

Cecília Georgina Domingues Gonçalves Barros



**Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)  
e *Bullying* em contexto escolar**

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2017



Cecília Georgina Domingues Gonçalves Barros



**Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)  
e *Bullying* em contexto escolar**

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2017

Cecília Georgina Domingues Gonçalves Barros

**Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)  
e *Bullying* em contexto escolar**

Atesto a originalidade do trabalho,

---

Trabalho apresentado  
à Universidade Fernando Pessoa  
como parte dos requisitos para a obtenção  
do grau de Mestre em Ciências da Educação  
– Educação Especial  
orientado pela Professora Doutora Susana Marinho

## Resumo

Este trabalho foi realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da UFP. Neste estudo, abordou-se a problemática atual do fenómeno do *Bullying* em contexto escolar, associado a jovens com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), nomeadamente Autismo de Funcionamento Elevado (AFE) vulgarmente designado Perturbação de Asperger. Considerando as suas características e a revisão da literatura, estes alunos parecem estar expostos a maior risco de vitimação pelos pares. É, assim, essencial refletir sobre estratégias preventivas e reabilitativas face a esta problemática, para que sejam adaptadas aos jovens com PEA (AFE) e favoreçam a sua inclusão ao nível do contexto global escolar.

Para delinear uma intervenção realizou-se um estudo empírico, com metodologia qualitativa, utilizando a técnica da entrevista. Este estudo foi realizado numa Escola Básica e Secundária da região do Minho, numa turma do 3º ciclo (9º ano) que integra um aluno com PEA (AFE) e, previamente sinalizado pela Direção do Agrupamento, como envolvido no fenómeno do *Bullying*. Entrevistou-se os diferentes elementos da comunidade escolar que lidam diretamente com a turma participante no estudo e a problemática em questão: Adjunto do Diretor da escola, Docente/Diretor de Turma, Psicólogo, Professor de Educação Especial, Assistente Operacional, pais, e alunos, incluindo o aluno com PEA. Procurou-se ainda informação complementar sobre a temática junto do Presidente da Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger.

Os resultados encontrados indicam que os diferentes participantes têm conhecimento/consciencialização do *Bullying* e da especificidade das PEA (AFE), demonstrando ter experiência com este tipo de situações, nas quais adotam um papel interventivo de forma cooperativa, exceto no caso dos colegas de turma que não têm perceção da especificidade destes alunos. Concluiu-se também a opinião comum de todos os participantes sobre o maior risco de vitimação de *Bullying* dos alunos com PEA (AFE). Verificou-se que as estratégias preventivas e reabilitativas implementadas na escola em estudo têm a ver essencialmente com a realização de reuniões e ações de formação com os vários elementos da comunidade educativa.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo (PEA); Autismo de Funcionamento Elevado (AFE); *Bullying*, Inclusão

## **Abstract**

This work has been carried out within the scope of the Master in Education Sciences - Special Education of UFP. This study is addressed itself to the current issue of the Bullying phenomenon in the school context, associated to young people with Autism Spectrum Disorder (ASD), in particular High Performance Autism (HPA), commonly referred to as Asperger's Disorder. Taking into account their own characteristics and the literature review, these students seem to be exposed to a greater risk of victimization by peers. It is therefore essential to reflect on preventive and rehabilitative strategies to deal with this problem, so that they can be adapted to the youngsters with ASD (HPA) and to promote their inclusion in the whole school context.

In order to outline an intervention, an empirical study with qualitative methodology has been carried out, using the interview technique. This study has been conducted at a Junior High School of Minho's region, in a 3<sup>rd</sup> cycle of basic education class (9<sup>th</sup> grade) that includes a student with ASD (HPA) who has previously been identified as involved in the phenomenon of Bullying by the School Board. The different members of the school community that deal directly with the group participating in the study and in the issue concerned were interviewed, namely: the principal school, the Teacher / Class Director, the Psychologist, the Special Education Teacher, the Educational Assistant, the parents, and the students, including the student with ASD. Further information on the subject was also sought from the President of the Portuguese Association of Asperger Syndrome.

The results show that participants have awareness of Bullying and the specificity of the ASD (HPA), demonstrating that they have experience with this type of situation, in which they adopt a cooperative role; except for the classmates, who do not have a perception of the specificity of these students. All participants agree that there is a greater risk of Bullying victimization of students with ASD (HPA). It has been found that the preventive and rehabilitative strategies implemented in the school under study have to do essentially with the holding of meetings and training actions with the different members of the educational community.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD); High-functioning Autism; Bullying, Inclusion

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho  
a todos os profissionais, pais e cuidadores  
de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo,  
nomeadamente Autismo de Funcionamento Elevado.

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, me incentivaram a continuar para concretizar este projeto. Aos participantes no estudo, sem os quais não teria sido possível a sua realização.

Um agradecimento especial ao meu marido pela compreensão manifestada em todos os momentos menos bons deste percurso; à minha madrinha que foi o meu grande suporte espiritual; à minha irmã e primos que sempre me apoiaram nas situações de hesitação e fraqueza, transmitindo-me força e otimismo. Aos meus pais e toda a família, que me proporcionaram um bom ambiente familiar, contribuindo para que o meu trabalho decorresse com harmonia.

Por último, um grande agradecimento para a orientadora, Professora Doutora Susana Marinho, pela disponibilidade, compreensão, ajuda e apoio prestado no desenvolvimento deste projeto.

Muito obrigado a todos!

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
I - Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) .....	5
1.1-Evolução do conceito.....	5
1.2-Prevalência.....	7
1.3-Etiologia.....	8
1.4-Diagnóstico .....	9
1.4.1-Critérios de diagnóstico segundo o DSM-5 .....	9
1.5-Especificidade dos alunos com PEA.....	14
1.5.1-Défices na comunicação e na interação social .....	15
1.5.2- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades .....	18
1.6-Autismo de Funcionamento Elevado (AFE).....	21
II - <i>Bullying</i> em contexto escolar .....	24
2.1-O <i>Bullying</i> .....	24
2.2-Fatores de risco associados ao <i>Bullying</i> .....	26
2.3-Alunos envolvidos no <i>Bullying</i> : Vítimas, Agressores e Testemunhas .....	27
2.4-Principais consequências do <i>Bullying</i> .....	29
III - Alunos com PEA e <i>Bullying</i> .....	31
3.1-Vitimação nos alunos com Autismo de Funcionamento Elevado .....	33
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO.....	36
I - Metodologia .....	37
1.1-Introdução .....	37
1.2-Objetivos.....	38
1.3-Participantes.....	39
1.4-Instrumentos.....	41
1.5-Procedimento .....	41
II - Apresentação e discussão dos resultados.....	45
2.1-Introdução .....	45
2.2-Conceitualização das PEA (AFE).....	46
2.3-Conceitualização do fenómeno de <i>Bullying</i> .....	48
2.4-Estratégias de prevenção e remediação do <i>Bullying</i> .....	50
2.5-Papel do grupo de pares .....	54

CONCLUSÃO.....	59
BIBLIOGRAFIA.....	62
ANEXOS	

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica dos participantes.....	40
Tabela 2 - Categorias e subcategorias para a análise de conteúdo das entrevistas.....	45

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

ANEXO I – Guião de Entrevista a aplicar ao grupo de pares	
ANEXO II – Guião de Entrevista a aplicar à comunidade educativa	
ANEXO III – Guião de Entrevista a aplicar ao Presidente da Associação APSA	
ANEXO IV – Parecer da Comissão de Ética da UFP	
ANEXO V – Autorização pela DGIDC/DGE do registo no sistema MIME	
ANEXO VI – Autorização da CNPD para legalização de tratamento de dados pessoais	
ANEXO VII – Pedido de autorização para realização de entrevistas	
ANEXO VIII – Formulário de consentimento informado área não clínica, participantes menores de idade (da CE - UFP)	
ANEXO IX – Formulário de consentimento informado área não clínica, participantes maiores de idade (da CE - UFP)	
ANEXO X – Pedido de colaboração ao Presidente da Associação APSA	
ANEXO XI – Grelha de análise das entrevistas - Professores, técnicos, pais e Presidente APSA	
ANEXO XII – Grelha de análise das entrevistas – Alunos	

## **GLOSSÁRIO**

AFE - Autismo de Funcionamento Elevado

APA – American Psychiatric Association

APSA – Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger

ASD – Autism Spectrum Disorder

CID-10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com Saúde

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

OMS - Organização Mundial de Saúde

PEA – Perturbação do Espetro do Autismo

RRBs - Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamentos, interesses e atividades

SA- Síndrome de Asperger

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Sousa Santos

## **INTRODUÇÃO**

O fenómeno do *Bullying* tem aumentado consideravelmente nas escolas portuguesas, de modo que tem sido objeto de estudo intenso (Sá, 2012), pois afeta negativamente o clima de escola (Pinto, 2011). No entanto, em Portugal, o *Bullying*, enquanto problemática atual, é pouco divulgado e focado quando associado ao Espectro do Autismo, nomeadamente Autismo de Funcionamento Elevado, tradicionalmente designado por Perturbação ou Síndrome de Asperger. Estudos internacionais documentam a existência de uma relação entre as características das vítimas de *Bullying* e os jovens com a Perturbação do Espectro do Autismo de Elevado Funcionamento, considerando que estes são “alvos perfeitos”.

De acordo com a Associação Portuguesa da Síndrome de Asperger (APSA), estima-se que, em Portugal, existam cerca de 40.000 portadores da Síndrome. No entanto, ainda há pouco conhecimento sobre as PEA, particularmente Autismo de Funcionamento Elevado, por parte dos professores e educadores, e subsistem abordagens incorretas para com este tipo de alunos (Loureiro, 2011; Moreira, 2011).

O *Bullying*, para além de comprometer a vida e a imagem das próprias instituições escolares, viola as mais elementares regras de convivalidade social e nega o pleno usufruto de direitos legais, democráticos e constitucionais básicos por parte de crianças ou jovens, incluindo os alunos NEE's (Sá, 2012). Para que a inclusão seja um processo concreto e real, é necessário que as escolas e os seus intervenientes procedam a reestruturações humanas e físicas (Moreira, 2011).

Neste sentido, o objeto de estudo da presente investigação passa pela necessidade de compreender a questão central do *Bullying* associado a jovens com PEA, concretamente o Autismo de Funcionamento Elevado, em contexto escolar. Este estudo visa contribuir

para clarificar as lacunas existentes face à problemática do *Bullying* associado a jovens com Autismo de Funcionamento Elevado, de modo a repensar estratégias preventivas e interventivas ao nível deste fenómeno, bem como minimizar o sentimento de isolamento dos alunos com Autismo de Funcionamento Elevado perante os colegas e a pressão sentida pelas exigências do dia-a-dia, e assim contribuir para o aumento do conhecimento sobre esta temática e para melhores práticas na Escola e na Sociedade inclusiva.

Optou-se por fazer o estudo em contexto escolar, incluindo toda a comunidade educativa (diretor, professor regular, professor de Educação Especial, pais, assistente operacional e grupo de pares), de modo a ter uma diversidade de perspetivas face ao fenómeno, considerando o seu papel fundamental na prevenção e remediação. Pretendeu-se também obter informação sobre a temática junto do Presidente da Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA).

Para tal e a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando a técnica da entrevista, pretendeu-se investigar e obter um entendimento profundo das perceções, representações, significações, conceitos, perspetivas, opinião crítica, experiências que os vários intervenientes da comunidade educativa têm acerca desta problemática, bem como a perspetiva por parte de uma Associação.

Neste estudo procurou-se que o conhecimento/consciencialização do *Bullying* e da especificidade das PEA, nomeadamente Autismo de Funcionamento Elevado, possa constituir uma estratégia de prevenção desta problemática e consequente inclusão destes jovens; refletir sobre o maior risco de vitimação de *Bullying* dos alunos com PEA (Autismo de Funcionamento Elevado); conhecer experiências com este tipo de situações e o papel interventivo dos vários participantes; refletir sobre a eficácia das estratégias aplicadas e a importância da formação e do trabalho cooperativo de todos os intervenientes da comunidade educativa, inclusive o grupo de pares, na prevenção do *Bullying* e inclusão dos jovens com Autismo de Funcionamento Elevado.

Da realização do presente estudo e desenvolvimento da temática em questão, a sua pertinência prende-se com o desempenho da função docente em Educação Especial, no

sentido de uma sensibilização, neste contexto, para a educação para a Cidadania, a discussão/reflexão de problemas atuais como a questão do preconceito, estereótipo social e discriminação, notórios com indivíduos com NEE's. Jovens com PEA (Autismo de Funcionamento Elevado) têm dificuldades de interação social, sendo vítimas de atitudes de discriminação e marginalização.

Assim este trabalho encontra-se organizado em duas partes. A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico, com apresentação de três capítulos. O primeiro capítulo – Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) – incide nos principais aspetos da Perturbação do Espectro do Autismo, como a evolução do conceito, prevalência, etiologia, diagnóstico e principais características. Considera-se, ainda o Autismo de Funcionamento Elevado (AFE), procurando compreender as características e particularidades desta perturbação. O segundo capítulo – *Bullying* em contexto escolar – engloba a problemática do *Bullying* associado a um comportamento agressivo, contínuo e intencional, que ocorre numa relação entre os pares; os fatores de risco; a classificação dos alunos envolvidos e principais consequências deste fenómeno. No terceiro capítulo – Alunos com PEA e *Bullying* – foca-se a prevalência deste fenómeno com jovens com PEA.

A segunda parte incide no Estudo Empírico, estruturada em dois capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à apresentação da Metodologia – expõe-se o tipo de estudo realizado e os objetivos da investigação. São descritos os participantes, os instrumentos de recolha dos dados e o procedimento utilizado na realização das entrevistas e subsequente metodologia de análise das mesmas. O segundo capítulo debruça-se sobre a apresentação e discussão dos resultados obtidos a partir da realização das entrevistas, terminando com uma síntese final.

Por fim, apresentam-se, na Conclusão, as principais ilações resultantes da investigação, assim como as limitações deste estudo, possíveis contributos do mesmo para o campo científico, onde se inscrevem as pistas para investigação futura sobre o tema.

## **PARTE I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **I - Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)**

### **1.1-Evolução do conceito**

A definição de autismo tem sido difícil de encontrar, uma vez que todas as crianças são diferentes e apresentam características particulares e, ainda, por existir uma linha muito ténue na diferenciação das distintas perturbações do seu desenvolvimento. A expressão espectro do autismo, segundo Pereira (2008, p.9) diz respeito a um estado clínico de:

Alterações cognitivas, linguísticas e neurocomportamentais, pretendendo caracterizar o facto de que, mais do que um conjunto fixo de características, esta parece manifestar-se através de várias combinações possíveis de sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menor intensidade.

Autismo, deriva de *autos*, que provém do grego e o seu significado é *eu* ou *próprio*, designando, numa forma muito geral, que os indivíduos com esta perturbação são caracterizados por terem o seu próprio mundo e estarem muito centrados neles próprios, não manifestando interesse pelo que os rodeia (Cavaco, 2009).

Em 1943 surge o primeiro trabalho sobre a temática do Autismo infantil, elaborado por Leo Kanner, que observou o comportamento distinto das crianças do seu estudo. Mais tarde, no ano de 1944, Hans Asperger caracterizou um grupo de crianças, que apesar de apresentar um QI (quociente de inteligência) médio ou acima da média, evidenciavam dificuldades de socialização. Pelo que posteriormente foi adotado o termo Asperger para a designação de indivíduos com PEA de funcionamento superior (Hewitt, 2006, Lima 2012).

Em 1979, o estudo de Wing e Gould revelou que existiam crianças com características autistas que não se enquadravam neste diagnóstico e cujas principais dificuldades se centravam na comunicação, socialização e imaginação; foi desta forma que os autores criaram a designação de Espectro do Autismo (Hewitt, 2006; Lima, 2012).

Na revisão do quarto Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR) elaborado pela *American Psychiatric Association* (APA, 2000), a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) surge como uma Perturbação Global do

Desenvolvimento, que apresenta um défice grave e global nas áreas da interação social, da comunicação e do comportamento, subdividida em categorias como: Perturbação Autística, Perturbação ou Síndrome de Asperger, Perturbação de Rett, Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (APA, 2000; Lima, 2012).

A PEA designava-se, assim, como uma perturbação do neurodesenvolvimento que altera a forma de agir da criança e de como esta se relaciona com o meio à sua volta. Os sinais e os sintomas da PEA são diferentes de criança para criança e modificam-se em função da idade e do grau de desenvolvimento de cada indivíduo, não se tratando, por isso, de um grupo homogéneo, nem sendo afetados da mesma forma. Podia-se, assim, dizer-se que se tratava de uma síndrome (Cavaco, 2009; Lima, 2012; Pereira, 2008; Siegel, 2008).

Considerada um distúrbio grave, precoce e permanente do neurodesenvolvimento, a PEA afeta áreas muito específicas, notando-se incapacidades ao nível da comunicação e da interação social, bem como na capacidade das crianças usarem a imaginação, o que influencia a sua habilidade para terem um pensamento flexível, assim como a aceitação das mudanças das suas rotinas, apresentando ainda comportamentos específicos e estereotipados. Afirma-se assim que a PEA é organizada por incapacidades que refletem dificuldades nas áreas da comunicação e interação social, e do comportamento/imaginação (Pereira, 2008).

O DSM-5 (APA, 2014) substitui a classificação anterior de Perturbações Globais do Desenvolvimento (DSM-IV-TR) pela classificação de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA ou designada por *Autism Spectrum Disorders* - ASD - em inglês). Caracteriza-a por défice persistente na comunicação social recíproca e interação social. Além do défice na comunicação social, o diagnóstico da perturbação do espectro do autismo requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Estes sintomas estão presentes desde a primeira infância e limitam ou comprometem o funcionamento do dia-a-dia (APA, 2014).

O estágio no qual o prejuízo do funcionamento se torna óbvio irá variar de acordo com as características do indivíduo e o seu meio envolvente. As características diagnósticas nucleares são evidentes no período do desenvolvimento, mas a intervenção, compensação e suportes atuais podem mascarar as dificuldades em pelo menos alguns contextos. As manifestações da perturbação também variam muito dependendo da gravidade da condição autística, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro (APA, 2014).

A perturbação do espectro do autismo engloba perturbações antes chamadas de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação, perturbação desintegrativa da segunda infância e perturbação de Asperger (APA, 2014).

## **1.2-Prevalência**

Estudos internacionais têm indicado uma prevalência da PEA de um a cada 150 nascimentos, tornando-a uma das perturbações de desenvolvimento mais comuns (*Center for Disease Control and Prevention, 2007*). As perturbações do espectro do autismo têm uma prevalência entre 10 a 15 crianças por cada 10000, sendo que os indivíduos do género masculino são afetados cerca de 3 a 5 vezes mais do que os do género feminino (Siegel, 2008).

De acordo com a Associação Portuguesa da Síndrome de Asperger (Moreira, 2011) estima-se que, em Portugal, existam cerca de 40.000 portadores da S.A., havendo maior prevalência do sexo masculino. Alguns estudos sugerem que a S.A. é consideravelmente mais comum que o Autismo clássico, estima-se que esteja na faixa de 20 a 25 por 10.000. Isto significa que para cada caso de Autismo, as escolas devem esperar encontrar diversas crianças com o quadro S.A. Estudos efetuados revelaram que a prevalência da S.A. na população geral poderá ser superior a 0,5% (Moreira, 2011).

Em anos recentes, as frequências relatadas da perturbação do espectro do autismo, nos Estados Unidos e em outros países, alcançaram 1% da população, com estimativas similares em amostras de crianças e adultos (APA, 2014).

### **1.3-Etiologia**

A etiologia da PEA tem, ao longo do tempo, sido difícil de caracterizar objetivamente. Contudo podem apresentar-se duas grandes teorias que defendem as principais causas, ainda que opostas. Uma teoria, que assenta nos fatores biológicos, prevê anomalias bioquímicas, disfunção a nível do hemisfério esquerdo do cérebro, infeções, problemas genéticos e causas imunológicas para o aparecimento deste problema (Lima, 2012).

O Autismo, por se considerar uma perturbação do neurodesenvolvimento, é caracterizado por ser de causa congénita e/ou por as crianças apresentarem uma predisposição para o desenvolver precocemente. Poder-se-á afirmar que emerge de anomalias estruturais no cérebro e do seu funcionamento, devido a possíveis fatores genéticos, pré-natais (ocorridos durante a gravidez) e/ou perinatais (ocorridos durante o parto), embora estes dados não se apresentem de forma sistemática em todas as crianças. Assim, tem sido complexo determinar as causas efetivas do autismo, sendo possível apenas levantar a hipótese de se tratar de uma mutação genética espontânea (Siegel, 2008), entre outras. No mesmo seguimento, a PEA é considerada “como uma alteração orgânica do desenvolvimento, de base genética” (Lima, 2012, p. 13).

À medida que avança a evolução dos conhecimentos, pode determinar-se que as causas da PEA podem ser variadas e distintas, assim como os sintomas singulares apresentados por cada criança. Isto não permite chegar à conclusão acerca de uma origem única, mas vai permitindo a existência de novas teorias, essenciais para que a sua causa se torne mais clara. Pode afirmar-se, deste modo, que se trata de uma perturbação com uma etiologia multifatorial, com a associação de vários fatores de uma forma complexa (Pereira, 2008; Vidigal & Bilreiro, 2011).

Atualmente, segundo o DSM-5 (APA, 2014), considera-se que a PEA é causada tanto por fatores genéticos e fisiológicos (presença ou ausência de incapacidade intelectual e comprometimento da linguagem associados (comorbilidade), bem como outros problemas de saúde mental; mutação genética), como por fatores ambientais (idade parental avançada, baixo peso ao nascer ou exposição fetal ao valproato).

## **1.4-Diagnóstico**

Os primeiros sintomas/sinais da PEA surgem, geralmente, nos primeiros três anos de vida das crianças, embora não exista uma idade definida para que estes surjam, já que se manifestam gradualmente e de diferentes formas (APA, 2000; Cavaco, 2009). Neste sentido, compreende-se que o diagnóstico seja difícil de realizar, sendo necessário estar alerta aos sinais visíveis. O diagnóstico é elaborado a partir do comportamento observável da criança, bem como na avaliação psicológica e educativa realizada com base neste. Normalmente, a criança não manifesta atenção partilhada, não tem necessidade de interagir com os outros (chegando mesmo a isolar-se destes), não mantém o contato visual, não responde pelo seu nome perante as tentativas de interações dos outros, não aponta nem tenta comunicar manifestando dificuldades de linguagem (Lima, 2012).

O diagnóstico da PEA sofreu várias alterações ao longo dos tempos em função dos vários estudos e propostas científicas apresentadas. Atualmente, os critérios de referência para a classificação desta perturbação, seguem o quadro clínico definido por dois dos principais sistemas de diagnóstico: *Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais*, 5ª Edição (DSM-5), publicado pela *American Psychiatric Association* (APA, 2014); e *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde* (ICD-10, 2010), publicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

### **1.4.1-Critérios de diagnóstico segundo o DSM-5**

O DSM-IV-TR (APA, 2000) classificava o Autismo como pertencendo à categoria das Perturbações Globais do Desenvolvimento. Englobava assim no Autismo cinco perturbações ou categorias, cada uma com um diagnóstico próprio e que se designavam por: perturbação autística (ou autismo clássico), perturbação de Asperger, perturbação desintegrativa da segunda infância, perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico) e perturbação de Rett (Pereira, 2008).

No que diz respeito aos critérios de diagnóstico utilizados no DSM-IV-TR, o Autismo caracterizava-se pela presença de uma tríade de incapacidades/sintomas (tríade diagnóstica): (i) comprometimento qualitativo na interação social, (ii) défice qualitativo na comunicação e (iii) padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamentos, interesses e atividades. Compreendia assim as dificuldades de comunicação, de interação social e de comportamento (APA, 2000).

Um dos elementos mais importantes no novo DSM-5 foi a proposta de eliminar o diagnóstico de Síndrome de Asperger como uma perturbação separada do Autismo, reconhecendo que os sintomas desses distúrbios representam um *continuum* de ligeiro a grave, ao invés de perturbações distintas (APA, 2013a; 2013b).

Deste modo, tal como já foi referido anteriormente, o DSM-5 substituiu a classificação anterior de Perturbações Globais do Desenvolvimento (DSM-IV-TR) pela classificação de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA ou ASD em inglês), agrupando as perturbações anteriormente separadas. O objetivo desta nova classificação é especificar o grau de comprometimento do sujeito, o período em que ocorreu o atraso no desenvolvimento esperado, bem como as características clínicas que são definidas pelos aspetos cognitivo e comportamental. O espectro do autismo tem um carácter cada vez mais dimensional e menos categorial, que vai permitir aos profissionais explicar as variações nos sintomas e comportamentos de pessoa para pessoa. Neste sentido, o diagnóstico de PEA integra estas perturbações, não se encontrando como diagnósticos separados. A única exceção para este facto é a síndrome de Rett, que deixa de fazer parte da PEA e torna-se uma entidade própria (APA, 2013a; 2013b).

A nova versão do DSM não inclui atraso de linguagem como um critério para o diagnóstico, devido aos atrasos de linguagem poderem ocorrer por muitas razões e não serem consistentes em todo o espectro do autismo. Considera-se também que é difícil separar os défices de comunicação e os défices sociais, uma vez que estas duas áreas se sobrepõem de forma significativa: a comunicação é frequentemente utilizada para fins sociais, e os défices de comunicação podem afetar drasticamente o desempenho social (APA, 2013a; 2013b).

No DSM-5 (APA, 2014), os Critérios de Diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo são os seguintes:

A - Défices persistentes na comunicação e interação social:

1. Défices na reciprocidade social e emocional;
2. Défices nos comportamentos comunicativos não verbais utilizados para interação social;
3. Défices em desenvolver, manter e compreender relacionamentos variando, por exemplo, de dificuldades em ajustar o comportamento de forma a adequar-se a diversas situações sociais; a dificuldades em partilhar um jogo ou fazer amigos.

B - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados pelo menos por dois dos seguintes aspetos observados ou pela história clínica:

1. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala;
2. Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualizados de comportamentos verbais e não verbais;
3. Interesses altamente restritos que são anormais na intensidade e foco;
4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais do ambiente.

C - Os sintomas devem estar presentes no início do período de desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que as exigências sociais excedam as suas capacidades ou podem ser mascarados mais tarde por algumas estratégias de aprendizagem.

D - Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual.

E- Estas perturbações não são melhor explicadas por incapacidade intelectual ou atraso global do desenvolvimento.

Portanto, de acordo com os critérios do DSM-5, os indivíduos para serem diagnosticados com PEA devem apresentar sintomas desde a infância, mesmo que esses sintomas não sejam reconhecidos até mais tarde. Esta mudança de critérios incentiva o diagnóstico precoce de PEA, mas também permite que as pessoas cujos sintomas podem não ser plenamente reconhecidos, possam ser analisadas (APA, 2013a; 2013b). A deteção e intervenção precoce são essenciais a fim de minimizar os prejuízos e estimular níveis mais adequados em relação ao comportamento adaptativo dessas

crianças no futuro. Admite-se hoje que, mesmo antes que o diagnóstico definitivo possa ser estabelecido, frente a sinais sugestivos da presença de PEA, a criança deve iniciar o tratamento de imediato. Portanto, o diagnóstico deve ser feito o mais precocemente possível, sendo que o melhor “tratamento” serão as vastas terapias existentes e as suas dinâmicas, bem como, a intervenção precoce (Lampreia, 2007).

No diagnóstico da Perturbação do espectro do Autismo, no DSM-5 (APA, 2014), as características clínicas individuais são registadas por meio do uso de especificadores (com ou sem prejuízo intelectual acompanhante; com ou sem prejuízo da linguagem acompanhante; associada a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas do autismo (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores tornam favorável aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com perturbação de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de perturbação do espectro do autismo sem comprometimento linguístico ou intelectual (APA, 2014).

Os especificadores de gravidade podem assim ser usados para descrever, de maneira sucinta, a sintomatologia atual, com o reconhecimento de que a gravidade pode variar de acordo com o contexto ou oscilar com o tempo (APA, 2014).

No DSM-5 (APA, 2014), a gravidade para a PEA é subdividida em três níveis. A gradação da gravidade é descrita da seguinte forma:

Nível 3 – Suporte muito substancial:

- Comunicação Social: défices graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves no funcionamento, limitação em iniciar interações sociais e resposta mínima à abertura social por outros.
- Comportamentos restritos e repetitivos: inflexibilidade do comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos que interferem acentuadamente com o funcionamento em todas as esferas. Grande angústia/dificuldade para mudar o foco ou ação.

Nível 2 – Suporte substancial:

- Comunicação Social: défices mascarados nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, prejuízos sociais aparentes mesmo com suporte no local, limitação em dar início a interações sociais e respostas reduzidas ou anormais à abertura social por outros.
- Comportamentos restritos e repetitivos: inflexibilidade do comportamento, dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos que aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferirem com o funcionamento numa variedade de contextos. Angústia/dificuldade para mudar de foco ou ação.

Nível 1 – Suporte:

- Comunicação Social: sem suporte no local, os défices na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade em iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso à abertura social por outros. Pode aparentar pouco interesse por interações sociais.
- Comportamentos restritos e repetitivos: a inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa com o funcionamento num ou mais contextos. Dificuldade em mudar entre atividades. Problemas de organização e planeamento são obstáculos à independência.

O DSM-5 representa assim uma nova forma mais precisa, clínica e cientificamente útil, de diagnosticar a PEA e, uma vez que os indivíduos com PEA exibem alguns dos comportamentos típicos mas variam no grau ao qual eles exibem, é melhor redefinir o diagnóstico por gravidade do que ter um rótulo completamente separado. Um único diagnóstico de PEA reflete melhor que o Autismo é um espectro e não um grupo de doenças distintas (APA, 2013a; 2013b).

### **1.5-Especificidade dos alunos com PEA**

Segundo Pereira (2008), os indivíduos com PEA demonstram características diversas e específicas, passando pelas dificuldades de interação social e comunicação, imaginação/comportamento. Assim, as principais limitações verificadas na PEA, além de outras, surgem ao nível da: comunicação expressiva; comunicação não-verbal; compreensão; perceber a tarefa como um todo; sequencialização; consequencialização; concentração e atenção; generalização; abstração e simbolismo; motivação; empatia; cognição social; alteração de rotinas; gestão de imprevistos; imput sensorial; imaginação; capacidades especiais e interesses restritos; comportamentos estereotipados e rígidos; rotinas, preocupações e rituais; alteração de sono/vigília; particularidades do padrão alimentar. Além destas, salienta-se ainda as dificuldades na resolução de problemas, na memorização e na linguagem (Pereira, 2008).

Nielsen (2011) aponta como características típicas dos alunos com PEA as seguintes: dificuldades quanto ao relacionamento com outras pessoas, objetos ou eventos; uso invulgar de brinquedos ou objetos; incapacidade de estabelecer interações sociais com outras crianças; incapacidade de ter consciência dos outros; relacionamento em que os outros são tratados como objetos inanimados; contacto visual difícil sendo normalmente evitado; incapacidade para receber afetividade; intolerância a contactos físicos; dependência de rotinas e resistência à mudança; comportamentos compulsivos e ritualísticos; comportamentos de autoestimulação; comportamentos que produzem danos físicos próprios (bater persistentemente com a cabeça); hiper ou hipossensibilidade a vários estímulos sensoriais; acessos de cólera, muitas vezes sem razão aparente; comportamentos violentos dirigidos a outros; competências comunicativas verbais e não-verbais severamente afetadas; incapacidade para comunicar com palavras ou gestos; vocalizações não relacionadas com a fala; repetição de palavras proferidas por outros (ecolalia); repetição de expressões anteriormente ouvidas (ecolalia retardada); preocupação com as mãos (Nielsen, 2011).

Como anteriormente referido, no DSM-5 (APA, 2014), as características essenciais da Perturbação do Espectro do Autismo são: o défice persistente na comunicação social recíproca e interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de

comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Estes sintomas estão presentes desde a primeira infância e limitam ou comprometem o funcionamento diário (Critérios C e D).

### **1.5.1-Défices na comunicação e na interação social**

As crianças com PEA, apresentam inaptidões ao nível da socialização, o que se reflete no isolamento e na dificuldade em interagir e agir nos diversos contextos sociais, demonstrando, muitas vezes, indiferença social. Têm muitas dificuldades em estabelecer amizades e em realizar jogos cooperativos (Cavaco, 2009; Hewitt, 2006).

A interação social apresenta um défice que é visível nas crianças com PEA, constatando-se que a criança manifesta a incapacidade de dividir a sua atenção com um objeto ou um evento e outra pessoa, demonstrando imensas dificuldades em estabelecer atenção conjunta, o que é visível ao longo de toda a sua vida, em situações como, não responder ao sorriso dos seus pais, não responder perante o seu nome, não olhar na mesma direção, não apontar, não fazer partilha social, pelo que é muito difícil compreender os seus desejos. Envolve-se exageradamente em determinadas atividades, abstraindo-se do restante meio e, desta forma, isolando-se. Devido à fraca capacidade de interagir com os outros, são crianças que não fazem amizades, o que é agravado pela sua incompreensão das regras das relações sociais, não compreendendo o outro enquanto pessoas com ideias, emoções e opiniões próprias (Lima, 2012).

A incapacidade de comunicação registada pelas pessoas com PEA resulta da dificuldade que estas têm a nível da comunicação verbal, além das características inerentes a esta, sobretudo ao nível da expressividade e do contacto visual. São ainda notórias dificuldades no que diz respeito à interpretação e ao diálogo, uma vez que este, geralmente, não é o adequado à situação (Hewitt, 2006).

No mesmo sentido, é possível observar que as crianças com PEA, apresentam, muitas vezes, atrasos na linguagem, sendo detentoras de um vocabulário bastante limitado, que por vezes é desadequado ao contexto. Pode, ainda, ser repetitivo, existindo ecolalia, não apresentando um carácter comunicativo, e não compreendendo as regras de

comunicação, especialmente, no que diz respeito ao diálogo e às conversações e às suas convenções. Na comunicação, não utiliza os facilitadores não-verbais como a expressão facial e os gestos, não sendo visível o seu empenho e a sua intenção para que esta aconteça (Lima, 2012).

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), as limitações na comunicação e na interação social especificadas no Critério A são invasivas e mantidas. Os diagnósticos são mais válidos e fiáveis quando baseados em múltiplas fontes de informação, incluindo a observação do clínico, história fornecida pelo cuidador e, quando possível, autorrelato. Os défices verbais e não verbais na comunicação social têm manifestações variáveis, dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade de linguagem do indivíduo, bem como de outros fatores, como história de tratamento e suporte atual (APA, 2014).

Muitos indivíduos têm défices de linguagem, os quais variam de ausência total da fala, até atrasos na linguagem, compreensão pobre da fala, fala em eco ou linguagem pomposa e excessivamente literal. Mesmo quando as capacidades formais de linguagem (por exemplo, vocabulário, gramática) estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca está comprometida na perturbação do espectro do autismo (APA, 2014).

Os défices na reciprocidade sócio-emocional (isto é, a habilidade de envolvimento com outros e partilha de pensamentos e sentimentos) são claramente evidentes em crianças pequenas com a perturbação, que podem apresentar pouca ou nenhuma capacidade de iniciar interações sociais e de partilhar emoções, além de imitação reduzida ou ausente do comportamento dos outros. A linguagem que existe é muitas vezes unilateral, sem reciprocidade social, usada mais para pedir ou rotular do que para comentar, partilhar sentimentos ou conversar (APA, 2014).

Em adultos sem incapacidades intelectuais ou atrasos na linguagem, os défices na reciprocidade social-emocional podem ser sobretudo aparentes em dificuldades para processar e responder a pistas sociais complexas (por exemplo, quando e como entrar numa conversa, o que não se deve dizer). Os adultos que desenvolveram estratégias compensatórias para alguns desafios sociais ainda enfrentam dificuldades em situações

novas ou sem suporte, sofrendo do esforço e ansiedade para, de forma consciente, calcular o que é socialmente intuitivo para a maioria dos indivíduos (APA, 2014).

Os défices nos comportamentos de comunicação não verbal usados para a interação social são manifestados por uso reduzido, ausente ou atípico de contacto ocular (relativo às normas culturais), gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entoação da fala. Uma característica precoce da perturbação do espectro do autismo é a atenção conjunta deficiente, manifestando-se pela falha em apontar, mostrar ou trazer objetos para partilhar o interesse com outros ou pela incapacidade em seguir o apontar ou o olhar de alguém. Os indivíduos podem aprender alguns gestos funcionais, mas o seu repertório é menor que o dos outros e muitas vezes falham em usar gestos expressivos espontaneamente na comunicação (APA, 2014).

Entre os adultos com linguagem fluente, a dificuldade para coordenar a comunicação não verbal com a fala pode dar a impressão de uma "linguagem corporal" estranha, desajeitada ou exagerada durante as interações. O défice pode ser relativamente subtil em áreas individuais (por exemplo, alguém pode ter um contacto ocular relativamente bom quando fala), mas perceptível na integração pobre do contacto ocular, gestos, postura corporal, prosódia e expressão facial para a comunicação social (APA, 2014).

Os défices para desenvolver, manter e compreender os relacionamentos devem ser julgados por comparação com as normas para a idade, género e cultura. O interesse social pode estar ausente, reduzido ou ser atípico, manifestando-se pela rejeição dos outros, passividade ou abordagens inapropriadas que parecem agressivas ou disruptivas. Estas dificuldades são particularmente evidentes em crianças pequenas, nas quais existe muitas vezes uma falta de jogo social partilhado e de imaginação (por exemplo, jogos de faz-de-conta flexíveis apropriados à idade) e, posteriormente, insistência em brincar com regras muito fixas (APA, 2014).

Os indivíduos mais velhos podem debater-se para compreender qual o comportamento considerado apropriado numa situação e não noutra (por exemplo, comportamento descontraído durante uma entrevista de emprego) ou as diversas formas em que a linguagem pode ser usada para comunicar (por exemplo, ironia, mentiras inocentes)

(APA, 2014). Pode existir uma aparente preferência por atividades solitárias ou por interações com pessoas muito mais novas ou muito mais velhas. Muitas vezes existe um desejo em estabelecer amizades sem uma ideia completa ou realista do que uma amizade implica (por exemplo, amizades unilaterais ou baseadas somente em interesses especiais partilhados). Também é importante considerar, em termos de reciprocidade, as relações com irmãos, colegas de trabalho e cuidadores (APA, 2014).

### **1.5.2- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades**

Segundo Cavaco (2009) e Lima (2012), o comportamento das crianças com PEA evidencia fenómenos repetitivos, com rituais estereotipados, tendo a tendência para se apegarem a determinados objetos e terem interesses e preocupações bastante específicos, restritos e intensos, que levam o seu pensamento a manter-se ocupado durante muito tempo. Revelam, como já descrito, uma forte relutância à mudança das suas rotinas e do seu ambiente, preferindo aqueles que já conhecem e que mais gostam. Dito isto, estas mudanças são um obstáculo. Têm ainda predisposição para a ansiedade, para as perturbações do sono, alimentares e gastrointestinais, para fazer birras, muitas vezes violentas, apresentando, por vezes, comportamentos autoagressivos (Cavaco, 2009; Lima, 2012).

A capacidade de imaginação encontra-se bastante afetada nos indivíduos com PEA, o que se evidencia pela dificuldade de jogar ao faz-de-conta, no jogo imaginativo e simbólico, na resolução de problemas e resistência face à mudança, apresentando deste modo ideias bastante inflexíveis. O jogo simbólico, quando existe, é muito simples, com pouca imaginação, criatividade e significado (Hewitt, 2006; Lima, 2012).

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), a perturbação do espectro do autismo é também definida por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (como especificado no Critério B), os quais mostram uma variedade de manifestações de acordo com a idade e a capacidade, intervenção e suportes atuais. Os comportamentos estereotipados ou repetitivos incluem estereotipias motoras simples

(por exemplo, bater com as mãos, agitar os dedos), uso repetitivo de objetos (por exemplo, girar moedas, alinhar brinquedos) e discurso repetitivo (por exemplo, ecolalia, papaguear atrasado ou imediato de palavras ouvidas, uso de "tu" quando se refere a si próprio, uso estereotipado de palavras, frases ou padrões prosódicos) (APA, 2014).

A adesão excessiva a rotinas e padrões restritos de comportamento pode manifestar-se em resistência à mudança (por exemplo, angústia em relação a mudanças aparentemente pequenas, tal como no empacotamento de uma comida favorita; insistência em aderir a regras; rigidez de pensamento) ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (por exemplo, perguntas repetitivas, percorrer a passo um perímetro). Os interesses altamente restritos e fixados, na perturbação do espectro do autismo, tendem a ser anormais em intensidade ou foco (por exemplo, uma criança fortemente apegada a uma panela; uma criança preocupada com aspiradores; um adulto que passa horas a escrever horários) (APA, 2014).

Algumas fascinações e rotinas podem relacionar-se com aparentes hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, manifestadas por meio de respostas extremas a sons ou texturas específicas, cheirar e tocar objetos excessivamente, fascinação com luzes ou objetos giratórios e, por vezes, aparente indiferença à dor, calor ou frio. Reações extremas a, ou rituais envolvendo sabor, cheiro, textura ou aparência dos alimentos ou restrições alimentares excessivas são comuns e podem ser uma característica de apresentação da perturbação do espectro do autismo (APA, 2014).

Muitos adultos com perturbação do espectro do autismo sem incapacidade intelectual ou da linguagem aprendem a suprimir os comportamentos repetitivos em público. Os interesses especiais podem ser uma fonte de prazer e motivação e providenciar vias para educação e emprego mais tarde na vida. Os critérios de diagnóstico podem ser cumpridos quando padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades estiveram claramente presentes durante a infância ou nalgum ponto do passado, mesmo que os sintomas já não estejam presentes (APA, 2014).

O Critério D requer que as características causem défice clinicamente significativo no funcionamento social, ocupacional ou noutras áreas importantes do funcionamento atual (APA, 2014).

O Critério E especifica que os défices na comunicação social, embora por vezes acompanhados por incapacidade intelectual (perturbação do desenvolvimento intelectual), não estão em linha com o nível de desenvolvimento do indivíduo; os défices excedem as dificuldades esperadas com base no nível de desenvolvimento. Estão disponíveis instrumentos de diagnóstico do comportamento estandardizados, com boas propriedades psicométricas, incluindo entrevistas a cuidadores, questionários e medidas de observação clínica, podendo melhorar a fiabilidade do diagnóstico ao longo do tempo e entre os clínicos (APA, 2014).

Muitos indivíduos com a perturbação do espectro do autismo também apresentam défice intelectual e/ou défice da linguagem (por exemplo, lentidão a falar, atraso da compreensão da linguagem em relação à produção). Mesmo aqueles com inteligência média ou alta têm um perfil de aptidões desigual. As lacunas entre as habilidades intelectuais e funcionais adaptativas são muitas vezes grandes. Os défices motores estão frequentemente presentes, incluindo marcha estranha, movimentos desajeitados e outros sinais motores anormais (por exemplo, andar em bicos de pés). Podem ocorrer autolesões (por exemplo, bater com a cabeça, morder os punhos), e os comportamentos disruptivos/desafiantes são mais comuns em crianças e adolescentes com perturbação do espectro do autismo do que noutras perturbações, incluindo incapacidade intelectual (APA, 2014).

Os adolescentes e adultos com perturbação do espectro do autismo são propensos a ansiedade e depressão. Alguns indivíduos desenvolvem comportamentos motores do tipo catatónico (lentificação e "congelamento" a meio da ação), mas estes não têm tipicamente a magnitude de um episódio catatónico. É possível, porém, que indivíduos com perturbação do espectro do autismo experienciem uma deterioração marcada nos sintomas motores e exibam um episódio catatónico completo com sintomas como mutismo, perseveração da postura, fazer caretas e flexibilidade cérea. O período de risco para catatonia comórbida parece ser maior durante a adolescência (APA, 2014).

## **1.6-Autismo de Funcionamento Elevado (AFE)**

Atualmente, a Perturbação de Asperger, como antes era chamada, deixou de ser uma categoria das perturbações do Espectro do Autismo com diagnóstico próprio e passou a estar incluída na designação PEA (Perturbação do Espectro do Autismo), sendo considerada um tipo de Autismo de Funcionamento Elevado (APA, 2014).

Lorna Wing foi a primeira investigadora a usar o termo Síndrome de Asperger (S.A.), num artigo publicado em 1981, em que descreveu um grupo de crianças e adultos, cujas características se assemelhavam ao perfil de capacidades e de comportamentos inicialmente descrito pelo pediatra vienense Hans Asperger. Esta autora pretendia desta forma honrar Hans Asperger, cujo trabalho não foi reconhecido internacionalmente até à década de 1990 (Attwood, 2010, *cit in* Loureiro 2011).

Hans Asperger, pediatra austríaco, referiu-se à problemática do Autismo, apresentando quadros clínicos determinados pela perturbação do contacto, manifestados por volta dos quatro/cinco anos de idade, a que Asperger denominou por Síndrome de Asperger ou Psicopatia Autista (Moreira, 2011).

A Síndrome de Asperger (S.A.) foi oficialmente reconhecida pela primeira vez no DSM-IV, publicada em 1994, sendo o termo que se aplica à forma mais suave e de alta funcionalidade de desordens pervasivas do desenvolvimento (Moreira, 2011).

Tal como na perturbação do espectro do autismo, os indivíduos com AFE apresentam défices na interação social e interesses e comportamentos repetitivos e limitados, não apresentando porém dificuldades na comunicação. Não são verificados problemas no desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento cognitivo é adequado à idade, geralmente não têm dificuldades de aprendizagem, (Loureiro, 2011; Martins, 2011). Numa investigação realizada por Eisenmajer et al. (1996), verificou-se a presença da linguagem expressiva em crianças com S.A. (Ferro, 2012).

Por outro lado Tantam, (2000, *cit in* Ferro 2012) refere que a linguagem destes indivíduos é peculiar, manifestam uma interpretação muito literal da linguagem, capacidades de linguagem invulgares que incluem vocabulário e sintaxe avançados, mas capacidades de conversação retardadas. Embora possuam vocabulário rico apresentam

dificuldades em interpretar situações resultantes da interação social e emocional com os seus pares. Apresentam défices na comunicação e interação social, não interpretam linguagem simbólica, não percebem jogos de palavras, trocadilhos, metáforas. Tornam-se muitas vezes obsessivos, fixando a sua atenção numa área de interesse restrito, tendem a ter um discurso pedante, e muitas vezes longo, sobre os seus assuntos favoritos. Às vezes uma palavra ou frase é repetida muitas vezes de forma estereotipada (Attwood, 2010, *cit in* Loureiro 2011; Wing, 1981, *cit in* Ferro 2012).

Apresentam também dificuldades na concentração e na compreensão não-verbal (Loureiro, 2011). Nota-se o uso limitado de gestos, expressões faciais e linguagem corporal pobres, olhar fixo e, muitas vezes, dificuldades com a proximidade física de outros. Relativamente às dificuldades de interação social, estes não conseguem compreender nem utilizar as regras que regem o comportamento social e verifica-se a falta de habilidade ou desejo de interagir com os outros, o comportamento social é ingénuo e peculiar (Assumpção e Kuczynski, 2011, *cit in* Ferro 2012).

As dificuldades de interação social parecem estar relacionadas com a falta de empatia nestes indivíduos (Wing, 1981, *cit in* Ferro 2012), o que acarreta dificuldades de relacionamento e de compreensão dos sinais sociais (expressão facial, tom de voz) e da prosódia (Baron-Cohen, 2005, *cit in* Ferro 2012). Apresentam assim dificuldades em reter e interpretar a informação sobre os estados emocionais de outras pessoas, através da expressão facial, da linguagem corporal, das expressões verbais metafóricas (Loureiro, 2011).

Jovens com AFE têm dificuldade de interação social, em construir e manter relações de amizade, e são muitas vezes alvo de troça por outras crianças na escola. Como consequência dessas intimidações, estes jovens ficam ansiosos, principalmente nesta fase da adolescência, em que começam a mostrar-se mais interessados em socializar-se e adquirem consciência mais profunda das suas dificuldades, e poderá levar a um comportamento social desadequado (Ferro, 2012; Loureiro, 2011). No que se refere à coordenação motora, a maioria destes indivíduos não têm bom desempenho em jogos que envolvem habilidades motoras, e podem ter também dificuldades na coordenação motora fina (Wing, 1981, *cit in* Ferro 2012).

Costumam apresentar memória privilegiada (costumam sobressair-se em jogos de memória e, algumas vezes, apresentam habilidades como hiperlexia) e interesse obsessivo por uma ou mais áreas específicas (um tópico invulgar em intensidade ou foco). Têm dificuldade em manter a atenção na aula; perfil invulgar de capacidades de aprendizagem; necessidade de ajuda com algumas capacidades de auto-ajuda e de organização; desajeitamento no andar e na coordenação; sensibilidade a específicos sons, aromas, texturas ou experiências táteis (Loureiro, 2011). Têm dificuldade com mudanças, perseveração em comportamentos estereotipados, atividades repetitivas (Ferro 2012).

Em resumo, o jovem com AFE apresenta as seguintes dificuldades comportamentais: intolerância à alteração de rotinas; dificuldades na interação social; escala restrita dos interesses; vulnerabilidade emocional; capacidades organizacionais pobres; hipersensibilidades sensoriais. Estes comprometimentos são o reflexo da sua má adaptação em contextos sociais, em contextos de interação com os outros. São pessoas com um perfil mais introspetivo, com dificuldades de relacionamento interpessoal, que não se sentem à vontade para comunicar socialmente (Moreira, 2011).

Neste contexto importa mencionar o filme sobre Temple Grandin (2010), que retrata visivelmente o impacto que o Autismo de Funcionamento Elevado tem na sua vida. Temple é uma mulher norte-americana com autismo, hoje bem-sucedida a nível académico e profissional. Pela análise do filme compreende-se então as várias especificidades desta perturbação. Verifica-se o contraste entre as habilidades académicas superiores e as persistentes dificuldades na área social, descrevendo a personagem como dotada de um perfil cognitivo irregular e diferente (Shmidt, 2012).

Refuta-se a ideia de que pessoas com autismo não são afetivas, elas têm é uma forma peculiar de expressar afeto, podem representar sobretudo pouca tolerância às trocas sensoriais recíprocas, como por exemplo a hipersensibilidade táctil, que é considerada comumente como manifestação de afeto. Isto verifica-se na sua relação com a mãe, não iniciando comportamentos espontâneos de contacto com ela (Shmidt, 2012).

## **II - *Bullying* em contexto escolar**

### **2.1-O *Bullying***

Segundo Sá (2012), a violência (e *Bullying*) nas escolas em Portugal tem vindo, nos anos mais recentes, a assumir uma crescente visibilidade. Vários estudos têm evidenciado que, em todo o mundo, 5% a 35% dos alunos estão envolvidos neste fenómeno (Carvalhosa *cit in* Eiras 2011). Segundo um estudo realizado em Portugal, um em cada cinco alunos portugueses (22%) de 6 a 16 anos já foi vítima de *Bullying* (Rebelo *cit in* Eiras 2011).

Atualmente, em Portugal, o termo “*Bullying*” é utilizado na linguagem comum para designar um comportamento agressivo, de carácter contínuo e prolongado no tempo, que reveste uma dimensão física, psicológica ou social; ocorre num contexto relacional dinâmico que se estabelece entre jovens (Sá, 2012).

O *Bullying* compreende assim todas as atitudes agressivas, repetidas e intencionais, que ocorrem sem motivação evidente, por um ou mais alunos contra outro ou outros. Diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal de um aluno, através da agressão. Este fenómeno, executado dentro de uma relação desigual de poder entre a vítima e o agressor, acaba por desencadear dor, angústia e sofrimento às vítimas (Neto, 2005, *cit in* Eiras 2011).

A vítima tende a sentir-se incapaz de se defender, devido ao fato de estar em desvantagem numérica, por ser mais nova, menos forte ou simplesmente ter menos auto-confiança, pela falta de assertividade e pouca flexibilidade psicológica perante o agressor ou agressores. O agressor explora esta oportunidade para infligir danos à vítima obtendo desta forma, quer gratificação psicológica, quer estatuto no seu grupo de pares (Fante, 2005, *cit in* Eiras 2011).

Deste modo, o *Bullying* é um problema de relacionamento que envolve repetidas ações hostis, que ocorrem num relacionamento caracterizado por um diferencial de poder, que é obtido pelo estatuto social ou popularidade, tamanho físico e força, habilidade intelectual e/ou ser membro num grupo dominante socialmente definido (Cappadocia et al., 2012). Este fenómeno traduz-se portanto no abuso sistemático de poder e inclui

abuso físico e verbal e atos de agressão indireta (intrigas, rumores maliciosos, exclusão social) (Wainscot et al., 2008).

O *Bullying* atinge a saúde mental e física dos jovens envolvidos, logo desde os primeiros momentos da infância (pré-escolar e 1.º Ciclo), assumindo uma especial incidência nos anos iniciais da pré-adolescência (correspondentes à frequência dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico), período em que a identidade de grupo assume particular relevância no desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo dos jovens (Sá, 2012).

O mesmo autor (2012) menciona assim as três componentes indispensáveis para que se esteja perante uma condição de *Bullying*: o caráter agressivo da ação e a intrínseca intenção em provocar mal-estar e assumir controlo no sujeito; o caráter repetitivo do ato, perdurando ao longo do tempo; e a manifesta desproporcionalidade de poder entre o agressor e a sua vítima. Devido a estas características, o *Bullying* não se confunde com outras formas de violência, essencialmente pela propriedade que tem de poder causar traumas no psiquismo das suas vítimas e envolvidos (Eiras, 2011).

O *Bullying* pode manifestar-se através de diversas formas, algumas delas manifestadas impercetivelmente ou de forma muito subtil, divididas em dois grupos: o *Bullying* “direto”, que se subdivide em violência física (agressões, empurrões, agressões com objetos, roubar objetos) e violência verbal (insultar, colocar alcunhas nos colegas, ridicularizar a pessoa publicamente, atitudes preconceituosas); e o *Bullying* “indireto” manifesto por formas indiretas de agressão, materializadas em atos de disseminação de rumores ou na manipulação de laços de amizade (divulgação de histórias desagradáveis, indecentes, ou com a ocorrência de pressões sobre esse indivíduo, para que a pessoa seja discriminada ou excluída do seu grupo social). Acrescenta-se, ainda o *ciberBullying*, exercido através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (Eiras, 2011; Sá, 2012). É de realçar que o *Bullying* verbal e social, são os mais comuns em crianças e jovens na idade escolar. (Cappadocia et al., 2012; Sá, 2012).

## **2.2-Fatores de risco associados ao *Bullying***

O *Bullying* é uma forma de relacionamento social *destrutiva* fortemente influenciada pelas dinâmicas sociais ditadas pelos grupos de pares, organização escolar, éticas e costumes da comunidade envolvente (Sá, 2012).

Segundo Sá (2012), fatores de ordem individual, familiar, relacional, escolar, social e/ou cultural, não sendo alguns deles completamente lineares e consensuais, servem, no entanto, para enquadrar (e entender) alguns dos atos levados a cabo pelos jovens na escola, nomeadamente *Bullying*.

Os fatores de ordem individual (causas endógenas) podem, por exemplo, abranger a idade dos sujeitos. Com o aumento da idade dos sujeitos e dos anos de escolaridade frequentados, os níveis de envolvimento em *Bullying*, sobretudo os que dizem respeito aos casos de vitimação, vão decrescendo de modo consistente (Sá, 2012).

Quanto aos índices de agressão, verifica-se que esse decréscimo não se concretiza de forma tão acentuada e visível, devendo ser aqui igualmente consideradas as características inerentes ao género dos sujeitos. A faixa etária entre os 11/13 anos de idade (coincidente com o início da adolescência) parece representar um período algo sensível para os jovens (sobretudo no caso das agressões verbais, das diretas no caso dos rapazes e das indiretas para as raparigas), registando-se a partir desta fase uma tendência para que as posturas agressivas decresçam de forma contínua e gradual. No que diz respeito ao sexo dos indivíduos, verifica-se existir uma maior tendência dos rapazes para agredir os seus pares; nas raparigas, a tendência para agredir os outros diminui com a idade (Sá, 2012).

Seguem-se, por outro lado, as características do foro psicológico (instabilidade emocional), biológico e comportamental (antecedentes), tais como a hiperatividade, a falta de autocontrolo e de atenção, os níveis elevados de testosterona endógena, o temperamento ativo, difícil e intempestivo evidenciado pelo sujeito. Outras causas incidem, ainda, sobre os comportamentos de risco em que se verifica um consumo repetido de substâncias aditivas, tais como tabaco, álcool ou drogas (Sá, 2012).

Existem inúmeros fatores internos, assim como externos à escola que constituem um maior risco para a manifestação do *Bullying*. A escola faz parte integrante destes fatores

nomeadamente o clima escolar, as relações interpessoais que decorrem dentro do ambiente educativo e a relação professor-aluno. Quando as relações interpessoais não são adequadas no ambiente escolar, a escola surge como fonte de stress e inadaptação (Neto, 2005, *cit in* Eiras 2011).

Os fatores raciais podem também gerar alguma tensão, para além da intolerância de alguns alunos perante a orientação sexual, a deficiência física ou mental de terceiros, nomeadamente PEA (Sá, 2012).

### **2.3-Alunos envolvidos no *Bullying*: Vítimas, Agressores e Testemunhas**

Todos os elementos envolvidos na prática de *Bullying* acabam por sofrer com este fenómeno, tanto os agressores, as vítimas, como também as testemunhas, para além de todo o ambiente escolar (Eiras, 2011).

As vítimas de *Bullying* são os alunos expostos de forma repetida e continuada às ações negativas, isto é, intencionais, que causam malefícios ou incomodam a pessoa, que ocorrem pelo agressor (Eiras, 2011). Podem ser: vítimas ativas (provocadoras ou agressivas) e passivas. Aspetos associados à aparência física da vítima (e.g., boca, nariz, orelhas, cabelo, sardas, estatura, uso de óculos) são características de risco de maior relevância. Realça-se a vertente psicológica, atribuindo especial reparo à manifesta ansiedade da vítima, à sua enorme insegurança, à sua exagerada cautela, à sua hipersensibilidade – *maneirismos* e, em certas ocasiões, ao imenso silêncio que acaba por atrair as atenções do agressor (Sá, 2012). São indivíduos geralmente pouco sociáveis, e não dispõem de recursos, estatuto ou habilidades para reagir ou cessar esses comportamentos agressivos repetitivos do agressor. Normalmente apresentam insegurança e enormes dificuldades em fazer amizades (Eiras, 2011).

Os jovens que encaixam neste perfil psicológico tendem a reagir às incursões dos seus agressores com manifestações de choro ou, então, evitam qualquer tipo de confrontação limitando-se a abandonar o local onde ocorreu a situação. Por norma, estes alunos exibem também baixos níveis de autoestima, alimentam uma imagem negativa de si, consideram-se seres fracassados e inúteis, sentem-se pouco atraentes ou mesmo nada

inteligentes. Portanto, a vítima tem pendor para ser rejeitada pelos seus pares, pois revela algumas deficiências ao nível das competências de socialização (Sá, 2012).

As vítimas ativas apresentam traços de personalidade vincadamente marcados pela elevada impulsividade, hiperatividade, impaciência, desassossego ou ansiedade. Evidenciam, por outro lado, atrasos ao nível do desempenho académico, dos comportamentos prossociais, do autocontrolo emocional ou da aceitação social. Estas vítimas patenteiam, ainda, problemas no que respeita à capacidade de concentração, ao mesmo tempo que revelam uma predisposição instintiva para se comportarem de modo tenso e fortemente irritante nas interações com os colegas (distúrbios comportamentais) (Sá, 2012).

Para além dos riscos físicos eminentes, o grande infortúnio destes jovens vítimas pode repercutir-se ao nível do seu estado psicológico e da sua adaptação social conduzindo-os, por conseguinte, à marginalização, ao isolamento, ao insucesso e dificuldades escolares, a níveis altos e contínuos de ansiedade, à baixa autoestima, à insatisfação pessoal, a problemas de ordem psicossomática ou até à perda de vontade de ir à escola (Sá, 2012).

Os agressores (*bullies*) revelam, em alguns casos, uma tendência natural para evidenciarem competências sociais, relacionais e comunicacionais consideravelmente mais desenvolvidas. Apresentam-se pois, por norma, mais populares, mais extrovertidos, socialmente mais confiantes do que os colegas ofendidos, com notórias e sólidas aptidões comunicacionais (Sá, 2012). Outra das características é a exteriorização de atitudes comportamentais agressivas, não só exercidas sobre os seus pares, mas igualmente dirigidas aos adultos com quem convivem diariamente – sejam pais, professores ou pessoal não docente. Impulsividade, enorme necessidade de exercer o seu domínio físico e psicológico sobre terceiros, com particular realce para os que apresentam traços de menor agressividade ou maior vulnerabilidade (Sá, 2012).

Os agressores tentam vitimizar os seus colegas, aparentemente mais fracos (Fante, 2005, *cit in* Eiras 2011), tratando-se habitualmente de indivíduos de ambos os sexos que manifestam pouca empatia pelos outros. O agressor procura manter-se como “personagem dominante” e agressiva, convencendo-se de que assim é mais bem aceite

se se mostrar mais forte ou se demonstrar o seu poder aos outros (Lago, Massa & Piedra, 2006, *cit in* Eiras 2011). Estes alunos agressores possuem uma grande falta de auto-domínio, o que faz com que a sua raiva e agressividade seja remetida contra aqueles que já verificaram não conseguirem se defender (Rodríguez, 2007, *cit in* Eiras 2011).

Muitos alunos que frequentam a escola são testemunhas (*Bystander*) dos episódios de *Bullying*, e não os adultos (professores, não docentes e pais). As testemunhas não se envolvem diretamente no *Bullying* (não sofrem nem praticam *Bullying*), no entanto acabam por conviver num ambiente escolar onde isso ocorre. Estes alunos geralmente mantêm-se em silêncio, pois têm receio de se tornarem a “próxima vítima” do agressor, por não saberem como atuar e por não acreditarem na própria atitude da escola (Eiras, 2011). Vários estudos realizados comprovaram que, num número significativo de situações, estes jovens espetadores não adotam a postura proativa de defensores do alvo, embora não concordem com este tipo de atos. A própria escola não promove junto dos seus elementos que sejam participadas as ocorrências de agressão/*Bullying* (Sá, 2012).

#### **2.4-Principais consequências do *Bullying***

As experiências de *Bullying* trazem aspetos negativos. Como consequências deste fenómeno existem sequelas ao nível da integridade física e psicológica a longo prazo de todos os elementos envolvidos (vítimas, agressores ou testemunhas), podendo estes exibir sintomas psicossomáticos, dificuldades académicas (baixa dedicação aos estudos), pobre ajustamento social e emocional, sintomas depressivos, ansiedade e problemas sociais clinicamente significativos (Cappadocia et al., 2012).

Lesam-se o clima global da escola, proliferando um ambiente de insegurança, medo e ansiedade, que contribui para o retrocesso da qualidade das relações interpessoais entre os elementos da comunidade escolar e traz implicações ao nível dos índices de abstenção ou de abandono (Sá, 2012).

O convívio num ambiente de medo e ansiedade pode desencadear nos alunos sentimentos que podem ir desde a apatia até à explosão de agressividade e violência, ou mesmo desinteresse e baixas expectativas para com a escola (Rodríguez, 2007, *cit in*

Eiras 2011). Acaba por gerar e incentivar nos alunos comportamentos delinquentes, violentos e de abuso de drogas (Cappadocia et al., 2012; Eiras, 2011). E poderá levar ainda à destruição do ambiente familiar, que sofre por arrastamento com o drama vivenciado pelos seus filhos, manifesta fortes sentimentos de impotência para encontrar as melhores soluções e os apoios necessários para lidar com o problema (Eiras, 2011; Sá, 2012).

As escolas, por seu turno, deparam-se reiteradamente com grandes dificuldades ao nível da prevenção e da intervenção resultantes, em parte, do secretismo que envolve muitas das agressões, do clima de terror e de coação causado junto de vítimas e a menor visibilidade de alguns tipos de ofensas (nomeadamente as de pendor mais subtil e indireto, por insinuações, boatos, exclusões ou manipulações). Por outro lado, na comunidade escolar parece subsistir uma tendência para subestimar o fenómeno como sendo pouco grave ou mesmo natural (Sá, 2012).

Daí a necessidade de refletir sobre o papel e a missão da escola enquanto instituição responsável pela educação e socialização/inclusão das crianças e dos jovens, incluindo jovens com PEA, que também frequentam as escolas regulares. Está-se perante um imperativo ético-moral da instituição e seus agentes, no sentido de preservarem ou reestruturarem o seu ambiente, para que possam zelar pela segurança e bem-estar de crianças e jovens, incluindo os mais desprotegidos, fomentar contextos sociais e educativos exercitadores de relacionamentos interpessoais saudáveis, promotores de valores (de respeito e de convivência) e, por fim, adotarem atitudes proativas que reprovem este tipo de comportamentos, como o *Bullying* (Sá, 2012).

### **III - Alunos com PEA e *Bullying***

Nos últimos anos, em Portugal, à semelhança de outros países, existe um aumento crescente de violência entre pares, nomeadamente *Bullying*, como atrás foi referido. Esta situação tem preocupado pais e professores, devido ao alcance deste fenómeno que afeta a estabilidade emocional dos alunos, a sua integração na escola, o ambiente na sala de aula e consequentemente também o sucesso educativo e social (Santos, 2011).

O *Bullying* compreende todas as atitudes agressivas, repetidas e intencionais, que ocorrem por um ou mais alunos contra outro ou outros. Diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal de um aluno, através da agressão. Este fenómeno, executado dentro de uma relação desigual de poder entre a vítima e o agressor, acaba por desencadear dor, angústia e sofrimento às vítimas (Neto, 2005, *cit in* Eiras 2011).

A vítima tende a sentir-se incapaz de se defender, devido ao fato de estar em desvantagem numérica, por ser mais nova, menos forte ou simplesmente ter menos auto-confiança, pela falta de assertividade e pouca flexibilidade psicológica perante o agressor ou agressores. O agressor explora esta oportunidade para infligir danos à vítima obtendo desta forma, quer gratificação psicológica, quer estatuto no seu grupo de pares (Fante, 2005, *cit in* Eiras 2011).

As crianças com PEA, apresentam inaptidões ao nível da socialização, o que se reflete no isolamento e na dificuldade em interagir e agir nos diversos contextos sociais, demonstrando, muitas vezes, indiferença social. Têm muitas dificuldades em estabelecer amizades e em realizar jogos cooperativos (Cavaco, 2009; Hewitt, 2006).

Jovens com AFE têm dificuldade de interação social, em construir e manter relações de amizade, e são muitas vezes alvo de troça por outras crianças na escola. Como consequência dessas intimidações, estes jovens ficam ansiosos, principalmente nesta fase da adolescência, em que começam a mostrar-se mais interessados em socializar-se e adquirem consciência mais profunda das suas dificuldades, e poderá levar a um comportamento social desadequado (Ferro, 2012; Loureiro, 2011).

Num estudo realizado no Canadá, pela Universidade York, sobre experiências de *Bullying* entre crianças e jovens com PEA (Cappadocia et al., 2012), comprovou-se que

as experiências de *Bullying* são muito comuns entre crianças com autismo, estando associadas a vários problemas mentais: crianças vítimas de *Bullying* pelos seus pares têm maior probabilidade de desenvolver problemas de saúde mental e crianças com doença mental têm maior probabilidade de serem vítimas de *Bullying* (relação bidirecional). Este estudo constatou, assim, que as crianças com autismo apresentam um risco mais elevado de ser vítimas de *Bullying* do que os seus pares. As vitimizadas são as crianças mais novas e que têm menos amigas na escola, mais dificuldades de comunicação, mais problemas de saúde mental ou têm pais com problemas de saúde mental mais graves. Prevalece o *Bullying* verbal e social nestes alunos pelos seus pares, mais do que o físico, pois os agressores sabem que estas formas causam tanto ou maior sofrimento e são mais discretas do que a agressão física (Cappadocia et al., 2012).

A vitimação é stressante para as crianças e tem um impacto negativo na autoestima e na confiança nos outros, fatores que estão relacionados com problemas de saúde mental. As vítimas têm dificuldades de comunicação, que dificulta a habilidade de formar novas amigas e interagir com os seus pares (Cappadocia et al., 2012). Do mesmo modo, os alunos com PEA têm dificuldades em iniciar e manter interações com os seus pares (relacionamento pobre), em iniciar e manter amigas, devido às dificuldades socio-comunicativas e comportamentais (dificuldades de comunicação, pobres habilidades sociais, interesses e/ou comportamentos diferentes). Isto pode colocá-los num maior risco de vitimação pelos pares, porque a comunicação saudável é sugerida como um fator de proteção nas situações de *Bullying*. O estudo conclui que crianças com pobres habilidades sociais e poucos amigos são marginalizadas e desprotegidas no grupo social e são vulneráveis ao abuso de poder pelos seus pares (Cappadocia et al., 2012).

As crianças com PEA demonstram para os seus pares um comportamento estranho, manifestam uma reação comportamental e/ou emocional intensa quando são vitimizadas, o que provavelmente encoraja o agressor a praticar o *Bullying* e pode representar um fator de risco para a vitimação crónica. Muitas crianças com PEA são vítimas por longos períodos de tempo, e a vitimação repetida pode levar à redução na autoconfiança e confiança nos outros. O *Bullying* ocorre frequentemente e tende a durar um longo período de tempo (Cappadocia et al., 2012).

As características da criança com PEA podem alterar as experiências de vitimação (idade, sexo e gravidez do autismo): os rapazes tendem a ser vitimizados mais do que as raparigas e a vitimação atinge um pico nas idades médias da escola e durante a transição para o secundário (7º ao 9ºano). À medida que passa a adolescência, os agressores passam a deixar de praticar o *Bullying* (Cappadocia et al., 2012).

Num estudo, realizado pela Universidade de Manchester na Inglaterra, sobre respostas ao *Bullying* e o uso do apoio social entre alunos com PEA (Humphrey, Neil & Symes, Wendy, 2010), constatou-se que os alunos com PEA têm maior risco de serem vítimas de *Bullying* e recebem menos apoio social de pais, amigos e colegas de turma. Constatou-se que estes alunos, embora sejam academicamente capazes, no entanto têm dificuldades em lidar com os aspetos sociais da escola. Estes alunos têm maior risco de serem vítimas de *Bullying* por causa das dificuldades que manifestam em habilidades sociais e pelo seu comportamento “estranho” para com os seus pares. Confirmou-se que os alunos com PEA têm menor probabilidade de reportar os incidentes de *Bullying* aos responsáveis escolares porque os seus problemas de reconhecimento social podem levá-los a assumir que eles já sabem o que aconteceu, ou porque simplesmente não percebem que estão a ser vítimas de *Bullying* (Humphrey, Neil & Symes, Wendy, 2010).

Sendo o *Bullying* um comportamento agressivo contínuo e duradouro, os graves efeitos desta vitimação crónica requerem uma intervenção imediata que mude a arquitetura social do ambiente escolar e que envolva a criança, o sistema escolar e a família (Cappadocia et al., 2012).

### **3.1-Vitimação nos alunos com Autismo de Funcionamento Elevado**

Antunes (2008), na sua tese *Síndrome de Asperger e o Bullying*, refere que, em Portugal, têm sido feitos vários estudos sobre a problemática do *Bullying*, no entanto este é pouco divulgado e focado quando associado ao Autismo de funcionamento elevado (AFE). Considera que estas crianças têm risco aumentado de serem vítimas de *Bullying*, pois os conceitos e características de apresentação social das vítimas passivas e provocadoras do *Bullying*, compartilham características das crianças com esta perturbação (Antunes, 2008).

Heinrichs (2003, *cit. in* Antunes 2008) realizou 400 entrevistas a pais de crianças com AFE com idades compreendidas entre os 4 e os 17 e descobriu que 94% dos seus filhos tinham sido vítimas de *Bullying*.

A partir de um estudo realizado em Inglaterra, pela Universidade de Sheffield (Wainscot et al., 2008) com alunos do 6º ao 12º ano nas escolas secundárias regulares, sobre a integração social dos alunos AFE pelo grupo de pares, verificou-se que estes alunos têm menos interações sociais durante o tempo escolar, tanto dentro como fora das aulas, passam os recreios e as horas de almoço dentro da instituição escolar, em áreas mais tranquilas e mais supervisionadas por adultos, têm menos amigos do que os seus pares. Logo têm maior probabilidade de serem vítimas de *Bullying*. Mas isso não interfere na sua assiduidade, sendo igualmente assíduos como os outros alunos (Wainscot et al., 2008).

Alunos com AFE não lidam bem com as exigências sociais da escola, interações com os pares, entendimento de regras e códigos de conduta, e não sabem o que fazer nos intervalos de almoço e de lanche nos seus tempos livres. Estas dificuldades de integração social com os seus pares, normalmente na realização normal de conversas, são potenciadoras de vitimação do *Bullying* (Wainscot et al., 2008). A interação social é difícil, stressante e gerenciadora de ansiedade para estes alunos, principalmente porque lhes falta frequentemente a perceção da hierarquia social existente na escola entre alunos, e porque exibem frequentemente comportamentos que são percebidos para os outros colegas como “estranhos”, e pode tornar difícil para os colegas relacionar-se com este tipo de alunos, daí serem socialmente excluídos do grupo pelos seus pares (Wainscot et al., 2008).

Neste estudo de Wainscot e colaboradores (2008), os resultados mostram que estes alunos são verbalmente abusados e socialmente excluídos, de forma regular, por causa das suas dificuldades de integração social e por causa da sua falta de coordenação motora, que revelam a praticar algum tipo de desporto ou em brincadeiras. Os próprios pais destes alunos afirmaram que esta experiência faz com que eles evitem a interação social nos intervalos, porque provavelmente é nos intervalos da escola que os alunos

não são tão supervisionados pelos adultos, e é nessa altura que têm maior probabilidade de serem mais abusados e excluídos (Wainscot et al., 2008).

Indivíduos com AFE normalmente têm dificuldades no desenvolvimento motor ou Dispraxia, agravando ainda mais as dificuldades de integração social (Wainscot et al., 2008). A dispraxia (descoordenação motora) pode fazer com que estes jovens estejam desinteressados em realizar atividades físicas, tais como o desporto, porque eles não têm muito sucesso e podem ser ridicularizados pelo grupo de pares. Nos jogos de equipa, tais como o futebol, são necessárias habilidades de comunicação não-verbal e gestos e a coordenação motora para ser aceite como um importante membro para o grupo dos alunos, e ambas representam dificuldades para os alunos com AFE (Wainscot et al., 2008).

Contudo, embora existam dificuldades na socialização e comunicação para alunos com AFE, tenham menos amigos e sejam mais frequentemente vítimas de *Bullying* e de isolamento social pelos pares, isto não significa que não tenham o mesmo divertimento na escola e não estejam ansiosos por ir para a escola, sendo a assiduidade semelhante à dos seus colegas. Logo, ser vítima de *Bullying* não aumenta a probabilidade de aversão à escola, nem uma menor assiduidade escolar (Wainscot et al., 2008).

No entanto, estes alunos têm maior tendência para dar respostas socialmente aceites relativamente ao gostar ou não da escola, porque têm mais dificuldades em exprimir os seus sentimentos e emoções e, portanto, não são tão precisos nas suas decisões – podem dizer que gostam da escola por causa de critérios académicos e não das experiências sociais com os seus colegas. Por outro lado, também é de salientar que embora não tenham uma rede social tão extensa, e tenham poucos amigos, isso não significa que a amizade não seja importante para eles (Wainscot et al., 2008).

**PARTE II**

**ESTUDO EMPÍRICO**

## **I - Metodologia**

### **1.1-Introdução**

A presente investigação procura compreender a problemática do *Bullying* associado a jovens com PEA, concretamente o Autismo de Funcionamento Elevado (AFE), em contexto escolar. Este estudo visa contribuir para clarificar as lacunas existentes face à problemática do *Bullying* associado a jovens com AFE, de modo a refletir sobre estratégias preventivas e interventivas ao nível deste fenómeno, bem como minimizar o sentimento de isolamento dos alunos com AFE perante os colegas e a pressão sentida pelas exigências do dia-a-dia, e assim contribuir para o aumento do conhecimento sobre esta temática e para melhores práticas na Escola e na Sociedade inclusiva.

Optou-se por fazer o estudo em contexto escolar, incluindo os vários intervenientes da comunidade educativa, e também junto de uma Associação (APSA). Esta triangulação de participantes é útil para o aprofundamento do estudo, pois permite ter uma diversidade de perspetivas face ao problema, considerando o seu papel fundamental na prevenção e remediação do fenómeno. Permitiu deste modo obter uma perceção holística relativamente aos pontos fulcrais deste trabalho de investigação.

Tendo em conta que a problemática abordada implica um estudo holístico relativamente aos objetivos propostos, optou-se por uma metodologia qualitativa. Na investigação qualitativa, a grande preocupação reside, essencialmente, em constituir um grupo cujas experiências espelhem a diversidade de situações e não tanto uma representatividade estatística (Ruquoy, 1997). Entende-se neste estudo por representações/perceções as atribuições pessoais de significado. Patton (1986, *cit. in* Alves 1991) considera que a abordagem qualitativa parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, perceções, sentimentos e valores e o seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. Deste modo caracteriza este estudo como uma visão holística, uma abordagem indutiva e uma investigação naturalística.

A perspetiva qualitativa de pesquisa tem como objetivo a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações num dado contexto. Nesta abordagem, pretende-se interpretar em vez de mensurar e procura-se compreender a realidade tal como ela é experienciada pelos sujeitos ou grupos a partir do que pensam e como agem (seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes, hábitos).

Neste capítulo apresenta-se, assim, o tipo de estudo realizado e os objetivos da investigação. São descritos os participantes, instrumentos de recolha dos dados e o procedimento utilizado na realização das entrevistas, e subsequente metodologia de análise das mesmas.

## **1.2-Objetivos**

Com o presente estudo pretendeu-se obter um conhecimento aprofundado sobre as perceções, representações, experiências dos intervenientes da comunidade educativa de uma escola, bem como do Presidente da Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA), sobre a problemática do *Bullying* relacionado com os alunos com PEA, nomeadamente no Autismo de Funcionamento Elevado (AFE), em contexto escolar, compreendendo o papel interventivo dos vários participantes.

Especificamente procurou-se compreender com este estudo:

1. Se os vários intervenientes da comunidade educativa têm conhecimento/consciencialização do *Bullying* e da especificidade das PEA, nomeadamente Autismo de Funcionamento Elevado;
2. Se os alunos com PEA, nomeadamente Autismo de Funcionamento Elevado, estão expostos a maior risco de vitimação de *Bullying* pelos pares;
3. Que estratégias preventivas e remediativas são implementadas em contexto escolar face ao fenómeno de *Bullying* associado a alunos com PEA;
4. Qual o papel do grupo de pares na prevenção do *Bullying* e na inclusão de jovens com PEA (AFE) na escola.

### **1.3-Participantes**

Para atingir os objetivos deste estudo foram selecionados os participantes que melhor poderiam descrever o fenómeno do *Bullying* associado aos alunos com Autismo de Funcionamento Elevado (AFE) em contexto escolar. Neste sentido, o estudo foi realizado numa escola da região do Minho, numa turma do 3ºciclo (9ºano) que integrava um aluno com PEA (Autismo de Funcionamento Elevado) e sinalizada pela Direção do Agrupamento como envolvida no fenómeno do *Bullying*. Envolveram-se os diferentes elementos da comunidade escolar que lidam diretamente com esta turma e o fenómeno do *Bullying*: Direção do Agrupamento, Professores, Psicólogo, assistentes operacionais, Pais (inclusive do aluno com PEA), e alunos com idades superiores a 13 anos; e também o Presidente da Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA) que se dedica ao apoio a alunos com AFE/Síndrome de Asperger.

Assim, participaram no estudo vinte e dois sujeitos que integram a comunidade educativa, e que lidam diretamente com a turma em estudo e o problema do *Bullying*: o Adjunto do Diretor de escola, o Professor /Diretor de Turma, o Psicólogo, o Professor de Educação Especial, um assistente operacional, três pais, o Presidente da Associação APSA (nove participantes) e os alunos da turma em estudo (treze participantes), entre os quais um aluno com *AFE*. Procurou fazer-se a triangulação de participantes, sendo estes sujeitos diferenciados pelas experiências que espelham a diversidade de perspetivas face ao problema do *Bullying* relacionado com os alunos com PEA (AFE), considerando o seu papel fundamental na prevenção e remediação do fenómeno.

Na Tabela 1 que se segue apresenta-se uma síntese das características sociodemográficas dos participantes: professores, técnicos, pais e Presidente da APSA.

**Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica dos participantes**

Entrevistados	Sexo	Idade	Habilitações académicas/ano de escolaridade	Profissão	Função desempenhada
N.º 1	Masculino	57	Licenciatura	Professor	- Adjunto do Diretor da escola - Professor de Geografia
N.º 2	Masculino	41	Licenciatura em Geografia	Professor	- Diretor da turma
N.º 3	Feminino	30	Licenciatura	Psicóloga educacional	-Psicóloga
N.º 4	Feminino	58	Pós Graduação em Educação Especial	Professora	- Responsável pelo Departamento de Educação Especial - Responsável pelo acompanhamento de aluno com Autismo
N.º 5	Feminino	34	11º ano	Assistente Operacional	
N.º 6	Feminino	35	12º ano	Técnica psicossocial	Mãe
N.º 7	Feminino	45	12º ano	Administrativa	Mãe
N.º 8	Feminino	45	Bacharelato Ciências Administrativas	Administrativa	Mãe
N.º 9	Masculino	58	Antigo 7ºano (atual 12º)	Bancário reformado	Diretor da Associação APSA – Delegação Norte

Mediante a análise da Tabela 1 é importante destacar que dos nove entrevistados seis são do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades entre os 30 e os 58 anos. As habilitações académicas são de nível superior, exceto a Assistente operacional, duas mães e o Presidente da Associação APSA, que têm a escolaridade de nível secundário. Em cinco dos entrevistados, a sua profissão está relacionada com a área educacional, e desempenham funções na escola e na turma em estudo: Adjunto do Diretor de escola, Professor de Geografia e Diretor da turma em questão, Psicóloga na escola, Professora responsável pelo Departamento de Educação especial, Assistente operacional responsável pelo acompanhamento de aluno com PEA. No caso dos restantes entrevistados, têm outras profissões não relacionadas com a educação. De salientar que uma das entrevistadas é mãe do aluno com PEA – AFE da turma em estudo.

Dos treze alunos entrevistados da turma em estudo, seis são do sexo masculino e sete do sexo feminino, e todos têm mais de treze anos. Um dos alunos entrevistados tem PEA –

AFE, é do sexo masculino, tem mais de treze anos, e é sinalizado como vítima de *Bullying* na escola pelo grupo de pares.

#### **1.4-Instrumentos**

A técnica utilizada para a recolha de informação foi a entrevista, pois como referem Quivy e Campenhoudt (1998), permite obter informações e elementos de reflexão muito ricos e diversificados, advindos da flexibilidade e fraca diretividade, principais vantagens desta técnica, a par de um contacto direto entrevistador/entrevistado que possibilita uma verdadeira troca de perceções, interpretações e experiências - aceder a um grau máximo de autenticidade e de profundidade. Desta forma recorreu-se à entrevista semi-estruturada aplicada na forma semi-diretiva, sendo colocadas questões abertas e não rígidas e precisas, dando liberdade aos participantes para se expressarem. Tal como referem Quivy e Campenhoudt (1998), “Tanto quanto possível, [importa dar liberdade ao entrevistado] para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (p. 192).

A entrevista semi-diretiva permite desenvolver uma interação presencial entre o entrevistador e os entrevistados. Procura-se que esta se desenrole num ambiente de aproximação, envolvimento e reflexão (contexto escolar), fazendo emergir os pensamentos através de um discurso fluido, claro e rico, salvaguardando os próprios quadros de referência – a linguagem e as suas categorias mentais.

Com o objetivo de centrar a entrevista nos objetivos definidos elaborou-se os guiões da entrevista (Anexo I, II e III), que funcionaram como um meio orientador para os aspetos fulcrais a analisar.

#### **1.5-Procedimento**

Após submissão do Projeto de investigação à Comissão de ética da UFP, obtendo desta o seu parecer (Anexo IV), para a realização do estudo em meio escolar foi requerida a autorização à DGIDC/DGE no sistema MIME (Anexo V), inclusivamente a autorização à CNPD para a legalização de tratamento de dados pessoais (Anexos VI).

Procedeu-se a um pedido de autorização à Direção do Agrupamento de Escolas para a realização do estudo no agrupamento, solicitando a identificação de escolas do 2º e 3º ciclos com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, nomeadamente Autismo de Funcionamento Elevado, e que tenham sinalizados casos de *Bullying* (Anexo VII).

Mediante a indicação da escola e turma identificada nestes termos, o acesso aos participantes foi feito mediante o pedido de autorização aos elementos da comunidade educativa que são intervenientes diretos na turma indicada, para a participação no estudo, bem como aos Pais/responsáveis legais dos alunos da Turma, com consentimento informado, escrito e oral (Anexo VIII e IX). As entrevistas foram realizadas e gravadas após o consentimento escrito por parte de todos os participantes. Os instrumentos foram aplicados diretamente aos participantes, garantindo o anonimato e confidencialidade dos dados.

Os objetivos do estudo foram clarificados de forma escrita e oral, utilizando uma linguagem clara e acessível, obtendo-se uma manifestação livre e informada. Ficou esclarecido que os dados só seriam utilizados para fins científicos. Houve sempre o cuidado em salvaguardar, junto dos intervenientes, os princípios éticos decorrentes da investigação, tais como: o consentimento informado, voluntariado, o anonimato, atribuindo-se a cada participante uma sigla.

Relativamente aos alunos que aceitaram voluntariamente participar no estudo e, após consentimento informado dos pais/responsáveis legais, clarificou-se o objetivo deste estudo, segundo o qual se pretendia analisar o conhecimento que estes têm da problemática do *Bullying* relacionado com as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), nomeadamente o Autismo de Funcionamento Elevado (AFE). Assim foi esclarecido aos vários elementos participantes da comunidade educativa que, com este estudo, se pretendia obter um conhecimento aprofundado sobre as perceções, representações, experiências que estes têm sobre a problemática do *Bullying* relacionado com as PEA, nomeadamente o AFE, na escola.

Relativamente à Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA), o objetivo proposto foi compreender as especificidades das Perturbações do Espectro do Autismo

(PEA), nomeadamente o AFE, conseqüentes repercussões na vida escolar e social e estratégias de inclusão destes jovens. Procedeu-se a um pedido de colaboração do presidente da APSA para a realização da entrevista, e obteve-se o consentimento informado por correspondência (Anexo X)

Quanto aos procedimentos de análise e tratamento dos dados das entrevistas, utilizaram-se grelhas de análise (Anexo XI e XII) para determinar, descrever e interpretar o conteúdo das entrevistas, compreendendo de forma mais aprofundada o fenómeno que se pretendia investigar. Procedeu-se à forma de análise de conteúdo clássica, a análise categorial, com a utilização de duas grelhas de análise com categorias temáticas: a Grelha 1 para Professores, técnicos, pais e Presidente APSA (Anexo XI) e a Grelha 2 para alunos (Anexo XII).

Segundo Roque Moraes (1999), a análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de forma pessoal, baseada na abordagem indutiva e intuitiva, tendo em atenção a interpretação da mensagem, o contexto e a explicitação dos objetivos. Laurence Bardin (2014) considera que a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 44). Portanto, segundo esta autora, o recurso à análise de conteúdo é útil para compreender as comunicações para além dos seus significados imediatos (p. 30).

A análise categorial é um tipo de análise que “pretende tomar em consideração a totalidade de um «texto», passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. (...) É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (Bardin, 2014, pp. 38-39). “Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 2014, p. 199).

Portanto, e segundo a mesma autora, a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género, com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo...) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”(Bardin, 2014, p. 145).

As grelhas de análise utilizadas apresentam-se na forma de categorias e subcategorias temáticas, pois “entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (Bardin, 2014, p. 199).

## II - Apresentação e discussão dos resultados

### 2.1-Introdução

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da realização das entrevistas, terminando com uma síntese final. A análise de conteúdo das entrevistas baseou-se num conjunto de quatro categorias e de subcategorias apresentadas na Tabela 2 que se segue.

**Tabela 2 - Categorias e subcategorias para a análise de conteúdo das entrevistas**

Categorias/Subcategorias	
<b>1.Conceitualização PEA (AFE)</b>	1.1. Definição
	1.2. Caraterísticas
<b>2.Conceitualização <i>Bullying</i></b>	2.1. Caraterísticas das vítimas
	2.2. Risco de vitimação dos AFE
<b>3.Estratégias de prevenção e remediação do <i>Bullying</i> associado a AFE</b>	3.1. Dificuldades sentidas
	3.2. Estratégias de solução, inclusão
	3.3. Importância da formação e trabalho cooperativo
<b>4. Papel do grupo de pares</b>	4.1. Opinião sobre inclusão dos AFE
	4.2.Prevenção do <i>Bullying</i>
	4.3. Inclusão dos jovens com AFE

Os participantes foram codificados pelas seguintes siglas: Diretor de Turma (DT); Assistente Operacional (AO); Professor de Educação Especial (PEE); Adjunto do Diretor de Escola (ADE); Psicólogo (PSI); Presidente da Associação APSA (APSA); Pais (P), identificados por P1, P2 e P3, e os Alunos (A), identificados por A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13.

A apresentação dos resultados está de acordo com as duas grelhas de análise das entrevistas: Grelha 1 (professores, técnicos, pais e Presidente APSA) e Grelha 2 (alunos) apresentadas em anexo (Anexos XI e XII). Realça-se o fato de, embora as perguntas fossem colocadas por uma determinada ordem, como mostram os guiões da entrevista (Anexo I, II e III), o conteúdo das mesmas foi considerado no seu todo e interpretado também numa perspetiva holística. Assim, outros aspetos não descritos nas entrevistas (os “não-ditos”), mas subentendidos através do comportamento e/ou linguagem não-verbal utilizada pelos entrevistados, foram considerados.

## **2.2-Conceitualização das PEA (AFE)**

Na realização das entrevistas, começou-se por perceber como os diferentes intervenientes da comunidade educativa entrevistados, bem como o Presidente da Associação APSA, percecionam a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), nomeadamente Autismo de Funcionamento Elevado (AFE), e como caracterizam esses jovens/alunos.

Os profissionais e os pais entrevistados definem a PEA como “perturbação neurocomportamental... perturbação do desenvolvimento caracterizado por alterações na interação social, comunicação e comportamento” (P1; P3). É de referir que os entrevistados centram-se nas características dos jovens com PEA e descrevem-nos com “défices ao nível das competências de socialização, comunicação e interesses restritos” (PSI, APSA, ADE). Relativamente ao conceito de AFE, definem como “ausência de atraso clinicamente significativo na linguagem, capacidade cognitiva e curiosidade sobre o meio ambiente, défices importantes de interação social, com interesses e comportamentos restritos, não têm capacidade para compreender as regras sociais e responder de forma adequada” (PEE). São “inteligentes...QI na sua generalidade dentro da média ou borderline” (PSI); “têm habilidades académicas” (AO); “imensas capacidades em áreas específicas” (APSA). “Podem apresentar défices ao nível da coordenação motora, na motricidade fina, ter baixo rendimento escolar devido aos interesses restritos e a dificuldades nas competências de pensamento lógico-abstrato” (PSI). Têm “dificuldades em demonstrar os seus sentimentos” (DT); “irritabilidade

frequente e comportamentos obsessivos...pouco afetuosas com estranhos, mas não com pessoas conhecidas” (ADE); “por muito funcionais e autónomos que sejam vão sempre necessitar de supervisão, são verdadeiros, transparentes e ingénuos” (APSA). Manifesta-se uma “difícil aceitação pelos colegas e sociedade em geral pela diferença que apresentam” (P2). Os pares acham que são “burros” ou “parvos” por não gostarem das mesmas coisas que eles, tendem a ostracizá-los ou colocá-los de parte por lhes parecerem “estranhos” ou a tratá-los de forma diferente, os seus interesses são vistos como infantis (PSI). No questionário realizado aos alunos, de entre as várias características dos colegas com PEA mencionadas, selecionaram em maior número as que caracterizam estes alunos como “divertidos” (A1, A5, A6, A7, A10, A11, A13) e “com sentido de humor” (A5, A6, A7, A10, A11).

Efetivamente, em termos conceituais, a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é definida por défices persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo défices na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos défices na comunicação social, o diagnóstico da perturbação do espectro do autismo requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014). Tal como na perturbação autista, os indivíduos com AFE apresentam défices na interação social e interesses e comportamentos repetitivos e limitados, não apresentando porém dificuldades na comunicação. Não são verificados problemas no desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento cognitivo é adequado à idade, geralmente não têm dificuldades de aprendizagem (Loureiro, 2011; Martins, 2011).

Assim, verificamos que os resultados obtidos nas entrevistas realizadas a profissionais, pais e ao Presidente da APSA sobre a conceitualização das PEA, nomeadamente AFE, correspondem à literatura revista. Aferimos que estes estão familiarizados com os conceitos de PEA e de AFE em geral, tal como nos são dados em termos teóricos. No entanto, dos resultados obtidos nas entrevistas realizadas a alunos, concluímos que estes não têm uma perceção clara do conceito de PEA, designadamente AFE, como está mencionado na literatura, uma vez que a maioria caracterizou estes jovens como “divertidos” e “com sentido de humor”.

### **2.3-Conceitualização do fenómeno de *Bullying***

Nesta categoria, os entrevistados referem como entendem o fenómeno do *Bullying* em contexto escolar, elencam características das vítimas de *Bullying* e refletem sobre o maior risco de vitimação de *Bullying* pelos alunos AFE.

Relativamente à conceitualização, os entrevistados definem o *Bullying* como atos negativos, de violência ou agressões, intencionais e repetidas sobre pessoa fraca física e psicologicamente, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas (AO, PEE, ADE, P1, P2, P3). Caraterizam as vítimas com “personalidade fechada” (DT), “passiva” (PSI), “menos capazes e inábeis no confronto verbal, não verbal ou físico” (PEE), “com características física/inteletual/forma de ser diferentes, que as tornam frágeis ou inseguras” (ADE), “tímidas, retraídas, com poucas competências de socialização; “normalizam” os seus comportamentos para se integrarem no grupo de pares” (PSI); “isolam-se afetando o seu estado emocional, causando por vezes o suicídio” (P2). Relativamente às respostas dos alunos sobre a conceitualização do *Bullying*, a maioria entende a prática do *Bullying* como agressões físicas e psicológicas repetitivas ao colega. As respostas mais frequentes foram: “gozar o colega frequentemente” (A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A10, A11, A12, A13), “bater e dar pontapés frequentemente” (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A10, A11, A12, A13), “chamar nomes feios a um colega constantemente” (A1, A2, A3, A5, A6, A8, A10, A12), o que demonstra a perceção destes face ao fenómeno.

Todos os entrevistados concordam com o maior risco de vitimação de *Bullying* pelos alunos AFE, e justificam que se deve às suas características específicas: “vivem uma realidade que não é compreendida pelos seus pares, a sua interação social é diferente” (DT); “têm pouca mobilidade motora, tem dificuldade em defender-se” (AO); “inabilidade de “ler” as necessidades e perspetivas dos outros e responder em consonância” (PEE); “dificuldade de socialização, comunicação, comportamento” (ADE); “comportamentos muito inibidos/muito exacerbados e descontextualizados... dificuldades em compreender e interpretar os contextos. Dificuldade ao nível do pensamento abstrato, na compreensão das agressões subtis não diretas; linguagem corporal desajeitada, expressões faciais impróprias” (PSI); “isolam-se, não sabem como

reagir à agressividade e são pouco sociais, não gostam dos jogos de grupo” (APSA). O aluno ” pode não ter noção de que é vítima” (P1).

Em termos teóricos, o termo *Bullying* significa um comportamento agressivo, de caráter contínuo e prolongado no tempo, que reveste uma dimensão física, psicológica ou social; ocorre num contexto relacional dinâmico que se estabelece entre jovens. (Sá, 2012). Para além do aspeto físico realça-se a vertente psicológica - a manifesta ansiedade da vítima, enorme insegurança, exagerada cautela, hipersensibilidade (Sá, 2012). São indivíduos geralmente pouco sociáveis, e não dispõem de recursos, estatuto ou habilidades para reagir ou cessar esses comportamentos agressivos repetitivos do agressor (Fante, 2005, *cit in* Eiras, 2011).

Estudos nacionais e internacionais comprovaram que alunos com PEA (AFE) apresentam um risco mais elevado de ser vítimas de *Bullying* do que os seus pares devido às suas características específicas (Antunes, 2008; Cappadocia et al., 2012; Humphrey, Neil & Symes, Wendy, 2010; Wainscot et al., 2008). Na medida em que têm dificuldades em iniciar e manter interações com os seus pares (relacionamento pobre), em iniciar e manter amizades devido às dificuldades socio-comunicativas e comportamentais (dificuldades de comunicação, pobres habilidades sociais, interesses e/ou comportamentos diferentes), demonstram um comportamento estranho para os seus pares, isto pode colocá-los num maior risco de vitimação pelos pares (Cappadocia et al., 2012). Os alunos com PEA, por exibirem frequentemente comportamentos “estranhos”, pode tornar-se difícil para os colegas relacionarem-se com este tipo de alunos, daí serem “ridicularizados” (Wainscot et al., 2008).

Os alunos com AFE, apesar de lidarem bem com as exigências académicas, não lidam bem com as exigências sociais da escola; as dificuldades de integração social com os seus pares, normalmente na realização de conversas, são potenciadoras de vitimação do *Bullying* (Wainscot et al., 2008). Estes alunos têm menos interações sociais na escola, têm menos amigos do que os seus pares; não lidam bem com as exigências sociais da escola, interações com os pares, entendimento de regras e códigos de conduta. Têm dificuldades de integração social com os seus pares, normalmente na realização normal de conversas, e falta de coordenação motora que revelam a praticar algum tipo de desporto ou em brincadeiras. Falta-lhes frequentemente a perceção da hierarquia social existente na escola entre alunos, e exibem frequentemente comportamentos que são

percebidos para os outros colegas como “estranhos”, o que pode tornar difícil para os colegas relacionar-se com este tipo de alunos, daí serem socialmente excluídos do grupo pelos seus pares, tendo assim maior probabilidade de serem vítimas de *Bullying* (Humphrey, Neil & Symes, Wendy, 2010; Wainscot et al., 2008).

Deste modo, todos os entrevistados demonstraram compreender o fenómeno de *Bullying* em contexto escolar, uma vez que as suas respostas correspondem à conceção teórica; identificaram corretamente as características específicas da vítima de *Bullying*, que são definidas na literatura. Para além disso, todos os entrevistados são da opinião que alunos com PEA (AFE) estão expostos a maior risco de vitimação de *Bullying*, justificando que se deve às suas características específicas; estas afirmações vão de encontro aos resultados dos vários estudos analisados.

#### **2.4-Estratégias de prevenção e remediação do *Bullying* associado a AFE**

A categoria que se segue apresenta as respostas dos entrevistados relativamente às dificuldades sentidas em lidar com os jovens com PEA (AFE) e a problemática do *Bullying*, às estratégias utilizadas de solução do problema do *Bullying* e inclusão dos alunos PEA (AFE), e à importância que atribuem à formação e trabalho cooperativo de todos os elementos da comunidade educativa nesta problemática.

Os entrevistados revelam que sentem dificuldades em lidar com os jovens com PEA (AFE) e a problemática do *Bullying*, afirmando que: “os jovens não têm respeito e educação, os pais protegem-nos sabendo que estão errados” (AO); “dificuldade em lidar com a diferença, em arranjar estratégias para uma maior motivação e empenho dos alunos PEA pelas aprendizagens, na sensibilização dos membros da comunidade educativa sobre a problemática e formas de atuação” (PEE); “dificuldades ao nível do grupo de pares e do aluno PEA, o grupo de pares não compreende a síndrome e as suas implicações; o aluno PEA não compreende a situação, por vezes submete-se e não revela que é vítima ou não se vê como tal” (PSI); “Lidar com eles (alunos PEA) com as mesmas regras e da mesma forma que os outros, sendo necessário porém cedências, alguma negociação para lidar melhor” (APSA); “os alunos (colegas) são abusadores com crianças “diferentes” (P1); “dificuldade em perceber a falta de sensibilidade e a crueldade para com estes alunos (PEA)” (P2).

Para solucionar casos de *Bullying* na escola, no sentido de ser possível a inclusão nomeadamente de alunos com PEA (AFE), os entrevistados mencionaram a utilização das seguintes estratégias: “reuniões de equipa pedagógica”, no sentido de estar atentos para qualquer sinal de *Bullying*; o uso do “Currículo Específico Individual” (CEI) porque integra os interesses restritos do aluno PEA (DT). O recurso à “Educação especial” para o atendimento às especificidades dos alunos (PEA) no processo educacional e no âmbito de uma atuação mais ampla na escola; existência de “documentos reguladores, do agrupamento, de prevenção e remediação”, “do Regulamento Interno” (ADE, PEE). Realização de “ações de formação” para esclarecimento e sensibilização sobre a PEA-AFE e o *Bullying*, para alunos, assistentes operacionais, professores e pais, de forma a detetar precocemente a situação (AO, PSI, P1).

É necessário um “envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos. Maior conhecimento/consciencialização da problemática, por todos os elementos do conselho de turma e muito trabalho de equipa” (PEE). Frequência das aulas do aluno PEA junto dos colegas de turma. Incluir o aluno PEA nos projetos de turma, participar nas atividades da escola, a escola adaptar-se aos alunos (DT, AO, PSI). Informar previamente a turma acerca das características do aluno PEA para saberem de que forma devem interagir com ele (PSI). Negociar tempo da aula para os alunos poderem falar dos seus interesses específicos. Deixar (o aluno com PEA) distrair-se um pouco face aos pequenos períodos de concentração na aula (APSA). Maior vigilância e acompanhamento das crianças/jovens PEA durante a atividade letiva e os intervalos no recinto escolar pelo AO, com recurso a práticas colaborativas dos colegas em articulação com os encarregados de educação (DT, ADE).

Todos os profissionais entrevistados consideram importante a formação e trabalho cooperativo de todos os intervenientes da comunidade educativa nesta problemática, argumentando que: “é importante para os Assistentes Operacionais, para saberem lidar com a situação” (DT). “Com a interação de todos os intervenientes podemos delinear uma estratégia que possa responder com eficácia à situação” (DT). “Deve começar em casa. Todos em conjunto podemos amenizar o sofrimento destas crianças” (AO). “Só com um trabalho cooperativo entre técnicos, professores, pais, alunos e funcionários se

conseguem resultados aceitáveis, haver comprometimento efetivo de todos os elementos para se obter a inclusão” (PEE). “É importante para os pares e os assistentes operacionais com a orientação da psicóloga, sobre os comportamentos sociais das crianças com PEA” (ADE). “Para funcionários, professores e alunos, sobre a prevenção primária e o conhecimento das características das vítimas e agressores, causas, consequências, formas de intervenção” (PSI).

“A comunidade educativa deve estar preparada e informada para responder de forma adequada. Para o aluno espectador denunciar a situação sem temer represálias, proteger a vítima e alertar o agressor, e a vítima sentir confiança na comunidade escolar para denunciar e sentir que os seus sentimentos não vão ser desvalorizados” (PSI). “É fundamental para se poder fazer um acompanhamento mais assertivo destes jovens. Nas ações de esclarecimento/sensibilização nas escolas estão presentes os professores, auxiliares, pais e colegas do aluno PEA, todos trocam impressões para arranjam uma estratégia única para lidar com estes jovens. Todos os elementos devem saber com o que estão a lidar e como lidar para que a integração seja simplificada” (APSA). “Só assim se tem conhecimento das estratégias protetoras” (P1). “A toda a comunidade escolar, como aos pais, visto que estes devem educar e ensinar os filhos a lidarem com as diferenças” (P2). “A comunidade escolar, inclusive os pais, precisam estar muito atentos e reconhecer a existência de *Bullying*, prevenir e estar atento a todos os sinais emitidos pelas vítimas” (P3).

Pôde-se verificar que as respostas dos entrevistados estão de acordo com a revisão da literatura. Como se pôde constatar a partir da revisão da literatura, havendo desconhecimento da perturbação e suas especificidades, também o estado de alerta para com certos comportamentos de *Bullying* com alunos com PEA é baixo (Moreira, 2011). Ressalva-se ainda o facto de estas crianças com PEA (AFE) terem ainda menos capacidade para conseguir relatar estes episódios de violência. Os alunos com PEA têm menor probabilidade de reportar os incidentes de *Bullying* aos responsáveis escolares porque os seus problemas de reconhecimento social podem levá-los a assumir que eles já sabem o que aconteceu, ou porque simplesmente não percebem que estão a ser vítimas de *Bullying* (Humphrey, Neil & Symes, Wendy, 2010).

A literatura analisada refere que é imprescindível a formação ao nível da consciência dos profissionais para a necessidade de inclusão destes alunos, é importante o conhecimento e sensibilização desta perturbação a toda a comunidade educativa (Antunes, 2008). Toda a comunidade educativa deve trabalhar de forma cooperativa no delineamento de intervenções preventivas. As ações interventivas devem incidir na sensibilização, (in)formação ou desenvolvimento de competências que facilitem a prevenção, deteção ou resolução deste fenómeno (identificar, saber dialogar, escutar, mediar conflitos), e devem encorajar os alunos a participar ativamente da supervisão e intervenção dos atos de *Bullying*. Poderão formar-se grupos de apoio, que protegem os alvos e auxiliam na solução das situações de *Bullying*.

Mediante as características associadas ao Espectro do Autismo (falta de confiança nos outros e o desejo de solidão), os alunos com PEA têm problemas de relação tanto com colegas como com professores; por isso é importante que estes alunos recebam apoio social de forma consistente porque são particularmente vulneráveis ao isolamento e *Bullying* (Humphrey, Neil & Symes, Wendy, 2010). O apoio social pode ajudar a construir resistências de que os alunos necessitam para lidarem com os efeitos negativos de serem vítimas de *Bullying* e pode servir para reduzir o risco de exposição de comportamentos de *Bullying* entre grupos vulneráveis. O professor deve ser, para eles, um adulto “confidente” na escola (Humphrey, Neil & Symes, Wendy, 2010).

Deve-se promover também uma maior consciência destes alunos PEA para com a sua perturbação, e assim melhorar a forma de relacionamento e otimizar o seu processo de socialização/inclusão escolar e social, prestando mais atenção para as ocorrências de *Bullying* que o levam a sentir-se prejudicado e excluído. Deve-se ainda promover a aceitação destes alunos pelos colegas e a compreensão da sua perturbação, contribuindo para a inclusão deste grupo particular de alunos na escola (Humphrey, Neil & Symes, Wendy, 2010). Deve ser promovido o envolvimento dos alunos PEA em interações sociais com os pares sem dificuldades de desenvolvimento, pois através desses contatos poderão observar-se mais modelos de comportamentos sociais, aceder a parceiros responsáveis e motivadores e envolverem-se em mais experiências sociais.

Por outro lado, os pais representam os principais agentes de socialização destas crianças e têm um papel crítico no desenvolvimento e entendimento social (Cappadocia et al., 2012). Pais e professores, assim como qualquer adulto envolvido com crianças com PEA são responsáveis por promover relacionamentos saudáveis entre as crianças, criar ambientes positivos para interações entre pares e minimizar o potencial para interações negativas, tais como o *Bullying*, uma vez que eles são os exemplos para as crianças (Cappadocia et al., 2012). Quando uma criança com PEA está a ser vítima de *Bullying*, o apoio dos adultos é crucial, criando passos para ajudar a criança a adquirir habilidades sociais, tais como: estratégias de regulação emocional e comportamental para lidar com estas situações; ignorar a provocação dos pares, identificar e contactar com pares apoiantes, resolução de problemas e comunicar claramente. Estes alunos devem ser recorridos para o apoio em saúde mental (Cappadocia et al., 2012).

## **2.5-Papel do grupo de pares**

Esta última categoria enuncia a opinião dos vários participantes sobre a efetiva inclusão dos alunos com AFE na escola, sobre o papel do grupo de pares na prevenção do *Bullying* e na inclusão de jovens com PEA (AFE) na escola. As opiniões dos participantes divergem relativamente à questão da inclusão dos alunos com AFE na escola. Por um lado consideram que “são bem incluídos, apesar de alguns elementos de incompreensão por parte dos pares. A turma foi preparada para acolher o colega PEA” (DT). “Sim (são bem incluídos), trato por igual, tenho respeito pelos miúdos e tento compreendê-los” (AO). “A escola tenta acolher todos os alunos e incluí-los de forma positiva em todas as atividades educativas. Os recursos humanos terão de provar necessidades específicas e dar resposta. O ambiente é acolhedor com boas oportunidades de convivência, espaço de aprendizagem diversificada e dinâmica. Para uma boa inclusão é importante a recetividade, afeto e preparação docente e não-docente, a perceção dos pais e professores” (PEE). “As escolas são o mais inclusivo possível. Autarquia, professores, assistentes operacionais, encarregados de educação, técnicos, terapeutas, psicólogos, centros de saúde têm um papel relevante no desenvolvimento destes jovens e na sua preparação para a plena integração na sociedade. A inclusão escolar pode proporcionar às crianças oportunidades de convivência, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social” (ADE).

“São bem integradas nas escolas. A escola procura compreender as características do aluno junto da escola de onde veio, tomando as medidas educativas necessárias e escolhe a turma mais adequada para a sua integração. O professor deve dar-lhes atenção, explicando as tarefas de forma clara e concisa, e ir de encontro aos seus interesses, para que a criança se motive para a escola e não se sinta perdida neste contexto. A turma deve ser escolhida tendo em conta as características dos alunos, sem histórico de agressores ou problemas de comportamento. A turma deve ser previamente informada da integração do novo aluno e explicadas as suas características e o comportamento a ter com o colega. Os alunos devem sentir confiança na escola para comunicar as suas inseguranças sobre o colega.” (PSI).

Por outro lado consideram que “na prática não funciona ou funciona mal porque não há formação a nível dos docentes ou dos técnicos. Funcionam bem se fruto de uma equipa interessada e motivada em saber lidar com eles corretamente” (APSA). “Nem sempre por falta de conhecimento das características desta síndrome por parte da comunidade escolar. Uma escola inclusiva deve estar preparada para aceitar a diferença e ajudar na sua inclusão na sociedade. Uma criança autista deve ser integrada na comunidade (escolar)” (P1); “o nosso sistema de ensino tem muito a aprender e a melhorar. Com a colaboração e apoio de todos, seguindo um objetivo e uma estratégia delineada (é possível a inclusão dos jovens AFE)” (P2); “o sistema de ensino precisa estar preparado para aceitar crianças com Autismo” (P3).

Relativamente ao papel do grupo de pares na prevenção do *Bullying*, só alguns entrevistados respondem concretamente à questão: “pode (o grupo de pares) acabar com situações graves que muitas vezes não são detetadas e denunciadas por medo” (AO); “quanto maior é o conhecimento/consciencialização menor é o risco de *Bullying* acontecer. É necessário conhecer /identificar e respeitar a singularidade do indivíduo e atuar em conformidade”. (PEE); “só com conhecimento da síndrome se conseguem estratégias adaptadas ao bom desempenho e funcionamento” (P1). “O conhecimento e a consciencialização (por parte do grupo de pares) são fundamentais para combater o *Bullying*” (P2); “é muito importante a consciencialização dos alunos (colegas) face a este problema (*Bullying*). Através do conhecimento e consciencialização por parte dos

alunos, debates, palestras sobre o problema, é possível mais facilmente detetar sinais do *Bullying*. Deve-se investir na prevenção” (P3).

Os participantes partilham a opinião de que é fundamental o grupo de pares na inclusão dos jovens PEA (AFE) na escola e na prevenção do *Bullying* com este tipo de alunos: “é fundamental para a sua inclusão (do aluno PEA) porque é importante sentir que tem amigos, que faz parte do grupo, procura o contacto e não isolar-se, sentir-se feliz e integrado, reconhecido na comunidade escolar. (O aluno PEA) procura sobretudo os mais jovens pelos seus interesses (DT). “Permite aos alunos AFE apropriar-se e reproduzir o mundo que os rodeia, permite um alargamento progressivo de experiências socializadoras que conduzem ao desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos” (PEE). É essencial para a integração do aluno AFE, para o seu bem-estar na escola, torna-se fulcral a integração do aluno no grupo mais adequado, com colegas da sua idade” (PSI). “Pode melhorar a autoestima importante para estes jovens. Os colegas mostram-se interessados em colaborar e em ajudá-lo. A entreaajuda resulta no seu bem-estar e no prazer que têm em ir à escola. Era importante abordar este assunto aos colegas destes jovens” (APSA). “Pode ajudar ao não isolamento escolar, familiar, e ao mundo que o rodeia. A inclusão proporciona oportunidades de convivência e desenvolvimento social” (AO). “Poderá ser um fator importante se todos trabalharem em conjunto e em prol do mesmo problema” (P3).

No caso dos alunos, questionados sobre atitudes tomadas face ao problema do *Bullying*, a maioria respondeu que nunca presenciou/viveu nenhuma situação de *Bullying* e dois não responderam à questão. Três alunos (A1, A3, A9) responderam afirmativamente. Dois deles afirmaram experienciar eles próprios serem vítimas e que não reagiram: “os meus amigos não gostam de mim, empurram-me e chamam-me palhaço e outros nomes” (A1); “chamaram (me) nomes feios, não reagi” (A3). O terceiro referiu presenciar o fenómeno de *Bullying* com um colega com Síndrome de Down: “já presenciei (o fenómeno de *Bullying*) com um rapaz que tem Síndrome de Down” (A9).

Relativamente à questão das estratégias a utilizar para ajudar um colega vítima de *Bullying*, cinco alunos não responderam, os restantes consideraram que: “deveria haver mais ações de sensibilização para os alunos e pais” (A1); “dizendo aos pais (da vítima)” (A12); “defendendo-o ” (A10); “andando mais com ele, não o gozar nem maltratar”

(A9); “falar com as pessoas que o gozam” (A8); “convencer essa pessoa (vítima) a falar com alguém” (A7); “proteger o colega ...chamar alguém ... ou (eu) próprio pôr-me no meio para o ajudar” (A4);“dar-lhe apoio” (A3).

Os resultados da análise desta categoria estão relacionados com a literatura revista. A partir da revisão da literatura pôde-se concluir que os pares têm um importante papel no desenvolvimento, manutenção e dissolução de episódios de *Bullying* com alunos com PEA (AFE), representam aliados potenciais para os alunos que são vitimizados, pois ter amigos próximos é protetivo (Cappadocia et al., 2012). Para isso é necessário dotar os pares de estratégias para interagir com os alunos com PEA. Este papel proativo por parte dos alunos implica uma maior rapidez na deteção das situações de agressão, pois os alunos tendem a confiar naturalmente mais nos seus pares do que propriamente nos adultos (Sá, 2012). Receber o apoio dos colegas de turma é o fator mais importante para reduzir a frequência de *Bullying* (Humphrey, Neil & Symes, Wendy, 2010).

Em síntese, a partir da análise das entrevistas realizadas, chegou-se às seguintes conclusões: no que respeita à **conceitualização das PEA** (AFE), os profissionais, pais e o Presidente da APSA estão familiarizados com estes conceitos, exceto no caso dos alunos, que não os compreendem claramente.

Relativamente à **conceitualização do *Bullying***, todos os entrevistados compreendem este fenómeno em contexto escolar, identificam corretamente as características específicas da vítima de *Bullying* e partilham da opinião que alunos com PEA (AFE) estão expostos a maior risco de vitimação de *Bullying* por causa das suas características específicas.

Quanto às **estratégias de prevenção e remediação do *Bullying* associado a AFE**, chegou-se às seguintes conclusões: o desconhecimento e falta de sensibilização desta perturbação por parte da comunidade educativa; o desconhecimento das especificidades destes alunos por parte dos colegas; a falta de consciencialização da sua perturbação por parte do próprio aluno com PEA; a falta de formação por parte dos profissionais, pais e cuidadores que os acompanham, constituem barreiras à atuação e solução de casos de *Bullying* nestes termos e à inclusão deste tipo de alunos na escola. São utilizadas, na escola, as seguintes estratégias para solucionar casos de *Bullying* com este tipo de

alunos: a realização de reuniões de equipa pedagógica e de ações de formação, o recurso à equipa de Educação especial e ao Regulamento Interno da Escola; a inclusão do aluno PEA na turma, previamente informada das suas especificidades, e nas atividades da escola; a execução de uma maior vigilância e acompanhamento das crianças/jovens PEA pelo Assistente Operacional, durante a atividade letiva e os intervalos no recinto escolar, com a colaboração do grupo de pares em articulação com os encarregados de educação.

Efetivamente, segundo a literatura revista, devem ser promovidas ações de formação ao nível da consciência, conhecimento e sensibilização desta perturbação a toda a comunidade educativa, que passa pelo desenvolvimento de competências que facilitem a prevenção, deteção ou resolução deste fenómeno. Pais e professores, assim como qualquer adulto envolvido com crianças com PEA, enquanto exemplos destas crianças, devem promover relacionamentos saudáveis entre pares, de modo a minimizar o *Bullying*, e ajudar a criança com PEA a adquirir habilidades sociais. O professor deve ser, para eles, um adulto “confidente” na escola. Deve-se promover a aceitação destes alunos com PEA pelos colegas e a compreensão da sua perturbação, e encorajá-los a participar ativamente da supervisão e intervenção dos atos de *Bullying*. Deve-se promover também uma maior consciência dos alunos com PEA para com a sua perturbação, e o seu envolvimento em interações sociais com os pares. Neste sentido, é fundamental que toda a comunidade educativa disponha de formação e trabalho de forma cooperativa no delineamento destas ações interventivas.

No que diz respeito ao **papel do grupo de pares**, os entrevistados reconhecem-no na prevenção do *Bullying* e a sua importância na inclusão dos jovens AFE na escola, sendo as suas opiniões divergentes quanto à sua efetiva inclusão. Os alunos que responderam ter uma experiência de *Bullying*, da qual foram as vítimas, afirmaram que não reagiram. De realçar uma situação de *Bullying*, presenciada por um aluno, a um colega com Síndrome de Down, o que significa que os alunos com NEE poderão estar mais expostos ao risco de vitimação. As estratégias indicadas por estes alunos para ajudar um colega vítima de *Bullying* passam por adotar um papel proativo nestas situações.

## CONCLUSÃO

O objeto de estudo da presente investigação prende-se com a problemática do *Bullying* em contexto escolar, associado a jovens com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), nomeadamente Autismo de Funcionamento Elevado (AFE). Procurou-se conhecer, de forma aprofundada, as experiências que os vários intervenientes da comunidade educativa tinham com esta problemática e o seu papel interventivo, bem como conhecer a perspetiva por parte de uma Associação. A conclusão final a que se chegou demonstra que, a partir deste estudo, obteve-se a resposta aos objetivos propostos.

Especificamente, o primeiro objetivo propunha compreender se os vários intervenientes da comunidade educativa tinham conhecimento/consciencialização do *Bullying* e da especificidade das PEA, nomeadamente AFE. Verificou-se que os diferentes intervenientes da comunidade educativa entrevistados, bem como o Presidente da Associação APSA, estão consciencializados com os conceitos de PEA e de AFE, exceto os alunos, que não têm uma perceção clara destes conceitos.

O segundo objetivo tinha a finalidade de refletir sobre o maior risco de vitimação de *Bullying* dos alunos com PEA (AFE) pelos pares. Constatou-se que todos os entrevistados entendem o fenómeno do *Bullying* em contexto escolar e são da opinião que alunos com PEA (AFE) estão expostos a maior risco de vitimação de *Bullying* pelos pares, devido às características específicas da sua perturbação, que os torna suscetíveis de serem os “alvos perfeitos”.

Quanto ao terceiro objetivo, este consistia em refletir sobre a eficácia das estratégias preventivas e remediativas aplicadas em contexto escolar face ao fenómeno de *Bullying* associado a alunos com PEA. Concluiu-se que as grandes barreiras à atuação e solução de casos de *Bullying* com este tipo de alunos e à sua inclusão na escola prendem-se com o desconhecimento, falta de sensibilização e formação sobre as características específicas destes alunos por parte da comunidade educativa, nomeadamente pelos colegas. Além disso, a falta de consciencialização da perturbação por parte do próprio aluno com PEA. Daí a necessidade de se repensarem estratégias de prevenção e reabilitação desta problemática e consequente inclusão destes jovens, que passam pela (in)formação,

sensibilização, transformação de atitudes e mobilização dos intervenientes da comunidade escolar.

O conhecimento/consciencialização do *Bullying* e da especificidade das PEA, nomeadamente Autismo de Funcionamento Elevado (AFE) constitui efetivamente uma estratégia de prevenção desta problemática e consequente inclusão destes jovens. Pois havendo desconhecimento da perturbação e suas especificidades, o estado de alerta para com certos comportamentos de *Bullying* com alunos com PEA é baixo (Moreira, 2011). Além disso, estas crianças com PEA (AFE) têm ainda menos capacidade para conseguir relatar estes episódios de violência de *Bullying* aos responsáveis escolares porque os seus problemas de reconhecimento social podem levá-los a assumir que eles já sabem o que aconteceu, ou porque simplesmente não percebem que estão a ser vítimas de *Bullying* (Humphrey, Neil & Symes, Wendy, 2010).

Por último, o quarto objetivo tencionava refletir sobre o papel do grupo de pares na prevenção do *Bullying* e na inclusão de jovens com PEA (AFE) na escola. Os resultados evidenciaram que os entrevistados reconhecem o papel do grupo de pares na prevenção do *Bullying* e na inclusão dos jovens AFE na escola, sendo as suas opiniões divergentes quanto à sua efetiva inclusão. Verificou-se a existência de experiências por parte de alunos, nomeadamente como vítimas de *Bullying*, não havendo nenhum tipo de reação; assim como uma situação de *Bullying*, presenciada por um aluno, a um colega com Síndrome de Down. Isto significa que os alunos com NEE poderão estar mais expostos ao risco de vitimação e que não há atuação por parte das vítimas nem dos colegas. As estratégias para ajudar um colega vítima de *Bullying* passam por adotar um papel proativo nestas situações. Efetivamente, o grupo de pares tem um papel preponderante na prevenção do *Bullying* e na inclusão de jovens com PEA (AFE) na escola, representam aliados potenciais para os alunos que são vitimizados, pois ter amigos próximos é protetivo (Cappadocia et al., 2012). Este papel proativo por parte dos alunos implica uma maior rapidez na deteção das situações de agressão, pois os alunos tendem a confiar naturalmente mais nos seus pares do que propriamente nos adultos (Sá, 2012). Receber o apoio dos colegas de turma é o fator mais importante para reduzir a frequência de *Bullying* (Humphrey, Neil & Symes, Wendy, 2010).

Deste modo, o presente estudo permitiu aumentar o conhecimento sobre a problemática do *Bullying* relacionado com as PEA, nomeadamente AFE, contribuindo assim para melhorar as práticas a utilizar na Escola Inclusiva. Esta investigação teve como possíveis contributos para o campo científico: a clarificação da existência de lacunas face à problemática do *Bullying* associado a jovens com AFE, nomeadamente quanto ao conhecimento/consciencialização desta problemática por todos os intervenientes que lidam com este fenómeno e esta perturbação, salientando a falta de perceção da especificidade das PEA (AFE) por parte dos alunos, e quanto às estratégias preventivas e reabilitativas implementadas na escola, consideradas redutoras face a esta problemática. Foi elucidado ainda sobre o maior risco de vitimação de *Bullying* dos alunos com PEA (AFE) e a importância do grupo de pares na prevenção do *Bullying* e na inclusão de jovens com PEA (AFE) na escola.

Algumas limitações que se poderão indicar neste estudo são: o hiato temporal entre a recolha de dados e a versão final do trabalho; a dificuldade em encontrar contextos escolares sensíveis para o fenómeno do *Bullying* com alunos com PEA e para a colaboração no estudo; os obstáculos levantados pela DGIDC/DGE na aprovação do registo no sistema MIME e pela CNPD na autorização para a legalização do tratamento de dados pessoais, tendo-se prolongado por cinco meses.

Como proposta futura, poder-se-ia replicar este estudo noutros contextos, e seguir outras linhas de investigação sobre o tema, tais como: refletir sobre estratégias preventivas e reabilitativas face à problemática do *Bullying*, para que sejam adaptadas aos jovens com PEA (AFE), de modo a favorecer a sua inclusão ao nível do contexto global escolar; analisar a formação existente dos vários intervenientes que lidam diretamente com alunos com PEA (AFE) em contexto escolar; averiguar programas específicos de formação do *Bullying* e da Perturbação do Espectro do Autismo (AFE) dirigidos a todos os intervenientes inseridos no contexto escolar, inclusive o grupo de pares e os próprios alunos PEA (AFE); repensar formas de participação dos alunos na supervisão e intervenção dos atos de *Bullying*, inclusive com este tipo de vítimas; refletir sobre estratégias de minimização do sentimento de isolamento dos alunos com PEA (AFE) perante os colegas e da pressão sentida pelas exigências do dia-a-dia.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Alves, A. (1991). *O planeamento de pesquisas qualitativas em educação*. Faculdade de Educação/UFRJ. Cad. Pesq., São Paulo (77), pp. 53-61.
- Antunes, J.P.M (2008). *Síndrome de Asperger e o Bullying. Uma realidade escondida*. Tese de Mestrado. Universidade da Beira Interior: Faculdade de Ciências da saúde.
- APA (2000). *DSM-IV-TR*. Washington. Home Page. [Em linha]. Disponível em <http://www.dsm5.org>. [Consultado em 09/02/2014].
- APA (2013a). *Autism Spectrum Disorder*. Washington. Home Page. [Em linha]. Disponível em <http://www.dsm5.org>. [Consultado em 09/02/2014].
- APA (2013b). *Highlights of changes from DSM-IV-TR to DSM-5*. Washington. Home Page. [Em linha]. Disponível em <http://www.dsm5.org>. [Consultado em 09/02/2014].
- APA (2014). *DSM-5. Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais*, 5ª Edição. Lisboa: Climepsi Editores.
- Assumpção, J.R.F.B. & Kuczynski, E. (2011). Diagnóstico diferencial psiquiátrico no autismo infantil. In Schwartzman, JS. & Araújo CA. (org.). *Transtorno do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memnon.
- Attwood, T. (2010). *Tudo sobre a Síndrome de Asperger*. Lisboa: Editorial Verbo
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Baron-Cohen S. (2005). Empathizing and systemizing in autism spectrum conditions. In *Handbook of Autism and Pervasive Development Disorders*. Cambridge: MIT Press.

- Cappadocia, M. *et al.* (2012). *Bullying Experiences Among Children and Youth with Autism Spectrum Disorders*, *J Autism Dev Disord.* (42), pp. 266-277.
- Carvalhosa, S.F. (s.d.). *Experiências e práticas de intervenção: O Bullying nas escolas portuguesas*. [Em linha]. Disponível em <http://www.iefp.pt/formaçoformadores>. [Consultado em 08/08/2008].
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial – Uma abordagem sobre o autismo*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Center for Disease Control and Prevention (2007). *Prevalence of autism spectrum disorders: autism and developmental disabilities monitoringnetwork*. Retrieved in August, 9, 2010, from [http://www.ede.gov/mmwr/indss\\_2007.html](http://www.ede.gov/mmwr/indss_2007.html).
- Eiras, C. (2011). Fenómeno Bullying no contexto escolar, *Pessoas & Sintomas*. (14), pp. 46-54. Faculdade de Filosofia de Braga. Universidade Católica Portuguesa.
- Eisenmajer, R. *et al.* (1996). *Comparison of clinical symptoms in autism and Asperger syndrome*. *J Am Acad. Child. Adolesc. Psychiatry*.
- Fante, C. (2005). *Fenómeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus.
- Ferro, A. (2012). *A voz de jovens e adultos com síndrome de Asperger como aspecto norteador de reflexões pedagógicas*. Tese de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.
- Heinrichs, R. (2003). *Perfect Targets: Asperger Syndrome and Bullying: Practical Solutions Autism Asperger*. Publishing Company.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

- Humphrey, N. & Symes, W. (2010). Responses to Bullying and use of social support among pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream schools: a qualitative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (2), pp.82-90.
- Lago, A., Massa, J.L. & Piedra, R. (2006). *Crianças contra crianças: o bullying, uma perturbação emergente*. *Revista de Pediatria*, 64 (2), pp. 101-104.
- Lampreia, C. (2007), A Perspetiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de Psicologia*. 24 (1), pp. 105-114.
- Lima, C.B. (coord.) (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Loureiro, A.P.S. (2011). *Síndrome de Asperger: Estudo de caso 2010/2011*. Projeto de Investigação. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Martins, A. (2011). *Avaliação dos Distúrbios da Linguagem no Autismo Infantil*. Tese de Mestrado. Universidade da Beira Interior. Covilhã.
- Moraes, R. (1999). *Análise de conteúdo*. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, pp. 7-32.
- Moreira, R.C.P. (2011). *Representações dos docentes do 1º ciclo do ensino básico face a crianças com síndrome de asperger*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Neto, A. (2005). *Bullying – comportamento agressivo entre estudantes*. *Revista de Pediatria*. 81, pp. 164-172.
- Nielsen, L.B. (2011). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia Para Professores*. Porto: Porto Editora.

- Patton, M. (1986). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage Publ.
- Pereira, F. (coord.) (2008). *Unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo – Normas orientadoras*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Recuperado a 7 de maio de 2014 em [http://www.dgide.minedu.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/publ\\_unidades\\_autismo.pdf](http://www.dgide.minedu.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/publ_unidades_autismo.pdf).
- Pinto, C.M. (2011). *Socialização dos jovens e a convivência na escola*. Tese de Mestrado. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, S.L. (s.d.). *Bullying: uma realidade cruel no contexto escolar*. [Em linha]. Disponível em <http://www.profala.com/arteducesp120.htm>. [Consultado em 12/10/2008].
- Rodríguez, N.E. (2007). *Bullying: Guerra nas escolas*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de Entrevista e Estratégia do Entrevistador. In L.Albarelo, F Dignette, J Miernaux,.; C. Maroy,.; D. Ruquoy,& P Saint-Georges,. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sá, J. (2012). *Bullying nas escolas: Prevenção e Intervenção*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Santos, E.G. (2011). *Empatia e Bullying, em alunos do 4.º e do 6.º ano*. Tese de mestrado. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.

Schmidt, C. (2012). Temple Grandin e o Autismo: uma análise do filme. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 18(2) pp. 179-194.

Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo – Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.

Tantam, D. (2000). *Psychological disorder in adolescents and adults with Asperger syndrome*. *Autism*. (4), pp. 47-62.

Vidigal, M. J. & Bilreiro, M. (2011). *Por trás do espelho*. Lisboa: Trilhos Editora.

Wainscot, J. *et al.* (2008). Relationships with Peers and Use of the School Environment of Mainstream Secondary School Pupils with Asperger Syndrome (High-Functioning Autism): A Case-Control Study, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 8(1), pp. 25-38.

Wing, L. (1981). *Asperger's syndrome: A clinical account*. *Psychol Med*.

## **ANEXOS**

## **ANEXO I - Guião de Entrevista a aplicar ao grupo de pares**

### ENTREVISTA

Esta entrevista insere-se no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, na Universidade Fernando Pessoa. Pretende-se analisar o conhecimento/consciência da problemática do *Bullying* relacionado com as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), nomeadamente o Autismo de Funcionamento Elevado (vulgarmente designado por Perturbação de Asperger), na escola, pelos alunos do 2º ciclo, e as atitudes destes perante este problema. Todos os dados e respostas são absolutamente confidenciais e serão usados, exclusivamente, para este estudo.

Obrigada pela tua colaboração!  
Cecília Gonçalves Barros

RESPONDE ÀS SEGUINTEs QUESTÕES. Agradeço que sejas sincero com as tuas respostas.

#### **1- Dados pessoais**

1.1. Sexo: F  M

1.2. Idade: 10  11  12  13  +13

#### **2- Conhecimento/consciencialização do problema**

2.1. Já ouviste falar em Autismo de Funcionamento Elevado (vulgarmente designado por Perturbação de Asperger)?

Sim  Não

2.2. Se sim, conheces algum colega com Autismo de Funcionamento Elevado?

Sim  Não

2.3. Assinala as características do jovem que tem esta perturbação.

a) Não tem amigos

b) Tem sentido de humor

c) Não gosta de brincar em grupo

d) É divertido

e) Costuma gozar os colegas

f) Outras: \_\_\_\_\_

2.4. Sabes o que significa *Bullying*?

Sim  Não

2.5. Se Sim, o que é para ti o *Bullying*?

a) Chamar nomes feios a um colega constantemente

b) Bater e dar pontapés no colega frequentemente

c) Ser simpático

d) Gozar o colega frequentemente

e) Ser amigo

f) Outros: \_\_\_\_\_

<b>3- Atitudes face ao problema</b>
-------------------------------------

3.1. Já presenciaste/viveste alguma situação de *Bullying* na tua escola? Que tipo de situação? Como reagiste?

---

---

---

---

---

---

3.2. Na tua opinião de que forma achas que se pode ajudar um colega que é gozado e maltratado constantemente pelos outros?

---

---

---

---

---

---

## **ANEXO II - Guião de Entrevista a aplicar à comunidade educativa**

### ENTREVISTA

Esta entrevista insere-se no âmbito da elaboração da Tese de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, na Universidade Fernando Pessoa. Pretende-se obter um conhecimento aprofundado sobre as perceções, representações, experiências dos intervenientes da comunidade educativa sobre a problemática do *Bullying* relacionado com as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), nomeadamente o Autismo de Funcionamento Elevado (vulgarmente designado por Perturbação de Asperger), na escola. Todos os dados e respostas serão absolutamente confidenciais e serão usados, exclusivamente, para este estudo.

Agradeço a sua colaboração!  
Cecília Barros

#### **I - Identificação do entrevistado**

- 1.1 Sexo
- 1.2 Idade
- 1.3 Habilitações académicas
- 1.4 Profissão
- 1.5 Função desempenhada

#### **II - Conceitualização das PEA**

2.1. O que entende por Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), nomeadamente Autismo de Funcionamento Elevado? Como caracteriza esses jovens/alunos?

#### **III – Conceitualização do fenómeno de *Bullying***

3.1. Como define o *Bullying* em contexto escolar? Como caracteriza as vítimas de *Bullying*?

3.2. Atendendo às características dos alunos com Autismo de Funcionamento Elevado (vulgarmente designado por Perturbação de Asperger), qual a sua opinião sobre o maior risco de vitimação de *Bullying* por estes alunos?

#### **IV- Estratégias de prevenção e remediação do *Bullying*, incluindo jovens com Autismo de Funcionamento Elevado**

4.1. Tendo em conta a sua experiência em lidar com jovens com Autismo de Funcionamento Elevado e o fenómeno do *Bullying*, explique quais as dificuldades sentidas.

4.2. Que estratégias são utilizadas nesta escola para solucionar casos de *Bullying*? Qual a sua opinião sobre a eficácia dessas estratégias?

4.3. Que outras estratégias de inclusão são implementadas?

4.4. Que importância atribui à formação em prol desta temática e ao trabalho cooperativo de todos os elementos da comunidade escolar nesta problemática? Qual acha ser o papel destes elementos no amenizar/solucionar deste problema?

#### **V- Papel dos pares na prevenção do *Bullying* e na inclusão dos alunos com Autismo de Funcionamento Elevado**

5.1. Na sua opinião, as crianças com Autismo de Funcionamento Elevado são bem incluídas na escola? Como é o ambiente de uma escola inclusiva?

5.2. De que modo o conhecimento e consciencialização desta perturbação pelo grupo de pares é fundamental como estratégia de prevenção e diminuição do *Bullying* na escola?

5.3. De que modo o grupo de pares poderá ser um fator importante para a inclusão dos jovens com Autismo de Funcionamento Elevado?

## **ANEXO III - Guião de Entrevista a aplicar ao Presidente da Associação APSA**

### ENTREVISTA

Esta entrevista insere-se no âmbito da elaboração da Tese de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, na Universidade Fernando Pessoa. Com este instrumento de recolha de dados pretende-se obter informações sobre a Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA), na sua missão, objetivos, atividades e projetos; bem como compreender as especificidades das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), nomeadamente o Autismo de Funcionamento Elevado (vulgarmente designado por Perturbação de Asperger), consequentes repercussões na vida escolar e social e estratégias de inclusão destes jovens. Todos os dados e respostas serão absolutamente confidenciais e serão usados, exclusivamente, para este estudo.

Agradeço a sua colaboração!  
Cecília Barros

### **I - Identificação do entrevistado**

- 1.1 Habilitações académicas
- 1.2. Profissão
- 1.3. Função desempenhada na APSA

### **II - Conceitualização da APSA**

- 2.1. Em que consiste a APSA? Qual o seu papel/missão?

### **III – Conceitualização da PEA**

3.1. Como caracteriza os jovens com Autismo de Funcionamento Elevado? Quais as principais especificidades desta perturbação?

3.2. Explique as principais repercussões desta perturbação na vida escolar e social.

3.3. Atendendo às suas características, qual a sua opinião sobre o maior risco de vitimação de *Bullying* pelos jovens com Autismo de Funcionamento Elevado?

### **IV- Estratégias de inclusão dos jovens com Autismo de Funcionamento Elevado**

4.1. Face às suas especificidades, como descreve a melhor forma de lidar com o jovem com Autismo de Funcionamento Elevado? Quais as dificuldades sentidas?

4.2. Na sua opinião, considera importante o trabalho cooperativo de todos os intervenientes da comunidade educativa no processo escolar-educativo de alunos com Autismo de Funcionamento Elevado?

4.3. Que importância atribui à formação em prol desta temática?

4.4. Qual acha ser o papel destes elementos na inclusão escolar e social destes jovens?

4.5. Na sua opinião, as crianças com Autismo de Funcionamento Elevado são bem incluídas na escola? Como é o ambiente de uma escola inclusiva?

### **V- Papel dos pares na inclusão dos jovens com Autismo de Funcionamento Elevado**

5.1. Na sua opinião considera que o grupo de pares poderá ser um fator importante para a inclusão destes jovens?

5.2. De que modo o conhecimento e consciencialização desta perturbação pelo grupo de pares é fundamental como estratégia de inclusão destes jovens na escola?



## **ANEXO V - Autorização pela DGIDC/DGE do registo no sistema MIMÉ**

Foi efetuado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) um registo da entidade *Cecília Georgina Domingues Gonçalves* com os seguintes dados:

- Tipo de entidade: Outro: investigador individual
- Morada:
- Código postal:
- Localidade:
- Concelho: Caminha
- Distrito: Viana do Castelo
- Telefone:
- Fax:
- E-mail: [cg.filo@hotmail.com](mailto:cg.filo@hotmail.com)

O registo da entidade "Cecília Georgina Domingues Gonçalves" efetuado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) foi aprovado.

## ANEXO VI - Autorização da CNPD para legalização de tratamento de dados pessoais



Processo n.º 9068/2014 | 1

AUTORIZAÇÃO Nº 10856 /2014

### I. Pedido

Cecília Georgina Domingues Gonçalves Barros, no âmbito do seu Mestrado em Ciências da Educação, notificou à Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) um tratamento de dados pessoais com a finalidade de realização de um estudo observacional denominado "Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e Bullying em Contexto Escolar".

Através deste estudo a responsável pretende *contribuir para resolver ou minimizar as lacunas existentes face à problemática do Bullying associado a jovens com Autismo de Funcionamento Elevado (Síndrome de Funcionamento Elevado), de modo a repensar estratégias preventivas e interventivas ao nível deste fenómeno, bem como minimizar o sentimento de isolamento dos alunos com Autismo de Funcionamento Elevado perante os colegas e a opressão sentida pelas exigências do dia-a-dia. E assim contribuir para o aumento do conhecimento científico sobre esta temática e para melhores práticas na Escola e na Sociedade inclusiva.*

O estudo será feito em contexto escolar, numa escola do 2.º ciclo da região Norte onde existem alunos com idades entre os 10 e os 11 anos com PEA, numa turma de 2.º ciclo envolvida pelo fenómeno de *bullying* e também na Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA).

A metodologia do estudo consiste na realização de entrevistas aos vários membros da comunidade educativa: diretor, professor regular, professor de educação especial, pais, auxiliar e grupo de pares. As entrevistas serão gravadas em formato áudio.

As entrevistas serão semi-estruturadas aplicadas na forma semi-diretiva, com questões abertas e não rígidas, pois têm como meta investigar e obter um



entendimento profundo das percepções, representações, significações, conceitos, pontos de vista, opinião crítica e experiências que os vários intervenientes da comunidade educativa têm acerca da problemática, pelo que os instrumentos utilizados serão

A investigadora solicitará consentimento informado aos titulares dos dados para participação no estudo e para gravação das entrevistas.

## II. Análise

Porque em grande parte referentes à saúde e à vida privada, os dados recolhidos pela requerente têm a natureza de sensíveis, razão pela qual o respetivo tratamento só pode basear-se no consentimento expresso, esclarecido e livre dos titulares dos dados, ou dos seus representantes legais nos termos do disposto no n.º 2 do artigo 7.º da Lei n.º 67/98, de 26 de outubro (Lei de Protecção de Dados - LPD).

Entende-se por consentimento qualquer manifestação de vontade, livre, específica e informada, nos termos da qual o titular ou o seu representante legal aceita que os seus dados sejam objeto de tratamento, o qual deve ser obtido através de uma "declaração de consentimento informado" onde seja utilizada uma linguagem clara e acessível.

Nos termos do artigo 10.º da LPD, a declaração de consentimento tem de conter a identificação do responsável pelo tratamento e a finalidade do tratamento, devendo ainda conter informação sobre a existência e as condições do direito de acesso e de retificação por parte do respetivo titular.

Além do consentimento dos participantes no estudo, porque haverá recolha de dados de menores (grupo de pares), terá de haver consentimento pelos representantes legais, devendo o estudo ter em conta o superior interesse dos menores.



A informação tratada é recolhida de forma lícita (cfr. alínea *a*) do n.º 1 do artigo 5.º da LPD), para finalidades determinadas, explícitas e legítimas (cfr. alínea *b*) do mesmo artigo).

As gravações deverão ser guardadas de modo a que seja garantida a segurança dos dados, em local de acesso reservado.

### III. Conclusão

Em face do exposto, a CNPD autoriza o tratamento de dados pessoais *supra* apreciado, nos termos do n.º 2 do artigo 7.º, da alínea *a*) do n.º 1 do artigo 28.º e do n.º 1 do artigo 30.º da LPD, consignando-se o seguinte:

**Responsável pelo tratamento:** Cecília Georgina Domingues Gonçalves Barros;

**Finalidade:** Estudo observacional sobre "Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e Bullying em Contexto Escolar";

**Categoria de Dados pessoais tratados:** voz; sexo; idade; habilitações académicas; ano de escolaridade (para os alunos); profissão; função desempenhada; convicções filosóficas; vida privada; dados de saúde; vida profissional; experiências profissionais; suspeita de atividades ilícitas.

**Entidades a quem podem ser comunicados:** Não há.

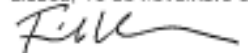
**Formas de exercício do direito de acesso e retificação:** Junto da responsável pelo tratamento dos dados.

**Interconexões de tratamentos:** Não há.

**Transferência de dados para países terceiros:** Não há.

**Prazo de conservação dos dados:** Até ao fim do estudo.

Lisboa, 18 de novembro de 2014

  
Filipe Calvão (Presidente)

## **ANEXO VII - Pedido de autorização para realização de entrevistas**

Cecília Georgina Domingues Gonçalves Barros  
Camina, 25 de Novembro 2014

Ex. mo Sr. Diretor do  
Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Tese de Mestrado

Eu, Cecília Georgina Domingues Gonçalves Barros, professora no exercício de funções como docente de AEC'S no Agrupamento, e aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, venho por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup>, autorização para a realização de um estudo neste Agrupamento no âmbito da elaboração da Tese de Mestrado.

A tese de Mestrado está a ser orientada pela Professora Doutora Susana Marinho, Professora da Universidade Fernando Pessoa e debruça-se sobre Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e *Bullying* em contexto escolar.

Para o efeito, é nosso objetivo solicitar a V. Ex.<sup>a</sup>, a identificação de escolas do 2º e 3º ciclos com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, nomeadamente Autismo de Funcionamento Elevado, e que tenham sinalizados casos de *Bullying*. Seguidamente pretende-se realizar nas escolas assinaladas uma entrevista semi-estruturada, sobre a temática acima indicada, aos seguintes intervenientes: Diretor da Escola, Professor de Educação Especial/Psicólogo, alunos da turma/turmas sinalizados, e respetivos pais, aos docentes dessas turmas e a um assistente operacional. Ser-lhes-á solicitado o pedido de autorização para a participação no estudo, com consentimento informado, escrito e oral, e para a gravação áudio das entrevistas. Nesse sentido informo que já foi requerida autorização à MIME para aplicação dos inquéritos em meio escolar, inclusivamente a autorização à CNPD para a legalização de tratamento de dados pessoais.

Acrescento a minha inteira disponibilidade para dar conta dos resultados finais desta investigação a todos os participantes no estudo.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A mestranda,

Cecília Barros

## **ANEXO VIII - Formulário de consentimento informado área não clínica, participantes menores de idade (da CE - UFP)**

### **DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

*Designação do Estudo:*

**Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e Bullying em contexto escolar**

**Eu, abaixo-assinado (nome completo) \_\_\_\_\_**

**responsável pelo participante no projeto (nome completo) \_\_\_\_\_**

\_\_\_\_\_, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/20\_\_

Assinatura do Responsável pelo participante no projeto: \_\_\_\_\_

O Investigador responsável:

**Nome:** Cecília Georgina Domingues Gonçalves Barros

**Assinatura:**

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

## **ANEXO IX - Formulário de consentimento informado área não clínica, participantes maiores de idade (da CE - UFP)**

### **DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

*Designação do Estudo:*

**Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e Bullying em contexto escolar**

**Eu, abaixo-assinado, (nome completo do participante no estudo) -----**

-----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/20\_\_

Assinatura do participante no projeto: \_\_\_\_\_

O Investigador responsável:

**Nome:** Cecília Georgina Domingues Gonçalves Barros

**Assinatura:**

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

## **ANEXO X - Pedido de colaboração ao Presidente da Associação APSA**

Cecília Georgina Domingues Gonçalves Barros

Ex.mo Sr. Presidente da APSA  
Delegação Norte  
Matosinhos

**Assunto: Pedido de colaboração para realização de entrevista no âmbito de Tese de Mestrado**

Eu, Cecília Georgina Domingues Gonçalves Barros, aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, venho por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> a colaboração para a realização de uma entrevista, no âmbito da elaboração da Tese de Mestrado sobre o tema *Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e Bullying em contexto escolar*, orientada pela Professora Doutora Susana Marinho.

Para o efeito, é nosso objetivo obter informações sobre a Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA), a sua missão, objetivos, atividades e projetos; bem como compreender as especificidades das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), nomeadamente o Autismo de Funcionamento Elevado (Perturbação de Asperger), conseqüentes repercussões na vida escolar e social (considerando que estes alunos têm maior risco de vitimação de *Bullying*) e estratégias de inclusão destes jovens. Todos os registos serão absolutamente confidenciais e serão usados, exclusivamente, para este estudo. Trata-se então de uma entrevista semi-estruturada (segue em anexo Entrevista), sobre a temática acima indicada, a qual agradeço que responda por escrito. A Vossa intervenção é de máxima importância, pelo que contribuirá para o enriquecimento fulcral deste estudo, enquanto fonte de informação institucional diretamente relacionado com os Jovens com Autismo de Funcionamento Elevado.

Solicito, deste modo, a autorização sob consentimento escrito (segue em anexo Declaração de Consentimento Informado) para a Vossa participação no estudo. Nesse sentido informo que já foi requerida autorização à Comissão Nacional de Proteção de Dados para a legalização de tratamento de dados pessoais. Acrescento a minha inteira disponibilidade para facultar a V. Ex.<sup>a</sup> os resultados finais desta investigação.

Agradeço desde já a atenção dispensada. Com os melhores cumprimentos,

Caminha, 8 de Dezembro 2014

A mestrandas,  
Cecília Barros

## ANEXO XI - Grelha de análise das entrevistas - Professores, técnicos, pais e Presidente APSA

Participantes	Categorias/Subcategorias									
	1. Conceitualização PEA		2. Conceitualização Bullying		3. Estratégias prevenção e remediação Bullying associado a AFE			4. Papel do grupo de pares		
	1.1. Definição	1.2. Características	2.1. Características das vítimas	2.2. Risco vitimação dos AFE	3.1. Dificuldades sentidas	3.2. Estratégias de solução, inclusão	3.3. Importância da formação e trabalho cooperativo	4.1. Opinião sobre Inclusão dos AFE	4.2. Prevenção do Bullying	4.3. Inclusão dos jovens com AFE
DT		<p>“... Com características próprias e dificuldades de relacionamento social.”</p> <p>“... muito focados na sua realidade... focalizam determinados interesses...”</p> <p>“... dificuldades em demonstrar os seus sentimentos.”</p>	<p>Personalidade fechada</p>	<p>Vivem uma realidade que não é compreendida pelos seus pares, a sua interação social é diferente, são vítimas da pressão psicológica/física. São vítimas de Bullying por parte dos mais velhos, pela dificuldade de se relacionarem com os seus pares, mas podem ser agressores de Bullying com os mais fracos, independentemente de ser rapaz ou rapariga, tentam imitar a pressão que é feita sobre eles.</p>		<p>Reunião de equipa pedagógica com prof de Ed. Especial, com os Assistentes operacionais, com enc. Educação. Existência de plano de contingência para aluno PEA. CEI integra os interesses restritos. Acompanhamento do aluno PEA durante os intervalos por um funcionário. A equipa pedagógica está atenta a qualquer sinal de Bullying. Incluir o aluno PEA nos projetos de turma.</p>	<p>É necessário para cumprir os princípios de uma escola pública inclusiva, inclusive para os Assistentes Operacionais para saberem lidar com a situação. Com a interação de todos os intervenientes podemos delinear uma estratégia que possa responder com eficácia à situação.</p>	<p>São bem incluídos, apesar de alguns elementos de incompreensão por parte dos pares. A turma foi preparada para acolher o colega PEA.</p>		<p>É fundamental para a sua inclusão porque é importante sentir que tem amigos, que faz parte do grupo, procura o contato e não isolar-se, sentir-se feliz e integrado, reconhecido na comunidade escolar. Procura sobretudo os mais jovens pelos seus interesses.</p>

AO		“Têm habilidades académicas... muito inteligentes.”	Atos violentos, intencionais e constantes sobre pessoa fraca física e psicologicamente, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas	Como não falam, têm pouca mobilidade motora, podem ser vítimas de violência física e psicológica, têm dificuldade em defender-se	Os jovens não têm respeito e educação, os pais protegem-nos sabendo o que estão errados.	Realização de formações de sensibilização. Explicar aos miúdos que nem todos temos a sorte de nascer sem problemas e que todos somos diferentes. Frequência das aulas juntos dos colegas de turma, participam nas atividades da escola	Deve começar em casa. Todos em conjunto podemos amenizar o sofrimento destas crianças.	Sim, trato por igual, tenho respeito pelos miúdos e tento compreendê-los.	Pode acabar com situações graves que muitas vezes não são detetadas e denunciadas por medo	Pode ajudar ao não isolamento escolar, familiar, e ao mundo que o rodeia. A inclusão proporciona oportunidades de convivência e desenvolvimento social.
PEE		“ausência de atraso clinicamente significativo na linguagem, capacidade cognitiva e curiosidade sobre o meio ambiente...” “défices importantes de interação social, com interesses e comportamentos restritos” “não	Ações negativas intencionais e repetidas que causam sofrimento a outrem. Jovens menos capazes e inábeis no confronto verbal, não verbal ou físico	Inabilidade de “ler” as necessidades e perspetivas dos outros e responder em consonância. Podem tornar-se agressores, repetem comportamentos já visualizados	Em lidar com a diferença, em arranjar estratégias para uma maior motivação e empenho dos	Existência de medidas ajustadas e pertinentes no Regulamento interno. Envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos. Conhecimento da problemática por todos os elementos do conselho de turma e muito trabalho de equipa. Uma maior vigilância em todo o	É imprescindível, só com um trabalho cooperativo entre técnicos, professores, pais, alunos e funcionários se conseguem resultados aceitáveis, haver comprometido	A escola tenta acolher todos os alunos e incluí-los de forma positiva em todas as atividades educativas. Os recursos humanos terão de provar necessidades específicas e dar resposta. O ambiente é acolhedor com	Quanto maior é o conhecimento/consciencialização menor é o risco de Bullying acontecer. É necessário conhecer/identificar e respeitar a singularidade do indivíduo e atuar em conformidade.	Permite aos alunos AFE apropriar-se e reproduzir o mundo que os rodeia, permite um alargamento progressivo de experiências socializadoras que conduzem ao

	<p>obsessivos... pouco afetuosos com estranhos, mas não com a família e conhecidos.”                  “Muitas dificuldades de comunicação e socialização”</p>	<p>vítima.                  Um/vários destinatários. Caráter continuado e não ocasional. Agressor mais forte ou mais protegido; vítima com características físicas/intelectual/forma de ser diferentes, que o torna frágil ou inseguro. Diferentes formas: físico, verbal, sexual, cyberbullying, homofóbica</p>	<p><u>detetar</u> precocemente.</p>	<p>isolamento contínuo. As habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelo “dar e receber”.</p> <p>Existência de documentos reguladores do funcionamento do agrupamento, apresentam processos diversificados com vista à prevenção e <u>remediação</u>. Preocupação permanente quanto à vigilância e acompanhamento das crianças/jovens PEA durante a <u>atividade letiva</u> e os intervalos, com recurso a práticas colaborativas dos colegas em articulação com os encarregados de educação.</p> <p>A educação especial age no atendimento às especificidades</p>	<p>operacionais com a orientação da psicóloga, sobre os comportamentos sociais das crianças com PEA</p>	<p>terapeutas, psicólogos, centros de saúde têm um papel relevante no desenvolvimento destes jovens e na sua preparação para a plena integração na sociedade. A inclusão escolar pode proporcionar às crianças oportunidades de convivência, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social.</p>		
--	---	--	-------------------------------------	---	---	---	--	--

	<p>obsessivos... pouco <u>afetuosos</u> com estranhos, mas não com a família e conhecidos.” “Muitas dificuldades de comunicação e socialização”</p>	<p>vítima. Um/vários destinatários. <u>Caráter</u> continuado e não ocasional. Agressor mais forte ou mais protegido; vítima com <u>características</u> física/intelectual/forma de ser diferentes, que o torna frágil ou inseguro. Diferentes formas: físico, verbal, sexual, <u>cyberbullying</u>, homofóbica</p>	<p><u>detetar</u> precocemente.</p>	<p>isolamento contínuo. As habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelo “dar e receber”.</p> <p>Existência de documentos reguladores do funcionamento do agrupamento, apresentam processos diversificados com vista à prevenção e <u>remediação</u>. Preocupação permanente quanto à vigilância e acompanhamento das crianças/jovens PEA durante a <u>atividade letiva</u> e os intervalos, com recurso a práticas colaborativas dos colegas em articulação com os encarregados de educação.</p> <p>A educação especial age no atendimento às especificidades</p>	<p>operacionais com a orientação da psicóloga, sobre os comportamentos sociais das crianças com PEA</p>	<p>terapeutas, psicólogos, centros de saúde têm um papel relevante no desenvolvimento destes jovens e na sua preparação para a plena integração na sociedade. A inclusão escolar pode proporcionar às crianças oportunidades de convivência, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social.</p>		
--	---	---	-------------------------------------	---	---	---	--	--

						dos alunos no processo educacional e no âmbito de uma atuação mais ampla na escola.				
PSI		<p>“inteligentes (QI na sua generalidade dentro da média ou <u>borderline</u>). Défices ao nível das competências de socialização, comunicação e interesses restritos. Podem apresentar défices ao nível da coordenação motora, na motricidade fina. Pode ter baixo rendimento escolar devido aos interesses restritos e dificuldades nas competências de pensamento <u>lógico-abstrato</u>”</p>	<p>Personalidade passiva, tímida, retraída, com poucas competências de socialização, <u>características físicas e psicológicas</u> mais frágeis do que o agressor. Postura/aparência diferente. “Normalizam” os seus comportamentos para se integrarem no grupo de pares</p>	<p>Dificuldades de <u>socialização</u> (comportamentos muito inibidos/muito exacerbados e descontextualizados) e de comunicação, podem ser vítimas fáceis. Dificuldades em compreender e interpretar os contextos. Dificuldade ao nível do pensamento <u>abstrato</u>, na compreensão das agressões <u>subtis não diretas</u>. Os pares acham que são “burros” ou “parvos” por não gostarem das mesmas coisas que eles, tendem a</p>	<p>Dificuldades ao nível do grupo de pares e do aluno PEA. O grupo de pares não compreende a síndrome e as suas implicações. O aluno PEA não</p>	<p>Formação e informação para os alunos e funcionários e professores, de modo a que todos estejam alertas para sinais <u>subtis</u> deste fenómeno de forma a <u>detetar precocemente</u> a situação, não causando trauma para a vítima. Informar previamente a turma acerca das <u>características do aluno PEA</u> para saberem de que forma devem interagir com ele.</p> <p>Participar nas <u>atividades da escola</u>, a escola adaptar-se aos alunos.</p>	<p>A formação é essencial por parte dos funcionários, professores e alunos, sobre a prevenção primária e o conhecimento das <u>características das vítimas e agressores</u>, causas, consequências, formas de intervenção. A comunidade educativa deve estar preparada e informada para responder de forma adequada. O aluno</p>	<p>São bem integradas nas escolas. A escola procura compreender as <u>características do aluno</u> junto da escola de onde veio, tomando as medidas educativas necessárias e escolhe a turma mais adequada para a sua integração. O professor deve dar atenção, explicando as tarefas de forma clara e concisa, ir de encontro aos seus interesses para que a criança se motive para a escola e não se sinta perdida</p>	<p>E essencial para a integração do aluno AFE, essencial para o seu bem-estar na escola. É fulcral a integração do aluno no grupo mais adequado, com colegas da sua idade.</p>	

				ostracizá-los ou colocá-los de parte por lhes parecerem “estranhos” ou a tratá-los de forma diferente, os seus interesses são vistos como infantis. Linguagem corporal desajeitada, expressões faciais impróprias	compreende a situação, por vezes submete-se e não revela que é vítima ou não se vê como tal.		espetador denunciar a situação sem temer represálias, proteger a vítima e alertar o agressor. A vítima sentir confiança na comunidade escolar para denunciar e sentir que os seus sentimentos não vão ser desvalorizados.	neste contexto. A turma deve ser escolhida tendo em conta as características dos alunos, sem histórico de agressores ou problemas de comportamento. Deve ser previamente informada da integração do novo aluno e explicadas as suas características e o comportamento a ter com o colega. Os alunos devem sentir confiança na escola para comunicar as suas inseguranças sobre o colega.		
AP SA	“ imensas capacidades em áreas específicas... dificuldades na		O risco de bullying é enorme porque se isolam, não sabem como reagir à agressividade e são	Lidar com eles com as mesma	Ter mais tempo para concluir a prova tendo em conta a dificuldade na motricidade fina; o	É fundamental para se poder fazer um acompanhamento	Na prática não funciona ou funciona mal porque há falta de formação ao		Pode melhorar a auto-estima importante para estes	

	<p><u>interação social</u>, na comunicação adequada e nos comportamentos adequados em grupo". "Por muito funcionais e autônomos que sejam vão sempre necessitar de supervisão" verdadeiros, transparentes e ingênuos. São muito repetitivos a falar dos seus interesses exclusivos"</p>		<p>pouco sociais, não gostam dos jogos de grupo. São vulneráveis e precisam da <u>proteção</u> das auxiliares</p>	<p>s regras e da mesma forma que os outros, sendo necessário porém cedências, alguma negociação para lidar melhor</p>	<p>professor deve ler o enunciado face à dificuldade na interpretação dos textos. Negociar tempo da aula para poderem falar dos seus interesses específicos. Deixar distrair-se um pouco face aos pequenos períodos de concentração na aula</p>	<p>ento mais assertivo destes jovens. Nas <u>ações</u> de esclarecimento/sensibilização nas escolas estão presentes os professores, auxiliares, pais e colegas do aluno PEA, todos trocam impressões para arranjar uma estratégia única para lidar com estes jovens. Todos os elementos devem saber com o que estão a lidar e como lidar para que a integração seja</p>	<p>nível dos docentes ou dos técnicos. Funcionam bem se fruto de uma equipa interessada e motivada em saber lidar com <u>eles</u> <u>corretamente</u>.</p>	<p>jovens. Os colegas mostram-se interessados em colaborar e em ajudá-lo. A entajuda resulta no seu bem-estar e no prazer que têm em ir à escola. Era importante abordar este assunto aos colegas destes jovens.</p>
--	---	--	---	---	---	---	--	--

							simplificada.			
P1	“ <u>perturbação neurocomportamental</u> ... perturbação do desenvolvimento que se manifesta por alterações na interação social, comunicação e comportamento”		Agressões intencionais verbais ou físicas de forma repetida, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. Vítimas aparentemente mais frágeis que o agressor	As alterações comportamentais facilitam o maior risco de vitimação, pode não ter noção de que é vítima	Os alunos/colegas são abusadores com crianças “diferentes”	Sessões de esclarecimento, debates para pais/cuidadores e alunos.	Faz todo o sentido pois só assim se tem conhecimento das estratégias protetoras.	Nem sempre, por falta de conhecimento das <u>caraterísticas</u> desta síndrome por parte da comunidade escolar. A escola inclusiva deve estar preparada para aceitar a diferença e ajudar na sua inclusão na sociedade. Uma criança autista deve ser integrada na comunidade (escolar).	Só com conhecimento da síndrome se conseguem estratégias adaptadas ao bom desempenho e funcionamento	
P2	Transtorno <u>caracterizado</u> pela dificuldade na <u>interação social</u>	Dificuldade de integração na comunidade e vida escolar. Dificil aceitação pelos colegas e sociedade em geral pela diferença que	<u>Atos</u> de violência física ou psicológica praticados de forma intencional e repetida, causando	Dificuldade de integração e de fazer amizades, estão mais sujeitos e indefesos, encontram-se mais isolados	Dificuldade em perceber a falta de sensibilidade		É de extrema importância em relação a toda a comunidade escolar, como aos pais, visto que estes	O nosso sistema de ensino tem muito a aprender e a melhorar. Com a colaboração e apoio de todos, seguindo um	O conhecimento e a consciencialização são fundamentais para combater o <u>Bullying</u> .	

	e comunicação	apresentam	dor e angústia		e a crueldade para com estes alunos		devem educar e ensinar os filhos a lidar com as diferenças.	objetivo e uma estratégia delineada, é possível a inclusão dos jovens AFE.		
P3	Perturbação do desenvolvimento do cérebro ... dificuldades de comunicação e nas interações sociais.		Agressões intencionais verbais ou físicas, de forma repetitiva por um ou vários contra um ou vários colegas. Vítimas isolam-se afetando o seu estado emocional, causando por vezes o suicídio	Sentem-se isolados, estado emocional afetado, muito frágeis			É muito importante. A comunidade escolar, inclusive os pais, precisam estar muito atentos e reconhecer a existência de Bullying, prevenir e estar atento a todos os sinais emitidos pelas vítimas.	O sistema de ensino precisa estar preparado para aceitar crianças com Autismo.	É muito importante a consciencialização dos alunos (colegas) face a este problema (Bullying). Através do conhecimento e consciencialização por parte dos alunos, debates, palestras sobre o problema, é possível mais facilmente detetar sinais do Bullying. Deve-se investir na prevenção.	Poderá ser um fator importante se todos trabalharem em conjunto e em prol do mesmo problema.

## ANEXO XII - Grelha de análise das entrevistas – Alunos

Categoria	Subcategoria	Resposta	Frequência	Participantes	
2. Conhecimento /consciencialização do problema	Conceitualização do PEA – AFE	2.1	Sim	11	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A11, A12, A13
			Não	2	A9, A10,
		2.2	Sim	10	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A11, A13
			Não	3	A9, A10, A12
		2.3	a) Não tem amigos	1	A1
			b) Tem sentido de humor	5	A5, A6, A7, A10, A11
			c) Não gosta de brincar em grupo	2	A1, A4
			d) É divertido	7	A1, A5, A6, A7, A10, A11, A13
			e) Costuma gozar os colegas	2	A1, A4
	f1)- “às vezes bate aos colegas”		1	A8	
	f2)- “tem comportamentos estranhos”		1	A3	
	f3)- “por vezes é agressivo”	1	A2		
	Conceitualização do Bullying	2.4	Sim	13	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13
			Não	0	
		2.5	a) Chamar nomes feios a um colega constantemente	8	A1, A2, A3, A5, A6, A8, A10, A12
			b) Bater e dar pontapés no colega frequentemente	11	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A10, A11, A12, A13
			c) Ser simpático	0	
			d) Gozar o colega frequentemente	11	A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A10, A11, A12, A13
			e) Ser amigo	0	
f) - “pôr de lado um colega”	1	A9			

3. Atitudes face ao problema	Reações a situações de Bullying	3.1	Sim - "Os meus amigos não gostam de mim, empurram-me e chamam-me palhaço e outros nomes".	3	A1
			Sim - " já presenciei com um rapaz que tem síndrome de Down"		A9
			Sim - "chamar (me) nomes feios, não reagi"		A3
		Não	8	A2, A4, A6, A7, A8, A10, A12, A13	
		Sem resposta	2	A5, A11	
	Estratégias de prevenção/remediação do Bullying	3.2	- "Deveria haver mais ações de sensibilização para os alunos e pais"	A1	
			- "Dizendo aos pais (da vítima)"	A12	
			- "Defendendo-o "	A10	
			- "Andando mais com ele, não o gozar nem maltratar"	A9	
			- "Falar com as pessoas que o gozam"	A8	
			- "Convencer essa pessoa (vítima) a falar com alguém"	A7	
			- "Proteger o colega ...chamar alguém ... ou (eu) próprio pôr-me no meio para o ajudar"	A4	
			- "Dar-lhe apoio"	A3	
	Sem resposta	5	A2, A5, A6, A11, A13		