento ao *bullying* escolar na perspectiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista”, foi desenvolvido com a pretensão de concluir o curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa LP3 – Educação Especial, Inclusão e Diferença do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

O interesse pelo estudo do tema “*Bullying* escolar e Transtorno do Espectro Autista”, deu-se em razão de minhas vivências em âmbito escolar com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Percebe-se que conforme a inclusão de pessoas com TEA nas escolas regulares vem tomando proporções maiores, questões relacionadas ao *bullying* tendem a surgir, o que pode dificultar a trajetória inclusiva desses indivíduos. Sabe-se que o TEA afeta de modo significativo a interação e a linguagem, apresentando níveis diferentes de comprometimento nas habilidades sociais desses indivíduos, o que segundo Smith (2014) pode dificultar as suas capacidades de evitar ou lidar com o *bullying*.

É possível perceber em uma busca rápida por artigos nas bases de dados mais populares das Ciências Humanas (com as palavras chave: Autismo ou Transtorno do Espectro Autista, *bullying* escolar e experiências), como as pesquisas brasileiras têm se limitado por uma falha em compreender as experiências de *bullying* escolar vivenciadas por pessoas com autismo. Preocupados com a invisibilidade do problema da prática de *bullying* escolar direcionadas às pessoas com TEA no Brasil, surge a necessidade de saber: **Como ocorrem as situações de *bullying* vivenciadas por pessoas com TEA na escola?**

Espera-se que este estudo possa contribuir para a difusão do conhecimento sobre *bullying* no contexto escolar, especialmente relacionado às pessoas com autismo. Ao identificar as situações em que o *bullying* foi perpetrado, pretende-se alertar a gestão e a comunidade escolar sobre este fenômeno, chamando a atenção para o desenvolvimento de estratégias preventivas sobre o enfrentamento do *bullying* escolar contra pessoas com TEA.

Nesse sentido, este projeto está organizado da seguinte maneira:

No segundo capítulo, encontra-se o *objetivo geral* e os *objetivos específicos* deste estudo.



No terceiro capítulo, é abordada a *Fundamentação Teórica*, a qual apresenta: o conceito e a nomenclatura do Transtorno do Espectro Autista; as características das pessoas com Transtorno do Espectro Autista; as Teorias explicativas do Transtorno do Espectro Autista o *Bullying* (levantando questões históricas e conceituais); o *Bullying* direcionado às pessoas com TEA; as consequências do *bullying*; e os estudos realizados sobre este fenômeno no cenário nacional e internacional.

O quarto capítulo aborda o *Bullying*, conceito, história, estudos nacionais e internacionais sobre as experiências de bullying de pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

O quinto capítulo destina-se à *Metodologia*, que discorre sobre o caminho que se pretende percorrer no desenvolvimento desta pesquisa, descrevendo a sua natureza, o processo de coleta e tratamento dos dados.

O sexto traz os *Resultados e Discussões* deste estudo.

O sétimo capítulo, compreende as *Considerações Finais*

Por fim, no oitavo capítulo estão dispostas as *Referências* consultadas durante o processo de escrita.

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender um fenômeno social complexo que são as experiências de *bullying* escolar vivenciadas por pessoas com diagnóstico de TEA.

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer situações em que estudantes com TEA tenham sofrido *bullying* no contexto escolar;
- Verificar a percepção de *bullying* que as estudantes com TEA apresentam, respondendo ao *cartoon test*;
- Investigar o modo como estudantes com TEA lidam com as situações de *bullying* durante o seu processo de escolarização, bem como os familiares (mãe ou pai) e amigos/colegas/professores.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É importante que em qualquer pesquisa científica haja uma arguição teórica sobre o que tem sido pesquisado sobre o tema até o momento, o que trará confiabilidade ao estudo. Segundo Creswell (2007), independentemente do tipo de pesquisa a elaboração de uma proposta deve começar com uma revisão da literatura acadêmica. Neste sentido, este capítulo apresentará as produções mais relevantes para este estudo.

#### 3.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

As primeiras descobertas sobre Autismo se deram através das pesquisas do psiquiatra suíço, Eugene Bleuler em 1916, quando descreveu pacientes com sintomas considerados por ele esquizofrênicos. Mais tarde, em 1943, o psiquiatra infantil austríaco, Leo Kanner traz a público seu estudo onde descreve onze casos de crianças que apresentavam comportamentos semelhantes, tais como isolamento social e obsessão por rotinas. Kanner denominou estes sintomas de “sintomas autistas”, a partir disto utiliza a nomenclatura “autismo infantil precoce” para descrevê-los, pelo fato de os sintomas estarem presentes desde a primeira infância. No ano seguinte, 1944, o psiquiatra austríaco Hans Asperger também descreve outros casos semelhantes, porém desta vez há um diferencial de intensidade nos sintomas e uma capacidade intelectual considerada normal ou acima da média. Asperger descreveu as excelentes condições intelectuais e interesses restritos desses indivíduos, contudo, apesar da inteligência preservada dos casos havia dificuldades na socialização (GADIA; ROTTA, 2016).

No ano de 1952, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) publicou a sua primeira edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM), com o intuito de padronizar nomenclaturas e critérios para diagnóstico dos transtornos mentais. Em um primeiro momento o autismo foi classificado como esquizofrenia infantil, o que ao longo do tempo foi se modificando devido aos estudos baseados em evidências que trouxeram subsídios para melhorar a qualidade do diagnóstico do autismo. Somente a partir da terceira edição do DSM (1980), é que se passa a perceber o distanciamento do Autismo de sintomas esquizofrênicos, sendo

reconhecido como uma nova classe de transtorno do desenvolvimento, denominando-se então de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) (SCHMIDT, 2014).

Em 1994, o DSM-5 traz novos critérios para o diagnóstico do Autismo, nesta edição a Síndrome de Asperger é adicionada, incluindo os casos mais leves. Esta edição também trouxe um novo termo: Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Entre outras subcategorias, o autismo se enquadra no TGD pois acreditava-se que havia um comprometimento global do desenvolvimento em diversas áreas, tais como: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, presença de comportamentos e interesses restritos e estereotipados. As categorias que faziam parte do TGD até então eram: Transtorno Autista, Transtorno de Asperger, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (APA, 2002).

Já na 5a. edição do DSM, em 2013, houve o entendimento de que o Autismo não apresentava características globais que afetam o indivíduo como um todo, mas que os comprometimentos do indivíduo eram particularmente no âmbito da comunicação social e dos comportamentos. Desse modo, o Autismo passa a ser definido por uma única categoria diagnóstica denominada de Transtorno do Espectro Autista (TEA), passando assim, da tríade de características existentes anteriormente no TGD (dificuldades na interação social, comunicação e comportamento), para uma tríade de características no TEA (comunicação social e comportamentos) porque agora entende-se que a comunicação e a interação social são inseparáveis (SCHMIDT, 2014).

De acordo com o DSM-5, o TEA caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, déficits na reciprocidade sócio emocional, déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além disso, as pessoas com TEA podem apresentar padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos, insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco, e, por fim, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (DSM-5, 2013).

Deste modo, o TEA é definido como um transtorno do desenvolvimento que surge na infância, pois de acordo com o DSM-5 (2013, p.50), “os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida)”.

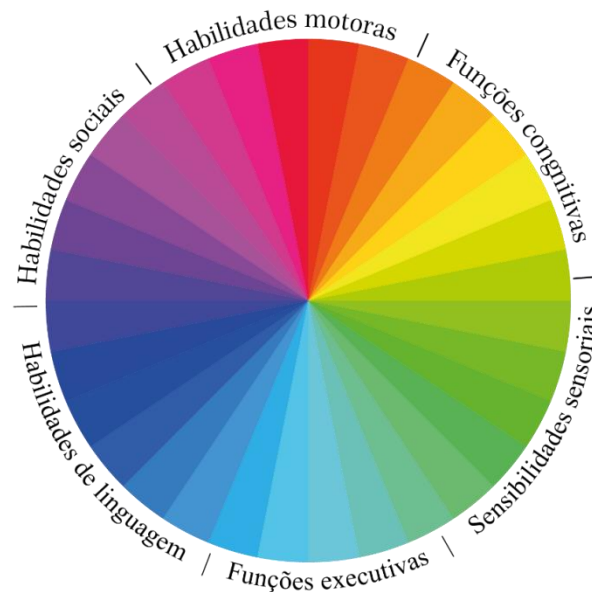
Há também importante atraso na aquisição da linguagem, na interação social, comunicação. Além disso, há presença de comportamentos e interesses restritos estereotipados ou repetitivos. Outras dificuldades que podem estar presentes nestes indivíduos são na coordenação motora ampla e fina, no equilíbrio e no sistema sensorial. Em alguns casos pode haver ausência de fala, podendo não apontar o dedo para solicitar algo e não gesticular (GADIA; ROTTA, 2016).

Entretanto, segundo Rapin (2005), as dificuldades de sociabilidade e empatia estão entre os déficits mais importantes ao longo da vida de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, considerado o déficit central destes indivíduos. Fatores que podem contribuir para o: não reconhecimento e digitalização facial, insensibilidade aos nuances da prosódia, e atenção conjunta prejudicada.

Sendo assim, o autismo é considerado uma desordem de “espectro” na medida em que a gravidade e a extensão de tal sintomatologia podem variar muito de indivíduo para indivíduo (CHRIST *et al.*, 2011), ou seja, inclui uma série de características e sintomas singulares, já que as diferentes condições do TEA trazem muitas semelhanças, mas que são variáveis de um indivíduo para o outro. Neste sentido, o termo “espectro” para este transtorno, se apoia na definição de Newton (1967) que “é uma representação das amplitudes e intensidades”, uma vez que o espectro representa as variações das características e sintomas dos indivíduos. Hoje já não se utiliza figurativamente uma linha para representar o TEA (pois acreditava-se que haviam níveis de severidade), atualmente entende-se que o TEA não é linear.

Deste modo o Transtorno do Espectro Autista pode ser melhor representado da seguinte maneira:

FIGURA 1 - Espectro Autista e suas variações



Fonte: Autora, adaptado de (PEREIRA; SOUTO, 2019)

Como se trata de um espectro, a intensidade e o comprometimento dos sintomas nesses indivíduos podem variar de pessoa para pessoa (GADIA; ROTTA, 2016). Assim, a representação baseada no espectro de luz é utilizada para representar a amplitude do TEA e a variedade dos comportamentos que podem ser mais ou menos comprometidos. Esta representação é significativa no sentido de eliminar estereótipos e faz saber que mesmo que muitos dos sintomas e características presentes no TEA sejam semelhantes, deve-se levar em conta que há singularidade entre os casos. De acordo com o DSM-5 a gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos (DSM-5, 2013).

Quanto ao diagnóstico do TEA, é importante citar que ele é clínico e observacional. Sendo assim, é importante que se tenha relatos e informações sobre o indivíduo na vida cotidiana e em seu contexto social (exemplo: clínica, escola e família), de modo a tornar o diagnóstico mais rápido e preciso. Estes relatos observacionais podem ainda ser realizados por uma rede de apoio multidisciplinar que vai além da família. Os profissionais facilitadores do processo diagnóstico normalmente são: professores de Educação Especial, Pedagogos, profissionais de áreas específicas e comunidade escolar em geral; fonoaudiólogos; Terapeutas Ocupacionais; Psicólogos; Psicopedagogos; entre outros profissionais que tenham um conhecimento prévio a respeito do TEA. Estes profissionais poderão contribuir para a

identificação das áreas em prejuízo que conseqüentemente precisam ser trabalhadas antes, durante e após o processo diagnóstico (MARQUES; FONTOURA; MENEZES, 2019).

### 3.2 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NA ESCOLA REGULAR

Desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) vem se garantindo o direito a Educação para todos no Brasil, a passos lentos foi se constituindo um caminho para que de fato está premissa tomasse forma. Assim, entre as diversas iniciativas e mudanças nas políticas para a Educação Especial ao longo dos anos, somente após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) o público-alvo da Educação Especial contempla as Pessoas com Transtornos Globais (TGD) que hoje equivale ao Transtorno do Espectro Autista.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2008, p.15)

Mais tarde, pela iniciativa da mãe de uma criança com Autismo nasce a lei popularmente conhecida como “lei Berenice Piana”, a Lei nº 12.764/12 (BRASIL, 2012), institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que garante como direito da pessoa com TEA o acesso à educação.

Deste modo, a educação inclusiva se dá na rede pública, para estes alunos também, através Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de Recursos Multifuncionais já implementadas em 2007 através de um programa do governo. Contudo, a inclusão destes indivíduos ainda se mantém um desafio para os professores que não tem pouco ou nenhum conhecimento sobre o manejo com estes estudantes, o que os força a buscar por conhecimento acerca do tema para melhor os atender bem como afirma Nunes, Azevedo e Schmidt (2013, p. 563) “ter um aluno com autismo é percebido como um “desafio”, que instiga o docente a, sozinho, investir

em uma formação profissional continuada.”, denunciando também aqui a falta de preparo e amparo ao professor neste sentido.

Afinal de contas o objetivo da educação inclusiva é garantir o acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial, porém segundo Carvalho (2005, p. 90) não basta “inserir esses aprendizes nas escolas comuns, distribuindo-os pelas turmas do ensino regular, como “figurantes”, além de injusto, não corresponde ao que se propõe no paradigma da educação inclusiva [...]”. Assim, pode-se dizer que a nível de Brasil ainda precisamos do “necessário” para que a inclusão aconteça de fato principalmente para casos mais complexos como no caso do Transtorno do Espectro Autista.

### 3.3 TEORIA DA MENTE

A partir dos estudos e descrições de Kanner (1944) sobre as pessoas com Autismo o mesmo relata a presença de inabilidade inata para se relacionar emocionalmente com outras pessoas. Esta teoria levantada por Kanner, passa a ser chamada de “teoria afetiva” que vem a ser complementada por outros pesquisadores posteriormente, como Hobson (1990) que a reforça. Deste modo, esta inabilidade inata se dá por uma disfunção do sistema afetivo o que interfere na capacidade do indivíduo de atribuir estados mentais, fazer inferências, ter pensamentos abstratos e dificuldades de imaginação. Em outras palavras, Bosa (2001, l.13) explica que “os bebês viriam ao mundo naturalmente equipados com a capacidade para extrair significado afetivo da fisionomia e das atitudes das pessoas, o que as possibilitaria desenvolver o conceito de ‘pessoas com mentes’”. Sendo assim, a teoria afetiva explica a inabilidade das pessoas autistas para lidar com as emoções das pessoas que os cercam, dando a impressão de que não se “afetam” com os sentimentos alheios, mas isso nada mais é do que uma disfunção no processamento e reconhecimentos dessas emoções.

Mais tarde, no final da década de 70, os estudos relacionados a cognição passam a se aprofundar através dos estudos de Premack e Woodruff (1978), que conduziram estudos experimentais com chimpanzés. A partir destes estudos se tem uma ideia de “teoria da mente”, que é definida por eles como um sistema de inferência de estados mentais atribuídos a si e a mente dos outros, segundo “um sistema de inferência desse tipo é, apropriadamente, visto como uma teoria, primeiro, porque



esses estados não são observáveis diretamente e, segundo, porque o sistema pode ser usado para fazer predições, especificamente, sobre o comportamento de outros organismos." (PREMACK; WOODRUFF, 1978, p. 515).

Neste sentido, traspondo estes estudos para a realidade dos seres humanos a teoria da mente, em outras palavras, é a capacidade de deduzir o que as outras pessoas estão pensando ou sentindo de acordo com suas expressões faciais, comportamentos frente a determinadas situações, colocações verbais frente a situações diversas, ou seja, deduzir um estado mental.

Assim, na tentativa de esclarecer quando se pode considerar que uma criança tem uma teoria da mente, já que os estados mentais não são observáveis Wimmer e Perner (1983) desenvolveram a "tarefa de crença falsa", para eles só se poderia atribuir uma teoria da mente a um indivíduo se ele demonstrasse uma compreensão de crença falsa, ou seja, compreender que a crença (estado mental) não condizia com a realidade. A aplicação da tarefa de crença falsa consiste em contar uma história à criança, na qual existam dados que permitam inferir que o protagonista tem uma crença diferente da realidade. Especificamente, na história, representada em maquetes e com dois bonecos como personagens, os sujeitos do teste de crença falsa observaram como um protagonista coloca um objeto num lugar "a". Logo depois, eles assistiam à transferência do objeto de "a" para "b" na ausência do protagonista. Já que a transferência não era esperada, as crianças deveriam supor que o protagonista ainda acreditava que o objeto estava em "a". Elas deveriam indicar onde o protagonista procuraria o objeto no seu retorno. Desse modo, os resultados da aplicação dos testes permitiram a Wimmer e Perner (1983) concluir que a habilidade de representar a relação entre os estados mentais de outros indivíduos surge por volta dos quatro a seis anos.

Embora os estados mentais não sejam observáveis outros autores indicam maneiras mais rudimentares que possa apontar a habilidade ou inabilidade de "teoria da mente". Como, por exemplo, o contato ocular nos bebês, a atenção compartilhada aos nove meses (Baron-Cohen, 1991) e as brincadeiras de faz de conta (Leslie, 1987).

Neste sentido, como já mencionado anteriormente as pessoas com autismo tem dificuldades no desenvolvimento social e comunicativo e foram descritas com dificuldades no desenvolvimento da "teoria da mente" (BARON-COHEN, 1990, 1991A; BARON-COHEN, LESLIE e FRITH, 1985; BARON-COHEN, TAGER- FLUSBERG e COHEN, 1993).

Acredita-se que as pessoas com autismo têm dificuldades de representar os estados mentais de si mesmos e dos outros, e para compreender e prever o comportamento a partir destes estados. Sendo assim, as pessoas com TEA tendem a apresentar dificuldades de sensibilidade e reciprocidade social. Esta inabilidade dificulta comportamentos de atenção conjunta e traz prejuízos na comunicação ostensiva-inferencial (que mostra a intenção de comunicar informação). Além disso, a falta da imaginação foi documentada nos estudos de Wing e Gould (1979) pela dificuldade de pessoas com autismo de fingir situações imaginárias (HAPPÉ; FRITH, 1996).

Paralelamente, Sigman, Mundy e seus colegas, concentraram-se em explorar as dificuldades na atenção compartilhada, que é a capacidade de dividir o olhar entre objetos ou eventos e pessoas. No entanto, estes pesquisadores destacaram que não só haviam dificuldades afetivas, mas também cognitivas que estavam estritamente relacionadas ao desenvolvimento social do indivíduo desde a primeira infância, hipótese que também fora defendida por Hermelin e O'Connor (1970). Deste modo, observaram nas pessoas com autismo a dificuldade de compartilhar o olhar de forma comunicativa, coordenar o contato visual e as expressões emocionais, tirar informações das reações dos outros e responder às expressões. Além disso, pontuaram que a dificuldade da atenção conjunta parece ser um dos mais importantes marcadores específicos do autismo (HAPPÉ; FRITH, 1996).

Ainda, a capacidade de representar pensamentos foi testada por Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985) pelos testes de "falsa crença" de Sally e Ann. Descrevendo brevemente o teste: o teste compreende uma situação entre duas bonecas Sally e Ann, quando Sally deixa sua bola na cesta e sai, Ann move a bola para sua própria caixa; agora Sally retorna e quer sua bola – onde ela vai procurar por isso? A resposta correta é – na sua própria cesta – baseada em nossa representação de sua crença equivocada: é onde ela deixou a bola antes de sair. A maioria das crianças com desenvolvimento normal de quatro anos tem um bom desempenho no teste, mas a maioria das pessoas com autismo respondem que Sally vai procurar na caixa da Ann, onde a bola realmente está. Esta falha em representar a crença de Sally tem sido tomada como evidência de uma teoria da mente prejudicada no autismo (FRITH; HAPPÉ, 1999). O que não significa que qualquer criança que responda ao teste de maneira equivocada venha a ter o diagnóstico de TEA, pois o diagnóstico depende de uma série de critérios para ser fechado, como vimos anteriormente.

Por fim, é possível observar que estes estudos em torno da Teoria da Mente clarificam o estilo cognitivo desses indivíduos com cognições sociais frágeis, o que coloca as pessoas com TEA como alvos preferenciais para a prática de bullying em contextos sociais como a escola. Assim, argumenta Smith (2014, p. 89-90) “as características psicossociais das crianças com autismo e síndrome de Asperger – como a falta de habilidades sociais e as dificuldades para expressar formas não verbais de comunicação – podem aumentar sua vulnerabilidade ao bullying”. É importante para um bom convívio social que os indivíduos tenham amigos e que sejam aceitos em grupos, mas infelizmente os prejuízos nas relações sociais vivenciadas por indivíduos com TEA os colocam em situação de vulnerabilidade.

#### **4 BULLYING**

Na língua inglesa, *bullying* é um substantivo derivado do verbo *bully*, que significa “machucar ou ameaçar alguém mais fraco para forçá-lo a fazer algo que não quer”. Esta palavra foi adotada por muitos países e teve suas origens na Escandinávia nos estudos de Dan Olweus em 1970, que apresentou o termo sueco *mobbning*. Sua raiz inglesa *mob*, diz respeito a um grande grupo anônimo de pessoas que se dedica a assediar outras pessoas, grupo contra um. *Mobbning* é empregado quando uma pessoa é agressiva, magoa, ofende e importuna outra pessoa. Olweus (1970) relatou que estudos feitos na cidade de Bergen indicam que, na maioria dos casos, a vítima de bullying é assediada por um pequeno grupo de dois ou três alunos, frequentemente com um líder negativo. No entanto, uma considerável proporção de vítimas, entre 25% a 40%, relatam que eles são principalmente intimidados por um único aluno (SMITH e MONKS, 2008; FANTE, 2012).

Deste modo, o *bullying* é definido como um comportamento agressivo, que tem a intenção de ferir fisicamente ou moralmente uma pessoa. Este comportamento ocorre com certa frequência e sempre há um desequilíbrio entre o agressor e a vítima, o que a impossibilita de defender-se (SMITH *et al.*, 2013). Mas para que comportamentos de agressão se caracterizem como *bullying* e se diferenciem de outros comportamentos abusivos, foram elencados três critérios fundamentais para a identificação do fenômeno: repetição (as agressões são sistemáticas), intencionalidade e desequilíbrio/desigualdade de poder entre agressor e vítima, a qual não consegue se defender do agressor (OLWEUS, 1993; SMITH, 2014).

Assim, existe uma classificação importante sobre o *bullying* que se refere aos tipos de agressão. Pode ser classificado como direto ou indireto (Olweus, 1993; Smith, 2013; 2014). As agressões diretas compreendem: agressões físicas: (chutar, empurrar, bater, dar pontapés, roubar, danificar pertences), agressões verbais: (xingar, ameaçar, insultar, humilhar, intimidar, discriminar), exclusão social, o comportamento de espalhar histórias ofensivas ou rumores sobre alguém, ameaças, acusações injustas e indiretas, incluindo também roubo de dinheiro e pertences. Já as agressões indiretas, segundo alguns autores pode ser identificado como bullying relacional, que tem como principal objetivo trazer danos para os relacionamentos de alguém. O cyberbullying faz parte do bullying indireto: ocorre em ambiente virtual, principalmente nas redes sociais, onde o agressor atinge a vítima por meio de mensagens e conteúdo desagradável e ameaçador; uso de fotos ou vídeos com o intuito de constranger e prejudicar intencionalmente a vítima (SMITH et al., 2018).

#### 4.1 BULLYING ESCOLAR

O *bullying* pode ocorrer em diferentes espaços sociais, mas aqui nós falaremos de um espaço específico muito importante para a vida de qualquer indivíduo, e espaço esse, onde as crianças e adolescentes passam a maior parte do tempo: a escola. Quanto aos tipos de *bullying* que podemos encontrar nas escolas, estudos realizados na Finlândia por distinguem o *bullying* entre: agressões diretas (agressão física como bater, empurrar, chutar), agressão verbal (xingamentos e ameaças) e agressões indiretas (contar histórias, espalhar boatos, persuadir outros a não brincarem com a pessoa). Aqui, a agressão direta se refere a um cara a cara (confrontação), enquanto a agressão indireta ocorre através de terceiros é geralmente de natureza verbal (RIVERS; SMITH, 1994).

Definições contemporâneas, no entanto, enfatizam uma gama mais ampla de formas que o *bullying* pode assumir. Somente em 1990 foi atraída explicitamente a atenção para formas indiretas, psicológicas e relacionais de agressão, e também de *bullying*. Nos anos 2000 surge uma nova forma de *bullying* denominada “*cyberbullying*”, que se utiliza de meios como a internet e celulares para ser colocada em prática. Outros tipos de *bullying* passam a surgir posteriormente, como o *bullying* motivado por preconceito, por assédio racial, por intimidação baseada na fé, por assédio sexual e por intimidação homofóbica. O bullying certamente atravessa os

muros da escola tendo consequências diretas nas vidas e famílias dos estudantes. (SMITH; MONKS, 2008).

No Brasil, também chamado de intimidação sistemática pela Lei nº 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), é definido:

todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitiva que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015)

A gravidade da questão se confirma por meio de estudos recentes como o *Diagnóstico Participativo da Violência nas Escolas*, realizado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) em 2015 com apoio do MEC, que revelou que 69,7% dos estudantes declararam ter presenciado alguma situação de violência dentro da escola. A preocupação com o fenômeno fez com que o termo *bullying* fosse incluído também na Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PeNSE) de 2015. Nesse estudo, 7,4% dos estudantes informaram que já se sentiram ofendidos ou humilhados e 19,8% declararam que já praticaram alguma situação de intimidação, deboche ou ofensa contra algum de seus colegas. (MEC, 2018).

Rivers e Smith (1994) salientam que estudos apontam que estudantes do Ensino Fundamental tendem a sofrer *bullying* com mais frequência no playground, enquanto os alunos do Ensino Médio relatam um aumento na ocorrência de *bullying* nos corredores e salas de aula das escolas. De acordo com Olweus (1993), muitos alunos não estão dispostos a buscar ajuda de um adulto para falar sobre o assunto. Nas séries primárias das escolas norueguesas que ele estudou apenas cerca de 55% dos estudantes, vítimas de *bullying*, relataram que haviam contado para alguém em casa. E, na vida e nas séries secundárias, esse número caiu para 35% dos estudantes intimidados. Whitney e Smith (1993) também descobriram que aproximadamente metade dos estudantes do Ensino Fundamental que sofreram *bullying*, e dois terços dos estudantes do Ensino Médio, não haviam contado a alguém sobre o *bullying* sofrido. O lugar onde o *bullying* é praticado, se os adultos veem ou ouvem as agressões ou não pode influenciar diretamente no tipo de *bullying* praticado: físico, verbal, direto ou indireto (RIVERS; SMITH, 1994).

Todos os tipos de *bullying* podem ocorrer em todos os locais, mas o *bullying* indireto, por sua própria natureza, poderia ocorrer especialmente nas salas de aula e corredores da escola. O *bullying* pode ser até mesmo sutil e ocorrer dentro da sala de aula em frente ao professor através da transferência de bilhetes, da disseminação de boatos, ou simplesmente através de exclusão da vítima do grupo. Porém, o *bullying* pode ocorrer de forma mais direta antes e depois das aulas, porque neste período há pouca ou nenhuma oportunidade de procurar assistência de um adulto (RIVERS; SMITH, 1994)

#### **4.1.1 Bullying escolar no cenário nacional**

Neste subitem, discorre-se sobre algumas pesquisas nacionais relacionadas ao *bullying* escolar, como forma de obtermos um panorama de como este fenômeno tem ocorrido. Faremos isso, através da descrição das pesquisas que serão abordadas a seguir.

No estudo realizado por Zequinão *et al.* (2016) no qual se utilizou o questionário de Olweus adaptado à população brasileira, foi encontrada uma prevalência de *bullying* de 29,8% para meninos e 40,5% para meninas. Em ambos os sexos, as agressões verbais foram relatadas em maior quantidade, sendo as meninas as que relataram com maior frequência as agressões indiretas. Pelo contexto socioeconômico da amostra, o *cyberbullying* teve baixa prevalência. Os espaços onde o fenômeno ocorria com maior frequência, compreendiam as salas de aula, os espaços de recreio e os espaços para a Educação Física. As meninas relataram com maior frequência que sofreram *bullying* em sala de aula. Segundo os relatos das vítimas, os perpetradores geralmente eram seus colegas de sala e em sua maioria os mais velhos. As agressões também podiam contar com a participação de mais de um aluno, de turmas diferentes, de diversas idades e de ambos os sexos, mas a maior prevalência de *bullying* foi de meninos. Sobre compartilhar com alguém o fato de ter sido agredido, os alunos indicaram em maior número que os pais ou responsáveis são os mais procurados para esse desabafo, seguidos pelo professor(a) ou diretor(a). Entretanto, destaca-se que 42,9% dos meninos e 51,3% das meninas relataram que os professores nunca ou quase nunca tomam uma atitude para impedir que um aluno faça mal a outro, bem como 62,1% e 64,1% respectivamente afirmam o mesmo sobre os funcionários.

O estudo de Mello *et al.*, (2018) comparou a tendência de *bullying* nas capitais brasileiras, considerando as edições da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2009, 2012 e 2015, e descrever na amostra de 2015 a prevalência do *bullying* por sexo, idade e dependência administrativa da escola. Os protagonistas da pesquisa foram alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e alunos de 13 a 17 anos, estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. O relato de sofrer *bullying* entre os alunos do 9º ano das capitais brasileiras aumentou de 5,4% em 2009, para 7,2% em 2012, e 7,4% em 2015. Uma análise descritiva do Brasil apontou variação do problema com a idade, e que adolescentes de 13 anos sofrem mais *bullying* do que os de 14 a 16 anos. Meninos em geral relatam mais esse problema do que meninas, bem como alunos da escola pública. Além disso, o estudo aponta um aumento de 37% da prevalência de *bullying* entre 2009 e 2015 nas capitais brasileiras. O estudo reitera que o contexto escolar brasileiro vem sendo um espaço de reprodução da violência, tornando-se urgente avançar na perspectiva de prevenção e minimização das situações de *bullying* na escola, fundamentada no conceito de promoção da saúde e integralidade do cuidado.

Marcolino *et al.* (2018) analisou a prevalência de vitimização e agressão por *bullying* e tipologias associadas aos fatores sociodemográficos e comportamentos de risco em estudantes. O estudo foi desenvolvido em escolas municipais de ensino fundamental em Campina Grande, Paraíba, Brasil, sendo a amostra representada por 678 adolescentes matriculados do 6º ao 9º ano escolar. A prevalência de vitimização de *bullying* alcançou 29,5%, com predomínio do *bullying* psicológico, 23,3% e envolvimento majoritário do sexo masculino. Quanto à prática de *bullying*, 8,4% dos estudantes afirmaram praticar *bullying* contra os pares. Pode-se então observar, que a situação de *bullying* requer ações multidisciplinares e intersetoriais no sentido de implementar políticas públicas que visem o incentivo à valores e atitudes de paz e convivência saudável nas escolas, e ações educativas de prevenção ao *bullying*.

#### **4.1.2 Bullying escolar no cenário internacional**

Este subitem discorre sobre algumas pesquisas internacionais sobre o *bullying* escolar para obtermos um panorama de como este fenômeno tem ocorrido, através da descrição das pesquisas a seguir.

A pesquisa de (RIGBY; SMITH, 2011), investigou com base em estudos

empíricos realizados em uma ampla gama de países, nos quais os resultados foram publicados descrevendo sua prevalência em diferentes pontos no período entre 1990 e 2009. Os resultados não sustentam a opinião de que o *bullying* relatado em geral aumentou durante este período; na verdade, uma redução significativa no *bullying* foi relatada em muitos países. No entanto, existem alguns indícios de que o cyberbullying, ao contrário do *bullying* tradicional, aumentou (pelo menos durante parte deste período). As reduções relatadas na prevalência de *bullying* escolar são consistentes com relatos de reduções significativas, mas pequenas, na vitimização de pares após a implementação de programas anti-*bullying* em escolas em todo o mundo.

Sittichai e Smith (2018) conduziram um estudo relatando uma pesquisa realizada com 1.049 alunos (42% meninos e 58% meninas) com idades entre 12 e 18 anos, em 12 escolas de 3 províncias do sul da Tailândia, sobre as experiências relacionadas ao sofrimento de *bullying* tradicional e *cyberbullying* nos dois meses anteriores e sobre as estratégias de enfrentamento mais recomendadas. Nesse sentido, compartilhar a situação com um professor ou pai era a estratégia mais recomendada no caso de vitimização tradicional; isso não aconteceu na mesma medida em que se tratava de ciber vitimização, onde o mais recomendado era bloquear mensagens/identidades ou alterar o endereço de e-mail ou número de telefone. Além disso, alunos mais velhos eram mais propensos a aconselhar a denúncia à polícia e a manter um registro de incidentes de *bullying*. Havia grandes diferenças de gênero, com as meninas recomendando que mais pessoas fossem contadas e denunciadas, tanto para o *bullying* tradicional quanto para a ciber vitimização. As meninas também aconselharam ignorar o *bullying* com mais frequência ou bloquear mensagens; enquanto os meninos recomendavam se defender, mas também fazer novos amigos. Havia poucas diferenças com base na religião. As vítimas eram mais propensas a recomendar estratégias passivas, como evitar agressores, ou estratégias arriscadas, como se defender.

Lee; Smith e Monks (2021), descreveram os resultados de um estudo com 157 crianças, com idades entre 6 ou 11 anos, de duas escolas na Coreia do Sul. Usando uma metodologia de cenário de desenho animado, foi avaliado o raciocínio moral sobre oito tipos de agressão: verbal, física individual, grupo físico, exclusão social, disseminação de boatos, quebra de pertences, envio de texto desagradável via celular e envio de mensagem/e-mail desagradável via computador. Quatro aspectos do raciocínio moral foram avaliados: julgamento moral, nocividade, razão para



juízo e responsabilidade causal. Muitas diferenças significativas por tipo de agressão foram encontradas, especialmente para a exclusão social (vista como menos errada e prejudicial, e de maior responsabilidade da vítima), agressão física em grupo (vista como mais errada ou prejudicial, sendo uma questão de justiça, especialmente em crianças mais velhas e meninos), e agressão cibernética (vista mais como responsabilidade do agressor). As crianças mais velhas deram mais razões com base no bem-estar e menos respostas do tipo "não sei" para as razões e atribuições. As diferenças de gênero eram relativamente poucas, mas as meninas faziam mais uso do bem-estar no domínio do raciocínio moral. Os resultados foram discutidos em relação a pesquisas anteriores e ao contexto cultural na Coreia do Sul.

#### 4.2 DESAFIOS NO COMBATE AO BULLYING ESCOLAR

Entre as estratégias mais comuns de enfrentamento ao *bullying* estão: fazer novos amigos; buscar apoio social; confrontar ou retaliar, lutar contra ignorar ou evitar. Smith, Shu e Madsen (2001) destacam que as estratégias mais utilizadas por estudantes entre 10 a 14 anos na Inglaterra, são: pedir para o agressor parar, pedir ajuda a um adulto e lutar de volta. Já no estudo de Kristensen e Smith (2003) que investigou estudantes entre 10 e 15 anos de idade, as estratégias em ordem de preferências foram: autoconfiança/resolução de problemas, distanciamento, busca de apoio social, internalização e externalização. Vollink et al. (2013) descreveram o enfrentamento evasivo, enfrentamento otimista, enfrentamento através da expressão emocional, enfrentamento depressivo, busca de apoio social, enfrentamento paliativo através do confronto. Em uma amostra belga Kanetsuna e Smith (2002) compararam estratégias de enfrentamento aprovadas por estudantes do ensino médio inglês e japonês, e nesse sentido contar a alguém (professor, pais ou amigos) foi a estratégia mais recomendada por estudantes ingleses, e favorecer ações diretas (como dizer ao agressor para parar, ou lutar contra) foram as estratégias mais utilizadas por estudantes japoneses (SITTICHAJ; SMITH, 2018).

No Brasil, o Ministério da Educação tem atuado para combater a prática de Bullying, e uma dessas maneiras é o Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos. A data do dia 7 de abril marca o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência nas Escolas. A data foi instituída em 2016, por meio da Lei nº 13.277. A escolha da data está relacionada à

tragédia que ocorreu em 2011, quando um jovem de 24 anos invadiu a Escola Municipal Tasso de Oliveira, no bairro de Realengo, no Rio de Janeiro, e matou 11 crianças. Para combater o *bullying*, o MEC tem apoiado projetos de formação continuada para profissionais da educação (docentes e gestores) por meio do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos. O Pacto é uma iniciativa conjunta do MEC e do Ministério da Justiça e Cidadania para a promoção da educação em direitos humanos no ensino superior. O objetivo de um dos projetos é capacitar educadores e gestores para que reconheçam e adotem estratégias eficazes de prevenção e encaminhamento das situações de *bullying* (MEC, 2018).

Em um estudo suíço, Machmutow et al. (2012) investigaram se a *cyber* vitimização é um fator de risco adicional para sintomas depressivos além da vitimização tradicional em adolescentes. Exploraram também se certas estratégias de enfrentamento moderam o impacto da *cyber* vitimização nos sintomas depressivos. Um total de 765 suecos relataram que sofriam *cyber* vitimização com frequência, bem como apresentaram sintomas depressivos duas vezes em seis meses. Os estudantes também preencheram um questionário sobre estratégias de enfrentamento ao *cyberbullying* que estavam associadas a níveis mais elevados de sintomas depressivos. As estratégias para enfrentamento do *cyberbullying* relatadas pelos estudantes incluíam a busca de apoio dos colegas e da família, e os estudantes que fizeram esta sugestão apresentaram níveis mais baixos de sintomas depressivos. Em contraponto, vítimas que recomendaram estratégias assertivas de enfrentamento mostraram níveis mais altos de sintomas depressivos.

#### 4.3 BULLYING ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Thompson, Whitney e Smith (1994) compararam as experiências de *bullying* escolar de 93 crianças com deficiência e escolas na Inglaterra. Os resultados do estudo mostraram que estes estudantes com deficiência são mais propensos a sofrer com o fenômeno, do que outros estudantes com desenvolvimento típico com os quais estavam sendo comparados. Quase dois terços dos estudantes com deficiência relataram sofrer *bullying*, o que em entrevista fica evidente que a agressão está relacionada às suas deficiências.

Christensen e colegas (2012) avaliaram a prevalência, cronicidade e severidade do *bullying* de 46 adolescentes com Deficiência Intelectual (DI), e 91 com

desenvolvimento cognitivo típico (DT). Adolescentes com DI apresentaram uma probabilidade significativamente maior de sofrer *bullying* do que seus pares com DT. A partir das entrevistas, foi possível perceber que 62% dos adolescentes com DI relataram ter sido intimidados, em comparação com 41% dos adolescentes com DT. As habilidades sociais surgiram como o principal preditor das vitimizações.

O estudo de Durkin e Conti-ramsdén (2010) investigou a prevalência e a gravidade do risco de ser intimidado na escola, a partir de 100 crianças com deficiência específica de linguagem. Verificou-se que 36% dos participantes com deficiência específica de linguagem consideravam-se em risco de serem intimidados na escola em comparação com apenas 12% dos estudantes com desenvolvimento normal.

Neste sentido, fica evidente que pessoas com deficiência têm probabilidade maior de sofrer *bullying* comparado com pessoas com desenvolvimento típico. Sobre isso, Smith (2014) elenca três possíveis razões: 1) problemas em aceitação social, poucos amigos e amigades de menor qualidade, percepções negativas dos pares e rejeição social; 2) ausência ou prejuízo nas habilidades sociais que ajudem a evitar ou lidar com o *bullying*; 3) características da deficiência, como falta de jeito, gagueira ou deficiência auditiva.

Como já vimos anteriormente, pessoas com TEA apresentam prejuízos nas habilidades sociais, dificuldades em se comunicar, o que dificulta a interação entre seus pares e a capacidade de fazer amigos. Van Roekel, Scholte e Didden (2010) investigaram a prevalência e vitimização de *bullying* entre estudantes com TEA, a percepção correta do *bullying* e vitimização, a Teoria da Mente e se o envolvimento do *bullying* estava relacionado a esta percepção. Participaram da pesquisa 230 estudantes frequentando escolas de educação especial. A taxa de prevalência e vitimização relatadas foram de 6% e 46%. Além disso, os estudantes que obtiveram altos índices de vitimização foram mais propensos a má interpretação das situações de não-*bullying* como *bullying*. Segundo os professores, quanto mais frequentemente os estudantes são intimidados, e quanto menos desenvolvida for a sua Teoria da Mente, mais eles interpretam equivocadamente as situações de *bullying* como não-*bullying*.

No estudo de Van Roekel e colegas (2009) podemos perceber e afirmar que o desenvolvimento das habilidades sociais e de Teoria da Mente são importantes para evitar a ocorrência de *bullying* com estes indivíduos. Os autores afirmam que os

resultados do estudo implicam que as intervenções destinadas a reduzir o *bullying* entre adolescentes com TEA podem focar especificamente na alteração da percepção do *bullying* e da vitimização. Conseqüentemente com o investimento em intervenções nestas áreas, questões como problemas de aceitação social, poucos amigos e rejeição social podem ser amenizadas.

#### 4.4 CONSEQUÊNCIAS DO BULLYING

Estudos como o de Marchesi (2006) destacam que as conseqüências do *bullying* podem afetar todos os envolvidos: agressores, vítimas e espectadores. Porém a vítima é a principal afetada (podendo até mesmo sofrer os efeitos do fenômeno até a vida adulta), trazendo prejuízos nas suas relações de trabalho, família, aprendizagem, saúde física e mental. Na escola, as dificuldades emocionais dos estudantes podem alterar as suas relações sociais com professores e colegas, e comprometer seriamente o processo de aprendizagem refletindo em questões como: baixo desempenho, queda no rendimento, déficits de concentração, resistência ou recusa em ir para a escola (por vezes evadindo ou trocando de colégios com frequência). Além disso, a saúde física e emocional da criança pode sofrer alterações como: depressão, pânico, fobias e distúrbios psicossomáticos e isolamento social (MARCHESI, 2006).

Segundo Fante (2002) crianças que sofrem *bullying* tendem a desenvolver depressão e baixa autoestima quando adultas, e a não superação dos traumas ocasionados pelo *bullying* pode levar o adulto a desenvolver dificuldades de relacionamentos. Outros estudos que envolvem auto relatos de adultos com TEA sobre suas experiências de vida escolar, confirmam as conseqüências do *bullying* até a vida adulta, pois apontam entre outras coisas o *bullying* como uma das vivências negativas durante a vida escolar, o que dificulta o processo de inclusão destes indivíduos.

O que leva a crer que as lembranças deste período atravessado por agressões trazem prejuízos na qualidade de vida de pessoas com TEA.

Tendo em vista as graves conseqüências trazidas por este fenômeno, Fante (2005) reforça que as vítimas de *bullying* merecem atenção especial por parte de professores, gestores, pais e Estado. Pois é possível que o *bullying* passe despercebido, fazendo-se necessário que a escola desenvolva medidas para evitá-lo

e solucioná-lo

Considerando as consequências nocivas do *bullying* para as vítimas, Marcolino *et al.* (2018) destaca o fenômeno com um problema de Saúde Pública, que requer investimentos científicos e políticos. E que considerando as fragilidades científicas e o impacto na saúde de crianças e adolescentes se faz necessário propor estudos a fim de conhecer os elementos que contribuem para a propagação do fenômeno e propor possibilidades de intervenção.

#### 4.5 O QUE AS PESQUISAS TÊM A DIZER SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE BULLYING ESCOLAR DE PESSOAS COM TEA

Buscas na literatura nacional e internacional com recorte temporal entre os anos de 2010 e 2019 foram conduzidas em três bases de dados: Scielo, Pubmed e Eric. Priorizou-se artigos que falassem sobre as experiências de *Bullying* de pessoas com TEA. Por experiência, foi investigado: a) Como esses alunos relatam suas experiências de *bullying* (idade, local, frequência); b) Que tipo de *bullying* eles relatam como mais frequentes? (*cyberbullying*, agressão, *bullying* físico, pertences, verbais, rumores, exclusão); c) características do perpetrante; d) impacto sobre sua vida.

Os termos descritos a seguir foram utilizados para a localização das publicações, associados aos operadores booleanos “AND” e “OR”, para relacionar termos. Foi utilizado o operador booleano “OR”, para selecionar termos semelhantes ou sinônimos. O símbolo de truncagem \* (asterisco), para pesquisar as palavras relacionadas ao termo “autis\*” (*autism: autistic spectrum disorders, autistic*). Para encontrar artigos relacionados ao *bullying* escolar utilizou-se os descritores “school\*” com as variantes (*schooling* e *school*) e *bullying*. Além desses, para investigar a área das experiências foi pesquisado os descritores “*experience\**”, “*involvement*”, “*contact*” e “*participation*”. Portanto, utilizou-se os descritores *autis\** AND *bullying* AND *school* AND (*experiences* OR *involvement* OR *contact* OR *participation*).

Os seguintes critérios de inclusão foram adotados: a) somente artigos revisados por pares, nos idiomas inglês ou português; b) somente artigos que contivessem relatos das experiências de *bullying* pelos próprios sujeitos com autismo. Os critérios para exclusão foram: produções como editoriais, cartas ao editor, artigos de opinião, livros, teses ou dissertações, abstracts e aqueles que abordavam o *bullying* fora do ambiente escolar, e outras deficiências que não o autismo.

Neste sentido, será apresentada uma revisão narrativa onde foram elencados seis estudos mais relevantes para serem discutidos neste estudo, adiantando que foram encontrados somente pesquisas internacionais que falassem sobre a temática “experiências de *bullying* de pessoas com TEA”.

Altomare *et al.* (2017) buscou identificar estratégias específicas de enfrentamento utilizadas por estudantes com TEA, e o estudo foi realizado com 38 estudantes com TEA de 8 a 13 anos de idade que não apresentavam comprometimento cognitivo. O estudo utilizou-se da avaliação ADOS-2, da escala de inteligência abreviada de Wechsler segunda Edição (WASI-II) e entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas foram realizadas após os participantes assistirem a três vídeos curtos de episódios de *bullying*. Os participantes viram desenhos animados representando personagens que sofreram várias formas de *bullying* na escola e responderam a perguntas abertas para explorar suas estratégias de enfrentamento sugeridas. A análise temática produziu três temas: (a) abordar estratégias de enfrentamento, (b) estratégias de enfrentamento para evitar, e (c) complexidades do *bullying*. Este estudo fornece informações sobre as estratégias de enfrentamento implementadas por estudantes com TEA e possíveis caminhos para a intervenção escolar (ALTOMARE *et al.* 2016).

O estudo de Tipton-fisler *et al.* (2018) entrevistou separadamente estudantes de 15 anos com TEA, deficiência intelectual ou desenvolvimento típico e suas mães. Foram investigadas as experiências de vitimização em dois anos de seguimento de um estudo anterior, com o objetivo de identificar os fatores de risco relacionados à vitimização por *bullying* ao longo do tempo. O estudo demonstrou que aos 15 anos as maiores taxas de *bullying* continuam sendo endossadas por jovens com TEA. No entanto, os jovens com deficiência intelectual tiveram experiência e relataram o assédio moral mais grave. O exame longitudinal revelou que comportamentos internalizados aos 13 anos previram experiências de vitimização aos 15 anos. Durante a adolescência intermediária, os jovens com TEA continuaram a experimentar vitimização mais frequente. Assim, se faz necessário mudar o foco das intervenções que não apenas visam os déficits sociais evidentes do TEA, mas também abordam condições comórbidas, como a internalização que podem contribuir ainda mais para a redução do isolamento social e as dificuldades com pares (TIPTON-FISLER *et al.* 2018).

Ashburner *et al.* (2019) explora associações entre as características dos alunos (assédio moral, idade e condições comórbidas), suas experiências e preocupações sobre *bullying*. Pesquisas explorando experiências de *bullying* e níveis de preocupação sobre *bullying* foram concluídas por 89 alunos com TEA sem deficiência intelectual, com 11 e 16 anos de idade e seus pais. Também qualitativamente explorou a percepção de 9 pais sobre como o *bullying* afeta seus filhos, através de entrevistas semiestruturadas.

Humphrey e Hebron (2015) apresentam uma revisão do 'estudo de campo' do que se sabe atualmente sobre o *bullying* contra crianças e adolescentes com TEA. Com o objetivo de contribuir com a base de conhecimento sobre a natureza do problema, além de fornecer práticas, orientação fundamentada em evidências sobre como pode ser efetivamente tratado. O estudo apresenta evidências de que crianças e adolescentes com TEA são consideravelmente mais propensos a sofrer *bullying* do que aqueles com outras ou nenhuma necessidade educacional especial. Quanto à prevalência, embora as estimativas variem de estudo para estudo, são sempre preocupantemente altas (a taxa mais alta relatada foi de 94%). Os que estão em maior risco incluem indivíduos com síndrome de Asperger e / ou com déficits mais leves, aqueles que frequentam a escola regular e aqueles com dificuldades comportamentais concomitantes. As evidências sugerem que haja uma abordagem abrangente e intervenções, que ofereçam enfoque paralelo às crianças e jovens com TEA, seus pares, equipe de ensino e apoio.

Hwang *et al.* (2018) investigaram como o *bullying* tradicional e o *cyberbullying* são entendidos sob as perspectivas de 89 alunos com TEA frequentando escolas inclusivas e 490 estudantes sem TEA em escolas inclusivas. Foram utilizadas vinte vinhetas de Campbell *et al.* (2017), com base na definição de *bullying* de Olweus (1993). O objetivo foi preencher uma lacuna notável na literatura sobre o entendimento de estudantes com TEA a respeito do *bullying* tradicional e *cyberbullying*. Em sua maioria, os estudantes com TEA deram respostas mais precisas sobre *bullying* e *cyberbullying* do que pessoas sem TEA. Os autores apontam que indivíduos com TEA são preditores variáveis para entender os dois tipos de *bullying*, e as evidências destacam a facilidade e não a dificuldade de entender o *bullying* de alunos com TEA. Portanto, é fundamental incluir as vozes e experiências de estudantes com TEA em nosso esforço de pesquisa.

Saggers *et al.* (2017) em um estudo qualitativo, exploraram as perspectivas de 10 adolescentes com TEA e suas experiências/ situações de *bullying*. Através de entrevistas semiestruturadas individuais, foi solicitado que descrevessem seus entendimentos e experiências. Detalhes de suas experiências são descritos, bem como as percepções, o impacto sobre os alunos e sua escolaridade. O objetivo do estudo foi ouvir e refletir sobre as vozes e histórias pessoais de estudantes adolescentes com TEA, o que os autores consideram de extrema importância para o desenvolvimento de abordagens mais favoráveis à sua educação e necessidades. Os objetivos específicos do estudo se basearam em investigar estudantes com TEA que tivessem experiências de assédio moral e consequentemente o impacto dessas experiências em seu bem-estar educacional e pessoal. A análise dos dados revelou um número de experiências comuns, incluindo altas taxas de *bullying* tradicional e mais especificamente o *bullying* verbal. Os resultados do estudo indicaram que o assédio moral pode ser um inibidor significativo, impedindo que os alunos com TEA aproveitem ao máximo o seu processo de escolarização. Os relatos de *bullying* por estudantes com TEA enfatizam a necessidade de intervenções e estratégias de gestão mais eficazes a serem implementados em uma abordagem em toda escola, bem como estratégias para evitar experiências de *bullying* para essa população.

Podemos perceber nestes estudos a importância de dar voz às pessoas com TEA, pois segundo o estudo de Campbell (et al., 2017) estudantes com autismo mais brando podem identificar e falar muito bem sobre situações e experiências de *bullying*. Neste sentido, o lema “nada sobre nós, sem nós” (movimento adotado por pessoas com deficiência desde 1970) ganha força. Este movimento reivindica, entre outras coisas, o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos livres e autônomos, capazes de se posicionar e participar na tomada de decisões em distintas esferas sociais sem a interferência de terceiros, ou seja, exercer a capacidade de falar por si (RIOS, 2017).

Considerando que existem poucos estudos empíricos no cenário nacional que tratam da temática “Experiências de pessoas com TEA em situações de *bullying* escolar”, torna-se importante investigar como as pessoas com autismo têm experienciado as situações de *bullying* escolar no Brasil. Portanto o objetivo desta pesquisa é compreender um fenômeno social complexo que são as experiências de *bullying* escolar vivenciadas por pessoas com diagnóstico de TEA.



## 5 METODOLOGIA

### 5.1 DELINEAMENTO

Esta pesquisa é de natureza qualitativa pois busca “compreender a perspectiva dos participantes [...] sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade” (SAMPLIERI, 2013, p. 376).

Quanto ao tipo de abordagem, optou-se pelo enfoque exploratório que “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p.27). Pois como podemos perceber no levantamento bibliográfico a temática “Experiências de *bullying* escolar de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista” se trata de um fenômeno pouco investigado, o qual exige estudo aprofundado de poucos casos, que leve à identificação de categorias de análise ou à geração de hipóteses para estudos posteriores.

Este estudo pretende compreender um fenômeno social complexo que são as experiências de *bullying* escolar vivenciadas por pessoas com diagnóstico de TEA, o que caracteriza esta pesquisa como um estudo de caso, que pela definição de YIN (2001, p. 32) “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” Este estudo conterà características significativas e holísticas sobre este evento da vida real, que abrange a perspectiva de pessoas que vivenciaram e vivenciam o *bullying* escolar.

Portanto, se faz necessário analisar mais de um caso, uma vez que, de acordo com Yin (2001, p. 54) “os resultados empíricos podem ser considerados ainda mais fortes se dois ou mais casos sustentam a mesma teoria [...]”. Desse modo, esta pesquisa utilizar-se-á de estudos de casos múltiplos, que é a condução de múltiplos experimentos ao mesmo tempo, neste tipo de estudo é necessário que haja uma lógica de replicação entre os casos. Segundo Yin (2001, p 69) “cada caso deve ser cuidadosamente selecionado de forma a: a) prever resultados semelhantes (uma replicação literal); ou b) produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis (uma replicação teórica)”.

A utilização de casos múltiplos como metodologia propicia um novo conjunto de questões:

Aqui, um *insight* importante é considerar os casos múltiplos como se consideram os experimentos múltiplos – ou seja, seguindo a lógica da “replicação”. Isso é muito diferente de uma analogia enganosa do passado, que incorretamente considerava os casos múltiplos similares aos respondentes múltiplos em um levantamento (ou aos sujeitos múltiplos em um experimento) – isto é, seguindo um projeto de amostragem. As diferenças metodológicas entre duas visões são reveladas pelas justificativas diferentes subjacentes à replicação em oposição aos projetos de amostragem. (YIN, 2015, p.60)

Sendo assim, a organização da abordagem de replicação de estudos de casos múltiplos compreende: a) Desenvolver a teoria; b) Selecionar os casos e projetar o protocolo da coleta de dados; c) Conduzir o primeiro estudo de caso, conduzir o segundo estudo de caso e conduzir os estudos de caso remanescentes; d) Redigir o relatório dos casos individuais; e) Tirar conclusões entre os casos; f) Modificar a teoria; g) Desenvolver as implicações teóricas; h) Escrever um relatório de casos cruzados.

## 5.2 PARTICIPANTES

Foram entrevistados quatro casos de estudantes diagnosticados com TEA que experienciaram *bullying* no ambiente escolar. Os casos foram compostos por um de seus pais, seu irmão ou irmã (quando havia). Além destes, foi solicitada a indicação de um participante externo à família que pudessem contribuir com os relatos colhidos na família (que poderiam ser um amigo, colega ou professor desse estudante), totalizando 16 participantes, sendo 4 para cada um dos 4 casos.

Critérios utilizados para a inclusão dos participantes:

- O participante com TEA:

- Deveria ter entre 10 e 18 anos
- Ter estudado em escola regular
- Ter desenvolvida a fala e condições cognitivas de responder ao

*Cartoon Test* e à entrevista semiestruturada

(as condições cognitivas do estudante foram avaliadas pela pesquisadora no primeiro contato e por relatos maternos)

-Familiares: pais (pai ou mãe) e irmãos:

- Deveriam morar em coabitação com filho com TEA;

Amigos/professores/colega:

- Ter sido indicado pelos pais ou irmãos;
- Foi imprescindível contar com acesso à internet (e conseqüentemente dispor de um aparelho/dispositivo que permita participar das videochamadas).

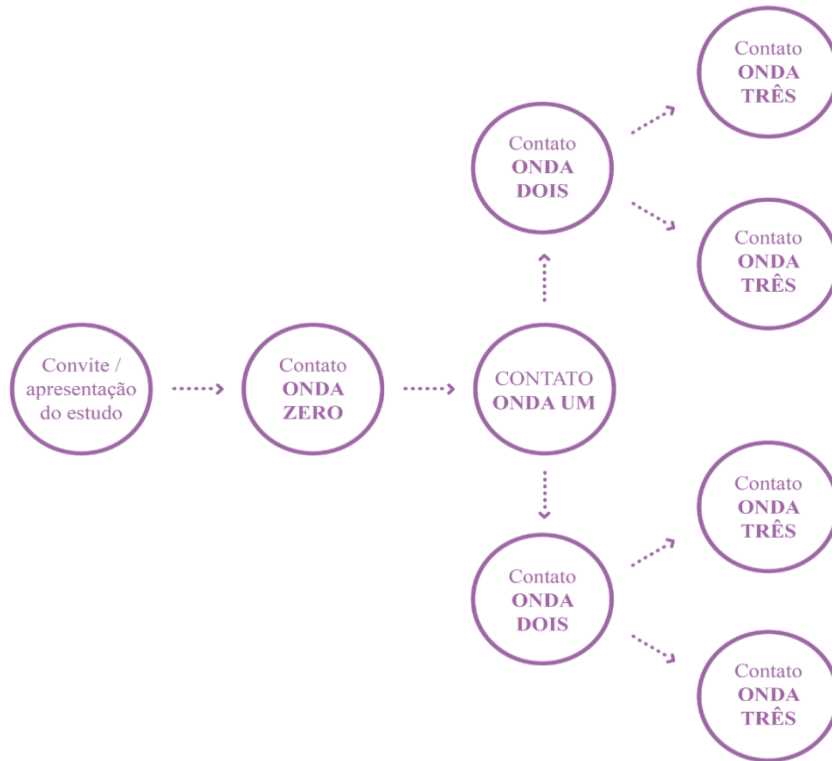
Sendo assim, este estudo tratou-se de uma coleta de informação sobre as vivências de participantes de um grupo social muito específico, que poderiam apresentar resistência para falar sobre um tema tão sensível como esse. Portanto, haviam o envolvimento de sentimentos como raiva, tristeza, angústia, entre outros, em decorrência do bullying sofrido no ambiente escolar, o que tornou estas amostras difíceis de serem encontradas, além da exigência do cumprimento de todos os cuidados éticos que envolvem pesquisas com grupos vulneráveis (referencia). Por essa razão, se fez necessário utilizar-se de novas técnicas de amostragem mais eficazes na busca de participantes que estejam disponíveis a se manifestar sobre o assunto (DEWES, 2013).

Em busca de uma técnica de coleta de amostras que pudesse atender a pesquisa, optou-se por utilizar a amostragem em bola de neve (*snowball sampling*), também conhecido como cadeia de referências, que consiste na utilização de uma rede de amizade dos membros existentes na amostra, ou seja, a rede de amizade (atendendo aos critérios de inclusão para amostragem) é convidada a participar da pesquisa. Nesta técnica o pesquisador elenca pessoas que fazem parte do público-alvo da amostra, as quais, por sua vez, são incumbidas de indicar outras pessoas da sua rede de contatos para fazer parte da amostra, e assim sucessivamente até que se chegue ao número de amostras desejadas (DEWES, 2013).

Levando em consideração a técnica de coleta de dados *snowball sampling*, o processo se organizou da seguinte maneira: a) Onda zero: inicia-se pedindo a cada pessoa diagnosticada com TEA (com o auxílio dos pais ou responsáveis, se necessário), que indique o contato de outro indivíduo que considere ser membro público-alvo desta pesquisa (atendendo aos critérios de inclusão); b) Onda um: formada pelos contatos indicados pelos indivíduos da onda zero que fazem parte do público-alvo e que não fazem parte da onda zero; c) Onda dois: formada pelos contatos indicados pelos indivíduos da onda um que fazem parte do público-alvo e que não fazem parte da onda zero. O processo segue até que o tamanho da amostra atinja o número de participantes desejado, ou então quando uma nova onda não

produz um determinado número de contatos novos. Neste caso, pretende-se atingir o número de cinco casos. A figura 2 demonstra como se organizou a estratégia de coleta:

FIGURA 2 - Estratégia Viral: compartilhamento com a rede de contatos



Fonte: Autora.

Em algumas circunstâncias, no caso desta pesquisa atravessada por um momento pandêmico (onde não foi possível fazer observações na escola nem entrevistas presenciais, e se limitando ao uso das tecnologias para a coleta dos dados), diferentes tipos de fontes poderiam não estar disponíveis. Foi necessário então basear-se nos relatos verbais de três pessoas diferentes, sem outra fonte de corroboração. Para isto, foi necessário verificar se as fontes realmente compreendem três relatos independentes.

Estes participantes foram selecionados por conveniência através da estratégia de *snowball sampling* já apresentada anteriormente.

## 5.3 INSTRUMENTOS

### 5.3.1 *Cartoon Test*

Este instrumento tem o intuito de compreender sobre a percepção de bullying do estudante com TEA. A partir do resultado do teste podemos dar prosseguimento às outras etapas do estudo.

Foi aplicado o *Cartoon Test* desenvolvido por Smith (2018), teste capaz de fornecer informações sobre como está a percepção de bullying, neste caso, dos estudantes com Transtorno do espectro Autista. O estudo está em processo de validação no Brasil à estudantes com TEA, com 14 anos de idade.

O *Cartoon Test* foi desenvolvido por Smith e colaboradores (2002), com o intuito de unificar o significado de bullying, ou seja, para que as situações de bullying fossem entendidas em diferentes países, mesmo que o termo equivalente a bullying fosse outro. Para investigar os significados da variedade de termos, foi elaborado um conjunto de 25 desenhos animados com figuras de palito, representando uma gama de situações sociais entre pares. Estes desenhos animados foram mostrados a 604 estudantes de 8 anos e 641 estudantes de 14 anos, em escolas de 14 países diferentes, que julgaram se vários termos nativos cognatos ao bullying se aplicavam a eles. Foram amostrados termos de 10 idiomas indo-europeus e três idiomas asiáticos. O estudo mostrou que crianças de 8 anos discriminaram principalmente situações de desenho animado não agressivas e agressivas; no entanto, adolescentes de 14 anos discriminaram brigas de bullying físico, e também bullying verbal e exclusão social. Os principais tipos de termos utilizados se dividiram em seis grupos: bullying (de todos os tipos), bullying verbal mais físico, bullying unicamente verbal, exclusão social, agressão unicamente física, e principalmente agressão física.

### 5.3.2 **Ficha de dados sociodemográfico das famílias**

Este instrumento tem o objetivo de coletar dados a respeito da família, como: idade, escolaridade, profissão das mães, diagnóstico do filho, acompanhamentos recebidos, histórico escolar. Este questionário será preenchido pela família, a fim de caracterizar os participantes deste estudo. O questionário encontra-se no Apêndice A.

### 5.3.3 Entrevistas Semiestruturadas

*Roteiro de entrevista sobre as experiências de Bullying vivenciadas por pessoas com TEA– Versão estudante:*

Este instrumento teve o objetivo de investigar (na perspectiva do estudante) as suas experiências vivenciadas, em um primeiro momento, através dos três principais aspectos do bullying (repetição, em que as agressões são sistemáticas; intencionalidade; desequilíbrio/desigualdade de poder entre agressor e vítima) para saber se a sua experiência se trata realmente de bullying. Posteriormente, investigar quais são os tipos de bullying experienciados pelo estudante com TEA, entre agressões diretas: agressão física (bater, empurrar, chutar), agressão verbal (xingamentos e ameaças); e agressões indiretas: (contar histórias, espalhar boatos, persuadindo outros a não brincarem com a pessoa). Aqui, a agressão direta se refere a um cara a cara (confrontação), enquanto a agressão indireta ocorre através de terceiros (é geralmente de natureza verbal). E por último investigar quais são as estratégias de enfrentamento utilizadas pelo estudante para resolver esta situação.

*Roteiro de entrevista sobre as experiências de Bullying vivenciadas por pessoas com TEA– Versão familiar do estudante com TEA:*

Este instrumento teve o objetivo de investigar (na perspectiva do familiar) as experiências vivenciadas pelos estudantes, em um primeiro momento, através dos três principais aspectos do bullying: (repetição, em que as agressões são sistemáticas; intencionalidade; desequilíbrio/desigualdade de poder entre agressor e vítima) para saber se a experiência do estudante se trata realmente de bullying. Posteriormente, investigar quais são os tipos de bullying experienciados pelo estudante com TEA, entre agressões diretas: agressão física (bater, empurrar, chutar), agressão verbal (xingamentos e ameaças); e agressões indiretas: (contar histórias, espalhar boatos, persuadindo outros a não brincarem com a pessoa). Aqui, a agressão direta se refere a um cara a cara (confrontação), enquanto a agressão indireta ocorre através de terceiros (a agressão indireta é geralmente de natureza verbal). E por último investigar quais são as estratégias de enfrentamento utilizadas pelo estudante para resolver esta situação.

*Roteiro de entrevista sobre as experiências de Bullying vivenciadas por pessoas com TEA– Versão amigo/colega/professor do estudante com TEA:*

Este instrumento teve o objetivo de investigar (na perspectiva do amigo/colega/professor) as experiências vivenciadas pelos estudantes, em um primeiro momento, através dos três principais aspectos do bullying: (repetição, em que as agressões são sistemáticas; intencionalidade; e desequilíbrio/desigualdade de poder entre agressor e vítima) para saber se a sua experiência do estudante se trata realmente de bullying. Posteriormente, investigar quais são os tipos de bullying experienciados pelo estudante com TEA, entre agressões diretas: agressão física (bater, empurrar, chutar), agressão verbal (xingamentos e ameaças); e agressões indiretas: (contar histórias, espalhar boatos, persuadindo outros a não brincarem com a pessoa). Aqui, a agressão direta se refere a um cara a cara (confrontação), enquanto a agressão indireta ocorre através de terceiros (a agressão indireta é geralmente de natureza verbal). E por último investigar quais são as estratégias de enfrentamento utilizadas pelo estudante para resolver esta situação.

#### 5.4 PROCEDIMENTOS E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O contato com os participantes foi realizado através de Redes Sociais Virtuais – RSV. a escolha desta estratégia deu-se devido às circunstâncias ocasionadas pela pandemia mundial do COVID- 19, que ressignificam o modo de fazer pesquisa e nos impõem a busca por novas estratégias por conta do isolamento do convívio social. Deste modo, as RSV ganham espaço na pesquisa por facilitar as trocas e obtenção de informações entre as pessoas. No caso desta pesquisa, foi utilizado o WhatsApp para o contato inicial, para a divulgação em grupos visando captar interessados em participar da pesquisa e para trocas de mensagens rápidas; já o Instagram, será utilizado para divulgar a pesquisa e para captar interessados em participar da pesquisa; o Facebook, por sua vez, será utilizado para a criação de um grupo com participantes e interessados na temática, com o objetivo de publicar conteúdos e enquetes.

Neste sentido, canais para estudos científicos e empíricos foram utilizados e serviram como meio para coleta de dados, para divulgação de resultados e até mesmo como termômetro de receptividade de temas, uma vez que é possível coletar dados divulgados na rede, observar comportamentos sociais, estabelecer diálogos com os

membros da amostra e estabelecer contatos individuais com entrevistados. A força inexorável da internet e das novas mídias fomenta transformações no comportamento humano e conseqüentemente social, o que demanda mudanças metodológicas e nas abordagens das amostras (QUALMAN, 2011). Deste modo, a pesquisa contará com seis momentos:

- Em um primeiro momento foi verificado o aceite do participante ou a recusa em participar do presente estudo.

- Em um segundo momento, foi agendada uma conversa breve sobre o estudo com os pais do estudante com TEA (através de videochamada), para explicar como se dará a pesquisa e, em caso de aceite, serão assinados os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE; Termo de assentimento ao estudante com TEA e ao irmão.

- Em seguida, foi preenchida a Ficha de dados sociodemográficos das famílias (EdEA, 2012) aos responsáveis. Além disso, será solicitado ao participante que indique um amigo/colega/professor, bem como outro estudante com TEA que possa vir a ser um possível participante da pesquisa.

- Em um quarto momento, foi realizado o contato com o amigo/colega/professor, para o envio do TCLE e Termo de assentimento para amigo ou colega.

- Em um quinto momento, previamente ao agendamento das entrevistas, foi necessário que os participantes respondam algumas questões para averiguar se as experiências descritas são, de fato, experiências de bullying conforme a definição de bullying (apêndice B).

- Em seguida, ao estudante com TEA foi apresentado o Cartoon Test em formato de Powerpoint para verificar o seu entendimento sobre situações de Bullying e não bullying (apêndice F). Estas averiguações iniciais também aconteceram via videochamadas.

- Em um sexto momento foram marcadas as entrevistas com cada participante para a aplicação dos roteiros de entrevistas (apêndices C, D, E) as entrevistas foram feitas através de videochamada gravada.

O convite e a divulgação da pesquisa foram enviados por meio de e-mail, facebook, whatsapp ou instagram, visando a captação de interessados na pesquisa. Utilizando-se de uma estratégia viral solicitando que a mensagem seja repassada/compartilhada à sua rede de contatos. De acordo com Qualman (2011, p.50, apud COSTA, 2018, p.21) o uso do termo viral neste caso é positivo, "o que ocorre é que



se um determinado anúncio alcança um usuário suscetível, ou seja, interessado em seu conteúdo e disposto a lê-lo, esse usuário se 'infectar' e torna-se um vetor de determinada marca ou produto ao compartilhar o que leu com outras pessoas suscetíveis, 'infectando-as' também”.

Durante a realização desta pesquisa era possível que ocorressem os seguintes riscos: sofrer algum desconforto por lembrar situações de bullying vivenciadas ou sofridas pelos participantes. Havendo qualquer desconforto ou consequência causada pela realização da pesquisa, o pesquisador compromete-se a auxiliar no encaminhamento a atendimento adequado à demanda do participante.

No que diz respeito aos procedimentos e considerações éticas, a pesquisadora estará comprometida com a privacidade e confidencialidade dos dados utilizados, preservando a identidade dos participantes do estudo, assegurando anonimato e o direito de participação espontânea e de desistência por parte dos mesmos, em qualquer momento da pesquisa.

O estudo em questão parte do pressuposto de que o pesquisador tem o compromisso ético com os participantes envolvidos na pesquisa, sendo assegurado a eles o acesso aos resultados assim que esta estiver concluída. Ressalta-se que o projeto atenderá integralmente à Resolução nº466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que regulamenta a pesquisa com seres humanos, assim como à resolução nº016/2000 de 20 de dezembro de 2000, do Conselho Federal de Psicologia. A resolução do CNS parte do pressuposto de que o pesquisador tem o compromisso ético com os participantes envolvidos na pesquisa e que este deve ponderar entre riscos e benefícios individuais ou coletivos comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de riscos e danos (BRASIL, 2012).

A entrevista com os participantes foi realizada através de videochamada gravada para fins acadêmicos. Este procedimento teve o objetivo de oferecer um espaço de fala individualizado para cada entrevistado.

## 5.5 ANÁLISE DOS DADOS

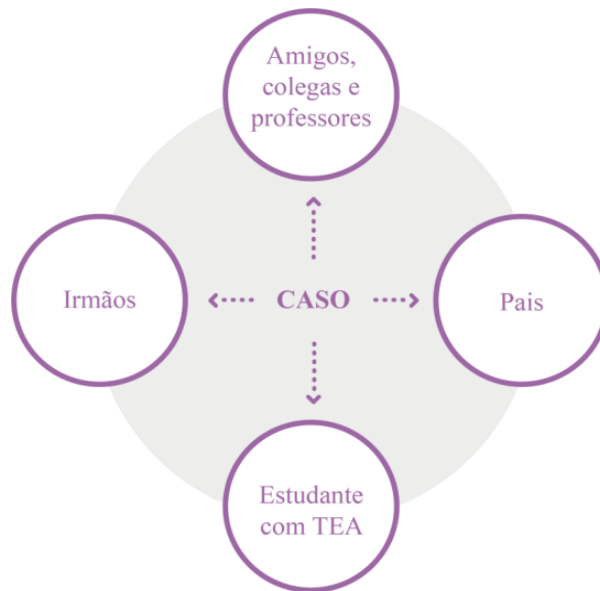
Cada caso foi analisado individualmente, através da triangulação dos dados. Há 4 tipos de triangulação de dados, sendo eles: 1) de fontes de dados (triangulação de dados); 2) entre avaliadores diferentes (triangulação de pesquisadores); 3) de

perspectivas sobre o mesmo conjunto de dados (triangulação da teoria); 4) de métodos (triangulação metodológica). Para fins deste estudo, será utilizada a triangulação de fonte de dados. Conforme Yin (2001), para essa forma de triangulação é preciso coletar informações de várias fontes, mas tendo em vista a corroboração do mesmo fato ou fenômeno, no caso deste estudo, os casos de *bullying* escolar de pessoas com autismo.

Com a triangulação, você também pode se dedicar ao problema em potencial da validade do constructo, uma vez que várias fontes de evidências fornecem essencialmente várias avaliações do mesmo fenômeno. Não surpreendentemente, uma análise dos métodos utilizados pelo estudo de caso descobriu que aqueles estudos de caso que utilizam várias fontes de evidências foram mais bem-avaliados, em termos de sua qualidade total, do que aqueles que contaram apenas com uma única fonte de informações (YIN, 2001, p.121).

Dentre as formas de realizar a triangulação de fontes, será adotado o modelo de Convergência de Várias Fontes de Dados (YIN, 2001). No caso, serão coletados relatos verbais através das videochamadas de quatro fontes: 1) pessoa com TEA; 2) pais; 3) irmãos; 4) amigos/colegas ou professores. As entrevistas seguirão o mesmo formato de investigação, buscando obter informações similares das diversas fontes sobre a experiência de *bullying* sofrida pela pessoa com autismo. O modelo de Convergência de Várias Fontes de Dados será utilizado para integrar as informações dos relatos e aprofundar o entendimento dos casos. Posteriormente, os casos serão analisados em relação às suas aproximações e divergências quanto às experiências de *bullying*. A figura 3 ilustra a organização da triangulação por casos:

FIGURA 3 - Triangulação dos casos



Fonte: Autora.

As videochamadas foram gravadas e transcritas. A análise e discussão desses dados se deram por meio da análise de conteúdo baseada em Bardin (2011), utilizando a técnica de análise categorial “[...] desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos [...] a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples”.

Esta fase compreendeu a análise e a discussão dos dados coletados para que então se possa responder a problemática de pesquisa: **como ocorrem as situações de bullying vivenciadas por pessoas com TEA na escola?**

Este estudo contou com os relatos verbais de quatro fontes: estudante com TEA, familiar (pai, mãe) e irmão do estudante com TEA, em coabitação com o mesmo e colega/amigo próximo ou professor do estudante com TEA.

Em um primeiro momento foi averiguado junto ao primeiro contato com os familiares se as experiências descritas eram, de fato, experiências de *Bullying*, ou seja, se atendiam aos três critérios fundamentais: **repetição** (as agressões são sistemáticas), **intencionalidade** e **desequilíbrio/desigualdade de poder entre agressor e vítima**, a qual não consegue se defender (OLWEUS, 1993; SMITH, 2014). Os questionários sobre a experiência de Bullying encontram-se no apêndice C.

No segundo momento foi verificado em que forma de *bullying* as experiências se encaixam – já que o *bullying* pode ser praticado de forma direta ou indireta. No primeiro caso, incluem-se agressões físicas (chutar, empurrar, bater, dar pontapés, roubar, danificar pertences) e verbais (xingar, ameaçar, insultar, humilhar, intimidar, discriminar); no segundo caso, a exclusão social, o comportamento de espalhar rumores e fofocas e o *cyberbullying* (OLWEUS, 1993; SMITH, 2014).

- Forma direta:
- Agressão física (o que fizeram exatamente com o aluno com TEA?)
- Agressões verbais
- Forma indireta
- Exclusão social
- Rumores e fofocas (denegrir)
- *Cyberbullying*

Aos estudantes com TEA foi aplicado o *Cartoon Test* para saber das percepções destes indivíduos sobre situações de *bullying* e não-*bullying*.

Os dados sobre as experiências e estratégias de *bullying* escolar com estudantes autistas serão analisados conjuntamente a partir das entrevistas com os pais, irmãos, colegas, amigos ou professores (e dos próprios estudantes com autismo). O objetivo será triangular as categorias de análise a partir dos dados dos quatro participantes a respeito dos mesmos temas. Triangular estes dados significará olhar para o mesmo fenômeno (*bullying* escolar) a partir de mais de uma fonte de dados. Informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa deste estudo. Esse procedimento, limita os vieses pessoais e metodológicos e aumenta a generalização de um estudo (DECROP, 2004).

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados serão apresentados inicialmente pela caracterização dos participantes, seguido pela análise das categorias de *bullying*. Por fim será apresentado a percepção de *bullying* desses estudantes.

### 6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Todos os participantes atenderam aos critérios para constatação de *bullying*, conforme respostas ao roteiro que consta no Apêndice B.

Quanto ao **caso 1**, a mãe relatou que a experiência ocorreu com a frequência: c) várias vezes por semana, conforme a mãe, o perpetrador teve a intenção de rir da vítima. Quanto ao critério de desigualdade: a) O perpetrador era mais forte do que a vítima, e: d) O perpetrador é mais velho do que a vítima.

Já o **Caso 2**, a mãe relatou que a experiência ocorria com a frequência: c) várias vezes por semana, conforme a mãe, o perpetrador teve a intenção de c) rir da vítima. Quanto ao critério de desigualdade a) O perpetrador era mais forte do que a vítima, c) O perpetrador tem mais amigos do que a vítima, e d) O perpetrador é mais velho do que a vítima.

No **caso 3**, a mãe diz que as experiências de *bullying* ocorriam b) semanalmente, e a intenção do perpetrador era d) rir da vítima, a desigualdade entre a vítima e o perpetrador eram: b) O perpetrador era popular na escola; c) O perpetrador tinha mais amigos do que a vítima.

Por fim no **caso 4**, a mãe relatou que a experiência ocorria com a frequência: c) várias vezes por semana, conforme a mãe, o perpetrador teve a intenção de: a) ferir fisicamente; b) ferir moralmente; c) rir da vítima. Quanto ao critério de desigualdade: a) O perpetrador era mais forte do que a vítima.

Dos critérios tomados para a seleção dos participantes, nem todos os casos atenderam ao proposto inicialmente. Dos quatro casos, o primeiro (C1) e o último (C4) foram os únicos composto pelos 4 participantes pretendidos (Estudante, Mãe, Irmão e Professor). Os casos (C2) e (C3) foram compostos pelo estudante, sua mãe e o professor, considerando que a os filhos com TEA eram filhos únicos, não havia irmãos para participar do estudo. Assim sendo, a Tabela 1 apresenta os casos com as

informações sociodemográficas de cada participante, seguido por uma caracterização descritiva de cada família e participante.

TABELA 1 - Informações Sociodemográficas dos participantes

	Participantes	Ano em que ocorreu bullying	sexo	idade
Caso 1	E1	Entre 4º a 6º ano	masculino	16 anos
	M1	Entre 4º a 6º ano	feminino	42 anos.
	I1	6º ou 7º ano	feminino	25 anos.
	P1	8º ano	feminino	38 anos
Caso 2	E2	Desde os 5, 6 (1º ano do ensino fundamental)	masculino	17 anos
	M2	Desde os 6 anos	feminino	49 anos
	P2	12, 13 anos”, 6º e 7º ano, tempo que esta professora acompanhou o estudante na escola.	feminino	45 anos
Caso 3	E3	2021	masculino	
	M3	desde o 1º ano	feminino	58 anos
	P3	6º e 7º ano, com 13 anos, época que a professora começou a acompanhar o aluno.	feminino	24 anos
Caso 4	E4	12 anos	feminino	16 anos.
	M4	5º ano, 12 anos	feminino	45 anos
	I4	5º ano, 12 anos	masculino	21 anos
	P4		feminino	43 anos

Legenda: E1=Estudante1; M1= Mãe1; I1=Irmão1; P1=Professor1

Fonte: a autora.

A família do **Caso 1** é formada por pai (49 anos), mãe (42 anos), moram juntos a 25 anos, e três filhos, sendo a mais nova (9 anos) matriculada no quarto ano do ensino fundamental, o filho do meio com TEA (16 anos) matriculado no 1º ano do ensino médio, os dois irmãos em idade escolar não estão matriculados na mesma escola. A terceira filha, mais velha (25 anos) completou o ensino médio. Todos

residem na mesma casa e no estado do Rio Grande do Sul. O pai é operador de máquinas pesadas, mas está desempregado no momento. A mãe concluiu o ensino fundamental e não tem uma ocupação laboral formal, dedicando-se exclusivamente aos cuidados dos filhos. A filha mais velha tem emprego fixo no administrativo de uma empresa e passa a maior parte do tempo fora de casa trabalhando, por isso ela relata a dificuldade em dar maiores detalhes sobre as situações de bullying vivenciadas pelo irmão na escola. *“ai não lembro porque faz muito tempo que aconteceu e eu acabo ficando mais no meu canto, então quando acontecem coisas como essa que aconteceu a mãe compartilha meio que por cima sabe, a gente não tem um contato direto, então eu nem lembro. Até quando tu me chamou eu fiquei tentando recordar assim quando aconteceu esse episódio, porque eu sou a mais desligada da família digamos assim.”* (I1).

Observa-se que a mãe é a principal cuidadora, sendo responsável por cuidar transporte, higiene, dever de casa transporte, deveres de casa, atividades/brincadeiras, coloca para dormir/acorda, medicação, proteção contra conversa/orientação, exames médicos/avaliações, levar a escola e instrução/educação, somente levar a escola que ela terceiriza pagando uma vã escolar.

O estudante com TEA tem 16 anos e frequenta o 1º ano do ensino médio em uma escola comum pública em ensino remoto, está matriculado nesta escola há um ano, ficou sem frequentar a escola um longo período por conta da pandemia mas retornou a pouco tempo mantendo uma frequência de três vezes por semana, permanecendo das 13h e 20 min até as 16 h. Quanto às habilidades de comunicação, o estudante consegue falar, expressar desejos, entender instruções. Quanto a sua autonomia veste-se sozinho, faz a higiene sozinho e alimenta-se sozinho. Não manifesta agressividade, mas manifesta agitação, comportamentos repetitivos/rituais. Conforme a mãe, suas principais habilidades são desenho e sabe tudo sobre caminhões e dificuldades interagir com os outros, dificuldades quando troca de rotina, dificuldade com sons altos. Atualmente faz acompanhamento com psicólogo, neurologista e psiquiatra os quais faz acompanhamento desde seus 5 anos de idade.

A professora 38 anos, formada há 16 anos em Licenciatura Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria, atua na área desde então. Acompanhou o estudante com TEA desde o primeiro ano do ensino fundamental em atendimentos educacionais especializados “eu sou da educação especial, faço atendimento



educacional especializado, mas como eu acompanhei praticamente todo o percurso do [E1], do 1º ao 9º ano né, eu conheço bem as situações assim” (P1). Segundo essa professora, ele sempre teve a mesma turma do 1º ao 9º ano e fala de suas particularidades “desse o 1º ano, sempre a mesma turma, porque o [E1] além de ser da educação especial tem algumas peculiaridades que a gente tem que relevar na aprendizagem, questão de aprovação, [E1] tem uma boa resposta oral dos conteúdos, pelo menos no ensino fundamental né, ele tinha um déficit na matemática, geografia e inglês. Mas a geografia era mais questão assim da metodologia do professor, então ele conseguiu acompanhar sempre a mesma turma.” (P1).

A escola que o estudante do caso 1 frequentava durante as ocorrências de bullying se trata de uma escola municipal de ensino fundamental no interior do estado do Rio Grande do Sul. Nesta escola o estudante tinha acesso a Atendimento Educacional Especializado uma vez por semana.

A família do **Caso 2** é formada por pai (48 anos), mãe (49 anos), os quais são divorciados e tem somente o filho com TEA (17 anos). Segundo a mãe o pai é professor e tem uma carga horária semanal de 40 horas. Todos residem no estado do Rio Grande do Sul. A mãe tem ensino técnico, exercendo a profissão de técnica de enfermagem, tendo uma jornada semanal de 40 horas.

Levando em consideração o divórcio todos cuidados do filho com TEA ficam a cargo da mãe, sendo responsável por cuidar do transporte, higiene, dever de casa transporte, deveres de casa, atividades/brincadeiras, coloca para dormir/acorda, medicação, proteção contra conversa/orientação, exames médicos/avaliações, levar a escola e instrução/educação. Conforme a mãe, mesmo que o pai queira participar, o filho com TEA tem a mãe como referência e não permite que outra pessoa o ajude.

O estudante com TEA tem 16 anos e está matriculado no 3º ano do ensino médio em uma escola comum pública em ensino remoto, está matriculado nesta escola há três anos, mas não tem frequentado a escola durante o período pandêmico. Quanto às habilidades de comunicação, o estudante consegue falar, expressar desejos, entender instruções. Quanto a sua autonomia veste-se sozinho, faz a higiene sozinho e alimenta-se sozinho. Não manifesta agressividade, mas manifesta agitação, comportamentos repetitivos/rituais. Conforme a mãe, suas principais habilidades são de memória, pois lembra de fatos e datas com perfeição, suas dificuldades constem em estabelecer diálogos consistentes e duradouros quando o assunto não é do seu interesse e tem dificuldades em seguir regras e limites (inflexível). O estudante

também faz acompanhamento com Neurologista e Psicólogo desde os seus 6 anos de idade.

A professora 45 anos, formada há 22 anos em Licenciatura Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria, atua na área desde então. Acompanhou o estudante com TEA durante um pouco mais que dois anos, 7º, 8º e 9º ano na escola anterior, onde houve situações de *bullying* acompanhadas por ela.

A professora conta que o estudante TEA foi estudar em uma escola privada onde sofreu *bullying* também e depois de dois anos retornou à escola onde ela atuava, assim ela descreve o processo *“e aí foi um processo difícil porque eu estava chegando na escola ele nunca tinha tido um educador especial, os professores eles não tinham conhecimento nunca tinha tido um aluno autista pelo menos não diagnosticado”* (P2), *“quando ele chegou na escola ele chegou com atraso de conteúdo de aprendizagem bem significativa então os cadernos eram bagunçado ele não conseguia acompanhar ele não queria copiar, [...] como alguns professores já conheciam o [E2] dos anos anteriores, achavam que era por não querer fazer [...] ele não conseguia se relacionar com os colegas e os colegas não conseguiam se relacionar com ele”* (P2).

A escola que o estudante do caso 2 frequentava durante as ocorrências de *bullying* se trata de uma escola municipal de ensino fundamental no interior do estado do Rio Grande do Sul. Nesta escola o estudante tinha acesso a Atendimento Educacional Especializado uma vez por semana. Porém o estudante também relata ocorrência de *bullying* em outra escola anterior, esta em específico era privada, foi necessário que o estudante se retirasse da escola pelas agressões frequentes que enfrentava lá.

A família do **Caso 3** é formada por pai (62 anos), mãe (58 anos), os pais são divorciados, sendo seu único filho o menino com TEA (15 anos). O pai reside em outra cidade, é aposentado. Todos residem no estado do Rio Grande do Sul. A mãe concluiu o ensino médio e tem um estabelecimento comercial pelo período integral, o filho acaba ficando com a sua “baba”. Vale destacar que a mãe se sentiu incomodada com os questionamentos sociodemográficos, o que não nos permite ter mais informações deste caso.

A mãe é a baba acabam por dividir as tarefas durante o dia a babá ajuda nas atividades mais básicas sendo responsável por cuidar da higiene, dever de casa transporte e a mãe é a principal cuidadora que na maior parte das vezes cuida do

transporte, atividades/brincadeiras, coloca para dormir/acorda, exames médicos/avaliações, levar a escola e instrução/educação.

O estudante com TEA tem 15 anos e está frequentando o 9º ano do ensino fundamental, está matriculado nesta escola há 4 anos. Quanto às habilidades de comunicação, o estudante consegue falar, expressar desejos, entender instruções. Quanto a sua autonomia veste-se sozinho, faz a higiene sozinho e alimenta-se sozinho. Não manifesta agressividade, mas manifesta agitação, comportamentos repetitivos/rituais. Mantem atendimento desde os dois anos com psicóloga.

A professora 24 anos, formada há 4 anos em Licenciatura Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria, atua na área desde então. Acompanhou o estudante com TEA durante dois anos, 6º e 7º ano, período no qual ocorreram as situações de *bullying* praticadas contra o estudante acompanhadas por ela.

A professora dá alguns detalhes sobre o estudante TEA na escola “*entrou na escola no 6º ano que foi meu primeiro ano também trabalhando na escola*” (P3), “*ele sempre foi bem independente [...] não queria o auxílio da monitoria porque ele queria fazer tudo sozinho*” (P3).

A escola que o estudante do caso 3 frequentava durante as ocorrências de *bullying* se trata de uma escola de ensino fundamental privada no interior do estado do Rio Grande do Sul. Nesta escola o estudante tinha acesso a Atendimento Educacional Especializado uma vez por semana.

A família do **Caso 4** é formada por pai (49 anos), mãe (45 anos), tem dois filhos, a filha mais nova TEA (16 anos) e o filho mais velho (21 anos). Todos residem no estado do Rio de Janeiro. A mãe é graduada em Pedagogia, mas não atua na área, somente faz estágio para uma pós-graduação uma vez por semana, então passa a maior parte do tempo com a filha. O pai é formado em arquitetura da informação e trabalha 8 horas diárias na área. O filho mais velho é formado em Estatística e estagia na área.

A mãe relata que todos, pai, mãe e irmão (o irmão ficando com os cuidados mais básicos quando os pais não podem) participam e ajudam igualmente no cuidado com a menina com TEA, sendo assim todos são responsáveis por cuidar do transporte, higiene, dever de casa transporte, deveres de casa, atividades/brincadeiras, coloca para dormir/acorda, medicação, proteção contra conversa/orientação, exames médicos/avaliações, levar a escola e instrução/educação.

A estudante com TEA tem 15 anos e parou de estudar no 6º ano do ensino, a família morava no Espírito Santo onde ela sofreu as situações de bullying, com isso a decisão foi mudar de cidade, atualmente a família mora no Rio de Janeiro e desde a mudança a filha com TEA não retornou a frequentar a escola por conta da pandemia e por aconselhamento médico psiquiatra, pois tentou suicídio três vezes por conta das situações de bullying que vivenciou, segundo a mãe por esse motivo a família não buscou matricular ela em nenhuma escola ainda. Desse modo, a estudante faz acompanhamento com psicólogo desde os 3 anos de idade e com psiquiatra desde 2017.

Quanto às habilidades de comunicação, o estudante consegue falar, expressar desejos, entender instruções. Quanto a sua autonomia veste-se sozinho, não faz a higiene sozinho perfeitamente as vezes necessita de auxílio e alimenta-se sozinho. Não manifesta agressividade (muito raro), mas manifesta agitação, comportamentos repetitivos/rituais. Conforme a mãe, suas principais habilidades: criativa artística e musical e tem dificuldades de fala e se frustra facilmente.

A professora 43 anos, formada há 19 anos em Licenciatura História e fez especializações na área da Educação Especial, concluiu a Pedagogia em 2012, mas trabalha em Sala de Recursos desde 2011, reside no estado do Espírito Santo. Acompanhou a estudante com TEA em uma escola pública no Espírito Santo e acompanhou as situações de *bullying* vivenciadas pela estudante com TEA. Sendo assim, a professora relata a situação da estudante na escola durante o pouco tempo que ela acompanhou a estudante *“foi o último ano dela nessa escola [...], foi em 2018 [...] ela saiu antes ela não concluiu [...] nos últimos meses ela também não foi mais para escola justamente por conta de algumas situações que estava acontecendo ela não estava se sentindo bem teve algumas crises e tal, ela deixou de ir para escola também então foram alguns meses né e foram meses que eu considero que foram até produtivos me coloquei à disposição”* (P3).

A escola que a estudante do caso 4 frequentava durante as ocorrências de bullying se trata de uma escola municipal de ensino fundamental no interior do Espírito Santo. Nesta escola a estudante tinha acesso a Atendimento Educacional Especializado uma vez por semana. Atualmente, devido a mudança de estado para o Rio de Janeiro, a pandemia do Covid-19 e as agressões sofridas na antiga escola a estudante não se matriculou em nenhuma escola por decisão médica em conjunto com a família.

## 6.2 ANÁLISE DAS CATEGORIAS DE BULLYING

A Tabela 2 foi construída a partir das análises de conteúdo, apresentando as categorias das experiências de *bullying* com suas definições. Uma tabela mais completa, contendo as falas correspondentes aos diferentes participantes pode ser encontrada no apêndice J. Em seguida as categorias serão apresentadas descritivamente junto com recortes de relatos dos participantes.

TABELA 2 - Categorias das experiências de bullying

<b>Categorias</b>	<b>Definição da categoria</b>
<b>Tipo de Bullying</b>	Agressões diretas: agressão física (bater, empurrar, chutar), agressão verbal (xingamentos e ameaças); e agressões indiretas: exclusão social, o comportamento de espalhar rumores e fofocas e o <i>cyberbullying</i> .
<b>Características do perpetrador</b>	Quem era, dados sobre o agressor, idade características, entre outras
<b>Contexto do bullying</b>	Onde ocorreu, em que momentos na escola, o que estava acontecendo no momento que justifique o bullying ali.
<b>Comportamentos do Bullying</b>	Descrição dos comportamentos que caracterizaram o bullying, como era perpetrado.
<b>Motivação para o Bullying</b>	Razões pelas quais o estudante que pode ter sofrido bullying, conforme os informantes.
<b>Consequências do Bullying</b>	descrição do impacto biopsicossocial resultante diretamente do bullying experienciado.
<b>Encerramento</b>	Como foram encerrados os eventos de bullying.

Fonte: a autora

### 6.2.1 Tipos de Bullying

Esta categoria inclui os tipos de *bullying* perpetrados aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

O estudante do **Caso 1** relata ter sofrido *bullying* direto através de ofensas reiteradas pelo perpetrador: “*Ele debochava, falava mal*” (E1), o que é afirmado também por sua mãe: “*xingava ele*” (M1) e por sua irmã e professora: “*mas é a questão verbal mesmo*” (I1).

Além disso, a mãe do estudante relata um episódio onde duas colegas tiram fotos do aluno beijando e abraçando outra estudante: “*duas colegas dele faziam cartinha pra ele se passando por outra menina, a outra menina tem síndrome de Down [...] tavam com a câmera na frente dele. Daí elas mandavam [...] dava beijinho e abraço, e elas ficavam mandando o meu filho abraçar [...] daí tiravam foto. Destaca-se que a mãe ficou sabendo do ocorrido pelo próprio estudante por que ele chegou certa vez em casa relatando à mãe que estava com medo de aparecer na internet: “ele contou que as gurias mandaram ele abraçar [a menina e a menina] beijar ele e tiraram foto e iam largar a foto na internet.”* Mas, ainda conforme a mãe, o caso se resolveu antes que a foto do aluno compartilhada na internet, “*aí a diretora chamou as meninas e fez elas apagarem as fotos na minha frente*”.

Sendo assim, vale destacar que este episódio não se configurou como *Cyberbullying*, pois não atende ao critério de repetição. Segundo Smith (2014), para que a agressão seja considerada *bullying* precisa haver repetição, além da intencionalidade e desequilíbrio/desigualdade de poder entre agressor e vítima.

Contudo, é importante discutir sobre este episódio que aconteceu depois que o aluno já vinha sofrendo outros tipos de *bullying* há algum tempo, o que preparou a mãe para agir rápido e impedir que estas situações se perpetuassem. I1 e P1 não comentaram sobre esta ocorrência. Esse relato chama a atenção não somente para o fato de que as situações de *bullying* são reveladas por outros que não o próprio aluno com autismo, por suas dificuldades sociais ou de comunicação, mas identificar tais situações também parecem depender de uma atenção especial dos outros, nesse caso a mãe, para compreender que pode estar ocorrendo uma situação de *bullying* com o filho. Isso por que os relatos do filho podem se mostrar evasivos e pouco reveladores de uma situação de *bullying*, dependendo mais da interpretação da mãe.

No **Caso 2**, o estudante parece ter sofrido *bullying* do tipo direto, configurado por agressões físicas “*as vezes até foram físicos mesmo, já me bateram*” (E2), mas o estudante não dá maiores detalhes sobre as agressões e M2 e P2 não confirmam as agressões físicas em nenhum relato, o que faz parecer que o estudante pode não ter reportado as agressões a nenhum adulto.

O estudante também relata ter sofrido fortes agressões verbais “*falaram mal de mim*”, cujo conteúdo das agressões fazem o estudante se mostrar bastante impactado “*ninguém aqui gosta de ti ninguém no mundo gosta de ti nem a tua família [...] te ama, tu nasceu para ser odiado se deus te criou, ele criou um erro, tu é um erro de deus ninguém te quer*” (E2). As agressões verbais também foram confirmadas por M2 e P2. Cabe aqui destacar que, durante a entrevista o aluno mostrou-se ansioso com esse conteúdo e chorou, por isso foi consolado pela mãe e acalmado pela entrevistadora, que questionou se ele pretendia seguir com a entrevista, ao que ele consentiu.

Ainda, é possível perceber que embora o estudante não relate explicitamente que foi excluído socialmente na escola, sua mãe deixa isso mais claro: “*ele não se sentia incluído na turma*” (M1), “*teve professoras que relataram que ele acaba ficando sentado sozinho na hora do recreio*” (M1), “*toda vez que se fosse fazer trabalho em grupo ele nunca era escolhido*” (M1). Novamente, parece que aqui o aluno pode não estar percebendo a ocorrência de *bullying* do subtipo exclusão social, de forma recorrente, sendo esta situação confirmada apenas por outros relatos, com da mãe e professores

Sua professora reitera que “*ele não conseguia fazer amigos*”, “*ele vinha para mim, era uma queixa né, ninguém falou com ele, que fizeram um grupo e não chamaram ele*”. Desse modo, é possível afirmar que E2 sofreu exclusão social cotidianamente na escola. É possível perceber que O *bullying* só vem à tona pelo relato de outros e não pelo estudante, o que urge com que as escolas providenciem acompanhantes que acompanhem o estudante com autismo para alertar quando essas situações podem estar ocorrendo, já que ele tem dificuldades em perceber o *bullying*.

Além disso, a mãe do estudante relata situações de *cyberbullying* vivenciadas pelo estudante, um deles há alguns anos atrás (período não especificado) onde colegas de escola o filmaram dançando e postaram o vídeo na internet: “*ele tava fazendo uma dancinha filmaram ele dançando e largaram isso no Instagram*” (M1), estudante não fez menção a esta situação de *bullying*. Em outro relato essa mãe

explica que o estudante foi excluído do grupo de WhatsApp criado pela turma: “*ele chegou a ser excluído da turma dos alunos quando eles iniciaram as aulas pelo [google meet] tinha o grupo da turma e ele foi excluído*”. Esta situação ocorreu no presente ano, no ensino médio, quando o estudante estava em aulas remotas. Nem o aluno, nem seu professor relataram situações de *Cyberbullying*.

No **Caso 3** o aluno sofreu *bullying* do tipo direto, com agressões verbais, apelidos humilhantes, exclusão social e *cyberbullying*. Todos os entrevistados (estudante, mãe e professor) afirmaram que houve agressões verbais, mas somente sua professora fala com mais profundidade sobre os detalhes das agressões verbais: “*os colegas começaram a apelidar ele assim, que ele era sujo, que ele era não sei o que né*” (P3). Segundo ela, os apelidos surgiam pelo fato do estudante ter hábitos de higiene inadequados e involuntários como: colocar a mão dentro da calça e o dedo no nariz em público. O que conseqüentemente resultou em exclusão social “*ele não tinha mais amigos pra ficar no recreio, as crianças não queriam ficar perto dele por questões de higiene, não queriam pegar na mão dele [...] as crianças não queriam mais dividir o lanche*” (P3).

Relatos do estudante mostram claramente uma situação de exclusão social: “*eu fui assim meio excluído do trabalho*” (E3), “*todos na verdade eles são legais comigo, mas exclui.*” (E3).

O estudante também relata que sofreu *Cyberbullying* em aula, pois durante o período pandêmico os estudantes fizeram uso de ferramentas virtuais como as salas de aula virtuais, que foi o ambiente em que E3 sofre uma situação de *bullying*: “*quando a gente tava online no teams [plataforma de comunicação da Microsoft] o menino lá ele fez bullying comigo também ele me colocando de participante no teams [...] ele começou não parava de me transformar em participante e aí eu ficava chateado com isso*”. Segundo o aluno entrevistado, quando um integrante da plataforma de comunicação *teams* é colocado como “participante” o integrante fica impossibilitado de fazer diversas interações durante a aula, como ele mesmo relata: “*é quando fica sem fazer nada sabe? tu não pode apresentar, compartilhar a tela, não pode tirar as pessoas, nem mutar alguém*”. Segundo seu relato, ele estava “*fazendo coisa errada*” (E3), os quais ele não especificou, no *teams* e o colega o castigou tornando-o “participante”, mesmo que o estudante tivesse percebido seu erro e pedido desculpas o colega não deixou de excluí-lo. Como podemos perceber a utilização de novas



tecnologias nas escolas pode favorecer o surgimento do *cyberbullying*, pois neste período a comunicação virtual é a mais utilizada pelos estudantes.

No dia da entrevista com a mãe houve uma ocorrência de *bullying* na aula de Educação Física com o estudante TEA, onde um colega o enganou trocando sua bola de vôlei por uma bola de futebol, que não era adequada para o jogo de vôlei o que impossibilitou que o jogo continuasse. Esta ocorrência de *bullying* acaba por resultar em uma disputa que causou danos corporais à vítima, o que pode ser considerado como uma agressão física, mas não um caso de *bullying* pois não atende o critério de repetição. A mãe confirma o caráter ocasional desse evento: “*hoje foi um caso atípico né, [...] porque o colega empurrou ele em cima de um arbusto nas roseiras chegou todo arranhado mas é porque estavam disputando a bola*” (M3).

Neste mesmo caso, a mãe do aluno também relata que percebeu que o estudante sofria *cyberbullying*: “quando era online às vezes, na própria aula a gente já percebia, porque eles entravam antes de começar, o professor não tava ainda, aí eles ficavam entre eles”, no entanto não dá mais detalhes específicos das situações de *cyberbullying* vivenciadas pelo estudante. O professor do aluno não relatou nenhuma ocorrência de *cyberbullying*.

No **Caso 4** observou-se a ocorrência do *bullying* do tipo direto e indireto, com agressões verbais (apelidos humilhantes) agressões físicas (socos e mordidas) além de exclusão social. Sendo assim, a estudante e a mãe afirmam que houve agressão física, já ao passo que o irmão e a professora não relataram conhecimento das agressões mencionadas. A estudante menciona que sofreu socos e mordidas: “*me machucavam [...] me batia, tudo no corpo, até teve uma vez que eu tive uma briga com ela, ela me mordeu*” (E4). Segundo a mãe, as agressões ocorriam por que sua filha “*queria abraçar os agressores*” por acreditar que eles necessitavam de carinho mas, quando a estudante abraçava os colegas acabava sendo agredida, o que a deixava muito triste: “*ela [estudante] entendia que o problema deles era falta de abraço, então ela ia lá, acolhê-los porque eles precisavam era de carinho não era de nada mais porque ela via as pessoas brigando com eles de volta e ela achava que não era assim então ela começou a querer abraça-los e aí ela foi agredida.*”(M4), o que para a estudante foi muito profundo, pois ela queria acolher estes alunos e acabou sendo recebida com agressão.

Em outro episódio de *bullying* a estudante ela foi pegar seu absorvente para ir ao banheiro e ele caiu, então os colegas de turma que eram mais novos e não tinham

familiaridade com o momento pelo qual a estudante estava passando, viram e apelidaram ela de “absorvente”. Esta situação também foi relatada pela mãe e pela professora. A estudante também relata acontecimentos como: *“me falavam palavrões e me chamavam de gorda”* (E4). A mãe, o irmão e a professora não entram em detalhes, mas também afirmam que houve agressões verbais por parte dos perpetradores. Houve relatos da estudante em que é possível perceber que a estudante se sente só: *“só uma pessoa que queria ser minha amiga”* (E4), mas não quer dizer necessariamente que ela sofreu exclusão social.

De acordo com a professora, a estudante relatava a ela que não tinha amigos e que as pessoas se afastavam dela *“ela me falava o que incomodava que ela não tinha amigos [...] eles não a procuravam no horário do recreio e não era só eles não procuravam, quem ela tentava ter contato acabava se afastando [...] ela tem apraxia da fala [...] então isso dificultou bastante essa questão dela com os colegas”*. A apraxia da fala se constitui como uma dificuldade de linguagem comum no autismo. Segundo os resultados do estudo (TIERNEY, et. al, 2015) de 63,6% das crianças inicialmente diagnosticadas com TEA também tinham apraxia da fala associada. E, 36,8% das crianças inicialmente diagnosticadas com apraxia da fala também tinham TEA. Entretanto, 23,3% não tinham nenhum e 23,3% tinham ambos. O que se pode inferir é que esse afastamento social em forma de exclusão pode ocorrer pelas próprias dificuldades de comunicação do autismo, configurando uma forma de *bullying* por intolerância ou incompreensão das diferenças.

Esta mesma professora complementa que *“ela ficava andando para lá e para cá sozinha, mas por que ela não tinha [amigos] não é porque ela não queria ter [...] na hora do recreio ela parece que entra no mundo dela fica brincando aleatoriamente como se tivesse falando com alguém como se tivesse pegando uma borboleta, correndo atrás do inseto, [...] ela falava: - eu fico sozinha porque eu não tenho ninguém, porque as pessoas são chatas. [...] como se ela entrasse no mundo dela começar a fazer coisas próprias dela [...] uma fantasia, um brincar com uma borboleta que não tava ali, um pique pega que ela se congelava e que outra pessoa tinha que tocar para ela movimentar, então eu acho que ela entrava na mente dela, entrava também na situação dela não sei se é para se defender, ou se realmente ela com esse comportamento dela, eles acabavam xingando”*.

Conforme o relato da docente, permanece uma dúvida se a aluna apesar de ter o desejo de ter amigos, se mantinha afastada do grupo, ficando *“no mundo dela”*, ou

se ela permanecia tanto tempo sozinha na escola como resultado de uma exclusão dos colegas. Sugere-se, pelos relatos, que pode ocorrer uma combinação de ambos, o que potencializa ainda mais o isolamento dos alunos com autismo na escola, tão frequentemente relatado na literatura.

Outra situação relatada por esse professor é que a estudante tinha uma sensação de não pertencimento daquele meio que estava inserida, vejamos: *“e o que eu sei que mais incomodava ela era essa questão do que não tem alguém, a questão do não pertencimento sabe ela se incomodava bastante com isso”*. A percepção da professora parece indicar que a aluna não estava “incluída” na escola, mas apenas “inserida”, ou seja, há a ausência de uma mediação que trabalhe as diferenças no contexto escolar, sobre o que a mãe e o irmão não se aprofundaram nos relatos de exclusão social.

Observa-se que nos 4 casos apresentados, todos experienciaram diversas formas de *bullying*. As formas mais frequentes de *bullying* foi o direto: do tipo verbal ocorrida em todos os casos e o indireto: exclusão social e o *Cyberbullying* que ocorreram em quase todos os casos.

### 6.2.2 Características do perpetrador

Nesta subseção serão descritas as características do perpetrador, tais como dados sobre o agressor, idade características, entre outras.

No **Caso 1**, o estudante afirma que o perpetrador era seu colega de aula “colega de aula”, *“ele queria se achar perto de mim que ele achava que eu era igualzinho ele”* (E1), é possível entender que o estudante percebia que o perpetrador queria chamar atenção, e ele complementa falando da sua desigualdade afirmando que o perpetrador era maior do que ele *“ele era um pouquinho maior que eu e ele gostava de debochar muito”* (E1). Já a mãe dá mais detalhes sobre este mesmo perpetrador *“tinha sido expulso de várias escolas”, “eram colegas de sala de aula”, “muito agressivo, muito bagaceiro”* (M1). Há também relatos de que esse aluno também tinha alguma deficiência, *“as professoras diziam que não, que mais era rebeldia, mas a mãe trazia laudo”* (M1), reafirmado pela professora *“foi outro menino com deficiência sabe”* (P1), outro relato da professora da mais detalhes sobre a agressividade do perpetrador *“era muito grande, ele ameaçava que ia bater, as vezes*

*ele tinha um surto, saia pra fora gritando [...] e dava chute e soco nas cadeiras”, “o menino era mais velho, e ele é muito alto e muito forte”.*

Os detalhes que a irmã consegue dar sobre o perpetrador são mais superficiais como *“criança em si era a mesma idade que a dele”*, nota-se que a irmã tem pouco conhecimento das situações vivenciadas pelo irmão na escola como ela mesma afirma *“eu não tenho muito conhecimento sobre ele na escola entendeu quem tem mais conhecimento em relação a ele na escola é a minha mãe porque ela fica em função disso [...] eu sou mais uma pessoa neutra”* (I1).

Sobre a intenção do perpetrador a irmã diz que a intenção dos perpetradores foi consciente, na intenção de machucar o estudante *“foi na intenção mesmo de falar essas maldades [...] na intenção de machucar.”* (I1). Já a professora dia que um dos perpetradores queria rir do estudante com TEA *“ele queria rir do E1, queria fazer chacota”.*

Já no **Caso 2**, as características dos perpetradores não são muito enfatizadas, a mãe relata que o estudante e o perpetrador eram colegas *“eles eram da mesma turma da mesma idade”* (M2). O que também é confirmado pela professora, além disso ela diz que o perpetrador *“era bem alto”*, ou seja, mais alto que o estudante com TEA, o que sugere alguma desigualdade. Quanto a intenção dos perpetradores o estudante acha que eram machucá-lo *“falou para machucar mesmo”* (E2). Já a mãe relata que as agressões aconteciam para rir do estudante com TEA *“debochar”* (M2).

No **caso 3**, a mãe afirma sem mais detalhes que os perpetradores sempre são mais velhos que o estudante *“normalmente são mais velho”*, já a professora que teve mais envolvimento com as situações de *bullying* sabia descrever melhor os perpetradores *“era um grupo assim de três, quatro meninos que eram mais velhos que ele e um já era até tinha rodado”*, ainda descreve que não eram só meninos que praticavam o *bullying* *“um grupinho de meninas [...] era umas cinco assim né então era mais populares”* e que sempre eram os grupos mais populares da turma. No que se refere a intenção dos perpetradores a mãe acredita que foi dar risada do estudante com TEA e por terem preconceito por sua condição *“é só para se divertir e também por preconceito”* (M3). Já a professora diz que a intenção era rir do estudante *“eles começaram a levar pro lado do deboche né”.* (P3)

Já no **caso 4**, a estudante relata somente sobre uma das pessoas que praticou o *bullying* contra ela *“uma menina”* (E4), a estudante fala muito dessa menina durante toda a entrevista, então é possível dizer que as agressões vindas dessa perpetradora

foram bem marcantes para a vítima. O que podemos reafirmar pelo relato da professora “*tenho certeza o maior desafio dela na escola nesse ano foi por conta dessa aluna*” (P4), fazendo referência a mesma perpetradora. A professora também destaca que a perpetradora era “*da turma dela, da idade dela*” (P4). Já a mãe diz que haviam mais perpetradores e dá mais detalhes “*eles eram maiores que ela*”. (M4)

Ainda, a estudante relatou que os perpetradores tinham a intenção de prejudicá-la dizendo que eles queriam “*fazer minha vida no inferno*” (E4). A intenção de prejudicar a estudante pode ser corroborada pela fala da mãe, na qual ela diz que eles “*sabiam o que estavam fazendo*”, ou seja, tinham consciência do que estavam fazendo contra a estudante com TEA. Já no ponto de vista da professora os perpetradores não tinham intenção de magoar a estudante com TEA “*não foi com a intenção de magoar a [E4]*” (P4).

### 6.2.3 Contexto do *bullying*

No caso 1, as práticas de *bullying* ocorreram na sua grande maioria dentro da sala de aula, bem como podemos ver nas falas do aluno com TEA: “*Ele ficava me atrapalhando na sala sabe [...] aí eu não escutava, que o professor tinha mandado copiar*”. O local da sala de aula também foi afirmado pela mãe do aluno: “*ele [perpetrador] provocava muito o [E1], porque o monitor dele era homem o do [E1] era uma mulher*” o perpetrador também tinha monitor, mas não há nenhum relato que esclareça qual é o diagnóstico dele. Houve um episódio de incitação ao *cyberbullying* ocorrida no recreio, em que incitavam ele a beijar e abraçar outra menina e tiravam fotos para postar na internet. Segundo a mãe o estudante não entende que os colegas não querem sua amizade, mas sim fazer *bullying* com ele: “*ele acha que tá cheio de amigo, mas ele não tem amigo*” (M1). A mãe tenta explicar ao filho o que realmente está acontecendo, pois suas dificuldades de teoria da mente parecem dificultar sua compreensão social sobre a real intenção do perpetrador, “*ele acha que tão brincando com ele, [...] ele diz pra mim: - tu viu mãe? eu tenho amigo! [...] mas ele fez isso contigo [...] ele não é teu amigo!*” (M1).

No **caso 2**, o contexto onde ocorriam as ocorrências de *bullying* eram também durante as aulas, mas incluíam a hora do recreio, como podemos ver nos relatos de sua mãe: “*nas aulas de educação física também riam dele, aí aquela questão de que não fazendo (?) toda vez se fosse fazer trabalho em grupo ele nunca era escolhido*”.

Teve professoras que relataram que ele acaba ficando sentado sozinho na hora do recreio (M2). O professor reafirma as situações de *bullying* vivenciadas pro E2 no ambiente escolar: “*ele vinha para mim era uma queixa né ninguém falou com ele que fizeram um grupo e não chamaram ele*”, “*na educação física [...] ninguém escolhia ele, ele sempre ficava sem time, sempre aquele que sobrava né no recreio*”. (P2).

No **caso 3**, as ocorrências de *bullying* aconteciam em sala de aula, na educação física, no recreio e em ambientes virtuais “*a gente tava online no teams [aplicativo sala de aula virtual] o menino lá ele fez bullying comigo também ele me colocando de participante*” (E3), “*estavam jogando [...] com a bola de vôlei, aí o outro colega enganou ele*” (M3).

No **Caso 4**, as situações de *bullying* ocorreram na maior parte das vezes no recreio no qual ela se isolava talvez como uma forma de se proteger “*todo o recreio a [E4] ia pra sala dos professores ela só queria ficar lá*” (M4), e em sala de aula “*um dia quando eu tava na escola, eu tava correndo [...] meu absorvente caiu [...] aí todo mundo viu e riu, ficavam me chamando de absorvente*” (E4)”.

Deste modo, podemos perceber que as práticas de *bullying* aconteciam tanto na sala de aula em frente aos professores como em ambientes onde não havia a presença de adultos, mas nota-se que a maior frequência dos relatos são de *bullying* sofridos durante espaços como o recreio, pois segundo os autores Rivers e Smith (1994) neste período há pouca ou nenhuma oportunidade de procurar assistência de um adulto, por isso são as melhores oportunidades dos perpetradores praticarem as agressões.

#### **6.2.4 Comportamentos do *bullying***

Descrição dos comportamentos que caracterizaram o *bullying*, como era perpetrado, falas do perpetrador.

No **caso 1** o estudante relata que o perpetrador tinha comportamentos de *bullying* como: “*levava roupas que não era dele sabe*” (E1), o que a mãe confirma complementando, segundo ela o perpetrador “*trazia calcinha, sutiã da mãe, daí ele tirava na sala de aula, ele jogava no E1, mostrava pro E1, dizia que o E1 era bicha né*” (M1). O estudante também relata que o perpetrador “*falava coisas*”, o que a mãe também detalha: “*disse que era pro E1 [...] passar a mão na teta da monitora, que a monitora era muito gostosa, ele dizia né tu é bicha porque se fosse eu já tinha bulinado*

*ela [monitora], e aí o E1 se irritou com isso” (M1). Ainda mais, em um dos episódios de bullying ocorreu que o estudante teve uma crise convulsiva e o perpetrador profere frases como: “eu [perpetrador] vou bota o pinto na boca dele e vou goza que daí ele vai, ele para com essa frescurinha” (M1), como relata a mãe. Segundo o estudante com TEA o perpetrador o atrapalhava durante a aula “ele ficava me atrapalhando na sala sabe”. Já a professora relata que o perpetrador também ameaçava bater no estudante com TEA, “com o E1 ele ameaçava as vezes da um soco sabe, ele fazia assim com a mão sabe [mostra o punho fechado], mas nunca chegou a bater [...], mas ele ameaçava”.*

No **Caso 2**, o estudante relata que um dos comportamentos dos perpetradores era falar coisas como: “ninguém aqui gosta de ti ninguém no mundo”, “tu é chato demais, tu é feio demais tu é gordo demais” (E2), o que o deixava triste. A mãe complementa que os perpetradores também o excluíram do grupo de WhatsApp criado pela turma: “*tinha o grupo da turma e ele foi excluído*”, e que também sofreu com o *cyberbullying* a alguns anos atrás quando perpetradores gravaram o estudante fazendo uma dancinha e compartilharam na internet. A mãe também relata que durante as aulas de Educação Física o comportamento dos perpetradores era rir do estudante “*nas aulas de educação física também riam dele [...] toda vez se fosse fazer trabalho em grupo ele nunca era escolhido*”, bem como excluíam o estudante de trabalhos em grupo. A professora também relata comportamento de *bullying* com exclusão social “*ele conversava com as pessoas, mas as pessoas não conversava com ele*”(P2).

No **Caso 3**, de acordo com o estudante, os perpetradores tinham o comportamento de excluí-lo de trabalhos em grupo “*me deixaram só sozinho eu fiquei triste de não atuar mais no trabalho*”. Já a mãe traz lembranças de diversas outras situações de *bullying* vivenciadas pelo estudante na infância “*um dos menininhos coleguinha dele falou para o pai assim: - pai sabe aquele menino ali? (apontou pro E3), ele é ó [mãe encena a criança fazendo círculos com o dedo ao redor da orelha] sabe porque ele era maluco*”, “*na hora do recreio eu observava [...] brincadeiras de se pegar [...] ele corria para ver se alguém pegava ele ninguém ia atrás [...] ficava que nem bobinho*”. E acrescenta ainda sobre os comportamentos de *bullying* vivenciados recentemente: “*uns coleguinhas com maldade ensinaram uns palavrões pra ele dizer para ela [colega]”, “os meninos diziam, se ele falasse aqueles palavrões pra [a colega], que era a menina, ele ganhava um pirulito*”(M3), a situação ocorreu por que o

estudante com TEA se afeiçãoou a uma menina, com intenções amorosas, tendo isso em vista os colegas passaram a fazer chacota com o estudante o enganando e pedindo para que falasse palavrões a ela em troca de doce.

Então, os perpetradores tinham o comportamento de mandar o estudante fazer coisas erradas na escola em diversas ocasiões por exemplo: “*ele tem um coleguinha [...] que [...] disse para ele que era para arrancar o espelho da porta, [...] que fica grudado na porta da sala dele, aí se alguém disser ele vai lá e faz, ele arrancou o espelho e aí foi para a secretaria*”, quando o estudante chegava na secretaria segundo a mãe, ele não conseguia dizer que alguém tinha mandado ele fazer e acabava por levar a culpa sozinho.

No **Caso 4**, conforme relatos da estudante com TEA os comportamentos de *bullying* dos perpetradores eram de agressão com palavras e agressões físicas “*ela me agredia, me falava palavrões e me chamava de gorda*”, a mãe confirma as agressões físicas sofridas pela filha. Já a professora contribui dizendo que um dos comportamentos de *bullying* eram colocar apelidos na estudante “*gordinha porque ela é acima do peso*”.

### 6.2.5 Motivação para o *bullying*

Aqui serão descritas as falas dos participantes (onde estejam presentes excertos) que mostrem o que motivou o perpetrador a praticar *bullying* contra o estudante com TEA.

No **caso 1**, segundo a mãe os comportamentos do filho próprios do autismo, eram motivos para que ele fosse alvo de *bullying*, e exemplifica alguns dos comportamentos do estudante com TEA: “*ele [vítima] também tem muita estereotipia, então o E1 é muito agitado, daí né*”; “*se ele ta feliz ele bate palma bastante, tentando se comunicar ele vai balançar, vai balançar as mão bastante, se ele ta muito nervoso ele vai balançar muito as perna*” (M1). Ainda, afirma relatando uma situação vivida pelo estudante com TEA “*ele [perpetrador] sempre dizia né, que ele fazia aquilo dali [estereotipia] porque o que ele precisava era... de coisa né, mas ele só falava bagaceirice.*” (M1). E esses movimentos repetitivos e estereotipados incomodavam o perpetrador “*por causa que ele é muito agitado, daí ele se balança muito*” (M1). O que também é afirmado pela professora: “*E1 mexia muito os braços, as pernas,*



*chacoalhava, tudo era motivo pra ele [perpetrador], ele chamava ele de louco, fazia horrores” (P1).*

Desse modo, a professora ainda complementa que os motivos para que ele sofra *bullying* também estão relacionados com suas características físicas como o tamanho da sua cabeça *“mais pelas características físicas do E1 né”, “com o E1 ele fazia bullying, ria, fazia chacota da cabeça do E1 [...] E1 tem a cabeça um pouco maior né” (P1)*, e por suas falas descontextualizadas durante a aula *“as vezes ele [vítima] quer contar coisas fora do contexto da aula sabe, uma coisa que aconteceu em casa, uma coisa que ele viu, interrompia muito a aula, e isso irritava o outro menino [perpetrador]” (P1).*

No **caso 2**, a mãe também relata que o *bullying* está relacionado aos comportamentos próprios do autismo *“teve uns bullyings [...] pelo jeito dele ser, pela forma de conduzir a coisa sabe[...] desde que [...] iniciou a escola ele sofreu bullying”, “mas se via claramente que havia uma rejeição em função do eu não sei também te dizer se é por causa do Asperger, porque ele tem um comportamento diferente né tem um comportamento diferente né isso não é muito bem visto na turma e ele também ele tem os comportamentos rígidos dele né e que acabavam influenciando no bullying” (M2).*

A professora reafirma que o estudante sofria *bullying* por conta de seus comportamentos Autistas. O *“E2 tinha alguns comportamentos que irritavam os colegas, os colegas não conseguiam entender muito bem”, “alguns comportamentos típicos do autismo, alguns comportamentos que ele criou”, “os colegas implicavam com jeito dele ser o jeito dele falar sabe”. (P2)* e complementa exemplificando alguns outros comportamentos socialmente inapropriados que era motivo de *bullying* *“ele tinha um comportamento [...] em relação à higiene sabe, o tossir, o arrotar, os colegas achavam nojento sabe, a roupa dele estava sempre suja de secreção, sabe, então os colegas achavam um pouco nojento”* o que fazia com que os colegas se afastassem dele.

No **caso 3**, segundo a mãe o motivo de o estudante TEA sofrer *bullying* está relacionado a ingenuidade do estudante em fazer aquilo que outros colegas mandam, por maldade. Ela afirma que isso acontece devido a *“a criança que têm autismo é assim ele repete, o que os outros dizem ele vai dizer”*, isso pode ser explicado pela dificuldade de pessoas com TEA fazer inferência sobre a intencionalidade do outro,

ou seja, ele tem a teoria da mente. Muitas vezes é possível verificar isso pelos relatos de que a pessoa com TEA tem uma certa “*inocência*”.

Outro motivo destacado pela mãe é que devido a obsessão do estudante em seguir regras ele acaba sofrendo agressões por dedurar colegas que estão fazendo coisas fora da regra: “*o E3 não tem maldade, mas [...] quando ele vê que os colegas fazem as coisas erradas [...] eles [autistas] levam tudo à risca né [...] se o colega fizer errado, ele fala do colega [dedura]*”, neste caso a mãe relata que já conversou com o estudante para que entenda que ele não deve dedurar os colegas para não criar inimizades “*eu já falei muitas vezes, - meu filho não seja dedo duro, senão tu não vai ter amigos!*” (M3).

Desse modo, a mãe acredita que as questões do autismo estejam relacionadas a grande parte das agressões sofridas pelo estudante “*eu acho que é em função do autismo*” (M3). A professora complementa falando de alguns comportamentos socialmente inadequados que contribuíam para que ele sofresse *bullying* “*ele [E3] botava as mãos na calça, botava a mão no nariz, então ele começou a ser apelidado por causa disso*”, relatou também que o estudante pegava material de outros colegas “*acontecia de ele pegar materiais dos colegas, uma caneta que ele achava legal, num descuido ele pegava*” (P3). Porém, a mãe tem relatos de que os colegas influenciavam o estudante para que tivesse ações impróprias, o que deixa dúvidas sobre a questão de pegar os materiais dos colegas.

No **caso 4**, a mãe da estudante tem consciência e clareza de que o motivo para que a estudante com TEA sofresse *bullying* na escola era a teoria da mente “*entender o lugar do outro que [...] a teoria da mente [E4] não conseguia entender que aquilo não era carinho para o outro era uma agressão*”. A professora concorda que a estudante possa sofrer *bullying* por conta do TEA, mas também por conta de sua dificuldade de fala: “*por ela ser diferente né e pela dificuldade não só pelo autismo [...] A questão da fala, então houve sim uma segregação, houve sim uma não aceitação por parte da turma na época*” (P4).

Desse modo, como Smith (2014) elenca há três possíveis razões para que ocorra *bullying*:

- 1) problemas em aceitação social, poucos amigos e amizades de menor qualidade, percepções negativas dos pares e rejeição social;
- 2) ausência ou prejuízo nas habilidades sociais que ajudem a evitar ou lidar com o *bullying*;

3) características da deficiência, como falta de jeito, gagueira ou deficiência auditiva.

De modo geral, estes três motivos estão presentes nos casos apresentados, os problemas de aceitação social, poucos amigos e amigades de menor valor, percepções negativas dos pares e rejeição social podem se dar pelas próprias características dos estudantes autistas em questão. Portanto, em diferentes momentos das entrevistas entre os participantes se tem um entendimento que as agressões sofridas pelos estudantes foram motivadas em algum momento pelo fato de os estudantes estarem no Transtorno do Espectro Autista. A prevalência da ocorrência de bullying para pessoas que têm alguma necessidade específica também já havia sido confirmada por estudos anteriores como de Thompson, Whitney e Smith (1994), Christensen e colegas (2012) e Durkin e Conti-ramsdén (2010).

Igualmente, as características destes estudantes que dizem respeito a dificuldades de representar os estados mentais de si mesmos e dos outros, e de compreender e prever os comportamentos a partir destes estados, mencionados por Happé e Frith (1996). Assim como, a dificuldade de compartilhar o olhar de forma comunicativa, coordenar o contato visual e as expressões emocionais, tirar informações das reações dos outros e responder às expressões comprometem as habilidades sociais que ajudem a evitar ou lidar com o bullying. Estas características psicossociais das pessoas com autismo já haviam sido apontadas por Smith (2014) como motivo para o aumento a vulnerabilidade ao bullying. Do mesmo modo que, Van Roekel e colegas (2009) destacam a importância do desenvolvimento das habilidades sociais e de Teoria da Mente para que se evite a ocorrência de *bullying* com estes indivíduos.

#### **6.2.6 Consequências do *bullying***

Descrição do impacto biopsicossocial resultantes diretamente do bullying experienciado.

##### **a) Consequências para o estudante**

Nesta categoria serão apresentados excertos que apresentem relatos das consequências do bullying para os estudantes.

No **Caso 1**, mãe descreve que após as agressões na escola o estudante notou uma mudança no comportamento do estudante, “*notei o comportamento do [E1] diferente*”, “*começou a ficar agressivo em casa, [...] começou a falar palavrão*” (M1), provavelmente por estar incomodado com as situações vivenciadas.

Entre as consequências do *bullying*, a mais grave, compreende o momento em que o estudante passou a ter convulsões “*ele acabou tendo uma crise convulsiva dentro da sala de aula*” (M1), o que também é confirmado pela professora, “*quando tem alguma coisa que sai da rotina dele, uma crise de ansiedade, ele convulsiona [...] e isso tava acontecendo muito frequentemente por causa desse outro menino que estava na turma*”. Com isso, é possível perceber o quanto a prática do *bullying* escolar é um problema de saúde pública, e é necessário pensar em estratégias para combater este problema na escola.

Considerando os relatos do próprio estudante com TEA, as consequências das agressões o afetaram de modo que ele não queria mais frequentar a escola, “*não queria ir pra escola*” (E1). A professora relata que era necessário muito diálogo, e muitas vezes a mãe precisava forçá-lo para que ele frequentasse a aula. Quando frequentava, criava situações para que a mãe viesse buscá-lo mais cedo: “*aí a gente conversava com ele e tal, aí ele dizia: - ta que ia tentar! aí no outro dia na hora de levantar ele não tinha vontade, aí a mãe tava numa luta com ele, tava gerando uma crise de ansiedade nele, o fato de ele ter que ir pra escola né. Aí ele ia, de repente no meio da manhã ele tinha uma vontade de ir embora, começava a mentir pra ir embora, bem complicado.*” (P1).

A professora complementa que o estudante E1 continuou não querendo frequentar a escola mesmo após o perpetrador não estar mais presente “*continuava querendo não ir, porque ele lembrava daquelas situações, por mais que o colega tivesse saído*”. Assim, pode-se perceber a complexidade do estudo desenvolvido, pois relembrar as situações vivenciadas é muito delicado para as vítimas de *bullying*. Sobre isso, a irmã traz um relato do quanto o estudante revive estes momentos tão angustiantes que trazem muitos reflexos negativos para sua vida “*ele fica matutando [...] por dias ali batendo naquela tecla sabe então esse ocorrido [...] fez ele ficar bem agitado*” (I1). Além disso, a professora também diz que as agressões interferiram no rendimento escolar do estudante “*interferiu bastante, porque ele ficava muito ansioso [...] dificultou bastante o rendimento escolar*” (P1).

**Caso 2** – Como já dito anteriormente, lembrar as situações vividas é muito difícil para as vítimas e isso é considerado uma consequência ruim da prática do *bullying* escolar. O estudante do **caso 1** descreve a dificuldade de lembrar sobre o assunto, e o quanto cada agressão o machucava: “*não, eu não posso me lembrar das coisas, porque toda vez que, cada vez que uma pessoa falava essas coisas pra mim parecia que eu morria um pouco por dentro*” (E2). O estudante relata que ainda tem medo de passar pelas mesmas situações “*isso me deixou com um pouco de medo até hoje*” e por isso não queria e ainda não quer frequentar a escola “*eu não queria ir mais, não quero ir pro colégio mais, porque eu sei que eu vou sofrer*” (E2). O que é reafirmado pela mãe, “*ele não quer voltar porque ele disse assim: - eu não quero passar por tudo que eu passei*” (M2). E a professora também confirma “*ele tinha muito medo de passar por tudo de novo, de não ser aceito*” (P2).

Ainda mais, o estudante descreve o quanto as agressões o machucaram e o levaram a ter pensamentos suicidas “*teve vezes que eu até pensei assim em me matar sabe [...] pra não sofrer mais isso sabe, eu não aguentava mais*” (E2), o que reforça a importância de que sejam criadas estratégias para que as agressões na escola parem de ocorrer. Além dos pensamentos suicidas relatados pelo estudante, a mãe também diz que o estudante desenvolveu outros problemas de saúde. Tais como: “*ansiedade, depressão também [...], as vezes ele pergunta:- mãe será que eu sou bonito? deixou ele inseguro, em muitas coisas*” (M2), incluindo baixa autoestima.

Além disso, a professora afirma que houve reflexos no rendimento escolar do aluno: “*foi bem prejudicial*” (P2). Inclusive, ela descreve que o estudante já vinha sofrendo *bullying* na escola há muito tempo e isso acabou o deixando com medo. Ela afirma também que no tempo em que acompanhou o estudante a situação se agravou, “*ele trazia muitas coisas [da antiga escola], o que aconteceu [...] quando ele era pequeno, marcou muito ele também já veio com marcas e aqui na escola só se acentuaram né*” (P2).

No **caso 3**, o estudante relata que fica muito triste com as agressões sofridas na escola, “*fiquei bem triste*” (E3). Já a mãe, diz que: “*ele fica ansioso daí ele não se concentra direito*”, e que fica com medo de que as pessoas chamem sua atenção, porque seus colegas o mandavam fazer coisas erradas, “*ele ficava agitado depois por que [...] ele tem medo de que chamem ele na direção, que nós, que a gente chame atenção*” (M3).

No **Caso 4**, conforme os relatos da própria estudante, as agressões foram muito negativas, *“foi traumatizante”* (E4). Por conta do das agressões, ela passou a se auto agredir, demonstrar comportamentos depressivos, baixa autoestima e pensamentos suicidas *“e eu até cortei meu próprio cabelo por causa disso eu comecei a deprimir”* (E4); *“eu roí minhas unhas, a minha própria pele e também eu falo que eu quero me mata ainda”* (E4); *“eu tive tanta depressão que parecia uma escuridão me devorando que não é do bem, me devorando a cada minuto, e eu não conseguia mais desenha na escola”* (E4); *“desde que aconteceu isso eu to sofrendo bullying comigo mesma com minha própria mente”* (E4).

Os relatos da estudante são confirmados pela mãe: *“ela começou automutilação, falava que ninguém gostava dela [...], se sentir menor que os outros porque não tem uma pronuncia perfeita, de se sentir menor que os outros tudo dos outros era melhor que ela, porque ela era assim”* (M4); *“as coisas foram se agravando em questão de [...] transtorno de ansiedade e a depressão, ficou muito clara, ela teve três tentativas de suicídio que eu consegui impedir”* (M4). O irmão comenta que as agressões a afetaram emocionalmente: *“isso eu acho que abalou muito ela no emocional”* (I4). A professora relata as mesmas consequências: *“a autoestima dela, ela falava que [...]ninguém gosta de mim eu sou feia, então ela começou a [...] se depreciar”, “em casa ela chegou a falar que ia se matar a mãe ficou preocupada”*.

Além disso, sobre os reflexos destas agressões na vida escolar da estudante, a mãe diz: *“ela não conseguia ir mais pra escola”* (M4), seu rendimento escolar caiu bastante. Segundo a mãe, ela regrediu na aprendizagem, *“nesse tempo ela teve perda”* (M4). O que a professora complementa: *“caiu bastante porque ela não tava indo mais para escola né ficava uma semana sem ir, né desinteresse total em fazer cumprir a atividade”* (P4).

#### b) Consequências para a Família

Nesta categoria serão trazidos excertos de falas que apresentem as consequências do bullying para a família.

No **caso 1**, a mãe relata que desenvolveu ansiedade, *“depois disso comecei eu comecei a tomar medicação eu tenho muita crise de ansiedade [...] eu fico só pensando o que que vai acontecer com ele”* (M1). O que a irmã também confirma:

“acontecia essas situações e ela [mãe] acabava ficando abalada” (I1). A professora também comenta sobre o estado emocional da mãe, “ela [mãe] foi aos pouquinhos melhorando junto com ele, ela tinha muita crise de ansiedade também porque, por causa disso” (P1).

No **caso 2**, a mãe relata que tinha medo do que poderia acontecer com o estudante quando ele ia para a escola, pois ela sabia que o estudante chegaria em casa relatando alguma situação de *bullying*; “*tinha momentos às vezes eu chegava me arrepiar cada vez que ele fosse chegar em casa né então uma alguma reclamação alguma coisa sempre vinha*”

No **caso 3**, a mãe relata que ver seu filho sofrendo *bullying* na escola foi muito difícil: “*como mãe era uma situação muito difícil e muito sofrida*”

No **caso 4**, a mãe relata que foi difícil lidar com as crises da estudante: “*No nosso dia-a-dia que abalou, da gente saber como lidar e ajudar na E4 nas crises dela, sobre isso do bullying*”

Deste modo, é possível destacar que para todos os envolvidos houve algum tipo de consequência, porém as mais graves foram as consequências para as vítimas como apontou Marchesi (2006), trazendo danos para a aprendizagem dos estudantes que decidem não frequentar mais a escola, baixo desempenho e queda no rendimento e déficits de concentração. Além disso, o comprometimento da saúde emocional dos estudantes entrevistados que relataram sofrer alterações como: depressão, pânico, fobias e isolamento social. Assim, podemos perceber que os relatos dos participantes reafirmam e chamam atenção mais uma vez para esse problema de saúde pública que tem origem nas escolas.

### **6.2.7 Encerramento do *bullying***

Aqui serão descritas as falas onde é possível compreender como o *bullying* cessou, quando e porquê.

No **caso 1**, o encerramento do *bullying* escolar se deu somente quando o perpetrador saiu da escola como relata a professora: “*essa questão se encerrou quando o menino [perpetrador] saiu da escola [...]*”. De acordo com a mãe após o perpetrador não estar mais presente na escola o estudante se sentiu melhor, porém a irmã do estudante acredita que as situações de *bullying* vão perdurar durante a vida, “*mas no modo geral o bullying acho que nunca vai parar, até mesmo quando o [E1]*

*souber se defender, pelas costas dele talvez ainda falem, entendeu, uma coisa que eu acho que nunca vai ter fim” (I1).*

No **caso 2**, na visão da mãe do estudante, não houve encerramento do *bullying* escolar: *“seguiu, até agora que ele não quer voltar para o presencial”*, pois durante as aulas remotas ele continuou a sofrer agressões.

No **caso 3**, a mãe diz que percebe que o *bullying* não tenha cessado até o momento, pois no dia da entrevista houve mais uma situação de *bullying*: *“hoje ele chegou em casa me relatando isso”*, falando da situação de *bullying* que o estudante sofreu na aula de Educação Física. Já a professora acredita que as situações de *bullying* tenham amenizado após ela ter conversado com a turma e explicado algumas coisas sobre os comportamentos do estudante com TEA. Apesar de alguns colegas não terem entendido e continuassem a praticar *bullying* contra ele, *“parou um pouco depois que teve essas colegas que se aproximaram dele que defendiam ele depois das conversas que eu expliquei que que acontecia, por que que acontecia algumas ações [...] então começaram a se aproximar, mais esses outros meninos assim sempre seguiram”* (P3). Desse modo, neste caso o *bullying* não cessou, apesar de que tenha sido feito um trabalho com a turma.

No **caso 4**, baseado no relato da estudante, as agressões contra ela só pararam no momento em que ela mudou de cidade e escola: *“só parou quando eu sai da cidade, da escola”* (E4). O que também foi confirmado pelo irmão, *“foi quando a [E4] terminou a escola lá, [...] não teve mais contato com a menina”* (I4). Também confirmado pela professora que a acompanhava na antiga escola: *“[E4] saiu da escola, então elas não pararam, não acredito que pararam”*. Os relatos mostram que as situações de *bullying* não pararam de ocorrer até o momento em que a estudante deixasse a escola.

### 6.3 SITUAÇÃO ATUAL DAS VÍTIMAS

Nesta seção serão apresentadas as situações de como estão os estudantes hoje conforme relatos dos participantes.

No **caso 1**, a mãe relata que o estudante está bem hoje, mas que ainda não entende quando as pessoas estão praticando *bullying* contra ele: *“Hoje ele ta bem, mas continua achando ainda né, que tão brincando com ele”*. (M1)



Os **casos 2 e 3** não trouxeram relatos sobre esta categoria.

No **caso 4**, a mãe relata que a estudante ainda tem lembranças das situações de *bullying* que vivenciou na escola: “*Até hoje ela tem sequelas e a fala do bullying como se estivesse acontecendo hoje*” (M4). O que o irmão também confirma: “*isso marcou tanto ela que ela ficava voltando falando sobre isso*”, (P4).

#### 6.4 Percepção de *bullying* pelos alunos com TEA

O *Cartoon Test* é um instrumento utilizado para avaliar a percepção de *bullying*, em que constam 40 cenas e o avaliado responde se considera cada cena como sendo *bullying* ou não. Os 4 alunos da amostra responderam a esse teste via encontro pelo *Google Meet*. Os resultados foram compilados na Tabela 3, e serão analisados em seguida.

TABELA 3 - Distribuição dos tipos de *bullying* ilustrados pelo *Cartoon Test*

TIPO	CARTOONS	Identificam como bullying	Não identificam como bullying
Luta agressiva	1	E2, E3, E4	E1
Bullying físico	3	E2, E3, E4	E1
	2, 4, 5, 6	Todos	
Bullying verbal	16, 17, 18, 19, 20, 22, 23	Todos	
Roubo/dano a pertences	8, 9	E2, E1, E4	E3
	10, 13, 14	Todos	
Rumores/fofocas	25, 26	Todos	
Cyberbullying	11, 24, 27, 40	Todos	
Exclusão	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39	Todos	
Não agressivo	7	E1, E4	E2, E3
	12	E2	E1, E3, E4
	15		Todos
	21	Todos	
	28		Todos

Legenda: E1: Estudante Caso 1, E2: Estudante Caso 2, E3: Estudante Caso 3, E4: Estudante Caso 4, Todos: todos os estudantes.

Fonte: a autora, baseado em Smith (2014)

É possível observar que o tipo de bullying mais perceptível entre os estudantes com TEA foram os que envolveram exclusão: 29 (Guilherme não deixa Heitor brincar hoje), 30 (Natalia nunca deixa Jean brincar com ela), 31 (João e seus amigos não deixam Mateus brincar com eles), 32 (ninguém quer ficar com Julia para uma atividade em dupla), 33 (ninguém na escola faz amizade com Bernardo), 34 (as meninas não deixam Marcos pular corda com elas porque ele é um menino), 35 (os meninos não deixam Elisa jogar futebol porque ela é uma menina), 36 (ninguém quer jogar com Fernanda porque ela tem só uma perna e precisa andar com muletas), 37 (ninguém fala com Douglas porque ele sempre tira notas ruins nas aulas), 38 (Tatiana e seus amigos, de repente, param de falar e ficam em silêncio quando Luciana entra na sala de aula) e 39 (todos na classe tratam Marcos como se ele não estivesse lá).

Deste modo pode-se dizer que este tipo de bullying foi mais identificado pelos estudantes porque são as situações mais vivenciadas por eles, pois os cartoons da

categoria bullying por exclusão apresentam bullying por diferenças ou deficiência, alguns relatos durante as entrevistas podem indicar que uma das causas mais frequentes de bullying era por motivo dos estudantes serem autistas e, portanto, diferentes em seus comportamentos. No caso 1: *“E1 mexia muito os braços, as pernas, chacoalhava, tudo era motivo pra ele [perpetrador], ele chamava ele de louco, fazia horrores”* (P1). *“alguns comportamentos típicos do autismo, alguns comportamentos que ele criou”, “os colegas implicavam com jeito dele ser o jeito dele falar sabe”*. (P2). No caso 2: *“eu acho que é em função do autismo”* (M3). No caso 3: *“por ela ser diferente né e pela dificuldade não só pelo autismo [...] A questão da fala, então houve sim uma segregação, houve sim uma não aceitação por parte da turma na época”* (P4).

Em segundo lugar o bullying mais identificado entre os estudantes foi o bullying verbal: 16 (Danielle diz coisas ofensivas para Cláudia), 17 (Paulo diz coisas ofensivas para Alan toda semana), 18 (Julia diz coisas ofensivas para Laura sobre sua cor de pele), 19 (Lucas diz coisas ofensivas para Daniel porque ele é mais pobre), 20 (Duda diz coisas ofensivas para Solange porque ela é gay), 22 (Elaine debocha do cabelo de Suelen. Suelen fica chateada) e 23 (Pedro ri da comida que Bruno come).

Deste modo, podemos identificar nas entrevistas a ocorrência de bullying verbal muito frequente em todos os casos. No caso 1: *“Ele debochava, falava mal”* (E1), o que é afirmado também por sua mãe: *“xingava ele”* (M1). No caso 2: *“falaram mal de mim”* (E2), *“ninguém aqui gosta de ti ninguém no mundo gosta de ti nem a tua família [...] te ama, tu nasceu para ser odiado se deus te criou, ele criou um erro, tu é um erro de deus ninguém te quer”* (E2). No caso 3: todos os entrevistados (estudante, mãe e professor) afirmaram que houve agressões verbais, mas somente sua professora fala com mais profundidade sobre os detalhes das agressões verbais: *“os colegas começaram a apelidar ele assim, que ele era sujo, que ele era não sei o que né”* (P3). No caso 4: *“me falavam palavrões e me chamavam de gorda”* (E4).

Em terceiro lugar entre os bullyings mais identificados pelos estudantes está o bullying que envolve roubo/dano a pertences: 8 (quase todos os dias, Laura rouba comida de Eva no refeitório), 9 (Marcos faz seu colega Bento carregar sua mochila da escola todos os dias), 10 (todos os dias, Amanda faz Vitória, que é aluna de uma série anterior, carregar sua mochila da escola), 13 (Igor pega régua de José e a quebra) e 14 (Alisson rasga o livro de Barbara). Não houveram relatos sobre este tipo de bullying

entre os casos, porém, durante a entrevista foi possível verificar que os estudantes compreendiam estes tipos de bullying como uma atitude errada.

Do mesmo modo, fica em terceiro lugar a identificação entre os estudantes do bullying físico: 2 (Maria bate em Laura, que é menor), 3 (Cintia bate em Cristiano todo recreio), 4 (Sabrina diz a Alice que, se ela não lhe der dinheiro, ela vai bater nela), 5 (André e seus amigos batem em Robson) e 6 (Natália bate em Ana, que está uma série anterior, porque Ana não concorda com ela). Neste tipo de bullying onde ocorrem agressões foi facilmente identificado principalmente por aqueles estudantes que já sofreram agressões físicas como é o caso do estudante do caso 2 que relata: “as vezes até foram físicos mesmo, já me bateram” (E2) e a estudante do caso 4 que relata ter sofrido socos e mordidas: “me machucavam [...] me batia, tudo no corpo, até teve uma vez que eu tive uma briga com ela, ela me mordeu” (E4).

Em quarto lugar o bullying mais identificado pelos estudantes foi o cyberbullying: 11 (Silvio filma Mateus sendo espancado e coloca o vídeo no YouTube para as pessoas verem), 24 (Vanessa manda mensagens ofensivas para Sofia durante todo o recreio), 27 (Ricardo posta ameaças pra Cauã no *facebook*, onde muitas pessoas podem ver) e 40 (Maria diz a todos no Facebook para não falarem com Patrícia). Este tipo de bullying foi identificado por todos os estudantes e pelo menos dois deles relatou ter sofrido cyberbullying.

Em quinto lugar o bullying mais identificado foram os que envolviam rumores e fofocas: 25 (Maurício espalha histórias ofensivas sobre Juliano) e 26 (Angélica escreve xingamentos sobre Priscila nas paredes dos banheiros da escola). Este tipo de bullying foi identificado por todos.

Deste modo, observando caso a caso:

No caso de **E1**, ele não percebeu como *bullying* uma situação de luta agressiva (*cartoon 1* - Rodrigo e João não se gostam e se batem.); e um caso de *bullying* físico (*cartoon 3* - Cintia bate em Cristiano todo recreio.). Também reconhece dois *cartoons* do tipo “não agressivos” como sendo *bullying*. Sendo assim, dos 40 *cartoons* ele reconhece 36 *cartoons* corretamente.

No caso de **E2**, ele somente pontua dois casos “não agressivos” como *bullying*. Desse modo, de 40 *cartoons* ele reconhece 38 corretamente.

No caso de **E3**, ele não percebe duas situações de roubo/dano a pertences (*Cartoon 8* - Quase todos os dias, Laura rouba comida de Eva no refeitório e *cartoon 9* - Marcos faz seu colega Bento carregar sua mochila da escola todos os dias), e

pontua um caso “não agressivo” como *bullying*. Assim, de 40 *cartoons* ele reconhece 37 *cartoons* corretamente.

No caso de **E4**, ela somente pontua um caso “não agressivo” como *bullying*. Assim, de 40 *cartoons* ela reconhece 39 *cartoons* corretamente.

As respostas dos estudantes com TEA mostraram que eles conseguiram reconhecer situações de *bullying*, na maioria dos desenhos apresentados. É interessante observar que durante a aplicação do *cartoon test*, os estudantes reconheciam muitas das situações presentes nos *cartoons* por já terem vivenciado essas situações, embora durante a entrevista não tivessem relatado estes acontecimentos. O que parece querer dizer que eles não conseguiam identificar a situação como *bullying* anteriormente, e o teste os ajudou a perceber que aquelas ocorrências vividas por eles podem ser chamadas de *bullying*.

Então, pode-se dizer que após a aplicação do teste eles passam a identificar melhor as situações de *bullying*, pois possibilitou a eles através das ilustrações fazer uma relação com a sua realidade.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo se mostrou um diferencial no que tange às publicações nacionais na área do Autismo ao dar voz a estudantes com TEA para que relatassem como estavam ocorrendo as situações de *bullying* escolar contra eles. Tendo isso em vista, até o momento de aplicação deste estudo somente haviam publicações nacionais que falavam por estes indivíduos, sem proporcionar lugar de fala a eles. Do mesmo modo, o teor dos relatos destaca o impacto que as situações vivenciadas tiveram para as vítimas e seus familiares, pois falar dessas situações foi muito delicado, e exigiu da pesquisadora um especial cuidado e ética para conduzir a pesquisa.

Pode-se, inclusive, supor que a natureza íntima do assunto possa ter dificultado o aceite de um número maior de participantes, tendo em vista os inúmeros convites que foram enviados. A justificativa para que não participassem do estudo era de que o assunto da pesquisa poderia ser desconfortável para o estudante com TEA, ou seja, que lembrar o assunto poderia agravar a situação emocional do estudante. Por outro lado, as famílias que decidiram participar relataram que o fizeram porque é preciso que estas situações sejam explicitadas e não permaneçam veladas, para que se

reconheça a importância do *bullying* enquanto saúde pública e que seja foco de intervenções que atenuem.

Além disso, houveram dificuldades relacionadas ao momento histórico em que esta pesquisa foi desenvolvida, que diz respeito a pandemia mundial ocasionada pelo vírus da covid-19. Em resumo, o isolamento social necessário neste momento dificultou o acesso a possíveis participantes para a pesquisa, pois abordar pessoalmente o público-alvo facilitaria este processo. Do mesmo modo, este isolamento trouxe à pesquisadora muitos questionamentos, incertezas e inseguranças que bloquearam o processo criativo para a escrita e desenvolvimento da pesquisa. Pois, diante do desconhecimento sobre o vírus e de tantas vidas perdidas a humanidade foi levada a questionar o modo como estavam vivendo suas vidas até aquele momento: O que era importante para o momento? Qual era o objetivo de estar vivo? Estávamos valorizando aquilo que realmente é importante para a vida do ser humano? Acredita-se que mais do nunca a qualidade das relações sociais e familiares foram repensadas, o que de certa forma está intrínseco ao tema desta pesquisa.

Logo, além dos questionamentos sobre como conduzir a vida a partir daquele momento havia um sofrimento por não saber se estaríamos vivos nos próximos dias, semanas ou meses. Seria possível finalmente concluir esta pesquisa?

Enfim, foi possível! Não da maneira esperada, muito menos como a quantidade de participantes desejada inicialmente. Contudo, somos levados mais uma vez a reflexão sobre este momento que marca historicamente a humanidade, o desenvolvimento e a valorização da ciência de modo geral, pois, em busca de soluções para o combate ao vírus da covid-19 foi necessário que se buscasse as respostas através da ciência. No que tange as ciências humanas e o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário buscar novas formas metodológicas de se fazer pesquisa, apesar de ter sido um processo doloroso foi possível expandir as possibilidades de pesquisa na área.

Isto posto, os resultados deste estudo são preocupantes e denunciam a urgência de se trabalhar sobre a temática nas escolas. Também, de se preparar as pessoas com TEA e seus familiares para estas situações, especialmente pelo fato de esta população estar mais suscetível a sofrer *bullying* escolar. Justamente porque a natureza das dificuldades no TEA (teoria da mente, compreensão de situações sociais), dificultam que os estudantes identifiquem esta situação. Neste sentido, toma relevo a necessidade de medidas protetivas para que a escola desenvolva

mecanismos de apoio ao estudante com TEA, evitando que eles sofram estas experiências.

Outro ponto importante são os objetivos da inclusão escolar, ou seja, é importante trabalhar para que de alguma forma estas situações sejam minimizadas. Juntamente, que a experiência escolar de estudantes com TEA seja positiva, que a escola seja um lugar seguro e acolhedor, diferentemente do teor dos relatos que foram apresentados neste estudo.

Verificou-se, também que as dificuldades na Teoria da Mente das pessoas com TEA aumentam a probabilidade destes indivíduos de sofrer bullying escolar, portanto, se faz necessário que sejam elaboradas estratégias de enfrentamento que foquem em desenvolver a Teoria da Mente das pessoas com autismo a fim de melhorar suas relações sociais e seu entendimento acerca das histórias sociais, o que os ajudará a enfrentar melhor estas situações.

Metodologicamente, foi possível concluir que um dos pontos importantes do estudo foi a triangulação das fontes dos dados. Entrevistar não somente o aluno com autismo, mas seus familiares, irmãos professores ou amigos, permitiu identificar situações de *bullying*, que não haviam sido percebidas pelas vítimas. Somente com os relatos dos estudantes não seria possível ter estas informações, por conta das dificuldades na Teoria da Mente que compromete a percepção destes indivíduos sobre o contexto social de *bullying*. Deste mesmo ponto de vista, uma fragilidade do estudo foi não conseguir padronizar as participações de todos na composição dos casos. Apenas no primeiro caso foi possível entrevistar todos os participantes inicialmente pretendidos, sejam eles a mãe ou pai, o aluno, seu irmão e um professor ou colega.

Sugere-se que os próximos estudos consigam acessar casos com todos os participantes, o que permitirá uma triangulação de dados mais rica, ilustrando as situações de *bullying* por diferentes pontos de vista.

Por fim, para estudos futuros também se aponta a necessidade da construção de estratégias aplicáveis na escola para o enfrentamento das situações de bullying contra pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Uma sugestão de estratégia é trabalhar de forma preventiva, conscientizando estudantes, orientando aqueles estudantes com maior probabilidade de sofrer as agressões, acompanhar estes alunos com mais proximidade a fim de identificar com mais rapidez as situações de bullying escolar e oferecer soluções que evitem maiores prejuízos para as vítimas.

## REFERÊNCIAS

- ALTOMARE, A. A. et al. **When Push Comes to Shove: How Are Students With Autism Spectrum Disorder Coping With Bullying?** *Canadian Journal of School Psychology*, v. 32, n. 3–4, p. 209–227, 1 set. 2017. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0829573516683068>>. Acesso em: 4 nov. 2019.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV)**. 4ª ed. rev. Washington, DC: APA; 2002.
- ASHBURNER, J. et al. **How are students on the autism spectrum affected by bullying?** Perspectives of students and parents. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 19, n. 1, p. 27–44, jan. 2019. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1471-3802.12421>>.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. DSM-III: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- SCHMIDT, Carlo (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Série Educação Especial).
- BADDELEY, A. D.; HITCH, G. **Working Memory**. *Medical Research Council*. [S.l.: s.n.], 1974. p. 47–89. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0079742108604521>>.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo : Edições 70, 2011.
- BARKLEY, R. A. et al. **Executive functioning, temporal discounting, and sense of time in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and oppositional defiant disorder (ODD)**. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v. 29, n. 6, p. 541–556, 2001.
- BARON-COHEN, S.; LESLIE, A. M.; FRITH, U. **Does the autistic child have a “theory of mind” ?** *Cognition*, v. 21, n. 1, p. 37–46, out. 1985. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/0010027785900228>>.
- BOSA, C. A. **As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 14, n. 2, p. 281–287, 2001.
- Brasil. (2015). **Programa de combate à intimidação sistemática (Bullying)**. Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015.



- CAMINHA, R. C.; LAMPREIA, C. **Findings on sensory deficits in autism: Implications for understanding the disorder.** *Psychology and Neuroscience*, v. 5, n. 2, p. 231–237, 2012.
- CAMPBELL, M; HWANG, Y; WHITEFORD, C; DILLON-WALLACE, J; ASHBURNER, J; SAGGERS, B; CARRINGTON, S. **Bullying prevalence in students with autism spectrum disorder.** *Australasian Journal of Special Education*, v. 41, n. 2, p. 101-122, 2017.
- CHRIST, S. E. *et al.* **Evidence for Selective Inhibitory Impairment in Individuals With Autism Spectrum Disorder.** *Neuropsychology*, v. 25, n. 6, p. 690–701, 2011.
- CHRISTENSEN, L. L.; FRAYNT, R. J.; NEECE, C. L.; & BAKER, B. L. (2012). **Bullying Adolescents With Intellectual Disability.** *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5(1), 49–65. doi:10.1080/19315864.2011.637660
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CZERMAINSKI, F. R; BOSA, C. A; SALLES, J. F. **Funções Executivas em Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo: Uma Revisão.** *Psico*. Porto Alegre. Vol. 44, n. 4 p. 518-525, 2013.
- DECROP, A. Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers. **Recherche et Applications en Marketing**, v.19, n. 2, p. 126-127, 2004.
- DEWES, J. O. **Amostragem em Bola de Neve e Respondent- Driven sampling: uma descrição dos métodos.** (Monografia) Bacharel em Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013.
- \_\_\_\_\_. DSM-IV: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- \_\_\_\_\_. DSM-IV-TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4 Ed. Rev. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DURKIN, K.; CONTI-RAMSDEN, G. **Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence.** *Child Language Teaching and Therapy*, v. 26, n. 2, p. 105–121, 9 jun. 2010. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0265659010368750>>.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Editora Verus, 2005.
- FRITH, U.; HAPPÉ, F. **Theory of mind and self-consciousness: What is it like to be autistic?** *Mind and Language*, v. 14, n. 1, p. 82–89, 1999.
- GEURTS, H. M. *et al.* **How specific are executive functioning deficits in attention deficit hyperactivity disorder and autism?** *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 45, n. 4, p. 836–854, maio 2004. Disponível em:

<<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1469-7610.2004.00276.x>>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed – São Paulo: Atlas, 2010.

HAPPÉ, F.; FRITH, U. **The neuropsychology of autism**. *Brain*, v. 119, n. 4, p. 1377–1400, 1996.

HILL, E. L. **Evaluating the theory of executive dysfunction in autism**. *Developmental Review*, v. 24, n. 2, p. 189–233, 2004.

HOLROYD, S.; BARON-COHEN, S. **Brief report: How far can people with autism go in developing a theory of mind?** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 23, n. 2, p. 379–385, jun. 1993. Disponível em: <<http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=emed3&NEWS=N&AN=1993170719>>.

HUMPHREY, N.; HEBRON, J. **Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: a 'state of the field' review**. *International Journal of Inclusive Education*, v. 19, n. 8, p. 845–862, 3 ago. 2015. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2014.981602>>.

HWANG, S. *et al.* **Autism Spectrum Disorder and School Bullying: Who is the Victim? Who is the Perpetrator?** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 48, n. 1, p. 225–238, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s10803-017-3285-z>>.

JURADO, M. B.; ROSSELLI, M. **The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding**. *Neuropsychology Review*, v. 17, n. 3, p. 213–233, 2007.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de dados**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1996.

KANETSUNA, T.; SMITH, P. K. **Pupil Insights into Bullying, and Coping with Bullying**. *Journal of School Violence*, v. 1, n. 3, p. 5–29, 13 jun. 2002. Disponível em: <[https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1300/J202v01n03\\_02](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1300/J202v01n03_02)>.

KRISTENSEN, S. M.; SMITH, P. K. **The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying**. *Scandinavian Journal of Psychology*, v. 44, n. 5, p. 479–488, dez. 2003. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1046/j.1467-9450.2003.00369.x>>.

LEE, S.-H.; SMITH, P. K.; MONKS, C. P. **Moral Reasoning about Aggressive Behavior in Relation to Type of Aggression, Age and Gender in South Korean Pupils**. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 18, n. 5, p. 2288, 25 fev. 2021. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/1660-4601/18/5/2288>>.

LEZAK, M. D.; HOWIESON, D. B.; LORING, D. W. (2004). **Neuropsychological Assessment** (4ª ed.). New York: Oxford University Press, 2014.

MACHMUTOW, K. *et al.* **Peer victimisation and depressive symptoms: can specific coping strategies buffer the negative impact of cybervictimisation?** *Emotional and Behavioural Difficulties*, v. 17, n. 3–4, p. 403–420, set. 2012. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632752.2012.704310>>.

MARCHESI, A. **O que será de nós, os maus alunos?** Ernani Rosa. Porto Alegre: Ed Artmed, 2006.

MARCOLINO, E. DE C. *et al.* **BULLYING: PREVALÊNCIA E FATORES ASSOCIADOS À VITIMIZAÇÃO E À AGRESSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR.** *Texto & Contexto - Enfermagem*, v. 27, n. 1, p. 1–10, 1 mar. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072018000100304&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072018000100304&lng=pt&tlng=pt)>.

MARQUES, C, S; FONTOURA, G, M. MENEZES, R, S., (2019). **Promoção da aprendizagem e tecnologias educacionais: aprendizagem no ensino superior, acessibilidade e ações afirmativas.** ADAIME, M, B. (et al.) (orgs). Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2019. 1 e-book. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/05/Ebook-Evento.pdf>>

MELLO, F. C. M. *et al.* **Evolução do relato de sofrer bullying entre escolares brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - 2009 a 2015.** *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 21, n. suppl 1, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-790X2018000200401&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2018000200401&tlng=pt)>.

MILLER, H. L.; ODEGARD, T. N.; ALLEN, G. **Evaluating information processing in Autism Spectrum Disorder: The case for Fuzzy Trace Theory.** *Developmental Review*, v. 34, n. 1, p. 44–76, mar. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2013.12.002>>.

OLWEUS, D. (1993). **Bullying at school: What we know and what we can do.** Recuperado de <https://books.google.com.br/books?id=4qNLY13mkDEC>.

PACHECO, A. F. **Teorias Neuropsicológicas: Relação com a Comunicação e a Linguagem no Autismo.** Monografia (Graduação em Terapêutica da Fala. Universidade Fernando Pessoa. Porto, 2012.

PEREIRA, A. K. M.; SOUTO, V. T. **A cor do autismo e sua relevância na representação simbólica de mulheres.** nov. 2019, São Paulo: Editora Blucher, nov. 2019. p. 1403–1411. Disponível em: <<http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/33724>>.

POSAR, A.; VISCONTI, P. **Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder.** *Jornal de Pediatria (Versão em Português)*, v. 94, n. 4, p. 342–350, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.jpedp.2017.11.009>>.

PREMACK, D. & WOODDRUFF, G. (1978). '**Does the chimpanzees have a theory of mind?**' *Behavioral and Brain Science*, 1, 515-526.

RIGBY, K.; SMITH, P. K. **Is school bullying really on the rise?** *Social Psychology of Education*, v. 14, n. 4, p. 441–455, 30 dez. 2011. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s11218-011-9158-y>>.

QUALMAN, Erik. **Socialnomics**: como as mídias sociais estão transformando a forma como vivemos e fazendo negócios. São Paulo: Saraiva, 2011.

RAPIN, I., DUNN, M. A., ALLEN, D.A., STEVENS, M.C., & FEIN, D. Subtipos de Distúrbios linguísticos em crianças em idade escolar com autismo. **Neuropsicologia do desenvolvimento**, v. 34, n. 1, p. 66-84, 2009. Disponível em: <Sci-Hub | Subtypes of Language Disorders in School-Age Children With Autism. *Developmental Neuropsychology*, 34(1), 66–84 | 10.1080/87565640802564648>.

RIOS, J. L. **Effective interventions: a case study of the effects of bullying as portrayed in the documentary bully.** Tese (Doutorado em Comunicação) West Texas A&M University, Canyon, 2016.

RIVERS, I.; SMITH, P. K. **Types of bullying behaviour and their correlates.** *Aggressive Behavior*, v. 20, n. 5, p. 359–368, 1994. Disponível em: <[https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1098-2337\(1994\)20:5%3C359::AID-AB2480200503%3E3.0.CO;2-J](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1098-2337(1994)20:5%3C359::AID-AB2480200503%3E3.0.CO;2-J)>.

ROTTA, N. T. GADIA, C. Aspectos clínicos do Transtorno do Espectro Autista. In: ROTTA, N, T; OHLWEILER, L; RIESGO, R, S. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia da Pesquisa.** Trad. Daisy Vaz de Moraes. Ver. Ana Gracinda Queluz, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013

SMITH, P. K. (2014). **Understanding school bullying**: Its nature and prevention strategies. doi: 10.4135/9781473906853

SAGGERS, B. *et al.* **Understandings and Experiences of Bullying**: Impact on Students on the Autism Spectrum. *Australasian Journal of Special Education*, v. 41, n. 2, p. 123–140, 2017.

SITTICHAJ, R.; SMITH, P. K. **Bullying and Cyberbullying in Thailand**: Coping Strategies and Relation to Age, Gender, Religion and Victim Status. *Journal of New Approaches in Educational Research*, v. 7, n. 1, p. 24–30, 15 jan. 2018. Disponível em: <<https://naerjournal.ua.es/article/view/v7n1-4>>.

SMITH, P. K.; MONKS, C. P. **Concepts of bullying**: Developmental and cultural aspects. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, v. 20, n. 2, p. 101–112, abr. 2008. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/IJAMH.2008.20.2.101/html>>.

STUSS, D. T., ALEXANDER, M. P., FLODEN, D., BINNS, M. A., LEVINE, B., & MCINTOSH, A. R., ET AL. (2002). **Fractionation and localization of distinct frontal lobe processes**: Evidence from focal lesions in humans. In D. T. Stuss, & R. T. Knight (Eds.) *Principles of frontal lobe function* (pp. 392–407). New York, NY: Oxford University Press.

THOMPSON, D.; WHITNEY, I.; SMITH, P. K. **Bullying of children with special needs in mainstream schools**. *Support for Learning*, v. 9, n. 3, p. 103–106, ago. 1994. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-9604.1994.tb00168.x>>.

TIERNEY, CHERYL MD *et al.* **How Valid Is the Checklist for Autism Spectrum Disorder When a Child Has Apraxia of Speech?** *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*: Volume 36, Issue 8, p 569-574. October 2015. Disponível em: [https://journals.lww.com/jrnldb/Abstract/2015/10000/How\\_Valid\\_Is\\_the\\_Checklist\\_for\\_Autism\\_Spectrum.3.aspx](https://journals.lww.com/jrnldb/Abstract/2015/10000/How_Valid_Is_the_Checklist_for_Autism_Spectrum.3.aspx)

TIPTON-FISLER, L. A. *et al.* Stability of bullying and internalizing problems among adolescents with ASD, ID, or typical development. ***Research in Developmental Disabilities***, v. 80, n. June, p. 131–141, set. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.06.004>>.

TURNER, M. A. **Generating Novel Ideas**: Fluency Performance in High-functioning and Learning Disabled Individuals with Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 40, n. 2, p. S0021963098003515, fev. 1999. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1017/S0021963098003515>>.

VAN ROEKEL, E.; SCHOLTE, R. H. J.; DIDDEN, R. **Bullying Among Adolescents With Autism Spectrum Disorders: Prevalence and Perception**. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 40, n. 1, p. 63–73, 8 jan. 2010. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s10803-009-0832-2>>.

VOLLINK, T., BOLMAN, C. A. W., DEHUE, F., & JACOBS, N.C. L. Enfrentamento do Cyberbullying: Diferenças entre vítimas, vítimas de bullying e crianças não envolvidas no bullying. ***Revista de Psicologia Social Comunitária e Aplicada***, v. 23, n. 1, p. 7-24, 2012. <<https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1002/casp.2142>>.

WIMMER, H. & PERNER, J. (1983). Beliefs about beliefs: **Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception**. *Cognition*, 13, 103-28.

YIN, R, K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: HERRERA, C, M. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZEQUINÃO, M. A. *et al.* **Bullying escolar: um fenômeno multifacetado**. *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 1, p. 181–198, 2016.

## APÊNDICE A - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DAS FAMÍLIAS

### QUESTIONÁRIO PARA OS GENITORES (EdEA, 2012)

#### **Identificação**

Nome dos Participantes

Pai: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Casado(a) ( ) Separado(a) ( ) Viúvo(a) ( ) Segundo casamento/união ( )

Outro ( ): \_\_\_\_\_ Quanto tempo juntos? \_\_\_\_\_

Escolaridade:

( ) Fundamental ( ) completo ( ) incompleto

( ) Médio ( ) completo ( ) incompleto

( ) Superior ( ) completo ( ) incompleto

Ocupação profissional:

\_\_\_\_\_  
Jornada de trabalho: ( ) meio turno ( ) integral ( ) outro

Número de filhos: ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) + de 4

Idades: (circular o filho com autismo e escolher o irmão com idade mais próxima)

Irmão participante e com TEA estudam na mesma escola? ( ) sim ( ) não

#### **Identificação do Filho (a) com TEA**

Nome do filho (a): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Diagnóstico: \_\_\_\_\_

Escola: ( ) Privada ( ) Pública ( ) Classe especial ( ) Classe regular

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Ano escolar: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo está na escola ( ) 1 ano ( ) 1-3 anos ( ) mais de 3 anos

Possui experiência escolar anterior? ( ) sim ( ) não

Faz atendimento com outros profissionais (ex.: neurologista, fonoaudiólogo, equoterapia, prática desportiva, etc...)?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual a especialidade? \_\_\_\_\_

Desde quando? \_\_\_\_\_

Desde quando? \_\_\_\_\_

Desde quando? \_\_\_\_\_

Desde quando? \_\_\_\_\_

### **Características da criança, comunicação e linguagem, habilidades e auto cuidado**

Marque o que o seu filho consegue fazer:

falar  expressar desejos  entender instruções

---

veste-se sozinho  faz a higiene sozinho  alimenta-se sozinho

---

manifesta agressividade  manifesta agitação, comportamentos repetitivos/rituais

---

Descreva brevemente as principais habilidades e dificuldades de seu filho, em ordem de prioridade:

Habilidades

1. \_\_\_\_\_.
2. \_\_\_\_\_.
3. \_\_\_\_\_.

Dificuldades

1. \_\_\_\_\_.
2. \_\_\_\_\_.
3. \_\_\_\_\_.

### ***Rotina da Família***

Quem mora na mesma casa com o filho:

Pai  Irmão(s) - Quantos: \_\_\_\_\_

Mãe  Parentes - Quem: \_\_\_\_\_

Outros - Quem? \_\_\_\_\_

Pontue quem participa em cada cuidado do filho:

(1) Pai (2) Mãe (3) Irmãos (4) Outro: Quem? \_\_\_\_\_

( ) Transporte  ( ) Deveres de casa

( ) Atividades/Brincadeiras  ( ) Coloca p/ Dormir/Acorda

( ) Medicação  ( ) Proteção contra auto-agressões

( ) Conversa/orientação  ( ) Exames médicos/Avaliações

( ) levar a escola  ( ) Instrução/Educação

**Rotina Escolar do filho com TEA**

Qual o turno que seu filho (a) vai à escola?

turno integral  manhã  tarde

Qual a frequência do filho (a) na escola?

5 vezes p/ semana  4 vezes p/ semana  3 vezes p/ semana

2 vezes p/ semana  1 vez p/ semana

Qual o período de tempo que ele (a) permanece na escola?

todo o período  3 horas, aprox.  2 horas, aprox.  1 hora, aprox.

Qual a frequência de encontros/reuniões formais que você tem na escola?

No mínimo 1 vez por semana  No mínimo 1 vez por mês

No mínimo 1 vez por bimestre  No mínimo 1 vez por trimestre

No mínimo 1 vez por ano

Que tipo de encontros/reuniões são essas?

---

---



**APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A CONSTATAÇÃO DE BULLYING**

- 1) A experiência ocorreu diversas vezes? (repetição)
  - a) Uma ou duas vezes apenas
  - b) semanalmente;
  - c) várias vezes por semana.
  
- 2) Qual foi a intenção do perpetrador (intencionalidade)
  - a) Ferir fisicamente;
  - b) Ferir moralmente;
  - c) Rir de mim;
  - d) Rir comigo;
  - e) Não entendi qual foi a intenção;
  - f) não houve intenção.
  
- 3) Qual a desigualdade? (poder, força física, status?)
  - a) O agressor é mais forte do que eu;
  - b) O agressor é popular na escola;
  - c) O agressor tem mais amigos do que eu;
  - d) Ele é mais velho do que eu;
  - e) Não há desigualdade, somos iguais.

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA ESTUDANTES COM TEA****QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES COM TEA**

1. A experiência ocorreu quantas vezes e por quanto tempo?
2. Com que idade você sofreu bullying?
3. Por qual motivo você sofreu bullying?
4. Fale sobre a pessoa que praticava estas agressões contra você (idade, ano, turma, etc)?
5. Quantas pessoas praticavam as agressões contra você?
6. Qual era o tipo de agressão?
7. Como o restante da turma reagiu?
8. Como o professor(a) reagiu?
9. A sua família tinha conhecimento?
10. Você buscou ajuda de alguém, quando e por quê?
11. No momento da agressão, como você reagiu?
12. Como isso interferiu na sua vida dentro e fora da escola?
13. Em que momento essas agressões pararam?

**APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PAIS, IRMÃO (S),  
PROFESSOR DO ESTUDANTE COM TEA**

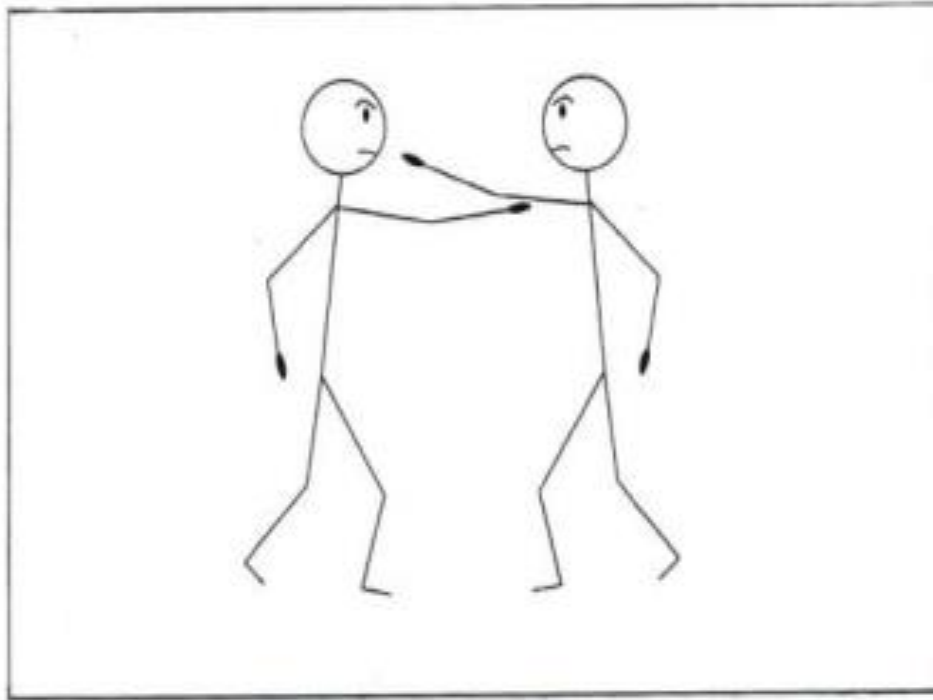
**QUESTIONÁRIO**

1. A experiência ocorreu quantas vezes e por quanto tempo?
2. Com que idade o estudante sofreu bullying?
3. Por qual motivo o estudante sofreu bullying?
4. Fale sobre a pessoa que praticava estas agressões contra o estudante (idade, ano, turma, etc)?
5. Quantas pessoas praticavam as agressões contra o estudante?
6. Qual era o tipo de agressão?
7. Como o restante da turma reagiu?
8. Como o(a) professor(a) reagiu?
9. Como você teve conhecimento?
10. O estudante buscou ajuda de alguém, quando e por quê?
11. No momento da agressão, como o estudante reagiu?
12. Como isso interferiu na sua vida dentro e fora da escola do estudante?
13. Em que momento essas agressões pararam?

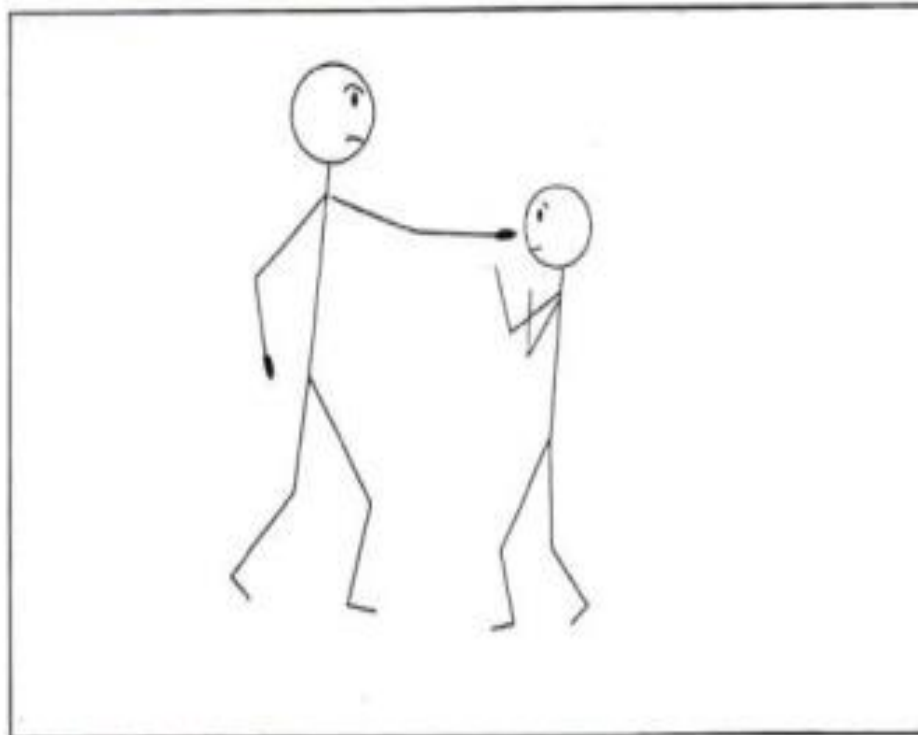
## APÊNDICE E- ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA COLEGA OU AMIGO DO ESTUDANTE COM TEA

### QUESTIONÁRIO

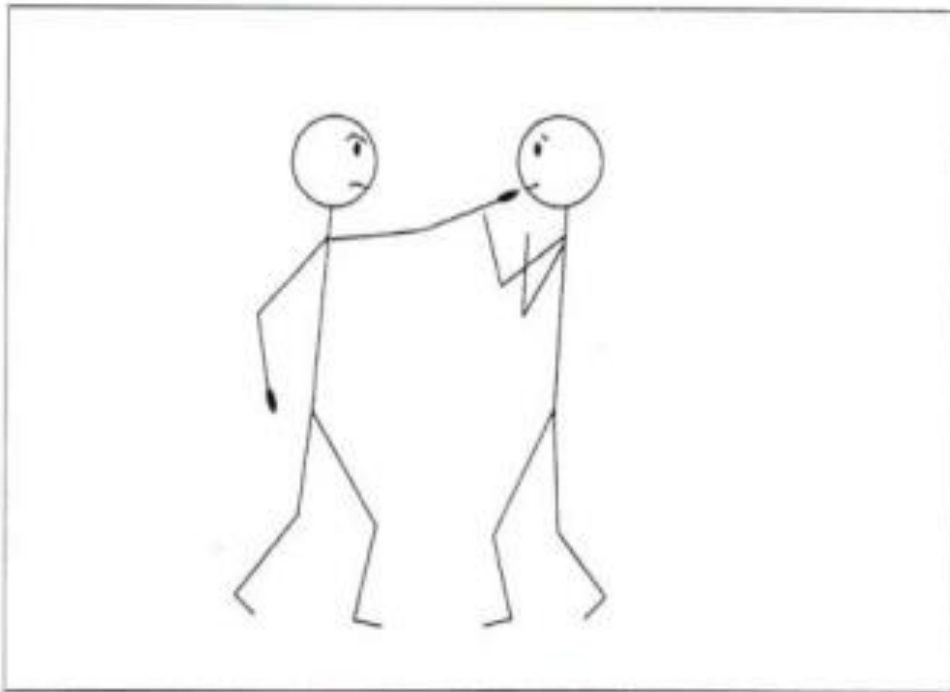
1. A experiência ocorreu quantas vezes e por quanto tempo?
2. Com que idade o estudante sofreu bullying?
3. Por qual motivo o estudante sofreu bullying?
4. Fale sobre a pessoa que praticava estas agressões contra o estudante (idade, ano, turma, etc)?
5. Quantas pessoas praticavam as agressões contra o estudante?
6. Qual era o tipo de agressão?
7. Como o restante da turma reagiu?
8. Como a professora reagiu?
9. Como você teve conhecimento?
10. O estudante buscou ajuda de alguém, quando e por quê?
11. No momento da agressão, como o estudante reagiu?
12. Como isso interferiu na sua vida dentro e fora da escola do estudante?
13. Em que momento essas agressões pararam?

**APÊNDICE F- CARTOON TEST : VERSÃO ADAPTADA PARA O BRASIL***Cartoon Test – 40 Cartoons*

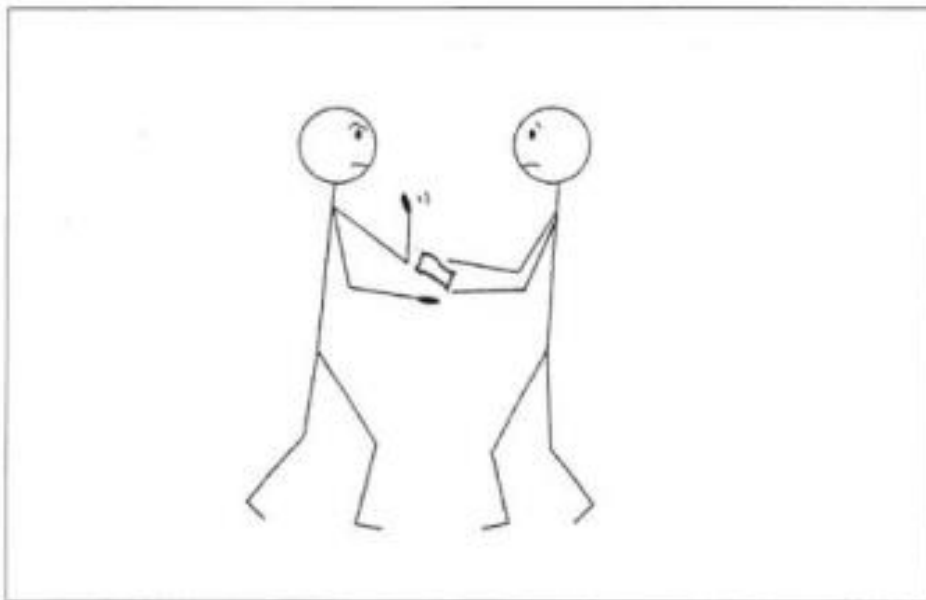
1. Rodrigo e João não se gostam e se batem.



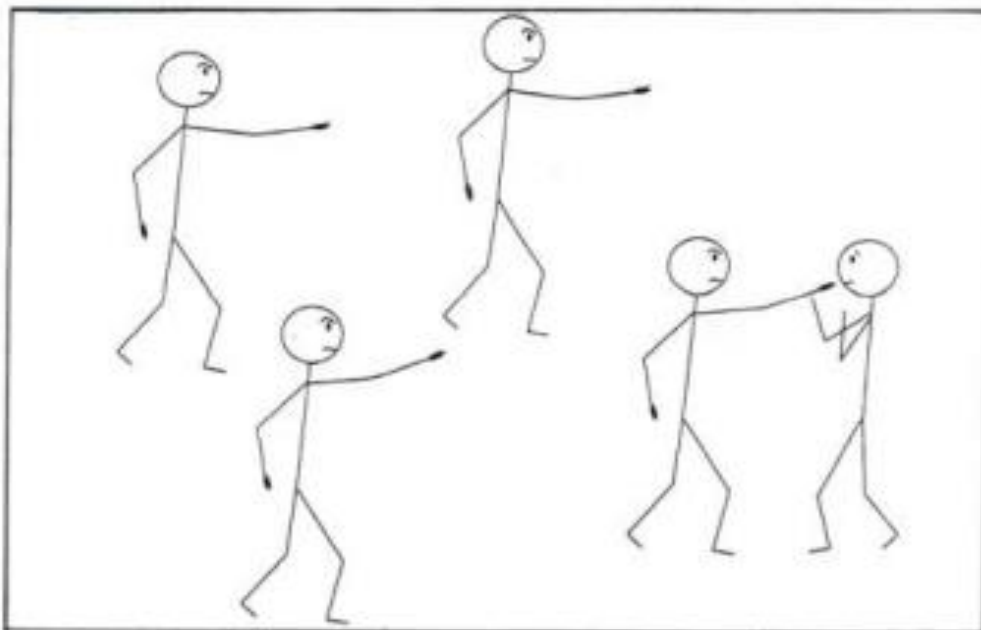
2. Maria bate em Laura, que é menor.



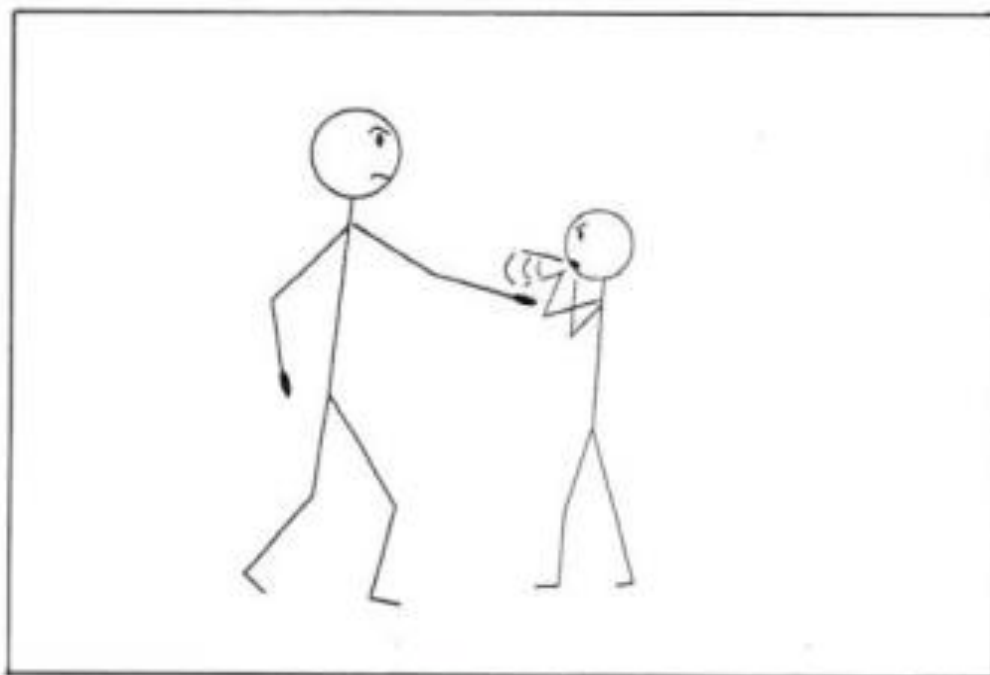
3. Cintia bate em Cristiano todo recreio.



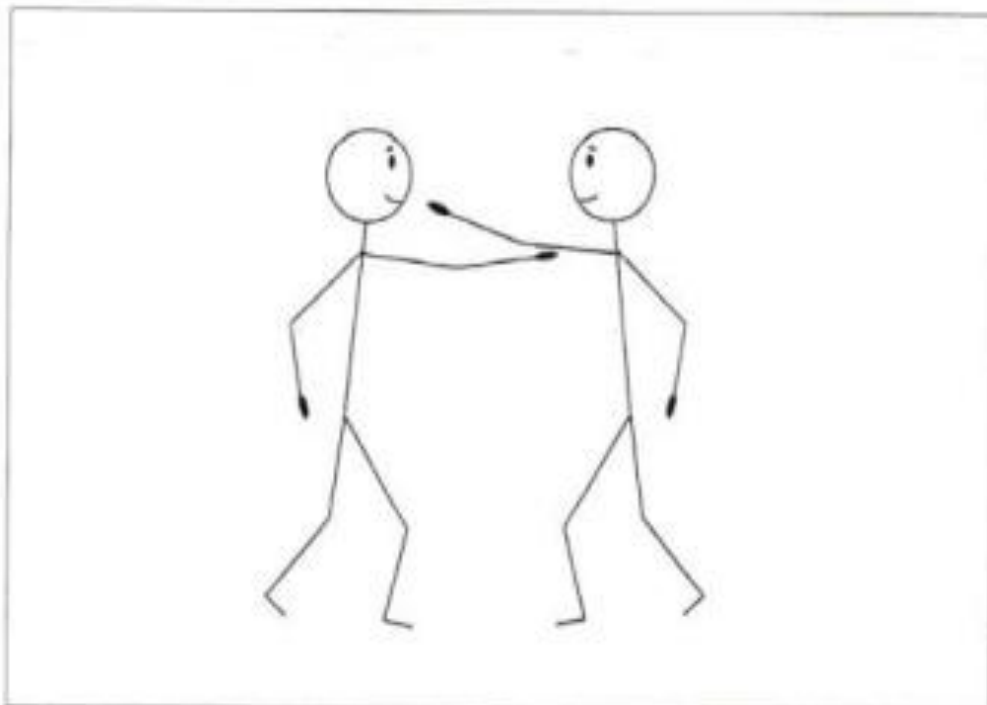
4. Sabrina diz a Alice que, se ela não lhe der dinheiro, ela vai bater nela.



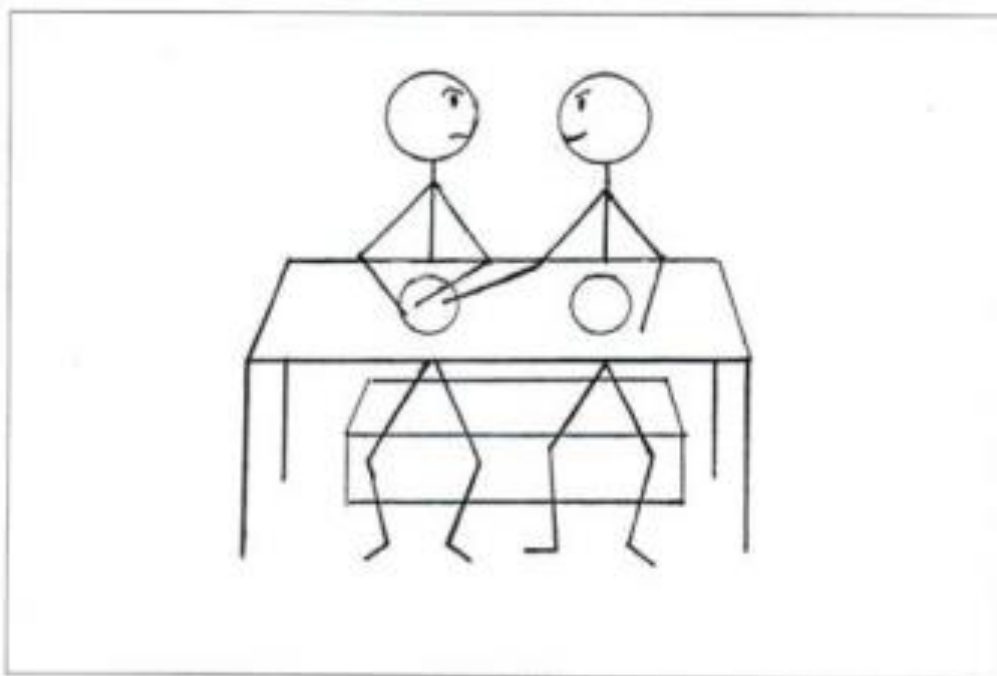
5. André e seus amigos batem em Robson.



6. Natália bate em Ana, que está uma série anterior, porque Ana não concorda com ela.

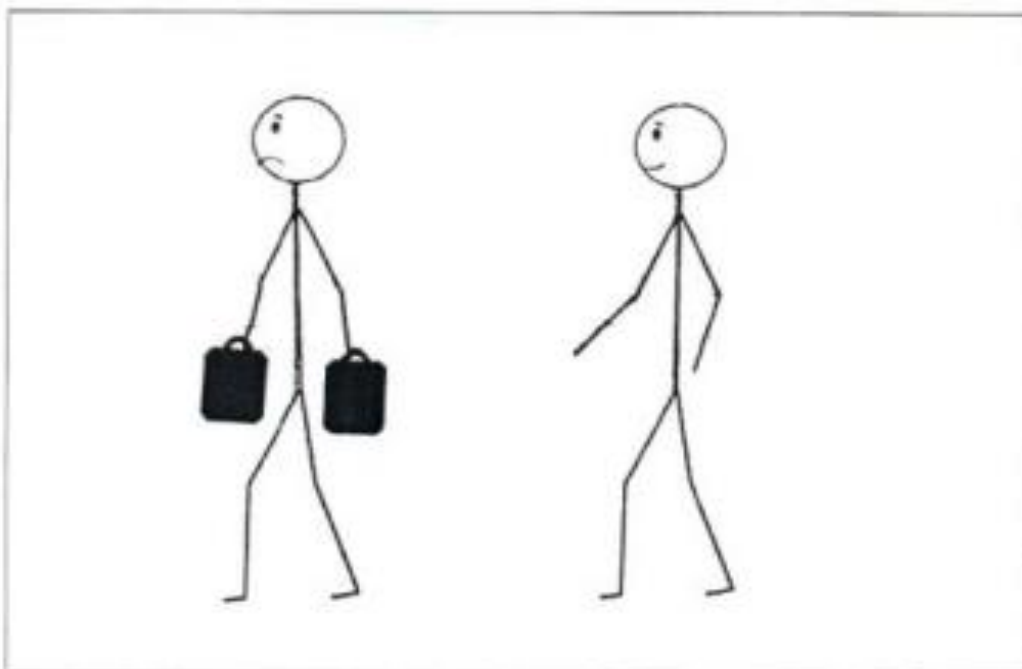


7. Jorge e Renan brincam de bater um no outro e riem juntos.

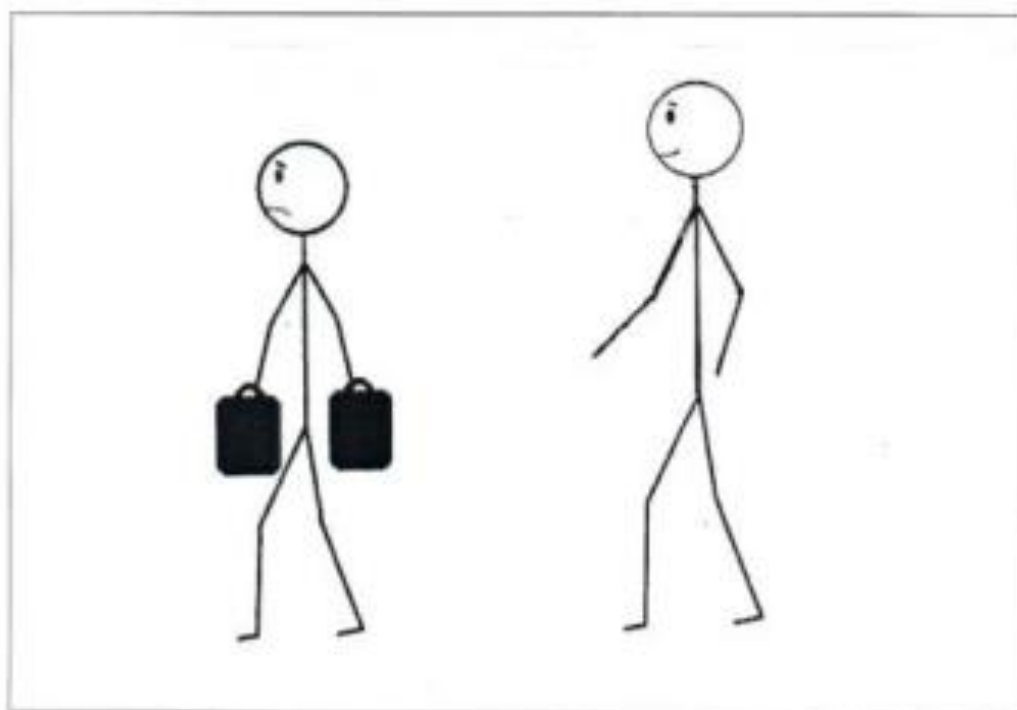


8. Quase todos os dias, Laura rouba comida de Eva no refeitório.

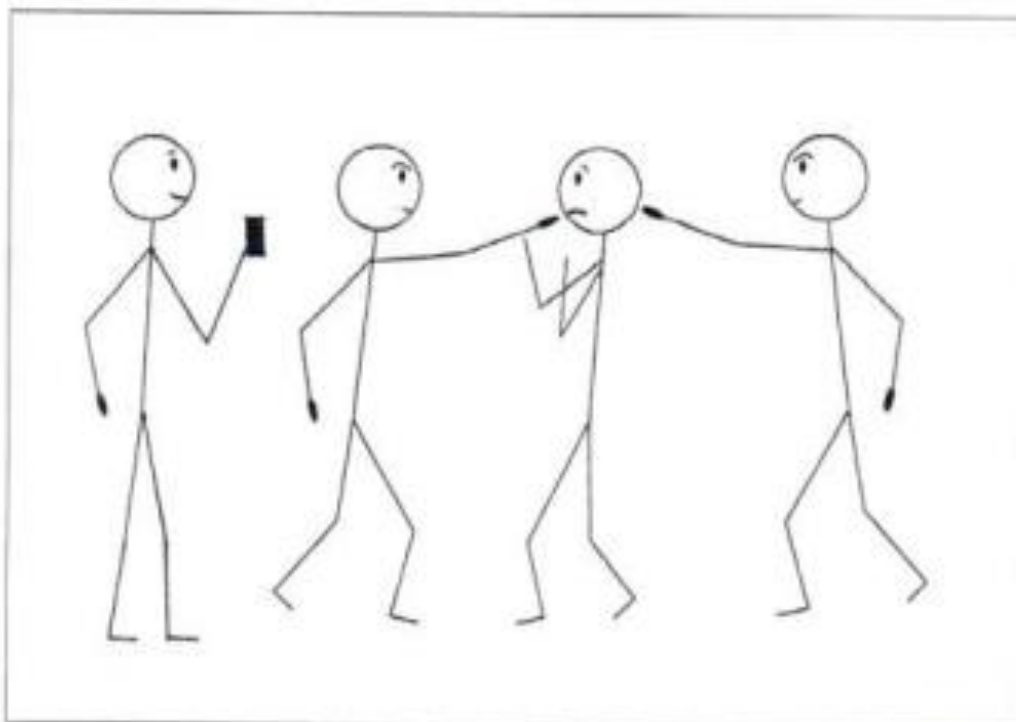




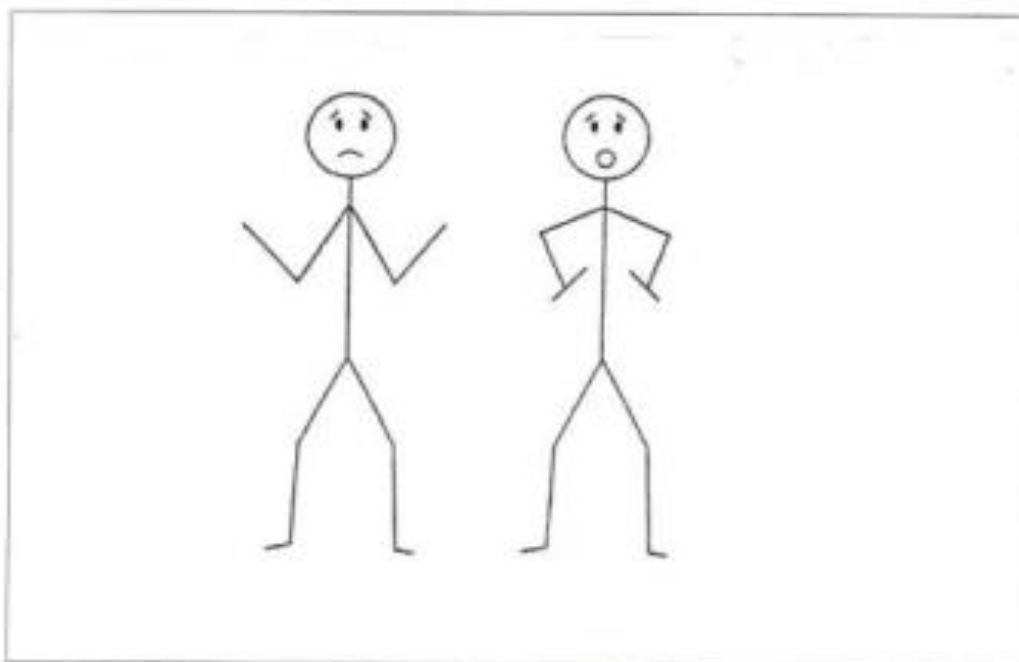
9. Marcos faz seu colega Bento carregar sua mochila da escola todos os dias.



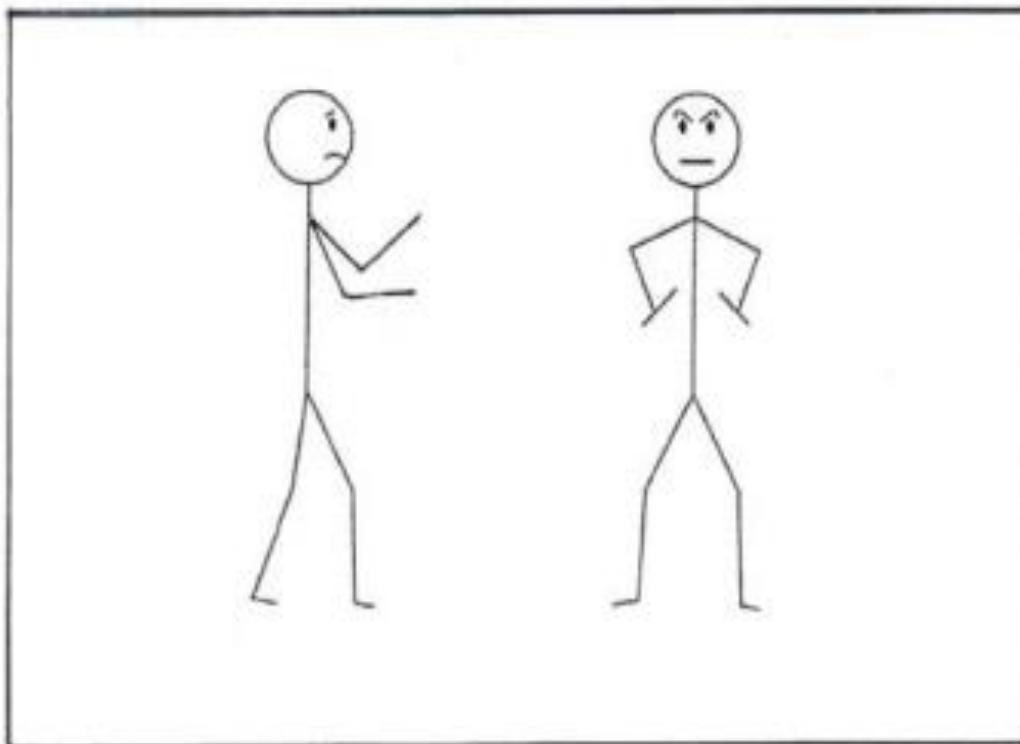
10. Todos os dias, Amanda faz Vitória, que é aluna de uma série anterior, carregar sua mochila da escola.



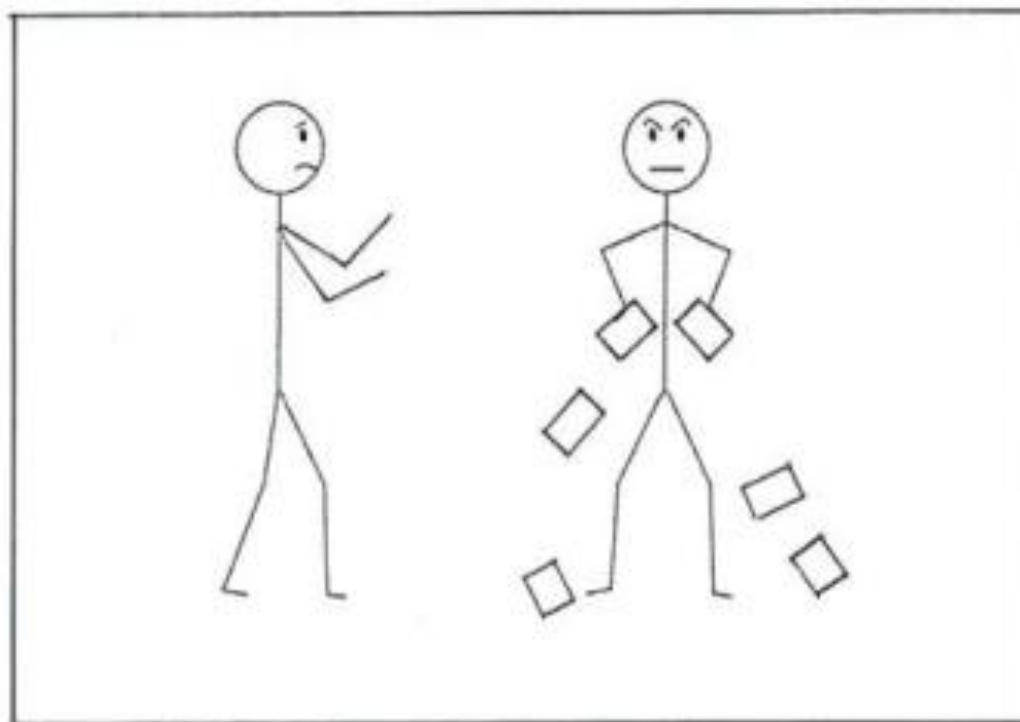
11. Silvio filma Mateus sendo espancado e coloca o vídeo no YouTube para as pessoas verem.



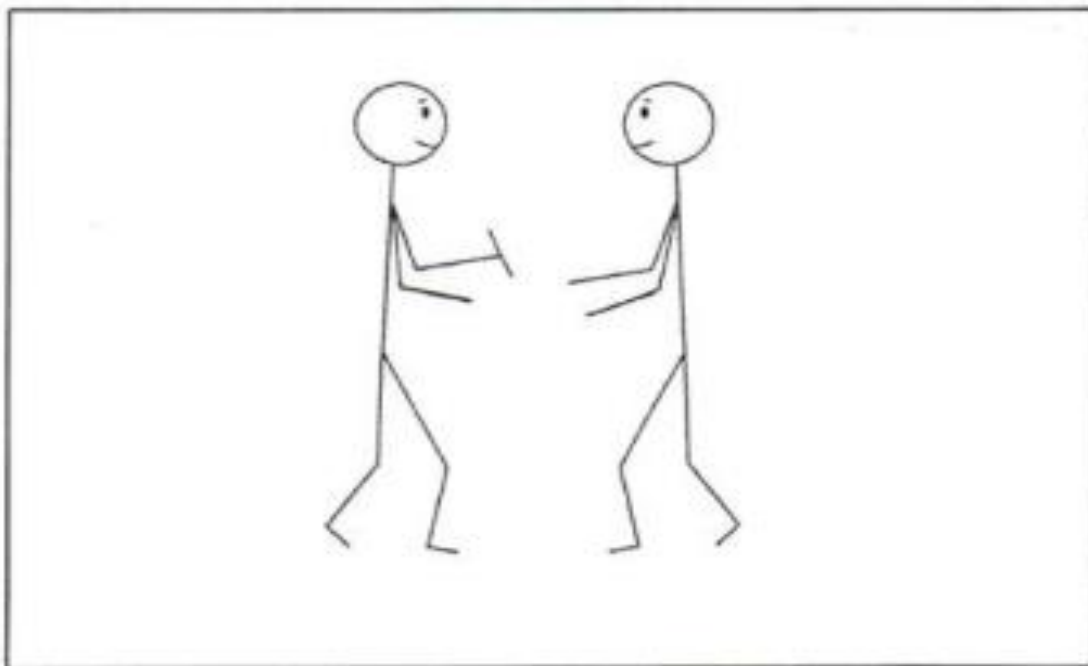
12. Larissa pede a régua de Helena emprestada e a quebra sem querer.



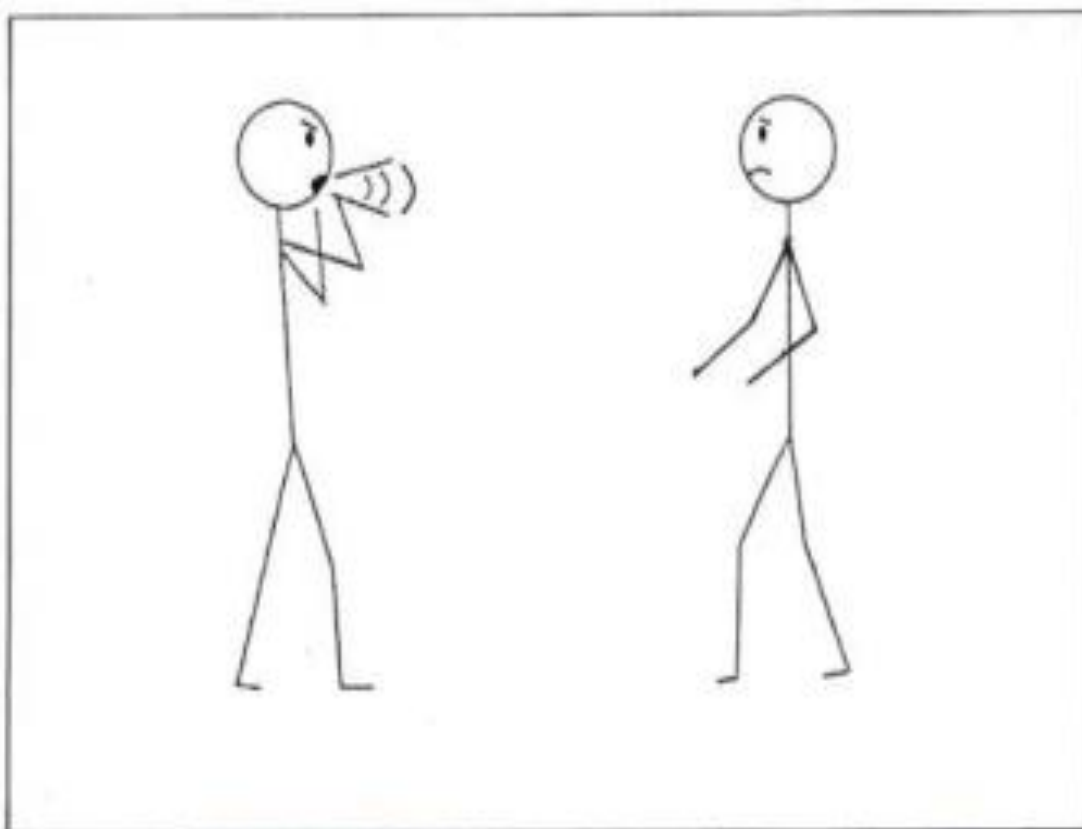
13. Igor pega régua de José e a quebra.



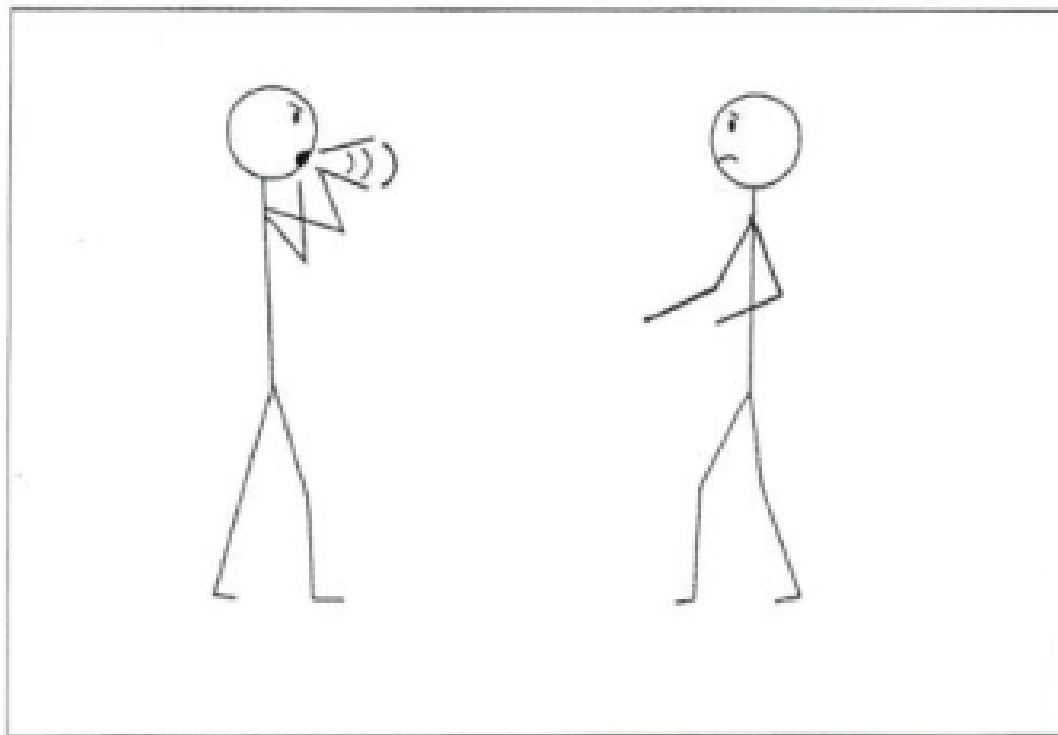
14. Alisson rasga o livro de Barbara.



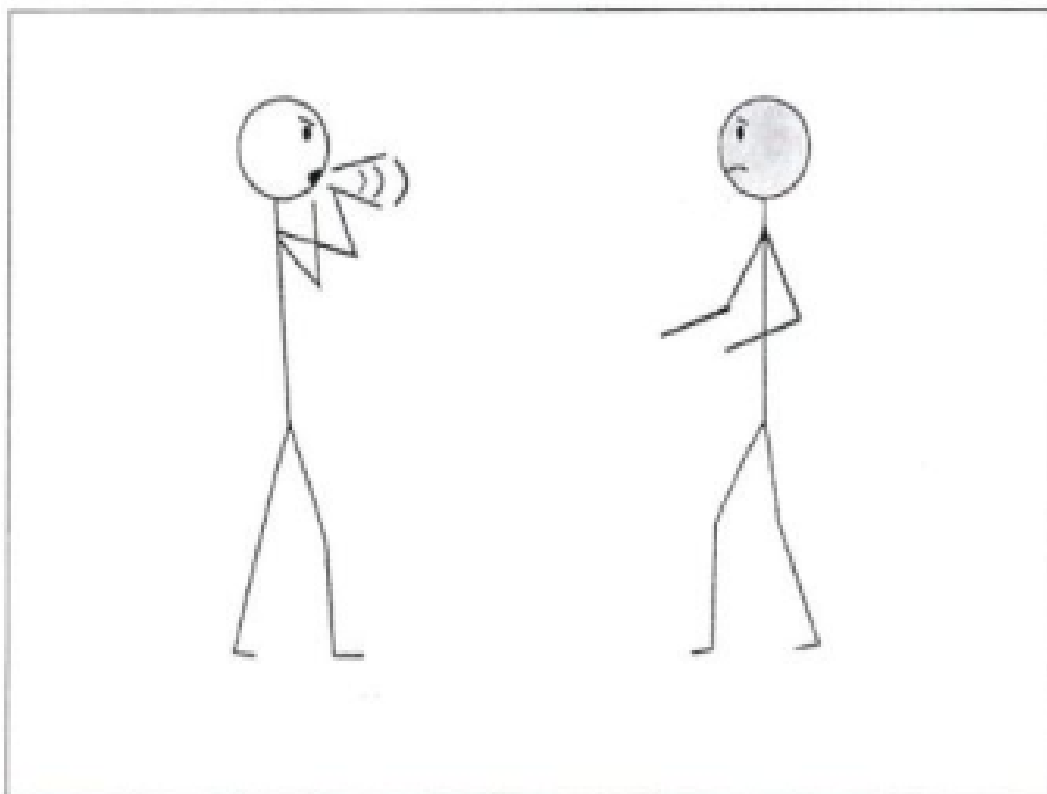
15. Paulo esquece sua caneta e Emília empresta uma caneta para ele.



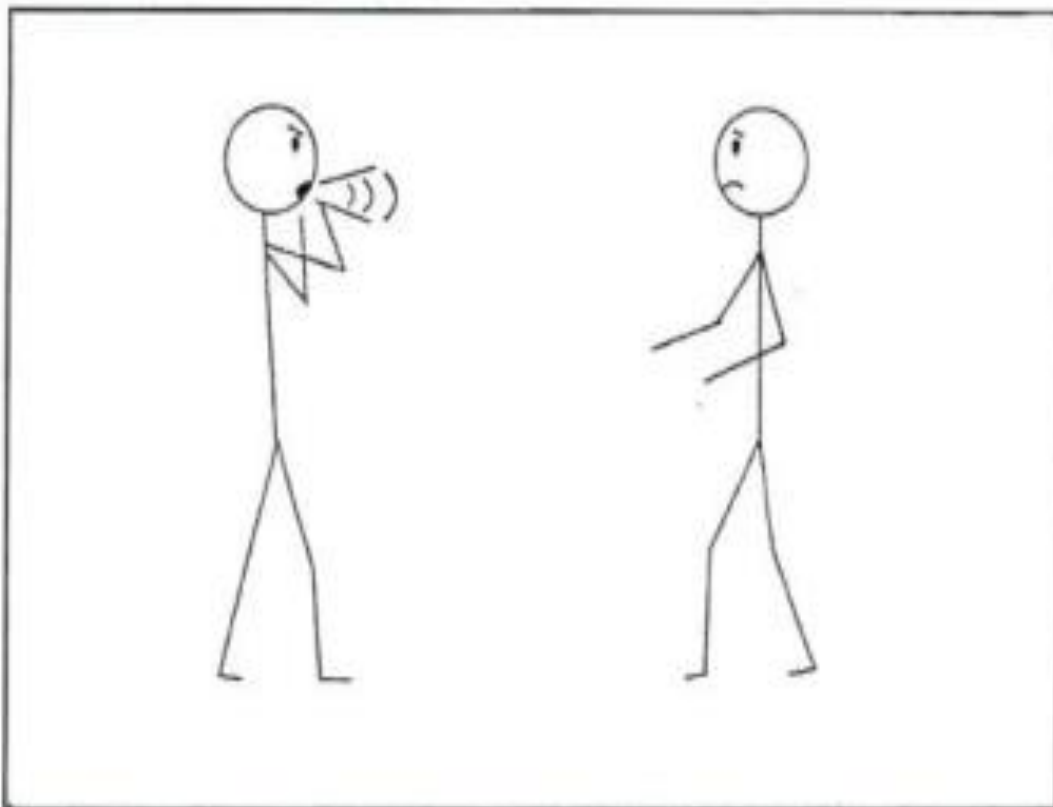
16. Danielle diz coisas ofensivas para Cláudia.



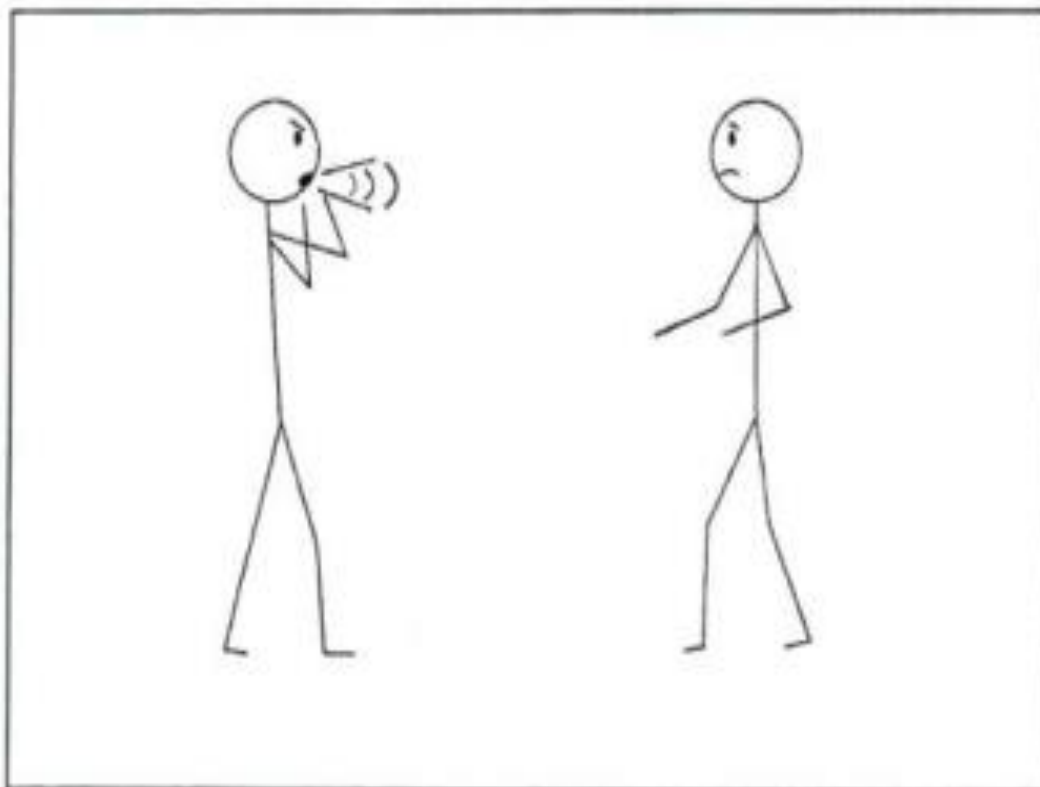
17. Paulo diz coisas ofensivas para Alan toda semana.



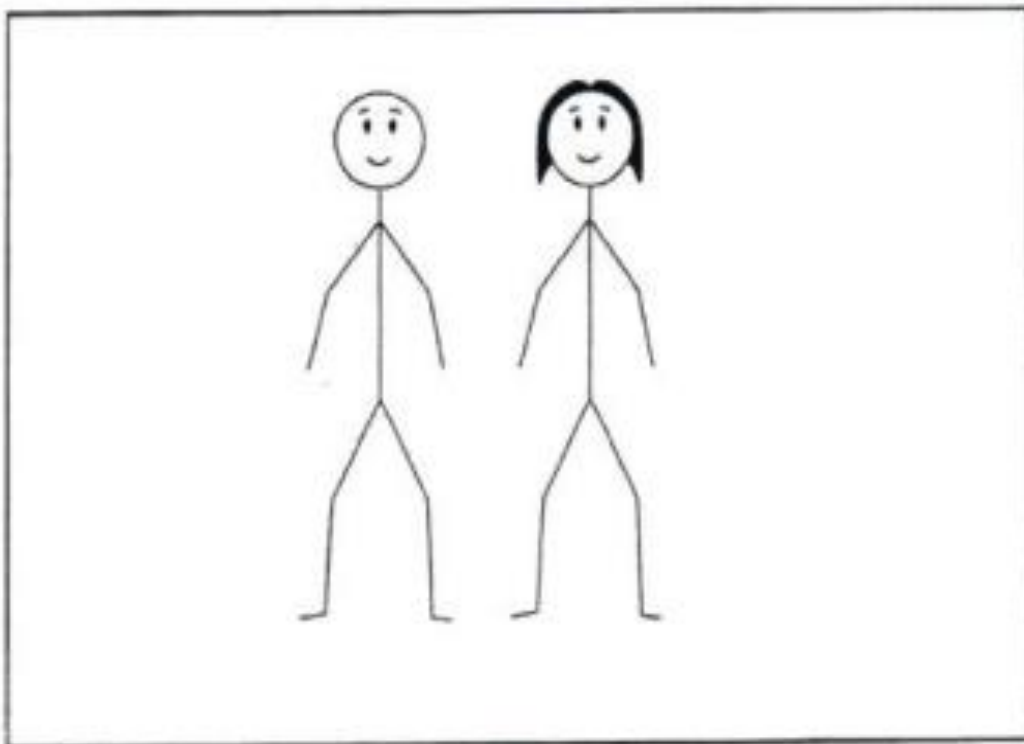
18. Julia diz coisas ofensivas para Laura sobre sua cor de pele.



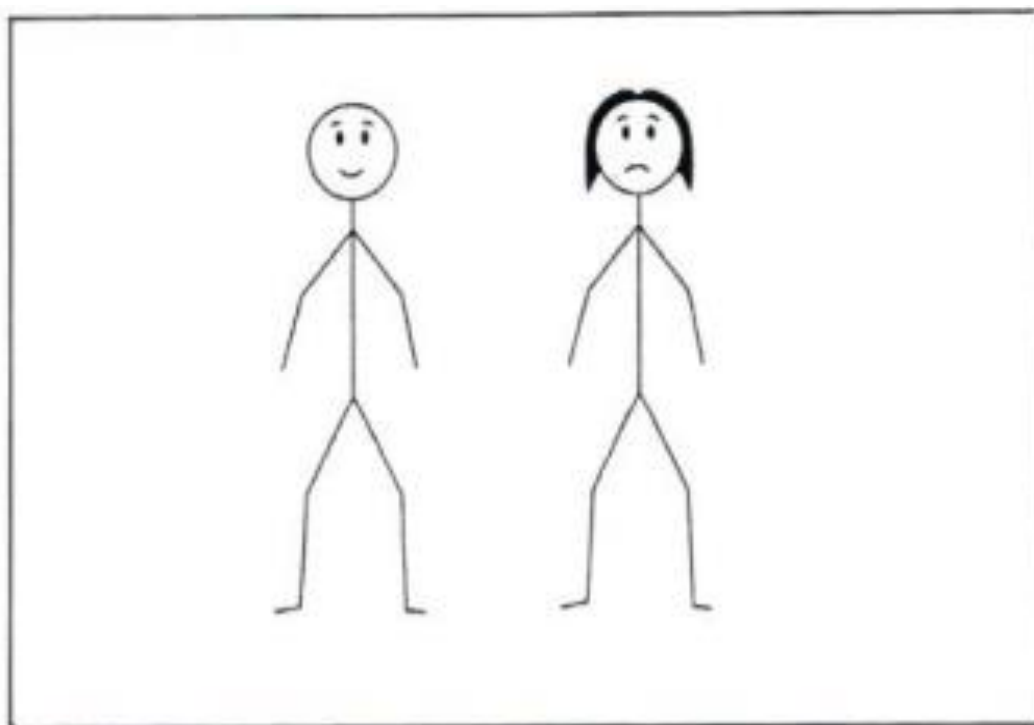
19. Lucas diz coisas ofensivas para Daniel porque ele é mais pobre.



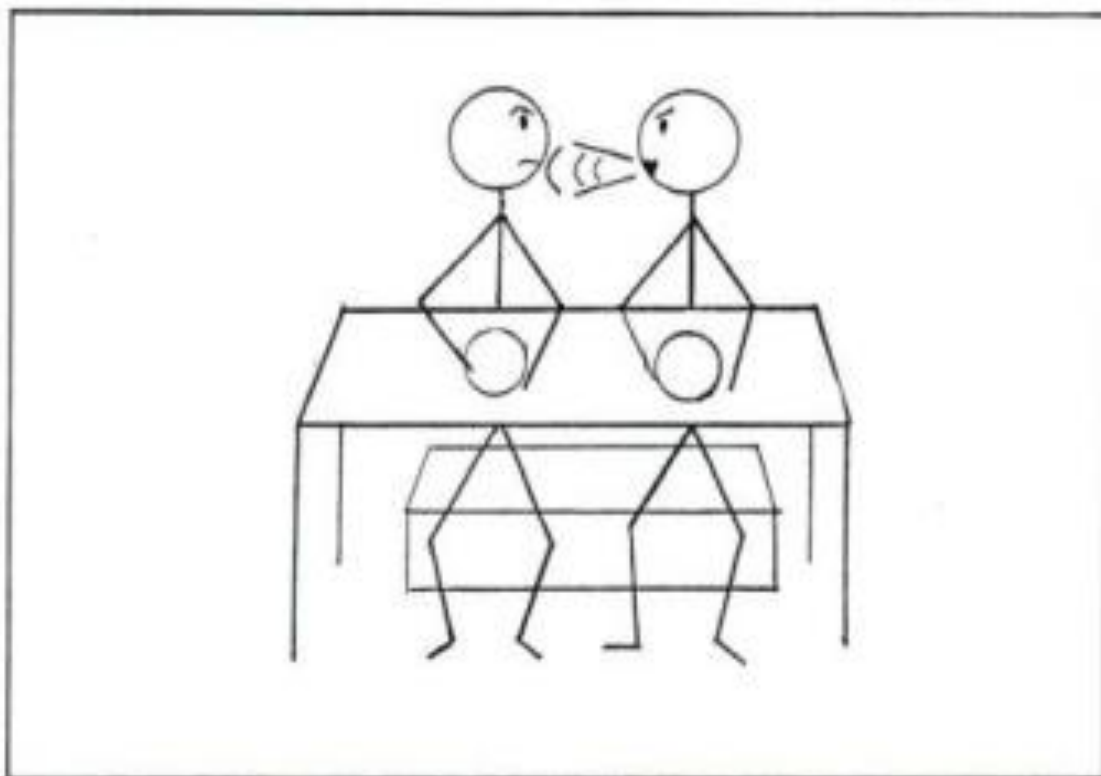
20. Duda diz coisas ofensivas para Solange porque ela é gay.



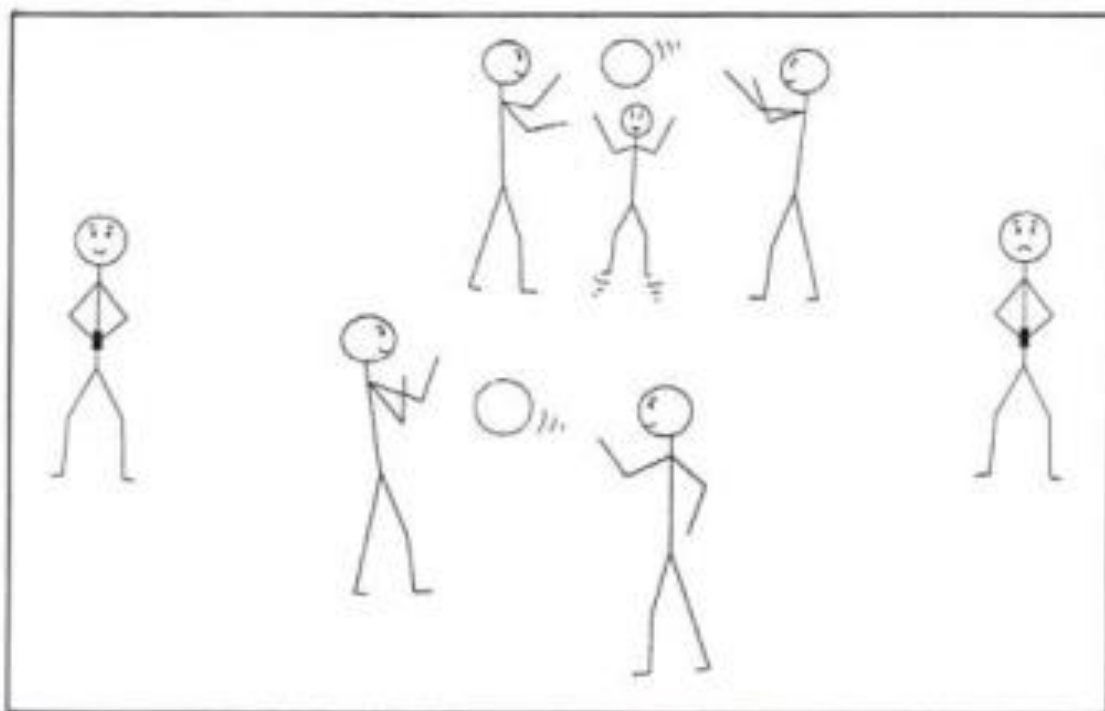
21. Caio debocha do cabelo de Maria. Os dois dão risada.



22. Elaine debocha do cabelo de Suelen. Suelen fica chateada.

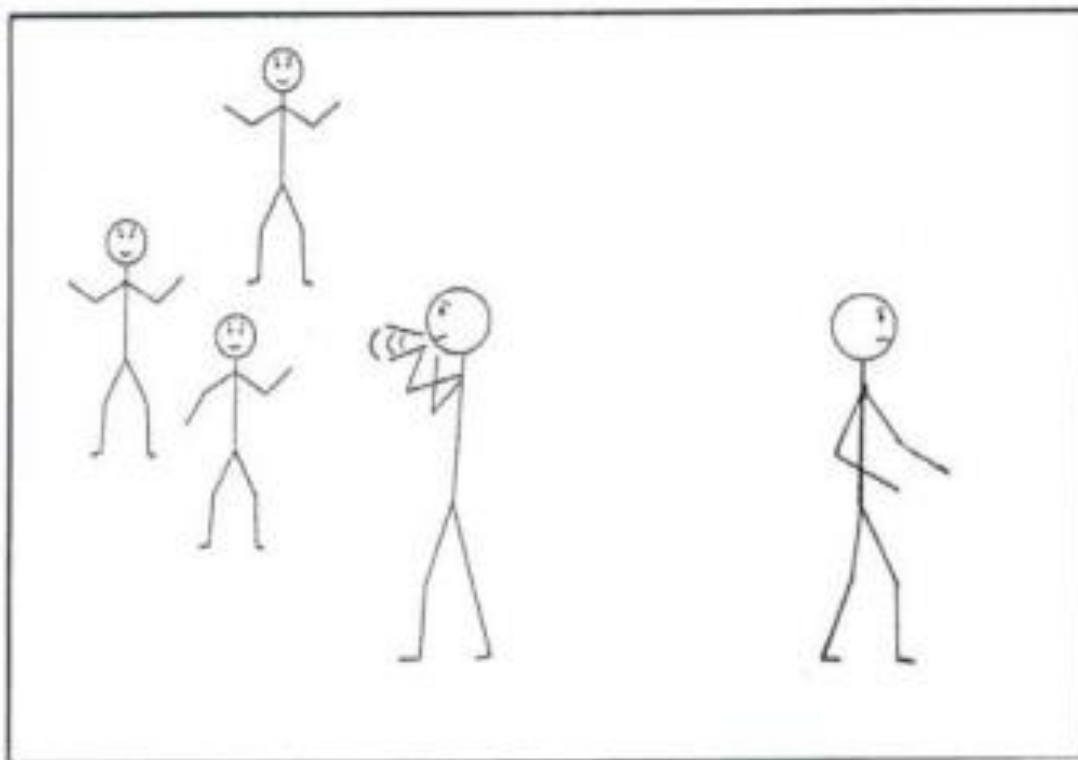


23. Pedro ri da comida que Bruno come.

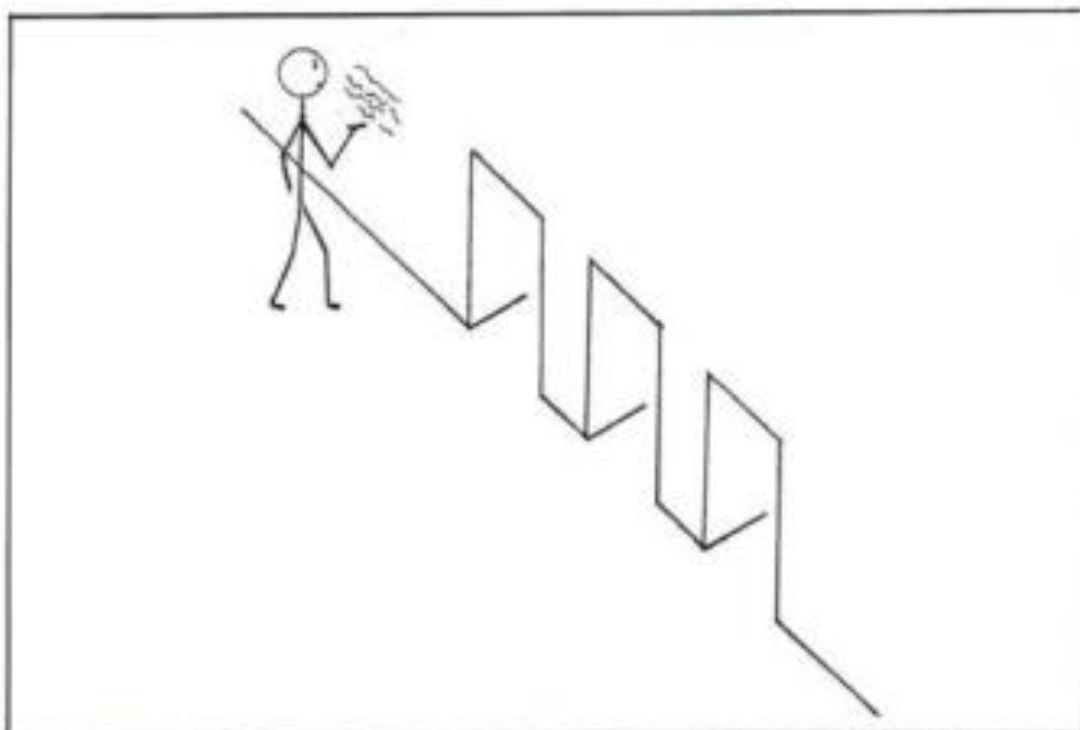


24. Vanessa manda mensagens ofensivas para Sofia durante todo o recreio.

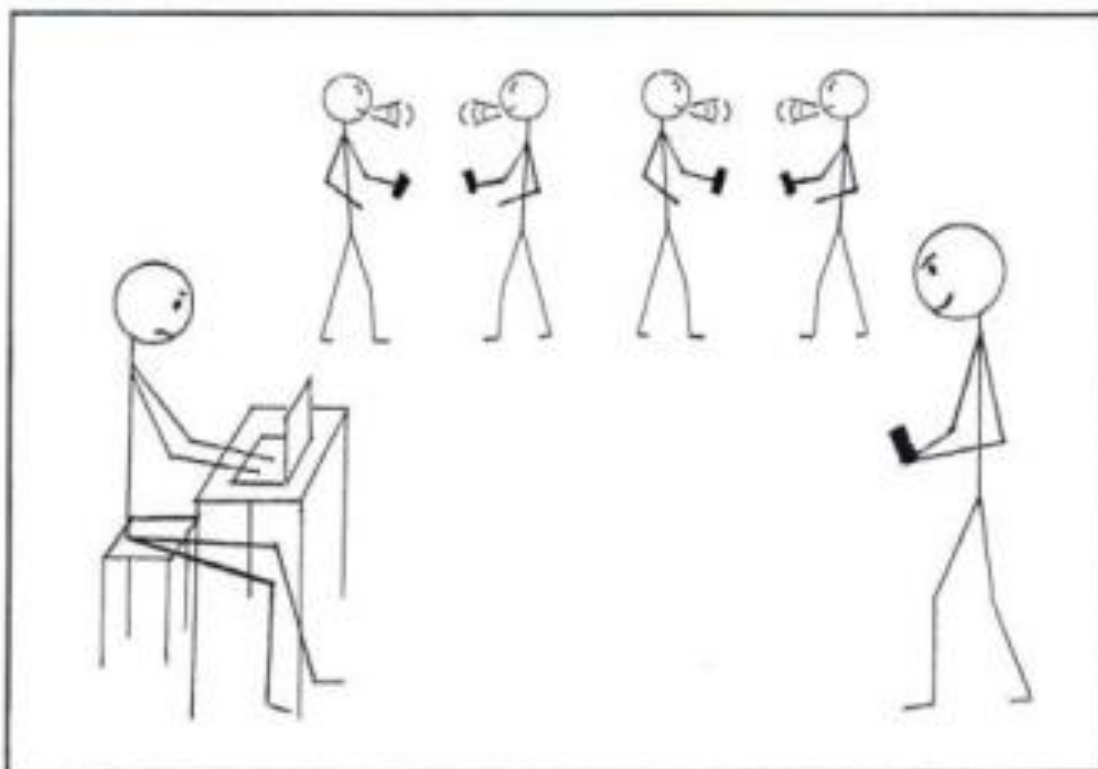




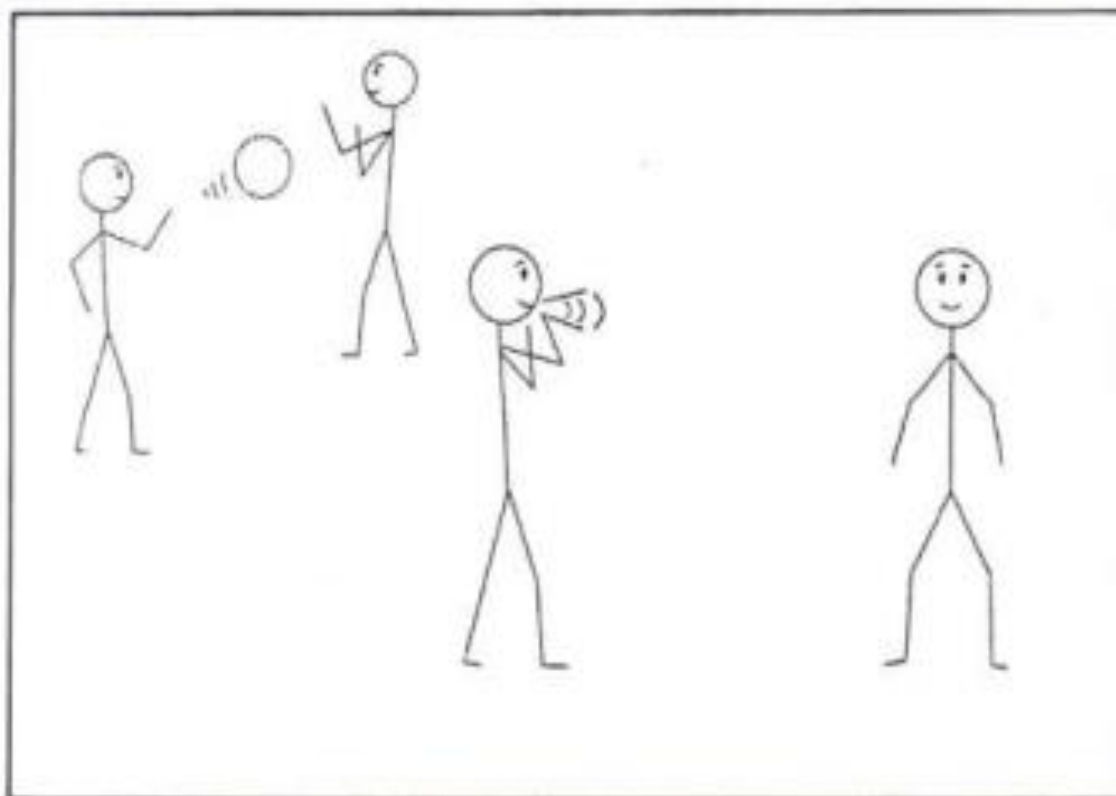
25. Maurício espalha histórias ofensivas sobre Juliano.



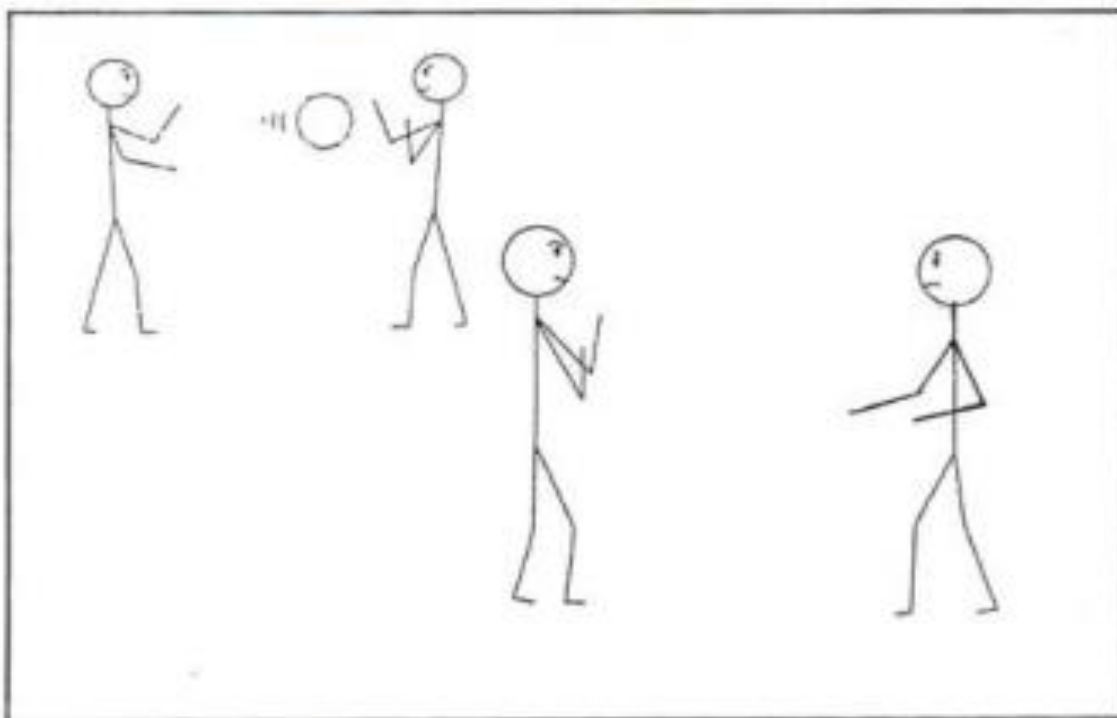
26. Angélica escreve xingamentos sobre Priscila nas paredes dos banheiros da escola.



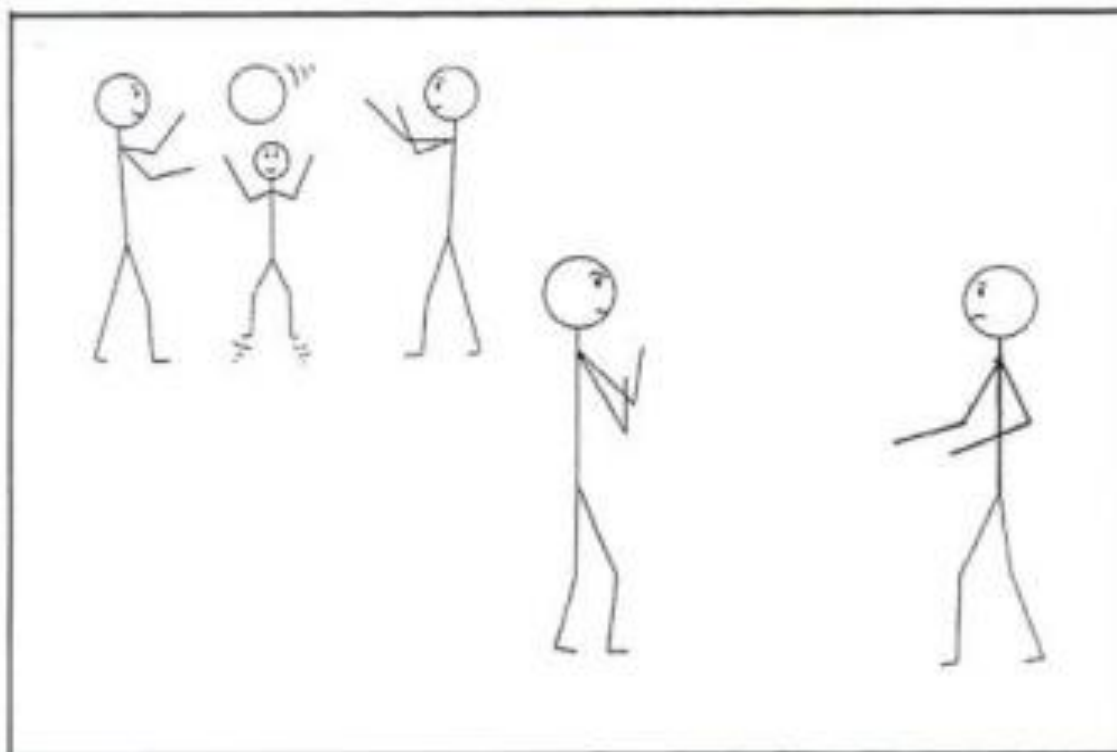
27. Ricardo posta ameaças pra Cauã no facebook, onde muitas pessoas podem ver.



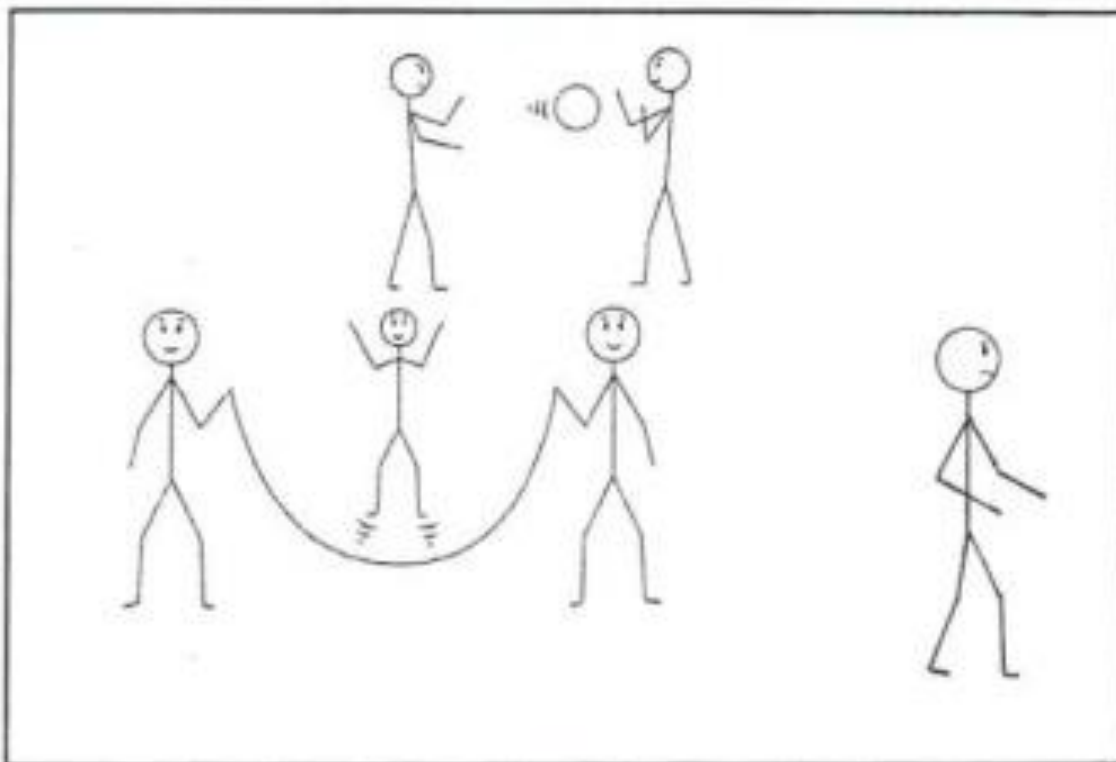
28. Cristina convida Heloisa para brincar.



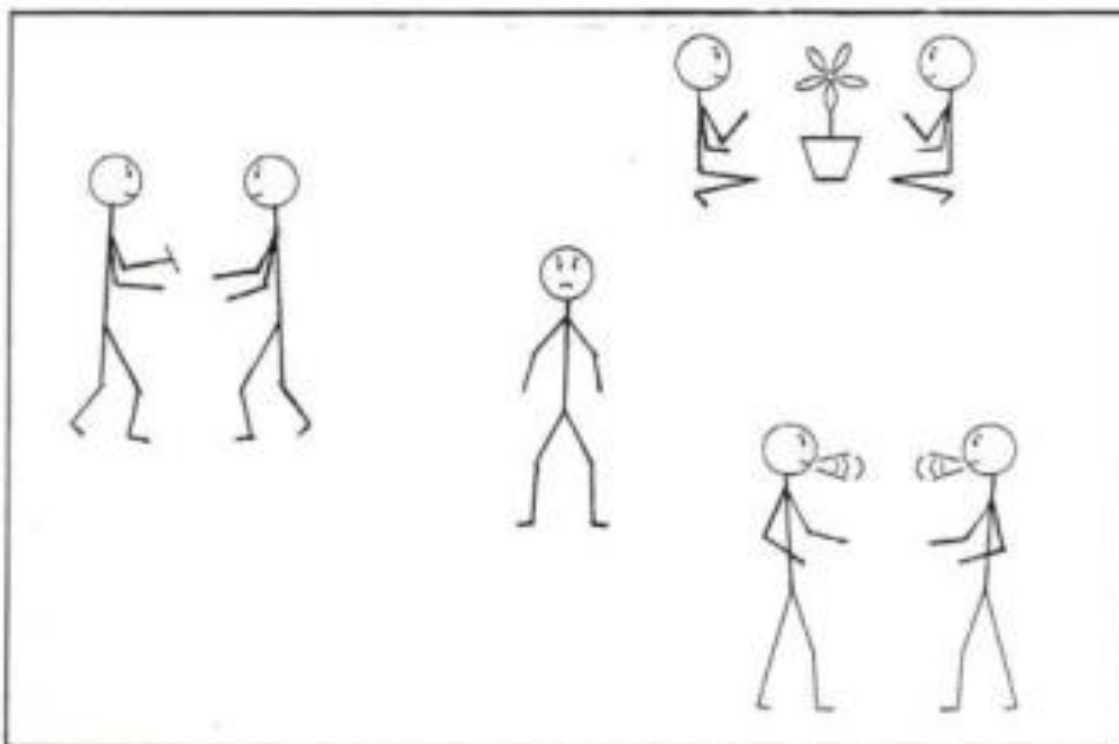
29. Guilherme não deixa Heitor brincar hoje.



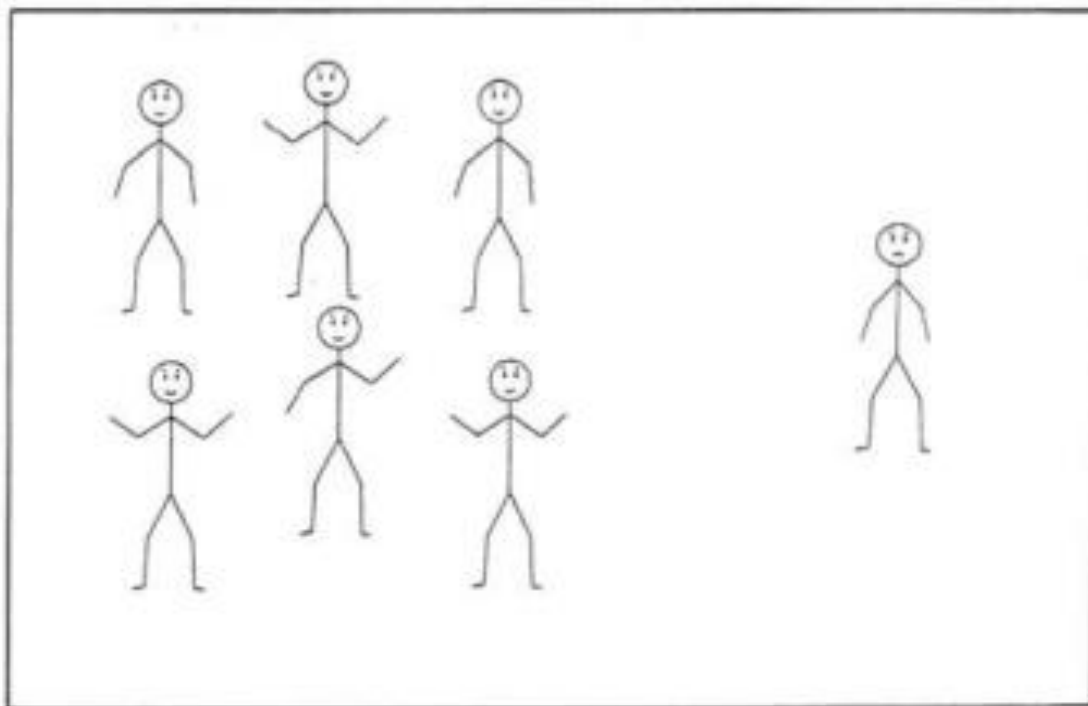
30. Natalia nunca deixa Jean brincar com ela.



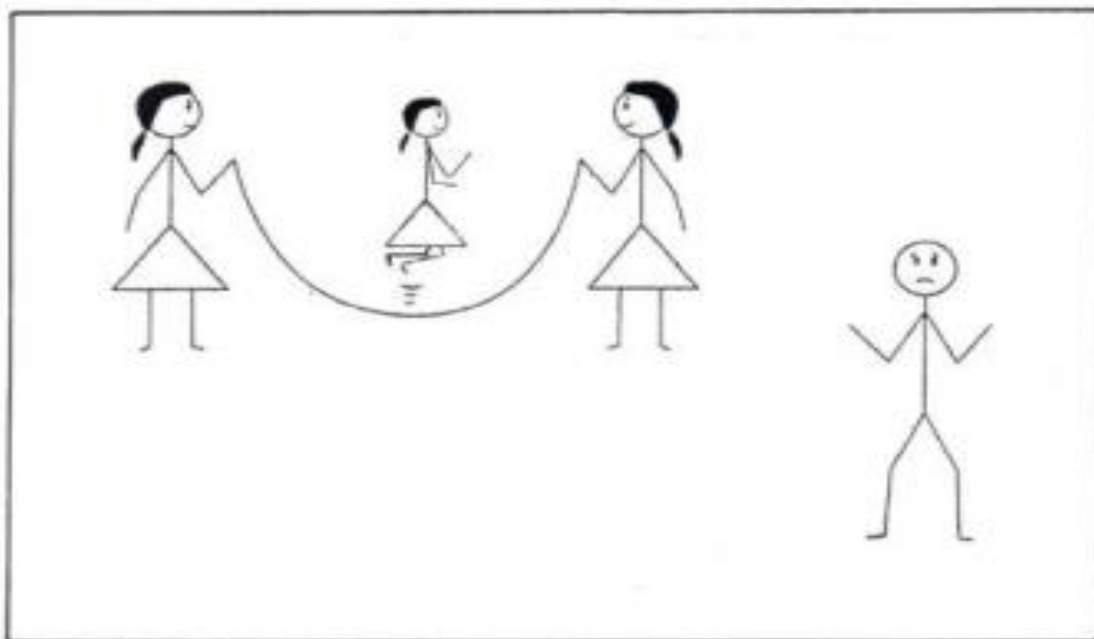
31. João e seus amigos não deixam Mateus brincar com eles.



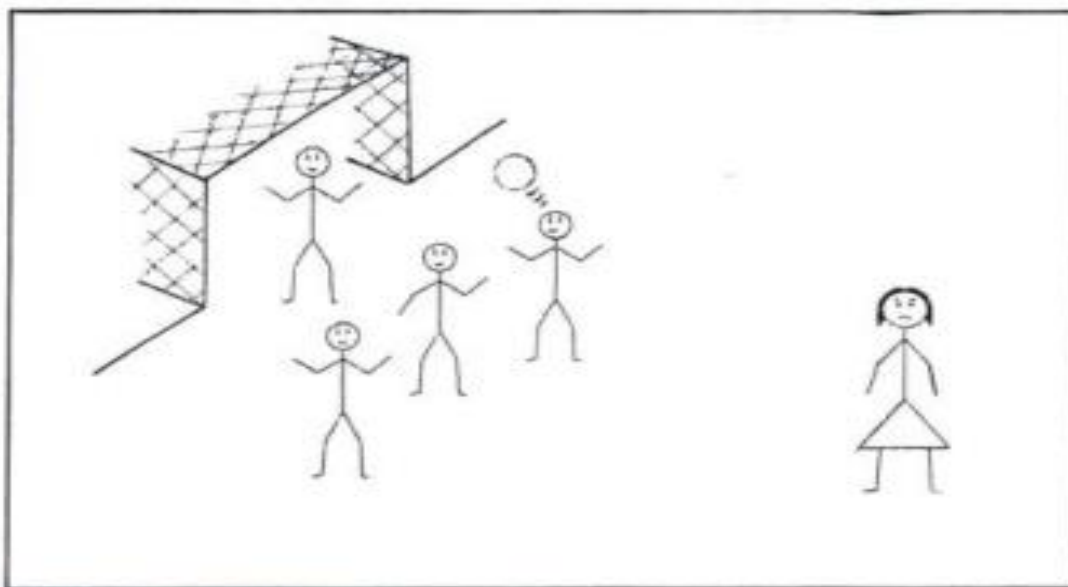
32. Ninguém quer ficar com Julia para uma atividade em dupla.



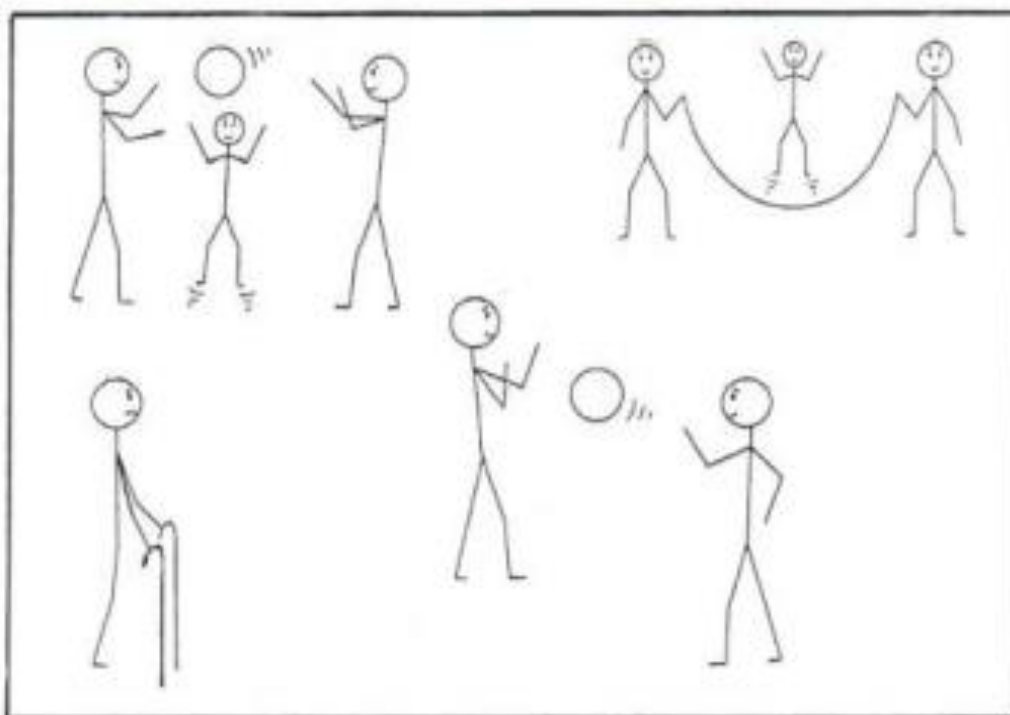
33. Ninguém na escola faz amizade com Bernardo.



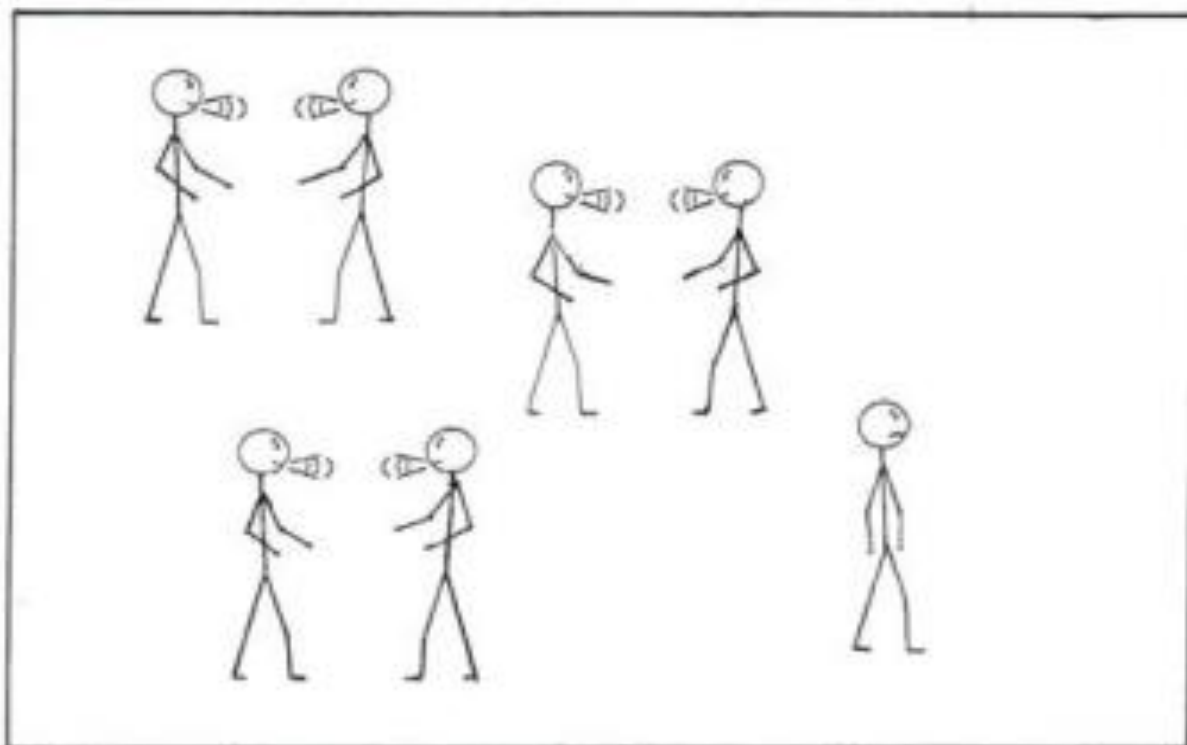
34. As meninas não deixam Marcos pular corda com elas porque ele é um menino.



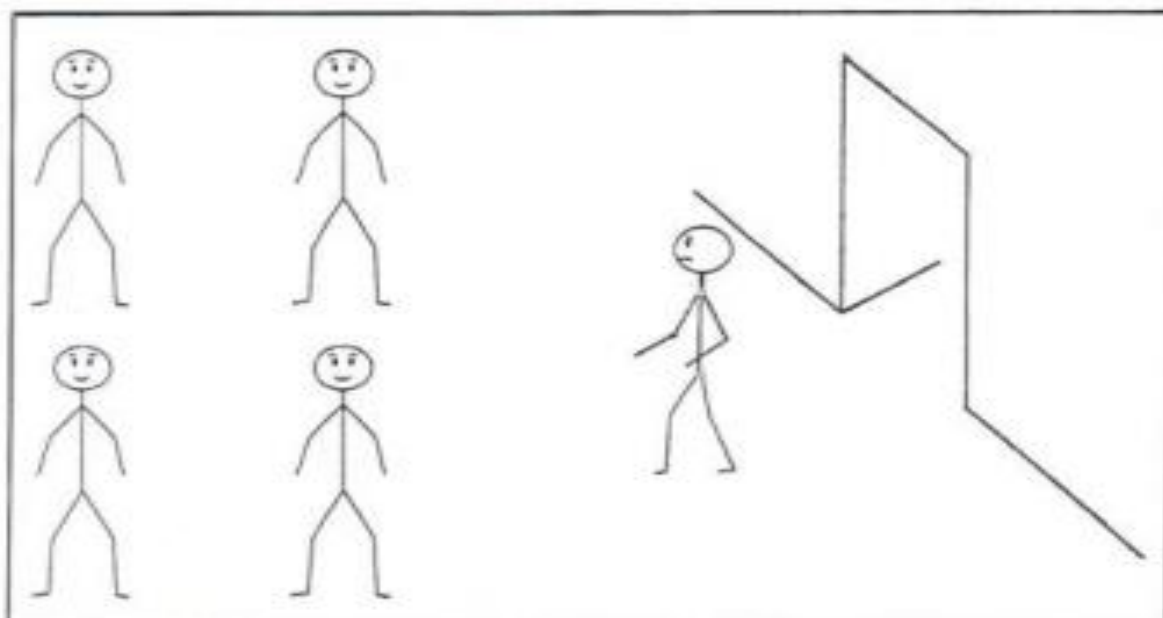
35. Os meninos não deixam Elisa jogar futebol porque ela é uma menina.



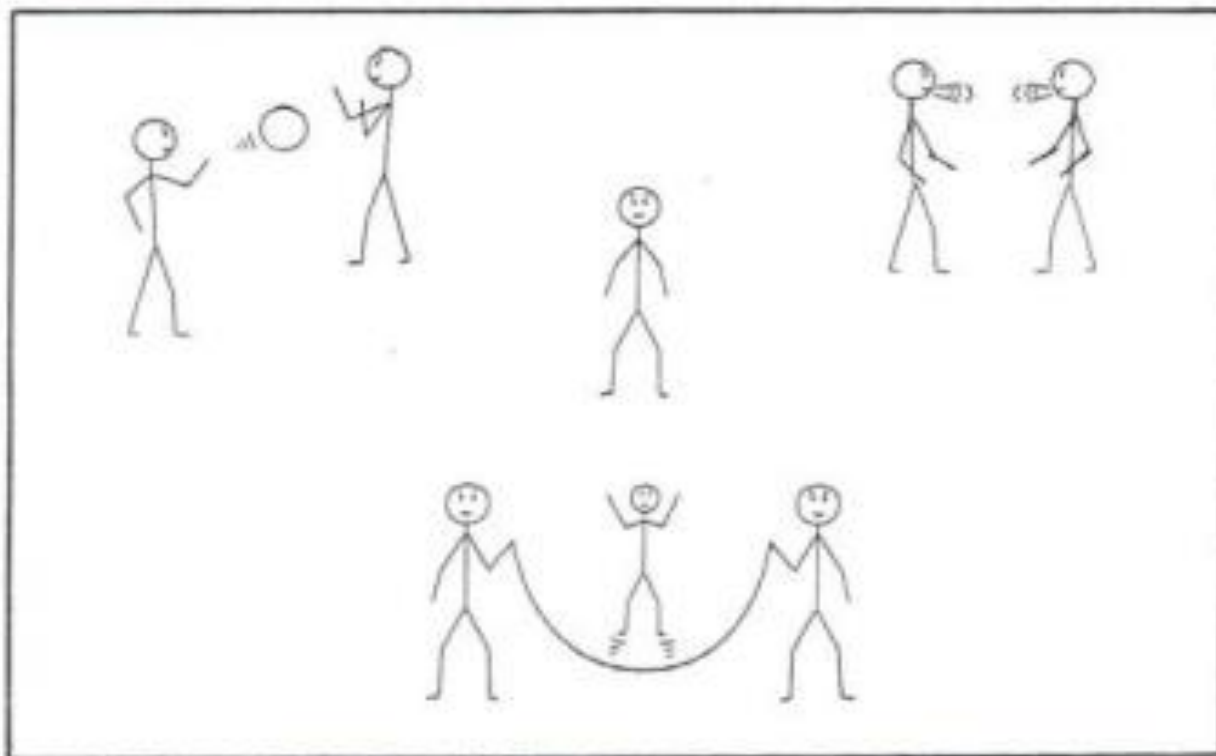
36. Ninguém quer jogar com Fernanda porque ela tem só uma perna e precisa andar com muletas.



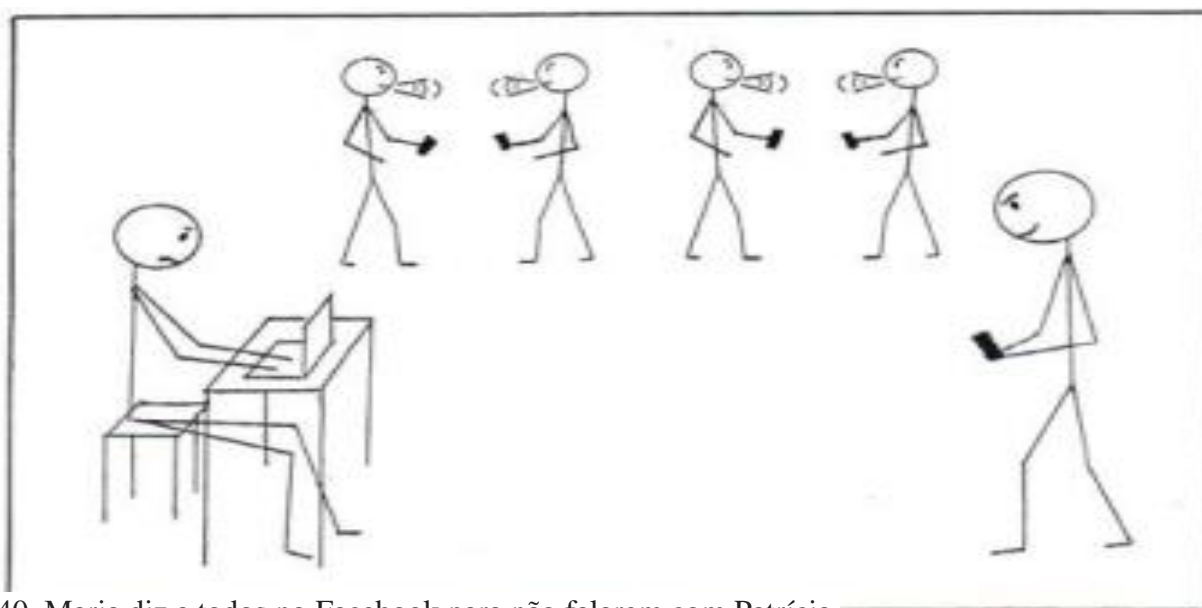
37. Ninguém fala com Douglas porque ele sempre tira notas ruins nas aulas



38. Tatiana e seus amigos, de repente, param de falar e ficam em silêncio quando Luciana entra na sala de aula.



39. Todos na classe tratam Marcos como se ele não estivesse lá.



40. Maria diz a todos no Facebook para não falarem com Patrícia.



## APÊNDICE G - ORIENTAÇÕES PARA ADMINISTRAÇÃO DO CARTOON TEST

A seguir, apresentamos passos a serem seguidos pelo(s) aplicador(es) no momento da administração do *Cartoon Test*.

### 1º) Apresentação

Inicialmente, é importante que o(s) aplicador(es) se apresente(m) e informe(m) o objetivo do trabalho: “**Compreender um fenômeno social complexo que são as experiências de *bullying* escolar vivenciadas por pessoas com diagnóstico de TEA** “Já devem ter ouvido falar sobre isso, não é?”

Evitar dar espaço para que compartilhem coletivamente o que entendem por *bullying*, pois poderá enviesar o resultado final. Dar ênfase aos seguintes aspectos:

- Estamos aprendendo com eles;
- Estamos indo em diferentes escolas;
- Não estamos procurando saber quem é “vítima” e quem “pratica/faz” *bullying*; nem se isso ocorre nessa ou em outra turma;
- Não há respostas certas ou erradas; devem responder o que pensam
- Os dados da pesquisa são sigilosos e só quem terá acesso será o pesquisador
- Se alguém quiser desistir de participar, poderá interromper a qualquer momento, sem ser prejudicado na escola;
- O tempo de preenchimento do *Cartoon Test* varia entre 30 e 40 minutos.

### 2º) Momento da aplicação

Passos a serem informados aos estudantes:

- 1) Vocês irão responder na primeira folha sobre alguns dados de vocês e de suas famílias.
- 2) Na segunda folha, vocês encontrarão algumas Imagens/figuras de situações entre colegas, em que há um desenho e uma frase sobre o desenho.
- 3) Se você acha que a situação pode ser definida como *bullying*, marque um **X** em **Sim**. Se você acha que a situação não pode ser definida como *bullying*, marque um **X** em **Não**.
- 4) Não existem respostas certas ou erradas. As suas respostas serão de acordo com o que você pensa que é *bullying*.
- 5) Responda um item por vez, com calma e atenção, no tempo que for necessário.

- 6) Se você tiver alguma dúvida, levante a mão que iremos até você para auxiliar.
- 7) Ao final, pedimos que confira todas as suas respostas para ver se preencheu todas as questões.

### 3º) Momento da pós-aplicação

Após a administração do *Cartoon*, é importante que o(s) aplicador(es) agradeça(m) a contribuição dos estudantes. Após, guardar todo o material em um envelope, (fechá-lo à vista dos alunos), que deverá estar previamente identificado com **o nome da escola, cidade/estado e faixa de idade dos alunos.**

## APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do projeto:** Experiências de bullying escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista

**Pesquisador responsável:** Regiane Silva de Menezes

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria - Departamento de Educação Especial

**Telefone para contato:** (55) 99987-4219

**E-mail para contato:** [rreesm@gmail.com](mailto:rreesm@gmail.com)

**Local de realização:** Universidade Federal de Santa Maria, Prédio 16 – Centro de Educação

**Pesquisadores participantes:** Carlo Schmidt e Laura Irigaray.

Prezado(a) senhor(a), você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa ou se decidir deixar de participar do estudo a qualquer momento, não será penalizado(a) de forma alguma, bem como, não perderá qualquer benefício que tenha adquirido através da sua participação.

O projeto “Estratégias de enfrentamento ao bullying escolar por alunos com Transtorno do Espectro Autista” tem como objetivo compreender um fenômeno social complexo que são as experiências de *bullying* escolar vivenciadas por pessoas com diagnóstico de TEA.

Os participantes da pesquisa serão estudantes com TEA, responsáveis e amigo ou colega do estudante com TEA.

Ao concordar participar da pesquisa o Sr. (a) permitirá que a pesquisadora analise e utilize os dados coletados para a divulgação desta pesquisa e possíveis produções derivadas da mesma. O Sr. (a) tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) mesmo (a). Sempre que quiser você poderá pedir maiores informações sobre a pesquisa e esclarecer suas possíveis dúvidas. Poderá entrar em contato com a pesquisadora através do telefone: (55) 99987-4219 ou e-mail: [rreesm@gmail.com](mailto:rreesm@gmail.com).

Salientamos que a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, ou seja, a pesquisa não tem potencial gerador de riscos físicos tampouco psicológicos aos participantes. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e serão veiculadas apenas no meio científico.

**Consentimento Livre Esclarecido**

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações acerca da pesquisa e, de forma livre e esclarecida, autorizo a minha participação nesta pesquisa.

Santa Maria \_\_\_/ \_\_\_/ 2021.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Sujeito participante

Nº RG

(Para o pesquisador responsável)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria \_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Regiane Silva de Menezes  
Pesquisadora  
responsável

**APENDICE I- TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES****TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Experiências de bullying escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista”. Seus pais permitiram que você participasse.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender um fenômeno social complexo que são as experiências de *bullying* escolar vivenciadas por pessoas com diagnóstico de TEA.

As crianças e adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm de (14) anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita através de vídeo chamada online e ocorrerão as entrevistas. Para isso, será usado um roteiro de entrevista para estudantes com TEA.

O uso do (a) material é considerado(a) seguro (a), mas é possível ocorrer uma eventual sensibilização. Caso aconteça algo errado, você pode ligar para o telefone (55) 99987-4219 da pesquisadora Regiane Silva de Menezes.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças e/ou adolescentes que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa você será procurado para a apresentação dos resultados das mesmas.

Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar a pesquisadora.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa (Estratégias de enfrentamento ao bullying escolar por alunos com Transtorno do Espectro Autista), que tem o objetivo de compreender um fenômeno social complexo que são as experiências de *bullying* escolar vivenciadas por pessoas com diagnóstico de TEA.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar descontente comigo.

A pesquisadora tirou as minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Assinatura do menor

---

Assinatura do(a) pesquisador(a)

## APÊNDICE J – CATEGORIAS COM AS FALAS DOS PARTICIPANTES

CATEGORIAS	Trechos das entrevistas		
<b>Tipos De bullying</b>	<b>C1</b>	<b>E1:</b> Bullying direto: agressão verbal: <i>“debocha, falava mal”</i>	
		<b>M1:</b> <i>“agressão era verbal, [perpetrador] xingava ele”</i>	
		<b>I1:</b> <i>“mas é a questão verbal mesmo, a agressão física assim até então não rolou”</i>	
		<b>P1:</b> <i>“era verbal”</i>	
	<b>C2</b>	<b>E2:</b> Bullying verbal e físico: bateram, xingaram, falaram mal dele, <i>“falaram pra machucar mesmo”</i>	
		<b>M2:</b> <i>“verbais, nunca houve agressão física, sempre agressão verbal”, “teve professoras que relataram que ele acaba ficando sentado sozinho na hora do recreio”, “ele não se sentia incluído na turma”, “ele chegou se excluído da turma dos alunos quando eles iniciaram as aulas as aulas pelo meet que daí tinha o grupo da turma e ele foi excluído”, “toda vez se fosse fazer trabalho em grupo ele nunca era escolhido”,</i>	
		<b>P2:</b> <i>“ele não conseguia fazer amigos”, “ele vinha para mim era uma queixa né ninguém falou com ele que fizeram um grupo e não chamaram ele”.</i>	
		<b>E3:</b> <i>“eu fui assim meio excluído do trabalho”</i>	
	<b>C3</b>	<b>M3:</b> bullying verbal, mas bullying indireto/Cyberbullying <i>“só verbal, hoje foi um caso atípico né, [...] porque o colega empurrou ele em cima de um arbusto nas roseiras chegou todo arranhado mas é porque estavam disputando a bola”</i>	
		<b>P3:</b> Verbal: <i>“nunca teve uma agressão física”, “os colegas começaram a apelidar ele assim, que ele era sujo, que ele era não sei o que né”</i>	
	<b>C4</b>	<b>E4:</b> agressão física e verbal: <i>“agressão física também”, “me machucavam [...] me batia, tudo no corpo, até teve uma vez que eu tive uma briga com ela, ela me mordeu e eu mordi ela”, “me falava palavrões e me chamava de gorda”</i>	
		<b>M4:</b> <i>“então ela começou a querer abraça-los e aí ela foi agredida.”</i>	
		<b>I4:</b> <i>“pelo que eu lembre foi só verbal”</i>	
		<b>P4:</b> <i>“verbal, até onde eu sei não teve nada físico”</i>	
	<b>Característica dos Perpetradores (Quem era, dados sobre o agressor, idade características, entre outras)</b>	<b>C1</b>	<b>E1:</b> <i>“colega de aula”, “ele queria se achar perto de mim que ele achava que eu era igualzinho ele”</i>
			<b>M1:</b> <i>“tinha sido expulso de várias escolas”; “eram colegas de sala de aula”; “muito agressivo, muito bagaceiro”; “as professoras diziam que não, que mais era rebeldia, mas a mãe trazia laudo”; “ele tinha um monitor pra ele também - tinha pra ficar pra ver se controlava ele, pra ele não provocar os outros alunos”, haviam dúvidas se o perpetrador se enquadrava em alguma deficiência.</i>
<b>I1:</b> <i>“criança em si era a mesma idade que a dele”</i>			
<b>P1:</b> <i>“foi outro menino com deficiência sabe”, “o menino era mais velho, e ele é muito alto e muito forte”, “era muito grande, ele ameaçava que ia bater, as vezes ele tinha um surto, saia pra fora gritando querendo, e dava chute e soco nas cadeiras”</i>			
<b>C2</b>		<b>M2:</b> <i>“eles eram da mesma turma da mesma idade”</i>	
		<b>P2:</b> <i>“colegas”, “era bem alto”</i>	

Contexto do bullying (Onde ocorreu, em que momentos na escola, o que estava acontecendo no momento que justifique o bullying ali)	C3	E3: “ <i>todos [colegas] na verdade eles são legais comigo, mas exclui</i> ”
		M3: “ <i>normalmente são mais velho</i> ”
		P3: “ <i>era um grupo assim de três, quatro meninos que eram mais velhos que ele e um já era até tinha rodado</i> ”, “ <i>um grupinho de meninas era uma era uma cinco assim né então era mais populares</i> ”
	C4	E4: “ <i>uma menina</i> ”
		M4: “ <i>eles eram maiores que ela</i> ”
		P4: “ <i>da turma dela da idade dela</i> ”
	C1	E1: em sala de aula - “ <i>Ele ficava me atrapalhando na sala sabe [...] aí eu não escutava, que o professor tinha mandado copiar</i> ”
		M1: em sala de aula - “ <i>ele [perpetrador] provocava muito o E1, porque o monitor dele era homem o do E1 era uma mulher</i> ”
C2	M2: “ <i>teve professoras que relataram que ele acaba ficando sentado sozinho na hora do recreio</i> ”. “ <i>nas aulas de educação física também riam dele, aí aquela questão de que não fazendo toda vez se fosse fazer trabalho em grupo ele nunca era escolhido</i> ”	
	P2: “ <i>ele vinha para mim era uma queixa né ninguém falou com ele que fizeram um grupo e não chamaram ele</i> ”, “ <i>na educação física [...] ninguém escolhia ele, ele sempre ficava sem time, sempre aquele que sobrava né no recreio, tu via realmente que ele conversava com as pessoas mas as pessoas não conversava com ele, ele tava numa rodinha, mas ele falava e os outros falavam entre eles mas não incluíam ele sabe?</i> ”,	
C3	E3: Cyberbullying: “ <i>a gente tava online no teams [aplicativo sala de aula virtual] o menino lá ele fez bullying comigo também ele me colocando de participante no teams [...]eu tava fazendo coisa errada aí eu disse que eu parei e aí ele começou não parava de me transformar em participante</i> ” “ <i>é quando é quando fica sem fazer nada sabe tu não pode apresentar compartilhar a tela</i> ” maneira de excluir E3 da aula por seus comportamentos inadequados.	
	M3: “ <i>hoje ele me trouxe uma questão que estavam jogando [...] com a bola de vôlei, aí o outro colega enganou ele, disse vamos trocar de bola? Só que deu uma bola de futebol que é pesada que não dá [...] aí começaram a brigar lá e o colega empurrou e ele lá num arbusto que tinha espinho ele se arranhou, [...] tá com medo que vão chamar ele [...] e um colega disse que amanhã ia bater nele</i> ”	
	P3: “ <i>foi a partir do momento que ele começou a querer ir pra esse lado de namoro de interesse por menina começou a gostar de uma colega</i> ”, “ <i>questão da higiene pessoal nesse sentido entende é de roupa</i> ”, “ <i>há, é que como ele não tem esse filtro assim ele queria abraçar ele mandava bilhetinho [...] e os colegas começaram a ir em cima dele que não é para fazer isso que riam dos bilhetes dele</i> ”, “ <i>o E3 tava perseguindo ela no recreio, queria ficar perto dela todo tempo</i> ”	
C4	E4: “ <i>um dia quando eu tava na escola, eu tava correndo [...] meu absorvente caiu [...] ai todo mundo viu e riu, ficavam me chamando de absorvente</i> ”.	
	M4: “ <i>tinha duas crianças na sala dela [E4] que tinha um TOD e ela entendia que o problema deles era falta de</i>	

		<p>abraço, então ela ia lá, acolhê-los [...] e aí ela foi agredida. [E4] sempre foi a mais velha da turma, então ela menstruou antes de todo mundo e o absorvente caiu no chão e em uma dessas crianças começaram a cantar absorvente, absorvente pra ela e aquilo juntando tudo que já tinha acontecido, foi um impacto pra ela né”</p> <p><b>P4:</b> “a [E4] menstruou e ela precisou trocar o absorvente e ela pegou o supotezinho, não foi nem o absorvente [...] para ir para banheiro então as colegas que viram né fizeram gozação com ela por conta desse episódio”</p>
<p><b>Comportamentos do Bullying (descrição dos comportamentos que caracterizaram o bullying, como era perpetrado, falas do perpetrador)</b></p>	<p><b>C1</b></p>	<p><b>E1:</b> Bullying direto: Verbal: “Ele só falava”, “levava roupas que não era dele sabe”; “Ele ficava me atrapalhando na sala sabe.”</p> <p><b>M1:</b> “ele [perpetrador] trazia calcinha, sutiã da mãe, daí ele tirava na sala de aula, ele jogava no E1, mostrava pro E1, dizia que o E1 era bicha né”; “disse que era pro E1 [...] passar a mão na teta da monitora, que a monitora era muito gostosa, ele dizia né tu é bicha porque se fosse eu já tinha bulinado ela [monitora], e aí o E1 se irritou com isso”;</p> <p>No momento em que E1 tem uma crise convulsiva: “eu [perpetrador] vou bota o pinto na boca dele e vou goza que daí ele vai, ele para com essa frescurinha”</p> <p>Cyberbullying: “duas colegas dele faziam cartinha pra ele se passando por outra menina, a outra menina tem síndrome de Down. e tavam com a câmara na frente do E1 [...] ficavam mandando o E1 abraçar, abraça E1, pode abraçar ela, daí tiravam foto”</p> <p><b>P1:</b> “Com o E1 ele ameaçava as vezes dá um soco sabe, ele fazia assim com a mão sabe [mostra o punho fechado], mas nunca chegou a bater [...] mas ele ameaçava”</p>
	<p><b>C2</b></p>	<p><b>E2:</b> “ninguém aqui gosta de ti ninguém no mundo”, “tu é chato demais, tu é feio demais tu é gordo demais”</p> <p><b>M2:</b> “nas aulas de educação física também riam dele [...] toda vez se fosse fazer trabalho em grupo ele nunca era escolhido”,</p> <p>Cyberbullying: “ele tava fazendo uma dancinha filmaram ele dançando e largaram isso no Instagram”,</p> <p>Cyberbullying: exclusão do grupo de WhatsApp criado pela turma “tinha o grupo da turma e ele foi excluído”</p> <p><b>P2:</b> “ele conversava com as pessoas, mas as pessoas não conversava com ele”</p>
	<p><b>C3</b></p>	<p><b>E3:</b> “me deixaram só sozinho eu fiquei triste de não atuar mais no trabalho”</p> <p><b>M3:</b> Relatos de bullying na infância: “um dos menininhos coleguinha dele falou para o pai assim: - pai sabe aquele menino ali? (apontou pro E3), ele é ó [mãe encena a criança fazendo círculos com o dedo ao redor da orelha] sabe porque ele era maluco”, “na hora do recreio eu observava [...] brincadeiras de se pegar [...] ele corria para ver se alguém pegava ele ninguém ia atrás [...] ficava que nem bobinho”</p> <p>“uns coleguinhas com maldade ensinaram uns palavrões pra ele dizer para ela [colega]”, “os meninos diziam, se ele falasse aqueles palavrões pra [a colega], que era a menina, ele ganhava um pirulito”</p> <p>“ele tem um coleguinha [...] que [...] disse para ele que era para arrancar o espelho da porta, [...] que fica grudado na porta da sala dele, aí se alguém disser ele vai lá e faz, ele arrancou o espelho e aí foi para a secretaria”</p>



		<b>C4</b>	<b>E4:</b> “ela me agredia, me falava palavrões e me chamava de gorda” <b>P4:</b> os colegas colocavam apelidos: “gordinha porque ela é acima do peso”
<b>Motivação para o bullying</b> (Razões que o estudante que sofreu bullying – ou sai mãe – apresentam para explicar o bullying sofrido)		<b>C1</b>	<b>M1:</b> “ele [vítima] também tem muita estereotipia, então o E1 é muito agitado, daí né”; “se ele ta feliz ele bate palma bastante, tentando se comunicar ele vai balançar, vai balançar as mão bastante, se ele ta muito nervoso ele vai balançar muito as perna “; “ele [perpetrador] sempre dizia né, que ele fazia aquilo dali [estereotipia] porque o que ele precisava era... de coisa né. Mas ele só falava bagaceirice.”; “Por causa que ele é muito agitado, daí ele se balança muito” <b>P1:</b> “mais pelas características físicas do E1 né”, “as vezes ele [vítima] quer contar coisas fora do contexto da aula sabe, uma coisa que aconteceu em casa, uma coisa que ele viu, interrompia muito a aula. E isso irritava o outro menino [perpetrador]”, “com o E1 ele fazia bullying, ria, fazia chacota da cabeça do E1 [...] E1 tem a cabeça um pouco maior né”, “E1 mexia muito os braços, as pernas, chacoalhava, tudo era motivo pra ele [perpetrador], ele chamava ele de louco, fazia horrores”
		<b>C2</b>	<b>M2:</b> “teve uns bullyings [...] pelo jeito dele ser, pela forma de conduzir a coisa sabe[...] desde que [...] iniciou a escola ele sofreu bullying”, “mas se via claramente que havia uma rejeição em função do eu não sei também te dizer se é por causa do Asperger, porque ele tem um comportamento diferente né tem um comportamento diferente né isso não é muito bem visto na turma e ele também ele tem os comportamentos rígidos dele né e que acabavam influenciando no bullying” <b>P2:</b> “o E2 tinha alguns comportamentos que irritavam os colegas, os colegas não conseguiam entender muito bem”, “alguns comportamentos típicos do autismo, alguns comportamentos que ele criou”, “os colegas implicavam com jeito dele ser o jeito dele falar sabe”,
		<b>C3</b>	<b>M3:</b> “a criança que têm autismo é assim ele repete, o que os outros dizem ele vai dizer”, “o E3 não tem maldade, mas [...] quando ele vê que os colegas fazem as coisas erradas [...] eles [autistas] levam tudo à risca né [...] se o colega fizer errado, ele fala do colega [dedura]”, “eu acho que é em função do autismo” <b>P3:</b> “ele [E3] botava as mão na calça, botava a mão no nariz, então ele começou a ser apelidado por causa disso”, “acontecia de ele pegar materiais dos colegas, uma caneta que ele achava legal, num descuido ele pegava”
		<b>C4</b>	<b>M4:</b> “entender o lugar do outro que [...] a teoria da mente [E4] não conseguia entender que aquilo não era carinho para o outro era uma agressão” <b>P4:</b> “por ela ser diferente né e pela dificuldade não só pelo autismo [...]a questão da fala, então houve sim uma segregação, houve sim uma não aceitação por parte da turma na época”
<b>Consequências do Bullying</b> (descrição do impacto biopsicossocial resultantes)	<b>Para o estudante</b>	<b>C1</b>	<b>E1:</b> “não queria ir pra escola” <b>M1:</b> Convulsão em sala de aula: “ele acabou tendo uma crise convulsiva dentro da sala de aula” Reflexos nos comportamentos do estudante: “notei o comportamento do E1 diferente”, “começou a ficar agressivo em casa, [...] começou a falar palavrão”

diretamente do bullying experienciado)		<p><b>I1:</b> O estudante revivia as situações de bullying: “<i>ele fica matutando [...] por dias ali batendo naquela tecla sabe então esse ocorrido [...] fez ele ficar bem agitado</i>”</p> <p><b>P1:</b> Convulsão em sala de aula: “<i>quando tem alguma coisa que sai da rotina dele, uma crise de ansiedade, ele convulsiona [...] e isso tava acontecendo muito frequentemente por causa desse outro menino que estava na turma</i>”</p> <p>Não queria mais frequentar a escola: “<i>ele não queria ir na aula [...] a mãe diz que ia arrastando ele</i>”, “<i>tava gerando uma crise de ansiedade nele, o fato de ele ter que ir pra escola</i>”</p> <p>Rendimento escolar: “<i>interferiu bastante, porque ele ficava muito ansioso [...] dificultou bastante o rendimento escolar</i>”</p> <p>Medo de frequentar a escola mesmo que o perpetrador não estivesse mais presente: “<i>continuava querendo não ir, porque ele lembrava daquelas situações, por mais que o colega tivesse saído</i>”</p>
	<b>C2</b>	<p><b>E2:</b> Dificuldade em relembrar as situações vividas: “<i>não eu não posso me lembrar das coisas, porque toda vez que, cada vez que uma pessoa falava essas coisas pra mim parecia que eu morria um pouco por dentro</i>”,</p> <p>Não queria e não quer frequentar a escola: “<i>eu não queria ir mas não quero ir pro colégio mais, porque eu sei que eu vou sofrer</i>”</p> <p>Medo: “<i>isso me deixou com um pouco de medo até hoje</i>”</p> <p>Pensamento suicida: “<i>teve vezes que eu até pensei assim em me matar sabe [...] pra não sofrer mais isso sabe, eu não aguentava mais</i>”</p> <p><b>M2:</b> “<i>ele não quer voltar porque ele disse assim: - eu não quero passar por tudo que eu passei</i>”, “<i>ansiedade, depressão também [...], as vezes ele pergunta: - mãe será que eu sou bonito? deixou ele inseguro, em muitas coisas</i>”</p> <p><b>P2:</b> Rendimento escolar: “<i>foi bem prejudicial</i>”, Medo: “<i>ele tinha muito medo de passar por tudo de novo, de não ser aceito</i>”, “<i>ele trazia muitas coisas [da antiga escola], o que aconteceu [...] quando ele era pequeno, marcou muito ele também já veio com marcas e aqui na escola só se acentuaram né</i>”</p>
	<b>C3</b>	<p><b>E3:</b> “<i>fiquei bem triste</i>”</p> <p><b>M3:</b> “<i>ele fica ansioso daí ele não se concentra direito</i>”, “<i>ele ficava agitado depois por que [...] ele tem medo de que chamem ele na direção que nós, que a gente chame atenção</i>”</p> <p><b>P3:</b> “<i>ele não tinha mais amigos pra ficar no recreio, as crianças não queriam ficar perto dele por questões de higiene, não queriam pegar na mão dele [...] as crianças não queriam mais dividir o lanche</i>”</p>
	<b>C4</b>	<p><b>E4:</b> “<i>foi traumatizante</i>”, “<i>e eu até cortei meu próprio cabelo por causa disso eu comecei a deprimir</i>”, “<i>eu tive tanta depressão que parecia uma escuridão me devorando que não é do bem, me devorando a cada minuto, e eu não conseguia mais desenha na escola</i>”, “<i>desde que aconteceu isso eu to sofrendo bullying comigo mesma com minha própria mente</i>”, “<i>eu roí minhas unhas, a minha própria pele e também eu falo que eu quero me mata ainda</i>”</p> <p><b>M4:</b> “<i>ela não conseguir ir mais pra escola</i>”, “<i>ela começou automutilação, falava que ninguém gostava dela [...], se</i></p>

		<p><i>sentir menor que os outros porque não tem uma pronuncia perfeita, de se sentir menor que os outros tudo dos outros era melhor que ela, porque ela era assim”, “Até hoje ela tem sequelas e a fala do bullying como se estivesse acontecendo hoje”,</i></p> <p><i>Regrediu na aprendizagem: “nesse tempo ela teve perda”</i></p> <p><i>Tentativas de suicídio: “as coisas foram se agravando em questão de [...] transtorno de ansiedade e a depressão, ficou muito clara, ela teve três tentativas de suicídio que eu consegui impedir”</i></p> <p><b>I4:</b> <i>“isso marcou tanto ela que ela ficava voltando falando sobre isso”. “isso eu acho que abalou muito ela no emocional”</i></p> <p><b>P4:</b> <i>“a autoestima dela, ela falava que [...]ninguém gosta de mim eu sou feia, então ela começou a [...] se depreciar”, “em casa ela chegou a falar que ia se matar a mãe ficou preocupada”, sobre o rendimento escolar: “caiu bastante porque ela não tava indo mais para escola né ficava uma semana sem ir, né desinteresse total em fazer cumprir a atividade”</i></p>
	Para a família	<p><b>M1:</b> <i>mãe desenvolveu ansiedade: “depois disso comecei eu comecei a tomar medicação eu tenho muita crise de ansiedade [...] eu fico só pensando o que que vai acontecer com ele”</i></p>
C1		<p><b>I1:</b> <i>“acontecia essas situações e ela [mãe] acabava ficando abalada”</i></p> <p><b>P1:</b> <i>“ela [mãe] foi aos pouquinhos melhorando junto com ele, ela tinha muita crise de ansiedade também porque, por causa disso”</i></p>
C2		<p><b>M2:</b> <i>Medo: “tinha momentos às vezes eu chegava me arrepiar cada vez que ele fosse chegar em casa né então uma alguma reclamação alguma alguma coisa sempre vinha”</i></p>
C3		<p><b>M3:</b> <i>“como mãe era uma situação muito difícil e muito sofrida”</i></p>
C4		<p><b>I4:</b> <i>“No nosso dia-a-dia que abalou, da gente saber como lidar e ajudar na E4 nas crises dela, sobre isso do bullying”</i></p>
Encerramento		<p><b>E1:</b> <i>“aí depois ele [perpetrador] foi tirado da escola”</i></p> <p><b>M1:</b> <i>“voltou ao normal né, ele começou a ficar mais calmo, o doutor receitou outra medicação pra ele né. Aumentou o risperidona [medicação] e ele começou a ficar mais calmo”; “Hoje ele ta bem, mas continua achando ainda né, que tão brincando com ele”.</i></p> <p><b>I1:</b> <i>“essa questão se encerrou quando o menino [perpetrador] saiu da escola [...], mas no modo geral o bullying acho que nunca vai parar, até mesmo quando o E1 souber se defender, pelas costas dele talvez ainda falem, entendeu, uma coisa que eu acho que nunca vai ter fim”</i></p>
	C1	<p><b>M2:</b> <i>na visão da mãe não houve encerramento: “seguiu, até agora que ele não quer voltar para o presencial”</i></p>
	C2	<p><b>M3:</b> <i>não houve encerramento: “é hoje, hoje ele chegou em casa me relatando isso”</i></p> <p><b>P3:</b> <i>“parou um pouco depois que teve essas colegas que se aproximaram dele que defendiam ele depois das conversas que eu expliquei que que acontecia por que que acontecia algumas ações [...] então começaram a se</i></p>

		<i>aproximar, mais esses outros meninos assim sempre seguiram”</i>
	<b>C4</b>	<b>E4:</b> <i>“só parou quando eu sai da cidade, da escola”</i>
		<b>I4:</b> <i>“foi quando a [E4] terminou a escola lá, [...] não teve mais contato com a menina”</i>
		<b>P4:</b> <i>“[E4] saiu da escola, então elas não pararam, não acredito que pararam”</i>

Legenda: E1=Estudante1; M1= Mãe1; I1=Irmão1; P1=Professor1

Fonte: a autora.