

TÓ

REVISTA DE
PSICANÁLISE

PI
CA

N.12

ANO 12
NOVEMBRO.2023
MACEIÓ.AL
BRASIL

ISSN 1980-8992

“TÓPICA É UMA PALAVRA DERIVADA DO VOCÁBULO GREGO ‘TOPOV’, O QUAL SIGNIFICA LUGAR, MAS PODE TAMBÉM SIGNIFICAR A MATÉRIA DE UM DISCURSO. ..., NA RIQUEZA DE SUA SIGNIFICAÇÃO SEMÂNTICA, LEMBRA, POIS, QUE A NOVA REVISTA É O LUGAR DA PESQUISA PSICANALÍTICA”.

TRECHO DA APRESENTAÇÃO DA TÓPICA 1,
POR ZEFERINO ROCHA

PRESIDENTE

Lenilda Soares Estanislau
de Almeida

VICE-PRESIDENTE

Fernando Barbosa de Almeida

TESOUREIRA

Maria Edna de Melo Silva

SECRETÁRIA

Izaura Maria Wanderley Brito

**COORDENADORA DA COMISSÃO
DE FORMAÇÃO PSICANALÍTICA**

Nádima Carvalho Olímpio da Silva

**COORDENADOR DA COMISSÃO
DE COMUNICAÇÃO**

Esperidião Barbosa Neto

**COORDENADORA DA COMISSÃO
CIENTÍFICA**

Ana Lucila Barreiros B. de Araújo

**COMISSÃO CIENTÍFICA
E EDITORIAL**

Ana Lucila Barreiros B. de Araújo
Heliane de Almeida Lins Leitão
Nidyanne Porfirio da S. Pires

**PROJETO GRÁFICO/
DIAGRAMAÇÃO**

Estúdio Grão
estudiograo.com

FOTO DE CAPA

Michel Rios



ISSN 1980-8992

TÓPICA é uma publicação bienal do Grupo
Psicanalítico de Alagoas (GPAL).

R. Dr. Ciridião Durval, 47 - Parque Gonçalves Lêdo, Farol

CEP: 57021-340 - Maceió-AL

82 3221.1404

www.gpal.com.br

gpalmaceio@hotmail.com

Instagram: [gpalmaceio](https://www.instagram.com/gpalmaceio)

O ESTUDANTE DO CONTEXTO PANDÊMICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA SUBJETIVAÇÃO E APRENDIZAGEM¹

CLARISSE BARREIROS DE A. MONTES

Socióloga pela UFAL, mestre em Antropologia pela PUC SP. Atua na Gestão da Educação Básica e Profissionalizante. Formada em Psicoterapia de Crianças (CPPL/GPAL) e Formação na Clínica com Adultos - Perspectiva Psicanalítica (CPPL), membro do GPAL.

TÁSSIO JOSÉ DA COSTA PAIVA

Pedagogo, mestre em Educação, pós-graduado em Gestão Estratégica. Atua na Coordenação de Educação Básica e docência de Ensino Superior. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos - Multieja/CNPq e do Conselho Federal de Educadores e Pedagogos (CFPE).

RESUMO

Sob o arcabouço teórico de Donald Winnicott e Lev Vygotsky, o artigo destaca a importância do ambiente/outro no estabelecimento do sujeito e dos seus saberes em sua relação com a escola. Busca refletir sob um panorama crítico-reflexivo da educação escolar pré e pós-período crítico da pandemia por Covid-19, as relações vivenciadas com o estudante adolescente no contexto pandêmico e as re-

ações ocasionadas na subjetivação e na aprendizagem. Apresenta as percepções de dois profissionais da educação sobre os desafios que estão sendo percebidos no ambiente escolar na busca por encontrar possibilidades de enfrentamento e novas construções de sentido no ensinoaprendizagem.

¹ _____
Artigo apresentado na 13ª Jornada GPAL, 2022.

Palavras-chave: pós-pandemia; relação estudante-escola; adolescente.

ABSTRACT

Under the theoretical framework of Donald Winnicott and Lev Vygotsky, the article highlights the importance of the environment/other in establishing the subject and his knowledge in his relationship with the school. It seeks to reflect under a critical-reflexive panorama of school education before and after the critical period of the pandemic by Covid-19, the relationships experienced with the adolescent student in the pandemic context and the reactions caused in subjectivation and learning. It presents the perceptions of two education professionals about the challenges that are being perceived in the school environment in the search to find possibilities of confrontation and new constructions of meaning in teaching and learning.

Keywords: post-pandemic; student-school relationship; teenager.

Pensar a educação como algo que tangencia o impossível (Freud, 1937/1996, p. 262) pode ser interpretado pela ótica de que existem, pelo menos, dois sujeitos e duas subjetividades. Isso já introduz uma complexidade significativa, pois não há contingência diante de tamanha singularidade. Sempre que nos refe-

rimos ao indivíduo e ao aspecto social presente nele, algo escapa. No ato de educar, especialmente quando associado à escolarização, a situação não difere, já que é necessário considerar a subjetividade tanto do educador quanto do estudante, em uma relação ambígua que não se limita apenas ao campo psíquico, relacionado ao desejo, nem se estabelece unicamente no campo social, das relações. Ela está no espaço intermediário.

Dentre os pós-freudianos, podemos mencionar Winnicott (1983) e sua teoria sobre o processo de amadurecimento psíquico, construído na relação entre o indivíduo e o ambiente. Nessa perspectiva, o espaço relacional se torna o lugar potencial de subjetivação do sujeito. O desenvolvimento do self ocorre na relação entre o eu e o ambiente (ou seja, o outro). Winnicott atribuiu grande importância ao ambiente e às relações objetais em sua teoria, partindo da crença de que a psique não é algo pré-existente, mas sim algo que se constitui a partir da elaboração do corpo e de suas funções, em uma relação intrínseca com o corpo físico.

Para que essa elaboração ocorra, é fundamental que o ambiente cum-

pra algumas funções primordiais. Essas funções incluem a sustentação que permite que o eu se integre ao espaço (*holding*), o manejo dessa sustentação, permitindo a integração da psique e do corpo (*handling*), e a apresentação de objetos, que é fundamental para que o eu do indivíduo em processo de subjetivação entre em contato com a realidade e comece a estruturar construtivamente sua relação de dependência relativa com o ambiente, preparando-se para caminhar em direção à independência.

Embora seja verdade que o foco de observação e atuação de Winnicott tenha sido principalmente a clínica com crianças, onde falhas na relação do eu com o outro podem ter consequências no desenvolvimento, podemos aplicar a teoria winnicottiana de amadurecimento psíquico ao contexto escolar. Assim como no relacionamento entre mãe e bebê, a presença de funções suficientemente adequadas é crucial para garantir a transição de uma relação de dependência absoluta para uma relação de dependência relativa. A escola, no contexto da aprendizagem, também desempenha um papel fundamental no processo de subjetivação, permitindo que o indivíduo busque a independência.

Com base nessa analogia, surge a seguinte reflexão: como ocorreu o processo de subjetivação dos estudantes no contexto escolar durante a pandemia da Covid-19, que trouxe uma descontinuidade significativa? É com

base nessa reflexão, considerando os impactos na perspectiva da aprendizagem, que estruturamos o presente artigo.

Neste artigo, nosso enfoque recai sobre o estudante durante o período da adolescência. Comumente, a adolescência é caracterizada pelas transformações corporais resultantes da puberdade e perdura até a inserção plena na sociedade adulta, abrangendo aspectos sociais, profissionais e econômicos (Schoen-Ferreira et al., 2010, p.227). De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), essa fase biopsicossocial abrange indivíduos com idades entre 12 e 18 anos. No entanto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estendem essa faixa etária para 10 a 20 anos. Vale ressaltar que os segmentos do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio abrangem essa mesma faixa etária. Portanto, durante a adolescência, um período em que o indivíduo deixa de ser criança, mas ainda não é considerado adulto, uma parte significativa de sua vida é dedicada à escola.

No contexto das teorias psicológicas e psicanalíticas que inicialmente

abordaram a adolescência, havia uma predominância da ideia de que essa fase representava um estágio natural do desenvolvimento, frequentemente definido por uma visão normativa que também se preocupava com suas possíveis manifestações semipatológicas (Coutinho, 2015). Por um lado, havia um fascínio e uma curiosidade em relação ao indivíduo que ainda estava em processo de formação; por outro, a necessidade de controlar os desafios que surgiam nesse período em que a psique e o soma ainda não estavam totalmente alinhados.

Nesse sentido, entendemos que as pesquisas relacionadas à adolescência desempenham um papel significativo em nossa cultura, pois revelam aspectos singulares de nossa estrutura social. Este é um campo de estudo sensível, pois há o risco de gerar concepções que favoreçam a perpetuação de normas sociais predominantes, a exclusão da diversidade e a supressão da voz dos próprios adolescentes, negligenciando sua participação no ambiente em que estão inseridos.

“(…) De modo diferente das sociedades tradicionais, nas quais o ritual de iniciação conduzia o jovem nessa passagem, confrontando-os com aquilo que a comunidade exigia dele para que passasse a ser visto como um “iniciado”, nossa cultura não oferece aos adolescentes direções claras, que o orientem neste percurso, nem papéis definidos do que seja ser um adulto.” (Coutinho, 2015, p.157)

Autores como Blos (1996) conceituam a adolescência como a segunda etapa do processo de individuação, sendo a primeira a aquisição da constância do objeto, correspondente ao período de dependência relativa descrito por Winnicott. Nessa fase, a característica predominante é a vulnerabilidade na organização da personalidade, acompanhada por mudanças na estrutura psíquica que impulsionam o amadurecimento. De acordo com Winnicott (1983), esse período representa a busca pela independência, e ele descreve os esforços da criança na puberdade como um caminho em direção a essa independência (p. 87).

No processo de buscar a segunda individuação ou a independência, e ao se esforçar para se tornar um membro pleno da sociedade, a escola desempenha um papel de grande importância. Nesse espaço, os adolescentes em formação buscam novos modelos de referência com os quais possam se identificar, estabelecem vínculos interpessoais, experimentam um sentimento de pertencimento a grupos sociais e buscam criar essas conexões. A escola, portanto, permite que os

adolescentes experimentem relações com o mundo exterior, permitindo, de certa forma, que se afastem dos vínculos estabelecidos com suas figuras parentais. Sob uma perspectiva psicanalítica, a escola transcende seu papel tradicional de mero local de aprendizado, tornando-se uma instituição que desempenha um papel crucial no desenvolvimento psicológico e social dos adolescentes.

APRENDIZAGEM

Comumente e socialmente associamos a aprendizagem com o espaço escolar. Todos nós nos sentimos um pouco especialistas no assunto, afinal vivenciamos – independente da época – esse processo na prática. Essa perspectiva, embora limitante, não é de todo falha. Limitante, pois pode nos direcionar a uma concepção de que a aprendizagem escolar é a única válida e reconhecida ou de que não aprendemos fora da escola, porém nos dá pistas sobre a função da escola, que embora não seja o único, é um espaço privilegiado para aprendizagem.

Essa crítica ao espaço tradicional escolar é reforçada quando constatamos que

“As escolas (tradicionais) são lugares de ‘decoreba’ onde o tangido para a domesticação, por vezes internaliza coisas, ajunta na cabeça um monte de informações, aprende pedaços de conhecimento, mas não os junta, sistematiza, questiona, reconstrói, porque o próprio professor não sabe fazer isso.” (Demo, 1994, p.100).

Percebemos nesta afirmação a concepção de que a escola se constituiu em ambientes nada atrativos, que observados de longe parecem ter resistido ao tempo devido a sua característica compulsória, mas sem incorporar as mudanças de comportamento, avanços tecnológicos e culturais. Essa visão não deve ser entendida como algo pessimista ou fatalista, denunciando o fracasso escolar, mas como uma constatação do que nós educadores lutamos cotidianamente para mudar.

Abrimos espaço para um recorte da fala do educador Genuíno Bordignon, em um dos vários encontros que tivemos em 2018, que fez uma analogia entre a sala de aula e o viajante no tempo. Sua fala provocativa fazia-nos refletir: “se um viajante do tempo adormecesse em 1910 no cerrado brasileiro e acordasse em 2010 encontraria um espaço completamente diferente, onde antes era terra havia uma cidade erguida. Porém se um estudante adormecesse em sua carteira escolar na mesma época e acordasse 100 anos após, que diferenças constataria?” (Bordignon, 2018).

Essa provocação, embora simples, diz muito sobre o que conhecemos por escola, fazendo-nos reconhecer a necessidade de reinvenção. Porém reinventar não significa dissolver, mas ampliar seus sentidos e objetivos, ou seja, é imprescindível que a educação acompanhe o desenvolvimento da sociedade (Sala, 2009).

Retornando ao contexto da pandemia por Covid-19, no ano de 2020, marcado pela aceleração dos índices de contágio e mortalidade, a educação brasileira foi posta à prova. Em um país com dimensões continentais, a “sala de aula virtual” foi o meio mais rápido para promover a continuidade dos processos de *ensinoaprendizagem*², denunciando-nos uma realidade que não era desconhecida, mas escanteada: as múltiplas exclusões sociais estabelecidas ao longo dos séculos.

Diante de nossas leituras e fazeres cotidianos, questionamo-nos: se o modelo de escola precisa ser reinventado e a pandemia por Covid-19 tornou imperativa essa mudança estrutural, em que sentido essa ausência de contorno (como algo que contém, abarca, sustenta), que poderia ser visto na escola – dita – tradicional impactou na aprendizagem?

Em um esforço de memória, recordamos o processo – por nós vivenciado – durante o ano letivo de 2020, cujas atividades escolares foram suspensas ainda no mês de março, retornando de forma remota³ após 45 dias de total paralisia. Ressaltamos que nosso contexto – de escola privada e mantida por uma entidade do Sistema S – foi privilegiado, considerando a disponibilidade de recursos e tecnologia para pensarmos em alternativas para o momento ainda sem precedentes.

“Tornear” uma escola em um ambiente virtual/sem limites – a nosso ver – seria um desafio, mas não se tinha a dimensão do que estaria por vir. Enquanto as atenções estavam voltadas para a configuração de plataformas digitais de conteúdos, salas virtuais, conexão estável à internet e equipamentos de qualidade, outros foram surgindo à medida que o

2 _____
Optamos por escrever as palavras juntas no sentido de não limitar o entendimento dos processos. (ALVES, 2017)

3 _____
Em Alagoas as atividades presenciais retornaram a partir do ano letivo de 2021 – com alternância de grupos de alunos por turma –, sendo facultado a cada família permanecer no formato remoto durante todo o ano letivo.

processo se concretizava: como se comunicar com o estudante? A avaliação – estritamente numérica – daria lugar a um formato processual? As famílias compreenderiam esse formato avaliativo? O que é frequência escolar? O que fazer com estudantes que não dispunham de infraestrutura doméstica para acompanhar as aulas? O currículo é mais importante que a permanência?

Os desdobramentos dessas questões impactaram na dinâmica entre o educador e o estudante. Tanto na relação estudante/ambiente, quanto na educador/ambiente –, sentiu-se os impactos das falhas numa relação que nem sempre era “suficientemente boa”, compreendemos que essas falhas foram de ordens psíquicas e cognitivas. É que para o estudante juvenil, a escola enquanto “instituição tradicionalmente consagrada [...] está em crise” (Sarlo, 2000, p. 39), no entanto, carrega o símbolo de lógica escolar, precedida de rotina, método e disciplina. Para o professor, este espaço carregava o sentido de segurança, de saber fazer algo plenamente.

Essas duas perspectivas retratam de forma sintética o saber-fazer escolar e de como o compreendemos e nos faz indagar: se nossos professores não se sentiam seguros nesse processo – mediado por tecnologia, fora dos muros formais de uma escola – como estaríamos aptos a mediar esse processo com os alunos? A resposta recebida vinha em coro: “fazemos o que pudemos”.

Esta escola virtual, simples de se configurar e complexa de se materializar, acabava por comprometer todas as estruturas de suporte, acolhimento de nossos estudantes e professores, visto que os demais atores que compunham a comunidade escolar estavam em estado de adoecimento ou demasiadamente encarregados de cuidar dos processos técnico-burocráticos. Das lições apreendidas percebemos: por maior que tenha sido o esforço em materializar esse novo ambiente de aprendizagem remoto, fomos incapazes de reproduzir as experiências de troca coletiva e de interação – além da sala de aula – que estão contidas simbolicamente dentro dos muros de uma escola.

Kupfer (1988) ao perguntar “O que é aprender?” enfatizava a relação professor-estudante: “Aprender é aprender com alguém” (p 84.). E em sendo o ato de aprender uma relação entre quem aprende e quem ensina, entre o eu e o outro, há de se considerar ensino sem professor?

Recorremos a perspectiva do *aprender a aprender* para refletirmos sobre as novas dinâmicas estabelecidas no ambiente escolar, em que professores precisariam apren-

der novas formas de ensinar e os alunos precisariam desenvolver autonomia nesse processo de *ensinoaprendizagem*.

Ressaltamos que não discordamos do estímulo a autonomia, preconizada inclusive na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no entanto entendemos que essa perspectiva deve ser pensada de forma criteriosa, sendo uma alternativa complementar, não o todo do processo. Concordamos com Duarte (2011) em sua crítica – sob a perspectiva do *aprender a aprender* – a valoração das “[...] aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas” (p. 40), visto que apresenta o risco de estabelecermos uma “hierarquia valorativa” (p. 36) em que aprender só é mais importante do que aprender com o outro.

Em outra perspectiva, Sala (2009) também faz um alerta sobre o *aprender a aprender*, compreendendo que privilegia as classes mais favorecidas, pois dispõem de melhor estrutura, recursos financeiros e tempo, e nisso concordamos que o silêncio a que já nos referimos está intrinsecamente relacionado a este fator.

Nesse sentido, compreendemos as dificuldades e necessidades de reestruturação da escola, de modo que traduza as perspectivas contemporâneas de formação e comportamento social, no entanto, compreendemos que ainda é um espaço – principalmente para

as camadas mais pobres da população –, mesmo diante de tantas dificuldades um espaço de interação social, de segurança, de trocas afetivas, capaz de promover trocas e estimular a ressignificação do conhecimento e a subjetivação do estudante.

Sem este espaço, como vivenciamos em 2020, comprometemos o processo de formação e interação social, cujas lacunas ficaram evidenciadas no retorno à escola a partir de 2021.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

As tarefas de governar, ensinar e analisar são intrinsecamente desafiadoras, senão impossíveis (Freud, 1937/1996, p. 262), devido à impossibilidade de garantir com certeza a eficácia do objetivo inicial proposto. Além disso, muitas vezes, é difícil alcançar uma precisão completa em relação a essas atividades. Quando surgem dúvidas quanto à validade do objetivo inicial, a complexidade se amplia ao definir como alcançá-lo.

A pandemia destacou um problema educacional já existente

no Brasil, ampliando-o significativamente. Além disso, desencadeou uma série de relatos preocupantes de vários transtornos, como insônia, fadiga, queixas somáticas, lapsos de memória, dificuldades de concentração, irritabilidade, desmotivação e ansiedade generalizada. Esses transtornos afetaram não apenas os estudantes, mas também educadores, pedagogos, psicopedagogos e pais - essencialmente, toda a comunidade escolar.

Diante desse ofício que beira o impossível, vemos possibilidades de ressignificação dos objetivos da escola, e ainda, do ensinoaprendizagem. Estes se delineiam por alguns caminhos: um currículo possível de ser executado no tempo previsto para a vida escolar, uma formação docente que esteja alinhada à proposta curricular nacional e que ultrapasse a perspectiva de currículo e uma reflexão multidisciplinar para combater a cultura do fracasso escolar dentro da própria escola.

Compreendemos que as relações sociais estabelecidas ao longo da vida, e em nosso recorte no ambiente escolar, contribuem para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, Vygotsky sustenta a tese de que é na interação social que se constrói o conhecimento para posteriormente o tornar intrapessoal (Martins, 1999). Winnicott (1983) posicionou afirmação semelhante trazendo a teoria do amadurecimento como algo que se conquista através das relações e dos significados dados a elas.

Cabe salientar que esse processo de interação/amadurecimento não deve ser compreendido em uma perspectiva linear e padronizada, mas por meio de um ambiente que estimule a fala, a escuta e a experimentação a partir de diferentes contextos, inclusive sociais, o que também nos revela uma contradição do formato escolar que conhecemos, marcado pelas diferentes oportunidades a depender da classe social de cada estudante.

Se nos primórdios do desenvolvimento da criança, ocorre o caminho suficientemente bom (não é perfeito, possui falhas, mas não são falhas de descontinuidade do ser), e se a escola consegue oferecer ao estudante objetos que lhe servem como suporte à sua constituição subjetiva, existe ali um espaço potencial criativo, onde o estudante pode destruir e construir, pode questionar e aceitar ser submetido a regras. No entanto, para isso, são necessárias um conjunto de garantias, nem sempre existentes, ou poderíamos afirmar, majoritariamente faltantes no contexto escolar brasileiro.

Devemos considerar que num contexto de falhas no ambiente durante o desenvolvimento da crian-

ça e do adolescente, muitas vezes o educador e a escola se apresentam como as referências saudáveis naquele espaço social, mas o que de fato importa é que sua função seja inquestionavelmente (e não autoritária) presente no sentido de acompanhar e dar suporte para a aprendizagem permitindo ao adolescente o desenvolvimento da capacidade criativa, um gesto espontâneo.

REFERÊNCIAS

- Adams, Telmo & Justo, Hirã S. (2018). Aprender (verbete). In Danilo R. Streck; Euclides Redin & Jaime José Zitkoski (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*, v. 1, pp. 52-53. Belo Horizonte: Autêntica.
- Alves, Nilda G. (2017). Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*, 22, pp. 01-18.
- Blos, Peter (1996). *Adolescência*. Porto Alegre: Martins Fontes.
- Bordignon, Genuíno (2018). *Uma visão contemporânea da EJA: mudança de paradigma*. Evento sobre o projeto pedagógico do SESI para a Nova EJA, Maceió/AL: SESI - Departamento Regional de Alagoas.
- Coutinho, Luciana (2015). O adolescente e a educação no contemporâneo: o que a psicanálise tem a dizer. *Cad. Psicanálise-CPRJ*, Rio de Janeiro, 37(33), pp. 155-174.
- Demo, Pedro (1994). *Educação e Qualidade*. Campinas: Papirus.
- Duarte, Newton (2001). As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 18, pp. 35-40.
- Freud, Sigmund (1996). Análise terminável e interminável. In *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1937).
- Kupfer, Maria Cristina M. (1988). *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.
- Martins, João Carlos (1997). *Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo*. São Paulo: FDE.
- Sala, Mauro (2009). *Socialização do conhecimento ou sociabilidade adaptativa: trabalho e educação diante das transformações do*

capitalismo contemporâneo. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Sarlo, Beatriz (2000). *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Schoen-Ferreira, Teresa Helena et al. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, 26(2), pp. 227-234.

Winnicott, Donald (1975). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In Donald W. Winnicott, *O brincar e a realidade*, pp. 13-44. Rio de Janeiro: Imago.

Winnicott, Donald (1975). Conceitos contemporâneos de desenvolvimento adolescente e suas implicações para a educação superior. In Donald W. Winnicott, *O brincar e a realidade*, pp. 187-202. Rio de Janeiro: Imago.

Winnicott, Donald (1983). *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fontes : Família Gotham e Leitura News
Maceió, novembro de 2023
Publicado originalmente em novembro
de 2023 em www.gpal.com.br



