

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

**CENTRO DE CIÊNCIAS E VIDA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**JESSICA PARTICELLI GOBBO**

**PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA  
PARA PROMOÇÃO DE SENTIDO NA VIDA EM ADULTOS EMERGENTES**

**PUC-CAMPINAS**

**2022**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

**CENTRO DE CIÊNCIAS E VIDA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**JESSICA PARTICELLI GOBBO**

**PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA  
PARA PROMOÇÃO DE SENTIDO NA VIDA EM ADULTOS EMERGENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leticia Lovato Dellazzana-Zanon

**PUC-CAMPINAS**

**2022**

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

155.7  
G574p

Gobbo, Jessica Particelli

Processo de adaptação de uma intervenção psicológica para promoção de sentido na vida em adultos emergentes / Jessica Particelli Gobbo. - Campinas: PUC-Campinas, 2022.

232 f.: il.

Orientador: Letícia Lovato Dellazzana Zanon.

Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Saúde mental. 3. Idade adulta. I. Zanon, Letícia Lovato Dellazzana. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 22. ed. 155.7

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS


CENTRO DE CIÊNCIAS E VIDA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

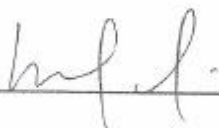
Tese defendida e aprovada em: 25 de fevereiro de 2022, pela comissão  
examinadora:



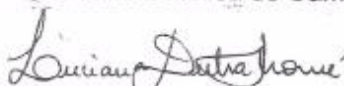
**Profa. Dra Leticia Lovato Dellazzana-Zanon**  
Orientadora da Tese e Presidente da Comissão Examinadora  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



**Profa. Dra Sônia Regina Fiorim Enumo**  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



**Prof. Dr Wanderlei Abadio de Oliveira**  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



**Profa. Dra Luciana Dutra-Thomé**  
Universidade Universidade Federal da Bahia (UFBA)



**Profa. Dra Laissa Eschiletti Prati**  
Consultório Particular

## AGRADECIMENTOS

Esta tese não poderia ter sido realizada sem uma rede de apoio. Acredito que os laços afetivos que construímos ao longo da vida repercutem significativamente na qualidade dos nossos projetos de vida. Agradeço imensamente algumas pessoas que caminharam ao meu lado nesses quatro anos de doutorado, às quais expresso, neste momento, meus mais sinceros agradecimentos.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, por toda a sua competência em me orientar, ensinar e me guiar. Obrigada por sempre me questionar e me fazer pensar criticamente sobre as coisas. Obrigada por acreditar sempre em mim e me incentivar.

Agradeço aos meus colegas do grupo de pesquisa “Pesquisas em Saúde e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente” do programa de Pós-Graduação *Strictu-Senso* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Colegas com que convivo desde o meu mestrado e que sempre ofereceram suporte e acolhimento nas horas difíceis.

Às professoras que fizeram parte da minha banca de qualificação, Profa. Dra. Sônia Regina Fiorim Enumo e Profa. Dra. Laíssa Eschiletti Prati que fizeram grandes contribuições para o desenvolvimento dessa pesquisa. Um especial obrigada à Prof<sup>a</sup>. Dra. Sônia Regina Fiorim Enumo que também dedicou seu tempo em me ajudar com referências e artigos para o desenvolvimento da tese, muito obrigada!

Um agradecimento especial à Profa. Dra. Laíssa Eschiletti Prati, que ofereceu a possibilidade de que a intervenção “*Meaning Workshop*” acontecesse no Brasil à minha orientadora. Obrigada por tornar esse trabalho possível.

A todos os professores do programa de Pós Graduação de Psicologia da PUC-Campinas.

À coordenadora do curso de Psicologia do UNISAL, Márcia Calixto, uma profissional que tenho uma forte admiração e me inspiro muito e o diretor da instituição, Marcelo Scudeler, obrigada por confiarem em meu estudo e possibilitarem a execução dele.

Aos participantes da pesquisa, agradeço pelo empenho e compromisso.

Um muito obrigada à Profa. Dra. Andressa Melina Becker da Silva que me orientou e ajudou nas análises dos Método JT.

Agradeço também ao doutorando Murilo Fernandes de Araújo, que me ajudou nas análises do IRAMUTEQ. Muito obrigada!

Ao Miguel José Camargo de Jesus, aluno de iniciação científica, que me ajudou na coleta de dados.

Agradeço muito os meus queridos pais, que, felizmente, me criaram com muito amor e me ensinaram os valores mais preciosos da vida. O caminho que percorro é graças a educação que vocês me ensinaram. Obrigada por sempre me apoiarem em minhas decisões.

Ao meu marido, Caio Zanetti, meu grande amor, por sempre estar ao meu lado me ajudando e me guiando para entender que tudo fazia parte de algo maior.

Às minhas grandes e sábias amigas, Luísa Girardi e Mariana Papa Pellizoni, obrigada por compartilharem os melhores e mais verdadeiros conselhos, sem vocês não teria forças suficientes.

Aos professores que aceitaram compor a banca examinadora da minha defesa.

À CAPES, pela bolsa de Doutorado, que possibilitou a realização do curso.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

*"Não há um grande sentido cósmico para todos; há apenas o sentido que cada um de nós dá à nossa vida, um sentido individual, um enredo individual, como um romance individual, um livro para cada pessoa."*

*Anais Nin*

*"Nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio, pois na segunda vez o rio já não é mais o mesmo, nem tampouco o homem"*

*Heráclito*

## RESUMO

GOBBO, Jessica Particelli. *Processo de adaptação de uma intervenção psicológica para promoção de sentido na vida em adultos emergentes*. 2022. 232 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2022.

A atual geração de jovens possui características específicas, se comparada às anteriores. Para explicitar e caracterizar todas as possíveis mudanças vividas pelos adolescentes nas sociedades contemporâneas ocidentais, a teoria sobre a adultez emergente foi desenvolvida. Ela explica a passagem do desenvolvimento humano entre a adolescência e a fase adulta, indo dos 18 aos 29 anos. Desenvolver o sentido na vida é uma importante tarefa do desenvolvimento humano na idade adulta emergente e é um importante marcador para um funcionamento mais positivo da pessoa. O objetivo desta tese foi adaptar uma intervenção norte-americana para desenvolver a construção do sentido na vida em adultos emergentes para o contexto brasileiro. Para este fim, a metodologia de Estrutura de Impacto IDEAS foi utilizada e uma teoria da mudança foi desenvolvida especificamente para o programa de intervenção. Realizou-se um estudo empírico, quase-experimental, na medida em que foi realizada uma intervenção com coleta de dados em pré e pós-teste. Foram investigadas as relações entre as variáveis sentido na vida e projetos de vida com variáveis de saúde mental estresse, depressão e ansiedade. Participaram 21 adultos jovens ( $M=22,3$ ;  $DP=4,47$ ), matriculados em uma universidade do interior do estado de São Paulo. Em função do contexto da pandemia de COVID-19, a intervenção foi realizada de forma remota. Os participantes responderam 5 instrumentos, sendo 2 para caracterizar a amostra: Inventário de Dimensões da Adultez Emergente (IDEA) e Critério de Classificação Econômica Brasil, e 3 testes para medir as variáveis pré e pós-teste: Questionário



de Sentido de Vida -Versão Brasileira (QSV-BR), Escala de Projetos de Vida para Adolescentes (EPVA) e Escala Reduzida de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21). Aplicou-se também um questionário de satisfação do usuário. Para analisar os resultados obtidos e as diferenças entre pré e pós-teste, foram utilizados o Método JT e o software IRAMUTEQ. Os resultados do Método JT indicaram que houve mudanças positivas e confiáveis resultantes da intervenção em todas as variáveis para 14 participantes. A análise dos relatos verbais pelo IRAMUTEQ indicou que a intervenção promoveu reflexões sobre o *self*, conexão entre *self* e mundo, projetos de vida e sentido na vida em todos os participantes. Os resultados do questionário de satisfação do usuário indicaram que todos os participantes avaliaram a intervenção e a condução da mediadora como positivas. Conclui-se que foi possível adaptar a intervenção psicológica para promoção de sentido na vida em adultos emergentes, processo que gerou um protótipo inicial da mesma. Sugere-se que a intervenção seja realizada em contexto presencial e que novos estudos sejam conduzidos para aprimorar a intervenção.

**Palavras-chave:** Adulter Emergente; Sentido na Vida; Projetos de Vida; Universitários; Intervenção Psicológica; Estresse; Depressão; Ansiedade.

## ABSTRACT

GOBBO, Jessica Particelli. *Adaptation process of a Psychological Intervention for the Meaning of Life promotion in Emerging Adults*. 2022. 232f. Thesis (Ph.D. in Psychology) - Pontifical Catholic University of Campinas, Science Center of Life, Post Graduate Psychology Program, Campinas, 2022.

The nowadays generation of young people has specific characteristics, regarding to the old generations. To explain and characterize all these possible changes lived by the teenagers in the western contemporary societies, the theory about the Emerging Adulthood was developed. It explains the passage of the human development which would be between the adolescence and the adulthood, from 18 to 29 years old. Developing the meaning in life is an important task of the human development in the Emergent Adulthood age and it's recognized as an important marker for a more positive functioning of the own person. This research aimed adapting a north-american intervention of developing the construction of the meaning in life in emergent adults for a brazilian context. For this purpose, the IDEAS methodology was used and a theory of change was developed specifically for the intervention program. An empirical study, quasi-experimental, was made, insofar as it was made an intervention with pre-test and post-test data collection. The relation among the variables meaning in life and life projects with mental health stress, depression and anxiety were investigated. 21 undergraduate young adults (M=22, 3; DP= 4,47) from a university in the countryside of the State of São Paulo have participated in the research. Due to the COVID-19 pandemic, the intervention was made in a remote way. The participants answered 5 instruments, being two of them to characterize the sample: Inventory of Dimensions of the Emergent Adulthood (IDEA) and Brazil Economic Classification Criteria (CCEB), and 3 tests used to measure the variables pre-test and

post-test: The Meaning in Life Questionnaire - Brazilian Version (QSV-BR), Adolescents Life Projects Scale (EPVA) and Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS - 21). It was also conducted a user satisfaction questionnaire. To analyze the results, it was used both the JT Method and the software IRAMUTEQ. The JT Method showed positive and reliable changes post-intervention in all variables for 14 participants. The analysis of the verbal reports by IRAMUTEQ indicated that the intervention provided reflections about the self, connection between self and the world, life projects and about the meaning in life for all participants. The results from user satisfaction questionnaire suggested that all the participants evaluated the intervention and the way the research was conducted by the mediator as positives. Thus, one may conclude that adapting the psychological intervention for promotion in the meaning in life in Emergents Adults was possible, and the process generated an initial prototype of it. It has been suggested the intervention to be conducted in person and also new researches to be conducted to improve the intervention.

**Keywords:** Emerging Adulthood; Meaning in Life; Life Projects; University students; Psychological Intervention; Stress; Depression; Anxiety.

## RESUMEN

GOBBO, Jessica Particelli. Proceso de adaptación de una intervención psicológica para promoción de sentido en la vida de adultos emergentes. 2022. 232f. Tesis (Doctorado en Psicología) - Pontificia Universidad Católica de Campinas, Centro de Ciencias de la Vida, Programa de Posgrado en Psicología, Campinas, 2022.

La actual generación de jóvenes tiene características específicas, cuando comparada a las precedentes. Para explicitar y caracterizar todos estos cambios posibles vividos por los adolescentes en las sociedades contemporáneas occidentales, la teoría acerca de la adultez emergente se desarrolló. Ella explica el pasaje del desarrollo humano que estaría entre la adolescencia y la fase adulta, de los 18 hasta los 29 años. Desarrollar el sentido en la vida es una importante tarea del resarrollo humano en la edad adulta emergente y es reconocido como un important marcador para un funcionamiento más positivo de la persona. El objetivo de esta investigación fue adaptar una intervención norteamericana para desarrollar la construcción del sentido en la vida de adultos emergentes para el contexto brasileño. Para esta finalidad, la metodología del IDEAS fue utilizada y una teoría del cambio fue desarrollada específicamente para el programa de intervención. Un estudio empírico, cuasi-experimental, fue realizado en la medida que fue realizada una intervención con recogida de datos pre y post-test. Las relaciones entre las variables sentido en la vida y proyectos de vida con variables de salud mental estrés, eepresión y ansiedad fueron investigadas. Han participado 21 adultos jóvenes ( $M=22,3$ ;  $DP= 4,47$ ), de una universidad en el interior de São Paulo. Debido a la pandemia de COVID-19, la intervención fue realizada de manera remota. Los participantes respondieron 5 instrumentos, siendo 2 para caracterizar la muestra: Inventario de Dimensiones de la Adultez Emergente (IDEA) y Criterio de Clasificación Económica Brasil, y 3 pruebas para evaluar las variables pre y post-

test: Cuestionario de Sentido de Vida - Versión Brasileña (QSV-BR), Escala de Proyectos de Vida para Adolescentes (EPVA) y Escala Reduzida de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS - 21). Ha sido aplicado también un cuestionario de satisfacción del usuario. Para analizar los resultados obtenidos han sido utilizados el Método JT y el software IRAMUTEQ. El método JT ha mostrado cambios positivos y confiables post-intervención en todas las variables para 14 participantes. El análisis de los relatos verbales a través del IRAMUTEQ ha indicado que la intervención promovió reflexiones acerca del self, conexión entre el self y el mundo, proyectos de vida y sentido en la vida en todos los participantes. Los resultados del cuestionario de satisfacción del usuario han demostrado que todos los participantes evaluaron la intervención y la conducción de la mediadora como positivas. Así, se concluye que ha sido posible adaptar la intervención psicológica para promoción de sentido en la vida en adultos emergentes, un proceso que generó un prototipo inicial de la misma. Se sugiere que esta intervención sea realizada en contexto presencial y que nuevos estudios sean desarrollados para perfeccionar la intervención.

**Palabras clave:** Adulthood Emergente; Sentido en la Vida; Proyectos de Vida; Universitarios; Intervención Psicológica; Estrés; Depresión; Ansiedad.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instrumentos da Pesquisa Segundo as Variáveis Estudadas.....	75
Tabela 2 - DASS-21 Subescalas e Sintomas Avaliados.....	79
Tabela 3 - DASS-21 Classificação de Gravidade.....	79
Tabela 4 - Breve descrição das sessões da intervenção.....	83
Tabela 5 - Divisões dos Grupos da Intervenção.....	88
Tabela 6 - Resumo dos Materiais da Intervenção.....	98
Tabela 7 - Títulos Originais das Sessões e suas Respectivas Traduções.....	103
Tabela 8 - Características sociodemográficas grupos 1, 2 e 3.....	107
Tabela 9 - Média dos resultados instrumento IDEA.....	109
Tabela 10 - Média pré e pós-teste EPVA Grupo 1, 2 e 3.....	110
Tabela 11 - Resumo dos indicadores de Mudança pós-intervenção.....	144
Tabela 12 - Respostas dos Participantes Sobre Avaliação da Intervenção.....	223
Tabela 13 - Respostas participantes sobre o desempenho da mediadora da intervenção.....	224
Tabela 14 - Respostas participantes para observações adicionais sobre a intervenção.....	225

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Relação Entre as Variáveis do Presente Estudo.....	72
Figura 2 - Delineamento da Intervenção.....	73
Figura 3 - Exemplo de Corpus Preparado para Uso no IRAMUTEQ.....	93
Figura 4 - Exemplo do Material Guia do Facilitador.....	98
Figura 5 - Exemplo do Material Livreto para os Participantes.....	99
Figura 6 - Exemplo do Material Lista de Valores.....	99
Figura 7 - Exemplo do Material Planilha de Pontos Fortes.....	100
Figura 8 - Exemplo do Material Plano de Ação.....	100
Figura 9 - Exemplo do Material Modelo de Ressonância.....	101
Figura 10 - Exemplo do Material Modelo de E-mails Semanais.....	101
Figura 11 - Exemplo do Material Checklist de Fidelidade.....	102
Figura 12 - Teoria da Mudança.....	112
Figura 13 – Método JT Estresse Grupo 1.....	128
Figura 14 - Método JT Depressão Grupo 1.....	129
Figura 15 - Método JT Ansiedade Grupo 1.....	130
Figura 16 - Método JT Presença de SV Grupo 1.....	131
Figura 17 - Método JT Busca de SV Grupo 1.....	132
Figura 18 - Método JT Estresse Grupo 2.....	133
Figura 19 - Método JT Depressão Grupo 2.....	134
Figura 20 - Método JT Ansiedade Grupo 2.....	135
Figura 21 - Método JT Presença de SV Grupo 2.....	136
Figura 22 - Método JT Busca de SV Grupo 2.....	137
Figura 23 - Método JT Estresse Grupo 3.....	138

Figura 24 - Método JT Depressão Grupo 3.....	139
Figura 25 - Método JT Ansiedade Grupo 3.....	140
Figura 26 - Método JT Presença de SV Grupo 3.....	142
Figura 27 - Método JT Busca de SV Grupo 3.....	143
Figura 28 - CHD Grupo 1.....	146
Figura 29 - Análise de Similitude Grupo 1.....	150
Figura 30 - CHD Grupo 2.....	151
Figura 31 - Análise de Similitude Grupo 2.....	155
Figura 32 - CHD Grupo 3.....	157
Figura 33 - Análise de Similitude Grupo 3.....	161



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>1.1 Sentido na Vida.....</b>	<b>26</b>
<b>1.2 Aduldez emergente: uma etapa do ciclo vital? .....</b>	<b>35</b>
<b>1.3 Aduldez emergente no contexto brasileiro .....</b>	<b>45</b>
<b>1.4 Riscos no desenvolvimento humano: psicopatologia do desenvolvimento .....</b>	<b>54</b>
<b>1.5 Fundamentação metodológica da intervenção.....</b>	<b>62</b>
<b>1.6 Justificativa e objetivos .....</b>	<b>68</b>
<b>2 MÉTODO .....</b>	<b>71</b>
<b>2.1 Participantes.....</b>	<b>73</b>
<b>2.2 Local da coleta dos dados.....</b>	<b>74</b>
<b>2.3 Instrumentos e materiais.....</b>	<b>75</b>
2.3.1 Instrumentos para caracterização da amostra .....	75
2.3.2 Instrumentos para Avaliação da Variável Independente – Sentido na Vida em Adultos Emergentes.....	76
2.3.3. Instrumentos para Avaliação das Variáveis Dependentes ou de Desfecho .....	77
2.3.4. Materiais para coleta de dados da intervenção .....	80
2.3.5. Material para solicitação de <i>feedback</i> .....	82
<b>2.4 Procedimentos.....</b>	<b>84</b>
<b>2.5. Considerações éticas .....</b>	<b>95</b>
<b>3 RESULTADOS .....</b>	<b>97</b>

<b>3.1 Etapa 1 – Resultados do processo de tradução e adaptação dos materiais da intervenção .....</b>	<b>97</b>
<b>3.2 Etapa 2 – Resultados da Intervenção.....</b>	<b>107</b>
3.2.1 Características sociodemográficas da amostra .....	107
3.2.2 Resultados das Escalas IDEA e EPVA para a amostra .....	108
3.2.3 Teoria da Mudança da Intervenção Promoção de Sentido na Vida em Adultos Emergentes .....	112
3.2.4 Resumo das Sessões da Intervenção.....	113
3.2.5 Avaliação da Intervenção .....	127
<b>3.3 Etapa 3 – Resultados Quantitativos e Qualitativos .....</b>	<b>127</b>
3.3.1 Análises do Método JT .....	127
3.3.2 Análises do conteúdo verbal da intervenção .....	145
3.3.3 Síntese dos Resultados Quantitativos e Qualitativos.....	162
<b>4 DISCUSSÃO .....</b>	<b>166</b>
<b>5 CONCLUSÕES.....</b>	<b>181</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>183</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE A - Carta de Autorização da Instituição.....</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICE B - Questionário de satisfação do usuário .....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICE C - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido – Adultos Emergentes .....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICE D - Avaliação Da Intervenção Pelos Participantes .....</b>	<b>221</b>

<b>ANEXO A - Dimensões da Adulter Emergente .....</b>	<b>227</b>
<b>ANEXO B - Questionário de Classificação Econômica ABEP.....</b>	<b>228</b>
<b>ANEXO C - Questionário De Sentido Na Vida (Qsv-Br).....</b>	<b>229</b>
<b>ANEXO D - Escala De Projetos De Vida Para Adolescentes .....</b>	<b>230</b>
<b>ANEXO E - DASS – 21 Versão traduzida e validada para o português do Brasil</b>	
<b>.....</b>	<b>..232</b>

## APRESENTAÇÃO

Ter casa própria, casar, ter filhos, o que nos torna adultos? Seria a realização de todos esses projetos de vida? Apenas um deles? Ou simplesmente nenhum deles? Essas são perguntas que muitos teóricos da área do desenvolvimento humano tentam responder. Talvez o grande desafio de todas essas teorias seja explicar de forma qualitativa e descritiva como se dá a passagem da adolescência para a vida adulta. Nos tempos atuais, essas são indagações que particularmente me interessam e me instigaram a transformá-las no meu objeto de estudo, pesquisa e trabalho.

Em minha dissertação de mestrado (Gobbo, 2016) a temática explorada foi projetos de vida de adolescentes e o resultado da dissertação foi uma escala preliminar para avaliar projetos de vida de adolescentes (Dellazzana-Zanon et al., 2019; Gobbo, 2016; Gobbo et al., 2018; Pereira et al., 2017). Desde então, a população jovem conquistou um lugar especial no meu coração e, também, na minha jornada enquanto profissional psicóloga e pesquisadora. A carreira acadêmica sempre esteve em meus planos, tornar-me docente era um grande sonho, sendo assim, logo quando finalizei o mestrado, prestei a prova do doutorado. Contudo, infelizmente, eu não passei na seleção. Na época fiquei muito frustrada, triste, pois não tinha elaborado um segundo plano, mas hoje, olho para trás e vejo como tudo refletiu positivamente nos caminhos que tracei em minha trajetória pessoal e profissional.

Ao falar do meu mestrado, não posso deixar de citar o grupo de pesquisa do qual faço parte, “Pesquisas em Saúde e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente”. Foi por meio dele e, principalmente pela minha orientadora, Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, que eu conheci e me interessei pela temática projetos de vida. Foi um imenso desafio ser a primeira mestranda e também a primeira doutoranda do grupo e tentar assumir as diversas responsabilidades dessa posição. Durante o ano entre o final do

mestrado e o ingresso no doutorado, segui participando dos encontros e estudos do grupo de pesquisa.

No último congresso que fui em 2016 para apresentar trabalhos frutos da minha dissertação, entrei em uma palestra por engano, era uma palestra sobre uma análise de caso clínico pela Terapia Cognitivo Comportamental (TCC). Quando olhei a sigla TCC, já imaginei que estava no lugar errado, mas a palestra estava lotada e quando entrei, algumas pessoas se prontificaram em me oferecer um lugar para sentar e acabei ficando sem graça de sair. Então assisti a palestra e a minha vida profissional mudou. Meus projetos de vida mudaram. A carreira clínica nunca esteve em meus planos. Desde a graduação, sempre busquei por estágios com grupos, em hospital, penitenciária e escolas, mesmo o estágio clínico sendo obrigatório, ele nunca tinha me conquistado. Sempre achei o trabalho do psicólogo clínico muito solitário e de pouco alcance social. Mas aquela palestra certamente mudou os caminhos que eu tinha traçado para a minha vida profissional. Pois então, este ano que não entrei no doutorado, 2017, comecei a estudar a TCC. Comprei livros, devorei livros, e realmente me encantei com a teoria. Na graduação não tive a oportunidade de estudar a TCC, então havia entrado em contato com algo novo. Ainda neste ano, continuei a participar do grupo de pesquisas que fazia parte desde o mestrado, pois o doutorado ainda estava em meus planos.

O estudo sobre a TCC foi tão intenso, que acabei me matriculando em um curso de especialização em São Paulo. Neste ano, meu marido, na época namorado, havia passado em sua segunda residência no Hospital das Clínicas (HC), em São Paulo. Obviamente fiquei muito orgulhosa e feliz por ele, mas foi outro fato que me pegou de surpresa e fez com que eu precisasse revisar meus planos. Estávamos morando juntos em Campinas, mas morar em São Paulo modificaria muito a minha rotina. Então entrar na especialização também foi uma saída para ficar mais próximo dele e de ter um pouco mais de

liberdade. Tinha morado sozinha por toda a graduação de psicologia e no mestrado comecei a morar junto com o meu namorado, e, agora, precisaria voltar a morar com os meus pais, voltar para a minha cidade natal.

O ano de 2017 foi marcante para mim. Foi importante para o meu amadurecimento e para a consolidação de meus projetos de vida. Foi um ano de muita reflexão e reavaliação dos meus objetivos. Neste ano iniciei a minha jornada enquanto psicóloga clínica e também como docente de um curso de graduação de psicologia da cidade de Americana. Fiquei noiva. Foi um ano recheado de inícios de novos projetos e de consolidação de outros. E claro, um ano cheio de desafios. Prestei o doutorado novamente e iniciei a trajetória de doutoranda em 2018.

Para o doutorado, meu interesse enquanto pesquisadora mudou um pouco de foco. Ainda tinha o interesse em trabalhar com projetos de vida, com a fase do desenvolvimento adolescência, mas queria ir além. O interesse e a paixão em trabalhar com grupos, ainda existia em mim, então a ideia de desenvolver uma intervenção psicológica começou a nascer. E foi assim que a minha orientadora me ofereceu a oportunidade de desenvolver a intervenção estadunidense sobre sentido na vida intermediada pela Profa. Dra. Laíssa Eschiletti Prati. Não pensei duas vezes e aceitei o desafio.

Alguns questionamentos surgiram devido a minha própria trajetória profissional. Quando eu li a primeira vez sobre a teoria da adultez emergente, eu tive, primeiramente, uma identificação. Eu vivi essa fase. Morei até meus 27 anos na casa dos meus pais, mesmo morando sozinha por um tempo, ainda era sustentada financeiramente por eles. Casei com 28 anos, mas ainda não tenho filhos. A independência financeira veio com essa idade também. Senti na pele o querer viver o mesmo nível socioeconômico, ou até melhor, que meus pais me proporcionaram. É fato que o casamento e a paternidade, etapas tradicionalmente consideradas como esperadas pela sociedade, estão cada vez mais sendo

postergadas. E é fato também que é impossível generalizar essa vivência para todo o estrato da sociedade. Infelizmente não são todos os jovens que podem usufruir destes privilégios.

Todas essas mudanças experienciadas por essa geração de adultos emergentes têm sido vivenciadas por mim enquanto, principalmente, psicóloga clínica, mas também enquanto docente. Em meu consultório, o público alvo de atendimentos são os adolescentes. Mas a faixa etária que predomina nos atendimentos de psicoterapia é de 25 a 32 anos. O interesse pela temática sobre o sentido na vida emergiu devido a esses atendimentos, com essa população. Em minha prática, comecei a me deparar com muita angústia, muita tristeza neste público de jovens adultos. Essas angústias, nos relatos desse público e nas minhas observações, tinham a ver com a falta e a mudança de modelos existentes na sociedade do que é ser adulto, quem pode ser considerado adulto e quais são os tipos de comportamentos esperados de adultos. A sensação de vazio era muito frequente, assim como a falta de estruturação de valores para a vida, a construção do que é importante e o porquê de determinada coisa ser importante, assim como a falta de perspectiva para o futuro.

A geração de pais desses adultos emergentes, seus costumes, profissões, condição financeira mudaram muito e, conseqüentemente, a geração de adultos emergentes atual também mudou se compararmos às anteriores. Esses pais casaram, tiveram filhos, construíram empresas e negócios independentes cedo, ou seja, foi uma geração que atingiu a independência financeira ao redor dos vinte e tantos anos, e que foi educada para uma sociedade que já não existe mais. Quando os filhos olham para esses pais, eles ficam confusos, pois muitos os têm como referência, como modelo, mas desenvolver os mesmos projetos de vida, no mesmo tempo que eles desenvolveram, já não é mais possível. Simplesmente porque não faz parte da nossa realidade e sociedade atual. Isso os confunde e também os frustra, pois acabam desenvolvendo a ideia de incapacidade. A realidade da

geração atual de adultos emergentes se mostra muito diferente e também muito desafiadora, principalmente no que se refere à construção da identidade, identificação profissional e inserção no mercado de trabalho, construção de valores, delineamento dos projetos de vida e do desenvolvimento do senso de sentido na vida.

O interesse pela temática sentido na vida nasceu justamente dessa escuta ativa e questionadora dos problemas que angustiam a geração atual de adultos emergentes. Percebe-se essa falta de modelos presente na sociedade e, como consequência dessa falta, esses jovens, muitas vezes, experienciam uma alta intensidade e frequência de sintomas de estresse, ansiedade e depressão em suas vidas, assim como uma relativa falta de sentido e de um propósito maior a ser buscado e almejado. Essas questões me motivaram a me aventurar na temática do sentido na vida, a entender e estudar melhor essa população de adultos emergentes e os novos desafios existentes em suas vidas, assim como promover uma intervenção psicológica que pudesse funcionar como uma bússola e guiar com melhor precisão o caminho desses jovens.

A partir desse recorte da minha trajetória pessoal que se entrelaça com a minha trajetória profissional, é possível afirmar que todos esses pontos contribuíram para a produção da presente tese e na imersão desses grandes temas, até então, novos para mim, na literatura científica: adulez emergente e sentido na vida. Para além da tese propriamente dita, tive a oportunidade de participar de duas publicações sobre essas temáticas: um artigo e um capítulo de livro. O artigo integra e debate a importância do desenvolvimento do senso do sentido na vida na adulez emergente e suas contribuições para a Psicologia do Desenvolvimento (Gobbo & Dellazzana-Zanon, submetido para publicação). O capítulo de livro apresenta possibilidades interventivas em TCC para a construção e o desenvolvimento de projetos de vida de adultos emergentes (Dellazzana-Zanon, et al., *in press*). Esta tese é fruto do meu estudo e aprofundamento sobre a temática da adulez emergente



e do senso de sentido na vida nesta fase, aqui considerada, como uma etapa do ciclo vital, e suas possíveis relações com variáveis emocionais como estresse, depressão e ansiedade. A tese foi organizada em cinco capítulos: (a) Introdução, (b) Método, (c) Resultados, (d) Discussão e (e) Considerações Finais.

## 1 INTRODUÇÃO

Desenvolver o sentido na vida (SV) é uma importante tarefa do desenvolvimento humano na idade adulta emergente (García-Alandete et al., 2018; Garcini et al., 2013; Steger et al., 2009). A presença de sentido tem sido reconhecida como um importante indicador para um funcionamento mais positivo do ser humano e a sua ausência tem sido relacionada com consequências negativas para o percurso do desenvolvimento saudável (Damásio & Koller, 2015; Garcini et al., 2013; Steger & Shin, 2010). A falta de sentido está relacionada a níveis mais altos de neuroticismo (Zika & Chamberlain, 1992), estresse (Bauer-Wu & Farran, 2005), afetos negativos (Debats et al., 1993), depressão (Mascaro & Rosen, 2005), ideação suicida (Edwards & Holden, 2001), entre outros distúrbios.

As mudanças vividas durante a passagem pela adolescência e pela adultez emergente, sejam elas físicas, sociais, relacionais, cognitivas e psicológicas, podem contribuir diferentemente tanto para o desenvolvimento identitário, quanto para a emergência de perturbações emocionais (Luyckx et al., 2013; Schulenberg et al., 2004). Em relação à saúde mental e ao bem-estar psicológico, com efeito, adultos emergentes apresentam maior índice de desenvolvimento de distúrbios psiquiátricos em relação às outras fases do desenvolvimento humano (Kessler et al., 2005), como transtornos de humor e de personalidade (Baldwin et al., 2005; Blanco et al., 2008; Kessler et al., 2005).

Nos países ocidentais desenvolvidos e em desenvolvimento, é possível compreender a incidência de problemas relacionados à saúde mental nessa população. O período da adultez emergente coincide com o ingresso à universidade (para aqueles que a frequentam), no qual os indivíduos enfrentam inúmeros desafios. Esses desafios perpassam a construção da identidade, o estabelecimento de relacionamentos afetivos, problemas familiares e escolares, a definição profissional e o ingresso no mercado de trabalho (Mon-

teiro et al., 2009; Nelson et al., 2008). A entrada na universidade é considerada um período de transição, que exige do adulto emergente constante adaptação aos novos ambientes e tarefas requeridas no mundo acadêmico, assim como na entrada na fase adulta (Arnett, 2000, 2004; Jensen & Arnett, 2012). Tais pressões e exigências tornam a população universitária vulnerável a estados emocionais aversivos, como ansiedade, depressão e estresse (Bayram & Bilgel, 2008; Facundes & Ludermir, 2005; Ibrahim, et al., 2013; Patias et al., 2016; Santander, et al., 2011).

A parte inicial desta Tese de Doutorado foi organizada em cinco tópicos centrais: o primeiro aborda o construto sentido na vida; o segundo conceitua a fase da adultez emergente e discute se a mesma pode ser considerada uma etapa do ciclo vital; o terceiro contextualiza a adultez emergente no Brasil; o quarto apresenta os possíveis riscos psicológicos existentes no desenvolvimento humano a partir da teoria da psicopatologia do desenvolvimento; e o quinto apresenta a fundamentação metodológica da intervenção.

## **1.1 Sentido na Vida**

O interesse pelo estudo do sentido na vida (SV) pela psicologia originou-se com o neurologista e psiquiatra vienense Viktor Frankl a partir da Segunda Guerra Mundial (Luz et al., 2017). Viktor Frankl foi o responsável pela criação da escola de psicoterapia chamada Logoterapia (psicoterapia centrada no sentido), também conhecida como Terceira Escola Vienense de Psicoterapia, ou Psicologia do Sentido da Vida, cuja premissa básica é a busca de sentido para a vida. A Logoterapia foi a ferramenta utilizada por Frankl para a prevenção do vácuo existencial e para a promoção do sentido da vida em centros de aconselhamento para jovens com o objetivo de reduzir o número de suicídios entre esta população na Europa Central (Aquino et al., 2012) durante as décadas de 1940 a 1990. Todo o trabalho de Frankl foi pautado em questões existenciais (Sommerhalder, 2010) e

seus ensinamentos têm sido recorrentemente citados em pesquisas que envolvem a temática SV como uma inspiração fundamental para o tema.

De acordo com Frankl, não é possível ao psicólogo dar um sentido para a vida do outro, mas sim ajudar o indivíduo a encontrar o seu próprio sentido (Sommerhalder & Goldstein, 2006). Existem quatro fatores que podem levar alguém a encontrar um sentido para a vida (Frankl, 1999): (a) a valorização do que é importante para a pessoa, (b) as escolhas que a pessoa faz, (c) a responsabilidade, e (d) o significado imediato. A valorização refere-se aquilo que teve significado durante a vida da pessoa, desde os pequenos até os grandes eventos. As experiências de vida influenciam na maneira com que cada um lida com as situações. Quanto às escolhas, o indivíduo é responsável por cada escolha que faz ao longo da própria vida, inclusive perante situações adversas. Frankl alude o sofrimento como uma grande oportunidade de crescimento pessoal, o qual depende do modo como a pessoa o enfrenta: ela pode sucumbir à dor, ou colher ensinamentos da situação difícil. A responsabilidade está relacionada a tudo o que a pessoa faz, as suas escolhas e suas decisões. O significado imediato refere-se à capacidade de dotar de sentido as coisas que acontecem na vida cotidiana, sejam experiências positivas ou negativas (Frankl, 1999).

Para Frankl (1999), três valores são significativos para uma vida com sentido: (a) valor criativo, (b) valor vivencial e o (c) valor atitudinal. O valor criativo é entendido como a capacidade de produzir algo significativo, por exemplo, fazer uma boa ação. O valor vivencial é saber vivenciar, experimentar aquilo que a pessoa recebe do mundo, que diz respeito às experiências de trocas afetivas ou até mesmo à interação com os objetos do mundo. Isto significa que o sentido pode ser encontrado em uma experiência independentemente de qualquer ação, e um único momento de experiência intensa pode prover significado para a vida toda. Por fim, o valor atitudinal reflete a capacidade de transformar

a tragédia pessoal em triunfo, o qual representa a busca por lições de crescimento pessoal nos momentos difíceis (Sommerhalder, 2010). Segundo Frankl, não experienciar a vida por meio desses três valores, resultaria em uma falta de sentido para a vida que pode desencadear manifestações como ansiedade, depressão, falta de esperança e declínio físico.

O ser humano é a única criatura na Terra consciente sobre a morte, assim como desde o início da sua existência, questiona o sentido da própria vida e tenta torná-la mais significativa (Dogan et al., 2012). Os valores atribuídos às experiências (e.g., amar as pessoas, contemplar a natureza e as artes), à criatividade (e.g., criar algo para o mundo) e às atitudes (e.g., tomar posições em situações imutáveis de sofrimento) orientam a existência dos seres humanos e fornecem direção para a vida (Frankl, 1946/2010). Frankl (1963) argumentou que as pessoas vivem melhor quando percebem um senso, uma noção de sentido e possuem um propósito de vida, uma missão única pela qual lutar ao longo da vida. Em sua famosa passagem sobre o poder da escolha, Frankl deixa nítida a ideia de que o ser humano é atuante sob o mundo, assim como também desenvolve suas próprias interpretações perante as situações, além de determinar, escolher como irá agir e reagir perante elas: "entre estímulo e resposta, existe um espaço. Nesse espaço, encontra-se o poder de escolher nossa resposta. Em nossas respostas, residem nosso crescimento e nossa felicidade" (Pattakos, 2004, p. 8).

O exemplo inicial de Frankl sobre o que é SV e a importância de desenvolver a sua noção estimulou muitas pesquisas envolvendo essa temática, algumas das quais são citadas ao longo deste capítulo. O SV é amplamente considerado como um ingrediente crítico tanto para o bem-estar humano, como para o seu florescimento<sup>1</sup> (Kobau et al., 2010; Ryff & Singer, 1998; Samman, 2007; Seligman, 2011; Steger et al., 2008).

---

<sup>1</sup> *Flourishing*, no original

Vale destacar que o construto SV possui uma dimensão que é construída individualmente e outra que é construída culturalmente (Sommerhalder, 2010). Isto significa que, embora individuais, os valores e temas da vida fazem parte de um todo maior que é a cultura na qual o sujeito está inserido. Este fato influencia nas decisões pessoais, ou seja, os sujeitos agem e decidem também com base em opiniões, valores e metas coletivos (Prager, 1997).

Um importante fator na compreensão da pesquisa psicológica sobre SV é separar o conceito aqui tematizado da questão mais filosófica sobre o sentido da vida (Debats et al., 1995). O termo *meaning in life* no original em inglês, que pode ser traduzido como “sentido na vida”, pode ser compreendido como a capacidade de traçar objetivos a partir de um sentido pessoal sobre a vida. Diferentemente do termo *meaning of life* no original em inglês, traduzido como “sentido de vida”, que abarca uma questão maior, muito mais filosófica e, até mesmo, religiosa. Essa questão examina a vida e o universo como um todo e pergunta qual é, em geral, o sentido da vida: por que existe e para que serve? Esse tipo de questão metafísica está “fora do alcance da moderna metodologia científica objetivista” (Debats et al., 1995, p. 359). O objetivo da pesquisa psicológica sobre o SV é mais modesto: ele busca examinar as experiências subjetivas dos seres humanos e perguntar o que os leva a ter sentido em suas vidas (Martela & Steger, 2016).

Outro ponto relevante a ser destacado é que os termos *sentido* e *propósito* são, muitas vezes, usados como sinônimos. No entanto, apesar de pertencerem ao mesmo conjunto de ideias, os estudiosos não os consideram como termos equivalentes devido à falta de precisão na terminologia (Bronk, 2014; Damon et al., 2003; Steger, 2012a). Damon et al. (2003) definiram *propósito* como sendo “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (p.121). Esses autores explicam essa definição, pois ela destaca os seguintes

pontos: (a) propósito é uma espécie de objetivo, mas é mais estável e de longo alcance do que objetivos de nível inferior, como “chegar ao cinema a tempo” ou “encontrar um lugar para estacionar na cidade hoje”; (b) o propósito faz parte da busca pessoal de sentido, mas também tem um componente externo, o desejo de fazer a diferença no mundo, de contribuir para assuntos maiores do que “eu”; (c) ao contrário do sentido sozinho (que pode ou não ser orientado para um fim definido), o propósito é sempre direcionado a uma realização para a qual se pode progredir (Damon et al., 2003). A diferença entre esses construtos pode ser entendida do seguinte modo: *sentido* é visto como uma importante e grande esfera de aspirações, enquanto *propósito* indica as metas de uma pessoa que influenciam a sua vida e a dos outros (Damon et al., 2003).

Embora sentido e propósito sejam construtos distintos, eles estão claramente relacionados (Bronk, 2014). O sentido que as pessoas fazem do entorno que vivem, ajuda a orientá-las e permite que elas encontrem o seu lugar no mundo, e o sentido que é feito do mundo à volta molda o senso de “eu” e de propósito (Parks, 2011). Em suma, o sentido que é encontrado na existência de cada um, influencia a natureza de seus propósitos pessoais (Bronk, 2014). Dessa forma, entende-se que ao desenvolver a construção do senso do sentido na vida, conseqüentemente a construção de projetos<sup>2</sup> de vida será estimulada na pessoa.

Existem diferentes modelos e teorias que explicam o que é SV (Steger, 2012a), o que contribui para a dificuldade de compreender o termo em sua extensão. Na literatura psicológica recente, argumentou-se que o maior consenso na definição de sentido está centrado em duas dimensões: *coerência*, ou compreensão e o sentido dado à própria vida;

---

<sup>2</sup> Para a presente pesquisa, os conceitos projetos de vida e propósitos são entendidos como sinônimos a partir da tradução da palavra *purpose*. A partir das considerações feitas pelo Professor Doutor Ulisses F. Araújo na “Apresentação à edição brasileira” do livro “O que o jovem quer na vida?” de William Damon (2009), Araújo (2009) explica que a expressão “projeto vital” (ou projeto de vida) é a melhor tradução para o termo *purpose*, quando expressa o sentido ético dado por Damon (2009). Para as demais traduções livres da palavra *purpose* o termo em língua portuguesa “propósito” é utilizado.

e *propósito*, os objetivos centrais e aspirações de uma pessoa em relação a sua vida (Steger et al., 2006). Isso se reflete na conclusão de King et al. (2006) no que diz respeito às diferentes maneiras como o SV tem sido compreendido: "as vidas podem ser experimentadas como significativas quando: [1] são consideradas importantes para além do trivial ou momentâneo, [2] são desenvolvidos propósitos ou [3] tem uma coerência que transcende o caos" (p. 180). Portanto, a literatura está na direção de compreender o conceito de SV a partir de três facetas: a vida ter valor e sentido, ter um propósito mais amplo na vida, e a vida ser coerente e fazer sentido (Heintzelman & King, 2014a; Steger, 2012b).

Para além dessas facetas, Reker e Wong (2012) sugeriram três componentes estruturais e pessoais que contribuem para o desenvolvimento do construto sentido na vida: (a) o cognitivo, (b) motivacional e (c) afetivo. O componente cognitivo é explicado pela percepção de sentido, que consiste em entender o sentido de experiências na vida, ou seja, as pessoas conseguirem avaliar a coerência de suas ações relacionadas aos seus sistemas de valores pessoais. Ele é considerado o ponto chave do sentido que "direciona a seleção de objetivos e gera sentimentos de dignidade" (Reker & Wong, 2012, p. 434). A busca de metas, por sua vez, leva a sentimentos de satisfação e realização, ou seja, possibilita a coerência para o mundo ter, fazer sentido. O componente motivacional busca a concretização de metas e objetivos significativos, que trata da busca e da consecução de objetivos que valem a pena, ou seja, os propósitos. Este componente reflete o tipo de objetivo que se espera que cresça a partir do propósito (Mcknight & Kashdan, 2009). Por fim, o componente afetivo é a sensação de realização e felicidade, que se refere a sentimentos de satisfação que acompanham a conquista de um determinado objetivo. O componente afetivo foi o único que não recebeu praticamente nenhuma elaboração teórica ou investigação empírica (Mcknight & Kashdan, 2009).



Heintzelman e King (2014b) adotam uma postura teórica que se concentra explicitamente na dimensão *coerência* do construto sentido, defendendo sua distinção das outras dimensões (motivacional e afetivo). Eles argumentam que os seres humanos têm uma característica adaptativa que os motiva a buscar padrões e conexões confiáveis no ambiente e os recompensa quando são capazes de encontrar uma coerência em que possam confiar suas vidas. Eles veem a experiência cognitiva de que o mundo faz sentido como acompanhada de um sentimento que fornece informações sobre a presença de padrões confiáveis no ambiente. Os seres humanos desejam experimentar esse sentimento de sentido, portanto, isso os leva a buscarem experiências que estejam de acordo com suas percepções de coerência e evitem encontros com incertezas (Martela & Steger, 2016). Sendo assim, evidências indicam que encontrar padrões coerentes no ambiente aumenta o autorrelato das pessoas sobre o sentido na vida (Heintzelman et al., 2013; Trent et al., 2013).

As abordagens sobre SV argumentam que ser capaz de dar sentido, encontrar padrões e estabelecer previsibilidade no mundo confere vantagens de sobrevivência aos organismos, incluindo os seres humanos (Steger, 2009; Steger et al., 2011a). A elaboração mais completa desse argumento, até o momento, é o Modelo de Manutenção de Sentido<sup>3</sup> (MMS) (Heine et al., 2006), na qual o sentido é visto como "os relacionamentos ou associações esperadas que os seres humanos constroem e impõem ao seu mundo" (Heine et al., 2006, p. 90). O MMS parte da premissa de que os seres humanos têm uma necessidade intrínseca de entender o ambiente a sua volta e, portanto, em situações em que o sentido é quebrado, é possível experimentar um sofrimento notável, incentivando a capacidade inata de construir sentido para ser ativado e estimulado na própria vida (Martela & Steger, 2016).

---

<sup>3</sup> Tradução livre da autora para *Meaning Maintenance Model*.

A construção do SV deve estar conectada ao desenvolvimento individual e pode acontecer em consonância com outros processos que fazem parte do desenvolvimento humano, como a construção da identidade, de relacionamentos e de projetos de vida (Steger et al., 2009). O SV é um processo cognitivo que funciona como recurso central na autorregulação e na autopercepção do indivíduo, possibilitando a utilização de comportamentos mais adaptativos, que podem fornecer uma sensação de significado existencial (Damásio et al., 2014). O SV, por si só, não regula o comportamento, mas é responsável por direcionar os sujeitos para que, a partir da utilização de seus recursos psicossociais, possam superar mais facilmente os eventos estressores por meio de decisões coerentes vinculadas a um sistema organizado de valores pessoais (McKnight & Kashdan, 2009).

Evidências indicam que o SV pode ser considerado um preditor de felicidade, concebida, em parte, como consequência de uma vida coerente, pautada na busca e na concretização de objetivos pessoais (Krok, 2018). Reconhece-se que o SV é um marcador formativo do funcionamento positivo do ser humano (Steger et al., 2009), que aumenta a satisfação e o bem-estar psicológico e pode ser um fator de proteção da saúde mental (Klefaras & Psarra, 2012; Santos et al., 2012; Steger et al., 2011b).

Na proporção inversa em que a presença de sentido é vista como um indicador do funcionamento positivo humano, a sua ausência é responsável por uma série de consequências negativas para o desenvolvimento humano (Damásio & Koller, 2015). A falta de sentido está relacionada a níveis mais altos de neurotismo (Zika & Chamberlain, 1992), estresse (Bauer-Wu & Farran, 2005), afeto negativo (Debats et al., 1993), depressão (Mascaro & Rosen, 2005) e ideação suicida (Edwards & Holden, 2001). Considerando essas evidências, o SV é atualmente reconhecido como um marcador para a formação de um funcionamento mais positivo do ser humano (Steger & Shin, 2010). Por outro lado, a

falta de SV pode gerar consequências negativas no funcionamento de uma pessoa (Damasio & Koller, 2015) como experienciar desesperança, depressão, dependência de substâncias, comportamentos de autolesão e suicídio (García-Alandete et al., 2014; Kleiman & Beaver, 2013).

Alguns estudos (García-Alandete et al., 2018; Garcini, et al., 2013; Steger et al., 2009) enfatizam a importância da formação do senso de SV, especialmente durante a adolescência/adulthood emergente. O estudo de Garcini (2014), por exemplo, teve como objetivo analisar a relação entre SV e bem-estar psicológico em uma amostra de 180 universitários espanhóis. Os resultados desse estudo indicaram que o SV é um preditor de bem-estar psicológico. De acordo com o estudo, experimentar que a vida tem um sentido implica na quantidade de objetivos e metas vitais, na autoaceitação pessoal, no domínio ambiental, nos relacionamentos interpessoais positivos, no crescimento pessoal e na autonomia (García-Alandete, 2014).

A maioria dos estudos que envolvem a temática SV, tem como objetivo investigar a presença ou não de sentido em diferentes populações, como adolescentes, adultos e idosos. São raros os estudos que têm como foco principal desenvolver o senso de sentido em uma determinada população, como desenvolver uma intervenção psicológica, por exemplo. Como o foco deste estudo foi o processo de adaptação de uma intervenção psicológica para promoção de SV em adultos emergentes, buscou-se pesquisar na literatura intervenções sobre o desenvolvimento do SV realizadas de forma específica com adultos emergentes. Entretanto, não foram encontrados estudos que relatassem intervenções psicológicas com o objetivo de promover sentido na vida de forma específica em adultos emergentes no Brasil. Foram encontrados alguns estudos sobre investigação de SV em adolescentes e universitários no exterior (Arbocco, 2017; Campos, 2016; Cavidad & Díaz, 2015; Fonseca, 2015; Limo, 2016;) e no Brasil (Aquino et al., 2017; Luz et al., 2017).

Todavia, apenas o estudo de Luz et al. (2017) teve como objetivo avaliar o processo de implementação e os resultados alcançados em uma intervenção para promoção de sentido da vida entre adolescentes. Neste estudo, participaram 47 adolescentes de ambos os sexos, com idades entre 15 e 17 anos, distribuídos não randomicamente em dois grupos, experimental e controle. Foram realizadas também avaliações de pré e pós-testes: os participantes dos dois grupos responderam inicialmente aos instrumentos Questionário Sentido de Vida e Escala de Afetos Positivos e Negativos. Os resultados sugeriram um aumento na percepção de sentido de vida; diminuição de afetos negativos e a existência de planos futuros específicos, indicando evidências favoráveis à eficácia da intervenção.

A literatura é uma importante aliada para a construção de novos estudos, principalmente para estudos empíricos que têm como objetivo testar novas hipóteses. A partir da escassez de estudos com desenho interventivo, ressalta-se a urgência desses estudos nos dias atuais, principalmente pelo contexto pandêmico que o mundo enfrentou e ainda enfrenta, e as consequências na saúde mental da população. A passagem pela adultez emergente e sua existência como etapa do ciclo vital ainda não é consenso entre os autores do campo do desenvolvimento humano, porém, faz-se necessário debater essa teoria por se fazer tão oportuna e explicativa sobre o momento social e da geração de jovens da atualidade.

## **1.2 Adultez emergente: uma etapa do ciclo vital?**

A vida humana é caracterizada por estágios que perpassam desde o nascimento até a morte do ser humano. Os fenômenos relacionados com o percurso do desenvolvimento humano, assim como a passagem por esses estágios, é o foco das teorias do desenvolvimento humano. A passagem por esses estágios exige o cumprimento de tarefas específicas e desencadeia um processo de transição qualitativa de habilidades para lidar

com as exigências de cada estágio (Aspesi et al., 2005). A ciência do desenvolvimento se propõe a entender e a estudar, de forma interdisciplinar, a pessoa-contexto que está inserida em um tempo-espaço, desde a concepção até a morte, tendo como norte o desenvolvimento das gerações anteriores e posteriores (Aspesi et al., 2005).

Talvez o grande desafio de todas as teorias do desenvolvimento humano seja explicar de forma qualitativa e descritiva como se dá a passagem da adolescência para a vida adulta. Pesquisas sobre o tema tiveram como foco padrões históricos ocidentais no momento de transições de papéis, assumindo que a transição para a idade adulta é definida pelo término da escola e pela entrada no mercado de trabalho, casamento e paternidade (Arnett, 1997). Porém, o casamento e a paternidade, etapas tradicionalmente consideradas como esperadas pela sociedade, estão cada vez mais sendo postergadas, ou seja, não se espera mais que as pessoas se casem e tenham filhos antes dos vinte e tantos anos. Pelo contrário, esses anos tem sido vistos mais tipicamente como um período de mudanças e explorações frequentes para esses jovens adultos (Arnett, 1998).

No que se refere à adolescência, esta começou a ser considerada uma etapa distinta do desenvolvimento humano apenas no século XIX com a publicação de um primeiro estudo intitulado *Adolescence* por Stalenley Hall [1844-1924] (Arnett, 1998, 2006). A partir desta publicação, iniciou-se um novo campo de pesquisas voltadas para a compreensão dessa fase do desenvolvimento humano. Para a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2003) a adolescência é “um período de evolução e maturação, da passagem de habilidades cognitivas e experiências emocionais menos desenvolvidas da infância para, idealmente, habilidades cognitivas totalmente desenvolvidas e experiências da idade adulta emocionalmente mais equilibradas” (p. 212). Em relação a marcos cronológicos, a OPAS (2003) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) (*World Health Organization* [WHO], 2011) definiram a adolescência como o período entre os 10 e os 19 anos de idade,

a juventude como o período entre os 15 e 24 anos de idade e a população jovem como o período entre os 10 e 24 anos de idade. Ou seja, não há um consenso na literatura sobre quando começa e quando termina a adolescência (Smetana, 2010). Assim como ocorre com a adolescência, a adulez emergente é um período culturalmente construído, não é universal e nem imutável (Arnett, 2000). Para a presente pesquisa, para além de marcadores cronológicos, a população universitária será compreendida à luz da teoria proposta sobre a adulez emergente (AE), que será melhor explicada ao longo desta seção.

Uma das primeiras contribuições teóricas para a conceitualização da AE nasceu dos próprios trabalhos do pesquisador psicanalista Erik Erikson (Monteiro et al., 2009). Mesmo que o autor não tenha especificado, em sua teoria sobre o desenvolvimento humano, uma etapa referente à AE, ele se referiu ao conceito de adolescência prolongada, típico das sociedades industrializadas, e à moratória psicossocial, “durante a qual o jovem adulto, mediante a livre experimentação de papéis, pode encontrar um nicho em alguma parte de sua sociedade” (Erikson, 1968/1976, p. 156). Dessa forma, mesmo sem haver uma menção específica por parte do autor, ele reconheceu a existência de um período do desenvolvimento humano situado entre a adolescência e a jovem adulez, no qual há o adiamento de responsabilidades típicas do ser adulto, assim como a experimentação de papéis intensificada (Monteiro et al., 2009).

Desde 1997, Arnett começou a desenvolver estudos investigativos sobre a adolescência e essa suposta fase (AE) que estaria presente entre a adolescência e a adulez. Nesse estudo pioneiro, Arnett (1997) investigou a concepção de adolescentes sobre a passagem para a vida adulta. Dois estudos foram feitos, um com estudantes entre 18 a 23 anos de idade e outro com estudantes entre 21 e 28 anos de idade. Os participantes tinham que indicar, em um questionário contendo 40 critérios, as principais características necessárias para uma pessoa ser considerada adulta. Nos dois estudos, os principais critérios

endossados enfatizaram aspectos do individualismo: (a) aceitar a responsabilidade pelas consequências de suas ações, (b) decidir sobre suas próprias crenças e valores, independentemente dos pais ou outras influências e (c) estabelecer um relacionamento com os pais como um igual (adulto). Por outro lado, as transições de papéis normalmente associadas à pesquisa sobre a transição para a idade adulta, como terminar os estudos, ingressar no mercado de trabalho, casamento e paternidade, foram rejeitadas como critérios para a entrada na idade adulta por uma grande maioria dos participantes em ambos estudos. Esses resultados sugerem que, para essa geração de jovens estadunidenses, a transição para a idade adulta é feita de forma gradual, envolve um amadurecimento psicológico e é particular para cada indivíduo (Arnett, 1997). Tanto os argumentos de Erikson (1968/1976) como os de Arnett enfatizam a importância de se caracterizar a AE como um período distinto da adolescência e da vida adulta.

É inegável que a atual geração de jovens (nascidos a partir da década de 1980) possui características específicas, se comparada às anteriores (Dutra-Thomé et al., 2016). Essas características se desenvolveram devido às diversas mudanças que vem acontecendo nos cenários político, econômico e social contemporâneo, o que impacta significativamente o mercado de trabalho, tornando-o cada vez mais competitivo e complexo (Arnett et al., 2018). Esses impactos no mercado de trabalho exigem que cada vez mais o jovem se especialize, o que torna o percurso escolar cada vez mais longo e a inserção laboral mais tardia (Arnett et al., 2018). Isto posto, a dependência dos pais por parte dos jovens prolonga-se, o que, conseqüentemente, altera a seqüência normativa de eventos que marcavam a entrada na vida adulta, como a conclusão dos estudos, o ingresso no mundo do trabalho, a saída da casa dos pais, o casamento e a parentalidade (Mendonça et al., 2009). Diferentemente da ideia de marcadores da idade adulta, Gottlieb et al. (2007) sugerem que os critérios para se atingir o *status* de ser adulto são gradualmente atingidos

quando os jovens aceitam a responsabilidade por si mesmos, tomam decisões sozinhos e tornam-se financeiramente independentes.

Para explicitar e caracterizar todas essas possíveis mudanças vividas pelos adolescentes nas sociedades contemporâneas ocidentais, Arnett (2000) propôs uma teoria para explicar essa fase do desenvolvimento, do final da adolescência até o começo da idade adulta, contemplando inicialmente o período dos 18 aos 25 anos. Estudos mais recentes sobre a temática têm indicado que a AE vai até os 29 anos (Arnett et al., 2014; Dutra-Thomé & Koller, 2014, 2019; Leme et al., 2021; Núñez-Rodríguez, et al., 2021), o que indica que essa fase de transição tem se estendido com a passagem do tempo. A AE foi inicialmente descrita por Arnett (2000; 2004) no início dos anos 2000 para explicar o prolongamento da transição para a vida adulta, observável em jovens de níveis socioeconômicos mais favorecidos, sobretudo, no contexto urbano de países industrializados. O autor argumenta que esse período, nomeado como *emerging adulthood*, adulez emergente em português, não é caracterizado nem como adolescência, nem como adulez, pois é teórica e empiricamente distinta de ambos.

Evidências discutidas ao longo desta seção apoiam a ideia de que o período da AE é distinto demograficamente e subjetivamente do período da adolescência (Arnett, 2000). Porém, a proximidade destas etapas do desenvolvimento humano permite perceber a transversalidade de algumas tarefas que lhes são comuns, como o processo de desenvolvimento da identidade (Luyckx & Robitschek, 2014) e o processo de autonomia (Arnett, 2000). A construção de “quem eu sou” e de “quem eu quero ser”, perpassa tanto a adolescência quanto a adulez emergente. A diferença entre essas fases está na qualidade dessa exploração da identidade, que é diferente nessas etapas de desenvolvimento, pois durante a AE, o jovem adulto experiencia mais liberdade (por precisar dar menos satisfa-



ção para os pais) e autonomia (melhor discernimento) para explorar quem ele é, em comparação com a adolescência. Entretanto, deve-se ressaltar que a AE existe apenas em culturas que permitem aos jovens viver um período prolongado de exploração independente, ou seja, culturas sem tradições de casamento para marcar a entrada na fase adulta (Arnett, 2000). Isso ocorre, pois o tempo gasto para a exploração da identidade varia amplamente de acordo com a cultura, classe social, gênero, etnia e contexto de desenvolvimento urbano/rural e reflete grandes diferenças na maneira como a transição para a idade adulta ocorre em diferentes grupos de jovens (Dávila et al., 2005).

Em seu modelo de análise, Arnett (2001, 2004, 2006) desenvolveu três argumentos específicos para embasar e explicar o conceito da AE: (a) a natureza demográfica, (b) a natureza identitária e a (c) natureza subjetiva. No que diz respeito à natureza demográfica, o autor ressalta que o período entre 18 até 30 anos consiste em diferentes configurações de moradia, por exemplo, residir com pais, amigos, namorado e/ou sozinho. Essa mobilidade geográfica e a passagem por múltiplos empregos são aspectos que caracterizam o caráter instável, exploratório e transitório deste período da vida (Mendonça et al, 2009). Essa diversidade pode ser advinda justamente da liberdade que é mais conferida aos adultos emergentes, resultado de um menor controle parental e, também, de uma menor pressão social para compactuarem com o modelo de entrada na idade adulta (Arnett, 2004). Sobre esse último aspecto, Côté (2000, 2006) discute que, atualmente, as sociedades ocidentais estão caracterizadas pela anomia (ausência de normas sociais consensuais), o que resulta na falta de suporte da própria rede de saúde, educação, familiar e de modelos suficientemente empregados para auxiliar na transição dos jovens para a idade adulta.

O segundo aspecto destacado por Arnett remete às explorações identitárias presentes nesta fase do desenvolvimento. Em consonância com a teoria de Erikson (1968/1976) sobre o desenvolvimento da identidade, Arnett (2000) discute que o processo

de exploração identitária iniciado na adolescência vai se intensificar na AE, pois os jovens têm acesso a um maior grau de liberdade e de autonomia. Outro fator é a questão da moratória, conceito desenvolvido por Erikson (1968/ 1976), para falar sobre a “pausa” vivenciada pelos jovens para a entrada no mercado de trabalho e independência financeira. O autor reconhece também que fatores sociais podem prolongar ainda mais a moratória para além da adolescência. Porém, tal ideia parece ter se tornado normativa para certos estratos da sociedade atual, mesmo após mais de 50 anos após a teoria de Erikson ter sido escrita (Arnett, 2000; Côte, 2006).

Em relação ao terceiro e último argumento, que envolve a questão subjetiva do que é ser adulto, Arnett (1998, 2000) verificou que os estudantes universitários, em sua maioria, manifestaram um sentimento de ambivalência em relação à percepção de si como adultos, ou seja, sentiam-se parcialmente adolescentes e parcialmente adultos. No entanto, essa ambivalência começava a desaparecer à medida que os jovens se aproximavam dos 30 anos de idade. Outro fenômeno vivenciado nesta fase diz respeito às relações amorosas, pois a presença de diferentes relacionamentos permite aos adultos emergentes responderem a seguinte questão identitária: “*Quem sou eu? Que tipo de pessoa poderá constituir um/a bom/a companheiro/a para a vida?*” (Arnett, 2000, p.473).

Após desenvolver esses três argumentos para explicar a AE e anos de pesquisa com essa população, Arnett (2000, 2004) desenvolveu cinco características que descrevem a população de adultos emergentes: (a) idade da exploração de identidade, (b) idade da instabilidade, (c) idade do autofoco, (d) idade do sentir-se entre e (e) idade das possibilidades. A primeira característica é a exploração da identidade, pois esse período é marcado pelas diversas explorações em áreas distintas da vida, como a profissional e a afetiva. Nesse período, o jovem tem mais liberdade e autonomia, o que facilita experimentar e viver diferentes possibilidades (Monteiro et al., 2009). Explorar a identidade diz respeito

a fazer escolhas importantes em âmbitos cruciais da vida, como o amoroso e o laboral, na tentativa de integrar os interesses e preferências pessoais com as oportunidades disponíveis socialmente. O adulto emergente se possibilita experienciar diversos tipos de relacionamentos afetivos, bem como mudanças de trajeto em sua formação educacional e profissional, pois muitos deles ainda vivem com os pais e têm deles respaldo financeiro (Arnett, 2000, 2004).

A segunda característica, a instabilidade, está relacionada às explorações e experimentações que fazem com que o adulto emergente transite por muitos lugares e se relacione com diferentes pessoas. A instabilidade diz respeito, principalmente, às experiências inconstantes vividas pelo adulto jovem ao explorar sua identidade. Essas experiências estão relacionadas às mudanças frequentes nos âmbitos de relacionamento afetivo, moradia, educação e trabalho. Por exemplo, nos Estados Unidos, jovens entre 18 e 29 anos variam no que se refere aos tipos de residência, sendo que alguns saem da casa dos pais para morar em dormitórios universitários, o que permite que tenham uma semiautonomia na administração de suas vidas, embora ainda contem com a ajuda financeira de seus pais (Amazarray et al., 2009). A companhia dos pais poderá ser substituída pelos amigos de república ou do alojamento universitário, ou pelos parceiros afetivos, quando não forem morar sozinhos. Essas mudanças são responsáveis por emergir conflitos com as pessoas com quem compartilham a nova moradia ou mesmo por assumir a impossibilidade de viver sozinhos, o que pode também, gerar sentimentos de instabilidade (Arnett, 2000, 2004).

A terceira característica, a idade do autofoco, refere-se à oportunidade do adulto jovem de tomar decisões independentemente, uma vez que, por não estar casado e não ter um emprego definitivo, possui menos compromissos de longo prazo nesse período da vida. O autofoco refere-se também à diminuição do controle social sobre o jovem adulto,

pois a presença constante dos pais, responsáveis e/ou professores para lhe dizer como agir e estabelecer regras e punições ao seu comportamento, não existe mais. Ao mesmo tempo, os novos vínculos com os parceiros afetivos, da universidade e/ ou do trabalho, exigem mais comprometimento e desempenho de posturas adultas (Arnett, 2000, 2004). A liberdade para tomar decisões mais independentes, que não necessitem da autorização ou consentimento de outras pessoas, como ocorre na infância e na adolescência, é fundamental para alcançar experiência e se preparar para a vida adulta.

A quarta característica, sentir-se entre<sup>4</sup>, diz respeito ao fato de que o jovem adulto não se sente completamente adolescente nem completamente adulto, uma vez que apresenta características de ambas as fases do desenvolvimento. É o período em que o jovem adulto se sente na transição de uma fase para a outra. O sentimento de ter atingido a idade adulta demora a ser apreendido e demanda uma transição gradual. Isso ocorre, pois os critérios segundo os quais os indivíduos passam a se considerar adultos são representados por marcadores alcançados cada vez mais tarde, como a conquista da autonomia financeira (Arnett, 2004).

Por fim, a quinta característica, idade das possibilidades, diz respeito ao fato de que, em função da maior liberdade para realizar mudanças profundas em suas vidas, os adultos emergentes acreditam que conquistarão a vida que idealizam. Mesmo que no momento presente sua vida não corresponda ao que almejam, nessa fase eles têm uma visão positiva de que tudo funcionará satisfatoriamente para eles a longo prazo e expectativas favoráveis em relação ao futuro (Arnett, 2000, 2004). Este fato contribui para que os jovens adultos desenvolvam resiliência para enfrentar os desafios desse período de forma positiva (Masten et al., 2006). Assim, mesmo em uma família ou contexto social mais empobrecido ou patogênico, existe a possibilidade de que os adultos jovens possam tomar

---

<sup>4</sup> Tradução livre da autora para *feeling in-between*.

uma direção mais saudável em suas vidas (Arnett, 2004). Uma revisão de 2019 sobre os recursos socioecológicos associados à resiliência ao longo da vida identificou que a resiliência de adultos emergentes era mais frequentemente conceituada como uma resposta pessoal ou como um conjunto de forças pessoais (Yoon et al., 2021), e que níveis mais elevados de apoio social, autoestima e autoaceitação estavam associados ao desenvolvimento de resiliência (Theron et al., 2020).

As primeiras quatro características que descrevem o período da AE (exploração de identidade, idade da instabilidade, idade do autofoco e idade do sentir-se entre) têm o potencial de estimular o afeto negativo, promover a autocensura e reduzir o apoio social (Arnett et al., 2014). A afetividade negativa envolve, principalmente, estados emocionais como depressão, ansiedade e estresse, os quais podem exercer papel prejudicial à saúde física e mental dos indivíduos (Watson & Pennebaker, 1989). Embora a quinta característica (idade das possibilidades) esteja mais prontamente associada à saúde mental positiva, as expectativas positivas podem ser frustradas, feridas, quando elas não combinam com as reais circunstâncias da vida, com o contexto em que o AE está inserido. Por exemplo, a desvantagem do contexto pode impedir a realização das aspirações de uma trajetória de vida progressiva (Arnett et al., 2014). Em suma, as principais características ligadas à idade adulta emergente podem ser prejudiciais para a saúde mental dessa população; esse potencial negativo é exacerbado quando adultos emergentes também são expostos à adversidade (Masten et al., 2006; Tanner, 2014; Tanner & Arnett, 2013).

Importante mencionar que a teoria sobre a AE tem recebido algumas críticas (Bynner, 2005; Côté & Bynner, 2008;). Em uma dessas críticas, questiona-se se a AE é realmente um estágio do desenvolvimento humano ou se seria apenas uma consequência, um sintoma de uma nova configuração de sociedade (Brandão et al., 2012). Outro questionamento a AE é se o desenvolvimento deste conceito apenas protela o reconhecimento do

início da vida adulta, na medida em que os marcadores da passagem para a vida adulta demoram mais para se consolidar (Kublikowski & Rodrigues, 2016). Independentemente desses questionamentos, a entrada na idade adulta tem acontecido mais tarde e com características específicas, na contemporaneidade, inclusive no Brasil.

### **1.3 Aduldez emergente no contexto brasileiro**

O estudo da aduldez emergente no Brasil apresenta um desafio devido aos seus contrastes socioeconômicos e sua classificação ambígua entre país desenvolvido e em desenvolvimento, o que pode impactar no fenômeno de maneira única e diferente de outros países (Arnett et al., 2018; Brandão et al., 2012; Dutra-Thomé & Koller, 2014). Isso ocorre, pois o Brasil não se classifica como um país desenvolvido, porém, não se encaixa totalmente como um país em desenvolvimento, por ser mais rico do que a maioria dos países em desenvolvimento (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OECD], 2015). Essa questão é o ponto principal para a compreensão do fenômeno da AE, pois países industrializados e pós-industrializados exigem um alto nível de especialização para chegar em um cargo profissional, o que faz com que os jovens posterguem a vivência do matrimônio e o planejamento de filhos justamente para se obter um elevado e melhor nível educacional para se prepararem melhor para o difícil e competitivo mundo do trabalho (Arnett, 2000).

Cenários vulneráveis de desenvolvimento econômico geralmente são acompanhados de exclusão social e escassez de acesso a recursos básicos de sobrevivência, como saneamento básico, educação de qualidade, formação profissional e emprego (Murray, 2003). Devido aos contextos de vulnerabilidade, a transição para a AE ocorre sob a exposição de diversos fatores de risco, que podem impactar negativamente o desenvolvi-

mento destes jovens (Niquice et al., 2018). Por exemplo, o fato de muitos jovens brasileiros viverem em contextos caracterizados por adversidades, faz com que eles se insiram muito cedo no mercado de trabalho e conciliem trabalho com estudos (Dutra-Thomé & Koller, 2014; 2019). Não por acaso, adultos emergentes provenientes de níveis socioeconômicos baixos tendem a assumir mais responsabilidades adultas precocemente (e.g. trabalhar para ajudar com a renda familiar, casar e morar sozinho), o que atrapalha a vivência de um período mais exploratório de suas identidades. Conforme mencionam Leão et al. (2011), a pobreza, e o contexto social vulnerável, faz com que os jovens se insiram precocemente no mercado de trabalho, obrigando-os a conciliarem trabalho com estudos, o que interfere na qualidade do tempo investido para a aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Por outro lado, há maior probabilidade de que esses jovens se considerarem plenamente adultos, pois não possuem a característica do sentimento de ambivalência da AE (Dutra-Thomé & Koller, 2014).

Em contrapartida, os adultos emergentes procedentes de níveis socioeconômicos mais elevados têm maior probabilidade de obter educação superior durante a AE e são menos propensos a estar desempregados e a casar e ter filhos mais tarde (Arnett, 2015; Dutra-Thomé & Koller, 2014). Portanto, é importante realizar um recorte de classe para demonstrar as peculiaridades de cada estrato social em relação à AE.

Embora o Brasil tenha características socioeconômicas distintas do contexto europeu e da América do Norte, é possível identificar traços comuns na população que consolidam o surgimento de uma nova passagem para a fase adulta, especialmente em determinados estratos sociais do país (Brandão et al., 2012). Deve-se ressaltar que, desde o surgimento da AE, Arnett (2000) sempre deixou evidente que a AE é um fenômeno culturalmente variável.

O primeiro estudo do qual se tem notícia envolvendo a população de adultos emergentes no Brasil foi o de Brandão et al. (2012). Nele, é feita uma discussão a respeito do conceito de AE e de sua aplicabilidade. Tal conceito é discutido no âmbito da cultura de Portugal e, a partir do que é debatido em estudos anteriores, faz-se uma comparação com a população do Brasil. Nesse estudo, apenas três pesquisas realizadas anteriormente no Brasil são utilizadas para discutir o fenômeno da AE na cultura brasileira (Henriques et al., 2004; Silveira, 2004; Wendling & Wagner, 2005). Porém, em nenhuma dessas pesquisas o conceito ou a teoria sobre AE foram mencionados.

Estudos realizados no Brasil no início dos anos 2000 – período em que a AE começou a ser descrita nos Estados Unidos – denominaram de Geração Canguru o fenômeno dos jovens adultos que permanecem na casa dos pais mesmo que já tenham idade para buscar sua autonomia (Henriques et. al., 2004). Na mesma época, estudiosos das relações familiares no Brasil chamaram atenção para o fenômeno do Ninho Cheio, que corresponde ao prolongamento da convivência familiar parental pela permanência dos filhos adultos na casa dos pais (Vieira & Rava, 2012; Silveira & Wagner, 2006). Evidências de pesquisas realizadas em capitais brasileiras como Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo indicam que adultos jovens escolarizados de classes médias urbanas se diferenciam da geração de seus pais por adiarem a saída de casa, por receberem um alto investimento educacional e por demorarem para se inserir no mercado de trabalho (Silveira & Wagner, 2006).

A permanência no núcleo familiar descrita tanto pela Geração Canguru como pelo Ninho Cheio é justificada pelo conforto, pela vontade de manter o *status* social e pela maior possibilidade de explorar e investir em si mesmo, o que é possível em virtude do apoio financeiro parental e do desejo de se inserir em cargos profissionais que permitam a manutenção do nível socioeconômico da família de origem (Galambos & Martínez,



2007; Henriques et al., 2003, Kublikowski & Rodrigues, 2016; Vieira & Rava, 2012). Entretanto, as consequências dessa estadia prolongada na casa dos pais podem dificultar o desenvolvimento pessoal do adulto jovem e a sua conseqüente emancipação física e emocional da família de origem (Silveira & Wagner, 2006).

A Geração Canguru e o Ninho Cheio são fenômenos identificados em pesquisas nacionais que podem auxiliar a exemplificar a AE no Brasil. Nesse sentido, é interessante notar que, apesar de receberem denominações diferentes, esses fenômenos se referem, em parte, à mesma situação, além de ambos começaram a ser descritos no final da segunda metade do século XX, o que sugere uma manifestação de uma nova tendência em relação ao comportamento de adultos jovens e suas famílias.

De acordo com Dutra-Thomé e Koller (2019), a transição para a vida adulta dos brasileiros pode ser resumida em dois modelos: o tradicional e o parcial. O modelo tradicional é composto por indivíduos que já concluíram os estudos, estão trabalhando, saíram da casa dos pais e se tornaram donos da própria casa (com ou sem companheiros e filhos). O modelo parcial é composto por indivíduos que já saíram da escola e estão trabalhando, mas ainda moram com os pais (Dutra-Thomé & Koller, 2019). No Brasil, a transição para a vida adulta é afetada pelo fenômeno do familismo, que pode ser explicado como a vontade de ser próximo e/ ou manter um relacionamento próximo com os pais (Dutra-Thomé & Koller, 2019), assim como ocorre em outros países latinos e asiáticos (Facio et al., 2007; Zhong & Arnett, 2014). Apesar de terem condições financeiras de morarem sozinhos, muitos desses jovens optam por residir com a família, o que reforça a ideia de familismo no país e de que, para eles, atingir a idade adulta não está relacionado a deixar a casa dos pais (Camarano et al., 2004). A fim de melhor ilustrar como ocorre a AE no Brasil, apresentam-se a seguir alguns estudos nacionais envolvendo a população de adultos emergentes.

Em 2014, Dutra-Thomé e Koller (2014) desenvolveram um estudo de caráter empírico, descritivo e transversal sobre a transição para a vida adulta em brasileiros de diferentes níveis socioeconômicos (NSE), considerando o fenômeno da AE. Participaram do estudo 547 jovens, de ambos os sexos, residentes em Porto Alegre (RS) entre 18 e 29 anos, de NSEs baixo e alto. Utilizou-se o Questionário da Juventude Brasileira, segunda versão, do qual foram selecionadas as variáveis: sociodemográficas (sexo, cor da pele, estado civil, estado residencial, contribuição para a renda familiar e NSE), acesso à tecnologia, situação educacional e situação de emprego. Duas perguntas foram adicionadas ao questionário: percepção da idade adulta e critérios para atingir a idade adulta. Os resultados do estudo indicaram que mais de 50% da amostra percebeu-se ambivalente quanto a ter atingido ou não a vida adulta, o que pode indicar a existência da AE em indivíduos de ambos NSEs. Todavia, a AE mostrou-se mais provável de ocorrer em contextos de NSE alto, e o grupo de NSE baixo apresentou tendência a assumir maiores responsabilidades adultas precocemente (como trabalhar para ajudar com a renda familiar, casamento e morar sozinho), o que dificulta a vivência de um período mais exploratório de suas identidades.

A fim de destacar a importância das habilidades sociais na transição para a vida adulta, o estudo de Pereira et al. (2016) objetivou avaliar as relações das habilidades sociais e de pensamentos negativos referentes às interações sociais com variáveis intrínsecas (autoestima, autoeficácia e ansiedade social) e extrínsecas (relacionamentos sociais e violência), consideradas protetivas ou de risco. Participaram do estudo 521 adultos emergentes entre 18 e 30 anos residentes em todos os estados brasileiros. Foram utilizados os instrumentos: Escala Multidimensional de Expressão Social, Escala de Ansiedade Social, Questionário Juventude Brasileira segunda versão, Questionário para Avaliação das Relações de Amizade e Escala de Satisfação no Trabalho. Os participantes foram agrupados

com base em seus escores de habilidades sociais e presença de pensamentos negativos frente a interações sociais. As comparações entre os grupos demonstraram diferenças significativas. O grupo socialmente competente, é composto por pessoas que possuem um repertório de habilidades sociais e de pensamentos que possibilitam a interpretação dos acontecimentos sociais e que estão inseridas de forma mais funcional. Este grupo apresentou médias superiores de fatores de proteção e inferiores nos fatores de risco em relação aos demais. Habilidades sociais podem ser consideradas como um fator de proteção e sua presença está associada a melhores índices de autoestima, autoeficácia e qualidade nos relacionamentos dos adultos emergentes. Um repertório de habilidades sociais adequado pode auxiliar os adultos emergentes a lidarem com problemas, bem como a construir relações sociais significativas (Pereira et al., 2016).

O estudo de Dutra-Thomé e Koller (2017) teve como objetivo validar o Inventário de Dimensões da Adulter Emergente (IDEA) no Brasil. O IDEA é composto por uma declaração: "*Este período da sua vida é ...*" seguido por 31 itens (e.g., tempo de confusão, tempo de não certeza se você atingiu a idade adulta completa). Os participantes indicam o grau em que concordaram ou discordaram da frase descrita, em uma escala de quatro pontos, de discordo totalmente a concordo totalmente. Os resultados indicaram que o inventário apresentou uma estrutura diferente no Brasil quando comparado com a medida original. Por exemplo, o item separar-se dos pais migrou da dimensão Exploração da Identidade para a dimensão Foco em Si Mesmo, fato influenciado por especificidades culturais brasileiras. O inventário apresentou uma nova estrutura fatorial com características específicas da distribuição dos itens na estrutura original, relacionadas ao contexto brasileiro, o que reforça a ideia de que cada país é único em desenvolver a passagem pelas etapas do ciclo vital e, conseqüentemente, pela AE.

Outro estudo de Dutra-Thomé et al. (2017) teve como objetivo investigar associações entre fatores de proteção (conexão com a instituição de ensino e família) e de risco (eventos estressores) com a autoestima e a autoeficácia e caracterizar adultos emergentes brasileiros nas cinco regiões do país. A amostra foi composta por 1.996 jovens entre 18 e 29 anos e foram consideradas variáveis demográficas, laborais e educacionais. Os resultados indicaram que o fenômeno da AE é menos provável de ocorrer no Nordeste do Brasil, em razão de problemas estruturais como baixa renda, que diminuem o acesso à educação. Conexão com a família, com a instituição educacional e com a comunidade foram identificados como fatores de proteção em todas as regiões do país. Esses resultados salientam a importância do papel das instituições familiares, educacionais e comunitárias como ambientes de proteção para a promoção do desenvolvimento dos jovens durante a AE, particularmente nas regiões de maiores problemas de acesso à educação e ao trabalho (Dutra-Thomé et al., 2017).

A pesquisa realizada por Pereira et al. (2018), visou investigar os fatores de risco e proteção para a tentativa de suicídio na AE. Participaram do estudo 189 pessoas de 18 a 30 anos, sendo que 63 pessoas tinham histórico de ideação suicida e 63 pessoas nunca tinham tido ideações nem tentativas. Utilizou-se um instrumento com as seguintes questões: (a) você já pensou em se matar?, (b) você já tentou se matar?, e (c) caso a resposta anterior seja sim, você ainda possui esse pensamento?. Investigaram-se também as variáveis ansiedade social, autoeficácia, expressão social, relações de amizade e estressores desenvolvimentais. Os resultados indicaram que o grupo que não possui ideação suicida apresentou médias superiores em autoeficácia, autoestima e relacionamento familiar, enquanto o grupo que apresentou ideação suicida teve médias superiores em ansiedade social, o que sugere que fatores protetivos (e.g., amizade, autoestima e autoeficácia) são

essenciais para a prevenção ao risco de suicídio e auxiliam na resolução de problemas durante a AE.

O estudo de Freire (2018) teve como objetivo mensurar os marcadores da AE utilizando o Questionário Marcadores da Adulthood (Arnett, 2000). Para isso, o estudo comparou jovens universitários que estavam no início da graduação, com jovens que estavam no término do curso para verificar se havia diferenças entre os marcadores e como cada um desses grupos se percebia enquanto adultos. Participaram 330 estudantes de Psicologia da região do Triângulo Mineiro, com idades entre 18 a 30 anos. Os resultados desse estudo indicaram que os estudantes estão ingressando mais tardiamente na faculdade. Além disso, o marcador que mais impacta na passagem do jovem para a maturidade está na independência e na maturidade emocional e que, efetivamente, existe um prolongamento da transição da adolescência para a vida adulta, ocasionando reflexos na inserção dessa população no mercado de trabalho e na consolidação de carreiras.

Em um estudo mais recente, Dutra-Thomé e Koller (2019) investigaram a vivência, ou não, da AE de brasileiros de NSE diferentes. Os resultados do estudo indicam que, embora ambos os grupos de NSE diferentes experienciem a AE, aqueles de NSE baixos seguem um curso diferente até a idade adulta, com uma moratória tardia, e os de NSE altos são mais propensos a experimentar todas as características da AE, como observado em países industrializados. Outro resultado interessante refere-se à característica da exploração da identidade: os jovens adultos de NSE mais altos têm um tempo maior para refletir sobre quem são e o que querem se tornar, pois desfrutam de uma condição financeira melhor e não precisam, necessariamente, se inserir no mercado de trabalho enquanto estudam. Essa população tem maior probabilidade de obter educação superior durante a AE, é menos propensa a estar desempregada e tende a casar e a ter filhos mais tarde. Os resultados desse estudo indicam que a situação socioeconômica impacta nas trajetórias

do desenvolvimento da população jovem do país e que jovens de diferentes NSEs vivenciam a AE, porém de forma distinta, o que corrobora evidências de estudos anteriores sobre a temática (Arnett, 2004, 2006, 2011; Dutra-Thomé & Koller, 2014).

Os estudos apresentados neste capítulo indicam que a AE não é um fenômeno universal, ou seja, não acontece da mesma forma em diferentes países e em diferentes contextos de um mesmo país. Isso significa que, nos países em desenvolvimento, apenas a parcela dos jovens pertencentes a grupos econômicos e áreas urbanas mais elevadas experienciam a AE (Arnett, 2004, 2006, 2011; Dutra-Thomé & Koller, 2014, 2019). Na América Latina, por exemplo, a AE está presente nas camadas mais ricas da sociedade, porém, não pode ser considerada um período normativo neste continente (Galambos & Martínez, 2007). Assim como na América Latina, no Brasil, o adiamento dos papéis tradicionais do que é considerado ser adulto e a possibilidade de exploração de identidades não se aplicam a todos os NSEs e realidades culturais existentes em todo o país (Dutra-Thomé & Koller, 2014).

A partir das evidências existentes sobre AE no país, pode-se pensar que independentemente de a AE ser uma fase do ciclo vital, ou de ser apenas resultado de uma nova configuração social, é fato que as mudanças econômicas, políticas e sociais que vem ocorrendo no Brasil impactam no modo como os adultos jovens se desenvolvem dentro da sociedade. É claro que é impossível generalizar essa mesma condição para todos os jovens do país, ainda mais em um país extremamente heterogêneo como o Brasil. É fato também que todas essas mudanças vividas por esses adultos emergentes impactam a própria construção da identidade dos mesmos.

Os resultados das pesquisas mencionadas mostram também que a fase de transição para a idade adulta mudou, o que precisa ser levado em consideração para uma compre-

ensão mais saudável dessa passagem do ciclo vital. Compreender os impactos dessas mudanças a partir da ótica da Psicologia do Desenvolvimento pode ajudar na construção de estratégias preventivas e interventivas responsáveis pela promoção e manutenção da saúde mental dessa população. Importante destacar que todas as mudanças físicas, sociais, relacionais, cognitivas e psicológicas vivenciadas durante a AE (e. g., instabilidade em diferentes dimensões da vida) podem contribuir para o desenvolvimento saudável ou para a emergência de perturbações emocionais (Luyckx et al., 2013; Schulenberg et al., 2004). Nesse sentido, a forma como ocorre a transição para a vida adulta e a inserção no mercado de trabalho podem impactar significativamente a forma como esses jovens se veem e se constroem no mundo a sua volta, o que impacta também na qualidade de sua saúde mental.

#### **1.4 Riscos no desenvolvimento humano: psicopatologia do desenvolvimento**

A adolescência e a AE, enquanto etapas desenvolvimentais de um indivíduo, são comumente associadas ao surgimento de perturbações emocionais (e.g., *distress*) e de quadros psicopatológicos específicos (e.g., perturbações depressivas) (Kessler et al., 2005). De acordo com a perspectiva teórica da Psicopatologia do Desenvolvimento (Cicchetti & Cohen, 2006), o insucesso na realização das tarefas desenvolvimentais associadas a cada etapa poderá manifestar-se na emergência de perturbação emocional e mal-estar psicológico o que chama a atenção para a existência de diferenciação entre trajetórias desenvolvimentais inadaptativas e adaptativas (Cummings et al., 2000). Logo, importa ao pesquisador, assim como ao profissional de saúde interessado, analisar o papel da etapa desenvolvimental em que o indivíduo se encontra, considerando as diferenças no nível das tarefas que estão condicionadas a cada uma dessas etapas, ou seja, o que se é esperado que cada pessoa cumpra ao perpassar e evoluir por cada uma dessas fases do

ciclo vital. As transições de fases da vida implicam grandes mudanças em contextos e também em papéis sociais, o que pode contribuir para alterações na saúde mental e no possível desenvolvimento de psicopatologias (Schulenberg et al., 2004).

Nas últimas duas décadas, a AE ganhou considerável atenção nas pesquisas sobre saúde pública, por estar associada a correlatos psicológicos e ser uma das fases do desenvolvimento humano responsável pelas principais preocupações em relação à saúde mental (Baggio et al., 2016). No entanto, a relativa falta de atenção dada ao período que antecede a adulez nas teorias e investigações empíricas sugere uma suposição de que os eventos e experiências que constituem a transição para a idade adulta são relativamente irrelevantes para o curso da psicopatologia e da saúde mental (Schulenberg et al., 2004). As experiências iniciais do desenvolvimento (infância) podem ser críticas e merecem toda a atenção que recebem no desenvolvimento de estudos; no entanto, suas influências sobre uma possível psicopatologia e na saúde mental posteriores são, provavelmente, mediadas e, às vezes, revertidas por experiências tidas na idade adulta (Curtis e Cicchetti, 2003; Sroufe, 1997; Sroufe et al., 1999).

É fato que a transição para a vida adulta, seja ela contínua desde a adolescência ou passando pela AE, é uma transição única para cada um e cheia de desafios. Poucos estudiosos, ou até mesmo nenhum, da área da psicopatologia argumentariam que o período entre a adolescência e a idade adulta é simplesmente uma fase tranquila pela qual os indivíduos passam intocados, sem experienciar algum grau de sofrimento psicológico (Schulenberg et al., 2004). Evidências indicam que adultos emergentes correm maior risco de desenvolverem distúrbios psiquiátricos, como transtornos de humor e de personalidade (Baldwin et al., 2005; Blanco et al., 2008; Kessler et al., 2005). Pode-se citar como exemplo, o estudo de Arnett et al. (2014) no qual foi constatada a prevalência de



algum tipo de transtorno psiquiátrico em até 40% dos adultos emergentes nos Estados Unidos.

A Psicopatologia do Desenvolvimento pode ser entendida como o estudo das origens e do curso dos padrões individuais de desadaptação comportamental (Sroufe & Rutter, 1984). Seu objetivo principal é fornecer um entendimento dos processos subjacentes à continuidade e à mudança de padrões com foco em como acontecem os processos ao longo do desenvolvimento humano, e não no mapeamento das progressões relacionadas à idade (Rutter, 1984; Rutter & Sroufe, 2000). É preciso entender o conceito de desenvolvimento como um processo dinâmico e ativo, no qual os significados atribuídos às experiências alteram suas consequências e a noção de que os caminhos individuais podem divergir tanto em suas origens quanto em seus finais (Cicchetti & Rogosch, 1996).

A infância é por excelência o período do desenvolvimento humano que mais recebe atenção em estudos para discutir o curso dos transtornos mentais (Rutter, 1984). Por outro lado, a transição para a idade adulta e seus impactos na saúde mental tem sido menos estudado. Evidências indicam que existe uma continuidade dos transtornos mentais entre infância, adolescência e idade adulta, e que a probabilidade de adultos que têm esses transtornos já os apresentarem desde a adolescência é alta (Kim-Cohen et al., 2003). Sabe-se também que pessoas que apresentam um transtorno na adolescência, como a depressão, podem desenvolver outros transtornos na vida adulta, como ansiedade, desordens relacionadas ao abuso de substâncias psicoativas, e comportamento suicida (Thapar et al., 2012).

A importância desse campo de investigação, a Psicopatologia do Desenvolvimento, derivou das mudanças significativas no funcionamento que ocorrem na vida adulta e do poderoso impacto das principais experiências vividas nesta fase. A descoberta de

que as pessoas variam em suas trajetórias de vida, ou seja, é impossível ver o desenvolvimento como uma progressão universal aos indivíduos que varia apenas em seu tempo (Emde & Spicer, 2000). Essa é uma abordagem que difere do que geralmente é discutido nas teorias tradicionais do desenvolvimento humano, que focam em uma progressão universal dos estágios pré-determinados, sejam definidos em termos de estágios psicossociais (Freud, 1905/1953), fases cognitivas (Piaget, 1970) ou tarefas e crises sociais (Erikson, 1950), cujas diferenças individuais são vistas em termos de fixação ou regressão de estágio ou adaptação de fase.

Outro aspecto relevante desse campo investigativo é a importância do contexto social, e até que ponto o que parecia ser universal foi muito influenciado pelas experiências individuais da vida (Rutter & Sroufe, 2000). É preciso entender o desenvolvimento como um processo dinâmico e ativo no qual os sentidos atribuídos às experiências vividas alteram as consequências e a noção de caminhos individuais que divergem tanto em suas origens, quanto em seus finais (Cicchetti & Rogosch, 1996).

A Psicopatologia do Desenvolvimento acopla perspectivas sociais, genéticas e desenvolvimentais e testa suas hipóteses por meio de métodos epidemiológicos e estatísticos específicos, com foco em compreender as origens e o curso dos transtornos mentais (Rutter & Sroufe, 2000). Os estudiosos interessados neste tema privilegiam diferentes abordagens e conceitos, mas confluem no entendimento de que os transtornos mentais são possíveis resultados do processo de desenvolvimento (Sroufe, 1997). Outro ponto de concordância mútua é em relação a ideia de que os transtornos mentais surgem a partir de inter-relações dimensionais complexas e em múltiplos níveis, entre características específicas do indivíduo (fatores biológicos, genéticos e psicológicos), características ambientais (relacionamentos interpessoais, cuidado parental, exposição a eventos estressores)

e sociais (vizinhança, rede de apoio social, nível socioeconômico) (Cicchetti & Cohen, 2006; Rutter & Sroufe, 2000).

Para fins deste estudo, é importante também discutir a definição de saúde mental. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014) define saúde mental como "um estado de bem-estar no qual um indivíduo percebe suas próprias habilidades, pode lidar com os estresses cotidianos, pode trabalhar produtivamente e é capaz de contribuir para sua comunidade". O debate sobre o que significa ter saúde mental é extenso na literatura, sendo importante ressaltar que ter saúde mental não é simplesmente a ausência de comorbidades e de traços psicopatológicos, mas sim o quanto e como a pessoa lida com eles em seu dia a dia. Considerando-se que o público alvo deste estudo são adultos emergentes universitários, apresentam-se a seguir alguns dados importantes que ressaltam a importância de se conduzir intervenções psicológicas para prevenir e atenuar possíveis traços de estresse, ansiedade e depressão nessa população. Apresenta-se também uma breve definição de cada uma dessas variáveis, uma vez que são as variáveis investigadas no presente estudo.

Em um relatório da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) publicado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace, 2019), um dos assuntos abordados foi a saúde mental dos universitários. Objetivou-se conhecer as dificuldades emocionais que interferiam na vida acadêmica dos universitários nos últimos 12 meses. O percentual de estudantes que relataram apresentar alguma dificuldade emocional foi de 83,5%. A ansiedade afeta 6 a cada 10 estudantes. A ideia de morte afeta 10,8% da população-alvo e pensamento suicida 8,5%. Relativamente à IV Pesquisa, o percentual de estudantes com ideação de morte era 6,1%, enquanto pensamento suicida afetava 4%. Uma das recomendações desse relatório é que é preciso focar e investir mais na saúde mental de estudantes universitários, uma vez que o suicídio é

considerado a segunda maior causa de morte entre o público universitário (Santos et al., 2012).

Alguns transtornos mentais têm seu início na infância e pré-adolescência (*World Health Organization* [WHO], 2012). Assim como existem evidências convincentes de que os transtornos de ansiedade são os transtornos psiquiátricos mais frequentes na infância, adolescência e idade adulta (Essau, et al., 2018). Também na adolescência, há uma predisposição ao estresse – devido às alterações cognitivas, emocionais, sociais e corporais típicas desta fase. O estresse pode ser definido como “[...] uma reação do organismo com componentes físicos, psicológicos, mentais e hormonais, gerada pela necessidade de lidar com algo que, naquele momento, ameaça à estabilidade mental ou física da pessoa” (Lipp, 2000, p. 21). Experimentar o estresse pode conduzir o indivíduo a apresentar baixa tolerância às frustrações e às decepções da vida (Pais-Ribeiro et al., 2004).

O transtorno de ansiedade e o transtorno depressivo, assim como seus traços, estão entre os transtornos mentais mais prevalentes entre a população norte-americana (*American Psychiatric Association* [APA], 2014; Steel et al., 2014; WHO, 2000). A ansiedade é uma reação e uma emoção natural do ser humano. Ela é necessária e importante para a adaptação em relação ao meio. Porém, quando experienciada em excesso, ela não promove adaptação e sim uma desestabilização emocional na pessoa (APA, 2014). A ansiedade pode ser entendida como uma emoção de ordem futura, que tem como objetivo preparar o indivíduo para situações de perigo e de ameaça e que envolvem respostas cognitivas, afetivas, fisiológicas e comportamentais com o objetivo maior de autoproteção (Clark, & Beck, 2012).

A depressão é uma condição que pode ser experienciada por um humor deprimido, falta de disposição/energia, perturbações do sono e de apetite, assim como diversos outros sintomas nas dimensões da vida, podendo variar muito de pessoa para pessoa (Cowen,

2017). Por mais que exista uma clara diferenciação entre a ansiedade e depressão, os sintomas apresentados pelas pessoas nem sempre vão ser de ordem apenas depressiva ou ansiosa, sendo que pode ocorrer de forma inespecífica e sobreposta (Clark & Watson, 1991). Importante destacar que a ansiedade e o estresse podem acontecer de forma adaptativa, ou seja, se apresentar na valência positiva (como uma resposta fisiológica a algum evento estressor), assim como podem se apresentar na valência negativa (quando a duração e a intensidade superam os níveis adaptativos), podendo, assim, se configurar como um transtorno mental (Faro & Pereira, 2012).

Estima-se que sintomas de estresse, ansiedade e depressão estejam aumentando em toda a população. Resultados de um estudo realizado pela WHO (2017) indicam que 4% da população global e 6% da população brasileira apresentaram prevalência de pelo menos um dos subtipos de transtornos depressivos (maior, persistente, induzido por substância/medicamento). Esses dados, mesmo sendo prévios à pandemia, já são alarmantes e ressaltam a importância do desenvolvimento de estratégias de prevenção e intervenção para promover uma melhor qualidade de vida para a população brasileira.

Dada a prevalência de transtornos mentais na idade 18-29 anos, um conceito distinto de desenvolvimento deste período é imperativo (Arnett et. al., 2014). Uma das características principais que marcam o período da AE, é a característica da idade do sentir-se entre. Ao vivenciar essa característica, a mesma pode provocar sentimentos de depressão e ansiedade em alguns adultos emergentes, especialmente aqueles que acreditam que deveriam se sentir mais adultos em sua idade atual do que realmente são. Em um estudo pelo campus de uma universidade nos Estados Unidos com o objetivo de investigar se os participantes se consideravam adultos ou não, em resposta à pergunta: "*Você acha que atingiu a idade adulta?*" a relação estatística entre a resposta "não", ou "de alguma forma

sim, de alguma forma não” com relatos de sentimentos de ansiedade e de depressão foi significativa (Arnett & Schwab, 2012).

A AE é um período de instabilidade elevada, uma vez que os jovens vivenciam uma série de relacionamentos amorosos e frequentes mudanças de emprego antes de tomarem decisões duradouras (Arnett et. al., 2014). Esses dados ressaltam a importância de se diferenciar a AE, da adolescência, pois os profissionais de saúde podem não reconhecer o quanto de instabilidade e incerteza que essa população experimenta é normal para o próprio estágio da vida, ou seja, pode ser considerado como normal e potencialmente saudável, ao invés de um sintoma de um transtorno mental grave (Arnett et. al., 2014).

Considerando-se que esta tese foi conduzida entre 2018 e 2021, é impossível não mencionar a pandemia da COVID-19. É visto que a pandemia gerou inúmeras consequências na qualidade de vida da população e promoveu inúmeras mudanças na sociedade em todas as fases do desenvolvimento humano (Dellazzana-Zanon et al., 2020). Um grupo significativamente afetado, tanto educacional quanto psicossocialmente, foi o de estudantes universitários, que experimentaram um cancelamento abrupto de cursos presenciais, foram forçados a deixar suas repúblicas e/ou dormitórios e testemunharam uma perda de atividades sociais (Tasso et al., 2021). Embora o grupo de universitários tenha sido um dos menos vulneráveis do ponto de vista médico ao COVID-19, ele foi paradoxalmente o grupo que provavelmente sofreu maior impacto psicossocial (Pan, 2020).

Embora os cientistas estejam investigando o impacto da COVID-19 em todas as fases do desenvolvimento, a população de estudantes universitários tem recebido atenção científica insuficiente até o momento (Tasso et al., 2021). Isso é particularmente alarmante, uma vez que as preocupações sobre a saúde mental da população de universitários tem sido uma preocupação desde antes da pandemia, em função dos altos índices de de-

pressão e ansiedade que sempre chamaram atenção dos pesquisadores (Center for Collegiate Mental Health, 2016; Gallagher, 2014). No estudo de Barros et al. (2020) que teve como objetivo analisar a frequência de tristeza, nervosismo e alterações do sono durante a pandemia de COVID-19 no Brasil em adultos e idosos (n= 45.161), um dos resultados foi que os adultos jovens, na faixa de 18 a 29 anos, foram os mais afetados em relação aos problemas listados comparados as demais faixas etárias.

Acredita-se que agora, mais do que nunca, os universitários precisem de atenção e de ações preventivas e interventivas por parte dos pesquisadores, principalmente no que se refere a sua saúde mental. Nesse sentido, os aspectos contextualizados pelas pesquisas apresentadas sobre AE e o impacto que essa população sofreu em função da pandemia, reforçam ainda mais a necessidade de intervir na construção do sentido e de projetos de vida em universitários. Salienta-se a necessidade de avaliar e intervir também nas variáveis de saúde mental, como estresse, ansiedade e depressão, que podem ter relação com o desenvolvimento do senso de sentido na vida e de projetos de vida.

### **1.5 Fundamentação metodológica da intervenção**

Um dos objetivos dos pesquisadores, principalmente os das áreas de prevenção e promoção de saúde, que se dedicam a construir e aplicar intervenções embasadas cientificamente é desenvolver programas que afetem positivamente a sociedade e que promovam melhorias na qualidade de vida da população (Murta, 2017). Nesse sentido, programas avaliados por meio de delineamento experimental ou quase experimental que se mostram eficazes e efetivos (Kellam & Langevin, 2003), estariam melhor preparados e estruturados para serem replicados e inseridos em serviços de políticas públicas. Para avaliar a efetividade de uma intervenção psicológica é preciso reunir evidências empíricas suficientes, pertinentes e sustentáveis (Cozby, 2001, 2003) sobre sua validade interna. Ou

seja, é preciso aferir quanto dos resultados obtidos são resultantes da intervenção sob teste, e não são resultantes de variáveis aleatórias concomitantes; e sobre a validade social ou externa, que avalia se realmente a intervenção fez diferença na vida cotidiana da população alvo (Del Prette & Del Prette, 2008).

Existe um movimento dentro da Psicologia em direção a intervenções que se caracterizam como Práticas Psicológicas Baseadas em Evidências<sup>5</sup> (PPBE). As PPBE estão associadas ao movimento de validação das psicoterapias coordenado pela Associação Americana de Psicologia (APA) nos últimos vinte anos. Conforme o documento produzido pela Força-Tarefa Presidencial da APA (APA, 2006), as PPBE garantem a “integração da melhor pesquisa disponível com a perícia clínica do profissional, no contexto das características do paciente, cultura e preferências” (APA, 2006, p. 272). Ou seja, elas são caracterizadas como um processo individualizado de tomada de decisão clínica que acontece por meio da conexão entre a melhor evidência disponível sobre determinado construto, com a perícia clínica do profissional somado às idiosincrasias do cliente (Leonardi & Meyer, 2015). As PPBE têm sido um movimento ampliado para além do contexto clínico (Leonardi & Meyer, 2015).

Como exemplo da importância de se desenvolver intervenções sustentadas empiricamente, é possível citar dois estudos que investigaram a eficácia de um programa amplamente difundido e aplicado em escolas do Brasil, o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD). O PROERD é um programa para promover a educação para resistência ao abuso de drogas e está presente nos 26 Estados do país, sendo obrigatório em todas as escolas estaduais do Estado de São Paulo. O programa é aplicado nas escolas por policiais militares especialmente treinados, sendo que todo o conteúdo é original do

---

<sup>5</sup> Tradução livre da autora para *Evidence-Based Practice in Psychology*.



contexto norte-americano e nunca passou por adaptações ou avaliações para o Brasil, tendo sido apenas traduzido do inglês para o português (Julião, 2021).

Para investigar se o PROERD estava produzindo resultados significativos para a população alvo, dois estudos (Sanchez et. al., 2021; Valente & Sanchez, 2021) foram conduzidos. Os resultados desses estudos indicaram que não houve diferenças significativas entre os grupos que receberam e não receberam a intervenção do PROERD, ou seja, não foram encontradas evidências de eficácia do PROERD como uma intervenção para a prevenção do uso de drogas (Sanchez et. al., 2021; Valente & Sanchez, 2021). Os autores chamaram atenção para a importância de se investir em questões de adaptação cultural e também em uma avaliação do processo do programa, na medida em que esses dois fatores poderiam assegurar uma implementação melhor desenhada e mais concreta da intervenção (Sanchez et. al., 2021; Valente & Sanchez, 2021).

Para dar maior sustentação metodológica ao processo de tradução e adaptação da intervenção apresentada nesta pesquisa, a metodologia de Estrutura de Impacto IDEAS<sup>67</sup> (*Center on the Developing Child*, 2017) e da Teoria da Mudança<sup>8</sup> foram utilizadas. O IDEAS baseia-se em pesquisas e ferramentas já existentes para promover um processo de delineamento rigoroso para desenvolver, avaliar, implementar e repetir programas voltados para crianças (*Center on the Developing Child*, 2017). O IDEAS foi desenvolvido por meio de uma proposta do *Center on the Developing Child* da Universidade de Harvard. A inspiração para essa metodologia foi a constatação de que programas de educação infantil implementados nos Estados Unidos que obtiveram pouca, ou nenhuma melhoria ao longo do tempo, ou seja, programas criados e aplicados sem nenhuma modificação, não obtiveram resultados significativos na população (Duncan & Magnuson, 2013). O

---

<sup>6</sup> Tradução livre da autora para *IDEAS Impact Framework*.

<sup>7</sup> A Estrutura de Impacto IDEAS e seu detalhamento podem ser consultadas no website: <https://developingchild.harvard.edu/innovation-application/innovation-approach/>

<sup>8</sup> Tradução livre da autora para *Theory of Change*.

IDEAS consiste em uma abordagem criteriosa de pesquisa e desenvolvimento de programas de intervenção na área do desenvolvimento de crianças na primeira infância, e o grande objetivo dessa abordagem é atingir uma larga escala de pessoas que se beneficiem da intervenção, com uma estrutura bem estabelecida, cujos resultados tenham sido testados previamente (*Center on the Developing Child*, 2017).

As iniciais de IDEAS significam: *Innovative* (Inovação, para resolver desafios ainda não atendidos); *Develop* (Desenvolvimento, para desenvolver um programa claro e preciso de acordo com a Teoria da Mudança); *Evaluate* (Avaliação, para avaliar a partir da Teoria da Mudança o que funciona para quem funciona e o porquê de isso acontecer); *Adapt* (Adaptar em ciclos rápidos e repetidos); e *Scale* (Escalabilidade de programas promissores). O IDEAS envolve três componentes básicos: (a) teoria da mudança; (b) desenvolvimento da intervenção e dos materiais; (c) avaliação para verificar os efeitos e impactos do programa de intervenção. Esses três componentes são melhor descritos a seguir.

A Teoria da Mudança apresenta o delineamento das hipóteses de mudanças promovidas pelo programa de intervenção, que devem ser medidas ou observadas especificamente. A Teoria da Mudança deve estabelecer o alvo (*target*) da intervenção de forma clara e precisa, a fim de poder avaliar a mudança que ocorreu pela intervenção – como ela se deu, porquê e para quem a intervenção pode funcionar ou não. Portanto, é importante verificar os resultados tanto positivos, quanto negativos do programa, além de somente avaliar a efetividade do mesmo.

O Desenvolvimento do programa e dos materiais refere-se à necessidade de que o programa e seus materiais sejam desenvolvidos acuradamente de forma que possibilitem a replicação por outros pesquisadores. É preciso desenvolver um guia de aplicação detalhado que forneça todas as instruções, fundamentação, população alvo, local, lista de materiais, estratégias e procedimentos, duração, perfil dos facilitadores entre outros aspectos

pertinentes. Os materiais, que precisam estar de acordo com os conteúdos e com a proposta da Teoria da Mudança, auxiliam a garantir a fidelidade do programa e a alcançar escalabilidade. Além do guia de implementação, podem-se incluir folhetos, *checklists* de implementação e escalas de fidelidade.

O Plano de Avaliação serve para detalhar as medidas e os processos que serão utilizados para avaliar o impacto do programa, que deve estar diretamente relacionado aos objetivos da intervenção, aos desfechos diretos (*target*) e aos desfechos indiretos (*outcomes*), ou seja, os efeitos esperados na Teoria da Mudança. Além disso, a Estrutura de Impacto incentiva que os projetos usem testes em comum que permitam agregar resultados posteriormente para compartilhar resultados do programa.

O IDEAS permite ir além dos resultados obtidos na média de determinado grupo, pois visa identificar a precisão, a segmentação, a modularidade, a proposta de ciclos rápidos de interação, a cocriação e aprendizagem compartilhada dos programas de intervenção. A precisão do programa refere-se a ter clareza sobre qual o objetivo do programa, quem vai se beneficiar, assim como desenvolver estratégias para atender necessidades específicas da população alvo dentro de um programa mais amplo. A precisão de um programa permite a segmentação e modularidade. A segmentação diz respeito a quem mais se beneficiou com o programa e quem menos se beneficiou e em qual contexto. Além disso, a segmentação identifica subgrupos específicos de indivíduos, indo além de apenas entender os resultados obtidos na média do grupo que recebeu a intervenção; e analisa quais características particulares do indivíduo ou do contexto podem ter colaborado para o sucesso ou o fracasso do programa. A modularidade está relacionada ao grau em que determinados componentes de um programa podem ser utilizados de forma separada ou juntas. Pode ser o caso de usar um componente de programas ou serviços já implementados.

A modularidade tem um caráter de ser prático e de ter baixo custo para poder ser aplicado em larga escala. Em um programa de intervenção é possível identificar os ingredientes-chave, que se mostraram efetivos para promover mudanças. A abordagem modular pode tornar a intervenção efetiva, apresentando menor custo e duração. A proposta de ciclos rápidos de interação possibilita testar, aprender e redefinir o que precisa ser ajustado no programa de intervenção em desenvolvimento. Trata-se de um processo rápido que permite ajustes no delineamento do estudo. Diferentemente de um estudo randomizado controlado, que envolve muitos participantes e demora mais tempo, a proposta dos ciclos rápidos (em semanas ou meses) é desenvolver uma série de testagens de pequenos estudos pilotos com um número menor de participantes, com testes de viabilidade, que têm menor custo e podem aumentar a precisão do delineamento do programa de intervenção. O programa vai sendo refinado na medida em que se analisam os resultados dos ciclos realizados, verificando-se o que funcionou e o que não funcionou.

A cocriação refere-se à exigência de reunir conhecimentos científicos, da prática profissional e da população, com o objetivo de desenvolver, implementar, e testar ideias. Deve-se criar a intervenção no contexto do mundo real (para além do contexto teórico) para que posteriormente possa ser ampliada em larga escala. A aprendizagem compartilhada diz respeito à criação de uma rede ou comunidade de inovação (FOI<sup>9</sup>), em que se compartilham experiências e aprendizados sobre o desenvolvimento e implementação de programas de intervenção. Além disso, os dados podem ser compartilhados e agregados em um repositório da comunidade FOI, a fim de serem analisados em conjunto e extraídas aprendizagens sobre sucessos e fracassos que retroalimentam o trabalho dos membros desta comunidade.

---

<sup>9</sup> *Frontiers of Innovation*

A partir do que foi relatado até aqui, fica evidente a relevância de pesquisadores e profissionais da área de psicologia atuarem em conjunto. Ou seja, da necessidade de alinhar evidências científicas com suas práticas profissionais. Fica nítida a magnitude de se investir em práticas empiricamente sustentadas e de intervenções que realmente promovam uma mudança significativa na qualidade de vida da população brasileira, principalmente no atual (momento pelo qual a tese foi construída e defendida) contexto pandêmico em que o mundo se encontra. Toda a tradução e a adaptação da intervenção apresentadas neste estudo pautaram-se nesses princípios e, em função disso, espera-se que ela possa ser utilizada nas universidades brasileiras para promover e estimular a construção do senso de sentido na vida de jovens universitários.

## **1.6 Justificativa e objetivos**

O ingresso à universidade coincide com o período da AE (18 a 29 anos), no qual os indivíduos enfrentam diversos desafios, tanto no campo pessoal, quanto no profissional (Monteiro et al., 2009; Nelson et al., 2008). A população universitária é suscetível a experimentar estados emocionais aversivos, como ansiedade, depressão e estresse, e suas taxas de prevalência, inclusive, podem ser superiores às encontradas na população em geral (Bayram & Bilgel, 2008; Facundes & Ludermir, 2005; Ibrahim, et al., 2013; Patias et al., 2016; Santander, et al., 2011). A entrada na universidade é considerada um período de transição, que exige do adulto emergente constante adaptação aos novos ambientes e tarefas requeridas no mundo acadêmico, assim como na entrada na fase adulta (Arnett, 2000, 2004, 2012).

A alta prevalência de sintomas depressivos, ansiosos e de estresse nos estudantes acende um alerta para os pesquisadores. A morbidade psicológica não apenas reflete perdas e prejuízos no âmbito da saúde, desempenho e qualidade de vida dos estudantes, mas

pode produzir consequências significativas nos âmbitos de relacionamentos com pares, familiar e institucional (Padovani et al., 2014). Todos esses dados, reforçam a necessidade de práticas interventivas e preventivas específicas no contexto universitário (Bayram & Bilgel, 2008).

Evidências indicam que, quando as pessoas têm um sentimento de que suas vidas são significativas, elas geralmente desfrutam de maior bem-estar psicológico e físico (Kleftaras & Psarra, 2012; Santos et al., 2012; Steger et al., 2011b). Teoricamente, as pessoas experimentam suas vidas como significativas quando compreendem a si mesmas e os outros, entendem seu lugar único no mundo e identificam o que estão tentando realizar em suas vidas (Steger, 2009). As teorias desenvolvimentistas identificaram a exploração como uma característica marcante de adultos emergentes, portanto, acredita-se que a AE é o período do desenvolvimento no qual a pessoa está em processo de construção da sua identidade, carreira, relacionamentos, papéis sociais e lugar no mundo (Arnett, et al., 2014), fato este que contribui para a relevância de desenvolver uma intervenção psicológica com essa população. Dessa forma, o objetivo geral desta tese é adaptar um protótipo de um programa de intervenção no sentido na vida de adultos emergentes, analisando seus efeitos nos indicadores de saúde mental (estresse, ansiedade e depressão) e na construção do projeto de vida.

O objetivo da intervenção é estimular a construção do sentido na vida para facilitar a construção de projetos de vida pessoais que estejam em consonância com que se é e com quem se pretende ser associado à promoção de um mundo melhor. Ou seja, conectar o eu com o mundo. Como consequência dessa construção, espera-se também diminuir a intensidade da experiencição de emoções aversivas, tais como depressão, ansiedade e estresse, pois o adulto emergente vai aprender a entender e a lidar melhor com essas emo-

ções negativas que fazem parte da vida. A intervenção fornece subsídios, técnicas e meios para o adulto emergente explorar o campo do sentido da própria vida de forma consciente e científica.

Os objetivos específicos são:

- a) avaliar a usabilidade da intervenção;
- b) analisar os efeitos de um programa de intervenção com foco em sentido na vida sobre indicadores de saúde mental;
- c) analisar os efeitos de um programa de intervenção com foco em sentido na vida no projeto de vida de adultos emergentes;

Frente a esses objetivos, assume-se algumas hipóteses ao estudar essas relações:

- H1: Participar da intervenção influencia a construção do senso de sentido na vida;
- H2: Participar da intervenção influencia o projeto de vida de adultos emergentes;
- H3: A participação na intervenção promove autoconhecimento e conexão entre o *self* e o mundo;
- H4: Participar da intervenção influencia na diminuição dos indicadores de saúde mental (estresse, depressão e ansiedade) em adultos emergentes.

## 2 MÉTODO

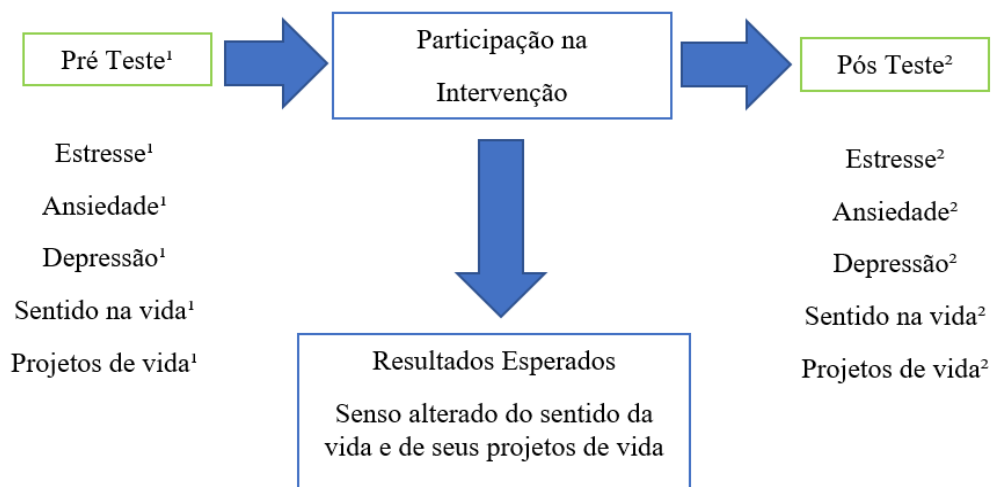
Este é um estudo empírico, quase-experimental, na medida em que foi realizada uma intervenção com coleta de dados em pré e pós-teste, em um grupo (sem grupo controle) e com apenas um método de intervenção (Meltzoff, 2011). A intervenção traduzida e aplicada neste estudo teve duração de seis semanas e foi desenvolvida pelo pesquisador norte-americano Michael Steger, da *Colorado State University* (CU), referência internacional na temática sentido na vida (SV). Como todo o protocolo original da intervenção estava na língua inglesa, foi necessário realizar a tradução e a adaptação para a língua portuguesa. O presente estudo foi realizado com 21 participantes estudantes universitários do curso de Psicologia, em sua maioria do sexo feminino, que passaram pelo processo de pré e pós-teste e por todos os seis encontros da intervenção. Os participantes foram divididos em três grupos, porém receberam a mesma intervenção.

Como variável independente, foi considerada aquela que foi manipulada com a intervenção psicológica: o SV. Como variável dependente ou de desfecho, por meio da qual foram avaliados os efeitos da intervenção, tem-se a percepção de SV e de projetos de vida elevados, assim como índices de saúde mental diminuídos, avaliados por testes psicológicos e pela análise qualitativa da própria pesquisadora enquanto mediadora da intervenção. O modelo de relação entre as variáveis está descrito na Figura 1.

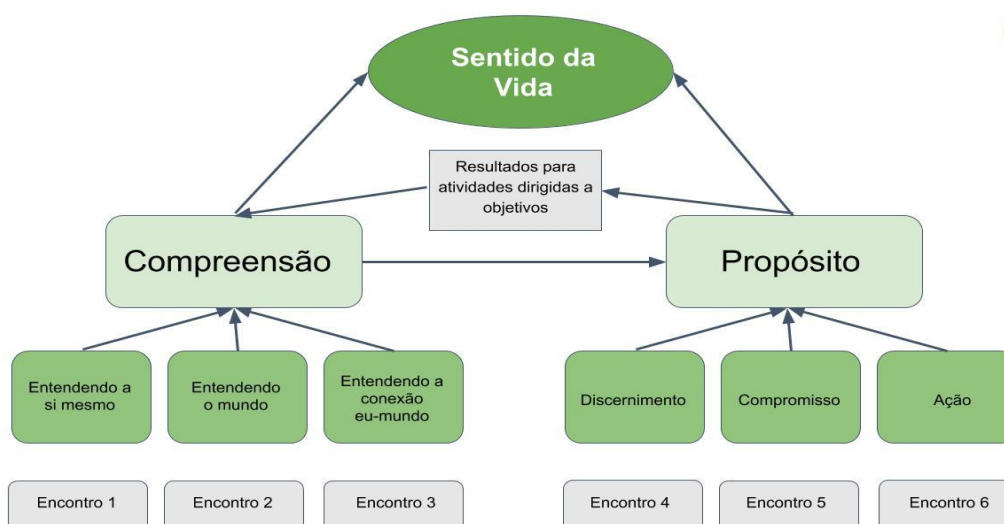


**Figura 1**

*Modelo da Relação Entre as Variáveis do Presente Estudo*



Para o estudo com delineamento quase-experimental, optou-se por intervir na construção do SV, pois a partir dos estudos apresentados na introdução da presente pesquisa, ao estimular a construção do senso do SV no adulto emergente, consequentemente será estimulada a construção de projetos de vida, assim como o manejo das emoções aversivas (estresse, ansiedade e depressão) que fazem parte dessa fase do desenvolvimento humano. Além disso, o SV é um construto complexo que engloba aspectos de outras variáveis, e, portanto, acredita-se que traria um maior efeito sobre as demais. Assim, como variável independente, a variável manipulada por meio da aplicação da intervenção, considerou-se o SV, e como variáveis dependentes, as demais. A Figura 2 apresenta o delineamento das seis sessões da intervenção, apresenta as temáticas centrais que são abordadas em cada encontro com os participantes, assim como a relação entre essas temáticas.

**Figura 2***Delineamento da Intervenção*

O objetivo do programa de intervenção foi desenvolver o senso do SV em adultos emergentes. Conseqüentemente, esperava-se que os encontros promovessem como capacidades subjacentes uma maior percepção de si mesmo e uma conexão entre o *self* e o mundo. Como resultados esperados, o universitário estaria melhor preparado para lidar com as emoções aversivas que fazem parte da vida, principalmente durante a adultez emergente (AE) e pela experiência de estar na universidade, assim como o desenvolvimento de seus projetos de vida.

## 2.1 Participantes

Participaram do estudo 21 universitários, sendo 19 do gênero feminino e 2 do gênero masculino, na faixa etária entre 18 e 29 anos. Os participantes são estudantes de Psicologia do período noturno de uma universidade particular, de pequeno porte, do interior do Estado de São Paulo. Essa universidade tem diversas opções de cursos, os quais são oferecidos majoritariamente no período noturno.

Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão para compor a amostra: (a) ter idade entre 18 e 29 anos, (b) ser universitário e (c) preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C). Foram excluídos os participantes que: (a) faltaram de 2 ou mais dias da intervenção. A partir do critério de exclusão, foi excluído apenas um participante da intervenção, o qual participou dos dois primeiros encontros e faltou nos demais.

A amostra foi de conveniência uma vez que a pesquisadora é docente do curso de Psicologia dessa mesma instituição. A participação na intervenção foi voluntária e o convite se estendeu aos alunos do 3º e do 5º semestre do curso de Psicologia, pois eram os semestres nos quais a pesquisadora estava lecionando disciplinas no período da realização da intervenção.

## **2.2 Local da coleta dos dados**

Considerando as possibilidades de acesso à população de interesse, escolheu-se para a realização deste estudo uma universidade. A coleta de dados foi realizada em uma universidade localizada em Americana, no interior do Estado de São Paulo.

A universidade possui diversos campi, mas iniciou seu primeiro curso nessa cidade em específico em 1949, atendendo à educação de jovens das famílias operárias e de origem italiana. A Faculdade de Pedagogia da cidade inicia suas atividades em 1972, compondo o Instituto de Ciências Sociais, juntamente com os cursos de Administração e Serviço Social. Posteriormente, essas faculdades isoladas foram reunidas nas Faculdades Salesianas e, em 24 de novembro de 1997, assumiram a forma de Centro Universitário, mediante decreto federal. A faculdade, nesse campus em específico, conta com os cursos de: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Biomedicina, Ciência Contábeis, Direito,

Engenharia da Computação, Engenharia Elétrica, Farmácia, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e Tecnologia em Logística.

Em um primeiro momento, foi feita uma conversa com a coordenadora do curso de Psicologia para exposição do projeto da tese. A mesma achou o projeto pertinente e encaminhou para o diretor da instituição. Uma reunião foi agendada e a autorização para a realização da intervenção foi, por fim, assinada (APÊNDICE A).

### 2.3 Instrumentos e materiais

No total, foram aplicados 5 instrumentos pré-intervenção e pós-intervenção para: (a) caracterização da amostra ( $n = 2$ ); (b) avaliação da variável independente – sentido na vida ( $n = 1$ ) e (c) avaliação das variáveis dependentes ou de desfecho – ansiedade, depressão, estresse, projetos de vida e sentido na vida ( $n = 3$ ). Também foram utilizados materiais para (d) coleta de dados da intervenção, assim como um material para solicitação de *feedback* dos participantes da intervenção. Os testes aplicados para medir as respectivas variáveis são descritos a seguir e resumidos na Tabela 1.

**Tabela 1**

*Instrumentos da Pesquisa Segundo as Variáveis Estudadas*

Variável	Variáveis	Medida - Instrumento
<b>VI - Independente</b>	Sentido na vida	QSV-BR
<b>VD- Dependente ou de desfecho</b>	Estresse	DASS-21
	Ansiedade	DASS-21
	Depressão	DASS-21
	Projetos de vida	EPVA
	Sentido na vida	QSV-BR

#### 2.3.1 Instrumentos para caracterização da amostra

Foram usados 2 instrumentos para caracterização da amostra, descritos a seguir:

1) *Inventário de Dimensões da Adulter Emergente (IDEA)* (Dutra-Thomé & Koller, 2017) (ANEXO A) – Esse instrumento é composto por 29 itens que investigam as características principais da adulter emergente. Suas dimensões são: (a) exploração de identidade (itens 12, 24, 26, 27 e 28); (b) experimentação/ possibilidades (itens 1, 2, 4); (c) negatividade/ instabilidade (itens 3, 6, 8, 9, 11, 17 e 20); (d) auto-foco (itens 5, 7, 13, 15, 19, 22, 23 e 25); (e) sentimento intermediário (itens 29, 30, 31 e 32) e (f) foco no outro (itens 14 e 18). Para todas as subescalas, as maiores pontuações representam a soma mais alta do construto de AE.

2) *Critério de Classificação Econômica Brasil* (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa [ABEP], 2019) (ANEXO B). É um questionário sobre questões socioeconômicas, para determinar o nível socioeconômico familiar dos participantes. Faz-se um levantamento sobre a quantidade de bens materiais e ambientes da residência. A classificação é dada pela soma de pontos dos itens e sua categorização é feita com base numa linha de corte, podendo os resultados serem classificados em 7 estratos: A (alta classe alta), B1 (baixa classe alta), B2 (alta classe média), C1 (média classe média), C2 (baixa classe média), D (vulnerável), E (pobre e extremamente pobre);

### 2.3.2 Instrumentos para Avaliação da Variável Independente – Sentido na Vida em Adultos Emergentes

1) *Questionário de Sentido de Vida -Versão Brasileira (QSV-BR)* (Damásio & Koller, 2015) (ANEXO C) é um questionário adaptado e traduzido para a população brasileira do *Meaning in Life Questionnaire* (Steger et al., 2006). O QSV-BR é um instrumento de 10 itens que abrange dois construtos diferentes em duas subescalas: Presença de sentido (e. g., "*Minha vida tem um senso de propósito claro*") e busca por sentido (e.

g., "*Estou buscando um propósito ou missão para minha vida*"). Cada construto é avaliado por cinco itens. A subescala presença de sentido de vida tem como objetivo perceber a existência de sentido da vida. A subescala procura de sentido de vida permite avaliar a procura e o processo de busca de sentido da vida.

Cada um desses itens é avaliado por meio de uma escala Likert de 7 pontos, em que 1 corresponde a Absolutamente Falso e 7 a Absolutamente Verdadeiro. A cotação do instrumento exige a inversão do item 9, sendo este o único item revertido do questionário. No estudo original, os resultados da análise da consistência interna das subescalas indicaram valores do alfa de Cronbach superiores a .80, revelando uma boa consistência interna das subescalas (Steger et al., 2006). As pontuações variam de 5 a 35, sendo que pontuações mais altas representam níveis mais altos de presença de sentido e busca de sentido. O QSV-BR é um instrumento que apresenta fortes evidências (estrutura fatorial, índices de confiabilidade e de adequação de ajuste) para avaliar o construto SV na população brasileira e não apresentou nenhum viés quanto ao sexo e idade (jovens, adultos e idosos). Aquino et al. (2015) encontraram os alfas de Cronbach .89 para busca de sentido e .85 para presença de sentido.

### 2.3.3. Instrumentos para Avaliação das Variáveis Dependentes ou de Desfecho

1) *Escala de Projetos de Vida para Adolescentes* (EPVA, Dellazzana-Zanon & Gobbo, 2016; Dellazzana-Zanon et al., 2019) (ANEXO D). Com o objetivo de avaliar os projetos de vida dos adultos emergentes, utilizou-se este instrumento que teve seu processo de construção realizado por Pereira et al. (2016), validação de conteúdo realizada por Gobbo et al. (2018) e evidências de validade psicométricas com base em análises fatoriais exploratórias por Dellazzana-Zanon et al. (2019). A escala atual possui apenas uma versão na qual o jovem precisa pensar em seus projetos de vida para daqui 10 anos.

Essa versão de 10 anos conta com 48 itens e é respondida no formato Likert de 5 pontos, 1 = Discordo Totalmente, 2 = Discordo Parcialmente, 3= Não sei avaliar, 4 = Concordo Parcialmente e 5 = Concordo Totalmente.

Os 48 itens da versão atual da EPVA são organizados em cinco dimensões: (a) Religiosidade, (b) Carreira, (c) Aspirações Positivas, (d) Bens Materiais e (f) Relacionamentos Afetivos. A primeira dimensão, Religiosidade, é constituída por sete itens que avaliam o quanto a presença de Deus ou de algo superior é importante para o futuro da pessoa. A segunda dimensão, Carreira, é constituída por dez itens que avaliam o quanto a pessoa deseja estar engajada em atividades relacionadas ao estudo e trabalho no futuro. A terceira dimensão, Aspirações Positivas, é constituída por sete itens que avaliam o quanto a pessoa espera se autoaprimorar de forma a poder contribuir para si própria, para a sociedade e para o mundo. A quarta dimensão, Bens Materiais, é constituída por nove itens que avaliam o quanto a pessoa deseja adquirir bens materiais no futuro. Por fim, a quinta dimensão, Relacionamentos Afetivos, é composta por nove itens que avaliam o desejo da pessoa de ajudar a família de origem no futuro bem como compor sua nova família e ter condições de supri-la adequadamente.

Para o levantamento de escores da EPVA é preciso, inicialmente, inverter os itens negativos (e.g., item 7, 28, 30 e 32). Posteriormente, deve-se efetuar uma média simples dos itens dos fatores para obtenção dos escores dos participantes por fator.

2) *Escala Reduzida de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21)* para Universitários (Martins et al., 2019) (ANEXO E). A escala avalia depressão, estresse e ansiedade divididos em 21 itens. Esses itens são respondidos no formato Likert de quatro pontos variando de 0 (não se aplicou de maneira alguma) a 3 (aplicou-se muito ou na maioria do tempo). São sete itens para avaliar cada um dos fatores, sendo os itens: 3, 5, 10, 13, 16,

17, 21 para avaliar depressão; Ansiedade: 2, 4, 7, 9, 15, 19, 20 e Estresse: 1, 6, 8, 11, 12, 14, 18.

A Tabela 2 mostra os sintomas avaliados por cada uma das subescalas que compõem a DASS-21 para ansiedade, depressão e estresse. A Tabela 3 mostra os pontos de corte dados pelos autores (Lovibond & Lovibond, 2004) para avaliar o nível de gravidade por meio da soma dos escores. Para calcular o escore final da DASS-21, os escores totais de cada subescala precisam ser multiplicados por dois.

**Tabela 2**

*DASS-21 Subescalas e Sintomas Avaliados*

Subescalas	Depressão	Ansiedade	Estresse
<b>Sintomas</b>	Inércia	Excitação do sistema nervoso autônomo	Dificuldade para relaxar
	Anedonia	Efeitos musculoesqueléticos	Excitação nervosa
	Disforia	Ansiedade situacional	Perturbação/ fácil agitação
	Perda de interesse, envolvimento	Experiências subjetivas de ansiedade	Irritabilidade / reação exagerada
	Autodepreciação Desvalorização da vida Desânimo		Impaciência

**Tabela 3**

*DASS-21 Classificação de Gravidade*

	Z Escore	Percentil	Depressão	Ansiedade	Estresse
<b>Normal</b>	< 0,5	0–78	0–9	0–7	0–14
<b>Suave</b>	0,5–1,0	78–87	10–13	8–9	15–18
<b>Moderado</b>	1,0–2,0	87–95	14–20	10–14	19–25



<b>Severo</b>	2,0–3,0	95–98	21–27	15–19	26–33
<b>Extremamente severo</b>	> 3,0	98–100	28 +	20 +	34 +

3) *Questionário de Sentido de Vida -Versão Brasileira (QSV-BR)* (Damásio &

Koller, 2015), descrito anteriormente.

#### 2.3.4. Materiais para coleta de dados da intervenção

A intervenção original é composta por oito materiais que orientam e conduzem o desenvolvimento das seis sessões para o facilitador (a Tabela 4 apresenta um resumo das seis sessões), sendo eles: (a) guia do facilitador do *Workshop* Sentido na Vida, (b) livreto para os participantes, (c) lista de valores, (d) planilha de pontos fortes, (e) plano de ação, (f) modelo de ressonância, (g) modelo de *e-mails* semanais e (h) *checklist* de fidelidade. Todos esses materiais foram traduzidos e adaptados e são melhores descritos a seguir.

O guia do facilitador do *Workshop* Sentido na Vida é principal o material para a condução da intervenção para o facilitador. Ele tem como objetivo mostrar detalhadamente todo o processo para a realização das seis sessões da intervenção e suas respectivas atividades. Ele contém as falas do facilitador (indica exatamente o que o facilitador precisa falar para explicar e conduzir a atividade de todas as sessões), o passo a passo da condução da sessão, assim como a atividade a ser desenvolvida no respectivo encontro. O texto escrito em itálico serve para ajudar a orientar o facilitador (e, g., as instruções do que precisaria ser feito após uma respectiva fala, como: “agora dê um tempo para os participantes pensarem sobre o seu dia a dia”). O texto em negrito serve para ser dito aos participantes exatamente como está escrito e o texto sublinhado refere-se ao título de uma determinada atividade.

O livreto para os participantes consiste em um material para os participantes utilizarem em cada um dos encontros da intervenção. Este livreto contém atividades de conhecimento pessoal para cada uma das seis sessões, ou seja, ele é um resumo das atividades desenvolvidas em cada um dos encontros e um lembrete da atividade que precisa ser feita para o próximo encontro. O objetivo é que o participante use o livreto para anotar as reflexões pessoais de cada sessão para ajudá-lo na construção do SV e de seus projetos de vida, assim como para orientá-lo a organizar os pensamentos e reflexões sobre todo o processo dos encontros após as seis semanas.

A lista de valores e a planilha de pontos fortes são materiais utilizados para a condução da terceira sessão da intervenção. O quinto material consiste em um modelo de plano de ação utilizado para a condução da sexta sessão, assim como o sexto material, que é um modelo de ressonância, para ilustrar aos participantes a importância de desenvolver projetos para a vida e de pensar em possíveis ações para realizá-los.

O sétimo material consiste em um modelo de *e-mails* semanais. Antes de todos os encontros e após a finalização dos mesmos, é preciso disparar um *e-mail* contendo informações sobre as atividades da sessão. Eles servem como lembretes para os participantes do que precisaria ser feito ao longo da semana até o próximo encontro. O corpo do *e-mail* contém as instruções de como a tarefa precisa ser realizada e, caso o participante tenha dúvidas, é possível entrar em contato com o facilitador da intervenção. Por fim, o oitavo e último material da intervenção consiste em um *checklist* de fidelidade. Nele constam todas as tarefas da sessão e o co-facilitador (aquele que não estava na condução do grupo, que neste caso foi o auxiliar da pesquisadora) precisa dar um *check* nas atividades que foram realizadas na sessão. Este material serve para dar um panorama geral para o facilitador caso alguma atividade não tenha sido feita e o motivo disso ter acontecido para uma possível e posterior avaliação sobre a condução da intervenção.

### 2.3.5. Material para solicitação de *feedback*

Foi cuidado também para que fosse possível obter um *feedback*, uma avaliação da intervenção por parte dos participantes. Para tal, optou-se por aplicar um último material para essa avaliação.

1) *Questionário de Satisfação do Usuário* (APÊNDICE B) – questionário desenvolvido pela pesquisadora inspirado no de Silva (2016). O instrumento conta com oito perguntas de caráter subjetivo (5) e discursivo (3), para avaliar o quanto os participantes ficaram satisfeitos com os procedimentos realizados – avaliação e intervenção – bem como para verificar o que lhes foi mais útil, o que foi aprendido e o que pode ser melhorado no processo da intervenção para aplicações futuras.

Tabela 4

## Breve descrição das sessões da intervenção

Sessão	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6
<b>Título</b>	Compreender o <i>Self</i> através de músicas, filmes ou livros	Compreender o Mundo através de sabores e fotos	Compreender a adequação entre o eu e o mundo através dos meus valores e dos meus pontos fortes.	Discernimento através da exploração de propósito	Compromisso por meio da declaração da missão pessoal	Preparação para a ação
<b>Objetivos</b>	Ajudar os participantes a aprenderem mais sobre si mesmos a partir de uma perspectiva nova.	Ajudar os participantes a experimentarem o mundo de uma nova maneira (saboreando) e a identificar a lente através da qual eles veem o mundo (fotos)	Ajudar os participantes a aprenderem/compreenderem a conexão entre seus pontos fortes, seus valores e como eles podem impactar o mundo ao seu redor	Ajudar os participantes a começarem a explorar os seus propósitos.	Ajudar os participantes a elaborarem uma declaração de missão	Ajudar os participantes a adotarem um plano claro para os próximos passos
<b>Materiais</b>	- Guia do facilitador do Workshop Sentido na Vida, - Livreto para os participantes, - Músicas, livros e/ou filmes.	- Guia do facilitador do Workshop Sentido na Vida, - Livreto para os participantes, - Frutas, - Fotos.	- Guia do facilitador do Workshop Sentido na Vida, - Livreto para os participantes, - Planilha pontos fortes, - Lista de valores.	- Guia do facilitador do Workshop Sentido na Vida, - Livreto para os participantes.	- Guia do facilitador do Workshop Sentido na Vida, - Livreto para os participantes, - Declaração de missão pessoal.	- Guia do facilitador do Workshop Sentido na Vida, - Livreto para os participantes, - Plano de ação, - Modelo de ressonância.
<b>Atividades</b>	- Apresentação do Programa de Intervenção - Dinâmica de quebra de gelo - Explicações sobre o que é sentido na vida - Exemplos - Músicas inspiradoras ou livros - Explicação das atividades para a próxima sessão	- Saborear as frutas - Relatar a experiência de saborear a fruta - Compartilhar fotos de cada participante - Experiências sobre as fotos - Explicação das atividades para a próxima sessão	- Narrativa sobre pontos fortes e valores - Narrativas positivas - Exercício de classificação de valores - Explicação das atividades para a próxima sessão	- Compromisso com o projeto comunitário - Trabalho em grupo - O que é propósito - Explicação das atividades para a próxima sessão	- Exercício de missão pessoal - Explicação das atividades para a próxima sessão	- Planejamento de ação - <i>Feedback</i> da intervenção

## 2.4 Procedimentos

A partir da aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (CAAE 39067820.0.0000.5481), a pesquisadora deu início aos procedimentos de coleta de dados. Devido à pandemia da COVID-19 todos os procedimentos de coleta de dados foram realizados de forma remota, pois as aulas na universidade também estavam ocorrendo nessa modalidade desde março de 2020.

O primeiro grupo da intervenção iniciou em março de 2021, período em que as aulas ainda estavam na modalidade remota. Dessa forma, todos os encontros da intervenção foram feitos pela própria plataforma que a universidade disponibiliza para os professores e para os alunos: o *Microsoft Teams*. Como os alunos já estavam familiarizados com a plataforma, não houve dificuldade nesse aspecto. O convite foi feito nas salas de aula, durante as aulas da pesquisadora, e os alunos se inscreviam de forma voluntária para participar das seis sessões da intervenção por meio de um formulário do *Google Forms*.

A descrição dos procedimentos foi organizada em três etapas: (a) pré-intervenção, (b) intervenção e (c) pós-intervenção. Acredita-se que dessa forma é possível um melhor entendimento por parte do leitor de todo o processo que envolveu desde a tradução dos materiais da intervenção, a aplicação da mesma até seus resultados. A primeira etapa (pré-intervenção) apresenta todo o processo de tradução e adaptação dos materiais da intervenção desenvolvida inicialmente para a população americana, para a população brasileira. A segunda etapa (intervenção) descreve todos os procedimentos de aplicação da intervenção em si na população alvo: adultos emergentes. A terceira etapa (pós-intervenção) apresenta os procedimentos de como foi feita a análise comparativa entre os três grupos que receberam a intervenção.

### *Etapa 1 - Pré Intervenção - Processo de Tradução e Adaptação dos Materiais da Intervenção*

Inicialmente, esta etapa foi planejada para ocorrer por meio da avaliação de 3 juízes. O comitê de juízes deveria consolidar todas as versões produzidas da tradução em uma única versão, em português, por meio da avaliação dos itens quanto às equivalências semântica, idiomática, cultural e conceitual (Beaton et al., 2000). A equivalência semântica refere-se ao significado das palavras enquanto a idiomática diz respeito à formulação de expressões coloquiais equivalentes ao idioma de origem. A cultural refere-se aos termos e situações cotidianas diferentes entre as culturas e a equivalência conceitual refere-se às palavras que possuem significados culturais diferentes (Beaton et al., 2000).

Entretanto, em função das adversidades oriundas da pandemia da COVID-19, cenário no qual a intervenção foi traduzida e conduzida, optou-se por fazer a tradução de outra forma, que fosse mais ágil e rápida. Esse ajuste fez-se necessário também devido ao atraso no cronograma da tese decorrente de alguns impasses e dificuldades gerados pela pandemia. Assim, todos os protocolos da intervenção foram traduzidos pela autora da tese e discutidos em reuniões com o auxiliar de pesquisa, a colaboradora da equipe de Michael Steger e a orientadora do estudo.

Participaram do processo de tradução dos materiais da intervenção a autora da presente pesquisa, seu auxiliar (aluno de graduação de psicologia, 4º ano, bolsista de iniciação científica e membro do grupo de pesquisa Psicologia da Saúde e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente), a colaboradora da equipe de Michael Steger, que já ministrou a intervenção diversas vezes, e a orientadora do estudo. A colaboradora é brasileira, fluente em português e inglês e atua como psicóloga clínica no contexto norte-americano. Considerando-se o contexto pandêmico e a necessidade de repensar a intervenção para o

contexto remoto, chegou-se à conclusão de que seria mais adequado e viável fazer a tradução e a retro tradução contando somente com a expertise da colaboradora da equipe de Michael Steger, pois foi possível avaliar a dimensão da linguagem (inglês – português), assim como a dimensão cultural.

Inicialmente, todo o material da intervenção (descrito anteriormente) foi traduzido do inglês para o português pela própria pesquisadora. Outra versão da tradução foi feita pelo seu auxiliar de pesquisa. Após essa etapa, foi realizado um encontro com a orientadora da presente pesquisa para que fosse possível obter uma única versão consensual da tradução dos materiais. Com todos os ajustes realizados e uma nova versão das traduções dos materiais finalizadas, foram agendados encontros com a colaboradora do time americano da intervenção para dar início a retro tradução.

Os aspectos culturais presentes nas atividades que compunham as seis sessões da intervenção também foram considerados para que os participantes brasileiros pudessem compreender todas as atividades da intervenção pensadas, inicialmente, para o contexto norte-americano. Vale destacar que o aspecto cultural é um dos pontos mais importantes a ser considerado em um processo de tradução, pois os manejos de linguagem e expressões da mesma podem dificultar toda a interpretação do participante e, conseqüentemente, a sua participação (Beaton et al., 2000). Sendo assim, é essencial pensar em expressões equivalentes na cultura para a qual está sendo feita a tradução, mesmo que ela fuja um pouco da tradução à risca (Beaton et al., 2000).

Foram realizados quatro encontros on-line via plataforma *Zoom*, com duração de duas horas cada, com a colaboradora do grupo de pesquisa da universidade do Colorado para revisar todos os instrumentos, assim como as traduções dos mesmos. Os encontros ocorreram ao longo do mês de outubro de 2020. Previamente à reunião agendada, os membros dos encontros (pesquisadora, auxiliar, colaboradora e orientadora) recebiam as

versões da intervenção: original e traduzidas, assim como instruções específicas para avaliação das equivalências semântica, idiomática, cultural e conceitual.

No dia dos encontros, a pesquisadora compartilhava a tradução via plataforma *Zoom* para que todos os integrantes pudessem ver e interagir. Todos os participantes realizaram uma leitura conjunta do material e a colaboradora fazia a retro tradução. Ao longo do processo, foram feitas melhorias ao longo do texto para que o mesmo ficasse mais harmônico e fluído. Ao longo dessa revisão, foram também avaliadas as atividades que compunham as seis sessões da intervenção.

Com o avanço da pandemia, esses encontros realizados com finalidade de fazer a retro tradução também serviram para pensar e planejar a aplicação da intervenção em ambiente remoto. Cabe ressaltar que a pandemia da COVID-19 se iniciou em meados de março de 2020, mas ninguém imaginou a proporção e o tempo que levaria para a pandemia se estabilizar e, com muita esperança, chegar em seu fim. Por este motivo, o projeto da tese foi inicialmente elaborado para a intervenção ser aplicada de forma presencial, mas a realidade se mostrou muito diferente e muito desafiadora. Um dos principais desafios foi pensar em uma estratégia mais eficaz para garantir a efetividade e a fidelidade da intervenção para o contexto pandêmico e brasileiro. Ou seja, foi preciso pensar em como todas as atividades que constituíam as sessões da intervenção seriam desenvolvidas de forma remota e atenderiam aos aspectos culturais do Brasil.

### *Etapa 2 - Intervenção - Aplicação da Intervenção para a Promoção do Sentido na Vida em Adultos Emergentes*

A participação na intervenção aconteceu de forma voluntária. A pesquisadora fez o convite em sala de aula para os alunos do 3º e do 5º semestre do curso de Psicologia e postou um formulário do *GoogleForms* para que os participantes se inscrevessem na intervenção. No total, 37 participantes do curso de Psicologia se inscreveram para participar



da intervenção. Foi preciso pensar em como seriam desenvolvidos os grupos, pois a pesquisadora precisaria estar presente na condução de todas as sessões com todos os participantes. Sendo assim, a distribuição dos participantes foi feita de acordo com a disponibilidade de horários dos estudantes, da pesquisadora e de seu auxiliar. O convite foi feito no final do mês de fevereiro de 2020 nas disciplinas que a pesquisadora estava lecionando no semestre, e o primeiro grupo teve seu início no mês de março. Como o convite foi feito no começo do semestre, os alunos estavam empolgados e muito animados com a intervenção. Porém, como a pesquisadora não conseguiu conciliar dois grupos no mesmo dia, o início do segundo e do terceiro grupo teve um espaço de um mês até ter seu início e muitos participantes desistiram de participar da intervenção. A justificativa para a desistência foi o fato de o começo da intervenção estar agendado para o final do semestre, o que deixaria os estudantes ainda mais sobrecarregados.

No total foram realizados três grupos de aplicação da intervenção. Os alunos se inscreveram e se dividiram em um dos três possíveis grupos e seus respectivos horários, conforme tabela 5.

**Tabela 5**

*Divisões dos Grupos da Intervenção*

<b>Grupo</b>	<b>Dia da semana/ horário</b>	<b>Período de 2020</b>	<b>Número de par- ticipantes</b>	<b>Tempo médio de duração de cada encontro</b>
1	Quintas-feiras, às 20h	11/03 a 15/04	5	1 hora e meia
2	Sábados, às 10h	24/04 a 29/05	6	1 hora
3	Quintas-feiras, às 20h	13/05 a 17/06	10	50 minutos

O curso de Psicologia é ministrado no período noturno, dessa forma a pesquisadora precisou pensar em um horário para a intervenção acontecer nesse turno, pois a maioria dos alunos trabalhavam de dia e estudavam à noite. Quinta-feira foi o dia da semana que todos os alunos do 3º e do 5º semestre tinham livre na grade horária para se dedicar ao projeto integrador do curso, coincidindo com o dia livre da pesquisadora, portanto, optou-se por agendar todos os grupos nesse dia. Como a pesquisadora ainda não tinha experiência com a aplicação da intervenção e não sabia ao certo quanto tempo duraria cada encontro (que, como orientação, tinha duração de 50 minutos), optou-se por não fazer dois grupos seguidos no mesmo dia, na quinta-feira. Outro problema também foi a questão do tempo, pois se todos os grupos acontecessem na quinta-feira com a duração de seis semanas cada, não haveria tempo hábil de realizar todos os encontros em um semestre letivo. Por essas razões, optou-se por fazer um grupo aos sábados.

Cada grupo da intervenção teve duração de 6 sessões, totalizando 18 sessões. A duração estipulada para cada sessão era de 50 minutos. O primeiro grupo teve duração maior, o que pode ter ocorrido por conta da inexperiência da pesquisadora com a intervenção e da própria condição do isolamento social resultante da pandemia. Como consequência do isolamento social, e em função das aulas estarem em contexto remoto, os participantes estavam engajados e com necessidade de ter espaços para falarem sobre si mesmo, sobre a vida, suas dificuldades e de desenvolver reflexões sobre as mesmas. A duração de cada encontro do primeiro grupo deu-se entre 1 hora e meia a duas horas. Sendo que, os encontros, muitas vezes, extrapolavam dos assuntos ali designados. Os demais encontros dos grupos 2 e 3 tiveram duração de cinquenta minutos a uma hora, e a mediadora assumiu uma postura mais pontual e objetiva com as atividades de cada sessão. Todas as sessões foram gravadas e posteriormente transcritas.

Toda a comunicação com os participantes da intervenção se deu por meio de *e-mail* e grupos no *WhatsApp* (esse foi o método mais eficaz de comunicação com os membros dos três grupos). Primeiramente, orientou-se que a comunicação entre os participantes e a moderadora seria via *e-mail*. Porém, a partir da própria experiência da pesquisadora como docente e supervisora de estágio, optou-se por também oportunizar a comunicação via grupos do *WhatsApp*, justamente por esse ser um meio de comunicação mais prático e mais utilizado no Brasil. No próprio formulário de inscrição, o participante colocava seu *e-mail* e o número do seu celular.

A pesquisadora disparou *e-mails* e fez grupos no *WhatsApp* para confirmar as inscrições nos possíveis grupos da intervenção e para passar todas as instruções sobre os encontros. Previamente ao primeiro encontro do grupo selecionado, o TCLE e todos os testes foram enviados via *e-mail* e *WhatsApp* para os participantes do grupo. Antes do início de cada sessão, o *link* de acesso era enviado no grupo e após a finalização do encontro, as instruções para a tarefa de casa eram postadas e também lembradas ao longo da semana. Já no início do segundo grupo, toda a comunicação foi realizada por meio de grupos do *WhatsApp*.

O principal objetivo do grupo 1 foi avaliar todos os materiais das sessões que foram traduzidos e adaptados, assim como os testes e o TCLE que foram adaptados para o *Google Forms*. Esse grupo foi intitulado, inicialmente, como grupo piloto justamente para a pesquisadora e seu auxiliar treinarem a condução da intervenção. Essa foi a razão também para que fossem inseridos menos participantes nesse grupo inicial. Como as sessões do grupo 1 foram mais longas do que o previsto, (entre uma hora e meia a duas horas cada), esse aspecto foi trabalhado e adequado para a condução dos demais grupos. Não

foi feita nenhuma mudança ou alteração nas atividades das sessões para os grupos posteriores, o que fez com que este primeiro grupo também se inserisse nas análises de resultados.

Para cada sessão realizada, a pesquisadora desenvolveu um diário de campo sobre a atividade feita e suas impressões sobre o desfecho da mesma. Nesse diário foram anotados aspectos em relação à conduta da pesquisadora enquanto mediadora do processo, tais como impressões pessoais e condutas que foram favoráveis e desfavoráveis (e.g. impressões de condutas empáticas, formação de vínculo, aliança de confiança com os participantes, postura autoritária). Também foram feitas anotações sobre o desenvolvimento das sessões em si no diário de campo.

### *Etapa 3 – Pós Intervenção*

Todos os participantes dos três grupos da intervenção responderam aos testes (QSV-BR, EPVA e DASS-21) antes no início dos encontros e novamente após o término da sexta sessão da intervenção. Apenas antes do início dos encontros de cada um dos três grupos, os participantes responderam dois instrumentos para caracterização da amostra, o Inventário de Dimensões da Aduldez Emergente e o Critério de Classificação Econômica Brasil. E, apenas ao final de cada um dos encontros, os participantes responderam a um questionário de satisfação do usuário, totalizando 6 instrumentos respondidos ao todo. Todos esses instrumentos foram adaptados para o *GoogleForms* e a pesquisadora enviou todos eles via grupos do *WhatsApp*.

Todos os encontros da intervenção foram gravados e, posteriormente, transcritos, para análise do conteúdo das falas dos participantes pelo software IRAMUTEQ. Optou-se por fazer uma análise comparativa quantitativa e qualitativa entre os três grupos da intervenção, pois a aplicação da intervenção não aconteceu da mesma forma para todos

os grupos. Esse é um dado a ser analisado para melhor adequação da aplicação da intervenção para a respectiva população alvo – todo detalhe de procedimento de aplicação é importante e pode fazer a diferença na eficácia da intervenção.

#### 2.4. Processamento de Análise de Dados

Foi utilizado o procedimento-padrão de correção dos testes de acordo com as instruções de padronização e normatização proposto pelos próprios autores de cada instrumento. Em relação aos procedimentos estatísticos, os dados foram analisados de maneira quantitativa e qualitativa com o auxílio dos Pacotes Estatísticos SPSS® 20.0 e IRAMUTEQ 0.7alpha2. Também foi analisada a significância clínica da intervenção por meio do Método JT. Apresentam-se a seguir explicações sobre essas ferramentas.

Por meio do software IRAMUTEQ (Camargo & Justo, 2013; Retinaud, 2009), que está disponível gratuitamente sobre a licença *open source* (<http://www.iramuteq.org/>), foram feitas análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Essa ferramenta faz um processamento dos dados, mas a sua interpretação cabe ao pesquisador, conforme explicitam Camargo e Justo (2013), “[...] explorar o material do texto, interpretar os resultados apresentados pelo software, considerando inclusive aqueles dados que não foram diretamente expressos pelo processamento informático” (p. 517).

Para preparar as transcrições de todas as sessões, foram feitos *corpus* a partir das transcrições das 18 sessões da intervenção. Na Figura 3 apresenta-se um trecho do *corpus* construído pela pesquisadora.

### Figura 3

#### *Exemplo de Corpus Preparado para Uso no IRAMUTEQ*

```

**** *ses_03 *grupo_01 *mediadora_01 *grupo_01

Olá pessoal, é ótimo vê-las novamente! Alguém se lembra do que falamos na semana passada? †
Alguém teve a chance de saborear esta semana? Como foi? Alguém encontrou barreiras no dia-
Como você pode lidar com elas?

**** *ses_03 *grupo_01 *participante_01 *grupo_01

Eu lembrei de você sempre quando ia comer. Acho que associei com o exercício mesmo. Mas foi
comecei a me alimentar aplicando a atenção plena, e já percebi diferença até na minha dor.

**** *ses_03 *grupo_01 *participante_02 *grupo_01

Sempre quando comia chocolate eu lembrava também. Comecei aplicando no meu trabalho também.

**** *ses_03 *grupo_01 *participante_04 *grupo_01

Eu comecei a reparar mais nas coisas da minha própria casa. Coisas que antes nunca tinha de

**** *ses_03 *grupo_01 *mediadora_01 *grupo_01
E essa é a ideia mesmo. A gente conseguir aproveitar os momentos de uma forma mais genuína.

```

Dentro da interface do IRAMUTEQ foram realizadas as análises lexicográficas multivariadas, referentes ao Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) (Reinert, 1990) e a Análise de Similitude sobre conteúdos temáticos e monotemáticos. As análises lexicográficas clássicas identificam e reformatam unidades de texto (transcrição das sessões de intervenção), transformando textos em segmentos de textos (ST); identificam a quantidade de palavras, frequência média; pesquisam o vocabulário; e reduzem as palavras com base em suas raízes.

Na análise por CHD, os ST são classificados em função de seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido em função da frequência das formas reduzidas. O objetivo é obter classes de ST compostas por vocabulários semelhantes entre si, mas ao mesmo tempo distintas dos ST de outras classes (Camargo & Justo, 2013; Ratinaud, 2009). Esses resultados são, então, apresentados para visualização de um dendrograma de CHD, que ilustra as relações entre as classes. O software executa cálculos e fornece resultados que permitem a descrição de cada uma das classes e, fornece outra forma de apresentação dos resultados, por meio de uma análise fatorial de correspondência a partir

da CHD. O software calcula e fornece os ST mais característicos de cada classe permitindo a contextualização do vocabulário típico de cada classe. A análise de Similitude baseia-se na teoria dos grafos e possibilita identificar as coocorrências entre palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, o que permite a visualização desses resultados no formato de uma árvore máxima (Ratinaud & Marchand, 2012).

Por fim, a Nuvem de Palavras é uma análise mais simples que agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência. Embora seja uma análise lexical mais simples, ela é graficamente bastante interessante (Camargo & Justo, 2013; Ratinaud & Marchand, 2012).

O Método JT avalia a confiabilidade das mudanças entre os escores pré e pós intervenção (Índice de Mudança Confiável [IMC]) e a significância clínica de tais mudanças (Aguiar et al., 2009; Jacobson & Truaz, 1991). Assim, ele verifica se as mudanças nos escores dos testes entre pré e pós-teste foram devido à intervenção ou constituem erros de medidas. Analisa também se os participantes atingiram os padrões esperados de melhora ou de recuperação da saúde. O IMC é calculado com base nos escores pré e pós intervenção de cada indivíduo e no valor do erro padrão da diferença, conforme a fórmula:

$$\text{IMC} = \text{pós} - \text{pré} / \text{EPdif}$$

Onde: EPdif = erro padrão da diferença, obtida através da fórmula:

$$\text{EPdif} = \text{DP1} \sqrt{2\sqrt{1-r}}$$

Onde: DP1 = desvio padrão pré-intervenção (do grupo ou indivíduo); r = índice de confiabilidade do instrumento de medida (geralmente de Cronbach).

Existem alguns critérios para se estabelecer o ponto de corte: (a) média e desvio-padrão da população clínica ou da população não-clínica; b) ou das populações clínica e

não clínica simultaneamente. Já para a delimitação do intervalo de confiança para significância clínica, utiliza-se a fórmula para o cálculo do erro-padrão de medida:

$$PC \pm 1,96x (DP/\sqrt{n})$$

Onde: PC = ponto de corte calculado com base em um dos critérios (A, B ou C); DP = desvio padrão pré-intervenção da população clínica; N = Número de participantes. Lembrando que mudanças (pós-pré) superiores a  $1,96xEP_{dif}$  são consideradas positivas confiáveis e inferiores a  $-1,96cEP_{dif}$  são consideradas negativas confiáveis. Para essa análise, foi utilizado um site ([www.rihs.ufscar.br](http://www.rihs.ufscar.br)), o qual faz o cálculo estatístico e gera os gráficos referentes a significância clínica e o IMC (Aguiar et al., 2009).

## 2.5. Considerações éticas

Os procedimentos descritos ao longo do projeto respeitaram a legislação sobre pesquisa com seres humanos (Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde), assim como as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual (Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, do Conselho Nacional de Saúde e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa). A pesquisa foi iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (CAAE: 39067820.0.0000.5481).

Havia a possibilidade de alguns riscos psicológicos surgirem durante o processo, como, por exemplo, ansiedade ou momentos de tristeza em decorrência das atividades desenvolvidas. Contudo, nenhum episódio ocorreu em decorrência dos procedimentos adotados.



Os universitários foram beneficiados, primeiramente, com uma intervenção com o objetivo de desenvolver a noção de SV e de projetos de vida. Foram beneficiados também no sentido de desenvolverem estratégias de enfrentamento mais positivas perante os inúmeros problemas existentes no cotidiano, além de desenvolverem um maior conhecimento sobre si mesmos por meio da intervenção. Os participantes também tiveram a oportunidade de aprender manejos para lidar melhor com emoções aversivas presentes no cotidiano da vida e no contexto universitário, considerando a fase do ciclo vital que estão vivendo.

Cientificamente, os profissionais que trabalham nas universidades, como professores, psicólogos e outros profissionais de educação e saúde, serão beneficiados com novas publicações sobre a temática. Também serão beneficiados como uma nova metodologia de trabalho – intervenção psicológica – possível de se trabalhar um construto tão abrangente e importante – SV – com o objetivo de aumentar estratégias de enfrentamento para a diminuição de sintomas de estresse, ansiedade e depressão em adultos emergentes, psicopatologias que estão com seus índices cada vez maiores no Brasil.

### **3 RESULTADOS**

Os resultados são apresentados de acordo com cada etapa de pesquisa, assim como foi feito nos procedimentos. Os resultados estão divididos pré-intervenção (Etapa 1), intervenção (Etapa 2) e pós-intervenção (Etapa 3). A Etapa 1 apresenta os resultados referentes à tradução e à adaptação de todos os materiais da intervenção. A Etapa 2 apresenta os resultados da intervenção: características sociodemográficas da amostra, Inventário de Dimensões da Adulter Emergente (IDEA) e da Escala de Projetos de Vida para Adolescentes (EPVA), Teoria da Mudança (TM), resumo do conteúdo de cada uma das seis sessões desenvolvidas nos três grupos, e, por último, a avaliação da intervenção pelos adultos emergentes. Para finalizar a sessão de resultados, a Etapa 3 apresenta os resultados quantitativos (Método JT) e quali-quantitativos (IRAMUTEQ) dos três grupos que receberam a intervenção, separadamente. Apresenta-se também uma síntese dos principais resultados dessas análises.

#### **3.1 Etapa 1 – Resultados do processo de tradução e adaptação dos materiais da intervenção**

As etapas de tradução, síntese e retro tradução foram realizadas sem maiores dificuldades, na medida em que não exigiram modificações significantes. Ao final das quatro reuniões realizadas via plataforma *Zoom* com a colaboradora do time americano da intervenção, obteve-se a versão final dos oito materiais que compõem as seis sessões da intervenção. A tabela 6 apresenta um resumo dos oito materiais traduzidos, assim como a respectiva sessão em que o mesmo é utilizado e, após a tabela, apresentam-se oito figuras com exemplos desses materiais nas suas versões traduzidas para uma melhor visualização e entendimento dos mesmos.

**Tabela 6***Resumo dos Materiais da Intervenção*

<b>Material</b>	<b>Sessão</b>	<b>Exemplo do material</b>
Guia do facilitador do <i>Workshop</i> Sentido na Vida	Todas	Figura 4
Livreto para os participantes	Todas	Figura 5
Lista de valores	3ª Sessão	Figura 6
Planilha de pontos fortes	3ª Sessão	Figura 7
Plano de ação	6ª Sessão	Figura 8
Modelo de Ressonância	6ª Sessão	Figura 9
Modelo de <i>e-mails</i> semanais	Todas	Figura 10
<i>Checklist</i> de fidelidade	Todas	Figura 11

**Figura 4***Exemplo do Material Guia do Facilitador***I. Sessão 1: Compreender o *Self* através de músicas, filmes ou livros**

Materiais necessários: Computador com alto-falantes e Internet, PowerPoint do resumo da intervenção, Check-List de Fidelidade da sessão 1.

*Objetivo: Ajudar os participantes a aprenderem mais sobre si mesmos a partir de uma perspectiva nova. Antes do início da sessão, passe em torno de uma folha de inscrição de presença.*

Quebra-Gelo (15 minutos)

**Bem-vindo ao grupo de oficina de sentido na vida! Meu nome é \_\_\_\_\_, e esse é \_\_\_\_\_.** Somos os co-facilitadores deste grupo e estamos muito animados por vocês estarem aqui conosco para trabalhar durante as próximas seis semanas a autodescoberta e para buscar o sentido na vida. Durante estas próximas seis semanas nos reuniremos aqui no mesmo horário e local. Vamos começar com cada pessoa dizendo o seu nome, e então faremos uma atividade divertida para começar a sessão.

*Cada um dos participantes diz seus nomes.*

## Figura 5

*Exemplo do Material Livreto para os Participantes*

### Sessão 1: Entendendo o *Self* através de músicas, filmes ou livros

#### Quem sou eu?

"Muitas pessoas têm músicas, filmes ou livros que as fazem lembrar de pessoas, lugares e experiências importantes. Música, filmes ou livros podem induzir estados emocionais ou simplesmente ajudar a expressar emoções que já estamos sentindo. As letras, sons, imagens e palavras podem, muitas vezes, ressoar com as nossas experiências de uma forma profunda e significativa. Dessa forma, músicas, filmes e livros podem ser ferramentas poderosas que nos ajudam a fazer a dar sentido às nossas vidas e ao nosso mundo. **Se a sua vida fosse uma canção, filme ou livro, que músicas/cenas/passagens representariam sua vida?** "

Eu escolhi: \_\_\_\_\_

#### NOTAS DA SESSÃO 1:

---



---



---

## Figura 6

*Exemplo do Material Lista de Valores*

#### LISTA DE VALORES

- **CONQUISTA:** É importante desafiar a si mesmo e trabalhar duro para melhorar.
- **PERTENCIMENTO:** É importante ser aceito pelos outros e se sentir incluído.
- **PREOCUPAÇÃO COM O MEIO AMBIENTE:** É importante proteger e preservar o meio ambiente.
- **PREOCUPAÇÃO COM OS OUTROS:** O bem-estar dos outros é importante.
- **CRIATIVIDADE:** É importante ter novas ideias ou criar coisas novas
- **PROSPERIDADE FINANCEIRA:** É importante ter sucesso em ganhar dinheiro ou comprar imóveis/ propriedades.
- **SAÚDE E ATIVIDADE:** É importante estar saudável e fisicamente ativo.
- **HUMILDADE:** É importante ser humilde e modesto sobre suas realizações e conquistas.
- **INDEPENDÊNCIA:** É importante tomar suas próprias decisões e fazer as coisas do seu jeito.

## Figura 7

### *Exemplo do Material Planilha de Pontos Fortes*

#### **PLANILHA DE PONTOS FORTES**

1. Em que força você se concentrou?

---

Como você normalmente utiliza essa força?

---



---



---

Como você usou de forma diferente?

---



---



---

Como isto afetou você? Como isso pode ter impactado outras pessoas?

---

## Figura 8

### *Exemplo do Material Plano de Ação*

#### **PLANO DE AÇÃO**

**Como buscamos o nosso propósito?**

**Propósito:** \_\_\_\_\_

Ação: O que você pode fazer para viver seu propósito?	Quais recursos internos você precisa? (habilidades, conhecimentos, etc.)?	Quais recursos externos você precisa (dinheiro, carro, suporte, etc.)?	Quais obstáculos você pode encontrar?	Quando você quer fazer isso?	Status: Você está fazendo o que planejou fazer?

**Figura 9**

*Exemplo do Material Modelo de Ressonância*

**Figura 10**

*Exemplo do Material Modelo de E-mails Semanais*

#### **Antes da Sessão 1**

##### **E-mail 1 (Na semana anterior à sessão 1):**

Olá!

Você está inscrito para participar da Oficina de promoção de sentido na vida - "Atividades de Conhecimento Pessoal". Permita-nos nos apresentar. Nossos nomes são Jessica Particelli Gobbo e Miguel José Camargo de Jesus. Por favor, sinta-se à vontade para nos enviar um e-mail com quaisquer perguntas que você possa ter ao longo desta oficina de 6 semanas.

Antes da primeira sessão, pedimos que  **você prepare o seguinte:**

Muitas pessoas têm músicas, filmes ou livros que lembram pessoas importantes, lugares e experiências. Música, filmes ou livros podem induzir estados emocionais ou simplesmente podem ajudar a expressar as emoções que já estamos sentindo. As letras das músicas, sons, imagens e palavras podem muitas vezes ressoar com as nossas experiências de forma profunda e significativa. Dessa forma, música, mídia e livros podem ser ferramentas poderosas que nos ajudam a dar sentido às nossas vidas e ao nosso mundo. **Se sua vida fosse uma música, filme ou livro, que músicas/cenas/passagens seriam representativas de sua vida?** Por favor, prepare um nome de música, cenas específicas de um filme (que estão disponíveis no YouTube) ou passagens de um livro para o nosso primeiro encontro.

**Figura 11**

*Exemplo do Material Checklist de Fidelidade*

**Sessão 1****Quebra-gelo**

Concluído

Parcialmente concluído

não concluído

Se "Parcialmente concluído" ou "não concluído" for marcado, por favor, explique:

---

---

---

---

---

---

---

Após todas as sugestões realizadas nos encontros pela plataforma *Zoom*, realizou-se uma análise qualitativa de todos os oito materiais que compõem as seis sessões da intervenção para avaliar o efeito final de todas as traduções e retro traduções, assim como o percurso das seis sessões. A tabela 7 apresenta um resumo dos títulos de cada uma das seis sessões da intervenção (presentes no primeiro material: Guia do facilitador do *Workshop Sentido na Vida*), seu título original e como ficou a tradução para o português. A seguir, são descritas as principais alterações realizadas para cada uma das traduções e também das atividades que compõem as sessões da intervenção descritas com mais na detalhes no primeiro material da intervenção: o guia do facilitador do *Workshop Sentido na Vida*.

**Tabela 7***Títulos Originais das Sessões e suas Respectivas Traduções*

<b>Sessão</b>	<b>Título original em inglês</b>	<b>Título traduzido para o português</b>
<b>1</b>	<i>Understanding the Self through Music, Movies, or Books</i>	Compreender o <i>Self</i> através de músicas, filmes ou livros
<b>2</b>	<i>Understanding the World through Savoring and Photos</i>	Compreender o Mundo através de sabores e fotos
<b>3</b>	<i>Understanding Fit Between Self and World via Strengths and Values</i>	Compreender o ajuste entre o eu e o mundo através de forças e valores
<b>4</b>	<i>Discernment through Exploring Purpose</i>	Discernimento através da exploração do propósito
<b>5</b>	<i>Finding Commitment through Personal Mission Statement</i>	Encontrar compromisso por meio da declaração de Missão Pessoal
<b>6</b>	<i>Preparing for Action</i>	Preparação para a Ação

Na sessão 1, “Compreender o *Self* através de músicas, filmes ou livros”, optou-se por deixar a palavra *Self*, pois essa palavra está presente no vocabulário dos universitários e, principalmente, no cotidiano de estudos dos graduandos em Psicologia, o curso alvo dos participantes da intervenção. Nessa primeira sessão, os participantes precisavam se apresentar, pois era o primeiro encontro e, alguns deles, não se conheciam. Para esse fim, uma atividade estava descrita no guia como “atividade quebra-gelo”. Os participantes precisavam escrever em um papel três a cinco substantivos ou adjetivos que os representassem. Posteriormente, cada participante se apresentava para outro e depois cada um precisava contar para o grupo todo sobre o colega. Porém, como a intervenção foi conduzida de forma remota, optou-se por fazer essa atividade de forma que cada participante se



apresentasse diretamente para o grupo todo, dizendo algo interessante sobre si mesmo. Poderia ser um adjetivo, ou algo que o descrevesse de uma forma geral.

A sessão 2, “Compreender o Mundo através de sabores e fotos”, foi composta por uma atividade chamada *savoring*, traduzida por “saborear”. Nesta atividade, os participantes degustavam algum alimento (e.g., uma fruta) e pensavam nos quatro sentidos envolvidos (o sabor da fruta, seu aspecto visual, tátil e olfativo) para fazer uma analogia com a qualidade da atenção aplicada aos momentos da vida. A ideia era aplicar a atenção plena (*mindfulness*) a uma experiência, ou seja, treinar o foco para o aqui e o agora, pois esse movimento auxilia a pessoa a absorver, “saborear” a situação como um todo e perceber todos os seus benefícios. Porém, foi preciso pensar em como adaptar a atividade para o contexto remoto. Ficou decidido que o exemplo da fruta seria mantido e que a facilitadora iria comunicar antecipadamente os participantes para que eles levassem uma fruta, ou algum outro alimento, para o respectivo encontro para que pudessem saborear e aplicar o conceito da atenção plena. O termo *mindfulness* foi mantido em inglês, pois também está presente no vocabulário dos estudantes, principalmente por muitas pesquisas demonstrarem a importância do tema como técnica importante para o manejo de diversos desconfortos emocionais e para a promoção do bem-estar psicológico.

Para a sessão 3, “Compreender o ajuste entre o eu e o mundo através de forças e valores”, os participantes precisavam responder previamente a um questionário (Questionário de forças de caráter [VIA]) on-line (disponível em <https://www.viacharacter.org/survey/account/register>) sobre as suas forças de caráter e levar o resultado para o encontro. A sigla VIA, antes utilizada para abreviar Inventário de Valores em Ação, agora é utilizada para ilustrar a conectividade entre pesquisa e prática. Com sede em Cincinnati, Ohio, o *Institute on Character*, Instituto sobre caráter, é uma organização sem fins lucrativos dedicada a trazer a ciência das forças de caráter para o mundo. O objetivo é criar e

validar pesquisas sobre o caráter, apoiando pesquisadores e desenvolvendo ferramentas práticas baseadas em pontos fortes para indivíduos e profissionais, como terapeutas, gerentes e educadores. Com este objetivo, o Questionário de forças de caráter é oferecido gratuitamente para todo o mundo em vários idiomas. No próprio site é possível fazer a tradução do questionário para o português e acessar o resultado também na língua portuguesa. Com esse resultado em mãos, a atividade da sessão 3 foi conduzida e, caso algum participante não levasse o resultado, ele poderia acessar uma lista de forças de caráter e identificar com qual das opções ele mais se identificava para assim participar da atividade deste encontro. Contudo, todos os participantes preencheram o questionário previamente ao encontro.

Na sessão 4, “Discernimento através da exploração do propósito”, foi usado o exemplo da Malala, mulher conhecida por combater a supressão da educação das mulheres da sua cidade natal no Paquistão, para ilustrar a questão de como a pessoa pode aprender a usar os seus pontos fortes com o objetivo de criar um ambiente ideal em sua comunidade. A ideia era fazer uma conexão entre a sessão 3, na qual foi explorada as principais forças de caráter do funcionamento de cada um, com a sessão 4, na qual era preciso pensar em como usar essas forças principais para fazer algo de bom e útil para o mundo, para si mesmo e para os outros. A equipe ponderou se os universitários brasileiros iriam reconhecer a história de Malala, amplamente difundida no contexto norte-americano. Após alguns debates, optou-se manter o exemplo e, caso alguém não reconhecesse a história, ela seria brevemente contada e seria compartilhada uma foto da Malala para que os participantes pudessem conhecê-la. Nos grupos 2 e 3 foi necessário contar brevemente a história da Malala, sendo que, alguns participantes lembraram de quem ela é, e outros nunca tinham ouvido falar sobre.

As traduções da sessão 5, “Encontrar compromisso por meio da declaração de Missão Pessoal”, e da sessão 6, “Preparação para a Ação”, foram mais pontuais e de fácil manejo. Em ambas as sessões não ocorreram modificações ou debates significativos para as respectivas adaptações.

Esses foram os principais aspectos das seis sessões que sofreram debates e pontuais mudanças em suas traduções e conduções. Mas, de uma forma geral, toda a condução da intervenção precisou ser repensada para a aplicação no contexto on-line a fim de que atendesse os seus objetivos principais. Com o propósito de manter a fidedignidade da intervenção original para a versão brasileira e remota, foi feito um grupo piloto com seis participantes para avaliar a qualidade de todos os oito materiais traduzidos, assim como possibilitar o treinamento da condução da intervenção para a facilitadora e mediadora da intervenção e seu auxiliar. Como não houve alterações substanciais, os participantes do estudo piloto compuseram o grupo 1 (ou seja, o primeiro grupo a sofrer a intervenção) e seus resultados são apresentados na etapa 2 dos resultados da presente pesquisa.

Um dos três componentes básicos do IDEAS, que consiste em um processo rigoroso de desenvolvimento e testagem de programas de intervenção, é o desenvolvimento da intervenção e de seus materiais. Quanto melhor o material for adaptado e construído, melhor serão os resultados de posteriores aplicações da intervenção por outros pesquisadores interessados. Os padrões atuais de evidências para pesquisa de prevenção, indicam que a maioria das intervenções são desenvolvidas para funcionar bem em projetos rigidamente controlados, mas podem não ter os melhores resultados quando são aplicadas em larga escala e em ambientes não controlados do mundo real (Gottfredson et al., 2015). Assim, Gottfredson et al. (2015, p. 897) sugerem que a próxima geração de intervenções preventivas deve, desde o início, “ser descrita em um nível que permita que outros possam implementá-las/ reproduzi-las”.

### 3.2 Etapa 2 – Resultados da Intervenção

#### 3.2.1 Características sociodemográficas da amostra

Para caracterizar a amostra, foram utilizados o Critério de Classificação Econômica Brasil e o Inventário de Dimensões da Adulterez Emergente (IDEA). Outros dados como idade, estado civil, semestre da graduação e número de filhos, também foram coletados. Esses dados são apresentados de acordo com cada participante e seu respectivo grupo da intervenção na tabela 8 (grupo 1, n=5, grupo 2, n=5 e grupo 3, n=10). Após a apresentação dos dados sociodemográficos, os resultados do IDEA são apresentados de forma qualitativa, pois o objetivo para a sua aplicação foi de justamente conhecer como os participantes se viam em termos da adulterez emergente (AE).

**Tabela 8**

*Características sociodemográficas grupos 1, 2 e 3*

<b>Participantes*</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Número de filhos</b>	<b>Semestre de Psicologia</b>	<b>Nível socioeconômico</b>
<b>Grupo 1</b>					
P1 - Berenice	29	Casada	0	5	B-1
P2 - Mariana	29	Casada	0	3	B-2
P3 - Paula	23	Solteira	0	3	B-2
P4 – Juliana	19	Solteira	0	5	A
P5 - Fabiana	29	Casada	3	3	B-2
<b>Participantes*</b>					
<b>Grupo 2</b>					
P6 - Martina	29	Solteira	0	3	A
P7 - Pedro	22	Casado	0	3	A

P8 – Maria Eugênia	29	Solteira	0	3	B1
P9 - Renata	19	Solteira	0	3	B2
P10 - Murilo	22	Solteiro	0	3	B2
P 11 - Gabriela	20	Solteira	0	3	B2
<b>Participantes* Grupo 3</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Número de filhos</b>	<b>Semestre de Psicologia</b>	<b>Nível socioeconômico</b>
P12 - Luiza	20	Solteira	0	3	B1
P13 - Janaina	19	Solteira	0	3	C1
P14 - Clarice	18	Solteira	0	3	B2
P15 - Carolina	18	Solteira	0	3	C2
P16 - Rita	19	Solteira	0	3	B2
P17 - Danila	29	Solteira	0	3	C1
P18 - Carmen	20	Solteira	0	3	B2
P19 - Rubi	18	Solteira	0	3	B2
P20 - Helena	19	Solteira	0	3	B1
P21 - Manuela	20	Solteira	0	3	B1

Nota: \*Os nomes de todos participantes foram alterados a fim de preservar a identidade dos mesmos.

A média de idade dos participantes dos três grupos (n=21) foi de 22,3 anos (desvio padrão = 4,47). A média de idade para o grupo 1 (n= 5) foi de 25,8, para o grupo 2 (n=6) foi de 23,5 e para o grupo 3 (n=10) foi de 20 anos. Apenas dois participantes eram do gênero masculino, sendo que a população feminina representou 90,5% da amostra.

### 3.2.2 Resultados das Escalas IDEA e EPVA para a amostra

Para investigar a identificação com as características principais da AE na amostra, o IDEA foi aplicado. Esse é um instrumento que investiga se a pessoa se identifica com

as características marcantes da AE (exploração de identidade, experimentação/ possibilidades, negatividade/ instabilidade, auto-foco, sentimento intermediário e foco no outro). Para responder ao instrumento, é preciso ler a frase e responder se discorda fortemente, discorda em partes, concorda em partes ou se concorda fortemente. A seguir, apresenta-se a tabela 9 que indica a média de concordância e de discordância para cada uma das dimensões do instrumento.

**Tabela 9**

*Média dos resultados instrumento IDEA*

<b>Dimensão IDEA</b>	<b>Nº de itens</b>	<b>Média de concordância</b>	<b>Média de discordância</b>
<b>Exploração de identidade</b>	5	20,4	0,6
<b>Experimentação/ possibilidades</b>	3	21	0
<b>Negatividade/ instabilidade</b>	7	17,2	3,7
<b>Auto-foco</b>	8	17,1	3,8
<b>Sentimento intermediário</b>	4	17,5	2,75
<b>Foco no outro</b>	2	17,5	3,5

Ao fazer uma análise qualitativa dos resultados, é possível averiguar que todos os participantes se identificaram com as principais características que marcam a AE. É interessante observar que o item que ficou mais equilibrado entre as respostas foi “*Tempo de se separar dos pais*”, demonstrando que a questão de sair da casa dos pais é realmente um fenômeno cultural e que, no Brasil, ele não é muito comum quando o jovem entra na

faculdade, sendo que, a maioria desses adultos, continuam a morar com a família de origem e saem somente quando casam ou, até mesmo, permanecem com a família de origem mesmo após o casamento. A dimensão mais expressiva do instrumento foi a *Experimentação/ Possibilidades*, seguida de *Exploração de identidade*, reafirmando a ideia de que a AE é um período de construção da identidade e da exploração de novos caminhos e possibilidades para as diversas áreas da vida, como a área acadêmica, profissional, relacionamentos afetivos, aspirações positivas entre outras.

Para investigar a construção dos projetos de vida na população que sofreu a intervenção, aplicou-se também a escala EPVA. Contudo, a escala ainda não conta com estudos robustos sobre sua normatização. Alguns dados necessários (média e desvio padrão da população das normas) para realizar a análise no método JT, não estavam disponíveis. Dessa forma, a tabela 10 apresenta as médias dos resultados pré e pós-teste dos participantes.

**Tabela 10**

*Média pré e pós-teste EPVA Grupo 1, 2 e 3*

<b>Dimensões EPVA (número de itens)</b>	<b>Média pré-teste Grupo 1</b>	<b>Média pós-teste</b>	<b>Mín-Máx</b>
<b>Religiosidade (7)</b>	22,4	25,6	7-35
<b>Carreira (10)</b>	46,4	44,6	10-50
<b>Aspirações Positivas (7)</b>	34	33,8	7-35
<b>Bens Materiais (9)</b>	41,6	43,8	9-45
<b>Relacionamentos Afetivos (9)</b>	32,4	36,8	9-45
<b>Dimensões EPVA (número de itens)</b>	<b>Média pré-teste Grupo 2</b>	<b>Média pós-teste</b>	<b>Mín-Máx</b>
<b>Religiosidade (7)</b>	27,5	29,3	7-35
<b>Carreira (10)</b>	43,6	45,3	10-50

<b>Dimensões EPVA (número de itens)</b>	<b>Média pré-teste Grupo 3</b>	<b>Média pós-teste</b>	<b>Mín-Máx</b>
<b>Aspirações Positivas (7)</b>	34,1	34,1	7-35
<b>Bens Materiais (9)</b>	41,6	39	9-45
<b>Relacionamentos Afetivos (9)</b>	38,1	38,8	9-45
<b>Religiosidade (7)</b>	23,5	24,1	7-35
<b>Carreira (10)</b>	47	47,5	10-50
<b>Aspirações Positivas (7)</b>	33,8	34,4	7-35
<b>Bens Materiais (9)</b>	41,5	41,9	9-45
<b>Relacionamentos Afetivos (9)</b>	36	36,4	9-45

A EPVA, em sua versão atual, avalia os projetos de vida da pessoa para daqui 10 anos em cinco dimensões: (a) Religiosidade, (b) Carreira, (c) Aspirações Positivas, (d) Bens Materiais e (f) Relacionamentos Afetivos. Para cada uma das cinco dimensões, existe um escore mínimo e máximo que o participante pode pontuar.

Em todos os grupos foi possível observar um aumento da média de respostas na construção dos projetos de vida em suas respectivas dimensões. As dimensões que tiveram sua média de respostas menor (menos projetos de vida pensados para esta dimensão) foi a Religião, seguida da dimensão Relacionamentos Afetivos. Contudo, foram as dimensões que obtiveram aumento de suas médias, em todos os grupos, entre o momento pré e pós-teste. A dimensão que teve uma média expressiva de respostas (próxima do máximo a ser pontuado) foi a dimensão Aspirações Positivas, seguida de Bens Materiais, Carreira, Relacionamentos Afetivos e, por último, Religiosidade.



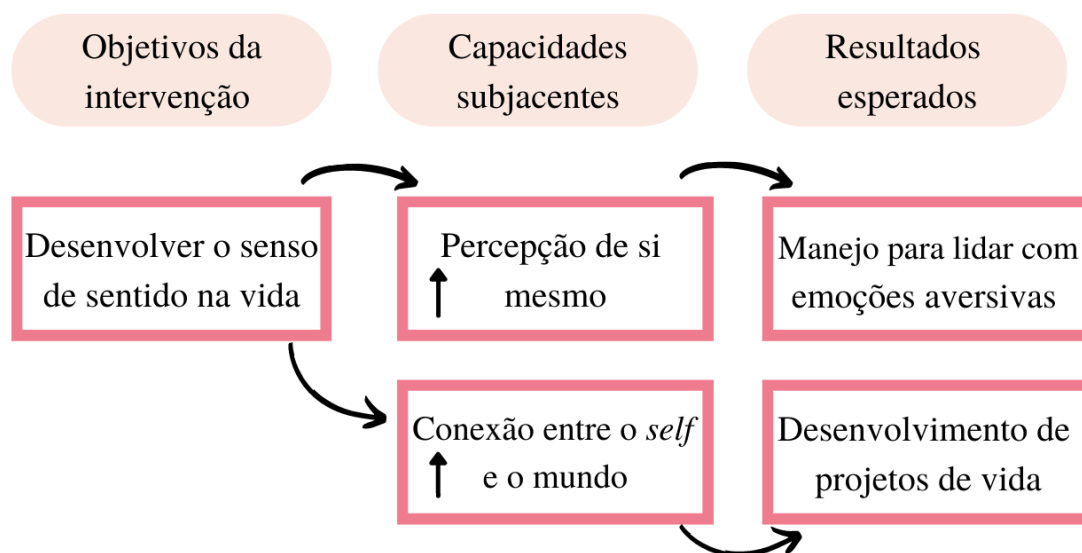
Ao fazer uma análise por grupo, o grupo 1 apresentou mudanças pós-teste nas dimensões Religiosidade, Bens Materiais e Relacionamentos Afetivos. O grupo 2 apresentou mudanças pós-teste nas dimensões Religiosidade, Carreira e Relacionamentos Afetivos. Já o grupo 3 apresentou mudanças em todas as dimensões avaliadas pela EPVA. Acredita-se que por este grupo ter a média de idades menor, os participantes ainda estavam nessa fase de construção de projetos e não de sua consolidação. Ao comparar as médias pré e pós-teste, o grupo 1 obteve um aumento mais significativo (próximo de 4 pontos na média) em seu momento pós-teste do que os outros grupos (próximo de 1 ou 2 pontos na média). Estes foram os principais resultados observados em todos os três grupos.

### 3.2.3 Teoria da Mudança da Intervenção Promoção de Sentido na Vida em Adultos Emergentes

A Figura 12 apresenta a Teoria da Mudança especificamente desenvolvida para a intervenção Promoção de Sentido na Vida (SV) em Adultos Emergentes.

**Figura 12**

*Teoria da Mudança*



A Teoria da Mudança (TM) foi desenvolvida especificamente para este programa de intervenção a partir do que foi feito e observado nos dezoito encontros. A TM apresenta o delineamento das hipóteses de mudanças promovidas pelo programa de intervenção, que devem ser medidas ou observadas especificamente e deve estabelecer o alvo (*target*) da intervenção de forma clara e precisa. Neste caso, para este programa de intervenção, o alvo foi a promoção do senso de SV em AE. A partir da TM, é possível avaliar a mudança que ocorreu pela intervenção – como ela se deu, porquê e para quem a intervenção pode funcionar ou não.

É importante verificar os resultados tanto positivos, quanto negativos do programa, além de somente avaliar a efetividade do mesmo. A seguir, apresenta-se um breve resumo dos principais pontos de cada uma das seis sessões da intervenção com todos os três grupos.

#### 3.2.4 Resumo das Sessões da Intervenção

Nesta sessão, apresenta-se uma breve descrição do conteúdo de cada uma das seis sessões que foram desenvolvidas nos três grupos. Esse conteúdo é apresentado de acordo com a condução das sessões e também das anotações no diário de campo da mediadora desenvolvidos ao final de cada um dos encontros da intervenção.

##### *Sessão 1 - Compreender o Self através de músicas, filmes ou livros*

O objetivo desta sessão foi de auxiliar os participantes a aprenderem mais sobre si mesmos a partir de uma nova perspectiva. Para todos os encontros, os participantes precisavam desenvolver alguma atividade em casa e levar para a sessão. Certas músicas, filmes ou livros podem induzir estados emocionais ou simplesmente ajudar na expressão de emoções. Letras, tons, imagens e palavras podem ressoar com as experiências prévias da vida de uma forma profunda e significativa. Dessa forma, a música, a mídia e os livros

podem ser ferramentas poderosas que ajudam a dar sentido à vida e ao mundo. Com base nessa premissa, para o primeiro encontro da intervenção, foi solicitado que cada participante levasse uma música, um filme ou um livro que fosse representativo de suas vidas. Para ilustrar essa atividade, alguns trechos de falas são apresentados a seguir.

*“[...] a música chama piloto automático, do Supercombo. Essa música me deixa frustrada. Me traz a sensação de que estou perdendo muita coisa. De que não estou fazendo o suficiente. Ou aproveitando a vida o suficiente, o máximo. Acho que todo mundo já se sentiu dessa forma, por causa da pressão que colocam em cima da gente, de que porque somos novos temos que ir viajar, ir em festas, aproveitar a vida ao máximo. É muita pressão e não é o jeito que eu sou. A música inteira me representa, mas o refrão é o que mais me toca. Eu deveria sorrir mais, abraçar meus pais, viajar o mundo e socializar. Nunca reclamar. Só agradecer, tudo que vier eu fiz por merecer. Eu sinto que estou perdendo coisas e não estou fazendo o suficiente. Quero abraçar mais meus pais, mas a minha família não é assim. Quero agradecer mais e reclamar menos. Tento socializar mais, mas é difícil” (Paula, 23 anos, Grupo 1).*

Esse trecho, da fala de uma das participantes do grupo 1, foi escolhido como exemplo porque ilustra um sentimento comum entre os universitários, o sentimento de achar que nunca está fazendo o suficiente, de estar perdendo tempo, e/ ou de se achar velho demais para iniciar determinado projeto. No período da faculdade, os estudantes costumam falar bastante sobre o medo de se formar e entrar no mercado de trabalho e no mundo adulto e sobre o medo de não conseguir, de não obter sucesso e fracassar. Talvez, todos esses medos, seja uma resposta a um sentimento de não achar que estão prontos, ou maduros o bastante, para vivenciar o ser adulto.

Outra temática que apareceu nas sessões foi a questão da religião, da fé.

*“Eu vou envolver Deus de novo, mas eu não queria ser chato, mas é que eu não tenho como não fazer. Eu escolhi uma música que me marcou e ainda me marca, o nome dela é "Aonde está Deus". O refrão dela fala que se eu não conseguir estender a mão para o meu irmão, onde está Deus, não fazer o bem sem olhar a quem, onde está Deus, e se eu não consigo perdoar, onde está Deus. Enfim, princípios básicos do cristianismo que a gente não vê hoje em dia dentro do cristianismo. E o trecho do livro que fala sobre isso também. Ele fala que o cristianismo que se torna prestigioso, dignificável e respeitável, deixa de ser um cristianismo. Eu entendo isso como o cristianismo que foca em mim mesmo, assim como na música, se eu sigo a Deus para benefício simplesmente, eu tô fazendo errado, não é isso que é o cristianismo real. A Bíblia fala que o verdadeiro Evangelho é cuidar dos órfãos e das viúvas, a verdadeira religião, então a religião certa deveria ser essa. É isso que eu sigo para minha vida, se eu falo tanto de Deus que eu aja como como ele é, basicamente”* (Pedro, 22 anos, Grupo 2).

O debate sobre acreditar em Deus, sobre as diferentes religiões, foi intenso no grupo 2, principalmente porque havia participantes católicos, evangélicos e da umbanda. O debate sempre acontecia de forma leve, no sentido de discutir como a religião pode tornar os seres humanos melhores, fato este que, muitas vezes, não acontece.

Uma temática que apareceu, de forma específica, no grupo 3 foi a discussão sobre as vulnerabilidades pessoais. Foram debatidos os pontos fracos de cada um e como é possível e importante aceitar essas fraquezas, pois elas fazem parte da vida e todas as pessoas as possuem. O trecho a seguir ilustra este aspecto:

*“O filme Procurando Nemo mostra essa diferença entre o pai do Nemo e a Dory, e como o pai do Nemo é todo preocupado, e ele super catastrofiza as situações,*

*então qualquer coisa que acontece ele fala "não, a gente vai morrer, é o fim, acabou por aqui, eu nunca mais vou ver meu filho", e já a Dory ela leva a vida com leveza, e ela tem um bom humor incrível. Às vezes eu sou um pouco o pai do Nemo, às vezes eu sou um pouco a Dory, às vezes eu sou um pouco dos dois. Mas acho que essa parte fala sobre a gente não ter controle das coisas que acontecem com a gente, mas que a gente tem que sair da nossa zona de conforto e aceitar nossa vulnerabilidade, e entender que ser vulnerável não necessariamente significa uma coisa ruim, a vulnerabilidade pode trazer muitas experiências positivas e muito aprendizado. Eu tenho muita dificuldade de aceitar isso, acho que minha vida inteira eu passei querendo que nada acontecesse comigo. E agora assim eu penso se nada acontecer, quantas coisas eu posso perder?" (Carolina, 18 anos, Grupo 3).*

Essa atividade sobre músicas, filmes ou livros, foi muito interessante e o engajamento dos participantes foi alto nos três grupos. Houve também muito acolhimento e escuta quando um colega compartilhava o seu relato.

O grupo 1 foi o grupo em que as sessões duraram mais tempo. Por ser o primeiro grupo, a mediadora ainda não estava muito familiarizada com os procedimentos da intervenção. Outro fato é que esse grupo começou em março de 2021, início do semestre. Os alunos estavam cansados de ficar em casa e de ter aulas remotas, estavam sentindo falta da interação entre eles que as aulas presenciais proporcionavam. A mediadora notou uma grande necessidade de os participantes falarem sobre as questões que estavam sendo debatidas ali, porém, muitas vezes, o rumo da conversa se perdia, se direcionando para um tema diferente daquele proposto pela intervenção.

Já no grupo 2, a mediadora notou uma maior dificuldade de os participantes se engajarem na atividade. Foi preciso estimular mais o grupo e dar mais exemplos pessoais.

Na primeira sessão, notou-se uma maior facilidade de eles falarem sobre questões externas (como profissionais) do que internas (sobre eles mesmos).

O grupo 3 foi o grupo em que os participantes mais participaram, tirando dúvidas, fazendo indagações e interagindo mais com os colegas. Pode-se pensar que isso ocorreu, pois todos os participantes desse grupo eram do mesmo semestre do curso de Psicologia, porém, não eram todas colegas em sala de aula. O *feedback* desta primeira sessão foi muito positivo em os grupos. Todos os participantes ficaram surpresos com a atividade e no quanto reverberou positivamente neles mesmos. Foi uma das sessões preferidas da mediadora em relação a sua condução.

#### *Sessão 2 - Compreender o Mundo através de sabores e fotos*

O objetivo desta sessão foi de primeiramente realizar uma atividade de *mindfulness* por meio de um exercício de saborear um alimento. A ideia era ensinar ao participante a prática da atenção plena, ou seja, de aprender a focar no aqui e no agora, de aprender a degustar os momentos da vida com mais calma e atenção. Após esse exercício, os participantes compartilharam uma foto que mais trazia um senso de propósito e sentido em suas vidas. Era preciso que o participante tirasse uma foto nova, mesmo se fosse uma foto de alguma foto antiga, e contar como aquela foto era significativa em sua vida naquele momento. De um modo geral, as temáticas que mais apareceram no conteúdo das fotos dos três grupos foram: (a) família, (b) trabalho, (c) livros, (d) bichos de estimação (e) religião e (f) paisagens.

No grupo 1 a questão da pandemia veio mais à tona nos relatos dos participantes. Questão como solidão, tédio e incerteza sobre a vida foram mencionadas, como pode ser visto na fala a seguir:

*“Tirei essa foto do pôr do sol. Ela traz um sentimento pra mim de significância.*

*Esse lugar é perto de casa e eu passo por ele todos os dias. E eu nunca tinha*

*prestado atenção nele, não dessa forma. E depois do nosso exercício da primeira sessão, eu comecei a prestar mais atenção. Agora na pandemia, comecei a me sentir mais sozinha. Mais triste. E comecei a fazer esse exercício de ver o pôr do sol, e de encarar a vida como um ciclo. Igual o sol. Pode cair a maior tempestade, o céu pode mudar de cor, pode estar nublado, mas ele vai aparecer no dia seguinte. E acabei me identificando com isso. De me ver como o sol. Ele muda e eu também”* (Juliana, 19 anos, Grupo 1).

No grupo 2 as temáticas religião e família foram bastante mencionadas no sentido de como ajudaram os participantes a se tornarem pessoas melhores. Um exemplo pode ser visto a seguir:

*“Essa foto é meu maior amor, a minha mãe. Sempre admirei muito a minha mãe, mesmo quando ela era casada, e quando meu pai foi embora eu me surpreendi ainda mais com a minha mãe, como ela é forte. Eu tenho muito orgulho dela e foi ela quem me ensinou as bases do amor de Jesus e como me comportar na frente das pessoas, como ser gentil, ter humildade, ser grato, e minha mãe é pessoa com quem eu procuro ser a melhor versão de mim mesmo, no caso não só pra mim mesmo, mas para ela também, sempre tentar a surpreender positivamente”* (Murilo, 22 anos, Grupo 2).

No grupo 3, a temática família e bichos de estimação foram as mais mencionadas nas falas das participantes, conforme exemplo a seguir:

*“Eu escolhi essa foto porque pra mim o sentido da vida é amor, se a gente não tem amor a gente não vive. O anel foi meu avô materno que me deu no meu aniversário de 15 anos, eu desde pequena eu sempre tive uma ligação muito forte com ele e com minha avó. Os meus pais tiveram que abrir mão de passar a maior parte da minha infância comigo e com meu irmão para trabalhar, e quem acabou*

*assumindo esse papel de cuidados foi meu vô e minha vó. E esse recadinho foi uma vez que eu estava passando por uma etapa muito difícil na minha vida, e meu pai e minha mãe levou um pedaço de bolo pra mim no meu serviço, com esse recadinho. Toda vez que bate o desespero, eu olho para o meu dedo e olho para a capinha do celular, e eu vejo que tem pessoas que me amam e que lutam pra que sempre eu tenha o melhor, pra que eu conquiste meus sonhos, então o amor deles me faz querer viver. Então esse é o sentido da vida pra mim”* (Rita, 19 anos, Grupo 3).

Essa foi a sessão preferida da mediadora. Houve muita participação e interação. Houve também muita escuta empática, pois muitos participantes trouxeram relatos densos e profundos sobre suas vidas e sobre suas dificuldades de relacionamentos com seus familiares. Os participantes de todos os grupos conseguiram acolher essa dor, essa angústia, mesmo que virtualmente, e todos se sentiram acolhidos e confortáveis falando sobre feridas e assuntos difíceis de suas trajetórias, o que foi uma surpresa relatada em todos os grupos. Essa foi uma sessão muito encantadora de participar e de conduzir.

### *Sessão 3 - Compreender o ajuste entre o eu e o mundo através de forças e valores*

O objetivo desta sessão foi proporcionar aos participantes a descoberta e o entendimento sobre os pontos fortes de seu funcionamento (a partir de um teste previamente respondido on-line) e seus valores e como eles poderiam impactar o mundo ao seu redor, ou seja, como poderia atuar e fazer a diferença no mundo. Todos os participantes mencionaram que gostaram muito de fazer o teste sobre os pontos fortes e se identificaram com o resultado. Os pontos fortes poderiam ser, gentileza, humor, criatividade, curiosidade, inteligência social, entre outros. Essa sessão foi muito rica no que se refere ao autoconhecimento. Os participantes puderam refletir sobre suas próprias características e se reconhecer nelas.



Alguns participantes associaram o resultado com o momento de vida que estavam vivendo, conforme relato a seguir:

*“O meu deu em primeiro lugar prudência. E eu achei que se relaciona muito com o momento da vida que estou passando agora. O meu casamento não anda bem, sei que meu marido quer me falar alguma coisa, mas sei também que ele ainda não está pronto. Estou tentando ser o mais prudente possível”* (Fabiana, 29 anos, Grupo 1).

Para a maioria dos participantes foi tranquilo responder ao teste e o resultado foi condizente com quem são:

*“Para mim foi fácil, a resposta não foi surpresa. Tem a ver comigo. Eu só percebi que eu acho que eu tenho um pouco de dificuldade em me analisar, de responder sobre mim, as vezes eu acho que preciso me analisar um pouco mais. Mas a resposta deu o que eu acho que eu sou. Não me surpreendi. Achei tranquilo”* (Talita, 19 anos, Grupo 2).

Alguns participantes ficaram surpresos com o resultado, como pode ser observado na fala de uma delas:

*“O meu deu justiça. Eu fiquei muito surpresa, eu não esperava, fiquei nossa como assim justiça nada a ver, aí eu fui ler a definição, e lá falava que eu trato todo mundo de forma igual, independente do que a pessoa é, então eu acredito que seja isso, mas se for pra falar da palavra mesmo, eu acho que depois que eu tive problemas com meu corpo, eu passei a criar uma justiça pra mim mesma, porque antes eu era a última pessoa que eu pensava, então por exemplo, toda opinião que alguém dava sobre mim era muito mais importante do que eu pensava. Então se fosse pra falar da palavra justiça, agora eu aprendo a fazer justiça por mim mesma, o que tá sendo muito importante”* (Clarice, 18 anos, Grupo 3).

Um relato comum entre os participantes de todos os grupos foi sobre a dificuldade de realizar uma autoanálise e identificar neles mesmos os próprios pontos fortes. Na fala deles, soa muito mais verdadeiro quando outra pessoa fala sobre esses pontos, mas isso é muito difícil de acontecer. Sendo assim, reconheceram a importância de aprender a se autoanalisar e saber identificar os pontos positivos e negativos no próprio funcionamento.

É muito mais fácil acreditar quando o outro verbaliza esses pontos, nas coisas que as outras pessoas falam, do que você olhar pra si mesmo e construir a própria narrativa. Com o teste sobre os pontos fortes, essas características positivas vieram à tona para a consciência e fizeram com que os participantes refletissem sobre como é possível utilizar cada uma delas em seu dia a dia.

#### *Sessão 4 - Discernimento através de exploração de propósito*

Para o início dessa sessão, os participantes contaram como foi colocar em prática a tarefa de casa de tentar usar mais seus pontos fortes no dia a dia de uma forma diferente ou nunca utilizada anteriormente. Essa foi a primeira sessão com o objetivo de trabalhar propósito, uma vez que os três primeiros encontros foram focados na própria pessoa (*self*). Sendo assim, as três últimas sessões tinham como objetivo pensar e conectar o *self* com o mundo/ comunidade. Para a segunda atividade da sessão, era preciso que o participante pensasse sobre si mesmo (pontos fortes) e nos problemas que identificava no mundo ou na comunidade que vive. Após identificar um problema, o participante precisava pensar em como ele poderia conectar uma força pessoal para resolver determinado problema ou para criar um ambiente ideal. O objetivo foi ensinar sobre a importância de se construir projetos de vida que são enraizados em quem somos, em quem queremos ser e como gostaríamos que o mundo ao nosso redor fosse. A mensagem final da sessão era transmitir a ideia de que para conseguir um trabalho de grande impacto, uma mudança no outro ou no mundo, é preciso começar por si mesmo.

Essa sessão ajudou os participantes a entenderem mais o que é propósito. O propósito basicamente se refere a uma meta, ou missão abrangente com a qual alguém está comprometido, e a busca dessa meta. Não importa se a meta é grande ou pequena, levar uma vida com propósito não significa ser conhecido ou famoso. É preciso encontrar uma necessidade que corresponda aos seus pontos fortes para fazer a diferença no mundo, isso é o que importa.

Nos grupos 1 e 2, as reflexões dos participantes foram direcionadas mais para os problemas sociais existentes no mundo, como fome, pobreza e violência e como eles poderiam unir forças para ajudar nessas questões. No grupo 3, as reflexões giraram em torno das diferenças entre expectativas sociais dos gêneros masculino e feminino. As participantes deram vários exemplos das diferenças que presenciam tanto em casa, como no trabalho, em relação às diferenças de tratamento em coisas que elas fazem para quando um homem faz. Mesmo que a sociedade venha mudando em relação a esse aspecto, essas diferenças quanto ao gênero ainda existem, conforme mencionado no relato a seguir:

*“Uma coisa que me deixa muito incomodada, não só quando eu vejo alguma coisa na minha família, mas em qualquer ambiente, é a diferença que tem por você ser menino ou você ser menina. Esses tempos atrás eu estava com meu namorado em casa e meu namorado já dirige. E meu pai: "ah Pedro você quer a chave da Eco? vai dar uma volta". Ai eu só olhei pra ele, porque eu que sou sua filha você não deixa dar uma volta na Eco, e ele que é seu genro você fala "aqui a chave da Eco, vai dar uma volta". É uma coisa que às vezes por mais besta que seja, dentro de casa ou na própria sociedade, que é muito difícil a gente tá em maioria aqui, mas é muito difícil a gente ser menina, ser mulher. É uma coisa que me incomoda muito. Eu acho que faria uma junção de todos os meus*

*pontos fortes para aplicar dentro de casa, porque me deixa muito irritada de ver situações que acontecem só porque eu sou mulher e as outras pessoas são homens”* (Rubi, 18 anos, Grupo 3).

Esta sessão foi um encontro mais reflexivo. Em todos os grupos, teve pouca participação e interação, pois a atividade era mais introspectiva e de cunho mais pessoal, sendo que alguns participantes compartilharam as suas ideias, mas foi algo mais pontual e ainda pouco desenvolvido. Salvo o grupo 3, no qual houve mais interação entre os participantes devido ao debate sobre as diferenças de tratamento entre homens e mulheres.

#### *Sessão 5 - Encontrar compromisso por meio da declaração de Missão Pessoal*

Na sessão anterior, os participantes aprenderam a integrar suas forças e valores e como poderiam identificar um problema que gostariam de resolver e fazer a diferença no mundo a sua volta. Como tarefa de casa, foi solicitado que os participantes anotassem as coisas que faziam no dia-a-dia que tinham a ver com os seus pontos fortes e valores e as que não tinham. Essa tarefa foi importante para que eles pudessem perceber o que poderia ser melhorado e como eles poderiam usar seus pontos fortes para aprimorar as relações que estabeleciam com as pessoas. Essa atividade pode ser considerada o início da construção de projetos de vida pessoais alinhados com o SV.

Nessa sessão, o objetivo era escrever uma declaração de missão pessoal. Ou seja, o participante deveria começar a escrever um texto que pudesse ser consultado sempre que necessário. Basicamente, esse texto incluía uma combinação de valores, forças e ações pessoais. Ele explicava o que o participante desejava fazer e como iria fazer determinada ação. Era sobre como gostaria de agir, como gostaria que o mundo fosse e os valores que desejava defender. Como exemplo, a mediadora levou a sua própria declaração de missão pessoal. Segue como exemplo para o leitor se familiarizar com a atividade.

*“Gostaria que o mundo fosse mais acolhedor e justo. Quero agir de uma forma mais gentil com as pessoas porque realmente acredito que gentileza gera gentileza. Acredito que ao usar mais a minha força de gentileza, será possível promover mais pertencimento dentro da minha família. Usar a minha inteligência social, humor e curiosidade me ajudarão em situações de conflito para me direcionar à harmonia”* (Mediadora da intervenção).

Este encontro também foi mais reflexivo e introspectivo. Alguns participantes conseguiram fazer um esboço da declaração de missão pessoal e compartilharam com o grupo, mas a maioria achou a atividade difícil de ser desenvolvida naquele tempo em específico, então optaram por realizar a atividade ao longo da semana. No exemplo a seguir fica claro como uma das participantes conectou seus pontos fortes para melhorar sua relação com o trabalho:

*“Eu sou muito criativa para resolver problemas. Quero direcionar isso principalmente em outras dimensões da minha vida. Principalmente no meu trabalho. Acredito que a criatividade pode deixar a vida mais leve, menos pesada. Trabalhar com mais criatividade pode promover maior bem-estar no ambiente de trabalho e também para mim mesma”* (Berenice, 29 anos, Grupo 1).

Os participantes tiveram dificuldade em desenvolver uma missão que fosse mais voltada para os próprios projetos de vida. Em todas as falas, foi possível notar que os participantes pegaram um problema amplo, de magnitude social, como desigualdade, fome, pobreza, para desenvolver a declaração. Um exemplo pode ser visto a seguir:

*“Os meus principais valores são espiritualidade, integridade, generosidade e liderança. Os meus pontos fortes são preocupação com os outros, humildade e responsabilidade. Gostaria de ser uma pessoa melhor e, com isso, ajudar mais*

*as pessoas, o mundo. Ter mais paciência e não me estressar tanto. Quero aprender a lidar melhor com as coisas, com as adversidades. Gostaria que o mundo tivesse menos violência. Que as pessoas tivessem mais paciência. Com a pandemia, mesmo com a pandemia, as pessoas não têm paciência. As pessoas não se tornaram mais afetuosas. Gostaria de promover isso ao mundo a partir das minhas forças. Principalmente a questão da humildade. Da gente aprender a aprender com o outro. Porque sempre vamos ter algo para aprender. Ninguém é soberano no conhecimento. Gostaria que o mundo fosse mais acolhedor também. Mais generoso. Não precisamos ser rivais de ninguém. Precisamos nos ajudar a evoluir sempre” (Gabriela, 20 anos, Grupo 2).*

Foi possível notar também certa dificuldade de os participantes conseguirem expressar o que gostariam. Esse era um dos objetivos da intervenção: promover um melhor entendimento interno, sobre si mesmo, para ser possível uma melhor comunicação e ação externa. Quando uma organização interna é bem feita (nos pensamentos e nas emoções) o comportamento fica mais funcional e mais assertivo. Um exemplo dessa questão pode ser visto abaixo:

*“Eu tenho dificuldade para concretizar algo. De escrever as coisas que eu penso. De concretizar o meu pensamento. E sinto que a intervenção está me ajudando nisso também. De estruturar melhor os meus pensamentos em forma de ação. Se fosse possível, eu gostaria que todos sentassem para conversar e que fosse mais possível ainda, que todos se olhassem. Gostaria mesmo que as pessoas melhorassem as suas relações. Os relacionamentos. Viver é oportunidade. É tempo. Gostaria de ajudar as pessoas a não se perderem, a se amar e viver a vida com sentido e não ao acaso. Gostaria de ensinar isso para as pessoas. Mesmo com as adversidades de aprender a olhar o outro lado da moeda. Deixar o pessimismo de lado.*

*Eu quero usar os meus pontos fortes, beleza, justiça, respeito e generosidade. Então tentei pegar esses pontos para montar a minha missão pessoal” (Danila, 29 anos, Grupo 3).*

#### *Sessão 6 - Preparação para a Ação*

A última sessão foi a mais difícil em termos de condução. Era preciso que os participantes tentassem colocar seus propósitos no papel e também pensar em planos de ações para concretiza-los. A maioria dos participantes não conseguiu formular uma ideia, um propósito para ser colocado em prática na sessão, sendo que o objetivo era escolher um propósito de qualquer área da vida para delinear as próximas etapas claras e gerenciáveis para atingir esse propósito. Os participantes contavam com uma planilha para ajudá-los a pensar nessas etapas, mas pouco conseguiram estruturar seu propósito na mesma. Sendo assim, orientou-se que eles tentarem desenvolver a planilha em casa, para realmente tentassem pensar nos propósitos que orientam suas vidas e nas estratégias para concretiza-los. Foi orientado também que eles colassem esse papel na porta do armário, ou no espelho do banheiro, algum lugar visível para que eles se lembrassem constantemente de seus objetivos. Como exemplo, segue o trecho a seguir:

*“Pensei em algo aqui. Coloquei que meu propósito no momento é ter mais qualidade de vida. Semana passada estava fazendo uma caminhada e eu cai. E quase não consegui levantar por conta do meu peso. Eu tenho obesidade grau 3, peso 124 quilos, e eu preciso emagrecer urgente. Minha saúde está boa, mas eu preciso melhorar a minha qualidade de vida. Eu não consigo amarrar um tênis sem ficar ofegante. Não consigo fazer uma simples caminhada. Foi um momento que me senti muito humilhada e eu quero mudar isso. Isso vai ser a minha prioridade. Posso emagrecer, os recursos internos preciso mudar a minha disciplina e o recurso externo preciso de dinheiro para o instrutor de ginástica. Obstáculos eu*

*posso encontrar a mim mesma querendo desistir. Também o preconceito das outras pessoas e incompreensão. Eu quero isso faz muito tempo, mas nunca consegui colocar em prática. E o que estou fazendo no momento é o exercício físico. Alimentação preciso melhorar. E acho que é isso”* (Paula, 23 anos, Grupo 1).

Como mensagem final, a mediadora deixou a seguinte frase para que os participantes levassem consigo e não esquecessem de ter paciência e perseverança ao perseguir seus projetos de vida: *“Transportai um punhado de terra todos os dias e fareis uma montanha”* (Confúcio).

### 3.2.5 Avaliação da Intervenção

Após o término do sexto encontro da intervenção, um questionário de satisfação do usuário foi enviado para os participantes. O questionário também continha três questões dissertativas para o participante avaliar a intervenção de forma mais livre. Os resultados (APÊNDICE D) indicaram que os participantes gostaram da intervenção e avaliaram a condução da intervenção pela mediadora de forma muito positiva. Esse *feedback* é necessário, pois funciona como uma bússola que ajuda a guiar e manter o mediador no caminho certo e fornece rumos para o futuro do programa de intervenção.

## 3.3 Etapa 3 – Resultados Quantitativos e Qualitativos

A seguir, apresentam-se os resultados quantitativos, pelo Método JT e os resultados quali-quantitativos, por meio do software IRAMUTEQ, para cada um dos três grupos de participantes da intervenção.

### 3.3.1 Análises do Método JT

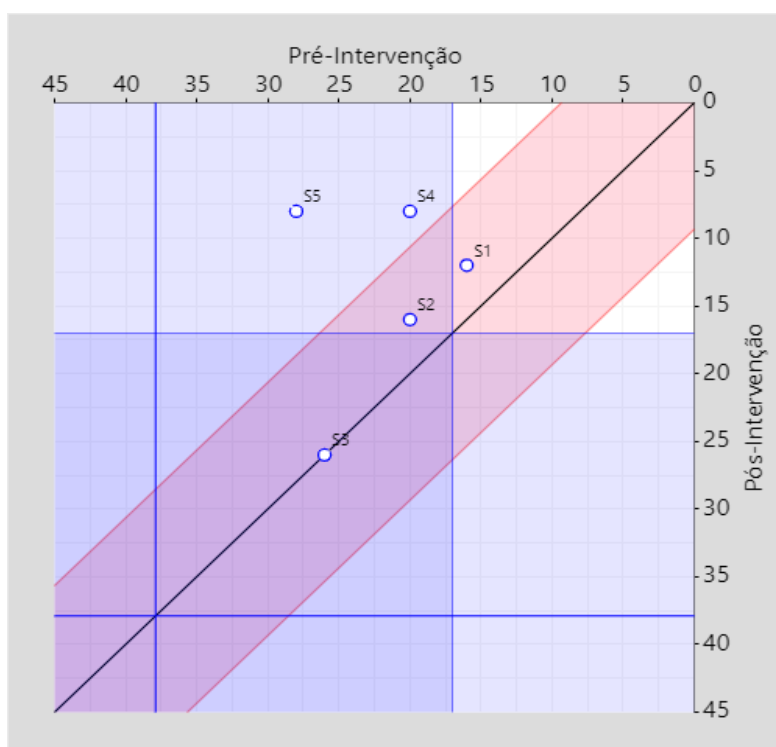


Nesta sessão dos resultados, apresentam-se as análises gráficas e suas interpretações realizadas por meio do método JT, para o *Status Clínico* (SC) e o Índice de Mudança Confiável (IMC) das variáveis estudadas na intervenção. São apresentados os resultados para as variáveis SV, avaliado pelo instrumento QSV-BR em suas duas dimensões – presença e busca de SV –, assim como para as variáveis estresse, depressão e ansiedade, avaliados pelo instrumento DASS- 21.

Os resultados das análises do Método JT são apresentados separadamente para cada um dos três grupos da intervenção e para cada uma das variáveis (estresse, depressão, ansiedade, presença e busca de sentido da vida). Os gráficos das análises por meio do Método JT devem ser interpretados de acordo com os quadrantes. Eles apresentam o intervalo de confiança para as diferenças entre as medidas obtidas na pré e na pós intervenção.

### Figura 13

#### *Método JT Estresse Grupo 1*

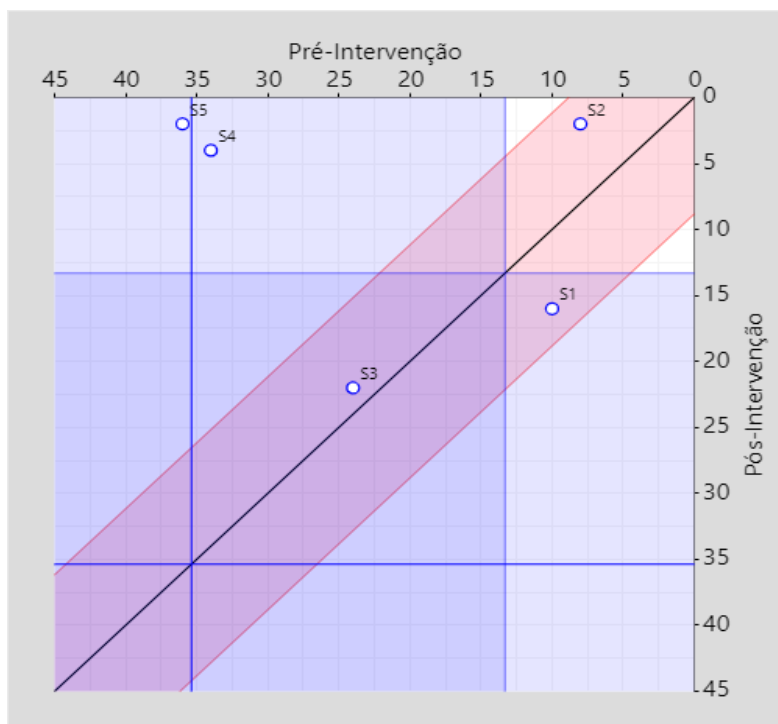


A Figura 13 mostra o ponto S1 acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical: o sujeito representado por esse ponto já se encontrava na população funcional com relação ao atributo que está sendo medido e continuou nessa mesma população. O ponto S3 está localizado entre as linhas horizontais superior e inferior: não se pode afirmar nada sobre mudança de SC para o sujeito representado por esse ponto, pois encontra-se na faixa de incerteza.

A respeito do IMC, os pontos S4, S5, estão acima do traçado da diagonal superior, o que indica que os sujeitos representados por esses pontos apresentam melhora que pode ser atribuída à intervenção. Os pontos S1, S2, S3 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz: Para os sujeitos representados por esses pontos, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

#### Figura 14

*Método JT Depressão Grupo 1*

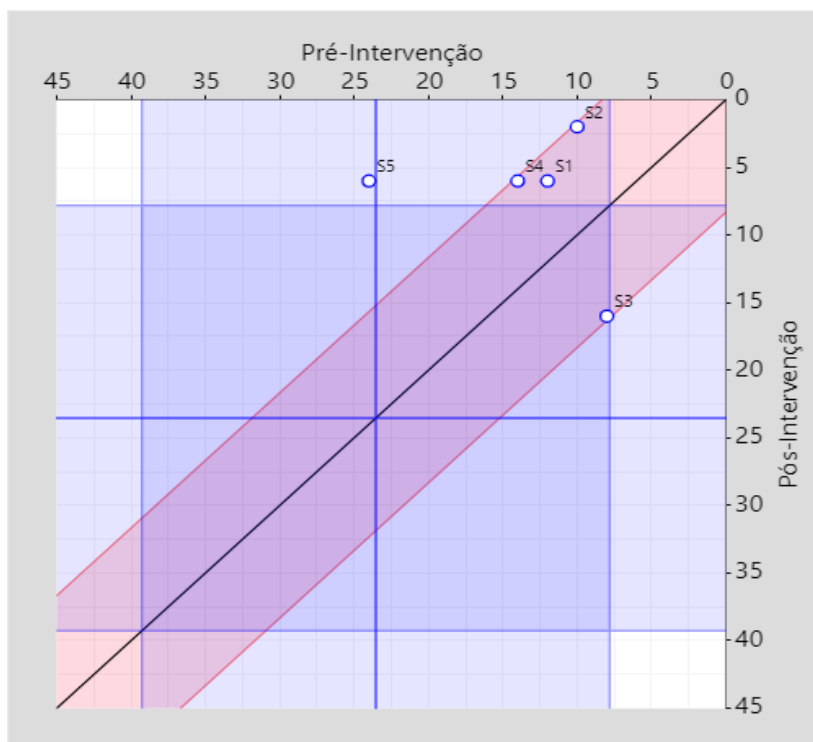


A figura 14 mostra o ponto S2 acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical: o sujeito representado por esse ponto já se encontrava na população funcional com relação ao atributo que está sendo medido e continuou nessa mesma população. Os pontos S1 e S3, estão localizados entre as linhas horizontais superior e inferior: não se pode afirmar nada sobre mudança de SC para os sujeitos representados por esses pontos, pois encontram-se na faixa de incerteza.

A respeito do IMC, os pontos S4 e S5 estão acima do traçado da diagonal superior: Os sujeitos representados por esses pontos apresentam melhora que podem ser atribuída à intervenção. Os pontos S1, S2, S3 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz: para os sujeitos representados por esses pontos, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

### Figura 15

*Método JT Ansiedade Grupo 1*

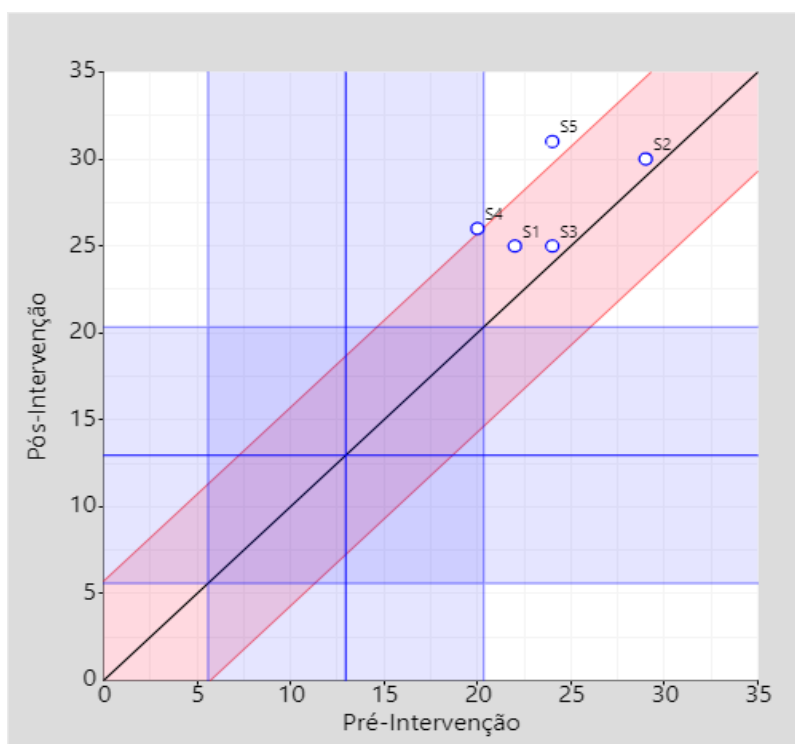


A figura 15 mostra o ponto S3 localizado entre as linhas horizontais superior e inferior: não se pode afirmar nada sobre mudança de SC para o sujeito representado por esse ponto, pois encontra-se na faixa de incerteza.

A respeito do IMC, o ponto S5 está acima do traçado da diagonal superior: o sujeito representado por esse ponto apresenta melhora que pode ser atribuída à intervenção. Os pontos S1, S2, S3, S4 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz. Para os sujeitos representados por esses pontos, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

### Figura 16

*Método JT Presença de SV Grupo 1*

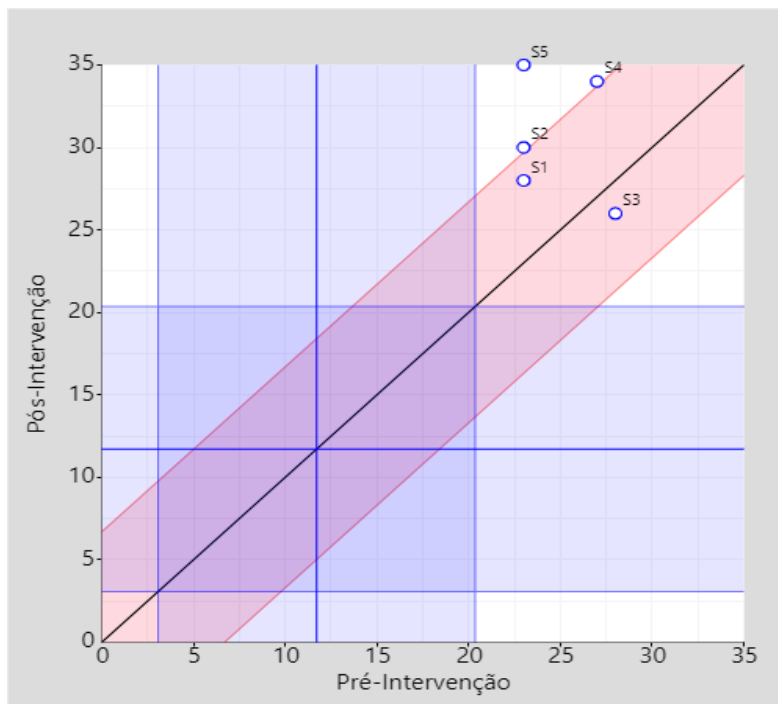


A figura 16 mostra os pontos S1, S2, S3 e S5 acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical. Isso indica que os sujeitos representados por esses pontos já se encontravam na população funcional com relação ao atributo que está sendo medido e continuaram nessa mesma população.

A respeito do IMC, os pontos S4 e S5 estão acima do traçado da diagonal superior. Os sujeitos representados por esses pontos apresentam melhora que podem ser atribuída à intervenção. Os pontos S1, S2 e S3 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz: para os sujeitos representados por esses pontos, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

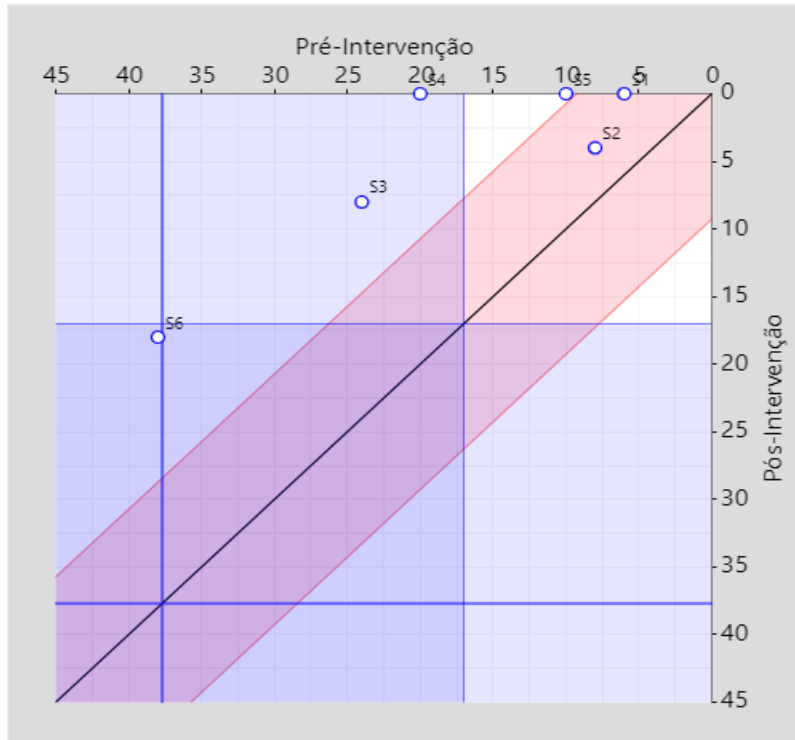
### Figura 17

*Método JT Busca de SV Grupo 1*



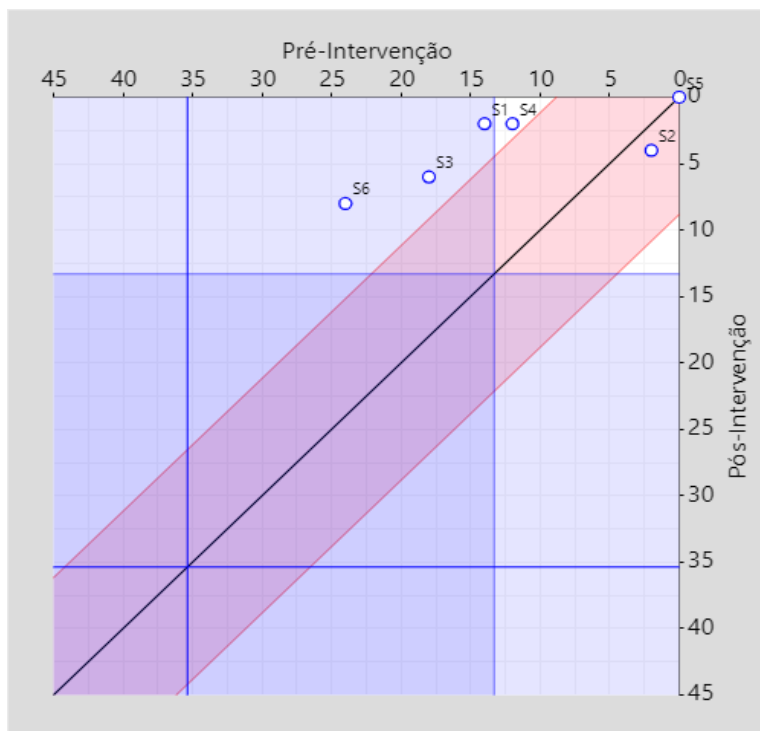
A figura 17 mostra os pontos S1, S2, S3, S4 e S5 acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical. Os sujeitos representados por esses pontos já se encontravam na população funcional com relação ao atributo que está sendo medido e continuaram nessa mesma população.

A respeito do IMC, os pontos S2, S4 e S5 estão acima do traçado da diagonal superior. Os sujeitos representados por esses pontos apresentam melhora que podem ser atribuída à intervenção. Os pontos S1 e S3 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz. Para os sujeitos representados por esses pontos, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

**Figura 18***Método JT Estresse Grupo 2*

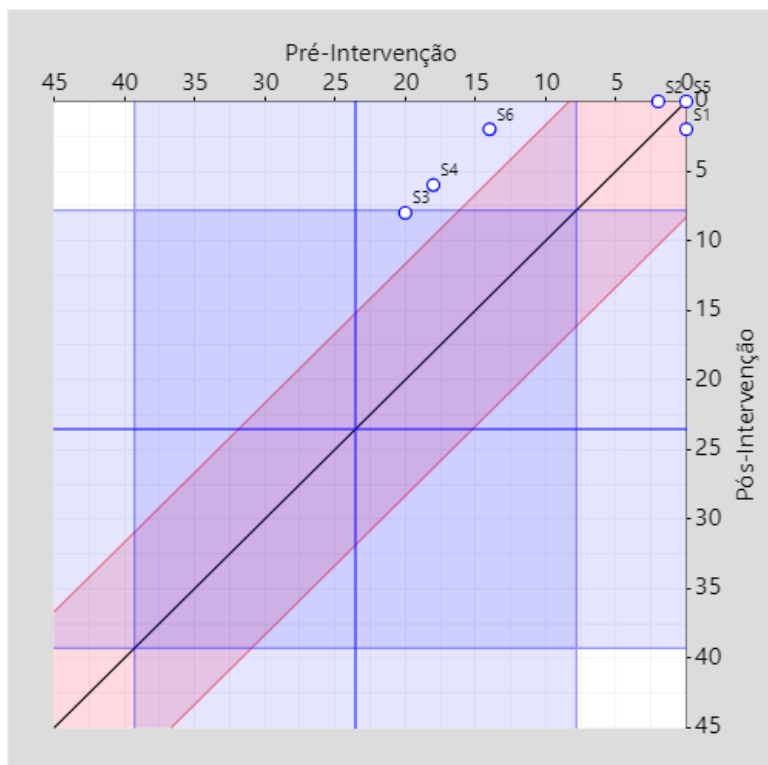
A figura 18 mostra os pontos S1, S2, S5 acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical: os sujeitos representados por esses pontos já se encontravam na população funcional com relação ao atributo que está sendo medido e continuaram nessa mesma população. O ponto S6 está localizado entre as linhas horizontais superior e inferior: não se pode afirmar nada sobre mudança de SC para o sujeito representado por esse ponto, pois encontra-se na faixa de incerteza.

A respeito do IMC, os pontos S3, S4, S5 e S6 estão acima do traçado da diagonal superior. Os sujeitos representados por esses pontos apresentam melhora que podem ser atribuída à intervenção. Os pontos S1 e S2 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz. Para os sujeitos representados por esses pontos, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

**Figura 19***Método JT Depressão Grupo 2*

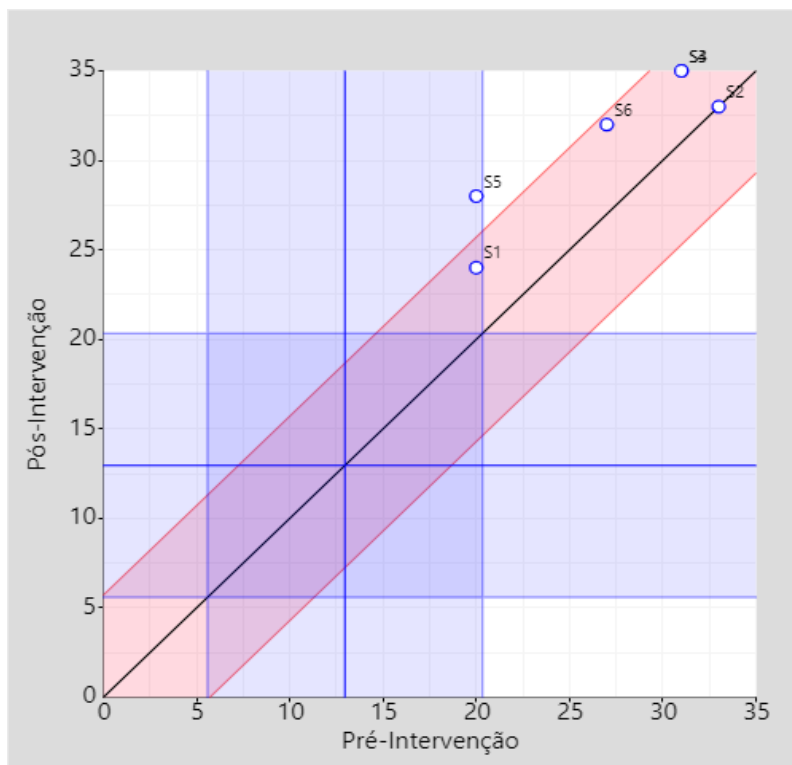
A figura 19 mostra os pontos S2, S4 e S5 acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical: os sujeitos representados por esses pontos já se encontravam na população funcional com relação ao atributo que está sendo medido e continuaram nessa mesma população.

A respeito do IMC os pontos S1 e S3, S4 e S6 estão acima do traçado da diagonal superior. Os sujeitos representados por esses pontos apresentam melhora que podem ser atribuída à intervenção. Os pontos S2, e S5 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz. Para os sujeitos representados por esses pontos, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

**Figura 20***Método JT Ansiedade Grupo 2*

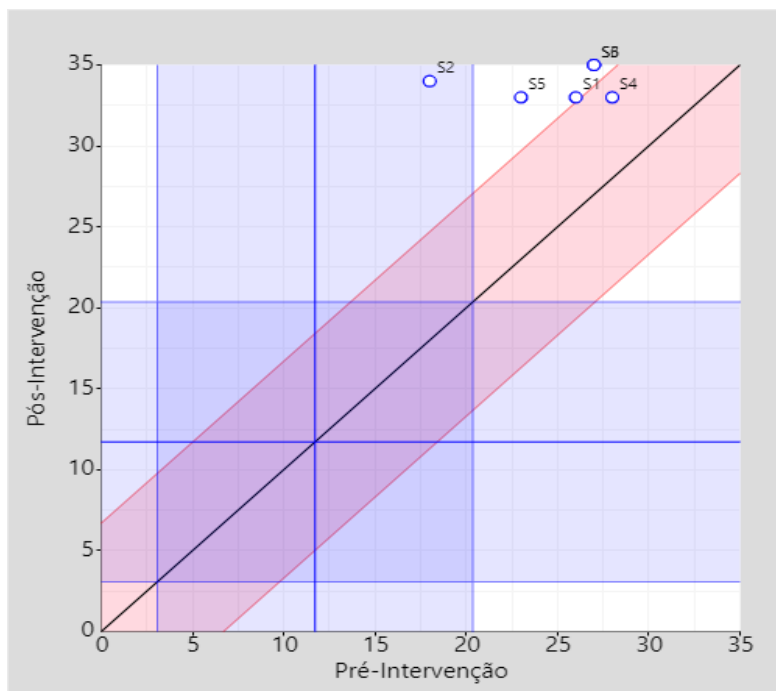
A figura 20 mostra os pontos S1, S2 e S5 acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical: os sujeitos representados por esses pontos já se encontravam na população funcional com relação ao atributo que está sendo medido e continuaram nessa mesma população. O ponto S3 está localizado entre as linhas horizontais superior e inferior: não se pode afirmar nada sobre mudança de SC para o sujeito representado por esse ponto, pois encontra-se na faixa de incerteza. A respeito do IMC, os pontos S3, S4 e S6 estão acima do traçado da diagonal superior: os sujeitos representados por esses pontos apresentam melhora que podem ser atribuída à intervenção. Os pontos S1, S2 e S5 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz. Para os sujeitos representados por esses pontos, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.



**Figura 21***Método JT Presença de SV Grupo 2*

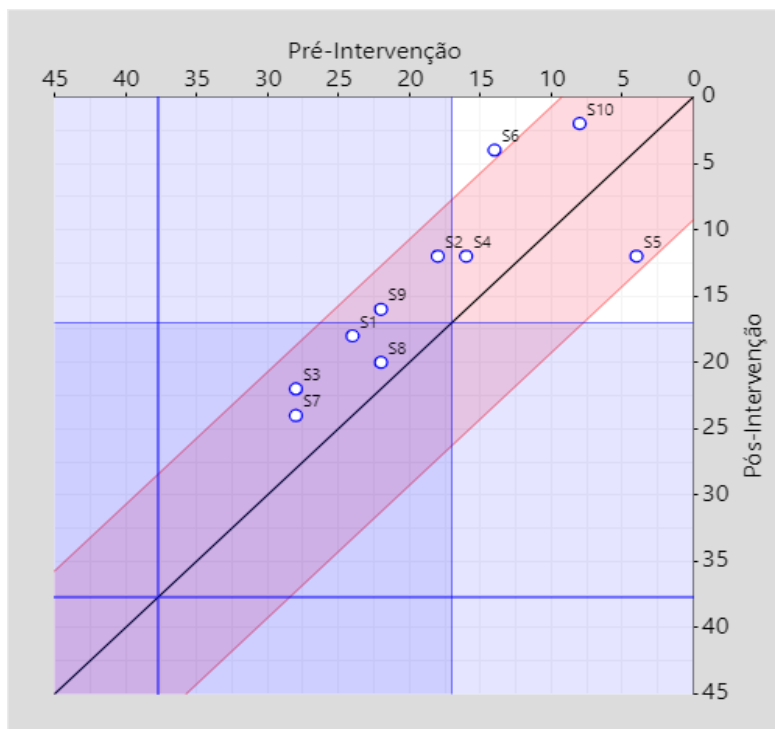
A figura 21 mostra os pontos S2, S3, S4 e S6 acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical. Os sujeitos representados por esses pontos já se encontravam na população funcional com relação ao atributo que está sendo medido e continuaram nessa mesma população.

A respeito do IMC, o ponto S5 está acima do traçado da diagonal superior: O sujeito representado por esse ponto apresenta melhora que pode ser atribuída à intervenção. Os pontos S1, S2, S3, S4 e S6, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz. Para os sujeitos representados por esses pontos, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

**Figura 22***Método JT Busca de SV Grupo 2*

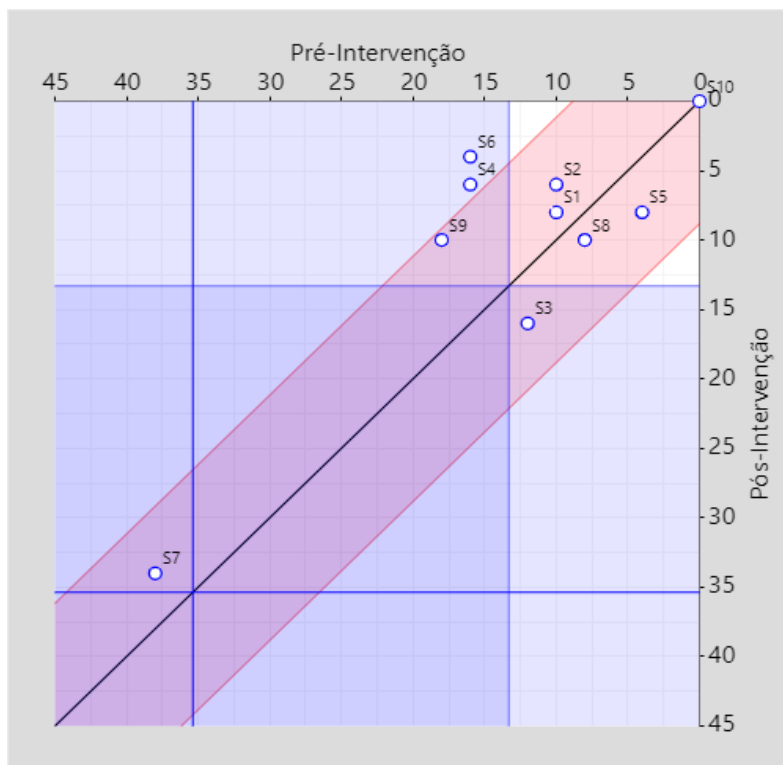
A figura 22 mostra os pontos S1, S3, S4, S5 e S6 acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical: os sujeitos representados por esses pontos já se encontravam na população funcional com relação ao atributo que está sendo medido e continuaram nessa mesma população.

A respeito do IMC, os pontos S1, S2, S3, S5 e S6, estão acima do traçado da diagonal superior. Os sujeitos representados por esses pontos apresentam melhora que podem ser atribuída à intervenção. O ponto S4 está localizado entre as linhas superior e inferior à bissetriz. Para o sujeito representado por esse ponto, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

**Figura 23***Método JT Estresse Grupo 3*

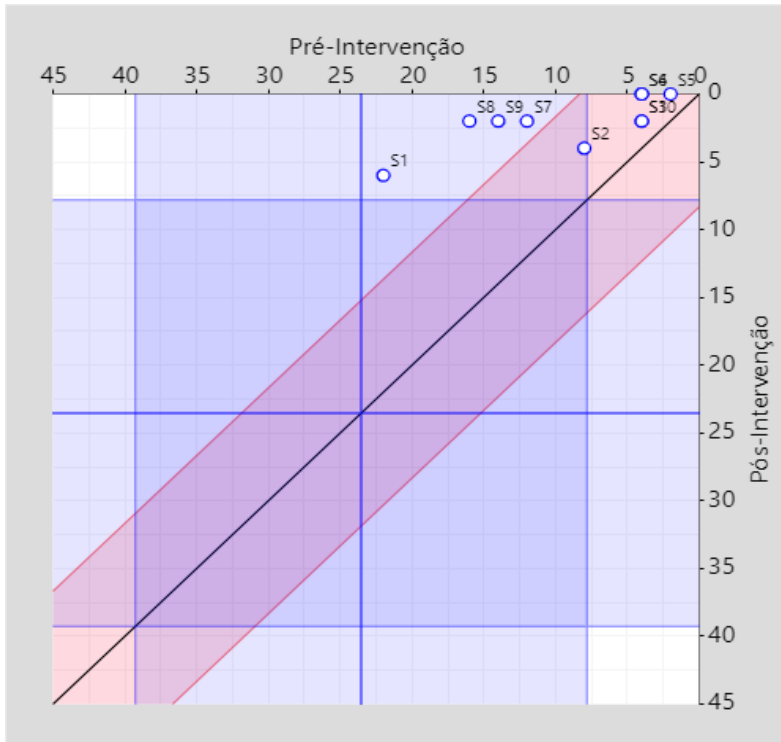
A figura 23 mostra os pontos S4, S5, S6 e S10, estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical: os sujeitos representados por esses pontos já se encontravam na população funcional com relação ao atributo que está sendo medido e continuaram nessa mesma população. Os pontos S1, S3, S7 e S8 estão localizados entre as linhas horizontais superior e inferior: não se pode afirmar nada sobre mudança de SC para os sujeitos representados por esses pontos, pois encontram-se na faixa de incerteza.

A respeito do IMC, o ponto S6 está acima do traçado da diagonal superior. O sujeito representado por esse ponto apresenta melhora que pode ser atribuída à intervenção. Os pontos S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9 e S10 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz. Para os sujeitos representados por esses pontos, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

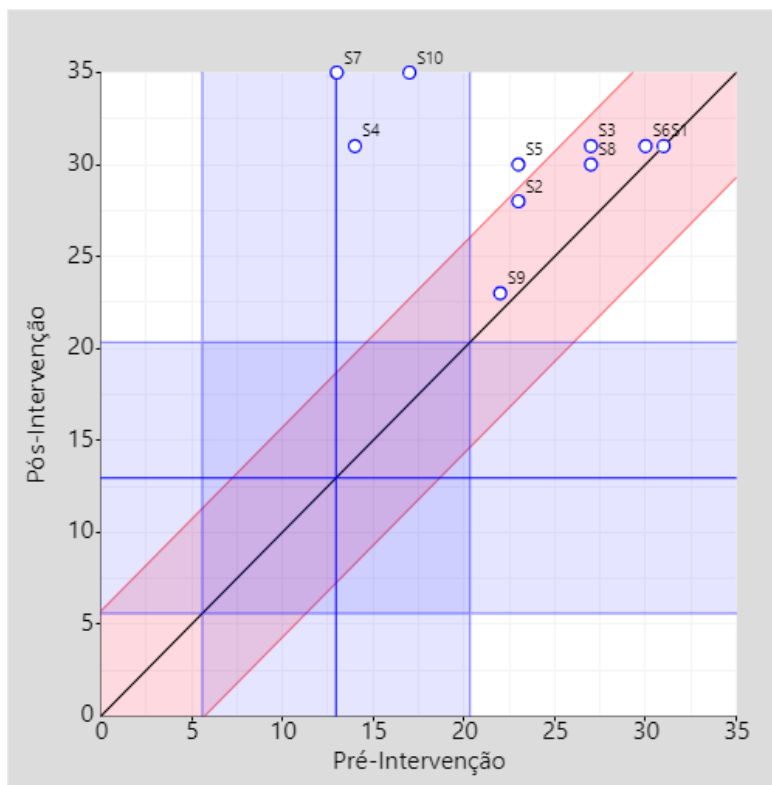
**Figura 24***Método JT Depressão Grupo 3*

A figura 24 mostra os pontos S1, S2, S5, S8 e S10 acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical: os sujeitos representados por esses pontos já se encontravam na população funcional com relação ao atributo que está sendo medido e continuaram nessa mesma população. Os pontos S3 e S7 estão localizados entre as linhas horizontais superior e inferior: não se pode afirmar nada sobre mudança de SC para os sujeitos representados por esses pontos, pois encontram-se na faixa de incerteza.

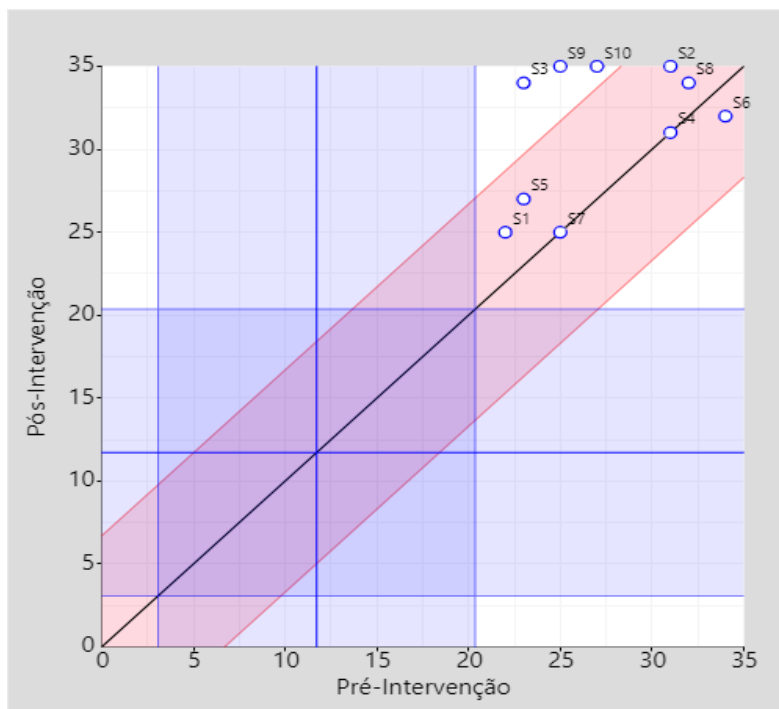
A respeito do IMC, os pontos S4 e S6 estão acima do traçado da diagonal superior. Os sujeitos representados por esses pontos apresentam melhora que podem ser atribuída à intervenção. Os pontos S1, S2, S3, S5, S7, S8, S9 e S10 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz. Para os sujeitos representados por esses pontos, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

**Figura 25***Método JT Ansiedade Grupo 3*

A figura 25 mostra os pontos S3, S4, S5, S6 e S10 acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical: os sujeitos representados por esses pontos já se encontravam na população funcional com relação ao atributo que está sendo medido e continuaram nessa mesma população. A respeito do IMC, os pontos S1, S7, S8 e S9 estão acima do traçado da diagonal superior. Os sujeitos representados por esses pontos apresentam melhora que podem ser atribuída à intervenção. Os pontos S2, S3, S4, S5, S6 e S10 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz. Para os sujeitos representados por esses pontos, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

**Figura 26***Método JT Presença de SV Grupo 3*

A figura 26 mostra os pontos S1, S2, S3, S5, S6, S8 e S9 estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical: os sujeitos representados por esses pontos já se encontravam na população funcional com relação ao atributo que está sendo medido e continuaram nessa mesma população. A respeito do IMC, os pontos S4, S5, S7 e S10 estão acima do traçado da diagonal superior: Os sujeitos representados por esses pontos apresentam melhora que podem ser atribuída à intervenção. Os pontos S1, S2, S3, S6, S8 e S9 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz: Para os sujeitos representados por esses pontos, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

**Figura 27***Método JT Busca de SV Grupo 3*

A figura 27 mostra os pontos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9 e S10 acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical: os sujeitos representados por esses pontos já se encontravam na população funcional com relação ao atributo que está sendo medido e continuaram nessa mesma população.

A respeito do IMC, os pontos S3, S9 e S10 estão acima do traçado da diagonal superior. Os sujeitos representados por esses pontos apresentam melhora que podem ser atribuída à intervenção. Os pontos S1, S2, S4, S5, S6, S7 e S8 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz. Para os sujeitos representados por esses pontos, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

A Tabela 11 mostra um resumo de todas as variáveis estudadas e suas respectivas mudanças pós-intervenção para todos os participantes (n=21).



**Tabela 11***Resumo dos indicadores de Mudança pós-intervenção*

<b>Participantes</b>	<b>Estresse</b>	<b>Depressão</b>	<b>Ansiedade</b>	<b>Presença de sentido</b>	<b>Busca de sentido</b>
<b>P1</b>	0	0	0	0	0
<b>P2</b>	0	0	0	0	M+
<b>P3</b>	0	0	0	0	0
<b>P4</b>	M+	M+	0	M+	M+
<b>P5</b>	M+	M+	M+	M+	M+
<b>P6</b>	0	M+	0	0	M+
<b>P7</b>	0	0	0	0	M+
<b>P8</b>	M+	M+	M+	0	M+
<b>P9</b>	M+	M+	M+	0	0
<b>P10</b>	M+	0	0	M+	M+
<b>P11</b>	M+	M+	M+	0	M+
<b>P12</b>	0	0	M+	0	0
<b>P13</b>	0	0	0	0	0
<b>P14</b>	0	0	0	0	M+
<b>P15</b>	0	M+	0	M+	0
<b>P16</b>	0	0	0	M+	0
<b>P17</b>	M+	M+	0	0	0
<b>P18</b>	0	0	M+	M+	0
<b>P19</b>	0	0	M+	0	0
<b>P20</b>	0	0	M+	0	M+
<b>P21</b>	0	0	0	M+	M+

*Nota.* M+ = Mudança positiva confiável; M- = Mudança negativa confiável; 0 = Ausência de mudança; Método JT.

Dois participantes (P1 e P13) não tiveram mudanças em nenhuma das variáveis estudadas. Três participantes (P4, P8 e P11) tiveram mudanças em quatro das cinco variáveis investigadas. Os resultados indicaram que 90,4% da amostra apresentou mudanças significativas entre pré e pós-teste resultantes da intervenção. Ou seja, a maioria dos par-

participantes tiveram, pelo menos, um dos índices de estresse, depressão, ansiedade, presença e busca de sentido na vida melhorados após as seis sessões da intervenção. Sete participantes tiveram seus índices de estresse melhorados, oito participantes em ansiedade, sete em presença de sentido e onze em busca de sentido, representando um percentual de 52,5% de melhora no pós-teste nas variáveis investigadas.

### 3.3.2 Análises do conteúdo verbal da intervenção

Foram feitas transcrições de todas as seis sessões da intervenção dos três grupos. As transcrições contêm tanto as falas da mediadora, quanto as falas dos participantes da intervenção. Como foram feitos três grupos, obteve-se um total de 18 transcrições das respectivas sessões. São apresentados os resultados das análises do *software* IRAMUTEQ separadas pelos respectivos grupos (grupo, 1 n= 5; grupo, 2 n= 6; e grupo 3, n= 10).

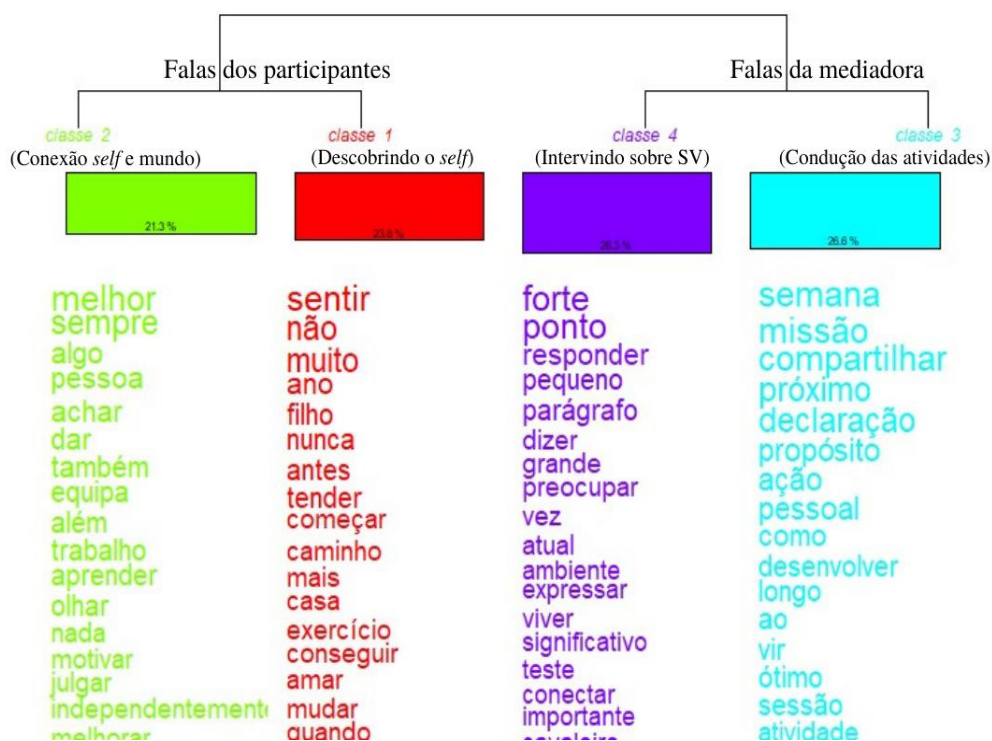
#### *Análise IRAMUTEQ Grupo 1*

O primeiro *corpus* a ser analisado pelo *software* IRAMUTEQ foi o do grupo 1. A partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), foram analisados 244 segmentos de texto (ST), gerando quatro classes. O *software* dividiu o *corpus* do grupo 1 em dois subcorpora, por meio da CHD (Figura 28). O primeiro subcorpus (falas dos participantes), composto pela classe 1 e 2, apresenta o processo de respostas dos participantes da intervenção. O segundo subcorpus (falas da mediadora), formado pelas classes 3 e 4 se relaciona ao processo de intervenção sobre o SV. O *software* ainda dividiu esse subcorpus novamente, opondo as classes 1 e 2 às classes 3 e 4. A classe 1 diz respeito as falas dos participantes sobre a descoberta deles mesmos, intitulada como “descobrimo o *self*”. A classe 2 foi uma subdivisão feita pelo *software* a qual divide as falas dos participantes em um momento de conexão do *self* e o mundo. Já a classe 3 diz respeito à condução da

mediadora dos encontros da intervenção e a classe 4 é sobre as atividades específicas para desenvolve o senso de SV.

**Figura 28**

*CHD Grupo 1*



Nota. Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente das seis sessões do grupo 1

A classe 1, chamada de “Descobrimo o *self*” foi responsável por 23,60% dos segmentos de texto. Os principais elementos (palavras) que se relacionaram a esta classe foram: sentir, não, muito, nunca, antes, conseguir, mais, bem, quando. O conteúdo desta classe trata principalmente de condições sensoriais necessárias para que o processo de autoconhecimento ocorra. Os trechos a seguir ilustram esse contexto:

*“Adotamos ele recentemente, porque ele estava sendo maltratado pelo vizinho.*

*Eu vi uma cena horrível. E quando eu vi isso acontecer, eu senti algo que nunca tinha sentido antes. Senti muita raiva e fui lá brigar com o vizinho. Xinguei ele e terminei falando pra ele me dar o cachorro, já que não ia cuidar e apenas maltratar. E ele concordou. No outro dia eu fui buscar e eu nem acreditei. Eu o amo*

*em um nível indescritível. Ele é muito carente e eu nunca senti esse sentimento antes. Quando eu olho pra ele, eu vejo o quanto ele me ama também. Vejo os possíveis traumas que ele pode ter, porque ele é muito medroso. Sentir esse amor incondicional não tem preço. Estou aprendendo muito com ele. Todos os dias. Eu me sinto amada, me sinto importante porque alguém sente a minha falta quando eu saio de casa e fica feliz quando eu volto” (Paula, 23 anos).*

*“Nunca imaginei que iria chegar até aqui. De ter o que tenho hoje. Eu casei muito nova e fui mãe muito nova. E eu não tinha muitas perspectivas. Era ficar em casa e ter um monte de filhos. A minha família é da congregação, então a ideia era casar e ter filhos. E eu sempre quis estudar. No começo meu marido foi um pouco resistente, mas ele acabou me apoiando. Me apoia muito hoje. Hoje estou muito feliz e realizada, com a minha família e com a faculdade que estou cursando. Sei o quanto sofri e lutei para chegar até aqui. E tudo isso é o que faz e tem sentido para a minha existência” (Fabiana, 29 anos).*

A classe 2, denominada “Conexão *self* e mundo”, foi responsável por 21,30% dos segmentos de texto. Os principais elementos relacionados a esta classe foram: melhor, sempre, pessoa, dar, trabalho. O conteúdo desta classe retrata os momentos em que o participante consegue identificar algum ponto positivo em si mesmo e como pode conectar este ponto para fazer diferença no mundo. Os trechos que expressam esse contexto são apresentados a seguir:

*“Acho que ser justo é você aprender a olhar os lados das coisas. A entender a perspectiva da vida. Por mais que a pessoa tenha furado uma fila, ela tem os motivos dela. Não é justo, mas a pessoa tem os motivos dela” (Berenice, 29 anos).*

*Estávamos estudando sobre motivação e trabalho em equipe. E aí eu pensei: o que motiva as pessoas a fazerem um bom trabalho em equipe? E aí eu montei um*

*e-mail super legal, leve e instrutivo. Até fiz algumas brincadeiras, coisa que também não faço, pois normalmente sou mais séria. E me senti muito bem. Tive retorno de muitas pessoas me elogiando e agradecendo o e-mail. Eu gosto mais de tarefas estratégicas. E realizar isso me levou para outro nível. Me senti muito bem e tive um feedback muito positivo das pessoas. Realmente vi diferença ao aplicar as minhas forças dentro do ambiente de trabalho” (Mariana, 29 anos).*

A classe 3, chamada de “Condução das atividades,” foi responsável por 26, 60% dos segmentos de texto. Os principais elementos relacionados a esta classe foram: semana, missão, compartilhar, próximo, propósito, pessoal. O conteúdo desta classe retrata toda a condução das sessões da intervenção, ou seja, é a classe que retrata as falas da mediadora. Os trechos a seguir ilustram esse contexto:

*“Como foi compartilhar com o grupo? A história de outra pessoa ressoou com sua própria experiência? Como?”.*

*“Estamos passando de sentido para propósito hoje. Enquanto as três primeiras sessões foram focadas em você como um indivíduo, esta é a primeira semana em que estamos mudando de você como um indivíduo para o que você faz na sua comunidade e no mundo”.*

A classe 4, denominada “Intervindo sobre sentido na vida”, foi responsável por 26,30% dos segmentos de texto. Os principais elementos relacionados a esta classe foram: forte, ponto, importante, sentido, vida, ambiente, significativo. O conteúdo desta classe retrata o processo envolvido na condução da mediadora das atividades das sessões sobre o SV. Os trechos a seguir demonstram esse contexto:

*“Os pontos fortes são a ponte pela qual o seu ambiente imediato se conecta ao seu ambiente ideal. Você não precisa se tornar famoso e mudar*

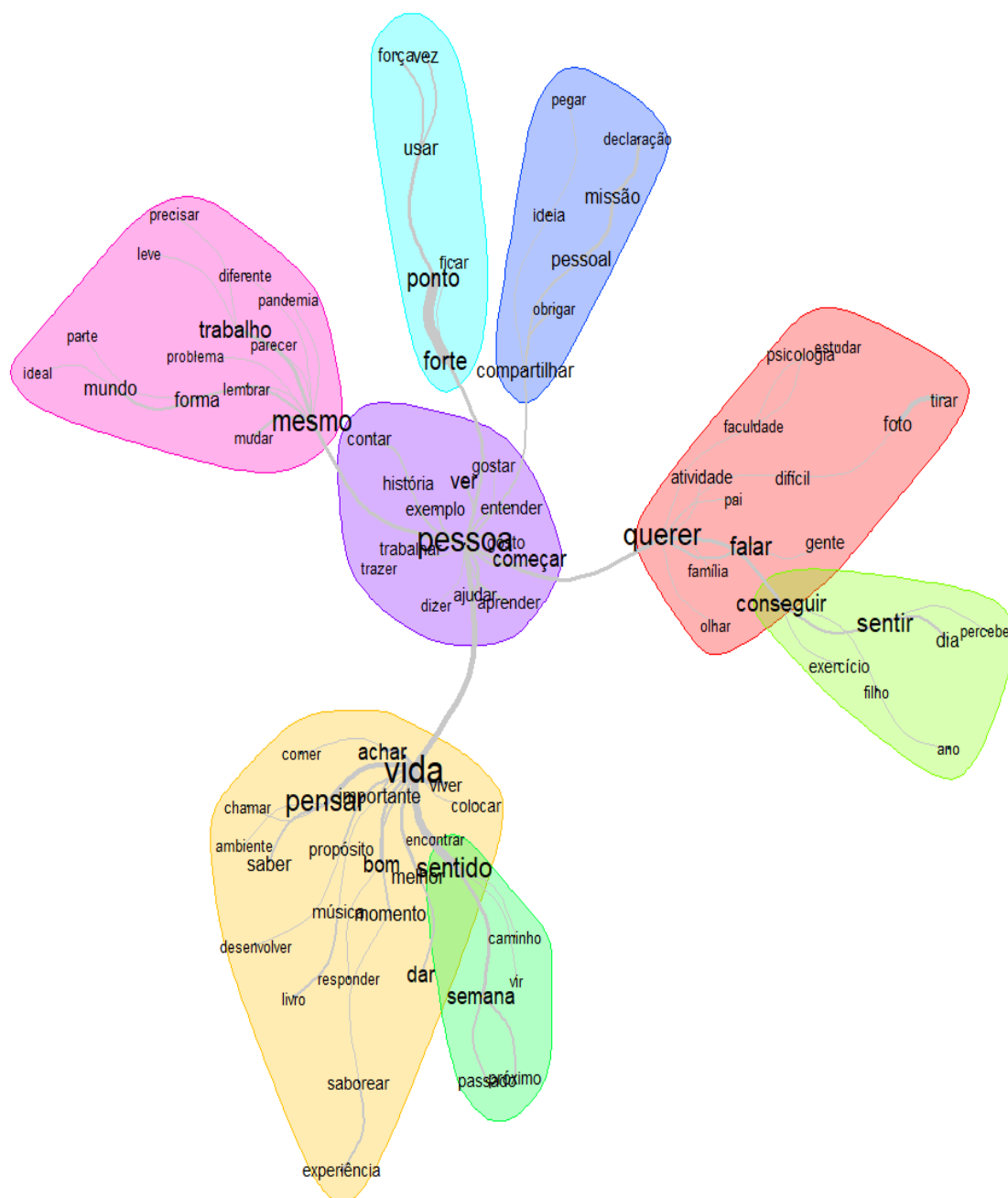
*tudo para ter um impacto positivo. A mudança pode ser pequena e poderosa”.*

*“Com base no problema / ambiente ideal que discutimos antes, pense em seus pontos fortes e como você pode resolver esse problema ou trabalhar para criar o ambiente ideal. Como você conectou uma força para resolver um problema ou criar um ambiente ideal?”*

*Alguém mais quer compartilhar? Mas a ideia é vocês aplicarem pra sempre isso na vida de vocês. Para, talvez, vivermos uma vida mais saudável, positiva e com sentido”.*

Analisando o dendograma e o conteúdo obtido pela análise desse primeiro corpus (Figura 28), verifica-se o quanto a mediadora estava focada em cumprir os objetivos da intervenção, ressaltando todo o processo proposto para intervir na construção do SV em adultos emergentes. É possível notar também em como o tempo para cada atividade da intervenção foi bem distribuído (porcentagem das classes), sendo que as falas da mediadora e as falas dos participantes ficaram bem distribuídas e equilibradas durante as seis sessões da intervenção. Esse foi o grupo em que as sessões duraram mais tempo, entre uma hora e meia a duas horas cada.

Os resultados da Análise de Similitude (Figura 29) apresentam as interconexões e o nível de associações das palavras a partir das suas co-ocorrências. A partir do teste de Qui-Quadrado, as relações mais fortes são representadas por linhas mais fortes, enquanto traços mais finos representam relações mais fracas. Assim é possível perceber uma forte relação entre pessoa, vida e ponto forte. A árvore também representa os temas que mais emergiram nos encontros deste grupo, ou seja, é possível perceber a temática trabalho e estudo como predominantes nos encontros.

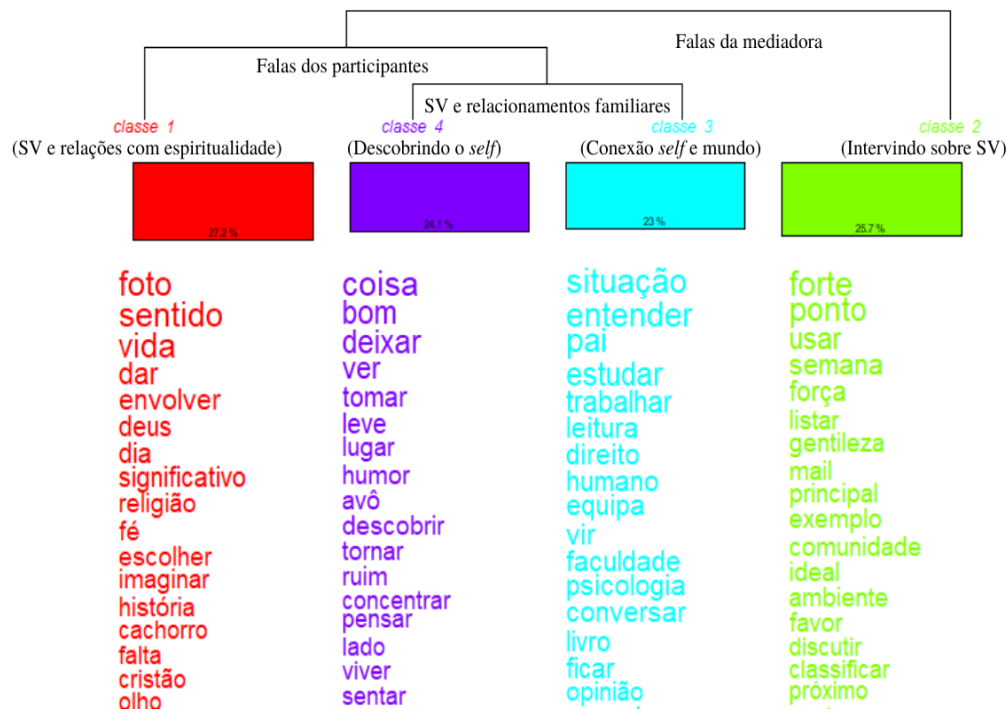
**Figura 29***Análise de Similitude Grupo 1**Análise IRAMUTEQ Grupo 2*

O segundo corpus a ser analisado pelo software IRAMUTEQ foi do grupo 2. A partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), foram analisados 261 segmentos de texto (ST), gerando quatro classes. O *software* dividiu o corpus do grupo 2 em três

subcorpora, por meio da CHD (Figura 30). O primeiro subcorpus composto apenas pela classe 2 (Falas da mediadora), apresenta as falas da mediadora para a condução das atividades e também as atividades sobre SV. O segundo subcorpus (Falas dos participantes) composto pelas classes 1, 3 e 4 apresenta o processo de respostas dos participantes da intervenção. O terceiro subcorpus (SV e relacionamentos familiares), formado pelas classes 3 e 4 se relaciona ao processo de descoberta do *self* e a conexão entre o *self* e o mundo. Neste grupo, questões sobre relacionamentos familiares foram mais presentes, assim como seu entendimento sobre as mesmas. A classe 1 diz respeito às falas dos participantes sobre o sentido de suas vidas conectado à espiritualidade, temática aprofundada nos encontros deste grupo. As classes 3 e 4 foram uma subdivisão feita pelo *software*, que divide as falas dos participantes em momento de descoberta do *self* e conexão do *self* e o mundo.

**Figura 30**

*CHD Grupo 2*



A classe 2, chamada de “Intervindo sobre SV” foi responsável por 25,70% dos segmentos de texto. Os principais elementos (palavras) que se relacionaram a esta classe foram: forte, ponto, usar, semana, listar, força, forma, sentido. O conteúdo desta classe



retrata o processo envolvido na condução da mediadora das atividades das sessões sobre SV. Os trechos a seguir demonstram esse contexto:

*“Existe a parte religiosa, espiritual, que envolve isso. A ideia é você ter essa parte ligada à fé e religião, mas também desenvolver o seu propósito, o seu sentido de vida para além da religião. É claro que ela vai estar englobada e você vai basear a sua vida e suas ações na religião, mas a questão é o que e como você vai fazer estará englobando no seu sentido da vida”.*

*“Obrigada a vocês por compartilharem um pouco sobre a vida de vocês. Obrigada mesmo. A ideia é essa mesma, falar sobre o que que nos dá força e sentido, o que tem significado na nossa vida”.*

A classe 1, chamada de “SV e relações com a espiritualidade” foi responsável por 27,20% dos segmentos de texto. Os principais elementos (palavras) que se relacionaram a esta classe foram: foto, sentido, Deus, vida, dia, falar e querer. O conteúdo desta classe retrata o processo envolvido nas respostas dos participantes para as sessões da intervenção e que englobaram, principalmente, a questão de conectar o sentido de suas vidas com a espiritualidade. Os trechos a seguir demonstram esse contexto:

*“Sempre que eu penso em sentido da vida, propósito, eu querendo ou não envolvo Deus. Eu envolvo a minha fé, pois esse é o meu sentido na vida” (Pedro, 22 anos).*

*“Eu sou cristão e utilizo disso para dar sentido para a minha vida e também para dos outros. Está certo isso? Eu posso utilizar da religião para dar sentido para a minha vida? Utilizo das minhas forças e valores para tentar promover dentro da minha comunidade esses valores também para tentar construir um mundo melhor. Talvez não um mundo, mas uma comunidade mesmo. Precisamos olhar mais para*

*o nosso umbigo antes de apontar e julgar os outros. Os comportamentos dos outros. É isso que eu quero promover dentro da minha comunidade”* (Murilo, 22 anos).

A classe 3, chamada de “Conexão *self* e mundo” foi responsável por 23% dos segmentos de texto. Os principais elementos (palavras) que se relacionaram a esta classe foram: situação, entender, pai, aprender, começar, perceber, achar e melhor. O conteúdo desta classe retrata os momentos que o participante consegue identificar algum ponto positivo em si mesmo e como pode conectar este ponto para fazer diferença no mundo. A classe 4, denominada “Descobrimo o *self*”, foi responsável por 24,10% dos segmentos de texto. Os principais elementos que se relacionaram a esta classe foram: coisa, bom, deixar, ver, pensar e avô. O conteúdo desta classe trata principalmente de condições sensoriais necessárias para que o processo de autoconhecimento ocorra. As classes 3 e 4 estão dentro do mesmo subcorpus intitulado como SV e relacionamentos familiares. Neste grupo, a fala sobre questões familiares e suas dificuldades foi muito presente. Trechos que expressam ambos os contextos das classes 3 e 4 são apresentados a seguir:

*“Hoje essa semana foi muito difícil pra mim. Foi a semana que mais pensei sobre a minha vida. Coisas ficaram martelando na minha cabeça. Comecei a prestar mais atenção na qualidade das minhas relações. De como, às vezes, eu crio as coisas dentro da minha cabeça e elas nem são verdades. Mas elas automaticamente me paralisam e me impedem de ser eu mesma. Eu percebi essa semana também que nem sempre as coisas vão ser do jeito que a gente quer, mas que precisamos reclamar menos e agradecer mais. Essa semana eu consegui aprender a usar os meus pontos fortes, do meu funcionamento, para realmente promover uma vida com mais sentido e feliz. Isso me fez muito bem”* (Renata, 19 anos).

*“Fiquei sem conversar com o meu pai durante cinco anos. E agora eu consigo entender melhor o porquê. E também comecei a perceber como também cabe a mim tentar mudar essa situação. E de como, às vezes, julgamos tanto os outros, guardamos tanta mágoa dos outros e isso não muda nada. Pelo contrário, nos corrói. E agora eu coloquei na minha cabeça que errar faz parte da vida. Errar é humano. E precisamos mudar o nosso olhar para isso. Precisamos olhar mais para o bem que as pessoas fazem. E isso consegui aprender aqui. A olhar para os defeitos, mas mais para os pontos positivos das pessoas. Isso mudou a minha relação com o meu pai”* (Martina, 29 anos).

*“Olha, o que eu estou vendo e achando muito legal é como esse seu projeto nos possibilitou a nos conhecer, a entender o nosso funcionamento e nosso papel no mundo e na comunidade. Muito legal e muito profundo”* (Maria Eugênia, 29 anos).

*“Eu comecei a prestar muita atenção em mim. Na pandemia senti que eu mudei muito e também com a minha participação na intervenção. Sinto que eu mudei completamente. Eu era muito explosiva, muito raivosa. Brigava muito com a minha mãe e com o meu irmão. Ontem até meu irmão não fez a tarefa de casa e a minha mãe ficou muito brava. E eu consegui não estourar com ela e nem com o meu irmão. Fui tentando usar as minhas forças humildade e espiritualidade para resolver o conflito de uma forma mais assertiva”* (Gabriela, 20 anos).

Para este grupo é possível notar que a fala da mediadora ocupou menos tempo configurando-se por apenas uma classe do dendrograma. Este fato ocorreu, pois, no primeiro grupo as sessões estavam muito longas e, conseqüentemente, muito cansativas para a mediadora. A instrução de tempo para a condução das sessões era de cinquenta minutos, e, neste grupo, a mediadora tentou ao máximo permanecer nesta média de tempo.

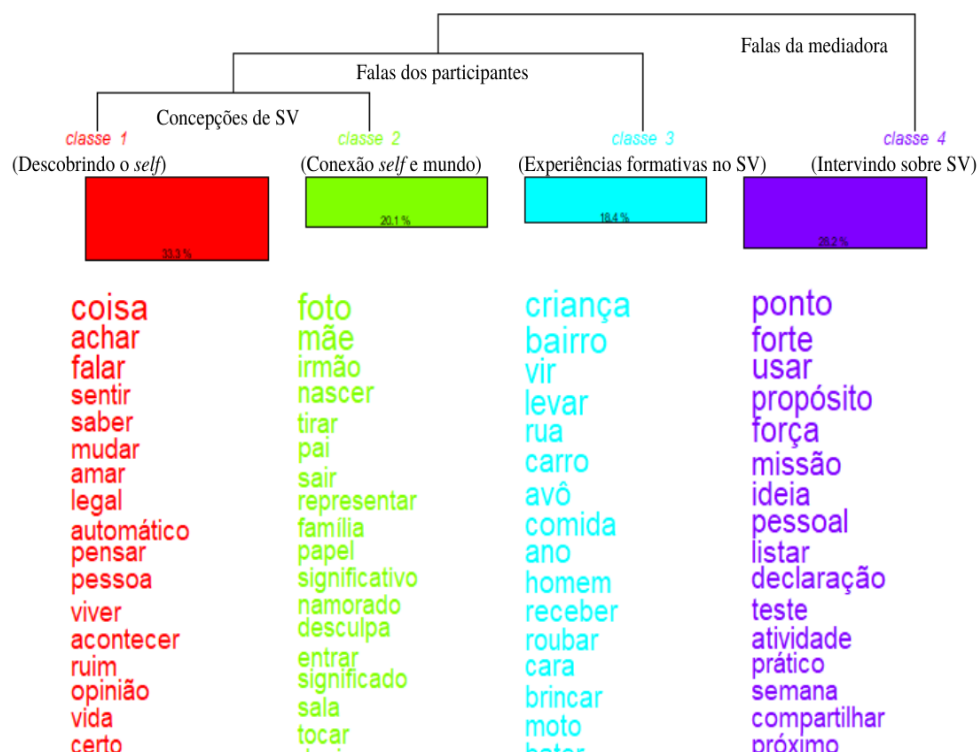


### **Análise IRAMUTEQ Grupo 3**

O terceiro corpus a ser analisado pelo software IRAMUTEQ foi o do grupo 3. A partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), foram analisados 708 segmentos de texto (ST), gerando quatro classes. Este foi o grupo que teve mais participantes comparado com os demais, contabilizando um total de 10. O *software* dividiu o corpus do grupo 3 em três subcorpora, por meio da CHD (Figura 32). O primeiro subcorpus composto apenas pela classe 4 (Falas da mediadora), apresenta as falas da mediadora para a condução das atividades e também das atividades sobre SV. O segundo subcorpus (Falas dos participantes) composto pelas classes 1, 2 e 3 apresenta o processo de respostas dos participantes da intervenção. A classe 3 engloba as falas dos participantes sobre as experiências formativas para a construção do SV. O terceiro subcorpus (Falas dos participantes sobre suas concepções de SV), formado pelas classes 1 e 2 se relaciona ao processo de descoberta do *self* e à conexão entre o *self* e o mundo. Neste grupo, questões sobre a infância das participantes e sua conexão com quem são no momento, foram mais presentes, assim como seu entendimento sobre a construção do *self*.

Figura 32

## CHD Grupo 3



A classe 4, chamada de “Intervindo sobre SV” foi responsável por 26,20% dos segmentos de texto. Os principais elementos (palavras) que se relacionaram a esta classe foram: ponto, forte, usar, propósito, força, missão e pessoal. O conteúdo desta classe trata o processo envolvido na condução da mediadora das atividades das sessões sobre o SV. Os trechos a seguir demonstram esse contexto:

*“Muito bom! A ideia é justamente essa. Como você pode usar os seus pontos fortes e valores para promover o que acredita, o que quer mudar no mundo e nas pessoas”.*

*“Hoje a ideia é a gente conseguir alinhar nossa declaração de missão pessoal com nosso propósito. A gente tem os propósitos nas diversas dimensões das nossas vidas. Seu propósito pode mudar com base no que você entende sobre si mesmo e suas experiências. Esses propósitos não são estáveis, pra sempre, mas*

*algo que permuta, que se modifica de acordo com o que a gente vai experienciando e vivenciando na nossa vida. A gente, às vezes, percebe que a definição desse propósito é fácil, mas na maioria das vezes não é. E não que você tenha que estruturar algo fechado, mas sim refletir que vida é essa que você quer levar, o que você quer fazer da sua vida, o que é importante, e sempre tentar agregar os seus valores e as suas forças. Isso é viver uma vida com sentido, dar um sentido pra vida. Conseguir encontrar quem você é no meio desse mundão louco, associando suas forças, suas virtudes e seu valores. Como eu posso ajudar, fazer a diferença, dentro desse mundo? O propósito também pode mudar ao longo das nossas experiências na vida”.*

A classe 1, chamada de “Descobrimo o *self*” foi a mais expressiva dentro do corpus, sendo responsável por 33, 30% dos segmentos do texto. Os principais elementos (palavras) que se relacionaram a esta classe foram: coisa, achar, falar, sentir, saber, mudar, amar e automático. O conteúdo desta classe trata principalmente de condições sensoriais necessárias para que o processo de autoconhecimento ocorra. Exemplos podem ser vistos a seguir.

*“Acho que a gente não presta atenção em muita coisa, é tão automático” (Carmen, 20 anos).*

*“A frase é ‘a natureza afinal, não precisava de uma operação para ficar linda, ela simplesmente era’. E isso eu relaciono com alguns problemas que eu tenho comigo mesma em questão de aparência. Desde a minha pré-adolescência, sexto ano na escola, eu sempre fui muito julgada por ser muito magra, muito magra. Até hoje, quase 20 anos, parece que eu tenho 15 anos de idade. E eu ouço muito as pessoas “você é muito magra”, eu já tive vários apelidos muito feios, e isso desde a época da escola, acabei me identificando com você Jessica nas aulas que*

*você comentava, e essa frase acho que me dá força porque é o que eu estou aprendendo a aceitar, minha aparência e o que eu sou. Então é isso”* (Helena, 19 anos).

A classe 2, chamada de “Conexão *self* e mundo” foi responsável por 20,10% dos segmentos do texto. Os principais elementos (palavras) que se relacionaram a esta classe foram: foto, mãe, falar, irmão, nascer, tirar e pai. O conteúdo desta classe retrata os momentos que o participante consegue identificar algum ponto positivo em si mesmo e como pode conectar este ponto para fazer diferença no mundo. Exemplos podem ser vistos a seguir.

*“Recentemente eu terminei um relacionamento. Não tinha nada que realmente me incomodava muito. Mas quando eu pensava no futuro, eu não conseguia enxergar um futuro com ele, eu não conseguia ver que era um relacionamento que ia me levar pra frente, e aí por causa disso eu pensei por muito tempo se eu realmente queria terminar ou não, eu vi que eu queria, e mesmo que não tinha nada que fosse um motivo grande pra isso eu preferi terminar porque eu precisava ser íntegra comigo mesma, que era o que eu tava sentindo, e não tem porque você tá num relacionamento com um pessoa se você não pensa que no futuro vocês vão casar, ou no meu caso ter uma família. E eu acho que é isso, eu agi de acordo com a realidade, eu senti que eu fui pé no chão, por mais que eu gostava dele, eu achei que era melhor eu fazer isso porque era o que eu estava sentindo no momento, fui íntegra”* (Luiza, 20 anos).

*“Eu achei bem difícil [o que]. Mas acho que comecei a perceber como é importante viver de acordo com os meus valores. Porque acabei percebendo que não estava. Não consegui pensar nas minhas atitudes indo em direção aos meus valores. Mas agora isso ficou muito claro pra mim. Algo que preciso melhorar”* (Carolina, 18 anos).



A classe 3, chamada de “Experiências formativas no SV” foi responsável por 18,40% dos segmentos do texto. Os principais elementos (palavras) que se relacionaram a esta classe foram: criança, bairro, vir, levar, rua, carro e avô. O conteúdo desta classe retrata os momentos que o participante reflete sobre seu passado, sobre a sua infância, e como conecta essa experiência em quem se transformou na atualidade. Exemplos podem ser vistos a seguir.

*“Quando as minhas irmãs nasceram, eu sou em quatro né, e quando elas nasceram eu acho que foi o que deu sentido pra minha vida, que foi quando a minha primeira irmã nasceu, eu sou a mais velha, hoje ela tem 16 anos”* (Clarice, 18 anos).

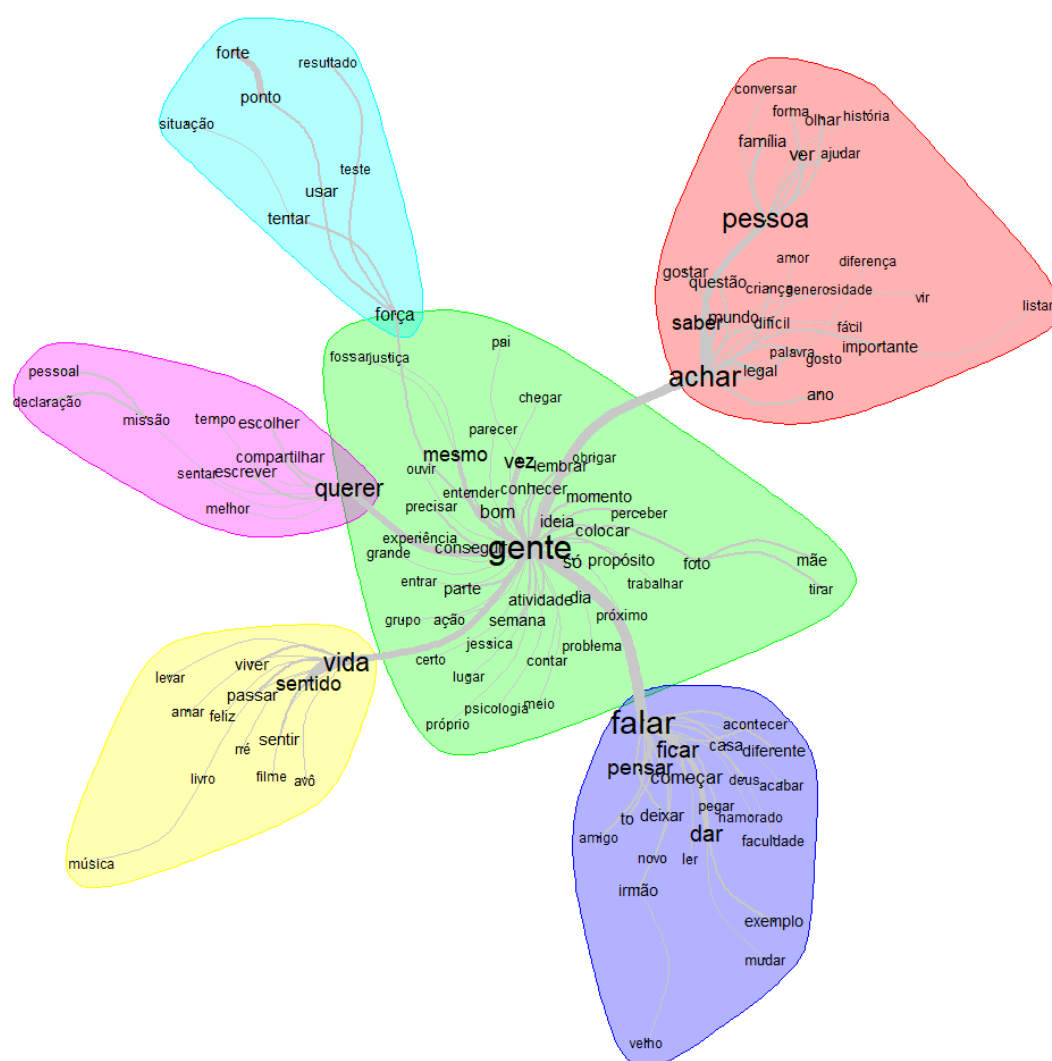
*“Basicamente é minha família, meu namorado, meus pais, meus avós, minha irmã gêmea, não só hoje, atualmente, mas desde sempre eles sempre foram o sentido da minha vida em tudo, por conta de uma fase que eu cheguei a passar, que eu perdi a minha mãe quando eu tinha dez anos, e eles assumiram um papel muito significativo na minha vida, porque tem toda aquela questão, da menina crescer e ter conversas que tem com a mãe, que, às vezes, com o pai não é tão fácil, mas mesmo assim foi muito importante o papel que meu pai assumiu, meus avós que pegaram eu e minha irmã pra criar depois de tudo que aconteceu, então eles sempre me incentivaram, incentivaram minha irmã, meu irmão, a continuar o estudo, a ser firme, a seguir com a vida, então desde sempre, sempre vai ser o sentido da minha vida”* (Manuela, 20 anos).

A figura 33 mostra os resultados da Análise de Similitude para o grupo 3. É possível perceber que, no centro da árvore, diferentemente dos grupos anteriores, está somente a palavra gente. É possível observar também que, neste grupo, houve mais conver-

sas entre os participantes, um interesse maior em conhecer o outro, saber sobre as questões pessoais que estavam sendo debatidas ali. Esse fato reforça a ideia da importância de a intervenção ser em grupo. Outro ponto importante é que todas as participantes eram do mesmo semestre, do 3º semestre do curso de Psicologia e todas tiveram pouco contato presencial umas com as outras, pois logo quando iniciaram a faculdade, a pandemia começou e as aulas se tornaram remotas.

### Figura 33

#### *Análise de Similitude Grupo 3*



### 3.3.3 Síntese dos Resultados Quantitativos e Qualitativos

#### **Adulter Emergente**

Os participantes, em sua expressiva maioria, concordaram com as principais características que descrevem a AE, ou seja, identificaram que estão na fase do ciclo vital perpassado por instabilidades, desenvolvimento da identidade, exploração de possibilidades, sentimento de não se sentir nem adolescente e nem adulto e também de auto-foco. A característica mais expressiva (com maior média de concordância entre os participantes) foi a Exploração de Identidade e a segunda foi Experimentação/ Possibilidades.

#### **Projetos de Vida**

De uma forma geral, os encontros da intervenção propuseram uma reflexão sobre os projetos de vida dos participantes. Contudo, o foco maior era fazer com que o participante refletisse sobre o sentido maior de todos esses projetos. Como se tivesse que achar a resposta do porquê estar fazendo tudo o que faz, com qual propósito ou finalidade. Dentre as dimensões presentes na EPVA as que foram mais discorridas nas sessões foi a dimensão Religiosidade (pela própria fala dos participantes) e Aspirações Positivas, pois muitos dos encontros tinham como objetivo trazer uma reflexão de como ser uma pessoa melhor e de fazer a diferença no mundo.

Em relação as mudanças pós-teste, o grupo 1 apresentou aumento da média de respostas para as dimensões Religiosidade, Bens Materiais e Relacionamentos Afetivos. O grupo 2 apresentou nas dimensões Religiosidade, Carreira e Relacionamentos Afetivos. Já o grupo 3 apresentou mudanças em todas as dimensões. O grupo 3 foi o grupo com a média menor (M=22) de idade entre os participantes. Foi possível observar que a AE seja, talvez, não uma fase de construção de projetos de vida, mas se revisitação desses projetos.

#### **Avaliação da Intervenção**

Os participantes avaliaram positivamente a intervenção e a condução da mediadora. Vale a pena destacar alguns resultados: 95,2% relataram que aprenderam o que é SV por meio da intervenção; 95,3% relataram que aprenderam mais sobre si mesmos durante os encontros; 95,2% relataram que a intervenção ajudou a enfrentar as situações do dia a dia, pois se sentem mais confiantes para lidar com essas intercorrências; 100% dos participantes responderam que gostaram de participar da intervenção. Vale ressaltar que a mediadora e a sua condução dos encontros também foram bem avaliadas pelos participantes.

### **Método JT**

O Método JT demonstrou mudança positiva confiável para pós-intervenção para as variáveis estresse (P4, P5, P8, P9, P10, P11 e P17), depressão (P4, P5, P6, P8, P9, P11, P15 e P17), ansiedade (P5, P8, P9, P11, P12, P18, P19, P20), presença de sentido (P4, P5, P10, P15, P16, P18 e P21) e busca de sentido (P2, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P11, P14, P20 e P21). Em relação às diferenças entre os grupos, o grupo 1 (n=5) demonstrou mudança positiva confiável nas variáveis: Estresse: 2 participantes; Depressão: 2 participantes; Ansiedade: 1 participante e SV: 3 participantes. O grupo 2 (n=6) demonstrou mudança positiva confiável nas variáveis: Estresse: 4 participantes; Depressão: 3 participantes; Ansiedade: 3 participantes e SV: 5 participantes. Já o grupo 3 (n=10) demonstrou mudança positiva confiável nas variáveis: Estresse: 1; Depressão: 3; Ansiedade: 4 e SV: 4.

O grupo que mais demonstrou mudança significativa em decorrência da intervenção em todas as variáveis foi o grupo 3, sendo que, 90% dos participantes obtiveram melhorias no pós-teste, 3 participantes tiveram melhoras em todas as variáveis e 4 participantes tiveram melhoras apenas na variável SV. Um participante não teve mudança em nenhuma das variáveis.

O Método JT não demonstrou mudança negativa confiável para nenhuma das variáveis estudadas. Ou seja, não houve piora nos *scores* das variáveis estudadas entre pré e pós-teste decorrente da intervenção.

### **Análise IRAMUTEQ**

A análise dos relatos verbais pelo IRAMUTEQ indicou que os participantes conseguiram desenvolver uma maior percepção de si mesmos, do *self*, assim como conectar este *self* com o mundo e contexto que vivem. Este resultado foi observado em todos os grupos, pois em todos eles as classes apareceram da mesma forma na análise CHD. A diferença entre os grupos foi a temática que percorreu todos os *insights* sobre essas temáticas. A seguir apresenta-se um breve resumo sobre:

Grupo 1 – As classes do dendrograma ficaram mais divididas entre as falas da mediadora e as falas dos participantes. Neste grupo, a mediadora falou mais nas conduções das atividades, mas pode-se ressaltar também que foi o primeiro grupo de condução da mediadora, corroborando para a inexperiência da mesma. A mediadora também precisou intervir mais no tempo de fala de cada participante, pois, muitas vezes, os mesmos extrapolavam o tempo e as respostas acabavam tomando outro rumo para além do tema proposto no encontro. As temáticas que predominaram este grupo foram sobre trabalho e estudo.

Grupo 1 e 2 – As temáticas das sessões giraram em torno das palavras Pessoa e Vida.

Grupo 2 – Neste grupo a temática central foi a espiritualidade. O debate sobre a construção do SV também perpassou por questões sobre Deus e sobre como se tornar uma pessoa melhor.

Grupo 2 e 3 – As classes do dendrograma foram parecidas nos grupos 2 e 3. Nestes grupos, a fala da mediadora foi menor, sendo que foi um ato proposital para os encontros não fugirem muito do tema proposto e terem duração de 50 minutos a 1 hora.

Grupo 3 – Neste grupo, a palavra central que dominou a temática das sessões foi “gente”. Essa palavra ilustra uma maior conectividade entre os participantes desse grupo e também da importância do “nós”, de pensar na comunidade e nas outras pessoas.

A análise dos relatos verbais pelo IRAMUTEQ de todos os grupos, também indicou que os participantes desenvolveram maior consciência sobre a importância de desenvolver projetos de vida conectados a quem se é, com o contexto que está inserido, além de conectar esses projetos com o próprio sentido na vida. Os participantes compreenderam a importância de se construir uma narrativa da própria história e dar sentido para tudo o que eles viveram e, o mais importante, para tudo o que ainda vão viver.

## 4 DISCUSSÃO

O objetivo da presente tese foi descrever e analisar o processo de adaptação de uma intervenção psicológica centrada em intervir no senso de sentido na vida (SV) em adultos emergentes e suas relações com os indicadores emocionais estresse, ansiedade e depressão. O intuito da intervenção foi estimular o senso de SV e facilitar a construção de projetos de vida pessoais conectados com quem se é e com quem se pretende ser associado à promoção de um mundo melhor, ou seja, conectar o *self* com o mundo. Como consequência dessa construção, esperava-se que a diminuição da intensidade da experiência de emoções aversivas, tais como depressão, ansiedade e estresse, uma vez que o adulto emergente aprenderia a entender e a lidar melhor com essas emoções negativas que fazem parte da vida. A intervenção fornece subsídios, técnicas e manejos para que o adulto emergente explore o campo do sentido da própria vida de forma consciente e científica.

O principal objetivo da tese foi, primeiramente, adaptar uma intervenção estadunidense para o contexto brasileiro e desenvolver o seu primeiro protótipo. Esta etapa foi de suma importância para caminhar em direção a uma intervenção cada vez mais efetiva e eficaz, pois se pretende que o programa de intervenção realmente afete positivamente a sociedade e que promova melhorias na qualidade de vida da população, como ressalta Murta (2017). Sanchez et. al. (2021) e Valente e Sanchez (2021) chamaram atenção para a importância de se investir em questões de adaptação cultural e na avaliação do processo do programa, na medida em que esses dois fatores poderiam assegurar uma implementação melhor desenhada e mais concreta da intervenção. É de suma importância levar em consideração o contexto e a cultura na qual os participantes estão inseridos, sendo assim, dedicou-se uma etapa exclusiva de procedimentos e resultados da tese para este fim.

Para dar maior sustentação metodológica à intervenção, a Estrutura de Impacto IDEAS foi utilizada. Como resultado desse processo de delineamento rigoroso para desenvolver, avaliar, implementar e repetir programas de intervenção, uma Teoria da Mudança (TM) foi desenvolvida unicamente para este programa de intervenção sobre SV em adultos emergentes. A TM apresenta o delineamento das hipóteses de mudanças promovidas pelo programa de intervenção, que devem ser medidas ou observadas especificamente. A TM estabeleceu como alvo (*target*) para o protótipo da intervenção intervir na variável SV. As capacidades subjacentes que são desenvolvidas a partir dos encontros da intervenção corresponde à finalidade de que a pessoa desenvolva uma maior percepção de si mesma e uma maior conexão entre o *self* e o mundo (que pode ser entendido como o contexto no qual a pessoa está inserida). Como resultados pós intervenção, espera-se que a pessoa desenvolva manejos para lidar com emoções aversivas e que desenvolva também seus projetos de vida. Importante destacar que a TM foi desenvolvida a partir das 18 sessões realizadas e esses foram os pontos e resultados observados a partir delas. Espera-se que, para estudos futuros, a TM forneça um direcionamento maior para a condução da intervenção e possa ser refinada, caso haja necessidade. É importante verificar os resultados tanto positivos quanto negativos do programa, para além de somente avaliar a efetividade do mesmo.

A abordagem qualitativa de análise de dados possibilitou e facilitou a compreensão de quais dimensões precisam ser aprimoradas em implementações posteriores do programa de intervenção. O tempo dedicado para cada uma das sessões foi um ponto que foi melhorado ao longo das 18 sessões. Outro aspecto diz respeito a um melhor direcionamento por parte da mediadora para com os participantes. No primeiro grupo, a mediadora desenvolveu um papel mais passivo, permitindo que os participantes falassem mais. Isso foi bom, mas, por muitas vezes, os participantes desviavam o foco da temática que estava



sendo trabalhada. Nos grupos posteriores, a mediadora assumiu um papel mais ativo, o qual permitiu que ela intervisse nas falas dos participantes quando os mesmos desviavam do foco. Nos resultados é possível observar que os grupos 2 e 3 obtiveram melhores desfechos para as variáveis estudadas.

O segundo resultado discutido, diz respeito à fase do desenvolvimento humano teorizada na presente tese como a adultez emergente (AE). Foi possível observar e também medir (por meio do IDEA), a presença das principais características que descrevem a AE em todos os participantes da intervenção: exploração de identidade, instabilidade, autofoco, sentir-se entre e possibilidades (Arnett, 2000, 2004). Essas características foram observadas nos participantes a partir das respostas e das reflexões para as atividades propostas nos encontros da intervenção. Foi possível observar todas as características que descrevem a AE, principalmente em relação à construção do *self*, que pode ser encaixado na característica exploração da identidade. Com frequência, os participantes relatavam sobre a dificuldade que tinham em entender o próprio funcionamento, em aprender a lidar melhor com os conflitos familiares e em construir projetos para o futuro, principalmente em relação à questão profissional e aos relacionamentos afetivos. Essas dificuldades estão em consonância com os achados de Monteiro et al. (2009) e Nelson et al. (2008), que evidenciaram que a AE é considerada uma fase em que os indivíduos podem enfrentar diversos desafios, como construção da identidade, estabelecimento de relacionamentos afetivos, problemas familiares e escolares, definição profissional e ingresso no mercado de trabalho.

Por mais que a exploração da identidade esteja associada à adolescência (Erikson, 1968/1976), é durante a AE que o adulto jovem desfruta de momentos de maior exploração que o permite experienciar mais liberdade (por precisar dar menos satisfação aos pais) e autonomia (melhor discernimento) para explorar quem ele é em comparação com o que

ocorreria na adolescência (Arnett, 2000). A questão da liberdade foi muito presente na fala dos participantes, mas, ao mesmo tempo em que se sentem livres, eles também se sentem perdidos, em função da multiplicidade de caminhos que podem ser trilhados. Este foi um ponto destacado no estudo de Dutra-Thomé et al. (2014), o qual ressalta que a discussão sobre a AE é considerada relevante, uma vez que os jovens da sociedade atual têm acesso a muitas possibilidades de escolhas e opções de vida.

Os participantes ressaltaram a importância de se ter espaços, como proposto pela intervenção, para pensarem e refletirem sobre quem são e sobre o que querem da vida. A exploração da identidade é individual e perpassa todas as fases do ciclo vital, mas ocorre de formas diferentes entre homens e mulheres e de acordo com o contexto social de cada um. Esses resultados vão ao encontro dos de Dávila et al. (2005), segundo os quais o tempo gasto para a exploração da identidade varia amplamente de acordo com a cultura, classe social, gênero, etnia e contexto de desenvolvimento urbano/rural, o que reflete grandes diferenças na maneira como a transição para a idade adulta ocorre em diferentes grupos de jovens. Este é um ponto importante que precisa ser pensado e desenvolvido a partir dos diferentes contextos em que a intervenção possa ser aplicada.

Outro aspecto recorrente na fala dos participantes foi sobre como é difícil identificar em si mesmo características boas e ruins, pontos positivos e negativos e nomear emoções (e.g., raiva, tristeza, ansiedade) experienciadas. Como algumas atividades da intervenção tinham como proposta essa “autoanálise”, essa fala apareceu assiduamente entre os participantes. Eles pontuaram que isso acontece devido à falta de entendimento do quanto é importante entender a si mesmo (autoconhecimento) e o próprio funcionamento, principalmente quando não se está vivenciando um processo psicoterápico.

Um aspecto que ficou muito evidente com os encontros da intervenção diz respeito à importância de dedicar mais tempo e espaço para que os adultos emergentes possam

refletir e se expressar. Foi constante a fala de como o que se pensa fica apenas no mundo do pensamento, e quando essas ideias são verbalizadas e trabalhadas, é possível adquirir maior conhecimento e entendimento sobre esses pensamentos. Nesse sentido, é importante ensinar aos jovens adultos sobre a importância de se conhecerem: conhecer quem se é, quem se pretende ser, quais são os seus valores, projetos de vida e sentido na vida. Assim como o adolescente necessita de espaços e momentos para refletir sobre seus desejos, suas habilidades, e seu contexto social – de maneira que tenha subsídios e elementos para construir uma direção para a vida – (Leão et al., 2011), o adulto emergente também necessita. O jovem adulto necessita desses espaços refletir sobre essas questões, pois, de acordo com os encontros da intervenção, ainda não está maduro o suficiente em relação à construção da sua identidade e de seus projetos de vida. As resoluções aos desafios da AE vão repercutir ao longo de todo o desenvolvimento posterior à essa fase (Sameroff, 2010), por isso a importância de se intervir nesta fase do ciclo vital.

A população que participou da intervenção era, em sua maioria, pertencente às classes B1 e B2<sup>10</sup> pelo Critério de Classificação Econômica Brasil, assim como a maior parte dos participantes dividia seu tempo entre trabalho no turno matutino e estudos (faculdade) no turno noturno. Por mais que exista o debate sobre a possibilidade de a AE acontecer ou não em todos os estratos sociais, foi possível observar que todos os participantes da intervenção, mesmo pertencendo a níveis socioeconômicos (NSE) distintos e com alguns deles desfrutando de certos privilégios – como só poder estudar e não precisar trabalhar para ajudar na renda familiar – as principais características que descrevem a AE foram observadas. Este resultado está em consonância com o estudo de Dutra-Thomé e Koller (2014) o qual demonstrou que a AE é mais provável de ocorrer em contextos de NSE alto, mas pode também ocorrer em NSE menos favoráveis. As autoras (Dutra-

---

<sup>10</sup> Renda média familiar para a classe B1= 11.279,14 e B2= 5.641,64

Thomé & Koller, 2014) também observaram que o grupo de adultos emergentes de NSE baixo, apresentou tendência a assumir maiores responsabilidades adultas precocemente, como trabalhar para ajudar com a renda familiar, casar e morar sozinho, o que pode dificultar a vivência de um período mais exploratório de suas identidades. Este foi ser observado na maioria dos participantes da intervenção, uma vez que a maioria deles trabalham e estudam ao mesmo tempo, fazendo com que tenham menos tempo para explorar quem são. A dificuldade em explorar aspectos identitários ficou muito evidente com os encontros da intervenção.

Espaços como o proposto pela intervenção podem auxiliar o jovem adulto a dedicar mais tempo para entender aspectos do próprio *self* e se conectar com o mundo a sua volta. Também podem auxiliar aqueles que se inseriram no mercado de trabalho precocemente e fazem um curso superior concomitantemente na esperança de melhorar a posição no mercado de trabalho e, conseqüentemente, do próprio NSE, e carecem de tempo e também de estratégias para uma autorreflexão.

Os resultados observados indicam que muitos dos participantes eram a primeira geração do seu núcleo familiar a ingressar em uma universidade, o que gera uma cobrança por parte deles mesmos e dos seus familiares quanto aos seus estudos. É nesse período que a pressão social e familiar aumenta para que o adulto jovem conquiste sua independência material/financeira, e isso dependerá de concluir sua formação e estar em uma posição condizente com essa formação no mercado de trabalho (Machado et al., 2018). O desenvolvimento do papel profissional também está conectado à exploração da identidade e à contribuição para a independência financeira que, nos estudos de Arnett (2000), foi um dos critérios mais importantes para que os adultos emergentes sentissem que, de fato, haviam chegado à idade adulta.

Interessante observar que todas as reflexões sobre carreira envolviam a questão do sentido. Nesse contexto, a fala: “*quero trabalhar com algo que faça sentido para mim*” foi muito presente em todos os grupos da intervenção realizada. Deve-se salientar que a maior parte dos participantes já estava inserida no mercado de trabalho, porém, trabalhando com algo que não gostava e que considerava temporário até a finalização de sua graduação. Esse trabalho pode ser considerado provisório, pois, para muitos participantes, era uma fonte de renda para pagar a faculdade e/ ou para ajudar na renda familiar. A característica da instabilidade, que descreve a AE, também pode ser observada no ambiente de trabalho, pois essa população busca empregos desafiadores, onde possam aprender novas habilidades, mas também se divertirem. Em consequência disso, mudam constantemente de trabalho, mas não veem este fator como negativo na trajetória profissional.

A AE representa um período crítico no qual emergem novas demandas, como o trabalho e o estudo profissionalizante, a constituição de uma nova família e os conflitos de identidade (Machado et al., 2018). Essas demandas, nas falas dos participantes, ainda não eram existentes na adolescência, justamente por os adultos emergentes não se verem mais como adolescentes, mas por ainda não terem obtido a independência financeira, ainda não se verem como adultos. Estar na faculdade, trabalhar e se envolver amorosamente com alguém são demandas que desencadeiam desafios e também diversas reflexões na AE. Pode-se perceber que os participantes já tinham certos sonhos e metas desenvolvidas, porém ainda não tinham parado para pensar concretamente sobre elas. Por ser uma passagem crítica, a AE é um período adequado para a revisão de projetos de vida que foram desenhados na adolescência, para, assim, ser possível o desenvolvimento do senso de SV alinhado aos projetos de vida pessoais. Como pontuam Steger et al. (2009) a construção do SV deve estar conectada ao desenvolvimento individual e pode acontecer

em consonância com outros processos que fazem parte do desenvolvimento humano, como a construção da identidade, de relacionamentos e de projetos de vida.

Sobre os resultados em relação aos projetos de vida, observou-se que a maioria dos participantes está adiando tarefas consideradas normativas para entrada na adultez, como casar e ter filhos. Este resultado vai ao encontro de outros estudos sobre a temática, como o de Núñez-Rodríguez et al. (2021), segundo o qual jovens brasileiros já estão adiando compromissos tradicionais, como casar (0,6%) e ter filhos (0,3%), para perseguir objetivos não tão tradicionais, como tornar-se financeiramente independente (34,8%) e concluir os estudos (15,9%). Resultados semelhantes também foram relatados em estudos anteriores no Brasil (Dutra-Thomé & Koller, 2014) e na América Latina (Galambos & Martínez, 2007), o que sugere a existência de um padrão. Entretanto, considerando a heterogeneidade e as diferenças de condições socioeconômicas do Brasil, é impossível afirmar que essa seja uma característica de todo jovem brasileiro. Como reforçador deste argumento, o estudo de Dutra-Thomé e Koller (2019) constatou que os jovens adultos de NSE mais altos têm um tempo maior para refletir sobre quem são e o que querem se tornar, pois desfrutam de uma condição financeira melhor e não precisam, necessariamente, se inserir no mercado de trabalho enquanto estudam. Essa população tem maior probabilidade de obter educação superior durante a AE, é menos propensa a estar desempregada e tende a casar e a ter filhos mais tarde. Os resultados desse estudo (Dutra-Thomé & Koller, 2019) indicam que a situação socioeconômica impacta diretamente nas trajetórias do desenvolvimento da população jovem do país e que jovens de diferentes NSEs vivenciam a AE, porém de forma distinta, o que corrobora as evidências de outros estudos sobre a mesma temática (Arnett, 2004, 2006, 2011; Dutra-Thomé & Koller, 2014).

No que se refere às respostas da Escala de Projetos de Vida (EPVA), a segunda dimensão que obteve uma média menor para projetos de vida pensados em 10 anos foi

Relacionamentos Afetivos. Este resultado está em consonância com os observados no estudo de Riter et al. (2019), o qual investigou os projetos de vida específicos sobre relacionamentos afetivos de adolescentes de NSE baixo. As autoras evidenciaram que existe uma dificuldade de os adolescentes falarem e refletirem sobre os seus relacionamentos afetivos futuros (Riter et al., 2019), que pode ainda acontecer na fase da adultez emergente. Este fato ocorre, pois o trabalho é uma expectativa e uma demanda social para a adolescência, uma vez que é esperado que neste período o adolescente faça escolhas profissionais e ingresse no mercado de trabalho (Riter et al., 2019). O estudo de Stengel e Tozo (2010) sobre os projetos que os pais de adolescentes têm para os seus filhos mostra um resultado interessante: os pais priorizam projetos relacionados ao estudo e ao trabalho. Ademais, esses pais consideram que o desenvolvimento de relacionamentos sérios e a parentalidade são projetos que não fazem parte da adolescência, entendendo que seus filhos devem refletir sobre essas questões em um momento mais maduro e tardio do ciclo vital. Este dado está em sintonia com os achados do presente estudo, uma vez que a temática das sessões da intervenção percorreu os projetos sobre estudo e trabalho, mas os participantes não se aprofundaram sobre a questão dos relacionamentos afetivos. Assim, os resultados observados nesta pesquisa indicam que a AE talvez não seja considerada como o momento propício para se pensar sobre a parentalidade, suscitando a possibilidade de que a mesma seja parte de reflexões próprias da adultez.

No presente estudo, as dimensões dos projetos de vida mais mencionadas pelos participantes foram: (a) Religiosidade e (b) Aspirações Positivas. Uma explicação para essas dimensões aparecerem como predominantes nas falas dos participantes e de também estarem conectadas uma com a outra, é que a religiosidade está relacionada a ser uma pessoa melhor. As reflexões giraram em torno da própria construção do *self*, ou seja, de como a religiosidade pode fazer com que esses jovens adultos se sintam pessoas melhores

e de como aspiram ser pessoas melhores. Contudo, os participantes sentiram muita dificuldade em elaborar um plano concreto para de fato isso acontecer. O que significa ser uma pessoa melhor? Quais são os valores que eu prego na minha vida? Qual é o meu propósito? Essas foram algumas questões que apareceram nos encontros e para as quais a maioria dos participantes não conseguiu encontrar respostas. Com efeito, esse é um dado que reforça o quanto somente o período da adolescência é insuficiente para a construção da identidade, sendo necessário ampliação e revisão dessa construção. Esses resultados indicam que a proximidade destas etapas do desenvolvimento humano – adolescência e AE – permite a percepção da transversalidade de algumas tarefas que lhes são comuns, como o processo de desenvolvimento da identidade (Luyckx & Robitschek, 2014) e o processo de autonomia (Arnett, 2000).

Na medida em que os indivíduos são influenciados pelo momento histórico em que vivem e pelo contexto no qual estão inseridos, seus projetos de vida estão atrelados aos valores predominantes em cada momento histórico. Assim, viver em uma cultura na qual os valores não são conservados, dificulta, e muito, a construção de projetos de vida (La Taille, 2009). Apesar da importância da construção do projeto de vida, o que se percebe é que, atualmente, essa não é uma tarefa fácil, pelo contrário, ela é muito mais difícil, hoje, do que em outros tempos históricos (Damon, 2009; La Taille, 2009).

A adolescência é o período em que o jovem começa a pensar sobre suas possibilidades e projetos de vida profissionais, sendo o tempo em que uma escolha profissional é demandada socialmente para se ingressar no mercado de trabalho (Riter et al., 2019). Contudo, o que se pode observar é que os adolescentes estão cada vez menos iniciando seus estudos no ensino superior logo após de concluírem o ensino médio, o que pode ocorrer por falta de investimento de tempo em reflexões sobre a identidade atrelada à questão profissional. A maioria desses adolescentes declaram que se sentem confusos e



não se sentem não preparados para escolher uma profissão logo após o término do ensino médio. Resultados semelhantes aparecem no estudo de Freire (2018), o qual evidenciou que os estudantes estão ingressando mais tardiamente na faculdade. Além disso, o marcador que mais impacta na passagem do jovem para a maturidade está na independência e na maturidade emocional e que, efetivamente, existe um prolongamento da transição da adolescência para a vida adulta, ocasionando reflexos na inserção dessa população no mercado de trabalho e na consolidação de carreiras (Freire, 2018).

As reflexões tratadas até aqui ajudam a reformular a primeira hipótese assumida para a presente pesquisa: de que a participação na intervenção promoveria a construção de projetos de vida. De fato, os participantes tiveram um aumento nas médias da EPVA, assim como também tiveram reduções no pós-teste. Vale ressaltar que a hipótese foi confirmada, porém não em sua totalidade, pois a AE não se mostrou um momento de construção de projetos de vida, e sim de revisitação desses projetos. Talvez a fase da AE seja o período em que a pessoa precise retomar seus projetos de vida, aprender a conectá-los ao próprio *self* e, principalmente, ao contexto e à realidade na qual o indivíduo está inserido. Nesta fase, também é importante traçar ações para caminhar em direção a esses projetos, para de fato concretizá-los e não deixar com que eles permaneçam somente no campo das ideias.

A segunda hipótese assumida para este estudo foi de que a participação na intervenção alteraria o senso de SV. A partir dos resultados obtidos por meio do Método JT, 14 participantes obtiveram mudanças significativas confiáveis resultantes da intervenção na variável SV. Os resultados qualitativos da intervenção evidenciaram que, previamente à intervenção, os participantes não pensavam sobre SV e sobre a importância de ser agente da sua própria história no que se refere ao seu senso de SV. Outro aspecto qualitativo observado foi que a participação na intervenção chamou atenção dos participantes quanto

à importância de aprender a olhar para si mesmo e entender o próprio funcionamento e que isso exige tempo e dedicação. Alguns estudos (García-Alandete et al., 2018; Garcini, et al., 2013; Steger et al., 2009) enfatizam a importância da formação do senso de SV, especialmente durante a adolescência/adulthood emergente.

A pesquisa de Luz et al. (2017) é o único estudo brasileiro do qual se tem notícia sobre o processo de implementação de uma intervenção para promoção de SV em adolescentes. As evidências desse estudo (Luz et al., 2017) somam-se às obtidas por Aquino et al. (2011), o qual teve como objetivo desenvolver uma intervenção para a prevenção do vazio existencial em adolescentes, sugerindo consistentes benefícios da intervenção para promoção de SV em adolescentes. Esses achados sugerem a aplicabilidade da Logoterapia em ações de promoção de saúde mental e prevenção a agravos à saúde na adolescência, conforme trabalhos semelhantes descritos por Bretones (1998), Leonardi (2011) e Reinhold (2004). Embora esses estudos tenham sido realizados com adolescentes, seus resultados sugerem que intervenções para a promoção de SV em adultos emergentes também pode trazer benefícios para essa população.

A terceira hipótese investigada foi que a participação na intervenção promoveria autoconhecimento e conexão entre o *self* e o mundo. Essa hipótese se confirma, pois as análises do software IRAMUTEQ indicaram classes que foram denominadas como “Descobrimo o *self*” e “Conexão *self* e mundo”, o que demonstra que essas temáticas foram presentes e debatidas nas sessões. Os resultados qualitativos da intervenção mostraram que a partir das seis sessões desenvolvidas em cada um dos três grupos do programa, foi possível perceber uma diferença pré e pós intervenção nos participantes sobre o olhar e o entendimento que tinham de si mesmos e do mundo. Eles aprenderam a identificar seus pontos fortes, seus valores, a apreciar com mais qualidade as coisas que acontecem no dia a dia, assim como entender o contexto em que vivem e o que é possível extrair do mesmo.

Consequentemente, aprenderam a lidar com as emoções aversivas que fazem parte da vida e como manejá-las. Foi possível também aprender a conectar os pontos fortes com questões do ambiente, especificamente com problemas, e de como é possível resolvê-los. Também aprenderam a utilizar esses pontos fortes para se tornarem pessoas melhores e agir de acordo com os próprios valores, a desenvolver um olhar crítico sobre quem são e o que querem fazer no mundo, construir projetos de vida conectados ao *self* e ao contexto que vivem. Mas, o mais importante, aprenderam que tudo isso é possível devido à construção do senso do SV, elaborado individualmente: tudo está conectado a um objetivo maior que ressoa na estruturação de metas e objetivos pontuais que vão ao encontro dos projetos de vida pessoais.

Um resultado que merece ser destacado é que no grupo 3, composto apenas por mulheres, o debate sobre as diferenças de tratamento entre os gêneros foi muito presente. As participantes relataram constantemente como sentiam diferenças no modo como eram tratadas no trabalho, e até mesmo pela família, apenas pelo fato de serem mulheres. Nesse sentido, os resultados do estudo de Machado et al (2018) sobre o papel central do gênero na AE em relação à satisfação de vida e ao estresse mostraram que o gênero (variável sexo) faz a ligação entre os desfechos psicológicos (estresse e satisfação com a vida) com as variáveis psicossociais (escolaridade, atividade, relacionamento, renda pessoal, renda familiar, trabalho voluntário e pessoa religiosa/espiritualizada) e demográficas. Apesar de terem níveis mais altos de satisfação de vida, as mulheres também experimentam maior estresse, o que, talvez, implica uma maior conformidade em aceitar pressões e estressores como naturais ou inerentes ao papel de gênero ou, ainda, por estabelecerem metas mais modestas em termos comparativos com homens (Machado et al., 2018).

Esses resultados, no entanto, não são surpreendentes: sabe-se que as mulheres estão expostas a mais estressores associados a fatores ambientais e sociais específicos do

que os homens (Kajantie & Philips, 2006; Richmond et al., 2015). Em uma sociedade ainda marcada pelo machismo e pela desigualdade entre os gêneros, as mulheres sofrem pressões para desempenhar papéis específicos, como cuidar da casa, dos filhos e dos pais e enfrentam exigências para terem carreiras profissionais bem estabelecidas e relacionamentos estáveis (Richmond et al., 2015). A questão do gênero é que o sexismo, de alguma forma, permeia as relações e as oportunidades durante a etapa da AE, o que evidencia a necessidade de desenvolver maior apoio e melhores políticas específicas para mulheres durante esta fase do desenvolvimento (Machado et al., 2018).

A quarta e última hipótese assumida para a presente pesquisa, de que a intervenção, ao promover um maior senso de SV, melhoraria os indicadores emocionais de estresse, depressão e ansiedade, precisa ser melhor investigada. Sete participantes obtiveram melhora em, pelo menos, uma das três variáveis emocionais (estresse, depressão e ansiedade) avaliadas e em SV. Importante ressaltar que essa era uma população não clínica, ou seja, não se teve como objetivo avaliar se essas variáveis estavam disfuncionais no pré-teste. Este é um ponto importante, pois o objetivo precisa ser direcionado para a melhoria do manejo dessas variáveis no dia-a-dia e não, necessariamente, intervir sobre elas de modo clínico (e.g., na manifestação de um possível transtorno mental). Embora não seja possível afirmar a partir deste estudo que desenvolver o senso de SV atenua índices de estresse, depressão e/ ou ansiedade, reconhece-se que o SV é um marcador formativo do funcionamento positivo do ser humano (Steger et al., 2009), que aumenta a satisfação e o bem-estar psicológico e que pode ser um fator de proteção para a saúde mental (Kleftaras & Psarra, 2012; Santos et al., 2012; Steger et al., 2011b).

Contudo, a indagação que persiste é: quais seriam as variáveis que determinariam ter saúde mental? Esse questionamento fortalece a importância de se investir em psicoeducação e em manejos de autorregulação emocional para intervir em estados emocionais

aversivos. Outro ponto que vale destacar é que a maioria dos estudos sobre SV relacionam variáveis positivas com variáveis positivas, como pode ser observado no estudo de Kiang e Fuligni (2010), o qual demonstrou que adolescentes que obtêm altas pontuações na presença de sentido também apresentam maiores índices de autoestima, bem-estar, ajuste acadêmico e uma maior sensação de conexão com seu grupo étnico. Diferentemente, este estudo relacionou SV com variáveis negativas (estresse, ansiedade e depressão) e com uma variável positiva: projetos de vida. Os resultados da relação entre SV e projetos de vida foram mais verificáveis, como descritos anteriormente.

Para além das hipóteses desenhadas para esta tese, é impossível não mencionar os diversos benefícios que foram gerados por meio da intervenção, que são difíceis de serem medidos e quantificados. Nesse sentido, o *feedback* para a mediadora foi muito positivo e significativo, principalmente pelo fato da intervenção ter acontecido em grupo e, dessa forma, ter gerado maior conectividade entre os participantes. Esse resultado sugere que as amizades, os pares e as conexões sociais são um aspecto importante para um desenvolvimento positivo ao longo da vida, uma vez que fornecem apoio emocional, informação, companhia e sentimento de pertencimento às pessoas (DeSousa & Cerqueira-Santos, 2012; Glick & Rose, 2011). Pode-se ressaltar também o fato de a pesquisadora ser psicóloga clínica e ter experiência clínica de cinco anos, o que pode ter ajudado na condução dos grupos, visto que a condução da mediadora foi bem avaliada por todos os participantes. Ademais, estes resultados estão alinhados à implementação bem-sucedida da intervenção, considerando-se o engajamento dos adultos emergentes na intervenção, sua compreensão dos procedimentos, sua satisfação e percepção de relevância da intervenção (Berkel et al., 2011; Lane & Beebe-Frankenberger, 2004; Steckler & Linnan, 2002).

## 5 CONCLUSÕES

O objetivo geral deste trabalho foi adaptar um protótipo de um programa de intervenção no sentido na vida de adultos emergentes, analisando seus efeitos nos indicadores de saúde mental (estresse, ansiedade e depressão) e na construção do projeto de vida. Esse objetivo foi cumprido, tendo em vista que os procedimentos utilizados foram descritos e analisados, tanto por meio da análise quali-qualitativa do *software* IRAMUTEQ, quanto por meio da análise quantitativa do Método JT. Os objetivos específicos quanto a avaliar a usabilidade da intervenção, os efeitos da intervenção nos indicadores de saúde mental (estresse, ansiedade e depressão), assim como nos projetos de vida de adultos emergentes também foram cumpridos.

Foi possível perceber, na própria avaliação dos participantes, o quanto a intervenção promoveu a construção da identidade e aproximou o *self* do contexto no qual o participante está inserido. Foi possível também promover um autoconhecimento sobre o seu próprio funcionamento, os seus pontos fortes, e aprender a utiliza-los para manejar as emoções aversivas que fazem parte do dia a dia.

Observou-se que a condução dos encontros foi melhorada de acordo com o próprio aprimoramento da mediadora o que, conseqüentemente, pode ter exercido algum papel nos melhores resultados encontrados no grupo 3, último grupo da intervenção. É possível concluir que a intervenção pode ser replicada em contextos universitários com grupos, porém, é preciso que o mediador da intervenção seja treinado. O treinamento vai possibilitar que o mediador se familiarize com os procedimentos, falas e condutas que as seis sessões da intervenção exigem. Além de conseguir treinar a condução do tempo para cada encontro e de aprender a intervir na fala de cada participante. Esses são pontos que recaem sob a experiência e habilidade do próprio mediador, habilidades que podem ser desenvol-

vidas, mas requerem um treino para isso ser possível. Mediadores com experiências clínicas prévias, conseqüentemente já terão algumas habilidades em seu repertório, porém, por se tratar de uma intervenção em grupo, ainda sim é preciso se familiarizar com os procedimentos das sessões com mais de um participante.

Dessa forma, três das quatro hipóteses previstas para este estudo foram confirmadas, permitindo concluir que:

- 1) Participar da intervenção influencia a construção do senso de sentido na vida;
- 2) Participar da intervenção influencia o projeto de vida de adultos emergentes;
- 3) A participação na intervenção promove autoconhecimento e conexão entre o self e o mundo;

A última hipótese requer mais investigações para a sua afirmação:

- 4) Participar da intervenção influencia na diminuição dos indicadores de saúde mental (estresse, depressão e ansiedade) em adultos emergentes.

Essas conclusões foram desenvolvidas a partir de um grupo apenas de aplicação, composto por uma amostra de conveniência, sem grupo controle ou comparação com outros métodos. Mesmo assim, é possível presumir que a intervenção possui potencial para ser replicada com outros universitários adultos emergentes, favorecendo essa população que necessita e carece de intervenções psicológicas neste contexto.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta tese foi de, principalmente, desenvolver um protótipo inicial para a intervenção sobre sentido na vida (SV) em adultos emergentes, uma vez que a mesma foi criada para o contexto norte-americano e com aplicação presencial. Por se tratar da primeira intervenção sobre SV com adultos emergentes da qual se tem notícia no Brasil, este protótipo inicial precisará de outros estudos e pesquisas para o seu refinamento.

Considerando os aspectos teórico-conceituais sobre a adultez emergente (AE) e os aspectos sobre o sentido na vida (SV), fica evidente no Brasil a necessidade de avançar em programas de intervenção que permitam a exploração do funcionamento dos adultos emergentes, bem como a demanda de um aprofundamento sobre a qualidade da saúde mental dos mesmos. O programa de intervenção sobre SV em adultos emergentes apresentado nesta tese visa contribuir para o aprimoramento do autoconhecimento sobre si mesmo, seus projetos de vida, o manejo das próprias emoções aversivas para, assim, promover o pleno desenvolvimento do senso de SV de cada indivíduo.

A fase do desenvolvimento humano teorizada na presente tese como AE é propícia para a construção e/ou revisitação dos projetos de vida e do sentido na vida, justamente por ser uma fase caracterizada pela exploração, instabilidade e auto-foco. Contudo, são ainda poucos, ou inexistentes, os estudos nacionais com o objetivo de promoção de sentido da vida na fase da AE e suas correlações com variáveis emocionais. As definições de estágios de desenvolvimento são referências importantes para compreender os processos de continuidades, mudanças e rupturas do ser humano ao longo de seu ciclo vital. Os estágios de desenvolvimento fornecem informações sobre o que esperar do desenvolvimento humano em termos de processos biológicos, psicológicos e sociais. Em decorrência das inúmeras mudanças que aconteceram na sociedade atual, faz-se necessário um



estudo aprofundado sobre a passagem pelas fases do desenvolvimento humano, principalmente sobre a fase da AE.

Não se pode finalizar a tese sem mencionar a pandemia da COVID-19, que começou a assolar todo o mundo no início de 2020. A pandemia gerou um contexto inesperado, que alterou muitos caminhos antes pensados para o presente estudo. Para além disso, a pandemia também foi um agravante da saúde mental de toda a população, incluindo a população universitária – o que intensifica a necessidade de se pensar em programas de intervenção para a mesma. O programa de intervenção sobre SV tem como vantagem a possibilidade de ser desenvolvido em universidades, ambiente este que demonstrou a necessidade em explorar questões de intervenções sobre qualidade de vida e saúde mental de sua população. O programa também foi desenvolvido na modalidade on-line, constituindo-se como algo até então inédito para essa intervenção.

A intervenção contou com o suporte metodológico do IDEAS, que permite analisar a efetividade da intervenção e investigar o processo estabelecido entre as estratégias de intervenção e o objetivo da mudança, assim como os efeitos associados e as variáveis potencialmente moderadoras dessas associações. Desta forma, a presente pesquisa representa um avanço na implementação de programas efetivos para a saúde mental de adultos emergentes, baseada em evidências científicas.

A avaliação dos processos da intervenção se deu, em sua maior parte, de modo qualitativo. Essa análise permite conhecer com maior profundidade a maneira como a intervenção foi conduzida, mediada e recebida pelos participantes. A abordagem qualitativa também possibilitou e facilitou a compreensão de quais dimensões precisam ser aprimoradas em implementações posteriores do programa.

Uma das limitações do presente estudo foi o fato de ter sido composta uma amostra por conveniência e de todos os participantes serem acadêmicos do curso de Psicologia.

Sabe-se que este é um curso que promove muitas reflexões aos alunos, o que pode ter contribuído para a facilidade de se expressarem nos encontros e na qualidade dos *insights*. Entende-se que este aspecto não é negativo, apenas destaca-se a importância de envolver diferentes cursos de graduação para a aplicação de futuras versões do programa de intervenção. Outro viés importante a ser destacado é que a mediadora da intervenção era também professora dos participantes no curso de Psicologia. Este fato pode ter contribuído para a rápida criação de vínculo com os participantes, mas também pode ter impedido que alguns deles se expressassem de forma mais livre (e.g. talvez por medo de julgamentos). Esse é um dos aspectos que precisa ser revisto e melhorado para uma segunda aplicação desta intervenção.

Outro aspecto a ser mencionado refere-se à idade prevista para a amostra. Como a intervenção foi desenvolvida no contexto universitário para intervir sob a população de adultos emergentes, limitou-se a idade até 29 anos. Essa delimitação de idade prejudicou a participação na intervenção, sendo que, muitos universitários com idades mais avançadas (o que é bastante comum na universidade onde foi realizada a pesquisa), gostariam de ter participado da intervenção e, pelo limite de idade, não puderam. Para aplicação do programa em pesquisas futuras, talvez essa limitação possa ser retirada, pois a população de universitários como um todo poderia ser beneficiada sem ter a limitação da idade.

Sugere-se, assim, que novas pesquisas sejam conduzidas com públicos de outros cursos de graduação e públicos universitários para refinar e aprimorar ainda mais o programa de intervenção sobre SV apresentado nesta tese. Este estudo engendrou uma tentativa inicial de aproximar as teorias sobre AE e SV e entender as suas possíveis relações. Também foi uma primeira tentativa de esboçar os benefícios de se intervir no SV de adultos emergentes. A relação entre SV e as variáveis estresse, ansiedade e depressão, também precisa ser mais aprofundada em pesquisas futuras.

Para além do contexto de pesquisa, espera-se que profissionais psicólogos inseridos em diversos contextos como clínico e educacional, possam usufruir dos benefícios dessa intervenção sobre SV e projetos de vida com adultos emergentes para intervirem com os seus pacientes/clientes ou usuários do programa. O tempo atual clama por intervenções que desenvolvam valores, sentido e projetos para se viver uma vida plena e a mais saudável possível. Espera-se, por fim, que este estudo tenha contribuído para a relevância da compreensão de como promover o SV de adultos emergentes brasileiros e que inspire novos pesquisadores a trilharem o caminho desafiador, mas também muito encantador, da intervenção psicológica.

**REFERÊNCIAS**

- Aguiar, A. A. R., Aguiar, R. G., & Del Prette, Z. A. P. (2009). *Calculando a significância clínica e o índice de mudança confiável em pesquisa-intervenção*. UFSCAR.
- Amazarray, M. R., Dutra-Thomé, L., Souza, A. P. L., Poletto, M., & Koller, S. H. (2009). Aprendiz versus trabalhador: Adolescentes em processo de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 329-338. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000300006>
- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5* (5. ed.). Artmed.
- APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice (2006). Evidence-Based Practice in Psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271-285.
- Aquino, T. A. A., Damásio, B. F., & Silva, J. P. (Eds.). (2012). *Logoterapia e educação: Fundamentos e prática*. Paulinas.
- Aquino, T. A. A., Gouveia, V. V., Aguiar, A. A., Pereira, G. A., Fernandes, A. S., Serafi M., T. D. B., & Pontes, A. M. (2015). Questionário de Sentido da Vida: Evidências de sua validade fatorial e consistência interna. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(1), 4-19. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001332012>
- Aquino, T., Gouveia, V., Gomes, E., & Melo de Sá, L. (2017). La percepción de sentido de la vida en el ciclo vital: una perspectiva temporal. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(2), 375-386. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3728>.
- Aquino, T. A. A., Silva, J. P., Figueiredo, A. T. B., Dourado, E. T. S., & Farias, C. S. (2011). Avaliação de uma proposta de prevenção ao vazio existencial com adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 146-159. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000100013>

- Arbocco, M. (2017). *El sentido de vida y los valores interpersonales en universitarios estudiantes de la carrera de Psicología* [Tese de Doutorado]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Arnett, J. J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth & Society*, 29(1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/0044118X97029001001>
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41(5-6), 295-315. <https://doi.org/10.1159/000022591>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *The American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8(2), 133-143. <https://doi.org/10.1023/A:1026450103225>
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2006). The case for emerging adulthood in Europe: A response to Bynner. *Journal of Youth Studies*, 9(1), 111-123. <https://doi.org/10.1080/13676260500523671>
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68–73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>

- Arnett, J. J. (2011). Emerging adulthood(s): The cultural psychology of a new life stage. In J. A. Lene, (Ed.), *Bridging cultural and developmental approaches to psychology: New synthesis in theory, research, and theory* (pp. 255-275). University Press.
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Arnett, J. J., & Schwab, J. (2012). The Clark University poll of emerging adults: thriving, struggling, and hopeful. Clark University. <https://www2.clarku.edu/clark-poll-emerging-adults/pdfs/clark-university-poll-emerging-adults-findings.pdf>
- Arnett, J., Žukauskienė, R., & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18-29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry*, *1*(7), 569-576. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)00080-7](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)00080-7)
- Arnett, J. J., Dutra-Thomé, L., & Koller, S. H. (2018). Aduldez emergente: A proposta de uma nova perspectiva desenvolvimental sobre a transição para a vida adulta no Brasil. In L. Dutra-Thomé, A. S. Pereira, S. Nuñez, & S. H. Koller. (Orgs.), *Aduldez emergente: A proposta de uma nova perspectiva desenvolvimental sobre a transição para a vida adulta no Brasil*. (Vol. 1, pp. 13-23). Vetor.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2019). Critério de Classificação Econômica Brasil. ABEP. [http://www.abep.org/criterioBr/01\\_cceb\\_2019.pdf](http://www.abep.org/criterioBr/01_cceb_2019.pdf)
- Aspesi, C., Dessen, M., & Chagas, J. (2005). A ciência do Desenvolvimento Humano: Uma perspectiva interdisciplinar. In M. Dessen & Á. Costa Jr. (Eds), *A ciência do desenvolvimento humano. Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Artmed.
- Baggio, S., Studer, J., Iglesias, K., Daeppen, J. B., & Gmel, G. (2016). Emerging Adulthood: A time of changes in psychosocial wellbeing. *Evaluation & the Health Professions*, *40*(4), 383–400. <https://doi.org/10.1177/0163278716663602>

- Baldwin, P., Browne, D., Scully, P. J., Quinn, J. F., Morgan, M. G., Kinsella, A., & Waddington, J. L. (2005). Epidemiology of first-episode psychosis: Illustrating the challenges across diagnostic boundaries through the Cavan-Monaghan study at 8 years. *Schizophrenia Bulletin*, *31*(3), 624–638. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbi025>
- Barros, M. B. A., Lima, M. G., Malta, D. C., Szwarcwald, C. L., Azevedo, R. C. S., Romero, D., Souza, P. R. B. Jr., Azevedo, L. O., Machado, Í. E., Damacena, G. N., Gomes, C. S., Werneck, A. O., Silva, D. R. P., Pina, M. F., & Gracie, R. (2020). Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, *29*(4), e2020427. <https://doi.org/10.1590/S1679-49742020000400018>
- Bauer-Wu, S., & Farran, C. J. (2005). Meaning in life and psycho-spiritual functioning: A comparison of breast cancer survivor and healthy women. *Journal of Holistic Nursing*, *23*(2), 172-190. <https://doi.org/10.1177/0898010105275927>
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *43*(8), 667-672. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, *25*(24), 86-91. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, *12*(1), 23-33. <https://doi.org/10.1007/s11121-010-0186-1>

- Blanco, C., Okuda, M., Wright, C., Hasin, D. S., Grant, B. F., Liu, S.-M., & Olfson, M. (2008). Mental health of college students and their non-college-attending peers: Results from the National Epidemiologic Study on Alcohol and Related Conditions. *Archives of General Psychiatry*, *65*(12), 1429–1437. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.65.12.1429>
- Brandão, T., Saraiva, L., & Matos, P. M. (2012). O prolongamento da transição para a idade adulta e o conceito de adulez emergente: Especificidades do contexto português e brasileiro. *Análise Psicológica*, *30*(3), 301-313. <https://doi.org/10.14417/ap.568>
- Bretones, F. (1998). *A logoterapia é óbvia: Experiências logoterapêuticas com o homem comum*. Paulinas.
- Bronk, C. K. (2014). *Purpose in life. A critical component of optimal youth development*. Springer Netherlands.
- Bynner, J. (2005). Rethinking the youth phase of the life-course: The case for emerging adulthood? *Journal of Youth Studies*, *8*(4), 367-384. <https://doi.org/10.1080/13676260500431628>
- Camarano, A. A., Mello, J. L., Pasinato, M. T., & Kanso, S. (2004). Pathways towards adulthood: Brazilian youth's multiple trajectories. *Última década*, *21*, 11-50. <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1876>
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, *21*(2), 513-518. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Campos, H. E. (2016). *Sentido de vida en un grupo de jóvenes de un centro de rehabilitación en adicciones de Lima Metropolitana* [Tese de Doutorado]. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.



- Cadavid, M., & Díaz, V. (2015). Sentidos de vida dos universitários. *Educación y Educadores*, 18(3), 371-390. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.1>
- Center for Collegiate Mental Health. (2016). *Center for Collegiate Mental Health (CCMH) 2015 annual report: Publication No. STA 15-108(ED572760)*. ERIC.
- Center on the Developing Child (2017). *IDEAS Impact Framework components*. <https://developingchild.harvard.edu/innovation-application/innovation-approach/components/>
- Clark, L. A., & Watson, D. (1991). Tripartite model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(3), 316-336. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.3.316>
- Clark, D. A., & Beck, A.T. (2012). *Terapia cognitiva para os transtornos de ansiedade*, Artmed.
- Cicchetti, D., & Tucker, D. (1994). Development and selfregulatory structures of the mind. *Development and Psychopathology*, 6(4), 533-549. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004673>
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8(4), 597-600. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007318>
- Cicchetti, D., & Cohen, D. J. (2006). *Developmental Psychopathology*. John Wiley and Sons.
- Côté, J. (2000). *Arrested adulthood: The changing nature of maturity and identity*. New York University Press.
- Côté, J. (2006). Emerging adulthood as an institutionalized moratorium: Risks and benefits to identity formation. In J. Arnett & L. Tanner (Eds.), *Emerging adulthood in*

- America: Coming of age in the 21st Century* (pp. 85-116). American Psychological Association.
- Côté, J. E., & Bynner, J. M. (2008). Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: The role of structure and agency in emerging adulthood. *Journal of Youth Studies, 11*(3), 251-268. <https://doi.org/10.1080/13676260801946464>
- Cowen, P. (2017). Depression: Symptomatology, diagnosis, and classification. In C. Foster, & J. Herring (Eds.), *Depression: Law and ethics* (pp. 12-27). Oxford University Press.
- Cozby, P. C. (2001). *Methods in Behavioural Research* (7th ed.). Mayfield.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Atlas.
- Cummings, E. M., Davies, P. T., & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process*. Guilford.
- Curtis, W. J., & Cicchetti, D. (2003). Moving research on resilience into the 21st century: Theoretical and methodological considerations in examining the biological contributors to resilience. *Development and Psychopathology, 15*(3), 773–810. <https://doi.org/10.1017/s0954579403000373>
- Damásio, B. F., Zanon, C., & Koller, S. H. (2014). Validation and psychometric properties of the Brazilian version of the Subjective Happiness Scale. *Universitas Psychologica, 13*(1), 17-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.vppb>
- Damásio, B. F., & Koller, S. H. (2015). Meaning in life questionnaire: Adaptation process and psychometric properties of the Brazilian version. *Revista Latino Americana De Psicologia, 47*(3), 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.06.004>
- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. Summus.

- Damon, W., Menon, J., Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Development Science*, 7(3), 119-128. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2)
- Dávila, O., Ghiardo, F., & Medrano, C. (2005). *Los desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Centro de Estudios Sociales CIDPA.
- Debats, D. L., van der Lubbe, P. M., & Wezeman, F. R. A. (1993). On the psychometric properties of the Life Regard Index (LRI): A measure of meaningful life: An evaluation in three independent samples based on the Dutch version. *Personality and Individual Differences*, 14(2), 337-345. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90132-M](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90132-M)
- Debats, D. L., Drost, J., & Hansen, P. (1995). Experiences of meaning in life – A combined qualitative and quantitative approach. *British Journal of Psychology*, 86(3), 359–375. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1995.tb02758.x>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18(41), 517-530. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Gobbo, J. P. (2016). *Escala de Projetos de Vida para Adolescentes (EPVA)*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Dellazzana-Zanon, L. L., Zanon, C., Noronha, A. P. P., Oliveira, M. V., & Rosado, A. F. P. (2019). Evidências Preliminares de Validade da Escala de Projetos de Vida Para Adolescentes. *Avaliação Psicológica*, 18(4), 429-437. I: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1804.18602.11>
- Dellazzana-Zanon, L. L., Leite, J. P. C., Jesus, M. J. C., Silva, C. H. F., & Zanon, C. (2020). Psychological effects of social distance caused by COVID-19 (coronavirus) pandemic over the life cycle. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 25(2), 188-198. <http://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20200019>

- DeSousa, D. A., & Cerqueira-Santos, E. (2012). Relacionamentos de Amizade e coping entre jovens adultos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(3), 345-356. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000300010>
- Dogan, T., Sapmaz, F., Tel, F. D., Sapmaz, S., & Temizel, S. (2012). Meaning in Life and Subjective Well-Being among Turkish University Students. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 55, 612–617. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.543>
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *The Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109–132. <https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109>
- Dutra-Thomé, L., Diniz, E., Koller, S. H. (2013). Emerging adulthood no contexto brasileiro. In S. C. Baron & Brasil, K. C. T. R. (Orgs.), *Jovem, Adolescente e Criança em Contextos de Proteção e de Risco no Brasil*. (Vol. 8, pp. 189-203). Eduff.
- Dutra-Thomé, L., & Koller, S. H. (2014). Emerging adulthood in Brazilians of differing socioeconomic status: transition to adulthood. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24(59), 313-322. <https://doi.org/10.1590/1982-43272459201405>
- Dutra-Thomé, L., Pereira, A. S., & Koller, S. H. (2016). O Desafio de Conciliar Trabalho e Escola: Características Sociodemográficas de Jovens Trabalhadores e Não-trabalhadores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 101-109. <https://doi.org/10.1590/0102-37722016011944101109>
- Dutra-Thomé, D., & Koller, S. H. (2017). Brazilian Version of the Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood: Investigating the Current Transition to Adulthood. *Temas em Psicologia*, 25(3), 901-912. <https://doi.org/10.9788/TP2017.3-01>
- Dutra-Thomé, L., Leme, V. R., Pereira, A. S., Dias, A. C., Koller, S., & Albuquerque, E. S. G. (2017). O impacto de fatores protetivos e de risco na autoestima e autoeficácia

- de adultos emergentes nas cinco regiões brasileiras. *Avances em Psicología Latinoamericana*, 35(3), 485-499. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4525>
- Dutra-Thomé, L., & Koller, S. (2019). Emerging Adulthood Features in Brazilians from Differing Socioeconomic Status. *Acta de Investigación Psicológica*, 9(3), 56-66. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2019.3.322>
- Edwards, M. J., & Holden, R. R. (2001). Coping, meaning in life and suicidal manifestations examining gender differences. *Journal of Clinical Psychology*, 57(12), 1517-1534. <https://doi.org/10.1002/jclp.1114>
- Essau, C. A., Lewinsohn, P. M., Lim, J. X., Ho, M. R., & Rohde, P. (2018). Incidence, recurrence and comorbidity of anxiety disorders in four major developmental stages. *Journal of affective disorders*, 228, 248–253. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.12.014>
- Emde, R., & Spicer, P. (2000). Experience in the midst of variation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 313–331. <https://doi.org/10.1017/s0954579400003047>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W.W. Norton.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise* (2a ed.). Zahar. (Trabalho original publicado em 1968).
- Facio, A., Resett, S., Micocci, F., & Mistrorigo, C. (2007). Emerging adulthood in Argentina: An age of diversity and possibilities. *Child Development Perspectives*, 1(2), 115–118. <https://doi.org/10.1002/cd.72>
- Facundes, V. L. D., & Ludermir, A. B. (2005). Transtornos mentais comuns em estudantes da área de saúde. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 27(3), 194-200. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462005000300007>

- Faro, A., & Pereira, M. E. (2012). Estresse, atribuição de causalidade e valência emocional: revisão da literatura. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 64(2), 76-92. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672012000200007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672012000200007&lng=pt&tlng=pt).
- Fonseca, I. M. (2015). *Sentido de vida en adolescentes de tercero básico, del Instituto por Cooperativa, Primero de Mayo, jornada vespertina, ciclo 2014* [Tese de Doutorado]. Universidad Ramón.
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. (2019). *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior*. FONAPRACE.
- Frankl, V. E. (1963). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Washington Square Press.
- Frankl, V. E. (1999). *Psicoterapia e sentido de vida: Fundamentos da Logoterapia e análise existencial* (3. ed.). Quadrante.
- Frankl, V. E. (2010). *Em busca de sentido: Um psicólogo no campo de concentração*. Sinodal; Vozes. (Trabalho original publicado em 1946).
- Freire, D. A. L. (2018). Análise dos marcadores de adultez em jovens brasileiros: Reflexões. *Interfaces Científicas - Humanas e Sociais*, 7 (2), 21–30. <https://doi.org/10.17564/2316-3801.2018v7n2p21-30>
- Freud, S. (1953). Three essays on the theory of sexuality. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete works of Sigmund Freud* (Vol. 7, pp. 125–143). Hogarth. (Original work published 1905).
- Galambos, N. L., & Martínez, M. L. (2007). Poised for emerging adulthood in Latin America: A pleasure for the privileged. *Child Development Perspectives*, 1(2), 119-114. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528213>

- Gallagher, R. P. (2014). *National Survey of College Counseling Centers 2014*. International Association of Counseling Services.
- García-Alandete, J., Martínez, E. R., Nohales, P. S., & Lozano, B. S. (2018). Meaning in Life and Psychological Well-Being in Spanish Emerging Adults. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(1), 196-216. <https://doi.org/10.14718/acp.2018.21.1.9>
- García-Alandete, J. (2014). Does meaning in life predicts psychological well-being? An analysis using a Spanish version of the Purpose-in-Life Test and the Ryff's scales (English). *The European Journal of Counseling Psychology*, 3(2), 89-98. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.2014>
- Garcini, L. M., Short, M., & Norwood, W. D. (2013). Affective and motivational predictors of perceived meaning in life among college students. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(2), 47-60. <https://doi.org/10.5964/ejcop.v3i2.27>
- Glick, G. C., & Rose, A. J. (2011). Prospective associations between friendship adjustment and social strategies: Friendship as a context for building social skills. *Developmental Psychology*, 47(4), 1117-1132. <https://doi.org/10.1037/a0023277>
- Gobbo, J. P. (2016). *Construção da Escala de Projetos de Vida para Adolescentes (EPVA)* [Dissertação de Mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Gobbo, J. P., Nakano, T. C., & Dellazzana-Zanon, L. (2018). Escala de Projetos de Vida para Adolescentes: Evidências de Validade de Conteúdo. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(1), 20-40. <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/28237/0>
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of Evidence for Efficacy, Effective-

- ness, and Scale-up Research in Prevention Science: Next Generation. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 16(7), 893–926. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0555-x>
- Gottlieb, B. H., Still, E., & Newby-Clark, I. R. (2007). Types and precipitants of growth and decline in emerging adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 22(2), 132-155. <https://doi.org/10.1177/0743558406298201>
- Henriques, C. R., Jablonski, B., & Féres-Carneiro, T. (2004). A “geração canguru”: Algumas questões sobre o prolongamento da convivência familiar. *PSICO*, 35(2), 195-205. <https://www.scielo.br/j/paideia/a/CL9MKYcw7nJCC7drT4SQwpL/?format=pdf&lang=pt>
- Heine, S. J., Proulx, T., & Vohs, K. D. (2006). The meaning maintenance model: On the coherence of social motivations. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 88–110. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1002\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1002_1)
- Heintzelman, S. J., Trent, J., & King, L. A. (2013). Encounters with objective coherence and the experience of meaning in life. *Psychological Science*, 24(6), 991–998. <https://doi.org/10.1177/0956797612465878>
- Heintzelman, S. J., & King, L. A. (2014a). Life is pretty meaningful. *American Psychologist*, 69(6), 561–574. <https://doi.org/10.1037/a0035049>
- Heintzelman, S. J., & King, L. A. (2014b). (The feeling of) Meaning-as-information. *Personality and Social Psychology Review*, 18(2), 153–167. <https://doi.org/10.1177/1088868313518487>
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391-400. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015>



- Jacobson, N. S., & Truaz, P. (1991). Clinical significance: a statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of consulting and clinical psychology*, 59(1), 12–19. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.59.1.12>
- Jensen, L. A., & Arnett, J. J. (2012). Going global: New pathways for adolescents and emerging adults in a changing world. *Journal of Social Issues*, 68(3), 473–492. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2012.01759.x>
- Julião, A. (2021, novembro). Estudo em escolas de São Paulo mostra que programa de prevenção às drogas mais comum no país é ineficaz. *Agência FAPESP*. <https://agencia.fapesp.br/estudo-em-escolas-de-sao-paulo-mostra-que-programa-de-prevencao-as-drogas-mais-comum-no-pais-e-ineficaz/37385/>
- Kajantie, E., & Philips, D. I. (2006). The effects of sex and hormonal status on the psychological response to acute psychosocial stress. *Psychoneuroendocrinology*, 31(2), 151–178. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2005.07.002>
- Kellam, S. G., & Langevin, D. J. (2003). A framework for understanding “evidence” in prevention research and programs. *Prevention Science*, 4(3), 137–153. <https://doi.org/10.1023/A:1024693321963>
- Kessler, R. C., Adler, L. A., Barkley, R., Biederman, J., Conners, C. K., Faraone, S. V., Greenhill, L. L., Jaeger, S., Secnik, K., Spencer, T., Ustün, T. B., & Zaslavsky, A. M. (2005). Patterns and predictors of attention-deficit/hyperactivity disorder persistence into adulthood: Results from the National Comorbidity Survey Replication. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1442–1451. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.04.001>

- Kiang, L., & Fuligni, A. J. (2010). Meaning in life as a mediator of ethnic identity and adjustment among adolescents from Latin, Asian, and European American backgrounds. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(11), 1253–1264. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9475-z>
- Kim-Cohen, J., Caspi, A., Moffitt, T. E., Harrington, H., Milne, B., & Poulton, R. (2003). Prior juvenile diagnoses in adults with mental disorder: Developmental follow-back of a prospective-longitudinal cohort. *Arch Gen Psychiatry*, 60(7), 709 –717. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.60.7.709>
- King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., & Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 179–196. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.179>
- Kleftaras, G., & Psarra, E. (2012). Meaning in Life, Psychological Well-Being, and Depressive Symptomatology: A Comparative Study. *Psychology*, 3(4), 337-345. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.34048>
- Kleiman, E. M., & Beaver, J. K. (2013). A meaningful life is worth living: Meaning in life as a suicide resiliency factor. *Psychiatry Research*, 210(3), 934-939. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2013.08.002>
- Kobau, R., Sniezek, J., Zack, M. M., Lucas, R. E., & Burns, A. (2010). Wellbeing assessment: An evaluation of wellbeing scales for public health and population estimated of wellbeing among US adults. *Applied Psychology: Health and Wellbeing*, 2(3), 272–297. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01035.x>
- Krok, D. (2018). When is Meaning in Life Most Beneficial to Young People? Styles of Meaning in Life and Well-Being Among Late Adolescents. *Journal of adult development*, 25(2), 96–106. <https://doi.org/10.1007/s10804-017-9280-y>

- Kublikowski, I. & Rodrigues, C. (2016). "Kangaroo generations": New contexts, new experiences. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(3), 535–542.
- Lane, K. L., & Beebe-Frankenberger, M. (2004). Social validity: Goals, procedures, and outcomes. In K. L. Lane & M. Beebe-Frankenberger (Eds.), *School-based interventions: The tools you need to succeed* (pp. 85-127). Pearson Education.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: Do tédio ao respeito de si*. Artmed.
- Leão, G., Dayrell, J. T., & Reis, J. B. (2011). Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, 32(117), 1067-1084. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>
- Leme, V. B. R., Coimbra, S., Dutra-Thomé, L., Braz, A. C., de Moraes, G. A., Falcão, A. O., & Fontaine, A. M. (2021). Preditores das Crenças de Autoeficácia de Jovens Frente aos Papéis de Adulto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 37, e373513. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e373513>
- Leonardi, J. (2011). *Logomúsica: A criação de um novo approach musicoterápico como veículo na promoção de saúde mental* [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo.
- Leonardi, J., & Meyer, S. (2015). Prática Baseada em Evidências em Psicologia e a História da Busca pelas Provas Empíricas da Eficácia das Psicoterapias. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1139–1156. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001552014>
- Limo, D. (2016). *Programa de ética personalista y comprensión del sentido de la vida en estudiantes de derecho de la USAT-Chiclayo* [Dissertação de Mestrado]. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Lipp, M. E. N. (2000). *Manual do inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp ISSL*. Casa do Psicólogo.

- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (2004). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*, (4th ed.). Psychology Foundation.
- Luyckx, K., Klimstra, T. A., Duriez, B., Van Petegem, S., Beyers, W., Teppers, E., & Goossens, L. (2013). Personal identity processes and self-esteem: Temporal sequences in high school and college students. *Journal of Research in Personality*, 47(2), 159–170. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.10.005>
- Luyckx, K., & Robitschek, C. (2014). Personal growth initiative and identity formation in adolescence through young adulthood: Mediating processes on the pathway to well-being. *Journal of Adolescence*, 37(7), 973–981. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.009>
- Luz, J. M. O., Murta, S. G., & Aquino, T. A. A. (2017). Avaliação de resultados e processo de uma intervenção para promoção de sentido da vida em adolescentes. *Temas em Psicologia*, 25(4), 1795-1811. <https://doi.org/10.9788/TP2017.4-14Pt>
- Machado, W. L., Gomes, P. R. S., & Bandeira, D. R. (2018). Satisfação de vida e estresse: O papel central do gênero na adultez emergente. In: L. Dutra-Thomé, A. Siqueira Pereira, S. Nuñez, & S. H. Koller (Orgs.), *Adultez emergente: A proposta de uma nova perspectiva desenvolvimental sobre a transição para a vida adulta no Brasil*. (Vol. 1, pp. 57–69). Vetor.
- Martela, F. & Steger, F. M. (2016) The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *Journal of Positive Psychology*, 11(5), 531-545. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623>
- Martins, B. G., Silva, W. R., Maroco, J., & Campos, J. A. D. B. (2019). Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse: propriedades psicométricas e prevalência das afetividades. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 68(1), 32-41. <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000222>

- Mascaro, N., & Rosen, D. H. (2005). Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms. *Journal of Personality*, 73(4), 985-1014. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00336.x>
- Mascaro, N., Rosen, D. H., & Morey, L.C. (2004). The development, construct validity, and clinical utility of the spiritual meaning scale. *Personality and Individual Differences*, 37(4), 845–860. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.12.011>
- Masten, A., Obradovic, J., & Burt, K. E. (2006). Resilience in emerging adulthood. In J. J. Arnett, & J. L. Tanner (Eds.), *Coming of age in the 21st century: The lives and contexts of emerging adults* (pp. 173–190). American Psychological Association.
- Meltzof, J. (2011). *Critical thinking about research: psychology and related fields* (12th ed.). American Psychological Association.
- Mendonça, M., Andrade, C., & Fontaine, A.M. (2009). Transição para a idade adulta e adultez emergente: adaptação do Questionário de Marcadores da Adultez junto de jovens Portugueses. *Psychologica*, 51, 147-168. [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_51\\_10](https://doi.org/10.14195/1647-8606_51_10)
- McKnight, P. E., & Kashdan, T. B. (2009). Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being: An integrative, testable theory. *Review of General Psychology*, 13(3), 242–251. <https://doi.org/10.1037/a0017152>
- Monteiro, S., Tavares, J. & Pereira, A. (2009). Adultez emergente: na fronteira entre a adolescência e a adultez. *Revista @mbienteeducação*, 2(1), 129-137. <https://doi.org/10.26843/v2.n1.2009.545.p129-137>
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience: a framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(1), 16-26. <https://doi.org/10.1177/074193250302400102>

- Murta, S. G. (2017). Aproximando ciência e comunidade: Difusão de programas de habilidades sociais baseados em evidências. In A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette, (Orgs.), *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupos*. (2 ed., pp. 83-111). Casa do Psicólogo.
- Nelson, M.C., Story, M., Larson, N. I, Neumark-Sztainer, D., & Lytle, L. A. (2008). Emerging adulthood and college-aged youth: an overlooked age for weight-related behavior change. *Obesity (Silver Spring)*, 16(10), 2205-2211. <https://doi.org/10.1038/oby.2008.365>
- Niquice, F. L. A., Farias, B. G., & Núñez, S. (2018). Adulthood emergente em situações de risco e vulnerabilidade social. In L. Dutra-Thomé, L., A. S. Pereira, S. Nuñez, & S. H. Koller. (Eds.), *Adulthood emergente: A proposta de uma nova perspectiva desenvolvimental sobre a transição para a vida adulta no Brasil* (Vol. 1, pp. 239-251). Vetor.
- Núñez-Rodríguez, S., Dutra-Thomé, L., Koller, S. (2021). What do you really want? Change in goals and life satisfaction during Emerging Adulthood in Brazil. *Revista Latino americana de Psicología*, 53, 30–36. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.4>
- OECD. (2015). *Health at a glance 2015; OECD Indicators*. OECD.
- Organización Panamericana de la Salud. (2003). *Medios y salud: La voz de los adolescentes*. Informe Regional (OPS/FCH/CA No.1). OPS.
- Padovani, R. C., Neufeld, C. B., Maltoni, J., Barbosa, L. N. F., Souza, W. F., Cavalcanti, H. A. Firmino., & Lameu, J. N. (2014). Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 10(1), 2-10 <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20140002>

- Pan, H. (2020). A glimpse of university students' family life amidst the COVID-19 virus. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6–7), 594–597. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1750194>
- Pais-Ribeiro, J. L., Honrado, A., & Leal, I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 5(1), 229-39.
- Parks, S. D. (2011). *Big questions, worthy dreams: Mentoring emerging adults in their search for meaning, purpose, and faith*. Jossey-Bass.
- Pattakos, A. (2004). *Prisioneiros de nossos pensamentos: os princípios de Viktor Frankl para a descoberta de sentido na vida e no trabalho*. Rocco.
- Patias, N. D., Machado, W. L., Bandeira, D. R., & Dell'Agio, D. D. (2016). Depression Anxiety and Stress Scale (DASS-21) – short form: adaptação e validação para adolescentes brasileiros. *Psico-USF*, 21(3), 459–69. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210302>
- Pereira, B., Gobbo, J., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2017). Processo de construção dos itens da escala de projetos de vida para adolescentes (EPVA). *Anais do International Symposium Adolescence(s): Vulnerabilities, Protagonisms and Challenges*.
- Pereira, A. S., Dutra-Thomé, L., & Koller, S. H. (2016). Habilidades sociais e fatores de risco e proteção na adultez emergente. *Psico*, 47(4), 268-278. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23398>
- Pereira, A.S., Willhelm, A. R., Koller, S.H., & Almeida, R. (2018). Fatores de Risco e Proteção para Tentativa de suicídio na adultez emergente. *Ciência e Saúde Coletiva* 23(11), 3767–3777. <https://doi.org/10.1590/1413-812320182311.29112016>

- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's handbook of child development* (pp. 703–732). Wiley.
- Polanczyk, G. V. (2009). Em busca das origens desenvolvimentais dos transtornos mentais. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 31(1), 6–12.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-81082009000100005>
- Prager, E. (1997). Meaning in later life: An organizing theme for gerontological curriculum design. *Educational Gerontology*, 23(1), 1–13.  
<https://doi.org/10.1080/0360127970230101>
- Ramírez-Angel, L. M. (2022). Caracterización de la generación del milenio en el contexto laboral: una revisión de la literatura. *Revista Universidad & Empresa*, 24(42), 1–37.  
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.8230>
- Ratinaud, P., & Marchand, P. (2012). Application de la méthode ALCESTE à de “gros” corpus et stabilité des “mondes lexicaux”: analyse du “CableGate” avec IraMuTeQ. Em: *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles* (835–844). Presented at the 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. JADT 2012.
- Reinhold, H. H. (2004). *O sentido da vida: Prevenção do stress e burnout do professor* [Tese de Doutorado]. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Reker, G. T., & Wong, P. T. P. (2012). Personal meaning in life and psychosocial adaptation in the later years. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (2nd ed., pp. 433–456). Routledge.
- Reinert, M. (1990). ALCESTE, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurélia de G. de Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 28, 24–54.



- Retinaud, P. (2009). *IRAMUTEQ: Interface de R pour lês Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* [Computer Software]. <http://www.iramuteq.org/>
- Richmond, K., Levant, R., Smalley, B., & Cook, S. (2015). The Femininity Ideology Scale (FIS): Dimensions and its relationship to anxiety and feminine gender role stress. *Women & Health, 55*(3), 263–279. <https://doi.org/10.1080/03630242.2014.996723>
- Riter, H. S., Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. L. (2019). Projetos de vida de adolescentes de nível socioeconômico baixo quanto aos relacionamentos afetivos. *Revista da SPAGESP, 20*(1), 55–68. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-29702019000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702019000100005&lng=pt&nrm=iso)
- Rutter, M. (1984). Project Future: The way forward for child psychiatry? *American Academy of Child Psychiatry, 23*(5), 577–581. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)60350-2](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)60350-2)
- Rutter, M., & Sroufe, L. A. (2000). Developmental psychopathology: Concepts and challenges. *Development and Psychopathology, 12*(3), 265–296. <https://doi.org/10.1017/s0954579400003023>
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry, 9*(1), 1–28. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1)
- Sameroff, A. J. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development, 18*(1), 6-22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Samman, E. (2007). Psychological and subjective wellbeing: A proposal for internationally comparable indicators. *Oxford Development Studies, 35*(4), 459–486. <https://doi.org/10.1080/13600810701701939>

- Sanchez, Z. M., Valente, J. Y., Gusmões, J. D. P., Ferreira-Junior, V., Caetano, S. C., Cogo-Moreira, H., & Andreoni, S. (2021). Effectiveness of a school-based substance use prevention program taught by police officers in Brazil: Two cluster randomized controlled trials of the PROERD. *International Journal of Drug Policy*, 98, 103413. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2021.103413>
- Santander, T. J., Romero, S. M. I., Hitschfeld, A. M. J., & Zamora, A. V. (2011). Anxiety and depression prevalence in medical students of the Pontificia Universidad Catolica de Chile. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatria*, 49(1), 47-55. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272011000100006>
- Santos, M. C. J., Magramo, C., Jr., Oguan, F., Jr., Paat, J. N. J., & Barnachea, E. A. (2012). Meaning in life and subjective well-being: Is a satisfying life meaningful?. *Researchers World: Journal of Arts, Science & Commerce*, 3(4.1), 32-40.
- Schulenberg, J. E., Sameroff, A. J., & Cicchetti, D. (2004). The transition to adulthood as a critical juncture in the course of psychopathology and mental health. *Development and Psychopathology*, 16(4), 799–806. <https://doi.org/10.1017/s0954579404040015>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. Free Press.
- Silva, A. M. B. (2016). Uma proposta de avaliação e intervenção psicológica no enfrentamento da dor em bailarinos. [Tese de Doutorado não publicada]. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Silveira, P. G. (2004). *Ninho cheio: A permanência do adulto jovem em sua família de origem*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Silveira, P. G., & Wagner, A. (2006). Ninho cheio: a permanência do adulto jovem em sua família de origem. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 23(4), 441-453. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2006000400012>

- Smetana, J. G. (2010). *Adolescents, families, and social development: How teens construct their worlds*. John Wiley & Sons.
- Sroufe, L. A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, 9(2), 251–268. <https://doi.org/10.1017/S0954579497002046>
- Sroufe, L. A., & Rutter, M. R. (1984). The domain of developmental psychopathology. The domain of developmental psychopathology. *Child development*, 55(1), 17–29.
- Sroufe, L. A., Carlson, E. A., Levy, A. K., & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 11(1), 1–13. <https://doi.org/10.1017/s0954579499001923>
- Sroufe, L. A., Egeland, B., & Kreutzer, T. (1990). The fate of early experience following developmental change: Longitudinal approaches to individual adaptation in childhood. *Child Development*, 61(5), 1363–1373. <https://doi.org/10.2307/1130748>
- Steckler, A., & Linnan, L. (2002). Process evaluation for public health interventions and research: An overview. In A. Steckler & L. Linnan (Eds.), *Process evaluation for public health interventions and research* (pp. 1-21). Jossey-Bass.
- Steel, Z., Marnane, C., Iranpour, C., Chey, T., Jackson, J. W., Patel, V., & Silove, D. (2014). The global prevalence of common mental disorders: A systematic review and meta-analysis 1980-2013. *International Journal of Epidemiology*, 43(2), 476–493. <https://doi.org/10.1093/ije/dyu038>
- Steger, M. F. (2012a). Making meaning in life. *Psychological Inquiry*, 23(4), 381–385.
- Steger, M. F. (2012b). Experiencing meaning in life – Optimal functioning at the nexus of well-being, psychopathology, and spirituality. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (2nd ed.) (pp. 165–184). Routledge.

- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., & Oishi, S. (2008). Being good by doing good: Daily eudaimonic activity and well-being. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 22–42. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.03.004>
- Steger, S. M., Oishi, S., & Kashdan, T. B. (2009) Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 4(1), 43-52. <https://doi.org/10.1080/17439760802303127>
- Steger, M. F., & Shin, J. Y. (2010). The relevance of the Meaning in Life Questionnaire to therapeutic practice: A look at the initial evidence. *International Forum for Logotherapy*, 33(1), 95-104.
- Steger, M. F., Hicks, B. M., Krueger, R. F., & Bouchard, T. J. (2011a). Genetic and environmental influences and covariance among meaning in life, religiousness, and spirituality. *The Journal of Positive Psychology*, 6(3), 181–191. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.569172>
- Steger, M. F., Oishi, S., & Kesebir, S. (2011b). Is a life without meaning satisfying? The moderating role of the search for meaning in satisfaction with life judgments. *The Journal of Positive Psychology*, 6(3), 173-180. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.569171>
- Stengel, M., & Tozo, S. M. P. S. (2010). Projetos afetivo-sexuais por adolescentes e seus pais. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 5(1), 72-82. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-29702019000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702019000100005)

- Sommerhalder, C. (2010). Sentido de vida na fase adulta e velhice. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 270-277. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000200009>
- Sommerhalder, C., & Goldstein, L. L. (2006). O papel da religiosidade e da espiritualidade na vida adulta e na velhice. In E. V. Freitas, L. Py, F. A. X. Cançado, M. L. Gorzoni, & A. L. Neri (Eds.), *Tratado de Geriatria e Gerontologia* (2 ed. rev., pp. 1307-1315). Guanabara Koogan.
- Tanner, J. J. (2014) Mental health challenges of emerging adulthood. In J. J. Arnett (Ed), *Oxford Handbook of emerging adulthood*. Oxford University Press.
- Tanner, J. L., & Arnett, J. J. (2013). Approaching young adult health and medicine from a developmental perspective. *Adolescent medicine: state of the art reviews*, 24(3), 485–506.
- Tasso, A. F., Hisli Sahin, N., & San Roman, G. J. (2021). COVID-19 disruption on college students: Academic and socioemotional implications. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 13(1), 9–15. <https://doi.org/10.1037/tra0000996>
- Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D., & Thapar, A. K. (2012). Depression in adolescence. *Lancet*, 379(9820), 1056-1067. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60871-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60871-4)
- Theron, L., Levine, D., & Ungar, M. (2020). African Emerging Adult Resilience: Insights from a sample of township youth. *Emerging Adulthood*, 9(4), 360–71. <https://doi.org/10.1177/2167696820940077>
- Trent, J., Lavelock, C., & King, L. A. (2013). Processing fluency, positive affect, and judgments of meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, 8(2), 135–139. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.772220>
- Valente, J.Y., & Sanchez, Z. M. (2021). Short-Term Secondary Effects of a School-Based Drug Prevention Program: Cluster-Randomized Controlled Trial of the Brazilian

- Version of DARE's Keepin' it REAL. *Prevention Science*, 23, 10-23.  
<https://doi.org/10.1007/s11121-021-01277-w>
- Vieira, A. C. S., & Rava, P. G. S. (2012). Ninho cheio: perspectivas de pais e filhos. *Psicologia: teoria e prática*, 14(1), 84-96. <https://doi.org/10.14393/PPv22n1a2018-12>
- Watson, D., & Pennebaker, J.W. (1989). Health complaints, stress, and distress: exploring the central role of Negative Affectivity. *Psychological review*, 96(2), 234-54.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295x.96.2.234>
- Wendling, M. I., & Wagner, A. (2005). Saindo de casa dos pais: A construção de uma nova identidade familiar. In A. Wagner (Coord.), *Como se perpetua a família? A transmissão dos modelos familiares* (pp. 123-134). EdiPUCRS.
- World Health Organization. (2000). Cross-national comparisons of the prevalences and correlates of mental disorders. WHO International Consortium in Psychiatric Epidemiology. *Bulletin of the World Health Organization*, 78(4), 413–426.
- World Health Organization (2011). *Preventing early pregnancy and poor reproductive outcomes among adolescents in developing countries*. WHO.
- World Health Organization (2017). Depression and other common mental disorders. Global health estimates. WHO.
- Yoon, S., Howell, K., Dillard, R., McCarthy, K. S., Napier, T. R., & Pei, F. (2021). Resilience following child maltreatment: Definitional considerations and developmental variations. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(3), 541–559.  
<https://doi.org/10.1177/1524838019869094>
- Zhong, J., & Arnett, J. J. (2014). Conceptions of adulthood among migrant women workers in China. *International Journal of Behavioral Development*, 38(3), 255–265.  
<https://doi.org/10.1177/0165025413515133>

Zika, S., & Chamberlain, K. (1992). On the relation between meaning in life and psychological well-being. *British Journal of Psychology*, 83(1), 133–145.

<https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1992.tb02429.x>

## APÊNDICE A

### CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

#### CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Prezado Senhor Diretor,

Venho solicitar a sua colaboração no sentido de autorizar a realização de uma pesquisa em seu estabelecimento de ensino com o objetivo de desenvolver uma intervenção para promover a noção do sentido na vida em adultos emergentes (universitários).

A pesquisa envolve 30 universitários de 18 a 25 anos que participarão de uma intervenção psicológica. Serão montados grupos de sete a oito participantes que participarão de oito encontros (sessões) com duração de aproximadamente 50 minutos cada. Na etapa de pré-intervenção (primeira sessão), será aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e quatro testes para avaliar depressão, ansiedade, estresse, projetos de vida e sentido na vida. As seis sessões subsequentes terão como objetivo desenvolver a intervenção em si, que trabalhará temas como: compreender a si mesmo, o mundo e desenvolver o plano de ação. Por fim, na última sessão (oitava), serão aplicados os testes novamente e será solicitado um feedback por parte dos participantes.

Esta pesquisa não prevê nenhum risco psicológico. Porém, caso o participante sinta algum desconforto emocional, a própria pesquisadora dará suporte psicológico para o mesmo.

Por se tratar de uma pesquisa, não serão fornecidos resultados individuais para os participantes, somente resultados gerais. Guardaremos o anonimato sobre a identidade dos participantes, assim como o de seu estabelecimento de ensino. Entretanto, as pesquisadoras responsáveis se prontificam em oferecer material explicativo de orientação sobre a importância de trabalhar o desenvolvimento do sentido da vida, assim como os seus projetos de vida. Haverá ainda um número de telefone à disposição caso queiram tirar alguma dúvida sobre o trabalho.

Esperando contar com a sua colaboração, as pesquisadoras se colocam ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas que necessitarem serem esclarecidas. Solicitamos também que assine esta folha de permissão de pesquisa abaixo.

Atenciosamente,

**Jessica Particelli Gobbo**  
Psicóloga, Doutoranda em Psicologia da PUC-Campinas  
Telefone para contato: (19) 98263-1099  
E-mail: jessicaparticelli@hotmail.com

**Letícia Lovato Dellazzana-Zanon**  
Orientadora e Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas

Caso haja alguma dúvida ou reclamação sobre o trabalho, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas poderá ser contactado no seguinte endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-



571 - Campinas - SP. Telefone: (19) 3343-6777. E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br.

Após ter sido esclarecido sobre a pesquisa "Proposta de Intervenção Psicológica para Promoção de Sentido na Vida em Adultos Emergentes", autorizo a execução da mesma no estabelecimento de ensino do qual sou diretor.

Nome da instituição:

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE S. PAULO

CNPJ: 60.463.042-0013-50

Endereço da instituição:

AV. DE CILLO, 3.500 - AMERICANO (SP)

Cep: 13.467-600

Telefone: 19.34913700

Nome do diretor(a):

MARCELO A. SCOBELER

Local e data:

AM. 29/06/2020

Assinatura e carimbo institucional:

[Assinatura]

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO DO USUÁRIO

(adaptado de Silva, 2016)

Por favor, assinale a resposta para cada questão que melhor expresse como você realmente se sentiu após o término da intervenção. É importante que você seja o mais sincero possível, pois a sua opinião é muito importante para aprimorar a intervenção.

**Ao participar da Intervenção para promoção de sentido na vida em adultos emergentes, assinale a alternativa que mais lhe descreve:**

1. Ao participar da intervenção, pude aprender o que é sentido na vida:

Nada	Muito pouco	Alguma coisa	Várias coisas	Muitas coisas
------	-------------	--------------	---------------	---------------

2. Ao participar da intervenção, pude aprender mais sobre mim:

Nada	Muito pouco	Alguma coisa	Várias coisas	Muitas coisas
------	-------------	--------------	---------------	---------------

3. Para enfrentar situações difíceis do dia a dia, sinto que a intervenção me ajudou a ser:

Nada confiante	Um pouco confiante	O mesmo que antes	Mais confiante	Muito mais confiante
----------------	--------------------	-------------------	----------------	----------------------

4. Em relação a desenvolver o sentido na vida, acho que a intervenção ajudou:

Não ajudou	Ajudou pouco	Nem ajudou, nem atrapalhou	Ajudou um pouco	Ajudou muito
------------	--------------	----------------------------	-----------------	--------------

5. Meu sentimento sobre participar da intervenção sobre sentido na vida:

Eu detestei	Eu não gostei	Eu me sinto neutro	Eu gostei um pouco	Eu gostei muito
-------------	---------------	--------------------	--------------------	-----------------

6. Se eu pudesse resumir meus sentimentos ou minhas percepções sobre ter participado da intervenção, em uma frase, eu diria que:

---



---

7. Acredito que o desempenho da pesquisadora que conduziu a intervenção foi:

---

---

---

8. Outras observações (use o verso da folha, se necessário):

---

---

---

---

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ADULTOS EMERGENTES

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulada “PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA PARA PROMOÇÃO DE SENTIDO NA VIDA EM ADULTOS EMERGENTES”, de responsabilidade de Jessica Particelli Gobbo, do Curso de Pós-Graduação Sriocto Sensus em Psicologia - Doutorado, com o objetivo de desenvolver a noção do sentido na vida em adultos emergentes para promover qualidade na saúde mental e atenuar possíveis traços de psicopatologias. A amostra será composta pelos universitários que aceitarem participar da pesquisa, totalizando 30 participantes.

O seu envolvimento nesse estudo é voluntário, e se dará a partir de uma intervenção psicológica com duração de oito encontros com o tempo estimado de cinquenta minutos cada (gravação de áudio e imagem), sendo necessária a sua participação em todos eles. Você responderá, para o início da intervenção, 5 (cinco) instrumentos sobre os seguintes temas: (1) classificação econômica, (2) dimensões da adultez emergente, (3) sentido da vida, (4) projetos de vida e, (5) estresse, ansiedade e depressão. Todos esses instrumentos são escalas, as quais requerem que você leia uma determinada frase e responda quão bem ela te descreve. Cada instrumento tem suas instruções específicas.

No último encontro (oitavo) os mesmos instrumentos serão aplicados novamente e também um questionário de satisfação do usuário. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão analisados somente pela pesquisadora, seu assistente e a orientadora da pesquisa, que serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento.

Os riscos em participar da pesquisa não traz complicações para você, a não ser um possível desconforto suscitado pela reflexão sobre questões sobre sua própria vida. Caso você sinta algum desconforto ou descontentamento, você pode interromper sua participação na pesquisa e tem plena liberdade de retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem gerar penalização por parte dos pesquisadores. Se sentir necessidade, você pode receber assistência integral e imediata, de forma gratuita, pela pesquisadora, que é psicóloga, por e-mail, pelo tempo que for necessário.

São muitos os benefícios de participar da intervenção, sendo que o desenvolvimento do sentido na vida está relacionado ao desenvolvimento dos seus projetos pessoais, atuando na diminuição e atenuação de possíveis psicopatologias e de sintomas relacionados a ansiedade, depressão e estresse. Além disso, caberá ao pesquisador manter em arquivo, sob sua guarda, por cinco anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, **horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto.** Dúvidas com relação ao projeto entrar em contato com a pesquisadora Jessica Particelli Gobbo, telefone de contato (19) 98263-1099, e-mail: **jessica.pg3@puccampinas.edu.br**

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo para participar da intervenção psicológica.

Atenciosamente,

Jessica Particelli Gobbo

---

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

---

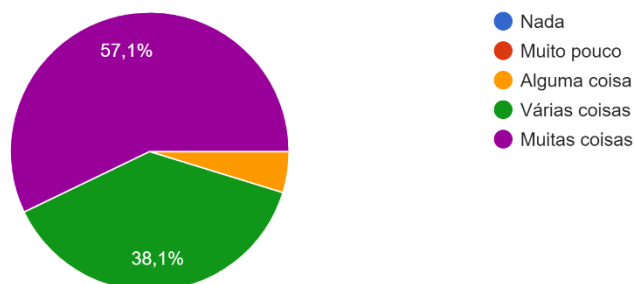
Assinatura do participante da pesquisa

Data:

**APÊNDICE D****AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PELOS PARTICIPANTES**

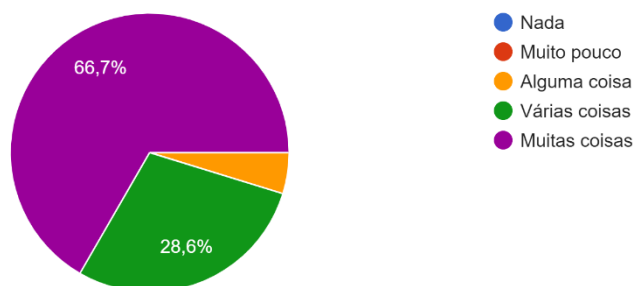
Ao participar da intervenção, pude aprender o que é sentido na vida:

21 respostas



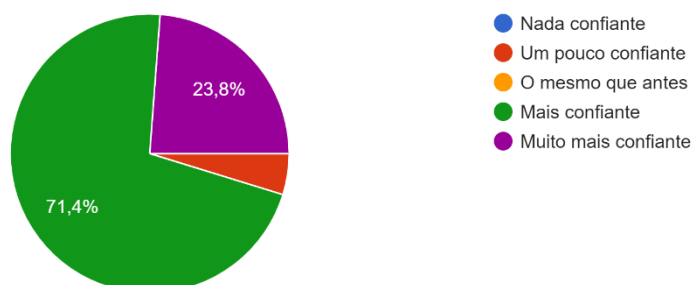
Ao participar da intervenção, pude aprender mais sobre mim:

21 respostas



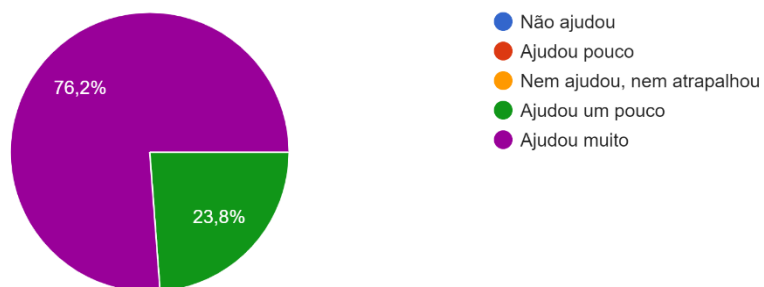
Para enfrentar situações difíceis do dia a dia, sinto que a intervenção me ajudou a ser:

21 respostas



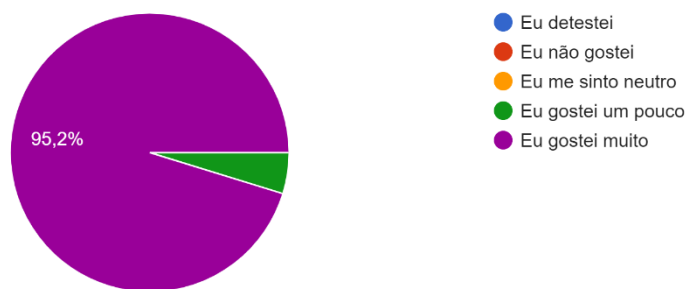
Em relação a desenvolver o sentido na vida, acho que a intervenção ajudou:

21 respostas



Meu sentimento sobre participar da intervenção sobre sentido na vida:

21 respostas



**Tabela 11***Respostas dos Participantes Sobre Avaliação da Intervenção*

Me senti completamente acolhida	Me fez colocar em prática ideias que eram vivas apenas em meus pensamentos.
Importante para o meu autoconhecimento (4)	
Foi uma experiência incrível e única, me fez olhar para coisas que antes eu nunca tinha enxergado, mas que já estavam dentro de mim.	Realizar tarefas da rotina tornam-se motivadoras quando possuímos um sentido de vida.
Levou a uma reflexão sobre o sentido da vida e ofereceu ferramentas para a prática	
A intervenção me ajudou a ser uma pessoa melhor, a entender que tenho um propósito na minha vida e que não posso deixar de ir atrás do que eu quero e acredito!	
Foram momentos de entendimento e entusiasmo frente a mim mesma, sobre minha própria vida.	
Foi uma experiência enriquecedora, na qual consegui refletir muito sobre o meu sentido da vida e nas coisas que acredito.	
Todos deveriam participar, não queria que terminasse.	
Foi algo muito importante que aconteceu para mim desde o início de pandemia.	



**Tabela 12**

*Respostas participantes sobre o desempenho da mediadora da intervenção*

Excelente
Muito bom
Excelente, super dedicada e compreensiva
Muito acolhedora
Ótimo, agregou e muito no desenvolver dos nossos encontros
Perfeito
Muito significativa

**Tabela 13**

*Respostas participantes para observações adicionais sobre a intervenção*

Gostei muito de participar, achei interessante falar sobre esse assunto e me entender um pouco mais.
Achei incrível, quero agradecer muito.
Foi bem mais leve que eu imaginei.
Os encontros foram bem diferentes de como achei que seria, mas foi uma experiência interessante.
Os encontros foram muito ricos, a troca de conhecimentos e experiências com o grupo foi um aspecto fundamental. Muito construtivo.
A troca de informações enriquece muito as experiências.
Uma ótima experiência que acrescentou muito!
Todos os encontros foram incríveis, parabéns a todos os envolvidos.
Eu só tenho a agradecer pelo tempo de qualidade que passei junto com todos da intervenção, aprendi muito e pude além disso me sentir mais próxima das colegas de sala; foi uma experiência incrível.
A intervenção veio em um momento que eu mais precisava na minha vida, por toda essa confusão da pandemia não estava encontrando o sentido da minha vida, que sempre tive um propósito, e depois de todas as intervenções pude me encontrar, encontrar meu caminho e minhas escolhas, que somos sim responsáveis por toda nossa ação, mas que não podemos nos comparar com os outros, temos que ser aquilo que acreditamos e tanto queremos! Muito obrigada Jessica por compartilhar toda essa aprendizagem e conhecimento, foi muito importante, gratificante e válido pra minha vida!
Gratidão demais por ter tido esta oportunidade!
Penso que muitas vezes só passamos o tempo sem focar em nada, nos nossos próprios sentimentos sobre nossas ações, e que não silenciemos nem por algum momento pra olhar pra dentro e entender o real sentido das coisas. A intervenção veio pra nos mostrar coisas essenciais sobre nosso próprio funcionamento, que já eram nossos e que podemos nos atentar melhor a elas agora.
Eu adorei o projeto, tivemos trocas muito boas!! Obrigada.
Agradeço muito a Jessica por essa intervenção tão bonita, por nos causar reflexões sobre a nossa vida, nossas ações, as pessoas ao nosso redor. Foi muito bom estar presente nos encontros, conhecer melhor minhas colegas de classe, foi tudo lindo, gostei muito dos temas abordados. Obrigada!
Participar deste evento me fez refletir o quanto é importante o autoconhecimento e que pequenas mudanças no dia a dia trazem mudanças significativas para mim e para o próximo.
Achei muito interessante, gostei demais da experiência, vou poder ajudar mais outras pessoas. Gostaria de ter um encontro assim pelo menos a cada duas semanas, para tratar de assuntos relacionados a vida, propósito, questões filosóficas, muito bacana!

A intervenção foi muito boa para refletir sobre aspectos da minha vida que estavam passando despercebidos, interessante para saber que não só eu tenho inseguranças e importantíssimo para entender/aceitar que a evolução é algo infundável.

Fiquei muito interessada e gostaria de participar de outras oficinas voltadas para o tema.

Sinto que o ambiente virtual acaba não facilitando muito, mas achei satisfatório

Preciso comentar sobre um ponto específico, que foi muito revelador para mim. Quando escrevi sobre os meus propósitos, um deles era: - "que eu possa ser voz para quem não tenha", e só aí percebi que: - "Como eu posso ser a voz de alguém, se eu não consigo interpretar e expressar a minha própria voz interior no mundo dos sentimentos e emoções? E a partir dessa reflexão e exposição, sinto que comecei a me posicionar de maneira diferente no mundo e na minha própria casa.

## ANEXO A

## DIMENSÕES DA ADULTEZ EMERGENTE

Por favor, **pense sobre o momento atual de sua vida**. Some a este momento os últimos anos que se passaram, e os próximos anos que estão por vir. Como você os vê? Você deve pensar num intervalo **de cerca de cinco anos**, com o tempo presente bem no meio. Para cada frase apresentada abaixo, marque com um “**X**” sua resposta em uma das colunas para indicar o grau em que você concorda ou discorda que a frase descreve este período em sua vida. Por exemplo, se você “Concorda em parte” que este é um “período de exploração”, então na mesma linha desta frase, você irá marcar na coluna “Concorda em parte”.

	Discordo fortemente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo fortemente
1. Tempo de muitas possibilidades?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tempo de descobertas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tempo de confusão?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tempo de experimentação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tempo de liberdade pessoal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tempo de se sentir limitado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tempo de se responsabilizar por si mesmo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Tempo de se sentir estressado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tempo de instabilidade?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Tempo de muita pressão?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tempo de descobrir quem você é?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Tempo de consolidar projetos de vida?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Tempo de responsabilidade por outros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Tempo de independência?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Tempo de imprevisibilidade?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Tempo de compromissos com os outros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Tempo de auto-suficiência?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Tempo de muitas preocupações?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Tempo de focar em si mesmo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Tempo de se separar dos pais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Tempo de definir a si mesmo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Tempo de planejar para o futuro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Tempo de buscar um senso de significado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Tempo de decidir sobre suas próprias crenças e valores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Tempo de aprender a pensar por si mesmo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Tempo de se sentir adulto em alguns aspectos mas não em outros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Tempo de gradualmente se tornar um adulto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Tempo de não ter certeza se você atingiu completamente a vida adulta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Tempo de se preparar para vida adulta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ANEXO B

## QUESTIONÁRIO DE CLASSIFICAÇÃO ECONÔMICA ABEP

Abaixo, segue algumas perguntas sobre itens do domicílio para efeito de classificação econômica. Todos os itens de eletroeletrônicos que vou citar devem estar funcionando, incluindo os que estão guardados. Caso não estejam funcionando, considere apenas se tiver intenção de consertar ou repor nos próximos seis meses.

Vamos começar? No domicílio tem \_\_\_\_\_

ITENS DE CONFORTO	QUANTIDADE QUE POSSUI				
	NÃO POSSUI	1	2	3	4+
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular					
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana					
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho					
Quantidade de banheiros					
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel					
Quantidade de geladeiras					
Quantidade de <i>freezers</i> independentes ou parte da geladeira duplex					
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones					
Quantidade de lavadora de louças					
Quantidade de fornos de micro-ondas					
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional					
Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca					

A água utilizada neste domicílio é proveniente de?	
1	Rede geral de distribuição
2	Poço ou nascente
3	Outro meio

Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é:	
1	Asfaltada/Pavimentada
2	Terra/Cascalho

Qual é o grau de instrução do chefe da família? Considere como chefe da família a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio.

Analfabeto ( )      Fundamental completo ( )      Superior Completo ( )  
 Fundamental I incompleto ( )      Médio incompleto ( )  
 Fundamental I completo ( )      Médio completo ( )  
 Fundamental II incompleto ( )      Superior incompleto ( )

## ANEXO C

### QUESTIONÁRIO DE SENTIDO NA VIDA (QSV-BR)

Questionário de Sentido de Vida - Versão Brasileira (QSV-BR)

Tire um momento para pensar sobre os elementos que fazem sua vida parecer importante para você. Responda às afirmações abaixo da forma mais sincera e precisa que puder. Lembre-se que são questões muito pessoais e que não existem respostas certas ou erradas. Responda de acordo com a escala abaixo:

Totalmente falsa	Geralmente falsa	Um pouco falsa	Nem falsa, nem verdadeira	Um pouco verdadeira	Geralmente verdadeira	Totalmente verdadeira
1	2	3	4	5	6	7

1. \_\_\_ Eu entendo o sentido da minha vida.
2. \_\_\_ Estou procurando por algo que faça a minha vida ser significativa.
3. \_\_\_ Eu estou sempre procurando encontrar o propósito da minha vida.
4. \_\_\_ Minha vida tem um propósito claro.
5. \_\_\_ Eu tenho uma clara noção do que faz a minha vida ser significativa.
6. \_\_\_ Eu encontrei um propósito de vida satisfatório.
7. \_\_\_ Eu estou sempre procurando por algo que faça com que a minha vida seja significativa.
8. \_\_\_ Eu estou buscando um propósito ou uma missão para a minha vida.
9. \_\_\_ Minha vida não tem um propósito claro.
10. \_\_\_ Estou buscando sentido na minha vida.

## ANEXO D

## ESCALA DE PROJETOS DE VIDA PARA ADOLESCENTES

## ESCALA DE PROJETO DE VIDA EM ADOLESCENTES (EPVA)

Você está sendo convidado a pensar sobre o seu futuro. Para isso, pense na pessoa que você é hoje e imagine como você gostaria de estar no futuro. Para responder as afirmações abaixo, pense no que você quer que esteja acontecendo em sua vida a médio prazo (10 anos). Não existem respostas certas ou erradas. É importante que você responda da forma mais sincera possível.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei avaliar	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

Item	Daqui a 10 anos				
	1	2	3	4	5
1. Gostaria de estar ganhando muito dinheiro.					
2. Gostaria de ter um (a) parceiro sexual.					
3. Gostaria de continuar a acreditar na força de Deus.					
4. Pretendo estar estudando para adquirir mais conhecimento.					
5. Pretendo ter condições de fazer viagens nacionais e internacionais.					
6. Gostaria de participar na criação dos meus filhos.					
7. Gostaria de ser solteiro (a).					
8. Gostaria de retribuir às pessoas que me ajudaram.					
9. Gostaria de formar uma família com os meus valores religiosos.					
10. Gostaria de ter sucesso em meus estudos.					
11. Pretendo dar apoio aos meus familiares quando eles estiverem velhos.					
12. Gostaria de me tornar uma pessoa cada vez melhor.					
13. Gostaria de ter condições de trocar de carro quando quiser.					
14. Gostaria de estar me relacionando com pessoas com a mesma fé que eu.					
15. Pretendo recorrer a Deus para resolver as minhas dificuldades.					
16. Gostaria de estar trabalhando em algo que faça diferença na vida de outras pessoas.					
17. Pretendo ensinar meus valores para a família que irei construir.					
18. Gostaria de estudar algo no qual possa desempenhar minhas capacidades.					
19. Gostaria de estar casado.					
20. Pretendo ser uma pessoa mais generosa.					
21. Pretendo me tornar uma pessoa mais feliz do que sou hoje.					
22. Gostaria de ter a minha própria família.					
23. Gostaria de estar formado no curso técnico ou na faculdade.					
24. Gostaria de conseguir um bom trabalho graças aos meus estudos.					
25. Gostaria de ter uma casa de campo e/ou uma casa na praia.					
26. Gostaria de melhorar de vida em função do meu estudo.					
27. Gostaria de ter condições de comprar minha casa própria.					
28. Não pretendo estar fazendo curso técnico nem faculdade.					
29. Gostaria de estar morando sozinho (a).					

**ESCALA DE PROJETO DE VIDA EM ADOLESCENTES (EPVA)**

Você está sendo convidado a pensar sobre o seu futuro. Para isso, pense na pessoa que você é hoje e imagine como você gostaria de estar no futuro. Para responder as afirmações abaixo, pense no que você quer que esteja acontecendo em sua vida a médio prazo (10 anos). Não existem respostas certas ou erradas. É importante que você responda da forma mais sincera possível.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei avaliar	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

Item	Daqui a 10 anos				
	1	2	3	4	5
30. Não gostaria de ter uma família.					
31. Gostaria de estar me tomando uma pessoa melhor por meio da minha fé.					
32. Não gostaria de estar vivendo a minha vida com base em ensinamentos religiosos.					
33. Pretendo estar namorando.					
34. Gostaria de estar cursando/ter concluído uma faculdade.					
35. Gostaria de conseguir comprar coisas que não consigo comprar agora.					
36. Gostaria de estar fazendo o bem para as pessoas.					
37. Gostaria de ter uma casa melhor do que a que eu moro.					
38. Gostaria de estar trabalhando para poder manter meus estudos.					
39. Gostaria de ter condições de usar boas roupas.					
40. Gostaria que Deus me ajudasse a conseguir tudo o que planejo.					
41. Gostaria de ter dinheiro suficiente para comprar as coisas que preciso.					
42. Gostaria de fazer um curso superior, pois isso é importante para conseguir as coisas que quero.					



## ANEXO E

**DASS – 21 VERSÃO TRADUZIDA E VALIDADA PARA O PORTUGUÊS DO BRASIL**

**AUTORES: VIGNOLA, & TUCCI**  
**DASS – 21 Versão conciliada**

**Autores: Martins, Silva, Maroco, & Campos, 2019**

**Instruções**

Por favor, leia cuidadosamente cada uma das afirmações abaixo e circule o número apropriado 0,1,2 ou 3 que indique o quanto ela se aplicou a você durante a última semana, conforme a indicação a seguir:

- 0 - Não se aplicou de maneira alguma
- 1 - Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo
- 2 - Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo
- 3 - Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo

1	Tive dificuldade em acalmar-me.	0 1 2 3
2	Estava consciente de que minha boca estava seca.	0 1 2 3
3	Parecia não conseguir ter nenhum sentimento positivo.	0 1 2 3
4	Senti dificuldade em respirar (ex. respiração excessivamente rápida, falta de ar, na ausência de esforço físico).	0 1 2 3
5	Tive dificuldade em tomar iniciativa para fazer as coisas.	0 1 2 3
6	Tive a tendência de reagir de forma exagerada a situações.	0 1 2 3
7	Senti tremores (ex.: nas mãos).	0 1 2 3
8	Senti que estava geralmente muito nervoso.	0 1 2 3
9	Preocupei-me com situações em que eu pudesse entrar em pânico e parecesse ridículo(a).	0 1 2 3
10	Senti que não tinha nada a esperar do futuro.	0 1 2 3
11	Senti que estava agitado.	0 1 2 3
12	Tive dificuldade em relaxar	0 1 2 3
13	Senti-me desanimado e deprimido.	0 1 2 3
14	Fui intolerante com as coisas que me impediam de continuar o que eu estava fazendo.	0 1 2 3
15	Senti que ia entrar em pânico.	0 1 2 3
16	Não consegui me entusiasmar com nada.	0 1 2 3
17	Senti que não tinha muito valor como pessoa.	0 1 2 3
18	Senti que estava sensível.	0 1 2 3
19	Eu estava consciente do funcionamento/batimento do meu coração na ausência de esforço físico (ex.: sensação de aumento da frequência cardíaca, disritmia cardíaca).	0 1 2 3
20	Senti-me assustado sem ter uma boa razão.	0 1 2 3
21	Senti que a vida estava sem sentido.	0 1 2 3