



Departamento de Psicologia Social e das Organizações

O Impacto da Escrita Expressiva nos Bilingues:  
Efeito do Estatuto de Proficiência da Língua de Expressão

João Manuel Lampreia de Almeida Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:  
Professora Doutora Carla Moleiro, Professora Auxiliar,  
ISCTE-IUL

Setembro, 2011

## **Agradecimentos**

A realização de uma Tese de Mestrado representa um percurso complexo e pouco linear, que realizamos individualmente, mas cujo sucesso não se alcança se for percorrido a sós. Por essa razão, pretendo aqui fazer justiça a todos aqueles que colaboraram e me acompanharam, desde o surgimento de uma ideia, até à sua concretização.

Agradeço em particular à Professora Doutora Carla Moleiro, por ter funcionado como uma bússola quando a direcção a seguir era menos clara, pelo interesse demonstrado, mas também pela tranquilidade e sorriso apaziguadores com que dirigiu as nossas reuniões. Agradeço também ao Professor Doutor Agustin Echebarria, pelo seu interesse e orientação durante o período de estágio, onde o trabalho desenvolvido se revelou um complemento importante para a realização da presente Tese. Obrigado também a todos os meus docentes do ISCTE-IUL, pelo que contribuíram para a minha formação enquanto Psicólogo.

Um agradecimento e dedicatória especiais à minha Mãe, por desde há 30 anos acreditar no seu “projecto” e por lhe ter possibilitado todas as ferramentas para que ele se concretize. Agradeço e dedico também este trabalho à Paula, por me acompanhar e apoiar, mas sobretudo por todas as vezes que anda um passo à minha frente e me estimula a ser mais e melhor. Obrigado aos meus irmãos Miguel e Nuno, por crescermos diferentes mas unidos.

Quero ainda agradecer à Joana, à Mónica, ao João, ao José, ao Duarte e ao Artur, pela sua amizade e por todas as vezes que me tentaram arrancar dos tentáculos da Tese, mesmo quando não foram bem sucedidos.

Finalmente, um obrigado a todos os participantes, pela sua disponibilidade em colaborarem no presente projecto.

Obrigado!

## Resumo

O esforço de adaptação a uma diferente comunidade linguística, pode representar um aumento do stress emocional, com consequências ao nível da saúde. A escrita expressiva sobre experiências emocionalmente desestabilizadoras tem registado benefícios ao nível da saúde, sendo que, nos bilingues, a proficiência pode influenciar a escolha da língua de expressão. A literatura refere a preferência dos bilingues para expressarem as suas emoções na sua língua de maior proficiência (P1). No entanto, não foi provado que a P1 seja mais emocional que uma língua onde a proficiência seja menor (P2). No presente estudo, pretendemos verificar o efeito da escrita expressiva e do estatuto de proficiência na língua de expressão, na activação emocional dos bilingues. Trinta e quatro jovens adultos bilingues, foram distribuídos aleatoriamente por quatro condições. Escreveram durante três dias, 20 minutos por dia, sobre experiência(s) traumática(s) ou sobre um tema trivial (grupo de controlo), na sua P1 ou P2. Através de um design experimental inter-sujeitos, avaliámos os efeitos da escrita expressiva e do estatuto de proficiência na língua de expressão, sobre a auto-percepção de sintomas físicos, a afectividade positiva e a afectividade negativa (indicadores da activação emocional). Os bilingues que escreveram sobre experiência(s) traumática(s) reportaram uma maior presença de sintomas físicos e uma maior afectividade negativa, em comparação com o grupo de controlo. Os bilingues que escreveram sobre experiência(s) traumática(s) na sua P2 reportaram uma maior presença de sintomas físicos, em relação ao bilingues que escreveram sobre experiência(s) traumática(s) na sua P1. Concluindo, a escrita expressiva teve um efeito sobre a activação emocional nos bilingues, existindo um efeito combinado entre a escrita expressiva e o estatuto de proficiência da língua de expressão, sobre a auto-percepção de sintomas físicos.

**Palavras-chave:** activação emocional; bilinguismo; escrita expressiva; proficiência.

### **Classificação de categorias e códigos:**

2720 Linguistics & Language & Speech

3020 Group & Interpersonal Processes

### **Abstract**

The adaptation effort to a different linguistic community may lead to an increase in emotional stress, with health consequences. Expressive writing about emotionally disturbing experiences has been beneficial for health, being that, with bilinguals, language proficiency could influence the choice of language of expression. Literature refers to bilinguals preference to express their emotions in their most proficient language (P1). Nevertheless, no proof has been presented in favor of the P1 being more emotional than a second less proficient language (P2). This study was designed to evaluate the effect of expressive writing and language proficiency status of language of expression, on emotional arousal in bilinguals. Thirty-four young bilingual adults were randomly assigned to four conditions. They wrote for three days, 20 minutes per day, about traumatic experience(s) or a trivial topic (control group), in their P1 or P2. Through a between-subjects design, we assessed the effects of expressive writing and language proficiency status of language of expression, on self-perception of physical symptoms and positive and negative affect (emotional arousal indicators). Bilinguals who wrote about traumatic experience(s), reported greater presence of physical symptoms and greater negative affect, compared with the control group. Bilinguals who wrote about traumatic experience(s) in their P1, reported greater presence of physical symptoms, compared to bilinguals who wrote about traumatic experience(s) in their P2. In conclusion, expressive writing had a significant effect on bilinguals emotional arousal, and there was a combined effect of expressive writing and language proficiency status of language of expression, on bilinguals self-perception of physical symptoms.

**Keywords:** emotional arousal; bilingualism; expressive writing; language proficiency

#### **Classification Categories and Codes:**

2720 Linguistics & Language & Speech

3020 Group & Interpersonal Processes

## Índice Geral

<b>Resumo</b> .....	iii
<b>Abstract</b> .....	iv
<b>1. Introdução</b> .....	1
<b>2. Revisão de Literatura</b> .....	3
2.1. Definição Inicial de Conceitos .....	3
2.2. A Mente Bilingue e a Relação entre Linguagem e Pensamento .....	4
2.3. A Memória e a Linguagem Afectiva nos Bilingues .....	5
2.4. O Mecanismo de Alternância enquanto Estratégia de Coping .....	7
2.5. Impacto da Escrita Expressiva na Promoção e Melhoria da Saúde .....	8
2.6. Porque funciona a Escrita Expressiva? .....	10
2.7. Aplicação do Paradigma da Escrita Expressiva nos Bilingues .....	12
<b>3. Objectivos</b> .....	15
<b>4. Método</b> .....	19
4.1. Estudo Piloto .....	19
4.1.1. Método. ....	19
4.1.1.1. <i>Plano e perspectiva geral.</i> .....	19
4.1.1.2. <i>Participantes.</i> .....	20
4.1.1.3. <i>Instrumentos.</i> .....	20
4.1.1.3.1. <i>Avaliação do nível de bilinguismo e proficiência.</i> .....	20
4.1.1.3.2. <i>Medidas de afectividade positiva e afectividade negativa.</i> .....	21
4.1.1.3.3. <i>Medidas de auto-percepção de sintomas físicos.</i> .....	22
4.1.1.4. <i>Procedimento.</i> .....	22
4.1.1.5. <i>Resultados.</i> .....	23
4.1.1.6. <i>Conclusão.</i> .....	24
4.2. Estudo Principal .....	25
4.2.1. Participantes. ....	25
4.2.2. Instrumentos. ....	26
4.2.2.1. <i>Avaliação do nível de bilinguismo e proficiência.</i> .....	26

4.2.2.2. <i>Medidas de afectividade positiva e afectividade negativa.</i> .....	27
4.2.2.3. <i>Medidas de auto-percepção de sintomas físicos.</i> .....	28
4.2.3. Procedimento. ....	29
<b>5. Resultados</b> .....	31
5.1. Temas das Experiências Traumáticas .....	34
5.2. Efeito do Tipo de Tarefa Escrita na Activação Emocional .....	35
5.2.1. Medidas de auto-percepção de sintomas físicos. ....	35
5.2.2. Medidas de afectividade positiva e afectividade negativa. ....	35
5.3. Efeito do Estatuto de Proficiência da Língua Utilizada na Tarefa Escrita na Activação Emocional .....	36
5.3.1. Medidas de auto-percepção de sintomas físicos. ....	36
5.3.2. Medidas de afectividade positiva e afectividade negativa. ....	37
5.4. Efeito Combinado do Tipo de Tarefa Escrita e do Estatuto de Proficiência da Língua Utilizada na Tarefa Escrita, na Activação Emocional.....	37
5.4.1. Medidas de auto-percepção de sintomas físicos. ....	37
5.4.2. Medidas de afectividade positiva e afectividade negativa. ....	38
<b>6. Conclusão</b> .....	39
<b>7. Bibliografia</b> .....	49
<b>8. Anexos</b> .....	53
8.1. Instrumentos .....	54
8.1.1. Versão portuguesa. ....	55
8.1.2. Versão espanhola. ....	65
8.1.3. Versão inglesa. ....	75
8.2. Curriculum Vitae .....	85

## Índice de Figuras e Tabelas

### Índice de Figuras

<b>Figura 5.1.</b>	<i>Comparação das médias estimadas da S/E C .....</i>	37
<b>Figura 5.2.</b>	<i>Comparação das médias estimadas para a AP .....</i>	38
<b>Figura 5.3.</b>	<i>Comparação das médias estimadas para a AN .....</i>	38

### Índice de Tabelas

<b>Tabela 4.1.</b>	<i>Médias relativas à frequência e contexto de utilização e nível de proficiência na P1 e P2 .....</i>	26
<b>Tabela 5.1.</b>	<i>Distribuição das variáveis sócio-demográficas e das variáveis relativas ao nível de bilinguismo, pelas condições experimentais ...</i>	33
<b>Tabela 5.2.</b>	<i>Distribuição das médias relativas à auto-percepção de sintomas físicos e afectividade positiva e afectividade negativa (pré e pós-tarefa), pelas condições experimentais .....</i>	34
<b>Tabela 5.3.</b>	<i>Comparação das médias da S/E C, de acordo com o tipo de tarefa escrita .....</i>	35
<b>Tabela 5.4.</b>	<i>Comparação das médias para a AP e a AN, de acordo com o tipo de tarefa escrita .....</i>	35
<b>Tabela 5.5.</b>	<i>Comparação das médias da S/E C de acordo com o estatuto de proficiência da língua utilizada na tarefa escrita .....</i>	36
<b>Tabela 5.6.</b>	<i>Comparação das médias para a AP e AN de acordo com o estatuto de proficiência da língua utilizada na tarefa escrita .....</i>	37

## 1. Introdução

O bilinguismo é hoje um fenómeno com implicações globais, resultante da interacção linguístico-cultural. Cada vez mais, os grupos bilingues exigem da sociedade uma maior compreensão relativamente às suas necessidades linguísticas e culturais únicas. A satisfação dessas necessidades implica a compreensão dos mecanismos idiossincráticos do bilinguismo e do seu impacto nos processos de aprendizagem e cognição, formação da personalidade e condições emocionais (Javier, 2007).

A deslocação para outro país obriga à aquisição de competências relativas a uma cultura diferente e a um esforço no sentido de enfrentar os desafios práticos, interpessoais e emocionais (Tavakoli, Lumley, Hijazi, Slavi-Spenny & Parris, 2009). Nos países europeus e não só, é comum encontrarmos pessoas que falam duas ou três línguas. Existem actualmente 6909 línguas faladas nos cinco continentes (Lewis, 2009), sendo que 56% dos cidadãos europeus, referem ser capazes de manter uma conversação em outra língua, para além da sua língua materna (European Commission, 2006). No entanto, e apesar de existirem num mesmo país, distintas comunidades linguísticas, não significa que a sua convivência seja inteiramente harmoniosa, já que a língua tem muitas vezes conotações com posições políticas, económicas e nacionalistas (Javier, 2007).

Segundo dados da Comissão Europeia, desde o seu início em 1987, mais de dois milhões e duzentos mil estudantes participaram no Programa de Mobilidade Erasmus. Este programa permite aos alunos realizar um estágio ou continuar os seus estudos numa universidade em outro país, durante um período de 3 a 12 meses (The ERASMUS Programme, 2010). Os estudantes internacionais são confrontados com um vasto leque de stressores emocionais (Nandagopal, 2008), que podem resultar num aumento da incidência de problemas relacionados com a sua saúde física e mental (Tavakoli, Lumley, Hijazi, Slavi-Spenny & Parris, 2009). Perante situações adversas, é comum sentirmos a necessidade de expressar as emoções que relacionamos com essas experiências (Rimé, 1995). Neste sentido, a língua é reveladora da organização interna individual (Luria & Yudovitch, 1968 citado por Javier, 2007), sendo que, nos bilingues, este acesso é influenciado pela proficiência e tipo de organização linguística (Javier, 2007).

Em Portugal, são actualmente faladas 9 línguas, sendo que 8 têm origem indígena. Em Espanha, 14 das 21 línguas faladas, são igualmente de origem indígena (Lewis, 2009). Esta estatística diz-nos que o fenómeno da interacção linguístico-cultural não é exclusivo da emigração internacional. Como tal, os mesmos desafios podem colocar-se quando num mesmo país nos deslocamos entre comunidades com línguas indígenas distintas.

Acreditamos que a avaliação do impacto da proficiência na língua de expressão sobre a activação emocional, pode contribuir para aprofundar o conhecimento científico na área de estudo da relação entre a língua e a experiência emocional. Por outro lado, a escolha deste tema é motivada pela necessidade que Javier (2007) refere, de compreendermos melhor os mecanismos inerentes ao bilinguismo, o seu impacto, e as necessidades das comunidades bilingues, que constituem a nossa sociedade global e globalizante. Aprofundar o conhecimento da relação entre língua e experiência emocional, poderá contribuir para que os bilingues desenvolvam melhores competências linguísticas e culturais, úteis em várias situações de comunicação (Ye Hoo, 2009). Uma maior facilidade de comunicação, poderá significar uma melhor adaptação do bilingue, quando inserido numa comunidade linguística diferente.

Apresentamos agora uma perspectiva geral sobre a forma como se encontra organizado o presente estudo. Iniciamos a revisão de literatura com a apresentação dos conceitos principais relativos ao bilinguismo, assim como os factores a considerar em contexto de avaliação, acesso ou tratamento de indivíduos bilingues. Em seguida, exploramos a literatura existente sobre a mente bilingue, a relação entre linguagem e pensamento. A relação entre a memória e a linguagem afectiva nos bilingues e o mecanismo de alternância, enquanto estratégia de coping, são também explorados na nossa revisão de literatura. De forma a avaliar o impacto da proficiência na língua de expressão sobre a activação emocional, recorreremos ao paradigma da escrita expressiva. Assim, apresentamos alguma literatura relativa ao impacto da escrita expressiva na promoção e melhoria da saúde, bem como os modelos teóricos que procuram explicar os seus benefícios. Finalmente, revemos quais os principais resultados e conclusões de estudos que também aplicaram o paradigma da escrita expressiva a participantes bilingues. Segue-se a definição do problema e os objectivos do presente estudo, com a definição das hipóteses de pesquisa.

A apresentação do método é composta primeiramente pela descrição do estudo piloto, realizado com o propósito de validar as hipóteses e a qualidade dos instrumentos

a utilizar. Realizamos então uma breve caracterização da nossa amostra e descrevemos os instrumentos utilizados e o procedimento experimental seguido. Por fim, apresentamos os resultados obtidos a partir da análise estatística dos dados recolhidos, concluindo com a sua discussão.

## **2. Revisão de Literatura**

### **2.1. Definição Inicial de Conceitos**

Pavlenko (2006) define bilingues, como indivíduos que utilizam duas línguas distintas no seu quotidiano, em simultâneo ou consecutivamente, independentemente do seu nível de proficiência em ambas. O termo proficiência, surge na área de estudo da Aquisição da Segunda Língua, para designar o nível geral de desempenho em determinada língua, bem como o desempenho em tarefas de leitura, compreensão do discurso, escrita e fala. No estudo do bilinguismo e no estudo da aquisição da segunda língua, de forma a distinguir entre as línguas, são utilizadas as abreviaturas L1 e L2, que surgem como indicação do estatuto cronológico em termos da aprendizagem de cada língua, independentemente do nível de proficiência. Ou seja, a abreviação L1 refere-se à primeira língua aprendida, utilizando-se a abreviação L2 como referência a qualquer outra língua aprendida após a L1 (Pavlenko, 2005).

A literatura existente sobre o bi- e multilinguismo, destaca a importância de factores como a idade de aquisição, contexto de aquisição e dominância da língua, sempre que em contextos de acesso, avaliação ou tratamento de indivíduos bilingues. Quanto à idade de aquisição, são considerados bilingues simultâneos, aqueles que aprenderam duas ou mais línguas desde o seu nascimento; bilingues de infância, aqueles que aprenderam uma segunda ou mais línguas, ainda durante a sua infância; e os bilingues tardios, aqueles que adquiriram outra(s) língua(s) em adolescentes ou já adultos (Pavlenko, 2005). Relativamente ao contexto de aquisição, podemos falar de bilingues biculturais/coordenados (aprendizagem de diferentes línguas em contextos distintos), bilingues compostos (línguas aprendidas no mesmo contexto sócio-cultural) e bilingues subordinados (aprendizagem de uma língua, através de uma língua já previamente aprendida). Finalmente, e relativamente à dominância da língua, são considerados bilingues equilibrados, aqueles que detêm um nível de proficiência semelhante, nas diferentes línguas do seu repertório, e bilingues dominantes, aqueles

que são mais proficientes em determinada língua, comparativamente às outras línguas do seu repertório (Pavlenko, 2005).

## **2.2. A Mente Bilingue e a Relação entre Linguagem e Pensamento**

A segunda metade do século vinte trouxe uma crescente consciencialização e reconhecimento, relativos aos benefícios do bilinguismo. No entanto, persiste ainda, segundo Pavlenko (2006), uma visão patológica do bilinguismo, como uma “esquizofrenia linguística” (p. 3), em alguns trabalhos académicos, na esfera política ou nas obras de escritores multilingues. Em 2005, Pavlenko critica o “enviesamento monolíngue” (p. 4) existente na psicologia, que se traduz no tratamento da população bilingue como se tratando de uma população monolíngue. Ainda segundo a mesma autora, os bilingues não deverão ser excluídos como participantes, em detrimento de indivíduos monolíngues. Os bilingues deverão sim, ser considerados em categorias distintas, mas como indivíduos com igual interesse e legitimidade. Da mesma forma, Clauss (1998), criticou a pouca atenção que a língua, enquanto variável, recebe na investigação da prática psicoterapêutica. O facto da psicoterapia ser por vezes conhecida como a “cura através da fala” (p. 188) é sintomático da importância da língua. Os psicoterapeutas recorrem ao uso da linguagem, de forma a criar um espaço de resposta, relação e análise das verbalizações do cliente (Javier, 1995).

Testemunhos de bilingues, impressões de interlocutores, reflexões de alguns escritores bilingues, explorações realizadas por linguistas e psicanalistas (Pavlenko, 2006), estudos empíricos (Luna, Ringberg & Peracchio, 2008) e testemunhos de alguns terapeutas sobre o seu trabalho com bilingues (Altarriba, Cragun, Gonzalez-Miller, Poll & Santiago-Rivera, 2009), revelaram que a língua pode criar nos bilingues uma sensação de alteração no seu auto-conceito, quando alternam entre línguas. Estudos realizados no âmbito da psicanálise, psicologia e antropologia linguística referem, no entanto, que apenas os bilingues biculturais/coordenados, poderão exibir diferentes comportamentos verbais e serem percebidos pelos interlocutores como diferentes, consoante a língua e o contexto particular (Pavlenko, 2006; Luna et. al., 2008). Os bilingues biculturais/coordenados, distinguem-se assim, dos bilingues monoculturais (compostos e subordinados), pelo facto de que, para além de utilizarem duas línguas, apenas os primeiros também internalizarem duas culturas distintas (Luna et. al., 2008). Outros autores, referem-se a esta abordagem, como demasiado redutora do léxico

mental bilingue, defendendo que diferentes tipos de representações podem coexistir no mesmo léxico, dependendo da trajectória individual de cada um (Pavlenko, 2005).

A capacidade de verbalizar juízos metalinguísticos não é adquirida antes dos seis anos. No entanto, aos quatro anos, as crianças são já capazes de reagir a alguns marcadores linguísticos (Javier, 2007). O desenvolvimento da percepção metalinguística, reflecte assim, uma crescente sofisticação e maturação do cérebro. O desenvolvimento de categorias e memórias complexas, dá origem à formação de conceitos abstractos. Estes padrões organizativos das experiências, a partir de dimensões linguísticas, tornam-se parte da estrutura cognitiva do indivíduo e irão guiá-lo durante o resto da sua vida (Javier, 2007). Esta perspectiva cognitiva, atribui à linguagem um cariz determinante, mediador e produtor do pensamento (Bucci, 1997).

### **2.3. A Memória e a Linguagem Afectiva nos Bilingues**

A linguagem está envolvida no processo de organização da memória e permite um armazenamento e recordação mais sofisticados das experiências. A verbalização representa assim um elemento essencial no acesso à memória e no tratamento dos afectos no contexto psicoterapêutico. No bilingue, o acesso à memória e o tratamento dos afectos são influenciados pela sua proficiência e tipo de organização linguística (Javier, 2007).

A linguagem tem o poder de transformar um mundo de sensações e impressões, num mundo de ideias e significados. Ajuda-nos a regular, categorizar e controlar o nosso comportamento, em termos cognitivos e emocionais. O facto dos bilingues utilizarem mais de uma língua, segundo a hipótese da independência entre línguas, implica a ideia de que ocorre, na mente bilingue, uma diferente organização e categorização das experiências, consoante a língua (Javier, 1989). Distintas actividades cognitivas e emocionais podem ocorrer, associadas às diferentes línguas do bilingue. (Javier, 1989). Esta hipótese recebeu já suporte empírico a partir de alguns estudos psicolinguísticos (e.g., Ervin, 1964; Gekoski, Jacobson & Frazao-Brown, 1982).

O fenómeno da independência linguística não deve ser, no entanto, considerado como absoluto. Apesar da utilização de diferentes línguas poder originar, no bilingue, diferentes associações, representações mentais, memórias e respostas afectivas, existem alguns factores linguístico-estruturais, extra-linguísticos e intrapsíquicos, que tornam possível a ligação entre as diferentes línguas (Javier, 1989). A hipótese da

interdependência entre línguas, conta igualmente com algum suporte empírico (e.g., Young & López, 1974; López, Hickz & Young, 1974).

Alguns estudos referem a preferência dos bilingues pela L1, para a expressão das suas emoções, referindo igualmente uma perda de intensidade na recordação de eventos emocionais, quando estes utilizam a L2 (Pavlenko, 2006). Testemunhos recolhidos junto de terapeutas corroboram esta impressão de uma maior intensidade no discurso dos seus clientes bilingues, quando estes se expressam na sua L1 (Altarriba et. al., 2009). A atribuição de uma maior intensidade emocional à L1 pode dever-se ao facto da primeira socialização ocorrer na L1. Nesse período, o bilingue desenvolve um mais rico e variado leque de memórias, o que resulta numa maior quantidade de conotações emocionais a essa língua. As emoções associadas a determinada experiência, são por sua vez associadas à língua em que esta foi vivida. A segunda língua, não tem portanto, menos bagagem emocional, mas os conteúdos emocionais a ela associados, são de uma natureza diferente (Pavlenko, 2006; Javier, 2007). No entanto, uma posterior socialização, quando em contexto natural, e a aquisição de uma maior proficiência na L2, poderão torná-la a língua preferencial para a expressão de emoções (Pavlenko, 2006). Este efeito de uma maior intensidade emocional na L1, também pode encontrar justificação, no facto desta ser aprendida desde o nascimento. Nesta altura, a aprendizagem linguística regista um maior envolvimento com o sistema límbico. Neste, encontra-se alojada a amígdala, um pequeno órgão, associado ao comportamento inconsciente e às memórias emotivas (Javier, 2007). Por contraste, as línguas aprendidas numa fase mais avançada do desenvolvimento, encontram-se mais ligadas à memória declarativa (armazenamento de factos), o que poderá justificar uma sensação de maior distanciamento emocional (Pavlenko, 2006). Alguns dados empíricos sugerem ainda, que uma menor proficiência na L2, poderá fazer aumentar a preocupação do indivíduo com questões gramaticais e de pronúncia. Esta preocupação poderá influenciar uma diminuição da atenção prestada à componente afectiva, criando uma inconsistência entre o que está a ser dito e a forma como está a ser comunicado (Pavlenko, 2006).

Estudos que utilizaram bilingues biculturais/coordenados, obtiveram resultados que sugerem que ambas as línguas são utilizadas na codificação afectiva. Dependendo do conteúdo emocional a que se aceder, uma ou outra língua poderá revelar uma maior associação com o material afectivo (Javier, 2007). A dominância e a proficiência são, portanto, factores determinantes na escolha da língua através da qual o bilingue

expressa as suas emoções. O grau de competência em determinada língua, afecta o grau de expressividade emocional no bilingue (Yee Ho, 2009). A proficiência na expressão emocional não é, no entanto, necessariamente equivalente à proficiência geral em determinada língua. A primeira é mediada pelo contexto de aquisição. É, portanto, nos bilingues dominantes e subordinados, que esta dificuldade de compreensão e expressão das emoções parece ser mais difícil, quando é utilizada a L2 (Javier, 2007).

#### **2.4. O Mecanismo de Alternância enquanto Estratégia de Coping**

Apesar de, em situações emocionalmente stressantes, o bilingue optar preferencialmente pela língua em que é mais fluente, para se expressar (uma vez que tais situações requerem uma maior rapidez na busca lexical), nem sempre a língua mais “emocional” é a escolhida (Pavlenko, 2005).

Dependendo de alguns factores contextuais, como os objectivos individuais e interaccionais, os bilingues podem optar por se expressarem na língua onde se sentem mais distantes e menos ligados a nível emocional. Esta estratégia de coping, traduzida pela alternância da língua de expressão, permite ao bilingue uma sensação de maior controlo emocional, durante a conversação (Altarriba & Santiago-Rivera, 1994; Pavlenko, 2005). Alguns estudos psicolinguísticos e estudos na área da psicanálise, concluíram igualmente que a opção pela L2, possibilita ao bilingue a adopção de uma estratégia defensiva. Ao optar por um discurso na L2, este pode estar a tentar evitar ou minimizar o impacto emocional da recordação de determinada experiência, associada à sua L1 (Javier, 1989; Foster, 1992; Santiago-Rivera & Altarriba, 2002).

A alternância entre línguas, enquanto técnica terapêutica, foi introduzida pela primeira vez por Pitta, Marcos e Alpert (1978). A sua utilização pode facilitar o estabelecimento de uma relação de confiança entre o psicoterapeuta e o cliente bilingue. O distanciamento das emoções, pode permitir ao cliente falar da experiência em questão (e.g., uma experiência traumática vivida anteriormente e reportada em contexto psicoterapêutico), de forma mais objectiva, reduzindo a sua resistência (Santiago-Rivera & Altarriba, 2002). Alguns autores defendem que a utilização do mecanismo de alternância entre línguas, enquanto técnica terapêutica, pode ser introduzida sem comprometer a terapia. No entanto, a alternância para uma língua “menos emocional”, deve ser controlada, uma vez que a evitação emocional, pode por vezes revelar-se prejudicial, relativamente ao objectivo da terapia (Altarriba & Santiago-Rivera, 1994).

De igual forma, a utilização desta técnica, por parte de um terapeuta que não seja proficiente na L2 do seu cliente, pode levar a erros de interpretação, no acesso ao seu estado mental, prejudicando o respectivo diagnóstico (Bauer & Alegría, 2010). Recentemente, Moleiro, Pereira, Vicari, Orlinsky, Defey e Botermans (2009), realizaram levantamento das percepções dos psicoterapeutas sobre o impacto da língua utilizada no encontro psicoterapêutico. De um modo geral, os psicoterapeutas identificaram mais dificuldades do que vantagens quando o encontro psicoterapêutico se desenrola na língua não materna do terapeuta, do cliente ou de ambos. As dificuldades de comunicação surgem entre as principais dificuldades identificadas pelos psicoterapeutas, surgindo a fluência adequada na língua utilizada como um factor atenuante dessas dificuldades.

## **2.5. Impacto da Escrita Expressiva na Promoção e Melhoria da Saúde**

Qualquer experiência emocionalmente desestabilizadora pode agravar os problemas de saúde física e mental. As emoções despertadas por este tipo de eventos, surgem normalmente acompanhadas de memórias intrusivas e de uma necessidade de partilha da experiência (Rimé, 1995). A escrita expressiva pode ser útil por razões relacionadas com constrangimentos socioculturais. Esta técnica permite a expressão livre das emoções, sem o receio da avaliação social, já que se torna desnecessário um receptor real (Pennebaker, Zech & Rimé, 2001).

Nas últimas décadas, assistiu-se ao desenvolvimento de projectos apostados em aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas sociais e cognitivas das experiências emocionalmente desestabilizadoras. A investigação subdivide-se em duas áreas. Rimé e outros investigadores, focaram-se na partilha social das emoções e seus efeitos na recuperação dessas experiências. Pennebaker e seus colaboradores, interessaram-se pelos efeitos que a expressão emocional, relativa a experiências emocionalmente desestabilizadoras, têm na saúde física e mental (Pennebaker et. al., 2001).

A investigação nesta área, que liga a expressão emocional à saúde, teve início na década de 80. James Pennebaker e seus colaboradores, demonstraram que a expressão escrita de emoções relacionadas com um evento stressante, pode ter efeitos benéficos para a saúde física e mental (Pennebaker & Chung, 2007; Figueiras & Marcelino, 2008). No primeiro estudo, onde foi utilizado o paradigma da escrita expressiva, Pennebaker e Beall (1986), pediram aos participantes do grupo experimental, que

durante quatro dias consecutivos, 15 minutos por dia, escrevessem sobre o evento mais traumático da sua vida. Em comparação com o grupo de controlo, onde os participantes escreveram sobre um tema trivial, os participantes do grupo experimental registaram uma melhoria da sua saúde física, nos meses subsequentes.

Actualmente, são mais de 200 os estudos publicados que recorreram ao paradigma da escrita expressiva. Já foram utilizadas diversas variações relativamente às instruções, cenários, medidas, abordagens teóricas (Smyth & Pennebaker, 2008) e alargado o tema da tarefa escrita, para aceder a uma generalidade de emoções ou eventos relativos a experiências específicas (Pennebaker & Chung, 2007; Kacewicz, Slatcher & Pennebaker, 2007). Quanto aos resultados, apesar de uma variedade de estudos que analisaram os efeitos da escrita expressiva, relativamente à saúde física e outros indicadores biológicos, um crescente número de estudos tem alargado o leque de variáveis dependentes. Já foram explorados os efeitos ao nível da mudança de atitudes, estereótipos, criatividade, memória de trabalho, motivação, satisfação com a vida, desempenho escolar e um vasto conjunto de comportamentos de saúde (Pennebaker & Chung, 2007). Desde a primeira meta-análise realizada por Smyth (1998), várias se seguiram (e.g., Sloan & Marx, 2004a; Baiki & Wilhelm, 2005; Frattaroli, 2006; Pennebaker & Chung, 2007; Kacewicz et. al., 2007; Figueiras & Marcelino, 2008) e inclusive uma meta-meta-análise (Smyth & Pennebaker, 2008).

Em uma das mais recentes e aprofundadas meta-análises, Frattaroli (2006), confirmou o efeito benéfico do paradigma da escrita expressiva, revelando um efeito geral de  $r=.075$ . Apesar de alguns investigadores considerarem este efeito como quase insignificante (note-se que o tamanho do efeito da qualidade da relação psicoterapêutica no benefício dos clientes tem sido documentado em meta-análises na ordem dos .22 a .26; Horvath & Symonds, 1991; Martin, Garske & Davis, 2000), não deixa de ser impressionante, quando nos referimos a uma intervenção que não representa praticamente qualquer custo (Smyth & Pennebaker, 2008). Sendo assim, qualquer efeito positivo, por menor que seja, despoletado por uma intervenção tão breve, com resultados após apenas algumas semanas, representa um indicador na direcção correcta, e deve merecer a nossa atenção (Frattaroli, 2006; Smyth & Pennebaker, 2008).

## **2.6. Porque funciona a Escrita Expressiva?**

A psicologia, como a maioria das ciências, procura compreender cada fenómeno e determinar o mecanismo que justifica a sua existência (Pennebaker & Chung, 2007). No decorrer das últimas duas décadas, surgiram várias explicações para o funcionamento da escrita expressiva. No entanto, todas as meta-análises realizadas, concluíram que as explicações/teorias avançadas, contam com suporte e contradição empíricos (Sloan & Marx, 2004a; Baiki & Wilhelm, 2005; Frattaroli, 2006; Pennebaker & Chung, 2007; Kacewicz et. al., 2007)

Nesta secção, vamos apresentar de forma breve alguns modelos teóricos que procuram explicar a relação entre a escrita expressiva e a saúde. Muitos destes processos podem ocorrer em simultâneo e/ou influenciarem-se (Pennebaker & Chung, 2007).

A primeira tentativa de explicar o mecanismo por trás da eficácia da escrita expressiva na melhoria da saúde, surge de uma longa tradição na psicologia, com origem na psicanálise. Segundo Freud, a inibição das emoções pode ter um efeito nefasto na saúde (Breuer & Freud 1957/1895). Esta teoria da catarse emocional, assume assim que a expressão de emoções outrora inibidas, associadas a um evento traumático, tem um efeito positivo na saúde (Baiki & Wilhelm, 2005, Frattaroli, 2006). Esta hipótese recebeu pouco suporte empírico, uma vez que, como demonstraram Pennebaker e Beall (1986), escrever apenas sobre as emoções relativas a um evento traumático não resulta de forma tão benéfica como relatar as emoções e os factos associados ao evento traumático.

A teoria da inibição emocional e confrontação, proposta por Pennebaker (1985), assenta assim na crença de que a inibição activa dos pensamentos e sentimentos relacionados com um evento traumático, requerem um esforço que resulta numa acumulação de stress para o corpo, associado a uma diminuição do bem-estar físico e psicológico. Confrontar o trauma através da expressão escrita ou através da fala, e o reconhecimento das emoções associadas, resulta na redução do esforço inibitório e na consequente redução do stress para o corpo. No entanto, também esta teoria foi alvo de evidências empíricas contraditórias. Num estudo realizado por Greenberg e Stone (1992), os resultados não demonstraram diferenças nos indicadores de saúde, entre participantes que escreveram sobre traumas já anteriormente revelados e participantes que escreveram sobre traumas nunca revelados. Como tal, apesar de desempenhar um

papel importante, os benefícios decorrentes da escrita expressiva não são apenas devidos à redução da inibição (Baiki & Wilhelm, 2005).

Posteriormente, recorrendo a uma análise mais qualitativa, Pennebaker (1993) registou que os participantes que mais haviam beneficiado com a escrita expressiva, foram aqueles que revelaram uma maior utilização de expressões causais e reveladoras de uma maior introspecção, durante as sessões de escrita. Tal descoberta, apontava no sentido de uma explicação dos benefícios da escrita expressiva, assente no processamento cognitivo. Pennebaker (1993) concluiu assim, que a atribuição de sentido, a reflexão e a organização e integração de um evento traumático no esquema do eu, constitui o mecanismo por trás do sucesso da escrita expressiva. A teoria do processamento cognitivo conseguiria explicar os resultados obtidos por estudos anteriores, como o realizado por Pennebaker e Beall (1986), onde o grupo que mais beneficiou com a escrita expressiva, foi aquele onde os participantes escreveram sobre os factos e emoções relacionadas com as suas experiências traumáticas. No entanto, não oferece uma explicação satisfatória, perante outros estudos, com uma abordagem diferente do paradigma da escrita expressiva. King (2001), a partir de um estudo onde pediu aos participantes para escreverem sobre o seu eu ideal, descobriu que estes registaram uma melhoria ao nível do seu bem-estar psicológico, em comparação com os participantes que foram submetidos ao paradigma tradicional da escrita expressiva. Estes resultados foram então explicados à luz de uma teoria da auto-regulação. Segundo a teoria da auto-regulação, ao permitir que os participantes se observem a expressar e controlar as suas emoções, estes adquirem uma sensação de auto-eficácia na regulação emocional. Esta sensação de maior controlo sobre os traumas, stressores ou desafios, estaria associada a uma redução da afectividade negativa e poderia levar a uma melhoria do bem-estar (Frattaroli, 2006). Este modelo parece ser facilmente comparável com intervenções psicoterapêuticas, nomeadamente as abordagens cognitivo-comportamentais (e.g., Lineham, 1993) e focada nas emoções (e.g., Greenberg, 2010). Mais recentemente, a teoria de exposição (Bootzin, 1997), argumenta que a expressão de pensamentos e emoções, relativos a uma experiência traumática, são semelhante à terapia de exposição, utilizada para tratar fobias e o stress pós-traumático. Segundo este modelo, a confrontação, descrição e o reviver repetidos dos pensamentos e sentimentos relacionados com uma experiência traumática, leva, eventualmente a uma extinção desses pensamentos e sentimentos (Sloan & Marx, 2004a).

Assim, apesar do pensamento científico, se guiar muitas vezes pela lei da parcimónia, segundo a qual devemos adoptar a explicação mais simples, em detrimento de várias explicações complexas, tal nem sempre se verifica quando nos referimos a fenómenos reais, que afectam pessoas reais, e não apenas a um princípio ou teoria (Smyth & Pennebaker, 2008). Ou seja, em última análise, não existe uma única causa quando se trata de um fenómeno complexo (Pennebaker & Chung, 2007), sendo o mais provável, que a eficácia da escrita expressiva esteja relacionada e resulte da interacção de múltiplos factores, que interagem entre si, integrados nos diversos níveis de um complexo mecanismo (Smyth & Pennebaker, 2008).

## **2.7. Aplicação do Paradigma da Escrita Expressiva nos Bilingues**

Em 2008, Sunayana Nandagopal aplicou o paradigma da escrita expressiva a 30 estudantes internacionais indianos, com o objectivo de verificar se a expressão escrita de emoções poderia ser utilizada como ferramenta terapêutica na redução do seu stress percebido. Como segundo objectivo, a autora pretendia avaliar a eficácia deste paradigma, relativamente à melhoria da saúde física destes estudantes. Na condição de controlo, os participantes escreveram sobre um tópico trivial. Na condição experimental, os participantes escreveram sobre as suas experiências mais frustrantes e stressantes, relacionadas com a sua realidade universitária. Os resultados indicaram uma redução do stress percebido no grupo experimental, comparativamente ao grupo de controlo. Quanto à saúde física, não foi registada nenhuma melhoria no grupo experimental, em comparação com o grupo de controlo. Como variáveis moderadoras, a autora manipulou um factor relativo à personalidade dos participantes (alexitimia), um factor relacionado com as suas características demográficas (sexo) e o estilo linguístico (utilização de palavras positivas no discurso). A autora apontou, como possível limitação do estudo, a exclusiva utilização do inglês, segunda língua dos participantes, na redacção do ensaio (Nandagopal, 2008).

Em 2009, Tavakoli et. al., na tentativa de desenvolverem técnicas de gestão do stress aculturativo, junto de estudantes internacionais, também recorreram à escrita expressiva. Foram constituídos quatro grupos, com as seguintes condições: treino de técnicas de assertividade, escrita expressiva, combinação entre as técnicas de assertividade e a escrita expressiva, e lista de espera (controlo). Aos participantes que realizaram a tarefa escrita, foi solicitado que escrevessem sobre tópicos (relacionados

com o seu estatuto de estudantes internacionais) que lhes causassem stress, sobre a forma como o stress os afectava, e qual a sua estratégia para lidar com o stress no passado (Tavakoli et. al., 2009). Os resultados da escrita expressiva revelaram-se positivos, no sentido em que os indivíduos foram bastante reveladores. No entanto, por outro lado, os resultados revelaram, na generalidade, efeitos emocionais negativos após a realização da tarefa escrita (aumento da angústia relativamente à distância dos seus familiares/amigos e aumento do sentimento de medo). O aumento da afectividade negativa não é um efeito estranho, após a realização de uma tarefa de escrita expressiva (Smyth, 1998). No entanto, este costuma ser transitório, ao contrário do que ocorreu neste estudo, onde os efeitos negativos duraram entre dois a três meses (Tavakoli et. al., 2009). À semelhança do estudo anterior (Nandagopal, 2008), a variável língua de expressão, também não foi manipulada no estudo de Tavakoli et. al. (2009). Aos estudantes foi dada a possibilidade de escolherem a língua na qual se queriam expressar. Num total de 50 participantes, apenas seis optaram pela sua língua nativa.

Em 2008, Youngsuk Kim procurou verificar a existência de diferenças translinguísticas nos efeitos da escrita expressiva. Neste estudo a amostra foi constituída por estudantes bilingues Koreanos-Ingleses e Espanhóis-Ingleses a uma tarefa de escrita expressiva. Aos estudantes foi solicitado que escrevessem na sua língua nativa, em inglês (língua adquirida), ou alternadamente, em ambas as línguas. O grupo de controlo realizou uma tarefa não linguística. Os resultados revelaram que, os estudantes que escreveram alternadamente, em ambas as línguas, reportaram um melhor bem-estar psicológico e um aumento da sua actividade social, em comparação com os participantes das restantes condições (Kim, 2008). Estes resultados são aliás concordantes com a ideia defendida por Altarriba e Santiago-Rivera (1994), de que a utilização de ambas as línguas na expressão emocional, é benéfica para a saúde mental do bilingue.

Os resultados obtidos por Yee Ho (2009) contrastam de alguma forma com os resultados obtidos por Youngsuk Kim (2008). Yee Ho (2009), propôs-se analisar qual a língua de preferência dos bilingues em Hong-Kong, uma comunidade predominantemente chinesa, anteriormente sob a administração colonial do Reino Unido. A autora procurou igualmente perceber de que forma o nível de proficiência entre a L1 e a L2, podem influenciar a adopção da língua a utilizar para a expressão emocional. Foi pedido a 33 estudantes universitários que escrevessem duas narrativas, uma sobre uma experiência em que se zangaram com alguém e outra sobre uma

experiência onde provocaram a zanga de alguém. Foi então pedido aos estudantes para comentarem os seus sentimentos e qual a sua língua de preferência quando escrevem sobre experiências pessoais. Finalmente, Yee Ho (2009) combinou a análise de conteúdo das narrativas com as percepções emocionais e as percepções relativas ao bilinguismo por parte dos estudantes. Os resultados revelaram que a proficiência em determinada língua exercia uma influência substancial na escolha da língua para a expressão emocional dos bilingues. Contrariamente aos resultados obtidos por Kim (2008), a maioria dos estudantes indicaram a L1 (chinês) como a língua preferencial para exprimirem as suas emoções (63%). Apenas uma minoria demonstrou preferência pelo uso combinado da L1 e L2 (8%).

### 3. Objectivos

O fenómeno do bilinguismo resulta da interacção linguístico-cultural, promovida pela imigração e o contexto globalizante, característicos da actual realidade social. A globalização e a imigração aumentam a probabilidade de ocorrência de díades psicoterapêuticas onde terapeuta e cliente divergem relativamente à sua língua materna (Moleiro et. al., 2009).

Por outro lado, a deslocação entre diferentes comunidades linguístico-culturais, obriga a um esforço no sentido de enfrentar desafios práticos, interpessoais e emocionais (Tavakoli et. al., 2009). Este esforço aculturativo pode representar um vasto leque de stressores emocionais (Nandagopal, 2008), aumentando a incidência de problemas relacionados com a saúde física e mental (Tavakoli et. al., 2009).

Perante situações adversas, é comum sentirmos a necessidade de expressar as emoções que relacionamos com essas experiências (Rimé, 1995). Nesse sentido, a língua é reveladora da organização interna individual (Luria & Yudovitch, 1968 citado por Javier, 2007), revelando-se, no contexto terapêutico, uma variável importante no acesso do terapeuta às memórias e no tratamento dos afectos do cliente (Javier, 2007). De facto, a comunicação e compreensão básicas são apontadas pelos terapeutas como as principais dificuldades no encontro terapêutico, quando a língua utilizada pelo cliente não corresponde à sua língua materna e vice-versa (Moleiro et. al., 2009).

A proficiência na língua utilizada é um factor que pode influenciar o acesso às memórias e o tratamento dos afectos do cliente bilingue (Javier, 2007). A proficiência adequada, segundo a percepção dos terapeutas, pode atenuar as dificuldades de comunicação com os seus clientes (Moleiro et. al., 2009), influenciando a língua adoptada para a expressão emocional, por parte dos bilingues (Pavlenko, 2005, 2006).

A avaliação do impacto da proficiência na língua utilizada na escrita expressiva relativa a experiências traumáticas, pode representar o aprofundar do conhecimento científico da relação entre língua e experiência emocional. Este conhecimento pode ser útil para terapeutas, no actual contexto de aumento da psicoterapia multilingue. Por outro lado, revela-se igualmente importante para os bilingues, permitindo-lhes o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais, úteis em diversas situações de comunicação (Ye Hoo, 2009), facilitando a sua adaptação quando inseridos numa diferente comunidade linguística.

Procuramos assim, aprofundar o conhecimento relativo aos efeitos da escrita expressiva na população bilingue. Este objectivo geral, traduz um esforço no sentido de compreender os mecanismos idiossincráticos subjacentes ao bilinguismo, relativamente ao seu impacto nas condições emocionais. Acreditamos ser este um conhecimento útil a todos os investigadores apostados no desenvolvimento de intervenções que possam auxiliar os bilingues a lidar com os desafios emocionais que encontram quando se inserem numa comunidade linguística e culturalmente distinta da sua.

Em 1895, Breuer e Freud (1975/1895) salientaram a importância do efeito de catarse, traduzido pela libertação da tensão emocional, resultante da vivência de experiências traumáticas. Como foi já referido, as evidências empíricas (e.g. Pennebaker & Beall, 1986) demonstraram que a catarse emocional, por si só, não justifica os benefícios resultantes da escrita expressiva (Baikie & Wilhelm, 2005). No entanto, como Smyth e Pennebaker (2008) concluíram, a explicação da eficácia da escrita expressiva, deverá comportar múltiplos factores. Ou seja, a catarse emocional não é “A Resposta”, mas sim um factor com um papel importante no complexo mecanismo que compõe o paradigma da escrita expressiva. De facto, a maioria dos terapeutas, partilha a crença na necessidade da activação emocional para a mudança ocorrer no indivíduo (Kacewicz, Slatcher & Pennebaker, 2007) e, como verificou Smyth (1998), é comum um aumento da afectividade negativa (indicador da activação emocional) nos participantes submetidos à escrita expressiva (e.g., Kim, 2008; Tavakoli et. al., 2009). Pretendemos assim neste estudo, confirmar a capacidade da escrita expressiva sobre experiências traumáticas, provocar a activação emocional nos bilingues.

No estudo realizado por Kim (2008), a autora comparou os efeitos da escrita expressiva entre os bilingues que escreveram apenas em uma língua, com aqueles que escreveram alternadamente em ambas as línguas. Os resultados revelaram efeitos mais benéficos da escrita expressiva na condição de alternância entre línguas. No que diz respeito às condições onde a tarefa escrita foi feita em inglês ou na língua nativa dos participantes, a análise dos seus resultados não foi realizada de forma separada, ou seja, a autora analisou os resultados destas duas condições como uma mesma condição, a realização da tarefa escrita numa única língua. Apesar dos resultados obtidos, através de uma medida de auto-relato, terem revelado que os participantes que escreveram numa única língua tinham um nível de proficiência muito semelhante entre a sua língua nativa e o inglês (Kim, 2008), é muito raro um bilingue ter o mesmo nível de proficiência em

ambas as línguas (Grosjean, 1994). Desta forma, não é possível saber se o nível de proficiência teve influência nos resultados apurados relativamente aos efeitos da escrita expressiva na condição onde a tarefa foi realizada numa única língua. Assim, no presente estudo, pretendemos igualmente perceber a existência de efeito da utilização da P1 ou da P2, relativamente à intensidade da activação emocional, após a realização da tarefa de escrita expressiva.

Por outro lado, o estudo realizado por Ye Hoo (2009), foi até agora o único que procurou perceber a existência de uma relação entre o nível de proficiência na língua utilizada e a expressão emocional no bilingue. Este estudo no entanto, não utilizou qualquer medida que permita perceber se a influência da utilização da P1 ou da P2, pode ter impacto a nível da activação emocional no bilingue. Ou seja, Ye Hoo, concluiu que a maioria dos bilingues revelou preferência pela P1 para exprimirem as suas emoções, no entanto, não permite confirmar se a P1 tem um maior potencial de activação emocional. Os dados obtidos referem-se somente à preferência dos utilizadores e não permitem concluir se existem diferenças entre o impacto emocional provocado pela expressão emocional na língua de maior proficiência e a expressão emocional na segunda língua de maior proficiência.

Assim, as hipóteses do presente estudo são as seguintes: H1: Os participantes que escrevam sobre experiência(s) traumática(s) irão reportar uma maior presença de sintomas físicos, em relação aos participantes que escrevam sobre um evento trivial; H2: os participantes que escrevam sobre experiência(s) traumática(s) irão reportar um aumento da sua afectividade negativa, em relação aos participantes que escrevam sobre um evento trivial; H3: Os participantes que escreverem sobre experiência(s) traumática(s) na sua P1, irão reportar uma maior presença de sintomas físicos, em relação aos participantes que escreverem sobre um evento traumático na sua P2; e H4: Os participantes que escreverem sobre experiência(s) traumática(s) na sua P1, irão reportar um aumento da sua afectividade negativa, em relação aos participantes que escreverem sobre um evento traumático na sua P2.



## **4. Método**

### **4.1. Estudo Piloto**

Formuladas as hipóteses, e com o objectivo de averiguar a sua validade, realizámos um estudo piloto<sup>1</sup>. A realização deste estudo piloto, iria permitir perceber até que ponto os instrumentos utilizados têm condições para garantir resultados isentos de erro. Nesta secção iremos então explicar como decorreu o estudo piloto, descrevendo as medidas utilizadas, apresentando os principais resultados e terminando com uma breve discussão.

#### **4.1.1. Método.**

##### ***4.1.1.1. Plano e perspectiva geral.***

Para a realização deste estudo, contámos com uma amostra composta por 161 estudantes de uma universidade no País Vasco, distribuídos de forma aleatória por quatro condições. As variáveis independentes “tipo de evento” (evento traumático, evento trivial) e “nível de proficiência na P1 e P2”, foram analisadas recorrendo a um design experimental inter-sujeitos. Os participantes foram distribuídos aleatoriamente por quatro condições. Foi pedido aos participantes para escreverem sobre os seus pensamentos e sentimentos relacionados com um evento traumático ou sobre os factos relativos a um evento trivial, em castelhano ou em euskera. Através da indicação do seu nível de proficiência em ambos os idiomas, foram definidos para cada participante, qual a sua P1 e qual a sua P2, cruzando estas informações para distinguir os participantes que escreveram na sua P1 e quais os que escreveram na sua P2. Do grupo experimental faziam então parte os participantes que escreveram sobre as suas emoções relativas a um evento traumático, na sua P1 ou na sua P2. Os participantes inseridos no grupo de controlo, escreveram sobre os factos relativos a um evento trivial, na sua P1 ou na sua

---

<sup>1</sup> Este Estudo piloto foi realizado no âmbito do Estágio Curricular do 2º ano do Mestrado em Psicologia Social e das Organizações. Este estágio foi realizado no Departamento de Psicologia Social e Metodologia das Ciências do Comportamento, que pertence á Faculdade de Psicologia da Universidade do País Basco.

P2. Independentemente da condição, todos os participantes escreveram durante 20 minutos.

#### ***4.1.1.2.Participantes.***

Vinte e cinco estudantes foram excluídos da amostra, após responderem ter conhecimentos em apenas uma língua. Assim, a amostra contou com 136 estudantes, bilingues em castelhano e euskera (língua oficial do País Vasco), com idades compreendidas entre os 17 e os 44 anos ( $M = 19$ ), sendo que 69% eram do sexo feminino e 31% do sexo masculino. A maioria dos participantes revelou ter aprendido castelhano ( $N = 87$ ) e euskera ( $N = 67$ ) entre os 0 e os 2 anos de idade. Trinta e sete participantes aprenderam castelhano entre os 2 e os 4 anos de idade e apenas 12 responderam ter aprendido castelhano após os 4 anos de idade. Relativamente à aquisição do euskera, 50 participantes adquiriram esta língua entre os 2 e os 4 anos de idade e 19 participantes só a adquiriram após os 4 anos de idade. Em contexto académico, registou-se um aumento da frequência de utilização do castelhano, entre a infância ( $M = 3.1$ ), a adolescência ( $M = 3.7$ ) e a actualidade ( $M = 4.6$ ), invertendo-se a tendência na frequência de utilização do euskera, entre a infância ( $M = 5.7$ ), a adolescência ( $M = 5.4$ ) e a actualidade ( $M = 4.2$ ). Considerando o discurso, a compreensão, a escrita e a leitura, o nível de proficiência em castelhano foi de 3.5 e o nível de competência em euskera foi de 3.2.

#### ***4.1.1.3.Instrumentos.***

##### *4.1.1.3.1. Avaliação do nível de bilinguismo e proficiência.*

Para avaliação da idade de aquisição, da frequência e contexto de utilização e do nível de competência, foi replicado o procedimento seguido por Duñabeitia, Perea e Carreiras (2010). Para acedermos à idade de aquisição (e.g., “Com que idade começou a falar a sua primeira língua?”, recorreremos a uma questão de resposta fechada, onde os participantes respondiam 1 se aprenderam a língua “Entre 0-2 anos de idade”, respondiam 2 se aprenderam a língua “Entre 2-4 anos de idade ou 3 se aprenderam a língua com “Mais de 4 anos de idade”. Para avaliação da frequência e contexto de utilização (e.g., “Com que frequência utiliza o castelhano em contextos académicos

actualmente?”), recorreremos a uma escala de likert de 1 (Menos frequente) a 7 (Mais frequente). Quanto ao nível de competência relativo à compreensão, leitura, discurso e escrita (e.g., “Qual o seu nível de competência em castelhano relativo à leitura?”), utilizámos uma escala de likert de 1 (Menos competente) a 4 (Mais competente). Para obter o nível geral de proficiência em ambos os idiomas foram criadas as escalas proficiência em castelhano e proficiência em euskera, obtendo-se para a amostra os alfas .83 e .92, respectivamente. Estas escalas foram constituídas a partir dos quatro itens que avaliavam o nível de competência dos participantes relativamente ao seu nível de leitura, de compreensão, de escrita e de discurso, em castelhano e euskera respectivamente. A partir dos valores respondidos para cada um dos quatro itens, era então calculado o valor médio de competência para cada idioma. A partir dos valores relativos à proficiência de cada participante em ambos os idiomas, conseguimos definir qual a P1 e qual a P2 de cada participante, excluindo desta análise aqueles que revelaram um nível de proficiência igual em ambos os idiomas (N= 23). Em seguida, através do cruzamento dessa informação, com informação relativa ao idioma na qual cada participante se expressou, foi possível definir os participante (N=113) que tinham realizado a tarefa escrita na sua P1 e quais os que tinham escrito na sua P2. Foram então formados os seguintes grupos: Trauma-P1 (N = 35), Trivial-P1 (N = 43), Trauma-P2 (N = 22) e Trivial-P2 (N = 12). Foram estas as quatro condições que foram consideradas na realização da análise estatística dos dados.

#### *4.1.1.3.2. Medidas de afectividade positiva e afectividade negativa.*

De forma a avaliar a afectividade positiva (AP) e a afectividade negativa (AN), recorreremos à Positive Affect and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson, Clark & Tellegen, 1988). A PANAS (Watson, Clark & Tellegen, 1988) contém 20 itens. Dez destes acedem à afectividade negativa - AN (e.g., stressado, culpado) e os outros 10 acedem à afectividade positiva - AP (e.g., interessado, excitado). Para este estudo foi realizada uma tradução da escala original para castelhano, obtendo-se para a amostra, pré/pós tarefa escrita, os alfas .89/.93 para a AN e .81/.85 para a AP. Tal como no estudo de Velasco & Paez (1999), os itens da PANAS para aceder à AN e os itens para aceder à AP foram somados, calculando-se posteriormente a média de cada participante relativamente à sua AN e relativamente à sua AP pré/pós tarefa escrita. A resposta a cada item foi efectuada recorrendo a uma escala de 1 (Nada) a 5 (Muito).

#### *4.1.1.3.3. Medidas de auto-percepção de sintomas físicos.*

Para avaliar a frequência e ocorrência de sintomas físicos e sensações comuns, indicadores do bem-estar físico, recorreremos ao Pennebaker Inventory of Limbic Languidness (PILL; Pennebaker, 1982). A PILL (Pennebaker, 1982) é um inventário que avalia a frequência da ocorrência de 54 sintomas físicos e sensações comuns (e.g., olhos chorosos, tosse, dores no peito). Para o nosso estudo traduzimos a escala original para castelhano e foi utilizada uma versão abreviada da PILL, constituída por 19 sintomas físicos e sensações, indicadores de estados de ansiedade e/ou afectividade negativa (e.g., olhos chorosos, coração acelerado). Obteve-se para a amostra, o alfa .92. Para cada participante foram somados os valores respondidos em cada item, obtendo-se posteriormente um valor médio relativo a cada participante. A resposta a cada sintoma/sensação foi efectuada de acordo com uma escala de 1 (Nada) a 5 (Muito).

#### **4.1.1.4.Procedimento.**

A experiência foi realizada na mesma semana, em dois dias distintos. No primeiro dia fomos a duas turmas cujas aulas eram leccionadas em castelhano e no dia seguinte fomos a duas turmas cujas aulas eram leccionadas em euskera. A apresentação do estudo consistiu numa breve informação acerca do tema geral em estudo (que constava igualmente da primeira página do questionário), sendo-lhes indicado que teriam de desenvolver uma tarefa escrita com a duração de 20 minutos. Os alunos foram informados que o presente estudo estava interessado em aceder a algumas características relacionadas com o estatuto de bilingue, bem como o seu processamento emocional. Os alunos foram distribuídos de forma aleatória pelas quatro condições do estudo. Nas quatro versões do questionário os participantes tiveram primeiro de responder a umas breves questões para caracterização demográfica, uma escala que visava a avaliação do seu nível de bilinguismo e proficiência nos idiomas castelhano e euskera (Duñabeitia, Perea e Carreiras, 2010) e à Positive Affect and Negative Affect Schedule (PANAS; (Watson, Clark & Tellegen, 1988).

Em seguida, e de acordo com a condição experimental onde estavam inseridos, era pedido para completarem uma tarefa escrita sobre um tema indicado nas instruções, com a duração de 20 minutos. Os participantes inseridos no grupo de controlo eram

instruídos para escreverem sobre um tema trivial (uma descrição factual do seu dia anterior, omitindo os seus sentimentos ou pensamentos relativamente ao mesmo), em castelhano ou em euskera. Quanto aos participantes inseridos no grupo experimental, foram instruídos para escreverem sobre a sua experiência mais traumática e inquietante (sendo encorajados a escreverem sobre os seus pensamentos e sentimentos mais profundos), em castelhano ou euskera.

Após a realização da tarefa escrita, os participantes preenchiem novamente a escala PANAS (Watson, Clark & Tellegen, 1988) e por fim respondiam à versão reduzida do Pennebaker Inventory of Limbic Languidness (PILL; Pennebaker, 1982).

#### **4.1.1.5. Resultados.**

Os resultados demonstraram que, em termos médios, os participantes que escreveram sobre os pensamentos e sentimentos relacionados com uma experiência traumática, reportaram uma maior presença sintomas físicos ( $M = 1.93$ ), em comparação com os participantes que escreveram sobre os factos relativos a um evento trivial ( $M = 1.38$ ). Esta diferença revelou-se estatisticamente significativa  $t(131) = 5.06, p < .01$ . Relativamente à afectividade, os participantes que escreverem sobre uma experiência traumática, revelaram uma maior AN ( $M = 2.45$ ), em comparação com os participantes que escreveram sobre um tema trivial ( $M = 1.66$ ). Esta diferença mostrou-se estatisticamente significativa  $t(132) = 5.24, p < .01$ . Relativamente à AP, as médias registadas entre ambos os grupos não foram estatisticamente significativas  $t(132) = 1.72, ns$ .

Seguidamente, verificámos a variância das médias relativas à auto-percepção de sintomas físicos e à afectividade, entre os participantes que escreveram sobre um evento traumático na sua P1 e entre os participantes que escreveram sobre um evento traumático na sua P2. Os resultados obtidos demonstraram que não houve um efeito conjunto entre o tipo de tarefa escrita e o estatuto de proficiência da língua utilizada, relativamente à auto-percepção de sintomas físicos,  $F(3, 106) = 3.28, ns$ . Da mesma forma, não houve um efeito conjunto do tipo de tarefa escrita e do estatuto de proficiência da língua utilizada na tarefa escrita, relativamente à afectividade, como demonstram as análises relativas à AN,  $F(3, 107) = 1.99, ns$ , e à AP,  $F(3, 106) = 2.85, ns$ .

#### ***4.1.1.6. Conclusão.***

Os resultados obtidos permitiram confirmar uma maior activação emocional (traduzida por uma maior auto-percepção de sintomas físicos e um aumento da AN), junto dos participantes que escreveram sobre uma experiência traumática, em comparação com o grupo de controlo (tema trivial). Estes resultados são aliás bastante comuns em estudos que utilizam o mesmo paradigma da escrita expressiva (Smyth, 1998; Sloan & Marx, 2004a). Por outro lado, os resultados não permitiram confirmar a existência de influência da utilização da P1 ou da P2, sobre o efeito de activação emocional despoletado pela escrita expressiva.

Na discussão dos resultados obtidos, foram apontadas algumas limitações metodológicas presentes neste estudo piloto, e que podem ter tido influência nos resultados obtidos. Uma das limitações apontadas, refere-se à utilização de medidas de auto-relato em detrimento de medidas do funcionamento fisiológico. De acordo com a meta-análise realizada por Smyth (1998), os maiores efeitos da escrita expressiva, são registados quando são utilizadas medidas objectivas, com capacidade de detectar alteração ao nível do funcionamento fisiológico, durante a realização da tarefa escrita. No entanto, os constrangimentos logísticos que justificaram a nossa escolha para o estudo piloto, mantêm-se no presente estudo. Como tal, iremos manter a opção pelas medidas de auto-relato, conscientes das suas limitações. Duas opções, relativas ao procedimento seguido na realização do estudo piloto, foram igualmente apontadas como possíveis limitações. Por constrangimentos relacionados com a disponibilidade dos estudantes que constituíram a nossa amostra, foi realizada apenas uma sessão de escrita expressiva de 20 minutos, num contexto de pouca privacidade (em aula). A literatura demonstra que a quantidade de sessões pode influenciar os resultados da escrita expressiva. Ou seja, quanto mais sessões, maior o efeito registado (Smyth, 1998; Frattaroli, 2006). Por outro lado, Frattaroli (2006), também refere que a realização da tarefa num ambiente confortável, que permita aos participantes uma maior privacidade (e.g., em casa), pode potenciar os efeitos da escrita expressiva. Assim, no presente estudo, iremos ter em linha de conta estas sugestões para o procedimento experimental.

## 4.2. Estudo Principal

### 4.2.1. Participantes.

Este estudo contou com 40 participantes. Uma vez que a nossa população-alvo eram os jovens adultos (com idades entre os 18 e os 30 anos), bilingues, foi excluído um participante que respondeu não ter qualquer conhecimento relativo a uma segunda língua. O total da amostra foi então de 39 participantes, bilingues, com idades compreendidas entre os 19 e os 30 anos ( $M = 25$ ;  $DP = 3.52$ ), sendo 64% do sexo feminino e 36% do sexo masculino. Mais de metade da amostra (53.8%) foi constituída por portugueses, surgindo os espanhóis como o segundo grupo mais representativo (25.6%). Ainda que em menor representação, a amostra contou ainda com participantes brasileiros (5.1%), mexicanos, moldavos, argentinos, cabo-verdianos, moçambicanos e angolanos (cada um correspondendo a 2.6% da amostra). A maioria dos participantes referiu o português como a língua mais proficiente (61.5%), enquanto 28,2% referiram ser mais proficientes em castelhano. Os restantes participantes, responderam ser mais proficientes em romeno, crioulo de Cabo-Verde, euskera e inglês (cada um correspondendo a 2.6% da amostra). Como segunda língua de maior competência, a maioria dos participantes referiu o inglês (61.5%), enquanto 20.5% referiram ser mais competentes em euskera. Os restantes participantes, referiram o português (7.7%), o italiano (5.1%), o francês (2.6%) e o castelhano (2.6%), como as segundas línguas onde eram mais proficientes.

Para caracterização da amostra, relativamente ao nível de bilinguismo dos participantes, foram avaliados a idade de aquisição, a frequência e contexto de utilização e o nível de proficiência dos participantes, nas suas P1 e P2. Quanto à idade de aquisição, recorreremos ao teste-t, para averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a idade de aquisição da P1 e da P2. Obtiveram-se as médias 1.11 para a P1 e 2.74 para a P2, uma diferença que se revelou estatisticamente significativa  $t(37) = -14.09, p < .01$ .

**Tabela 4.1.** *Médias relativas à frequência e contexto de utilização e nível de proficiência na P1 e P2*

<b>Frequência de utilização</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>
Contexto acadêmico		
Infância	6.0	2.7
Adolescência	6.2	4.0
Actualmente	6.2	4.4
Contexto não acadêmico		
Infância	6.6	2.1
Adolescência	6.6	3.2
Actualmente	6.3	4.4
Nível de Proficiência		
Compreensão	3.9	3.3
Leitura	3.9	3.3
Discurso	3.7	2.7
Escrita	3.7	2.8

Relativamente ao contexto e frequência de utilização, como se pode observar na Tabela 4.1., há uma maior frequência de utilização da P1, em contextos académicos e em contextos não académicos, em relação à frequência de utilização da P2, registando-se diferenças estatisticamente significativas através do teste-t (todos registaram um  $p < .01$ ).

Considerando a compreensão, a leitura, o discurso e a escrita, o nível médio de proficiência relativo à P1 foi de 3.8 ( $DP = 0.31$ ) e de 3.0 ( $DP = 0.70$ ), relativamente à P2, uma diferença que se revelou estatisticamente significativa  $t(38) = 8.17, p < .01$ .

#### **4.2.2. Instrumentos.**

##### **4.2.2.1. Avaliação do nível de bilinguismo e proficiência.**

Para avaliação da idade de aquisição, da frequência e contexto de utilização e do nível de proficiência, relativos à P1 e P2, foi replicado o procedimento seguido por Duñabeitia, Perea e Carreiras (2010). Para acedermos à idade de aquisição (e.g., “Com que idade começou a falar a sua primeira língua?”), recorreremos a uma questão de

resposta fechada, onde os participantes respondiam 1 se aprenderam a língua “Entre 0-2 anos de idade”, respondiam 2 se aprenderam a língua “Entre 2-4 anos de idade ou 3 se aprenderam a língua com “Mais de 4 anos de idade”. Para avaliação da frequência e contexto de utilização (e.g., “Com que frequência usou a sua primeira língua em contextos académicos durante a infância?”), recorremos a uma escala de likert de 1 (Menos frequente) a 7 (Mais frequente). Quanto ao nível de competência relativo à compreensão, leitura, discurso e escrita (e.g., “Qual o seu nível de competência na sua segunda língua relativo à leitura?”), utilizámos uma escala de likert de 1 (Menos competente) a 4 (Mais competente). Para obter o nível geral de proficiência na P1 e P2, foram criadas as escalas proficiência na P1 e proficiência na P2, obtendo-se para a amostra os alfas .74 e .88, respectivamente. Após análise dos valores relativos à proficiência de cada participante na sua P1 e P2, foram excluídos da análise aqueles que revelaram um nível de proficiência igual em ambas as línguas (N = 5). Ficaram assim formados os seguintes grupos: Trauma-P1 (N = 10); Trauma-P2 (N = 8); Trivial-P1 (N = 9) e Trivial-P2 (N = 7).

Como foi já referido, as abreviaturas L1 e L2 surgem normalmente como referência à primeira língua aprendida (L1) e a qualquer outra língua aprendida mais tarde (L2). No entanto, a ordem de aquisição das línguas não determina necessariamente que a L1 seja a língua de maior proficiência ou que a L2 seja uma segunda língua de maior proficiência. Assim, iremos utilizar as abreviações P1 e P2, sempre que nos referirmos à língua de maior proficiência e à segunda língua de maior proficiência, respectivamente.

#### ***4.2.2.2. Medidas de afectividade positiva e afectividade negativa.***

Positive Affect and Negative Affect Schedule (PANAS). A PANAS (Watson, Clark & Tellegen, 1988) contém 20 itens. Dez itens acedem à afectividade negativa - AN (e.g., perturbado, culpado) e os outros 10 acedem à afectividade positiva - AP (e.g., interessado, entusiasmado). No estudo efectuado por Watson, Clark & Tellegen (1988), do qual resultou a escala original, ficou demonstrada a consistência interna das sub-escalas que medem a AP e a AN, obtendo-se os alfas .88 e .87, respectivamente. No presente estudo, para além da escala original, recorremos igualmente às versões portuguesa (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005) e espanhola (Sandín, Chorot, Lostao, Joiner, Santed & Valiente, 1999). Nos estudos de validação, ambas as versões revelaram uma consistência interna bastante idêntica à escala original, com a versão portuguesa a obter

os alfas 0.86 (AP) e .89 (AN) (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005) e a versão espanhola a obter os alfas .89 (AP) e .91 (AN), para os homens, e .87 (AP) e .89 (AN), para as mulheres. No presente estudo, obteve-se para a amostra, pré/pós tarefa escrita, os alfas .90/.85 para a AP e .90/.93. Tal como no estudo de Velasco & Paez (1999), os itens da PANAS para aceder à AN e os itens para aceder à AP foram somados, calculando-se posteriormente a média de cada participante relativamente à sua AN e relativamente à sua AP pré/pós tarefa escrita. A resposta a cada item foi efectuada recorrendo a uma escala de 1 (Nada) a 5 (Muito).

Conduzimos uma análise de componentes principais (ACP), com dois componentes, sobre os 20 itens da PANAS (Watson, Clark & Tellegen, 1988; Sandín et. al., 1999; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005) pré-tarefa escrita e pós-tarefa escrita, com uma rotação ortogonal (varimax). A medida Kaiser-Meyer-Olkin verificou a adequabilidade da amostra para a análise, KMO = .64 e KMO = .66 (“Razoável” segundo Reis, 1997). O teste de esfericidade de Bartlett  $X^2(190) = 541.25$   $p < .01$  e  $X^2(190) = 550.89$ ,  $p < .01$ , revelou que as correlações entre os itens eram suficientemente significativas para a realização da ACP. Uma primeira análise foi realizada para obter os valores próprios para cada componente. Para ambas as ACP’s realizadas, os dois componentes tinham valores próprios acima do critério de Kaiser de 1 e, combinados, explicavam respectivamente 54.72 % e 54.19% da variância. A convergência entre o critério de Kaiser e a análise dos screeplots, obtidos para ambas as ACP’s, confirmou a decisão de retermos dois componentes na análise final. Os itens agregados no mesmo componente sugerem que o componente 1 corresponde à AN e o componente 2 à AP. A medida Alfa de Cronbach verificou a consistência interna relativamente aos itens que constituem os componentes, obtendo-se para a amostra, pré/pós tarefa escrita, os alfas .90/.85 para AP e .90/.93 para AN (“Bom” quando  $\alpha > .80$  e “Excelente” quando  $\alpha > .90$ , segundo George & Mallery, 2003).

#### **4.2.2.3. Medidas de auto-percepção de sintomas físicos.**

Symptom/Emotion Checklist (S/E C). A S/E C (Pennebaker, 1982), foi desenvolvida para aceder à auto-percepção relativa à presença de algumas emoções e sintomas físicos em um determinado momento. Esta lista contém 12 sintomas físicos e cinco estados emocionais. No estudo efectuado por Pennebaker (1982), aproximadamente 80% dos participantes reportaram a presença de pelo menos um dos

sintomas físicos. Ao contrário da versão abreviada (19 itens) da PILL (Pennebaker, 1982), concebida para a realização do estudo piloto, sem validação prévia da escala, a S/E C, foi já utilizada em várias amostras, demonstrando consistência interna (o alfa médio obtido foi de .75). Esta é a razão pela qual decidimos utilizar a S/E C no presente estudo, em detrimento da escala utilizada no estudo piloto, para aceder à auto-percepção de sintomas físicos. No presente estudo, uma vez que recorreremos à PANAS para aceder à afectividade emocional, relativamente à S/E C, utilizámos somente os 12 sintomas físicos, obtendo, para a nossa amostra, um alfa de .72. Tal como no estudo original (Pennebaker, 1982), foram somados os valores respondidos aos 12 itens, obtendo-se posteriormente um valor médio relativo a cada participante. A resposta a cada sintoma/sensação foi efectuada de acordo com uma escala de 1 (Nada) a 5 (Muito).

#### **4.2.3. Procedimento.**

No presente estudo, foram utilizadas como variáveis independentes o “tipo de tarefa escrita” (experiência traumática, tema trivial) e o “estatuto de proficiência da língua utilizada” (P1 ou P2). Recorrendo a um design experimental inter-sujeitos, os participantes foram distribuídos, de forma aleatória por quatro condições. Os participantes inseridos no grupo de controlo eram instruídos para escreverem sobre um tema trivial (em cada dia teriam de realizar uma descrição factual do seu dia anterior, omitindo os seus sentimentos ou pensamentos relativamente ao mesmo), na sua P1 ou na sua P2. Quanto aos participantes inseridos no grupo experimental, foram instruídos para escreverem sobre experiências emocionalmente stressantes, podendo escrever sobre a mesma experiência durante os três dias da tarefa, ou escrever sobre uma experiência diferente em cada um dos três dias (sendo encorajados a escreverem sobre os seus pensamentos e sentimentos mais profundos), na sua P1 ou na sua P2.

Como já foi referido, no presente estudo tínhamos como população alvo, os jovens-adultos (com idades compreendidas entre os 18 e os 30 anos), com competências em pelo menos duas línguas. Para recolha da amostra, recorreremos a dois métodos não probabilísticos. O recrutamento dos participantes foi realizado em duas fases. Numa primeira fase recorreremos ao método de amostragem por conveniência (por motivos de realização de um período de mobilidade Erasmus). Via correio electrónico, solicitámos a alguns docentes da Faculdade de Psicologia da Universidad del País Vasco, a disponibilização de alguns minutos de aula para uma apresentação geral do presente

estudo e para solicitar a participação dos seus alunos. Numa segunda fase (já em Lisboa), o recrutamento processou-se via mailing list, sendo solicitado a cada participante, a identificação de outros que pertencessem à mesma população-alvo de interesse, gerando-se um efeito bola de neve.

Tal como no estudo efectuado por Tavakoli et. al. (2009), pedimos aos participantes para completarem o questionário e realizarem a tarefa escrita em local onde pudessem desfrutar de privacidade (e.g. em casa). A recolha dos questionários seria efectuada dentro de uma semana, após a entrega do questionário. Na primeira fase de recolha dos dados, efectuada numa turma de alunos de psicologia, procedeu-se à distribuição aleatória da turma pelas quatro condições.

Na segunda fase de recolha de dados, o recrutamento foi efectuado, como já referimos, via mailing list. Apesar da indicação do prazo de uma semana para a realização do questionário, a recolha dos questionários era posteriormente agendada, consoante a disponibilidade de cada participante. Como alternativa, os participantes poderiam igualmente fazer a entrega dos questionários no Laboratório De Psicologia Social e Organizacional (LAPSO), no Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

Independentemente da condição onde se inseriam, a todos os participantes foi indicado que o questionário deveria ser, idealmente, completado em três dias. Como prazo máximo para a sua realização, foi indicado o período de uma semana, reforçando que as três sessões de escrita, não deveriam ser intervaladas por um período superior a um dia. Assim, no primeiro dia, os participantes deveriam responder a umas breves questões para caracterização demográfica (“Sexo?”, “Idade?” e “País de origem?”) e indicar qual a língua de maior proficiência e qual a segunda língua de maior proficiência. Em seguida, deveriam preencher a escala para avaliação do seu nível de bilinguismo e proficiência em ambas as línguas (Duñabeitia, Perea e Carreiras, 2010) e em seguida à Positive Affect and Negative Affect Schedule (PANAS; (Watson, Clark & Tellegen, 1988; Sandín et. al., 1999; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). O primeiro dia era completado com a realização da primeira sessão escrita com duração de 20 minutos. No segundo dia, os participantes, davam continuação à realização da tarefa escrita, completando a segunda sessão de escrita, com duração de 20 minutos. Finalmente. No terceiro dia, após completarem a terceira e última sessão de 20 minutos de escrita, os participantes respondiam aos 12 sintomas físicos que fazem parte da Symptom/Emotion Checklist (S/E C; Pennebaker, 1982), concluindo o questionário com novo

preenchimento da escala PANAS (Watson, Clark & Tellegen, 1988; Sandín et. al., 1999; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). Os participantes inseridos no grupo experimental, após a terceira e última sessão de escrita, respondiam ainda qual/quais o(s) tema(s) narrados (e.g., Dificuldades familiares, Problemas financeiros).

No cumprimento dos princípios éticos que guiam a prática da investigação em psicologia (American Psychological Association, 2010; Ordem dos Psicólogos, 2011), efectuámos uma breve apresentação do estudo. Os participantes foram informados que o presente estudo estava interessado em aceder a algumas características relacionadas com o estatuto de bilingue, bem como o seu processamento emocional. Em seguida foi indicado que, para além do questionário, estes teriam de escrever durante 20 minutos por dia, num total de três dias de escrita. De forma a garantir a confidencialidade dos dados, na primeira página do questionário, os participantes foram informados sobre o anonimato da informação recolhida, cuja utilização serviria exclusivamente os propósitos da investigação. Na primeira página do questionário, foi igualmente colocado um contacto electrónico, através do qual poderiam colocar qualquer dúvida ou questão relativa ao estudo. Finalmente, era solicitada a participação voluntária, não havendo lugar a qualquer tipo de compensação.

## **5. Resultados**

Para a realização da análise estatística dos dados recorremos ao Software Package for Social Sciences (versão 17.0). A apresentação dos dados segue as directrizes do manual da American Psychological Association (2010).

Em primeiro lugar, apresentamos uma tabela de cariz descritivo, com as médias das variáveis sócio-demográficas e das variáveis relativas ao nível de bilinguismo, pelas condições experimentais. De forma a testar a aleatoriedade da distribuição dos participantes, procedemos a uma análise de variância das médias relativas a cada variável, entre as condições experimentais. Seguidamente, apresentamos nova tabela com as médias obtidas para as medidas de auto-percepção de sintomas físicos (S/E C) e AP e AN (pré e pós-tarefa escrita). A realização de uma análise de variâncias das médias reportadas para a AP e AN, antes da realização da tarefa escrita, permite-nos perceber se existem diferenças estatisticamente significativas na distribuição das médias pelas condições experimentais.

Relativamente aos temas narrados pelos participantes que escreveram sobre experiência(s) traumática(s), recorremos aos estudos efectuados por Nandagopal (2008) e por Tavakoli et. al. (2009), que também utilizaram o paradigma da escrita expressiva junto de participantes bilingues. Assim, os temas que surgem como opção de resposta para a nossa questão sobre quais o(s) tema(s) narrado(s) durante as três sessões de escrita expressiva, resultam da recolha dos temas, apontados por Nandagopal (2008) e Tavakoli et. al. (2009), como os mais narrados nos seus respectivos estudos. De forma a avaliar a frequência relativa de cada tema narrado na nossa amostra, foram criadas três variáveis, correspondentes a cada dia de escrita. Para realização da análise descritiva foi somada a frequência relativa de cada tema, calculando-se posteriormente a percentagem da frequência de narração de cada tema para a nossa amostra.

De forma a testar as hipóteses H1 e H2 foi criada uma nova variável denominada “Tipo de tarefa escrita”, onde 1 = Trauma e 2 = Trivial. Recorremos ao teste-t, para comparação da variância das médias relativas à auto-percepção de sintomas físicos (S/E C) e afectividade (AN e AP), entre os participantes que escreveram sobre experiência(s) traumática(s) e os participantes que escreveram sobre um tema trivial. Realizamos ainda análises exploratórias, recorrendo ao teste-t, para averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas das médias de auto-percepção de sintomas-físicos (S/E C) e afectividade (AP e AN), entre os participantes que escreveram na sua P1 e os participantes que escreveram na sua P2, independentemente do tipo de tarefa escrita. Para este efeito, criámos uma nova variável denominada “Estatuto de proficiência da língua utilizada na tarefa escrita”, onde 1 = P1 e 2 = P2. Na comparação das médias para a AN e para AP de acordo com o tipo de tarefa escrita, consideramos apenas a AN e AP reportadas após realização da tarefa de escrita expressiva. O mesmo procedimento foi utilizado para a comparação das médias para a AN e para a AP de acordo com o estatuto de proficiência da língua na tarefa escrita.

Finalmente, de forma a testar as hipóteses H3 e H4 recorremos à Análise de Variância Simples (ANOVA), para comparar a variância das médias de auto-percepção de sintomas físicos (S/E C) e afectividade (AN e AP) entre os grupos Trauma-P1, Trivial-P1, Trauma-P2 e Trivial-P2. Para esse efeito, utilizámos como factores fixos as variáveis “Tipo de tarefa escrita” e “Estatuto de proficiência da língua utilizada na tarefa escrita”.

**Tabela 5.1.** *Distribuição das variáveis sócio-demográficas e das variáveis relativas ao nível de bilinguismo, pelas condições experimentais*

Variáveis	Trivial-P1		Trivial-P2		Trauma-P1		Trauma-P2		Total	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Sexo	1.5	0.5	1.7	0.5	1.6	0.5	1.8	0.5	1.7	0.5
Idade	26.7	3.8	23.9	3.1	24.1	3.4	25.4	3.9	25.0	3.6
Idade de aquisição										
P1	1.0	0.0	1.1	0.4	1.2	0.4	1.1	0.4	1.1	0.3
P2	2.6	0.7	2.9	0.4	2.7	0.7	2.9	0.4	2.8	0.6
Frequência P1										
Contexto académico										
infância	5.4	2.4	6.3	1.3	5.9	1.9	6.5	0.5	6.0	1.5
adolescência	6.4	0.9	6.7	0.8	6.2	1.6	6.8	0.5	6.5	1.0
actualmente	6.4	1.2	6.7	0.5	5.9	1.9	7.0	0.0	6.5	0.9
Contexto não académico										
infância	6.4	1.4	6.4	1.1	6.9	0.3	6.4	1.4	6.5	1.1
adolescência	6.6	0.7	6.9	0.4	6.8	0.6	6.6	0.7	6.7	0.6
actualmente	6.3	1.4	6.7	0.5	6.3	1.3	6.8	0.5	6.5	0.9
Frequência P2										
Contexto académico										
infância	2.8	2.2	2.9	1.6	2.2	2.2	2.4	1.9	2.6	2.0
adolescência	3.9	1.6	4.6	1.3	3.2	2.0	3.3	1.5	3.8	1.6
actualmente	3.6	1.6	4.7	2.1	3.5	1.8	5.0	1.9	4.2	1.9
Contexto não académico										
infância	2.3	2.2	2.3	1.4	1.6	1.6	1.8	1.5	2.0	1.7
adolescência	3.0	1.6	4.4	1.1	2.3	1.6	2.4	1.5	3.0	1.5
actualmente	3.8	1.7	4.7	2.3	3.7	2.3	4.6	1.8	4.2	2.0
Proficiência P1										
compreensão	3.9	0.4	4.0	0.0	3.9	0.3	3.8	0.5	3.9	0.3
leitura	3.9	0.4	4.0	0.0	4.0	0.0	3.9	0.4	4.0	0.2
discurso	3.6	0.5	4.0	0.0	3.7	0.5	3.5	0.8	3.7	0.5
escrita	3.5	0.5	4.0	0.0	3.9	0.3	3.6	0.5	3.8	0.3
Proficiência P2										
compreensão	3.3	0.7	3.4	0.5	2.8	1.0	3.3	0.7	3.2	0.7
leitura	3.5	0.5	3.4	0.5	3.1	0.7	2.9	0.8	3.2	0.6
discurso	2.5	0.8	3.0	0.6	2.1	0.7	2.8	0.7	2.6	0.7
escrita	2.4	0.8	2.9	1.1	2.4	1.1	2.8	0.5	2.6	0.9

As análises realizadas determinaram se a distribuição aleatória dos 34 participantes se mostrou equivalente nos quatro grupos. A frequência de utilização da P2, em contextos não académicos, durante a adolescência, registou uma diferença significativa entre os quatro grupos,  $X^2(3, N = 34) = 8.27, p < .05$ . À excepção desta variável, não se registou mais nenhuma diferença significativa entre os quatro grupos, relativamente ao sexo, idade, país de origem, idade de aquisição e proficiência na P1 e na P2 (para todos *ns*).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Recorremos ao teste de Kruskal-Wallis, para efectuar uma análise de variância não paramétrica, uma vez que as sub-amostras de cada grupo experimental, não seguiam uma distribuição normal.

**Tabela 5.2.** *Distribuição das médias relativas à auto-percepção de sintomas físicos e afectividade positiva e afectividade negativa (pré e pós-tarefa), pelas condições experimentais*

Variáveis	Trivial-P1		Trivial-P2		Trauma-P1		Trauma-P2		Total	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
AP pré	2.46	0.76	3.30	0.66	2.74	0.84	3.01	0.69	2.88	0.74
AN pré	1.49	0.62	1.88	0.88	1.73	0.73	1.55	0.51	1.66	0.69
AP pós	2.20	0.72	2.05	0.80	2.44	0.49	2.66	0.59	2.34	0.65
AN pós	1.52	0.91	1.20	0.29	1.95	0.80	2.31	0.75	1.75	0.69
S/E C	1.32	0.44	1.07	0.06	1.48	0.29	1.75	0.41	1.41	0.30

Não existiram diferenças significativas entre as médias obtidas nos quatro grupos para a AN e AP, reportadas antes da realização da tarefa escrita (para todos *ns*).<sup>3</sup> O facto das médias referentes à AN registadas nos quatro grupos, antes da realização da tarefa de escrita expressiva, se revelarem tão baixas (ver Tabela 5.2.), é demonstrativo de que estamos perante uma amostra retirada de uma população não clínica.

### 5.1. Temas das Experiências Traumáticas

Cerca de um terço (32.5%) dos participantes que escreveram sobre uma experiência traumática, expressaram os seus sentimentos e pensamentos relacionados com situações de stress académico/profissional. Entre os temas mais relatados, surgem ainda as dificuldades familiares (12.5%), a morte de alguém importante (12.5%) e as dificuldades na relação amorosa (10%). Os restantes temas narrados, dizem respeito a problemas de saúde física (7.5%), problemas de saúde mental (5%), stress provocado pela crise económica (2.5%), assistir a uma situação de violência física (2.5%), problemas financeiros (2.5%), angústia criativa (2.5%), saudades de casa (2.5%), problemas na infância (2.5%), sonhos (2.5%) e entusiasmo de viver (2.5%).

<sup>3</sup> Não se tendo verificado o pressuposto da normalidade para a realização da ANOVA, relativa à distribuição das médias da AP pelos quatro grupos, recorremos à sua alternativa não paramétrica. O teste de Kruskal-Wallis confirmou a não existência de diferenças significativas.

## 5.2. Efeito do Tipo de Tarefa Escrita na Activação Emocional

### 5.2.1. Medidas de auto-percepção de sintomas físicos.

**Tabela 5.3.** Comparação das médias da S/E C de acordo com o tipo de tarefa escrita

	Tipo de tarefa escrita	N	Média	SD	SE
S/E C	Trauma	18	1.60	0.36	0.86
	Trivial	19	1.19	0.33	0.75

Em termos médios, os participantes que escreveram sobre experiência(s) traumática(s), reportaram uma maior presença de sintomas físicos, em comparação com os participantes que escreveram sobre um tema trivial (ver Tabela 5.3.). Esta diferença mostrou-se estatisticamente significativa  $t(35) = -3.64, p < .01$ .<sup>4</sup> Os resultados confirmaram a hipótese H1.

### 5.2.2. Medidas de afectividade positiva e afectividade negativa.

**Tabela 5.4.** Comparação das médias para a AP e a AN de acordo com o tipo de tarefa escrita

	Tipo de tarefa escrita	N	Média	SD	SE
AP	Trauma	18	2.53	0.53	0.13
	Trivial	20	2.18	0.76	0.17
AN	Trauma	18	2.11	0.78	0.18
	Trivial	20	1.32	0.64	0.14

<sup>4</sup> Não se tendo verificado o pressuposto da normalidade para a realização do teste t, recorremos à sua alternativa não paramétrica. O teste de Mann-Whitney confirmou a existência de diferenças significativas ( $p < .01$ ).

Em termos médios, os participantes que escreveram sobre experiência(s) traumática(s) revelaram uma maior AN, em comparação com os participantes que escreveram sobre um tema trivial (ver Tabela 5.4.). Esta diferença mostrou-se estatisticamente significativa  $t(36) = -3.43, p < .01^5$ . Relativamente à AP, não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre as médias de ambos os grupos,  $t(36) = -1.67, ns$ . Os resultados confirmaram a hipótese H2.

### 5.3. Efeito do Estatuto de Proficiência da Língua Utilizada na Tarefa Escrita na Activação Emocional

#### 5.3.1. Medidas de auto-percepção de sintomas físicos.

**Tabela 5.5.** Comparação das médias da S/E C de acordo com o estatuto de proficiência da língua utilizada na tarefa escrita

	Estatuto de proficiência	N	Média	SD	SE
S/E C	P1	20	1.40	0.36	0.08
	P2	17	1.38	0.45	0.11

Os resultados revelaram não haver diferenças estatisticamente significativas entre os participantes que escreveram na sua P1 e aqueles que escreveram na sua P2 (independentemente do tipo de tarefa escrita),  $t(35) = 0.18, ns$ .

#### 5.3.2. Medidas de afectividade positiva e afectividade negativa.

**Tabela 5.6.** Comparação das médias para a AP e AN de acordo com o estatuto de proficiência da língua utilizada na tarefa escrita

<sup>5</sup> Não se tendo verificado o pressuposto da normalidade para a realização do teste t, recorreremos à sua alternativa não paramétrica. O teste de Mann-Whitney confirmou a existência de diferenças significativas ( $p < .01$ ).

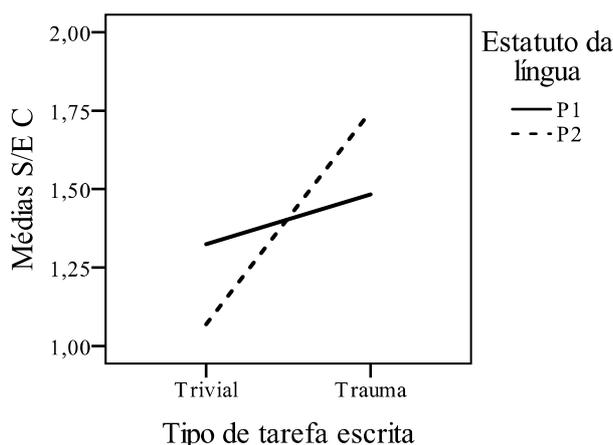
	Estatuto de proficiência	N	Média	SD	SE
AP	P1	20	2.30	0.61	0.14
	P2	18	2.41	0.76	0.18
AN	P1	20	1.72	0.85	0.19
	P2	18	1.67	0.78	0.18

Os resultados revelaram não haver diferenças estatisticamente significativas entre os participantes que escreveram na sua P1 e aqueles que escreveram na sua P2 (independentemente do tipo de tarefa escrita), ao nível da AN  $t(36) = 0.16, ns$  e da AP  $t(36) = -0.52, ns$ .

#### 5.4. Efeito Combinado do Tipo de Tarefa Escrita e do Estatuto de Proficiência da Língua Utilizada, na Activação Emocional

##### 5.4.1. Medidas de auto-percepção de sintomas físicos.

**Figura 5.1.** Comparação das médias estimadas da S/E C

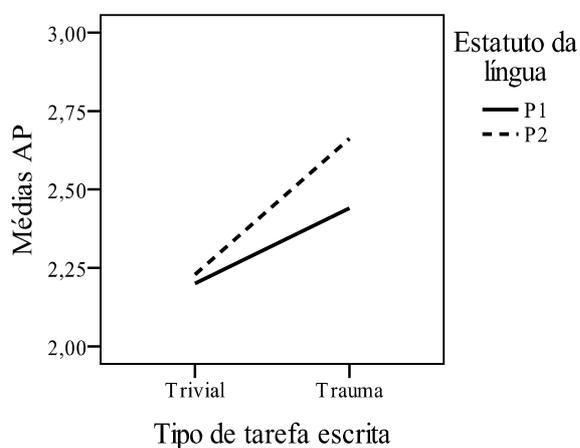


A ANOVA reportou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias relativas à auto-percepção de sintomas físicos, consoante o tipo de tarefa escrita  $F(3, 29) = 11.61, p < .01$ . Ou seja, um efeito principal do tipo de tarefa escrita sobre a auto-percepção de sintomas físicos. Não se verificaram diferenças

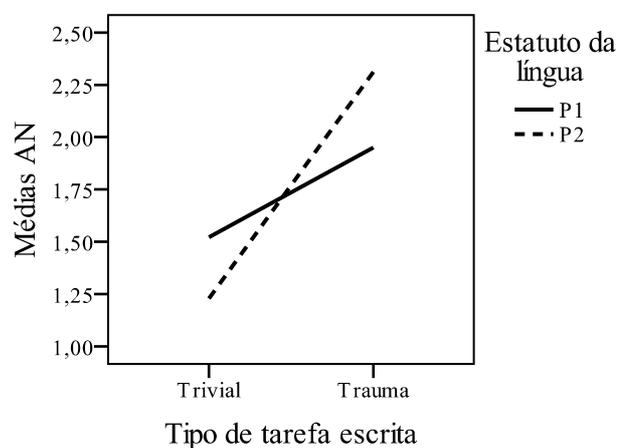
estatisticamente significativas entre as médias relativas à auto-percepção de sintomas físicos, consoante o estatuto de proficiência da língua utilizada na tarefa escrita  $F(3, 29) = 0.00$ , *ns*. Assim, não se verificou um efeito principal do estatuto de proficiência da língua utilizada na tarefa escrita sobre a auto-percepção de sintomas físicos. Registaram-se diferenças estatisticamente significativas entre as médias relativas à auto-percepção de sintomas físicos, consoante o tipo de tarefa escrita e o estatuto de proficiência da língua utilizada  $F(3, 29) = 4.76$ ,  $p < .05$ .<sup>6</sup> Ou seja, um efeito combinado entre o tipo de tarefa escrita e o estatuto de proficiência da língua utilizada, sobre a auto-percepção de sintomas físicos. Os participantes que escreveram sobre um tema trivial na sua P2, reportaram uma menor presença de sintomas físicos ( $M = 1.07$ ;  $DP = 0.14$ ). Ao contrário do que esperávamos, foram os participantes que escreveram sobre experiência(s) traumática(s) na sua P2, foram os que reportaram uma maior presença de sintomas físicos ( $M = 1.75$ ;  $DP = 0.12$ ). A hipótese H3 não foi confirmada.

#### 5.4.2. Medidas de afectividade positiva e afectividade negativa.

**Figura 5.2.** Comparação das médias estimadas para a AP



**Figura 5.3.** Comparação das médias estimadas para a AN



Os resultados da ANOVA não revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias relativas à AP, consoante o tipo de tarefa escrita  $F(3, 30) = 2.13$ , *ns*. Considerando o estatuto de proficiência da língua utilizada na tarefa escrita, também não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre as médias da

<sup>6</sup> Não se verificando o pressuposto da normalidade para a realização da ANOVA, recorremos ao teste de Kruskal-Wallis confirmou a existência de um efeito significativo ( $p < .05$ ).

AP  $F(3, 30) = 0.30$ , *ns*. Finalmente, também não existiram diferenças estatisticamente significativas entre as médias da AP, considerando em simultâneo o tipo de tarefa escrita e o estatuto de proficiência da língua utilizada na tarefa escrita  $F(3, 30) = 0.18$ , *ns*. Assim, não se registaram efeitos principais do tipo de tarefa escrita ou do estatuto de proficiência da língua utilizada na tarefa escrita, sobre a AP. De igual forma, também não se registou um efeito combinado do tipo de tarefa escrita e do estatuto de proficiência da língua utilizada para a tarefa escrita, sobre a AP.

Relativamente à AN, a ANOVA, revelou a existência de médias com diferenças estatisticamente significativas, consoante o tipo de tarefa escrita  $F(3, 30) = 8.55$ ,  $p < .01$ . Considerando o estatuto de proficiência da língua utilizada na tarefa escrita, não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre as médias da AN  $F(3, 30) = 0.02$ , *ns*. Finalmente, também não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre as médias da AN, consoante o tipo de tarefa escrita e o estatuto de proficiência da língua utilizada na tarefa escrita  $F(3, 30) = 1.61$ , *ns*. Registou-se assim um efeito principal do tipo de tarefa escrita sobre a AN, não se verificando um efeito principal do estatuto de proficiência da língua utilizada na tarefa escrita, sobre a AN. Da mesma forma, também não se verificou a existência de um efeito combinado do tipo de tarefa escrita e do estatuto de proficiência da língua utilizada na tarefa escrita, sobre a AN. Como tal, a hipótese H4 não foi confirmada.

## 6. Conclusão

Este estudo partiu de um esforço de compreensão dos mecanismos idiossincráticos do bilinguismo e o seu impacto nos bilingues. A mente bilingue parece de facto funcionar de forma distinta, comparativamente com a mente do monolingue, no que respeita à organização da memória, ao processamento e acesso da informação e a outros processos cognitivos e emocionais (Ervin, 1964; López & Young, 1974; Vaid, 1988; Javier, 1995).

A deslocação para outro país ou uma comunidade linguística diferente obriga a enfrentar vários desafios práticos, interpessoais e emocionais. Este esforço de adaptação pode revelar-se muito exigente do ponto de vista emocional, podendo reflectir-se negativamente ao nível do bem-estar físico e mental (Nandagopal, 2008; Tavakoli et. al., 2009).

Quando em situações adversas, é comum a necessidade de expressarmos as nossas emoções (Rimé, 1995). Neste sentido, a escrita expressiva permite a expressão emocional sem receio da avaliação social (Pennebaker, Zech & Rimé, 2001), com resultados positivos ao nível do bem-estar físico e psicológico (Pennebaker & Beall, 1986; Lepore, 1997). No bilingue, a expressão emocional e o acesso à sua organização interna, são influenciados pela sua proficiência e tipo de organização linguística (Javier, 2007).

Um dos objectivos do presente estudo, era confirmar a utilidade da escrita expressiva na activação emocional do bilingue. Esta activação emocional revela-se necessária (embora não suficiente) para uma posterior libertação da tensão emocional (efeito de catarse), resultante do envolvimento em experiências traumáticas (Breuer & Freud, 1975/1895).

Os resultados confirmaram um efeito imediato da escrita expressiva na activação emocional dos bilingues. Os bilingues que escreveram sobre experiência(s) traumática(s), independentemente do estatuto de proficiência da língua utilizada, reportaram uma maior presença de sintomas físicos e um aumento da afectividade negativa, em comparação com os bilingues que escreveram sobre um evento trivial (grupo de controlo). A partir destes resultados podemos afirmar que as hipóteses H1 e H2 foram confirmadas.

O registo de uma maior activação emocional (traduzida numa percepção de maior presença de sintomas físicos e num aumento da afectividade negativa), junto dos participantes que escreveram sobre experiência(s) traumática(s), em comparação com os participantes que escreveram, sobre um tema trivial, é bastante comum em estudos que utilizam o paradigma da escrita expressiva (Smyth, 1998; Sloan & Marx, 2004a). Em 1986, num estudo pioneiro na utilização deste paradigma, Pennebaker e Beall, construíram um indicador da afectividade negativa a partir de nove sintomas físicos e oito emoções correlacionadas. Os resultados revelaram que, em comparação com o grupo de controlo e os participantes que fizeram uma descrição factual de uma experiência traumática, os participantes que escreveram sobre as suas emoções e aqueles que cuja narração combinou factos e emoções sobre um evento traumático, reportaram uma maior afectividade negativa, imediatamente após a realização da tarefa escrita. Para além de um aumento da afectividade negativa (Greenberg & Stone, 1992, Tavakoli et. al., 2009), resultados semelhantes foram obtidos relativamente à percepção de uma maior emotividade (Vrienlynck, Philippot & Rimé, 2010) e uma maior

prevalência de pensamentos intrusivos (Frattaroli, Thomas & Lyubomirsky, 2011), junto dos participantes que escreveram sobre os seus sentimentos e emoções mais profundos, relacionados com uma experiência traumática. Já anteriormente referimos os fundamentos Freudianos, que destacam os benefícios do efeito de catarse, resultante da expressão emocional. Esta possibilita a libertação de recursos, outrora utilizados num esforço de inibição dos pensamentos e emoções relacionados com experiências traumáticas, com repercussões negativas ao nível do bem-estar físico e do bem-estar psicológico (Frattaroli, 2006). Esta perspectiva psicanalítica é apenas uma entre várias possíveis explicações entretanto avançadas para explicar os benefícios da escrita expressiva. A longo-prazo, como podemos confirmar em vários estudos (e.g., Pennebaker & Beall, 1986; Vrienlynck, Philippot & Rimé, 2010), os resultados apontam no sentido de uma melhoria do bem-estar físico e psicológico dos participantes envolvidos na escrita expressiva, em comparação com os participantes cujo tema da escrita não pressupunha uma expressão emocional. A expressão emocional parece assim facilitar o processamento cognitivo das memórias traumáticas, possibilitando a estruturação da experiência e promovendo a assimilação e compreensão do evento. Ou seja, apesar dos efeitos negativos a curto-prazo, a expressão emocional, a longo prazo, poderá promover a mudança efectiva e fisiológica (Pennebaker & Harber, 1993) reduzindo igualmente a afectividade negativa associada a pensamentos sobre a experiência traumática (Pennebaker, Mayne & Francis, 1997).

Como afirmam, Pennebaker e Smyth (2008), talvez a explicação não resida unicamente em uma destas perspectivas teóricas, mas possivelmente na interacção de diversos factores transversais a uma multiplicidade de níveis que constituem um sistema complexo (Pennebaker & Smyth, 2008). Parece no entanto ser consensual a ideia de que a activação emocional é necessária para que ocorra uma mudança cognitiva, necessária para superar uma experiência traumática (Smyth, 1998).

Como segundo objectivo, pretendíamos verificar se existe um efeito significativo do estatuto de proficiência da língua utilizada sobre a intensidade da activação emocional, despoletada pela escrita expressiva. Como já referimos, alguns estudos (e.g. Yee Ho, 2009) referem a preferência dos bilingues pela língua onde são mais proficientes, para exprimirem as suas emoções. Segundo Pavlenko (2006), a utilização de uma língua de menor proficiência, pode aumentar a preocupação do indivíduo com questões gramaticais e de pronúncia, podendo originar uma diminuição da atenção prestada à componente afectiva. Nesse sentido, procurámos confirmar se a escrita

expressiva na P1 iria revelar uma maior activação emocional, em relação à escrita expressiva na P2.

Os resultados revelaram a existência de um efeito significativo do estatuto de proficiência da língua utilizada, sobre a intensidade da activação emocional despoletada pela escrita expressiva, ao nível da auto-percepção de sintomas físicos. No entanto, ao contrário do que prevíamos, registou-se uma maior activação emocional quando a escrita expressiva foi realizada na P2, em comparação com a P1. Ou seja, os participantes que escreveram sobre experiência(s) traumática(s) na sua P2, reportaram uma maior presença de sintomas físicos, em comparação com os participantes que escreveram sobre experiência(s) traumática(s) na sua P1. Os resultados obtidos contradizem alguns estudos, que denunciam uma perda de intensidade na recordação de eventos emocionais, quando é utilizada a P2 (Pavlenko, 2006), e testemunhos de tarepeutas que notam uma maior intensidade no discurso, quando os seus clientes bilingues utilizam a P1 (Altarriba et. al., 2009).

Uma possível explicação para estes resultados, poderá residir na teoria da exposição emocional ou de habituação ao estímulo (Pennebaker & Chung, 2007). Como já referimos, segundo esta teoria, a repetida confrontação e exposição ao estímulo emocional, relacionado com a experiência traumática, pode levar à extinção dos pensamentos e sentimentos negativos relacionados com essa experiência (Sloan & Marx, 2004a; Frattaroli, 2006). Num estudo realizado com sobreviventes a um trauma com elevados níveis de stress psicológico, Sloan e Marx (2004b) verificaram que os participantes que expressaram por escrito as emoções relacionadas com essa experiência demonstraram, logo após a primeira sessão de escrita, uma grande activação fisiológica. Após a última sessão de escrita, a intensidade da activação fisiológica havia diminuído, para níveis similares aos registados no grupo de controlo. Num estudo mais recente, Vrienlynck, Philippot e Rimé (2010) verificaram inclusivé, que participantes que escreveram de forma mais detalhada sobre apenas uma experiência traumática, revelaram uma diminuição do stress emocional ao longo das sessões de escrita, em comparação com participantes que escreveram genericamente sobre três experiências traumáticas. À luz da teoria da exposição/habituação, poderá ter ocorrido, no presente estudo, que os participantes que escreveram sobre experiência(s) traumáticas na sua P1, em comparação com aqueles que escreveram na sua P2, podem ter registado uma maior activação emocional, logo após a primeira sessão escrita e uma conseqüente diminuição da mesma, nas sessões de escrita subsequentes. Como afirmam Pennebaker e Chung

(2007), quando falamos ou escrevemos sobre questões muito pessoais e intensas do ponto de vista emocional, a nossa resposta biológica imediata é congruente com a de alguém que está a tentar relaxar. Ou seja, se, como aponta a literatura, há uma maior intensidade emocional quando é utilizada a P1 (Pavlenko, 2006), é possível que os participantes que escreveram na sua P1 tenham experimentado uma maior activação emocional, logo após a primeira sessão de escrita e que a intensidade tenha diminuído ao longo da tarefa escrita. Por outro lado, os participantes que utilizaram a P2, por possíveis preocupações com questões gramaticais e de pronúncia, podem não ter prestado uma atenção imediata à componente afectiva (Pavlenko, 2006), registando um aumento na activação emocional entre cada sessão escrita. Independentemente de, em ambas as condições, terem existido participantes que escreveram sobre a mesma experiência traumática e outros que escreveram sobre três experiências traumáticas distintas, esta explicação pode manter-se plausível. Isto porque, o mais importante na extinção das associações negativas, parece ser a repetida licitação da activação emocional negativa e não a repetida apresentação de um estímulo em particular (Sloan & Marx, 2004a). Vale a pena referir que, em uma das mais completas meta-análises, realizada por Frattaroli (2006), a teoria da exposição/habituação foi a que recolheu mais suporte empírico. Não temos no entanto possibilidade de verificar a veracidade desta explicação, uma vez que os indicadores de activação emocional (E/S C e PANAS), apenas foram medidos em dois tempos, antes e após a realização da tarefa de escrita expressiva.

Os resultados obtidos no presente estudo, poderão também encontrar alguma explicação à luz da teoria do processamento cognitivo da experiência traumática. Segundo Pennebaker (1993), os benefícios da escrita expressiva poderão resultar do acto de introspecção e atribuição de sentido a uma experiência traumática, possibilitando a sua organização e integração no esquema do eu. Esta é aliás uma perspectiva partilhada por psicoterapeutas, de que a introspecção possibilita uma melhor compreensão dos problemas e das reacções a estes (Pennebaker & Chung, 2007). De facto, estudos que têm utilizado o paradigma da escrita expressiva sobre experiências traumáticas, concluíram que a construção de uma história coerente e o sucesso na construção de uma narrativa têm resultados benéficos para a saúde. O oposto verifica-se, quando algo interrompe ou dificulta a narração ou organização de uma história, a partir da experiência traumática (Pennebaker & Chung, 2007).. Assim, poderá ter ocorrido que os nossos participantes que utilizaram a P1 para expressarem os seus

sentimentos e pensamentos relativos a experiência(s) traumática(s), possam ter tido uma maior facilidade na construção de significado e organização de uma história, ao longo das três sessões de escrita. Assim, é possível que ao longo da tarefa escrita, os seus níveis de activação emocional tenham baixado, por via desse processamento cognitivo da experiência traumática. Os participantes que utilizaram a sua P2, onde são menos proficientes, poderão ter sentido maiores dificuldades na construção de uma narrativa coerente, dificultando a atribuição de significado e a integração da experiência traumática. É então possível que, por essa razão, os níveis de activação emocional tenham sido mais elevados junto dos utilizadores da P2, em comparação com os utilizadores da P1.

Pretendemos agora discutir algumas características metodológicas e possíveis limitações do presente estudo. No que concerne às condições e o local de realização das sessões de escrita, a literatura destaca a privacidade, como um componente crítico no paradigma da escrita expressiva (Baikéi & Wilhelm, 2005; Frattaroli, 2006). Esta foi uma das razões pelas quais optámos por instruir os participantes no sentido de realizarem a tarefa escrita em local privado, tranquilo e livre de distrações (e.g. em casa). Outra razão para esta decisão, relaciona-se com questões de logística, uma vez que pretendíamos evitar que o tamanho da amostra fosse afectado pela indisponibilidade dos participantes para se encontrarem durante três dias consecutivos em determinado local, para realizarem a experiência. Apesar da realização da tarefa escrita em casa poder ter uma maior validade externa, também torna a experiência mais permeável a uma mais fraca adesão às instruções, o que pode conduzir a um maior número de erros (Frattaroli, 2006). De facto, e apesar de termos instruído os participantes relativamente a um prazo máximo de uma semana, para a realização da experiência, tornou-se bastante difícil garantir este prazo. Por indisponibilidade em termos de horários (alguns participantes eram estudantes, outros participantes eram trabalhadores), nem sempre foi possível recolher os dados no prazo estabelecido. O facto de estudos que permitiram a realização da tarefa escrita em casa, terem registados maiores efeitos, em comparação com estudos desenrolados num ambiente mais controlado (Vrienlynck, Philippot e Rimé, 2010), justifica termos mantido este procedimento, mesmo conscientes das possíveis dificuldades.

Outra possível limitação, relacionada com as condições da experiência, foi o reduzido tamanho da amostra. Alguns factores podem ter contribuído para esta dificuldade de recrutamento, entre eles o facto de que os participantes não receberam

qualquer compensação pela participação no estudo. De facto, os estudos que conseguem obter maiores amostras e que registam maiores efeitos, são aqueles que compensam financeira ou academicamente os seus participantes. Relativamente aos efeitos, esta diferença regista-se sobretudo quando são utilizadas medidas de impacto subjectivo (Frattaroli, 2006). De facto, e relativamente ao tamanho da amostra, estudos realizados por Nandagopal (2008) e Ye Hoo (2009), que também não atribuíram qualquer compensação aos seus participantes, registaram amostras bastante reduzidas (N = 30 e N = 33, respectivamente), em comparação com os estudos efectuados por Kim (2008) e Tavakoli et. al. (2009), que obtiveram amostras mais robustas (N = 89 e N = 118, respectivamente). Outros factores que podem também ter contribuído para o reduzido tamanho da nossa amostra, podem estar relacionados com o carácter íntimo da tarefa escrita a realizar e/ou com a repetição de algumas medidas, que poderão ter desencorajado uma maior participação no estudo. O reduzido tamanho da amostra, pode assim ter influenciado um menor poder estatístico dos resultados obtidos, impedindo que alguns efeitos se possam ter revelado significativos.

No presente estudo, poderia ter-se revelado igualmente útil pedir aos participantes que escreveram na sua P1 e aqueles que escreveram na sua P2, para avaliarem as experiências traumáticas relatadas, quanto à sua intensidade. Este dado poderia revelar-se útil para compreendermos se não haviam diferenças entre a intensidade dos temas expressados em cada um dos grupos experimentais. Sem esse dado, desconhecemos se a activação emocional reportada pode ter sido influenciada pela intensidade da experiência traumática relatada.

Relativamente às medidas utilizadas, segundo a meta-análise realizada por Smyth (1998), os maiores efeitos da escrita expressiva são registados quando são utilizadas medidas relativas ao bem-estar psicológico e funcionamento fisiológico. No presente estudo recorremos ao S/E C (Pennebaker, 1982), uma medida que avalia a auto-percepção dos participantes, relativamente à presença de sintomas físicos. Por constrangimentos relacionados com a falta de equipamento, não foram utilizadas medidas objectivas do funcionamento fisiológico. Consideramos ser esta uma limitação no presente estudo, uma vez que a natureza ambígua da maioria das sensações, pode influenciar a forma como percebemos ou não a presença de determinado sintoma físico. Por outro lado, as medidas fisiológicas são mais objectivas, permitindo detectar a manifestação de certos sintomas físicos, que podem não ser reportados através de uma

medida subjectiva, como são as medidas de auto-percepção de sintomas físicos (Pennebaker, 1982).

Para futuras investigações que utilizem o paradigma da escrita expressiva, ou qualquer outra metodologia, com a intenção de aprofundar o conhecimento relativo à ligação entre a linguagem e as emoções, sugerimos a utilização de medidas objectivas em detrimento de medidas de auto-relato. Estas são mais sensíveis a alterações no funcionamento fisiológico e psicofisiológico (Pavlenko, 2006), o que, em caso de utilização da escrita expressiva, pode resultar em efeitos mais fortes (Smyth, 1998). Relativamente às condições das sessões de escrita, sugerimos que em futuros estudos, se procure adoptar um procedimento que permita, em simultâneo, um maior controlo do erro e que ofereça mais garantias, relativamente ao cumprimento das instruções, por parte dos participantes. Ao mesmo tempo, esta solução deverá continuar a proporcionar uma sensação de privacidade, num ambiente livre de distrações e que seja propício para a expressão emocional relacionada com tópicos pessoais. Talvez a divisão da amostra em pequenos grupos, que realizem a experiência em horários distintos, e com a presença de um investigador, possa ser uma alternativa a testar.

Outra sugestão, para possível inclusão em novos estudos, é a de incluir algumas questões que permitam aceder à percepção dos participantes, relativamente à escrita expressiva (Tavakoli et. al., 2009). Como refere Frattaroli (2006), a atitude perante a realização da tarefa, pode ser um indicador de adesão ou não do participante à escrita expressiva, após o final da experiência. Em estudos que, como no nosso, utilizem diferentes condições, onde os participantes tenham de escrever sobre experiências traumáticas, sugerimos igualmente a introdução de uma questão que peça aos participantes para avaliarem a intensidade das experiências traumáticas relatadas, de forma a controlar esse factor. No seguimento do que foi defendido por Bootzin (1997), sugerimos igualmente que futuras investigações procurem avaliar o impacto do estatuto de proficiência da língua utilizada nos efeitos da escrita expressiva, junto de amostras compostas por bilingues inseridos numa população clínica. De forma a verificar a possibilidade de um efeito de habituação ao estímulo emocional negativo, entre as sessões de escrita, poderá ser interessante a aplicação das medidas após cada sessão. Este procedimento poderá esclarecer se existem diferenças ou alterações entre os níveis de activação emocional reportados ao longo da tarefa escrita, pelos participantes que escrevem na sua P1 e aqueles que escrevem na sua P2.

Em termos gerais, para a realização deste estudo, motivou-nos a tentativa de contribuir para uma maior compreensão dos mecanismos característicos do bilinguismo e da forma como estes impactam o bilingue, em específico a sua experiência emocional. Pretendemos assim contrariar o “enviesamento monolíngue”, denunciado por Pavlenko (2005, p. 4), bem como a desvalorização da língua enquanto variável, por parte da investigação psicoterapêutica (Clauss, 1998).

A investigação relacionada com a vivência de experiências emocionalmente destabilizadoras, nomeadamente no que diz respeito à língua mais emocional, tem recebido pouca atenção por parte da investigação científica (Pavlenko, 2005, Tavakoli et. al., 2009). Em específico, esperamos assim ter contribuído para avaliar o impacto do bilinguismo na escrita expressiva, impulsionando um aprofundar do conhecimento científico da relação entre a língua e a experiência emocional. Este conhecimento é importante no sentido em que permite aos bilingues o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais, que poderão ajudar a um melhor funcionamento em diversas situações de comunicação (Ye Hoo, 2009), facilitando a sua adaptação quando inseridos numa comunidade linguística diferente.

## 7. Bibliografia

- Altarriba, J., & Santiago-Rivera, A. L. (1994). Professional Psychology: *Research and Practice*, 25(4), 388-397.
- Altarriba, J., Cragun, C., Gonzalez-Miller, N., Poll, N., & Santiago-Rivera, A. L. (2009). Therapists' views on working with bilingual Spanish-english speaking clients: A qualitative investigation. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 436-443.
- American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6<sup>th</sup> ed.). Washington, DC: Author.
- Baikie, K. A., & Wilhelm, K. (2005). Emotional and physical health benefits of expressive writing. *Advances in Psychiatric Treatment: Journal of Continuing Professional Development*, 11, 338-346.
- Bauer, A. M., & Alegría, M. (2010). Impact of patient language proficiency and interpreter service use on the quality of psychiatric care: A systematic review. *Psychiatric Services*, 61, 765-773.
- Bootzin, R. R., (1997). Examining the theory and clinical utility of writing about emotional experiences. *Psychological Sciences*, 8(3), 167-169.
- Breuer, J., & Freud, S. (1975). *Studies on hysteria* (J. Strachey, Trans.). New York: Basic Books. (Original work published 1895).
- Bucci, W. (1997). *Psychoanalysis & cognitive science: A multiple code theory*. New York: Guilford Publications.
- Clauss, C. S. (1998). Language: The unspoken variable in psychotherapy practice. *Journal of Psychotherapy*, 35(2), 188-196.
- Duñabeitia, J. A., Perea, M., & Carreiras, M. (2010). Masked translation priming effects with highly proficient simultaneous bilinguals. *Experimental Psychology*, 57(2), 98-107.
- Ervin, S. M. (1964). Language and TAT content in bilinguals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68(5), 500-507.
- European Commission. (2006). *Europeans and their Languages*. Retirado em Abril 23, 2011 de [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc629\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc629_en.pdf).
- Figueiras, M. J., & Marcelino, D. (2008). Escrita terapêutica em contexto de saúde: Uma breve revisão. *Análise Psicológica*, 2, 327-334.
- Foster, R. P. (1992). Psychoanalysis and the bilingual patient: Some observations on the influence of language choice on the transference. *Psychoanalytic Psychology*, 9(1), 61-76.
- Frattaroli, J. (2006). Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(6), 823-865.
- Frattaroli, J., Thomas, M., & Lyubomirsky, S. (2011). Opening up in the classroom: Effects of expressive writing on graduate school entrance exam performance. *Emotion*, 11(3), 691-696.

- Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II – Estudo psicométrico. *Análise Psicológica*, 23(2), 219-227.
- Gekoski, W. L., Jacobson, J. Z., & Frazao-Brown, A. P. (1982). Visual masking and linguistic independence in bilinguals. *Canadian Journal of Psychology*, 36(1), 108-116.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update* (4<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Greenberg, L., (2010). *Emotion-focused therapy*. Washington DC: American Psychological Association.
- 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.
- Grosjean, F. (1994). Individual bilingualism. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994.
- Horvath, O. A., & Symonds, B. D. (1991). Relation between working alliance and outcome in psychotherapy: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 139-149.
- Javier, R. A. (1989). Linguistic considerations in the treatment of bilinguals. *Psychoanalytic Psychology*, 6(1), 87-96.
- Javier, R. A. (1995). Vicissitudes of autobiographical memories in a bilingual analysis. *Psychoanalytic Psychology*, 12(3), 429-438.
- Javier, R. A. (2007). *The Bilingual Mind: Thinking, feeling and speaking in two languages*. New York: Springer.
- Kacewicz, E., Slatcher, R. B., & Pennebaker, J. W. (2007). *Expressive writing: An alternative to traditional methods*. In L'Abate, Luciano (Ed.), *Low-Cost approaches to promote physical and mental health: Theory, research and practice* (pp. 271-284). New York: Springer.
- Kim, Y. (2008). Effects of expressive writing among bilinguals: Exploring psychological well-being and social behavior. *British Journal of Health Psychology*, 13, 43-47.
- King, L. A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 798-807.
- 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.
- Lewis, M. P. (2009). *Ethnologue: Languages of the World*. Texas: SIL International. Versão Online: <http://www.ethnologue.com/>.
- Lineham, M. (1993). *Cognitive Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York: Guilford Press.
- López, M., Hicks, R. E., & Young, R. K. (1974). Retroactive inhibition in a bilingual A-B, A-B' paradigm. *Journal of Experimental Psychology*, 103(1), 85-90.

- Luna D., Ringberg T., & Peracchio L. A. (2008). One individual, two identities: Frame switching among biculturals. *Journal of Consumer Research*, 35(2), 279-293.
- Martin, D. J., Garske, J. P., & Davis, M. K. (2000). Relation of the therapeutic alliance with outcome and other variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(3), 438-450.
- Moleiro, C., Pereira, C., Vicari, A., Orlinsky D., Defey, D., & Botermans, J. P. (2009). *Psicoterapia e multilinguismo: Encontros psicoterapêuticos entre línguas e culturas*. Trabalho apresentado no colóquio dedicado ao tema “Diálogo Intercultural - Barreiras e Oportunidades, Lisboa, Portugal.
- Nandagopal, S. (2008). The use of written expression of emotion paradigm as a tool to reduce stress among Indian international students. *Psychology Developing Societies*, 20(2), 165-181.
- Ordem dos Psicólogos. (2011). *Código Deontológico*. Retirado em Setembro 1, 2011 de [https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/cod\\_deontologico](https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/cod_deontologico).
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and Multilingualism*. New York: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2006). *Bilingual Minds: Emotional experience, expressions and representation*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Pennebaker, J. W. (1982). *The Psychology of physical symptoms*. New York: Springer-Verlag.
- Pennebaker, J. W. (1985). Traumatic experience and psychosomatic disease: Exploring the roles of behavioral inhibition, obsession, and confiding. *Canadian Psychology*, 26, 82-95.
- Pennebaker, J. W. (1993). Putting stress into words: Health, linguistic & therapeutic implications. *Behavior Research and Therapy*, 31, 539-548.
- Pennebaker, J. W., & Beall S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(3), 274-281.
- Pennebaker, J. W., & Harber, K.D. (1993). A social stage model of collective coping: The Persian Gulf War and other natural disasters. *Journal of Social Issues*, 49, 125-145.
- Pennebaker, J. W., & Chung, C. K. (2007). *Expressive writing, emotional upheavals, and health*. In H. S. Friedman & R. Silver (Eds.), *Handbook of health psychology* (pp. 263-284). New York: Oxford University Press.
- Pennebaker, J. W., Mayne, T. J., & Francis, M. E. (1997). Linguistic predictors of adaptive bereavement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 166-183.
- Pennebaker, J. W., Zech, E., & Rimé, B. (2001). *Disclosing and Sharing Emotion: Psychological, social and health consequences*. In M.S. Stroebe, W. Stroebe, R.O. Hansson, & H. Schut (Eds.) *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (pp. 517-539). Washington DC: American Psychological Association.
- Pitta, P., Marcos, L. R., & Alpert, M. (1978). Language switching as a treatment strategy with bilingual patients. *American Journal of Psychoanalysis*, 38, 255-258.

- Reis, E. (1997) *Estatística Multivariada Aplicada* (2ª ed.). Lisboa: Sílabo
- Rimé, B. (1995). Mental rumination, social sharing, and the recovery from emotional exposure. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & Health* (pp. 271-292). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., & Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51.
- Santiago-Rivera, A. L., & Altarriba, J. (2002). The role of language in therapy with the spanish-english bilingual client. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1), 30-38.
- Sloan, D. M., & Marx, B. P. (2004a). Taking pen to hand: Evaluating theories underlying the written disclosure paradigm. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(2), 121-137.
- Sloan, D. M., & Marx, B. P. (2004b). A closer examination of the structured written disclosure procedure. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 165-175.
- Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 174-184.
- Smyth, J. M., & Pennebaker, J. W. (2008). Exploring the boundary conditions of expressive writing: In search of the right recipe. *British Journal of Health Psychology*, 13, 1-7.
- Tavakoli S., Lumley M. A., Hijazi A. M., Slavin-Spenney O. M., & Parris G. P. (2009). Effects of assertiveness training and expressive writing on acculturative stress in international students: A randomized trial. *Journal of Counseling Psychology*, 56(4), 590-596.
- The ERASMUS Programme - studying in europe and more. (2010). Retirado em Janeiro 11, 2011 de [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm).
- Vaid, J. (1988). Bilingual memory representation: A further test of dual coding theory. *Canadian Journal of Psychology*, 42(1), 84-90.
- Velasco, C., & Paez, D. (1999). Expressive writing and the role of alexythimia as a dispositional deficit in self-disclosure and psychological health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 630-641.
- Vrielynck, N., Philippot, P., & Rimé, B. (2010). Level of processing modulates benefits of writing about stressful events: Comparing generic and specific recall. *Cognition and Emotion*, 24(7), 1117-1132.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Yee Ho, J. W. (2009). The language of anger in chinese and english narratives. *International Journal of Bilingualism*, 13(4), 481-500.
- Young, R. K., & López, M. (1974). The linguistic interdependence of bilinguals. *Journal of Experimental Psychology*, 102(6), 981-983.