

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**XPress Me: uma oportunidade de escrita expressiva para o
bem-estar de adolescentes**

Sofia de Azevedo Rodrigues Cortez Coelho

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de Especialização em Psicologia da Educação e Aconselhamento

2021

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**XPress Me: uma oportunidade de escrita expressiva para o
bem-estar de adolescentes**

Sofia de Azevedo Rodrigues Cortez Coelho

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Dulce Gonçalves

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de Especialização em Psicologia da Educação e Aconselhamento

2021

Aos três Professores da minha vida:

Professor António Valente

Professor Nuno Reis

Professora Nídia Torres

Agradecimentos

Aos três Professores a quem dedico este trabalho, Professor António Valente, Professor Nuno Reis e Professora Nídia Torres; Professores que nunca me ensinaram dentro de uma sala de aula, mas com quem aprendi coisas muito mais importantes do que qualquer matéria escolar. Aos três o meu maior e melhor *Bravo!*

À Professora Doutora Maria Dulce Gonçalves, pela gentileza com que ensina, pelo carinho e apoio neste ano tão desafiante e pelo entusiasmo com que aceitou embarcar neste projeto comigo.

Aos meus companheiros de curso e amigos para a vida, Sara, Dany e Marina, obrigada pelo vosso apoio incondicional, pelas horas intermináveis de chamadas de *zoom*, pela companhia nos momentos menos bons e pelos desabafos.

Aos meus pais, Susana e Nuno, duas pessoas tão diferentes, que se unem incondicionalmente por mim. Não chegam as palavras, mas aqui, agradeço a força imensurável que me dão.

Às minhas irmãs, Catarina e Mafalda, pela loucura e calma de ambas, pela ajuda que não sabiam que me estavam a dar e pela cumplicidade e companheirismo desta vida.

À Rosarinho e ao Gui, pela ajuda preciosa e pela disponibilidade imediata e sem hesitações com que abraçaram este projeto.

Ao Ricardo, pelo companheirismo e cumplicidade, pela tolerância e compreensão, pela ajuda e o ombro amigo e pelo amor, sobretudo pelo amor. A vida ao teu lado é extraordinária, meu amor.

A todos os alunos que em mim confiaram os seus pensamentos e sentimentos mais íntimos e profundos, obrigada!

Resumo

A escrita expressiva apresenta vastas aplicações para a saúde física e mental. O presente estudo foi realizado com o objetivo de explorar as possibilidades da escrita expressiva em contexto educacional. Utilizou-se uma metodologia inspirada no paradigma de escrita expressiva, que compôs a participação *online* de 28 adolescentes estudantes do ensino secundário, que foram convidados a escrever o que quisessem num espaço de escrita segura, livre, anónima e confidencial. Os participantes responderam a uma escala de bem-estar (MCH-SF) e reportaram o seu bem-estar geral antes e depois de escreverem. São analisados os textos obtidos quanto às características da produção escrita, à sua expressividade e relacionam-se tais variáveis com o bem-estar reportados pelos participantes e o estado de saúde mental resultado da escala de bem-estar. Conclui-se que a escrita expressiva pode ser aplicada em contexto educacional, abrindo possibilidades de intervenção nas diferentes medidas de intervenção psicopedagógica determinadas pela legislação portuguesa.

Palavras chave: escrita expressiva, bem-estar, adolescentes, contexto educacional.

Abstract

Expressive writing has a long list of possible applications for physical and mental health. This study was conducted with the objective to explore the possibilities of application of expressive writing in the educational context. The methodology was inspired in the expressive writing paradigm. 28 adolescents were invited to write whatever they wanted in a safe, free, anonymous, and confidential online writing space. A well-being scale (MCH-SF) was used, and the participants reported their well-being before and after writing. Writing was analyzed regarding the characteristics of writing production and those were related to the reported well-being and mental health states of the participants. Results found support the applicability of expressive writing in the educational context, suggesting a psychopedagogic intervention within the context of Portuguese legislation for education.

Key words: expressive writing, well-being, adolescents, educational context.

Índice

<i>Agradecimentos</i>	<i>i</i>
<i>Resumo</i>	<i>ii</i>
<i>Abstract</i>	<i>iii</i>
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	1
A Escrita Expressiva	1
Modelos Teóricos da Escrita Expressiva	4
Teoria da Inibição Emocional	4
Teoria da Adaptação Cognitiva	7
Teoria do Processamento Emocional	8
Escrita Expressiva no Contexto Educacional	9
Contributos deste estudo para a temática	11
Proposta de intervenção escolar	12
Capítulo 2 – Método	13
Participantes	13
Procedimento	14
Conceção do projeto XPress Me	15
Implementação do projeto XPress Me	16
Recolha de Dados	18
Instrumentos	18
Capítulo 3 – Resultados	22
Capítulo 4 – Discussão de Resultados	28
Referências Bibliográficas	36
Lista de Anexos	43

Índice de Tabelas

Tabela 1.	<i>14</i>
Tabela 2.	<i>23</i>
Tabela 3.	<i>24</i>
Tabela 4.	<i>24</i>
Tabela 5.	<i>25</i>
Tabela 6.	<i>26</i>
Tabela 7.	<i>32</i>

Índice de Gráficos

Gráfico 1.26

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

A educação é um direito de todos e o primeiro de 5 direitos fundamentais humanos, definidos pela UNESCO (2021), na declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Em Portugal, a Direção Geral da Educação, redefiniu o currículo escolar praticado no ensino básico e secundário, apresentando um Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) que compõe orientações para a organização do sistema educativo e a matriz para as decisões intrínsecas do desenvolvimento curricular de uma Escola que molda gerações futuras, respeitando a individualidade de cada um, e que as mune de competências, conhecimentos e valores a serem utilizados durante as vidas dos jovens, tornando-os cidadãos ativos da sociedade (Martins et al., 2017).

No PA são estruturados 4 eixos que devem ser trabalhados ao longo do percurso escolar: os Princípios, os Valores, A Visão e as Áreas de Competência. A importância da escrita, nos eixos referidos, é transversal: seja na presença da escrita como competência lata (exposição de argumentos, elaboração de histórias), como instrumento utilizado para atingir um fim (a escrita de apontamentos, de respostas a exercícios), seja a escrita como meio de comunicação e de linguagem (possibilitando a interpretação e a reflexão), seja a escrita científica e rigorosa (Martins et al., 2017). Temos que aprender a escrever para nos ser possível realizar as tarefas exigidas em contexto escolar, mas também podemos escrever para aprender (Gonçalves, 1992). O presente estudo explora a escrita expressiva em contexto educacional e a possibilidade de ser utilizada como ferramenta educacional: uma escrita livre, segura, anónima e confidencial, uma escrita que é um processo em si, que não tem um objetivo final académico ou avaliativo nem se apresenta como meio para um fim.

A Escrita Expressiva

A escrita expressiva começou a ser alvo de investigação quando Pennebaker e Beal (1986) se propuseram a estudar o impacto da mesma na saúde física de estudantes

universitários. O estudo consistiu na criação de momentos de escrita sobre pensamentos e sentimentos associados a *eventos traumáticos*¹ vividos pelos participantes. Estes, foram convidados a escrever durante 15 minutos em 4 noites consecutivas e divididos em 4 grupos, cada um com indicações diferentes sobre o que escrever: o primeiro grupo escreveria sobre tópicos triviais (neutros), o segundo sobre sentimentos associados a *traumas* vividos, o terceiro grupo foi instruído a escrever sobre factos associados a *traumas* vividos e o último grupo escreveu sobre sentimentos e factos associados a *traumas* vividos. Foram recolhidos dados de indicadores de saúde como pressão arterial, ritmo cardíaco, sintomas físicos e autorrelatos de humor antes e depois dos momentos de escrita em cada dia. Os dados recolhidos logo após a escrita, tornaram evidente que, participantes que escreveram sobre sentimentos e sobre sentimentos e factos associados ao *trauma* (grupos 2 e 4), reportaram humor mais negativo do que participantes do grupo de controlo (grupos 1 e 3), que disseram sentir-se mais positivos. Contudo, os resultados mais promissores verificaram-se a longo prazo: nos participantes dos grupos 2 e 4, verificou-se uma redução de indicadores de problemas de saúde e uma maior probabilidade de pensar e refletir sobre o que tinham escrito, comparativamente aos participantes dos outros dois grupos. Assim, surge o paradigma de escrita expressiva (PEE; Pennebaker & Beal, 1986) com uma metodologia que utiliza sessões de escrita expressiva durante 3 a 5 dias consecutivos, com a duração de 15 a 20 minutos, onde participantes que escrevem expressivamente são comparados com participantes que escrevem sobre assuntos emocionalmente neutros.

Após os resultados promissores do estudo suprarreferido, a escrita expressiva e o seu paradigma foram incluídos em inúmeros estudos científicos. Nestas investigações, foram estudadas pequenas variações metodológicas do PEE (e.g. variações no número de sessões de escrita e a sua duração e na distância temporal de estudos de *follow-up*), testando que

¹ Nota: tradução livre da expressão “traumatic events” utilizada pelos autores. No decorrer deste trabalho, as expressões traduzidas desta forma encontram-se a *itálico*.

características se traduzem em resultados positivos, tanto em investigações no âmbito da saúde física como mental. Mais tarde, verificam-se resultados ambíguos decorrentes da análise dos resultados obtidos na diversa literatura, tentou-se compreender que mecanismos psicológicos poderiam fundamentar as alterações verificadas após intervenções de escrita expressiva. Estes aspetos e diferenças são explorados de seguida.

A vasta investigação referente à escrita expressiva e aos seus efeitos e benefícios divide-se em estudos com participantes de população clínica e participantes de população não clínica. Paralelamente, poder-se-á categorizar o conjunto de artigos científicos consoante o contexto a que pertencem: se a um contexto médico, de saúde física e indicadores associados, se a um contexto de saúde mental englobando indicadores e constructos psicológicos.

Nos primeiros anos de investigação sobre o PEE, estudou-se a frequência com que os participantes visitavam o consultório médico, por motivos de doença, depois de escreverem expressivamente (Pennebaker & Beal, 1986; Pennebaker et al., 1988). Indicadores de saúde como a função pulmonar, em participantes que sofrem de asma e artrite reumatoide (Smyth et al., 1999), a função hepática em participantes saudáveis (Francis e Pennebaker, 1992), resposta imunitária em participantes saudáveis (Pennebaker et al., 1988), em participantes portadores do vírus *Epstein-Barr* (Esterling et al., 1994) e em participantes portadores do vírus da imunodeficiência humana (Petrie et al., 2004), intensidade de dor crónica pélvica (Norman et al., 2004), tempo despendido para adormecer em participantes com distúrbios do sono clinicamente significativos (Harvey & Farrell, 2003) e recuperação pós-operatória e *distress* sentido em participantes com alexitimia (Solano et al., 2003) são exemplos de investigações que decorreram nas décadas seguintes e que contribuem para a investigação sobre o impacto de tarefas de escrita expressiva na saúde.

No âmbito da saúde mental, a utilização de população clínica e não clínica dita, em grande parte, a metodologia utilizada e a liberdade dada aos participantes nas instruções para

cada tarefa de escrita. Encontram-se estudos que correlacionam a prática de escrita expressiva com adaptação emocional, estudando o impacto de pensamentos intrusivos e sintomas depressivos em participantes saudáveis (Lepore, 1997), a ultrapassar *stress* e *traumas* em crianças (Maroney, 2020) a relação com as emoções, especificamente a indução de emoções positivas através de tarefas de escrita expressiva promovendo o funcionamento ótimo em adolescentes (Pardelha, 2010), a ansiedade relacionada com testes sentida por crianças do segundo ano de escolaridade (Shen et al., 2018).

Modelos Teóricos da Escrita Expressiva

Com todo o entusiasmo demonstrado pela comunidade científica com os resultados obtidos em investigações sobre o PEE e os seus benefícios, surgiu o interesse de entender que mecanismos psicológicos seriam o fundamento para o que era observado. Os modelos mais estudados e discutidos neste âmbito, inserem-se em teorias de processamento emocional ou de processamento cognitivo, que, por sua vez, associam os benefícios da escrita expressiva a mudanças do foro emocional ou cognitivo, respetivamente. Neste trabalho são discutidas 3 dessas teorias: inibição emocional, adaptação cognitiva e processamento emocional (ou *exposure*). Para uma análise mais detalhada sobre os modelos e estudos empíricos realizados consultar, por exemplo, as análises de Sloan e Marx (2004), Baikie e Wilhelm (2005), Lepore e colegas (2005), Frattaroli (2006) e Pennebaker e Chung (2007).

Teoria da Inibição Emocional

A teoria de inibição emocional como modelo teórico do fenómeno psicológico adjacente ao PEE foi, em primeira instância, proposta pelo próprio Pennebaker em 1989, quando o autor explica que o confronto com experiências de *trauma* pode ter benefícios para a saúde física e mental e que, pelo contrário, não falar sobre esses *traumas* é prejudicial e está associado a um aumento de incidência de doenças e ruminações, por exemplo. Esta teoria tem como ponto de partida uma explicação Freudiana baseada nos benefícios associados à catarse

emocional e à expressão emocional que reduzem níveis de *stress* e provocam melhorias em variáveis associadas à saúde física e mental (Frattaroli, 2006). Lepore e Smyth (2002), fazem, uma correlação entre os benefícios de escrita expressiva e a “cura falada” de Freud (1904/1954, citados por Frattaroli, 2006)

A teoria pode ser dividida em dois processos opostos um do outro: processo de inibição ativa e o confronto. O processo de inibição ativa é explicado por Pennebaker (1989) como um processo de inibição constante de pensamentos, emoções e comportamentos associados a um *trauma* vivido e que requer trabalho psicológico: a arte de, constantemente, evitar pensar, falar ou ter comportamentos que se relacionem com o *trauma*. Este trabalho psicológico torna-se num *stressor* cumulativo para o corpo e para a mente (Pennebaker e Susman, 1988). Adicionalmente, Pennebaker (1989) descreve que a inibição poderá provocar mudanças deletérias no processamento de informação do indivíduo, já que, ao inibir o *trauma*, o indivíduo não fala nem escreve sobre o mesmo, ou seja, não o transforma em linguagem, transformação essa que poderia ajudar o indivíduo a dar significado e a assimilar o evento.

Pennebaker e Susman (1988) referem que quanto maior for o secretismo do *trauma*, maiores e mais frequentes serão os comportamentos de inibição que causarão cada vez mais sofrimento psicológico; a mesma correlação é referida pelos autores, relativamente à quantidade de tempo que o *trauma* permanece em segredo. Adicionalmente, é sabido que este tipo de inibição pode causar deficiências e doenças físicas (e.g. várias doenças de severidade menor (Pennebaker, 1990, citado por Sloan & Marx, 2004) comparativamente a pessoas que não a praticam (Sloan & Marx, 2004). E estudos sobre regulação emocional demonstram que a inibição emocional aumenta a ativação do sistema nervoso simpático (Gross, 1998;) e que, se tal ativação se tornar crónica, poderá representar resultados adversos na saúde física e psicológica (Sloan e Marx, 2004).

Assim, Pennebaker e Susman (1988), concluem que escrever ou confrontar experiências é benéfico, ajudando o indivíduo a perceber, resolver e a encontrar significado para o trauma vivido. Pennebaker (1989) refere, também, que a partilha destas emoções inibidas reduz o stress sentido com conseqüentes melhorias verificadas no sistema imunitário e saúde em geral. Smyth (1998) conclui que o efeito verificado nos estudos que utilizam tarefas de escrita expressiva é similar ao encontrado em análises de outras intervenções psicológicas que, por sua vez, exigem maior quantidade de recursos (temporais, humanos e monetários).

Com o aumento do número de estudos a ser realizado neste âmbito, a inibição-psicoanalítica deixou de ser suficiente para fundamentar resultados obtidos (Frattaroli, 2006). Num estudo realizado por Francis e Pennebaker (1992) participantes que escreveram expressivamente sobre *traumas* confidenciado a alguém, beneficiaram mais da intervenção comparativamente aos participantes que escreveram sobre *traumas* que nunca antes confidenciados. Por outro lado, encontraram-se evidências de que escrever sobre *traumas* já partilhados com outros e escrever sobre *traumas* mantidos em segredo produz os mesmos tipos de benefícios para a saúde (Pennebaker, 1989), assim como evidências de que é mais benéfico escrever sobre acontecimentos não confidenciados (Frattaroli, 2006) ou evidências de que escrever sobre *traumas* imaginários e não vividos demonstra os mesmos benefícios (Greenberg & Stone, 1992). Se considerarmos a desinibição de emoções o mecanismo explicativo da eficácia de PEE, seria de esperar que participantes que não confidenciam sobre os seus *traumas*, beneficiassem mais das sessões de escrita expressiva (Frattaroli, 2006). Assim, este modelo teórico tem sido descredibilizado e os cientistas passaram a considerar modelos cognitivos (Sloan & Marx, 2004).

Teoria da Adaptação Cognitiva

Apesar de existirem várias variações da teoria de adaptação cognitiva, todas partilham a crença de que o processamento de experiências de *trauma* requer a mudança de esquemas cognitivos existentes (Sloan & Marx, 2004). Numa das teorias de adaptação cognitiva, Janoff-Bulman (1992, citado por Sloan & Marx, 2004) defende que todos temos como certo 3 assunções sobre o mundo que nos rodeia: que somos todos vulneráveis, o mundo tem significado e é compreensivo e que nos vemos a nós próprios positivamente. Este autor defende que quando é vivido um *trauma*, este acontecimento incompatibiliza-se com as 3 crenças que temos sobre o mundo e, conseqüentemente, para podermos lidar com os *traumas* dentro do nosso próprio sistema conceptual, ocorre um de dois processos: a experiência é assimilada no quadro conceptual dessas assunções ou as assunções alteram-se para poderem “acomodar” a nova experiência. Horowitz (1986), defende que quem vive um *trauma* irá tentar associá-lo a um modelo próprio interior, exigindo um processo de resolução para a incongruência entre o *trauma* e os modelos interiores. À semelhança de Janoff-Bulman, Horowitz (1986) defende que se a informação cognitiva de um *trauma* for inconsistente com os modelos interiores, estes poderão ser alterados por forma a ficarem coerentes com o *trauma*.

Outros autores, como Pennebaker (1997), acreditam que escrever sobre estes eventos, principalmente para pessoas que nunca falaram ou confidenciaram sobre eles, representa uma passagem de informações sobre o *trauma* (e.g. pensamentos, factos, emoções) para linguagem, o que providencia estrutura, organização e coerência ao acontecimento, promovendo assimilação cognitiva (Pennebaker e Beal, 1986); com estas mudanças está associado, também, a diminuição de *stress* e conseqüente melhoria de saúde (Sloan & Marx, 2004).

Esta teoria é aplicada a investigações de escrita expressiva e promove a análise das palavras utilizadas pelos participantes quando escrevem sobre os seus *traumas*, categorizando-as em vários tipos e analisando a sua frequência; contudo, embora se apresente promissora, esta teoria tem sido difícil de provar empiricamente (Sloan & Marx, 2004).

Teoria do Processamento Emocional

A teoria de processamento emocional tem origem na teoria de aprendizagem (Sloan e Marx, 2004). Após ser utilizada como tratamento para sintomas de *stress* pós-traumático, foi levantada a hipótese que PEE, através da escrita repetida sobre o mesmo *trauma*, produzisse uma extinção de respostas emocionais negativas (Lepore *et al*, 2002). Contudo esta hipótese tem resultados incongruentes na literatura: muitos dos participantes submetidos ao PEE, beneficiam da intervenção, mesmo que escrevam sobre diferentes *traumas* em cada sessão de escrita (Baikie & Wilhelm, 2005). As incongruências metodológicas (número de sessões e duração das mesmas) no processo de habituação emocional e nas intervenções de PEE também poderão afetar os resultados obtidos, dificultando assim a definição de eficácia do paradigma (Baikie & Wilhelm, 2005; Sloan e Marx, 2004).

A ideia de que é necessária uma melhor definição sobre que mecanismos psicológicos fundamentam os resultados da escrita expressiva relativamente a melhorias na saúde física e mental, é transversal em toda a literatura neste âmbito (e.g. Pennebaker & Beal, 1986; Sloan & Marx, 2004; Lepore *et al.*, 2002; Baikie & Wilhelm, 2005). Todos os modelos aqui explorados poderiam fundamentar o PEE, mas o que se verifica é que nenhum apresenta processos cognitivos ou emocionais capazes de o fundamentar na totalidade. Assim, sugere-se a ideia de que o PEE poderá ter um conjunto de explicações teóricas para diferentes fases do processo de intervenção – uma combinação de processos cognitivos e emocionais que

ocorrem a curto e a longo prazo, em vez de uma única teoria explicativa do processo com um todo (Sloan & Marx, 2004)

Escrita Expressiva no Contexto Educacional

Todos os benefícios anteriormente referidos associados à utilização da escrita expressiva foram estudados através de uma perspetiva psicológica clínica ou social; Em 2011, Kliewer e colegas concluíram que, mesmo com os resultados promissores apresentados para populações adultas, a investigação em população jovem ainda é escassa. Dos 9 artigos analisados pelos autores, apenas 4 se procederam em contexto educacional e em população jovem não clínica. Este estudo pretende diminuir a discrepância referida e associar a escrita expressiva ao contexto escolar, tornando-a numa ferramenta educacional, incluída no currículo escolar.

Num estudo realizado por Dionísio, Viseu e Melo (2011) professores de várias disciplinas de ensino básico de escolas do norte de Portugal, foram questionados acerca das práticas de leitura e escrita nas suas salas de aula com o objetivo de categorizar as atividades de escrita e leitura na escola, assim como as suas finalidades. Os dados recolhidos referentes às atividades de escrita refletem a pouca frequência de atividades que se centrem na “ativação de conhecimentos” (p. 1146) através da escrita; adicionalmente, os autores realçam a baixa frequência de atividades de escrita em sala de aula que promovem a autoria e a autonomia do aluno. Fora da sala de aula, os dados obtidos revelam que a escrita é maioritariamente utilizada para a realização dos “trabalhos de casa” tradicionais, mais uma vez não incluindo o aluno como agente ativo da construção do seu conhecimento. Na análise das finalidades da escrita fora da sala de aula, a categoria “produção de textos” foi reportada pelos professores como a segunda categoria menos utilizada: entre 15 a 20 professores indicaram a opção “nunca” quando reportam a frequência de uso da mesma. Estes resultados refletem que os alunos nas escolas portuguesas, não têm suficientes oportunidades para se expressarem de

forma livre e criativa, através das tarefas de escritas pedidas em sala de aula e permitem concluir que as práticas de escrita nas salas de aula portuguesas nem sempre estão de acordo com currículo de literacia pretendido (Dionísio, Viseu e Melo, 2011).

Se é reconhecido que as tarefas de escritas de contexto educacional não são suficientes, poderemos considerar intervenções de escrita expressiva como parte da solução para combate à escassez referida: quer de promoção de escrita livre e expressiva, quer de investigação sobre o PEE em âmbito escolar, intervindo e obtendo benefícios subsequentes à intervenção.

Kliewer e colegas (2011) realizaram uma intervenção de escrita expressiva em contexto educacional com estudantes inseridos num contexto socioeconómico de nível baixo, que vivem em bairros de elevada incidência criminal. Os participantes receberam instruções para escrever sobre episódios violentos que tenham vivenciado; três grupos de participantes foram criados: um escreveu expressivamente, outro elaborou histórias, poemas ou músicas e o de maneira expressiva e o terceiro escreveu sobre tópicos não emocionais (grupo de controlo). A conclusão, considera o grande avanço neste âmbito de investigação, o facto de se verificar que a escrita expressiva é uma estratégia eficaz que ajuda os adolescentes a lidar com os *stressores* que vivenciam.

Os resultados obtidos nesta e noutras investigações (Kliewer *et al.*, 2011; Doucet, Guzzo e Groleau, 2018;) revelam que a intervenção de escrita expressiva em adolescentes tem benefícios associados, mas que ainda é necessário entender que aspetos da intervenção contribuem em maior escala para os benefícios verificados. Doucet, Guzzo e Groleau (2018) referem que é de urgente necessidade realizar mais investigações rigorosas nesta área por forma a desenvolver e implementar intervenções escolares que respondam às necessidades dos adolescentes e que contribuam para o seu bem-estar psicológico. Kliewer e colegas (2011) sugerem, ainda, a necessidade de estudar a expressão livre de emoções utilizando o

PEE, não impondo restrições sobre o que os participantes devem escrever, apenas que devem fazê-lo expondo os seus sentimentos e emoções.

Contributos deste estudo para a temática

O estudo agora proposto baseia-se no pressuposto de que pode ser educacionalmente importante dar a adolescentes a oportunidade de uma maior frequência de momentos de escrita expressiva, nomeadamente em contexto de sala de aula, com a possibilidade de utilizar a escrita expressiva para benefício do bem-estar dos alunos e de melhor compreensão emocional por parte dos professores e técnicos das escolas portuguesas. O presente estudo procura aplicar técnicas de escrita expressiva a um contexto educacional relacionando-as com o bem-estar subjetivo de adolescentes. Procura investigar como poderá a escrita expressiva ser introduzida como estratégia de psicologia da educação nas escolas de Portugal como estratégia de promoção de escrita e análise de estado emocional dos alunos. Tenta-se compreender como poderá ser utilizada a escrita expressiva como ferramenta em contexto educativo, de expressão livre e autoconhecimento, não só no contexto pandémico vivido, como também num contexto escolar normativo. Dado o carácter explorativo da presente investigação, pretende-se verificar como alunos do ensino secundário respondem e aderem a uma oportunidade de escrita livre, de carácter expressivo e sob anonimato e como avaliam a experiência de escrita expressiva do ponto de vista do seu bem-estar e da sua satisfação pessoal. Por fim, espera-se que os dados recolhidos e aqui descritos possam contribuir para a sugestão de estratégias de inserção de tarefas de escrita expressiva no âmbito do currículo escolar (medidas universais) e em situações de dificuldade em contexto escolar (medidas seletivas e adicionais) (Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018).

Com os objetivos referidos em vista, coloca-se a hipótese de que a produção de textos expressivos seja uma oportunidade de autoconhecimento e adaptação ao contexto, pelo exercício de manifestação escrita de pensamentos, sentimentos e emoções, promovendo a

autorreflexão sobre os mesmos. Considera-se também a utilidade da escrita expressiva como recurso educativo, de fácil aplicação nas escolas, numa perspetiva de a tornar uma estratégia educativa de apoio psicossocial e psicopedagógico, que não implica a utilização de recursos adicionais.

Proposta de intervenção escolar

Irá ser elaborada uma proposta de intervenção escolar tendo em vista a aplicação do conhecimento adquirido no decorrer desta investigação e na pesquisa sobre a escrita expressiva e os seus benefícios. Propõe-se a criação de momentos de escrita de 10 a 15 min durante 4 dias consecutivos, uma vez por período letivo; a proposta apresentará uma metodologia semelhante ao PEE (Pennebaker & Beal, 1986), incluindo os componentes necessários para garantir o anonimato dos participantes, permitindo o contacto com os mesmos se tal necessidade se verificar (utilização do código de participação, descrito no capítulo 2 deste trabalho). A participação do Serviço de Psicologia e Orientação de cada escola será impreterível: os textos produzidos pelos alunos serão brevemente analisados pelos psicólogos e técnicos que compõem a equipa. Depois do levantamento do conteúdo escrito, o Serviço de Psicologia e Orientação, em conjunto com a direção da escola, poderá adaptar, sugerir ou reforçar iniciativas e intervenções escolares, de maneira que estas vão de encontro às necessidades verificadas pelos alunos. Sugere-se também que, aquando dos momentos de escrita expressiva, o professor também participe, escrevendo, também ele, expressivamente. A proposta será entregue à ao agrupamento de escolas que aderiu ao projeto, em conjunto com os resultados gerais obtidos no presente estudo.

Capítulo 2 – Método

A presente investigação integra-se num estudo exploratório para o desenvolvimento de um recurso educacional de escrita expressiva e, para tal, criou-se um projeto – XPress Me – que compõe um espaço de escrita e permite a estudantes do ensino secundário ter a oportunidade de escrever de forma livre, segura, anónima e confidencial. Elaborou-se um formulário *online* que possibilitou a participação de estudantes de forma anónima e confidencial; criaram-se, também, um endereço de e-mail, um site e uma rede social – canais de comunicação entre a equipa investigadora e os alunos a quem o estudo foi divulgado, possibilitando o esclarecimento de dúvidas ou curiosidades sobre o mesmo.

Participantes

Os participantes foram recrutados numa escola do ensino secundário localizada nos arredores de Lisboa. O recrutamento realizou-se através de sessões de divulgação e recolha de consentimentos informados. Durante o processo de recrutamento, divulgou-se o estudo em 28 turmas do ensino secundário, num total aproximado de 700 alunos. Deste processo, resultou a entrega de 214 consentimentos informados assinados.

Dos 214 alunos que obtiveram autorização de participação do encarregado de educação, participaram no presente estudo 13,08% (N= 28): 13 alunos do 10º ano de escolaridade (46,43%), 9 do 11º ano de escolaridade (32,14%) e 6 do 12º ano de escolaridade (21,43%). As idades dos participantes estão compreendidas entre os 15 e os 19 anos (M=16,63; DP=1,21), sendo todos residentes no distrito de Lisboa. A pergunta relativa ao género do participante era opcional: 17 participantes (60,71%) referiram ser do género feminino, 9 participantes (32,14%) do género masculino, 1 participante (3,57%) do género

gender fluid e 1 participante (3,57%) não indicou o seu género. A Tabela 1 apresenta as características dos participantes relativamente ao ano de escolaridade, idade e género.

Tabela 1.

Caracterização dos participantes quanto ao ano de escolaridade, idade e género.

	Ano de Escolaridade						Total	
	10º ano		11º ano		12º Ano			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Idade								
15	7	53,85	0	0	0	0	7	25,00
16	4	30,77	0	0	0	0	4	14,29
17	0	0	8	88,89	0	0	8	28,57
18	0	0	0	0	6	100	6	21,43
19	1	7,69	0	0	0	0	1	3,57
Não indicado	1	7,69	1	11,11	0	0	2	7,14
Total	<i>n</i> = 13		<i>n</i> = 9		<i>n</i> = 6		<i>n</i> = 28	
Género								
Feminino	8	61,54	4	44,44	5	83,33	17	60,71
Masculino	3	23,08	5	55,56	1	16,67	9	32,14
Gender Fluid	1	7,69	0	0	0	0	1	3,57
Não indicado	1	7,69	0	0	0	0	1	3,57
Total	<i>n</i> = 13		<i>n</i> = 9		<i>n</i> = 6		<i>n</i> = 28	

Por se tratarem, na sua maioria, de participantes menores de idade, elaborou-se o acima referido consentimento informado (Anexo 1) a ser preenchido e assinado pelos respetivos encarregados de educação dos participantes; os alunos maiores de idade assinaram o seu próprio consentimento informado. A participação neste estudo dependeu de existência autorização do encarregado de educação e da iniciativa do aluno para participar, preenchendo o formulário *online* criado para o efeito.

Procedimento

O presente estudo, integrante do projeto XPress Me, foi aprovado com parecer favorável pela Comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade

de Lisboa a 4 de maio de 2021. O procedimento do presente estudo dividiu-se em 3 partes diferenciadas entre si. Em primeiro lugar, elaborou-se o projeto XPress Me, verificando-se a necessidade de adaptação posterior. A implementação do projeto compôs duas sessões presenciais realizadas em contexto de turma, onde se levaram a cabo os procedimentos necessários à obtenção de autorização do encarregado de educação de cada aluno e à garantia de anonimato de cada participante. A recolha de dados fez-se somente *online* através de um formulário elaborado com a ferramenta *Google Forms*.

Conceção do projeto XPress Me

O projeto XPress Me surge com o objetivo investigativo de estudar escrita expressiva e a sua aplicabilidade em contexto escolar. Desde os primórdios da sua conceção, tornaram-se cada vez mais evidentes as vastas possibilidades e a aplicabilidade educacional das técnicas de escrita expressiva; ao mesmo tempo que era percecionada a escassez investigativa apresentada neste âmbito em contexto de intervenção escolar. Um dos primeiros objetivos da criação do projeto foi a elaboração de ferramentas educacionais cuja aplicabilidade se verificasse rápida e eficaz, sem que tal exigisse grande quantidade de recursos (e.g. formação de professores, aquisição de material). Assim, nasce o projeto XPress Me, uma oportunidade de escrita expressiva para estudantes que permite explorar a utilidade deste tipo de escrita nas escolas portuguesas.

Numa primeira fase, elaborou-se um plano de projeto que aplicaria o Paradigma de Escrita Expressiva (PEE) de Pennebaker e Beal (1986), criando um momento de escrita durante uma aula para alunos de algumas escolas do país. Assim, alunos do ensino secundário, seriam convidados a escolher entre escrever expressivamente sobre um *trauma* vivido e os seus sentimentos e pensamentos associados ao acontecimento ou a escrever sobre

um assunto neutro sugerido (e.g. descrição do prédio da escola, atividades realizadas no fim-de-semana anterior).

Dado o contexto pandémico vivido em Portugal nos anos letivos de 2020/2021 e de 2021/2022, adaptou-se o projeto para uma participação *online*. O recrutamento de participantes foi reduzido a uma escola secundária, onde se fez a divulgação nas turmas do ensino secundário nos anos letivos referidos e se possibilitou a participação dos alunos via formulário *online*. Foi obtido um consentimento informado assinado pela direção da escola, autorizando a divulgação do estudo junto dos seus alunos (Anexo 1). Assim, o contacto com os alunos deu-se em dois momentos diferentes, durante as suas aulas, com a duração aproximada de 10 minutos por sessão.

Implementação do projeto XPress Me

As duas sessões de recrutamento de participantes corresponderam a duas sessões em turma com a equipa investigadora: a primeira sessão consistiu na divulgação do projeto e distribuição de consentimentos informados (consultar todos os documentos distribuídos nesta sessão no Anexo 2); na segunda sessão recolheram-se os consentimentos informados assinados e distribuíram-se os códigos de participação. Distribuíram-se, também, na primeira sessão, os *links* da rede social, do site e do e-mail criados nas plataformas *Instagram*, *Google Sites* (Anexo 2) e *Gmail*, respetivamente. Na rede social, no decorrer do estudo, partilharam-se publicações alusivas à escrita e esclareceram-se dúvidas através de mensagens privadas trocadas com seguidores da página.

Na primeira sessão fez-se a divulgação: a apresentação da equipa investigadora e do estudo a decorrer, esclarecimento sobre o que é a escrita expressiva e como decorreria a participação no estudo. Durante a sessão, expôs-se o carácter totalmente livre, seguro, anónimo, confidencial e voluntário da participação e explicou-se o que seria pedido ao participante no formulário *online*, reforçando a total liberdade na secção de escrita do

formulário: “Podem escrever o que quiserem, como quiserem e quando quiserem. Vale tudo.”.

Partilharam-se a rede social, site e endereço de e-mail associados ao projeto e combinou-se a sessão de recolha dos consentimentos informados. Um esclarecimento adicional de dúvidas ocorreu, no final de cada sessão.

Na segunda sessão procedeu-se à recolha dos consentimentos informados. Antes da mesma, prepararam-se envelopes para a recolha de consentimentos e entrega de códigos de participação. Os envelopes foram agrupados em pares: um envelope contendo uma folha com o código de participação (Anexo 2) e um envelope vazio contendo o mesmo código de participação escrito num canto no seu exterior. Foi pedido a cada aluno que dobrasse o seu consentimento em quatro partes, após verificar que o mesmo estava devidamente preenchido, evitando assim que a equipa investigadora obtivesse conhecimento, mesmo que involuntário, dos dados introduzidos no consentimento. O primeiro envelope foi entregue a cada aluno enquanto era introduzido no envelope vazio o consentimento informado assinado e dobrado. Neste momento de recolha, o envelope foi selado à frente do aluno. Os envelopes foram arquivados em local seguro no decorrer do estudo e destruídos no término do mesmo.

Cada código de participação (no formato A000) é pessoal e intransmissível e é o elemento que possibilita a participação anónima dos alunos recrutados. Instruíram-se os participantes para utilizarem o seu código todas as vezes que participassem no projeto a partir do formulário *online*. Como se tratam, na sua maioria, de participantes menores de idade, foi imprescindível possibilitar a identificação do encarregado de educação do participante. O código de participação garante o anonimato do participante e do seu encarregado de educação e, simultaneamente, a possibilidade de contacto com o encarregado de educação, caso tal necessidade se verificasse. Foi definido, no início do estudo que, no caso de se verificarem indícios de risco psicológico nos textos redigidos, seria enviado um e-mail ao encarregado de

educação, notificando que tais foram identificados, sem nunca ser partilhado, reproduzido ou divulgado o que foi escrito pelo participante ou o que despoletou as suspeitas de tais riscos.

Recolha de Dados

O formulário *online* preenchido pelos participantes é composto por 7 partes. Primeiramente, era pedido o código de participação seguido do preenchimento de dados demográficos não identificativos – data de nascimento, ano de escolaridade, concelho de residência, coabitação, com resposta de carácter obrigatório; género e acontecimentos relevantes na vida nos últimos 3 meses com carácter opcional de resposta. A terceira parte compunha a resposta à escala de bem-estar utilizada com uma pergunta adicional no final relativa ao bem-estar geral sentido no momento, considerada a quarta parte do formulário. A quinta parte consistia num espaço de escrita totalmente livre, onde os participantes poderiam escrever o que quisessem, como quisessem e da forma que quisessem, não existindo qualquer restrição relativamente à linguagem utilizada, ortografia, lógica, sintaxe ou gramática – as instruções dadas nesta parte do formulário encontram-se em anexo (Anexo 2). Logo após esta caixa de texto, era repetida a pergunta geral de bem-estar sentido no momento. Na sétima e última fase era agradecida a participação do aluno e partilhados contactos e links de linhas de apoio psicológico às quais os participantes poderiam recorrer se tal necessidade fosse sentida. Foi também partilhado o e-mail do projeto XPress Me para pedido de devolução de resultados gerais do estudo e esclarecimento de dúvidas.

Instrumentos

No presente estudo foram utilizados instrumentos de avaliação informal da escrita (Avaliação Informal da Composição Escrita - AICE e Análise do Produto Escrito - APE, Gonçalves, 2010), a *Mental Health Continuum – Short Form – for youth* (MHC-SF; Keyes, 2009, adaptado por Matos et al, 2010) contendo um item adicional avaliativo do bem-estar geral que se repetia após o espaço de escrita livre, e a categorização de valência de palavras

utilizada no desenvolvimento de um programa de análise textual - *Linguistic Inquiry and Word Count* (LIWC). O LIWC tem sofrido várias atualizações ao longo dos anos, tendo sido resultado de um estudo exploratório de Pennebaker (1993); a versão mais recente, conta com os contributos dos autores Pennebaker, Booth, Boyd e Francis (2015).

Alguns dos itens do instrumento APE (Gonçalves, 2012) foram utilizados para analisar os textos produzidos pelos participantes, assim como a categorização de valência de palavras (Pennebaker et al., 2015). Os textos foram analisados consoante as variáveis: número total de palavras, número total de frases, extensão média de frases ($\frac{n^{\circ} \text{ total de palavras}}{n^{\circ} \text{ total de frases}}$), número de caracteres, com e sem espaços (APE; Gonçalves, 2012).

A utilização da escala de bem-estar MHC-SF (Keyes, 2009, adaptado por Matos et al, 2010) teve por objetivo a medição do bem-estar subjetivo dos participantes no momento da sua participação, contemplando 3 dimensões do bem-estar propostas por Keyes (2002): o bem-estar emocional, o bem-estar social e o bem-estar psicológico, correlacionando-as a estados de saúde mental. Desta forma, define o estado de *flourishing* como uma combinação de sentimentos de bem-estar e funcionamento positivo (junção de bem-estar social e bem-estar psicológico), o estado de saúde mental moderada como o estado de saúde intermédio, seguido do estado de *languishing*, que se verifica quando o indivíduo não se sente bem emocionalmente nem apresenta um bom funcionamento (Keyes, 2010 citado por Matos et al., 2010).

A MHC-SF é constituída por 14 itens de autorresposta que questiona o participante como se tem sentido no último mês em relação ao referido no item apresentado, com uma escala de *Likert* de 6 pontos, distribuídos pelas 3 dimensões de bem-estar apresentadas por Keyes (2002): emocional (3 itens), social (5 itens) e psicológico (6 itens); estas duas últimas dimensões retratam o funcionamento positivo do indivíduo. A cotação das respostas é feita de 0 a 5, correspondendo a cada uma das possibilidades de resposta: nunca (0), uma a duas vezes

(1), cerca de uma ou duas vezes por semana (2), cerca de duas ou três vezes por semana (3), quase todos os dias (4) e todos os dias (5) (Matos et al., 2010).

Consoante a cotação obtida, fez-se a correspondência a um dos seguintes estados definidos por Keyes (2002): *flourishing*, estado de saúde mental moderada e *languishing*. *Flourishing* é determinado pela obtenção de 4 ou 5 pontos em pelo menos 1 dos 3 itens referentes ao bem-estar emocional e em pelo menos 6 dos 11 de funcionamento positivo. O estado de saúde mental moderada define-se pela obtenção de 2 ou 3 pontos em pelo menos 1 dos 3 itens de bem-estar emocional e em pelo menos 6 dos 11 itens de funcionamento positivo. Relativamente ao *languishing*, a pontuação obtida terá que ser de 0 ou 1 pontos em pelo menos 1 dos 3 itens de bem-estar emocional e em pelo menos 6 dos 11 itens de funcionamento positivo (Matos et al., 2010).

Foi adicionada uma pergunta relativa ao bem-estar geral sentido no momento final do preenchimento da MHC-SF (t_1) e após a fase de escrita expressiva (t_2) com resposta fechada numa escala *Likert* de 7 pontos: extremamente mal (0), bastante mal (1), mal (2), nem bem nem mal (3), bem (4), bastante bem (5) e extremamente bem (6). Foram cotadas as respostas e analisadas a média de frequência de respostas em t_1 e t_2 e a diferença de resposta dada pelos participantes nos dois momentos ($t_1 < t_2$; $t_1 = t_2$ e $t_1 > t_2$).

A categorização de valência de palavras proposta por Pennebaker (1993) define inúmeras categorias de palavras dentro de várias dimensões do que é expresso através da escrita. Apesar da categorização referida ser feita pelo *software* LIWC de maneira automatizada, durante a presente investigação, a categorização foi feita manualmente pela equipa investigadora e por juízes, utilizando um processo de concordância interjuizes. A categorização manual das palavras, procura combater a limitação referida por Doucet, Guzzo e Groleau (2018) que frisam o facto de a construção do LIWC ser direccionada para textos escritos por adultos e não tendo em conta o significado nem o contexto das palavras

utilizadas. Neste estudo foram utilizadas as categorias primárias referidas por Pennebaker (1993): emoções negativas, emoções positivas, *insight* ou autorreflexão e *casual thinking*, de dimensão emocional e cognitiva, respetivamente. Foi pedido aos júris que categorizassem os textos obtidos: primeiramente, dividi-los em textos expressivos e textos não expressivos, decidir se os textos eram sobre ou descreviam experiências difíceis vividos pelo participante e, de seguida, categorizar as palavras dos textos consoante as categorias suprarreferidas. Depois de obtidas todas as categorizações, calcularam-se as percentagens de concordância interjuizes.

Capítulo 3 – Resultados

Todos os dados obtidos nas 29 participações do formulário *online* foram analisados através de medidas descritivas. Para além dos instrumentos referidos, analisaram-se os textos obtidos no espaço de escrita do formulário (espaço de escrita livre), assim como os textos escritos na pergunta opcional no final do questionário de dados demográficos não identificativos: “Se quiseres, podes indicar aqui acontecimentos relevantes para a tua vida, ocorridos nos últimos 3 meses.” (acontecimentos relevantes). Dos 24 textos recolhidos no espaço de escrita livre, 20 foram considerados de carácter expressivo e das 14 respostas aos acontecimentos relevantes, 2 foram considerados expressivos. A escrita sobre experiências difíceis para os participantes ocorre 7 vezes no espaço de escrita livre e 1 vez como resposta na parte “acontecimentos relevantes” (Tabela 2).

A categorização aqui apresentada foi elaborada segundo uma categorização interjuízes, com uma concordância de 95,83% para 25% da amostra. Foi pedido à equipa de juízes, que caracterizassem, em primeiro lugar, os textos obtidos em textos expressivos e textos que relatam ou descrevem experiências difíceis para o participante. O critério de categorização utilizado para a definição de textos expressivos, foi o de Pennebaker e Beal (1986): escrita sobre sentimentos, pensamentos ou emoções.

Tabela 2.*Caracterização dos Textos Obtidos*

Textos recolhidos	Respostas obtidas	Textos expressivos		Textos sobre experiências difíceis	
	<i>n</i>	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Espaço de Escrita Livre	29	20	95,24	7	87,5
Acontecimentos Relevantes	14	1	4,76	1	12,5
Total	37	21	56,76	8	21,62

Utilizando os parâmetros descritos no instrumento de avaliação informal utilizado (APE; Gonçalves, 2012), os textos obtidos foram analisados quanto ao número de caracteres com e sem espaços, número de palavras, número de frases, e a extensão média de frases, obtida através da seguinte divisão: $\frac{n^{\circ} \text{ total de palavras}}{n^{\circ} \text{ total de frases}}$. A Tabela 3 resume os resultados obtidos, apresentando as médias correspondentes ao nº de caracteres com e sem espaços, nº total de palavras e frases e extensão média de frases. Os textos obtidos no espaço de escrita livre apresentam, uma média muito superior em todos os parâmetros, apresentando uma média de número total de palavras utilizadas aproximadamente 5 vezes maior que a apresentada para o espaço de acontecimentos relevantes, o mesmo se verifica nas médias de extensão média das frases, apesar da diferença ser menor: duas vezes mais no espaço de escrita livre, aproximadamente. Para uma caracterização detalha de cada texto para os parâmetros referidos, consultar o Anexo 3.

Tabela 3.*Médias de parâmetros APE*

	<i>n</i>	Caracteres (sem espaços)	Caracteres (com espaços)	Nº Total de Palavras	Nº Total de Frases	Extensão Média de Frases
Espaço de Escrita Livre	23	825,72	1019,14	191,72	7,25	24,94
Acontecimentos Relevantes	14	180,79	219,43	39,43	1,93	11,36
Média Total		615,74	758,77	142,14	5,35	19,94

Relativamente à escala de bem-estar utilizada (MHC-SF; Matos et al., 2010), foram cotadas as respostas obtidas ($n=29$) das quais 2 (6,90%) foram consideradas inválidas dado o preenchimento incorreto da mesma. A Tabela 4, apresenta as médias de frequência de respostas a cada item correspondente a cada dimensão de bem-estar incluído na escala. O bem-estar emocional é a dimensão que apresenta os valores mais elevados, com uma média total de 3,20; o bem-estar psicológico apresenta valores médios de frequência de resposta aos itens correspondentes, com uma média total de 2,89 e, por último, o bem-estar social que apresenta uma média total de frequência de resposta 2,36.

Tabela 4.*Médias de frequência de resposta a cada item, segundo a dimensão de bem-estar*

Dimensões da Escala de Bem-estar (MCH-SF)					
Bem-estar Emocional		Bem-estar Social		Bem-estar Psicológico	
	M		M		M
Item 1	3,28	Item 4	2,14	Item 9	3,10
Item 2	3,38	Item 5	2,97	Item 10	2,72
Item 3	2,93	Item 6	2,00	Item 11	3,07
		Item 7	2,55	Item 12	3,10
		Item 8	2,14	Item 13	2,97
				Item 14	2,38

As médias e desvios-padrão das pontuações totais dos 3 tipos de bem-estar segundo o género e a idade dos participantes, encontram-se na Tabela 5, onde se pode verificar que as pessoas de género masculino, apresentam resultados mais elevados para todas as dimensões do bem-estar.

Tabela 5.

Média e desvios-padrão das 3 dimensões de bem-estar, segundo o género e a idade

	<i>n</i>	Bem-estar Emocional	Bem-estar Social	Bem-estar Psicológico
		M (DP)	M (DP)	M (DP)
Género				
Feminino	17	8,82 (3,83)	10,29 (5,55)	15,82 (8,03)
Masculino	10	10,60 (3,75)	14,80 (8,22)	19,70 (7,53)
Gender Fluid	1	9 (0)	7 (0)	12 (0)
Não indicado	1	13 (0)	12 (0)	25 (0)
Amostra Total	29	9,59 (3,75)	11,79 (6,69)	17,34 (7,85)
Idade				
15	7	9,43 (3,82)	18,86 (8,69)	17,14 (8,82)
16	4	8,75 (4,19)	20,75 (8,88)	15 (5,35)
17	9	9,33 (4,87)	21,89 (13,46)	17,44 (10,15)
18	6	10 (2,89)	21,43 (7,68)	17,86 (7,10)
19	1	10 (0)	17 (0)	10 (0)
Não indicado	2	11,5 (0,70)	17,50 (6,36)	20,50 (0,71)
Amostra Total	29	9,59 (3,75)	20,59 (9,62)	17,34 (7,85)

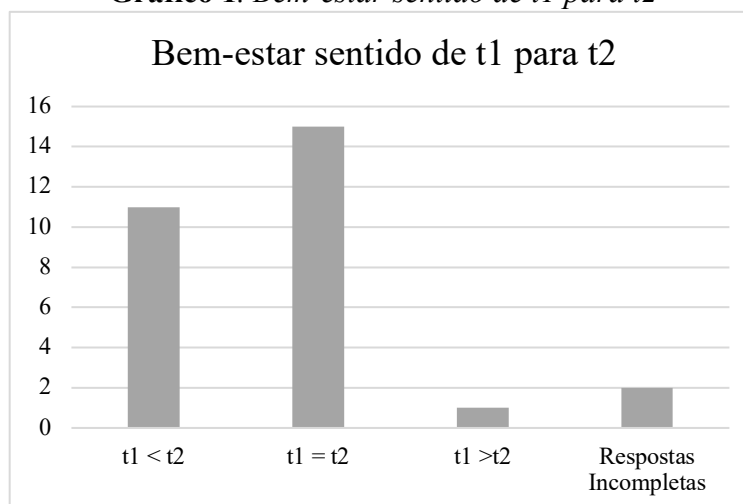
A frequência dos estados de saúde mental, segundo as definições apresentadas por Keyes (2010, citado por Matos et al., 2010), da amostra indica que dos 6 participantes (21,43% da amostra total) que apresentaram um estado de *languishing*, 83,33% (n=5) são pessoas que se identificam com o género feminino e que 50% (n=3) desses participantes tem 17 anos. Por outro lado, analisando o estado de *flourishing*, 53,85% (n=6) dos participantes que reportam este estado de bem-estar são do sexo masculino (Tabela 6).

Tabela 6.

Frequência dos estados de saúde mental segundo o género e idade.

		<i>Flourishing</i>		Saúde Mental Moderada		<i>Languishing</i>	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Género	Feminino	5	38,46	2	66,67	5	83,33
	Masculino	6	53,85	1	33,33	1	16,67
	Gender Fluid	0	0,00	0	0	0	0
	Não indicado	1	7,69	0	0	0	0
Total		N=12		N=3		N=6	
Idade	15	3	25	0	0	2	33,33
	16	0	0	1	33,33	1	16,67
	17	5	41,67	0	0	3	50
	18	3	25,00	2	66,67	0	0
	19	0	0,00	0	0	0	0
	Não indicado	1	8,33	0	0	0	0
Total		N=12		N=3		N=6	

Os dados obtidos nas duas perguntas de bem-estar geral colocadas no início (t1) e no final (t2) do espaço de escrita livre, indicam que 37,93% (n=11) dos participantes reportou uma melhoria na escala de resposta de bem-estar apresentada e 51,72% (n=15) reportou que não sentiu diferença no seu bem-estar após a escrita (Gráfico 1). A média de frequência de resposta para t1 é de 3,67 (dp=1,27) e a média de frequência de respostas para t2 é, ligeiramente superior, com o valor de 4,07 (dp=1,24).

Gráfico 1. *Bem-estar sentido de t1 para t2*

Procedeu-se à categorização de textos e de valência de palavras através de um processo de concordância interjuizes. Para a categorização de textos expressivos e textos sobre experiências difíceis vividas obteve-se uma concordância interjuizes de 95,83%; para as categorias de valência de palavras (emoções positivas, emoções negativas, *insight*, e *casual thinking*) obteve-se uma concordância interjuizes de 16,76% para 25% da amostra. Desta forma, apenas a categorização de textos expressivos e textos sobre experiências difíceis vividas foi considerada e analisada, dada a falta de robustez verificada para a categorização de valência de palavras.

Capítulo 4 – Discussão de Resultados

No presente estudo exploratório, analisaram-se todos os resultados descritivos obtidos e, em primeira instância, interpretaram-se os resultados referentes ao interesse demonstrado pelos agrupamentos escolares e escolas nos quais foi divulgado o projeto XPress Me. Das 4 escolas contactadas na zona da grande Lisboa, apenas uma aderiu ao projeto. A divulgação fez-se através de contacto telefónico e através do e-mail; a escola que aceitou participar no projeto foi contactada pessoalmente. Relativamente à adesão dos alunos contactados, verificou-se, também, uma adesão reduzida: de 700 consentimentos informados distribuídos, apenas 214 foram entregues e dos 214 códigos de participação distribuídos, apenas 28 foram utilizados, o que resulta numa adesão de 32% e de 13%, aproximada e respetivamente. Tentando explicar a falta de adesão demonstrada, equaciona-se a possibilidade de esta ter origem na total liberdade que caracterizou este estudo: quer na participação, quer no exercício de escrita pedido. O formato de escrita apresentado no XPress Me não é, geralmente, aplicado nas escolas portuguesas, como podemos verificar da análise realizada por Dionísio e colegas (2011) aquando do levantamento da frequência de tarefas de escrita, consoante a sua tipologia e objetivo. Ou seja, é possível que a falta de familiarização dos estudantes com este tipo de escrita, tenha influenciado a participação. É de igual importância salientar que, ao contrário do presente estudo, várias das metodologias analisadas neste âmbito incluíam uma recompensa para os participantes, com o objetivo de incentivar a participação: através de *vouchers* (Kliwer et al., 2011), dinheiro (Shen et al., 2018; Lepore, 1997) ou, no caso de investigação com estudantes universitários, através do sistema de créditos da universidade onde estudam (Pennebaker e Beal, 1996). Estudos realizados neste âmbito que não incluem recompensa pela participação, geralmente, introduzem a sua investigação no contexto de um programa já a decorrer, no caso, por exemplo, do estudo realizado com pessoal não docente de uma universidade que participava num programa de bem-estar (Pennebaker & Francis,

1992). Desta forma, a ausência de recompensa no presente estudo poderá representar uma explicação para a falta de adesão, visto que nos estudos suprarreferidos a desistência de participação foi nula ou muito baixa, com respetivas taxas de adesão altas. Equaciona-se a possibilidade de, em investigações futuras, se criar uma “recompensa informal”, adaptada à faixa etária dos participantes, com vista a aumentar a adesão, tal como foi realizado no estudo de Fartoukh e Chanquoy (2020) em que as crianças de 10 anos que participaram no estudo eram convidadas a contar piadas ao experimentador no final de cada sessão de escrita. Sugere-se, para investigação futura, averiguar se, participantes com maior conhecimento acerca dos benefícios associados à escrita expressiva, aderem em maior escala a um projeto desta natureza.

Com a adesão demonstrada relativamente ao género e à idade, verificou-se que a maioria dos participantes reporta identificar-se com o género feminino (60,71%) e tem 17 anos (28,57%), embora não seja possível garantir que foram distribuídos consentimentos informados e códigos de participação homogeneamente, para estas duas variáveis. O ano de escolaridade que representa o maior número de participações é o 10º ano, contudo, este resultado não pode ser considerado representativo, dado que foram sensibilizadas mais turmas deste ano de escolaridade do que os restantes (15 turmas de 10º ano, 8 turmas de 11º ano e 5 turmas de 12º ano). Adicionalmente à adesão reduzida, é possível verificar que nem todos os participantes escreveram no espaço de escrita livre, representando uma percentagem de 17,24% (n=5) e um deles (3,45%) escreveu apenas dois caracteres. Relativamente ao número de participações por participante, verificou-se que apenas um código de participação foi usado mais do que uma vez (n=2), no entanto, os dados e texto introduzidos na segunda participação são iguais aos da primeira, e, por esta razão, associa-se esta múltipla participação a uma crença de falha na submissão do formulário *online* por parte do participante.

Após a análise do conteúdo dos textos redigidos no espaço de escrita livre ($n=24$), concluiu-se que 83,33% ($n=20$) dos participantes praticou escrita expressiva, desses, 10% ($n=2$) escreveu expressivamente sobre experiências difíceis vividas. Estes resultados podem ser justificados pela liberdade total dada aos participantes sobre o que escrever e como escrever – apesar de ter sido explicado que o presente estudo é um estudo de escrita expressiva, esta, foi uma estratégia metodológica utilizada com o objetivo de conhecer a adesão de estudantes de ensino secundário a uma oportunidade de escrita. Com os resultados aqui apresentados verifica-se que não se demonstrou o interesse esperado em escrever livre ou expressivamente, nem em fazê-lo mais do que uma vez. Não obstante, os indicadores de análise informal da produção escrita (APE, Gonçalves, 2012), demonstram que os participantes escreveram uma média de 191,72 de palavras por texto, verificando-se uma média mais elevada para textos expressivos ($M=194,65$) comparativamente aos textos não expressivos ($M=109,33$). Conclui-se que participantes que escrevem expressivamente escrevem textos mais longos.

Os resultados obtidos na escala MCH-SF (Matos et al., 2010), permitem verificar que o bem-estar social é a dimensão que apresenta valores de cotação mais baixos nos itens 4, 6 e 8 que dizem respeito à auto percepção de contribuição para a sociedade, atualização e crescimento e coerência da sociedade; para o bem-estar emocional, o item 3, que diz respeito à satisfação sentida com a vida, apresenta uma média de frequência de respostas mais baixa. Estes resultados encontram-se de acordo com os valores obtidos no estudo psicométrico da escala para a população adolescente portuguesa, onde os itens 3, 4, 6 e 8 também são os que demonstram médias mais baixas (Matos et al., 2010). Contudo, na análise realizada por estes autores, o item 14, referente ao propósito de vida na dimensão de bem-estar psicológico, apresenta o valor mais elevado da dimensão, contrariamente ao que é resultado das respostas dos participantes do presente estudo, cuja média de frequência de resposta, no item 14, é a

mais baixa dos itens da dimensão. O contexto pandémico do último ano e meio vivido em Portugal pode ser fator explicativo de tal diferença, embora a reduzida dimensão da presente amostra não permita a conclusão desta influência de maneira significativa.

Relativamente às médias de pontuações da escala de bem-estar, verifica-se que os participantes do género masculino apresentam médias mais elevadas nos 3 tipos de bem-estar: 10,60; 14,80 e 19,70 respetivamente. As médias apresentadas para os 19 anos e para a categoria “não indicado” não foram contempladas para esta análise, por terem sido equacionadas com apenas um valor.

Segundo a idade, verifica-se que participantes com 18 anos de idade reportaram médias maiores de maneira mais consistente para os 3 fatores. Para o bem-estar emocional e o bem-estar psicológico, apresentam a segunda média mais alta e a mais elevada para o bem-estar social. As médias para os participantes da categoria de idade “não indicada” apresentam valores mais elevados para o bem-estar emocional e psicológico, contudo, uma vez mais, consistem em médias calculadas a partir de resultados de dois participantes, e, desta forma, não serão incluídas para análise.

Com os resultados obtidos para os estados de saúde mental, verifica-se que participantes de 15 e 18 anos apresentam a maior incidência em *flourishing*, com médias de 25% em ambas as faixas etárias; participantes de 18 anos também representam a parte maior dos participantes que apresentam um estado de saúde mental moderado, sendo a faixa etária dos 17 anos aquela que apresenta valores mais elevados no estado de saúde de *languishing*, com uma média de 50%. Desta forma, os participantes de 18 anos são o grupo que, na generalidade, reportou melhor bem-estar e saúde mental.

Considerando a amostra de textos expressivos obtidos ($n=27$), verifica-se que a maioria dos participantes que escreveu expressivamente encontra-se num estado de bem-estar *flourishing* (35%) e os participantes que escreveram sobre experiências difíceis vividas,

distribuem-se igualmente nos estados de bem-estar opostos: *flourishing* e *languishing*, com uma percentagem de 28,57% (Tabela 7).

Tabela 7.

Distribuição dos tipos de textos pelos estados de saúde mental

	<i>Flourishing</i>			Saúde Mental Moderada		<i>Languishing</i>	
	<i>n</i>	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Textos não expressivos	9	4	44,44	1	11,11	1	11,11
Textos expressivos	20	7	35	2	10	4	20
Experiências difíceis	7	2	28,57	1	14,29	2	28,57
Total	36	<i>n=9</i>		<i>n=3</i>		<i>n=6</i>	

Antes e depois de escreverem, os participantes classificaram o seu bem-estar geral. Os resultados subsequentes dessa classificação demonstram que a maioria dos participantes ($n=15$) não sentiu alterações no seu bem-estar após a escrita. 11 dos participantes reportam sentirem-se melhor depois da escrita e apenas 1 participante reportou sentir-se pior em $t2$. 63,16% ($n=12$) dos participantes que escreveram expressivamente, reportaram sentir-se melhor: 52,63% reportaram um bem-estar superior em 1 ponto da escala de 7 pontos *Likert* e 10,53% reportou melhorar o bem-estar em 2 pontos na escala de resposta. Os restantes participantes que escreveram expressivamente ($n=7$; 36,85%) não reportaram melhorias no seu bem-estar, após a escrita expressiva. Keyes (2007) estabelece uma relação entre a saúde mental e o bem-estar subjetivo, referindo que o bem-estar poderá ser considerado com um dos sintomas de saúde mental (citado por Matos et al., 2010). De acordo com esta definição,

admite-se uma relação entre o bem-estar geral reportado pelos participantes e o seu estado de saúde mental.

Considerando a percentagem de textos expressivos obtidos, podemos confirmar a hipótese inicial de que a produção de textos expressivo representa uma oportunidade de autoconhecimento e adaptação ao contexto, dada a frequência de participantes que escreveu expressivamente sobre os seus sentimentos, pensamentos e emoções, num exercício de autorreflexão. Dos participantes que escreveram expressivamente, mais de metade reporta sentir-se melhor depois de o fazer, sendo que 35% destes participantes se encontra num estado de saúde de *flourishing*, mas que para os participantes que se encontram em *languishing* (20%), escrever expressivamente poderá significar, a longo prazo, numa melhoria deste estado. A estes resultados podemos associar os benefícios já encontrados na diminuição de stressores psicológicos associados ao processo de *disclosure* da escrita expressiva.

A escrita expressiva tem uma aplicabilidade quase universal: da saúde física, à mental, à promoção do autoconhecimento e autorreflexão. Com a presente investigação, explorámos a aplicabilidade de uma intervenção de escrita expressiva ao contexto escolar português e verificámos a sua influência no bem-estar de adolescentes inseridos num contexto de pandemia mundial há um ano e seis meses. Apesar de não ser possível considerar os resultados obtidos representativos, possibilitou-se a exploração de metodologia para aplicação da escrita expressiva em contexto educacional.

Embora o presente estudo apresente uma amostra reduzida e não representativa da população alvo, os resultados apresentados são promissores. Verifica-se a necessidade de melhorar a metodologia com vista a aumentar a adesão e, conseqüentemente, a dimensão da amostra e a adaptação da mesma para um contexto escolar em regime presencial. De acordo com algumas metodologias utilizadas neste âmbito, sabe-se que, se uma intervenção de escrita expressiva for incluída num projeto já existente ou no currículo escolar, a adesão será mais

elevada, por essa razão, considera-se uma intervenção em contexto de sala de aula e não uma prática de escrita expressiva como “trabalho para casa”. A liberdade providenciada aos participantes poderá ser interpretada, analisando os resultados, como uma limitação de conclusões mais robustas, contudo, considerando que o presente estudo explora a possibilidade de utilização de uma intervenção de escrita expressiva em contexto escolar, coloca-se a hipótese que escrever expressivamente e seus benefícios associados promovem hábitos de escrita, de reflexão e de autoconhecimento. Estas competências são essenciais para o desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos e representam objetivos primários mencionados no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017).

Conclui-se, desta forma, que o presente estudo aumenta o conhecimento sobre como aplicar a escrita expressiva como recurso educacional. É necessário adaptar a metodologia utilizada para uma recolha de textos expressivos presencial, com análise posterior do Serviço de Psicologia e Orientação de cada escola, podendo contribuir para a elaboração de um *termómetro emocional* representativo da população estudantil de cada escola. Tendo acesso a esse conjunto de informações sobre os seus alunos, as escolas poderão adaptar as suas intervenções e apoios psicossociais e psicopedagógicos, às necessidades dos seus próprios alunos. Uma das vantagens da abordagem aqui descrita, traduz-se na simplicidade e facilidade de aplicação de uma intervenção deste tipo, sem serem necessários recursos adicionais.

Aplicando o conhecimento adquirido à realidade educacional em Portugal, pode-se equacionar a inclusão da escrita expressiva nas medidas previstas nos decretos-lei (Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018): a prática de escrita expressiva, de carácter seguro, livre, anónimo e confidencial poderá traduzir-se numa medida universal, aplicada a todo o meio escolar, uma vez por período letivo, por exemplo. Dependendo da análise do Serviço de Psicologia e Orientação, intervenções mais rigorosas e frequentes de escrita expressiva poderão ser aplicadas quando a necessidade de medidas seletivas e adicionais se verificar -

por exemplo, sessões de 20 minutos de escrita, em 4 dias consecutivos, aplicando assim o PEE (Pennebaker e Beal, 1986).

Referências Bibliográficas

- Baikie, K. A., & Wilhelm, K. (2005). Emotional and physical health benefits of expressive writing. *Advances in Psychiatric Treatment*, 11(5), 338–346. doi:10.1192/apt.11.5.338
- Carvalho, J.A.B., (2012) Ensinar e aprender a escrever no século XXI – (Re)Configurando um velho objeto escolar. *Anais do SIELP*, 2(1), Uberlândia: EDUFU.
(<http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/21956/1/Ensinar%20e%20aprender%20a%20escrever%20no%20s%C3%A9culo%20XXI%20%E2%80%93%20Re%20configurando%20um%20velho%20objeto%20escolar.pdf>)
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. (<https://dre.pt/application/conteudo/115652961>)
- Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I série n.º 129. (<https://dre.pt/application/conteudo/115652962>)
- Dionísio, M. L., Viseu, F., & Melo, M. C. (2011). Práticas de literacia nas disciplinas escolares: um estudo em escolas portuguesas. In J. C. Morgado, M. P. Alves, S. S. Pilloto & M. I. Cunha (Orgs.), *Aprender ao Longo da Vida – contributos, perspetivas e questionamentos do currículo e da avaliação* (pp. 1140–1158). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Doucet, M.-H., Farella Guzzo, M., & Groleau, D. (2018). Brief report: A qualitative evidence synthesis of the psychological processes of school-based expressive writing interventions with adolescents. *Journal of Adolescence*, 69, 113–117. doi:10.1016/j.adolescence
- Esterling, B. A., Antoni, M. H., Fletcher, M. A., Margulies, S. & Schneiderman, N. (1994) Emotional disclosure through writing or speaking modulates latent Epstein–Barr virus antibody titers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 130–140.

(https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30475397/esterling_ba_emotional_disclosure_1_atent_epstein_barr_jccp_1994-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1634591187&Signature=BQBsskQnzOmE5nb9KiI3OYDc8ZlPJMGSxPXZJdjrEWOxhJYbspaUO3XgZqCBNMvrv6weuRh0Wme4zmvUdGVChwjJWhB70iBX-TD8mKj9M4aQW~I5fJS8S4vjs8zATdLKMzQ0KS5Z1huCJ~PK1-pr2x6pODl3WHTJnaaxx7E6i3A4haxSvPA3N5x6VfTG0keIs6-vzCo-aYmmhVXg45~AviFVm0cEjbICXwYi~iPIciUMvJ~0pxW~BymD-12AULK8-9pkg5~UT9DL~wVswvuVtpKKoGlx8Hw8yrUUbsR0GiZRnkMkvQ0D87QkHbHzDgVp3~zxxY5rSRzy9CLcnLBaw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

Francis, M. E., & Pennebaker, J. W. (1992) Putting stress into words. The impact of writing on physiological, absentee, and self-reported emotional well-being measures.

American Journal of Health Promotion, 6, 280–287. doi.org/10.4278/0890-1171-6.4.280

Frattaroli, J. (2006). Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis.

Psychological Bulletin, 132(6), 823–865. doi:10.1037/0033-2909.132.6.823

Gonçalves, M. D. (2012). Avaliação Funcional e Monitorização das Aprendizagens. In A. M. Veiga Simão, L. M. Frison & M.H. Abrahão (Orgs.). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Coleção: Pesquisa (Auto)biográfica - Educação, 10. EDUFERN, EDIPUCRS, EDUNEB.

Greenberg, M. A., & Stone, A. A. (1992). Emotional disclosure about traumas and its relation to health: Effects of previous disclosure and trauma severity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (1), 75–84. doi.org/10.1037/0022-3514.63.1.75

Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and*

Social Psychology, 75 (3), 869–881. doi.org/10.1037/0022-3514.75.3.869

- Social Psychology*, 74, 224–237.
(<https://www.wisebrain.org/media/Papers/EmotionsAntecedencesResponsesReg.pdf>)
- Harvey, A. G., & Farrell, C. (2003). The Efficacy of a Pennebaker-Like Writing Intervention for Poor Sleepers. *Behavioral Sleep Medicine*, 1(2), 115–124.
doi:10.1207/s15402010bsm0102_4
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43 (2), 207-222. doi:10.2307/3090197
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62 (2), 98-108. doi:10.1037/0003-066x.62.2.95
- Keyes, C. L. M. (2009). The Nature and Importance of Positive Mental Health in America's Adolescents. In Gilman, R., Huerbner, E. S. & Furlong, M. J. (Eds.). *Handbook of Positive*. (https://images-insite.sgp1.digitaloceanspaces.com/dunia_buku/koleksi-buku-neuro-science/handbook-of-positive-psychology-in-schools-pdfdrivecom-17401577180294.pdf#page=28)
- Kliewer, W., Lepore, S. J., Farrell, A. D., Allison, K. W., Meyer, A. L., Sullivan, T. N., & Greene, A. Y. (2011). A School-Based Expressive Writing Intervention for At-Risk Urban Adolescents' Aggressive Behavior and Emotional Lability. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 693–705. doi:10.1080/15374416.2011.5970
- Lepore, S.J., Greenberg, M.A., Bruno, M., & Smyth, J.M. (2002). Expressive writing and health: Self-regulation of emotion-related experience, physiology, and behavior. In S.J. Lepore, & J.M. Smyth (Eds.), *The Writing Cure: How Expressive Writing Promotes Health and Emotion Well-Being*.
(https://www.researchgate.net/profile/Stephen-Lepore/publication/232591493_The_Writing_Cure_How_Expressive_Writing_Promo)

tes_Health_and_Emotional_Well-Being/links/571e4f2c08aed056fa226bd9/The-Writing-Cure-How-Expressive-Writing-Promotes-Health-and-Emotional-Well-Being.pdf)

- Lepore, S. J. (1997). Expressive writing moderates the relation between intrusive thoughts and depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(5), 1030–1037. doi:10.1037/0022-3514.73.5.1030
- Maroney, D. I. (2020). The Imagine Project: Using Expressive Writing to Help Children Overcome Stress and Trauma. *Pediatric Nursing*, 46(6), 300-311. (<https://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=0df5f11b-a9e8-4df4-a79b-2018a15a5acc%40sessionmgr102&bdata=Jmxhbmc9cHQtcHQmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=147618059&db=a9h>)
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).(http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Matos, A. P., Andre, R. S., Cherpe, S., Rodrigues, D., Figueira, C., & Marques Pinto, A. (2010). Estudo Psicométrico preliminar da Mental Health Continuum - Short Form - for Youth numa amostra de adolescentes. *Psychologica*, 53, 131-156. doi: https://doi.org/10.14195/1647-8606_53_7
- Nicholls, S. (2009). Beyond Expressive Writing. *Journal of Health Psychology*, 14(2), 171–180. doi:10.1177/1359105308100201
- Norman, S. A., Lumley, M. A., Dooley, J. A., & Diamond, M. P. (2004). For Whom Does It Work? Moderators of the Effects of Written Emotional Disclosure in a Randomized

- Trial Among Women With Chronic Pelvic Pain. *Psychosomatic Medicine*, 66(2), 174–183. doi:10.1097/01.psy.0000116979.77753.74
- Pardelha, T. I. H. (2010). As emoções positivas enquanto agente de mudança no paradigma de escrita expressiva (Master's thesis Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa). Reportório da Universidade de Lisboa.
(https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2715/1/ulfp037559_tm.pdf)
- Pennebaker, J. W. (1989). Confession, Inhibition, and Disease. *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 211–244. doi:10.1016/s0065-2601(08)60309-3
- Pennebaker, J. W. (1993). Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications. *Behaviour Research and Therapy*, 31(6), 539–548.
doi:org/10.1016/0005-7967(93)90105-4
- Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 274–281. doi:10.1037/0021-843x.95.3.274
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8(3), 162– 166. doi:10.1111/j.1467-9280.1997.tb00403.x
- Pennebaker, J.W., Booth, R.J., Boyd, R.L., & Francis, M.E. (2015). *Linguistic Inquiry and Word Count: LIWC2015*. Austin, TX: Pennebaker Conglomerates.
(https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/31333/LIWC2015_LanguageManual.pdf?Sequence=3)
- Pennebaker, J. W., & Chung, C. K. (2007). Expressive writing, emotional upheavals, and health. In H. Friedman & R. Silver (Eds.), *Handbook of health psychology* (pp. 263–284). New York: Oxford University Press.
(https://www.researchgate.net/profile/Cindy-Chung-2/publication/253937612_Expressive_Writing_Emotional_Upheavals_and_Health/lin

ks/0a85e52f18989be781000000/Expressive-Writing-Emotional-Upheavals-and-Health.pdf)

- Pennebaker, J. W., Kiecolt-Glaser, J. K. & Glaser, R. (1988) Disclosure of traumas and immune function. Health implications for psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 239–245. (https://www.researchgate.net/profile/James-Pennebaker/publication/19783166_Disclosure_of_Traumas_and_Immune_Function_Health_Implications_for_Psychotherapy/links/571e3c1708aeaced7889ddc9/Disclosure-of-Traumas-and-Immune-Function-Health-Implications-for-Psychotherapy.pdf)
- Pennebaker, J. W., & Susman, J. R. (1988). Disclosure of traumas and psychosomatic processes. *Social Science & Medicine*, 26(3), 327–332. doi:10.1016/0277-9536(88)90397-8
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8(3), 162–166. doi:10.1111/j.1467-9280.1997.tb00403.x
- Petrie, K. J., Fontanilla, I., Thomas, M. G., Booth, R. J. & Pennebaker, J. W. (2004) Effect of written emotional expression on immune function in patients with Human Immunodeficiency Virus infection: A randomized trial. *Psychosomatic Medicine*, 66, 272–275. doi: 10.1097/01.psy.0000116782.49850.d3
- Shen, L., Yang, L., Zhang, J., & Zhang, M. (2018). Benefits of expressive writing in reducing test anxiety: A randomized controlled trial in Chinese samples. *PLOS ONE*, 13(2), e0191779. doi:10.1371/journal.pone.01917
- Sloan, D. M., & Marx, B. P. (2004). Taking Pen to Hand: Evaluating Theories Underlying the Written Disclosure Paradigm. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(2), 121–137. doi:10.1093/clipsy.bph062
- Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(1), 174–184.

doi:10.1037/0022-006x.66.1.174

Smyth, J. M., Stone, A. A., Hurewitz, A. & Kaell, A. (1999) Effects of writing about stressful experiences on symptom reduction in patients with asthma or rheumatoid arthritis. A randomized trial. *JAMA*, 281, 1304–1309. doi:10.1001/jama.281.14.1304

Solano, L., Donati, V., Pecci, F., Persichetti, S. & Colaci, A. (2003) Postoperative course after papilloma resection. Effects of written disclosure of the experience in subjects with different alexithymia levels. *Psychosomatic Medicine*, 65, 477–484.

UNESCO. (2021). *Right to education*. (<https://en.unesco.org/themes/right-to-education>)

Lista de Anexos

Anexo 1 – Consentimentos Informados

- 1.1 – Consentimento Informado para pais e encarregados de educação;
- 1.2 – Consentimento Informado para escolas;

Anexo 2 – Projeto XPress Me

- 2.1 – Folheto de Divulgação;
- 2.2 – Instagram do Projeto XPress Me;
- 2.3 – Site do Projeto XPress Me;
- 2.4 – Código de Participação;
- 2.5 – Instruções de escrita dadas aos participantes no formulário *online*;

Anexo 3 – Resultados

- 3.1 – Caracterização detalhada dos itens de APE utilizados;

Anexo 1 – Consentimientos Informados

Anexo 1.1

Projeto XPressMe - Consentimento Informado

Num ano repleto de imprevisibilidade, pressões e tantas preocupações, o Agrupamento de Escolas XXXX criou, em parceria com a Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia da Educação e da Orientação, um recurso de escrita expressiva, livre, segura, anónima e confidencial. Para este efeito, foi criado um espaço online com a designação “XPressMe” que permite aos participantes uma oportunidade de expressão escrita de vivências, experiências, emoções, episódios e acontecimentos pessoais, de forma livre, segura, anónima e confidencial.

A participação do(a) seu(sua) educando(a) neste projeto é totalmente voluntária, anónima e confidencial. Em caso algum a equipa investigadora irá partilhar, reproduzir ou divulgar o conteúdo dos textos redigidos pelos participantes; para além das duas pessoas que compõem a equipa investigadora, ninguém terá acesso aos dados fornecidos e textos reproduzidos: nem os encarregados de educação nem a escola, professores ou qualquer técnico dentro ou fora do contexto escolar. A confidencialidade e anonimato da participação neste projeto serão sempre garantidos. Os participantes poderão escolher desistir ou terminar a sua participação a qualquer momento, sem que tal acarrete qualquer tipo de consequência.

O acesso ao Projeto XPressMe é gratuito e será disponibilizado ao(à) seu(sua) educando(a) após a receção deste consentimento informado devidamente assinado. A equipa investigadora responsável por este projeto é composta pela Professora Doutora Maria Dulce Gonçalves e pela aluna de Mestrado Sofia Rodrigues Coelho.

Se desejar qualquer esclarecimento adicional, poderá contactar a equipa investigadora através deste endereço de e-mail: xpressme.info@gmail.com.

A primeira página deste consentimento é para si. Guarde-a.

Quando o(a) seu(sua) educando(a) entregar na escola a segunda página deste consentimento devidamente assinado, ser-lhe-á fornecido o link e código que permitem a participação no Projeto XPressMe. Este consentimento será arquivado num envelope selado, durante o curso do Projeto, protegendo assim a sua identidade e, conseqüentemente, a do(a) seu(sua) educando(a); o envelope será destruído quando o Projeto terminar.

Ao assinar este consentimento informado, declara que:

- Tomou conhecimento e compreende o propósito e funcionamento do Projeto XPressMe;
- Autoriza o(a) seu(sua) educando(a) a participar no Projeto XPressMe;
- O(A) seu(sua) educando(a) poderá participar no Projeto XPressMe, se assim desejar, da forma que desejar e as vezes que desejar;
- Compreende que os dados fornecidos e textos reproduzidos pelo(a) seu(sua) educando(a) no âmbito do Projeto XPressMe **nunca** serão partilhados, reproduzidos ou divulgados com ninguém alheio à equipa investigadora: nem consigo, nem com a escola ou professores do(a) seu(sua) educando(a) nem com técnicos que atuem fora ou dentro do contexto escolar;
- Tomou conhecimento de que o(a) seu(sua) educando(a) poderá desistir ou terminar a sua participação no Projeto XPressMe a qualquer momento, sem que tal acarrete qualquer tipo de consequência.

Indique-nos, por favor, o seu endereço de e-mail: _____

_____, _____ de _____ de _____

(Assinatura do Encarregado de Educação)



Consentimento Informado

No âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia da Educação e da Orientação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, eu, Sofia Rodrigues Coelho, encontro-me a realizar um estudo, sob a orientação da Professora Doutora Maria Dulce Gonçalves, sobre escrita expressiva com o objetivo de verificar como alunos de ensino secundário respondem e aderem a uma oportunidade de escrita livre, de carácter expressivo e sob anonimato. Para este efeito, criámos um espaço online com a designação “XpressMe” que permite aos participantes uma oportunidade de expressão e escrita reflexiva de vivências, experiências, emoções, episódios e acontecimentos pessoais, de forma segura, livre, anónima e confidencial.

O acesso ao projeto “XpressMe” é gratuito e pode ser disponibilizado a todos os alunos a frequentar o ensino secundário. Após a receção deste consentimento informado devidamente assinado, disponibilizaremos o link de acesso aos alunos cujos encarregados de educação autorizaram, igualmente, a sua participação.

Este recurso educacional pode no futuro ser partilhado com a vossa escola e ser utilizado como oportunidade de escrita expressiva, com efeitos esperados ao nível do bem-estar dos estudantes e permitindo uma identificação precoce de necessidades educativas de apoio e intervenção psicossocial.

Garantimos a total confidencialidade e anonimato na análise dos dados recolhidos e que nunca será pedido qualquer tipo de informação que possibilite a identificação dos participantes. É garantido também que nenhum dos textos submetidos será partilhado, reproduzido ou divulgado fora do âmbito deste estudo; os participantes poderão escolher desistir ou terminar a sua participação a qualquer momento, sem que tal acarrete qualquer tipo de consequência.

Adicionalmente, informamos que todas as instituições que concordem em partilhar este link com os seus alunos, poderão ter acesso a uma síntese dos resultados obtidos e implicações dos mesmos no contexto escolar atual.

Para qualquer esclarecimento adicional, poderá contactar a equipa investigadora através deste endereço de e-mail: xpressme.info@gmail.com.

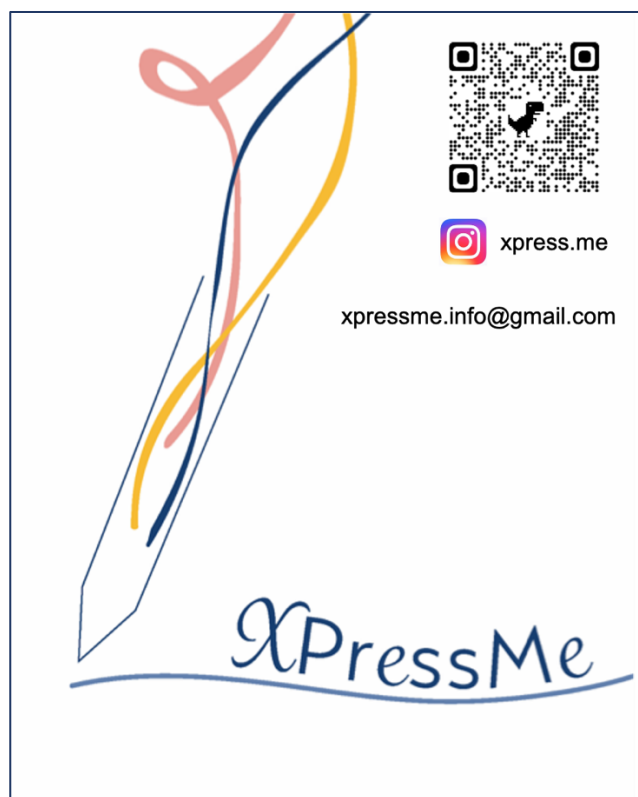
Ao assinar este consentimento informado, declara que compreende e que concorda com os termos descritos, desejando incluir esta escola e este agrupamento de escolas na participação do projeto "XPressMe", recurso educativo de escrita expressiva para estudantes do ensino secundário de forma segura, livre, anónima e confidencial.

_____, ____ de _____ de _____

(assinatura do(a) Diretor(a))

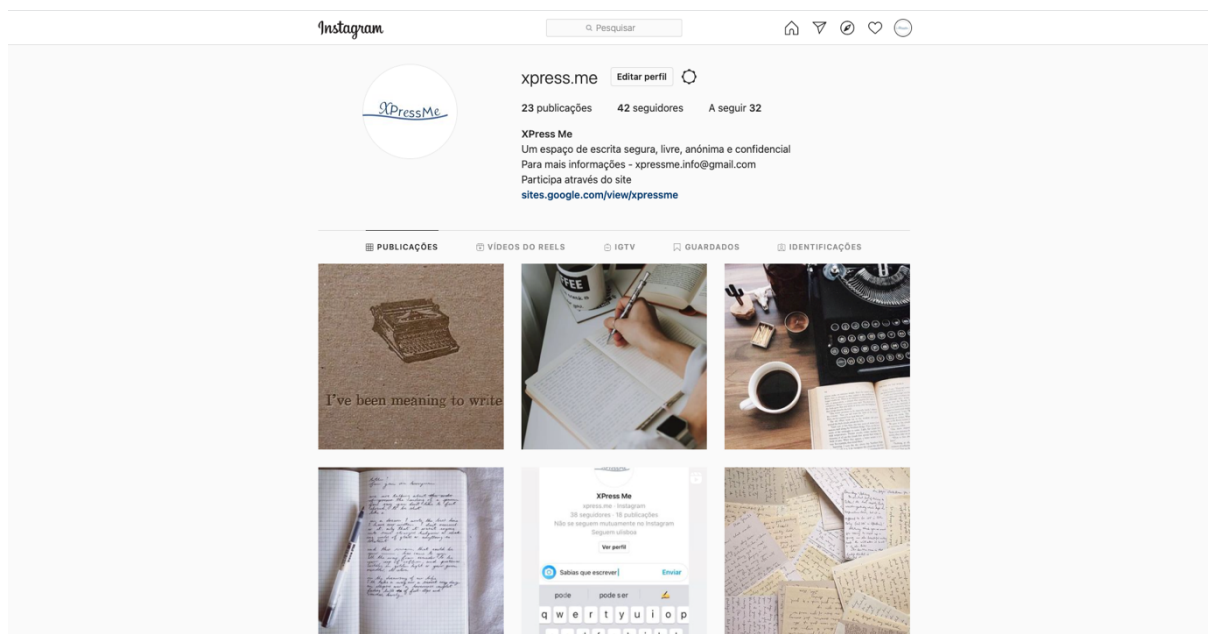
Anexo 2 – Projeto XPress Me

Anexo 2.1 – Folheto de Divulgação



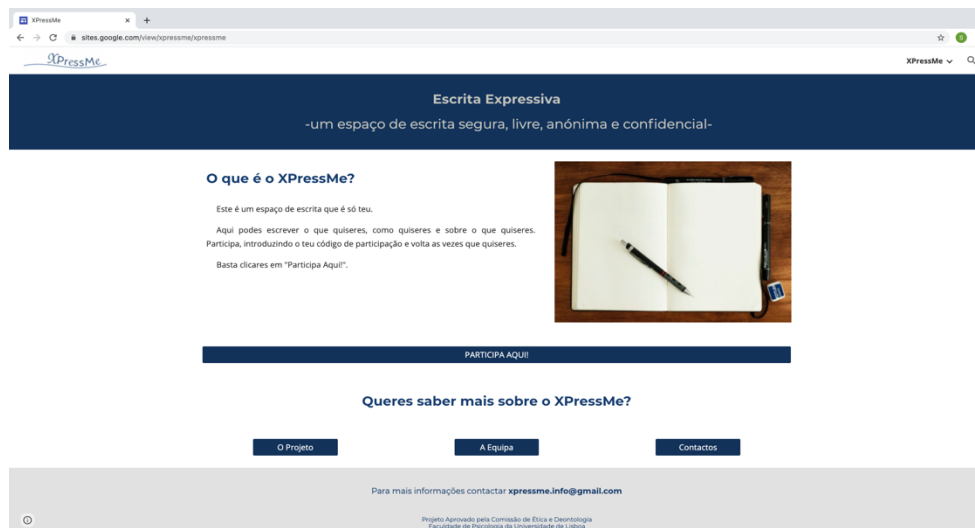
Anexo 2.2 – Instagram do projeto

Consultar a página de Instagram: @xpress.me



Anexo 2.3 – Site do Projeto

Consultar o *link*: <https://sites.google.com/view/xpressme/xpressme>



Anexo 2.4 – Código de Participação

O código de cada participante, pessoal e intransmissível foi escrito manualmente no verso deste panfleto.



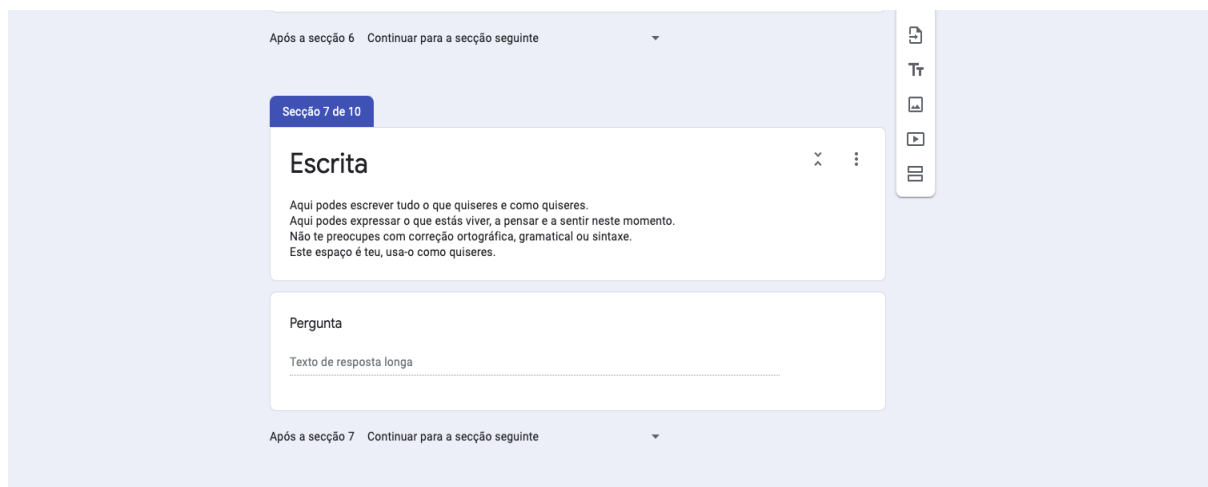
Com este código de participação podes participar as vezes que quiseres no XPress Me.

Este código é só teu, pessoal e intransmissível, usa-o todas as vezes que participares.

Podes terminar ou desistir da tua participação a qualquer momento.

Se tiveres alguma dúvida, contacta-nos através do Instagram ou do e-mail.

Anexo 2.6 – Instruções de Escrita dadas aos participantes



The screenshot shows a digital interface for a survey section. At the top, it says "Após a secção 6 Continuar para a secção seguinte" with a dropdown arrow. Below this is a blue box labeled "Secção 7 de 10". The main content area is titled "Escrita" and contains the following text: "Aqui podes escrever tudo o que quiseres e como quiseres. Aqui podes expressar o que estás a viver, a pensar e a sentir neste momento. Não te preocupes com correção ortográfica, gramatical ou sintaxe. Este espaço é teu, usa-o como quiseres." Below the text is a "Pergunta" section with a "Texto de resposta longa" input field. At the bottom, it says "Após a secção 7 Continuar para a secção seguinte" with a dropdown arrow. On the right side, there is a vertical toolbar with icons for copy, translate, print, play, and list.

“Aqui podes escrever tudo o que quiseres e como quiseres.

Aqui podes expressar o que estás a viver, a pensar e a sentir neste momento.

Não te preocupes com correção ortográfica, gramatical ou sintaxe.

Este espaço é teu, usa-o como quiseres”

Anexo 3 – Resultados

Anexo 3.1 – Caracterização detalhada de APE dos textos obtidos

Texto	Caracteres (sem espaços)	Caracteres (com espaços)	Nº total de palavras	Nº total de frases	Extensão média de frases
1	87	109	22	1	22
2	150	183	33	3	11
3	1634	2011	374	14	26,7142857
4	1470	1823	356	12	29,6666667
5	0	0	0	0	0
6	5366	6775	1339	0	0
07	376	455	76	1	76
8	286	355	70	1	70
9	0	0	0	0	0
10	2	2	1	1	1
11	0	0	0	0	0
12	877	1074	197	9	21,8888889
13	1540	1893	353	7	50,4285714
14	310	387	77	6	12,8333333
15	333	413	81	1	81
16	1029	1251	223	13	17,1538462
17	1029	1252	223	13	17,1538462
18	0	0	0	0	0
19	912	1113	199	18	11,0555556
20	1193	1435	243	9	27
21	0	0	0	0	0
22	251	309	59	3	19,6666667
23	836	1013	178	14	12,71
24	691	839	149	12	12,42
25	572	706	135	2	67,50
26	952	1168	217	5	43,40
27	164	197	34	1	34,00
28	2119	2598	485	35	13,86
29	1767	2194	436	22	19,82