

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,**  
**CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**TESE**

**POR DENTRO DA ESCOLA: PERCEPÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES**  
**SOBRE O TEASING EM ADOLESCENTES ESCOLARES COM**  
**DEFICIÊNCIA VISUAL**

**AUGUSTA KARLA SILVA QUINTANILHA**

**2025**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**POR DENTRO DA ESCOLA: PERCEPÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES  
SOBRE O TEASING EM ADOLESCENTES ESCOLARES COM  
DEFICIÊNCIA VISUAL**

**AUGUSTA KARLA SILVA QUINTANILHA**

*Sob a Orientação da Professora*  
**Fabiane Frota da Rocha Morgado**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ  
Agosto de 2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Q7d

Quintanilha, Augusta Karla Silva, 1974-  
Por dentro da escola: percepções e problematizações  
sobre o teasing em adolescentes escolares com  
deficiência visual / Augusta Karla Silva Quintanilha.  
- Seropédica; Nova Iguaçu, 2025.  
201 f.: il.

Orientadora: Fabiane Frota da Rocha Morgado.  
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2025.

1. Deficiência Visual. 2. Educação Especial. 3.  
Imagem corporal. 4. Chacotas relacionadas à aparência.  
I. Morgado, Fabiane Frota da Rocha , 1980-, orient.  
II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



**TERMO Nº 720 / 2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)**

**Nº do Protocolo: 23083.048461/2025-52**

**Seropédica-RJ, 25 de agosto de 2025.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS  
POPULARES**

**AUGUSTA KARLA SILVA QUINTANILHA**

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 12/08/2025

Membros da banca:

FABIANE FROTA DA ROCHA MORGADO. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

LUCIENE DE FATIMA ROCINHOLI. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

FLAVIA FAISSAL DE SOUZA. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

RICARDO DE ALMEIDA PIMENTA. Dr. UFSC (Examinador Externo à Instituição).

*(Assinado digitalmente em 26/08/2025 20:55 )*

EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS  
PROFESSOR TITULAR-LIVRE MAG SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matrícula: 1532583

*(Assinado digitalmente em 25/08/2025 17:13 )*

FABIANE FROTA DA ROCHA MORGADO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptEFD (11.39.53)  
Matrícula: 2200105

*(Assinado digitalmente em 25/08/2025 17:23 )*

LUCIENE DE FATIMA ROCINHOLI  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptPO (12.28.01.00.00.00.23)  
Matrícula: 1893672

*(Assinado digitalmente em 26/08/2025 09:49 )*

FLAVIA FAISSAL DE SOUZA  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 023.051.227-56

*(Assinado digitalmente em 25/08/2025 18:30 )*

RICARDO DE ALMEIDA PIMENTA

ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 323.732.208-30

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **720**, ano: **2025**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **25/08/2025** e o código de verificação: **6e62657138**

## DEDICATÓRIA

*À Cristo, a maior expressão de sabedoria e amor!*

*Às minhas filhas Isabella e Sophia, por serem constante fonte de inspiração em minha caminhada!*

*Aos 15 adolescentes que tornaram esta pesquisa real!*

## AGRADECIMENTOS

Aprender.... O que é mais próprio do ser humano do que tal ato? Por isso agradeço a todos que não cessam de me ensinar!

Agradeço à Deus, acima de tudo, por ser o meu maior mestre. Aquele que não sai do meu lado e, com quem, a todo momento, troco ideias. Sem o Senhor com certeza eu não chegaria até aqui. Muito obrigada por todas as inspirações naqueles momentos que minha mente já estava cansada de tanto pensar e escrever e, de repente, meu espírito se enchia de esperança e ideias. Muito obrigada porque, diante de meus temores de não conseguir participantes, o Senhor abriu portas. Obrigada por colocar em minha vida pessoas tão especiais, que cito abaixo. Eu sei que posso contar com o Senhor, meu principal professor!

Expresso uma gratidão especial ao meu amor, Rogério. Ah, Marido!!! Obrigada por abraçar meus sonhos, me dando a mão nesse caminho e compreendendo minhas ausências. Obrigada por me pastorear e me ensinar a palavra de Deus com tanto zelo e sabedoria. Sou profundamente grata por seu amor, companheirismo e ensino.

Agradeço à minha querida mãe, Guiomar, por suas orações, cuidado e cafés! Por toda a minha vida, a senhora foi, é e será a minha principal mestra, aquela que me ensinou a andar, a comer, a levantar, a tentar de novo, a cuidar, tanta coisa, não é, mãezinha? Acho que uma outra tese não caberia tudo que aprendi com a senhora. E o mais importante, me ensinou com atos de amor. Agradeço ao meu pai, Augusto (*in memorian*). Pai, o senhor me ensinou a não desistir. O senhor sempre estará aqui, seu exemplo está vivo até hoje e me faz crer que posso avançar!

Agradeço às minhas filhas, Isabella e Sophia, vocês são as minhas razões para seguir em frente! Bella, você me ensinou a ser mãe, a cuidar, a “dar beijinhos que saram”. Quando você chegou em minha vida, pude entender o que é amar alguém mais do que tudo. Em breve iniciará uma nova fase e continuarei contigo. Ah, Sophi! Você tem me ensinado que preciso viver a vida com intensidade. Se é pra rir, vamos rir! Não sei o que faria sem toda a sua empolgação e alegria. Você me aprimorou na arte de ser mãe e de amar alguém mais do que tudo! Obrigada por me ajudar conversando sobre os achados desse trabalho. Sei que posso ter errado em alguns momentos, mas até com esses erros, eu aprendi a ser melhor por vocês. Meninas da minha vida, amo vocês imensamente e intensamente! Agradeço a um *filho* que

tem chegado de mansinho, com quem já aprendi. Obrigada, Fernando! Você é muito especial em minha vida e meu amor por ti cresce a cada dia!

Agradeço à minha estimada orientadora, Fabiane Morgado. Fabi, com você aprendi a ter um olhar analítico e empírico para a necessidade do outro, aprendi que a ciência deve, acima de tudo, chegar às pessoas que mais precisam dos achados que podemos obter. Você tem um olhar sensível às necessidades de todos. Me ensinou, com o exemplo, que ser pesquisadora é também ser humana, acolhedora e comprometida com a transformação social. Obrigada por me oportunizar essa formação, acreditar em meu potencial e por me orientar com generosidade e firmeza.

Agradeço à minha companheira de mestrado e doutorado, Ravine. Raviii, não sei como seria encarar essas jornadas sem sua companhia. Você foi um presente de Deus para mim nesse tempo. Obrigada por me ensinar a estar disponível sempre. Sei que houve momentos que estavas abarrotada de afazeres, mas falava: “se precisar, estou por aqui”. Você não tem ideia de como era bom ouvir isso! Obrigada por sua presença real nesses momentos!

Agradeço aos professores que compuseram minha banca examinadora. Obrigada pelos ensinamentos que com certeza virão a partir da defesa desta tese. Obrigada pela leitura atenta e contribuições que farão ao findar desse trabalho.

Agradeço aos meus amigos do GEPAC (Grupo de Estudos e Pesquisas e Aspectos Psicossociais do Corpo). Vocês também me ensinaram a pesquisar. Quantas trocas preciosas nas nossas conversas em nosso espaço, em congressos e em alguns almoços! Vitor, Marcela, Marcos Vinicius, Felipe, Rafaela, Natália, Patrick, é bom saber que posso contar com vocês!

Agradeço aos 15 participantes desse estudo, que por razões éticas não posso nomear. Sou grata por compartilharem comigo situações tão pessoais, nos ensinando como são fortes e sensíveis. Suas narrativas nos tocaram profundamente, revelando a potência que há em cada história de vida. Lembro do nome de quem falou cada frase e, por vezes, precisei parar minha escrita para chorar, pois suas vivências me atravessavam de verdade. Guardo cada palavra que fez parte de nossos encontros e obrigada por confiarem em mim. E saibam que através da coragem de vocês, as realidades que vivenciaram no dia a dia permanecerão registradas nas páginas desta pesquisa.

Agradeço às instituições que me receberam: à Escola Estadual Manoel Marinho, na pessoa do Prof. Alexandre Batista; ao CEDEVIR na pessoa da Prof.<sup>a</sup> Érica; ao Instituto Benjamin Constant, na pessoa do Prof. Diego e ao CEMAE, na pessoa da Prof.<sup>a</sup> Rafaela. Obrigada por me acolherem e terem paciência com tantas mensagens. Saibam que foram fundamentais para a concretização desse trabalho. Agradeço ainda aos responsáveis pela liberação deste estudo nas Secretarias de Educação dos municípios de Resende, na pessoa da Sr<sup>a</sup>. Maria Cristina T. M. Danelon e de Barra Mansa, na pessoa da Sr<sup>a</sup>. Marcela Vieira Rezende. Também agradeço ao Sr. Rodrigo Agrellos, do Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Instituto Benjamin Constant, pela autorização de nossa pesquisa.

Por fim, agradeço à nossa querida e linda Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da UFRRJ.



*"Não insultem o surdo nem façam o cego tropeçar. Temam o seu Deus.*

*Eu sou o SENHOR."*

Levítico 19:14

## RESUMO

QUINTANILHA, Augusta Karla Silva. **Por dentro da escola: percepções e problematizações sobre o teasing em adolescentes escolares com deficiência visual**. 2025. 201 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

Estudar a imagem corporal em diversas populações é importante visto que se relaciona com o desenvolvimento da identidade corporal do sujeito. Pesquisadores têm investigado a imagem corporal e seus conceitos correlatos, como, por exemplo, o *appearance-related teasing*, traduzido para o português como chacotas relacionadas à aparência. No entanto, pesquisas relacionadas a essa temática em pessoas com deficiência ainda são escassas, em específico em adolescentes com deficiência visual. Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo compreender como adolescentes com deficiência visual percebem questões relacionadas às chacotas pela aparência no contexto escolar. Este estudo teve uma abordagem qualitativa, exploratória, transversal, de campo e descritiva. A população-alvo foi de 15 adolescentes escolares com deficiência visual, com idades entre 13 e 21 anos, incluindo escolares com baixa visão, cegueira congênita e cegueira adquirida. Os participantes foram oriundos de escolas especializadas e regulares do município do Rio de Janeiro e de municípios das regiões da Baixada Fluminense e Sul Fluminense. Para tanto, foram realizadas entrevistas em profundidade e aplicação de um questionário sociodemográfico. Para análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo categorial. Nossos resultados demonstraram impactos do *teasing* na imagem corporal dessa população, desafios para identificar episódios de chacotas, a importância da rede de apoio, principalmente de amigos e professores, e a existência de estratégias de enfrentamento adaptativas e funcionais. Estudos futuros poderiam investigar essa temática em outras minorias, como escolares com outros tipos de deficiência, visando descortinar possíveis problemáticas vinculadas no contexto escolar, bem como estratégias preventivas e terapêuticas para o enfrentamento.

**Palavras-chave:** cegueira; baixa-visão; bullying; insatisfação corporal; educação.

## ABSTRACT

QUINTANILHA, Augusta Karla Silva. **Inside the school: perceptions and problematizations about teasing in adolescent students with visual impairment.** 2025. 201 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

Studying body image across diverse populations is important, as it relates to the development of an individual's body identity. Researchers have investigated body image and its correlated concepts, such as appearance-related teasing, translated into portuguese as *chacotas relacionadas à aparência*. However, research related to this topic in people with disabilities is still scarce, specifically in adolescents with visual impairments. Therefore, this research aimed to understand how adolescents with visual impairments perceive issues related to appearance-based teasing in the school context. This study adopted a qualitative, exploratory, cross-sectional, field-based, and descriptive approach. The target population consisted of 15 school-aged adolescents with visual impairments, aged between 13 and 21 years, including students with low vision, congenital blindness, and acquired blindness. Participants were drawn from specialized and regular schools in the municipality of Rio de Janeiro and municipalities in the Baixada Fluminense and Sul Fluminense regions. To this end, in-depth interviews and a sociodemographic questionnaire were administered. For data analysis, categorical content analysis was used. Our results demonstrated the impact of teasing on the body image of this population, challenges in identifying episodes of teasing, the importance of a support network, primarily friends and teachers, and the existence of adaptive and functional coping strategies. Future studies could investigate this topic in other minority groups, such as students with others types of disabilities, aiming to unveil possible problems linked to the school context, as well as preventive and therapeutic coping strategies.

**Keywords: blindness; low-vision; bullying; body dissatisfaction; education.**

## **LISTA DE FIGURAS**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 — Locais das escolas e município de moradia dos estudantes _____                    | 71 |
| Figura 2 — Categorias _____  | 75 |
| Figura 3 — Estudantes da Educação Especial no Brasil de acordo com cada rede de ensino _____ | 78 |

## **LISTA DE QUADROS**

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 — Definição de aparência corporal | 72 |
| Quadro 2 — Tipo de chacota                 | 74 |

## **LISTA DE TABELAS**

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 — Informações sociodemográficas: dados gerais da amostra | 66 |
|---|----|

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|         |   |
|---------|---|
| AEE     | Atendimento Educacional Especializado   |
| ECA     | Estatuto da Criança e do Adolescente  |
| CEMAE   | Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado de Barra Mansa  |
| CEDEVIR | Centro Educacional Municipal de Atendimento a Deficientes Visuais de Resende  |
| CIF     | Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde   |
| ENEM    | Exame Nacional do Ensino Médio  |
| GEPAC   | Grupo de Estudos e Pesquisas e Aspectos Psicossociais do Corpo  |
| IBC     | Instituto Benjamin Constant   |
| ICIDH   | International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens) |
| INEP    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  |
| LBI     | Lei Brasileira de Inclusão  |
| OMS     | Organização Mundial de Saúde  |
| Part.   | Participante  |
| PPGEDUC | Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares  |
| TALE    | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido   |
| TCLE    | Termo de Consentimento Livre e esclarecido  |
| UFRRJ   | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  |
| UNESP   | Universidade Estadual Paulista  |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>19</b> |
| 1.1 Justificativa.....  | 21        |
| 1.2 Estrutura da Tese .....   | 23        |
| <b>2. OBJETIVOS .....</b>   | <b>24</b> |
| 2.1 Objetivo geral:.....  | 24        |
| 2.2 Objetivos específicos:.....   | 24        |
| <b>3. REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>   | <b>25</b> |
| 3.1 Imagem Corporal.....  | 25        |
| 3.2 <i>Teasing</i> : chacotas relacionadas à aparência.....                           | 32        |
| 3.3 Adolescência.....   | 40        |
| 3.4 Deficiência visual .....  | 46        |
| 3.4.1 Perspectiva biopsicossocial da deficiência .....                                | 47        |
| 3.5 Por dentro da escola.....   | 51        |
| 3.6 <i>Teasing</i> em adolescentes .....  | 53        |
| 3.6.1. Chacotas relacionadas à aparência em adolescentes com deficiência visual ..... | 56        |
| <b>4. MÉTODO .....</b>  | <b>59</b> |
| 4.1 Tipo de pesquisa .....  | 59        |
| 4.2 Aspectos éticos .....   | 59        |
| 4.3 Participantes.....  | 60        |
| 4.4 Instrumentos de Coleta de dados .....   | 60        |
| 4.5 Procedimentos para coleta de dados .....  | 62        |
| 4.6 Análise de dados.....   | 64        |
| 4.7 Recursos necessários .....  | 65        |
| <b>5. RESULTADOS .....</b>  | <b>66</b> |
| <b>6. DISCUSSÃO .....</b>   | <b>76</b> |
| 6.1 Conceituando aparência corporal .....   | 80        |
| 6.2 Chacotas mais frequentes .....  | 83        |
| 6.3 Percepção e interpretação do <i>teasing</i> .....                                 | 88        |
| 6.4 <i>Teasing</i> e impactos na imagem corporal .....                                | 94        |
| 6.5 Rede de apoio .....   | 104       |
| 6.5.1 Amigos na escola.....   | 105       |



|                                       |            |
|---------------------------------------|------------|
| 6.5.2 Professores.....                | 115        |
| 6.5.3 Família.....                    | 120        |
| 6.6 Estratégias de enfrentamento..... | 124        |
| <b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>133</b> |
| <b>8. REFERÊNCIAS.....</b>            | <b>136</b> |
| <b>APÊNDICE A .....</b>               | <b>164</b> |
| <b>APÊNDICE B.....</b>                | <b>166</b> |
| <b>APÊNDICE C .....</b>               | <b>168</b> |
| <b>APÊNDICE D .....</b>               | <b>171</b> |
| <b>APÊNDICE E.....</b>                | <b>191</b> |
| <b>ANEXO A.....</b>                   | <b>195</b> |
| <b>ANEXO B .....</b>                  | <b>198</b> |
| <b>ANEXO C.....</b>                   | <b>199</b> |
| <b>ANEXO D.....</b>                   | <b>200</b> |
| <b>ANEXO E .....</b>                  | <b>201</b> |

## APRESENTAÇÃO

Iniciei minha caminhada de estudos na área da deficiência visual no mestrado, assim tive o privilégio de aprender mais sobre as vivências dos adolescentes com deficiência visual. Conhecer e estudar essa população e suas especificidades são tarefas que tenho trilhado com muito contentamento e seriedade. O contentamento se reflete na minha motivação em aprender, pois conhecer algo novo muito me motiva. Também ressalto o privilégio de ter contato com todas as pessoas que entrevistei. Sinto-me honrada e ao mesmo tempo enternecida por terem me proporcionado adentrar em suas vidas e saber um pouco sobre suas realidades de vida e potencialidades. Isso me faz perceber que ainda há muito a fazer como pesquisadora por essa população, o que aumenta minha responsabilidade. No que diz respeito à seriedade, penso que ela deve acompanhar toda a nossa trajetória enquanto seres humanos que buscam entender as necessidades de outros sujeitos, para que suas subjetividades e peculiaridades sejam eticamente consideradas e respeitadas, acima de tudo. Espero que no futuro pessoas com deficiência visual possam se empoderar a ponto de que suas vozes sejam ouvidas e, sobretudo, sejam as construtoras de conhecimentos sobre si próprias, reafirmando, assim, o lema da militância “nada sobre nós sem nós”<sup>1</sup>. Em meu mestrado, deparei-me com a realidade de como adolescentes com deficiência visual necessitam de pesquisas em diversas áreas, dentre elas a imagem corporal. Essa problemática levou-me a dar continuidade ao desejo de contribuir mais especificamente com tal área no doutorado, ou seja, entender os possíveis impactos das chacotas relacionadas ao corpo em adolescentes escolares com deficiência visual no Brasil. Nessa nova etapa de estudos, realizei uma revisão bibliográfica e constatei que estudos nessa área ainda são escassos, o que me leva a crer que a presente pesquisa seja uma das pioneiras em nosso país.

Diante do fato de que fatores psicossociais nessa população precisam ser melhor entendidos, investigações na área da imagem corporal são pertinentes nos contextos escolares, visto que os adolescentes passam boa parte de suas vidas na escola. A adolescência é uma fase do desenvolvimento na qual há fatores de risco para alterações na imagem corporal, como por exemplo a necessidade de ser aceito e a influência dos pares. Essas e

---

<sup>1</sup> Segundo Sassaki (2007) o lema ganhou força em 2001 e tem como aporte reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência, falando e produzindo conhecimento de si mesmas. Foi amplamente usado durante as mobilizações pela criação da **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** da ONU, aprovada em 2006.

outras questões deram forma a essa pesquisa, amparadas por uma metodologia de entrevista em profundidade, na qual foram ouvidas as experiências dessa população.

Adolescentes com deficiência visual precisam ser melhor compreendidos em sua forma de ser e de se expressar no mundo. Como psicóloga e pesquisadora, tive como propósito compreender um pouco mais sobre essa temática, com o intuito de contribuir, ainda que de forma incipiente, para a promoção de reflexões e transformações positivas na realidade de uma população que nos é extremamente significativa, e merece atenção cuidadosa por parte da sociedade, das políticas públicas e da comunidade científica.

## 1. INTRODUÇÃO

O *appearance-related teasing* é definido como provocações relacionadas à aparência física do indivíduo (tamanho, peso, características faciais, objetos que usa e que compõem sua aparência como óculos, bengala, muletas, tipo de cabelo, dentre outros) (Thompson, 1991;1999; Cash, 1995) e tem sido traduzido para o português como *chacotas relacionadas à aparência* (Herculino, 2024; Quintanilha; Morgado, 2024). Esses atos resultam em um feedback social negativo, podendo gerar vergonha do corpo, insegurança e isolamento (Schlüter; Kraag; Schmidt, 2021), e o efeito desse tipo de provocação tem sido investigado por pesquisadores (Swearer et al., 2012; Schlüter; Kraag; Schmidt, 2021).

O *teasing* foi inicialmente estudado por Thompson e colaboradores (1991) em mulheres e, segundo esses pesquisadores, há um componente etiológico de distúrbios alimentares e insatisfação corporal relacionados ao fato de passar por provocações. Posteriormente, estudos sobre *chacotas* relacionadas à aparência foram realizados com outras amostras, a saber: pessoas obesas (Grilo et al. 1994; Hayden-Wade et al., 2005); provocações realizadas por familiares (Keery et al., 2005; Schaefer, Salafia, 2014); em pessoas com transtornos alimentares (Jackson, Grilo; Masheb, 2002; Dahill; Touyz; Morrison, 2021); em estudantes adolescentes (Vessey et al., 2003); em indivíduos com ansiedade social (Zimmer-Gembeck; Rudolph; Gardner, 2022) e em quadros psicológicos como depressão (Fabian; Thompson, 1989; Zimmer-Gembeck; Webb, 2017) . Esses dados demonstram que há robusta literatura sobre essa temática, entretanto, estudos que relacionem as *chacotas* pela aparência corporal às pessoas com deficiência são escassos (Pinquart, 2017), demonstrando uma lacuna na ciência concernente a essa variável da imagem corporal.

Outro fator relacionado ao *teasing* é a vergonha corporal (Duarte; Gouveia; Stubbs, 2017). Segundo Schlüter, Kraag e Schmidt (2021), esse termo é definido como opiniões ou comentários sobre o corpo que colocam o indivíduo em uma situação constrangedora, gerando vergonha de atributos corporais. Essas situações podem ocorrer tanto nas redes sociais quanto no mundo real. Cabe destacar que achados têm associado o *teasing* a comportamentos de comparação social (Webb; Zimmer-Gembeck; Donovan, 2014; Henning et al. 2022), bullying (Holubcikova et al., 2015) e Cyberbullying (Landstedt; Persson, 2014).

Estudos recentes têm demonstrado as consequências prejudiciais do *teasing* na formação da imagem corporal, como, por exemplo, o desenvolvimento de uma imagem corporal negativa (Day et al, 2021; Tewari; Pande; Pande, 2022); exclusão social (Hidalgo-Rasmussen et al, 2015); psicopatologias (Benas; Gibb, 2011); ostracismo (Hayden-Wade et

al., 2005); *gelotofobia* (Torres-Marín; Moya-Garófano; Carretero-Dios, 2020); ansiedade (Blanco et al, 2020); *sensibilidade de rejeição baseada na aparência* (Webb; Zimmer-Gembeck; Donovan, 2014), dentre outros quadros.

Esses fatos merecem atenção, haja vista que adolescentes são considerados grupo de risco para o desenvolvimento de alterações na imagem corporal (Gattario; Frisén, 2018; McLean; Paxton, 2019). Diante das diversas alterações psicológicas e corporais vividas na adolescência, estudiosos reportam que, nessa fase, o indivíduo pode ter dificuldades para desenvolver uma visão plena de si, o que pode interferir em sua imagem corporal (Choi; Choi, 2016; Ganesan; Ravishankar; Ramalingam, 2018).

A população-alvo deste estudo, adolescentes com deficiência visual, demanda atenção. Pinquart e Pfeiffer (2012) e Quintanilha (2021) demonstraram que adolescentes com deficiência visual possuem maior risco de vitimização por parte dos pares devido a inseguranças acerca de atributos corporais. De acordo com esses autores, essa população apresenta maior vulnerabilidade psicológica, como baixa autoestima e insatisfação corporal, desencadeando inseguranças relacionadas ao uso de roupas e formato de seus olhos.

De acordo com dados reunidos em estudo de revisão, Quintanilha et al. (2021) reportaram que, devido à ausência do estímulo visual, adolescentes com deficiência visual podem ter dificuldades na formação da imagem corporal, necessitando do uso de outros sentidos para a desenvolverem. Também podem ter inseguranças relacionadas a seu próprio visual, afetando, assim, aspectos emocionais como ansiedade, insegurança, e sentimento de inadequação. Diante desses dados, destaca-se a relevância de entender essa temática, e em especial nos ambientes escolares, visto que o adolescente passa boa parte do tempo na escola, sendo um local onde conversam sobre aparência e corpo (Yager, 2013). Por exemplo, Thompson et al. (1999) demonstraram que o desenvolvimento da imagem corporal se dá pela influência social; dessa forma, o escolar com deficiência visual necessita do outro, da interação e da validação de pares para aprender e desenvolver sua imagem corporal (Pinquart, 2017). Vale destacar que, por ainda haver limitações atitudinais e físicas nos ambientes educacionais, os adolescentes com deficiência visual podem se deparar com situações inesperadas fazendo com que se sintam constrangidos e inseguros sobre aspectos de sua aparência (Gorgatti, 2005).

Assim, esses dados, juntamente com os aspectos citados a seguir, corroboram a relevância e justificativa deste trabalho.

## 1.1 Justificativa

O presente trabalho se justifica em alguns eixos fundamentais. Primeiramente, é importante considerar que a adolescência é um período importante para formação da identidade, bem como um período de ampla vulnerabilidade na formação da imagem corporal (Fernandes, 2024). Nesse sentido, problemas como transtornos alimentares, depressão, insegurança e ansiedade podem ser reforçados por situações do cotidiano escolar. Torna-se fundamental, então, que a escola esteja atenta à questões relacionadas a provocações, padrões de beleza, comportamento alimentar, baixos níveis de atividade física, autoconceito e formação da imagem corporal, com o objetivo de fomentar respeito às diferenças e reflexão crítica sobre a diversidade de corpos, sobretudo quando investigamos esses aspectos em adolescentes com deficiência (Souza, 2024).

Em segundo lugar, destaca-se que a escassez de estudos específicos para a população de adolescentes com deficiência visual no ambiente educacional não possibilita inferências mais consistentes (Quintanilha et al, 2021; Quintanilha; Morgado, 2024). Por exemplo, questões sobre a imagem corporal de adolescentes com deficiência visual necessitam de mais investigações (Latiff; Muhamad; Rahman, 2018), porém são poucos os estudos que abordam essa temática na escola (Greguol; Gobbi; Carraro, 2014; Quintanilha; Morgado, 2024). Um estudo na Austrália reportou que adolescentes com deficiência visual apreciam o fato de estar entre os pares na escola e poderem fazer as mesmas coisas que outros adolescentes fazem. Para eles, conversar sobre redes sociais, saúde física, imagem corporal e suas capacidades, é muito importante (Anderson et al., 2018).

É nesse sentido que o ambiente escolar é um espaço relevante para a condução de investigações e a implementação de projetos sócio pedagógicos que promovam a imagem corporal positiva desta população (Yager, et al., 2013). Para reforçar esses achados, Wallhead e O'Sullivan (2005) destacam que, em contextos escolares, os adolescentes apreciaram oportunidades para discutir assuntos diversos como gênero e imagem corporal, demonstrando que esses conteúdos são significativos para sua formação, para a vida na escola e na sociedade em geral. Assim, o papel da escola e das relações que se estabelecem nesse ambiente se configuram como fulcral para problematizações de como o *teasing* pode impactar o desenvolvimento da imagem corporal, pois possibilita uma gama de experiências que podem levar o adolescente com deficiência visual à aprendizagem de comportamentos, na superação de desafios e no desenvolvimento de filtros cognitivos e estratégias de

enfrentamento. Aliados, esses pontos, lhe serão importantes no enfrentamento de situações de provocações relacionadas à sua aparência.

Por exemplo, ter uma rede de apoio de colegas e estar inserido em conversas sobre padrões atuais de comportamento possibilita ao adolescente entender as atitudes que são esperadas socialmente e, conseqüentemente, saber como agir diante de situações e discussões. Outro ponto relevante é ter uma rede de apoio de colegas. Nessa fase, os amigos são muito importantes para que o adolescente seja acolhido, ouvido e possa falar sobre si. Por fim, ter uma equipe escolar atenta às necessidades de todos e peculiaridades de alunos de inclusão é essencial no suporte e criação de estratégias de enfrentamento, pois podem problematizar de forma coletiva como é importante todos estarem incluídos nas diversas experiências que a escola pode proporcionar aos escolares.

Um terceiro ponto pode ser considerado: este estudo pretende se aprofundar em alguns aspectos percebidos em recente pesquisa de mestrado (Quintanilha, 2021). Por exemplo, foi identificado que adolescentes com deficiência visual vivenciam inseguranças relacionadas à aparência em ambientes escolares, relatando que aspectos como formato dos olhos ou usar determinadas roupas os deixam preocupados se os pares vão fazer chacotas. Assim, esse estudo pretende se aprofundar nesses aspectos identificados, bem como conhecer outros que possam emergir, buscando identificar a realidade vivenciada por esses adolescentes nos contextos escolares, com a possibilidade de ampliar o conhecimento da problemática desta pesquisa.

Estudos também têm reportado que práticas capacitistas e chacotas devido às características da deficiência visual, como formato dos olhos, tipo de óculos ou estar acima do peso, ocorrem, inclusive, em contextos escolares, atrapalham o adolescente na participação das aulas de Educação Física (Schipper; Lieberman; Moody; 2017; Giese et al., 2021). Todavia, mais pesquisas que relacionem esses achados à imagem corporal de adolescentes com deficiência visual são necessárias, em específico considerando o contexto brasileiro de educação.

Nesse sentido, Dantas, Quintanilha e Morgado (2023) identificaram que contextos sociais e, mais especificamente, as escolas, interferem na formação da imagem corporal dessa população, o que justifica o fato de a presente pesquisa explorar a temática do *teasing* em contextos escolares da educação básica.

E, por último, ressalta-se o valor científico de pesquisas na temática da imagem corporal em populações específicas, pois há uma necessidade de buscar, de forma indutiva,

as percepções, peculiaridades e necessidades de adolescentes com deficiência visual em nosso país. Dessa forma, cria-se um cenário propício para que projetos sociopedagógicos possam ser desenvolvidos e implementados, atendendo às demandas que forem identificadas para essa população.

A título de esclarecimento. O campo de conhecimento da imagem corporal utiliza muitas terminologias que foram estabelecidas na literatura internacional através do idioma inglês, por isso, nessa tese, alguns desses termos serão apresentados nesse idioma, entretanto, depois de apresentados, serão amplamente utilizadas as terminologias encontradas na literatura científica publicada em português.

## **1.2 Estrutura da Tese**

Esta tese será elaborada em sete capítulos, nos quais será apresentada a temática das chacotas direcionadas à aparência e sua relação com a imagem corporal de adolescentes com deficiência visual em contextos educacionais. Dessa forma, os capítulos são divididos em introdução, objetivo, quadro teórico, caracterização da pesquisa, resultados, discussão e considerações finais.

Na introdução, foi feita uma breve apresentação dos constructos abordados, seguida da problematização e justificativa da pesquisa.

O segundo capítulo, traz os objetivos gerais e específicos da pesquisa. O terceiro é referente ao quadro teórico e se dividiu em seis subcapítulos que versarão sobre: imagem corporal, chacotas relacionadas à aparência, adolescência, deficiência visual, por dentro da escola e chacotas relacionadas à aparência em adolescentes

No quarto capítulo, caracteriza-se todo o método proposto para esta pesquisa, que se subdivide em tipo de pesquisa, aspectos éticos, participantes, instrumentos, procedimentos de coleta, análise de dados e recursos utilizados na pesquisa.

No quinto capítulo, serão apresentados os resultados. O capítulo seis dissertará sobre a discussão desses resultados. Por fim, no capítulo sete, as considerações finais serão apresentadas quando essa pesquisa estiver concluída, finalizando assim este trabalho.



## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral:**

Compreender como adolescentes com deficiência visual percebem questões relacionadas às chacotas pela aparência no contexto escolar.

### **2.2 Objetivos específicos:**

- Entender possíveis impactos de chacotas relacionadas à aparência na formação da imagem corporal de adolescentes com deficiência visual;
- Explorar como essa população identifica situações de chacotas pela aparência;
- Compreender como chacotas relacionadas à aparência são percebidas e interpretadas por essa população;
- Explorar a relação do *teasing* na rede de apoio dos adolescentes;
- Explorar as estratégias que os participantes utilizam para enfrentar e se proteger do *teasing*.

### **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

Este capítulo apresenta os principais conceitos que fundamentam este estudo, para isso será dividido em seis subcapítulos. São eles: imagem corporal, chacotas relacionadas à aparência, adolescência, deficiência visual, por dentro da escola e chacotas relacionadas à aparência em adolescentes com deficiência visual.

#### **3.1 Imagem Corporal**

O corpo humano possui história e memória. É formado por um conjunto de aspectos diversos - psicológicos, fisiológicos, sociais e ambientais - que se interrelacionam e se integram instante após instante durante a vida, mediante um processo contínuo e dinâmico de se perceber. A representação mental dessa identidade corporal é denominada imagem corporal (Schilder, 1994; Tavares, 2003). Assim, define imagem corporal como a representação de nosso corpo em nossa mente.

Os estudos sobre a imagem corporal tiveram início na medicina, ocasionando uma perspectiva biologicista de entender esse conceito (Grogan, 2021). Nesse sentido, um delineamento histórico deve iniciar por volta do século XVI, nos estudos do cirurgião militar francês Ambroise Paré (1510-1590) que buscou entender a percepção e a “dor” de membros amputados em soldados. Em 1871, o médico Weir Mitchel denominou esse quadro de “dor fantasma”, observando que as dores atenuavam à medida que os anos passavam. Nesse mesmo período e juntamente com Mitchel, os pesquisadores Willian Gowers, Hoghlings Jackson, Friedrich Goltz e David Ferrier demonstraram a localização de funções corporais motoras no cérebro (Campana; Tavares, 2009; Barbosa; Lima, 2011).

Em 1890, o fisiologista alemão Munk propôs que os registros de movimento corporal são alocados no córtex sensório-motor frontoparietal, dando a primeira ideia da localização de onde a imagem do corpo era feita e mantida. Alguns anos depois, o neurologista Wernicke demonstrou que o córtex sensório-motor recebe informações das vias sensitivas (tato, paladar, visão, olfato) e aferentes, e posteriormente tais informações formam uma série de imagens espaciais de cada parte do corpo, guardadas na memória, sendo essa uma das primeiras descobertas sobre consciência corporal (Tavares, 2003).

Já em 1896, uma descoberta relevante acerca da visão na adaptação do corpo foi feita por Stratton. Ao tapar um dos olhos e usar o outro para ver um prisma que invertia a imagem, percebeu que sentia náuseas, desconforto e seus movimentos eram alterados. Todavia, em

pouco tempo o corpo se adaptou às novas informações, demonstrando a neuroplasticidade que envolvia os processos visuais na adaptação corporal (Campana; Tavares, 2009).

No início do século XX, por volta de 1905, o neurologista francês Pierre Bonnier começou a dar forma aos estudos sobre a imagem corporal. Pesquisando seus pacientes definiu o conceito de *Schéme* (esquema) – a configuração topográfica do eu. Essa representação espacial consciente do corpo determina sua orientação, bem como a noção de volume e localização. Entretanto, foi o médico Henry Head (1861-1940) que cunhou o conceito esquema corporal, todavia, esse conceito estava relacionado a um padrão postural, ligado à figura inconsciente formada na mente. Ele diferiu que imagem deveria ser usada quando as informações sobre o corpo se tornam conscientes, já apontando, assim, para futuras perspectivas sobre os estudos da imagem corporal (Nazareth; Castro, 2021).

A despeito desses avanços, foi por volta dos anos 1920 e 1930 que os estudos sobre a imagem corporal começaram a se desvencilhar a visão unidirecional da neurologia com as pesquisas de Paul Schilder (1886-1940). Essa nova perspectiva de pesquisar a imagem corporal considerava certa multiplicidade de aspectos para entender as relações entre o sujeito e seu corpo (Martins, 2016).

Assim, Paul Schilder buscou introduzir uma visão sistêmica do corpo, integrando fundamentos da imagem corporal aos aspectos da neurologia, psicanálise, psicologia, psicofisiologia e fenomenologia (Schilder, 1994). Ele foi o responsável por mover o estudo da imagem corporal do campo exclusivo da neurologia para uma abordagem biopsicossocial, salientando a necessidade de integrar elementos neurológicos, psicológicos e sociais (Cash, Pruzinsky, 1990). Dessa forma, Schilder chegou à definição de que imagem corporal é a representação de nosso corpo em nossa mente (Schilder, 1994).

Em 1958 as ideias de Schilder são retomadas por outro importante estudioso dessa área, Seymour Fisher (1922-1990). Esse psicólogo e psicanalista teve uma função muito importante ao fazer um levantamento das variadas terminologias utilizadas nos estudos sobre a imagem corporal na Europa e nos Estados Unidos. Em seu trabalho apontou que a multiplicidade de conceitos e abordagens contribuía para o atraso no entendimento da imagem corporal (Campana; Tavares, 2009). Ademais, Fisher destacou o papel da personalidade, do ajustamento psicológico, das relações sociais e dos aspectos fisiológicos do indivíduo na constituição da imagem corporal. Ou seja, o comportamento e a história de vida também interferem na imagem corporal do sujeito (Ribeiro; Tavares, 2011; Martins, 2016).

Outro fato importante é que as pesquisas de Fisher começaram a fazer um contraponto entre as investigações sobre transtornos alimentares e pesquisas que queriam entender questões sobre aparência. Assim, Fisher demonstrou que as pesquisas em imagem corporal facilitam a compreensão de fatos comuns na sociedade, como a busca crescente por tratamentos médicos e cirúrgicos, o processo de adaptação a deficiências e os distúrbios de comportamento, antecipando discussões atuais acerca da mídia, cultura, padrão de beleza, pressão social, aparência física, inclusão e saúde (Ribeiro; Tavares, 2011).

Nesse mesmo período estudos sobre a imagem corporal foram fortemente influenciados pela visão de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) a partir de seu trabalho intitulado “Fenomenologia da percepção” (Merleau-Ponty, 2018). Sua perspectiva filosófica entende o corpo não apenas como um objeto estudado pela ciência, mas como a unidade de existência na qual percebemos e experienciamos o mundo. Para esse filósofo, essa “experiência do corpo é ela mesma uma representação, um fato psíquico, que a este título ela está no final de uma cadeia de acontecimentos físicos e fisiológicos que são únicos a poderem ser creditados ao corpo real” (Merleau-Ponty, 2018, p. 114). Entre consciência e corpo existe, assim, uma junção impossível de ser desfeita. Nessa perspectiva é necessário pensar e experimentar um modo de existir entendendo o corpo e seus atributos como elementos fundamentais para a construção do saber sobre si (Pires-Ferreira, 2010).

Não se pode negar as grandes contribuições que a psicanálise trouxe para o entendimento da imagem corporal. Frente a isso, uma outra teórica que agregou diversos conhecimentos a esse campo foi a psicanalista Françoise Dolto (1908-1988). A partir de seus estudos (baseados numa perspectiva psicodinâmica) publicou o livro “A imagem inconsciente do corpo” (1984, primeira edição em português). Em sua concepção a imagem corporal condensa as três instâncias psíquicas (id, ego e superego) nas representações simbólicas. Segundo a autora, é necessário um cuidado para não confundir esquema corporal com imagem corporal. O primeiro está relacionado a uma representação corporal das partes do corpo que temos enquanto espécie humana, ou seja, é o mesmo para todos. Em contrapartida, a imagem corporal é a síntese viva de nossas experiências emocionais e eminentemente inconscientes. Está ligada à história de vida e, por isso, é específica a cada sujeito (Dolto, 1984).

Entretanto, foi na década de 1990 que um salto aconteceu nos estudos sobre a imagem corporal. A partir dos estudos de Thomas Cash e Thomas Pruzinsky e da publicação do livro “Body Images: Development, Deviance, and Change” (Cash; Pruzinsky, 1990) foi iniciado

um período produtivo no desenvolvimento teórico, psicométrico e de intervenções da imagem corporal. A contribuição desses teóricos, aliadas a outros pesquisadores, trouxe o reconhecimento da natureza multidimensional da imagem corporal e da importância de investigações multidisciplinares (Pires-Ferreira, 2010). Assim, indo na contramão da visão biologicista, essa nova perspectiva de entender a imagem corporal atentou para fatores psicossociais que envolviam essa área de conhecimento.

Nesse mesmo período, o pesquisador Joel Kevin Thompson também deu importantes contribuições no entendimento de como a imagem corporal é formada. Para ele, fatores sociais e culturais (como a influência de pais, dos pares e das mídias) desenvolvem um papel crucial na formação da imagem corporal. Assim, com relação aos padrões de atratividade física, cada cultura determina o que é atrativo e o que não é, mantendo semelhanças entre a desejabilidade sobre o corpo (Thompson et al., 1999).

Um marco importante nas novas perspectivas sobre a imagem corporal foi a criação da revista BODY IMAGE, com sua primeira edição lançada em 2003 e que teve como editor-chefe Thomas Cash. De acordo com esse autor, “o desenvolvimento desta revista reflete um campo cada vez maior de investigação científica sobre os significados profundos e sutis da incorporação humana” (Cash, 2004, p.1). Nesse contexto, destacou que por um bom tempo as investigações da imagem corporal se restringiram ao campo da medicina e psicologia clínica, particularmente no âmbito de investigações e aplicações relativas a transtornos alimentares. Segundo ele, esses estudos produziram conhecimentos profundos e úteis, no entanto, reforçaram a noção limitante de que a imagem corporal só era relevante para estudos referente à aparência, peso e forma corporal.

Assim, Cash acreditava os estudos da imagem corporal deveriam transcender este foco estreito e capturar a rica diversidade das experiências humanas de incorporação, já fazendo menção à deficiência. Frente a isso, destacou que a revista seria importante para a divulgação de estudos que abarcassem também temáticas relacionadas à imagem corporal como, doenças ou lesões físicas adquiridas, aparência física em diversos contextos culturais, imagem corporal ao longo da vida, instrumentalização de pesquisadores através de instrumentos psicométricos, intervenções com foco na imagem corporal, dentre outras áreas de investigações (Cash, 2004). Contudo, um campo promissor de investigações relativas à imagem corporal ainda não seria contemplado, ou seja, o contexto educacional.

Chegando ao contexto brasileiro, é importante frisar que o estudo da imagem corporal no Brasil até a década de 1990 seguiu o mesmo caminho que em outras partes do mundo, ou seja, tinha como foco de investigação a avaliação dos transtornos alimentares e o fenômeno era analisado mais em populações com fator de risco para esses transtornos (Ferreira et al., 2014; Martins, 2016).

Contudo, na última década, pesquisadores têm observado a importância de levar essas investigações para o campo da educação (Levandoski; Cardoso, 2013; Felden et al., 2015; Morgado et al., 2017; Salgado; Silva, 2018, Quintanilha et al., 2021), visto que muitas questões e debates relacionados à imagem corporal se dão na escola (Yager et al., 2013). Nesse sentido, um novo campus universitário (UFRRJ) tem investigado a imagem corporal em contextos educacionais. Dentre essas pesquisas, alguns trabalhos já foram produzidos em áreas distintas. Por exemplo, a imagem corporal de jovens universitários (Silva et al., 2021); a importância da inclusão da imagem corporal em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (Almeida, 2023); a imagem corporal de adolescentes escolares com deficiência visual (Quintanilha et al., 2021); imagem corporal, deficiência visual e Educação Física escolar (Dantas; Quintanilha; Morgado, 2023); percepção de graduandos de Educação Física sobre a imagem corporal (Almeida et al., 2023); alfabetização midiática e imagem corporal (Silva, 2023); percepções de escolares do ensino médio no contexto da Educação Física escolar (Moraes, 2024); Educação Física escolar no período da pandemia de Covid-19 (Oliveira, 2024); Teasing e imagem corporal na escola (Herculino, 2024); chacotas relacionadas à aparência em adolescentes com deficiências e transtornos (Quintanilha; Morgado, 2024), dentre outros.

Tendo como pano de fundo esse cenário, o percurso histórico e conceitual desse campo epistemológico possui solidez. Esse arcabouço teórico foi construído por diversos pesquisadores ao redor do mundo, sendo fundamentação para a comunidade científica, sociedade e para novas investigações. Embora ainda haja muitas áreas e populações que carecem de investigações (Andersen; Swami, 2021), pesquisadores de todo o mundo continuam buscando respostas para que seus achados tragam mais qualidade de vida às pessoas, seja no campo da saúde, das ciências humanas ou da educação. Nesse sentido, os estudos na imagem corporal têm se fundamentado em algumas perspectivas teóricas.

Dentre essas correntes há a Sociocultural e a Socioestrutural-Interseccional (Thompson, 1999; Landor et al., 2024) que serão apresentadas a seguir. No presente trabalho, por sua característica de entender o sujeito em sua interação como ser social, as

abordagens acima serão elucidadas para embasamento teórico e referencial sobre a imagem corporal de forma idiossincrática e sistêmica.

Na perspectiva sociocultural, J. Kevin Thompson é um teórico que tem estudado essa temática há mais de duas décadas. Essa perspectiva preconiza que a forma de estudar a imagem corporal busca entender o quanto os valores sociais influenciam os valores individuais e os comportamentos do indivíduo. Estas influências se relacionam com o constructo da comparação social, e o indivíduo se avalia a partir da comparação com os outros, sendo o processo de avaliação corporal realizado de acordo com aquilo que se tem de informações sobre o outro (Campana; Tavares, 2009).

Nesse sentido Thompson (1999) reportou que a mídia é utilizada para proporcionar educação, entretenimento, socialização e informações sobre bens de consumo. A essas informações estão atrelados padrões de beleza e comportamentos, que ao longo da história mudam, tanto em sua forma de se apresentar quando em seus conteúdos. Entretanto, em sociedades contemporâneas e ocidentais, os impactos dos meios de comunicação atuais desencadeiam efeitos deletérios quando comparados com períodos históricos anteriores. De acordo com Freedman (1984) historicamente os padrões de beleza eram apresentados através de figuras da arte, de forma romantizada e inatingível, mas a mídia de hoje confunde as fronteiras entre a ficção e a realidade. Portanto, os veículos de comunicação os avanços tecnológicos dos procedimentos estéticos, dietas alimentares, práticas exaustivas de atividades físicas e produtos de beleza apresentam que esses padrões são alcançáveis e realizáveis, fazendo com que cada vez mais as pessoas busquem se ajustar à padrões sociais de beleza.

Thompson (1999) destacou que a ‘beleza exigente’ (título de seu livro) pode ser ativada a partir dos meios de comunicação em massa para a promoção de uma imagem corporal idealizada e padronizada. Entretanto, há também a influência dos pares, da família e da escola que se complementam para endossar ideais de magreza e atratividade. Nessa trama vai se constituindo a formação da imagem corporal, entretanto, Thompson (1999) salienta que se estabelece de forma complexa e multiplamente determinada.

Para elucidar, Attie e Brooks-Gunn (1987) aludiram que as noções culturais sobre o que é atraente e desejável são geralmente criadas antes das crianças entrarem na escola. Dessa forma, as crianças aprenderam a preferir o tamanho corporal atlético e magro antes de aprenderem a ler, ou seja, esses padrões já são apresentados pela família e possivelmente pelos pares. Oliver e Thelen (1996) examinaram a influência dos padrões sobre a imagem

corporal entre crianças e os resultados demonstraram um preditor significativo de preocupações com a alimentação e a imagem corporal ainda nos anos iniciais da educação.

Nesse sentido, a perspectiva Sociocultural busca delinear estratégias visando a prevenção primária de transtornos alimentares que abordavam as pressões socioculturais. Tais estratégias sugerem programas sociopedagógicos que envolvam tanto as populações em idade escolar (como adolescentes) (Yager et al., 2013), quanto a comunidade, para que o uso dos meios de comunicação vise a educação sobre aspectos diversos no campo da imagem corporal, promovendo mudanças pessoais e sistêmicas e visando a redução dos fatores de risco para melhorar os fatores de proteção (Thompson, 1999).

Diante da supremacia hegemônica em pesquisas e intervenções sobre imagem corporal, um grupo de pesquisadores propõem um novo modelo teórico, a perspectiva Sócioestrutural-Interseccional (Landor et al., 2024). Essa estrutura tem como objetivo central ampliar e aprofundar a compreensão da imagem corporal em populações diversas, inclusive pessoas com deficiência, incorporando uma abordagem integrativa e crítica. O modelo busca promover inclusão, valorizar experiências historicamente marginalizadas, reconhecer a complexidade multidimensional da imagem corporal e orientar intervenções baseadas em evidências que considerem contextos sociais e culturais mais amplos.

Essa abordagem propõe uma redefinição da imagem corporal que vai para além das concepções tradicionais centradas em tamanho e forma física, que até então refletem o viés eurocêntrico, branco e normativo. Ela inclui fatores frequentemente negligenciados, como cor e condição da pele, traços faciais, textura capilar, envelhecimento, funcionalidade corporal, deficiência e expressão de gênero. Ao integrar essas dimensões, permite uma análise mais abrangente das experiências corporais e das pressões estéticas vivenciadas por diferentes grupos sociais. Para além disso, visa também promover uma compreensão mais inclusiva do corpo.

Em síntese, para Landor e colaboradores (2024) a Interseccionalidade é central nesse modelo, pois integra fatores que se sobrepõem no sujeito. Assim, à luz dessa abordagem, pesquisadores podem analisar como característica de raça, gênero, classe, idade, deficiência, capacitismo e sexualidade interferem no desenvolvimento da imagem corporal ao longo da vida.

Para tanto, as abordagens apresentadas acima contribuem para o embasamento deste trabalho. Novos estudos podem contribuir para identificar lacunas na literatura, além de providenciar informações a respeito de processos cognitivos-emocionais de pessoas que



praticam ou são alvo *teasing*, visto que esses comportamentos podem trazer prejuízos à formação da imagem corporal (Liang; Jackson; McKenzie, 2011).

### **3.2 *Teasing*: chacotas relacionadas à aparência**

O *teasing* é definido como chacota direcionadas à aparência através de atitudes de provocações e comportamentos de hostilidade associados a atributos corporais de outros (Thompson et al., 1991; Cash, 1995; Schlüter; Kraag; Schmidt, 2021). Tendo em vista a relevância desse conceito é essencial destacar que o *teasing* é um fenômeno social e que essas provocações podem intervir direta e negativamente no desenvolvimento do sujeito, desencadeando efeitos deletérios em sua *psiqué* e na formação de sua identidade corporal (Menzel et al., 2010; Zimmer-Gembeck; Webb, 2017) e, conseqüentemente, depreender uma imagem corporal negativa (Schaefer; Salafia, 2014).

Esse conceito foi construído dentro do campo epistemológico da imagem corporal e vem sendo estudado há mais de 30 anos (Thompson et al., 1991). De acordo com Grilo et al. (1994), a chacota pela aparência é considerada uma variável importante na construção da imagem corporal pois pode desencadear impactos negativos quando o alvo da provocação possui aspectos particularmente sensíveis. Segundo esse autor, nem sempre os sujeitos têm a intencionalidade de ferir o outro.

Nesse sentido, Thompson et al. (1991) reportaram que essas chacotas podem surgir com um tom de brincadeira, mas podem evoluir para ridicularização e para a intenção de explorar a suposta fraqueza do outro visando o engrandecimento de quem pratica a provocação. No entanto, os efeitos prejudiciais de uma atividade aparentemente benigna, podem ser ampliados quando o alvo do comentário é alguém com características específicas como como peso, tamanho ou particularidades físicas, como por exemplo, pessoas com algum tipo de deficiência. Nesse mesmo sentido, Vessey et al. (2003) ressaltaram que os instigadores da provocação geralmente se consideram participantes de atividades inofensivas e despreocupadas, embora os destinatários possam ficar incomodados com as piadas, provocações e insinuações direcionadas a eles.

Outro ponto importante a ser observado é que as chacotas pela aparência, na maioria das vezes, se dão no âmbito social (Vessey et al., 2003). Como já mencionado, a formação da imagem corporal se dá também pela influência social (pais, pares e mídia) (Thompson, 1999), assim há de se considerar que perpetradores de tais provocações aproveitam o meio

social para zombar dos pares e se promoverem socialmente, desconsiderando os efeitos prejudiciais desses atos para o indivíduo.

Inicialmente as chacotas pela aparência foram investigadas em mulheres com transtornos alimentares para entender sua relação com a imagem corporal negativa, disfunção alimentar e funcionamento psicológico. Foi identificado que mulheres com transtornos alimentares possuíam maior risco de sofrerem provocações por conta de sua aparência (por exemplo, ser extremamente magra devido a anorexia), intensificando os quadros de insatisfação corporal e psicopatologias (Thompson et al., 1991; Thompson; Coover; Stormer, 1999).

Similarmente, Grilo et al. (1994) examinaram a relação entre o histórico de provocações relacionadas à aparência e sua relação com imagem corporal e autoestima em mulheres obesas. Identificaram que tais chacotas durante a infância e adolescência estavam correlacionadas com a insatisfação corporal na idade adulta. Assim, ser provocado durante o crescimento pode representar um fator de risco para o desenvolvimento de imagem corporal negativa. Além disso, pessoas expostas precocemente a eventos estressantes como provocações relacionadas à aparência têm maior fator de risco para desenvolver anorexia nervosa, bulimia nervosa e transtorno de compulsão alimentar (Solmi et al., 2020).

Esses dados estão alinhados com achados de Benas e Gibb (2011) que identificaram a relação etiológica entre chacotas pela aparência durante a infância e psicopatologias. Eles examinaram as relações entre hábitos alimentares, depressão e relatos de provocações na infância de mulheres adultas, demonstrando que provocações sofridas na infância estavam significativamente mais relacionadas a transtornos alimentares do que à depressão.

Contrapondo-se a esses achados, Jackson, Grilo e Masheb (2002) investigaram as chacotas relacionadas à aparência ao longo da vida em grupos de mulheres com bulimia nervosa e compulsão alimentar. Seus resultados revelaram poucas associações significativas entre histórico de provocação e transtornos alimentares nessa população, no entanto, as chacotas estavam associadas à depressão.

As chacotas pela aparência também foram investigadas em populações específicas, como por exemplos homens (Sharp; Oates, 2019). Esses autores identificaram que homens, insatisfeitos com o seu órgão genital, procuravam procedimentos estéticos para aumentar seu tamanho (influenciados pelos atores de filmes pornográficos). Assim, comparavam seus pênis aos de seus colegas, geralmente no vestiário, e muitas vezes o percebiam menor.

Embora nenhum dos participantes recebeu comentários negativos diretos sobre o tamanho de seu órgão, eles interpretavam que ter um pênis pequeno era motivo de zombaria devido às piadas. Dessa forma, foi identificado que fatores socioculturais, nomeadamente os meios de comunicação social e os pares, influenciavam o desejo dos homens pelo aumento do pênis por medo de chacotas.

Pesquisas também exploraram o papel das chacotas direcionadas à aparência em pessoas submetidas à procedimentos estéticos. Assim, Jackson et al. (2012) reportaram que as provocações contribuíram para períodos mais longos de consideração em fazer uma cirurgia como uma resposta à insatisfação corporal. Os autores destacaram a importância de iniciativas de educação preventiva com relação às chacotas direcionadas à aparência para que as pessoas não vejam a cirurgia estética como uma solução para vergonha de seus atributos corporais.

Chacotas pela aparência também estão associadas a um tipo de fobia social conceituado como *gelotofobia* (medo de ridicularizações). Nesse sentido foi reportado que, em mulheres e homens adultos, a *gelotofobia* está associada a comportamentos de vigilância e vergonha corporal, preocupação com a aparência e com excesso de peso, bem como insatisfação com áreas corporais específicas (Torres-Marín; Moya-Garófano; Carretero-Dios, 2020).

Considerando as consequências dessas chacotas, pessoas obesas são frequentemente mais vulneráveis à estigmatização e discriminação devido à sua aparência (Depierre; Puhl, 2012). Segundo Quick et al. (2013) mulheres obesas que sofreram provocações sobre o peso na infância eram significativamente mais propensas a ter comportamentos alimentares disfuncionais e ansiedade. Assim, à medida que os insultos provocativos sobre seu peso eram lembrados, aumentava também a compulsão alimentar.

Essa população pode apresentar altos índices de ansiedade e depressão associadas às chacotas relacionadas ao peso, assim, destaca-se os efeitos nocivos do estigma relacionado à obesidade resultando numa baixa autoestima e isolamento social. Esses fatores associados, afetam diretamente qualidade de vida dessa população (Blanco et al., 2020; Quick et al. 2013) gerando vergonha do corpo. Contudo, essas questões precisam ser melhor compreendidas para entendimento da natureza, extensão e impacto da estigmatização vivida por essa população (Sharp; Oates, 2019).

Diante dessas discussões é possível perceber que as provocações relacionadas à aparência possuem variáveis associadas, como por exemplo, a vergonha corporal (*body shame*, na literatura internacional) que também se apresenta com um aspecto relevante a ser entendido na construção da imagem corporal (Schlüterk; Kraag; Schmidt, 2021).

Inicialmente, Noll e Fredrickson (1998) reportaram que a vergonha do próprio corpo se inicia quando a pessoa se avalia tendo por modelo algum ideal externo, porém se frustra ao perceber que seu próprio corpo não é igual a esse padrão idealizado. Daí surge a vergonha corporal, pois gera um desejo intenso de se esconder, escapar do olhar doloroso de outros, ou desaparecer, juntamente com sentimento de inutilidade e impotência.

De forma semelhante, Tiggemann e Kuring (2004) conceituaram vergonha corporal como uma falha em cumprir ideais de atratividade física. Essas autoras reforçaram que a relação entre a vergonha pela aparência mediou a relação entre objetificação do corpo e distúrbios alimentares, demonstrando que o ato de comer pode gerar vergonha. Além disso, experiências como vergonha corporal e restrição alimentar podem se agrupar e se agravar e, assim, contribuir para riscos ao longo da vida das mulheres, derivando em certos problemas psicológicos e físicos (Tiggemann; Kuring, 2004).

Frente a essa temática Markham, Thompson e Bowling (2005) investigaram a relação entre vergonha da imagem corporal e transtornos alimentares e descobriram que a internalização do ideal de magreza prediz indiretamente aumentos na vergonha da imagem corporal por meio de comparações de aparência. Nesse estudo, diferentemente de outros achados (Grilo et al. 1994; Jackson; Grilo; Masheb, 2002), ter histórico de provocações relacionadas com o peso, não predispsse a vulnerabilidade à vergonha da imagem corporal.

Em estudo recente, Schlüterk, Kraag e Schmidt (2021) destacaram que a vergonha corporal é uma variável diretamente ligada formação da imagem corporal. Essas autoras associaram o conceito de vergonha do corpo com as chacotas relacionadas ao corpo. Assim, levantaram algumas hipóteses associadas à vergonha corporal, como por exemplo, declarações e atitudes negativas inapropriadas em relação ao peso ou tamanho de outra pessoa; prática de humilhação fazendo comentários zombeteiros ou críticos sobre a forma ou tamanho do corpo e, ainda, a prática na qual as pessoas são colocadas em situações constrangedoras por causa da aparência de seus corpos.

Com base nessas descrições as autoras definiram que a vergonha corporal é suscitada quando alguém expressa opiniões não solicitadas e negativas sobre o corpo da pessoa

alvejada. Essas colocações podem acontecer tanto nas redes sociais quanto no mundo real. Essas autoras reforçaram as colocações de Thompson et al. (1991) e Vessey et al. (2003) de que as chacotas direcionadas à aparência corporal não têm necessariamente a intenção de prejudicar a vítima. Destacaram, ainda, que o indivíduo pode experimentar a vergonha de seu corpo em situações como um aconselhamento bem intencionado (por exemplo, uma orientação médica sobre reduzir o peso para evitar pressão alta).

Schlüterk, Kraag e Schmidt (2021) ainda ressaltaram que a vergonha do corpo não está relacionada apenas a indivíduos obesos ou com sobrepeso, ou seja, ela pode estar relacionada a outros atributos corporais como ser muito magro, alto ou ter uma característica relacionada à deficiência. Para essas autoras, algo que desencadeia a vergonha pelo corpo podem ser atos de bullying (Hidalgo-Rasmussen et al., 2015; Schlüterk; Kraag; Schmidt, 2021).

Nesse ínterim, o bullying compõem-se como uma forma de provocação. De acordo com Landstedt e Persson (2014) o bullying é um grave problema de saúde mental entre os jovens e os indivíduos envolvidos correm riscos de desenvolverem problemas psicológicos como depressão e ansiedade. De acordo com Olweus (1994) o bullying se dá quando uma pessoa é exposta, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de um indivíduo ou de um grupo de pessoas ao seu redor. Essa prática pode incluir atitudes agressivas físicas, verbais, zombarias e até mesmo atos mais sutis, como por exemplo, exclusão social e disseminação de boatos. Além disso, o praticante do bullying tem a intenção de prejudicar sua vítima.

Estudos têm demonstrado associações do bullying com o desenvolvimento imagem corporal (Brixval et al., 2012; Holubcikova et al., 2015; Sampaio et al., 2015). Adolescentes com sobrepeso e obesidade têm maior probabilidade de serem expostos ao bullying do que seus pares (Brixval et al., 2012). Em conformidade com esses achados, Holubcikova e colaboradores (2015) identificaram em uma amostra representativa que tanto a magreza, quanto a obesidade estão relacionadas a um maior risco de se tornar vítima de bullying. Esses pesquisadores destacaram que as adolescentes obesas interpretavam que não atendiam ao ideal de corpo, enquanto a magreza, entre os meninos, era entendida como fraqueza. Assim, os meninos estavam mais propícios a sofrerem bullying por serem magros e as meninas por serem obesas. Essas questões merecem destaque visto que, Garcia et al. (2019) relataram que as vítimas eram indivíduos menos populares e insatisfeitos com seu corpo, enquanto que

a satisfação corporal e popularidade no ambiente escolar estavam relacionados com os perpetradores de bullying.

Ainda sobre essa temática, Duarte, Gouveia e Stubbs (2017) sugeriram que as vitimizações por bullying estão associadas à percepção de falta de atratividade, na vergonha da imagem corporal e no sentimento de inferioridade. Esses autores relataram que, entre meninas, sofrer bullying aumentou a autocrítica e a vergonha da imagem corporal. Esses achados sugeriram que o bullying aumentou a suscetibilidade à vergonha corporal, desenvolvendo uma autocrítica dissonante que se constituiu como gatilho para promover a sintomatologia dos transtornos alimentares.

Frente a essas informações estudos têm demonstrado a importância da educação como fator protetivo contra o bullying. Por exemplo, Garcia et al. (2019) identificaram que estudantes que sofriam bullying tinham mães com baixa ou nenhuma escolaridade. Assim pode-se depreender que famílias com capital cultural restrito, nas quais os indivíduos são pouco incentivados e acompanhados pelos pais na vida escolar, e que os pais não buscam fomentar um ambiente de diálogo e compartilhamento de ideias, têm maior chances de passar por episódios de bullying (Moreno et al., 2012; Rech et al., 2013). Nesse mesmo sentido, Shetgiri et al. (2012) reforçaram o papel protetivo dos pais e do grupo familiar no sentido de investigações e intervenções sobre desenvolvimento, manutenção e prevenção do bullying.

Com o surgimento de tecnologias digitais, novas formas de interagir surgiram e com elas novas práticas de vitimização, como por exemplo o cyberbullying. De acordo com Kiriakidis e Kavoura (2010) o cyberbullying é um tipo de assédio que ocorre através do meio eletrônico, sendo utilizado para ameaçar, prejudicar, infligir humilhação e medo. Aspectos do cyberbullying são semelhantes aos do bullying, embora existam algumas diferenças importantes. Por exemplo, vítimas de cyberbullying não têm momentos de paz, pois as provocações podem alcançá-los em quase todos os lugares (Landstedt; Persson, 2014). Outro aspecto é que, ao contrário do bullying, o cyberbullying não precisa ser repetido, já que um único episódio pode ser repassado e encaminhado via mídias digitais (Slonje; Smith, 2008). Esses fatos merecem destaque, visto que a comunicação eletrônica também permite aos agressores permanecerem no anonimato, sem serem punidos. Outro fator a considerado é que, devido à ausência de contato direto com as reações da vítima, há risco de aumento da crueldade das zombarias e chacotas (Valkenburg; Peter, 2011; Landstedt; Persson, 2014).

Diante dos efeitos prejudiciais das chacotas pela aparência, estudos têm buscado entender sua relação com as comparações sociais (Becker et al., 2004; Webb; Zimmer-Gembeck; Donovan, 2014). Inicialmente, Festinger (1954) definiu a comparação social como uma estratégia na qual o sujeito associa e compara seus próprios atributos (intrínsecos ou extrínsecos) com os de outros indivíduos do seu entorno, sobretudo, observando questões como os outros são, como se comportam e o que podem ou não realizar, moldando, assim, suas próprias atitudes.

De posse disso, Paxton (1996) associou provocações pela aparência à comparação social e demonstrou que as atitudes de chacotas são formas que os pares reforçam o corpo magro como ideal. Assim, pessoas que sofrem provocações pela aparência tendem a se comparar mais com seus pares e consequentemente desenvolver insatisfação corporal. Em conformidade com essas informações, Thompson et al. (1999) destacaram que o feedback negativo, na forma de comparações e chacotas pela aparência, é indicado tanto como fator etiológico no desenvolvimento de insatisfação corporal, quanto de distúrbios alimentares. Corroborando com isso, Muir, Wertheim e Paxton (1999) sugeriram que há relação entre dietas, chacotas pela aparência corporal e insatisfação corporal, demonstrando que a comparação social e as chacotas foram gatilhos para o início de dietas.

Outro conceito que tem sido associado à comparação social e às chacotas pela aparência, é a *sensibilidade de rejeição baseada na aparência*. Segundo Park (2007) essa sensibilidade é a tendência do indivíduo de esperar ansiosamente, perceber prontamente e reagir exageradamente a sinais de rejeição com base na própria aparência. Nesse sentido, Webb, Zimmer-Gembeck e Donovan (2014) relacionaram a “cultura da aparência” com a sensibilidade de rejeição pela aparência. Desse modo, descobriram que as características do contexto de amizade foram associadas à insegurança, rejeição por meio da internalização de ideais de aparência, comparação social e insatisfação corporal. Outro fator importante deste estudo é que essa insegurança também estava associada às conversas sobre a aparência e chacotas (mesmo àquelas com viés de brincadeira), sendo que ambas causaram angústia e pressão para ser atraente.

Ainda sobre a relação entre as comparações sociais e as chacotas pela aparência, fatores como a satisfação com o cabelo natural foram investigados partir de relatos de meninas afrodescendentes. Os resultados demonstraram que atitudes de provocações relacionadas ao tipo de cabelo, e serem comparadas à cabelos de celebridades na mídia e de

colegas, foi significativamente associado a uma menor satisfação com o próprio cabelo, enquanto que ter amigos que gostam do cabelo natural foi significativamente associado a índices mais elevados de auto apreciação e autoconceito (Henning et al. 2022), isso demonstra o fator protetivo que o contexto social pode prover ao indivíduo.

Diante da exposição dos dados até aqui, é importante abordar algumas diferenças entre os constructos apresentados. Numa primeira análise, a chacota é um tipo de provocação ou zombaria que não necessariamente tem a intenção de prejudicar o indivíduo sendo praticada até mesmo entre os familiares, podendo ser pontual ou repetida. Embora, necessariamente, não desencadeie efeitos deletérios, os dados apresentados nesse estudo, demonstraram que ela pode sim ser perpetrada com intuítos de prejudicar a vítima, trazendo decorrências negativas no desenvolvimento da imagem corporal. Assim, a chacota pode ter semelhanças e diferenças com o bullying e cyberbullying

Ao ponto que a chacota pela aparência tem essas configurações, o bullying e o cyberbullying são práticas sistemáticas e repetidas, que já se iniciam com o objetivo de prejudicar a vítima com atos de humilhação ou discriminação. Esses atos podem desencadear uma profunda amargura, podendo evoluir para psicopatologias.

Diante das diferenças entre chacotas, bullying e cyberbullying, algumas semelhanças são observadas. Por exemplo, ambas práticas podem desencadear no indivíduo um desgosto por sua aparência. Outros pontos de similaridades são as comparações que o sujeito passa a fazer quando ele sofre a chacota pela aparência, o bullying ou o cyberbullying, bem como a vergonha que passa a experimentar do atributo pelo qual foi alvejado.

Diante desse quadro, algumas estratégias de enfrentamento têm sido apontadas pela literatura. Por exemplo, Williamson et al. (2016) ressaltaram a importância da família e do acompanhamento de profissionais como médicos, psicólogos e profissionais de saúde com o objetivo de prover tais estratégias. Esses profissionais, através da conscientização, psicoeducação e até a medicação (em certos casos) fortalecem o indivíduo para o confronto, afastamento, resolução de problemas e reavaliação positiva. Assim, o suporte social se torna essencial para o indivíduo.

De igual modo, Jackson et al. (2012) sugeriram que estratégias que ajudam o indivíduo a lidar com as provocações podem ser providas através de uma educação preventiva a nível coletivo (profissionais, escola, família). Isto, juntamente com a detecção



precoce dos impactos psicológicos das provocações, pode proporcionar estratégias de enfrentamento.

Em complemento, Cook-Cottone (2015) salientou que a capacidade de desenvolver filtros cognitivos faz com que o indivíduo avalie se as mensagens (de pessoas e mídia) serão relevantes para si. Pessoas com uma imagem corporal positiva desenvolvem filtros cognitivos para determinar quais mensagens serão aceitas ou rejeitadas (Tylka, 2012). Assim, informações avaliadas como negativas ou prejudiciais para imagem corporal podem ser rejeitadas (por exemplo, comentários relacionados ao peso; imagens de beleza idealizadas, editadas ou fotografadas). Esse processo de filtragem é protetivo e dá ao indivíduo tempo e energia para analisar esses estímulos de forma crítica e, conseqüentemente, focar em outros aspectos relevantes de sua vida. Diante disso, Mensel et al. (2010) destacaram a importância de inclusão de estratégias de intervenção na imagem corporal com objetivos de desenvolver filtros cognitivos para lidar com provocações relacionados à aparência.

Embora a exposição acima tenha provido informações relevantes sobre as chacotas relacionadas à imagem corporal (e variáveis correlatas), estudos que investiguem essa temática em populações específicas como adolescentes com deficiência são escassos, contudo, importantes, considerando que a etapa da adolescência é uma fase de inúmeras transformações.

### 3.3 Adolescência

O fenômeno da adolescência irrompeu pouco antes da virada do século XX, e é somente a partir da década de 60 que o adolescente ganha a cena definitivamente (César, 2008). Alguns adventos sociais como a difusão do *rock'and'roll*, o advento da pílula e até o surgimento da calça jeans contribuíram para transformações nos modos e costumes e que fomentaram o surgimento dessa etapa do desenvolvimento (Coutinho, 2005). Nesse novo contexto cultural, a adolescência ganha um lugar de destaque, apresentando-se como um conceito peculiar e específico de uma cultura ocidental e capitalista em que modelos americanos se tornaram hegemônicos, influenciando outras culturas (Moraes; Weinmann, 2020).

Assim, a adolescência foi definida como uma etapa da vida e passou, então, a ser considerada um fenômeno social, sendo definida como um período de transição da

dependência da família para a autonomia da vida adulta. No entanto, seu início e fim dependem da cultura, do local geográfico e da sociedade na qual o indivíduo se desenvolve (Feliciano, 2010; Dellazzana-Zanon; Freitas, 2015).

O período que compreende essa fase é abordado por instituições e pela literatura de forma controversa. O Estatuto da Criança e do Adolescente rege que, no Brasil, essa etapa se dá dos 12 aos 18 anos (Brasil, 1990; ECA; Lei n. 8.069/90). Teóricos do desenvolvimento especificam que é uma etapa que vai de 11 a 20 anos (Bee; Boyd, 2011; Papalia; Feldman, 2013). Por conseguinte, Organização Mundial de Saúde (OMS) define que a adolescência se caracteriza pelo período compreendido entre 10 e 19 anos de idade (OMS, 2009).

Mais atualmente, em estudo lançado na revista *Lancet Child Adolesc Health*, Sawyer e colaboradores (2018) defendem que a adolescência pode se estender até idades mais avançadas do que as propostas acima. Os autores argumentam que as definições mais tradicionais da adolescência como as usadas pela OMS estão desatualizadas.

Assim, postulam que mudanças biológicas, sociais e culturais ao longo do último século indicam que a adolescência se inicia aos 10 e se estende até os 24 anos. Aspectos como puberdade precoce e amadurecimento cerebral prolongado, aliados ao adiamento de marcos sociais como casamento, entrada no mercado de trabalho e independência financeira, indicam que os jovens permanecem em transição para a vida adulta por mais tempo. Esses dados, vão ao encontro de nossos estudos sobre adolescentes com deficiência, sobretudo porque essa população acaba por desenvolver um vínculo com a família um pouco mais prolongado, diante das demandas de estudos, intervenções e dependência financeira.

No presente estudo, essa delimitação de idade será utilizada. O motivo dessa escolha se dá, principalmente, pelo fato da abrangência etária e das características que esses jovens coadunam, como por exemplo, ainda dependerem da família para processos de mobilidade e intervenções que fazem. Além do mais, optou-se por uma recomendação na qual seja possível encontrar a população em instituições educacionais que atendam aos objetivos dessa pesquisa, até porque as memórias sobre o *teasing* vivenciadas no ensino médio ainda podem estar vívidas e exercer influência sobre sujeitos de 21 anos, mesmo aqueles que já iniciaram a faculdade.

A adolescência é uma fase da vida marcada por diversas alterações fisiológicas, cognitivas, psicológicas e sociais. Essa etapa, além de possuir inúmeras transformações, também está diretamente relacionada com o meio familiar, social e escolar nos quais os jovens estão inseridos, pois esses exercem influência significativa sobre aspectos

psicológicos e comportamentais, bem como no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento nas situações que ocorrem neste período (Lemos; Marback, 2017). Nesse sentido, essa etapa do desenvolvimento requer a exposição de referências mais detalhadas.

Tendo em vista as alterações vivenciadas no adollescer, Papalia e Feldman (2013) reportaram que, no âmbito fisiológico, grande parte das mudanças corporais acontecem devido à pubescência. O desenvolvimento orgânico (ou físico) é demarcado com todo o processo de mudanças corporais que vão desde a maturação sexual até a finalização das transformações físicas de seu corpo.

Para detalhar um pouco melhor o desenvolvimento fisiológico na adolescência é importante abordar o que estudiosos indicam. As mudanças corporais da adolescência são eliciadas pelo contínuo e intenso trabalho do sistema endocrinológico nessa fase (Malina; Bouchard; Bor-Or, 2004), fenômeno conhecido como puberdade.

Em decorrência da puberdade, cientistas indicam que o jovem passa por alterações biofisiológicas aceleradas que afetam sua aparência corporal. Ganho de musculatura, peso, altura, textura da pele e dos cabelos, bem como alterações na voz, são alguns exemplos. Nesta fase, acontece um fenômeno de base genética conhecido como “estirão de crescimento”, que consiste em um ganho rápido de estatura. Ele perdura aproximadamente 4 anos e meio, e o adolescente cresce 20% da estatura final, porém, a idade de início e a velocidade desse crescimento variam consideravelmente de acordo com cada indivíduo e seus fatores genéticos. Por exemplo, nas meninas, o estirão tende a ocorrer no início da puberdade e se atenua quando ela tem a menarca e, nos meninos, é mais frequente acontecer na fase intermediária. Vale mencionar que esses estirões podem não ocorrer de forma homogênea em partes do corpo, contribuindo para que o adolescente se sinta insatisfeito com sua aparência e seu corpo (Santrock, 2014; Houzel, 2015). Com efeito, todas essas mudanças podem impactar diretamente a imagem corporal do adolescente.

Diante dessas mudanças físicas, é relevante mencionar as desproporcionalidades corporais que ocorrem durante a adolescência. Crianças crescem de forma relativamente constante e homogênea, de modo que a proporcionalidade do corpo é mantida (Bee; Boyd, 2011), mas na adolescência, isso se dá de forma diferente. Nessa etapa (o estirão de crescimento), o cérebro precisa reconstruir com certa frequência a imagem do corpo e se depara com dois problemas: (1) um corpo que cresce rapidamente e (2) de forma desigual, ou seja, um problema curioso para o cérebro resolver. O rápido aumento na estatura do adolescente resulta da aceleração do crescimento das pernas e do tronco, aparecem pelos em

partes específicas, os seios aumentam de volume rapidamente, dentre outras mudanças (Houzel, 2015). Diante desse dilema é possível que experimente desconforto relacionado à sua imagem corporal, podendo experimentar insatisfação corporal e baixa autoestima (Carmo, 2016; Salgado; Silva, 2018).

Dando continuidade às alterações vivenciadas na adolescência, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, as mudanças qualitativas em suas funções cognitivas ocorrem através da aquisição da capacidade de pensar em termos abstratos, há a expansão da capacidade na memória de trabalho e de longo prazo, as capacidades atencionais estão mais ampliadas e as mudanças funcionais de assimilar, manipular e reter a informação estão quase maduras (De La Teyle; Oliveira, Dantas, 2019). Assim, na adolescência, o indivíduo obtém um expressivo avanço em sua cognição, devido ao amadurecimento do córtex pré-frontal (Bee; Boyd, 2011).

Diante disso, sua capacidade de abstração lhe proporciona saltos quantitativos em habilidades necessárias para a apropriação de conceitos científicos e para o pensamento crítico (Martins; Abrantes; Facci, 2020). Esses fatos merecem atenção, pois o desenvolvimento cognitivo do adolescente lhe confere uma capacidade maior de lidar com diversos estímulos que lhe são apresentados no ensino médio, por exemplo. Sua quantidade de matérias aumenta e os conteúdos apresentados exigem maior capacidade de reter informações e agregá-las para as avaliações. Seu raciocínio, que ganhou o *status* abstrato, lhe permite a habilidade de pensar em termos hipotético-dedutivos, conseguindo fazer relações entre eventos sem que precise do estímulo concreto, ampliando também sua capacidade autocrítica (Papalia; Feldman, 2013).

Indubitavelmente, um aspecto fundamental a ser abordado é o psicológico, pois nessa etapa do desenvolvimento o adolescente é perpassado por um dilema na formação de sua personalidade. O psicanalista Erick Erickson cunhou o termo “confusão de identidade” (Erickson, 1987, p. 36) e reportou que o dilema vivenciado entre identidade x crise de identidade o ajuda na formação do self, pois demanda do adolescente uma resignificação de seu papel individual e social.

Assim, o desenvolvimento psicológico é marcado pela busca da identidade e faz parte de seu processo de autoconhecimento. Se conseguir passar por essa crise, desenvolverá a virtude de lealdade e socialização, aspecto que lhe proporcionará a integração da identidade do ego e, conseqüentemente, lhe preparará para o desenvolvimento de relacionamentos

sociais mais saudáveis (Erickson, 1987). Dessa forma, é um dilema que agrega suas capacidades para integrar todas as identificações realizadas, suas aptidões e as oportunidades oferecidas pelas funções sociais (Rabello; Passos, 2001; Carpigiani, 2010). Vale ressaltar que é uma fase de descoberta de sua identidade social (amizades, profissões, talentos), no entanto, esse conflito, pode impactar aspectos como autoestima, autoconceito e autoaceitação.

Diante das transformações físicas de seu corpo, das demandas sociais que enfrenta na escola (e em outros contextos) e das intensas questões psicológicas que vivencia nessa etapa há uma real preocupação com a aparência. Para os adolescentes, estar bem apresentável e com uma aparência que seja bem aceita pelos pares (ou por seu grupo mais restrito de amigos), é fundamental para que se sinta aceito.

Nesse sentido, o movimento de autoaceitação do adolescente está diretamente ligado ao contexto social, mas também depende do processo de apreciar a si próprio, seja em atributos internos ou em sua aparência. Por conseguinte, ao passo que valoriza suas próprias capacidades, consegue desenvolver um bom autoconceito e, conseqüentemente, uma estima positiva acerca de seus atributos. Entretanto, esse processo nem sempre se dá numa via simples e um olhar mais específico para essas questões é necessário.

Por exemplo, estudos têm investigado a temática da obesidade entre adolescentes (Cortese et al., 2009; Xavier et al., 2014) e identificaram a relação entre problemas emocionais e a obesidade, reportando que problemas de autoconceito podem preceder o desenvolvimento da obesidade e de psicopatologias. Essa questão merece atenção, pois adolescentes que possuem uma baixa autoestima corporal possuem maior fator de risco para ter insatisfação corporal e depressão (Rentz-Fernandes et al., 2017). Nesse sentido, Gardner et al. (2021) destacaram o papel fundamental da rede social no apoio aos adolescentes no enfrentamento de questões de cunho emocional.

E por último, e não menos importante, há o aspecto social no desenvolvimento do adolescente. Os fatores sociais estão ligados à sua entrada em novos grupos, relacionamentos afetivos e a possível escolha de uma profissão (Barbosa; Facci, 2018). No que se refere ao âmbito social, Beserra et al.(2016) destacaram que as relações socioculturais são essenciais para que o adolescente se desenvolva. A satisfação de suas necessidades interacionais, desde a tenra idade, se dá na relação com o outro. Assim, a construção de sua identidade se inicia na família e posteriormente se dá em sociedade, sendo a cultura o “pano de fundo” para esse

processo. A dimensão psicológica é responsável por articular os elementos que constituem as dimensões biofisiológica e social, e é essa articulação pessoal que garantirá ao sujeito a formação de sua identidade.

Corroborando com essa discussão, Lemos e Marback (2017) apontaram que os adolescentes vivenciam inúmeras mudanças no campo das influências sociais, sendo obrigados a pensarem em seus novos papéis sociais, ocasionando inúmeras pressões e alterações, sendo atravessados por diversas questões. Dentre elas, podemos mencionar: conflitos com os pais, sobretudo em questões de independência; necessidade de segurança, devido às transformações físicas e psicológicas; preocupações com as opiniões alheias (se sentir aceito) pois buscam encontrar um papel social. Este processo é saudável e fundamentado nas realizações de etapas anteriores, lançando os alicerces para lidar com os desafios da idade adulta (Bee; Boyd, 2011).

Ao final da adolescência, as transformações físicas, psicológicas e sociais estão na maior parte completas: independência e liberdade são conquistadas com adequações no sistema familiar e sua nova identidade está mais definida. Entretanto, esse período não é isento de tensões, pois no que se refere às relações interpessoais, o final da adolescência ainda congrega a tarefa de formar parcerias emocionalmente íntimas e estáveis (Rocha, 2008).

Ainda considerando o contexto social, autores têm destacado que a adolescência é muito mais uma fase social e psicológica do que propriamente definida por idades (Cerqueira-Santos; Neto; Koller, 2014). Para esses autores a melhor nomenclatura para essa fase não é adolescência, mas sim *adolescências*. Argumentam, ainda, que a Psicologia do Desenvolvimento não legitima as desigualdades presentes em diversas sociedades e culturas quando define a adolescência de forma hegemônica, normatizada, pautada em ideais brancos, burgueses e ocidentais. De posse disso, infere-se que a padronização com que estudos nessa área têm sido conduzidos, exclui populações específicas como por exemplo, adolescentes com deficiência. Sob essa perspectiva, educadores, psicólogos, pesquisadores e profissionais afins podem expandir suas bases de estudos e atuação, estando sensíveis às questões que podem emergir em diferentes contextos que envolvam as adolescências (Habigzang; Diniz; Koller, 2014).

O conceito de adolescências, precipuamente, como construção social e histórica, está condicionado aos contextos culturais, econômicos e sociais. Atualmente, é atravessado por

múltiplas pressões e urgências. Nas adolescências de nosso tempo há acelerações e exigências: urge a escolha de uma profissão, a entrada na faculdade, e até mesmo o amadurecimento emocional. Urge estar belo, ser amigo de todos e saber resolver problemas. Por sua vez, as redes sociais intensificam essas pressões ao expor constantemente padrões de sucesso, felicidade e aparência corporal. Nesse sentido, Ozella (2002) pondera que as mudanças vividas pelos adolescentes estão diretamente relacionadas a marcadores sociais que se transformam com o tempo, como a exigência de um corpo ideal ou de uma identidade bem definida. Esses marcadores, entretanto, não são fixos. Eles acompanham as dinâmicas da sociedade, as mudanças exigidas, refletindo valores e expectativas em constante mutação. Assim, padrões de beleza vêm e vão com tamanha velocidade que se tornam instáveis, dificultando ao adolescente identificar o que é considerado belo ou aceitável. Como aponta Le Breton (2009), o corpo na adolescência torna-se um espaço de significações, “um espelho das pressões sociais, um campo de experiências e de inseguranças” (p. 65), muitas vezes moldado pelo olhar do outro e pelo desejo de pertencimento.

Assim, em conjunto, o exposto acima torna possível compreender essa importante transição, que caracteriza a passagem da infância para a vida adulta. Diante das diversas transformações corporais, cognitivas e socioemocionais vividas na adolescência, o indivíduo pode ter dificuldades no desenvolvimento e integração desses âmbitos, principalmente quando vivida em quadros específicos, como uma deficiência, por exemplo (Santrock, 2014), questão que deve ser compreendida com mais detalhes no tópico a seguir.

### **3.4 Deficiência visual**

A deficiência, de uma forma geral, tem se constituído como um campo crescente e divergente de ativismo político e de investigação no mundo e no Brasil. No final dos anos sessenta, surgiram em diversos países ocidentais movimentos sociais que reivindicavam os direitos das minorias, dentre elas pessoas com deficiência visual (Gaudenzi; Ortega, 2016; Braga, 2021).

De acordo com o Ministério da Saúde o conceito de deficiência visual se divide em cegueira e baixa visão. Assim, considera-se baixa visão (ou visão subnormal) quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20° no melhor olho com a melhor correção óptica e considera-se cegueira quando esses valores se encontram abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10° (Brasil, 2008).

O Instituto Benjamin Constant (IBC), entidade que atua há mais de um século com essa população, define que é considerado cego aquele que apresenta desde ausência total de visão até a perda da percepção luminosa. Já a baixa visão é caracterizada quando a pessoa tem a capacidade de perceber a luminosidade até o grau em que a deficiência visual interfira ou limite seu desempenho. Desse modo, sua aprendizagem se dará através da integração dos sentidos remanescentes preservados (Lázaro, 2016).

Já a OMS destaca que a deficiência visual ocorre quando uma condição ocular afeta o sistema visual em uma ou mais de suas funções visuais (OMS, 2019). Em outras palavras, a deficiência visual pode ser definida como uma condição de saúde, na qual o indivíduo é privado parcialmente ou totalmente da capacidade de ver (Oliveira et al., 2017).

Dados mais atuais da OMS reportam que, globalmente, pelo menos 343 milhões de pessoas têm deficiência visual (OMS, 2019). No contexto brasileiro, no ano de 2022 foi realizado um Censo no Brasil, mas seus dados com relação às pessoas com deficiência ainda não foram publicados (IBGE, 2023). Dessa forma, os dados apresentados até o momento nessa pesquisa serão referentes ao Censo 2010 (IBGE, 2010). De acordo com essa instituição a deficiência visual é apontada como a deficiência mais prevalente no Brasil, acometendo cerca de 7 milhões de pessoas (IBGE, 2010). Ademais, para maiores informações sobre a deficiência sugere-se visitar a dissertação que antecedeu a esse doutoramento (Quintanilha; Morgado, 2021).

Nesse interim, pesquisas têm demonstrado a importância de que estudos nessa área abarquem uma perspectiva integradora da deficiência (Morgado, et al., 2019; Rodrigues; Souza, 2020; Junior; Braga; Melo, 2021). Para tanto, olhar a deficiência de forma que incorpore a perspectiva biológica, psicológica e social é fundamental.

### **3.4.1 Perspectiva biopsicossocial da deficiência**

A deficiência tem, ao longo das décadas, sido caracterizada sob diferentes óticas conceituais, sociais e epistemológicas. Dentre elas há as perspectivas médica, social e biopsicossocial (Caribé, 2022; Verzolla, 2023). Maiores detalhes sobre essas perspectivas podem ser encontrados em dissertação defendida (Quintanilha, Morgado, 2021).

Entretanto, algumas informações serão acrescidas nesse quadro teórico. As bases epistemológicas do modelo biomédico da deficiência datam dos séculos XVII e XVIII e foram muito pautados no positivismo (Diniz, 2007; Bisol; Pegorini; Valentini, 2017). Nessa perspectiva a deficiência é pautada de modo único nos saberes médicos a partir da nosologia,



reabilitação e classificação, assumindo para si a atribuição do saber hegemônico sobre a deficiência (Diniz, 2007; Andrada, 2013).

No ano de 1980, sob a influência do modelo biomédico, a OMS, através da aprovação da *Internacional Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* – ICIDH (em português, Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens – CIDID) designou que deficiência é qualquer perda ou *anormalidade* de estrutura ou função fisiológica, psicológica ou física, que resulte numa incapacidade que impeça ou restrinja o sujeito em suas atividades cotidianas e que, conseqüentemente reflita em desvantagens resultados da deficiência ou da incapacidade no desempenho de suas funções cotidianas e sociais (OMS, 1980).

Em outras palavras, nessa classificação a deficiência é definida exclusivamente como um desvio passível de ser observado, resultante de normas biológicas e médicas, no qual a pessoa com deficiência é definida por sua limitação física, comportamental, intelectual ou sensorial, no qual a cura se dá através do suporte médico (Maior, 2019; Diniz, 2007).

Diversas críticas foram tecidas socialmente ao modelo biomédico da deficiência. Em primeiro lugar, a CIDID considerava que as doenças ou distúrbios que levaram a pessoa à condição de deficiente são provenientes do indivíduo, ocasionando uma personalização da deficiência (Chaves, 2021) ou seja, o indivíduo passa a ser designado com base nas características da deficiência (por exemplo, “o menino autista”, “aquele cego”). Segundo Goffman (2004), socialmente se estabelece meios de categorizar as pessoas a partir de seus atributos. Em sua visão, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos que nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, se tornam a sua “identidade social”. Dessa forma, nela se incluem atributos corporais como uma “deficiência”. Baseando-nos nessas concepções, nós as transformamos em expectativas normativas e exigências apresentadas de modo rigoroso.

Em segundo lugar, outra crítica conferida ao modelo biomédico é a institucionalização do tratamento, sob a visão de que a reabilitação e a readaptação de seus corpos são as únicas formas de cuidado para pessoas com deficiência. Dessa forma, houve o surgimento de hospitais, asilos, manicômios e escolas especializadas, tais instituições por um bom tempo tiveram como objetivo a “higienização social” com vistas à segregação do que era diferente e incapaz (Chaves, 2021).

Não se pode desconsiderar as diversas contribuições dos saberes médicos sobre a deficiência, mas torna-se necessário esclarecer as mistificações sustentadas por essa

epistemologia (Chaves, 2022). Não obstante a hegemonia do modelo biomédico, há de se considerar que as ciências humanas e sociais têm estremecido as bases desse saber (Diniz, 2007), através de críticas e questionamentos acerca de como as pessoas com deficiência são reconhecidas, bem como formas de tratamentos mais humanizados (Palacios, 2008). Dessa forma, um modelo surgiu em contra ponto a essa perspectiva de ver a deficiência, o modelo social.

O modelo social da deficiência surge como “resposta” ao modelo biomédico, ou seja, uma teoria precipuamente antagônica, no qual a deficiência é concebida como uma construção social (Palacios, 2008). Dessa forma, para Diniz, Medeiros e Squinca (2007) o modelo social da deficiência subverteu a lógica da causalidade proposta pela CIDID (não eram as lesões a principal causa das desvantagens, mas sim a opressão social aos deficientes). Essa perspectiva surgiu por volta da década de 1970, impulsionada por Paul Hunt, sociólogo inglês, e se consolidou na década de 80. Tal perspectiva ressalta que a pessoa com deficiência não é um indivíduo isolado, mas atuante em um contexto social. Desta forma, a deficiência é vista a partir de normas sociais, culturais, econômicas e com base em percepções e produções da sociedade (Gaudenzi; Ortega, 2016).

Prosseguindo, o modelo social pode ser perscrutado a partir de duas óticas, na primeira seus teóricos reportam que a deficiência é uma construção social calcada na opressão de pessoas com corpos incapazes e, a segunda, demonstra que sua perspectiva vai de total contraponto ao modelo biomédico, rejeitando que exista uma relação causal entre a incapacidade, deficiência e desvantagem (Chaves, 2021). Assim, esses pressupostos basilares do modelo social defendem que a deficiência não deve ser entendida como um problema do indivíduo, mas como uma questão da vida em sociedade (Magnabosco; Souza, 2018), compreendendo a deficiência como um atributo inerente ao indivíduo para situá-la no ambiente social que depende de mudanças por estar despreparado para a diversidade humana (Caribé, 2022).

Foram anos de debates entre o modelo biomédico e o modelo social da deficiência e, a fim de ampliar ainda mais a visão sobre as deficiências, se revisou o CIDID buscando um modelo de funcionalidade que abrangesse as categorias “Funções e Estruturas do Corpo, Atividades e Participação e Fatores Contextuais” (OMS, 2001).

A partir das problematizações eliciadas pelo modelo social, a OMS publicou, em 2001, a *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), em português – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

Essa classificação teve, dentre outros objetivos, o propósito de criar uma linguagem comum que pudesse ser aplicável em variados domínios da saúde, inclusive na avaliação da funcionalidade e da deficiência. A CIF revisou a CIDID e objetivou atender à demanda por informações sobre resultados não fatais de doenças, lesões e outras desordens, permitindo a avaliação da funcionalidade e da deficiência a partir de todas as áreas da vida. Esse movimento justificou-se por entender as condições de saúde, permitindo que se desse atenção à qualidade de vida e autonomia da pessoa com deficiência, indo além do controle dos sintomas da doença e da cura da deficiência (Caribé, 2022; Verzolla, 2023).

Apesar das perspectivas biomédica e social serem mais frequentemente utilizadas, estudos mais recentes têm buscado uma perspectiva que integre e pondere as duas óticas, a saber, o modelo biopsicossocial (Meloni; Federici; Frazier, 2020; Verzolla, 2023).

Com base nas novas diretrizes propostas pelo CIF o modelo biopsicossocial se constitui como uma nova abordagem, na qual a deficiência é concebida como uma relação dialética e retórica, integrando características intrínsecas do indivíduo e as concepções sociais (Diniz; Medeiros; Squinca, 2007; Duarte et al., 2017; Frazier, 2020). Esse modelo se fundamenta partindo dos fundamentos dos modelos biomédico e social, entretanto, considera os aspectos psicológicos do indivíduo como essenciais para a sua formação plena. Por isso, a perspectiva biopsicossocial é chamada integrativa, pois busca obter uma integração das variadas dimensões da saúde. Nesse modelo, os aspectos biológicos, psicológicos e sociais atuam em conjunto com uma visão interdisciplinar para determinar a saúde ou a vulnerabilidade do indivíduo (Araújo, 2013).

Concernente ao Brasil, o modelo biopsicossocial da deficiência é a perspectiva adotada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015) para a avaliação da deficiência (Verzolla, 2023). Nessa perspectiva que pesquisadores destacam que os indivíduos experienciam sua deficiência no contexto de suas relações sociais, entendendo que é um fenômeno multidimensional, resultante da interação entre o indivíduo (suas características biológicas e psicológicas) e seu ambiente físico e social (família, escola, trabalho, dentre outros) (Araújo, 2013; Meloni; Federici; Morgado et al., 2017; Verzolla, 2023).

Assim, sob a ótica biopsicossocial não se nega as limitações biológicas da deficiência, todavia, propõe uma abordagem que considere as potencialidades do sujeito, pois o desenvolvimento da pessoa com deficiência é pleno de possibilidades e limitações como o de qualquer ser humano que busca sua autonomia para viver (Nunes; Lomônaco, 2010;

Morgado, 2019). Nesse sentido, é importante ressaltar que o presente trabalho versará suas discussões sob a perspectiva biopsicossocial de deficiência. Ademais, partindo desse modelo, é possível conjecturar uma sociedade que construa uma visão acolhedora para diversidade, entendendo que não a deficiência visual é uma das características que o indivíduo pode ter. No entanto, na adolescência e, em específico no contexto escolar, muitos estudantes vivenciam situações desfavoráveis ao seu desenvolvimento.

### **3.5 Por dentro da escola**

A escola na contemporaneidade representa um espaço de trocas diversas. Para além de um ambiente de aprendizagem é um espaço dinâmico de interação social, formação de valores e construção de identidade. Nesse cenário, convivem diferentes realidades culturais, sociais e psicológicas, assim, o contexto escolar tem um papel central na formação integral dos estudantes, promovendo inclusão, respeito à diversidade e preparação para o futuro (Faial, 2020; Morais, 2024).

Inserida na realidade social, a escola é um espaço que proporciona ao adolescente experiências significativas que influenciam diretamente suas relações interpessoais e sua forma de compreender o mundo. Como toda e qualquer instituição social, a escola não pode ser considerada de forma independente da realidade sociocultural, pois é parte integrante e inseparável do conjunto dos demais fenômenos que compõem a totalidade social (Marcelino; Catão; Lima, 2009). Nessa ótica, Franco (1991) destaca que ao mesmo tempo reproduz e transforma a realidade sociocultural de seus membros.

Dentre as múltiplas vivências nesse contexto, destacam-se situações que impactam a formação da imagem corporal de adolescentes. Assim, uma disciplina que o corpo ocupa lugar de destaque são as aulas de Educação Física, seja por seu caráter de trabalhar o corpo em movimento, seja por situações que os escolares precisam interagir. Nesses momentos, frequentemente o adolescente é alvo de olhares, julgamentos e expectativas que o torna mais suscetível a situações de vulnerabilidade (Leopoldino, 2017). Nesse cenário, o corpo não apenas se apresenta como objeto dessas vivências, mas também como protagonista de processos simbólicos que refletem e moldam sentidos, emoções e identidades, influenciando sua imagem corporal. Portanto, é por meio dessas vivências na escola que o adolescente constrói, ressignifica e se forma enquanto indivíduo e sujeito social. Para o jovem, ela se torna um ambiente fértil para o fortalecimento de vínculos e a construção de relações entre seus pares (Faial, 2020).

Mas o que pode ocorrer diante de fenômenos que ocorrem também na escola como o *teasing* e seus impactos no desenvolvimento da imagem corporal? Por exemplo, na escola, a chacota pela aparência pode surgir com um tom de brincadeira, mas pode evoluir para ridicularização e para a intenção de explorar a suposta fraqueza do outro causando insegurança e impactando negativamente a autoestima (Keltner et al., 2001; Herculino, 2024). Recente estudo identificou que o *teasing* na escola está associado a questões de racismo recreativo, objetificação do corpo feminino, e até mesmo através de comentários desprezíveis sobre a aparência geral ou partes específicas do corpo (Almeida; Silva, 2024). Ações como essas geraram nos adolescentes insatisfação corporal, atitudes de mudança na aparência para se sentir aceito e transtorno alimentar.

No contexto escolar os efeitos prejudiciais de uma atividade considerada brincadeira podem ser ampliados quando o alvo do comentário é alguém com características específicas ou particularidades físicas (Esteves, 2020). Para exemplificar, adolescentes que usam óculos ou algum tipo de roupa específica, ao passarem por episódios de *teasing*, tendem a mudar suas vestimentas ou acessórios para não serem mais alvo de provocações (Quintanilha; Morgado, 2024). Assim, quando o adolescente passa por situações como essa e possui uma rede de apoio discente e docente, suas estratégias de enfrentamento nos âmbitos psicológico e social vão se fortalecendo e possibilitando que ele ressignifique suas experiências, desenvolva maior resiliência e construa estratégias de enfrentamento internas e externas.

Ademais, o papel do professor é essencial no enfrentamento das adversidades vividas pelos alunos, especialmente por ser um mediador das relações interpessoais no ambiente educativo. Dessa forma, em sua atuação é necessário que o docente adote uma postura atenta, sensível e acolhedora (Giese et al., 2021). Um ambiente escolar pautado pela compreensão, empatia e proteção favorece o desenvolvimento integral, contribuindo significativamente para sua inclusão e crescimento pessoal de todos os adolescentes (com e sem deficiência) (Chan, Lo e Ip, 2018). Assim, todos os agentes da escola (colegas, professores, gestão, equipe) podem promover estratégias que estimulem a convivência social e fortaleçam o apoio entre pares, visando mitigar os efeitos negativos do *teasing* no ambiente escolar (Pinquart; Pfeiffer, 2011; Schipper et al., 2017; Herculino, 2024).

É necessário atentar para o fato de que as memórias de provocações pela aparência vividas na escola podem acompanhar o indivíduo no decorrer de sua vida e em outras fases de formação, como na graduação, por exemplo. De acordo com Kaplan-Myrth (2010) e Liang, Jackson e McKenzie (2011), jovens e adultos lembravam de situações ofensivas

vivenciadas na escola de forma tão expressiva, que afetou sua imagem corporal, desencadeando insatisfação corporal. Outro estudo que pesquisou adolescentes escolares e jovens graduandos, sustenta a ideia de que as chacotas podem deixar marcas duradouras, moldando crenças e mantendo vulnerabilidades que intensificam a preocupação com a aparência ao longo do tempo (Zimmer-Gembeck; Scott; Hawes, 2024). No entanto, a boa notícia é que estratégias positivas de enfrentamento, como autocompaixão e aceitação, podem reduzir esse impacto, oferecendo caminhos para prevenção e promoção da saúde mental entre adolescentes e jovens adultos.

Considerando a complexidade de fenômenos como o *teasing*, torna-se fundamental promover um aprofundamento na compreensão de seus impactos sobre a construção da imagem corporal dos adolescentes, uma vez que tais experiências podem influenciar de maneira significativa a percepção que esses jovens desenvolvem sobre si mesmos.

### **3.6 *Teasing* em adolescentes**

No que tange à compreensão de fenômenos sociais que ocorrem durante adolescência é importante estudos aprofundados sobre o *teasing* nessa população para que se construam, no coletivo, ações que visem mitigar seus efeitos. Desse modo, esse capítulo versará sobre achados na literatura que apontem as decorrências dessas chacotas na imagem corporal de adolescentes.

A chacota direcionada à aparência pode se iniciar em tenra idade pelos próprios familiares. De acordo com Liang, Jackson e McKenzie (2011) diferentes tipos de provocações realizadas no âmbito familiar podem ter impactos na imagem corporal de jovens. Para exemplificar, Schaefer e Salafia (2014) reportaram que tais atitudes de provocação e comparação efetuadas por irmãos e pais, desencadeiam insatisfação corporal nas meninas e desejo por muscularidade nos meninos. Essas atitudes podem impactar direta e negativamente o desenvolvimento de uma imagem corporal integrada.

Outro recorte foi dado por Almenara e Jesek (2015) que demonstraram que adolescentes obesos, tanto meninas, quanto meninos, eram mais propensos a serem provocados pela aparência corporal. Semelhante a esses achados, Hidalgo-Rasmussen et al. (2015) identificaram que ser vítima de provocações relacionadas à aparência afetou a autopercepção e a imagem corporal de adolescentes. Ao passo que, o sobrepeso e as

provocações relacionadas à aparência foram associados à comportamentos de isolamento, preferência por atividades sedentárias e bulimia (Hayden-Wade et al., 2005).

Devido às transformações hormonais que acontecem nessa fase, o adolescente pode apresentar afecções na pele como a acne. Essa condição tem sido associada a estigmatização através de provocações e insultos, deixando sequelas psicológicas para o adolescente, desencadeando em efeitos negativos sobre sua autoestima e imagem corporal (Magin et al., 2008).

Como já mencionado, o histórico de chacotas relacionadas à aparência tem efeitos prejudiciais na constituição da personalidade do indivíduo (Schafer; Salafia, 2014; Johnson; Salafia, 2022). Nesse sentido, pesquisas têm investigado esse histórico a partir dos pais (Keery et al., 2005), dos irmãos (Schafer; Salafia, 2014; Johnson; Salafia, 2022) e pelos pares (Agliata; Tantleff-Dunn; Renk, 2007). Para exemplificar, os efeitos das provocações paternas e maternas ao longa da vida dos adolescentes foram preditoras significativas de comparação, internalização do ideal de magreza, restrição, comportamentos bulímicos, baixa autoestima e depressão (Keery et al., 2005). Além disso, esse histórico de provocações está ligado à insatisfação corporal e à baixa estima corporal nessa população (Lunde; Frisén; Hwang, 2006).

À medida que as provocações pela aparência praticadas pelos pais trazem esses desenlaces, àquelas praticadas pelos pares ativam memórias da infância. Nesse sentido, Agliata, Tantleff-Dunn e Renk (2007) examinaram os processos cognitivos de adolescentes e designaram aleatoriamente adolescentes para assistirem a vídeos de chacotas relacionadas à aparência e, posteriormente, de provocações às competências acadêmicas, para entenderem suas memórias relacionadas a cada uma dessas situações. Assim, descobriram que lembravam mais facilmente das zombarias relacionadas à aparência, concluindo que o cérebro processa e retém de forma mais acentuada as ofensas relacionadas a imagem corporal.

Dando prosseguimento, Schafer e Salafia (2014) identificaram que as chacotas e comparações por parte das mães e dos pais reverberavam em comportamento similar por parte dos irmãos, gerando insatisfação corporal das meninas e ao desejo de muscularidade dos meninos. Similarmente, Johnson e Salafia (2022) investigaram intimidades (de cunho sexualizado) entre irmãos e demonstraram que a conversa íntima foi mediadora de pressões

direcionadas à aparência nas adolescentes. Seus dados identificaram que meninas que vivenciaram intimidades com irmãos eram mais propícias a ter insatisfação corporal.

Para Webb et al. (2017) a influência de pais, pares e mídia (a partir de mensagens diretas) estão associadas à *sensibilidade de rejeição baseada na aparência*. Assim, essa sensibilidade foi maior entre quem passou por mais provocações relacionadas à aparência (seja de pais ou pares) e maior introjeção dos padrões midiáticos.

Além desses dados apresentados, provocações relacionadas à aparência também podem estar associadas ao consumo de álcool e uso de maconha entre adolescentes. Por exemplo, o uso de álcool e maconha foi significativamente maior entre adolescentes que passaram por chacotas do que em seus pares que não sofreram provocações (Klinck et al., 2020). Estas descobertas sugerem que as provocações relacionadas à aparência podem desempenhar um papel no início do consumo de álcool e drogas durante a adolescência, se configurando uma questão de saúde pública.

Embora esses dados sejam alarmantes, quadros de saúde mental também chamam a atenção nessa população. Provocações dos colegas, pressão da mídia e mudanças corporais oriundas da puberdade foram associadas a purgar e pular refeições em meninas por uma necessidade de estar adequada aos padrões de beleza (Zimmer-Gembeck et al., 2021), derivando em psicopatologias. Esses dados merecem atenção, pois, em adolescentes provocadas, as chacotas desencadeiam menor autoestima, menor afeto positivo e maior restrição alimentar, o que afeta na não participação de aulas de Educação Física. Ademais, professores reconhecem que meninas abandonam o esporte por causa das chacotas e por preocupações com a imagem corporal (Tinoco et al., 2023).

Vale mencionar que outros grupos de adolescentes também têm sido estudados sob a temática de chacotas pela aparência. Por exemplo, adolescentes com deficiências físicas (Chan, Lo, Ip, 2018; Zequinão, 2022); cadeirantes (Hutzler et al. 2021); e de diferentes etnias (Henning et al., 2022; Woolweaver, Barbour, Espelage, 2022).

Tendo em vista essas informações torna-se relevante e necessário investigar essa temática em adolescentes com deficiência visual, visto que a parca literatura encontrada tem demonstrado que esse grupo também apresenta risco de passar por chacotas pela aparência (Rose; Gage, 2017).



### 3.6.1. Chacotas relacionadas à aparência em adolescentes com deficiência visual

Para fundamentarmos nossa pesquisa, apesar de poucos estudos encontrados, é necessário um enfoque específico em adolescentes com deficiência visual. Nesse sentido, a literatura aponta que esses jovens têm objetivos de vida semelhantes a outros jovens, entretanto os vivenciam superando as limitações da deficiência (Anderson et al., 2019), tais objetivos estão ligados a ter um relacionamento, um trabalho e serem felizes. Sobretudo, no que concerne a autonomia, esses jovens podem desempenhar diversas atividades, dentre elas, fazer faculdade ou ser um esportista (Quintanilha, 2021).

Contudo, a própria sociedade, por vezes, interpõe barreiras atitudinais a esses jovens através de atitudes preconceituosas e zombeteiras. Por exemplo, adolescentes com deficiência visual tendem a ser rejeitados pelos pares devido à aparência e são alvos com mais frequência de chacotas, tornando-se isolados e passando por consequências psicológicas negativas, como por exemplo serem submissos, inseguros, ter baixa autoestima e ter dificuldades acadêmicas (Shipper; Lieberman; Moody, 2017; Haegele; Kirk, 2018).

Esses dados carecem um olhar cuidadoso, pois Bittencourt e Hoehne (2006) demonstraram que dependência e falta de autonomia na execução de tarefas são experiências negativas para jovens com deficiência visual. Sobretudo porque a visão é considerada um fator importante de integração de áreas psicomotoras, da imagem corporal e de funções cognitivas. Portanto, um processo educacional que não lhes dê estímulos suficientes para seu desenvolvimento pode desencadear prejuízos em seu processo de autonomia (Nascimento; Burnagui; Rosa, 2016).

Essas explicações permitem algumas inferências. Quando nos reportamos à contextos educacionais, para além da aprendizagem, somos levados a pensar em espaços de sociabilização. Assim, o papel da escola na educação básica se estabelece como um ambiente de ampliação de relações, com a função precípua de promover o desenvolvimento integral em aspectos físicos, cognitivos, psicológicos e sociais.

Dando seguimento ao que a literatura tem apresentado sobre o *teasing* em adolescentes com deficiência visual, Pinquart e Pfeiffer (2011) demonstraram que tendem a sofrer provocações por características como deformação dos olhos (devido à doença causadora da cegueira) e por não conseguirem combinar vestimentas (por conta de não identificarem as estampas de suas roupas). Identificaram que adolescentes com deficiência visual sofrem mais provocações do que seus pares videntes, bem como têm menos apoio dos colegas e menos habilidades psicológicas de enfrentamento do que o esperado para essa

etapa de desenvolvimento. Entretanto, reportaram que o apoio da equipe pedagógica pode amortecer os efeitos dessas provocações.

De igual modo, Haegele e Kirk (2018) salientaram que chacotas devido à características corporais como formato e movimento dos olhos também acontecem em ambientes escolares, especialmente nas aulas de Educação Física, aonde os corpos estão mais expostos e por isso o adolescente fica mais vulnerável às chacotas (Dantas; Quintanilha; Morgado, 2023; Vilarinho, 2022).

Situações similares foram reportadas por Shipper, Lieberman e Moody (2017), que exploraram as experiências de adolescentes com deficiência visual relacionadas ao autoconceito corporal em aulas de Educação Física. Descobriram que as provocações devido às características da deficiência visual (olhos, tipo de óculos, barriga) aconteciam em aulas de Educação Física, o que atrapalhava a participação do adolescente e interferia em seu autoconceito.

Em continuidade, Giese et al. (2021) reconstruíram experiências e sentimentos de valorização em aulas de Educação Física e possíveis vivências relacionadas às provocações. Este estudo reportou que práticas capacitistas de currículos de Educação Física são reforçadoras de dificuldades que estudantes com deficiência visual têm para lidar com o próprio corpo e seu desempenho, fazendo com que os alunos se sentissem desvalorizados.

Sendo assim, ampliar a compreensão da importância da educação para essa população e, valorizar suas potencialidades, é essencial. Frente a isso, Salgado e Silva (2018) destacaram que as aulas de Educação Física possibilitam uma percepção do corpo que vai além do corpo orgânico e instrumental para o corpo que expressa linguagem e significado, nos gestos que expressa, nos conflitos que incorpora, no silêncio que se comunica. Por conseguinte, esse espaço de troca pode trazer um momento de escuta e percepção dos desejos e singularidades dos adolescentes com deficiência visual. É nesse ponto que uma imagem corporal positiva pode propiciar relacionamentos com os colegas, formação de grupos sociais e contribuir na construção de identidades.

No que tange à imagem corporal, a disciplina de Educação Física traz contribuições essenciais para o desenvolvimento dos escolares. Com o objetivo de promover o uma imagem corporal positiva e integrada, estudos atuais têm demonstrado a importância dessa disciplina no desenvolvimento dos alunos (Santos et al., 2019; Bezerra, 2020; Dantas; Quintanilha; Morgado, 2023). Nesse sentido, é importante que a família e as redes de apoio

(escolas, centros especializados) promovam ambientes favoráveis e com estímulos diversificados de todos os canais sensoriais relacionados ao desenvolvimento.

Assim, as aulas de Educação Física podem ser um espaço para debates acerca de chacotas relacionadas à aparência e os esforços de prevenção e intervenção nesse sentido podem aumentar a adesão desses adolescentes na participação dessas atividades escolares. Portanto, a escola deve preocupar-se em reconhecer que, enquanto instituição social, ela é constituída por sujeitos de diferentes contextos e realidades, que possuem distintas percepções de mundo e identidades que se distinguem, mas que precisam ser respeitadas (Aires, 2020). Enfim, os professores de Educação Física podem trabalhar com estratégias protetivas e de enfrentamento frente às práticas de chacotas pela aparência.

Nesse mesmo caminho, entende-se que a sociedade de forma geral pode desempenhar importantes funções no desenvolvimento da identidade, autonomia e integração social de adolescentes com deficiência visual (Pinquart; Pfeiffer, 2013). Sendo assim, estudos que busquem entender as variáveis relacionadas à imagem corporal negativa, como por exemplo chacotas pela aparência, tornam-se fundamentais ao passo que podem promover inclusão social, educacional e qualidade de vida a esses adolescentes.

## 4. MÉTODO

### 4.1 Tipo de pesquisa

Essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório, descritivo, de campo e de corte transversal (Creswell; Creswell, 2021; Minayo, 2010). A abordagem qualitativa constitui-se um campo de reflexões para dar conta de uma produção de conhecimento coerente com princípios epistemológicos norteadores e com relevância científica e social (Moré, 2015). Sua natureza exploratória se dá por investigar um fenômeno já existente, mas com uma perspectiva de investigar uma população específica, preencher lacunas existentes e, até mesmo, gerar novas questões de pesquisa. Seu caráter descritivo busca descrever e caracterizar, com precisão e detalhes, uma população ou fenômeno, sem manipulação de variáveis ou tentativa de estabelecer relações rígidas de causa e efeito (Piovesan; Temporini, 1995). Também se configura como transversal e de campo pois coletou as informações com os participantes da pesquisa em um só momento.

### 4.2 Aspectos éticos

Esse estudo foi autorizado na Plataforma Brasil (CAAE: 67182523.9.0000.5609) (Anexo A). Também teve o compromisso de respeitar outros aspectos éticos envolvidos, como solicitação de autorização e apresentação de todas as documentações exigidas pelas Secretarias de Educação e instituições para validar a aplicação junto a essas instâncias (Anexos B, C, D, E). Foi realizada a elaboração minuciosa do termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE (Apêndice A) e termo de assentimento livre e esclarecido – TALE (Apêndice B). Os termos foram ofertados por meio de formulários digitais (que foram lidos/ouvidos e respondidos por aplicativos leitores de tela) ou foram lidos pela pesquisadora para os participantes que solicitassem dessa forma. Para os participantes que preferiram os formulários digitais um *link* via *Whats app* foi enviado no início da coleta. A assinatura dos termos ficou à escolha dos participantes: com assinatura própria (usando um guia de assinatura, quando necessário) ou marcação pelo formulário *on-line* apertando a opção “autorizo minha participação”.

### 4.3 Participantes

Participaram desse estudo 15 escolares, de 13 a 21 anos, de ambos os gêneros, com deficiência visual (baixa visão e cegueira), oriundos de instituições e escolas do Estado do Rio de Janeiro: Escola Estadual Professor Manuel Marinho em Volta Redonda, Centro Educacional Municipal de Atendimento a Deficientes Visuais de Resende (CEDEVIR), Instituto Benjamin Constant (IBC) no Rio de Janeiro, Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado de Barra Mansa (CEMAE). Por questões éticas e para preservar o sigilo da identidade, os participantes deste estudo serão designados pela abreviação Part. (participante) seguido de seu número de identificação (1 a 15). A ordem foi definida de acordo com a realização das entrevistas. Assim, a primeira entrevista é referente ao Part. 1 e assim sucessivamente.

Critérios de inclusão:

- a) Adolescentes com deficiência visual autoreportada, de 13 a 21 anos, matriculados na educação básica ou superior;
- b) Adolescentes matriculados em escolas regulares e/ou especializadas;
- c) Adolescentes com deficiência visual que façam acompanhamento em instituições especializadas;
- d) Adolescentes com deficiência visual da cidade do Rio de Janeiro, da Baixada Fluminense e do Sul Fluminense;

Critérios de exclusão:

- a) Adolescentes com deficiência visual com comorbidades que interfiram na coleta;
- b) Àqueles que não comparecerem no local e horário combinado para as entrevistas.

### 4.4 Instrumentos de Coleta de dados

- a) Entrevistas semiestruturadas do tipo *Entrevista em profundidade* (Apêndice E);
- b) Questionário sociodemográfico (Apêndice C).

Diante da proposta qualitativa e indutiva deste trabalho, foi utilizada a metodologia de coleta de dados *entrevista em profundidade*. Esse método de coleta se baseia em

pressupostos, fundamentados teoricamente, para a construção de perguntas que explorem determinado fenômeno (Duarte, 2005).

Para Selltiz, Wrightsman e Cook (1987) a entrevista em profundidade é extremamente útil para estudos do tipo exploratórios que pretendem mapear percepções, conceitos e ampliar o conhecimento sobre uma determinada situação. Também é útil para o conhecimento de motivações, atitudes ou crenças do respondente com base em sua história de vida. Nessa modalidade de coleta, o participante é interrogado por uma pergunta central (baseada em pressupostos teóricos), que podem conduzir a outras perguntas, para melhor entendimento da questão central (Duarte, 2005). Vale ressaltar que o participante controla o fluxo da narrativa, visto que as respostas são abertas, mas cabe ao pesquisador o controle desse fluxo, visando mantê-lo em torno do objetivo proposto pela pesquisa (Moré, 2015). Assim, quando o entrevistado apresenta um aspecto novo ou que precisa ser melhor compreendido, o pesquisador pode solicitar que fale mais sobre aquele ponto, que explique melhor sua vivência ou seu ponto de vista.

Tendo como aporte essas conceituações, Duarte (2005) recomenda que se levante de quatro a sete perguntas básicas, chamadas também de questões-chaves. Em nossa pesquisa, essas questões-chaves foram fundamentadas nos pressupostos identificados na revisão da literatura apresentada na fundamentação teórica, mas também foi estruturada a partir de um artigo de revisão integrativa que já se encontra submetido à um periódico (Apêndice D).

No início de cada entrevista, o pesquisador apresenta a temática e faz a primeira pergunta, que pode se desdobrar em outras (relacionadas a ela) e explora ao máximo cada resposta, até se esgotar a questão. Somente aí passa para a próxima indagação. Esse processo funciona como um funil, aonde perguntas gerais vão dando origem a perguntas específicas. Esse autor ainda ressaltar que, cada questão-chave, poderá, ainda, servir como base para descrição e análise das categorias que surgirem no decorrer da pesquisa.

Segundo Moré (2015), a entrevista em profundidade leva em consideração duas dimensões para suas aplicações e posteriormente sua análise: a idiossincrática e a contextual. A dimensão idiossincrática consiste na qualidade, profundidade, detalhamento e mapeamento dos relatos feitos pelo participante. Assim, quando se analisa em profundidade os dados, em seu conjunto, buscam-se as regularidades temáticas e os significados atribuídos pelo indivíduo. Na dimensão contextual entende-se que o contexto é um terreno *gerador de significados* que influenciam a entrevista, em nosso estudo, destaca-se o contexto escolar. Cumpre destacar que, ao falar da dimensão contextual, considera-se os aspectos transversais

à entrevista, assim, encontram-se o contexto cultural, regional, socioeconômico e local da entrevista (Duarte, 2005; Moré, 2015). Dessa forma, as coletas foram realizadas na própria escola ou instituição, por se tratar de um ambiente ao qual o adolescente já estava habituado.

Vale destacar as orientações de Guest, Bunce e Johnson (2006) acerca da quantidade de entrevistas. Esses estudiosos relataram que após as análises de 60 entrevistas em profundidade sobre o mesmo tema, em uma população homogênea, observaram que o ponto de saturação era atingido a partir da décima segunda entrevista, sendo que elementos básicos da saturação já se evidenciavam nas seis primeiras entrevistas. Para Moré (2015) a décima segunda entrevista pode ser um parâmetro interessante para avaliar a necessidade de produzir mais entrevistas em profundidade. Assim, considerando a perda amostral, esses dados coadunam com a quantidade de participantes proposta para esse estudo.

O instrumento de coleta foi cuidadosamente elaborado pela pesquisadora e sua orientadora, visando abranger toda a gama de possíveis situações relacionadas ao *teasing* no ambiente escolar. O roteiro completo utilizado na entrevista em profundidade encontra-se disponível no Apêndice E.

#### **4.5 Procedimentos para coleta de dados**

Na primeira etapa da coleta de dados foi realizada uma entrevista piloto com um adolescente vidente de 18 anos. Alguns pontos foram observados e revistos como tempo de entrevista e a insígnia inicial. Posteriormente, também foram realizadas três entrevistas com jovens com deficiência visual entre 22 e 24 anos, com o objetivo de aprimorar um pouco mais o instrumento de coleta. Com essas quatro aplicações o formulário de coleta foi aperfeiçoado. Por exemplo, no 4º pressuposto (Chacotas impactam a formação da imagem corporal) quando o adolescente reportava que não passou por situações de chacota e por isso não sabe se impactaria a forma de perceber seu corpo, foi inserida uma questão: *O que você pensa sobre a prática de chacotas pela aparência com adolescentes com deficiência visual?* Já no 6º pressuposto (Filtros cognitivos/ Estratégias de enfrentamento), quando o adolescente respondia que nunca vivenciou tais provocações, foi incluída: *Como acha que reagiria se acontecesse com você?* Uma questão final também foi adicionada para permitir ao adolescente uma fala mais espontânea: *Tem algum outro ponto sobre essa temática que não perguntei e que acha importante para essa pesquisa? E também para conhecermos melhor sobre as necessidades de adolescentes com deficiência visual?*

Para a etapa de coleta com os participantes, foi feito um contato com instituições especializadas e escolas de inclusão que tivessem adolescentes com deficiência visual para solicitar a autorização dessas instituições. No IBC a solicitação se deu através do Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. Na escola Estadual Prof.º Manuel Marinho a autorização foi solicitada diretamente com o diretor. Em específico, nas instituições CEDEVIR (Resende) e CEMAE (Barra Mansa), foi necessária a autorização através das Secretarias de Educação. Assim, o contato com os devidos setores foi realizado e as documentações foram providenciadas. Após essa etapa, foi solicitada à pesquisadora uma reunião com as responsáveis do setor de autorização dessas Secretarias para explicação da pesquisa. Também solicitaram à doutoranda que ao final da pesquisa fosse realizada uma capacitação com os profissionais da rede especializada, alinhando possíveis palestras e capacitações para a equipe.

Para iniciar as entrevistas, as instituições fizeram contato com os responsáveis dos adolescentes menores de 18 anos, para solicitar a autorização através do TCLE (físico ou on-line). Quando essas autorizações estavam assinadas, a doutoranda ia até a escola e realizava a coleta. Cabe frisar que, as profissionais que receberam a pesquisadora, informavam os dias que os alunos estariam em aula ou atendimento, só então a pesquisadora ia até o local para realizar a entrevista. As entrevistas foram realizadas de forma presencial, nas dependências das instituições. O local era disponibilizado pela instituição e preparado para ser um ambiente tranquilo e sem interferências. É importante mencionar que os participantes que já estavam na faculdade foram oriundos das instituições CEMAE e CEDEVIR, pois estavam dentro da faixa etária e ainda tinham vínculo com estas instituições.

Para melhor esclarecimento da condução da entrevista, esse procedimento será explicado detalhadamente. Primeiramente, a entrevistadora realizava um momento de *rappport*, para estabelecer um primeiro vínculo, quebrar o gelo e explicar de forma geral a pesquisa. Posteriormente, era solicitada a assinatura do TALE ou TCLE e aplicava o questionário sociodemográfico. Depois dava informações gerais como tempo de duração, que poderia deixar de participar em qualquer momento (caso se sentisse desconfortável) e também era solicitada sua autorização para gravar. Indagava ao adolescente como ele estava de forma geral (seu bem estar físico e emocional), se sinalizasse que estava bem, a aplicação da entrevista era iniciada. Caso sinalizasse que não estava bem havia a possibilidade da entrevista ser remarcada, visto que isso poderia influenciar os resultados das respostas



(Moré, 2015), entretanto, não foi necessário remarcar nenhuma das entrevistas, pois todos sinalizaram estarem aptos a responder. Ao final, agradecia a sua participação.

As entrevistas foram gravadas em forma de áudio, para não ocorrer a perda de detalhes e possibilitar a transcrição integral para a posterior análise dos dados. Cada entrevista durou em média 27 minutos (desvio padrão: 11,04). Convém informar que não houve nenhuma intercorrência durante e nem depois das entrevistas. No entanto, consciente de que as entrevistas poderiam, *a posteriori*, suscitar memórias e desencadear sentimentos, a pesquisadora se colocou à disposição, como profissional de referência em psicologia, para fazer possíveis encaminhamentos a serviços de atendimento psicológicos nas redes de atendimento de seu conhecimento. Entretanto, nenhuma solicitação de encaminhamento foi requerida pelos participantes durante o período em que foi desenvolvida a pesquisa.

#### 4.6 Análise de dados

Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo categorial (Bardin, 2016). É definida como um conjunto de técnicas de análise que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos a partir das informações coletadas (Bardin, 2016). É também considerada uma análise da comunicação, que considera, além do discurso, outras variáveis como comportamentos.

Para a análise de conteúdo o pesquisador organiza os achados, considerando os temas geradores como unidades de significação do material analisado, buscando núcleos de sentido que emergem na comunicação e cuja frequência de aparição tem significado para o objetivo analítico (Bardin, 2016). Assim, foram realizadas as três etapas do processo: 1ª) Pré-análise; 2ª) Exploração dos dados coletados e o tratamento dos resultados; 3ª) Inferência e interpretação (Bardin, 2016):

1. Pré-análise: estratégias para organização, preparação e sistematização do material coletado para posterior análise;
2. Exploração do material e tratamento dos resultados: codificação, classificação e categorização dos dados, na busca por sínteses de dados coincidentes, divergentes e neutros, localizados nas informações coletadas;
3. Inferência e interpretação: aprofundamento da análise da etapa anterior, buscando a compreensão dos dados manifestos, desvelando conteúdos latente e inferindo significados.

Em nosso estudo, a fase da pré-análise se iniciou com a transcrição das entrevistas pelo programa Turboscribd (<https://turboscribe.ai/pt/>). Depois foram checadas as palavras e expressões que deixavam dúvida ou incoerência, sendo estas corrigidas. Nessa etapa, começou a emergir as possíveis categorias.

Na etapa de exploração dos materiais, as categorias foram definidas e nomeadas, considerando os objetivos da pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a entrevista. A partir das narrativas transcritas, foi iniciado um processo de separação e agrupamento das narrativas relevantes. Assim, cada fala era copiada e colocada na categoria que a contemplasse. Nesta etapa buscamos a transversalidade temática, ou seja, buscamos as similitudes que permearam o conjunto das entrevistas realizadas (Alves, 2013).

Para a finalização do tratamento dos resultados, os dados manifestos e latentes foram analisados e interpretados dentro da singularidade de cada participantes, mas também consideramos a coletividade dos adolescentes com deficiência visual, para então, serem discutidos com outros estudos. Convém ressaltar que essa etapa foi complexa e desafiadora, pois diante de uma temática nova no contexto brasileiro e inexplorada na população de pessoas com deficiência visual, não foram encontrados muitos estudos para discussão, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Assim os dados foram discutidos considerando principalmente os adolescentes em geral e temáticas afins relacionadas à imagem corporal e deficiência visual.

#### **4.7 Recursos necessários**

Foi providenciado para a realização da presente pesquisa: celular e suporte para registro em áudio de cada entrevista, folhas impressas com os termos de consentimento e assentimento, roteiro da entrevista, questionário sociodemográfico e canetas. As instituições providenciaram um local tranquilo e climatizado. Foram registrados após cada entrevista detalhes por escrito a partir das percepções da doutoranda.

## 5. RESULTADOS

Neste estudo, participaram quinze estudantes com idades entre 13 e 21 anos (média: 18,47/desvio padrão: 2,36), oriundos do Escola Estadual Manuel Marinho, CEDEVIR. IBC e CEMAE. Dentre os participantes, treze (86,8%) estudam ou estudaram em escola regular e fazem acompanhamento em instituição especializada, dois participantes (13,2%) estudam em escola especializada.

Com relação a grau de escolaridade, um aluno (6,7%) está no ensino fundamental em andamento, dois alunos (13,2 %) têm o ensino fundamental completo, oito alunos (53,4%) estão no ensino médio em andamento, uma aluna (6,7%) tem o ensino médio completo e três alunos (20%) iniciaram recentemente a faculdade.

Com relação ao tipo de ensino básico (particular ou público) somente dois (13,2%) participantes estudam ou estudaram em escola particular. Treze (86,8%) estudam ou estudaram em escolas públicas. Demonstrando assim que a iniciativa pública de ensino é a que garante a escolarização da maior parte dos participantes.

Tabela 1 — Informações sociodemográficas: dados gerais da amostra (continua)

| Variável             | Absoluta | Relativa |
|----------------------|----------|----------|
| <b>Participantes</b> | 15       | 100%     |
| <b>Faixa etária</b>  |          |          |
| 13 anos              | 1        | 6,7%     |
| 15 anos              | 1        | 6,7%     |
| 16 anos              | 1        | 6,7%     |
| 17 anos              | 1        | 6,7%     |
| 18 anos              | 2        | 13,2%    |
| 19 anos              | 3        | 20%      |
| 20 anos              | 3        | 20%      |

|         |   |     |
|---------|---|-----|
| 21 anos | 3 | 20% |
|---------|---|-----|

---

|                              |   |       |
|------------------------------|---|-------|
| <b>Municípios de moradia</b> |   |       |
| Barra Mansa                  | 5 | 33,2% |
| Pinheiral                    | 1 | 6,7%  |
| Porto Real                   | 1 | 6,7%  |
| Nova Iguaçu                  | 1 | 6,7%  |
| Resende                      | 3 | 20%   |
| Rio de Janeiro               | 3 | 20%   |
| Volta Redonda                | 1 | 6,7%  |

---

|               |    |       |
|---------------|----|-------|
| <b>Gênero</b> |    |       |
| Feminino      | 10 | 66,7% |
| Masculino     | 5  | 33,3% |

---

|                                   |   |       |
|-----------------------------------|---|-------|
| <b>Tipo de Deficiência Visual</b> |   |       |
| Baixa visão                       | 8 | 53,3% |
| Cegueira adquirida                | 3 | 20%   |
| Cegueira congênita                | 4 | 26,7% |

---

|                                    |   |       |
|------------------------------------|---|-------|
| <b>Causa da Deficiência Visual</b> |   |       |
| Acidente com bala perdida          | 1 | 6,7%  |
| Atrofia do nervo ótico             | 1 | 6,7%  |
| Citomegalovírus materno            | 1 | 6,7%  |
| Excesso de O2 na incubadora        | 2 | 13,2% |

---

|                        |   |       |
|------------------------|---|-------|
| Glaucoma               | 1 | 6,7%  |
| Retinopatia            | 2 | 13,2% |
| Retinose pigmentar     | 1 | 6,7%  |
| Síndrome de Peter Plus | 1 | 6,7%  |
| Toxoplasmose congênita | 3 | 20%   |
| Não sabe               | 2 | 13,2% |

---

**Tratamentos realizados**

|                             |   |       |
|-----------------------------|---|-------|
| Endocrinológico             | 1 | 6,7%  |
| Psicológico                 | 2 | 13,2% |
| Psiquiátrico                | 1 | 6,7%  |
| Oftalmológico               | 4 | 26,7% |
| Oftalmológico e Neurológico | 2 | 13,2% |
| Otorrinolaringológico       | 1 | 6,7%  |
| Não faz                     | 4 | 26,7% |

---

**Lê em Braille**

|                 |   |       |
|-----------------|---|-------|
| Não             | 4 | 26,7% |
| Sim             | 9 | 60%   |
| Está aprendendo | 2 | 13,3% |

---

**Escolaridade**

|                                 |   |       |
|---------------------------------|---|-------|
| Ensino fundamental em andamento | 1 | 6,7%  |
| Ensino fundamental completo     | 2 | 13,2% |
| Ensino médio em andamento       | 8 | 53,4% |

---

|   |    |       |
|---|----|-------|
| Ensino médio completo                               | 1  | 6,7%  |
| Ensino superior em andamento                        | 3  | 20%   |
| <b>Tipo de escola no ensino básico</b>              |    |       |
| Especializada                                       | 2  | 13,2% |
| Regular (como aluno de inclusão) e especializada    | 13 | 86,8% |
| <b>Tipo de ensino</b>                               |    |       |
| Particular  | 2  | 13,2% |
| Público   | 13 | 86,8% |
| <b>Dispositivo de acesso à internet</b>             |    |       |
| Celular   | 9  | 60%   |
| Tablet  | 1  | 6,7%  |
| Celular e Notebook                                  | 2  | 13,2% |
| Celular e Tablet                                    | 3  | 20,1% |
| <b>Acessórios/Tecnologia assistiva</b>              |    |       |
| Bengala e leitor de tela                            | 2  | 13,3% |
| Letra ampliada                                      | 6  | 40%   |
| Letra ampliada e leitor de telas                    | 2  | 13,3% |
| Leitor de telas                                     | 4  | 26,7% |
| Leitor de tela e aplicativo de descrição de imagens | 1  | 6,7%  |
| <b>Prática de atividade física</b>                  |    |       |

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| Não | 6 | 40% |
| Sim | 9 | 60% |

---

**Renda**

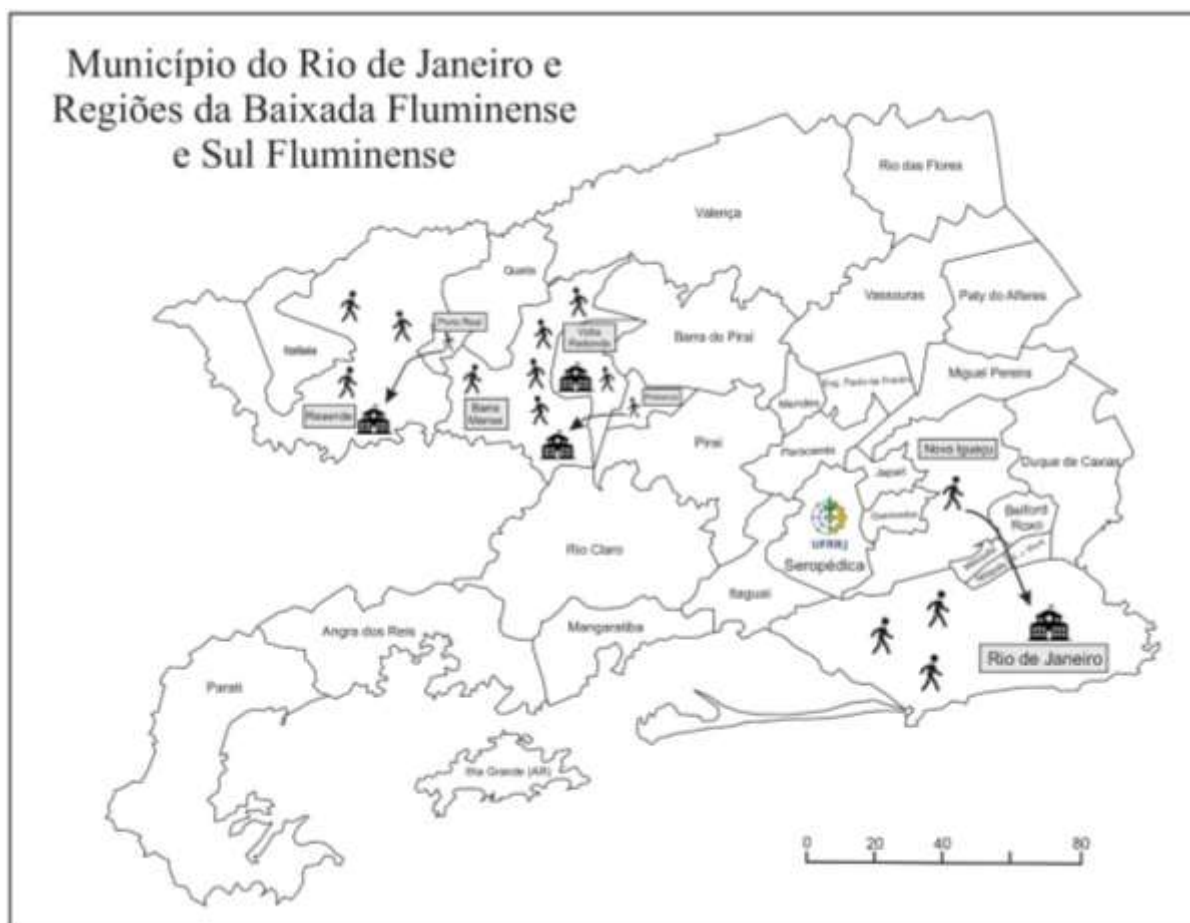
|                            |   |     |
|----------------------------|---|-----|
| Menos de 1 salário mínimo  | - | -   |
| 1 a 2 salários mínimos     | 6 | 40% |
| 3 a 4 salários mínimos     | 3 | 20% |
| Mais de 4 salários mínimos | - | -   |
| Não informou               | 6 | 40% |

---

Fonte: Elaborado pela própria autora (2025)

Um aspecto que chamou atenção neste estudo, apesar de ser uma amostra pequena, é o local em que os alunos residem e a distância até a escola. Com relação ao local de moradia e atendimento nas escolas especializadas, doze (80%) participantes tem acesso às escolas especializadas em seu próprio município de moradia. Já três (20%) estudantes precisavam se deslocar para outro município para ter os serviços educacionais necessários. No Sul Fluminense, uma aluna se desloca de Pinheiral para Barra Mansa e outro aluno se desloca de Porto Real para Resende ambos municípios na região Sul Fluminense. Já na Baixada Fluminense, uma estudante vai de Nova Iguaçu para a Zona Sul do Rio de Janeiro para ter acesso ao ensino.

Figura 1 — Locais das escolas e município de moradia dos estudantes



Fonte: Elaborado pela própria autora (2025)

Descrição da imagem: A imagem apresenta um mapa geográfico e político dos municípios do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Volta Redonda, Barra Mansa, Pinheiral, Resende e Porto Real, com o local de moradia de cada participante e local da escola que estudam. Há uma seta que demonstra que o estudante se desloca de Nova Iguaçu para zona sul na cidade do Rio de Janeiro. No Sul Fluminense há uma seta que demonstra que um aluno vai de Porto Real para Resende e outra seta que mostra uma aluna que vai de Pinheiral para Barra Mansa. Para isso foram utilizados ícone em forma de bonecos para caracterizar os alunos e ícones em forma de uma casa para caracterizar as escolas. Portanto, há quinze bonecos e quatro instituições educacionais.

Para iniciar a investigação sobre o *teasing* e suas configurações, uma questão introdutória foi proposta para entender o que os adolescentes compreendiam sobre aparência corporal. Assim, algumas definições emergiram e são apresentadas no quadro a seguir.



Quadro 1 — Definição de aparência corporal

| Participante | Entendimento sobre aparência corporal  |
|--------------|--|
| Part 1       | “Eu acho que seria como você está fisicamente, né? Tipo, a nossa aparência, o jeito que se veste.”   |
| Part 2       | “Cada um tem o seu corpo, não dá pra você ficar desejando ter o corpo do outro, porque o seu já é importante pra você. [...] então, entendo que a minha aparência corporal é ser magrinha, mesmo querendo ser gordinha. Eu acho que a gente se preocupa muito, principalmente a gente que é PcD.”      |
| Part 3       | “Aparência corporal basicamente seria como a gente se cuida. Se a gente tá saindo muito desleixada, se a gente tá arrumando o cabelo devidamente, roupas adequadas que não estejam rasgadas. Se você está sabendo cuidar bem do próprio corpo. [...]se você está tendo cuidado em relação a estética.” |
| Part 4       | “A aparência corporal, eu acho que é igual na aula de ciência. Corpo humano, cabeça, ombro, nariz, isso. Eu acho que isso que é aparência corporal. [...] A parte íntima, isso tudo faz parte da aparência corporal sim.”  |
| Part 5       | “Então, o que eu entendo assim pela aparência corporal é que as pessoas podem ser do jeito que elas quiserem ser, sem julgamento. Eu acho também que o jeito dela se vestir, da roupa. Se a pessoa é mais magrinha.”   |
| Part 6       | “Deve ser a forma do corpo, né? A cor da pele. E aí, se a pessoa é magra, gorda, se a cor da pele é negra, parda, branca.”   |
| Part 7       | “Quando uma pessoa diz para outra que uma é bonita e a outra não é, diz sobre o peso [...]. Cor da pele, movimentações do corpo também.”   |
| Part 8       | “Cada um tem o seu corpo [...] Não quer dizer que o seu é feio e o meu ruim, cada um tem a sua aparência.”   |
| Part 9       | “Ah, são definições que a sociedade cria de corpos, mas assim, perfeitos, corpos ideais, que durante a história variou muito. Você tinha a Grécia com a questão do corpo musculoso, esse culto ao corpo, tanto que ali os  |

|         |  |
|---------|--|
|         | deuses eram retratados muitas vezes nus, para poder mostrar essa questão do corpo [...]. Aí você tem, se não me engano, a era vitoriana, a questão das mulheres serem gordas, porque a gordura representava sinal de que a mulher era bem alimentada. Aí depois foi mudando, vem essa questão da mulher magra, do homem mais ou menos fortinho. [...] Então aparência corporal tem a ver com isso aí, com essas características. Isso muda de tempos em tempos, conforme as definições da sociedade. Porque tem aquela coisa do homem branco, hétero, musculoso, a mulher branca, loira, de olhos azuis, com [...] um corpo malhado. |
| Part 10 | “Porque o corpo tem que ser da maneira que você se sentir melhor, né? Magra, gorda, não tem isso. Você tem que se sentir bem com o seu próprio corpo.”   |
| Part 11 | “Às vezes a pessoa é muito magrinha e às vezes a outra vê a foto dela e fala mal, aí aquela outra pessoa já fica triste.”  |
| Part 12 | “Ah, eu penso no jeito que eu me visto, o jeito que eu pinto o cabelo, o jeito que eu ando [...] Acho que seria o jeito que talvez eu me comporte, as minhas características faciais, o jeito que eu reajo a alguma coisa [...] dependendo da deficiência visual que você tem, o seu olho fica mais viradinho pra cá, porque ele tenta buscar onde tem mais luz pra ele ver, então é a parte dos olhos, acho que é a aparência corporal da gente.”   |
| Part 13 | Aparência corporal é sobre como a pessoa é, pele, cabelo e afins. Eu sou pardo, meu cabelo é liso em cima, embaixo eu tô tentando deixar crescer pra encaixar. Meu olho era preto. É isso, como é uma pessoa.”   |
| Part 14 | “É altura, características, como gorda, magrinha, alta, bonita.”   |
| Part 15 | “É o jeito que a pessoa te vê. Como a pessoa fala, olha, como pessoa tem um corpo belo, adorável.”   |

Fonte: Elaborado pela própria autora (2025)

Outra questão perscrutada foi se os adolescentes se lembravam de episódios de provocações pela sua aparência. Dentre os participantes, onze (73,4%) reportaram passar por chacotas e quatro (26,6%) relataram não ter passado. Mas, surpreendentemente, nem todos os adolescentes percebiam que o que vivenciavam eram episódios de chacotas pela aparência

e, nem sempre, o atributo alvejado foi a deficiência visual. Dentre os onze adolescentes que foram alvo de *teasing*, nove (81,8%) tiveram a deficiência visual alvejada e dois (18,2%) foram provocados por outros atributos. Para visualização dos tipos de provocação, foi organizado o quadro abaixo.

Quadro 2 — Tipo de chacota (10 reportaram terem passado e 4 relataram não terem passado)

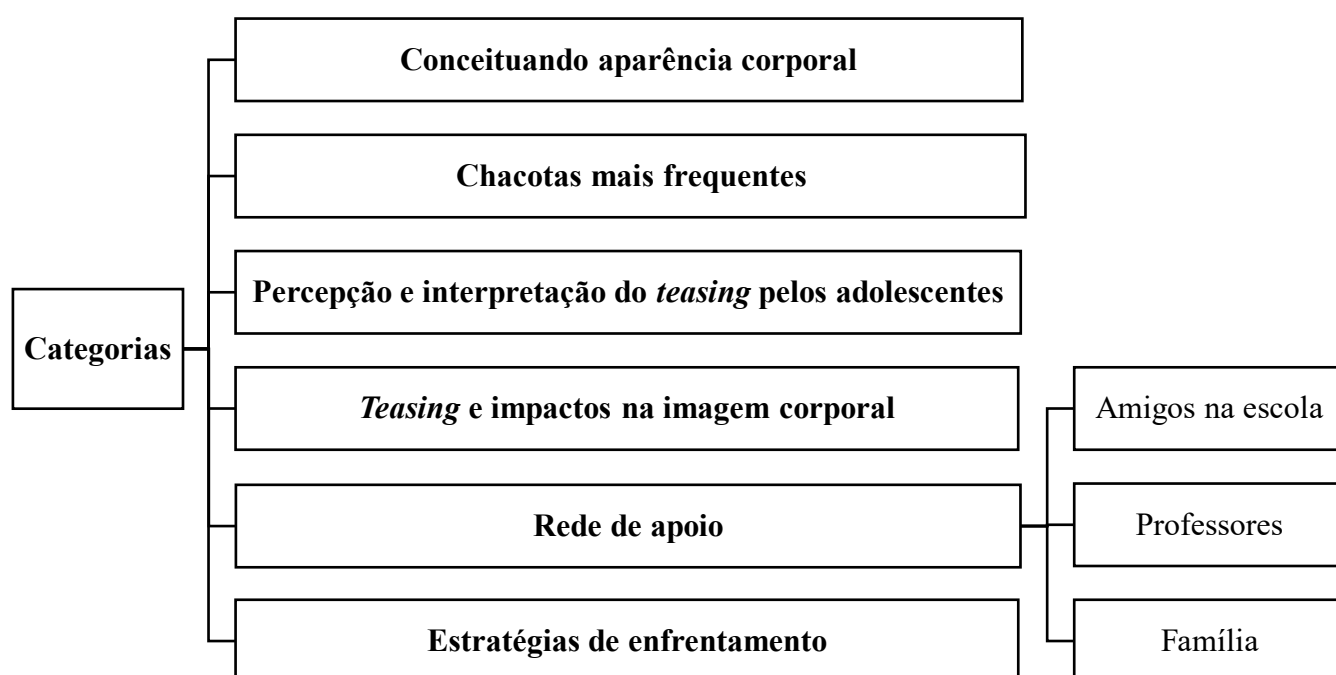
| Participante | Passou por <i>teasing</i> | Tipo de chacota   |
|--------------|---------------------------|---|
| Part 1       | Sim                       | Não conseguir fazer coisas por causa da deficiência visual, por ter feito unha, por estar maquiada.                         |
| Part 2       | Sim                       | Errar passos de balé, usar óculos, ser magra, ser chamada de vesga, quatro olhos.   |
| Part 3       | Sim                       | Estar acima do peso, cabelo ser muito grande.<br><br>Acharem que não seria capaz de fazer trabalho pela deficiência visual. |
| Part 4       | Sim                       | Ser chamado de retardado, quatro olhos.   |
| Part 5       | Sim                       | Aparência do rosto (espinhas, manchas).   |
| Part 6       | Não                       | -   |
| Part 7       | Sim                       | Ser chamado de caolha, quatro olhos, pela cor da pele.  |
| Part 8       | Sim                       | Não conseguir enxergar o quadro, ser chamada de vesga.  |
| Part 9       | Não                       | -   |
| Part 10      | Não                       | -   |
| Part 11      | Não                       | -   |
| Part 12      | Sim                       | Não enxergar o quadro, ser magra.   |
| Part 13      | Sim                       | Ser chamado de ceguinho.  |
| Part 14      | Sim                       | Ser chamada de feia e de chata (sofria agressões físicas).  |

|         |     |                                      |
|---------|-----|--------------------------------------|
| Part 15 | Sim | Pelo formato dos olhos e dos braços. |
|---------|-----|--------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela própria autora (2025)

Alguns resultados obtidos com o questionário sociodemográfico serão discutidos abaixo. Já os resultados alcançados a partir da narrativa dos participantes foram agrupados por similaridade e organizados em categorias de acordo com o conteúdo das falas. Cada categoria abrangeu aspectos do fenômeno *teasing* nessa população que convergiam entre si nas enunciações dos adolescentes. A partir dessa análise seis categorias foram elaboradas:

Figura 2 — Categorias



Fonte: Elaborado pela própria autora (2025)

Descrição da imagem: Fluxograma demonstrando as categorias que serão discutidas. As categorias são: Conceituando aparência corporal; Chacotas mais frequentes; Percepção e interpretação do *teasing* pelos adolescentes; *Teasing* e impactos na imagem corporal; Rede de apoio (dividida em: amigos na escola, professores e família); e Estratégias de enfrentamento.

## 6. DISCUSSÃO

Essa tese tem por objetivo compreender como adolescentes com deficiência visual percebem questões relacionadas às chacotas pela aparência corporal no contexto escolar. Para tanto, os achados foram interpretados e analisados à luz do referencial teórico adotado, das informações sociodemográficas e das narrativas dos adolescentes. A partir desses pontos, foram realizadas inferências relacionando as vivências narradas com o conhecimento existente até esse momento sobre o *teasing* e áreas afins, ampliando, assim, nossa compreensão sobre esse fenômeno e seus desdobramentos em estudantes com deficiência visual.

Dentre os participantes desse estudo, duas estudaram durante toda a vida somente em escola especializada, os outros participantes estudaram em escolas especializadas e regulares (como alunos de inclusão). As alunas que estudaram somente na escola especializada eram cegas. Uma relatou que nunca passou por *teasing* e a outra declarou que percebeu a chacota por ouvir comentários relacionados à pele de seu rosto. Essas informações nos possibilitam refletir que, estudar numa escola especializada, pode ser um fator protetivo no que tange às provocações e comentários específicos sobre a deficiência visual. Possivelmente por ser um ambiente que características da deficiência visual não são tão estigmatizadas.

No entanto, dentre os treze alunos de escolas inclusivas, nove foram alvo de chacotas por características da deficiência visual, o que nos leva a crer que, nesse contexto, a deficiência visual ainda parece ser rotulada negativamente, estando relacionada a um déficit cognitivo ou associada a uma limitação física que interfere na funcionalidade corporal. Isso foi evidenciado nas falas abaixo:

Acontece que as pessoas ainda têm uma visão muito defasada da deficiência. Ainda carrega aquela ideia de que ser deficiente é algo negativo. Que causa uma deficiência, uma limitação cognitiva. (Part. 9)

Eu lembro que a gente estava organizando o trabalho em grupo. Aí a professora pediu para a gente escolher uma pessoa para passar as informações do que fosse decidido do trabalho para ela. Ela usou o nome secretária, aí foram e me sugeriram no grupo. Aí a menina foi e falou: “Não, a W (*falou seu próprio nome*) não serve para esse tipo de coisa. Não serve para nada.” Só que aí, é o que eu falei, [...] a pessoa fala e ri assim para disfarçar. Só que não foi só uma vez. Já teve situações dela falar que eu não tinha força. [...] Aí, como ninguém percebia, eu simplesmente fingia que não tinha percebido também. Foi uma coisa que realmente me incomodou.” (Part. 3)

Às vezes a pessoa fala: “Ah, mas você vai fazer isso? Você tem deficiência”. Então, é complicado, porque, era uma coisa que a gente não

precisava passar, sabe? Mas são coisas que, tipo, revolta, né? Poxa, a gente tem deficiência, mas a deficiência não é uma coisa que limita a gente. Então, a gente pode fazer tudo o que a gente quiser. Mesmo tendo a deficiência. Porque, infelizmente, tem pessoas que acham que a deficiência seria algo que limita a gente. (Part. 1)

Esse mês agora teve Olimpêde em Volta Redonda (Olimpíada da Pessoa com Deficiência). Fiquei super ansiosa, mas aí, as meninas do meu time colocaram uma menina lá, que nem sabia correr, que ela ficou correndo mó devagar, e as meninas do outro time ganharam, sendo que eu poderia ter feito de tudo pra gente ter ganhado. Mas elas fizeram isso porque não confiaram em mim. Então não é só você ter evitado de participar de atividades, as pessoas, colegas ao seu redor também arrumam uma forma de você não participar porque acham que você não conseguiria. (Part. 2)

Narrativas como essas possibilitam a reflexão de como alunos com deficiência ainda enfrentam desafios na escola regular inclusiva, demonstrando a importância de ações para enfrentamento dessa realidade ainda recorrente. De acordo com Frederico e Laplane (2020), para alunos com deficiência, estar em escolas regulares possibilita que mudanças ocorram para que esses contextos se tornem de fato inclusivos, colocando em prática aspectos como solidariedade, diálogo e criticismo.

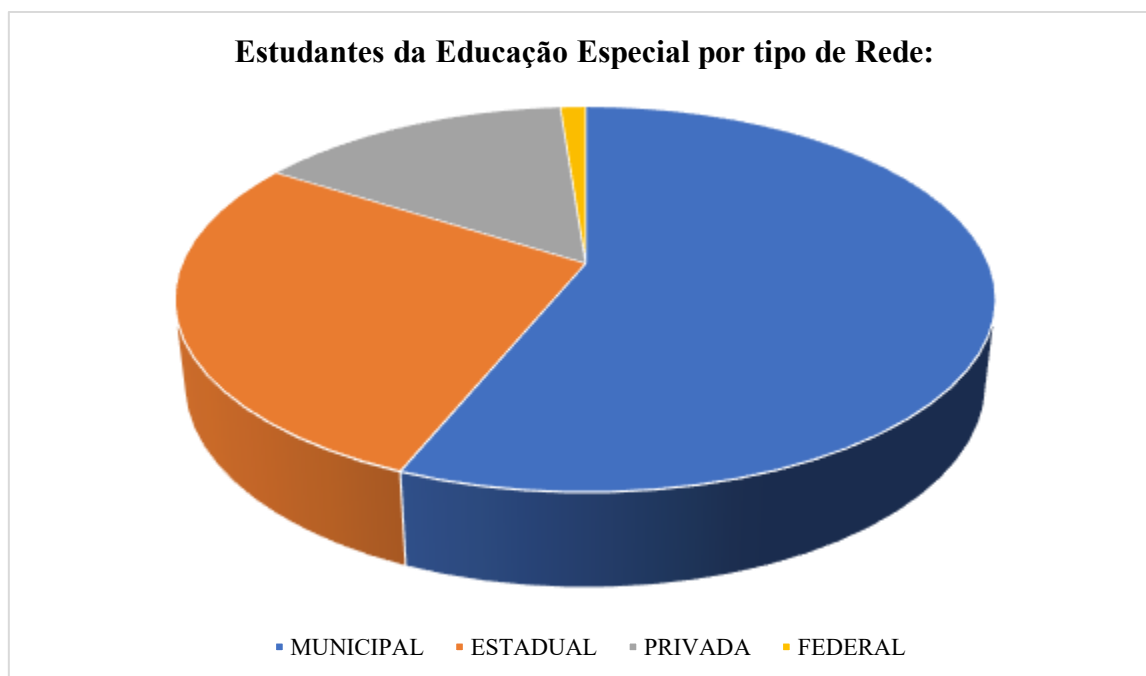
Aliados a esses aspectos, é necessário que se fomente oportunidades de debates sobre os impactos de atitudes preconceituosas à alunos com deficiência visual. Outro fator importante nesse debate é a concepção equivocada de que a pessoa com deficiência possui menor capacidade em comparação a seus pares. Tal postura pode gerar no estudante o sentimento de que precisa constantemente provar sua competência ou merecimento. Isso foi identificado na seguinte fala:

Só que o que eu tento fazer é mostrar para as pessoas que eu... Que a minha deficiência, tipo, não me impede. Então, eu faço tudo que as pessoas que não têm deficiência fazem. E acaba que as pessoas mesmo percebem que: “Nossa, que bom, né? Que ela faz”. (Part. 1)

Ao passo que essas colocações são fundamentais para o avanço na inclusão desses escolares e no desenvolvimento de seus potenciais, é importante também considerar alguns condicionantes contextuais como o tipo de ensino da maioria dos participantes. Por exemplo, treze participantes estudaram ou estudam em escolas públicas, enquanto dois participantes estudaram ou estudam em escola particular. Essa informação demonstra que o ensino público se caracteriza como o principal responsável pelo processo educacional dessa população.

Nossos achados estão em conformidade com os dados do Censo Escolar divulgados em 2024, os quais demonstram que 85,1% dos estudantes com deficiência no Brasil estão matriculados nas redes municipal, estadual ou federal de ensino (Brasil, 2024).

Figura 3 — Estudantes da educação especial no Brasil de acordo com cada rede de ensino



Fonte: INEP (2024)

Descrição da imagem: gráfico em forma de pizza do censo escolar 2024 demonstrando dados de estudantes com deficiência no Brasil: 56,6% estão em escolas municipais, 28% estão em estaduais, 0,5 % em escolas federais e 14,9% em escolas particulares.

Essas informações possibilitam novas relações, ou seja, o contexto socioeconômico do público da educação especial demanda que o processo educativo seja responsabilidade da iniciativa pública. Para tanto, é fundamental que investimentos sejam mantidos e novos fomentos sejam realizados, para que cada vez mais essa população tenha acesso à educação de qualidade com professores qualificados, adaptações estruturais e curriculares, recursos necessários (como tecnologias assistivas) e profissionais de apoio educacional bem preparados (Carvalho; Peixoto, 2025)

Outro ponto a ser considerado é a localização de escolas e instituições de atendimento especializado em deficiência visual, como demonstrado na Figura 1. De acordo com nossos dados, uma participante precisa se locomover de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense para

a Urca, na Zona Sul do Rio de Janeiro, para estudar e ter os atendimentos especializados, situação que ocorre com diversos outros alunos do IBC (Silva, 2023). Foi realizada uma pesquisa na internet e arguidos alguns professores da rede de ensino da Baixada Fluminense, não foram encontradas unidades especializadas nesse tipo de deficiência. No entanto, foram identificadas, no município de Nova Iguaçu, iniciativas de qualificação de professores e atendimento em salas de AEE para a população de pessoas com deficiência. (<https://www.novaiguacu.rj.gov.br/semmed/2021/12/13/secretaria-de-educacao-de-nova-iguacu-capacita-professores-com-deficiencia-visual/>).

Em contraponto, os municípios de Volta Redonda, Resende e Barra Mansa têm serviços educacionais especializados para essa população. Em Volta Redonda há a Escola Municipal Especializada Dr. Hilton Rocha, em Resende há o Centro Educacional Municipal de Atendimento a Deficientes Visuais e em Barra Mansa há o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado à Deficiência Visual. É importante destacar que essas unidades não são escolas regulares, elas atuam com atendimento educacional especializado no contraturno, além de reabilitar as pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão. Representam avanços educacionais nesses municípios, pois dão suporte à rede pública e privada de Educação, ensinando leitura e escrita no sistema braile, uso de reglete e punção, utilização da máquina Perkins, treinamento em softwares leitores de tela, escrita digital com teclado e comandos de acessibilidade, orientação e mobilidade, além de outras habilidades (Borges; Souza; Silva, 2021).

Alguns municípios menores do Sul Fluminense como Porto Real e Pinheiral não possuem serviços especializados para essa população sendo necessário encaminhar os estudantes às cidades vizinhas. Esses dados merecem destaque, pois o acesso aos atendimentos especializados é fundamental para o desenvolvimento do adolescente com deficiência visual. Por isso, iniciativas públicas em nível municipal são importantes para garantir os direitos desses escolares.

Conforme anteriormente exposto, os dados obtidos neste estudo foram organizados em seis categorias analíticas, que serão discutidas a seguir. Cada seção foi estruturada a partir dos dados que se convergiram, formando um eixo temático que visou atender aos objetivos dessa tese. Assim, cada categoria é introduzida pelo título que a fundamentou, seguido da apresentação de um fragmento representativo do discurso de um dos participantes, o qual ilustra, de forma emblemática, as especificidades de cada categoria. Vale destacar que esse



fragmento também aparecerá na discussão, associado devidamente ao participante que o pronunciou.

## 6.1 Conceituando aparência corporal

*“São definições que a sociedade cria de corpos, mas assim, perfeitos...” (Part. 9)*

Essa primeira categoria discute o que os adolescentes entendem por aparência corporal. Nela, foram agrupados relatos que revelam como os adolescentes atribuem significados à aparência do corpo. Assim surgiram definições relacionadas à forma física, cor da pele, jeito de se vestir, padrões de beleza e autocuidado. Além disso, ainda surgiram definições que associaram a aparência corporal ao longo da história, bem como a importância de se abordar esse tema sem julgamentos.

Solicitamos a definição de aparência corporal a cada participante para contextualizar a temática e também para compreender o ponto de partida que teríamos para conversar sobre o *teasing*. Foi interessante perceber que a maioria dos adolescentes expôs um entendimento que convergiu para definição de aparência corporal. Essa, por sua vez, trata-se de um componente diretamente ligado à imagem corporal durante todo o desenvolvimento, pois as interpretações que sujeito faz de sua aparência influenciam diretamente a maneira como percebe seu corpo e constrói essa imagem na mente. Em específico na adolescência, as pressões e comparações sobre a aparência idealizada de corpo podem impactar diretamente a autoestima, a autoaceitação e o bem-estar psicológico.

De acordo com Thompson (1999) aparência corporal é definida como as características corporais externas como forma, tamanho, peso, proporções, musculatura, pele, cabelo, entre outros aspectos visíveis. Pode ser uma percepção do corpo real, tendo por base suas características genuínas, mas também pode estar relacionada à maneira como a pessoa o percebe ou avalia, tendo, então, uma estreita relação com a imagem corporal. Assim, aparência corporal é o conjunto de características físicas visíveis de uma pessoa, que compõem o aspecto externo do seu corpo. As definições apresentadas por cada participante foram organizadas no quadro 2, no entanto, algumas serão discutidas a seguir. Certas falas dos adolescentes sobre aparência corporal vão ao encontro da definição do conceito acima, por exemplo:

Ah, eu penso no jeito que eu me visto, o jeito que eu pinto o cabelo, o jeito que eu ando [...]. Acho que seria o jeito que talvez eu me comporte, as minhas características faciais, o jeito que eu reajo a alguma coisa. (Part. 12)

Deve ser a forma do corpo, né? A cor da pele. E aí, se a pessoa é magra, gorda, se a cor da pele é negra, parda, branca. (Part. 6)

Informações sobre a aparência corporal são fundamentais para que a pessoa com deficiência visual possa desenvolver a imagem de seu corpo de forma integrada, ampliar sua compreensão sobre características corporais, aceitar a deficiência e valorizar da própria aparência. Em vista disso, torna-se essencial compreender como o conceito de aparência do corpo é construído e desenvolvido na ausência da visão, uma vez que a privação visual pode comprometer aspectos significativos dessa percepção (Eiras et al., 2012). Nessa construção os adolescentes com deficiência visual contam com seus outros sentidos, informações de colegas, de familiares e do que ouvem e aprendem na escola, até mesmo nas aulas. Para Tavares (2003), formar imagens mentais depende da capacidade do sistema nervoso de processar e integrar múltiplas percepções. Toda sensação é individual, única e pertinente ao próprio sujeito, que constrói sua identidade corporal baseado na vivência de suas sensações.” (p. 81). Isso foi claramente percebido na fala a seguir:

Quando eu conheci a minha amiga L (*fala o nome da amiga*), pedi a ela para colocar a mão em mim para sentir como que eu sou, e ela me achou linda. E eu também botei a mão nela. Eu a achei linda também, o cabelo dela. Ela é alta, mais alta do que eu. (Part. 5)

As informações sensoriais a partir do tato são fundamentais nessa construção, proporcionando uma percepção mais concreta sobre a aparência de si e do outro. Assim, conseguem ter uma representação interna sobre a forma, dimensão e aparência corporal mais estruturada e significativa, mesmo na ausência da visão.

As questões relacionadas à aparência e imagem corporal sofrem transformações significativas ao longo dos tempos e culturas, acompanhando os ideais estéticos que variam de acordo com o momento histórico, o contexto sociocultural e os meios de comunicação predominantes (Campana; Tavares, 2009). Em cada época, certos padrões de beleza foram valorizados, influenciando diretamente a forma como os indivíduos percebem e avaliam seus próprios corpos. Em nossa pesquisa um adolescente relatou exatamente essa compreensão sobre o conceito de aparência corporal.

Ah, são definições que a sociedade cria de corpos, mas assim, perfeitos, corpos ideais, que durante a história variou muito. Você tinha a Grécia com

a questão do corpo musculoso, esse culto ao corpo, tanto que ali os deuses eram retratados muitas vezes nus, para poder mostrar essa questão do corpo [...]. Então, aparência corporal tem a ver com isso aí, com essas características. Isso muda de tempos em tempos, conforme as definições da sociedade. (Part. 9)

Falas como essa demonstraram uma perspectiva mais ampliada e analítica sobre aparência corporal. Outros adolescentes também reportaram, em suas narrativas, a percepção de que questões relacionadas à aparência podem ser idiossincráticas: “Cada um tem o seu corpo [...] Não quer dizer que o seu é feio e o meu ruim, cada um tem a sua aparência.” (Part. 8); “Porque o corpo tem que ser da maneira que você se sentir melhor, né? Magra, gorda, não tem isso. Você tem que se sentir bem com o seu próprio corpo.” (Part. 10). Estes fragmentos revelam a concepção de que o ideal de aparência pode ser relativo para cada adolescente, sobretudo, ficando evidente uma perspectiva crítica sobre padrões idealizados de aparência corporal. O próximo relato também explicita algo similar:

Então, o que eu entendo assim pela aparência corporal é que as pessoas podem ser do jeito que elas quiserem ser, sem julgamento. Eu acho também que o jeito dela se vestir, da roupa. Se a pessoa é mais magrinha. (Part. 5)

Ainda que as colocações anteriores apontem nesse sentido, podem haver preocupações específicas em adolescentes com deficiência visual, como percebido nesse relato: “Eu acho que a gente se preocupa muito, principalmente a gente que é PcD.” (Part. 2). Esses adolescentes podem ter inseguranças relacionadas à sua aparência corporal, por alguns fatores ligados a não terem um *feedback* visual. De acordo com estudo prévio, participantes com deficiência visual se preocupavam com o formato dos olhos ou se outras pessoas poderiam estar investigando sua aparência sem que percebesse (Quintanilha, 2021). Outro aspecto identificado no estudo citado anteriormente, são as inseguranças que podem surgir em relação à escolha de roupas, uma vez que adolescentes com deficiência visual, por vezes, podem enfrentar dificuldades para combinar peças de forma harmoniosa, o que os leva a depender da orientação de familiares para essa tarefa. Isso foi percebido na atual investigação através da colocação de uma participante:

Então, em relação à roupa, quando eu tô em casa eu ponho minhas roupas, mas quando eu vou sair, é minha mãe que escolhe minha roupa, porque eu não tô vendo o que combina com cada coisa. Aí, quando acontece alguma situação que eu preciso escolher minha roupa pra sair, [...] eu pego vestido, porque aí não tem erro. Porque, tipo assim, não é uma calça que eu vou ter que saber se combina com a blusa, é um vestido. É uma peça só, então não tem erro. Aí eu pego o vestido com uma sandália preta e vai, sabe? (Part. 3)

Algo similar foi reportado por Pinquart e Pfeiffer (2012) pois adolescentes com deficiência visual não conseguem obter informações visuais sobre sua aparência corporal a partir do espelho ou de comparações com pessoas ao seu redor, o que pode causar incerteza. Quando a entrevista se aprofundou em uma dificuldade enfrentada por um participante ligada à aparência de seu corpo, relatou:

Eu acho que é a própria questão de moda, né? Pra você ter noções de moda, pra você ter noções de estilos, né? Porque eu vejo que, por exemplo, eu sou muito cru nisso. Então, às vezes eu me apego muito no que eu leio, né? Por exemplo, se eu vejo muito anime, eu já quero me vestir mais ou menos daquela forma, daquele estilo. Porque eu vou pegando de acordo com o que eu tenho contato, né? Então, agora, por exemplo, se eu tô lendo um livro de vampiros, eu já vou querer me vestir como eles. (Part. 9)

Assim, as aprendizagens sobre questões de moda e combinação de vestuário ocorrem, principalmente, através da ajuda de familiares, do que conversam com pares, de conteúdos que recebem de suas pesquisas e leituras e das mídias.

Em síntese, os achados dessa categoria demonstraram que os adolescentes demonstraram conhecimentos sobre aparência corporal que convergem para o que a literatura apresenta. Suas experiências sensoriais (através de outros sentidos) são fundamentais para a construção do conceito discutido nessa seção, bem como as informações que recebem a partir de amigos, em debates na escola e de familiares. Após a conceituação da aparência corporal, as investigações seguiram buscando entender como ocorria o *teasing*. Foi interessante perceber que alguns adolescentes falaram que não tinham passado por provocações relacionadas à aparência, no entanto, durante os relatos era percebido que foram alvos de chacotas, embora não identificavam como sendo uma provocação direcionada à aspectos de sua aparência.

## 6.2 Chacotas mais frequentes

### *“E isso acontece até hoje...” (Part. 7)*

Essa categoria agrupou relatos que demonstraram como os adolescentes percebiam as provocações. As narrativas apontaram que as chacotas estavam ligadas tanto às características diversas da aparência quanto às específicas da deficiência visual. Assim, as chacotas vivenciadas pelos participantes se apresentaram de formas variadas. Como já mencionado, foram necessários uma escuta atenta e o aprofundamento das questões-chaves,

sobretudo porque, algumas vezes, os adolescentes relatavam que nunca tinham passado por chacotas, possivelmente pelo caráter velado das brincadeiras e *zoaças*. Contudo, ao longo de algumas entrevistas, foi possível identificar que o *teasing* ocorria, embora não fosse reconhecido como tal pelos adolescentes.

Ao propor investigar uma temática nova (*teasing*), numa população específica (adolescentes com deficiência visual) foi interessante perceber que as chacotas não eram direcionadas somente às características da deficiência visual, demonstrando, ainda que de forma incipiente, que esses adolescentes podem passar por provocações por qualquer atributo, seja pela aparência geral, características da deficiência visual ou, até mesmo, habilidades sociais ou cognitivas. Outro aspecto que merece atenção é o fato de que provocar alguém com base em atributos sensíveis, como a deficiência visual, pode ser extremamente prejudicial, resultando em consequências emocionais e sociais significativas. Esse tipo de provocação não apenas reforça estigmas e desigualdades, mas também pode comprometer o desenvolvimento da autoestima, da autoaceitação e o senso de pertencimento do indivíduo ao grupo.

Por exemplo, um participante relatou: “Ah, me chamavam de maluco, retardado, [...] quatro olhos, essas coisas.” (Part. 4). A partir dessa narrativa, podemos supor que quando o adolescente vivencia a estigmatização da deficiência em associação com déficit cognitivo as consequências podem ser diversas como impactos psicológicos, isolamento e desmotivação para estar na escola. De acordo com Tessaro, Trevisol e Pieczkowski (2022), tratando-se de alunos com deficiência e considerando suas especificidades, as repercussões de atos negativos podem ser potencializadoras de evasão escolar, problemas emocionais e psíquicos, problemas de autoestima, dificuldades de aprendizagem além de sofrimento. Dando continuidade às formas de provocações que não se restringem às características da deficiência visual, três participantes relataram: “[...] já me chamaram muito de palito na escola, por ser magrinha.” (Part. 2); “Tinha gente que falava que eu era tão magro, que eu parecia um esqueleto de anatômico!” (Part. 15).

Então, é que tem uma mãe daqui do X (*fala o nome da instituição*) que falou isso, de espinha e de umas manchas também que eu estava no braço. Ela gosta mesmo de falar essas coisas assim, gosta de ficar reparando. (Part. 5)

Como já mencionado, a fase da adolescência é marcada por transformações corporais, psicológicas e sociais diversas. Por exemplo, no âmbito psicológico o adolescente

se depara com desejos para sua aparência, enquanto que, no âmbito social, pressões de padrões sociais e das opiniões externas o influenciam. Esse embate, por sua vez, pode trazer impactos negativos na aceitação de suas características, gerando uma dissonância no processo de autoaceitação. Achados recentes respaldam essas inferências. Dantas, Quintanilha e Morgado (2023) identificaram que adolescente com deficiência visual, apesar de ter opiniões bem formadas a respeito de sua aparência corporal, se preocupam com a opinião dos outros, reconhecendo que autoaceitação seria não se preocupar com opiniões alheias sobre seu corpo. Assim, atribuem autoaceitação ao aspecto social, ao senso de se sentir aceito e pertencer a um grupo. No entanto, nesse mesmo estudo foi possível depreender que os sentimentos, as crenças e as percepções relacionados com a aceitação da aparência corporal estão vinculados à aceitação da deficiência como parte da experiência diária.

Para embasar esses achados, a teoria sociocultural de Thompson (1999) destaca que é nesse embate de opiniões de pais, pares, mídias e outros atores que se forma a imagem corporal. As tensões geradas por essas esferas podem desencadear no adolescente inseguranças relacionadas à sua aparência corporal, ainda mais quando elas vêm com nuances de chacotas. Isso foi relatado por uma participante (que inicialmente disse não ter passado por chacota):

Teve um dia que incomodou, eu tava um pouco mais gordinha do que eu tô agora, eu botei um vestido e a minha tia falou que eu tava parecendo um botijão de gás. Foi desconfortável, porque como eu disse, uma das piores coisas que acontece é que ela falou e riu, e aí tipo, é brincadeira, só que foi um comentário profundo, sabe? Aí é ruim. (Part. 3)

Esses achados demonstram que outros atores que compõem os cotidianos dos adolescentes influenciam a forma como o adolescente entenderá sua aparência e consequentemente desenvolverá sua imagem corporal. Em contraponto a isso, comentários positivos podem gerar no adolescente segurança para realizar atividades de seu cotidiano. Uma das participantes destacou como é importante quando posta uma foto na rede social e há comentários positivos: “Até cheguei depois, a postar uma foto. E aí recebi muitos comentários legais, sabe? Positivos.” (Part. 1).

É importante frisar que adolescentes com deficiência visual compartilham dos mesmos desejos de seus colegas, querem se arrumar, interagir, comentar e receber comentários. De acordo com Hill, Bennett e Hunter (2022) querem compartilhar

experiências, expressar opiniões e dar/receber apoio de outras pessoas. Além do mais desejam se apresentar nas mídias com boa aparência, esperando que os pares comentem suas postagens, no entanto, apresentam padrões de comparação social negativa similares a outros adolescentes. Em contrapartida, precauções devem ser adotadas, pois evidências demonstraram que o engajamento e o comportamento em mídias sociais, particularmente atividades que envolvem comparações e julgamentos de aparência, podem ser um risco maior para sintomas ansiedade social entre adolescentes (Hawes; Zimmer-Gembeck, Campbell, 2020).

Em complemento, achados de Silva (2023) revelaram que comentários relacionados ao corpo e sua funcionalidade impactam a forma como o adolescente com deficiência visual percebe suas capacidades. Essa pesquisa demonstrou que quando há comentários que coloquem em dúvida a funcionalidade corporal, o adolescente passa a duvidar de suas habilidades, o que pode interferir no conceito que tem de si mesmo. Nossos resultados seguem nesse sentido, indicando que atitudes negativas direcionadas aos adolescentes interferem em seu autoconceito:

As meninas que faziam essas coisas comigo, eu achava que elas estavam certas [...]. Certas do jeito que falavam, porque: “Ah, o professor a colocou na frente por causa que ela não enxerga”, essas coisas. Igual quando eles me excluíam na Educação Física por causa da deficiência visual, eu achava que eles estavam certos em me excluir, porque eu achava que ia atrapalhar mais do que ajudar. Aí eu acreditava nisso. (Part. 12)

Algo similar foi reportado por outra adolescente, que mesmo acreditando em seu potencial, os colegas duvidavam que conseguiria, a tirando da atividade: “Então, não é só você ter evitado de participar de atividades, os colegas também arrumam uma forma de você não participar porque acham que você não conseguiria. E aí acabam tirando você da equipe.” (Part. 2). Situações como essas provocam no adolescente dúvidas sobre sua própria capacidade, dificultando seu desenvolvimento em vários aspectos.

Ao passo que as provocações e comentários podem se dirigir a aspectos diversos da aparência corporal, nossas descobertas demonstraram que a maioria dos participantes passou por chacotas direcionadas a características específicas da deficiência visual. As narrativas de participantes explicitaram isso:

Ninguém me respeitava. Me disseram que eu era cego, que eu não enxergava direito por causa da minha visão, acharam que eu era cego total e tudo mais, isso me deixava muito triste. (Part. 15)

Eu já sofri muito na escola pela minha aparência [...]. Ah, eu era muito zoada no balé, por conta da deficiência visual, eu não conseguia enxergar os passos que a professora estava fazendo, aí eu fazia tudo errado. Eles achavam que eu estava fazendo de brincadeira, mas eu não estava. Eles me zoavam, por conta tanto da deficiência, quanto por fazer errado. Eles me chamavam de burra, de vesga, de quatro olhos. (Part. 2)

Teve uma vez que um menino me zoou bastante com relação aos olhos. [...] Ele zoou sobre a cor da pele, pelos meus olhos, como sempre, ficava chamando de quatro olhos, essas ofensas. Eu não gostava, e eu sempre tinha que recorrer ao meu irmão. Eu chorava bastante. E isso acontece até hoje, na verdade, sobre os olhos. Eu não ligo mais, mas até hoje acontece sobre os olhos, me chamam de caolha. (Part. 7)

Adolescentes com deficiência visual frequentemente enfrentam episódios de *teasing*, bullying e exclusão social por aspectos como os relatados acima, além do mais, fatores que podem agravar essas atitudes são o uso de óculos com lentes grossas ou a ocorrência do estrabismo. Essas experiências podem desencadear sintomas emocionais como estresse, insegurança e desconfiança, afetando negativamente sua imagem corporal (Pinquart, Pfeiffer, 2011;2012).

Convém salientar que os efeitos dessas chacotas se intensificam quando o alvo está entre pares, pois o adolescente é colocado num lugar de destaque. Para além disso, todos os olhares e atenções se voltam para sua deficiência e aparência corporal, gerando vergonha do próprio corpo e constrangimento. Isso foi identificado na fala de duas participantes:

Eu estudada no N. (*fala o nome da escola*). Aí os meninos ficavam rindo de mim quando eu não enxergava o quadro. (Part. 8).

Ah, tipo assim, teve uma vez que um menino, perguntou assim, meio debochado, sobre meu problema de vista. Ele já tipo fez piadinha perguntando se eu já era cega. Aí eu fui tentar explicar, porque no começo eu não tinha percebido. [...] Ah, eu fiquei chateada e meio constrangida também, porque foi na frente dos outros. (Part. 12)

A recorrência de provocações baseadas na aparência nos ambientes sociais, como a escola, pode afetar negativamente o desenvolvimento desses escolares. Diante dos dados expostos, torna-se premente considerar os achados de Lacroix et al. (2022) que evidenciaram os efeitos prejudiciais do *teasing* na imagem corporal de adolescentes. Os autores apontaram que tais experiências, quando recorrentes na escola, são fatores de risco socioculturais, tendendo a comprometer a forma como os estudantes percebem e avaliam seu próprio corpo, além de serem preditoras de baixa autoestima e restrição alimentar.

Isso é particularmente preocupante na adolescência, fase de vulnerabilidades concernentes à formação da imagem corporal e altamente alvejada por fatores externos.



Nesse sentido, a exposição a comentários depreciativos pode não apenas gerar insatisfação corporal, mas também contribuir para o desenvolvimento de distúrbios da imagem corporal, com implicações importantes para a autoestima e a saúde mental. Isso foi identificado em recente trabalho de Almeida e Silva (2024), no qual foi identificado que, para adolescentes, ser *zoad* constantemente por estar abaixo ou acima do peso fez com que desenvolvesse Bulimia. Esse achado é reforçado por Lie, Ro e Bang (2019), pois as influências assimiladas através de comentários inapropriados podem levar à adoção de comportamentos alimentares restritivos na busca por um corpo considerado aceitável pelos padrões sociais, podendo, inclusive, desencadear transtornos alimentares.

De igual modo, estudos de Wertheim, Koerner e Paxton (2001) e Leal, Philippi e Alvarenga (2020) sugerem que a forma como os pares comentam sobre o corpo e aparência afeta a forma como um indivíduo forma a imagem de seu corpo. Sob essa ótica, é relevante destacarmos que, para pessoas com deficiência visual, a escuta de comentários constitui uma das principais formas de acesso ao *feedback* social. Dessa forma, observações depreciativas sobre a aparência, sejam direcionadas a si ou a terceiros, tendem a influenciar significativamente a construção da imagem corporal desse indivíduo.

Em suma, podemos depreender a partir do apresentado nessa categoria que as provocações não se restringem à deficiência visual em si, mas abrangem múltiplos aspectos da aparência corporal, revelando a complexidade e a sutileza dessas experiências. As formas de *teasing* variaram desde ofensas diretas até expressões veladas, não sendo reconhecidas pelos adolescentes como provocações. Além disso, os adolescentes demonstraram assimilar à opinião dos outros e associaram aceitação de suas características à aceitação social, reforçando a influência externa na construção da imagem corporal. Por fim, essa categoria apresentou que a exposição contínua às chacotas, sobretudo em espaços coletivos como a escola, acentua a estigmatização da deficiência, podendo impactar negativamente a saúde mental desses jovens. Todavia, um aspecto identificado e mencionado no início dessa categoria é que nem todos os adolescentes percebiam que estavam passando por situações de *teasing*. Assim, a próxima categoria versará sobre as percepções e interpretações dos adolescentes sobre esse fenômeno.

### 6.3 Percepção e interpretação do *teasing*

*“Porque tem muita coisa que não é falada.” (Part.9)*

Essa categoria reuniu dados sobre a forma como o adolescente percebe e interpreta episódios de *teasing*. Buscamos, também, investigar e identificar habilidades ou dificuldades em reconhecer atitudes que se configuram chacotas. Perceber episódios de *teasing* pode ser um desafio para adolescentes com deficiência visual, até mesmo porque as provocações podem ser veladas, através de gestos e expressões faciais. Não ter um *feedback* visual dificulta na captação de elementos não verbais da interação, levando essa população à dependência de relatos de terceiros ou da interpretação de tons de voz e contextos, o que nem sempre torna evidente a natureza hostil ou irônica da interação. O fato da deficiência visual ser uma característica que dificulta essa percepção foi destacado por um adolescente:

Porque tem muita coisa que não é falada. Às vezes é um olhar, às vezes é uma risadinha, um cochicho que a pessoa não vai ouvir, né? Então, a pessoa não tá vendo, não consegue ter essa noção de estar sendo zoada, sendo chacota, né? Já aconteceu no sentido de moda, por exemplo, eu falar alguma coisa e o pessoal, tipo, virar o olho. E aí, eu tava até falando esses dias com o A (*fala o nome de um amigo*) sobre isso, né? Que é muito complexo porque, assim, eu não estou vendo, então eles me avisaram. (Part.9)

Essa fala foi particularmente relevante, pois na percepção do adolescente, até mesmo o fato de “...virar o olho.” (part. 9) pode ser interpretado como uma provocação pela aparência e, o adolescente com deficiência visual, dependerá de um amigo para saber que isso ocorreu. De acordo com esse participante, há uma complexidade envolvida em episódios desse tipo, pois a deficiência visual é um dificultador na percepção e análise de uma chacota tão sutil.

Durante as entrevistas foi notado que alguns adolescentes iniciavam dizendo que não tinham passado por provocações pela sua aparência, mas no decorrer da conversa relatava algo que claramente se configurava como *teasing*. Um elemento adicional que dificulta o reconhecimento do *teasing* por essa população, é o fato de que, frequentemente, as provocações se manifestam de forma disfarçada, por meio de sutilezas, comentários, brincadeiras ou *zoações* (como os próprios adolescentes chamam). Por vezes, essas formas de chacotas contribuem para que seja interpretado como uma simples brincadeira de mau gosto, levando o adolescente alvo a minimizar seus efeitos, não reagir e, talvez, nem perceber a ocorrência do episódio.

Diante disso, torna-se fundamental o aprofundamento de pesquisas que visem não apenas compreender melhor esse fenômeno, mas também subsidiar estratégias que auxiliem

essa população na identificação e no enfrentamento das provocações relacionadas à aparência. Essas colocações carecem de atenção e foram identificadas em nosso estudo a partir das falas a seguir:

Minha tia falou que eu estava parecendo um botijão de gás com aquele vestido. Foi desconfortável, porque, como eu disse, uma das piores coisas que acontece é que ela fala e ri, e aí tipo: “é brincadeira”, só que foi um comentário profundo, sabe? (Part. 3)

Bom, na escola, eu acho que nunca tive muito problema com a aparência corporal não, porque eu acho que muita gente era também bem magrinha assim, aí a gente ficava muito num padrão parecido, eu acho que a única coisa assim, que na escola já me perguntaram muito, foi o negócio do meu olho mesmo que eu te falei, que é meio tortinho assim. (Part 12)

Teve uma vez que eu acho que eu estava com umas manchinhas, com uma espinha, aí alguém falou com a minha mãe: “Ah, ela está com uma espinha, né?” Eu não gostei, não, da pessoa ficar reparando em mim, [...] faz eu pensar que a pessoa está se preocupando demais comigo, com o meu corpo. [...] Eu percebi, assim, que a pessoa estava querendo que eu ficasse limpa, sem mancha ou espinha nenhuma no rosto. (Part. 5)

Pode ser que, às vezes, acontece, mas a gente não lembra [...]. Eu estudada no Y (*fala o nome da escola*) os meninos ficavam a rindo de mim quando eu não enxergava o quadro. (Part. 8)

Os quatro relatos acima referem-se a adolescentes do gênero feminino que, inicialmente, afirmaram não terem sido alvo de provocações. Assim, é possível inferir que o *teasing* nem sempre é reconhecido de forma explícita por quem o vivencia. Não obstante, seus efeitos acabam sendo internalizados, desencadeando inseguranças que, muitas vezes, não são conscientemente associadas à chacota. A dificuldade em identificar a origem dessas emoções pode comprometer a elaboração de estratégias de enfrentamento, fazendo com que o adolescente apenas absorva os impactos psíquicos da experiência, sem compreender sua causa ou saber como reagir a ela, se isolando.

Em adolescentes, certos sinais e características associados à deficiência podem aumentar o risco de ser vítima de provocações. Nesse quadro, o próprio medo de ser intimidado ou ridicularizado gera preocupação excessiva, sinalizando aos agressores que o adolescente com deficiência pode ser incapaz de defender-se contra a agressão, tornando-os alvos fáceis (Blake et al., 2012) e por conseguinte, sendo mais propensos a repetidas vitimizações. Um adolescente relatou que o *teasing* direcionado a pessoas com deficiência visual pode ocorrer de diferentes formas:

Pela aparência realmente, pelo corpo. Pelos movimentos das pessoas, o jeito de andar, o jeito de agir, usar bengala, essas coisas. Quando fala que

fica mais perdido que cego no tiroteio. Isso pra mim também é muito feio, não gosto não. Outras pessoas ficam falando isso de pessoas cegas. E eu tenho vários amigos cegos. (Part. 7)

Outro aspecto relacionado à percepção do *teasing* tem sido associado às diferenças por gênero. Para Tasero e Quintanilla (2024) enquanto meninas percebem as provocações como ofensivas, os meninos podem captá-la e interpretá-la como piadas engraçadas. Isso pôde ser verificado em alguns casos de nosso estudo, pois nenhuma adolescente relatou se sentir à vontade com comentários e provocações pela aparência, enquanto que, dois jovens, quando estavam entre amigos, falaram que interpretavam como brincadeiras. No entanto, as implicações socioemocionais deste fenômeno podem ter desdobramentos variados.

Considerando esses aspectos, estudiosos têm reportado que na linguística, na psicologia e na comunicação, entende-se que provocações envolvem uma dimensão relacional, ou seja, ocorrem com intuito de estabelecer contato e são interpretadas com base nas relações e intenções dos envolvidos. Têm proposto um modelo de entender a percepção e os efeitos das provocações para ajudar a diferenciar formas lúdicas e nocivas desses atos. Para tanto, orientam que se deve considerar aspectos como o conteúdo da provocação, o modo como ela ocorre, quem está envolvido (alvo, provocador, observadores), o tipo de relação entre eles, a percepção individual da interação (como a intenção é percebida) e o contexto social, por exemplo, a escola, amigos ou família (Harwood; Copfer, 2011; Gorman; Jordan, 2015; Steer et al., 2020; Andrews; Dawes, 2024; Dawes; Andrews, 2025).

Segundo Nowakowski e Antony (2013) e Gorman e Jordan (2015) o *teasing* constitui um componente central da interação social sendo usado inclusive para aproximar os pares. Para esses autores, a prática do *teasing* não tem como objetivo único ofender o alvo, sendo utilizado, inclusive, para estabelecer algum tipo de contato, se aproximar ou quebrar o gelo numa interação. Considerando essa perspectiva, nossos achados identificaram algo semelhante, demonstrando que alguns adolescentes percebem provocações lúdicas como forma de os vincular ao seu grupo de apoio, assim, quando estão entre amigos, às reproduzem da mesma forma como são alvejados. Os fragmentos a seguir demonstraram algo similar, aonde a provocação lúdica é realizada pelo adolescente como forma de vinculação à sua rede de relacionamentos:

Mas eu faço uma brincadeira que seja de acordo com o que a pessoa pensa. Eu brinco com a pessoa se ela gostar, mas se ela não gostar eu já não brinco. É questão da pessoa. Porque a gente já brinca desde que se conheceu.

Quando não é conhecido eu não gosto de ficar fazendo essas coisas não. (Part. 7)

Minha amiga leu um negócio, eu não lembro. Alguma coisa que o cego nem ia ver, aí, tipo, eu só ri. Porque eu levo isso como brincadeira. [...]Minha tia me zoa e eu zoo minha tia também, porque ela não tem o peito porque teve câncer de mama. Ela fica se zoando também. (Part. 13)

Tendo em vista essas colocações e como os entrevistados percebem e interpretam esse fenômeno, nossos resultados identificaram que a chacota pela aparência era vivenciada e nomeada de formas diversas: brincadeiras, zoações, brincadeirinhas de mal gosto, piadinhas, bullying, brincadeirinhas sem graça, ficar zoando. Similar aos nossos resultados, em recente estudo de revisão, Dawes e Andrews (2025) identificaram que o *teasing* é chamado entre os adolescentes da Europa, Ásia e América do Norte como brincadeira, tirar sarro, provocar ou zoar, que muitas vezes é confundido com humor, sarcasmo, ironia e até bullying. Para esses autores, o *teasing* entre pares, especificamente durante os anos escolares da infância à adolescência, é uma experiência particularmente significativa com efeitos positivos e negativos, associada a uma variedade de desfechos. Assim, dependendo da provocação, é interpretada como lúdica ou prejudicial.

A provocação lúdica é caracterizada por uma intenção de expressar afeto, criar intimidade e fortalecer os vínculos (Gorman; Jordan, 2015; Steer et al., 2020). É praticada entre amigos, pois o grau de amizade tem condições de suportar provocações sem que essas se configurem abusivas ou ofensivas. Cabe frisar que, para Dawes e Andrews (2025), podem servir como uma forma de aproximação entre os jovens, aumentando a coesão do grupo de maneira leve e pautada na brincadeira. Nesses casos, o ato de provocar comunica proximidade e aceitação, funcionando como um instrumento de socialização.

Em contrapartida, a provocação prejudicial consiste em interações ambíguas entre pares que não são tão próximos e que, embora possam parecer brincadeiras, envolvem elementos de agressão psicológica ou humilhação, podendo ser percebidas como ofensivas, prejudiciais ou comparáveis ao bullying. O *teasing* prejudicial visa ferir, humilhar ou excluir o outro. Ocorre quando o alvo é ridicularizado por comportamentos ou características não normativas (uma deficiência, por exemplo) e ao invés de fortalecer laços, promove isolamento e desvalorização do indivíduo. Assim, a principal diferença entre provocações lúdicas e prejudiciais está na intenção do provocador e nos efeitos que a interação gera nas relações sociais (Andrews; Dawes, 2024). Assim, as provocações prejudiciais podem evoluir inclusive para episódios de violência, como identificado nessa narrativa: “Eles me pegavam,

pegavam o braço, pra eu não ir falar lá pra diretora e falavam: ‘Se você falar pra diretora, eu vou te socar na cara’.” (Part. 4).

A análise dessas formas de provocações carece de aprofundamento, pois podem ir para além do estabelecimento de contato, desencadeando consequências perigosas para os escolares que não tiverem uma rede de apoio presente e atenta. Infelizmente, muitas dessas situações passam despercebidas no contexto escolar e suas consequências vão se acumulando ao longo da vida de adolescentes com deficiência (Simpson; Rose; Ellis, 2016). Nossos achados demonstraram a importância da conscientização e formulação de projetos sociopedagógicos que visem problematizar essa temática dentro da escola, com alunos, professores e gestores, incluindo, sobretudo, os escolares com deficiências ou transtornos.

Outro aspecto percebido em nosso estudo é que há uma espécie de autoprovação que não necessariamente se configura como negativa para os adolescentes com deficiência visual. Isso foi evidenciado quando dois adolescentes relataram usar provocações consigo mesmos para lidar com as limitações da deficiência visual:

Hoje em dia até eu mesmo me zoo. Falo que sou pirata. [...] É um tipo de brincadeira, tem um jogador de um time que eu torço, ele não tem problema de vista, mas finge que é um pirata, que só enxerga de um olho. Peguei essa ideia e gostei pra caramba. Eu também falo que tipo, não tem como tu me olhar nos olhos. Como tu vai conseguir isso? Meu olho não fica parado. Que sou ciclope. Hoje em dia ajuda a lidar com essas questões, porque eu levo mais na brincadeira. (Part. 7)

A gente tá, às vezes, zoando, chamando um de preto, aí chama o outro de amarelo, roxo. Mas é coisa normal. Porque, tipo assim, eu mesmo me zoo, né? Porque é o jeito que eu levo pra não sofrer. (Part. 13)

Aliando esses dados a especificidade da deficiência visual, pode-se inferir que realmente pode haver um componente positivo na chacota quando ela tem como objetivo lidar com a própria limitação. Mas esses dados não podem ser generalizados, sendo necessário analisar os casos de forma cuidadosa. Por exemplo, um dos relatos acima é de um adolescente que tem cegueira adquirida, foi vítima de bala perdida e perdeu a visão de forma repentina. Possivelmente, ainda está passando por um processo de aceitação da deficiência. Então, a brincadeira pode ser a primeira estratégia utilizada para reorganizar sua nova forma de estar no mundo. No entanto, no decorrer da entrevista, ao ser questionado sobre o processo de aceitação da deficiência visual, disse o seguinte:

É cansativo. Esses dias mesmo eu falei: “Gente, eu não sirvo pra ser cego”. Eu sou muito otário sendo cego, cara! Eu não sirvo pra ser um cego. Eu não presto pra ser cego. Tipo essa doideira, que eu faço comigo mesmo, sabe? É cada coisa me zoando. Tipo, eu chego na minha vovó: “Você viu? Ela o quê? Não sei também, não vi”. Entendeu? É isso que eu falo. É daí pra pior. Com a minha vizinha, que nossa, eu adoro minha vizinha. Ela pega, chega, aí eu sem querer esbarro nela: “Tá me vendo não, tá cego?” (Part. 13)

Baseados nesse relato, podemos supor que as brincadeiras voltadas para si expressam uma forma de autoprovação para tornar esse processo mais leve. Cumpre destacar ainda que as características antagônicas do *teasing*, demonstram que para alguns jovens a provocação é algo ruim e errado, interpretando o *teasing* como uma experiência negativa e que magoa os sentimentos. Já outros, a consideraram uma brincadeira inofensiva, como xingar com palavras sem que se importem ou se irrite, se configurando como algo divertido, ainda que voltado para si próprio. No entanto, provocações repetidas podem cruzar a linha entre brincadeira e bullying, se tornando uma violência psicológica (Andrews; Dawes, 2024). Assim, experiências de provocação prejudicial entre adolescentes podem ter efeitos duradouros até a idade adulta e está associado a ansiedade, depressão, baixa autoestima e insatisfação corporal.

Enfim, os achados dessa seção demonstraram que alguns adolescentes podem enfrentar desafios para reconhecer e lidar com provocações relacionadas à aparência, muitas vezes sutis e disfarçadas de brincadeiras, contudo, acabam internalizando seus efeitos, que podem se configurar como insegurança, vergonha e dificuldades na interação. A deficiência visual limita a percepção de sinais não verbais, como olhares ou risadas, tornando-os dependentes de terceiros para identificar episódios de chacota. Outro ponto apresentado nessa categoria foi que atitudes de autoprovação podem se configurar como forma de enfrentamento ou humor para lidar com possíveis sentimentos frustração e tristeza.

Apesar de ainda ser um desafio para o adolescente perceber, interpretar e reagir a episódios de *teasing*, esses achados carecem de mais aprofundamento e diante dessas constatações, buscamos entender os impactos do *teasing* na formação da imagem corporal dos participantes.

#### 6.4 *Teasing* e impactos na imagem corporal

*“Meu ego interno ficava todo murcho, pra você ter ideia!” (Part. 15)*

Alguns pressupostos teóricos e epistemológicos inevitavelmente orientam as expectativas do pesquisador quanto aos possíveis achados. Por esse viés, uma problemática permeou esse estudo: o *teasing* traz impactos na formação da imagem corporal de adolescentes com deficiência visual? Para aprofundar essa reflexão, esta categoria busca oferecer considerações relacionadas a um dos temas centrais desta tese, abordando sobre a forma como o *teasing* impacta a formação da imagem corporal dos adolescentes, reunindo narrativas de ofensas, *zoaças*, medo de julgamentos, dentre outras. Dito isso, passamos à discussão desse tópico.

Estudos suportam que os atributos da aparência específicos de uma pessoa com deficiência visual (formato dos olhos, usar uma muleta, óculos com lentes grossas) podem ser um fator desencadeador do *teasing* (Cicmil; Eli, 2014; Piquart, 2017). Relatos como o abaixo, demonstram que as chacotas podem ocorrer por acessórios, gerando inseguranças no adolescente, podendo impactar a forma como interagem socialmente.

Fiquei mal e me sentindo humilhado, porque eles não estavam me respeitando na sala. Quando a pessoa era obesa, ficava chamando de baleia. Quando a pessoa usava óculos, ficava chamando de quatro olhos. (Part. 4)

Quando zoavam, eu ficava muito desconfortável com algumas partes do meu corpo, com o rosto principalmente. Assim, eu começava a questionar, eu queria mudar alguma coisa, [...] porque eu também sempre tive muita insegurança, [...] eu sempre me senti muito desconfortável com a questão do meu olho ser meio tortinho, [...] ficava com medo das pessoas repararem que eu sou vesga por causa dessas piadinhas. Hoje em dia eu não consigo muito conversar, tipo, olho a olho com a pessoa. Eu sempre converso com a pessoa assim que conheço, com a cabeça baixa. Não olho definitivamente pro rosto, porque eu fico meio constrangida e fico com vergonha. (Part. 12)

Os relatos acima evidenciaram que episódios de *teasing* podem desencadear no adolescente sentimentos de dúvidas acerca da aparência, vulnerabilidade diante do possível olhar de julgamento do outro e vergonha em relação ao próprio rosto, além de contribuírem na promoção de insegurança ao interagir com interlocutores. A vergonha corporal é um outro fator frequentemente associado ao *teasing* pela interpretação de estar sendo avaliado negativamente (Schlüter; Kraag; Schmidt, 2021). Essa variável da imagem corporal manifesta-se em situações públicas desconfortáveis, nas quais as outras pessoas focalizam sua atenção em nossa aparência, gerando desconforto (Arumugam et al., 2022). Entre suas consequências, podem emergir atitudes de isolamento, desejo de ocultar partes do corpo e a vontade de transformar o que entende como *imperfeito*.



Esses achados estão alinhados com dados de estudo anterior, o qual demonstrou que, para adolescentes com deficiência visual, aspectos da face podem ser geradores de vergonha corporal (Quintanilha, 2021). Esse estudo identificou que, entre adolescentes, pode ocorrer preocupação e insegurança em como as pessoas percebem a aparência da face, especificamente o formato dos olhos. Revelou, ainda, que a forma como o participante responderia sobre sua imagem corporal poderia ter dois desfechos: se pensasse em imagem corporal do corpo como um todo, sua resposta seria mais positiva, contudo, se considerasse o formato de seus olhos, sua resposta seria mais negativa, marcada por desconforto e insatisfação. Essa colocação possibilita inferências de que características particulares da deficiência visual exercem impacto direto sobre a formação da imagem corporal em pessoas com deficiência visual. Assim, algumas relações epistemológicas são possíveis de serem estabelecidas.

Por exemplo, o modelo sociocultural da imagem corporal destaca a influência de pares como uma das principais fontes de impacto no desenvolvimento de ideais de aparência e estão associados à autoestima e satisfação corporal (Thompson et al., 1999). Considerando os achados do estudo de Quintanilha (2021) e da atual investigação, a análise dessa questão pode conter desenlaces interessantes. Embora ocorra a influência de opiniões dos pares, por exemplo, adolescentes com deficiência visual tendem a internalizar essas influências de maneiras peculiares, a depender de como percebem ou do que ouvem.

Ah, falavam, nossa, tá desnutrida, não come direito. Era mais zoação assim.[...] eu ficava muito insegura, não gostava do meu corpo, eu não andava sem blusa de frio, mesmo, às vezes, no calor, porque aí eu ficava com nervosa do meu braço, porque era bem magrinho, era bem incomodada. Mesmo no calor usava roupa de frio, porque eu não gostava de ver o meu corpo. Ah, eu me acho até que magra, mas tipo assim, não tão magra do jeito que eles falavam, né? Aí, como eles falavam de um jeito assim, parecia que eu estava magra até demais, aí eu não gostava. Ficava muito incomodada com o meu corpo, nessa época. (Part. 12)

Para além da aparência do corpo de forma geral, como já exposto, o *teasing*, concretiza-se também por comentários depreciativos direcionados ao formato dos olhos: “Eles me chamavam de burra, de vesga, de quatro olhos” (Part. 2). Tais chacotas podem desencadear no estudante inseguranças sobre sua aparência e como está sendo avaliado pelo outro, gerando constrangimento e vergonha. Outro desdobramento, possivelmente associado a essas preocupações e inseguranças, é a *gelotofobia* (medo de ser ridicularizado), conceito já fundamentado nesta tese. Partindo desse ponto, uma adolescente destacou que não se sente

à vontade se os olhares se voltarem para ela, demonstrando insegurança de expor o corpo, a não ser partes que se sente segura como o cabelo, por exemplo:

Na minha festa de 15 anos, [...] eu tava com vestido, aí foi meio constrangedor, porque a atenção era minha ali. Não é algo que eu acho completamente confortável. Por exemplo, eu não gosto muito de chamar a atenção, então eu não sou muito de usar algumas roupas que considero vulgar. Por exemplo, a minha irmã gosta muito de usar crópede, que é literalmente um sutiã. Não gosto muito disso, não gosto muito de usar biquíni, uso só maiô e eu não gosto muito de chamar a atenção. O máximo quando é pra chamar a atenção, o que o povo costuma elogiar bastante é o meu cabelo, em dias que ele tá mais arrumado, quando eu deixo ele solta e faz fitagem, o povo normalmente fala que meu cabelo é bonito. (Part. 3)

A *gelotofobia*, além do medo de ser ridicularizado e motivo de chacota, também está associada à checagem e vergonha corporal, gerando preocupação excessiva com a aparência ou com áreas corporais específicas. Portanto, a participante acima tende a se sentir mais confortável com partes do seu corpo que se sente segura, preferindo não expor outras, talvez por vergonha, a qual surge quando a pessoa percebe que não corresponde a um padrão, tendo um desejo intenso escapar do olhar do outro (Noll; Fredrickson, 1998; Tiggemann; Kuring, 2004). Essa situação pode ser intensificada pela deficiência visual, pois o fato de não saber se está sendo observada, pode agravar a insegurança e o sentimento de vergonha. Em contrapartida, um atributo que interpreta como favorável em sua aparência, faz com que se sinta orgulhosa e confortável de ser apreciada socialmente, demonstrando a importância de comentários positivos sobre a aparência para esses adolescentes.

Com relação aos adolescentes ouvirem comentários positivos, achados de Seyedi et al. (2022) e de Pinquart e Pfiffer (2011; 2012) indicam que todos os sentidos desempenham um papel crucial na formação da imagem corporal sendo a visão um dos principais canais sensoriais nesse processo, em contrapartida, sua ausência é um fator dificultador. Assim, torna-se evidente a relevância das opiniões comunicadas em conversas na construção da imagem corporal para esses adolescentes. Em contrapartida, quando não há essa devolutiva ao adolescente, podem surgir receios, se sentido vulnerável.

Tipo, ah, eu não consigo enxergar, então às vezes as pessoas estão olhando pra algum aspecto da minha aparência corporal. E pensar sobre isso já me incomodou. Eu acho que a pessoa tem que entender que eu não enxergo, né? E não tem como eu reparar no meu corpo o que tá de errado [...], então eu acho que as pessoas têm que parar de julgar pela nossa aparência. (Part. 6)

As duas últimas narrativas demonstraram inseguranças relacionadas ao corpo e consequentemente medo de serem alvo de comentários sobre aparência. Esses dados possibilitam supor que há ansiedades geradas por situações de exposição do corpo em contextos sociais. Segundo Seyedi et al. (2022) essa população pode apresentar maior ansiedade físico social nos aspectos *de medo de avaliação negativa e evitação social*. A ansiedade físico social é ansiedade que as pessoas experimentam em resposta às avaliações dos outros sobre seu físico e se manifesta quando o indivíduo falha em agradar a si mesmo ou ao outro com sua aparência (Neves et al., 2018).

De forma similar, Nowakowski e Antony (2013) demonstraram que jovens com alta ansiedade social relataram maior probabilidade de mudar o comportamento que era o foco da provocação (por exemplo, mudar a maneira de se vestir se o foco da provocação fosse suas roupas). Além do mais, a lembrança de provocações na infância interferiu no estabelecimento de novas interações sociais devido ao medo de provocações.

Nossos achados corroboram essa perspectiva, na medida que atrair atenção para si em situações sociais podem desencadear esse tipo de ansiedade: “eu não gosto muito de chamar a atenção” (Part. 3). Dessa maneira, para evitar que a aparência se torne alvo de julgamento, o adolescente prefere não ser percebido. Essa forma de autoproteção pode estar diretamente associada à *gelotofobia*, uma vez que estar no centro das atenções aumentaria a vulnerabilidade à ridicularização.

Por outro lado, Pinquart e Pfeiffer (2012) defendem que adolescentes com deficiência visual podem desenvolver uma imagem corporal negativa por serem dependentes da avaliação dos outros sobre sua aparência física. Acrescentam ainda que tendem a depender mais da validação externa, especialmente de opiniões favoráveis de seus pares no que tange à aparência. Isso pode se dar pelo fato de não poderem recorrer plenamente ao sentido da visão. Sobre isso, alguns relatos foram percebidos:

[...] em relação ao cabelo também: “Ah, seu cabelo não ficou bom”. E às vezes eu falava, será que não ficou bom? Eu já pensei assim. [...] E aí, tipo, você fala com duas, três pessoas e as pessoas falam: “Não, ficou legal sim”. Hoje mesmo, já passei por isso. Tipo: “Acho que sua unha não ficou legal desse jeito”, que tem a ver com a aparência também, né? [...] Eu sempre busco a opinião de mais alguma pessoa pra saber se ficou bom mesmo. (Part.1)

Acho que, hoje em dia, eu me importo mais com a opinião dos outros do que quando eu era pequena. Às vezes eu tenho surto e falo para a minha

mãe que eu não queria ter baixa visão. Aí minha mãe acha que alguém fez bullying ou algo do tipo. Mas, geralmente, não. É eu surtando comigo mesma porque eu não queria ser assim. Às vezes vêm aqueles momentos onde você fica meio com uma dificuldade de aceitar a baixa visão. (Part. 2)

Como exposto nas falas e já apresentado acima, as demandas da adolescência podem gerar inseguranças. No entanto, ambos os fragmentos explicitam a importância da opinião de pessoas próximas para que o adolescente se sinta validado com relação à sua aparência, que impacta na dimensão perceptiva da imagem corporal e, consequentemente, na autoaceitação. Schipper, Lieberman e Moody (2017) reforçam que, principalmente para meninas, a opinião positiva dos pares reforça a certeza de que está tudo bem com sua aparência corporal, sendo mais suscetíveis à influência externa. Entretanto, ser alvo de comentários e opiniões pode ser prejudicial ao adolescente, dificultando o processo de autoaceitação.

Nossos dados demonstraram que opiniões e pressões causadas pelo *teasing* na escola impactam a percepção da aparência de forma a fazer com que os adolescentes acreditem nas provocações e queiram mudar algo, possivelmente para se sentir aceito e parecido com seus pares, possivelmente, para não ser mais alvo de provocações. Isso foi percebido na fala dessas adolescentes:

Tipo assim: “Ah, deve ser verdade mesmo, você tá falando assim, deve ser isso mesmo”. Sem questionar, sem falar: “Ah, essa pessoa, na verdade, ela tá sendo sem graça, ela tá sendo sem noção”. Quando eu era mais nova, eu achava que eles estavam certos. Igual quando eles me excluía na Educação Física por causa da deficiência visual, eu achava que eles estavam certos em me excluir, porque eu achava que ia atrapalhar mais do que ajudar. Aí eu acreditava nisso. (Part. 12)

Era chamada de palitinho, de quatro olhos, [...] fui chamada de vesguinha, essas coisas. Só que aí teve uma vez que eu falei pra minha mãe: “não aguento mais, eu quero usar lente”. (Part.2)

Porque muitas vezes a pessoa é zoada, e aí acaba que ela quer mudar o cabelo, ela quer mudar alguma coisa, por achar que não tá legal. (Part.1)

Esses pontos merecem atenção, pois as chacotas, nessas situações, são mensagens que dizem ao adolescente que seu corpo não atende aos requisitos necessários para desempenhar uma tarefa ou, até mesmo, que não atende aos padrões daquele contexto. E, assim, a imagem que o adolescente vai estabelecendo de seu corpo em sua mente tende a se estruturar de maneira mais crítica ou negativa, influenciando na aceitação de características que lhe são próprias. Para Dantas, Quintanilha e Morgado (2023) o processo de

autoaceitação para escolares com deficiência visual pode ser complexo e marcado por conflitos, especialmente após a entrada no meio escolar, onde crianças e adolescentes aprendem a conviver com as diferenças e experimentam esse processo tanto de forma positiva, quanto negativa. Percebemos que alguns participantes desse estudo, ao ouvir comentários sobre a deficiência, precisaram assumir uma postura de resignação para continuar estudando e não ficar pensando nos comentários depreciativos:

Eu estudava em A (*fala o nome do município*). Lá, eu comecei no colégio público. Depois que a minha mãe foi me colocar no particular, nesse primeiro colégio, eu sofri bem por lá. (Part. 11)

Eu me sentia assustado, até chorei. Eu chorava bastante quando acontecia essas coisas. Porque eu me achava muito diferente das outras pessoas. Aí eu chorava bastante. Hoje em dia eu levo mais na brincadeira. (Part. 7)

Porque eu não posso ter poeira no olho. Dizem, minha mãe, minha avó e o médico, né? Aí, o óculos dá uma segurada na questão [...] Só que eu detesto usar óculos. Eu odeio óculos, eu acho que eu fico feio de óculos. (Part.13)

Para corroborar com essas narrativas e seus desdobramentos, achados de Morjaria, Evans e Gilbert (2019) destacam, por exemplo, que o principal motivo para a baixa adesão ao uso de óculos é o *teasing* ou bullying por colegas, sendo fundamental abordagens coletivas e sociopedagógicas para redução de atitudes de zombarias à adolescentes que precisam desse acessório. Ainda mais preocupante é quando as pressões sociais exercem uma influência tão significativa que levam o adolescente a modificar aspectos de sua aparência que anteriormente valorizava, adotando comportamentos dos quais pode vir a se arrepender.

Teve uma outra situação, que já foi aqui no X (*fala o nome da instituição*). No Dia da Beleza, a mulher foi cortar meu cabelo, eu não queria cortar, só que estavam tentando me convencer. Ela falou que o meu cabelo era um cabelo antiquado [...], eu acabei cortando o cabelo por causa disso, e depois me arrependi profundamente, foi horrível. Foi desconfortável, porque quem tava perto não percebeu que incomodou, então os outros só riam [...] e foi meio uma das piores decisões da minha vida. (Part. 3)

Fatos similares foram identificados por Henning e colaboradores (2022), aonde meninas que passaram por *teasing* não gostavam de seu cabelo natural e tiveram maior comportamento de comparação nesse atributo. Em contrapartida, o fato de ter amigos que valorizavam o cabelo natural estava relacionado com satisfação nesse atributo, apresentando níveis mais elevados de autoapreciação e autoconceito. É fundamental ressaltar que, por vezes, as pressões para se atender a determinados tipos de características corporais podem se dar a partir de comentários e provocações, se configurando como *teasing*.

Resultados compatíveis com Henning et al. (2022) foram identificados em recente estudo no Brasil, o qual identificou que há pressões sociais, seja na escola ou família, para que adolescentes do sexo feminino mantenham os cabelos alisados. No entanto, identificou-se também um movimento social de valorização e aceitação dos cabelos cacheados e crespos, percebido pelas participantes como um processo ainda em curso. Os resultados dessa investigação ainda demonstraram a necessidade de se espelhar em modelos representativos da mídia com relação ao cabelo, o que as fez se sentirem pertencentes a um padrão de beleza mais plural e não hegemônico (Almeida; Silva, 2024). Embora os achados mencionados se refiram a adolescentes videntes, eles podem fundamentar a presente discussão, uma vez que, de forma ampla, a adolescência é marcada por questões sociais ligadas ao pertencimento, as quais estão diretamente associadas à aparência e à aceitação pelos pares.

Outro fator percebido em nossa investigação merece atenção e está relacionado as mudanças corporais associadas ao *teasing*. Quando o adolescente se percebe em situação de vulnerabilidade e dependência de outros para autoproteção, pode desenvolver um desejo por ser mais forte e adquirir uma aparência mais robusta, o que pode repercutir negativamente em sua imagem corporal. Dois participantes destacaram:

Teve uma vez que eu tava na fila, esse menino zombou de mim e ia me bater. Aí meu irmão meteu a porrada nele. Não me senti bem, né? Porque eu não gosto de briga. [...] eu me achava muito diferente das outras pessoas. [...], mas eu realmente me incomodo com o meu próprio corpo. Na verdade, eu acho que eu precisaria ter mais massa, alguma coisa do tipo, sei lá. (Part. 7)

Hoje por incrível que pareça, mesmo ainda sendo um pouco abaixo do peso, eu mudei muito de forma, agora eu tô mais definido, tô fazendo musculação para ficar um pouco mais forte, para dar um pouco mais de respeito à minha aparência corporal, que tava uma vergonha, tanto para mim, quanto para quem me julgava, e é isso! Porque não aguentava chegar em um lugar e falarem: “Você é muito magro, passa um vento e você voa longe, você é um vara-pau!” [...] Meu ego interno ficava todo murcho, pra você ter ideia! (Part.15)

Esses achados encontram respaldo na literatura sobre o desejo por um corpo mais robusto, principalmente entre meninos (Brunet et al., 2019; De Marco et al., 2023). Esses estudos destacaram que adolescentes que sofrem *teasing* tendem a ter baixa autoestima, são mais insatisfeitos com o próprio corpo e desejam mudanças na forma corporal (por excesso de peso ou magreza). Quando não atendem a essa autoexpectativa, esses fatores podem causar sintomas depressivos, baixa autoestima e sentimento de vergonha e culpa em relação ao corpo, além de estarem mais propensos a ter pensamentos suicidas (Claumann et al.,

2018). Nossos dados evidenciam que essa situação pode abranger igualmente adolescentes com deficiência visual (Quintanilha, Morgado, 2024).

Com base nisso, nossa pesquisa evidenciou a necessidade de um olhar mais atento sobre as repercussões do *teasing*, ao identificar um fator que demanda especial atenção, ou seja, as consequências de chacotas em adolescentes com deficiência visual podem estar para além da necessidade de um corpo malhado. Reforçando os dados de Claumann et al. (2018) sobre pensamento suicidas, o participante 7 relatou algo que nos inquietou sobre ofensas devido à deficiência: “Eu chorava bastante. Me dava vontade de se jogar em algum lugar, ficar sozinho. [...] minha mãe disse que eu era muito fechado”. A partir dessa narrativa, nossos achados podem ser analisados considerando questões culturais e interseccionais envolvidas. Esse adolescente é uma pessoa com deficiência, negro, de uma região periférica e violenta do Rio de Janeiro, mora com os avós e tem vários irmãos.

De acordo com a perspectiva interseccional-estrutural da imagem corporal (Landor et al., 2024), a hegemonia com que estudos nessa área foram conduzidos até então, excluía a diversidade de corpos e contextos existentes. Dentre essas diversidades está a deficiência. Falas como a desse adolescente nos fazem refletir à luz de que padrões se desenvolveu sua imagem corporal? Quais são seus referenciais de corpo? Somado a isso, essa análise nos possibilita inferências que os condicionantes culturais influenciam a formação da imagem corporal e podem desencadear fatores psicossociais como insatisfação corporal, baixa autoestima e depressão que, inevitavelmente, podem derivar em uma imagem corporal negativa e até pensamentos de tirar a própria vida.

Reforçando os achados apresentados até o momento e os padrões idealizados de corpo, um adolescente (que não se recordava de ter vivenciado situações de *teasing*) entende que a chacota pode influenciar a forma como os adolescentes percebem seu próprio corpo, além de contribuir para modificações na aparência.

Eu acho que impacta na forma de perceber o próprio corpo, porque pra nós fica uma coisa muito abstrata. Porque você não consegue se ver, né? [...] Mas eu imagino que ele possa, por exemplo, tentar se modelar pra se encaixar naquilo. Tentar, talvez, modificar o próprio corpo pra poder se encaixar naquele grupo, né? Às vezes, pinta o cabelo de louro [...], emagrece, [...]. Mas não é o que ele queira fazer, mas porque ele está tão perdido que ele vai tentando se encaixar em algum lugar. (Part. 9)

Percebemos nessa fala (de um adolescente pardo) que os padrões internalizados de corpo ainda se direcionam aos padrões *eurocentrados* de aparência corporal (magro, louro) visando atender a uma exigência social e se sentir encaixado. Esses dados nos causam inquietação, pois até quando essa forma hegemônica de pensar sobre o corpo atravessará o adolescente latino americano? Por vezes em situações de vulnerabilidade social. Por outro lado, foi interessante perceber que o adolescente pode desenvolver uma visão crítica sobre os padrões de corpos, o que impacta na formação de sua imagem corporal. Em outro relato, ao ser questionada se o *teasing* pode afetar a forma como a pessoa percebe seu corpo, uma participante respondeu:

Se falar sobre o corpo dela, sim. Porque, bom, tipo, a preocupação não é muito boa, né? Você não vai olhar para o espelho, não vai querer se cuidar. Você vai estar se importando com o que os outros falam. E você é muito mais do que isso. Mais do que um corpo gordo, mais do que um corpo magro, [...] do que só um padrão de beleza. (Part. 8).

O *teasing* se constitui uma agressão psicológica com consequências negativas quando vivenciada na infância e adolescência (Rangel et al., 2025), tais comportamentos têm repercussões significativas no bem-estar e na saúde mental de adolescentes, favorecendo o surgimento de uma percepção negativa da imagem corporal.

Em síntese, essa seção evidenciou que adolescentes com deficiência visual vivenciam o *teasing* de formas diversas. Esses episódios geram insegurança, vergonha e insatisfação corporal, muitas vezes levando à evitação de exposição do corpo e ao desejo de modificá-lo. Escutar comentários negativos sobre a aparência exerce forte impacto sobre sua imagem corporal, sobretudo porque esses adolescentes dependem, em grande parte, do *feedback* verbal para formar percepções sobre si mesmos. Para além desses pontos, o *teasing* também pode desencadear problemas relativos à saúde mental. Por outro lado, a valorização de atributos considerados positivos por eles, bem como comentários afirmativos de pessoas próximas, demonstraram ser elementos importantes para fortalecer a autoaceitação e a autoestima.

Os dados discutidos até aqui demonstram que o *teasing* traz impactos negativos no desenvolvimento da imagem corporal dos adolescentes com deficiência visual. Ainda assim, os impactos nocivos desses atos são atenuados quando conseguem ter uma boa rede de apoio, seja por meio da família, amigos ou professores. Esse suporte contribui para o fortalecimento



psicológico, para criação de filtros cognitivos, de estratégias de enfrentamento, além de favorecer o processo de autoaceitação.<sup>7</sup>

## 6.5 Rede de apoio

***“... Me senti muito importante porque antes ninguém tinha feito isso!” (Part. 2)***

Esta categoria agrupou narrativas que evidenciaram a relevância das redes de apoio para adolescentes com deficiência visual, ao mesmo tempo em que ressaltaram as dificuldades enfrentadas quando tais redes não se consolidam como suporte emocional confiável para lidar com as experiências vivenciadas no ambiente escolar.

Nesse sentido, identificamos dados relevantes, evidenciando o papel central da rede de apoio no enfrentamento ao *teasing* entre esses adolescentes. Os relatos dos participantes apontaram que, a presença e apoio dos amigos, da família e dos professores pode atuar como fator protetivo, auxiliando na elaboração emocional, no enfrentamento e na minimização dos impactos negativos desse fenômeno.

Em contrapartida, a ausência ou fragilidade dessa rede mostrou-se associada a maiores níveis de sofrimento psicológico e isolamento social, indicando que a falta desse suporte pode intensificar os efeitos nocivos do *teasing*. Por isso, é necessário um aprofundamento dessas questões, nos levando a entender como esse fenômeno acontece no cotidiano do adolescente, como os atores envolvidos contribuem ou são proativos diante dessa prática, como a rede de apoio é protetiva e como essas atitudes podem impactar a formação da imagem corporal.

Para tanto, é importante destacar que certos fatores de risco variam conforme o contexto e podem tornar o adolescente mais vulnerável a ser alvo de *teasing*. Dentre esses fatores, destacam-se: a ausência de apoio dos pares; a falta de diálogo com a família; o baixo nível de escolaridade dos pais; a desatenção de professores e gestores em relação às dinâmicas interacionais no ambiente escolar; além de características físicas ou comportamentais que diferenciam o adolescente dos demais colegas, como um estilo de vestimenta específico, modo de andar, uso de acessórios como óculos ou bengala, bem como as características de uma deficiência (Kerry et al., 2005; Piquart; Pfiffer, 2012; Tewari; Pande; Pande, 2022; Zimmer-Gembeck; Scott; Hawes, 2024; León; Lanchares; Sanguino, 2024; Quintanilha; Morgado, 2024).

Na fase da adolescência, com a transição do cuidado da família para uma maior autonomia, a principal rede de apoio começa a se estruturar na escola, e quando o adolescente se sente à vontade nesse contexto, há maiores possibilidades de desenvolver vínculos saudáveis. Assim, pode haver avanços no processo de aceitação da deficiência.

Então, lá na minha escola parece que é lugar de PCD, né, porque tem eu, tem um menino lá também na minha sala que tem deficiência visual, aí tem outro menino na minha sala que tem autismo, aí tem uma inspetora da escola que ela é surda, aí tem outra inspetora da escola que ela também tem deficiência visual, então você se sente em casa, porque, tipo, assim, tem um monte de gente que tem problema. Eu falo pros meus amigos, cara, vocês estão no lugar errado, vocês estão na escola errada, essa escola aqui é escola de PCD, o que vocês estão fazendo aqui? (Part. 2)

Com base nisso, os dados serão discutidos em subcategorias para melhor organização dos resultados obtidos.

### 6.5.1 Amigos na escola

*“Ah, não escolhe ela, porque ela não enxerga.” (Part. 12)*

Na adolescência, a amizade é fundamental para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, representando fonte de apoio, compreensão e pertencimento. Assim os pares exercem um papel significativo de suporte, oferecendo apoio, sugestões, companheirismo e ajuda na resolução de problemas. Escolas são o principal contexto onde as provocações e insultos ocorrem e frequentemente são relacionadas à aparência física e deficiências (Zimmer-Gembeck; Scott; Hawes, 2024; León; Lanchares; Sanguino, 2024). Por essa e outras razões, Yager et al. (2013) ressaltam que são ambientes importantes para debates na área da imagem corporal, inclusive, destacando a relevância da implementação de projetos sociopedagógicos focados na prevenção do *teasing*.

Na contemporaneidade, os adolescentes passam uma boa parte do tempo na escola, em interação com os amigos, atribuindo grande valor às suas opiniões, inclusive no que diz respeito à aparência. No entanto, essas interações extrapolam os limites da escola e continuam no ambiente digital, por meio de redes sociais, mensagens e compartilhamento de imagens. Dessa forma, a aparência torna-se um tema recorrente e potencialmente constante nas dinâmicas relacionais do adolescente. Dentre outras razões, isso sugere a presença de um desejo de pertencimento, o que pode ajudar a explicar o porquê de

adolescentes tenderem a apresentar grande preocupação com sua aparência (Putri; Noer; Purba, 2025).

A busca por interações ocorre com a maioria dos adolescentes, todavia, algo observado neste estudo é que a construção dessa rede pode ser mais difícil para adolescentes com deficiência visual, que tendem a ter um baixo suporte de amigos, mais precisamente, na fase o ensino médio. Isso pode ocorrer devido a alguns fatores, por exemplo, o adolescente pode se sentir inseguro de como agir frente ao desafio de iniciar interações, também pode ter receios de não saber dar continuidade aos assuntos. Em recente revisão da literatura, Almeida et al. (2024) destacaram que escolares com deficiência possuem menos amizades em comparação aos colegas sem deficiência, além do que, suas amizades tendem a ser de menor qualidade e menos estáveis. Esses autores explicam que o fato de terem habilidades sensoriais, verbais, sociais e comportamentais comprometidas implica na dificuldade de iniciar e manter amizades, tendendo a serem menos aceitos pelos pares. Outro fator está relacionado a ocorrência de estigmas e barreiras atitudinais por parte dos pares, bem como a falta de suporte de outros profissionais da escola como professores e coordenadores (Cordier et al., 2023).

Com relação à dificuldade na formação desses vínculos, nossos resultados sugerem que um dos motivos sejam episódios de *teasing*, algo evidenciado nesses relatos: “Eu fiquei muito chateado, porque eu sempre quis ser amigo, sempre queria fazer amigo. Então, quando as *zoações* aconteciam, eu ficava muito chateado”. (Part. 7); “Acho que só tenho poucos amigos.” (Part. 6). As causas para isso ainda não são tão claras, mas fatores contextuais e estilos parentais também impactam na construção desses vínculos.

Para exemplificar, Barbieri et al. (2016) destacaram que aspectos que interferem nesse baixo suporte de amigos podem ser falta a ausência de profissionais preparados, ausência de políticas públicas que favoreçam a inclusão, não oportunizar debates sobre a diversidade, não ter espaços adequados nas escolas, a superproteção da família, faltas recorrentes por conta de tratamentos e rotina de cuidados que o aluno com deficiência necessita, e por fim, a ausência de instituições especializadas em muitos municípios, dificultando que recebam intervenções para sua autonomia como orientação e mobilidade, por exemplo. Destacamos que esse último aspecto vai ao encontro de nossos resultados, pois no município do Rio de Janeiro e em algumas cidades menores, alguns jovens precisam se

deslocar em grandes distâncias para ter atendimentos especializados. A combinação desses fatores pode contribuir para que adolescentes com deficiência visual tenham mais dificuldades de desenvolver e manter amizades.

No entanto, é fundamental considerar as barreiras atitudinais que ainda dificultam a interação e a formação de redes de apoio voltadas às pessoas com deficiência. Posturas de ignorar, excluir e até mesmo provocar por atributos da aparência ainda ocorrem na escola e sociedade, sendo promotoras de sofrimento psicológico aos estudantes alvejados. Recente estudo realizado no Sul Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, demonstrou que tais comportamentos ainda estão bem presentes na realidade escolar de muitos adolescentes, caracterizados através da estigmatização à deficiência, de racismo recreativo, de ofensas disfarçadas de humor e da objetificação do corpo feminino e (Almeida; Silva, 2024).

Ainda considerando esses aspectos, é possível acrescentar outro fator que contribui significativamente para a dificuldade na formação de amizades na adolescência. Para Lebourg e Coutrim (2018) a entrada no ensino médio é um momento delicado de transição, com mudanças na dinâmica de estudos, novas rotinas, apropriação de novas cultura, espaços e novos possíveis amigos. Pode ser um processo solitário, pois muitos adolescentes não compartilham sobre esses desafios com a família, tentando resolver sozinhos. Nossos achados identificaram que adolescentes com deficiência visual passaram por dificuldades similares ao iniciarem o ensino médio em escolas regulares:

Ensino Médio é bem complicado, né? Pra pessoas normais já é complicado. Então pra uma pessoa PcD, acho que é bem complicado também. Eu acho que o ensino médio devia ter mais preparação para receber. Tem muito professor de ensino médio que ainda não está preparado. Eu acho que o Estado devia dar preparação para esse professor de tipo, o curso de como lidar. Porque a pessoa cega chega lá e vai fazer o quê? Como que o professor vai saber como dar matéria pra ele? Meus professores não. (Part.2)

No Ensino Médio não foi a melhor coisa. Eu acho que, [...] na vida a gente vai passar por alguma situação, e no Ensino Médio foi uma coisa que eu passei. Eu cheguei não conhecendo ninguém, entrando numa sala e falei: “Jesus, como é que eu vou fazer? Como é que eu vou fazer pra sair daqui? Como é que eu vou fazer pra, sei lá, me desenvolver?” [...] Eu até comecei fazendo amizade, só que num determinado momento, as amizades acabaram me deixando de lado. Então, em algum momento elas já não queriam me levar pro recreio, elas já saiam e não me chamavam mais. (Part. 1)

No primeiro ano em si, eu não tinha amigas, eu só falava com uma amiga que foi do V (*fala nome da escola do ensino fundamental*) junto comigo

pro B (*fala nome da escola do ensino médio*), só que a gente era de turmas diferentes. Eu não tinha nenhum amigo ainda, e era meio difícil de se comunicar com as pessoas, porque parecia também, que as poucas pessoas que se aproximavam, tinham aquele olhar de pena. (Part. 12)

Tais relatos demonstraram os desafios de iniciar amizades no contexto escolar para esses adolescentes. Uma possível explicação pode ser a insegurança de não saber o que se espera dele nesse novo contexto. Outra razão provável é o medo de estar sendo avaliado e não saber como se comportar. Para embasar essas hipóteses destaca-se a fala de uma das participantes:

Eu sou uma pessoa que eu não sei mesmo como é que faz amizade. Se eu parasse pra contar aqui as histórias de como é que eu fiz amizade, foi literalmente do acaso. Então, esse ano eu não procurei por amizades novas. Aconteceu que eu tenho uma amiga, aluna nova que era do México, mas eu não cheguei a fazer amizade com ela. Ela fez amizade com uma das minhas amigas e por consequência ela estava perto e aí a gente virou amiga. (Part. 3)

Além do mais, as inseguranças relacionadas a amizades podem permear a mente do adolescente, fazendo com que não saiba como se comportar frente ao desafio de estabelecer esses relacionamentos. Quando questionada sobre suas inseguranças, respondeu:

É, de ser intrometida, porque, por exemplo, quando é uma roda de pessoas, que não tenho intimidade, eu tenho medo de alguém falar alguma coisa, eu dar uma opinião e a pessoa me achar intrometida demais. Ou dizer alguma coisa que a pessoa considere chata, não saber manter o assunto, ser uma pessoa entediante. Porque já aconteceu de uma amiga falar pra mim esses dias: “Ah, fulano falou que você é legal e queria conversar mais”. E eu acho isso meio desconfortável, porque já aconteceu da pessoa falar que eu sou legal e eu fico desconfortável, porque eu não sei o que de legal eu disse pra pessoa achar que eu sou legal e eu não sei o que eu poderia dizer que a pessoa poderia deixar de achar isso. E aí é desconfortável o fato de não saber, porque ninguém lê o pensamento, então você não sabe o que a pessoa tá pensando de cada coisa que você tá falando. E dá vergonha de perguntar o porquê de me achar legal, não dá pra você chegar e perguntar. (Part. 3)

Esse relato também permite reflexões mais amplas sobre o autoconceito do adolescente com deficiência visual, especialmente no que diz respeito à forma como ele percebe suas opiniões e desempenho em contextos sociais. Ao saber que alguém lhe acha interessante e se sentir desconfortável, a adolescente revela não apenas uma baixa autoestima, mas também uma percepção de que sua voz não é valorizada ou considerada relevante pelos outros. Essa ausência de auto reconhecimento positivo pode estar ligada a experiências repetidas de invisibilização social, que podem afetar diretamente o desenvolvimento de sua identidade e do sentimento de pertencimento ao grupo. Isso foi

percebido em outra colocação: “Então, acontecia muito de, por exemplo, eu estar falando com a pessoa e a pessoa, tipo, ir embora, e eu ficar falando sozinho. Porque esquece de avisar.” (Part. 9).

Assim, a internalização de estigmas associados à deficiência visual pode levá-la a adotar uma postura de auto silenciamento, na tentativa de evitar novas frustrações ou rejeições. Frente a essas colocações, é importante considerar não apenas os aspectos individuais, mas também os fatores ambientais e relacionais que moldam a forma como esses adolescentes se sentem incluídos no contexto escolar e social. De forma similar, isso foi percebido nas seguintes narrativas:

Eu não gostava muito de fazer trabalho em grupo, porque parecia que eu ia atrapalhar mais do que ajudar. Talvez não conseguisse, aí eu preferia fazer as coisas sozinha. Sentia falta de estar num grupo, porque eu via que todo mundo tinha, praticamente era só eu que fazia sozinha. [...] Na festa junina, eu sempre ficava com medo de ficar excluída, de nunca ter par e no final ficar sozinha. (Part. 12)

Eu não tenho muitos amigos na escola. Na escola eu sou mais quietinha na minha, mas minha turma é muito separada por grupo. Aí meio que eu não faço parte de nenhuma panelinha. Eu fico mais quietinha na minha. Eu gosto de ler, eu gosto de ficar desenhando, fico mexendo no celular. Fico conversando com a minha ledora que virou a minha melhor amiga da escola, porque a gente fica no recreio juntas, na sala. (Part. 2)

Os estigmas associados à deficiência visual também nos permitem levantar outras inferências, por exemplo, a percepção e avaliação de sua aparência em contextos sociais e como isso impacta sua inclusão ou exclusão dos grupos na escola. As inseguranças de não saber como os pares analisam e avaliam sua aparência podem gerar ainda mais preocupações, fazendo com que o adolescente adote posturas de retraimento e evite interações sociais que poderiam fortalecer seus vínculos (Quintanilha et al., 2021). No caso de adolescentes com deficiência visual, essa experiência pode ser ainda mais complexa, já que a ausência de feedback visual direto limita sua percepção sobre como é avaliado pelos colegas, ampliando a sensação de vulnerabilidade diante de possíveis julgamentos ou estigmatizações (Pinquart; Pfeiffer, 2012; 2013).

Além disso, a importância atribuída à aparência corporal durante a adolescência pode intensificar conflitos internos e afetar diretamente a construção do autoconceito e da imagem corporal (Frongillo et al., 2021; Lacroix et al., 2022). As pressões sociais sobre aparência geram no adolescente inseguranças e estratégias de defesa, como o isolamento ou o silêncio em situações sociais, o que, por sua vez, reforçam sua exclusão. Isso cria um ciclo, no qual

a insegurança reforça o afastamento e este, por sua vez, reduz as oportunidades de socialização positiva, fundamentais para o sentimento de pertencimento e para a formação de uma identidade saudável (Tanguay et al., 2025). Nesse sentido, compreender essas dinâmicas é essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas e relacionais mais sensíveis às especificidades desses adolescentes.

Na escola eu era muito excluído, mas as pessoas olhavam pra mim, me viam como uma pessoa diferente, me via como uma pessoa esquisita, como se eu não fizesse parte daquele grupo, [...] aí eu ficava triste, queria começar a me afastar, ficava muito triste. Essas pessoas tem que ter consciência do que elas estão fazendo, ou até mesmo enxergando de mim, porque as pessoas não sabem que isso me magoa, isso magoa de verdade. (Part. 15)

No que diz respeito a fase ensino médio, defende-se que esse espaço pode ser repensado a partir das perspectivas desses adolescentes, considerando suas potencialidades, seus desafios e suas necessidades como ponto de reflexão e ação prático-pedagógica. De acordo com Andersen (2019), na escola e em outros locais, adolescentes com deficiência visual querem conversar sobre todos os assuntos próprios dessa fase que os pares estão conversando. Um dos momentos que essas trocas ocorrem é no recreio. No decorrer das entrevistas, ao questionar para uma das participantes sobre o momento mais difícil na escola, respondeu:

Era o recreio. [...] Tipo assim, ter amizades, né, pra ficar no recreio, pra ficar conversando, pra bater papo. Eu tenho cuidadora, né? E eu fico com ela no recreio, mas, assim, a gente como adolescente sempre quer ficar com algum amigo, né? Então, na sala, às vezes, tem dia que eu não converso muito com a galera. Tem dia que eu vejo todo mundo conversando e acaba que eu não converso. Porque, muitas vezes, as pessoas não me chamam pra rodinha, sabe? Então, ontem mesmo, eu fiquei quase uma hora parada, tipo, sem fazer nada. Me sinto sozinha, triste porque eu ficava vendo todo mundo, tipo, com seus amigos, batendo papo, contando sobre a sua vida. (Part. 1)

Diante de colocações como essa, percebemos que é possível que o adolescente com deficiência visual se retraia em processos internos de reflexão nas horas que está sozinho, à espera de iniciativas externas de interação. Nesses momentos, elabora mentalmente possibilidades de socialização, ao mesmo tempo em que busca compreender as razões pelas quais pode estar sendo evitado ou excluído das rodinhas de amigos.

Para Black et al. (2025), a necessidade e o desejo de serem valorizados e aceitos pelos pares foram evidenciados entre adolescentes, ressaltando a relevância do pertencimento social. Esses autores argumentam que no contexto escolar, a aparência física, incluindo

características corporais e o uso de acessórios, exerce influência significativa na escolha de amigos, sendo frequentemente utilizada como critério de julgamento entre os adolescentes, que relatam conhecer os colegas majoritariamente por meio da observação. Assim, a aparência corporal tende a orientar atitudes e valores adotados, tanto no sentido de aceitar, quanto no de excluir os colegas, desempenhando um papel central na construção da identidade e na busca por aceitação em grupos sociais com os quais se identificam ou desejam se integrar. Três participantes, ao serem questionadas sobre a exclusão de grupos, responderam: “Aquela pessoa que não tem deficiência, ela nunca passou, então não sabe o que é batalhar, assim, todo dia. Todo dia pra poder ser aceito, pra poder ser incluído.” (Part. 11).

Eu nunca tinha passado. Eu nunca imaginei que eu pudesse passar. Eu achei que no Ensino Médio eu ia me desenvolver. Que eu não ia ficar tão fechada assim. E, às vezes, as pessoas falam... Ah, mas, tipo, eu acho que fulano é muito fechado. Mas, às vezes, não é questão de ser fechado. Eu acho que, às vezes, é as pessoas que, às vezes, não chamam a gente pra determinada coisa. Sabe quando você quer estar ali, às vezes. (Part. 1)

Na Educação Física [...] elas falavam pras outras pessoas que: “Ah, não escolhe ela, porque ela não enxerga, que não sei o quê, vai atrapalhar o jogo”. Era desse jeito. Eu ficava muito chateada, eu ficava, às vezes chorava na escola, e às vezes não queria, a maioria das vezes eu não queria participar da Educação Física. Eu sempre era a última ser escolhida. (Part. 12)

Questões como as apresentadas acima podem gerar sentimento de insegurança, solidão e dificuldade de aceitação da deficiência, afetando diretamente o desenvolvimento social e emocional do adolescente. Por exemplo, Alves e Duarte (2013) destaca que alunos com deficiência visual enfrentam provocações e preconceitos, o que compromete sua inclusão, assim, atitudes de agressões verbais ou físicas por parte dos colegas os impedem de participar de tarefas por acreditarem que atrapalharão o grupo sendo ridicularizados por sua deficiência.

A falta de iniciativas inclusivas e de interações espontâneas por parte dos colegas, e do corpo escolar como um todo, reforça a sensação de isolamento. Quando não há mediação para promover o pertencimento, o adolescente pode internalizar a ideia de que sua deficiência e, até mesmo sua aparência, são as responsáveis por sua exclusão, gerando sentimentos ambivalentes de raiva, medo, angústia e frustração. Isso gera obstáculos ainda maiores para o início de amizades e participação ativa nas diversas dinâmicas do ambiente



escolar. Nesse sentido, o relato a seguir ilustra como as chacotas influenciavam a forma como o adolescente percebia seu corpo nas interações com os colegas:

Eu acho que interfere um pouco, porque isso é uma coisa totalmente desconfortável para quem não tá a fim de ficar se exibindo, isso aí tem me deixado muito angustiado. Eu penso assim, nossa, será que a pessoa tá me achando assim porque ela acha que eu sou diferente dela. (Part. 15)

O dado identificado requer atenção, pois inseguranças podem dificultar, ou até mesmo impedir, que adolescentes com deficiência visual estabeleçam novas amizades ou iniciem relacionamentos afetivos. É fundamental compreender que esses medos não surgem de forma isolada, mas estão associados a diversos fatores, como baixa autoestima, sensação de inadequação, crença de que suas habilidades sociais são insuficientes ou de que sua aparência não corresponde às expectativas dos outros. Além disso, experiências prévias de rejeição e estigmas sociais relacionados à deficiência podem reforçar a autopercepção negativa e a evitação de interações sociais reforçando a dificuldade de aceitação da deficiência visual (Morgado; Campana; Tavares, 2014; Silva, 2015).

Para tanto, é essencial que ambientes escolares e sociais promovam a inclusão, o acolhimento e o fortalecimento da identidade desses jovens, valorizando suas singularidades e ampliando suas oportunidades de conexão com os pares. É importante ressaltar que a associação entre provocações e autoestima afeta negativamente não apenas os estudantes vitimizados, mas também outros indivíduos no ambiente em que as provocações ocorrem. Tal situação pode induzir um clima social hostil, e os colegas podem se preocupar em serem potenciais alvos futuros (De Marco et al., 2023). Uma participante frisou que não permite que o *teasing* aconteça perto dela: “Eu não deixo. Eu não posso, eu não deixo. Ainda mais se for uma pessoa perversa, aí não dá mesmo.” (Part. 8). De acordo com Dawes e Andersen (2025) adolescentes observadores de *teasing* no contexto escolar acabam sofrendo efeitos prejudiciais das chacotas. Isso ocorreu com uma das participantes, que associou diretamente ao que ela própria tinha passado:

Ah, eles estavam jogando um monte de bolinha de papel nela. Estavam chamando ela de bolofofa, por ser gordinha. Aí eu briguei com eles e chamei o diretor da escola. Porque eu já sofri muito isso. Eu sei como é que é ruim. Quando eu sou amiga de uma pessoa, eu protejo muito a pessoa. [...] Ela ficou muito mal e não queria ir para a escola. (Part. 2)

Segundo Souza e Melo (2025) os laços criados no ambiente escolar, a aceitação pelos pares e relacionamentos positivos impactam o desenvolvimento dos adolescentes em vários

aspectos, aprimorando suas habilidades sociais e fortalecendo a capacidade de reação diante de situações difíceis. Diante de uma provocação um adolescente respondeu: “Meu filho, se eu sou assim é porque Deus me fez assim, e quer que eu seja assim! Sinto muito!” (Part. 15)

Embora ocorram impactos negativos das chacotas com relação as especificidades da deficiência visual, este estudo evidenciou que o ambiente escolar também pode ser um espaço de interações saudáveis e vínculos construtivos. Alguns participantes relataram experiências significativas marcadas pela amizade, pelo respeito às diferenças e pelo apoio mútuo. Um dos adolescentes relatou sobre seus amigos: “Nem parece que eu sou cego ali perto deles.” (Part. 13). Tais condutas mostram o potencial da escola como um lugar de aprendizado não apenas acadêmico, mas também emocional e social. Essa realidade foi vivenciada quando o adolescente saiu de uma escola regular para uma escola especial:

Na outra escola até tinha amizade, mas também eram poucas. Aqui no Y (*fala o nome da instituição*) agora já tenho bastante. Aqui tem mais apoio, muito mais na verdade. Porque aqui, eu recebo mais atenção, mais oportunidade do que na outra. Me sinto mais à vontade, o jeito das próprias pessoas me tratarem aqui é diferente de lá. (Part. 7)

Silva e Oliver (2019) defendem que a escola deve ser um local para a convivência e o apoio solidário entre seus participantes. Alguns adolescentes relataram a importância da atitude de seus amigos quando se deparavam com situações diversas na escola.

Ah, as minhas amigas sempre me defendiam, mais do que eu mesma me defendia. Ah, igual, né, nesse do livro, a minha amiga falou até meio grossa com o menino, falou assim: “Não é que ela é cega, ela tem baixa visão”. Aí ela explicou, assim, e até brigou com ele. [...] Igual quando uma amiga minha começou a namorar agora, aí ela tava me ajudando. Aí o namorado dela perguntou porque que ela tava andando comigo de mão dada. Aí ela explicou. Elas sempre explicam pras pessoas, elas me defendem assim. Eu fico muito feliz por ter amigas assim, né? Que é muito difícil a gente achar pessoas, assim, muito legais desse jeito. (Part. 12)

Então, o ano passado um menino estava me zoando, aí minha amiga L (*fala o nome da menina*), entrou no meio e falou assim que não ia deixar ele fazer isso porque o que ele estava fazendo era errado. [...] ela brigou muito com ele e eu me senti muito importante porque antes ninguém tinha feito isso! (Part. 2)

Essas narrativas evidenciam o valor singular que as amizades assumem em experiências como o *teasing*. Os amigos, nesses contextos são verdadeiro mediadores da realidade social que o adolescente vive, atenuando os efeitos prejudiciais das provocações. A postura atenta do amigo pode contribuir para que o adolescente se sinta valorizado e acolhido. Quando questionada sobre a ocorrência de *teasing* na escola, uma participante

relatou: “Eu ia conversar com as minhas amigas mesmo. Com as minhas amigas que tinham mais ou menos a minha idade ali.” (Part. 10). Isso demonstra que a rede de apoio serve também como escuta em momentos difíceis.

Outro aspecto notado foi a importância do suporte que amigos podem dar ao adolescente com relação à mobilidade no espaço escolar. As falas a seguir exemplificam isso:

Quando eu estava no J. (*fala o nome da escola*) e tinha escada, eles ficavam em volta de mim porque eu não estava enxergando legal. Seguravam a minha mão no degrau, descia a escada, subia a escada. Pegava água pra mim, ajudava na matéria, copiava. (Part.8)

Elas me ajudam a andar no B. (*fala o nome da escola*). Tipo, a P.e a S. (*fala o nome das amigas*) me ajudam em tudo. Me ajudam a andar na escola, pegam coisa pra comer, quando tem coisa que eu gosto, elas fazem tudo. Elas me levam até a porta, aí eu vou no banheiro das diretoras que eu já sei onde fica o vaso, a pia. (Part. 13)

As amigadas desempenham um papel crucial na integração e no bem-estar de alunos com deficiência visual no ambiente escolar, sendo fonte significativa de apoio à orientação, mobilidade, aprendizagem, comunicação e participação nas atividades, o que favorece a autonomia e o envolvimento pleno do adolescente com deficiência visual. As interações se revelam importantes na construção de um ambiente acolhedor, ainda que marcado por limitações. Nossos resultados reforçaram dados que ações de colegas podem ir desde o apoio acadêmico, ajudando em atividades escolares, até o suporte físico e social, auxiliando em escadas e interagindo durante o recreio (Faciola; Pontes; Silva, 2010). Essas atitudes evidenciam como a rede de apoio de colegas contribui para o desenvolvimento social e emocional, fortalecendo a confiança, mesmo diante de desafios que ainda existam no ambiente escolar.

Outro ponto que merece destaque, embora não tenha sido o enfoque de nosso estudo, ficou evidenciado no relato de uma participante quando falou sobre comentários que recebeu numa postagem em rede social, demonstrando importância da opinião de amigos ao postar uma foto na rede social:

Recebi muitos comentários, legais, positivos, né? Foi legal, receber os comentários, assim, bem legais. Até porque, tipo, a gente não tá vendo, né? Então, acaba sendo uma segurança, né? Nossa, ficou realmente bonito, né? Nossa, ficou legal. (Part. 1)

A opinião de colegas e amigos sobre o corpo é vista pela maioria dos adolescentes como relevante e construtiva, demonstrando que o uso de redes sociais influencia a avaliação do adolescente com deficiência visual sobre sua aparência (Silva, 2023). Nesse sentido, a escola se torna um espaço estratégico, pois as opiniões sobre aparência obtidas na mídia, são situações que estão em debate na escola, exercendo forte influência nas conversas, nas percepções corporais dos jovens, afetando, assim, a apropriação de modelos de aparência e, consequentemente da formação e sua imagem corporal (Costa, Santana, Teixeira, 2024).

Os resultados discutidos até aqui evidenciaram tanto os desafios quanto os aspectos positivos presentes nas relações de amizade vivenciadas por adolescentes com deficiência visual, destacando a relevância de vínculos afetivos fortalecedores como fatores protetivos e de promoção do bem-estar. Apesar de encontrarem essa segurança nos pares, há outros atores do cotidiano escolar do adolescente que possibilitam um enfrentamento dos efeitos do *teasing*, os professores.

[...]eu lembro que a professora criou uma estratégia [...]. Então, cada dia eu lembro que um estava pra mim, porque na época não tinha o cuidador, cada dia eu tava com um no recreio. Então, tipo, era bem legal isso. [...] Tinha uma amiga na mesma sala. Acredito que a nossa amizade ficou mais forte nesse ponto, porque passei a ficar mais ao lado dela, né? [...] Conheci um outro menino também, fui conhecendo o pessoal da escola, e, tipo, a amizade lá era, assim, uma coisa que eu desenvolvi bem na escola. (Part. 1)

### 6.5.2 Professores

#### *“E eu acho isso tão bacana do professor, ele se esforçar...” (Part. 2)*

Professores são uma rede de apoio importante para escolares. Em específico para adolescentes com deficiência visual, sua postura e suporte podem fazer toda a diferença no desenvolvimento dos alunos. Adolescentes com deficiência visual tendem a valorizar significativamente a opinião dos professores, contudo, quando esses profissionais expressam posicionamentos capacitistas em relação ao aluno, tais atitudes podem fazer com que o adolescente não acredite em suas capacidades.

No meu quarto ano, eu já tive uma professora que falou pra mim que, por conta de eu ter baixa visão, eu não ia poder seguir meus sonhos. Meu sonho é fazer pedagogia, então, ela sempre falou assim pra mim que eu não ia conseguir lidar com criança, de primeiro ao quinto ano [...]. Me desmotivou bastante, porque eu fiquei até indecisa em mudar de profissão,

só que aí, conversando com a psicóloga, ela falou sempre pra mim que essas informações deviam entrar no ouvido e sair pelo outro e continuar seguindo o meu sonho. Às vezes... eu acho que o sonho, é até alto demais. (Part.2)

Essa colocação nos permite inferências sobre a falta preparo de alguns docentes para atuar na educação inclusiva. Palavras como essas, liberadas para uma adolescente, podem fazer com que desista de seus sonhos, desencadeando dúvidas e frustrações futuras. Para corroborar uma participante relatou:

A maioria dos professores sempre foi muito legal, muito de boas. Só o professor do ano passado, de Matemática, que assim, eu não sei se ele fazia de propósito, se era preguiça, mas ele sempre esquecia que a minha prova tinha que ser ampliada. Ele sempre esquecia de mim. Tinha a professora de espanhol também. Ela me dava aula desde o primeiro ano, ela gravou meu nome, sabia que eu tinha problema de vista, mas ela também sempre esquecia de mim, de fazer as coisas ampliadas pra mim. Eles falavam pra tirar foto, ir ampliando e lendo, só que aí eu demorava mais fazendo desse jeito. (Part. 12)

Práticas pedagógicas anticapacitistas são essenciais para ajudar o escolar ao lidar com suas escolhas, projetos futuros e enfrentamentos de desafios. Atitudes nesse sentido, ajudam também no processo de aceitação da deficiência, reforçando habilidades socioemocionais valiosas que colocam em primeiro plano o respeito e incentivo que cada aluno precisa. (Hayden, Prince, 2023).

Estudo de Ball et al. (2022) e Giese et al. (2021) revelaram que essa população sofre bullying inclusive por seus professores. Estudos têm demonstrado realidades similares. Por exemplo, Haegele, Zhu e Holland (2019) demonstraram que mulheres com deficiência visual tinham memórias de provocações em aulas de Educação Física e de discriminações por atitudes capacitistas de professores, contribuindo para sentimentos de exclusão e isolamento. Já Giese e colaboradores (2021) identificaram que professores dessa disciplina duvidavam da capacidade de seus alunos com deficiência, fomentando, assim, uma postura similar nos alunos videntes, que pareciam ter prazer em observar as chacotas exercidas pelo professor, reproduzindo-as.

Nossos resultados divergiram desses estudos, demonstrando posturas mais positivas do professor de Educação Física, no entanto alguns participantes relataram que em suas experiências nessas aulas não havia muita iniciativa do professor em incluí-los:

Teve uma época que eu não fazia nada, que é muito do professor, da postura desse professor, né? Então, por exemplo, tem professor que realmente não vai se movimentar para nada. Tanto que eu lembro que, quando eu estudei no O (*fala o nome da escola*), o professor de Educação Física, ele não se movimentava para fazer realmente uma educação física inclusiva. (Part.9)

Bom, o professor de Educação Física, como ninguém me escolhia, ele me deixava sentada sozinha lá. Aí os times já ficavam completos, e ele me deixava lá e falava que eu ia de reserva, caso alguém sáisse ou alguma coisa, aí eu entraria. Mas eu praticamente ficava quase toda a aula sentada lá, de reserva. (Part. 12)

Frente a esse debate e reforçando estudos acima, Haegele e Kirk (2018) demonstraram que as aulas de Educação Física por vezes podem ser espaços capacitistas, reforçando estereótipos negativos da aparência de pessoas com deficiência visual. Esse estudo demonstrou que nesses contextos, por vezes, se perpetuam a vergonha e exclusão desses estudantes. Dentre os episódios de *teasing* estava ridicularização dos olhos e apelidos pejorativos, os quais levavam os adolescentes a internalizar a deficiência visual como a responsável por seu constrangimento, evitando essa aula. Já Alexius et al. (2019) e Haegele, Aigner e Healy (2020) demonstraram que exposição às provocações em atividades esportivas, pode ser uma importante fonte de stress para escolares aumentando sintomas de insegurança, ansiedade e depressão. Além disso, podem desenvolver pensamentos ruminativos sobre aspectos que interpretam como negativos de sua aparência corporal, desencadeando uma imagem corporal negativa. Nossos resultados identificaram que nem sempre havia uma postura atenta por parte dos professores:

E eles faziam isso na hora da aula de Educação Física. Quando tinha professor perto, eles ficavam igual um anjinho. Aí, quando não tinha, eles faziam. Eles já me trancaram no banheiro, os que faziam chacota comigo e me deixavam preso [...] eu ficava agoniado, nervoso. Meus colegas que eram amigos, iam chamar o pessoal que tinha a chave. Eles me protegiam. (Part. 4)

Era zoadado pelos outros mais velhos, que ficavam olhando, zoadado dessas coisas que eu já tinha dito, de caolha. Eu era até zoadado, mas eu participava bastante. (Part. 7)

Os dados expostos até o momento demonstraram que alunos com deficiência visual tendem a ter participação comprometidas nas atividades escolares de forma geral. Mas de forma específica, nossos resultados estão em conformidade com De Marco e colegas (2023), que respaldam que episódios de *teasing* afetam a participação de adolescentes nas aulas de Educação Física. Embora os estudos apresentados acima e alguns de nossos resultados

revelarem aspectos preocupantes da prática docente, nossos resultados apontam que a postura atenta dos professores faz grande diferença na vida dos alunos:

[...] Quando eu fui para o A (*fala o nome de outra escola*), já vi que teve uma outra postura, sabe? O professor já se preocupou mais em me incluir. Então, assim, vamos jogar bola, ele vai jogar junto de alguma forma. Vamos fazer um exercício, ele vai. (Part. 9)

Portanto, é muito importante a atenção de professores em relação às dinâmicas interacionais no ambiente escolar, especialmente no que se refere à identificação de comportamentos excludentes, sejam sutis ou explícitos. A observação das relações entre os alunos permite ao professor intervir de maneira proativa diante de situações de *teasing*, exclusão e micropoderes existentes na escola, por exemplo, na escolha de times e jogos coletivos.

É porque tem certas coisas que não tem como, não tem como eu estar no meio do vôlei. E tem basquete lá, por exemplo, o professor tem um troço que a gente põe pra fazer barulhinho embaixo da cesta, [...] mas aí é só lance livre, porque também não tem como eu estar no meio de um jogo de basquete. Então, pra eu estar no meio, eu normalmente vou com o professor. Ele faz um jogo que chama Base 4, que é um jogo que o professor botou lá, não tenho ideia de onde surgiu. E pique bandeira e queimada. Que são os que eu jogo junto. (Part.3)

Além disso, essa atenção por parte do docente possibilita a mediação de conflitos e o estímulo à práticas de convivências que favoreçam o respeito às diversidades. Dar possibilidade através de adaptações para todos jogarem, por exemplo, pode emergir como uma oportunidade de demonstrar a potencialidade do aluno com deficiência visual.

Os achados de Dantas, Quintanilha e Morgado (2023) demonstraram o lugar de protagonismo que um professor pode ocupar na vida de um aluno. Esse estudo relatou que a intervenção do professor é fundamental em processos de resiliência e impacta, inclusive, na aceitação dos desafios: “...Não conseguia me aceitar e uma professora chegou em mim falando que eu era capaz e que a vida é assim, feita de dificuldades e é aonde a gente consegue aceitar, nas dificuldades, que a gente aceita o que a gente é. E aquilo me fez pensar muito, sabe? [...] ajudou não só naquele momento, eu levei a frase pra vida inteira” (p. 13).

Nossos achados estão em conformidade com esse relato, demonstrando algo similar na narrativa de uma participante, pois o exemplo de professores empenhados e que passam por situações semelhantes ao adolescente também pode ser uma motivação para que siga seu sonho.

Eu já cheguei no ensino médio, eles já começaram a fazer um monte de curso [...]. Eu achei isso muito legal de partir deles. [...] Tem um professor meu de História, ele está fazendo livros para conversar com os surdos. Então, eu estou achando isso muito legal. Porque eles estão se interessando. Eu sei que a gente chega e para eles também, é um grande desafio. Porque é um aluno diferenciado. Não vou dizer que é diferente, é diferenciado. Tem as suas particularidades. Tem as suas limitações. E eu acho isso tão bacana do professor, ele se esforçar, fazer um curso, fazer uma especialização. Então, eu já tive, no meu oitavo ano, um professor de português, o nome dele era Allison. Ele tinha deficiência visual. Mas eu penso em ano que vem, né? O ano que vem eu vou fazer o ENEM. Me preparar bastante, tentar ver se eu consigo passar numa faculdade de pedagogia federal, tipo a UNESP ou outras. E mudar o mundo e mostrar pras pessoas que a deficiência visual não é nada, é só um fator que as pessoas têm e elas conseguem chegar onde elas quiserem. (Part. 2)

Ao passo que atitudes negativas e provocações por parte do docente têm efeitos negativos na vida dos alunos, atitudes cuidadosas e inclusivas podem ter efeitos positivos a longo prazo, fazendo com que o adolescente se lembre desse professor com carinho e como influência positiva.

Ele falou assim: “Olha, nosso amigo é diferente de todo mundo aqui, mas vocês estão tratando ele como se fosse uma pessoa que não merece ter o carinho de vocês, vocês estão excluindo o nosso colega, [...]. Vocês devem tratar nosso amigo com respeito, porque ninguém aqui é igual a ninguém!” (Part. 15)

A postura atenta de professores dá ao aluno segurança no ambiente escolar e motivação para estar na escola. Dessa forma, o suporte do professor também pode ser percebido com ações inclusivas como os exemplos abaixo:

Ela já era uma professora favorita, porque ela é um amor, um amor de pessoa. [...] Ela é boazinha, ela explica direito pra mim, a J. (*fala o nome da professora*), é muito atenciosa, muito gente boa, muito tranquila, muito calma, muito good vibes. Não bate a régua na mesa, igual o professor de matemática. (Part. 13)

Tinha uns dois que eu recebia mais atenção. Uma era uma professora de inglês. Aí ela me dava muita atenção, sentava comigo para fazer questão de dever. Quando acabava a aula, ela sentava comigo e a gente fazia. (Part. 7)

Nossos resultados também demonstram que o professor de Educação Física exerce um papel fundamental no enfrentamento às dificuldades do aluno com deficiência visual:

Porque na quadrilha da escola tem toda essa questão, a gente tem que dançar certinho, como eu não conseguia ver, eu ficava assim: “Deixa quieto”. O meu professor de Educação Física, ele é um amorzinho. Ele falou: “Vai lá, você consegue. Eu, não, professor, vai todo mundo rir de mim”. Ele falou assim pra mim: “Vamos lá, vou com você”. (Part. 2)



Atitudes como essa reforçam que esse professor é fundamental no enfrentamento dos desafios desses alunos, pois lida diretamente com o corpo e sua funcionalidade. Dessa maneira é muito importante que se prepare para proporcionar aos alunos com deficiência visual atividades adaptadas para suas necessidades. No entanto, são necessários cuidados específicos nessa disciplina, pois, para alguns alunos, nem todas as atividades físicas são permitidas. Abaixo seguem algumas narrativas de possibilidades criadas pelo professor para inclusão desses adolescentes:

Eu tenho um atestado médico que eu não posso fazer Educação Física, por conta da minha retina ser bem fininha. Então, se eu cair e bater a cabeça, eu posso ficar cega. Por isso que eu só faço atletismo e natação. Mas, ele me inclui muito jogando dama. Eu gosto de ficar jogando dama. (Part. 2)

Na aula de Educação Física, tipo, o professor passa a série de exercícios, eu faço normalmente. Quando é jogos coletivos, eu fico fazendo alguma outra atividade separada com o professor. (Part. 3)

Em síntese, é importante ressaltar que ações dos professores são determinantes para proporcionar a inclusão de alunos com deficiência visual. A postura atenta e acolhedora dos docentes contribui significativamente para um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral desses estudantes. Dentre essas ações, destaca-se a preparação para lidar com as peculiaridades desse alunado e a presteza na identificação e intervenção em episódios de *teasing* que, embora muitas vezes naturalizados, causam impactos negativos no autoconceito do adolescente e na aceitação da deficiência e, por conseguinte, em sua inclusão escolar.

Consequentemente, ao intervir de forma assertiva e orientar os demais escolares sobre o respeito às diferenças, consegue promover uma cultura de empatia e acolhimento, além de acompanhar de forma próxima os alunos mais vulneráveis. Dessa forma, sua atuação vai além da adaptação curricular, tornando-se essencial na construção na identidade do aluno e na criação de um ambiente seguro, respeitoso e verdadeiramente inclusivo. Contudo, nossos achados também revelaram o papel central exercido pela família no cotidiano desses adolescentes, atuando como suporte emocional, estrutural e social.

### 6.5.3 Família

*“...eu sempre acreditei mais na opinião da minha mãe...” (Part. 1)*

A família do adolescente com deficiência ocupa um lugar de destaque em seu desenvolvimento. Sua presença e segurança em todas as etapas da vida fornecem subsídios

para seu desenvolvimento de forma que sua subjetividade vá se constituindo e seu lugar de sujeito no mundo se estabeleça. No que tange a adolescentes com deficiência visual, algumas peculiaridades são importantes de serem destacadas. Por vezes, o interlocutor, trata o adolescente com deficiência de forma infantilizada o incomodando:

Você sente assim, nossa, eu sou tão inútil assim, sabe? Então é um ponto que incomoda. [...] Você chegar num lugar e a pessoa, tipo: “Deixa eu arrumar a sua cadeirinha”. Então, assim, esse infantilismo [...] é uma coisa que incomoda. Às vezes você é tratado como criança, você é tratado ali como talvez um ser inferior. E está relacionado com um pouco dessa perda de autoridade, né? Porque você acaba não tendo decisão ali. Que é basicamente assim, é você perder a autoridade de decisão sobre a sua própria vida, em alguns aspectos. Isso daria para entrar nessa questão de aparência. Por exemplo, a roupa que você vai usar, aí alguém vai lá e decide por você. Eu sempre vou contar que minha mãe me comprava as minhas roupas. Então, de vez em quando eu me desafio a ir lá e eu comprar. [...] Então, eu acho que essa perda de autoridade é um tema interessante, porque muitas das vezes está adulta, mas ainda tem pessoas que decidem por ela, o que ela vai usar, talvez aonde ela vai, com quem ela vai. Como ela vai cortar o cabelo. (Part. 9)

Outra questão observada em nossos resultados é que adolescentes ficam incomodados quando as pessoas se dirigem ao responsável ou até ao mesmo ao profissional de apoio escolar para saber sua opinião ou gosto, desconsiderando seu ponto de vista, além de não perceber os efeitos prejudiciais dessa atitude. Isso foi relatado por participantes:

Uma professora nova que chegou [...] em vez dela perguntar pra mim: “Y (*fala o próprio nome*), o que é que você precisa?” Ela foi perguntar para a minha ledora.: “Ah, F (*fala o nome da ledora*), o que é que ela precisa?” Eu acho que isso é muito inconveniente. A pessoa com deficiência, qualquer tipo, ela se sente meio incomodada. Porque parece que ela não está ali. Então, eu acho que se a pessoa está ali e ela consegue responder por si só, pode perguntar para ela. (Part. 2)

Esses achados estão em conformidade com estudo prévio com essa população que destacou que adolescentes com deficiência visual podem ter mais dificuldades em desenvolver sua autonomia (Quintanilha, 2021). Nesse atributo, a família tem uma função importante, a de preparar o adolescente para lidar com as diversas situações no decorrer de sua vida. Entretanto, nem sempre a família é um local de segurança psicológica e emocional, sendo um contexto aonde chacotas são praticadas.

Nossos achados suportam aspectos apontados Kerry et al. (2005) que destacaram que o *teasing* praticado por familiares pode ter efeitos prejudiciais na formação da imagem corporal dos adolescentes. Segundo Almeida e Silva (2024), as chacotas vivenciadas desde cedo, no contexto familiar, impossibilitam o desenvolvimento de uma imagem corporal

positiva e integrada, pois pessoas expostas precocemente a provocações baseadas na aparência estão mais propícias a desenvolver transtornos alimentares e distorções da imagem corporal. Algumas narrativas nesse sentido surgiram:

Eu brinco com a minha irmã, ela me zoa, mas aí é brincadeira. Ela zoa quatro zoezinha, mas aí eu sei que ela está brincando. [...] eu sei que é brincadeira. Então, no caso, é uma zoando a outra. (Part. 2)

Toda vez que meu primo me encontra, ele fala: “Ô bicho feio do caramba, meu Deus, muito feio”. Não sei porque que ele fala isso. Não sei se é porque eu sou flamenguista, se isso aí já virou mania dele, mas eu falo às vezes pra mãe dele: “Tia, eu sei que o J. (*fala o nome do primo*) já tá quase um adulto igual a mim, mas eu não aguento ele ficar falando ah, que bicho feio”. (Part. 15)

Tais práticas familiares, por vezes naturalizadas, podem desencadear uma imagem corporal negativa, dificultando a aceitação da deficiência (Wu et al., 2024). Isso foi notado em narrativas as quais as opiniões, comentários ou provocações de familiares impactaram o adolescente:

Foi a minha avó. Eu acredito que, às vezes, ela não pensou e acabou falando. Eu acho que... Nossa, essa unha ficou feia, né? Fui fazer maquiagem, né? E aí ela falou assim... Nossa, você passou muita maquiagem. (Part.1)

Às vezes, parece que tem alguns parentes que parecem que esquecem que eu tenho problema de vista, aí acham que às vezes eu estou derrubando alguma coisa de propósito, que eu tropecei de propósito, aí fala gritando comigo, fala: “Aí presta atenção, você não faz nada direito”. Quando isso acontece, de derrubar, tropeçar, esbarrar em alguma coisa, é por causa do meu campo de visão, que acaba sendo mais limitado. (Part. 12)

Eu e meus primos estávamos brincando e, como que eu tenho estrabismo, o meu olho fica pra lá e pra cá, né? Aí um deles me chamou de vesga. Eu sentei e conversei com ele. Primeiro eu xinguei, né? Aí eu sentei e conversei que eu não gostava dessa brincadeira, ele parou. (Part.8)

Conversas sobre aparência na família, na forma de comentários, têm sido associadas a resultados como aumento de transtornos alimentares e comportamentos prejudiciais ao controle do peso, estando significativamente associada ao aumento da ansiedade e da depressão (Smith et al., 2024). Apesar de serem comentários, seus efeitos negativos desencadeiam insegurança com relação à aparência corporal nessa população.

Em complemento, Schaefer e Salafia (2014) identificaram que provocações e comparações realizadas por familiares estão associadas a um aumento da insatisfação corporal, destacando que tais provocações ou comentários, deixam o adolescente inseguro e vigilante sobre sua aparência. Apesar dos resultados discutidos até aqui demonstrarem que

a família é promotora de pensamentos e inseguranças relacionadas à imagem corporal, nossos resultados também demonstraram que o núcleo familiar é uma das principais fonte de apoio quando o adolescente precisa se sentir seguro ou quando precisa de uma opinião:

Então, tipo, eu tenho muito hábito de conversar com a minha mãe quando eu acho algo que me incomoda. Uma coisa que minha mãe fala pra mim é: “Cara, pra você chegar nos seus objetivos e mostrar pras pessoas quem você é, você precisa da sua determinação e acreditar em si mesmo”. (Part. 2)

Tipo assim, você vai no salão e o pessoal fala, ah, seu cabelo aí ficou legal. Só que, tipo, eu sempre acreditei mais na opinião da minha mãe, sabe? Porque ela sempre me apoiou em tudo. (Part. 1)

Tal achado corrobora com dados de Hooper et al. (2023), que destacaram que posturas familiares positivas relacionadas à aparência são protetores para adolescentes. Demonstrando que o apoio dado pelos responsáveis está associado à satisfação corporal e uma imagem corporal positiva.

Os dados obtidos nas falas dos participantes demonstraram que a família pode ser importante no enfrentamento ao *teasing*, ao mesmo tempo que pode ser um ambiente aonde as chacotas acontecem. Mas é importante frisar que nesse ambiente é que o adolescente precisa encontrar segurança para lidar com muitas das demandas que enfrenta no ambiente escolar. Sendo muito importante que o contexto familiar seja um lugar de amparo e acolhimento.

A quinta categoria agregou achados que evidenciam o papel significativo da rede de apoio na vida dos adolescentes, podendo atuar tanto como fator de proteção, quanto agente prejudicial. A amizade desempenha papel fundamental no desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos adolescentes, oferecendo apoio e senso de pertencimento no contexto escolar, no entanto, a construção de amizades pode ser mais desafiadora, devido a fatores como insegurança, estigmas, além da falta de preparo de profissionais escolares e ações inclusivas. Apesar disso, a escola também pode ser espaço de relações positivas, onde as amizades oferecem suporte acadêmico, emocional e físico. A presença de amigos e professores atentos pode mitigar os efeitos negativos do *teasing*, fortalecendo a resiliência e a inclusão desses jovens, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas e sociais mais sensíveis às suas demandas. Esse eixo temático também nos ofereceu dados que apresentam que a família pode ser um espaço de provocações, mas também de apoio. O papel fulcral da família no desenvolvimento do adolescente com deficiência visual oferece suporte essencial

para a construção da sua subjetividade, autonomia e estratégias para lidar com possíveis provocações. As estratégias de enfrentamento são fundamentais para que o adolescente se sinta confiante e seguro para estar em ambientes como a escola, por exemplo. Dessa forma, a última categoria abrange esse aspecto.

## 6.6 Estratégias de enfrentamento

*“...Se elas acham estranho, essa questão de estranho fica com elas.” (Part. 15)*

A última categoria agregou dados sobre as formas que os adolescentes têm para enfrentar as provocações, seja na escola ou na sociedade de forma geral. Também evidenciou um repertório de respostas que variam desde o enfrentamento direto até a internalização das provocações.

Estratégias de enfrentamento são ações intencionais, cognitivas e comportamentais, utilizadas pelas pessoas para lidar com situações estressantes (Folkman, 1984). Têm o objetivo de reduzir sua vulnerabilidade e restabelecer o equilíbrio emocional. Para Melo et al. (2016), apesar da grande variedade de estudos conduzidos sobre tais estratégias, é crucial que mais atenção seja dada às pesquisas nessa área, uma vez que ter um repertório de enfrentamento está relacionado ao bem-estar psicológico.

Para iniciar essa discussão, é fundamental atentar para as peculiaridades de cada estratégia identificada nesse estudo e buscar uma melhor compreensão de como têm ajudado (ou não) que os adolescentes lidem com o *teasing*. Desse modo, as estratégias identificadas foram chamadas de funcionais ou adaptativas. Nas estratégias funcionais os adolescentes criaram formas peculiares para que a provocação não lhe causasse tantos danos. Já as estratégias adaptativas emergiram como formas de autoproteção, que acabaram por isolar mais o adolescente. Sejam elas adequadas ou não, são as formas de enfrentamento que eles têm utilizado para lidar com as chacotas, sendo importante conhecermos e entendermos como as utilizam no ambiente escolar, bem como seus efeitos para os adolescentes, para que novas pesquisas e intervenções nessa área possam encontrar embasamento.

No enfrentamento ao *teasing* no ambiente escolar ou em outras esferas, as estratégias funcionais podem atuar como filtros cognitivos desenvolvidos a partir de situações anteriores. São recursos psicológicos que foram se estruturando ao longo da vida e que ajudam o adolescente a interpretar e reagir diante de situações adversas. Assim, podem

suavizar o impacto emocional das provocações, sendo ferramentas importantes na construção de uma postura mais resiliente. Nossos resultados identificaram que um desses recursos é manter em segredo opiniões e planos, não expondo aos pares, e até mesmo aos familiares, o que pensam ou pretendem fazer. Na estratégia de guardar para si as decisões sobre sua vida, duas adolescentes relataram:

Eu não falo mais que eu vou fazer tal coisa. Eu faço, e depois que eu já fiz, que a pessoa vai saber. Porque as pessoas tentam te jogar para trás antes de você fazer [...]. O jeito é criar formas de isso não te prejudicar. Porque, às vezes, se você for levar em conta isso, você não faz nada. Então, o jeito é fazer com que a situação se resolva, né? [...] Eu sei que o que eu vou fazer pode dar certo. Às vezes, pode não dar certo. Mas, assim, eu tento fazer porque é uma coisa que eu quero fazer. (Part. 1)

Então, geralmente quando eu vou criar alguma estratégia, eu não comunico, eu só vou criando e a pessoa vai percebendo que eu estou criando as minhas próprias estratégias. Essas duas estratégias que eu te falei, minha mãe não sabia que eu estava criando elas. Ela percebeu assim do nada: “Nossa, você amadureceu quanto a isso.” Falei: “Mãe, essa é uma estratégia que eu trouxe para a vida, que a vida foi me ensinando”. E aí eu fiz essa mesma de não compartilhar muito da minha vida, de ser uma pessoa mais quietinha, ser mais na minha, é uma das minhas estratégias para não me magoar. (Part.2)

É interessante observar que duas adolescentes, com condições semelhantes no que diz respeito à deficiência, embora não se conheçam, tenham desenvolvido estratégias de enfrentamento bastante similares. As narrativas revelaram que tais estratégias podem ter sido elaboradas a partir de experiências anteriores de frustração, indicando um aprendizado diante de situações recorrentes. Essas formas de enfrentamento parecem estar associadas à percepção de que opiniões externas possam sabotar suas ações e perspectivas. Por conseguinte, ocasionar dúvidas de suas capacidades, comprometendo a autoconfiança e as impedindo alcançar seus objetivos. Segundo Schoelze e Dias (2004) adolescentes podem apresentar restrições de compartilharem sobre sua vida por medo de serem incompreendidos em suas demandas, especialmente em assuntos sensíveis como sentimentos e planos futuros. Ademais, como já apresentado, a dificuldade de ter uma rede de apoio confiável, amplia a insegurança de compartilhar ideias e metas a longo prazo.

Durante a entrevista, a participante 1 relatou que tinha planos de fazer o curso de Psicologia. Declarou que era um de seus sonhos e que, no próximo Exame Nacional do Ensino Médio, essa seria sua primeira opção. No decorrer do ano de 2025, chegou ao nosso conhecimento que iniciou esse curso, sendo um momento de muita alegria para a equipe de pesquisadores. Mesmo sendo uma de suas estratégias não falar sobre planos futuros, a

escolha de dividir um desejo tão pessoal em um contexto de investigação científica nos leva a refletir sobre o papel que a pesquisa pode assumir como meio de validação do sujeito e de reconhecimento das potencialidades desses adolescentes.

Além disso, tal atitude nos permite inferir que, quando sentem que suas vozes são verdadeiramente ouvidas, os adolescentes tendem a revelar aspectos significativos de suas trajetórias, percepções e desejos futuros. Isso reforça a importância de desenvolver estudos sensíveis às particularidades dessa população e, em específico, nessa fase da vida. Também demonstra a importância de valorizar suas vivências e narrativas como fonte legítima de informação para a sociedade. Sobretudo, o relato dessa adolescente, vai para além do dado empírico, demonstrando a potência da escuta ativa no campo de pesquisas com adolescentes com deficiência visual.

Outros participantes relataram que simplesmente desconsideravam comentários negativos ou opiniões impertinentes. Também desenvolveram atitude de autoconfiança e expressões faciais que indicavam reprovação diante dos comentários, demonstrando, assim outras estratégias funcionais. Isso foi identificado nas falas a seguir: “Então, assim, eu ignoro, eu sou uma pessoa bem calma, assim, não gosto de brigar, aí eu ignoro, deixo para lá.” (Part. 5).

Hoje eu só dou a volta por cima e prefiro não comentar do que ficar criando confusão com as pessoas, entendeu? Então eu já tentei, dou a volta por cima porque eu já sou crescido, já sou quase praticamente um adulto. (Part. 15)

Então, eu tive duas estratégias. A primeira estratégia é não ligar para a opinião dos outros, porque eu sei que eu sou melhor do que a opinião deles, até porque a opinião é deles. Minha mãe sempre fala que a opinião dos outros não vai me levar a lugar nenhum. Hoje em dia me importa ainda, mas eu faço de tudo para que isso não me afete. E a outra estratégia é mais confiar em mim. Eu sei que eu posso chegar onde eu quiser, eu sei que eu tenho potencial. (Part. 2)

Bom, eu tento no máximo possível, ignorar essas pessoas. Igual, quando elas fazem esses comentáriozinhos, não rir, olhar sério para ela, mostrar que ninguém tá rindo, que eu não gostei, para ver se ela se toca e que não tá legal o que ela tá fazendo, para ver se ela se sente constrangida do mesmo jeito que ela me fez. (Part. 12)

Para Rodríguez e Damásio (2014) é comum adolescentes desenvolverem uma postura de indiferença frente às opiniões alheias como forma de autoproteção. Nossos achados vão nesse sentido, pois alguns participantes recorrem a essa estratégia. As causas disso ainda precisam ser melhor compreendidas, mas podemos supor que, em alguns casos,

para se organizarem psiquicamente, preferem desenvolver estratégias de ignorar as provocações, especialmente quando estas são carregadas de julgamentos e desvalorização. Essa atitude pode ser compreendida como uma forma de proteção emocional construída a partir de experiências prévias, usada, sobretudo, para fortalecimento psicológico e reflexão.

Segundo Braga e Lisboa (2010) escolares, num primeiro momento, buscam formas diretivas de enfrentamento a atos provocativos, com comportamentos de gerir diretamente a situação, através da reação. Essa pode ser interpretada como uma forma de enfrentamento funcional, pois não se retrai diante do agressor. Entretanto, nossos resultados também identificaram que evitar falar sobre a deficiência pode ser uma estratégia de enfrentar ou evitar o *teasing*, não necessariamente indicando uma negação. Pode, inclusive, refletir o desejo de ser reconhecido para além da condição, evitando ser reduzido a ela. Essa postura pode surgir como uma tentativa de evitar olhares de pena, julgamentos ou perguntas invasivas. Assim, não querer falar sobre a limitação, torna-se uma estratégia de enfrentamento possível, além de uma atitude de resistência à exposição forçada em ambientes que não se sente à vontade. Um participante destacou como é para ele estar na posição de ser questionado por sua aparência e como reage a isso:

Mesmo que elas achem estranho, o problema não é da pessoa deficiente, é delas. Se elas acham estranho, essa questão de estranho fica com elas. Se elas têm curiosidade, que fique com elas, porque a pessoa não é obrigada a ficar expondo essas coisas. É uma questão de respeito pelo corpo da pessoa, do outro. Independente do que for, se a pessoa enxerga pouco, se a pessoa enxerga muito, se a pessoa é magra, se é alta ou baixa, entendeu? [...] Devem respeitar. (Part. 15)

Braga e Lisboa (2010) ainda apontam que outra estratégia usada por escolares é o retraimento diante de situações estressantes, a qual consiste em afastar-se fisicamente do ambiente gerador da provocação, podendo ser considerada uma forma adaptativa de lidar com o problema. Já para Marques et al. (2018) ignorar o conflito é a finalização mais frequentemente utilizada pelos adolescentes, pois, como o intuito da provocação é o de irritar e, também o de se divertir, o alvo até tenta se impor e revidar, mas, como não tem nenhum êxito, simplesmente desconsidera a provocação, e o episódio é abandonado. Dessa forma, o provocador simplesmente perde o interesse e investe sua atenção em outra atividade. Corroborando com isso, destacamos a fala de uma participante:

Eu prefiro por ser discreta quando o assunto é aparência. Eu não gosto de usar roupas que chamem muita atenção e eu não sou muito de falar com muita gente, então eu acho que não teria graça brincar comigo, porque tem



muito mais a ver com o quanto a pessoa controla o temperamento, e com uma área um pouco mais profunda da aparência corporal, que é o que ela demonstra sentir, porque às vezes você tá horrível por dentro, mas você consegue manter um sorriso no rosto, que tem a ver também com a aparência corporal, e isso também interfere, porque se for uma pessoa mesmo que obesa, se ela tiver o mínimo de autoconfiança, talvez não mexam com ela, porque vão saber que não é muito fácil de abalar. (Part. 3)

Foi interessante perceber o nível cognitivo dessa estratégia, demonstrando que a adolescente associou a exteriorização de suas emoções com a aparência corporal, assim, para ela, um sorriso no rosto, mesmo estando horrível por dentro, vai protegê-la de provocações. Essa narrativa nos causou reflexões e o estudo desse achado pode nos oferecer análises importantes.

Essa estratégia é, a princípio, adaptativa e até mesmo válida, até porque a protege. Porém, ainda que inicialmente eficaz, essa estratégia com o tempo poderia trazer desenlaces psicológicos prejudiciais. Numa análise psicológica mais profunda, o comportamento de reprimir emoções pode impactar sua forma de expressar seus sentimentos em outras relações, o que pode derivar em relacionamentos superficiais (Pellisson; Boruchovitch, 2022). Ao passo que isso se torna um padrão, pode também fragilizar sua capacidade de reconhecer e nomear suas próprias emoções (Soares et al., 2023). Além disso, esse tipo de estratégia defensiva pode estar inserida em um contexto sociocultural que reforça a estética como a principal forma de relação, verificado nesse trecho: “mas você consegue manter um sorriso no rosto, que tem a ver também com a aparência corporal” (Part. 3). Ademais, na recorrência de experiências similares pode se isolar e evitar relacionamentos.

Houve, ainda, aqueles que devido às experiências anteriores de *teasing*, estavam mais sensíveis a novas provocações, sendo reativos e revidando com palavras as ofensas que passaram, sem necessariamente passar por uma reflexão. Sob essa ótica, podemos retomar o conceito de *sensibilidade de rejeição baseada na aparência*, que se caracteriza pela expectativa exacerbada de ser rejeitado em função de supostas inadequações físicas (Park, 2007). Tal sensibilidade tem sido apontada na literatura como uma estratégia reativa de enfrentamento ao *teasing* (Webb et al. 2017). Essa atitude de esperar ansiosamente, perceber prontamente e reagir exageradamente a sinais de rejeição com base na própria aparência pode ser considerada uma estratégia de enfrentamento adaptativa, pois demonstra uma abordagem reativa em episódios de *teasing*. Tal situação pode ser associada às narrativas abaixo:

Sim, o povo fica me chamando de ceguinho. Aí, esses dias, eu não vou falar palavrão, mas eu mandei ir pra casa do cara..., eu o mandei ir se fu... Porque eu não tenho paciência, porque, tipo assim, eu não converso com ele, eu não gosto dele. Então, foi que nesses dias, eu fui perguntar, ah, professora, qual que é o meu número na chamada? Aí, esse garoto mesmo, garoto, falou, 666. Aí eu: “Ah, vai tomar no seu...” Eu não tenho paciência. E também porque, realmente, eu não dou essa confiança pra ele. Eu não gosto dele! Quando ele me chama de ceguinho, eu fico com ódio. Pensando em falar mil coisas, só que eu não falo, mas eu não levo desaforo pra casa. (Part. 13)

Se alguém falasse do meu corpo, assim, eu não ia deixar pra lá, não, eu ia falar. Ah, eu falaria, assim: “Eu não enxergo, então eu não sei, não dá pra saber, e você tá me controlando muito, eu não gosto que falem isso de mim”. (Part. 5)

De maneira semelhante, Leme e Phillipi (2013) identificaram que características hostis presentes no contexto das amizades entre adolescentes estavam significativamente associadas aos sentimentos de insegurança e rejeição. Tais efeitos eram mediados, em grande parte, pela internalização de ideais de aparência, comparação social e insatisfação corporal. Um dado relevante desse estudo é que a insegurança também se correlacionava com interações baseadas em conversas sobre aparência e episódios de chacota, inclusive aquelas expressas sob a forma de brincadeiras. Uma participante relatou quando questionada sobre seus sentimentos em episódios de chacotas: “Eu só sei que era ódio, rancor. Sentia, vontade de chorar” (Part. 14). A partir das experiências relatadas pelos participantes de nosso estudo, notamos que o sentimento de raiva diante das provocações pode se acumular, gerando reações, principalmente verbais. No entanto, não podemos deixar de ressaltar os impactos, desencadeando sentimentos como ódio e, conseqüentemente, sofrimento psicológico.

Diante de situações como essa, é possível que haja pensamentos relacionados à reagir diante da chacota. Para exemplificar, Mensah et al. (2023) identificaram que adolescentes com deficiência visual, quando alvos frequentes de provocações, podem desenvolver respostas reativas de agressividade, reforçando que atos de chacotas no contexto escolar (aliados a outros fatores) podem suscitar comportamentos de revidar a provocação. Já Webb, Zimmer-Gembeck e Donovan (2014) evidenciaram que adolescentes expostos de forma recorrente a práticas de teasing tendem a apresentar níveis mais elevados de sensibilidade à rejeição baseada na aparência.

Similarmente, Swearer et al. (2012) complementaram essa perspectiva ao afirmarem que a natureza visível de algumas deficiências torna esses adolescentes mais suscetíveis à serem alvos de zombarias, ampliando o risco de vitimização. Como consequência, há a

possibilidade de um efeito rebote, no qual, adolescentes anteriormente vitimizados, passam a adotar atitudes provocativas como estratégias de enfrentamento, movidos por emoções reativas como frustração e raiva.

Esse processo de inversão, do papel de vítima para agente da provocação, é corroborado pelos achados de Simpson, Rose e Ellis (2016), que evidenciaram que comportamentos de zombaria entre jovens com deficiência muitas vezes surgem como respostas emocionais defensivas, configurando-se como uma estratégia de enfrentamento adaptativa frente à exposição constante à ridicularização. Cumpre destacar que nossos achados sinalizaram atitudes reativas, como xingamentos ou a verbalização de sentimentos, no entanto, não foram identificadas evidências de efeito rebote manifestado por comportamentos provocativos, conforme descrito por Swearer et al. (2012) e Simpson, Rose e Ellis (2016). Tal ausência pode ser atribuída tanto ao número reduzido de participantes quanto às especificidades do grupo investigado.

Por fim, uma forma de enfrentamento adaptativa utilizada pelos adolescentes evidenciou-se a partir da evitação, com a adoção de uma postura de isolamento e reclusão, sinalizando um processo de afastamento social como mecanismo de autoproteção.

Eu evito certos ambientes. Eu evito, certas pessoas que eu sei que são o tipo de pessoas que fazem esse tipo de piadinha, que acham que tudo é brincadeira. (Part. 12)

E eu acho meio desconfortável, porque eu nunca sei quando falar, quando eu vou ser intrometida, se é pra eu falar, se é melhor ficar quieta. Então eu só não falo mesmo, porque eu tenho medo. Então, realmente, eu podia ser bem melhor. Conseguir interagir mais. (Part. 3)

Ah, eu acho que isso só me fez não ser aberta pra fazer amizade. Porque eu tenho receio da pessoa me julgar. Na escola, eu tenho que ser assim, eu vou investigando primeiro pra ver como é a pessoa, pra depois eu me abrir. (Part. 2)

Esses e muitos outros relatos apresentados no decorrer desse estudo, demonstram que o adolescente com deficiência visual pode se sentir só, sem amigos, e o medo de vivenciar provocações e comentários depreciativos os fazem se resguardar, evitando interações como forma de se proteger. Nesse ínterim, as provocações relacionadas à aparência atuam como gatilhos para que o adolescente se avalie como incapaz de atender as exigências sociais de aparência e comportamentos.

Além disso, estudos indicam que provocações direcionadas a deficiência visual podem intensificar os desafios relacionados ao desenvolvimento de uma imagem corporal

positiva, especialmente durante a adolescência, fase em que a aceitação pelos pares e a valorização da aparência física ganham centralidade (Pinquart; Pfeiffer, 2011; Quintanilha; Morgado, 2024). Assim, o isolamento adotado por esses adolescentes não deve ser interpretado apenas como uma consequência da deficiência em si, mas como uma resposta adaptativa a um ambiente frequentemente percebido como hostil. Para tanto, nossos achados demonstraram uma dificuldade dessa população em perceber que o que acontece são chacotas, o que dificulta a tomada de decisão para um enfrentamento adequado do *teasing*. Por isso, estudos nessa temática são fundamentais, principalmente propondo projetos no âmbito da escola, tanto para adolescentes com deficiência visual, quanto para outras deficiências ou transtornos.

Em última análise, Tasero e Quintanilla (2024) destacam a premência de preparar os alunos para lidar de forma adequada as provocações e de preparar todos os atores da escola para melhor conhecimento da diversidade desses contextos. Assim, é relevante destacar que adolescentes veem como importante o conhecimento e a quebra de estigmas sobre deficiência. Diante disso, uma participante falou sobre a relevância da conscientização sobre a deficiência visual:

Tem que ter uma pessoa ou até o professor mesmo pra explicar para os alunos. Nem todo mundo sabe como é uma baixa visão, o que é uma pessoa cega. Nem todo mundo sabe, não é obrigado a saber, mas é obrigado a respeitar quem tem. Porque tem gente que não se sente bem com brincadeiras sem graça. (Part. 8)

Por fim, terminamos com a fala desse participante, que revelou o quanto foi significativo ouvir de alguém a afirmação abaixo, a utilizando para lidar com seus desafios:

Já me falaram: “X (*fala o próprio nome*), você é especial para todo mundo, mesmo que você não seja igual a todo mundo, você sendo diferente das pessoas, você é amado e elas vão começar a ver isso e vão começar a te amar também, porque ninguém é igual a ninguém no planeta, todo mundo é de um jeito diferente, todo mundo nasce de um jeito diferente!”. (Part. 15)

Essa categoria identificou que os adolescentes desenvolvem diversas estratégias, funcionais ou adaptativas, para enfrentar as provocações no ambiente escolar e social. As estratégias funcionais se configuraram através de atitudes de resistência ou reação diante das chacotas. Já as adaptativas se caracterizaram pelo isolamento, adaptação e aceitação do *teasing*. Essas, por sua vez, podem reforçar a exclusão e a estigmatização da deficiência. A escuta ativa e o reconhecimento da diversidade são fundamentais para fortalecer a rede de

apoio e, conseqüentemente, possibilitar a criação de mais estratégias funcionais, pautadas na reflexão e empatia da coletividade escolar.

O levantamento dessas formas de enfrentamento oferece um panorama sobre os mecanismos psicossociais mobilizados por esses jovens, revelando tanto recursos de resiliência quanto fragilidades no manejo das situações adversas, o que aponta para a necessidade de projetos socioeducacionais e psicossociais direcionados ao fortalecimento de mecanismos de enfrentamento, bem como à promoção de ambientes mais inclusivos e acolhedores. Assim, será possível chegarmos ao senso de pertencimento que todos os adolescentes precisam nessa fase desafiadora.

Essa pesquisa tem pelo menos três limitações que precisam ser destacadas. A primeira diz respeito às diferenças entre populações com baixa visão e cegueira. Nosso estudo pode não ter identificado nuances dessas distinções. Assim, pesquisas que considerem, de forma específica, adolescentes com baixa visão separados dos adolescentes cegos podem contribuir para um melhor entendimento das peculiaridades de cada uma dessas populações. Outro aspecto está relacionado às autonarrativas, pois os dados foram coletados por meio de relatos dos próprios adolescentes e algumas situações relevantes podem não ter sido lembradas.

A amostra restrita também se configurar como limitação. Nossa coleta foi com uma ínfima parte da população e de uma localização geográfica específica, o que não permite inferências generalizadas. Contudo, como nosso objetivo foi explorar uma temática pouco conhecida no campo da imagem corporal e com uma população bem específica, cremos que tem potencial para contribuir de forma relevante para a melhor compreensão do *teasing* e seus desdobramentos.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo compreender como adolescentes com deficiência visual percebem chacotas relacionadas à aparência no contexto escolar. Com base em nossos achados foi possível constatar que uma parte dos adolescentes com deficiência visual percebem e vivenciam o *teasing* como algo prejudicial, trazendo impactos no desenvolvimento da imagem corporal. Já alguns adolescentes dessa amostra têm dificuldade para identificar episódios de chacotas e outros relataram não terem passado por provocações pela aparência. Constatamos, ainda, a importância da rede de apoio e a existência de estratégias de enfrentamento adaptativas e funcionais.

Assim, o *teasing* impactou a formação da imagem corporal desses adolescentes, trazendo prejuízos que vão desde o isolamento até uma imagem corporal negativa. Ao longo de nosso percurso investigativo foi possível identificar os tipos de chacotas que os participantes vivenciaram. Além do mais, os adolescentes com deficiência visual podem ter dificuldades em identificar episódios de chacotas, por vezes, até confundindo com bullying, no entanto, seus efeitos exercem pressões sobre eles desencadeando impactos na aceitação da deficiência, baixa autoestima e inseguranças relacionadas à aparência.

Nosso estudo também ampliou a compreensão desses impactos na imagem corporal de adolescentes, revelando que adolescentes com deficiência visual experienciam o *teasing* de maneiras distintas. Comentários e até mesmo atividades consideradas brincadeiras geram vergonha, insatisfação corporal e dificuldades nas interações sociais, por vezes, os levando à evitação de situações de exposição corporal e inseguranças nas práticas de atividades físicas. Porém, a valorização de características positivas e os elogios vindos de pessoas próximas contribuem para o fortalecimento da autoestima e da autoaceitação. Esses fatores se mostram centrais na forma como constroem sua imagem corporal.

Nesse sentido, os pares, os professores, a família e todos os agentes da escola são fundamentais para que a formação desses adolescentes se dê de forma que integre sua forma de ser no mundo, as oportunidades que lhe são oferecidas e tudo que eles podem fazer e conseguem ser. Nossos achados também apontaram a importância da rede de apoio no cotidiano desses escolares, sendo uma fonte de acolhimento, amparo e auxílio para que avancem nos objetivos que têm para seu futuro. Nesse ínterim, nosso estudo desvelou que esses adolescentes tem desejos muito próprios de estarem engajados em atividades e grupos

na escola para se sentirem aceitos e participarem igualmente do que os colegas fazem e falam sobre a vida.

Por fim, os resultados de nosso estudo demonstraram que algumas estratégias são utilizadas para enfrentar ou se proteger do *teasing*. As formas de lidar com as chacotas são específicas de cada participante, algumas se mostraram funcionais e eficientes como por exemplo, desconsiderar provocações e comentários ofensivos. Entretanto, a evitação e o isolamento, para se proteger dos comportamentos ofensivos, foram identificados como formas adaptativas de enfrentamento dos participantes, podendo reforçar os comportamentos de *teasing*. Vale destacar que a construção dessas estratégias não pode ser legada exclusivamente aos adolescentes com deficiência. São necessários esforços coletivos na identificação, conscientização e enfrentamento do *teasing* na escola.

Tais ações podem equipar a escola com recursos para identificar, nomear e reagir de forma assertiva ao *teasing*, seja pela deficiência ou qualquer outro atributo da aparência corporal. Além disso, ao envolver toda a comunidade escolar, esses projetos promovem uma cultura de respeito, empatia e inclusão, reduzindo a naturalização do *teasing* e, por conseguinte, seus desdobramentos negativos. Argumenta-se que o silêncio diante dessas experiências pode ser tão nocivo quanto a própria chacota, pois pode dificultar que o adolescente compreenda o que está vivenciando e busque ajuda. Iniciativas sociopedagógicas bem estruturadas contribuem para romper o ciclo de exclusão e vergonha, abrindo espaço para o fortalecimento da autoestima, das relações interpessoais e da construção de uma imagem corporal mais positiva.

Ainda destacamos que o combate ao *teasing* não deve se limitar a campanhas pontuais, mas integrar o cotidiano escolar de maneira transversal, a partir de práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a valorização das diferenças e o protagonismo de jovens que são alvejados por tais práticas.

Esperamos ter ampliado a compreensão sobre a temática proposta, principalmente para essa população, mas de forma adjacente, para a sociedade e para pesquisadores que se interessem por essa área de conhecimento, abrindo espaço para que mais estudos nessa área sejam realizados. Futuras pesquisas podem utilizar os achados de nossa investigação para propor projetos no contexto escolar, envolvendo não somente os adolescentes com deficiência visual, mas professores e alunos de forma ampla, com o objetivo de lidar com

pontos sensíveis identificados em nossos achados. Também podem considerar outras faixas etárias e populações, como alunos com outras deficiências ou transtornos, bem como considerar questões étnico-raciais.

Nossos achados apresentam implicações práticas e teóricas relevantes no campo da Educação. Em primeiro lugar, este estudo oferece uma contribuição original no campo da Educação, ao abordar o *teasing* entre adolescentes com deficiência visual no contexto escolar, numa perspectiva ainda pouco contemplada na literatura. Os achados desse estudo podem contribuir, ainda, para que políticas públicas inclusivas sejam implementadas especificamente para essa população, pois esse estudo denuncia o quanto ainda há uma postura de integração (e não de inclusão) desses alunos, revelando que atitudes capacitistas ainda ocorrem na escola. Outro fator relevante destacado por nossa pesquisa é a importância da implementação de ações voltadas ao desenvolvimento socioemocional dos alunos de forma ampla, incluindo tanto estudantes com deficiência quanto sem. Esse aspecto é essencial nos estudos sobre imagem corporal, uma vez que a diversidade de corpos presentes no ambiente escolar precisa ser respeitada. Nossos achados evidenciam que o *teasing* tem efeitos nocivos justamente por transgredir o princípio do respeito.

Os caminhos percorridos por essa investigação desvelaram, ainda, que não é possível uma compreensão, em sua totalidade, do *teasing* nessa população, pois cada história de vida e suas vivências são únicas. Os múltiplos fatores ligados a esse fenômeno e seus efeitos podem reverberar de forma peculiar em cada indivíduo. Contudo, nossos resultados demonstraram que há caminhos possíveis para que esses adolescentes se desenvolvam, nas variadas facetas de suas vidas, se tornando pessoas potentes, produzindo conhecimento sobre si, sobre a deficiência visual, de forma que a sociedade seja mais bem preparada para lidar com a diversidade de subjetividades e corpos que há no mundo.



## 8. REFERÊNCIAS

AGLIATA, A. K.; TANTLEFF-DUNN, S. RENK, K. Interpretation of teasing during early adolescence. **Journal of Clinical Psychology**, v. 63, n. 1, p. 23-30, 2007.

AIRES, M. A. V. B. **Juventudes e escolarização: as vivências do ensino médio sob seus jovens olhares**. 2024. Dissertação (Mestrado profissional de Sociologia) - Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2020.

ALEXIUS, S. L.; MOCELLIN, M. C.; CORRÊA, E. N.; NEVES, J. de; VASCONCELOS, F. de A. G. de; CORSO, A. C. T. Evidences of the association between individual attributes and bullying: a cross-sectional study with adolescents from Florianópolis, Santa Catarina State, Brazil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, n. 12, p. e00118617, 2019.

ALMEIDA, L. S.; PONTES, F. A. R; BASTOS, J. A. M.; RODRIGUES, J. V. dos S.; SILVA, S. S. C. Amizade e deficiência: análise das redes de conhecimento. **Suma Psicol**, v. 31, n. 2, p. 63-75, 2024.

ALMEIDA, J. A.; SILVA, N. P. A. **Imagem corporal e chacotas relacionadas à aparência em adolescentes: debates na escola**. 2024. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Psicologia), Centro Universitário Geraldo di Biase - UGB-FERP, Volta Redonda, 2024.

ALMEIDA, V. A. R. **Interfaces entre educação física escolar, imagem corporal e Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023.

ALMEIDA, V. A. R.; NEVES, C. M.; CASTRO, M. R.; SILVA, R. C. P. C. QUINTANILHA, A. A. K; DANTAS, M. S. V.; MORGADO, F. F. R. Percepções sobre imagem corporal na formação superior: com a palavra, graduandos de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e259505, 2023.

ALMENARA, C. A.; JEZEK, S. The source and impact of appearance teasing: an examination by sex and weight status among early adolescents from the Czech Republic. **Journal of School Health**, v. 85, n. 3, p. 163-170, 2015.

ALVES, M. L. T. **O aluno com Deficiência Visual nas aulas de Educação Física: análise do processo inclusivo**. 2013. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. *Movimento*, 19, 117-137, 2013.

ANDERSEN, N.; SWAMI, V. Science mapping research on body image: A bibliometric review of publications in Body Image, 2004–2020. *Body Image*, v. 38, p. 106-119, 2021.

ANDERSON, R.; WARREN, N.; MISAJON, R.; LEE DPSYCH, S. You need the more relaxed side, but you also need the adrenaline: promoting physical health as perceived by youth with vision impairment. *Disability and Rehabilitation*, v. 42, n. 6, p. 841-848, 2018.

ANDERSON, R.; WARREN, N.; MISAJON, R.; LEE DPSYCH, S. Exploring wellbeing in youth with vision impairment: insights for vision rehabilitation. *Applied Research in Quality of Life*, v. 15, n. 4, p. 1183-1202, 2019.

ANDRADA, B. F. C. C. **Modelos teóricos da deficiência no discurso acadêmico brasileiro: perspectivas integracionistas e o campo da saúde coletiva**. 2013. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ANDREWS, N. C. Z.; DAWES, M. Using retrospective reports to develop profiles of harmful versus playful teasing experiences. *Journal of Adolescence*, v. 96, n. 7, p. 1512-1526, 2024.

ARUMUGAM, N.; MANAP, M. R.; MELLO, G. de; DHARINEE, S. Body shaming: Ramifications on an individual. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, v. 12, n. 4, p. 1067-1078, 2022.

ATTIE, I.; BROOKS-GUNN, J. Weight concerns as chronic stressors in women. In BARNETT, R. C.; BIENER, L. E.; BARUCH, G. K. *Gender and stress*, pp. 218–254. 1987.

BALL, L.; LIEBERMAN, L.; HAIBACH-BEACH, P.; PERREAULT, M.; TIRONE, K. Bullying in physical education of children and youth with visual impairments: A systematic review. **British Journal of Visual Impairment**, 40(3), 513-529, 2022.

BARBIERI, M. C.; BROEKMAN, G. V. D. Z.; SOUZA, R. O. D.; LIMA, R. A. G.; WERNET, M.; DUPAS, G. Rede de suporte da família da criança e adolescente com deficiência visual: potencialidades e fragilidades. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3213-3223, 2016.

BARBOSA, L. M. T.; FACCI, M. G. D., Contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino médio: conhecendo a adolescência. **Psicologia da Educação**, 47, 47-55, 2018.

BARBOSA, R. M. S. P.; LIMA, L. M. B. **Eu - Corpo. Avaliação da imagem corporal através da catexe na Educação Física**. São Paulo: Phorte, 2011.

BECKER, A. E.; BECKER, A. E.; KEEL, P.; ANDERSONFYE, E. P.; THOMAS, J. J. Genes and/or jeans? Genetic and socio-cultural contributions to risk for eating disorders. **Journal of Addictive Diseases**, v. 23, n. 3, p. 81-103, 2004.

BEE, H.; BOYD, D., **A criança em desenvolvimento**, 12<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BENAS, J. S.; GIBB, B. E. Cognitive biases in depression and eating disorders. **Cognitive therapy and research**, v. 35, p. 491-496, 2011.

BESERRA, G.; LUCENA, B. A. L. P de; SILVA, R. P. da; BESERRA, E. P.; SOUSA, L. B. de; GUBERT, F. do A. Atividade de vida “comunicar” e uso de redes sociais sob a perspectiva de adolescentes. **Cogitare Enferm**, v. 21, n. 1, p. 01-09, 2016.

BEZERRA, M. A. A.; BARROS, G. G.; OLIVEIRA, G. G. O.; BEZERRA, J. C. S. N.; BOTTCHER, L. B.; PEREIRA, C. C. B. Insatisfação corporal de adolescentes escolares. **Health of Humans**, v. 2, n. 1, p. 17-23, 2020.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 87–100, 2017.

- BLACK, T. L. P.; SANTOS, I. N.; LIMA, G. S.; SANTOS, C. F. B. F.; SILVA, K. V. Representações sociais dos adolescentes sobre o corpo: revisão sistemática de estudos qualitativos. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 30, n. 4, p. e14292023, 2025.
- BLAKE, J. J.; LUND, E. M.; ZHOU, Q.; KWOK, O.; 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, 2012.
- BLANCO, M.; SOLANO, S.; ALCÁNTARA, A. I.; PARKS, M.; ROMÁN, F. J.; SEPÚLVEDA, A. R. Psychological well-being and weight-related teasing in childhood obesity: A case-control study. **Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity**, v. 25, p. 751-759, 2020.
- BONEV, N.; MATANOVA, V. Adult Attachment Representations and Body Image. **Frontiers in Psychology**. 12:724329, 2021.
- BORGES, R. N. T. M.; SOUSA, N. M. F. R.; SILVA, J. C. A Inclusão do deficiente visual e a flexibilização curricular: o estado de conhecimento nos Programas de Pós-Graduação. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 47, 2021.
- BRAGA, L. P. S. **Ciência em foco: o centro de estudos e pesquisas do Instituto Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2021.
- BRAGA, L. L.; LISBOA, C. Estratégias de coping para lidar com o processo de bullying: um estudo qualitativo. **Interamerican Journal of Psychology**, vol. 44, núm. 2, 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 3.128, de 24 de dezembro de 2008. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2008. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128\\_24\\_12\\_2008.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html). Acesso em: 13 de julho de 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Básica 2023** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em 21 de maio de 2025.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Casa Civil, 6, julho, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 13 de julho de 2025.

BRIXVAL, C. S.; RAYCE, S. L. B.; RASMUSSEN, M.; HOLSTEIN, B. E.; DUE, P. Overweight, body image and bullying—an epidemiological study of 11-to 15-years olds. **The European Journal of Public Health**, v. 22, n. 1, p. 126-130, 2012.

BRUNET, J.; PILA, E.; SOLOMON-KRAKUS, S.; SABISTON, C. M.; O'LOUGHLIN, J. Self-esteem moderates the associations between body-related self-conscious emotions and depressive symptoms. **Journal of Health Psychology**, 24(6), 833-843, 2019.

CAMPANA A. N. N. B.; TAVARES M. C. G. C. **Avaliação da Imagem Corporal: instrumentos e diretrizes para a pesquisa**. São Paulo: Phorte, 2009.

CAMPANA, A. N. N. B.; TAVARES, M. C. C. G. F. Drive for muscularity aspects among Physical Education undergraduate students. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, vol. 28, n. 2, pp. 233-248, 2014.

CASH, T. F. Developmental teasing about physical appearance: Retrospective descriptions and relationships with body image. **Social Behavior and Personality: an international journal**, v. 23, n. 2, p. 123-130, 1995.

CASH, T. F. Body image: past, present, and future. **Body Image**, v. 1, n. 1, p. 1-5, 2004.

CASH, T. F. Cognitive-Behavioral Perspectives on Body Image. **Encyclopedia of Body Image and Human Appearance**. Academic Press, v. 1, p. 334–342, 2012.

CASH, T. F.; PRUZINSKY, T. **Body images: Development, deviance, and change.** Guilford press, 1990.

CARIBÉ, S. R. C. **A instrumentação da ação pública na avaliação biopsicossocial da deficiência: uma análise da experiência brasileira.** 2022. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Governo) - Fundação Getúlio Vargas, Brasília, 2022.

CARMO, C.C. **Avaliação dos fatores associados à insatisfação corporal em adolescentes de 10 a 14 anos de escolas públicas do Município de Juiz de Fora – MG.** 2016. Dissertação (Mestrado em Biologia Geral) - Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CARPIGIANI, B. E. H. Erikson-Teoria do desenvolvimento psicossocial. **Carpsi serviço em Psicologia, saúde e gestão**, v. 7, 2010.

CARVALHO, M. E. O.; PEIXOTO, N. C. **Inclusão na perspectiva dos profissionais de apoio escolar.** 2025. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Psicologia), Centro Universitário Geraldo di Biase - UGB-FERP, Volta Redonda, 2025.

CERQUEIRA-SANTOS, E.; NETO, O. C. M.; KOLLER, S. H. Adolescentes e Adolescências. In HABIGZANG, L. F.; DINIZ, E.; KOLLER, S. H. (Org.). **Trabalhando com Adolescentes: Teoria e Intervenção Psicológica.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

CÉSAR, M. R. de S. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico.** 2008. Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CEYHAN, A.; CEYHAN, E. Investigation of university students' self-acceptance and learned resourcefulness: a longitudinal study. **High Educ**, 61: 649–661, 2011.

CHAVES. D. G. **O modelo social da deficiência: entre o político e o jurídico.** Dialética: São Paulo, 2021.

CHAN, K. L.; LO, C. K.; IP, P. Associating disabilities, school environments, and child victimization. **Child abuse & neglect**, 83, 21-30, 2018

CHOI, E.; CHOI, I. The associations between body dissatisfaction, body figure, self-esteem, and depressed mood in adolescents in the United States and Korea: A moderated mediation analysis. **Journal of Adolescence**, 53, 249 – 259, 2016.

CICMIL, N.; ELI, K. Body image among eating disorder patients with disabilities: A review of published case studies. **Body image**, v. 11, n. 3, p. 266-274, 2014.

CLAUMANN, G. S.; PINTO, A. de A.; SILVA, D. A. S.; PELEGRINI, A. Prevalence of suicidal thoughts and behaviors and its association with body dissatisfaction in adolescents. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, 67(1), 3-9. 2018.

COOK-COTTONE, C. P. Incorporating positive body image into the treatment of eating disorders: A model for attunement and mindful self-care. **Body image**, v. 14, p. 158-167, 2015.

CORDIER, R.; PARSONS, L.; WILKES-GILLAN, S.; COOK, M.; MCCLOSKEY-MARTINEZ, M.; GRAHAM, P.; LITTLEFAIR, D.; KENT, C.; SPEYER, R. Friendship interventions for children with neurodevelopmental needs: A systematic review and meta-analysis. **PLOS ONE**, v. 18, n. 12, p. e0295917, 2023.

CORTESE, S.; FALISSARD, B.; ANGRIMAN, M.; PIGAIANI, Y.; BANZATO, C.; BOGONI, G. The relationship between body size and depression symptoms in adolescents. **J Pediatr.**, 154:86-90, 2009.

COSTA, F. S.; SANTANA, A. de A.; TEIXEIRA, W. D. de S. A Construção do Conceito de Beleza Corporal: apontamentos sobre mídia e educação física escolar. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 27, n. 1, p. 1-21, 2024.

COUTINHO, L. G. A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social. **Pulsional Revista de Psicanálise**, v. 181, n. 3, p. 16-24, 2005.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

DANTAS, M. D. S. V.; QUINTANILHA, A. K. S.; MORGADO, F. F. R. Autoaceitação e educação física escolar: narrativas de adolescentes com deficiência visual. **Educação: Teoria e Prática**, 33(66), e34-2023, 2023.

DAWES, M.; ANDREWS, N. C. Z. What are the Features of Playful and Harmful Teasing and When Does it Cross the Line? A Systematic Review and Meta-synthesis of Qualitative Research on Peer Teasing. **Adolescent Research Review**, p. 1-30, 2025.

DAY, S.; BUSSEY, K.; TROMPETER, N.; MITCHISON, D. The impact of teasing and bullying victimization on disordered eating and body image disturbance among adolescents: a systematic review. **Trauma, Violence, & Abuse**, v. 23, n. 3, p. 985-1006, 2021.

DE MARCO, J. C. P.; DIAS, D. T.; GONZAGA, I.; DUEK, V. P., FARIAS G. O.; MARTINS, C. R.; CLAUMANN, G. S.; PELEGRINI, A. Effects of teasing in physical education classes, self-efficacy, and physical activity on adolescents' self-esteem. *Psicología Educativa*. **Revista de los Psicólogos de la Educación**, v. 29, n. 2, p. 185-191, 2023.

DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. L. Uma revisão de literatura sobre a definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 281-292, 2015.

DEPIERRE, J. A.; PUHL, R. M. Experiences of weight stigmatization: a review of self-report assessment measures. **Obesity Facts**, v. 5, n. 6, p. 897-918, 2012.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, p. 2507-2510, 2007.

DOLTO, F. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

DUARTE, C.; GOUVEIA, J., P.; STUBBS, R. J. The prospective associations between bullying experiences, body image shame and disordered eating in a sample of adolescent girls. **Personality and Individual Differences**, v. 116, p. 319-325, 2017



DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J.; BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, v. 1, p. 62-83, 2005.

EIRAS, L. F. G.; AMORIM, B. B.; CARMO, N. M.; RUSSO, M. M. Construção da imagem corporal em deficientes visuais. **Rev Arq Mov**, v. 8, n. 2, p. 94-110, 2012.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

ESTEVES, E. M. **Pele alva e pele alvo: uma análise sobre a cobertura do jornalismo esportivo audiovisual sobre casos de racismo no futebol**. 2020. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Jornalismo). Universidade Federal do Sergipe, Sergipe, 2020.

FABIAN, L. J.; THOMPSON, J. K. Body image and eating disturbance in young females. **International Journal of Eating Disorders**, 8(1), 63-74, 1989.

FACIOLA, R. A.; PONTES, F. A. R.; SILVA, S. S. C. Um estudo bioecológico das relações de amizade em sala de aula inclusiva. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 12, n. 1, p. 76-92 RevisPsi, 2010.

FAIAL, L. C. M.; SILVA, R. M. C. R. A.; PEREIRA, E. R.; FAIAL, C. S.G. A saúde na escola: percepções do ser adolescente. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, p. e20190068, 2020.

FELDEN, E. P. G.; CLAUMANN, G. C.; SACOMORI, C.; DARONCO, L. S. E.; CARDOSO, F. L. PELEGRINI, A. Fatores sociodemográficos e imagem corporal em adolescentes do ensino médio. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, p. 3329-3337, 2015.

FELICIANO, I. **Estudo sobre a autoestima em adolescentes dos 12 aos 17 anos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2010.

FERNANDES, A.R. B. **Perturbações do comportamento alimentar na adolescência: Intervenções de enfermagem com recurso a mediadores expressivos**. 2024. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Lisboa. 2024.

FERREIRA, M. E. C.; CASTRO, M. R.; MORGADO, F, F, R. **Imagem corporal: Reflexões, diretrizes e práticas de pesquisa**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014.

FOLKMAN, S. Personal control, stress and coping processes: A theoretical analysis.

**Journal of Personality and Social Psychology**, 46(4), 839-852, 1984.

FRANCO, L. A. C. **A escola do trabalho e o trabalho da escola** (3a ed.). São Paulo: Cortez. 1991.

FREDERICO, J. C. C; LAPLANE, A. L. F. Sobre a participação social da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 465-480, 2020.

FREEDMAN, R. J. Reflections on beauty as it relates to health in adolescent females.

**Women & Health**, 9(2-3), 29-45, 1984.

FRONGILLO, E. A.; BERNAL, J.; RAMPALLI, K. K.; MASSEY, E.; ADAMS, E. J.; ROSEMOND, T. N.; BLAKE, C. E. Experiences and Situations of Shame among Food-insecure Adolescents in South Carolina and Oregon. **Ecology of Food and Nutrition**, 61(1), 64-80, 2021.

GANESAN, S.; RAVISHANKAR, S.; RAMALINGAM, S. Are body image issues affecting our adolescents? A cross-sectional study among college going adolescent girls.

**Indian J Community Med**, v. 43, n. Suppl 1, p. S42-S46, 2018.

GARCIA, A. C.; SOUSA, R.; VARELA, A.; MONTEIRO, L. Bullying, physical activity, and body image among Brazilian students. **Journal of Health Psychology**, v. 26, n. 10, p. 1661-1673, 2019.

GARDNER, A. A.; HAWES, T.; ZIMMER-GEMBECK, M.J.; WATERS, A.M.; NESDALE, D. Emotion regulation and support from others: Buffering of body dysmorphic symptoms in adolescent and young adult men but not women. **Journal of Adolescence**, v. 86, p. 1-10, 2021.

GATTARIO, K. H.; FRISÉN, A. From negative to positive body image: Men's and women's journeys from early adolescence to emerging adulthood. **Body image**, v. 28, p. 53-65, 2019.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3061-3070, 2016.

GIESE, M.; RUIN, S.; BAUMGÄRTNER, J.; HAEGELE, J. A. "... and after That Came Me". Subjective Constructions of Social Hierarchy in Physical Education Classes among Youth with Visual Impairments in Germany. **International journal of environmental research and public health**, 18(20), 10946, 2021.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980

GORGATTI, M. G. **Educação Física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GORMAN, G.; JORDAN, C. H. "I know you're kidding": Relationship closeness enhances positive perceptions of teasing. **Personal Relationships**, v. 22, n. 2, p. 173-187, 2015.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Physical activity practice, body image and visual impairment: A comparison between Brazilian and Italian children and adolescents. **Research in developmental disabilities**, v. 35, n. 1, p. 21-26, 2014.

GRILO, C. M.; WILFLEY, D. E.; BROWNELL, K. D.; RODIN, J. Teasing, body image, and self-esteem in a clinical sample of obese women. **Addictive Behaviors**, v. 19, n. 4, p. 443-450, 1994.

GROGAN, S. **Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children**. Routledge, 2021.

GUEST, G.; BUNCE, A.; JOHNSON, L. "How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability". **Field Methods**, vol 18, pp. 59-82, 2006.

HABIGZANG, L. F.; DINIZ, E.; KOLLER, S. H. (Org.). **Trabalhando com Adolescentes: Teoria e Intervenção Psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

HAEGELE, J. A.; AIGNER, C.; HEALY, S. Extracurricular activities and bullying among children and adolescents with disabilities. **Maternal and child health journal**, v. 24, n. 3, p. 310-318, 2020.

HAEGELE, J. A.; KIRK, T. N. Experiences in physical education: Exploring the intersection of visual impairment and maleness. **Adapted physical activity quarterly**, v. 35, n. 2, p. 196-213, 2018.

HAEGELE, J. A.; ZHU, X.; HOLLAND, K. Exploring the intersection between disability and overweightness in physical education among females with visual impairments. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 90, n. 3, p. 344-354, 2019.

HAYDEN, H. E.; PRINCE, A. M. T. Disrupting ableism: Strengths-based representations of disability in children's picture books. **Journal of Early Childhood Literacy**, v. 23, n. 2, p. 236-261, 2023.

HARWOOD, D.; COPFER, S. Teasing in Schools: What teachers have to say. **International Journal of Interdisciplinary Social Sciences**, v. 6, n. 3, 2011.

HAWES, T.; ZIMMER-GEMBECK, M. J.; CAMPBELL, S. M. Unique associations of social media use and online appearance preoccupation with depression, anxiety, and appearance rejection sensitivity. **Body image**, v. 33, p. 66-76, 2020.

HAYDEN-WADE, H. A.; STEIN, R. I.; GHADERI, A.; ZABINSKI, M. F.; WILFLEY, D. E. Prevalence, characteristics, and correlates of teasing experiences among overweight children vs. non-overweight peers. **Obesity Research**, 13(8), pp. 1381-1392, 2005.

HENNING, T.; HOLMAN, M.; ISMAEL, L.; YU, K. Y.; WILLIAMS, L.; SHELTON, S. J.; PEREZ, M. Examination of hair experiences among girls with Black/African American identities. **Body image**, v. 42, p. 75-83, 2022.

HERCULINO, P. C. G. **Teasing e imagem corporal no contexto escolar: uma revisão sistemática**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

HIDALGO-RASMUSSEN, MOLINA, C. T.; MOLINA, R.; SEPÚLVEDA, R.; MARTÍNEZ, V.; MONTAÑO, R.; GONZÁLEZ, E.; GEORGE, M. Bullying y calidad de

vida relacionada con la salud en adolescentes escolares chilenos. **Revista médica de Chile**, v. 143, n. 6, p. 716-723, 2015.

HOLUBCIKOVA, J.; KOLARCIK, P.; GECKOVA, A. M.; VAN DIJK, J. P.; REIJNEVELD, S. A. Is subjective perception of negative body image among adolescents associated with bullying? **European journal of pediatrics**, 174, 1035–1041, 2015.

HOOPER, L.; HOOPER, L.; PUHL, R. M.; EISENBERG, M.E.; BERGE, J.M.; NEUMARK-SZTAINER, D. Can family and parenting factors modify the impact of weight stigma on disordered eating in young people? A population-based longitudinal study. **Journal of Adolescent Health**, v. 73, n. 1, p. 44-52, 2023.

HOUZEL, S. H. **O cérebro adolescente: a neurociência da transformação da criança em adulto**. São Paulo: Amazon, 2013.

IBGE. **Censo demográfico 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. ISSN 0104-3145, Rio de Janeiro: IBGE, p.1-215, 2010.

IBGE. **Censo demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JACKSON, A. C.; DOWLING, N. A.; HONIGMAN, R. J., FRANCIS, K. L.; KALUS, A. M. The experience of teasing in elective cosmetic surgery patients. **Behavioral medicine**, v. 38, n. 4, p. 129-137, 2012.

JACKSON, T. D.; GRILO, C. M.; MASHEB, R. M. Teasing history and eating disorder features: An age-and body mass index [ndash] matched comparison of bulimia nervosa and binge-eating disorder. **Comprehensive Psychiatry**, v. 43, n. 2, p. 108-113, 2002.

JOHNSON, E. L.; SALAFIA, E. H. B. Mediating Effects of Intimacy Between Body Talk and Girls' Body Dissatisfaction: The Forgotten Sibling Relationship. **Journal of Youth and Adolescence**, 51(6), pp. 1230–1240, 2022.

JUNIOR, E. A. dos S.; BRAGA, L. P. da S.; MELLO, M. N de. (org.). **Conectando Conhecimentos** [material eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2021.

KAPLAN-MYRTH, N. Alice without a looking glass: Blind people and body image. **Anthropology & Medicine**, 7(3): 277–299, 2010.

KEERY, H.; BOUTELLE, K.; VAN DEN BERG, P.; THOMPSON, J. K. The impact of appearance-related teasing by family members. **Journal of Adolescent Health**, 37(2), pp. 120–127, 2005.

KELTNER, D.; CAPPS, L.; KRING, A. M.; YOUNG, R. C.; HEEREY, E. A. Just teasing: a conceptual analysis and empirical review. **Psychological bulletin**, v. 127, n. 2, p. 229, 2001.

KIRIAKIDIS, S. P.; KAVOURA, A. Cyberbullying: a review of the literature on harassment through the Internet and other electronic means. **Fam Community Health**, 33:82–93, 2010.

KLINCK, M.; VANNUCCI, A.; FAGLE, T.; OHANNESSIAN, C. M. Appearance-Related Teasing and Substance Use During Early Adolescence. **Psychology of Addictive Behaviors**, v. 34, n. 4, p. 541, 2020.

LACROIX, E.; ATKINSON, M.J.; GARBETT, K.M.; DIEDRICHS, P.C. One size does not fit all: Trajectories of body image development and their predictors in early adolescence. *Development and Psychopathology*, 34(1), pp. 285–294 2022.

LANDOR, A. M.; WINTER, V. R. L.; THURSTON, I. B.; CHAN, J.; CRADDOCK, N.; LADD, B. A.; TYLKA, T. L.; SWAMI, V.; WATSON, L. B.; CHOUKAS-BRADLEY, S. The Sociostructural-Intersectional Body Image (SIBI) framework: Understanding the impact of white supremacy in body image research and practice. **Body Image**, v. 48, p. 101674, 2024.

LANDSTEDT, E.; PERSSON, S. Bullying, cyberbullying, and mental health in young people. **Scandinavian journal of public health**, v. 42, n. 4, p. 393-399, 2014.

LATIFF, A.; MUHAMAD, J.; RAHMAN, R. A. Body image dissatisfaction and its determinants among young primary-school adolescents. **Journal of Taibah University Medical Sciences**, v. 13, n. 1, p. 34-41, 2018.

LÁZARO, R. C. G. **Deficiência visual - como detectar**, 2016. Disponível em: <http://antigo.abc.gov.br/busca?searchword=aus%C3%A2ncia%20total%20de%20vis%C3%A3o&searchphrase=all>. Acesso em 02/11/2023

LEAL, G. V. da S.; PHILIPPI, S. T.; ALVARENGA, M. dos S. Unhealthy weight control behaviors, disordered eating, and body image dissatisfaction in adolescents from São Paulo, Brazil. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 42, p. 264-270, 2020.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**. Campinas: Papirus, 2009.

LEME, A. C. B.; PHILIPPI, S. T. Provocações e comportamentos para controle de peso em adolescentes do sexo feminino. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 31, n. 4, p. 431–436, dez. 2013.

LE MOS, P.; MARBACK, R. Identidade na adolescência: compreendendo a sua formação e repercussões. **Seminário Estudantil de Produção Acadêmica**, v. 16, 2017.

LEÓN, L. V.; LANCHARES, A. A.; SANGUINO, C. G. Witnessing and experiencing discrimination: A study in spanish adolescents. **Education Sciences**, v. 14, n. 12, p. 1356, 2024.

LEOPOLDINO, E. R. **O fenômeno bullying no contexto escolar: estudo acerca da experiência vivida de adolescentes em uma instituição de ensino de Aracaju**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

LEVANDOSKI, G.; CARDOSO, F. L. Imagem corporal e status social de estudantes brasileiros envolvidos em bullying. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 45, n. 1, p. 135-145, 2013.

LIANG, V. X.; JACKSON, A. C.; MCKENZIE, V. L. The effects of teasing in childhood or adolescence on young adults' body image. **The Educational and Developmental Psychologist**, v. 28, n. 2, p. 101-115, 2011.

LIE, S. O.; RO, O.; BANG, L. Is bullying and teasing associated with eating disorders? A systematic review and meta-analysis. **International journal of eating disorders**, v. 52, n. 5, p. 497-514, 2019.

LUNDE, C.; FRISÉN, A.; HWANG, C. P. Is peer victimization related to body esteem in 10-year-old girls and boys? **Body Image**, 3(1), pp. 25–33, 2006.

MAGNABOSCO, M. B.; SOUZA, L. L. Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, 2018.

MAGIN, P.; ADAMS, J.; HEADING, G.; POND, D.; SMITH, W. Experiences of appearance-related teasing and bullying in skin diseases and their psychological sequelae: Results of a qualitative study Scandinavian. **Journal of Caring Sciences**, v. 22, n. 3, p. 430-436, 2008.

MALINA, R. M.; BOUCHARD, C.; BOR-OR, O. **Growth, maturation, and physical activity**. Human Kinetics, 2004.

MARKHAM, A.; THOMPSON, T.; BOWLING, A. Determinants of body-image shame. **Personality and Individual Differences**, v. 38, n. 7, p. 1529-1541, 2005.

MARQUES C. A. E.; OLIVEIRA, M. T. A.; VINHA, T. P.; SILVA, L. M. da. Investigando a provocação entre pares. **Educação**, vol. 43, núm. 1, pp. 127-140, 2018

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MAIOR, I., **História, conceito e tipos de deficiência**, 2018. Disponível em: [https://www.deficienciavisual.pt/txt-Historia\\_conceito\\_tipos\\_def.htm](https://www.deficienciavisual.pt/txt-Historia_conceito_tipos_def.htm). Acesso em: 13/07/2025.

MARCELINO, M. Q. S.; CATÃO, M. F. F. M.; LIMA, C. M. P. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, p. 544-557, 2009.

MARTINS, C. R. **Efetividade de uma intervenção educacional na imagem corporal de adolescentes**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MCLEAN, S. A.; PAXTON, S. J. Body image in the context of eating disorders. **Psychiatric Clinics**, v. 42, n. 1, p. 145-156, 2019.



MCLINDEN, M.; MCCALL, S. **Learning through touch: Supporting children with visual impairments and additional difficulties**. Routledge, 2016.

MENZEL, J. E.; SCHAEFER, L. M.; BURKE, N. L.; MAYHEW, L. L.; BRANNICK, M. T.; THOMPSON, J. K. Appearance-related teasing, body dissatisfaction, and disordered eating: A meta-analysis. **Body image**, v. 7, n. 4, p. 261-270, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fonte, 2018.

MELO, L. P.; CARLOTTO, M. S.; RODRIGUEZ, S. Y. S.; DIEHL, L. Estratégias de enfrentamento (coping) em trabalhadores: revisão sistemática da literatura nacional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 3, n. 68, p. 125-144, 2016.

MELONI, F.; FEDERICI, S.; DENNIS, J.L. Parents' Education Shapes, but Does Not Originate, the Disability Representations of Their Children, **PLOS ONE**, 10(6), 2015.

MENSAH, I.; BADU, E.; AWINI, A.; GYAMFI, N.; AMISSAH, J.; ABODEY, E. Teachers' experiences of classroom behaviour problems and mitigation strategies among students with visual disabilities in Ghana. **International Journal of Inclusive Education**, v. 27, n. 12, p. 1351-1372, 2023.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. A; GOMES. R. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

MORAES, B. R. de; WEINMANN, A. O. Notas sobre a história da adolescência. **Estilos da clínica: revista sobre a infância com problemas**, v. 25, n. 2, p. 280-296, 2020.

MORAIS, V. F. de. **Interfaces entre Representações Sociais do Corpo e Imagem Corporal: Percepções de escolares do Ensino Médio no contexto da Educação Física Escolar**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

MORÉ, C. L. O. O. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. In: Congresso Iberoamericano de investigação qualitativa, 4º, 2015, Aracaju. **Atas - Investigação Qualitativa nas Ciências Sociais**, Aracaju: p.126-131, 2015. Disponível em:

<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/158/154>. Acesso em: 14 de julho de 2025.

MORENO, E. A. C.; SILVA, A. P.; FERREIRA, G. A.; SILVA, F. P.; FRAZÃO, I. da S.; CAVALCANTI, A. M. T. S. Perfil epidemiológico de adolescentes vítimas de bullying em escolas públicas e privadas. *Revista Enfermagem UERJ* 20(2): 808–813, 2012.

MORGADO, F. F. da R.; CAMPANA, A. N. N. B.; TAVARES, M. C. G. C. F. Development and validation of the self-acceptance scale for persons with early blindness: the SAS-EB. **PLOS ONE**, v. 9, n. 9, p. e106848, 2014.

MORGADO, F. F. da R.; CASTRO, M. R.; FERREIRA, M. E. C.; OLIVEIRA, A. J.; PEREIRA, J. G.; SANTOS, J. H. Representações sociais sobre a deficiência: perspectivas de alunos de Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 245-260, 2017.

MORGADO, F. F. R.; NEVES, A. N.; FORTES, L. S.; FERNANDES, M. C. G. C. Implicações da Cegueira Congênita na Imagem Corporal: Uma Revisão Integrativa, **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 35, p. e35415, 2019.

MORJARIA, P.; EVANS, J.; GILBERT, C. Predictors of Spectacle Wear and Reasons for Nonwear in Students Randomized to Ready-made or Custom-made Spectacles: Results of Secondary Objectives From a Randomized Noninferiority Trial. **JAMA Ophthalmol.** Apr 1;137(4):408-414, 2019.

MUIR, S. L.; WERTHEIM, E. H.; PAXTON, S. J. Adolescent girls' first diets: Triggers and the role of multiple dimensions of self-concept. **Eating Disorders**, v. 7, n. 4, p. 259-270, 1999.

NASCIMENTO, G. C. C.; BURNAGUI, J. G.; ROSA, M. P. Autonomia e independência: percepção de adolescentes com deficiência visual e de seus cuidadores. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 27, n. 1, p. 21-28, 2016.

NAZARETH, A. C. de P.; CASTRO, T. G. de. Análise histórico-conceitual da imagem corporal em fontes científicas de psicologia (1900-1935). **Psicologia em Estudo**, v. 26, p. e47372, 2021.

NEVES, A. N.; NEVES, A. B.; ZANETTI, M. C.; BRANDÃO, M. R. F.; FERREIRA, L. Validação psicométrica da Social [Physique Anxiety Scale no Brasil. **Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte**, v. 13, n. 2, p. 193-202, 2018.

NOLL, S. M.; FREDRICKSON, B. L. A mediational model linking self-objectification, body shame, and disordered eating. **Psychology of women quarterly**, v. 22, n. 4, p. 623-636, 1998.

NOWAKOWSKI, M. E.; ANTONY, M. M. Reactions to teasing in social anxiety. **Cognitive Therapy and Research**, v. 37, n. 6, p. 1091-1100, 2013.

NUNES, S. S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 55-54, 2010.

OLIVER, K. K.; THELEN, M. H. Children's perceptions of peer influence on eating concerns. **Behavior therapy**, v. 27, n. 1, p. 25-39, 1996.

OLIVEIRA, D. G.; SHIMANO, S. G. N.; SALOMÃO, A. E.; PEREIRA, K. Avaliação do perfil socioeconômico, formação profissional e estado de saúde de pessoas com deficiência visual. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 76, p. 255-258, 2017.

OLIVEIRA, J. R. **Educação Física Escolar no período da pandemia de Covid-19: Desafios, possibilidades e expectativas de professores(as) e de estudantes**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

OLWEUS, D. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. **Journal of child psychology and psychiatry**, v. 35, n. 7, p. 1171-1190, 1994.

OMS. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICIDH-2). Geneva. **Organização Mundial da Saúde**, 2001.

OMS. Mulheres e saúde: evidências de OMS, Mulheres e saúde: evidências de hoje, agenda de amanhã. **Organização Mundial da Saúde**. 2009.

OMS. World report on vision. Geneva: **Organização Mundial da Saúde**, 2019.

OZELLA, S. Adolescência: Uma perspectiva crítica. In M. de L. J. Contini, S. H. Koller; M. N. dos S. Barros (Orgs.). **Adolescência e Psicologia: Concepções práticas e reflexões críticas**, Brasília: CFP, 2002.

PALACIOS, A. **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. Madrid: Cermi, 2008.

PAPALIA, D., FELDMAN, R. **Desenvolvimento Humano**, Porto Alegre: AMGH, 2013.

PARK, L. E. Appearance-based rejection sensitivity: implications for mental and physical health, affect, and motivation. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 33, 490–504. 2007.

PELLISSON, S.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de regulação emocional de estudantes universitários: uma revisão sistemática da literatura. **Educação & Formação**, v. 7, 2022.

PINQUART, M.; PFEIFFER, J. P. Bullying in German adolescents: Attending special school for students with visual impairment. **British journal of visual impairment**, v. 29, n. 3, p. 163-176, 2011.

PINQUART, M.; PFEIFER, J. P. Body image in adolescents with and without visual impairment, **British Journal of Visual Impairment**, v. 30, n. 3, p. 122-131, 2012.

PINQUART, M.; PFEIFFER, J. P. Perceived social support in adolescents with and without visual impairment. **Research in Developmental Disabilities**, v. 34, n. 11, p. 4125-4133, 2013.

PINQUART, M. Systematic review: bullying involvement of children with and without chronic physical illness and/or physical/sensory disability—a meta-analytic comparison with healthy/nondisabled peers. **Journal of pediatric psychology**, v. 42, n. 3, p. 245-259, 2017.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de saúde pública**, v. 29, p. 318-325, 1995.

PIRES-FERREIRA, M. E. M. O corpo segundo Merleau-Ponty e Piaget. **Ciência & Cognição**, v. 15, n. 3, p. 47-61, dez., 2010.

PUTRI, B. B. K.; NOER, A. H.; PURBA, F. D. Psychological Factors Influencing Appearance Anxiety Among Adolescents: A Systematic Literature Review. **Psychology Research and Behavior Management**. Volume 18, 487 – 503, 2025.

QUICK, V. M.; MCWILLIAMS, R.; BYRD-BREDBENNER, C. Fatty, fatty, two-by-four: Weight-teasing history and disturbed eating in young adult women. **American journal of public health**, v. 103, n. 3, p. 508-515, 2013.

QUINTANILHA, A.; GUTIERRES FILHO, P.; NEVES, C. M.; MEIRELES, J. F. F.; FERREIRA, M. E. C.; SILVA, R. C. P.C.; ALMEIDA, V. A. R. MORGADO, F. F. da R. Imagem corporal de adolescentes com deficiência visual: uma revisão sistemática de estudos sobre o tema. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, 2021.

QUINTANILHA, A. **Adaptação transcultural da Functionality Appreciation Scale, Social Physique Anxiety Scale e Self-Acceptance Scale-Early Blindness para adolescentes com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

QUINTANILHA, A.; MORGADO, F. F. R. Chacotas relacionadas à aparência em adolescentes com deficiências e transtornos: uma revisão sistemática. **Anais do V CINTEDI**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108531>. Acesso em: 02/05/2025 13:34

RANGEL, I. C.; MÁRQUEZ, M. B.; CASTAÑEDA, L. A. R.; SERRATO, M. I. H.; SANTONCINI, C. U. Adaptation and validation of a modified version of perception of teasing scale in Mexican children. **Children's Health Care**, v. 54, n. 1, p. 59-72, 2025.

RECH, R. R.; HALPERN, R.; TEDESCO, A.; Santos, D. F. Prevalência e características de vítimas e agressores de bullying. **Jornal de Pediatria**, 89(2): 164–170, 2013.

RENTZ-FERNANDES, A.; SILVEIRA-VIANA, R. M.; LIZ, C. M.; ANDRADE, A. Autoestima, imagem corporal e depressão de adolescentes em diferentes estados nutricionais. **Revista de salud pública**, v. 19, p. 66-72, 2017.

RIBEIRO, P. R. L.; TAVARES, M. C. F. As contribuições de Seymour Fisher para os estudos em imagem corporal. **Motricidade**, v. 7, n. 4, p.83-95, 2011.

ROCHA, M. M. M. **O desenvolvimento das relações de vinculação na adolescência: Associações entre contextos relacionais com pais, pares e par amoroso**. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade do Porto, Portugal, 2022.

RODRIGUES, J. C.; SOUZA, S. C. de. Como pensar a acessibilidade em artigos de periódicos: tendências em design universal para pessoas com deficiência visual. In: SILVEIRA, L. da; SILVA, F. C. C. da. (Org.). **Gestão editorial de periódicos científicos** [recurso eletrônico]: tendências e boas práticas. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC, 2020.

RODRÍGUEZ, S. I.; DAMÁSIO, B. F. Desenvolvimento da identidade e do sentido de vida na adolescência. In: HABIGZANG, L. F.; DINIZ, E.; KOLLER, S. H. (Org.). **Trabalhando com Adolescentes: Teoria e Intervenção Psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ROSE, C. A.; GAGE, N. A. Exploring the involvement of bullying among students with disabilities over time. **Exceptional Children**, v. 83, n. 3, p. 298-314, 2017.

SALGADO, R. C.; SILVA, K. R. P. S. Imagem corporal em adolescentes: Reflexões para a Educação Física escolar. **C&D-Revista Eletrônica da FAINOR**, v. 11, n. 3, p. 585-607, 2018.

SANTOS, J. P.; MENDONÇA, J. G. R.; BARBA, C. H.; CARVALHO FILHO, J. J.; BERNALDINO, E. S.; FARIA, E. S.; SOUZA, O. F. de. Fatores associados a não participação nas aulas de educação física escolar em adolescentes. **Journal of Physical Education**, v. 30, p. e3028, 2019.

SANTROCK, John W. **Adolescência**. Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.

SAWYER, S. M.; AZZOPARDI, P. S.; WICKREMARATHNE, D.; PATTON, G. C. The age of adolescence. **The lancet child & adolescent health**, v. 2, n. 3, p. 223-228, 2018.

SCHAEFER, M. K.; SALAFIA, E. H. B. The connection of teasing by parents, siblings, and peers with girls' body dissatisfaction and boys' drive for muscularity: The role of social comparison as a mediator. **Eating behaviors**, v. 15, n. 4, p. 599-608, 2014.

SCHOELZE, M. D.; DIAS, A. C. G. A percepção dos adolescentes sobre suas conversas com os pais. **Disciplinarum Scientia, Série: Ciências da Saúde**, v. 4, n. 1, p. 135-154, 2004.

SHARP, G.; OATES, J. Sociocultural influences on men's penis size perceptions and decisions to undergo penile augmentation: a qualitative study. **Aesthetic Surgery Journal**, v. 39, n. 11, p. 1253-1259, 2019.

SHETGIRI, R.; LIN, H.; AVILA, R. M.; LIN, H.; FLORES, G. Parental characteristics associated with bullying perpetration in US children aged 10 to 17 years. **American Journal Public Health**, 102(12): 2280–2286, 2012.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SCHIPPER, T.; LIEBERMAN, L. J.; MOODY, B. “Kids like me, we go lightly on the head”: Experiences of children with a visual impairment on the physical self-concept. **British Journal of Visual Impairment**, v. 35, n. 1, p. 55-68, 2017.

SCHLÜTER, C.; KRAAG, G.; SCHMIDT, J. Body shaming: an exploratory study on its definition and classification. **International journal of bullying prevention**, p. 1-12, 2021.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

SEYEDI, M.; NEJATI, F. M.; DANA, A.; ESMAEILI, M. A comparison between sports motivation and social physique anxiety between blind and visually impaired elite athletes in individual and team sports. **International Journal of Motor Control and Learning**, v. 4, n. 2, p. 26-30, 2022.

SILVA, A. C. C.; OLIVER, F. C. Pessoa com deficiência no caminho da democracia participativa. **Caderno Brasileiro de Terapia Ocupacional**, v. 27, n. 2, p. 279-292, 2019.

SILVA, I. A. **Imagem corporal de adolescentes escolares com deficiência visual: fatores protetivos relacionados à mídia.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023.

SILVA, R. C. P. C.; AMARAL, A. C. S.; QUINTANILHA, A.; ALMEIDA, V. A. R.; RODRIGUES, M. V. F.; OLIVEIRA, A. J.; MORGADO, F. F. da R. Cross-cultural adaptation of body image assessment instruments for university students: a systematic review. **Psicologia: Reflexão e Crítica.** 34:11, 2021.

SILVA, R. H. A. da. **Diálogo com a realidade pedagógica de professores de educação física que atuam com turmas onde estão crianças com deficiência visual.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2105.

SLONJE, R.; SMITH, P. K. Cyberbullying: another main type of bullying? **Scandinavian journal of psychology**, v. 49, n. 2, p. 147-154, 2008.

SMITH, M. L.; BRIMHALL, A. S.; DIDERICKSEN, K. W.; JENSEN, J. F. Words matter: The role of family weight talk in anxiety and depression. **Journal of Marital and Family Therapy**, v. 50, n. 3, p. 726-743, 2024.

SOARES, A. B.; CARREIRO, T. F.; MONTEIRO, A. S.; MENDES, V. S. A.; UHR, F. R. B. Revisão Sistemática da Literatura sobre Expressividade e Regulação Emocional em Estudantes do Ensino Médio: Expressividade Emocional em estudantes. **Cadernos de Psicologia**, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2023.

SOLMI, M.; RADUA, J.; STUBBS, B.; RICCA, V.; MORETTI, D.; BUSATTA, D.; CARVALHO, A. F.; DRAGIOTI, E.; FAVARO, A.; MONTELEONE, A. M.; SHIN, J. I.; FUSAR-POLI, P.; CASTELLINI, G. Risk factors for eating disorders: an umbrella review of published meta-analyses. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 43, p. 314-323, 2020.

SOUZA, A. L. de. **Autoconceito, imagem corporal, comportamento alimentar e nível de atividade física em escolares do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal presidente prudente. Uma possibilidade de intervenção.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024.



SOUZA, R. S. E.; MELO, G. F. Imagem corporal em meninas adolescentes: uma intervenção. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 5, p. e14519-e14519, 2025.

STEER, O. L.; BETTS; L. R., BAGULEY, T.; BINDER, J. F. "I feel like everyone does it" - adolescents' perceptions and awareness of the association between humour, banter, and cyberbullying. **Computers in Human Behavior**, v. 108, p. 106297, 2020.

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**, 50(4), 503-520, 2012.

TANGUAY, C.; BARBEAU, K.; LAVIGNE, G.; CARBONNEAU, N. Examining How Sociocultural Appearance Pressures Relate to Positive and Negative Facets of Body Image and Eating Behaviors in Adolescents: An Exploratory Person-Centered Approach. **Appetite**, v. 207, p. 107890, 2025.

TASERO, G.; QUINTANILLA, C. M. L. Were You Joking? Interpreting and Responding to Hostile Messages Among Spanish Adolescents. **Psychological Reports**, p. 03329412 4130 -6662, 2024.

TAVARES, M. C. G. C. F. **Imagem corporal-Conceito e desenvolvimento**. São Paulo: Editora Manole Ltda, 2003.

TESSARO, M.; TREVISOL, M. T. C.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Bullying involving students with disabilities: analysis based on a literature review. **Revista Educação Especial**, 2022.

TEWARI, G.; PANDE, L.; PANDE, K. K.; Risk Factors affecting body image: A systematic review. **International Journal Of Progressive Research In Science And Engineering**, v. 3, n. 05, p. 163-169, 2022.

THOMPSON, J. K.; FABIAN, L. J.; MOULTON D. O.; DUNN, M. E.; ALTABE, M. N. Development and validation of the physical appearance related teasing scale. **Journal of personality assessment**, v. 56, n. 3, p. 513-521, 1991.

THOMPSON, J. K.; HEINBERG, L. J.; ALTABE, M.; TANTLEFF-DUNN, S. **Exacting beauty: Theory, assessment, and treatment of body image disturbance**. American Psychological Association, 1999.

THOMPSON, J. K. **Body image, eating disorders, and obesity in youth: Assessment, prevention, and treatment**. Taylor & Francis, 2001.

THOMPSON, J. K.; COOVERT, M. D.; STORMER, S. M. Body image, social comparison, and eating disturbance: A covariance structure modeling investigation. **International Journal of Eating Disorders**, v. 26, n. 1, p. 43-51, 1999.

TIGGEMANN, M.; KURING, J. K. The role of body objectification in disordered eating and depressed mood. **British Journal of Clinical Psychology**, v. 43, n. 3, p. 299-311, 2004.

TINOCO, A.; SCHNEIDER, J.; HAYWOOD, S.; MATHESON, E. L. "They are men, they will be looking even if you put on pants or a sweatshirt": Girl athletes' and coaches' experiences of body image in Mexico City sport settings. **Body Image**, 46, pp. 73–83, 2023.

TORRES-MARÍN, J.; MOYA-GARÓFANO, A.; CARRETERO-DIOS, H. Beyond the HEXACO model: The fear of being laughed at as a predictor of body image. **Current Psychology**, p. 1-15, 2020.

TYLKA, T. L. Positive Psychology Perspectives on Body Image. **Encyclopedia of Body Image and Human Appearance**, Volume 2, 2012.

TYLKA, T. L. Positive psychology perspectives on body image. In: T. F. CASH, T. F. (Org.), **Encyclopedia of body image and human appearance**. Elsevier Academic Press, v. 2, p. 657–663, 2012.

VALKENBURG, P. M.; PETER, J. Online communication among adolescents: an integrated model of its attraction, opportunities, and risks. **Journal of adolescent health**, v. 48, n. 2, p. 121-127, 2011.

VERZOLLA, B. L. P. Perspectivas de utilização do modelo biopsicossocial de avaliação da deficiência na área de educação escolar no Brasil. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 8, n. 15, p. 161-179, 2023.

VESSEY, J. A.; DUFFY, M.; O’SULLIVAN, P.; SWANSON, M. Assessing teasing in school-age youth. **Issues in Comprehensive Pediatric Nursing**, v. 26(1), p. 1–11, 2003.

VILARINHO, A. G. O. **O corpo nas aulas de educação física na percepção dos estudantes: uma revisão bibliográfica**. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

WALLHEAD, A. T.; O’SULLIVAN, M. Sport Education: physical education for the new millennium? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 10, n. 2, p. 181-210, 2005.

WEBB, Haley J.; ZIMMER-GEMBECK, Melanie J.; DONOVAN, Caroline L. The appearance culture between friends and adolescent appearance-based rejection sensitivity. **Journal of Adolescence**, v. 37, n. 4, p. 347-358, 2014.

WEBB, H. J.; ZIMMER-GEMBECK, M. J.; WATERS, A. M.; NESDALE, D.; DOWNEY, G. “Pretty Pressure” From Peers, Parents, and the Media: A Longitudinal Study of Appearance-Based Rejection Sensitivity. **Journal of Research on Adolescence**, 27(4), pp. 718–735, 2017.

WERTHEIM, E. H.; KOERNER, J.; PAXTON, S. J. Longitudinal predictors of restrictive eating and bulimic tendencies in three different age groups of adolescent girls. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 30, n. 1, p. 69-81, 2001.

WILLIAMSON, H.; HAMLET, C.; WHITE, P.; MARQUES, E. M. R.; CADOGAN, J.; PERERA, R.; RUMSEY, N.; HAYWARD, L.; HARCOURT, D. Study protocol of the YP Face IT feasibility study: comparing an online psychosocial intervention versus treatment as usual for adolescents distressed by appearance-altering conditions/injuries. **BMJ Open**, v. 6, n. 10, p. e012423, 2016.

WU, R.; PU, R. M.; LESSARD, L. M.; FOSTER, G. D.; CARDEL, M. I. Exploring the interplay of weight-based teasing and sociodemographic factors in adolescent weight bias internalization. **Journal of pediatric psychology**, v. 49, n. 8, p. 547-558, 2024.

XAVIER, M.O.; BIELEMANN, R.M.; MACIEL, F. V.; NEUTZLING, M.B.; GIGANTE, D. P.; Variação temporal no excesso de peso e obesidade em adolescentes de escola privada do Sul do Brasil. **Rev Bras Ativ Fis e Saúde**, 19:74-85, 2014.

YAGER, Z.; DIEDRICHS, P. C.; RICCIARDELLI, L. A.; HALLIWELL, E. What works in secondary schools? A systematic review of classroom-based body image programs. **Body Image**, v. 10, n. 3, p. 271-281, jun. 2013.

ZEQUINÃO, M. A.; MEDEIROS, P. DE; OLIVEIRA, W. A. DE; SANTOS, M. A. dos; LOPES, L.; PEREIRA, B. Insatisfação corporal e bullying entre escolares de baixo peso do Brasil e Portugal. *Journal of Human Growth and Development*, v. 32, n. 2, p. 192, 2022.

ZIMMER-GEMBECK, M. J.; WEBB, H. J.; PEPPING, C. A.; SWAN, K.; MERLO, O.; SKINNER, E. A.; AVDAGIC, E.; DUNBAR, M. Is parent–child attachment a correlate of children’s emotion regulation and coping? **International Journal of Behavioral Development**, v. 41, n. 1, p. 74-93, 2017.

ZIMMER-GEMBECK, M. J.; WEBB, H. J.; KERIN, J.; WATERS, A. M.; FARRELL, L. J. Risk factors and temporal patterns of disordered eating differ in adolescent boys and girls: Testing gender-specific appearance anxiety models. **Development and Psychopathology**, v. 33, n. 3, p. 856-867, 2021.

ZIMMER-GEMBECK, M. J.; RUDOLPH, J. I.; GARDNER, A. A. Are you looking at me? A longitudinal vignette study of adolescent appearance rejection sensitivity and coping with peer evaluation. **Body Image**, v. 43, p. 253-263, 2022.

ZIMMER-GEMBECK, M. J.; SCOTT, R. A.; HAWES, T. Appearance-related teasing, rejection sensitivity, acceptance, and coping as risks and resources associated with online appearance preoccupation over one year. **Computers in Human Behavior**, v. 158, p. 108319, 2024.

## **APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** AUGUSTA KARLA SILVA QUINTANILHA

E-MAIL: augustapsic@gmail.com

Este termo tem por objetivo solicitar sua autorização para participação de seu filho na pesquisa **Por dentro da escola: percepções e problematizações sobre chacotas relacionadas à aparência de adolescentes escolares com deficiência visual.**

**JUSTIFICATIVA:** Adolescentes com deficiência visual passam por provocações relacionadas à aparência corporal, o que pode ser prejudicial para o desenvolvimento de uma imagem corporal positiva. Tais provocações podem interferir em aspectos psicológicos gerando ansiedade, depressão, baixo autoconceito e baixa autoestima. Dessa forma, pesquisas que estudem essa temática tão relevante são importantes para pesquisadores poderem propor projetos sociopedagógicos com essa população.

**OBJETIVO:** O objetivo desta pesquisa é compreender como adolescentes escolares com deficiência visual têm experimentado questões relacionadas à aparência de seu corpo no contexto escolar e como isso tem interferido no desenvolvimento de sua imagem corporal.

**PROCEDIMENTOS DA PESQUISA:** Seu filho está sendo convidado a participar desta pesquisa e caso aceite, participará de uma entrevista. Além disso, serão solicitadas algumas informações referentes ao questionário sociodemográfico. As entrevistas acontecerão nas dependências da escola de seu filho.

**DESCONFORTO E POSSÍVEIS RISCOS ASSOCIADOS À PESQUISA:** Esta pesquisa poderá acarretar em algum desconforto físico ou emocional. Para reduzir ao mínimo este possível desconforto, os questionários serão aplicados numa sala privada, previamente organizada, aconchegante, sem barreiras arquitetônicas e por uma pessoa treinada para esta função. Seu filho poderá deixar de participar ou responder qualquer questão que possa lhe trazer incômodo. Também haverá uma psicóloga na equipe de pesquisadores, que estará presente em todas as etapas da pesquisa e poderá encaminhar o participante para atendimento na instituição, caso se faça necessário.

**BENEFÍCIOS DA PESQUISA:** A participação de seu filho neste estudo contribuirá para um avanço nas pesquisas sobre a imagem corporal de adolescentes, pois os pesquisadores poderão contar com informações atuais e consistentes sobre essa temática em nosso país, ajudando no processo de inclusão social e escolar de pessoas com e sem deficiência. Em consequência, também haverá benefícios indiretos provindos de uma atuação preventiva e terapêutica mais eficaz dos profissionais da área de saúde.

**ESCLARECIMENTOS E DIREITOS:** Para participar desta pesquisa, seu filho não terá custos, por isso, não receberá qualquer vantagem financeira. Em qualquer momento, poderá ser esclarecido sobre os procedimentos utilizados nesta pesquisa e as formas de divulgação dos resultados. Ele também terá a liberdade e o direito de recusar a participação ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, bastando entrar em contato com o pesquisador. Caso você tenha alguma reclamação ou queira denunciar qualquer abuso desta pesquisa, ligue para o Comitê de Ética UGB-FERP. O nome de seu filho ou o material que indique sua participação não será liberado sem sua permissão. Os dados e instrumentos

utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a identidade de seu filho com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

**CONFIDENCIALIDADE E AVALIAÇÃO DOS REGISTROS:** A identidade de seu filho será mantida em total sigilo por tempo indeterminado. Os resultados dos procedimentos executados nesta pesquisa serão analisados e divulgados em palestras, conferências, periódico científico ou outra forma de divulgação, disponíveis para todos os participantes, sempre mantendo a confidencialidade.

### **Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_, portador da Carteira de identidade nº \_\_\_\_\_ expedida pelo Órgão \_\_\_\_\_, por me considerar devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre o conteúdo deste termo e da pesquisa a ser desenvolvida, livremente expressei meu consentimento para inclusão de meu filho, como sujeito da pesquisa. Fui informado que seu número de registro na pesquisa é \_\_\_\_\_ e recebi cópia desse documento por mim assinado a “tinta” ou com minha impressão digital.

Assinatura do Participante \_\_\_\_\_ Data  
\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Testemunha \_\_\_\_\_ Data  
\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora \_\_\_\_\_ Data  
\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

### **Contatos para obter maiores informações sobre a pesquisa:**

**PESQUISADORA:** Augusta Karla Silva Quintanilha. E-mail: augustapsic@gmail.com

**ORIENTADORA:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Frota da Rocha Morgado. Tel.: (21) 2681-4733

**Comitê de Ética UGB-FERP – 3345-1700**

## **APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** AUGUSTA KARLA SILVA QUINTANILHA

E-MAIL: [augustapsic@gmail.com](mailto:augustapsic@gmail.com)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **Por dentro da escola: percepções e problematizações sobre chacotas relacionadas à aparência de adolescentes escolares com deficiência visual.**

Nesta pesquisa pretendemos conhecer melhor aspectos relacionados a imagem corporal de adolescentes com deficiência visual e provocações relacionadas à aparência corporal.

**MOTIVO:** O motivo que nos leva a estudar esse assunto é porque muitos adolescentes com deficiência visual passam por provocações relacionadas à aparência corporal, o que pode ser prejudicial para o desenvolvimento de uma imagem corporal positiva. Tais provocações podem gerar ansiedade, depressão, baixo autoconceito e baixa autoestima. Dessa forma, pesquisas que estudem essa temática tão relevante são importantes para que pesquisadores possam propor projetos sociopedagógicos com essa população.

**OBJETIVO:** O objetivo desta pesquisa é compreender como adolescentes escolares com deficiência visual têm experimentado questões relacionadas à aparência de seu corpo no contexto escolar e como isso tem interferido no desenvolvimento de sua imagem corporal.

**PROCEDIMENTOS DA PESQUISA:** Você está sendo convidado a participar desta pesquisa e caso aceite, participará de uma entrevista. Além disso, serão solicitadas algumas informações referentes ao questionário sociodemográfico. As entrevistas e acontecerão nas dependências da sua escola.

**DESCONFORTO E POSSÍVEIS RISCOS ASSOCIADOS À PESQUISA:** Esta pesquisa poderá acarretar em algum desconforto físico ou emocional. Para reduzir ao mínimo este possível desconforto, os questionários serão aplicados numa sala privada, previamente organizada, aconchegante, sem barreiras arquitetônicas e por uma pessoa treinada para esta função. Você poderá deixar de participar ou responder qualquer questão que possa lhe trazer incômodo. Também haverá uma psicóloga na equipe de pesquisadores, que estará presente em todas as etapas da pesquisa e poderá encaminhar o participante para atendimento na instituição, caso se faça necessário.

**BENEFÍCIOS DA PESQUISA:** Sua participação neste estudo contribuirá para um avanço nas pesquisas sobre a imagem corporal de adolescentes, pois os pesquisadores poderão contar com informações atuais e consistentes sobre essa temática em nosso país, ajudando no processo de inclusão social e escolar de pessoas com e sem deficiência. Em consequência, também haverá benefícios indiretos provindos de uma atuação preventiva e terapêutica mais eficaz dos profissionais da área de saúde.

**ESCLARECIMENTOS E DIREITOS:** Para participar desta pesquisa, você não terá custos, por isso, não receberá qualquer vantagem financeira. Em qualquer momento, poderá ser esclarecido sobre os procedimentos utilizados nesta pesquisa e as formas de divulgação dos resultados. Também terá a liberdade e o direito de recusar a participação ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, bastando entrar em contato com o pesquisador. Caso você tenha alguma reclamação ou queira denunciar

qualquer abuso desta pesquisa, ligue para o Comitê de Ética UGB-FERP. O nome de seu filho ou o material que indique sua participação não será liberado sem sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a identidade de seu filho com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

**CONFIDENCIALIDADE E AVALIAÇÃO DOS REGISTROS:** A sua identidade será mantida em total sigilo por tempo indeterminado. Os resultados dos procedimentos executados nesta pesquisa serão analisados e divulgados em palestras, conferências, periódico científico ou outra forma de divulgação, sempre mantendo a confidencialidade dos participantes.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do Participante \_\_\_\_\_ Data  
\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora \_\_\_\_\_ Data  
\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

**Contatos para obter maiores informações sobre a pesquisa:**

**PESQUISADORA:** Augusta Karla Silva Quintanilha. E-mail: augustapsic@gmail.com

**ORIENTADORA:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Frota da Rocha Morgado. Tel.: (21) 2681-4733

**Comitê de Ética UGB-FERP- 3345-1700**



**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO****Questionário Sóciodemográfico****Participante nº \_\_\_\_\_**

Nome completo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Peso: \_\_\_\_\_ Altura: \_\_\_\_\_

1. Cor da pele: (1) Branca (2) Negra (3) Parda (4) Outra
2. Se você respondeu "outra", qual a cor da sua pele?  
\_\_\_\_\_
3. Gênero: (1) Feminino (2) Masculino (3) Outro: \_\_\_\_\_ (4) Não quero declarar
4. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
5. Estado civil: (1) Solteiro (a) (2) Casado (a) (3) Separado (a) (4) Outro:  
\_\_\_\_\_
6. Você possui filhos? (1) Sim (2) Não
7. Se você possui filhos, quantos são? \_\_\_\_\_
8. Tipo de deficiência visual?  
(1) Cegueira congênita (2) Cegueira adquirida (3) Baixa visão
9. Causa da deficiência visual:  
\_\_\_\_\_
10. Você possui algum problema de saúde? (1) Sim (2) Não
11. Se você respondeu "sim", qual problema de saúde possui?  
\_\_\_\_\_
12. Cidade em que mora: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_
13. Com quem você mora? (1) Sozinho(a) (2) Com meu pai e minha mãe (3) Com meu pai (4) Com minha mãe (5) Com meus avós (6) Em uma instituição (7) Outro:
14. Se você respondeu "outros", com quem você mora?  
\_\_\_\_\_
15. Você trabalha? (1) Sim (2) Não
16. Se você respondeu "sim", em que você trabalha?  
\_\_\_\_\_
17. Renda familiar em salário mínimo: (1) Menos de 1 (2) De 1 a 2 (3) De 3 a 4 (4) Mais de 4 (5) Não quero informar
18. Você faz algum tratamento médico? (1) Sim (2) Não

19. Se você respondeu "sim", qual tratamento faz?

---

20. Você faz acompanhamento com algum outro profissional (psicólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, nutricionista, fisioterapeuta, dentre outros)? (1) Sim (2) Não

21. Se você respondeu "sim", qual outro acompanhamento faz?

---

22. Se você faz outro acompanhamento, por qual motivo você o realiza?

---

23. Qual a sua escolaridade? (1) Ensino fundamental completo (2) Ensino fundamental incompleto (3) Ensino médio completo (4) Ensino médio incompleto (5) Ensino superior em andamento (6) Outro

24. Se você respondeu "outro", qual é a sua escolaridade? \_\_\_\_\_

25. Qual tipo de escola você estuda?

(1) Escola Especial (para pessoas com deficiência visual) (2) Escola Regular (como aluno de inclusão) (3) Faço curso (4) Já estou na faculdade (5) Não estudo em nenhuma escola

26. Nome da escola/faculdade que você estuda:

---

27. Se você faz curso ou faculdade, qual é? \_\_\_\_\_

28. Nível de escolaridade do seu responsável/pai: (1) Meu responsável/pai não estudou

(1) Ensino fundamental (2) Ensino médio (2) Ensino superior (4) Pós-graduação (5) Não sei (6) Outro

29. Nível de escolaridade da sua responsável/mãe: (1) Minha responsável/mãe não estudou

(2) Ensino fundamental (3) Ensino médio (4) Ensino superior (5) Pós-graduação (6) Não sei (7) Outro

30. Você tem acesso à internet? (1) Sim (2) Não (3) Às vezes

31. Você tem algum dispositivo para entrar na internet (por exemplo: celular, tablet, computador)? (1) Sim (2) Não (3) Às vezes

32. Você tem algum programa leitor em seu dispositivo (celular, tablet, computador)?

(1) Sim (2) Não

33. Você utiliza alguma tecnologia assistiva? Qual?

---

34. Você sabe ler em Braille? (1) Sim (2) Não (3) Estou aprendendo

35. Você pratica atividade física frequentemente? (1) Sim (2) Não

36. Se você respondeu "sim", qual atividade física pratica? \_\_\_\_\_

37. Com que frequência você pratica atividade física?

(1) Uma vez por semana (2) Duas vezes por semana (3) Três vezes por semana

(4) Quatro vezes por semana (5) Cinco vezes por semana

**APÊNDICE D - REVISÃO INTEGRATIVA** (Submetida à revista Educação: Teoria e Prática)

***Teasing: uma revisão integrativa sobre experiências e impactos na imagem corporal de escolares com deficiência.***

***Teasing: una revisión integradora de experiencias e impactos en la imagen corporal en estudiantes con discapacidad.***

***Teasing: an integrative review of experiences and impacts on body image of students with disabilities.***

**Resumo**

*Teasing* pode ser definido como chacotas relacionadas à aparência vivenciadas em contextos familiares, escolares e sociais. São atos de provocações por atributos corporais que, não necessariamente, têm a intenção de ferir o outro, mas quando acontecem em fases específicas como a adolescência, por exemplo, podem impactar diretamente o desenvolvimento da imagem corporal, desencadeando sentimentos como vergonha e insatisfação corporal. Embora a relevância dessa temática, pesquisas nessa área ainda são escassas, em específico, em grupos de adolescentes com deficiências. Este trabalho tem como objetivo conhecer a literatura especializada para compreender como as experiências relacionadas ao *teasing* podem impactar o desenvolvimento da imagem corporal de escolares com deficiência. Este estudo configura-se como uma revisão integrativa, na qual foram incluídos 10 artigos identificados nas bases de dados Scopus, PsycInfo e Web of Science. Os resultados possibilitaram a discussão dos artigos em três categorias: 1) Impactos das chacotas nas dimensões atitudinal e perceptiva da imagem corporal: sentimentos e crenças; 2) Impactos das chacotas na formação da imagem corporal: desafios de ambientes escolares 3) Chacotas na escola: possíveis estratégias de enfrentamento. Como conclusão foi identificado que as chacotas relacionadas à aparência impactam negativamente a formação da imagem corporal de adolescentes com deficiência.

**Palavras-chave:** Aparência Corporal. Estudantes. Família. Educação Especial. Zombaria.

### **Abstract**

*Teasing can be defined as mockery related to appearance experienced in family, school and social contexts. These are acts of provocation due to body attributes that, do not necessarily, have the intention of hurting the other, but when they occur in specific phases such as adolescence, for example, they can directly impact the development of body image, triggering feelings such as shame and body dissatisfaction. Despite the relevance of this topic, research is still scarce, especially in groups of adolescents with disabilities. This study aims to review the specialized literature to understand how experiences related to teasing can impact the development of body image in students with disabilities. This study is configured as an integrative review, in which 10 articles identified in the Scopus, PsycInfo and Web of Science databases were included. The results allowed the discussion of the articles in three categories: 1) Impacts of teasing on the attitudinal and perceptive dimensions of body image: feelings and beliefs; 2) Impacts of teasing on the formation of body image: challenges in school environments; 3) Teasing at school: possible coping strategies. As a conclusion, it was identified that teasing related to appearance negatively impacts the formation of the body image of adolescents with disabilities.*

**Keywords:** *Body Appearance. Students. Family. Special Education. Mockery.*

### **Resumen**

*Teasing puede definirse como provocaciones relacionadas con la apariencia experimentadas en contextos familiares, escolares y sociales. Se trata de actos de provocación por atributos corporales que no necesariamente tienen la intención de herir a otros, pero cuando ocurren en etapas específicas como la adolescencia, por ejemplo, pueden impactar directamente en el desarrollo de la imagen corporal, desencadenando sentimientos como vergüenza y insatisfacción corporal. A pesar de la relevancia de este tema, las investigaciones en esta área aún son escasas, específicamente en grupos de adolescentes con discapacidad. Este trabajo tiene como objetivo comprender cómo las experiencias relacionadas con lo teasing pueden afectar el desarrollo de la imagen corporal en estudiantes con discapacidad. Este estudio es una revisión integradora, en la que se incluyeron 10 artículos identificados en las bases de datos Scopus, PsycInfo y Web of Science. Los resultados permitieron discutir los artículos en tres categorías: 1) Impactos de las burlas en las dimensiones actitudinales y perceptuales de la imagen corporal:*

*sentimientos y creencias; 2) Impactos de las burlas en la formación de la imagen corporal: desafíos en los ambientes escolares 3) Burlas en la escuela: posibles estrategias de afrontamiento. En conclusión, se identificó que las burlas relacionadas con la apariencia impactan negativamente en la formación de la imagen corporal en adolescentes con discapacidad.*

**Palabras clave:** *Apariencia Corporal. Estudiantes. Familia. Educación Especial. Burla.*

## 1 Introdução

*Teasing* é definido como chacotas e provocações referente a atributos corporais de outros (Thompson *et al.*, 1991; Schlüter; Kraag; Schmidt, 2021). Tais atitudes podem se configurar como brincadeiras, zombarias e, até mesmo, insinuações sutis sobre a aparência corporal de cunho vexatório. Assim, as chacotas podem se dar devido à atributos como peso, cor da pele, tipo de cabelo, uso de acessórios, comportamentos atípicos e até mesmo por uma deficiência (Schlüter; Kraag; Schmidt, 2021).

Tendo em vista a importância desse conceito, faz-se necessário destacar sua relação com a imagem corporal. Essa, por sua vez, é entendida como uma experiência individual, formada por aspectos psicológicos, fisiológicos e sociais que se interrelacionam e se integram, formando uma imagem mental do corpo (Schilder, 1999; Tavares, 2003). Essa experiência abarca autopercepções, pensamentos, crenças, afetos e atitudes a respeito do próprio corpo (Cash, 2012). Em complemento, numa perspectiva socioestrutural-interseccional, a imagem corporal é definida como um conceito que incorpora cognições, afetos e comportamentos relacionados à atributos corporais como tamanho, forma, tom e condição da pele, características faciais, cabelo, envelhecimento, tônus, incluindo também, características da deficiência (Landor *et al.*, 2024).

De posse dessas definições, as preocupações excessivas com a aparência corporal podem resultar em alterações da imagem corporal em duas dimensões: perceptiva e atitudinal. A dimensão perceptiva está relacionada à precisão com que o indivíduo estima o tamanho e a forma do próprio corpo. Já a dimensão atitudinal diz respeito aos comportamentos, sentimentos e crenças relacionados ao próprio corpo, decorrentes da satisfação ou insatisfação corporal (Cornelissen *et al.*, 2019).

Assim, é fundamental atentar para os efeitos que as chacotas relacionadas à aparência podem desencadear em sentimentos e crenças acerca do corpo, pois entende-se que podem

intervir na construção subjetiva da imagem corporal (Zimmer-Gembeck *et al.*, 2021). Para exemplificar, atitudes de provocação pela aparência podem se iniciar já na infância (Benas; Gibb, 2011), depreendendo efeitos complexos ao indivíduo alvejado. Tais atitudes, associadas à comparação, são perpetradas por irmãos e pais, desencadeando insatisfação corporal nas meninas e desejo por muscularidade nos meninos (Schaefer; Salafia, 2014). Além disso, podem afetar outras fases como a adolescência, por exemplo.

Em específico nessa etapa, estudos destacam a importância de maior conhecimento sobre essa temática, pois há relações entre chacotas e diversos quadros psicológicos como depressão (Fabian; Thompson, 1989), ansiedade social (Zimmer-Gembeck *et al.*, 2021), vergonha corporal (Schlüter; Kraag; Schmidt, 2021), transtornos alimentares (Dahill *et al.*, 2021), dentre outros.

Diante do exposto, estudos suportam que a deficiência pode ser um fator desencadeador das chacotas (Cicmil; Eli, 2014; Pinquart, 2017). Numa perspectiva biopsicossocial, a deficiência é definida como algum grau de impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que pode obstruir a participação do sujeito na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Caribé, 2022). Frente a essas considerações, é necessário investigar essa temática em adolescentes com deficiências, visto que a literatura tem demonstrado que essas pessoas apresentam maior fator de risco para passarem por provocações pela aparência quando comparados a adolescentes sem deficiência (Pinquart; Pfeiffer, 2012; Weingarden; Reshaw, 2015). No entanto, há uma escassez de estudos que relacionem o *teasing* a adolescentes com deficiência. Diante desses dados, o propósito desse estudo é conhecer a literatura especializada para compreender como as experiências relacionadas ao *teasing* podem impactar o desenvolvimento da imagem corporal de escolares com deficiência.

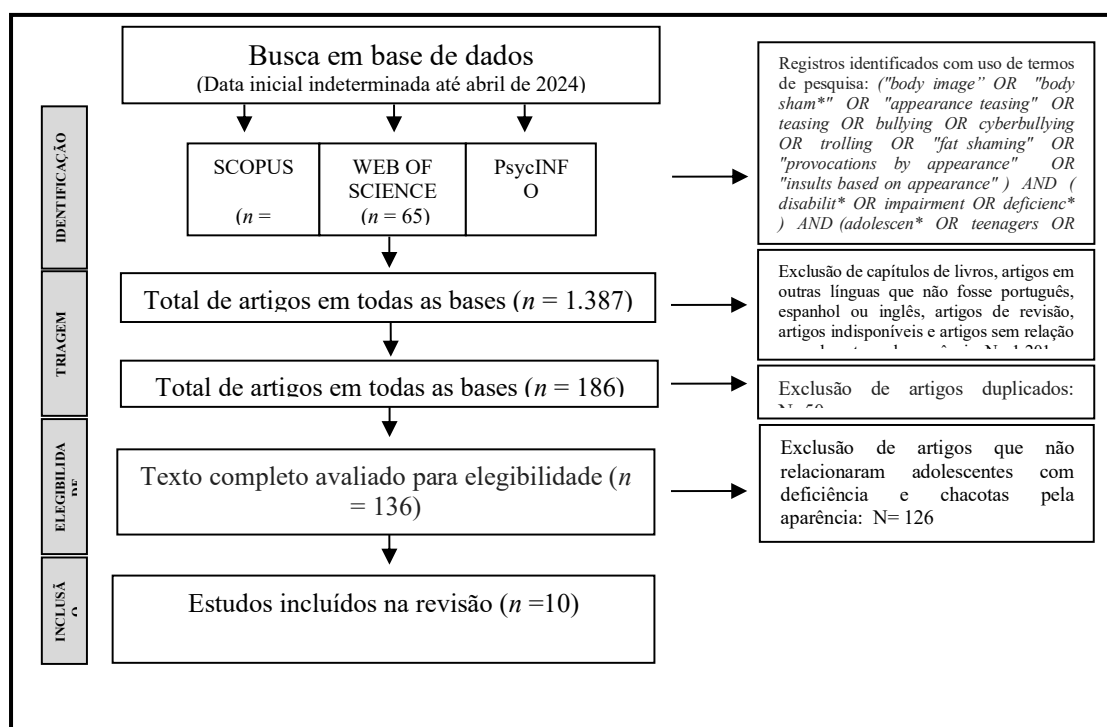
## 2 Metodologia

Para esta revisão integrativa, os artigos foram pesquisados nas bases de dados Scopus, PsycInfo e Web of Science. Não houve restrição de data na busca da literatura. Os descritores para essa pesquisa foram: ("*body image*" OR "*body sham*" OR "*appearance teasing*" OR *teasing* OR *bullying* OR *cyberbullying* OR *trolling* OR "*fat shaming*" OR "*provocations by appearance*" OR "*insults based on appearance*") AND (*disabilit*\* OR *impairment* OR *deficienc*\*) AND (*adolescen*\* OR *teenagers* OR *students* OR *youth*) no título, palavras chaves e resumo. A escolha ampla dos termos de busca se deu pelo fato dessa

temática ser escassa. Assim os termos com similaridades conceituais foram inseridos para verificar se estavam relacionados ao *teasing*. Após a busca inicial, o refinamento dos estudos focalizou somente nos artigos relacionados à temática das chacotas pela aparência.

Foram considerados artigos em português, inglês e espanhol relacionados ao *teasing* em adolescentes com deficiência entre 10 e 19 anos de idade. Foram excluídos artigos duplicados nas bases de dados analisadas, capítulos de livros, artigos de revisão, artigos indisponíveis e artigos que não estivessem associados às provocações pela aparência na referida população. Extraíram-se de cada estudo os seguintes dados: autor, ano, tipo de pesquisa, local, população, objetivo, tipo de provocação e resultados/conclusão. Para avaliação dos dados e discussão, utilizou-se a análise descritiva e de conteúdo categorial de Bardin (2016), que classifica elementos que constituem um conjunto, reagrupando-os em razão da similaridade do conteúdo.

**Figura 1** - Fluxograma resumindo a estratégia adotada para identificação e seleção dos estudos.



Fonte: as autoras (2025).

Na análise cronológica desses artigos foi possível observar que as pesquisas se iniciaram em 2010, demonstrando que o interesse em entender essa temática é relativamente

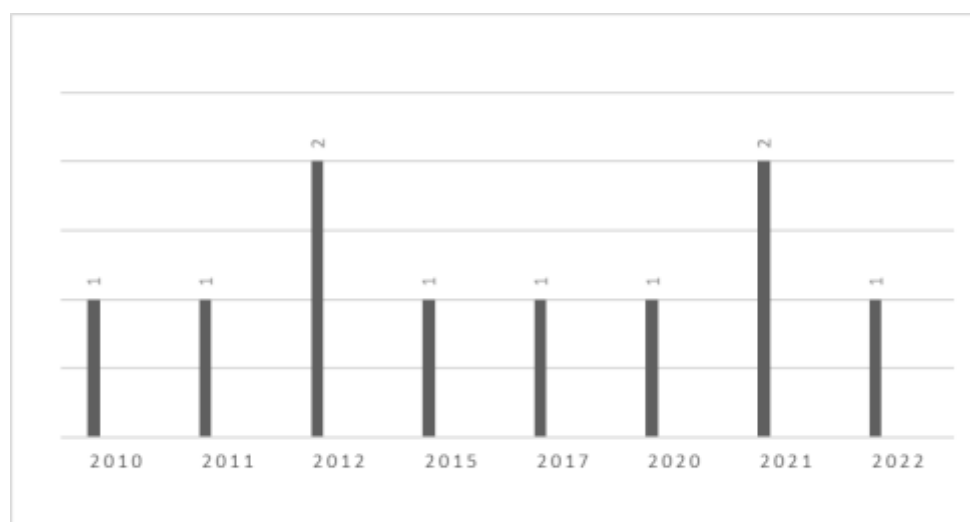


recente. No entanto, até o presente momento as publicações se mantiveram entre 1 e 2 por ano até 2022, conforme pode ser observado na Figura 2.

De acordo com os dados identificados nessa revisão, o primeiro estudo publicado relacionando as chacotas às pessoas com deficiência data de 2010 (Roberts; Shute, 2010), já o último foi publicado em 2022 (Woolweaver; Barbour; Espelage, 2022). Concernente ao local de aplicação da pesquisa, o país com maior número de publicações foram os Estados Unidos (N=5/50%), seguido da Alemanha (N=3/30%) e, por fim, Austrália e Israel (N=1, 10%), com um estudo cada. No Brasil não foi encontrado nenhum estudo referente à essa temática.

Com relação ao tipo de deficiência, quatro foram com adolescentes com deficiência visual (40%) (Pinquart; Pfeiffer, 2011; Pinquart; Pfeiffer, 2012; Schipper, Lieberman; Moody, 2017; Giese *et al.*, 2021); três estudos não especificaram o tipo de deficiência (30%) (Swearer *et al.*, 2012; Hutzler *et al.*, 2021; Woolweaver *et al.*, 2022); dois estavam relacionados à deficiência física (20%) (Roberts; Shute, 2010; Zigler *et al.*, 2020) e um à deficiência intelectual (10%) (Sullivan *et al.*, 2015). Outros dados observados nessa revisão são relativos aos métodos de pesquisa. Dentre os estudos analisados, seis (60%) possuem métodos quantitativos e 4 (40%) qualitativos, incluindo oito pesquisas transversais (80%) e duas longitudinais (20%).

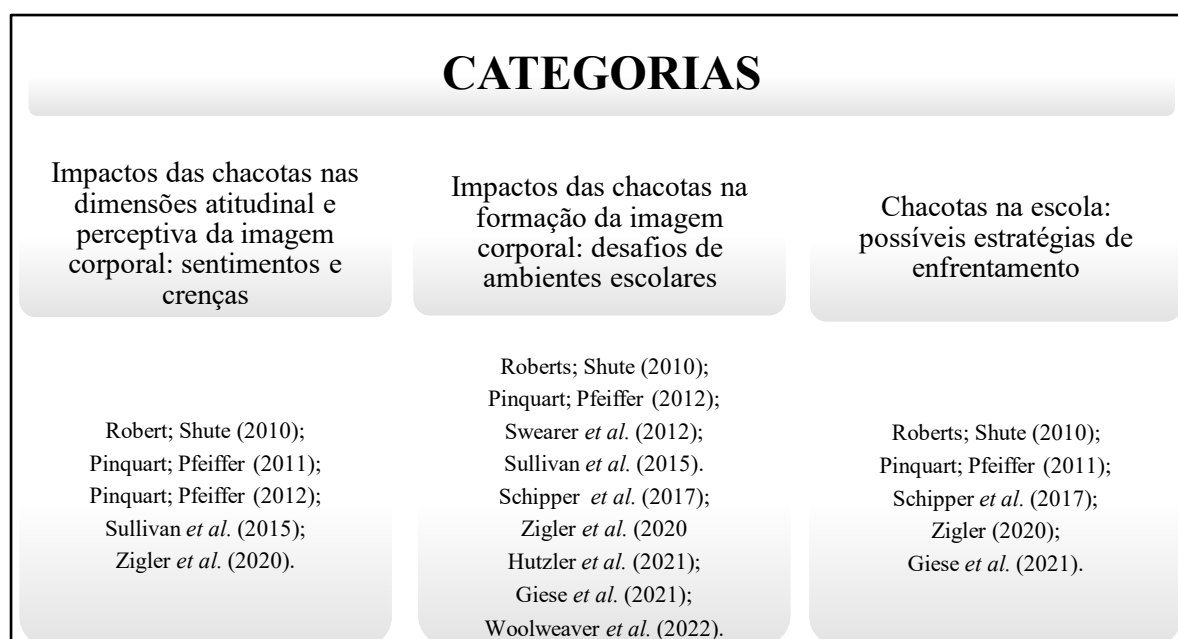
**Gráfico 1** - Evolução cronológica dos estudos incluídos nessa revisão.



**Fonte:** as autoras (2025).

A análise de cada artigo possibilitou a formação de 3 categorias temáticas, nas quais os artigos foram agrupados pela semelhança em seus conteúdos, baseando a discussão nos principais resultados encontrados pelos autores. Não foi adotado o critério de exclusão mútua, assim o mesmo artigo pôde ser incluído em mais de uma categoria. Dessa forma, foram determinadas as categorias: 1) Impactos das chacotas nas dimensões atitudinal e perceptiva da imagem corporal: sentimentos e crenças. Essa categoria agrupou estudos relacionados a como as chacotas pela aparência impactam a formação da imagem corporal, desencadeando sentimentos e crenças no indivíduo. 2) Impactos das chacotas na formação da imagem corporal: desafios de ambientes escolares. Estudos que relacionaram os ambientes escolares como espaço de provocações compuseram esta categoria. 3) Chacotas na escola: possíveis estratégias de enfrentamento. A terceira categoria foi composta por investigações que versaram sobre as possíveis estratégias de enfrentamento que o estudante desenvolve no ambiente escolar, bem como os atores envolvidos na construção dessas estratégias. A Figura 3 demonstra a formação dessas categorias.

**Figura 2** - Distribuição dos estudos pela análise de conteúdo categórica.



**Fonte:** as autoras (2025).

## 4 Discussão

O objetivo desse estudo foi conhecer a literatura especializada para compreender como as experiências relacionadas ao *teasing* podem impactar o desenvolvimento da imagem

corporal de escolares com deficiência. Na presente revisão integrativa, 10 estudos foram incluídos a partir dos critérios de busca e seleção previamente estabelecidos. Chama atenção a escassez de estudos na área, uma vez que a busca inicial gerou um somatório de 1.387 estudos encontrados nas bases de dados. Todavia, após critérios de inclusão e exclusão, somente um quantitativo mínimo desses estudos (10) foi elegível para análise. A referida escassez de estudos já tem sido observada em revisões de literatura de temáticas similares e tão específicas (vitimizações relacionadas à aparência de pessoas com deficiência), como pode ser observado em estudos prévios (Houchins; Oakes; Johnson, 2016; Ball *et al.*, 2022).

Em relação à análise cronológica dos estudos, observa-se que o interesse nesse assunto é relativamente novo, pois o primeiro estudo foi realizado em 2010 (Roberts; Shute, 2010), não mantendo-se frequentes as publicações, sendo o último trabalho publicado foi em 2022 (Woolweaver *et al.*, 2022). Assim, pode-se depreender que há uma inconstância (até mesmo escassez) na investigação dessa temática, tão relevante para formação da imagem corporal nessa população em espaços educacionais (Andersen; Swami, 2021).

Já, quando o enfoque é o país de aplicação da pesquisa, observa-se que os resultados estão alinhados com estudo prévio relacionado à temática dessa revisão (Quintanilha *et al.*, 2022), demonstrando que os Estados Unidos é o país que mais investiga esse assunto. Possivelmente, esse dado pode estar associado ao fato de ser um dos países com maior produção em estudos na área da imagem corporal (Andersen; Swami, 2021). Outro ponto que merece destaque é que, embora a relação entre chacotas pela aparência e a formação da imagem corporal ser de tamanha relevância nos contextos escolares, no Brasil não foi encontrada nenhuma publicação, apontando que estudos nessa área são pertinentes e necessários. Essa ausência de estudos também demonstrou o porquê de não ser encontrada uma tradução para o *teasing*, todavia, estudos exploratórios no Brasil relacionados a imagem corporal de pessoas com deficiência são relativamente novos e têm se efetivado (Machado *et al.*, 2016; Olesiak *et al.*, 2018; Dantas; Quintanilha; Morgado, 2022).

No que tange ao tipo de deficiência, a visual é a que prevaleceu dentre os estudos encontrados, confirmando dados de Cicmil e Eli (2014). Sob essa ótica, é extremamente necessário, como aponta Pinquart (2017), que mais estudos considerem temáticas específicas como essa em diversas populações, sobretudo considerando à diversidade de quadros relacionados aos tipos de deficiência. A seguir as categorias anteriormente referenciadas serão discutidas.

#### **4.1 Impactos das chacotas nas dimensões atitudinal e perceptiva da imagem corporal: sentimentos e crenças.**

Sentimentos e crenças relacionadas à imagem corporal compreendem atitudes de afeto ou desafeto direcionados ao corpo. Podem se dar, tanto em um viés positivo englobando, apreciação, pensamentos e expectativas positivas direcionados ao corpo (Meireles *et al.*, 2020) gerando satisfação com o próprio corpo, quanto em um viés negativo, com sentimento de depreciação do corpo, depreendendo insatisfação corporal e uma imagem corporal negativa (Tylka; Wood-Barcalow, 2015).

De posse disso, quando o adolescente vivencia episódios de chacota direcionada à atributos de sua deficiência, pode desencadear efeitos psicológicos negativos. É provável, no entanto, dadas as conclusões de Pinquart e Pfeiffer (2012), que tais situações afetem a forma como esses adolescentes desenvolvem sua imagem corporal, pois, em alguns casos, são colocados em situações difíceis por fatores que estão fora de seu controle. Segundo Pinquart e Pfeiffer (2011) e Sullivan *et al.* (2015) esses adolescentes são alvos frequentes de chacotas, grosserias e exclusão social devido ao uso de óculos, tapa olhos, bengalas e roupas consideradas cafonas. Tais provocações geram sentimento de insegurança e crenças de inadequação, fazendo com que acreditem que é difícil confiar nos outros e estabelecerem relações positivas.

Por conseguinte, as interações sociais se tornam restritas e, consequentemente, há uma disponibilidade reduzida de apoio de pares, o que aumenta o risco de sofrer zombarias e vitimizações. Adolescentes que vivenciam essa situação se questionam sobre o que há de errado consigo e podem se interpretar como aberrações, pois as zombarias os fazem crer nisso (Roberts; Shute, 2010). Para ilustrar, adolescentes com deficiência física e/ou limitações funcionais relataram que seus pares tinham atitudes de zombaria e provocações, com perguntas preconceituosas sobre sua aparência ou funcionalidade, o que os levava a “se sentir diferente” (Zigler *et al.*, 2020, p.13), causando insatisfação corporal e sentimentos de preocupação, estresse e ansiedade.

Similar a isso, chacotas foram associadas à vergonha e insegurança, potencializando a decisão por cirurgias estéticas em adolescentes com deficiência (Roberts; Shute, 2010). Compatíveis com esses dados, Weingarden e Renshaw (2015) demonstraram que comentários sobre a aparência e chacotas (mesmo àquelas com viés de brincadeira), causaram angústia e pressão para ser atraente. Diante dos dados apresentados, foi possível a compreensão de como alguns comportamentos, considerados brincadeiras sem

maldade, podem afetar psicologicamente esses adolescentes. No entanto, há também impactos na dimensão perceptiva da imagem corporal. Por exemplo, alterações na percepção da imagem corporal de adolescentes com deficiência podem desencadear desajustamento psicossocial, incluindo aumento da ansiedade, depressão e diminuição da autoestima (Pinquart; Pfeiffer, 2012). Em complemento, Agliata, Tantleff-Dunn e Renk (2007) destacaram que interpretações sobre memórias de chacotas vividas na infância podem ser um fator importante na forma como o adolescente percebe seu corpo e, conseqüentemente, no desenvolvimento da imagem corporal (Schafer; Salafia, 2014).

Estudos ainda reportaram que, experiências precoces de chacotas, estão significativamente associadas com graus mais elevados de ansiedade e *sensibilidade de rejeição pela aparência* em ambos os gêneros (Webb *et al.*, 2017; Blanco *et al.*, 2020). A *sensibilidade de rejeição pela aparência* é uma variável da imagem corporal e, segundo Park (2007), é a tendência do indivíduo em esperar ansiosamente, perceber prontamente e reagir exageradamente a sinais de rejeição com base na própria aparência. Seus efeitos na formação da imagem corporal são comprovados (Webb *et al.*, 2017) e há dados interpostos sugerindo que as experiências precoces de chacotas afetam mais as meninas desencadeando esse quadro (Schmidt; Martin, 2019). Assim, as adolescentes desenvolvem uma percepção alterada de seu corpo e uma atitude de permanente vigilância sobre seus atributos corporais.

Vale destacar que as provocações afetam as dimensões discutidas nessa categoria e impactam negativamente o desenvolvimento da imagem corporal do adolescente com deficiência, prejudicando sua interação com os pares, pois, pode se julgar inapto para o desempenho de funções no ambiente escolar. Assim, a categoria a seguir irá discutir dados identificados sobre esses impactos.

## **4.2 Impactos das chacotas na formação da imagem corporal: desafios de ambientes escolares.**

Os contextos escolares são ambientes que os adolescentes ficam expostos às situações diversas, como chacotas e zombarias direcionadas a aparência (Almagro; Gómez; Ruiz 2021). Numa primeira análise, a chacota pela aparência pode fazer com que o adolescente com deficiência internalize e julgue seu corpo como inadequado, interpretando, assim, que não está apto a desempenhar as mesmas funções que seus colegas (Pinquart; Pfeiffer, 2012). Numa análise posterior, por sentir incapaz e não saber como agir, acaba tendo dificuldades de relacionamento com os pares (Roberts; Shute, 2010; Giese *et al.*,

2021). É importante atentar para a complexidade dessa questão, pois, ainda no contexto escolar, alguns jovens com deficiência acabam tendo um duplo risco, ou seja, passar por provocações tanto por parte dos colegas, quanto por parte de professores (Giese *et al.*, 2021).

Chama a atenção que, em alguns estudos analisados, a chacotas surgiram nas aulas de Educação Física (Giese *et al.*, 2021; Piquart; Pfeiffer, 2012; Schipper *et al.*, 2017), possivelmente por ser uma disciplina que trabalha com a funcionalidade corporal e, até mesmo, porque os corpos ficam mais expostos. Diante disso, questões relacionadas a esses dados carecem de atenção, pois episódios de exclusão e zombaria, podem ser praticados inclusive por professores de Educação Física, sendo fulcral que essa temática seja amplamente exposta e discutida (Alves; Duarte, 2013; Haegele; Kirk, 2018). Por exemplo, Giese e colaboradores (2021) identificaram que professores duvidavam da capacidade de seus alunos com deficiência, fomentando, assim, uma postura similar nos alunos videntes, que pareciam ter prazer em observar as chacotas exercidas pelo professor, reproduzindo-as. Em consequência disso, suas experiências na aula de Educação Física eram negativas, fazendo com que a evitassem.

Esses achados são relevantes quando se considera como essas provocações podem impactar a formação da imagem corporal dessa população. Por exemplo, Piquart e Pfeiffer (2012) identificaram que adolescentes com deficiência visual podem perceber e avaliar seu corpo de forma mais negativa em comparação com seus pares videntes. Esses achados coadunam com estudo que verificou que *zoações* a essa população, no ambiente escolar, podem impactar a autoaceitação corporal, interferindo, inclusive, na evitação em participar das aulas de Educação Física (Dantas; Quintanilha; Morgado, 2023).

Em contraponto a esses achados, Schipper *et al.* (2017) destacaram a importância da mediação positiva do professor de Educação Física, pois reportaram que o apoio, acolhimento e cuidado dos professores ajudou no processo de inclusão e na realização das atividades. Os achados de Giese e colaboradores (2021), também suportam esses dados e sugerem que o engajamento do professor de Educação Física com as peculiaridades de alunos com deficiência possibilita sua inclusão nesses contextos. Sobretudo porque, no uso de enfrentamento ativo, muitos estudantes com deficiência possuem habilidades sociais apropriadas, que os permitem enfrentar de forma funcional situações desafiadoras (Sullivan *et al.*, 2015).

Aspectos similares demonstram que características peculiares à deficiência visual podem influenciar à forma como os pares reagem, fazendo com que se esquivem de

participar de alguma atividade (Haegele *et al.*, 2018). Nesse sentido, as chacotas são relatadas como uma barreira para a participação em atividades físicas, pois adolescentes relataram episódios de assédio moral nas aulas de Educação Física, aonde aconteciam zombarias como “você não pode ver” e “ele disse que meus olhos eram assustadores” (Schipper *et al.*, 2017, p. 63). Esses dados possibilitam inferências, por exemplo, a forma como o adolescente com deficiência percebe sua imagem corporal pode ser influenciada pelo *feedback* de seus pares.

Um fato que merece atenção é quando o adolescente é colocado em evidência por sua deficiência e com isso se sente mais vulnerável a ser provocado. Isso foi comprovado por Sullivan e colegas (2015), pois diante das adaptações estruturais e curriculares necessárias, por vezes o aluno é retirado da sala, experimentando constrangimento e sendo motivo de chacotas. O estudo de Ju, Harley e Miller-Rankin (2023) respaldaram esses achados, demonstrando que essas adaptações podem causar uma autoestigmatização, derivando em dificuldades nas interações com os pares.

Ainda mencionando dados coletados por Sullivan *et al.* (2015), adaptações curriculares e estruturais podem potencializar as chacotas. Seus resultados demonstraram que alunos com deficiência ficam preocupados com as provocações durante as atividades em sala de aula, tendo respostas evasivas, como não participar ativamente nas atividades. Outro ponto é que esses adolescentes, podem ser particularmente sensíveis em receber acomodações adaptadas, pois isso os diferencia, aumentando a probabilidade de sofrerem zombarias.

Dando seguimento à discussão, Swearer e colaboradores (2012) reportam que a natureza observável da deficiência (sensorial, física, comportamental e intelectual) facilita a identificação de alunos com deficiência como potenciais vítimas de chacotas, o que os coloca em maior risco de serem alvo das zombarias. O efeito rebote dessa prática pode ocorrer, pois o adolescente, por estar frustrado com a experiência de ridicularizações, pode envolver-se em comportamento de provocar outros como forma de enfrentamento e vingança. Assim, o fato de ser provocado e começar a provocar está em conformidade com estudo de Simpson, Rose e Ellis (2016) ao demonstrarem que atitudes de zombarias de jovens com deficiência foram desencadeados por emoções reativas (ou seja, raiva) depois de agressões vivenciadas, sendo resposta à vitimização.

A melhor compreensão dessa questão pode fornecer desenlaces significativos sobre comportamentos reativos desencadeados pela vitimização. Nesse sentido, adolescentes

cadeirantes que sofreram chacotas tinham maior probabilidade de reverberar esse comportamento com outros adolescentes como resposta da retaliação vivenciada (Hutzler *et al.*, 2021). Tal reação pode, no entanto, ilustrar o início de um ciclo vicioso de ser provocado e provocar e, dadas as contribuições de Woolweaver *et al.* (2022), tal situação impacta o desenvolvimento desses estudantes.

Diante da questão que intitulou essa categoria, é possível inferir que ambientes escolares são locais de infinitos encontros, que potencializam o sujeito, demonstrando a importância das relações, do respeito à diversidade e de como interações são importantes na formação de cada indivíduo. Cada ator desse contexto pode, no desempenho de sua função, propiciar que a escola seja um ambiente respeitoso e amigável, fornecendo estratégias de enfrentamento à essa população, aspecto que será discutido a seguir.

#### **4.3 Chacotas: possíveis estratégias de enfrentamento na escola e sociedade.**

Diante dos dados expostos até aqui, é possível depreender que estratégias para lidar com o *teasing* são relevantes e possíveis. Apesar da escassez de estudos, há um corpo teórico que propõe que intervenções nessa problemática podem incidir em novas possibilidades de enfrentar os efeitos negativos das chacotas na formação da imagem corporal dessas populações (Pinquart; Pfeiffer, 2011; Zigler *et al.*, 2020; Giese *et al.*, 2021).

Numa primeira análise, o apoio parental se estabelece como um grande fator protetivo (Roberts; Shute, 2010). No entanto, problematizar os efeitos nocivos das chacotas no próprio ambiente familiar é fundamental para que seus impactos não comecem em tenra idade, afetando a adolescência (Schaefer; Salafia, 2014). A família também pode proporcionar um fator protetivo ao adolescente com deficiência, seja desestigmatizando a deficiência, seja orientando no confronto de algumas situações como, por exemplo, ignorar a chacota ou zombaria, conversar com seus responsáveis e professores ou, até mesmo, tentar explicar ao colega sobre sua deficiência (Zigler *et al.*, 2020).

No âmbito escolar, o papel do professor é primordial nesse enfrentamento, pois é o mediador entre os escolares. Assim, os professores não devem somente adaptar o currículo, precisam ser observadores e acolhedores (Giese *et al.*, 2021), pois o ambiente escolar que provê compreensão, acolhimento e proteção aos adolescentes com deficiência promove seu desenvolvimento de forma integrada (Chan; Lo; Ip, 2018). Outro ponto reside no fato de que adolescentes com deficiências podem se beneficiar com a ajuda de pares. Propiciar intervenções que desenvolvam a interação social e aumentem o apoio dos colegas pode ser



uma forma eficaz de reduzir efeitos negativos da vitimização ente esses escolares (Pinquart; Pfeiffer, 2011; Schipper *et al.*, 2017).

Diante dessas estratégias pode-se, ainda, apresentar outras inferências. Nesse sentido, Giese *et al.* (2021) sugeriram que essa população têm o mesmo potencial para desenvolver as habilidades do que seus pares sem deficiência, basta que lhe sejam oferecidas oportunidades consistentes e objetivos diferenciados, assim poderão desenvolver e atingir competências de acordo com suas especificidades. Portanto, conhecer sobre as deficiências, identificar barreiras, facilitadores e potencialidades pode ajudar a aumentar as oportunidades de serem fisicamente ativos e apreciar as funções de seu corpo, o que poderá, inclusive, proporcionar o desenvolvimento de uma imagem corporal positiva (Schipper *et al.*, 2017).

A conduta do professor é um elemento de extrema significação para a construção do universo de conhecimento de todos os alunos. Logo, torna-se fundamental que professores se apropriem de concepções que considerem os aspectos biopsicossociais da deficiência, viabilizando que os alunos desenvolvam todas as suas potencialidades (Morgado *et al.*, 2017), o que irá incidir no desenvolvimento de uma imagem corporal integrada.

Em última análise, ressalta-se o papel fulcral da sociedade como um todo. Indignar-se com a provocação, afetar-se com a zombaria, confrontar quadros sociais de injustiça é responsabilidade de toda a sociedade. Todos fazemos parte disso.

## 5 Considerações finais

O objetivo desse estudo foi conhecer a literatura especializada para compreender como as experiências relacionadas ao *teasing* podem impactar o desenvolvimento da imagem corporal de escolares com deficiência. Os estudos incluídos possibilitaram o conhecimento dos efeitos nocivos das chacotas pela aparência no desenvolvimento da imagem corporal dessa população, bem como sua influência na interação com os pares. Embora essencial para avaliar o estado da arte e proporcionar oportunidades para identificar lacunas no conhecimento, os estudos revisados não dão conta de abarcar todas as consequências desencadeadas pelo *teasing*. Sugere-se que estudos de campo, envolvendo um contato direto com escolares, sejam realizados em diversas populações, dentre elas, pessoas com deficiências, pois são fundamentais para uma melhor compreensão dessa temática e seus efeitos em cada estrato da sociedade.

## REFERÊNCIAS:

AGLIATA, A. K.; TANTLEFF-DUNN, S.; RENK, K. Interpretation of teasing during early adolescence. **Journal of Clinical Psychology**, 63(1), 23-30, 2007.

DOI: <https://doi.org/10.1002/jclp.20302>

ALMAGRO, M. L. B.; GÓMEZ, A. B.; RUIZ, A. B. M. La voz del silencio: Evaluación cualitativa de prácticas de bullying en personas con discapacidad intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 27, e0027, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0027>

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. **Movimento**, 19, 117-137, 2013.

BALL, L.; LIEBERMAN, L.; HAIBACH-BEACH, P.; PERREAULT, M.; TIRONE, K. Bullying in physical education of children and youth with visual impairments: A systematic review. **British Journal of Visual Impairment**, 40(3), 513-529, 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENAS, J. S.; GIBB, B. E. Childhood teasing and adult implicit cognitive biases. **Cognitive therapy and research**, 35, 491-496, 2011. DOI:10.1007/s10608-010-9326-y

BLANCO, M.; SOLANO, S.; ALCÁNTARA, A. I.; PARKS, M.; ROMÁN, F. J.; SEPÚLVEDA, A. R. Psychological well-being and weight-related teasing in childhood obesity: A case-control study. **Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity**, 25, 751-759, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40519-019-00683-y>

CASH, T. F. Cognitive-behavioral perspectives on body image. **Encyclopedia of body image and human appearance**, 1, 334-342, 2012.

CICMIL, N.; ELI, K. Body image among eating disorder patients with disabilities: A review of published case studies. **Body image**, v. 11, n. 3, p. 266-274, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.04.001>

CHAN, K. L.; LO, C. K.; IP, P. Associating disabilities, school environments, and child victimization. **Child abuse & neglect**, 83, 21-30, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.07.001>

CORNELISSEN, K. K.; WIDDRINGTON, H.; MCCARTY, K.; POLLET, T. V.; TOVÉE, M. J.; CORNELISSEN, P. L. Are attitudinal and perceptual body image the same or different? Evidence from high-level adaptation. **Body image**, 31, 35-47, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2019.08.001>

DANTAS, M. D. S. V.; QUINTANILHA, A. K. S.; MORGADO, F. F. R. Autoaceitação e educação física escolar: narrativas de adolescentes com deficiência visual. **Educação: Teoria e Prática**, 33(66), e34-2023, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n.66.s17002>

DAHILL, L. M.; TOUYZ, S.; MORRISON, N. M.; HAY, P. Parental appearance teasing in adolescence and associations with eating problems: a systematic review. **BMC Public Health**, 21, 1-13, 2021.

FABIAN, L. J.; THOMPSON, J. K. Body image and eating disturbance in young females. **International Journal of Eating Disorders**, 8(1), 63-74, 1989. DOI: [https://doi.org/10.1002/1098-108X\(198901\)8:1<63::AID-EAT2260080107>3.0.CO;2-9](https://doi.org/10.1002/1098-108X(198901)8:1<63::AID-EAT2260080107>3.0.CO;2-9)

GIESE, M.; RUIN, S.; BAUMGÄRTNER, J.; HAEGELE, J. A. "... and after That Came Me". Subjective Constructions of Social Hierarchy in Physical Education Classes among Youth with Visual Impairments in Germany. **International journal of environmental research and public health**, 18(20), 10946, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph182010946>

HAEGELE, J. A.; YESSICK, A.; ZHU, X. Females with visual impairments in physical education: Exploring the intersection between disability and gender identities. **Research quarterly for exercise and sport**, 89(3), 298-308, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.1080/02701367.2018.1484067>

HILL, K.; BENNETT, P.; HUNTER, R. 'It's social interaction... but it's not': A qualitative study investigating the psycho-social experience of social media by individuals with a visual impairment. **Journal of Health Psychology**, v. 27, n. 5, p. 1070-1083, 2022.

HOUCHINS, D. E.; OAKES, W. P.; JOHNSON, Z. G. Bullying and students with disabilities: A systematic literature review of intervention studies. **Remedial and Special Education**, 37(5), 259-273, 2016.

HUTZLER, Y.; TESLER, R.; NG, K.; BARAK, S.; KAZULA, H.; HAREL-FISCH, Y. Physical activity, sedentary screen time and bullying behaviors: Exploring differences between adolescents with and without disabilities. **International Journal of Adolescence and Youth**, 26(1), 110-126, 2021. DOI: 10.1080/02673843.2021.1875852

JU, H. J.; HARLEY, D.; MILLER-RANKIN, J. Manifestations of Public and Self-Stigma of Physical Disability: A Scoping Review in Rehabilitation and Disability Research. **Journal of Applied Rehabilitation Counseling**, 2023. DOI: 10.1891/JARC-2022-0016

LANDOR, A. M. et al. The Sociostructural-Intersectional Body Image (SIBI) framework: Understanding the impact of white supremacy in body image research and practice. **Body Image**, v. 48, p. 101674, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2023.101674>

MACHADO, W. C. A.; ALVAREZ, A. B.; TEIXEIRA, M. L. D. O.; BRANCO, E. M. D. S. C.; FIGUEIREDO, N. M. A. D.; PAIVA, R. S. D. Imagem corporal de paraplégicos: o enfrentamento das mudanças na perspectiva de pessoas com lesão medular. **Rev. enferm. UERJ**, e16125-e16125, 2016.

MORGADO, F. F. R.; CASTRO, M. R.; FERREIRA, M. E. C.; OLIVEIRA, A. J.; PEREIRA, J. G.; SANTOS, J. H. Representações sociais sobre a deficiência: perspectivas

de alunos de educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 02, p. 245-260, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200007>

OLESIAK, L. D. R.; COLOMÉ, C. S.; FARIAS, C. P.; QUINTANA, A. M.  
Ressignificações de sujeitos com paraplegia adquirida: narrativas da reconstrução da imagem corporal. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 38, 730-743, 2018.

PINQUART, M.; PFEIFFER, J. P. Bullying in German adolescents: Attending special school for students with visual impairment. **British journal of visual impairment**, 29(3), 163-176, 2011. DOI: 10.1177/0264619611415332

PINQUART, M.; PFEIFFER, J. P. Body image in adolescents with and without visual impairment. **British Journal of Visual Impairment**, 30(3), 122-131, 2012. DOI: 10.1177/0264619612458098

PINQUART, M. Systematic review: bullying involvement of children with and without chronic physical illness and/or physical/sensory disability—a meta-analytic comparison with healthy/nondisabled peers. **Journal of pediatric psychology**, 42(3), 245-259, 2017.

QUINTANILHA, A. GUTIERRES FILHO, P.; NEVES, C. M.; MEIRELES, J. F. F.; FERREIRA, M. E. C.; SILVA, R. C. P. C.; ALMEIDA, V. A. R.; MORGADO, F. F. R.  
Imagem corporal de adolescentes com deficiência visual: uma revisão sistemática de estudos sobre o tema. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s15171>

ROBERTS, R. M.; SHUTE, R. Children's experience of living with a craniofacial condition: perspectives of children and parents. **Clinical child psychology and psychiatry**, 16(3), 317-334, 2011. DOI: 10.1177/1359104509355021

SCHIPPER, T.; LIEBERMAN, L. J.; MOODY, B. “Kids like me, we go lightly on the head”: Experiences of children with a visual impairment on the physical self-concept. **British Journal of Visual Impairment**, 35(1), 55-68, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/026461961667865>

SCHMIDT, J.; MARTIN, A. Appearance teasing and mental health: Gender differences and mediation effects of appearance-based rejection sensitivity and dysmorphic concerns. **Frontiers in Psychology**, 10, 442728, 2019. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00579

SCHAEFER, M. K.; SALAFIA, E. H. B. The connection of teasing by parents, siblings, and peers with girls' body dissatisfaction and boys' drive for muscularity: The role of social comparison as a mediator. **Eating Behaviors**, 15(4), 599–608, 2014. DOI: doi:10.1016/j.eatbeh.2014.08.018

SCHILDER, P. **The image and appearance of the human body**. Routledge, 1999.

SCHLÜTER, C.; KRAAG, G.; SCHMIDT, J. Body shaming: An exploratory study on its definition and classification. **International journal of bullying prevention**, 1-12, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00109-3>

SIMPSON, C. G.; ROSE, C. A.; ELLIS, S. K. Gender discrepancies and victimization of students with disabilities. **Remedial and Special Education**, 37(5), 296-307, 2016. DOI: 10.1177/0741932516646082

SULLIVAN, T. N.; SUTHERLAND, K. S.; LOTZE, G. M.; HELMS, S. W., WRIGHT, S. A.; ULMER, L. J. Problem situations experienced by urban middle school students with high incidence disabilities that impact emotional and behavioral adjustment. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, 23(2), 101-114, 2015. DOI: 10.1177/1063426614528243

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**, 50(4), 503-520. 2012. DOI:10.1016/j.jsp.2012.04.001

TAVARES, M. C. G. C. F. (2003). **Imagem corporal-Conceito e desenvolvimento**. Editora Manole Ltda.

THOMPSON, J. K.; FABIAN, L. J.; MOULTON, D. O.; DUNN, M. E.; ALTABE, M. Development and validation of the physical appearance related teasing scale. **Journal of**

personality assessment, 56(3), 513-521, 1991. DOI:

[https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5603\\_12](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5603_12)

THOMPSON, J. K.; HEINBERG, L. J.; ALTABE, M.; TANTLEFF-DUNN, S. **Exacting beauty: Theory, assessment, and treatment of body image disturbance**. American Psychological Association, 1999.

TYLKA, T. L., WOOD-BARCALOW, N.L. What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. **Body Image**, 14: 118–129, 2015.

WEBB, H. J., ZIMMER-GEMBECK, M. J., WATERS, A. M., FARRELL, L. J., NESDALE, D.; DOWNEY, G. “Pretty pressure” from peers, parents, and the media: A longitudinal study of appearance-based rejection sensitivity. **Journal of Research on Adolescence**, 27(4), 718-735, 2017. <https://doi.org/10.1111/jora.12310>

WEINGARDEN, H.; RENSHAW, K. D. Body dysmorphic symptoms, functional impairment, and depression: the role of appearance-based teasing. **The Journal of Psychology**, 150(1), 119-131, 2016. DOI: 10.1080/00223980.2015.1012144

WOOLWEAVER, A. B.; BARBOUR, J. C.; ESPELAGE, D. L. An exploratory analysis of financial status and risk factor interactions for bullying victimization. **School Psychology Review**, 1-13, 2022. DOI: 10.1080/2372966X.2022.2034475

ZIGLER, C. K.; ARDALAN, K.; HERNANDEZ, A.; CALIENDO, A. E.; MAGEE, K. E.; TERRY, M. A.; TOROK, K. S. Exploring the impact of paediatric localized scleroderma on health-related quality of life: focus groups with youth and caregivers. **British Journal of Dermatology**, 183(4), 692-70, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjd.18879>

ZIMMER-GEMBECK, M. J.; WEBB, H. J.; KERIN, J.; WATERS, A. M.; FARRELL, L. J. Risk factors and temporal patterns of disordered eating differ in adolescent boys and girls: Testing gender-specific appearance anxiety models. **Development and Psychopathology**, 33(3), 856-867, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579420000188>

### APÊNDICE E - Roteiro da Entrevista

Nome: \_\_\_\_\_ Participante nº \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_

“Estou aqui pra conversar com você sobre o corpo. Para isso, gostaria de bater um papo sobre a aparência do corpo e sobre outras questões relacionadas a essa temática. Vou te fazer algumas perguntas que não possuem resposta certa ou errada. O importante é sua verdadeira opinião sobre o que irei te perguntar. Se puder me explicar, com suas palavras, ou se lembrar de situações que aconteceram seria bem legal. Podemos começar?”

| Pressupostos  | Referências  | Questão-Chave   | Desdobramentos das perguntas (caso o participante não desenvolva sua narrativa)   |
|---|--|---|---|
| 1º CONCEITO E DEFINIÇÃO DE APARÊNCIA CORPORAL   | Thompson et al., 1999.   | Para início de nossa conversa, eu gostaria de conhecer sua compreensão sobre a aparência corporal. Você poderia me explicar com suas palavras o que entende por aparência corporal? | Pode me dar exemplos do que entende por aparência corporal?<br><br>Você compreende como características, aspectos, seu rosto, seus olhos, cor da pele? O que mais?  |
| 2º RELAÇÃO DO ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL COM PARES E DOS PARES COM ELE (SOBRE A APARÊNCIA CORPORAL) | Shipper; Lieberman; Moody, 2017; Haegeler; Kirk, 2018; Dantas; Quintanilha; Morgado, 2023. | Sobre o que você colocou a respeito da aparência, como é sua relação com seus colegas e a relação de seus colegas com você quando o assunto é a sua aparência corporal?             | Você se lembra de algum evento entre colegas ou na família em que sua aparência esteve em destaque? Poderia me contar como foi? O que você sentiu? Como é pra você agora quando fala sobre isso? Já aconteceu com alguém que conhece? Como foi? |
| 3º CHACOTAS ACONTECEM NA ESCOLA   | Pinquart; Pfeiffer, 2011; Giese et al., 2021; Almeida; Silva, 2024.                        | Essas questões são importantes e queria entendê-las melhor no contexto da escola. Na sua opinião, <b>as chacotas</b> , também conhecidas como brincadeiras, comentários,            |   |



|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   |  | <p>zoações ou zombarias relacionadas à aparência acontecem na escola? Já aconteceu com você na sua escola?</p> <p><b>(Daqui em diante usar a palavra CHACOTA)</b></p> <p>Se já aconteceu, me explica como foi?<br/>O que você tem vontade de fazer quando percebeu chacotas relacionadas a sua aparência na escola?</p> <p>Você sabe se alguém viu isso acontecer?<br/>Alguém falou alguma coisa?</p> |   |
| <p>4º CHACOTAS IMPACTAM A FORMAÇÃO DA IMAGEM CORPORAL</p> <p>Se não passou:</p> | <p>Schipper et al., 2017; Herculino, 2024; Kaplan-Myrth, 2010; Zimmer-Gembeck; Scott; Hawes, 2024.</p> | <p>Diante de tudo que conversamos, você acha que as chacotas ou os comentários relacionados a sua aparência corporal interferem na forma como você percebe seu corpo?</p> <p>Qual a sua opinião quando chacotas pela aparência acontecem com adolescentes com DV</p>  | <p>Por que acha que isso acontece?</p> <p>Pode me dar um exemplo?</p> <p>Alguma vez você considerou como verdade (internalizou) as chacotas relacionadas a sua aparência? Como foi? Como se sentiu?</p> <p>Você já evitou participar de atividades na escola por medo de se sentir constrangido por causa das chacotas?</p> |
| <p>5º REDES DE APOIO/OPRES SÃO Pares</p>  | <p>Pinquart; Pfeiffer, 2012; 2013;</p>   |   | <p>Eles te deram algum apoio? Consegue me dar exemplo?</p>  |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| Papel dos professores                               | Almeida et al., 2024; Andersen, 2019; Haegele; Zhu; Holland, 2019; Kerry et al., 2005.   | <p>Como é sua relação de amizades na escola?</p> <p>Como é a postura de seus amigos em situações que você observa as chacotas em relação a sua aparência?</p> <p>Como é a postura de seus professores em situações que você observa as chacotas em relação a sua aparência?</p> | <p>E o professor de Educação Física, por exemplo, como ele age em relação às possíveis chacotas relacionadas a sua aparência?</p> <p>Consegue me dar algum exemplo?</p>   |
| Papel de outros                                     |  |   | <p>Você percebe se as chacotas acontecem também por funcionários, mediadores, tutores da escola?</p> <p>Como lida com isso?</p> <p>Consegue me contar algo que já aconteceu?</p>  |
| Papel da família                                    |  | <p>De forma geral, como outras pessoas na escola agem com essas questões?</p> <p>Já houve algum tipo de chacota relacionada a sua aparência por parte de alguém da sua família (pai, mãe, irmãos, primos...)?</p>   | <p>O que lembra disso?</p> <p>Quem mais fazia?</p> <p>Alguém te defendia?</p> <p>Você revidava?</p>   |
| 6º FILTROS COGNITIVOS/ ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO | Braga; Lisboa, 2010; Webb et al. 2017; Swearer et al., 2012; Simpson; Rose; Ellis, 2016. | Diante de tudo que conversamos, o que você faz para lidar com essas situações?  | <p>Você desenvolveu alguma estratégia para lidar com as chacotas? Pode me contar qual? Como? Pode me dar algum exemplo de como a usou?</p> <p>Seus colegas, professores, família te ajudam nessas estratégias? Como?</p> <p>Se isso acontecer com você, como acha que reagiria?</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|  |  |  | Tem algum outro ponto sobre essa temática que não perguntei e que você acha importante para essa pesquisa? |

Fonte: Elaborado pela própria autora (2025)

## ANEXO A - Parecer Plataforma Brasil

CENTRO UNIVERSITÁRIO  
GERALDO DI BIASE - CUGB

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Imagem corporal e provocações relacionadas à aparência em adolescentes: problematizações no ambiente escolar

**Pesquisador:** AUGUSTA KARLA SILVA QUINTANILHA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 67182523.9.0000.5609

**Instituição Proponente:** FUNDACAO EDUCACIONAL ROSEMAR PIMENTEL

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.339.009

## Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa constitui-se de um estudo votado à analisar a imagem corporal em adolescentes entre 10 e 19 anos e como

adolescentes escolares têm experimentado questões relacionadas à aparência de seu corpo no contexto escolar e como isso tem interferido no

desenvolvimento de sua imagem corporal A pesquisador aponta que o tema é importante, pois interfere diretamente na constituição psíquica do sujeito,

abrangendo fatores como autoaceitação, autoestima e autoconceito. Alguns pesquisadores têm buscado entender melhor esse constructo tão

relevante, entretanto, pesquisas especificamente com adolescentes ainda são escassas no Brasil.

Sobretudo, no que tange às provocações

relacionadas à aparência no contexto escolar, também conhecida como teasing, poucos estudos são encontrados.

**Endereço:** Rua Deputado Geraldo Di Biase

**Bairro:** ATERRADO

**CEP:** 27.213-080

**UF:** RJ

**Município:** VOLTA REDONDA

**Telefone:** (24)3345-1700

**E-mail:** cep@cugb.edu.br

## CENTRO UNIVERSITÁRIO GERALDO DI BIASE - CUGB



Continuação do Parecer: 6.339.009

### Objetivo da Pesquisa:

Compreender como adolescentes escolares têm experimentado questões relacionadas à aparência de seu corpo no contexto escolar e como isso tem interferido no desenvolvimento de sua imagem corporal.

### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Esta pesquisa também poderá acarretar algum desconforto emocional, visto que podem surgir temas específicos nos grupos focais. Para reduzir ao mínimo este possível desconforto, os grupos focais e entrevistas serão aplicados numa sala privada, previamente organizada, aconchegante, sem barreiras arquitetônicas e por uma pessoa treinada para esta função. Este estudo contribuirá para um avanço nas pesquisas relacionadas à imagem corporal e provocações relacionadas à aparência em adolescente nos contextos escolares, em específico com adolescentes com deficiência, visto que pesquisas nessa área são escassas. Nesses ambientes, atitudes de chacotas e provocações referentes ao corpo podem provocar impactos psicossociais negativos como depressão, ansiedade, dificuldade de autoaceitação, baixo autoconceito e baixa autoestima.

### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta-se bem estruturada e apresenta grande relevância científica.

### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE encontra-se adequado e bem claro, porém a pesquisadora não anexou o TALE para avaliação deste comite.

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram cumpridas pelas pesquisadora

Endereço: Rua Deputado Geraldo Di Biase  
 Bairro: ATERRADO CEP: 27.213-080  
 UF: RJ Município: VOLTA REDONDA  
 Telefone: (24)3345-1700 E-mail: cep@cugb.edu.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO  
GERALDO DI BIASE - CUGB**



Continuação do Parecer: 6.339.009

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento  | Arquivo   | Postagem               | Autor                           | Situação |
|---|---|------------------------|---------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2076600.pdf             | 02/09/2023<br>17:59:02 |                                 | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | Termo_de_Anuencia_Intelecto.pdf                           | 02/09/2023<br>17:58:30 | AUGUSTA KARLA SILVA QUINTANILHA | Aceito   |
| Outros  | Autorizacao_IBC.pdf                                       | 02/09/2023<br>17:57:07 | AUGUSTA KARLA SILVA QUINTANILHA | Aceito   |
| Solicitação registrada pelo CEP                           | Entrevista_grupo_focal_questionario_so_ciodemografico.pdf | 02/09/2023<br>17:53:14 | AUGUSTA KARLA SILVA QUINTANILHA | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO_PESQUISA_IMAGEM_CORPORAL_ADL_PB.pdf               | 02/09/2023<br>17:50:41 | AUGUSTA KARLA SILVA QUINTANILHA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_TALE_V2.pdf  | 02/09/2023<br>17:50:28 | AUGUSTA KARLA SILVA QUINTANILHA | Aceito   |
| Folha de Rosto  | Folha_de_rosto_assinada_proponente.pdf                    | 24/01/2023<br>15:59:16 | AUGUSTA KARLA SILVA QUINTANILHA | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VOLTA REDONDA, 02 de Outubro de 2023

Assinado por:

JOAO PAULO GUIMARAES DE OLIVEIRA  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Deputado Geraldo Di Biase  
 Bairro: ATERRADO CEP: 27.213-080  
 UF: RJ Município: VOLTA REDONDA  
 Telefone: (24)3345-1700 E-mail: cep@cugb.edu.br

## ANEXO B - Autorização IBC



Ministério da Educação

Instituto Benjamin Constant

DIVISÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

### AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISAR

Comunicamos que **Augusta Karla Silva Quintanilha** está autorizado a desenvolver a pesquisa intitulada **"Imagem corporal de adolescentes escolares com deficiência visual: problematizações no ambiente escolar"**, a ser realizada na **Divisão de Ensino (DEN)**, do **Departamento de Educação (DED)**, do Instituto Benjamin Constant, no período de **26/09/2024 a 25/09/2025**, podendo haver prorrogação deste prazo mediante solicitação da pesquisadora.

Cabe a **Diego Fernandes Coelho Nunes**, coordenador da Educação Profissional, receber e acompanhar a pesquisadora nos setores, especificar o local no qual a pesquisa poderá ser realizada, bem como agendar os dias e horários possíveis para tal.

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Rodrigo Agrellos Costa**, FG0001 - DPP, em 26/09/2024 07:53:37.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 25/09/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ibc.gov.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 23370

Código de Autenticação: fc11ae977b



Av. Pasteur, 350 / 368, Urca, RIO DE JANEIRO / RJ, CEP 22.290-240

Telefone: (21) 3478-4440 / 4442 / 4443

[www.ibc.gov.br](http://www.ibc.gov.br)



**ANEXO C – Autorização da Escola Estadual Manuel Marinho**

Regional Sul Fluminense  
Instituto de Educação Professor Manuel Marinho

Volta Redonda, 2 de julho de 2025

À Sra. Augusta Karla Silva Quintanilha

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares  
– PPGEDUC Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

**Assunto: Autorização para Realização de Pesquisa no Âmbito da Rede Municipal de Ensino**

Prezada Senhora,

O Instituto de Educação Professor Manuel Marinho vem, por meio desta, autorizar a realização da pesquisa intitulada “Imagem corporal de adolescentes escolares com deficiência visual: problematizações no ambiente escolar”, sob sua responsabilidade como doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRRJ, e sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Frota da Rocha Morgado.

A referida pesquisa, aprovada pela Plataforma Brasil conforme as normas da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, poderá ser desenvolvida com estudantes da rede municipal de ensino, conforme cronograma apresentado, com previsão de coleta de dados no mês de abril de 2025.

Ressaltamos que todas as informações coletadas deverão respeitar os princípios éticos, garantindo o anonimato, a privacidade e o sigilo dos dados dos participantes, sem causar qualquer prejuízo à imagem das pessoas ou da instituição. Como contrapartida institucional, contamos com a sua colaboração para que, em momento oportuno, seja oferecida uma capacitação direcionada aos profissionais desta instituição de ensino, com foco nos temas abordados em sua pesquisa, a ser organizada em parceria com esta direção.

A Direção -geral será o setor responsável por acompanhar e apoiar os trâmites necessários à execução do projeto junto às unidades escolares envolvidas. Desejamos sucesso no desenvolvimento da pesquisa e nos colocamos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

**Alexandre Batista da Silva**

Diretor Geral do Instituto de Educação Professor Manuel Marinho

Alexandre Batista da Silva

Diretor

Matr: 09268574

ID: 35106371 V2

D.O 22/02/2017



## ANEXO D – Autorização da Secretaria de Educação de Resende



**Secretaria Municipal de Educação**  
**Instituto de Educação de Resende – EDUCAR**

| PROCESSO | EXERCÍCIO | FOLHA | RUBRICA |
|----------|-----------|-------|---------|
| 32915    | 2024      | 23    |         |

Resende, 23 de Outubro de 2024.

À Assessoria Jurídica

Informamos que a pesquisadora apresentou a documentação solicitada estando apta a iniciar a pesquisa IMAGEM CORPORAL E PROVOCAÇÕES RELACIONADAS À APARÊNCIA EM ADOLESCENTES: PROBLEMATIZAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR, sob a orientação da professora Fabiane Frota da Rocha Morgado, conforme brochura apresentada a esta secretaria. Solicitamos dar ciência à pesquisadora que estejam assegurados os tópicos a seguir:

- Cumprimento das determinações éticas da resolução 510/2016 CNS/MS;
- Garantia dos participantes de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- Essencial que ao término do trabalho haja uma devolutiva da pesquisadora à Secretaria Municipal de Educação Resende-RJ relativa aos resultados obtidos

A Secretaria Municipal de Educação concorda em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, condicionando a autorização para a realização à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento dos itens acima, caso contrário, tenho a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

*Maria Cristina T. M. Panielon*  
 Maria Cristina T. M. Panielon  
 Diretora de Inclusão  
 EDUCAÇÃO – Matr.: 17861

## ANEXO E – Autorização da Secretaria de Educação de Barra Mansa



Prefeitura Municipal de Barra Mansa  
Secretaria Municipal de Educação  
Gerência de Educação Básica

Barra Mansa, 26 de março de 2025

**À Sra. Augusta Karla Silva Quintanilha**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDUC Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

**Assunto: Autorização para Realização de Pesquisa no Âmbito da Rede Municipal de Ensino**

Prezada Senhora,

A Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa vem, por meio desta, autorizar a realização da pesquisa intitulada "Imagem corporal de adolescentes escolares com deficiência visual: problematizações no ambiente escolar", sob sua responsabilidade como doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRRJ, e sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Frota da Rocha Morgado.

A referida pesquisa, aprovada pela Plataforma Brasil conforme as normas da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, poderá ser desenvolvida com estudantes da rede municipal de ensino, conforme cronograma apresentado, com previsão de coleta de dados no mês de abril de 2025.

Ressaltamos que todas as informações coletadas deverão respeitar os princípios éticos, garantindo o anonimato, a privacidade e o sigilo dos dados dos participantes, sem causar qualquer prejuízo à imagem das pessoas ou da instituição.

Como contrapartida institucional, contamos com a sua colaboração para que, em momento oportuno, seja oferecida uma capacitação direcionada aos profissionais da rede municipal de ensino, com foco nos temas abordados em sua pesquisa, a ser organizada em parceria com esta Secretaria.

A Coordenação Pedagógica do CEMAE será o setor responsável por acompanhar e apoiar os trâmites necessários à execução do projeto junto às unidades escolares envolvidas.

Desejamos sucesso no desenvolvimento da pesquisa e nos colocamos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente  
 MARCELA VIEIRA REZENDE  
Data: 26/03/2025 10:10:58-0300  
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Gerência de Educação Básica