

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA INTEGRAÇÃO SOCIAL E DE COMBATE AO BULLYING NA GAGUEZ

2016

Sara Daniela da Silva Santos (Autora Principal)

Licenciada em Psicologia (Instituto Universitário da Maia). Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde (Universidade da Beira Interior). Pós-Graduada em Psicologia Escolar e Educacional (Webstudy). Pós-Graduada em Psicoterapias Ativas (Webstudy). Competências Pedagógicas – CCP (CERTFORM/IEFP)

Nuno Jorge Mesquita Baptista (Revisão e Tutoria)

Doutorando em Psicologia. Psicólogo Escolar e Educacional. Investigador, Formador/Docente. Instituto Universitário da Maia (ISMAI) & Universidade da Beira Interior (UBI)

E-mail de contacto:
sarasilvas@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho pretende apresentar o impacto da gaguez na qualidade de vida e na autoestima e o impacto do *bullying* e da rejeição social em indivíduos que gaguejam, especialmente em contexto escolar, abordando ainda aspetos como a ansiedade e os estereótipos associados a esta perturbação da comunicação. Propõe-se, em seguida, um programa de intervenção que visa a promoção de uma integração positiva dos alunos que gaguejam no seu grupo de pares, e o combate ao isolamento social e ao *bullying* a crianças/adolescentes que gaguejam, através de estratégias de prevenção e de intervenção.

Palavras-chave: gaguez, *bullying*, integração social, autoestima, ansiedade, estereótipos, competências sociais.

Copyright © 2017.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 4.0.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



ÍNDICE

INTRODUÇÃO	3
CORPO TEÓRICO:	5
Impacto da gaguez na qualidade de vida e na autoestima	
Gaguez e ansiedade	
Estereótipos sobre a gaguez	
<i>Bullying</i> e rejeição na gaguez	
Estratégias de integração social e de combate ao <i>bullying</i> na gaguez	
PROGRAMA DE INTERVENÇÃO:	13
Destinatários	
Instrumentos	
Objetivos Gerais	
Objetivos Específicos	
Conteúdos	
Técnicos	
Recursos Materiais	
Organização das Sessões	
Periodicidade e Elementos	
Espaço físico	
SESSÕES	17
CONCLUSÃO	28
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29



INTRODUÇÃO

A gaguez é uma perturbação da fluência da fala caracterizada por bloqueios, repetições, pausas inadequadas, prolongamento de sons e palavras, gerando interrupções na mensagem que está a ser transmitida. As mesmas podem ser acompanhadas por expressões faciais, gestos e movimentos estereotipados. Tem início na infância e afeta não apenas a comunicação verbal, que é o fator chave para estabelecer relacionamentos interpessoais (Rosado, 2014), mas também a participação a nível social, o desempenho académico e profissional (APA, 2000) e a qualidade de vida (Craig, Blumgart & Tran, 2009; Rosado, 2014), nomeadamente os domínios vitalidade, funcionamento social e emocional e saúde mental. E quanto maior a gravidade da gaguez, maior o risco de um funcionamento emocional fraco (Craig, Blumgart & Tran, 2009). Comparativamente com adultos com discurso fluente, os adultos que gaguejam apresentam maiores índices de sensibilidade interpessoal, humor depressivo e ansiedade, menor suporte social real e ideal (Blumgart, Tran & Craig, 2014), e uma personalidade mais elevada em neuroticismo e menor em agradabilidade e conscienciosidade (Iverach et al., 2010). Nos casos em que a personalidade é mais elevada em neuroticismo e mais baixa em extroversão, a gaguez causa um impacto mais forte (Bleek et al., 2012).

A produção de discursos gaguejando é muitas vezes acompanhada de sentimentos negativos tais como ansiedade, frustração, vergonha e sentimentos de inferioridade (Dias, Alves & Vanderberghe, 2014). Por sua vez, a audição de discursos não fluentes também desperta sentimentos negativos (Guntupalli, Kalinowski, Nanjundeswaram, Saltuklaroglu & Everhart, 2006; Guntupalli, Everhart, Kalinowski, Nanjundeswaram & Saltuklaroglu, 2007; Rosado, 2014). E a gaguez é frequentemente alvo de estereótipos negativos por parte de alunos e também por parte de professores (Dorsey & Guenther, 2000; Turnbull, 2007). Além disso, comparativamente com alunos cujo discurso é fluente, os alunos que gaguejam apresentam maior risco de rejeição pelos pares (Davis, Howell & Cooke, 2007), bem como um risco aumentado de serem alvo de *bullying* (Blood & Blood, 2004; Link & Tellis, 2006; Blood & Blood, 2007; Davis, Howell & Cooke, 2007; Rosado, 2014). Tais comportamentos de *bullying* podem ser praticados pelos pares (Turnbull, 2007; Lau, Beilby, Byrnes & Hennessey, 2012; Walters & Kathard, 2015) e podem também ser manifestados pelos professores e pelos pais (Lau, Beilby, Byrnes & Hennessey, 2012). Relativamente à interação social dos alunos que gaguejam, esta pode ser mais reduzida que a dos pares (Blood & Blood, 2004), sendo frequente o recurso à fuga e ao evitamento de situações comunicacionais (Plexico, Manning & Levitt, 2009). Estes alunos evidenciam, ainda, níveis mais elevados de ansiedade do que os alunos com discurso fluente (Gabel, Colcord & Petrosino, 2002; Manso & García, 2005; Blood & Blood, 2007; Garaigordobil



& Pérez, 2007; Blumgart, Tran & Craig, 2010; Smith, Iverach, O'Brian, Kefalianos & Reilly, 2014).



CORPO TEÓRICO

Impacto da gaguez na qualidade de vida e na autoestima

Começando por descobrir o suporte familiar das crianças que gaguejam, um estudo concluiu que estas, quando comparadas com crianças cuja comunicação verbal é fluente, sentem um menor apego por parte dos seus pais e menor confiança. Relatam, ainda, sentimentos de frustração em relação ao modo como os seus pais tentam remediar a gaguez. Estes pais, por sua vez, creem que as crianças que falam fluentemente são melhor ajustadas que os seus filhos (Lau, Beilby, Byrnes & Hennessey, 2012). De acordo com uma outra investigação com adultos que gaguejam, estes indivíduos declararam que não tiveram o apoio emocional desejado por parte da sua família, sendo que poucos sentiram um apoio útil relativamente à gaguez e muitos relataram que se sentiam pressionados para falar fluentemente e que a comunicação sobre esta condição e sobre o seu tratamento era escassa. Os familiares significativos tendiam a corrigir o seu discurso, dando conselhos para reduzir ou eliminar a gaguez, apesar de possuírem um pobre conhecimento sobre a mesma. No entanto, tais conselhos tiveram um impacto negativo nos sujeitos que têm esta perturbação de comunicação (Hughes, Gabel, Goberman & Hughes, 2011).

Na sua maioria, os indivíduos que gaguejam não se descrevem como bons comunicadores, enquanto que os sujeitos fluentes tendem a fazer uma avaliação positiva da sua capacidade comunicativa (Blood, Blood, Tellis & Gabel, 2001; Blood & Blood, 2004; Bajaj, Hodson & Westby, 2005:). Aos 6 anos de idade, as crianças que gaguejam apresentam já uma atitude mais negativa em relação ao seu discurso do que os pares (Vanryckeghem, Brutten & Hernandez, 2005), que aumenta significativamente com a idade e com a gravidade da gaguez (Vanryckeghem, Hylebos, Brutten & Peleman, 2001). Segundo um estudo com adultos que gaguejam, os mesmos sentem que esta perturbação limitou as suas vidas, sobretudo em termos de trabalho, educação e autoestima (Crichton-Smith, 2002). E, comparativamente com adultos fluentes, estes sujeitos demonstram uma menor satisfação com a vida (Boyle, 2013) e uma orientação de vida menos otimista (Blood et al., 2011). Tal como indica a literatura, a gaguez moderada a grave tem um impacto negativo na qualidade de vida (Koedoot, Bouwmans, Franken & Stolk, 2011).

Os estudos sobre autoestima em sujeitos que gaguejam não são muito consistentes, no entanto, parece haver maior tendência para uma autoestima mais reduzida nos sujeitos que gaguejam do que nos indivíduos fluentes. Olhando para a literatura existente, um estudo conclui que os alunos que gaguejam apresentam uma autoestima inferior à dos alunos fluentes (Blood et al., 2011), enquanto outras investigações apontam para níveis de autoestima semelhantes (Yovetich,



Leschied & Flicht, 2000; Blood & Blood, 2004; Blood, Blood, Maloney, Meyer & Qualls, 2007). Plexico, Manning e Levitt (2009) destacam também uma menor autoaceitação, dado o desejo de falar fluentemente. Relativamente a crianças do pré-escolar, estas normalmente não apresentam baixa autoestima, mesmo que gaguejem e sejam provocadas, uma vez que ainda se focam muito nos seus pais e desde que estes as aceitem e apoiem (Starkweather & Givens-Ackermann, 1997, as cited in Roth & Beal, 1999). Porém, quando atingem a idade escolar, os pais assumem um papel menos importante na medida em que as crianças se começam a focar também no grupo de pares. E qualquer desvio à norma no grupo de pares pode implicar a exclusão da criança do grupo, causando um impacto negativo na sua autoestima (Roth & Beal, 1999). Como indica uma investigação com crianças dos 8 aos 15 anos, a autoestima dos indivíduos que gaguejam decresce à medida que os anos passam (Zückner, 2011). No entanto, a sua autoestima tende a aumentar novamente na adolescência tardia, devido ao desenvolvimento de uma identidade mais completa, que vai além das limitações da gaguez (Roth & Beal, 1999). Na fase adulta, uma investigação declara níveis semelhantes de autoestima entre aqueles que gaguejam e os que não gaguejam (Boyle, 2013), enquanto uma outra aponta para uma menor autoestima em adultos que gaguejam (Garaigordobil & Pérez, 2007). Klopas e Ross (2004) concluíram, por sua vez, que a maioria dos adultos que gaguejam admite que a gaguez afetou a sua autoestima e autoimagem e que teve um impacto no seu desempenho académico e nos relacionamentos com os pares e professores. Embora não influenciasse a sua capacidade de fazer amigos, normalmente as pessoas reagem à gaguez de forma negativa. E apesar de grande parte dos participantes desse estudo sentirem que esta perturbação não prejudicou a sua escolha profissional, a sua capacidade de conseguir emprego nem os seus relacionamentos com os chefes e colegas de trabalho, afirmam, por outro lado, que a gaguez tem impacto no seu desempenho laboral e diminui as suas oportunidades de promoção profissional.

Gaguez e ansiedade

As crianças que gaguejam apresentam níveis de ansiedade mais elevados do que as crianças com discurso fluente (Gabel, Colcord & Petrosino, 2002; Manso & García, 2005; Blood & Blood, 2007; Garaigordobil & Pérez, 2007; Blumgart, Tran & Craig, 2010; Smith, Iverach, O'Brian, Kefalianos & Reilly, 2014). Esta ansiedade aparece associada à gaguez, podendo aumentar com a idade e exceder os limites normais na adolescência e na fase adulta (Smith, Iverach, O'Brian, Kefalianos & Reilly, 2014). As crianças que gaguejam demonstram, também, uma maior insegurança e vulnerabilidade emocional do que as crianças que falam fluentemente (Manso & García, 2005) e tendem a manifestar receio em falar e medo de que os ouvintes formem uma perceção negativa a seu respeito (Plexico, Manning & Levitt, 2009; Bricker-Katz, Lincoln & McCabe, 2010). Daí que a fuga e o evitamento de situações comunicacionais são estratégias de



coping muito utilizadas por quem tem esta perturbação, gerando um alívio momentâneo mas diminuindo a qualidade de vida e impossibilitando a confirmação ou não de crenças e temores, pelo que continuam a reexaminar as mesmas situações e a utilizar a fuga e o evitamento (Plexico, Manning & Levitt, 2009). A interação social destes alunos pode ser menos frequente, devido a reacções negativas por parte dos pares no passado, ao aumento da pressão para comunicar e ao medo de falhar (Blood & Blood, 2004).

Também para adultos com 55 ou mais anos a gaguez continua a ser uma experiência negativa e permanece o medo significativo de ser avaliado negativamente naqueles com maior nível de ansiedade social (Bricker-Katz, Lincoln & McCabe, 2009). De acordo com um estudo, aproximadamente metade dos adultos que gaguejam apresentam ansiedade social, podendo para tal ter contribuído relacionamentos problemáticos com os pares e vitimização por *bullying* (Menzies, Onslow, Packman & O'Brian, 2009). Assim sendo, não é de espantar a maior prevalência de fobia social entre os adultos que gaguejam do que entre os adultos fluentes (Blumgart, Tran & Craig, 2010; Iverach et al., 2010).

O aspeto emocional tem, comprovadamente, um papel fundamental na gaguez, sendo que as emoções do dia anterior influenciam a capacidade de comunicação verbal no presente dia (Cook, 2011) e, com frequência, os comportamentos de gaguez variam consoante o ouvinte, sugerindo que a resposta emocional dos ouvintes afeta os indivíduos que gaguejam e a fluidez do seu discurso (Bloostein, 1995, as cited in Guntupalli, Kalinowski, Nanjundeswaram, Saltuklaroglu & Everhart, 2006). A existência de outras perturbações além da gaguez aumenta também o nível de ansiedade em adolescentes e, quanto mais elevada a ansiedade, menor a autoestima (Blood, Blood, Maloney, Meyer & Qualls, 2007). Garaigordobil e Pérez (2007), concluíram que, em comparação com adultos com discurso fluente, os adultos que gaguejam apresentam, além da ansiedade, maiores índices de sintomas psicopatológicos, nomeadamente obsessão-compulsão, sensibilidade interpessoal, depressão, hostilidade, ideação paranoide e psicoticismo. No entanto, um elevado autoconceito e autoestima parecem constituir um fator protetor, uma vez que os participantes deste estudo que possuíam estas características exibiram poucos sintomas psicopatológicos.

Estereótipos sobre a gaguez

A audição de discursos de pessoas que gaguejam provoca nos ouvintes fluentes um aumento na atividade electro dérmica e uma desaceleração do ritmo cardíaco, despertando mais sentimentos desagradáveis que os discursos fluentes (Guntupalli, Kalinowski, Nanjundeswaram, Saltuklaroglu & Everhart, 2006; Guntupalli, Everhart, Kalinowski, Nanjundeswaram & Saltuklaroglu, 2007). Alguns dos sentimentos negativos despertados são ansiedade, desconforto,



aborrecimento, tristeza, desagrado (Guntupalli, Everhart, Kalinowski, Nanjundeswaram & Saltuklaroglu, 2007), surpresa, desprezo, divertimento e pena (Rosado, 2014), havendo ainda tendência para ridicularizar e excluir os indivíduos que gaguejam (Klassen, 2001). Esta atividade electro dérmica tende a diminuir com a exposição repetida. No entanto, com a exposição repetida desenvolvem-se estereótipos negativos sobre os indivíduos gagos devido ao impacto causado nos ouvintes (Guntupalli, Kalinowski, Nanjundeswaram, Saltuklaroglu & Everhart, 2006). São vários os estudos que suportam a existência de estereótipos negativos em relação à gaguez, tanto por parte de alunos (Dorsey & Guenther, 2000; Turnbull, 2007; Guntupalli, Everhart, Kalinowski, Nanjundeswaram & Saltuklaroglu, 2007; Llinos, 2011), como por parte de professores, que evidenciam estereótipos ainda mais negativos (Dorsey & Guenther, 2000), percecionando os alunos que gaguejam como inseguros, introvertidos, complexados, nervosos, tímidos, emotivos e solitários (Fernández, Pérez, & González-Pienda, 2005). Na Índia, por outro lado, um estudo com professores primários concluiu que estes não concordam que as crianças que gaguejam sejam tímidas e pacatas, creem que as mesmas têm potencial para superar a gaguez e afirmam que o ambiente em que a criança se insere influencia esta perturbação (Pachigar, Stansfield & Goldbart, 2011). Os estudantes universitários, por sua vez, caracterizam as pessoas que gaguejam como indivíduos agradáveis porém, fracos comunicadores, suscitando pena (Hughes, Gabel, Irani & Schlagheck, 2010). Conforme um estudo com sujeitos fluentes que nunca tiveram contacto direto com indivíduos que gaguejam, a maioria crê que estes são tímidos, auto conscientes, ansiosos e não confiantes. E uma grande parte crê que possuem uma inteligência dentro ou acima da média e são capazes de ser bem sucedidos em posições profissionais de responsabilidade (Craig, Tran & Craig, 2003). Por outro lado, a literatura sugere que os colegas e amigos de adultos que gaguejam têm menos atitudes estereotipadas sobre os mesmos, uma vez que o contacto mais íntimo proporciona mais oportunidades de modificar e melhorar as perceções dos ouvintes acerca da gaguez, minimizando os estereótipos negativos (Klassen, 2001).

Bullying e rejeição na gaguez

Olweus define *bullying* como a exposição de uma criança/jovem a ações negativas, repetitivas e intencionais que envolvem dor ou desconforto, por parte de um ou mais pares (Barbosa & Santos, 2010). O *bullying* distingue-se de outros tipos de violência através de três fatores principais: os comportamentos agressivos são intencionais e repetitivos ao longo de um período de tempo e o agressor é fisicamente, psicologicamente ou socialmente mais forte que a vítima (López, Finalé, Villén, Mora-Merchán & Ortega-Ruiz, 2013). O *bullying* pode manifestar-se de diversas formas, podendo ser físico, verbal, moral, sexual, psicológico, material ou virtual. E as vítimas poderão experienciar consequências de curto ou longo prazo, tais como: medo, tristeza, baixa autoestima, baixa autoconfiança, reduzida confiança noutras pessoas, autoconceito



negativo, dificuldades de concentração, morte por homicídio (Vale, 2009), lesões físicas, distúrbios psicológicos, dificuldades de relacionamento, abuso de substâncias, baixo rendimento escolar, automutilação, suicídio e risco acrescido de tornar-se um agressor (Baker, Cunningham & Male, 2002). Alguns fatores ambientais podem ainda contribuir para a promoção do *bullying* como, por exemplo: a falta de envolvimento e de afeto por parte do principal cuidador da criança, tolerância a comportamentos abusivos, castigos físicos e emocionais, e um estilo parental não compatível com o temperamento da criança (Sarazen, 2002).

Em comparação com alunos que falam fluentemente, os alunos que gaguejam apresentam um risco significativamente acrescido de serem vítimas de *bullying* (Blood & Blood, 2004; Link & Tellis, 2006; Blood & Blood, 2007; Davis, Howell & Cooke, 2007; Rosado, 2014), bem como de rejeição pelos pares e uma menor probabilidade de serem populares e de serem nomeados líderes (Davis, Howell & Cooke, 2007). Para Link e Tellis (2006), o *bullying* é mais frequente nos anos escolares do 6º ao 8º, havendo uma tendência para as vítimas serem mais cautelosas, ansiosas, pacatas, inseguras, sensíveis, passarem mais tempo sozinhas, serem menos assertivas e menos felizes que as outras crianças. E os alunos que gaguejam são, com frequência, alvo de *bullying* e de provocações pelos pares (Turnbull, 2007; Lau, Beilby, Byrnes & Hennessey, 2012; Walters & Kathard, 2015) e também por parte de professores e pais (Lau, Beilby, Byrnes & Hennessey, 2012), podendo afetar o seu grau de interação na escola e reduzir a sua autoestima (Turnbull, 2007).

Tal como sugere um estudo, existe uma correlação entre *bullying* e autoestima em crianças e uma correlação entre *bullying* e ansiedade em adolescentes (Cook & Howell, 2014). Principalmente a partir dos 8 anos, as crianças sentem vergonha e a sua autoestima diminui quando são excluídas do grupo de pares. As crianças que gaguejam tendem a desenvolver uma autoestima mais baixa devido ao sentimento de inadequação como comunicadores, o que é agravado pela frequente exclusão do grupo de pares, como consequência da gaguez. A sua autoimagem é afetada pela não fluência e pelas provocações frequentes de que são alvo por parte dos pares (Roth & Beal, 1999). Apesar das crianças apenas associarem esta perturbação ao termo gaguez a partir dos 6 anos de idade, a avaliação negativa do discurso não fluente observa-se desde os 4 anos, sendo que a grande maioria das crianças, desde esta idade, prefere amigos com discurso fluente do que amigos que gaguejam (Ezrati-Vinacour, Platzky & Yairi, 2001).

Conforme as revelações de uma investigação, a maioria dos sujeitos gagos declarou ter sofrido *bullying* na escola, associando este facto às suas dificuldades em fazer amizades, e afirmou que cerca de metade dos seus professores e familiares não se aperceberam. A maioria dos participantes relatou efeitos pessoais negativos imediatos e quase metade afirmou que o *bullying* de que foram alvo teve efeitos negativos a longo prazo (Hugh-Jones & Smith, 1999). A baixa autoestima, a ansiedade e a vergonha derivadas da gaguez parece tornar as crianças que gaguejam

num alvo fácil para escárnio e *bullying* (Roth & Beal, 1999). É uma das formas mais frequentes de troça é a imitação e a colocação de alcunhas a estas crianças (Rosado, 2014). Os agressores tendem a escolher como alvos de *bullying* aqueles que apresentam fracas capacidades comunicativas, estratégias de evitamento e comportamentos não assertivos. Assim, os alunos com baixa autoestima e baixa confiança nas suas competências comunicativas têm maior probabilidade de serem vítimas de *bullying*, agravando ainda mais a sua baixa autoestima (Blood & Blood, 2004).

Estratégias de integração social e de combate ao *bullying* na gaguez

Vários autores apoiam a necessidade de educar sobre a gaguez, tanto a alunos (Llinos, 2011; Trichon & Tetnowski, 2011; Walters & Kathard, 2015) como a professores (Dorsey & Guenther, 2000; Fernández, Pérez, & González-Pienda, 2005) e a familiares significativos (Hughes, Gabel, Goberman & Hughes, 2011), com o intuito de tornar as perceções negativas sobre os indivíduos que gaguejam mais positivas (Turnbull, 2007; Walters & Kathard, 2015), melhorar a compreensão sobre esta perturbação (Hughes, Gabel, Goberman & Hughes, 2011) e promover um melhor apoio àqueles que gaguejam por parte dos professores (Lees, 1999). Até porque, de acordo com Hugo-Jones e Smith (1999, as cited in Fernández, Pérez, & González-Pienda, 2005), os adultos gagos que foram vítimas de *bullying* pelos pares consideram a passividade e a falta de apoio dos professores como um agravante dos efeitos do *bullying*. Embora não haja uma cura para a gaguez, os efeitos da mesma podem ser bastante aliviados com um apoio adequado em casa e na escola (Lees, 1999). Por isso, torna-se importante instruir sobre os estereótipos negativos associados aos sujeitos que gaguejam para os dissolver (Dorsey & Guenther, 2000), ensinar sobre as semelhanças e diferenças entre as crianças que falam fluentemente e aquelas que gaguejam, para fomentar a aceitação da gaguez, favorecer a realização de escolhas pessoais e para melhor lidar com a pressão dos pares, bem como aliviar a frustração sentida pelos ouvintes e fornecer-lhes estratégias para responderem mais adequadamente (Langevin, Kleitman, Packman & Onslow, 2009). É ainda pertinente educar sobre *bullying* e comportamentos inaceitáveis (Llinos, 2011) e sobre autoajuda em casos de gaguez, de forma a minimizar o impacto negativo desta perturbação na vida diária, fomentar a abertura relativamente à mesma, estimular a interação social e contribuir para uma comunicação mais fácil (Trichon & Tetnowski, 2011).

No sentido de minimizar o *bullying* e os seus efeitos prejudiciais, a participação em atividades extracurriculares pode ajudar, bem como a criação de um grupo de apoio na escola para crianças que sofrem *bullying*, educar os alunos e o pessoal escolar sobre o *bullying* e as suas consequências e o envolvimento dos pais nas atividades escolares dos filhos. O aluno que é alvo de *bullying* deve evitar a companhia dos agressores e não lhes responder de forma agressiva nem demonstrar medo. Deve manter-se na companhia dos seus amigos, partilhar a sua situação com



um adulto e utilizar o sentido de humor, para que o perpetrador não pense que o conseguiu perturbar (Rosado, 2014).

É muito benéfica a promoção do aumento do contacto com pessoas que gaguejam (Dorsey & Guenther, 2000; Llinos, 2011; Trichon & Tetnowski, 2011), assim como ensinar estratégias de interação social aos alunos gogos para diminuir o impacto negativo do estereótipo (Dorsey & Guenther, 2000), trabalhar atitudes, sentimentos e a aceitação da gaguez e melhorar as capacidades comunicacionais, incluindo a assertividade e a comunicação positiva. O receio de comunicar por parte dos alunos que gaguejam deve também ser trabalhado, uma vez que pode minar a interação social e o desenvolvimento de capacidades destes alunos e contribuir para que os mesmos sejam percecionados como mais introvertidos, pacatos, submissos e antissociais, aumentando o risco de estereótipos negativos e de *bullying* (Blood & Blood, 2004).

O foco nos próprios objetivos favorece a autoconfiança e falar sobre si próprio e sobre a experiência da gaguez beneficia o autoconceito e a autoconfiança (Plexico, Manning & Levitt, 2009), pelo que as estratégias de enfrentamento são úteis para diminuir a relação entre o discurso e as consequências aversivas. Para tal, o discurso compreensível, gaguejando ou não, deve ser reforçado positivamente (Dias, Alves & Vanderberghe, 2014). A este respeito, professores primários Indianos realçam a importância, tanto para o desenvolvimento pessoal como académico, de dar as mesmas oportunidades a todas as crianças para falar em frente à turma, sem chamar a atenção para o seu discurso (Pachigar, Stansfield & Goldbart, 2011).

É muito benéfica a estimulação de melhorias na resiliência, na responsabilidade e na autoestima, através de estratégias como a promoção de pensamentos e sentimentos positivos sobre si próprio e sobre a gaguez, técnicas de autocontrolo e de locus de controlo interno e estratégias de coping, o que favorecerá também a fluência (Blood, 1995). Outras estratégias de grande importância são: a promoção da cessação dos comportamentos de fuga e evitamento; o treino para o relaxamento muscular com respiração diafragmática, que pode ser muito útil para diminuir os sintomas fisiológicos (Dias, Alves & Vanderberghe, 2014); o treino de resolução de conflitos (Roth & Beal, 1999); o treino de assertividade (Blood, 1995; Roth & Beal, 1999; Dias, Alves & Vanderberghe, 2014); e o treino para a resolução de problemas, que ajuda a melhor lidar com o *bullying* e a ultrapassar as reações negativas associadas à gaguez (Murphy, Yaruss & Quesal, 2007).

A dessensibilização sistemática, por sua vez, possibilita a superação de medos e de emoções negativas como a vergonha e a culpa. E outras técnicas como a reestruturação cognitiva, a autoaceitação e a autorrevelação propositada aliviam a preocupação com a gaguez e promovem melhorias na fluência (Murphy, Yaruss & Quesal, 2007). A terapia cognitivo-comportamental é muito recomendada para minimizar a ansiedade e o evitamento social (Menzies, Onslow, Packman & O'Brian, 2009) e também as terapias baseadas na aceitação e no mindfulness são

bastante vantajosas, pois diminuem o evitamento e a reatividade emocional e geram progressos na fluência (Hee, 2015).

São vários os autores que frisam a grande utilidade da participação em grupos de apoio e autoajuda para indivíduos que gaguejam (Roth & Beal, 1999; Guntupalli, Kalinowski, Nanjundeswaram, Saltuklaroglu & Everhart, 2006; Hughes, Gabel, Goberman & Hughes, 2011; Ratner & Tetnowski, 2012; Boyle, 2013; Rosado, 2014). Entre os efeitos positivos dessa participação, são de especial interesse os seguintes: permite a consciência de que há outras pessoas que passam pelas mesmas dificuldades diariamente; possibilita explorar estratégias de coping eficazes e partilhar experiências num grupo que os aceita e apoia (Roth & Beal, 1999); contribui para a diminuição do estigma e da internalização de atitudes negativas sobre o self e para a redução da importância dada ao discurso fluente; e quando envolve ajudar outras pessoas, contribui ainda para uma elevação da autoestima, da autoeficácia e da satisfação com a vida nos membros do grupo (Boyle, 2013).

A integração num grupo de teatro, tal como conclui Ross (2010), poderá também resultar em grandes melhorias na autoconfiança, na autoestima, na atitude face à gaguez e na fluência. Uma grande parte dos participantes de um estudo conduzido por este autor associa a melhoria da fluência às melhorias na autoestima e na autoconfiança e a maior parte afirma que não obteve progressos em tratamentos prévios focados apenas na fluência.



PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Destinatários

Os destinatários deste programa são as turmas do 6º, 7º e 8º anos, do ensino básico, que incluam alunos que gaguejam e onde se verifique uma dificuldade significativa na integração social destes alunos, incluindo isolamento social ou *bullying*. Este programa envolve também uma intervenção junto dos professores e auxiliares de ação educativa e dos pais dos alunos que gaguejam.

Pretende-se trabalhar com os seguintes grupos: turmas completas que incluem alunos que gaguejam; alunos com esta perturbação; professores e auxiliares de ação educativa destes alunos; pais destes alunos.

Instrumentos

Prevê-se a aplicação de dois instrumentos de avaliação a alunos que gaguejam, no âmbito do presente programa, para avaliar a sua autoestima, autoconceito e avaliar até que ponto estarão a ser vítimas de *bullying*. Os instrumentos de avaliação selecionados são os seguintes:

- Escala de Competência Percebida, de Susan Harter – Versão para Pré-Adolescentes/Adolescentes;
- Adaptação do questionário de Dan Olweus “*Bullying, Agressividade em Contexto Escolar*”;

Estes instrumentos de avaliação serão aplicados antes da implementação do Programa de Promoção da Integração Social e de Combate ao *Bullying* (Pré-Teste) e também após (Pós-Teste), de forma a avaliar o impacto da intervenção e, se necessário, reformular o programa, no caso deste não ter produzido resultados satisfatórios.

Objetivos Gerais

Facilitar a integração social no grupo de pares de alunos que gaguejam; Impulsionar melhorias na autoestima, na autoconfiança e no autoconceito de alunos que gaguejam; Diminuir situações de *bullying* a alunos não fluentes.



Objetivos Específicos

Reduzir estereótipos negativos sobre a gaguez, melhorar a compreensão e aceitação desta perturbação e promover um melhor apoio a alunos que gaguejam; Reduzir a ansiedade associada à comunicação verbal nos alunos não fluentes; Reduzir comportamentos de fuga e evitamento de situações comunicacionais; Desenvolver a capacidade de resiliência e de resolução de conflitos e problemas nos alunos; Desenvolver o respeito, a empatia e a entreaajuda nos alunos; Favorecer os laços de afeto e de confiança entre alunos que gaguejam e os seus pares, professores e pais; Estimular uma maior interação social entre os alunos que gaguejam e os seus pares, professores e pais, bem como uma maior abertura relativamente à gaguez; Promover o foco nas características positivas de cada um; Fomentar a assertividade e melhorar competências sociais nos alunos.

Conteúdos

- ✓ *Bullying*, comportamentos inaceitáveis e suas consequências;
- ✓ Estratégias de coping em situações de *bullying* e ansiedade relacionada com a interação social e a comunicação verbal;
- ✓ Gaguez, seu impacto e estereótipos;
- ✓ Autoestima, autoconfiança e autoconceito;
- ✓ Resiliência, resolução de conflitos e problemas;
- ✓ Aceitação da gaguez, respeito, empatia e entreaajuda;
- ✓ Assertividade e competências sociais;

Técnicos

Psicólogo(a)

Recursos Materiais

- ✓ Papel e post-its;
- ✓ Folhas de papel grandes;
- ✓ Bloco de apontamentos;
- ✓ Canetas;



- ✓ Computador;
- ✓ Projetor;
- ✓ Balões biodegradáveis;
- ✓ Espelho;
- ✓ Tintas, marcadores e lápis de cor de várias cores;
- ✓ Placas numeradas;
- ✓ Fios de lã de várias cores;
- ✓ Diplomas;
- ✓ Instrumentos de avaliação: Escala de Competência Percebida, para Crianças, de Susan Harter; adaptação do Questionário de Dan Olweus “*Bullying, Agressividade em Contexto Escolar*”.

Organização das sessões:

Sessão 1 (1ª semana – Turma) – Apresentação do programa de intervenção e do grupo; aliança terapêutica; pré-teste.

Sessão 2 (1ª semana – Professores e Auxiliares de Ação Educativa) – Educação sobre gaguez e *bullying*; apoio e supervisão adequadas.

Sessão 3 (1ª semana – Pais dos alunos que gaguejam) – Educação sobre gaguez e *bullying*; apoio adequado.

Sessão 4 (1ª semana – Alunos que gaguejam) – Formação de um grupo de apoio; educação sobre dificuldades emocionais e de socialização; foco no positivo.

Sessão 5 (2ª semana – Turma) – Educação sobre *bullying*; contrato de respeito.

Sessão 6 (2ª semana – Alunos que gaguejam) – Estratégias de coping para *bullying* e ansiedade; partilha de experiências; foco no positivo.

Sessão 7 (2ª semana – Professores) – Regras anti-*bullying*.

Sessão 8 (3ª semana – Turma) – Educação sobre a gaguez; regras de turma e consequências pelo seu (in)cumprimento.

Sessão 9 (3ª semana – Alunos que gaguejam) – Treino de assertividade; elaboração de uma carta para a turma.



Sessão 10 (4ª semana – Turma) – Leitura da carta à turma; estímulo à empatia; combater o *bullying*.

Sessão 11 (4ª semana – Alunos que gaguejam) – Treino de resolução de conflitos/problemas; partilha de experiências.

Sessão 12 (5ª semana – Turma) – Foco nas características positivas próprias e dos outros.

Sessão 13 (5ª semana – Alunos que gaguejam) – Educação sobre autoestima, autoconceito, autoaceitação e resiliência; carta de apoio.

Sessão 14 (6ª semana – Turma) – Treino de assertividade; boas amizades.

Sessão 15 (6ª semana – Alunos que gaguejam) – Treino de assertividade; relaxamento

Sessão 16 (7ª semana – Turma) – Empatia; expressão emocional adequada.

Sessão 17 (8ª semana – Turma) – Treino de assertividade; diplomas “Amigo Fixe”; pós-teste.

Sessão 18 (8ª semana – Professores) – Feedback

Sessão 19 (8ª semana – Pais dos alunos que gaguejam) – Feedback

Periodicidade e elementos

Este programa tem a duração de 8 semanas, com um total de 19 sessões (8 sessões com a turma inteira, 6 sessões com os alunos que gaguejam, 1 sessão com pais, 1 sessão com professores e auxiliares de ação educativa, 2 sessões com professores e 1 sessão com os pais dos alunos que gaguejam), realizando-se uma sessão por semana de aproximadamente 90 minutos de duração e pausa de 10 minutos.

Espaço físico

Utilizar-se-á uma sala de ginástica ou uma sala vazia para as sessões com os alunos e uma sala de aula para as sessões com os pais e com os professores e auxiliares de ação educativa.



SESSÕES

Sessão 1 (1ª semana)

Destinatários: Turma

Objetivos específicos: Apresentação do(a) psicólogo(a) e do programa a implementar, bem como os seus principais objetivos e apresentação dos membros da turma; estabelecimento de um sentido de união entre os membros da turma e de um compromisso de respeito mútuo ao longo das sessões; aplicação dos instrumentos de avaliação aos alunos que gaguejam.

Material: Placas numeradas; fios de lã de várias cores; Escala de Competência Percebida, para Crianças, de Susan Harter; adaptação do Questionário de Dan Olweus “*Bullying, Agressividade em Contexto Escolar*”.

Descrição das atividades:

Roda dos números: Apresentação dos membros da turma através de uma atividade que consiste em atribuir um número a cada participante, sentar em círculo e, em seguida, é chamado um número ao acaso. O detentor deste número deverá atirar a placa com o seu número para o centro do círculo e apresentar-se dizendo o seu nome e atribuindo uma característica a si próprio e uma característica à sua turma, que considere que melhor os definam. O processo é repetido até que todos se tenham apresentado e todos os números estejam no centro do círculo.

Conexão colorida: A despedida é feita através da formação de um círculo com os membros da turma e com o(a) psicólogo(a). É fornecido um fio de lã (há várias cores à escolha, simbolizando as diferenças individuais) e cada um desses fios é atado aos fios dos colegas do lado, formando um círculo à volta dos participantes, que entrelaçam os braços, em sinal da sua união e do compromisso de respeito pelo outro ao longo das sessões. Cada participante, à vez, profere uma palavra positiva que espera que defina a turma e o relacionamento entre os membros daí em diante.

Pré-teste: No final da sessão, fica(m) apenas o(s) aluno(s) que gagueja(m) para aplicação dos instrumentos de avaliação selecionados para este programa.

Sessão 2 (1ª semana)

Destinatários: Professores e Auxiliares de Ação Educativa

Objetivos específicos: Reduzir estereótipos negativos sobre a gaguez, melhorar a compreensão e a aceitação desta perturbação e promover um melhor apoio a alunos que gaguejam; diminuir o



bullying e outros comportamentos inaceitáveis; reforçar o ambiente de segurança e apoio na escola.

Material: Computador e projetor, apresentação em powerpoint, breves vídeos.

Descrição das atividades:

Educação sobre gaguez, bullying e apoio apropriado a alunos que gaguejam: Após a apresentação do programa e dos seus objetivos, o(a) psicólogo(a) irá informar sobre: a gaguez e sobre o seu impacto na vida dos alunos; sobre os estereótipos negativos associados; sobre *bullying* a estas crianças, comportamentos inaceitáveis e suas consequências, tanto para as vítimas como para os perpetradores e as crianças que observam; estratégias para melhor apoiar as crianças que gaguejam na sua integração social e na prevenção e intervenção em situações de *bullying* ou provocação.

Vigilância: É reforçada a ideia de que cabe aos adultos da escola a maior fatia de responsabilidade para resolver o *bullying*. E é salientada a importância de uma supervisão aumentada nos espaços fora de aula, onde a maioria dos episódios de *bullying* ocorre. Solicita-se, assim, uma maior vigilância, especialmente da parte dos auxiliares de ação educativa, e comunicação de comportamentos inaceitáveis e também de comportamentos positivos aos professores para que estes possam aplicar consequências adequadas.

Sessão 3 (1ª semana)

Destinatários: Pais dos alunos que gaguejam

Objetivos específicos: Reduzir estereótipos negativos sobre a gaguez; melhorar a compreensão e a aceitação desta perturbação; promover um melhor apoio a crianças que gaguejam; favorecer os laços de afeto e de confiança entre alunos que gaguejam e os seus pais; estimular uma maior uma maior abertura relativamente à gaguez; promover o foco nas características positivas destas crianças.

Material: Computador e projetor, apresentação em powerpoint, breves vídeos.

Descrição das atividades: Após a apresentação do programa e dos seus objetivos, o(a) psicólogo(a) irá informar sobre: a gaguez e sobre o seu impacto na vida das crianças; sobre os estereótipos negativos associados; sobre *bullying* a crianças que gaguejam; estratégias para melhor apoiar estas crianças a nível emocional, na sua integração social e na prevenção e intervenção em situações de *bullying*.



Sessão 4 (1ª semana)

Destinatários: Alunos que gaguejam

Objetivos específicos: Criação de um grupo de apoio para alunos que gaguejam (no caso de haver mais que um aluno do ensino básico que gagueje na escola ou promover o contacto com alunos que gaguejam de outras escolas, com idade aproximada); abordar as dificuldades emocionais e de socialização a que estão sujeitas as crianças que gaguejam; promover uma maior abertura em relação à gaguez e o foco nos aspetos positivos do self.

Material: Grande folha de papel, tintas, marcadores e lápis de cera de cores variadas, espelho.

Descrição das atividades:

Educação sobre dificuldades emocionais e de socialização na gaguez: São abordados estes temas, criando um ambiente de aceitação e de abertura sobre a experiência desta perturbação.

Inauguração do “Bando da Expressão”: É indicada a intenção de criar um grupo de apoio para crianças que gaguejam, o “Bando da Expressão”, onde serão partilhadas experiências, estratégias de coping e serão realizadas atividades expressivas com vista, essencialmente, ao melhoramento das competências sociais como a assertividade e a resolução de conflitos e problemas, e à elevação da autoestima, autoconceito e resiliência. Para iniciar, é pedido aos participantes que utilizem a grande folha de papel, as tintas, os marcadores e os lápis de cera para expressarem tudo aquilo que desejam que este grupo de apoio, bem como o presente programa, venha a proporcionar-lhes, podendo também escrever palavras, se assim o entenderem. No final, as ideias por detrás da expressão plástica são partilhadas com o(a) psicólogo(a).

Espelho risonho: É pedido a cada participante que, olhando para si mesmo em frente a um espelho, diga todas as suas qualidades positivas, no mínimo 5, e tudo aquilo que gosta de fazer.

A sessão termina com um breve desenho, pintura ou palavras expressadas no papel para descrever a sessão e um abraço de grupo.

Sessão 5 (2ª semana)

Destinatários: Turma

Objetivos específicos: Reduzir comportamentos de *bullying*; promover a aceitação da gaguez; desenvolver o respeito, a empatia e a entajuda nos alunos; estimular uma melhor e mais frequente interação entre alunos que gaguejam e alunos que falam fluentemente; favorecer os laços de afeto e de confiança entre alunos que gaguejam e os seus pares e professores.

Material: Computador, projetor, apresentação em powerpoint, vídeos, balões biodegradáveis.

Descrição:

Educação sobre *bullying*: Educar sobre *bullying* e outros comportamentos inaceitáveis, incluindo: formas de *bullying* e comportamentos inaceitáveis; o que leva a adotar tais atitudes e comportamentos; características das crianças-alvo e dos perpetradores; consequências de curto a longo prazo do *bullying* nas crianças-alvo, nos perpetradores e nas crianças que observam esses comportamentos; o que fazer para prevenir e como atuar perante situações de *bullying*.

Contrato de respeito: Em conjunto com os alunos, são formuladas regras claras para promover um ambiente de respeito, de inclusão e anti-*bullying* na turma e são escritas num contrato que é assinado por todos os elementos da turma, simbolizando o seu compromisso em respeitar o mesmo. É enfatizado que o *bullying* não será tolerado e que o cumprimento ou incumprimento deste contrato implicará consequências positivas ou negativas, respetivamente. Consequências, essas, que serão determinadas entre o(a) psicólogo(a) e os professores e lhes serão comunicadas na próxima sessão. Os alunos são motivados a quebrar o silêncio e denunciar episódios de *bullying* e a ajudar e a incluir as vítimas no seu grupo de amigos. No final, pede-se aos alunos que encham balões e neles escrevam as regras do contrato e ideias chave para promover um ambiente agradável, de respeito e de inclusão na turma (um balão cada um com pelo menos uma regra ou ideia, tendo o cuidado para não se repetirem). A sessão termina com a largada dos balões no pátio da escola.

Sessão 6 (2ª semana)

Destinatários: Alunos que gaguejam

Objetivos específicos: Reduzir a ansiedade associada à comunicação verbal nestes alunos; melhorar as estratégias para lidar com e ultrapassar o *bullying*; reduzir comportamentos de fuga e evitamento de situações comunicacionais; estimular uma maior interação social; facilitar a expressão de emoções; promover o foco nos aspetos positivos do dia-a-dia.

Material: Computador, projetor, apresentação em powerpoint, breves vídeos, grande folha de papel, tintas de várias cores.

Descrição das atividades:

Coping no *bullying* e na ansiedade: Ensino de estratégias de coping para lidar com e ultrapassar a ansiedade associada à comunicação verbal e as situações de *bullying*.

Partilhas: Partilha de experiências significativas sobre *bullying*, dificuldades comunicacionais, emoções, carência de apoio e compreensão, desejos, entre outras bem como esclarecimento de dúvidas sobre como atuar em determinadas situações. Esta atividade é terminada com expressão plástica conjunta, utilizando tintas e pintando com as mãos, para expressar emoções.



Dias felizes: É pedido aos alunos que, pelo menos durante as semanas ao longo da implementação do presente programa, anotem diariamente pelo menos 10 coisas positivas que lhes tenha acontecido durante o dia e pelo menos 3 exemplos da aplicação de estratégias assertivas e de resolução de conflitos por semana. Estes registos semanais devem ser entregues ao psicólogo(a) em cada sessão.

Sessão 7 (2ª semana)

Destinatários: Professores

Objetivos específicos: Reduzir comportamentos de *bullying*.

Material: Computador, projetor, apresentação em powerpoint.

Descrição das atividades:

Regras Anti-Bullying: Tendo em conta as regras formuladas com os alunos para promover um ambiente de respeito, de inclusão e anti-*bullying* na turma, são elaboradas em conjunto com os professores consequências positivas e negativas razoáveis, o mais imediatas possível, para o cumprimento ou incumprimento dessas regras. E é realçada a importância da existência de limites firmes e consistentes.

Sessão 8 (3ª semana)

Destinatários: Turma

Objetivos específicos: Reduzir comportamentos de *bullying*; promover a aceitação da gaguez; desenvolver o respeito, a empatia e a ajuda nos alunos; estimular uma maior abertura relativamente à gaguez e uma melhor e mais frequente interação entre alunos que gaguejam e alunos que falam fluentemente, favorecendo laços de amizade e confiança.

Material: Computador, projetor, apresentação em powerpoint, vídeos.

Descrição das atividades:

Educação sobre a gaguez, o seu impacto e estereótipos associados: Pretende-se abordar estes temas, incluindo as consequências negativas na vida das crianças que gaguejam, principalmente a nível social e emocional.

Ação-Reação: Na sequência da sessão de turma anterior, são explicadas as consequências positivas e negativas a aplicar doravante pelo cumprimento ou incumprimento das regras da turma. A cada participante (assim como a cada professor) é fornecida uma cópia da lista de regras e de consequências. Motivar os alunos para se envolverem na prevenção do *bullying*, no

sentido de tornar o ambiente escolar mais seguro e feliz, e para exporem episódios e dúvidas nas sessões.

Sessão 9 (3ª semana)

Destinatários: Alunos que gaguejam

Objetivos específicos: Potenciar a assertividade; reduzir a ansiedade associada à comunicação verbal nos alunos não fluentes; reduzir comportamentos de fuga e evitamento de situações comunicacionais; elevar a autoestima e o autoconceito.

Material: Folhas de papel, canetas.

Descrição das atividades:

Treino de assertividade: Ensinar estratégias assertivas e motivar para a adoção de atitudes e comportamentos assertivos.

Carta à turma: É pedido aos alunos que escrevam uma carta à turma, contando sobre as suas dificuldades de comunicação e as consequências na sua vida, e como gostariam de ser percebidos e tratados pelas outras pessoas.

Sessão 10 (4ª semana)

Destinatários: Turma

Objetivos específicos: Reduzir estereótipos negativos sobre a gaguez; melhorar a compreensão e a aceitação desta perturbação; fomentar a empatia e promover uma melhor e mais frequente interação entre alunos que gaguejam e alunos cuja comunicação verbal é fluente, favorecendo laços de amizade; reduzir o *bullying*.

Material: Computador, projetor.

Descrição das atividades:

Carta à turma: Na sequência da sessão 9, o(a) psicólogo(a) lê em voz alta as cartas escritas pelos alunos que gaguejam.

Sou diferente: Nesta atividade, os participantes sentam-se em roda e são convidados a expressar como se sentiriam e o que fariam nas seguintes situações: se fossem excluídos do grupo de pares; se fossem alvo de troça ou mesmo *bullying*; se não tivessem amigos na turma; se gaguejassem e tivessem que lidar todos os dias com estas dificuldades na comunicação verbal; como gostariam de ser tratados se tivessem esta perturbação da comunicação; como pensam que podem ajudar os colegas que gaguejam e se estão dispostos a fazê-lo.



Combate ao bullying: Role-play em pequenos grupos sobre diferentes situações de *bullying*. Após cada role-play, cada um dos elementos que está a assistir deve apresentar uma resolução positiva de cada caso e, em seguida, o(a) psicólogo(a) irá esclarecer quais as melhores condutas. A atividade é terminada com um abraço de grupo.

Sessão 11 (4ª semana)

Destinatários: Alunos que gaguejam

Objetivos específicos: Empoderar e melhorar a capacidade de resolução de conflitos/problemas; reduzir a ansiedade associada à comunicação verbal nestes alunos; reduzir comportamentos de fuga e evitamento de situações comunicacionais; elevar a autoestima, o autoconceito e a resiliência.

Material: Computador, projetor, apresentação em powerpoint, breves vídeos, grande folha de papel, tintas de várias cores.

Descrição:

Treino de resolução de conflitos/problemas: Ensino de estratégias de resolução de conflitos/problemas e role play de algumas situações.

Partilhas: Partilha de experiências significativas sobre *bullying*, dificuldades comunicacionais, emoções, carência de apoio e compreensão, desejos, entre outras bem como esclarecimento de dúvidas sobre como atuar em determinadas situações. Esta atividade é terminada com expressão plástica conjunta, utilizando tintas e pintando com as mãos, para expressar emoções.

Sessão 12 (5ª semana)

Destinatários: Turma

Objetivos específicos: Promover o foco nas características positivas de cada um; melhorar a autoestima e o autoconceito e promover a aceitação de si mesmo e dos outros tal como são.

Material: Folhas de papel; post-its de várias cores; canetas.

Descrição das atividades:

Eu sou: Distribui-se uma folha a cada participante. Nela, cada um escreve quais os seus principais pontos fracos (máximo de 3) e por cada um tem de escrever pelo menos 3 qualidades positivas/pontos fortes. As folhas são entregues ao psicólogo(a) que irá ler cada uma em voz alta, para que os alunos adivinhem quem é o seu autor e para que percebam que todos temos pontos fracos e pontos fortes, e que todos somos diferentes, únicos e temos valor.



Post-its simpáticos: O(a) Psicólogo(a) distribui post-its de várias cores aos alunos e cada um deverá escrever pelo menos uma qualidade positiva nas costas de cada colega de turma. No final, cada um irá ler em voz alta o conjunto de qualidades que lhe foram atribuídas.

Sessão 13 (5ª semana)

Destinatários: Alunos que gaguejam

Objetivos específicos: Elevar a autoestima, o autoconceito, a autoaceitação e a resiliência; reduzir a ansiedade associada à comunicação verbal nos alunos não fluentes; reduzir comportamentos de fuga e evitamento de situações comunicacionais.

Material: Folhas de papel, canetas.

Descrição das atividades:

Autoestima, autoconceito e autoaceitação: É pedido aos alunos que digam o que entendem por cada um destes conceitos que serão, em seguida, melhor explicados pelo(a) psicólogo(a). Exploração de ideias sobre o que podemos fazer para melhorar a autoestima, o autoconceito e a autoaceitação.

Resiliência: É abordado este conceito e estratégias para melhorar esta capacidade.

Carta: É pedido aos alunos que imaginem que conhecem alguém que passa exatamente pelas mesmas dificuldades que eles próprios (emoções, *bullying*, comunicação, socialização, entre outros) e que lhe escrevam uma carta de suporte emocional, expressando todo o apoio que também gostariam de receber. No final, cada um lê a sua carta em voz alta e o psicólogo(a) aponta os aspetos chave que definem o tipo de apoio que estes alunos gostariam de receber.

Sessão 14 (6ª semana)

Destinatários: Turma

Objetivos específicos: Fomentar a assertividade; desenvolver o respeito, a empatia e a entajuda nos alunos; estimular uma melhor e mais frequente interação entre alunos que gaguejam e alunos que falam fluentemente, favorecendo laços de amizade.

Material: Computador, projetor, folhas de papel, canetas.

Descrição das atividades:

Ser assertivo: Educar sobre os estilos passivo, assertivo e agressivo, e dar exemplos de atitudes e comportamentos de cada estilo. Role-play sobre algumas situações e resolução assertiva das mesmas.



Bons amigos: Sentados em círculo, o(a) psicólogo(a) inicia um debate sobre o que é ser amigo, incluindo questões como: Como definem um bom amigo? O que é que os bons amigos fazem? Como é ter/estar com bons amigos? A seguir, cada participante responde às seguintes questões numa folha: Consideras-te um bom amigo? Quais são as tuas melhores qualidades, como amigo? Tratas bem todos os membros da turma? Que aspetos pensas que poderias melhorar para seres um amigo ainda melhor? No final, as folhas são entregues ao psicólogo(a), que irá ler cada uma em voz alta, sem o objetivo de identificar ninguém mas com o intuito de reforçar os laços de amizade. A atividade termina com um abraço de grupo.

Sessão 15 (6ª semana)

Destinatários: Alunos que gaguejam

Objetivos específicos: Aumentar a assertividade; melhorar a distinção entre tensão e relaxamento, aprender a relaxar e a respirar melhor para melhor controlar a ansiedade.

Material: Música calma.

Descrição das atividades:

Role play assertivo: Ensaios sobre diversas situações às quais os alunos devem responder de forma assertiva. Em cada role play é dado feedback para melhoramento.

Relaxamento: O(a) psicólogo(a) guia os alunos num exercício de relaxamento muscular progressivo de Jacobson, com respiração diafragmática lenta e regular, ao som de música calma.

Sessão 16 (7ª semana)

Destinatários: Turma

Objetivos específicos: Promover a expressão adequada de sentimentos e emoções; fomentar a empatia.

Material: Computador, projetor, vídeos breves, apresentação em powerpoint, música variada.

Descrição das atividades:

Empatia: É abordado este conceito, como introdução às atividades seguintes.

Expressão emocional: São apresentadas as diferentes emoções e sentimentos e é debatido com os alunos formas de os expressar adequadamente. Em seguida, são apresentadas várias imagens e é solicitado aos alunos que digam como pensam que a(s) pessoa(s) ilustrada(a) se estará(m) a sentir e também, em alguns casos, o que poderiam fazer para a(s) ajudar.



Comunicação não-verbal: Ao som de música com diferentes ritmos e estilos, é pedido aos alunos que se movam da forma como sentem a música, sem preocupações estéticas de dança, e que primeiramente se foquem apenas neles próprios, começando depois a prestar atenção aos outros participantes e interagindo, sem falar, apenas com a linguagem corporal (olhar, movimento, expressão facial, entre outros) e de forma positiva.

Sessão 17 (8ª semana)

Destinatários: Turma

Objetivos específicos: Melhorar a assertividade; incentivar a continuidade da assertividade, do combate ao *bullying*, da boa integração de todos os membros da turma e de outros aspetos trabalhados ao longo do programa.

Material: Diplomas; Escala de Competência Percebida, para Crianças, de Susan Harter; adaptação do Questionário de Dan Olweus “*Bullying, Agressividade em Contexto Escolar*”.

Descrição das atividades:

Role play assertivo: Ensaios sobre diversas situações, às quais os alunos devem responder de forma assertiva. Por cada role play, é dado feedback para melhoramento.

Diplomas “Amigo Fixe”: São distribuídos diplomas intitulados “Amigo Fixe” como forma de agradecimento pela colaboração ao longo do programa, pelas melhorias obtidas e como forma de incentivo para dar continuidade ao que foi trabalhado no presente programa.

Pós-teste: No final da sessão, fica(m) apenas o(s) aluno(s) que gagueja(m) para nova aplicação dos instrumentos de avaliação selecionados.

Sessão 18 (8ª semana)

Destinatários: Professores

Objetivos específicos: Obtenção de feedback dos professores sobre os efeitos notados ao longo da implementação do programa e identificação de eventuais melhorias, falhas, sugestões ou outros aspetos relevantes, que possam suscitar a necessidade de reformulação ou aprimoramento do programa.

Material: Bloco de apontamentos, caneta.

Descrição das atividades: Pede-se aos professores que deem feedback sobre eventuais mudanças notadas nos alunos ao longo da implementação do programa. Agradecimento pela colaboração.



Sessão 19 (8ª semana)

Destinatários: Pais dos alunos que gaguejam

Objetivos específicos: Obtenção de feedback destes pais sobre os efeitos notados nos seus filhos ao longo da implementação do programa e identificação de eventuais melhorias, falhas, sugestões ou outros aspetos relevantes, que possam suscitar a necessidade de reformulação ou aprimoramento do programa.

Material: Bloco de apontamentos, caneta.

Descrição das atividades: Solicita-se aos pais que deem feedback sobre eventuais mudanças notadas nos seus filhos ao longo da implementação deste programa. Agradecimento pela colaboração.



CONCLUSÃO

O contexto escolar é, com frequência, palco de situações de *bullying* entre pares e os alunos que gaguejam são, muitas vezes, alvo deste tipo de comportamentos. O *bullying* e a rejeição social podem, por sua vez, gerar ou agravar sentimentos de inadequação social, níveis diminuídos de autoestima, de autoaceitação e de autoconceito, comportamentos de isolamento social, ansiedade, entre outras consequências negativas, afetando gravemente a qualidade de vida.

Na maior parte das vezes, o *bullying* é mascarado, isto é, acontece habitualmente de forma a que os adultos não vejam ou não percebam. E dado o efeito tão prejudicial que esse fenómeno pode causar, torna-se muito importante a implementação de medidas que o combatam e que favoreçam a integração social dos alunos que gaguejam. No sentido de alcançar esse propósito, a revisão de bibliografia relevante permitiu destacar estratégias eficazes que podem ser ativadas em contexto escolar, e as quais serviram de base para a construção do presente programa de intervenção. Algumas das principais ações a executar passam por informar alunos, professores, auxiliares de ação educativa e pais sobre a gaguez e sobre o *bullying*, assim como formas de combate ao mesmo; e fomentar a autoestima, a autoconfiança, o autoconceito, o respeito, a empatia, a entreaajuda, a resiliência, a assertividade e a capacidade de resolução de conflitos e problemas.

Este programa aplica-se a anos escolares do 6º ao 8º ano, uma vez que existe um maior risco de *bullying* durante este período (Link e Tellis, 2006). No entanto, será muito pertinente e de grande valor alargar a aplicação de programas similares a outros anos escolares, adaptando as estratégias e atividades de acordo com especificidades como a idade dos alunos. Afinal, a escola é um dos melhores locais para aprender competências sociais e a promoção do bem-estar de todos os alunos deve ser sempre uma prioridade.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajaj, A., Hodson, B. & Westby, C. (2005). Communicative ability conceptions among children who stutter and their fluent peers: A qualitative exploration. *Journal of Fluency Disorders*, 30, 41-64.
- Baker, L., Cunningham, A. & Male, C. (2002). Peer-to-Peer Aggression in Residential Settings: Increasing Understanding to Enhance Intervention. London: SIGMA
- Barbosa, E. & Santos, F. (2010). *Bullying – Modelo de Intervenção*. Disponível em: www.psicologia.com.pt
- Bleek, B., Reuter, M., Yaruss, J., Cook, S., Faber, J. & Montag, C. (2012). Relationships between personality characteristics of people who stutter and the impact of stuttering on everyday life. *Journal of Fluency Disorders*, 37, 325-333.
- Blood, G. & Blood, I. (2004). *Bullying* in adolescents who stutter: communicative competence and self-esteem. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 31, 69-79.
- Blood, G. & Blood, I. (2007). Preliminary study of self-reported experience of physical aggression and *bullying* of boys who stutter: relation to increased anxiety. *Perceptual and Motor Skills*, 104, 1060-1066.
- Blood, G. (1995). A behavioral-cognitive therapy program for adults who stutter: computers and counseling. *Journal of Communication Disorders*, 28, 165-180.
- Blood, G., Blood, I., Maloney, K., Meyer, C. & Qualls, C. (2007). Anxiety levels in adolescents who stutter. *Journal of Communication Disorders*, 40, 452-469.
- Blood, G., Blood, I., Tellis, G. & Gabel, R. (2001). Communication apprehension and self-perceived communication competence in adolescents who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 26, 161-178.
- Blood, G., Blood, I., Tellis, G. & Gabel, R. (2003). A preliminary study of self-esteem, stigma and disclosure in adolescents who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 28, 143-159.
- Blood, G., Blood, I., Tramontana, G., Sylvia, A., Boyle, M. & Motzko, G. (2011). Self-reported experience of *bullying* of students who stutter: relations with life satisfaction, life orientation and self-esteem. *Perceptual and Motor Skills*, 113, 353-364.
- Blumgart, E., Tran, Y. & Craig, A. (2010). Social anxiety disorder in adults who stutter. *Depression and Anxiety*, 27, 687-692.



- Blumgart, E., Tran, Y. & Craig, A. (2014). Social support and its association with negative affect in adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 40, 83-92.
- Boyle, M. (2013). Psychological characteristics and perceptions of stuttering of adults who stutter with and without support group experience. *Journal of Fluency Disorders*, 38, 368-381.
- Bricker-Katz, G., Lincoln, M. & McCabe, P. (2009). A life-time of stuttering: how emotional reactions to stuttering impact activities and participation in older people. *Disability and Rehabilitation*, 31, 1742-1752.
- Bricker-Katz, G., Lincoln, M. & McCabe, P. (2010). Older people who stutter: barriers to communication and perceptions of treatment needs. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45, 15-30.
- Cook, P. (2011). Affective factors, *bullying*, language and motor abilities in relation to treatment outcome for children who stutter. Tese de Doutoramento, University College London.
- Cook, S. & Howell, P. (2014). *Bullying* in children and teenagers who stutter and the relation to self-esteem, social acceptance and anxiety. *Perspectives on Fluency and Fluency Disorders*, 24, 46-57.
- Craig, A., Tran, Y. & Craig, M. (2003). Stereotypes towards stuttering for those who have never had direct contact with people who stutter: a randomized and stratified study. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 235-245.
- Craig, A., Blumgart, E. & Tran, Y. (2009). The impact of stuttering on the quality of life in adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 34, 61-71.
- Crichton-Smith, I. (2002). Communicating in the real world: accounts from people who stammer. *Journal of Fluency Disorders*, 27, 333-352.
- Davis, S., Howell, P. & Cooke, F. (2007). Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *J Child Psychol Psychiatry*, 43, 939-947.
- Dias, T., Alves, C. & Vandenberghe, L. (2014). O tratamento do comportamento de gaguejar e o relacionamento terapeuta-cliente: um estudo de caso. *Acta Comportamental*, 22, 352-364.
- Dorsey, M. & Guenther, K. (2000). Attitudes of professors and students toward college students who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 25, 77-83.
- DSM-IV-TR (2000). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (4ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Ezrati-Vinacour, R., Platzky, R. & Yairi, E. (2001). The young child's awareness of stuttering-like disfluency. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, 368-380.



- Fernández, L., Pérez, J. & González-Pienda, A. (2005). Contenido del estereotipo de los maestros sobre los alumnos tartamudos. *Psicothema*, 17, 496-501.
- Gabel, R., Colcord, R. & Petrosino, L. (2002). Self-reported anxiety of adults who do and do not stutter. *Perceptual and Motor Skills*, 94, 775-784.
- Garaigordobil, M. & Pérez, J. (2007). Autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos en personas con y sin disfemia: un análisis descriptivo y comparativo. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 7, 285-298.
- Guntupalli, V., Everhart, D., Kalinowski, J., Nanjundeswaram, C. & Saltuklaroglu, T. (2007). Emotional and physiological responses of fluent listeners while watching the speech of adults who stutter. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42, 113-129.
- Guntupalli, V., Kalinowski, J., Nanjundeswaram, C., Saltuklaroglu, T. & Everhart, D. (2006). Psychophysiological responses of adults who do not stutter while listening to stuttering. *International Journal of Psychophysiology*, 62, 1-8.
- Hee, L. (2015). Mindfulness and acceptance based treatments for children who stutter: a clinical guide. Report de Mestrado, University of Texas at Austin.
- Hughes, C., Gabel, R., Goberman, A. & Hughes, S. (2011). Family experiences of people who stutter. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 35, 45-55.
- Hughes, S., Gabel, R., Irani, F. & Schlagheck, A. (2010). University students' explanations for their descriptions of people who stutter: an exploratory mixed model study. *Journal of Fluency Disorders*, 35, 280-298.
- Hugh-Jones, S. & Smith, P. (1999). Self-reports of short and long-term effects of *bullying* on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.
- Iverach, L., Menzies, R., Jones, M., O'Brian, S., Packman, A. & Onslow, M. (2010). Further development and validation of the unhelpful thoughts and beliefs about stuttering (UTBAS) scales: relationship to anxiety and social phobia among adults who stutter. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1-14.
- Iverach, L., O'Brian, S., Jones, M., Block, S., Lincoln, M., Harrison, E., Hewat, S., Menzies, R., Packman, A. & Onslow, M. (2010). The five factor model of personality applied to adults who stutter. *Journal of Communication Disorders*, 43, 120-132.
- Klassen, T. (2001). Perceptions of people who stutter: re-assessing the negative stereotype. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 551-559.



- Klompas, M. & Ross, E. (2004). Life experiences of people who stutter, and the perceived impact of stuttering on quality of life: personal accounts of South African individuals. *Journal of Fluency Disorders*, 29, 275-305.
- Koedoot, C., Bouwmans, C., Franken, M. & Stolk, E. (2011). Quality of life in adults who stutter. *Journal of Communication Disorders*, 44, 429-443.
- Langevin, M., Kleitman, S., Packman, A. & Onslow, M. (2009). The peer attitudes toward children who stutter (PATCS) scale: an evaluation of validity, reliability and the negativity of attitudes. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44, 353-368.
- Lau, S., Beilby, J., Byrnes, M. & Hennessey, N. (2012). Parenting styles and attachment in school-aged children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 45, 98-110.
- Lees, R. (1999). Stammering in school children. *Support for Learning*, 14, 22-26.
- Link, J. & Tellis, G. (2006). *Bullying* intervention for students who stutter. *Clinicians in the Classroom*, 16, 14.
- Llinos, D. (2011). Secondary school children's attitudes and social acceptance towards peers with a stammer. Tese de Licenciatura, Cardiff Metropolitan University.
- López, L., Finalé, B., Villén, J., Mora-Merchán, J. & Ortega-Ruiz, R. (2013). Acoso Escolar Y Ciberacoso: Propuestas para la Acción. Madrid: Save the Children.
- Manso, J. & García, M. (2005). Estudio sobre la interrelación entre la dislalia y la personalidad del niño. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3, 133-150.
- Menzies, R., Onslow, M., Packman, A. & O'Brian, S. (2009). Cognitive behavior therapy for adults who stutter: a tutorial for speech-language pathologists. *Journal of Fluency Disorders*, 34, 187-200.
- Murphy, W., Yaruss, J. & Quesal, R. (2007). Enhancing treatment for school-age children who stutter I. Reducing negative reactions through desensitization and cognitive restructuring. *Journal of Fluency Disorders*, 32, 121-138.
- Murphy, W., Yaruss, J. & Quesal, R. (2007). Enhancing treatment for school-age children who stutter: II. Reducing *bullying* through re-playing and self-disclosure. *Journal of Fluency Disorders*, 32, 139-162.
- Pachigar, V., Stansfield, J. & Goldbart, J. (2011). Beliefs and attitudes of primary school teachers in Mumbai, India, towards children who stutter. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58, 287-302.
- Plexico, L., Manning, W. & Levitt, H. (2009). Coping responses by adults who stutter: Part II. Approaching the problem and achieving agency. *Journal of Fluency Disorders*, 34, 108-126.



- Plexico, L., Manning, W. & Levitt, H. (2009). Coping responses by adults who stutter: Part I. Protecting the self and others. *Journal of Fluency Disorders*, 34, 87-107.
- Ratner, N. & Tetnowski, J. (2012). *Current issues in stuttering, research and practice*. New York: Psychology Press.
- Rosado, M. (2014). *Bullying y tartamudez: una breve revisión de literatura*. *Ciencias de la Conducta*, 29, 9-19.
- Ross, J. (2010). Outcomes of drama workshops for young adults who stammer: self confidence, self-esteem and fluency measures. Tese de Licenciatura, Queen Margaret University.
- Roth, I. & Beal, D. (1999). Teasing and *bullying* of children who stutter. Retrieved October, 19.
- Sarazen, J. (2002). Bullies and their victims: Identification and interventions. Master's Degree Research Paper: University of Wisconsin-Stout.
- Smith, K., Iverach, L., O'Brian, S., Kefalianos, E. & Reilly, S. (2014). Anxiety of children and adolescents who stutter: A review. *Journal of Fluency Disorders*, 40, 1-13.
- Trichon, M. & Tetnowski, J. (2011). Self-help conferences for people who stutter: a qualitative investigation. *Journal of Fluency Disorders*, 36, 290-295.
- Turnbull, J. (2007). Promoting greater understanding in peers of children who stammer. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11, 237-247.
- Vale, A. (2009). *Bullying*. Curso de especialização em psicologia escolar. Red Apple.
- Vanryckeghem, M., Hylebos, C., Brutton, G. & Peleman, M. (2001). The relationship between communication attitude and emotion of children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 26, 1-15.
- Vanryckeghem, M., Brutton, G- & Hernandez, L. (2005). A comparative investigation of the speech-associated attitude of preschool and kindergarten children who do and do not stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 30, 307-318.
- Walters, F. & Kathard, H. (2015). Classroom-based intervention to change peers attitudes towards children who stutter: A feasibility study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 193, 331-332.
- Yaruss, J. (2014). *Minimizing Bullying for Children who Stutter*. University of Pittsburgh.
- Yovetich, W., Leschied, A. & Flicht, J. (2000). Self-esteem of school-age children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 25, 143-153.
- Zückner, H. (2011). Self-esteem of children and adolescents who stutter – Impact on speech behavior and stuttering experience. *Sprache, Stimme, Gehör*, 35, 77-86.



