

# Rejeição e vitimização por pares em crianças com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista

*Deisy Ribas Emerich\**  
*Felipe Alckmin-Carvalho\*\**  
*Márcia Helena Silva Melo\*\*\**

## Resumo

Crianças com necessidades educacionais especiais, como Deficiência Intelectual (DI) e Transtornos do Espectro Autista (TEA), participam cada vez mais de classes regulares. Apesar da relevância desta inclusão, tais crianças podem enfrentar dificuldades como rejeição e vitimização pelos pares. Por meio de uma revisão da literatura, o presente trabalho teve como objetivo identificar a prevalência, o impacto e os fatores associados à rejeição e vitimização em crianças com DI e TEA. A busca foi realizada nas bases de dados Web of Science, Pubmed, Medline, Lilacs e Scielo, com os descritores: rejeição por pares, vitimização por pares, deficiência intelectual, criança com deficiência e necessidades especiais, Transtorno do Espectro do Autismo e seus correlatos em inglês nas bases internacionais. Foram identificados 196 artigos, dos quais 32 preencheram os critérios de inclusão. Verificou-se elevada prevalência de vitimização e alta taxa de rejeição em relação a crianças com necessidades educacionais especiais, independentemente da idade. Déficits nas habilidades sociais e nas funções executivas, comportamento desatento e hiperativo e queixas internalizantes mostraram-se associados às dificuldades no relacionamento com os pares nessa população. Estes indicadores devem ser incluídos em programas de prevenção e/ou tratamento para viabilizar a adequada inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares.

**Palavras-chave:** Necessidades educacionais especiais; Rejeição por pares; Bullying.

\* Doutoranda em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

\*\* Doutorando em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

\*\*\* Professora doutora da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

## Rejection and victimization by peers in children with intellectual disability and autism spectrum disorder

### Abstract

Children with special educational needs, such as Intellectual Disability (ID) and Autism Spectrum Disorders (ASD), are increasingly participating in regular classes. Despite the relevance of this inclusion, these children may face difficulties as rejection and victimization by peers. Through a literature review, this work aimed to identify the prevalence, impact and factors associated with rejection and victimization among children with DI and TEA. The search was conducted in the Web of Science, PubMed, Medline, Lilacs and Scielo, using the keywords: rejection by peers, peer victimization, intellectual disabilities, Autism Spectrum Disorder, children with disabilities and special needs. We identified 196 articles, of which 32 met the inclusion criteria. We verified high prevalence of victimization and rejection among children with special educational needs, regardless of age. Deficits in social skills and executive functions, inattentive and hyperactive behavior and internalizing problems were associated with difficulties in relationships with peers in this population. These indicators should be included in prevention and/or treatment programs to enable the proper inclusion of children with special educational needs in regular classrooms.

**Keywords:** Special education needs; Peer rejection; Bullying.

### Introdução

Falhas produzidas por eventos pré, peri ou pós-natal podem afetar o curso do desenvolvimento infantil e resultar em dificuldades que justifiquem a necessidade de uma atenção especial à criança no ambiente familiar e escolar (APA, 2013). No contexto escolar, e de acordo com a legislação brasileira, este grupo é nomeado de educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), e é composto por pessoas com deficiências sensoriais (auditiva e visual), deficiência intelectual (DI), Transtornos Invasivos ou Globais do Desenvolvimento, deficiências múltiplas e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

A proposta de educação inclusiva tem como ponto central o princípio da “Integração Escolar” que determina que as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994). Este movimento visa combater a exclusão social sofrida por determinados grupos em função de suas desvantagens socioculturais ou de suas características particulares (ARAQUE; BARRIO, 2010). Incluir alunos com deficiência em classes regulares contribui para o aumento de habilidades sociais e de comunicação de pessoas com deficiência (HEWARD, 2003). Contudo, para que este processo possa se cumprir de forma efetiva, é preciso superar diversas barreiras, e, entre elas, a receptividade dos colegas de classe à criança com algum tipo de deficiência.

As atitudes negativas dos pares em relação às crianças com deficiência podem ocorrer de dois modos: por meio de rejeição ou de vitimização. A rejeição entre pares é uma categoria sociométrica que revela baixa preferência do grupo de colegas. A ela pertencem crianças que recebem muitas nomeações negativas e poucas nomeações positivas de seus pares, quando comparadas à média do grupo (COIE; DODGE; COPPOTELLI, 1982). A rejeição por pares é uma variável preditora de desajustamentos na juventude, incluindo delinquência, abuso de drogas e evasão escolar (CRISS et al., 2002).

Diferente da rejeição, a vitimização por pares tem componentes de agressividade/ isolamento repetidos, sistemáticos e com intenção de causar dano à outra pessoa. (OLWEUS; LIMBER; MIHALIC, 1999). Vitimização por pares é uma das traduções utilizadas na literatura brasileira para a palavra bullying (LISBOA et al., 2009), e refere-se aos casos em que a criança é alvo de agressões físicas e/ou verbais, por parte de um par ou de um grupo, ao longo de dias, meses ou anos, e não dispõe de recursos para se defender ou pedir ajuda (ROSE; MONDA-AMAYA; ESPELAGE, 2011). Como resultado de tais agressões, a vítima pode apresentar dano físico, emocional, baixo desempenho acadêmico e evasão escolar (ALCKMIN-CARVALHO; IZBICKI; MELO, 2014; ROSE; ESPELAGE, 2012).

O bullying tem se mostrado uma prática bastante comum nos ambientes escolares. A avaliação de uma amostra de 109.104 escolares brasileiros com desenvolvimento típico indicou que 27,5% dos participantes relatou não ser bem tratados pelos colegas e 7,2% reportou sofrer bullying (MALTA et al., 2014). Se em populações com desenvolvimento típico os dados de prevalência de bullying já são preocupantes, quando se aborda a reação dos pares frente aos colegas com deficiência tais estatísticas são alarmantes, um vez que, quando comparados a alunos que não apresentam deficiência, crianças com algum tipo de deficiência estão em maior risco de sofrer bullying e rejeição pelos colegas de classe (ROSE; MONDA-AMAYA; ESPELAGE, 2011).

Embora a revisão da literatura sobre bullying no Brasil, conduzida por Oliveira-Menegotto e Levandowski (2013), não tenha identificado qualquer trabalho sobre a prevalência de vitimização em relação a crianças com deficiência, a literatura internacional tem encontrado taxas bastantes consistentes de vitimização que variam entre 19%-22% para escolares e entre 21%-30% para pré-escolares (ROSE; ESPELAGE; MONDA-AMAYA, 2009; SON; PARISH; PETERSON, 2012; STERZING et al., 2013).

No Brasil, anualmente tem se observado a ampliação do número de alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental (KASPER; LOCH; PEREIRA, 2008). De acordo com Bueno e Meletti (2011), de 2000 a 2009 houve aumento de 58% nas matrículas de alunos com NEE. Estes dados evidenciam que, para de fato se consolidar a inclusão destes alunos, é urgente a implementação de propostas de prevenção ou tratamento que incluam a questão da rejeição e vitimização por pares em relação a crianças com deficiência. Para favorecer o planejamento destas estratégias e para a adequada orientação dos educadores sobre como identificar a ocorrência de tais comportamentos entre os alunos, é importante entender sobre a prevalência

destas condutas em ambiente escolar, os fatores associados a tais atitudes pelos pares e o impacto desses nas crianças com deficiência. Assim, a partir de uma revisão da literatura, o presente estudo se propõe a traçar um panorama sobre a rejeição e vitimização por pares em relação a crianças de dois grupos incluídos na categoria NEE – crianças com DI e com TEA.

## Método

Foi conduzida uma busca na literatura científica por publicações envolvendo a temática de rejeição e vitimização por pares entre crianças e adolescentes com DI e TEA. As seguintes bases de dados foram consultadas: Web of Science, Pubmed, Medline, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs) e Scientific Electronic Library Online (Scielo). Não foi estabelecida restrição quanto ao ano da publicação (essa medida foi adotada para traçarmos um perfil histórico da produção sobre o tema, de modo a apresentar ao leitor quando surgiram os primeiros estudos e em que época a produção se ampliou), tendo sido considerada qualquer referência disponibilizada até outubro de 2014, mês de realização da pesquisa. Foram utilizados os seguintes descritores: rejeição por pares, vitimização por pares, deficiência intelectual, Transtorno do Espectro do Autismo, criança com deficiência e necessidades especiais. Nas bases de dados internacionais foram utilizados os correlatos em inglês destes termos. As seguintes categorias de análise foram utilizadas: título do artigo, ano de publicação, nacionalidade da publicação, objetivos e principais resultados dos estudos, instrumentos e estratégias empregados para a identificação de rejeição e vitimização por pares, prevalência de rejeição e/ou vitimização em crianças com deficiência e fatores associados.

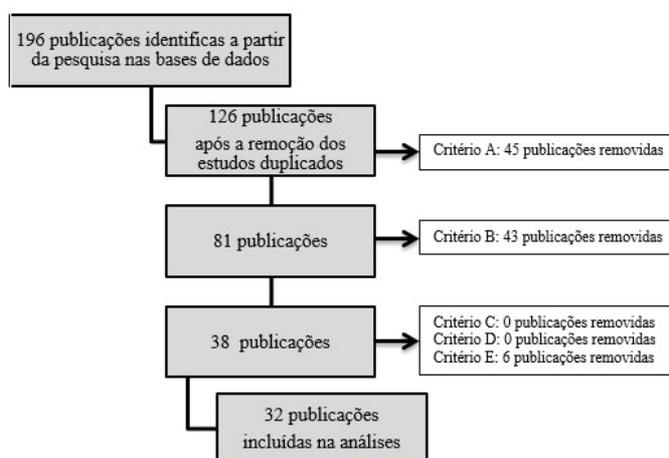
Foram incluídos nas análises os artigos que contemplaram os seguintes critérios: (a) Pesquisa empírica sobre rejeição por pares em amostras com crianças e adolescentes com DI e/ou TEA; (b) Descrição dos participantes que apresentavam DI e/ou TEA – Estudos agrupando crianças com diferentes tipos de deficiência em um único de grupo sob a nomenclatura de “crianças com deficiência” ou “crianças com necessidades especiais” (Grupos mistos) também foram incluídos, desde que descrevessem que havia crianças com DI e/ou TEA na amostra; (c) Participantes da faixa etária pré-escolar, escolar e jovens (idade inferior a 21 anos); (d) Publicações em português, inglês ou espanhol; e (e) Artigos disponíveis, na íntegra, via acesso aberto (gratuito) ou via convenio da universidade em que a revisão foi realizada com a revista onde o estudo foi publicado.

Foram excluídos das análises os artigos com as seguintes características: (a) Estudos de revisão da literatura ou estudos que envolviam outras temáticas; (b) Estudos cuja amostra fosse composta exclusivamente por crianças com outros quadros incluídos na categoria de NEE (Ex.: Crianças com nascimento prematuro, deficiência física ou sensorial ou trabalhos que descreviam a amostra de forma genérica (Ex.: Crianças com atraso de desenvolvimento, crianças com deficiência), sem especificar os quadros incluídos no grupo amostral; (c) Estudos com participantes adultos (idade superior a 21 anos); (d) Estudos em outras línguas que não português, espanhol ou inglês e (e) Manuscritos que não estavam disponíveis online.

## Resultados

Foram encontradas 196 publicações compatíveis com os termos pesquisados, sendo 70 estudos duplicados (mesma referência constava na pesquisa em base de dados diferentes). Após a remoção dos estudos duplicados e aplicação dos critérios de inclusão mencionados anteriormente, restaram 32 estudos que foram selecionados para esta revisão. A Figura 1 apresenta o fluxograma do levantamento bibliográfico realizado.

Figura 1 – Fluxograma do levantamento da literatura sobre rejeição e vitimização em pares de crianças com deficiência



O primeiro trabalho sobre rejeição e vitimização entre pares de crianças com DI foi publicado em 1977 e os mais recentes em 2014. Observou-se que, em um período de quarenta anos (1970-2010), apenas dez artigos sobre esta temática foram publicados. No entanto, a partir de 2010 houve uma expansão do interesse sobre o tema, o que resultou em 22 publicações nos últimos quatro anos.

Treze estudos (40,6%) conduziram análises agrupando crianças com diferentes tipos de deficiência em um único de grupo (grupos mistos). Nove pesquisas (28,1%) incluíram apenas participantes com TEA, com níveis de severidade variados, sendo a primeira publicada por Chamberlain, Kasari e Rotheram-Fuller, em 2007. Sete estudos (21,9%) avaliaram pacientes com DI, sendo o mais recente publicado em 2004 (BATISTA; ENUMO, 2004) e os demais publicados entre as décadas de 70 e 90. Três trabalhos (9,4%) incluíram e compararam grupos com TEA e grupos mistos.

Em termos dos objetivos dos estudos, houve um equilíbrio entre o tipo de dificuldade de relacionamento com os pares investigada: 16 estudos (50,0%) investigaram a questão da rejeição por pares e 18 pesquisas (56,3%) dedicaram-se a avaliar

o bullying entre pares, sendo que cinco (15,6%) publicações abordaram ambos os temas. Até 2008, as pesquisas voltavam-se exclusivamente sobre a questão da rejeição. Foi neste ano que surgiu o primeiro trabalho sobre bullying em relação a um grupo de crianças com deficiência (grupo misto) (SAYLOR; LEACH, 2008). A partir de 2010 houve um aumento significativo de pesquisa sobre bullying, o que resultou na publicação de 17 estudos apenas nos últimos quatro anos (2010-2014).

Para avaliar a qualidade do relacionamento social estabelecido entre as crianças com deficiência e seus pares, os estudos empregaram, isoladamente ou em conjunto, o relato dos seguintes grupos de informantes: pares (n=16; 50%), pais e/ou professores (n=12; 37,5%) e próprias crianças com deficiência (n=14; 43,8%). Para avaliação da vitimização, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram inventários e entrevistas. Para avaliação da rejeição, com exceção do trabalho de Guralnick, Connor e Hammond (1995), que considerou indicadores de rejeição a partir das entrevistas com as mães, todos os trabalhos utilizaram o método de avaliação sociométrica. Destaca-se aqui o trabalho de Siperstein, Bak e O’Keefe (1988), que identificou correspondência entre a avaliação sociométrica realizada por crianças com desenvolvimento típico em relação aos pares com deficiência e as atitudes sobre deficiência demonstradas por estas mesmas crianças em contexto experimental.

Em termos de nacionalidade das pesquisas, a maioria foi conduzida nos Estados Unidos e Inglaterra, porém também foram identificados estudos franceses e croatas. Apenas um estudo brasileiro foi identificado por meios dos descritores utilizados (BATISTA; ENUMO, 2004). Estes autores realizaram observação comportamental e avaliação sociométrica em um grupo de alunos incluindo três crianças com DI, e observaram que duas delas eram rejeitadas pela turma.

Apenas o estudo de Ballard et al., (1977) descreveu uma proposta de intervenção – os autores observaram que a realização de grupos cooperativos entre crianças com e sem DI contribuiu para o aumento da aceitação dos pares em relação a crianças com esse diagnóstico. Os demais trabalhos levantados visaram: (1) Descrever a experiência de rejeição e vitimização sofrida por crianças com deficiência, tanto pela sua própria perspectiva quanto de seus pais; (2) Identificar as taxas de prevalência; (3) Identificar os fatores que pudessem estar associados à rejeição e/ou vitimização. A seguir apresentaremos as principais contribuições dos estudos de acordo com estas três categorias temáticas.

#### A experiência de rejeição e/ou vitimização sofrida por crianças com deficiência

Todos os grupos com deficiência sofreram com a rejeição e vitimização por parte dos colegas. No que tange à DI, observou-se que este grupo obteve mais indicações de rejeição pelos colegas de classe (BATISTA; ENUMO, 2004; LANGHER et al., 2010; ŽIC; IGRIC, 2001), e quando comparados a colegas com desenvolvimento típico este grupo mostrou-se significativamente mais solitário (LANGHER et al., 2010). Quando não são rejeitas, as crianças com DI geralmente encontram-se no grupo de negligenciadas – 68% de uma amostra de 64 crianças com DI tiveram

pouco ou nenhum impacto social no grupo segundo indicação dos pares (SIPERSTEIN; LEFFERT, 1997). Apesar desta rejeição ou indiferença pelos pares, Žic e Igrić (2001) observaram que as crianças com DI autoavaliam seus relacionamentos com os pares de forma semelhante às crianças com desenvolvimento típico, muitas vezes sem perceber que são vítimas de bullying ou de isolamento..

Em relação ao TEA, a maioria dos estudos com pré-escolares e escolares indicou que, independentemente do nível de escolaridade, tais crianças experienciam menos aceitação dos colegas, e geralmente mostram-se isolados ou em posições periféricas quando se analisa o mapa dos relacionamentos sociais da classe (CHAMBERLAIN et al., 2007; LOCKE et al., 2012; ROTHERAM-FULLER et al., 2010). Ademais, estas crianças recebem menos indicações de amizade recíproca quando comparado a crianças sem deficiência (ROTHERAM-FULLER et al., 2010).

A questão é especialmente preocupante no que tange aos adolescentes com TEA, pois estes são vítimas de bullying mais frequentes do que seus pares, inclusive em relação a pares com outras deficiências (KLOOSTERMAN et al., 2013; SYMES; HUMPHREY, 2010; ZEEDYK, et al., 2014). Ademais, este grupo sofre maior violência física (ZEEDYK et al., 2014), maior intimidação social (KLOOSTERMAN et al., 2013) e está em maior risco de sofrer vitimizações repetidas (BLAKE et al., 2012).

Ao analisarmos dados de grupos mistos, encontra-se o mesmo padrão: alunos com NEE são mais rejeitados e têm pior reputação social (MONJAS et al., 2014). De modo geral, os estudos convergem ao identificarem que, quando comparadas a crianças com desenvolvimento típico, crianças com problemas comportamentais e emocionais e algum tipo de deficiência apresentam maiores escores nas escalas de vitimização (SAYLOR; LEACH, 2008; SON et al., 2012; SWEARER et al. 2012; TWYMAN et al. 2010), inclusive tendem a sofrer mais de um tipo de violência (SON; PARISH; PERTERSON, 2012). Tais aspectos justificam a presença frequente de preocupação com a segurança da escola, com a possibilidade de danos físicos e assédio por parte dos pares neste grupo (SAYLOR; LEACH, 2008). A ansiedade em relação à possibilidade de rejeição e vitimização se estende aos pais de crianças com deficiência. Mães de crianças com DI, atraso na fala e deficiência física relatam que, independente da criança participar de uma escola inclusiva ou especial, a maior preocupação se refere ao fato do filho vir a sofrer rejeição por partes dos pares (GURALNICK et al., 1995).

#### Prevalência de rejeição e/ou vitimização em crianças com deficiência

A partir de 2010 surgiu uma linha de estudo destinada a investigar a prevalência de rejeição e/ou vitimização em crianças com TEA e com vários tipos de deficiência. Não foram identificados trabalhos que envolviam exclusivamente crianças com DI. Nenhum dos trabalhos levantados discutia a temática da rejeição. Os trabalhos levantados forneceram indicadores de prevalência relacionado às práticas de bullying.

Três estudos investigaram a ocorrência de bullying e vitimização em relação a adolescentes com TEA. O primeiro deles, com base no relato do próprio adoles-

cente e de seus pares, identificou que a taxa de prevalência de bullying perpetrado por alunos com TEA foi de 2-17% e de vitimização foi de 7-30% (VAN ROEKEL; SCHOLTE; DIDDEN, 2010). Este estudo também contou com o relato dos professores, que perceberam níveis mais elevados de vitimização do que os próprios adolescentes e seus pares. Os demais estudos utilizaram a perspectiva dos pais e identificaram taxas de vitimização superiores às do primeiro. Segundo Sterzing et al., (2013), 46,3% da amostra de 920 adolescentes com TEA sofreram vitimização, 14,8% eram agressores, e 8,9% eram vítimas-e-agressores. De acordo com Cappadocia, Weiss e Pepler (2012), 77% de 192 pais relataram que os filhos sofreram vitimização no mês anterior à entrevista, sendo que 68% da amostra sofrera mais de um tipo de violência por parte dos pares.

Outros estudos estimaram a prevalência de bullying com base em um grupo composto por crianças com vários tipos de deficiência. A partir de uma amostra de escolares, Blake et al., (2012) encontraram 24,5% das crianças de ensino fundamental e 34,1% do ensino médio haviam sido alvo de bullying. Pesquisas com pré-escolares também indicam uma prevalência entre 20% e 30%. Estudo conduzido por Son et al., (2012), com uma amostra de 1270 crianças com deficiência (3-5 anos), identificou que entre um quinto e um terço destas havia vivenciado alguma forma de vitimização entre pares na escola. Em um acompanhamento longitudinal por três anos, os autores observaram aumento das taxas de vitimização, que no primeiro ano era de 21%, no segundo de 25% e no terceiro de 30%.

#### Fatores associados à rejeição e/ou vitimização

Para as crianças com DI, as características comportamentais relacionados à rejeição foram: timidez, retraimento, medo, desempenho ruim nas atividades e esportes, não ser criativo e não se comprometer com o trabalho (SHERMAN; BURGESS, 1985). A criança experienciava maior aceitação pelo grupo quando apresentava comportamentos como ser amigável, leal ao grupo e não ser egoísta (SHERMAN; BURGESS, 1985). Convergingo com estes achados, Siperstein e Leffert (1997) identificaram que as poucas crianças com DI aceitas pelo grupo geralmente apresentam maiores níveis de comportamentos pró-sociais, tais como ser amigável e colaborativo.

Em crianças e adolescentes com TEA, a presença de timidez e baixos níveis de comportamento de cooperação também foi indicada pelos pares como um preditor de rejeição social (JONES; FREDERICKSON, 2010). Os problemas de comportamento internalizantes (ex.:depressão e ansiedade) e de comunicação, bem como as dificuldades de atenção e hiperatividade, foram identificadas como fatores relacionados à vitimização (CAPPADOCIA et al., 2012; ZABLOTSKY et al., 2013). Tais indicadores, inclusive, colocam a criança em maior risco de ser vítima de agressões físicas por parte dos pares (ZABLOTSKY et al., 2013).

As funções executivas também desempenham um importante papel no estabelecimento do relacionamento entre pares e estão negativamente correlacionadas com indicadores de vitimização entre pares. Déficits nestas habilidades são um preditor significativo para todos os tipos de vitimização entre pares (física, social e verbal),

independentemente do grupo dos participantes (com TEA, DI ou desenvolvimento típico) (BUNFORD et al., 2015; KLOOSTERMAN et al., 2014).

Em grupos de crianças com diferentes tipos de deficiência, observou-se que aquelas socialmente aceitas pelos pares tendem a apresentar deficiências que afetam em menor grau as habilidades de resolução de problemas sociais e de regulação emocional, tais como dificuldades com a fala e a deficiência física (ODOM et al., 2006). Crianças rejeitadas geralmente apresentam deficiências que afetam as habilidades de relacionamento social, tais como atraso no desenvolvimento, DI e TEA (ODOM et al., 2006). Em termos de vitimização, ao comparar os grupos em função de deficiências observáveis, não observáveis e transtornos do comportamento, notou-se que os alunos com distúrbios do comportamento e pessoas com deficiências observáveis indicam serem vítimas de bullying com maior frequência do que os demais pares (SWEARER et al., 2012). Nestes grupos, a reação dos pares é mais negativa em relação a casos em que a criança apresenta TDA e TDAH (DE BOER et al., 2012), sendo que a presença destas dificuldades potencializa a probabilidade da criança vir a ser vítima de agressões pelos pares (TURNER et al., 2011) e sofrer com a exclusão social (TWYMAN et al., 2010).

Os dados são controversos acerca do impacto do tipo de escola que a criança frequenta (especial versus regular) sobre os indicadores de rejeição e/ou vitimização. Enquanto Zablotzky et al., (2014) identificaram que as crianças com TEA que frequentavam unicamente as salas de aula de inclusão eram mais propensas a ser vítimas do que as que passam a maior parte do seu tempo em contextos de educação especial. Son et al., (2014) identificaram que passar muito tempo em salas especiais tinha efeito positivo sobre as dificuldades no comportamento social e desenvolvimento da linguagem, que por sua vez estiveram relacionadas a dificuldades no relacionamento com os pares e/ou vitimização. Tais dados dão sustentação ao relato de mães com filhos em escola regular que afirmam que seus filhos brincam melhor e são mais sociáveis em função da convivência com crianças sem deficiência (GURALNICK; CONNOR; HAMMOND, 1995).

Alguns pesquisadores, além de investigar a temática da vitimização, também se dedicaram a analisar as características comportamentais de crianças com TEA que agiam como agressores (ROSE; ESPELAGE, 2012; ZABLOTSKY et al., 2013). Na amostra avaliada, as crianças com TEA que praticavam bullying apresentavam problemas de regulação da emoção. Crianças com TEA e com comorbidades, como Transtorno de Conduta ou Transtorno Desafiador Opositivo eram mais propensas a praticar bullying (ZABLOTSKY et al., 2013). Quando consideramos o nível de gravidade do quadro de TEA apresentado pela criança, há evidências de que altos níveis de traços autísticos aumentam as chances de a criança vir a ocupar o lugar de vítima, agressor ou agressor-vítima (ZABLOTSKY et al., 2014). Em grupos com diferentes tipos de deficiência, a presença de distúrbios emocionais e comportamentais elevavam significativamente as chances da criança vir a ser um agressor e envolver-se em brigas com os colegas (ROSE; ESPELAGE, 2012).

Por fim, considerando a avaliação comportamental feita por pais e professores, evidenciou-se que as dificuldades com a atenção e hiperatividade percebidas pelos pais estão relacionadas à baixa aceitação social (JONES; FREDERICKSON, 2010), enquanto que pela perspectiva de professores não houve qualquer aspecto comportamental relacionado à aceitação ou rejeição (DE BOER et al., 2012).

## Discussão

A literatura revisada apontou que as crianças com TEA e ou DI sofrem maior rejeição e vitimização por pares, independente da faixa etária e do grupo analisado (LANGHER et al., 2010; LOCKE et al., 2012; MONJAS et al., 2014; ROTHE-RAM-FULLER et al., 2010). Cerca de 30% delas vivencia algum tipo de violência perpetrada por pares (BLAKE et al., 2012; SON et al., 2012; VAN ROEKEL et al., 2010). Pais e professores de adolescentes apresentam percepção da violência diferente da apresentada pelos jovens, uma vez que os primeiros relatam taxas ainda superiores de vitimização (CAPPADOCIA et al., 2012; STERZING et al., 2013).

O acompanhamento longitudinal de pré-escolares por um período de três anos indicou o aumento das taxas de vitimização, o que evidencia a continuidade deste problema ao longo do tempo (SON et al., 2012). Uma vez que os prejuízos associados à vitimização estão relacionados à duração e à frequência de exposição aos episódios de agressão, intervenções voltadas ao desenvolvimento de habilidades pró-sociais, tanto nas vítimas como nos agressores, nos primeiros anos de educação formal e na transição do ensino fundamental para o ensino médio são necessários. Eggum-Wilkens et al., (2014) ratificam a importância dessa medida ao correlacionarem a timidez e o retraimento social no primeiro ano do ensino fundamental (n=291) com menor preferência dos pares e menor nível de integração no grupo nos anos posteriores.

As pesquisas sobre fatores associados à rejeição e vitimização fornecem três classes de comportamentos que devem ser alvejadas por propostas de intervenção e prevenção, uma vez que impactam significativamente o relacionamento entre pares e favorecem a rejeição e vitimização de crianças com deficiência: retraimento/timidez (EGGUM-WILKENS et al., 2014), déficits nas habilidades sociais (ODOM et al., 2006) e comportamentos de desatenção e hiperatividade (JONES; FREDERICKSON, 2010).

Pouca assertividade, falta de confiança, isolamento e timidez são alguns dos comportamentos tipicamente apresentados por crianças com queixas internalizantes. Segundo Cappadocia, Weiss e Pepler (2012), é possível que os pares agressores identifiquem tais comportamentos como fragilidade e interpretem que estas crianças não se defenderão caso venham a ser agredidas, o que favorece a escolha delas como alvo. Os déficits nas habilidades sociais também afetam a aceitação das crianças com deficiência pelos seus pares. Segundo alguns modelos teóricos, a competência social é composta por habilidades no processamento cognitivo, na resolução de problemas sociais e na regulação emocional (ODOM et al., 2006). As habilidades sociais iniciais, como orientação social e atenção compartilhada, pré-requisitos para o desenvolvimento de habilidades sociais mais sofisticadas, como de regulação emocional e resolução de

problemas, requeridas na interação com pares, são deficitárias em crianças com DI/TEA (CARVALHO et al., 2013). Assim, nos casos em que a deficiência afeta significativamente tais áreas, como DI e TEA, o resultado seria uma participação social menos competente que culminaria na rejeição e/ou vitimização. Bosa (2006) aponta que, embora crianças com DI/TEA apresentem prejuízo no desenvolvimento das habilidades sociais iniciais, intervenções comportamentais precoces e intensivas são eficientes para ampliar esse repertório, e, portanto, para diminuir a probabilidade de rejeição e/ou bullying. A autora destaca que não há uma modalidade de intervenção comportamental destacadamente mais eficaz, mas aquela que responde melhor às necessidades individuais da criança e de sua família, ajustando-se à etapa de vida da criança ou do adolescente.

Crianças com dificuldades de atenção e hiperatividade também apresentam déficits no comportamento de regulação emocional e controle da impulsividade, o que as torna menos competentes nas relações sociais (JONES; FREDERICKSON, 2010). Isso explica o fato da maioria dos estudos apontarem que o diagnóstico de TEA ou DI tendo como comorbidade o TDA/TDAH como fator preditor de rejeição e vitimização. Além disto, as dificuldades na regulação emocional tornam as crianças com tais queixas mais reativas às agressões, o que as coloca não somente no lugar de vítimas, como também de agressores (ZABLOTSKY et al., 2013). Bunford et al., (2015) apontam que prejuízos das funções executivas presentes em crianças com TDA/TDAH, como déficits de memória de trabalho e de fluência verbal, podem ser características mediadoras dos problemas sociais enfrentados por essa população, verificados a partir de mais nomeações negativas pelos pares e maior envolvimento em situações de bullying, quando comparadas aos pares sem esses déficits. Os autores indicam que, embora a literatura tenha consistentemente apontado para a correlação positiva entre funções executivas e competência social, o mecanismo de interação e a direção de causalidade entre as variáveis permanece incerto e precisa ser melhor investigado.

Por fim, vale ressaltar que a ampliação das políticas públicas sobre inclusão de crianças com NEE, ocorrida nas últimas décadas, impulsionou significativamente as pesquisas sobre relacionamento entre crianças com deficiência e seus pares (DE BOER et al., 2012), uma vez que a maioria dos estudos analisados foram publicados a partir de 2000. Apesar da curva ascendente de publicações internacionais, na presente revisão constou apenas um estudo brasileiro (BATISTA; ENUMO, 2004), o que evidencia a necessidade de mais estudos nesta área em território nacional.

Os dados da presente revisão contribuem para a elucidação de importantes fatores a serem considerados na implementação de políticas destinadas a crianças com NEE. Variáveis como déficits de habilidades sociais, nas funções executivas, comportamento desatento/hiperativo e queixas internalizantes mostraram-se associados às dificuldades no relacionamento com os pares, e devem ser avaliadas e tratadas de modo a catalisar o processo de inclusão.

O estudo apresenta algumas limitações que merecem ser destacadas. Primeiramente, a inclusão de estudos focados em populações com DI e TEA, ainda que

tenhamos incluídos estudos com grupos mistos, dificulta a generalização dos achados para crianças com outras deficiências incluídas na categoria de NEE. Além disso, a presente revisão excluiu obras publicadas em outros formatos que não artigos, como por exemplo, dissertações, teses e capítulos de livros. Neste sentido é possível que outras contribuições relevantes não tenham sido discutidas.

Apesar das limitações, a revisão permitiu extensiva compreensão da rejeição e vitimização sofrida por crianças com DI e TEA. Em suma, foram verificadas altas taxas de prevalência de rejeição e vitimização por pares nesta população. Os dados indicaram que crianças que apresentam maiores índices de habilidades sociais, como assertividade, cooperação, autocontrole e saber esperar, e menores índices de problemas de comportamento, como timidez e retraimento, experienciaram maior aceitação por seus pares. Déficits nas funções executivas e presença de comportamento desatento e hiperativo estiveram associados a menores índices de competência social. Tais evidências sugerem que intervir sobre o repertório de habilidades sociais, funções executivas de crianças com TEA e/ou DI pode contribuir para melhorar o relacionamento com seus pares e assim consolidar a sua inclusão em salas regulares.

## Referências

- APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistic manual of mental disorders**. 5th ed. Revised. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing, 2013.
- ALCKMIN-CARVALHO, F.; IZBICKI, S.; MELO, M. H. S. Problemas de comportamento segundo vítimas de bullying e seus professores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 14, n. 3, p. 834-853, 2014.
- ARAQUE, N.; BARRIO, J. Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. **Prisma social. Revista de Ciências Sociais**, v. 4, n. 1, p. 1-37, 2010.
- BALLARD, M.; GORMAN, L.; GOTTLIEB, J.; KAUFMAN, M. J. Improving the Social Status of Mainstreamed Retarded Children. **Journal of Educational Psychology**, v. 69, n. 5, p. 605-611, 1977.
- BATISTA, M. W.; ENUMO, S. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.
- BLAKE, J. J.; LUND, E. M.; ZHOU, Q.; KWOK, O.M.; BENZ, M. R. National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. **School Psychology Quarterly**, v. 27, n. 4, p. 210-222, 2012.
- BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, n. 1, p. 47-53, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão. Brasília: MEC, **Secretaria de Educação Especial**, 2008.
- BUENO, J.G.S.; MELETTI, S. M. F. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil: 2000/2009. In: BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: 20 anos depois**. São Paulo: Educ, 2011. p. 159-182.
- BUNFORD, N.; BRANDT, N. E.; GOLDEN, C.; DYKSTRA, J. B.; SUHR, J. A.; OWENS, J. S. Attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms mediate the association between deficits in executive functioning and social impairment in children. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 43, n. 1, p. 133-147, 2015.
- CAPPADOCIA, M.; WEISS, A.; PEPLER, D. Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 42, n. 2, p. 266-277, 2012.
- CARVALHO, F. A.; PAULA, C. S.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; ZAQUEU, L. D. C. C.; D'ANTINO, M. E. F. Rastreamento de sinais precoces de transtorno do espectro do autismo em crianças de creches de um município de São Paulo. **Revista Psicologia-Teoria e Prática**, v. 15, n. 2, p. 144-154, 2013.
- CHAMBERLAIN, B.; KASARI, C.; ROTHERAM-FULLER, E. Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 37, n. 2, p. 230-242, 2007.

- COIE, J. D.; DODGE, K. A.; COPPOTELLI, H. Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. **Developmental Psychology**, v. 18, n. 4, p. 557- 570, 1982.
- CRISS, M. M.; PETTIT, G. S.; BATES, J. E.; DODGE, K. A.; LAPP, A. L. (2002), Family Adversity, Positive Peer Relationships, and Children's Externalizing Behavior: A Longitudinal Perspective on Risk and Resilience. **Child Development**, 73: 1220–1237. Disponível em: <doi:10.1111/1467-8624.00468>.
- DE BOER, A., PIJL, S. J.; POST, W.; MINNAERT, A. Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? **Educational Studies**, v. 38, n. 4, p. 433–448, 2012.
- EGGUM-WILKENS, N. D.; VALIENTE, C.; SWANSON, J.; LEMERY-CHALFANT, K. Children's shyness, popularity, school liking, cooperative participation, and internalizing problems in the early school years. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 29, p.1, 85-94, 2014.
- GURALNICK, M.; CONNOR, R.; HAMMOND, M. Parent Perspectives of Peer Relationships and Friendships in Integrated and Specialized Programs. **American Journal on Mental Retardation**, v. 99, n. 5, p. 457–476, 1995.
- HEWARD, W. L. (2003). Ten Faulty Notions About Teaching and Learning That Hinder the Effectiveness of Special Education. **The Journal of Special Education**, 36 (4), 186–205. Disponível em: <http://doi.org/10.1177/002246690303600401>.
- JONES, A. P.; FREDERICKSON, N. Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream school. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 40, n. 9, p. 1094–1103, 2010.
- KASPER, A. D. A.; LOCH, M.; PEREIRA, V. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. **Educar em Revista**, v. 31, n.1, p. 231–243, 2008.
- KLOOSTERMAN, P. H.; KELLEY, E. A.; CRAIG, W. M.; PARKER, J. D. A.; JAVIER, C. Types and experiences of bullying in adolescents with an autism spectrum disorder. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 7, n. 7, p. 824–832, 2013.
- KLOOSTERMAN, P. H.; KELLEY, E. A.; PARKER, J. D. A.; CRAIG, W. M. Executive functioning as a predictor of peer victimization in adolescents with and without an Autism Spectrum Disorder. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 8, n. 3, p. 244–254, 2014.
- LANGHER, V.; RICCI, M. E.; REVERSI, S.; CITARELLI, G. Disabled students and the quality of relationships within the class. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 5, n. 10, p. 2295–2299, 2010.
- LISBOA, C.; BRAGA, L.; EBERT, G. O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos Clínicos**, v. 2, n. 1, p. 59–71, 2009.
- LOCKE, J.; KASARI, C.; ROTHERAM-FULLER, E.; KRETZMANN, M.; JACOBS, J. Social Network Changes Over the School Year Among Elementary School-Aged Children with and Without an Autism Spectrum Disorder. **School Mental Health**, v. 5, n. 1, p. 38–47, 2012.
- MALTA, D. C., PORTO, D. L., CRESPO, C. D., SILVA, M. M. A., ANDRADE, S. S. C. DE, MELLO, F. C. M. DE, et al. Bullying in Brazilian school children: analysis of the National Adolescent School-based Health Survey (PeNSE 2012). **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 17, n. 12, p. 92–105, 2014.
- MONJAS, M. I.; MARTÍN-ANTÓN, L. J.; GARCÍA-BACETE, F.J.; SANCHIZ, MAL. Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. **Anales de Psicología**, v. 30, n. 2, p. 499–511, 2014.
- ODOM, S. L.; ZERCHER, C., L.I. S.; MARQUART, J. M.; SANDALL; BROWN, W. H. Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. **Journal of Educational Psychology**, v. 98, n. 4, p. 807–823, 2006.
- OLIVEIRA-MENEGOTTO, L., PASSINI, A., & LEVANDOWSKI, G. O bullying escolar no Brasil : uma revisão de artigos científicos. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 15, n. 2, p. 203–215, 2013.
- OLWEUS, D.; LIMBER, S.; MIHALIC, S. F. **Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program**. Boulder, Colorado, Editora: Center for the Study and Prevention of Violence, 1999.
- ROSE, C.; ESPELAGE, D. Risk and protective factors associated with the bullying involvement of students with emotional and behavioral disorders. **Behavioral Disorders**, v. 37, n. 3, p. 133–148, 2012.
- ROSE, C.; ESPELAGE, D.; MONDA-AMAYA, L. E. Bullying and Victimization Rates among Students in General and Special Education: A Comparative Analysis. **Educational Psychology**, v. 29, n. 7, p. 761–776, 2009.

- ROSE, C.; MONDA-AMAYA, L.; ESPELAGE, D. Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature. **Remedial and Special Education**, v. 32, n. 2, p. 114–130, 2011.
- ROTHERAM-FULLER, E.; KASARI, C.; CHAMBERLAIN, B.; LOCKE, J. Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 51, n. 11, p. 1227–1234, 2010.
- SAYLOR, C. F.; LEACH, J. B. Perceived Bullying and Social Support in Students Accessing Special Inclusion Programming. **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, v. 21, n. 1, p. 69–80, 2008.
- SHERMAN, L.; BURGESS, D. Social distance and behavioral attributes of developmentally handicapped and normal children. **Perceptual & Motor Skills**, v. 61, n. 3, p. 1223–1233, 1985.
- SIPERSTEIN, G.; BAK, J.; O'KEEFE, P. Relationship between children's attitudes toward and their social acceptance of mentally retarded peers. **American Journal of Mental Retardation**, v. 93, n. 1, p. 24–27, 1988.
- SIPERSTEIN, G.; LEFFERT, J. Comparison of socially accepted and rejected children with mental retardation. **American Journal on Mental Retardation**, v. 101, n. 4, p. 339–351, 1997.
- SON, E.; PARISH, S. L.; PETERSON, N. A. National prevalence of peer victimization among young children with disabilities in the United States. **Children and Youth Services Review**, v. 34, n. 8, p. 1540–1545, 2012.
- SON, E.; PETERSON, N. A.; POTTICK, K. J.; ZIPPAY, A.; PARISH, S. L.; LOHRMANN, S. Peer Victimization Among Young Children With Disabilities: Early Risk and Protective Factors. **Exceptional Children**, v. 80, n. 3, p. 368–384, 2014.
- STERZING, P. R.; SHATTUCK, P. T.; NARENDORF, S. C.; WAGNER, M.; COOPER, B. P. Prevalence and Correlates of Bullying Involvement among Adolescents with an Autism Spectrum Disorder. **Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine**, v. 166, n. 11, p. 1058–1064, 2013.
- SWEARER, S. M.; WANG, C.; MAAG, J. W.; SIEBECKER, A. B.; FRERICHS, L. J. Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. **Journal of School Psychology**, v. 50, n. 4, 503–520, 2012.
- SYMES, W.; HUMPHREY, N. Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. **School Psychology International**, v. 31, n. 5, p. 478–494, 2010.
- UNESCO. Conferência Mundial de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: abr. 2012.
- TURNER, H. A.; VANDERMINDEN, J.; FINKELHOR, D.; HAMBY, S.; SHATTUCK, A. Disability and victimization in a national sample of children and youth. **Child Maltreatment**, v. 16, n. 4, p. 275–286, 2011.
- TWYMAN, K. A.; SAYLOR, C. F.; SAIA, D.; MACIAS, M. M.; TAYLOR, L. A.; SPRATT, E. Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. **Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics**, v. 31, n. 1, p. 1–8, 2010.
- VAN ROEKEL, E.; SCHOLTE, R. H. J.; DIDDEN, R. Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: prevalence and perception. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 40, n. 1, p. 63–73, 2010.
- ZABLOTSKY, B.; BRADSHAW, C. P.; ANDERSON, C.; LAW, P. A. The association between bullying and the psychological functioning of children with autism spectrum disorders. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, v. 34, n. 1, 1–8, 2013.
- ZABLOTSKY, B.; BRADSHAW, C. P.; ANDERSON, C. M.; LAW, P. Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. **Autism**, v. 18, n. 4, p. 419–427, 2014.
- ZEDYK, S. M.; RODRIGUEZ, G.; TIPTON, L. A.; BAKER, B. L.; BLACHER, J. Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: victim and parent perspectives. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 8, n. 9, p. 1173–1183, 2014.
- ŽIČ, A.; IGRIC, L. Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability. **Journal of Intellectual Disability Research**. v. 45, n. 3, p. 202–211, 2001.

## Correspondência

**Deisy Ribas Emerich** – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. Av. Prof. Mello Moraes, 1721 – Cidade Universitária. CEP: 05588030. São Paulo, São Paulo, Brasil.

*E-mail:* deisy.remerich@gmail.com – felipcarvalho@usp.br – mmelo@usp.br

Recebido em 13 de maio de 2016

Aprovado em 22 de setembro de 2016

