

“NOSSAS HISTÓRIAS IMPORTAM”: GRUPOS DE APOIO PSICOSSOCIAL COM UNIVERSITÁRIOS(AS)

Sueli Barros da Ressurreição

Camila Daltro Ferreira

Daiane Messias dos Santos

Gabriel Cunha Darzé

Luisa Barros Santos de Araújo

Manuel Messias Andrade da Silva Junior

Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA, Brasil

RESUMO

O presente artigo discute algumas estratégias de intervenção que contribuem para o desenvolvimento de adultos (as) no contexto universitário. A pesquisa-intervenção foi desenvolvida com universitários (as) com idade média entre 18 e 40 anos, em uma universidade pública. Durante três anos, foram realizadas três oficinas de intervenção psicossocial, mediadas por práticas lúdico-corporais e ateliê autobiográfico. Os resultados mostraram que as intervenções promoveram a dialogicidade entre as narrativas, reflexões sobre rupturas e transições, além de maior autoconfiança e autonomia, aspectos fundamentais para construção de novos pertencimentos, exploração de identidades e responsabilidades sociopolíticas entre os (as) participantes. Foi possível concluir que a ressignificação das histórias de vida e vivências lúdico-corporais revelam-se eficazes como estratégias de intervenção e apoio psicossocial para esse público.

Palavras-Chave: Atenção psicossocial; Desenvolvimento do adulto; Estudantes universitários (as); Estratégias de intervenção.

“OUR STORIES MATTER”: PSYCHOSOCIAL SUPPORT GROUPS WITH UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

This article discusses some intervention strategies that contribute to the development of adults in the university context. The intervention research was developed with university students aged between 18 and 40 years on average in a public university. During three years, three psychosocial intervention workshops were held, mediated by playful-body practices and an autobiographical workshop. The results showed that the interventions promoted dialogicity between the narratives, reflections on ruptures and transitions, in addition to greater self-confidence and autonomy, fundamental aspects for the construction of new belongings, exploration of identities, and sociopolitical responsibilities among the participants. It was possible to conclude that the resignification of life stories and playful-body experiences prove to be effective as intervention strategies and psychosocial support for this public.

Keywords: Psychosocial care; Adult development; University students; Intervention strategies.

“NUESTRAS HISTORIAS IMPORTAN”: GRUPOS DE APOYO PSICOSOCIAL CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

RESUMEN

Este artículo discute algunas estrategias de intervención que contribuyen al desarrollo de los adultos en el contexto universitario. La investigación-intervención se desarrolló con estudiantes universitarios (as) con edad promedio entre 18 y 40 años, en una universidad pública. Durante tres años se realizaron tres talleres de intervención psicosocial mediados por prácticas lúdico-corporales y un taller autobiográfico. Los resultados mostraron que las intervenciones promovieron la dialogicidad entre las narrativas, reflexiones sobre rupturas y transiciones, y también mayor autoconfianza y autonomía, aspectos fundamentales para la construcción de nuevas pertenencias, exploración de identidades y responsabilidades sociopolíticas entre los participantes. Se pudo concluir que la resignificación de las historias de vida y las experiencias lúdico-corporales se muestran efectivas como estrategias de intervención y apoyo psicosocial para este público.

Palabras Clave: Atención psicosocial; Desarrollo adulto; Estudiantes universitarios; Estrategias de intervención.

O estudo sobre a passagem para a vida adulta pressupõe uma análise pautada na multiplicidade de subjetividades que emergem das condições concretas vivenciadas pelos (as) jovens em dado momento histórico-cultural e nas diferentes trajetórias por eles(as) desenhadas. Torna-se cada vez mais necessário compreender a inscrição desse grupo etário no mundo contemporâneo, ao observarmos que os percursos escolares estão mais prolongados e as inserções profissionais estão cada vez mais tardias e instáveis, em meio à coexistência de pluralidades de estruturas familiares e as interseccionalidades permeadas por etnia/raça, gênero e classe social em uma sociedade de consumo na qual o/a jovem é percebido como modelo cultural.

No campo dos saberes psicológicos, há ainda uma reduzida produção científica que tematiza as questões que envolvem os marcadores da adultez e saúde psíquica (Arnett, 2014; Froeseler, 2019; Sposito et al., 2018). Em seus achados, Arnett (2014) destaca a importância de ampliar pesquisas focadas nas transições vivenciadas por jovens, principalmente numa perspectiva transdisciplinar. Ao analisar a história da Psicologia do Desenvolvimento, pesquisadores brasileiros como Cruz e Guareschi (2009) ressaltam que grande parte das pesquisas desenvolvidas se debruçou sobre a condição de transitoriedade, permeada pelo dualismo entre a juventude instável e impulsiva e o (a) adulto (a) estável e autônomo. Apoiados nessa visão de juventude, o discurso acadêmico e as instituições públicas criaram mecanismos regulatórios e legitimadores dos modos de ser e de viver dos (as) jovens, culminando na sua institucionalização através da presença de agências encarregadas pela transmissão da cultura adultocêntrica hegemônica. A Psicologia apoiou-se nesse discurso para a elaboração de diagnósticos, elencando padrões de normalidade e patologias, mantendo o foco nas vulnerabilidades e dando pouca atenção aos recursos simbólicos e à diversidade de pertencimentos construída pelos/as jovens frente aos possíveis marcadores da adultez.

Opondo-se ao modelo adultocêntrico hegemônico, pesquisadores/as da área da Psicologia do Desenvolvimento (Arnett, 2014; Felinto et al., 2020; Outeiral et al., 2008; Dutra-Thomé et al., 2019; Zittoun, 2012) analisam a adultez jovem, centrados/as nas mudanças tecnológicas, nos aspectos sócio-históricos e culturais que contornam o desenvolvimento da individuação, da sociabilidade e dos processos identitários. As pesquisas desses (as) autores(as) enfatizam o (a) jovem adulto(a) como pessoa de posse de recursos criadores, estratégias para o enfrentamento das rupturas e mudanças e que não se reduzem à condição de vulnerabilidades e patologias.

O desenvolvimento e a saúde mental de jovens adultos (as) aqui compreendidos (as) como aqueles(as) situados(as) na faixa etária de 20-40 anos (Papalia & Olds, 2000) são atravessados por experiências de rupturas e deslocamentos, como a inserção na atividade profissional e de trabalho, saída/permanência na casa da família de origem, casamento/separação, paternidade/maternidade e outras que na contemporaneidade não se mostram como marcadores lineares, homogêneos e nem mais permeados por claros rituais de passagem. No contexto universitário, o(a) estudante vivencia potencialmente mudanças nas dimensões do desenvolvimento mediadas pelos conhecimentos científicos, novas redes de relacionamentos, formas diversas de aprendizagem, transformações identitárias e pertencimentos por meio de interações que estabelecem entre seus recursos materiais e simbólicos e trocas estabelecidas entre os pares. Entendemos a universidade como reflexo da sociedade e, simultaneamente, como agente de transformação, pois é nela que os(as) estudantes encontram um campo minado de contradições que podem ensejar sofrimento psíquico, mas, ao mesmo tempo, é também promotor de desenvolvimento psicossocial e político. Compreendemos que a promoção do desenvolvimento desse público enseja nos aspectos que envolvem autonomia de decisões, responsabilidades sociopolíticas e conquista de independência financeira, conforme observamos estudos aqui pesquisados (Arnett, 2014; Coulon, 2008; Zittoun, 2012).

Na universidade, o (a) jovem assume uma condição de estudante (Coulon, 2008) que envolve muitas rupturas e mudanças territoriais e desenvolvimentais. Além do choque da transição entre o modelo da educação básica para o modelo universitário de ensino-aprendizagem, muitos/as deles/as podem enfrentar uma tripla exclusão no ambiente acadêmico decorrente da etnia/raça, classe ou geração. Enfrentam também as fragilidades das políticas de permanência que ainda não dão conta daqueles(as) que necessitam de auxílio financeiro e assistência médica e psicológica. Torna-se premente a necessidade de aprofundar estudos sobre a dinâmica psicossocial de jovens adultos(as) que iniciam seus estudos superiores e vivenciam situações estressoras que podem interferir no seu desenvolvimento e/ou potencializar transtornos psíquicos. Destacamos aqui estudos recentes que enfatizam a relevância de estratégias de intervenções individuais e grupais destinadas a esse público (Assis et al., 2021; Rossato & Scorsolini-Comin, 2019; Souza et al., 2021). Esse campo de investigação se insere nos estudos da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia com foco na educação superior.

Ancorado nesta problemática, o objetivo do presente artigo é discutir algumas estratégias de intervenção que contribuem para o desenvolvimento de jovens adultos (as) durante sua permanência na universidade. O conteúdo da discussão representa um recorte extraído de uma pesquisa-ação realizada pela autora e auxiliada por uma equipe de técnicos(as), estudantes monitores (as) e estagiários(as) em uma universidade pública, que teve como propósito conhecer, orientar e acompanhar estudantes dos primeiros semestres dos cursos de graduação no processo de afiliação acadêmica, prestando-lhes apoio psicossocial. Definimos apoio psicossocial como o suporte psicológico destinado às descontinuidades, rupturas e transições no desenvolvimento de estudantes na vida universitária, assim, elencamos três eixos temáticos para estudo e intervenção: trajetórias de acesso (biografia dos estudantes), rupturas-transições vivenciadas no seu entorno e projeto pessoal.

A equipe que realizou essa pesquisa-intervenção, possuía diferentes abordagens teóricas para a análise do desenvolvimento humano. Assim, na busca de um eixo epistemológico central, dada a complexidade dos fenômenos psicológicos, optamos pela perspectiva multirreferencial. Entendemos essa perspectiva como leitura plural dos processos psicossociais em diferentes ângulos e em função das distintas teorias que buscam sua compreensão. Conforme Ardoino et al. (1998), as teorias não podem ser reduzidas uma as outras, mas diferentes leituras podem interseccionarem e formarem um tecido que, por sua vez, conserva suas singularidades, mas também dialoga com as múltiplas dimensões do ser humano.

Nessa direção, a interpretação dos dados aqui apresentados foi permeada por teorias de diferentes origens epistemológicas, porém, orientada pelo pensamento multirreferencial. Essa perspectiva mostrou-se também coerente com a proposta metodológica de intervenção psicossocial com pequenos grupos apresentada por Afonso (2006) que articula diferentes teorias: Teoria de Campo de Kurt Lewin, Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, abordagem psicodinâmica e análise institucional. Aqui, articulamos também algumas contribuições da Psicologia Cultural e da abordagem sistêmica do desenvolvimento humano.

A relevância desse estudo pode ser reconhecida pela prioridade destinada aos cuidados integrativos aliados à promoção da saúde mental e estratégias para o bem-estar e desenvolvimento dos (as) universitários (as). E ainda, pela tentativa de integrar alternativas de atenção psicossocial realizadas na universidade às políticas de assistência estudantil.

ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A pesquisa de cunho qualitativo foi orientada pelo perfil teórico-metodológico da pesquisa-ação, entendida como um processo dinâmico de produção de dados que faz interagir investigação, ação, participação e avaliação (Barbier, 1977) e fundamentada pela abordagem teórica multirreferencial (Ardoino et al., 1998). Nesta perspectiva, almejou-se realizar um serviço de apoio psicossocial com um eixo de intervenção preventiva e desenvolvimental, como uma das possibilidades de apoiar psicologicamente estudantes na sua trajetória universitária, aqui percebidos como participantes ativos (as) do seu processo de mudança.

Os(as) participantes compuseram três grupos de estudantes de graduação presencial de uma universidade pública distribuídos nos anos de 2016, 2017 e 2018. Disponibilizamos 20 (vinte) vagas para cada grupo e adotamos como critérios para inclusão: estar cursando um dos três primeiros semestres e com baixa renda (meio salário-mínimo por pessoa). Durante os três anos, foram 56 inscritos e 46 participantes. Apenas 8 eram do sexo masculino. Nos dois primeiros anos, o número de inscritos não excedeu o número de vagas, no último ano foram 34 inscritos e foram selecionados 20 participantes, com base na pontuação dos critérios de inclusão avaliados pelo Barema, elaborado pela equipe de coordenação.

Os(as) participantes representaram um público heterogêneo, composto, em sua maioria, por adultos(as) jovens, com exceção de duas estudantes com idade entre 46 e 53 anos (ser jovem adulto/a não foi um critério de inclusão, essa categoria foi utilizada posteriormente como objeto de análise devido a maioria ter idade entre 20 e 40 anos); de etnia negra; pertencentes a cursos das três áreas conhecimento: Humanas, Saúde e Exatas; cotistas; pessoas do sexo feminino; solteiros(as); residentes na cidade de Salvador; oriundas de escolas públicas; com nível socioeconômico baixo, e com experiência de pré-vestibular para ingresso na universidade. A minoria era advinda do interior da Bahia e da Região Metropolitana de Salvador/Bahia. Apenas três mantinham laço matrimonial e com filhos. Ninguém se declarou como deficiente, nem atuava em emprego formal ou era bolsista de projetos de extensão e pesquisa.

As principais ferramentas para produção de dados, intervenção e registro foram: Grupo de Discussão, Oficina Autobiográfica e Diário de Campo. O Grupo de Discussão (Weller, 2006). tem sido utilizado como método em pesquisas sobre juventude e tem contribuído para análise crítica relacionada às experiências de transição no que tange a gerações, formação acadêmica, entrada no mundo do trabalho e gênero. Trata-se de um grupo convocado em função dos objetivos da pesquisa, mas tem por finalidade recuperar o papel ativo do sujeito participante da pesquisa como ator reflexivo e crítico de suas ações no cotidiano. A coordenação tanto pode promover o discurso livre e espontâneo quanto pode dirigi-lo. Ocorre entre o (a) pesquisador (a) coordenador(a) e as pessoas participantes da pesquisa uma relação dialógica, dando lugar à reflexão sobre conflitos, ideologias e contradições do cotidiano. No

final da discussão, o grupo consegue atingir um consenso sobre o objeto de investigação ao vivenciar o processo de reagrupação: integração pessoal (integração do sujeito no grupo); integração social (posição do sujeito); integração sistêmica (integração do grupo no sistema) (Weller, 2006).

O funcionamento do grupo de discussão foi planejado para a realização de dez sessões, divididas em reuniões semanais. Cada encontro teve duração de duas horas, mediadas por oficinas pedagógicas, atividades lúdicas, reflexões e dinâmicas de integração na modalidade de intervenção breve, focal e multirreferencial. As reuniões foram focadas em três eixos temáticos: trajetória de acesso (biografia do estudante); rupturas-transições vivenciadas na universidade e seu entorno; projeto pessoal.

A coordenação dos grupos foi guiada pela perspectiva multirreferencial, aproximando-se da orientação de *Oficinas em Dinâmica de Grupo* apresentada por Afonso (2006) que se pauta nas contribuições da teoria campo de Kurt Lewin e autores da teoria psicodinâmica como Wilfred Bion, Donald W. Winnicott, Enrique Pichon-Rivière e outros. No primeiro momento, extraímos a principal demanda do grupo através das atividades de acolhimento. No momento seguinte, sugerimos atividades para “carregar” a energia do grupo, favorecer a expressão de sentimentos e o contato com as sensações, tais como: técnicas de respiração, confecção e dramatização de máscaras e outras atividades lúdico-corporais.

As atividades foram registradas e avaliadas em cada sessão, tanto verbalmente como através de instrumento de observação e diários de campo elaborados pela coordenação, quatro observadores(as) participantes e um monitor. Os (as) estudantes também elaboraram diários de campo; o seu início deu-se através do relato de sua biografia de acesso à universidade e seu conteúdo final abrangeu o projeto pessoal na vida acadêmica. Os instrumentos de observação e análise foram os formulários, verbalização, expressão corporal, desenhos, cartazes, montagens, memoriais e cartas. Os indicadores para avaliação foram adaptados da obra de Afonso (2006): processo grupal, realização da tarefa, sua relação com o contexto e seu impacto na produção do grupo.

O tratamento e a análise das narrativas foram fundamentados na hermenêutica-dialética que, segundo Minayo (1999), consiste na interpretação e explicação dos sentidos e significados dos dados. Os eixos temáticos serviram como guias para criarmos as unidades de significação extraídas de cada encontro com o grupo. As informações extraídas de cada *corpus* (dinâmicas de grupo, cartas, escrita autobiográficas) foram agrupadas e organizadas em categorias, em consonância com os eixos temáticos supracitados.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CAAE 68787317.1.0000.0057, parecer nº 2.266.659. Esclarecemos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), lido e assinado pelo grupo no primeiro dia do encontro, que o trabalho proposto não consistia em grupo de psicoterapia, porém, ao incentivar reflexões sobre a vida universitária, poderia contribuir para elaborações subjetivas, interpessoais e sociais e, assim, trazer efeitos terapêuticos. Também não se tratava de grupo de ensino, no entanto, as participantes poderiam receber orientações psicopedagógicas, e os conteúdos socializados poderiam ter impactos no seu processo de aprendizagem acadêmica. Quando eram identificadas demandas psicoterápicas e de acompanhamento psicopedagógico, fazíamos os devidos encaminhamentos para os setores competentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Almejando discutir algumas estratégias de intervenção que contribuem para o cuidado e a promoção do desenvolvimento de jovens adultos durante sua permanência na universidade, sintetizamos aqui as principais ferramentas de intervenção e apresentamos recortes das narrativas dos (as) estudantes que se referem aos eixos temáticos da pesquisa realizada nos três

grupos. Os nomes fictícios foram atribuídos pelos (as) próprios(as) participantes, quando assinaram nas cartas e nos romances autobiográficos elaborados nas oficinas.

Nos três grupos, sempre recorremos, no primeiro encontro, à técnica de confecção de crachás criativos para mediar a apresentação das estudantes e a expressão de suas expectativas, medos e motivações em relação à proposta de trabalho. Nesse momento, realizamos o acolhimento e a escuta das demandas, e relacionamos o conteúdo com os objetivos da pesquisa-intervenção proposta e as regras de convivência no grupo. Após a leitura coletiva do TCLE, o termo era assinado pelos (as) participantes.

Em comum, os (as) participantes traziam como demandas: acolhimento, orientação, informação sobre o funcionamento da universidade para lidar com o desgaste emocional provocado pelo “estresse acadêmico”; compartilhar experiências de transformação, mudança, ansiedade e habilidades para o sucesso acadêmico; superar dificuldades na escrita e na compreensão de textos; timidez e temor nas apresentações orais; dificuldades de deslocamento espaço-temporal; refletir sobre conflitos na escolha do curso; problemas nas relações interpessoais com os pares e com familiares; agregar novos conceitos e conhecimentos. A síntese das demandas resultou em temas geradores, por carregarem vários aspectos da cultura dos (as) discentes e expressarem sua realidade social, como apresentado a seguir.

TRAJETÓRIA DE ACESSO (BIOGRAFIA DO ESTUDANTE): “NOSSAS HISTÓRIAS IMPORTAM”

Entendemos que não há como acolher e compreender as experiências acadêmicas dos (das) estudantes sem conhecer como narram e ressignificam as suas histórias de acesso à vida universitária. Então, recorreremos ao estudo sobre a condição biográfica na contemporaneidade e os processos de transição, com base nas pesquisas e na adaptação da Oficina Autobiográfica de Delory-Momberger (2012) como estratégia inicial de intervenção. Conforme a autora, a socialização das narrativas biográficas visa ajudar a pessoa a construir sentido em sua história de vida. Destacamos que esse é um aspecto importante para o senso de exploração da identidade no desenvolvimento de jovens adultos (as), conforme estudos de Arnett, (2014). Adaptamos a técnica e reservamos três encontros para trabalhar este primeiro eixo temático. Construímos a principal questão norteadora para oficina: “Se eu fosse um livro (ou filme), qual seria minha história de acesso à educação superior?”.

Após a escrita e narração de histórias, reservamos um espaço para avaliação da atividade realizada, tendo como pergunta disparadora: “Como foi contar minha história para o outro e como foi escrever a história do outro?”. Os (as) estudantes descreveram as dificuldades para falar de si, da própria história de vida: organizar e sistematizar os fatos, resgatar a memória e a demora para sintetizar a narrativa. Relataram também a importância de se colocar no lugar do (a) outro (a), respeitar a sua história, identificar-se com a colega, compartilhar as mudanças e perceber a sua importância para seu desenvolvimento pessoal e ao valor que se deve dar ao momento vivido.

Notamos que a fusão entre as histórias ali narradas ajudou os (as) estudantes a vencerem a vergonha de se expressar e de contar as dificuldades sofridas na sua trajetória. As histórias compartilhadas trouxeram a necessidade de ser escutado (a) e de escutar a história do (a) outro (a), sem medo de julgamentos. Retratam um contato tardio com o ambiente escolar, que se mostrava aversivo às emoções e sem criatividade e ludicidade. Somam-se a isso os relatos de preconceito e violência sofridos durante a educação básica. Por outro lado, a oportunidade que tiveram nesse nível de ensino proporcionou descobertas e desejo de ir adiante. O apoio de familiares e amigos ao longo da trajetória de acesso foi fundamental para prosseguir, apesar das carências e violências sofridas na escola.

Rubens, um dos participantes, relatou a ideia que ele tinha sobre o ensino superior: “A faculdade é para outra pessoa, não é pra mim”. Estudou o ensino médio em uma escola pública e, devido à precarização do ensino, não se via futuramente em uma universidade. Entretanto,

mesmo desmotivado, fez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por três vezes, por influência do irmão, que sempre o incentivou a buscar um curso de graduação. O estudante acredita que este apoio foi essencial para seu ingresso no curso de química da UNEB e considera o irmão como uma grande inspiração. Violeta, que sempre estudou em escola pública, revelou que não almejava fazer um curso universitário: “Eu não queria fazer faculdade. Meu ensino médio foi difícil, não foi brincadeira. [...] Não tinha nenhum tipo de expectativa, nenhum tipo de referência na escola”.

Outra participante, denominada de Sol Moura, comenta sobre o tema: “Quando entramos na universidade não entramos sozinhos”. Logo, este “não estar sozinho”, remete aos seus caminhos percorridos e às pessoas que as ajudaram durante a trajetória de acesso. Sol Moura acredita que a universidade poderá fazê-la alcançar conquistas que seus pais não tiveram. Os (as) demais estudantes reafirmam essa constatação quando remetem às suas histórias de vida, de não serem sozinhos (as), de estarem lá por si e por todas as pessoas os (as) que ajudaram. Para o estudante de nome Inspiração, o acesso à universidade é “ter a chance de poder ajudar e mudar o cenário social da minha família e comunidade”.

Foi possível observarmos que no processo de enfrentamento das mudanças, ao relembrar episódios significativos da sua vida através das narrativas, os (as) estudantes podem construir novos significados e, assim, recursos simbólicos que possibilitam reposicionamentos identitários envolvidos na sua transição para vida adulta. Segundo a Psicologia Cultural do Desenvolvimento, os processos identitários dizem respeito ao reposicionamento ante às mudanças sociais, simbólicas e materiais que emergem da experiência. Zittoun (2012) explica que o (a) jovem, não sendo mais adolescente, se move para novos contextos educacionais e profissionais, muda de acomodações, entra em novos grupos de amigos(as), inicia atividades de lazer, ou se dirige para uma vida mais estável. Tudo isso implica uma relocação sociocultural do seu campo social e simbólico ao criar objetivos, orientações, possibilidades e restrições sobre ação e perdas.

Nas narrativas sobre o acesso à universidade foram também relatadas experiências de sofrimento psíquico. Violeta, por exemplo, disse que começou a passar por problemas psíquicos: “O primeiro semestre foi um pesadelo, tive ansiedade, pensei em desistir. Tive que procurar terapia”. Frida relata que foi complicada a mudança de cidade, do interior, para a capital: “Tive muita dificuldade em morar em Salvador. Sou muito apegada a minha família e ter que morar com parentes aqui (Salvador) que nem conhecia previamente foi muito difícil”.

Nessa narrativa é notório o sofrimento psíquico engendrado pela transição para vida adulta quando a pessoa jovem adulta precisa se “afastar” dos pais para desenvolver uma identidade exploratória. Nos estudos de Arnett (2014), a identidade exploratória, enquanto um dos marcos nas transições juvenis, é permeada por incursões e experiências nos campos do amor, trabalho e visão de mundo, de onde emergem a busca de experiências intensas ou incomuns, múltiplas possibilidades no curso de vida, e, ao mesmo tempo, a tomada de decisões duradouras. O autor apresenta três aspectos fundamentais para alcançar a vida adulta: aceitar responsabilidade por si mesmo, tomar decisões por conta própria e ser financeiramente independente.

Pesquisadores (as) brasileiros (as) mostraram que esses aspectos não ocorrem de forma universal quando se considera os marcadores culturais e socioeconômicos. Jovens de baixo nível econômico adquirem responsabilidades mais cedo e se percebem mais adultos em comparação àqueles (a) de nível econômico mais alto que postergam os papéis sociais de adulto e tem muito mais tempo para se dedicar aos estudos e ao lazer (Dutra-Thomé et al., 2019; Felinto et al., 2021).

Percebemos o desenvolvimento dessa identidade exploratória nos (as) estudantes, pois, mesmo frente às rupturas e às mudanças vivenciadas na educação básica, à distância geográfica do domicílio à instituição educativa, aos preconceitos sofridos, às dificuldades econômicas, à

timidez e ao medo, persistiram na busca por conhecimento. Souza et al. (2021) sinaliza que além dos estressores do cotidiano, as tensões relacionadas aos desafios da vida acadêmica, quando somadas, podem afetar a saúde mental dos universitários. Daí a importância de desenvolver estratégias de intervenção voltadas para exploração de identidades e para o compartilhamento das diferenças e semelhanças de uma história coletiva.

A estudante Frida sintetizou que todas ali falaram um pouco de seus esforços para não demonstrarem fraquezas diante de uma realidade bem difícil em que eles viviam, e que é bem complicado falar das pressões que já sentiram e dos desafios diários que passam. Porém, para ela, esse momento da fala foi algo libertador. Sol Moura vai ao encontro de Frida quando afirma que ela e seus pares se sentem mais fortes e confiantes quando percebem que as outras passam por dificuldades semelhantes e que também: “se sentiram incapazes, sentiram medo, duvidaram de si mesmos e chegaram ao seu objetivo”. Alguns relatos de vida podem ser libertadores ao serem expressos em momentos oportunos. Os conteúdos evocados pelos (as) jovens foram aqueles mais significantes para a tarefa do grupo, momento em que a verticalidade da pessoa se encontra com a horizontalidade do grupo no processo de construção do vínculo (Pichon-Rivière, 2009). Rossato e Scorsolini-Comin (2019) constataram no seu estudo que os bons vínculos construídos pelos estudantes ao chegarem na universidade, podem torná-los agentes de cuidado nesse ambiente, potencializando as redes de apoio entre os pares.

Assim, as narrativas compartilhadas na oficina biográfica podem ser consideradas como etnotextos, ao socializarem a experiência individual de cada participante e, ao mesmo tempo, ao levar o sujeito a compreender a si mesmo. Geram uma tensão e ambivalência entre a história pessoal e a sociocultural em uma situação específica no tempo e no espaço. Os (as) jovens no grupo distanciam-se de si mesmos (as) para refletir sobre sua própria experiência de transição e amadurecimento para vida adulta no novo contexto sociocultural onde se inserem. Esse movimento é necessário para construir autonomia que envolve o processo de se diferenciar de seus (as) cuidadores (as) ao se separar do funcionamento intelectual e emocional de sua família, conforme a teoria da Diferenciação do Self de Murray Bowen (Fiorini et al., 2018). Por conseguinte, se faz necessário compreender como significam essas experiências no contexto da universidade, como veremos a seguir.

RUPTURAS-TRANSIÇÕES NA EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA: “EU SOU EU MESMA, MAS NUNCA A MESMA”

O trabalho de acolhimento destinado aos (às) estudantes foi também centrado na construção da consciência das limitações e potencialidades e de uma atitude de escuta de si e do (a) outro (a). Acreditamos que essa proposta contribui para redimensionar a autoestima e autoimagem dos (as) jovens adultos (as).

Recorremos às atividades lúdicas corporais como outra estratégia de intervenção para trabalhar com esse eixo temático. Nessas atividades, os (as) estudantes revelaram que, ao entrarem na universidade, um desencantamento apareceu ao lado de novos desafios: um novo modelo de aprender e de ler o mundo, o desejo de desistir diante das dificuldades, as dúvidas em relação à escolha do curso, as exigências dos professores, o manejo do tempo. Dentre outras atividades, exibimos a palestra proferida no TED Talks pela escritora africana Chimamanda Adichie, denominado “O perigo da história única” (https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story). O ponto emergente principal desse encontro foi a importância de valorizar e atribuir novos sentidos e significados a sua própria história, e a consciência de como as fronteiras interculturais e as vivências emocionais proporcionam transformação, crescimento e evolução.

O estudante Alencar Filgueiras revelou: “[...] Então, este sou eu, e aqui estamos nós. Mais um dia nesta universidade que me proporciona momentos incríveis e, ao mesmo tempo, desesperadores. [...]”. Outro estudante, de nome Inspiração, aprendeu a ler aos 14 anos e diz

que viveu muito tempo “sem saber o que é viajar no mar das palavras e sentimentos que a literatura nos proporciona”. Revelou que em meio a tantos contrapontos e turbulências, a experiência universitária tem sido um exercício pleno de autoconhecimento, intensas vivências e interações com pessoas que lhe auxiliam neste processo de construção.

A respeito das rupturas e mudanças em contextos educativos, Coulon (2008) afirma que o estranhamento do (da) estudante na universidade ocorre porque ele (a) opera uma ruptura com seu passado imediato e vivencia uma mudança total de referências. Zittoun (2012) explica que as rupturas são sentidas como descontinuidades, produzem mudanças nos processos identitários, nos esquemas cognitivos e reconstrução de signos, ferramentas semióticas que regulam e organizam o psiquismo. Assim continua Alencar Filgueiras: “[...] Então este sou eu, ou, pelo menos, acho que seja, pois meu íntimo ainda se encontra encoberto pela névoa que percorre minha mente e distorce minha visão acerca de mim mesmo[...]”. Na experiência de rupturas, o (a) jovem questiona seu passado e projeta novas perspectivas para o futuro, implicando uma mudança no seu sistema de orientação: modo de sentir, pensar e agir. Na sua autobiografia, a estudante Isis afirma: “Agora, quando ela olha para trás, para o passado, parece que já viveu tanto e passou por tanta coisa, mas quando olha para frente, para o futuro, percebe o quanto ainda falta para caminhar e que será sempre assim”.

No segundo grupo, outra técnica lúdico-corporal utilizada para sensibilizar foi a denominada “Árvore que sou/estou”. Convidamos os(as) estudantes para se imaginarem enquanto árvore, de acordo com suas vivências, seu desenvolvimento no curso, o lugar de suas raízes, se perceberem frutos a serem germinados e brotados. Em seguida, propusemos a materialização desta imagem através de um desenho ou colagem. Na maioria das árvores simbolizadas, as raízes foram enfatizadas e foram atribuídas à rede de apoio em que estes estudantes se sustentavam, como a família, amigos e alguns(as) professores(as) que as incentivavam ao ensino e os(as) próprios(as) amigos(as) construídos nesta nova fase de estudo. As redes de apoio foram também percebidas como formas de nutrição, envolvidas de afetividade, pois fornecem energia para permanecer e enfrentar os obstáculos no mundo acadêmico. Uma delas desenhou uma árvore invertida com as raízes por cima do tronco, e explicou a sua busca de raízes para nutrir a árvore em formação.

Uma das estagiárias observou que cada estudante construiu de forma artística e simbólica a representação “arvorística” de si, através de signos, símbolos, metáforas, na qual transpareceram elementos identitários e pertencimentos envolvidos. Projetaram no tronco a essência de cada uma, formas peculiares de aprender, agir e se posicionar. As folhas e frutos representaram o que gostariam de produzir ou o que já haviam conquistado. Algumas árvores não possuíam frutos, percebidos como aprendizagem ou conclusão do curso. Para elas, os frutos representam os resultados e ao mesmo tempo ir além de seus limites, algo que ainda estavam amadurecendo. A simbologia do bambu foi representada por uma das participantes e foi acolhida pelo grupo, que discutiu a trajetória de resistência frente às adversidades da vida acadêmica. Conforme análise das estagiárias, as estudantes conseguiram também elaborar que todas as experiências vividas, sejam elas gratificantes ou desafiadoras, tornaram-nas mais fortes e resilientes, como o bambu, que embora pareça balançar frente ao vento, mantém-se firme e perseverante em seus propósitos.

Na vida adulta, a pessoa é pressionada a assumir papéis e posicionamentos políticos e ideológicos e ter habilidades para defender crenças e convicções pessoais de forma autêntica e assertiva (Arnett, 2014; Felinto et al., 2020). Os (as) jovens universitários (as) percebem que outro grande desafio na vida universitária é ter responsabilidade social e política. Sentem-se pressionados(as) a se posicionarem politicamente, a participarem dos movimentos sociais dentro e fora da universidade. Sentem-se inseguros (os) em assumir posições, apresentar argumentos, se impor. Uma das estudantes afirmou que é preciso conhecer primeiro para debater e assumir posições, mas que ajudar o outro no cotidiano é também uma atitude política.

Uma estagiária observou que o conhecimento para essas estudantes traz a liberdade de ser quem se é, de buscar, de se encorajar.

No terceiro grupo, recorremos a uma técnica de integração, sugerida pelas(os) estagiárias(os), para aprofundar a temática da experiência universitária. Dividimos o grupo em trios, e dois dos estagiários tocaram instrumentos musicais para servir como fundo para primeira tarefa: pensar em um fato que ilustre a resposta para a seguinte pergunta: “O que nunca contei a ninguém sobre minha vida estudantil?”. Prosseguimos solicitando a segunda tarefa: pensar em uma música que responda a seguinte questão: “Se minha experiência universitária fosse uma música, qual seria?”. Dois dos grupos escolheram a mesma música (“Tente outra vez” de Raul Seixas), que remete ao incentivo para continuar e seguir em frente, apesar dos obstáculos encontrados nos percursos individuais. A simbologia da música remeteu às suas próprias trajetórias no ambiente da universidade, e tocou até mesmo os subgrupos que não a escolheram como música-tema.

No momento em que discorrem sobre suas dificuldades de aprendizagem e de se adaptarem a uma nova forma de construir e sistematizar os conhecimentos na universidade, alguns (as) participantes declararam a falta de base na leitura e na interpretação de textos, a diferença na expressão e nos conhecimentos entre colegas que vieram de escolas particulares. No entanto, ao compartilharem as experiências, revelaram maior segurança e liberdade na consciência de que é preciso reaprender a estudar na universidade e compreender que as dificuldades não são provenientes de deficiências cognitivas. Uma das estudantes concluiu:

“Não é porque você é incapaz porque tirou notas baixas, não se sinta a pior de todas [...] precisamos respeitar o nosso tempo para aprender a aprender”. Muitos(as) revelaram que buscaram na música, no teatro, nos exercícios de respiração, na participação em eventos e nos vínculos com os colegas, força análoga às lições encontradas na metáfora do bambu: experimentação, força, flexibilidade e resiliência. A narrativa da estudante Sol Moura parece confirmar o quanto se sentiam acolhidos(as) e mais seguros(as):

[...]Todos sentiram medo, talvez em algum momento duvidaram de si ou não tenham tido apoio de alguém, mas estão aqui. [...] faz com que não só valorizemos as nossas lutas e batalhas, mas também as lutas e batalhas deles. De todos nós que aqui estamos.

O próximo e último eixo temático foi mediado por uma estratégia de intervenção denominada “cartas para si”, na qual concluíram seu romance autobiográfico e traçaram alguns sonhos e projetos que almejavam para sua vida adulta. Solicitamos que escrevessem uma carta para si ao responderem à questão norteadora: “O que pretendo fazer na minha vida acadêmica?”. Após a escrita, as cartas foram redistribuídas aleatoriamente para cada participante, que leu cada um (a) como se fosse o destinatário. Ao final da leitura, o grupo discutiu os pontos em comum e tentou identificar a sua autora através dos pseudônimos. Como os vínculos já estavam estabelecidos, adivinhar os (as) autores (as) das cartas através das características já conhecidas de cada uma mostrou a afiliação que estava constituída no grupo e na comunidade acadêmica. O momento da leitura das cartas se configurou como uma escuta compreensiva dos(as) participantes e um olhar de identificação com o (a) “protagonista” da história narrada, como veremos a seguir.

PROJETO DE VIDA: “RESSIGNIFICAR SUA HISTÓRIA E TER ORGULHO DELA”

De modo geral, as cartas revelaram a necessidade de abertura para o conhecimento, para a mudança, troca de energias e descobertas, busca para mais dedicação aos estudos, serem mais autônomos/as na construção de seu conhecimento, buscarem administrar seu tempo para o estudo reconhecendo e respeitando seus próprios limites, aceitando-se e aceitando a grande diversidade de “árvores” encontrada na comunidade acadêmica. Emergiram sentimentos de

esperança e expectativa de se tornarem profissionais qualificados (as), éticos (as) e bem-sucedidos (as).

Na sua carta, Aimé apresenta a metáfora da pipoca e dos piruás presente na crônica de Alves (2005) para ilustrar o processo de renovação, propiciado pela dor e pela dureza: “[...] cada vez fica mais quente, pensa que sua hora chegou, vai morrer! Aí, sem aviso prévio, pelo poder do fogo, a grande transformação acontece, BUM! E ela aparece como outra coisa, completamente diferente”. Essa metáfora simboliza um elemento trazido de forma recorrente pelos (as) estudantes quanto ao seu processo de transformação no grupo, que foi nomeado como “renovação”. Conteúdo que sugere a ressignificação das experiências, a emergência de um novo sujeito, um novo potencial, agora mais visível (Delory-Momberger, 2012). Aponta também uma das características da transição para vida adulta, as quais envolvem possibilidades de mudança, conforme a vida idealizada pela pessoa adulta emergente (Arnett, 2014).

É possível analisar a dor do fogo como reflexo do sofrimento no processo de adulecer e dos desafios que se projetam para o futuro (Outeiral et al., 2008), pressupõe que existem dois caminhos para o (a) jovem adulto(a) amadurecer ao construir sua história, e que se diferenciam na qualidade e profundidade do investimento afetivo. O caminho mais próximo do que “se é” ou mais próximo do que “se tem”. Podemos ilustrar o caminho do que “se é” na carta de Isis: “ressignificar sua história e ter orgulho dela” e na de Sol Moura ao escrever: “Mude e recrie a sua história”. O próprio grupo revelou o quanto ela transmite força através da sua trajetória histórica, o quanto extraiu dos desafios e da dor, formas de superação. Este caminho percorrido para chegar ao que “se é”, apesar da dor do amadurecimento, revela que os conflitos são reconhecidos como necessários para novas conquistas e para construir uma identidade integrada. Uma das participantes usou a expressão “regar de si”: o autoconhecimento, a reflexão sobre si, as trocas com o mundo, a flexibilidade, a abertura para o novo, a autonomia, o aprendizado.

O caminho percorrido em função do que “se tem” é o que está mais próximo para os aspectos externos da vida adulta e seus marcadores estabelecidos pela sociedade: trabalhar, casar, ter filhos, acumular bens etc. Percebemos que nem todos (as) os (as) são capazes de lidar com conflitos inerentes à fase do desenvolvimento e podem parecer desconectados(as) com o que se passa no mundo interno, pois ainda possuem uma identidade frágil que não permite flexibilidade e espontaneidade. Pensando na metáfora do milho de pipoca trazida pela estudante, esses (as) jovens parecem ser representados por aqueles caroços que não se transformam (os piruás), apesar da dor provocada pelo fogo.

Quanto às mudanças ocorridas durante o grupo, destacamos Renato, que relatou experiências de discriminação pelo seu modo de ser. Embora sofresse diariamente no seu contato com o espaço universitário, Renato demonstrou uma grande mudança quanto a sua atitude, sendo ressaltados por Aimé a sua perseverança, otimismo e sociabilidade desenvolvida por ele. Além disso, ele relatou perceber que vinha agindo com maior leveza nas suas relações sociais, seguindo uma das questões abordadas dentro do grupo, que foi a quebra de barreiras construídas para si mesmo, como timidez – no caso dele – e a ansiedade.

As narrativas dos (as) nesse último eixo expressaram o processo de ressignificação das suas histórias de vida, visto que passaram a vê-las como algo positivo que as havia trazido até este momento da educação superior, e com um potencial de futuro para suas vidas profissionais. Essa ressignificação foi propiciada pelas oficinas autobiográficas, ao levarem esses sujeitos a cruzarem suas histórias, identificarem-se uns com os outros e adquirir recursos para confrontarem com as rupturas. Delory-Momberger (2012) esclarece que, ao compartilhar suas experiências, a pessoa produz o que denomina de heterobiografização, a dimensão socializadora da escrita de si que proporciona a reconfiguração da própria história, uma nova aprendizagem ao escutar a si e ao outro. Conforme a autora, essa prática faz emergir no sujeito

um projeto pessoal ao construir novos sentidos e perspectivas de vida, dimensão da experiência fundamental para apoiar o desenvolvimento do(a) adulto(a) jovem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que expusemos, o acolhimento das histórias de universitários (as) desenvolvido através da escuta compreensiva e da mediação de ferramentas lúdico-corporais em grupos de apoio psicossocial mostrou-se como estratégia central de intervenção para o cuidado e promoção do desenvolvimento desse público. Abrir um espaço para ouvir a própria história e a história do outro possibilitou uma distância necessária para leitura de sua própria realidade, o “regar de si”, para contactar com os conflitos inerentes ao desenvolvimento, transformá-los e construir autoconfiança, autonomia, diferenciação, alteridade, responsabilidade e abertura para novo, elementos necessários para trilhar segurança no processo de transição para vida adulta.

Portanto, as histórias desses (as) estudantes importam para eles (as) e para seus pares, para construírem seus recursos simbólicos de enfrentamento e transformação e, assim, poder expandir sem rupturas excessivas e sem meras repetições, como diz Figueiredo (2007). Mas importam também aos (às) estudiosos (as) do campo Psicologia do Desenvolvimento para poderem testemunhar e reconhecer a dor e o prazer do caminho mais próximo do que “se é” e se tornar a ser. E assim, embasar profissionais de psicologia e demais cuidadores/as de adultos/as jovens de uma presença implicada, entendida como aquela que interpela e confronta para fazer a pessoa em desenvolvimento conectar-se com sua existência, sua presença viva e interativa (Figueiredo, 2007). E, ao mesmo tempo, de uma presença que confie no potencial de mudança e conquista de autonomia desses sujeitos frente aos desafios e rupturas enfrentadas no percurso da adultez.

O estudo apresenta limitações no que tange a análise dos marcadores de classe, raça e gênero nas transições do desenvolvimento dos (as) jovens e, portanto, sugere novas investigações que explorem essas interseções. Entretanto, é possível concluir que a estratégia de cuidar através de grupos de apoio fornece sustentação necessária para expressão de suas histórias e suas significações, garantindo a continuidade do seu ser ao se tornar adulto jovem. Apresenta contribuições para o campo da Psicologia do Desenvolvimento ao trazer maior compreensão dos vínculos de pertencimentos e construção de identidades no ciclo vital dos (as) participantes e ao discutir estratégias de intervenção que possam integrar alternativas de atuação do (a) psicólogo (a) nas políticas de assistência estudantil.

REFERÊNCIAS

- Ardoino, J., Barbier, R., & Giust-Desprairies, F. (1998). Entrevista com Cornelius Castoriadis. In J. G. Barbosa (Coord.), *Multirreferencialidade nas ciências e na educação* (pp. 50-77). EdUFSCar.
- Afonso, M. L. M. (2006). *Oficinas em dinâmica de grupo: Um método de intervenção psicossocial*. Caso do Psicólogo.
- Alves, R. (2005). *O amor que acende a lua*. Papirus.
- Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. 2nd ed. Oxford University Press.
- Assis, D. A., Ribeiro, G. M. Reis, V. W., Vaz, M., Anselmo, N. C., & Neto, E. R. S. (2021). Grupo de acolhimento e cuidado dos estudantes da UFOP. *Revista Além dos Muros da Universidade (UFOP)*, 6(1), 44-54. <https://periodicos.ufop.br/alemur/article/view/4241>
- Barbier, R. (1977). *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Zahar.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: A entrada na vida universitária*. Edufba.

- Cruz, R. L., & Guareschi, N. M. (Orgs.). (2009). *Políticas Públicas e Assistência Social: Diálogo com as práticas psicológicas* (pp. 104-123). Vozes.
- Delory-Momberger, C. (2012). *A condição bibliográfica: Ensaio sobre narrativas de si*. EdUFRN.
- Dutra-Thomé, L., DeSousa, D., & Koller, S. H. (2019). Fatores promotores e de risco para o desenvolvimento positivo da juventude entre adultos emergentes no Brasil. *Fórum de Cuidados Infantis Juvenis*, 48, 171-185. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9475-9>
- Felinto, T. M., Gauer, G., Rocha, G. B., Braun, R., & Dias, A. C. (2020). Eventos de vida e construção da identidade na adultez emergente. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(2), 500-518. <http://dx.doi.org/10.12957/epp.2020.52582>
- Figueiredo, L. C. (2007). A metapsicologia do cuidado. *Psyche*, 11(21), 13-30. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141511382007000200002&lng=pt&nrm=isso.
- Fiorini, M. C., Müller, F. G., & Bolze, S. D. A. (2018). Diferenciação do self: Revisão integrativa de artigos empíricos internacionais. *Pensando Famílias*, 22(1), 146-162. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2018000100012&lng=pt&tlng=pt
- Froeseler, M. V. G. (2019). *Percepções de adultez emergente e indicadores de saúde mental entre jovens brasileiros*. [Tese de Doutorado], Universidade Federal de Minas Gerais.
- Minayo, M. C. S. (1999). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (6ª ed.). Hucitec/Abrasco.
- Outeiral, J., Moura, L., & Santos, S. M. V. (2008). *Adultecer: A dor e o prazer de torna-se adulto*. Revinter.
- Papalia, D. E., & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Artmed.
- Pichon-Rivière, E. (2009). *O processo grupal* (8ª ed.). (M. S. Gonçalves, & M. A. F. Velloso, Trad.). Martins Fontes. (Original publicado em 1983)
- Rossato, & Scorsolini-Comin (2019). “Chega mais”: O grupo reflexivo como espaço de acolhimento para ingressantes no ensino superior. *Revista da SPAGESP*, 20(1), 1-8. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-297020190001000
- Sposito, M. P., Souza, R., & Silva, F. A. (2018). A pesquisa sobre jovens no Brasil: Traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. *Educação e Pesquisa*, 44, e170308. <https://www.scielo.br/j/ep/a/cdSt3xCththpDM9rwbrNGVg/?lang=pt>
- Souza, D. C., Favarin, D. B., & Scorsolini-Comin, F. (2021). Estratégias grupais para promoção de saúde em universitários. *Educação (UFSM)*, 46.
- Weller, W. (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: Aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 241-260. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200003>
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions: des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P. A. Doudin & L. Lafortune (Orgs.), *Accompagner les transitions du préscolaire à l’université*. (pp. 261-279). Presses de l’Université du Québec.

Submetido: 29/10/2021
Reformulado: 15/06/2022
Aprovado: 10/07/2022

Sobre os autores:

Sueli Barros da Ressurreição é professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia.

Camila Daltro Ferreira é psicóloga pela Universidade do Estado da Bahia.

Daiane Messias dos Santos é pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia.

Gabriel Cunha Darzé é psicólogo pela Universidade do Estado da Bahia.

Luisa Barros Santos de Araújo é psicóloga pela Universidade do Estado da Bahia.

Manuel Messias Andrade da Silva Junior psicólogo pela Universidade do Estado da Bahia.

Correspondência: suelibarro13@gmail.com