

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL DA UFSCAR

MARINA SPERANZA

**REVELANDO O SENTIMENTO DE PERTENÇA COM ADOLESCENTES A
PARTIR DE UMA PESQUISA PARTICIPATIVA**

São Carlos

2025

MARINA SPERANZA

**REVELANDO O SENTIMENTO DE PERTENÇA COM ADOLESCENTES A
PARTIR DE UMA PESQUISA PARTICIPATIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Terapia Ocupacional da Universidade Federal-
UFSCar, como parte dos requisitos para obtenção do
título de Doutora em Terapia Ocupacional.

Área de concentração: Processos de Intervenção em
Terapia Ocupacional

Linha de pesquisa: Cuidado, Emancipação Social e
Saúde Mental

Orientação: Profa. Dra. Maria Fernanda Barboza Cid

São Carlos
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Marina Speranza, realizada em 07/10/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Fernanda Barboza Cid (UFSCar)

Profa. Dra. Bruna Lúcia Taño (UFES)

Profa. Dra. Amanda Dourado Souza Akahosi Fernandes (UFSCar)

Profa. Dra. Ángeles Parrilla Latas (University of Vigo)

Profa. Dra. Vlândia Jamile dos Santos Jucá (UFC)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional.

Financiamento

FAPESP- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer às pessoas que sempre estiveram perto de mim e possibilitaram, de alguma forma, que o meu sonho de cursar um programa de pós-graduação se tornasse realidade. Primeiro, agradeço à minha família, meu pai, Alexandre, minha mãe, Vânia, meus irmãos, Raquel e André, e meu companheiro, Ygor.

Agradeço também à minha orientadora, professora Maria Fernanda. Sou muito grata à nossa parceria, que se iniciou na minha graduação e que tem me proporcionado muito crescimento e aprendizagem.

Ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, aos grupos de pesquisa dos quais faço parte, “LaFolia - Laboratório de Terapia Ocupacional e Saúde Mental” e “Arvorecer: Saúde Mental de Crianças, Adolescentes e Jovens: Cotidiano, Autonomia e Participação Sociocultural sob a Perspectiva da Atenção Psicossocial e da Terapia Ocupacional”. Em especial: à professora Amanda, pelas nossas parcerias desde a minha graduação, à Danieli Gasparini, minha amiga e companheira de “crises existenciais” na pesquisa e na pós-graduação, à Thaís Thaller e a Mayara Mazak. Também sou muito grata à Daniele Oliveira, aluna da graduação que me acompanhou neste estudo, por todo o comprometimento comigo e com o campo.

Às membras titulares e suplentes da minha Banca de Qualificação e de Defesa de Doutorado, por terem aceitado gentilmente o convite: Profa. Maria Ángeles Parrilla Lattas, Profa. Amanda Dourado Souza Akahosi Fernandes, Profa. Vladia Jamile dos Santos Jucá, Profa. Diene Monique Carlos, Profa. Martha Morais Minatel, Profa. Bruna Lúcia Taño e Profa. Taís Quevedo Marcolino.

Às equipes dos projetos de extensão dos quais fiz parte durante minha caminhada na pós-graduação: Desfazer(nós), Adole(ser) e o projeto de extensão ao qual este estudo está vinculado (e cujo nome não revelarei, para garantir o anonimato da pesquisa). Sou muito grata a cada profissional e aos alunos com quem tive contato, que muito me ensinaram sobre a força do trabalho conjunto, saúde mental, adolescência, afeto, cuidado e compromisso.

Agradeço aos adolescentes queridos(as) que participaram do estudo, por quem tenho muito carinho!

Por fim, agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP, pelo financiamento de uma pesquisa maior, da qual esta fez parte; e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, que viabiliza os programas de pós-

graduação e a produção de conhecimento no país.

RESUMO

Introdução: Este estudo decolonial busca romper silenciamentos históricos e questionar a concepção de um conhecimento universal. Ao enfrentar a colonialidade do saber, em especial o mito da neutralidade científica, assumo a minha não neutralidade e recorro à escrita em primeira pessoa do singular e do plural. O uso do plural expressa as vozes de um coletivo de adolescentes que participaram da investigação como pesquisadores, reconhecendo-os como protagonistas de seus processos de vida e dos temas que lhes dizem respeito. Essa escolha responde à necessidade de superar perspectivas adultocentradas e não participativas que, historicamente, marcaram a produção de conhecimento sobre essa população. Além disso, apesar dos avanços no campo da saúde mental infantojuvenil, ainda se faz necessária a ampliação da produção de conhecimento que focalize a população adolescente, no sentido de subsidiar a elaboração e a implementação de estratégias efetivas de promoção da saúde mental, que reconheçam suas singularidades, dado o crescente aumento das vivências de sofrimento por adolescentes. O sentimento de pertença tem sido apontado como um importante elemento para este debate, por influenciar diretamente a saúde mental de adolescentes. **Objetivos:** Explorar, identificar e analisar as perspectivas de adolescentes sobre sentimento de pertença, explorando sua relação com os diferentes contextos nos quais estão inseridos e com a saúde mental. **Metodologia:** o referencial teórico-metodológico que alicerça esta investigação é o da pesquisa participativa, que se caracteriza por se comprometer a acontecer de forma democrática e horizontalizada, e a ser realizada COM os sujeitos, e não SOBRE eles, o que já implica uma possibilidade de transformação da realidade. O estudo aconteceu em um espaço de convivência, localizado em um território de vulnerabilidade social. Participaram sete adolescentes, cuja participação foi fomentada por metodologias criativas e pela convivência metodológica, e também sustentada pela minha perspectiva profissional como terapeuta ocupacional e pelos princípios da Educação Popular em Saúde. Para a produção dos dados, utilizamos diferentes recursos, como construção de cartazes e murais, passeios pelo território e fora dele, elaboração de maquetes, fotografias e entrevistas, que impulsionaram debates no grupo. Também recorri a registros em diário de campo, elaborados por mim. A análise dos dados ocorreu de maneira coletiva e integrada ao próprio processo de produção. **Resultados:** construímos os dados de forma processual, e eles estão organizados em três eixos. No primeiro, descrevo como se constituiu a participação dos adolescentes na pesquisa. À medida que o grupo de pesquisa se consolidava, também se fortalecia o sentimento de pertença ao coletivo. Esse pertencimento, presente desde o início, atuou como motor da participação: quanto mais se ampliava, mais significativa se tornava a participação dos adolescentes no processo investigativo. No segundo eixo, apresento os dados que emergiram a partir da experiência de compartilhar o cotidiano com os adolescentes, destacando a maneira como os adolescentes vivenciavam o espaço de convivência. Percebemos, assim, que o sentimento de pertença se fortalece quando há possibilidade de brincar, de compartilhar algo para comer e de circular livremente. No último eixo, descrevo as atividades desenvolvidas em um momento da pesquisa em que os adolescentes já possuíam um repertório mais sólido de participação e demonstravam maior proatividade, evidenciando como o (“perten-ser”) potencializa a (“particip-ação”). A partir dessas atividades, produzimos dados que demonstram a valorização, por parte dos adolescentes, de uma vivência comunitária e solidária, revelam as complexidades e dificuldades nas relações sociais entre eles e destacam a escola como um espaço percebido como de não pertencimento, ao mesmo tempo em que apontam sugestões dos adolescentes para transformar essa realidade escolar. **Discussão:** Inicialmente, proponho uma reflexão que evidencia o sentimento de pertença como chave analítica para compreender a participação na adolescência. Em seguida, destaco que o *perten-*

ser parece estar relacionado ao fortalecimento de vínculos, conectando-se às possibilidades concretas de acesso e garantia de direitos. Também discuto o pertencimento à luz dos marcadores sociais e das interseccionalidades, enfatizando que o *perten-ser* em contextos de desigualdade social e de exposição a diferentes formas de preconceito e violência configura um ato de resistência. Por fim, abordo meu papel enquanto pesquisadora e terapeuta ocupacional, refletindo sobre as contribuições da área para a realização de pesquisas participativas.

Palavras-chave: adolescência, sentimento de pertença, saúde mental, pesquisa participativa, terapia ocupacional.

ABSTRACT

Introduction: This decolonial study seeks to break historical silences and question the notion of a universal knowledge. By confronting the colonality of knowledge, particularly the myth of scientific neutrality, I acknowledge my own non-neutrality and adopt writing in both the first-person singular and plural. The use of the plural expresses the voices of a collective of adolescents who participated in the investigation as researchers, recognizing them as protagonists of their life processes and the topics that concern them. This choice responds to the need to overcome adult-centered and exclusionary perspectives that have historically marked the production of knowledge about this population. Furthermore, despite advances in the field of child and adolescent mental health, there is still a need to expand knowledge production focused on adolescents, in order to support the design and implementation of effective mental health promotion strategies that recognize their singularities, given the increasing experiences of suffering among adolescents. The sense of belonging has been highlighted as an important element in this debate, as it directly influences adolescents' mental health. **Objectives:** To explore, identify, and analyse adolescents' perspectives on the sense of belonging, examining its relationship with the different contexts in which they are embedded and with mental health. **Methodology:** The theoretical-methodological framework that underpins this investigation is participatory research, characterized by its commitment to occur democratically and horizontally, and to be conducted WITH the subjects rather than ON them, which already implies a potential for transforming reality. The study took place in a community space located in a socially vulnerable territory. Seven adolescents participated, and their engagement was fostered through creative methodologies and methodological coexistence, also supported by my professional perspective as an occupational therapist and by the principles of Popular Health Education. To produce the data, we used various resources, including poster and mural construction, field trips inside and outside the territory, model-making, photography, and interviews, which stimulated group discussions. I also used field diary records written by myself. Data analysis was conducted collectively and integrated into the production process itself. **Results:** Data were constructed throughout the process and are organized into three axes. In the first, I describe how adolescents' participation in the research was constituted. As the research group consolidated, the sense of belonging to the collective also strengthened. This belonging, present from the beginning, acted as a driving force for participation: the more it expanded, the more significant adolescents' engagement in the investigative process became. In the second axis, I present data emerging from the experience of sharing daily life with adolescents, highlighting how they experienced the community space. We observed that the sense of belonging is reinforced when there are opportunities to play, share food, and move freely. In the final axis, I describe activities developed at a stage of the research when adolescents already had a more solid participation repertoire and demonstrated greater proactivity, showing how "belonging-being" ("perten-ser") enhances participation/action ("particip-ação"). From these activities, we produced data revealing adolescents' appreciation for experiences of community and solidarity experiences, the complexities and difficulties of social relationships among them, and the school as a space perceived as one of exclusion and non-belonging, while also providing adolescents' suggestions to transform this school reality. **Discussion:** Initially, I propose a reflection that highlights the sense of belonging as an analytical key to understanding adolescent participation. Then, I emphasize that "belonging-being" seems to be related to the strengthening of bonds, connecting to concrete possibilities of access and rights guarantees. I also discuss belonging in light of social markers and intersectionalities, emphasizing that "belonging-being" in contexts of social inequality and

exposure to different forms of prejudice and violence constitutes an act of resistance. Finally, I address my role as a researcher and occupational therapist, reflecting on the contributions of the field to conducting participatory research.

Keywords: adolescence, sense of belonging, mental health, participatory research, occupational therapy

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Construção de um mural com dados da pesquisa.....	71
Figura 2 — Linha do tempo do estudo/primeiro semestre	75
Figura 3 — Linha do tempo do estudo/segundo semestre.....	76
Figura 4 — Desenho de Bob	80
Figura 5 — Passeio na praça com Fred e Bob.....	83
Figura 6 — Carta de Larissa sobre seus sentimentos	85
Figura 7 — O dia que marcou a chegada de Eduarda	87
Figura 8 — Bob mostrando seus desenhos.....	89
Figura 9 — Alguns lugares do território	90
Figura 10 — Os adolescentes e o cartaz produzido sobre a pista de skate.....	93
Figura 11 — Passeio na pista de skate	95
Figura 12 — Cartaz sobre “apoio social”	96
Figura 13 — Passeio na praça com o grupo	99
Figura 14 — Por que você tem interesse na universidade?	102
Figura 15 — Carlos e seu interesse na universidade	102
Figura 16 — Larissa e seu interesse na universidade	103
Figura 17 — Desenho de Fred.....	103
Figura 18 — Linha do tempo “A História dos Pesquisadores”	105
Figura 19 — Ideias de Eduarda para melhorar os encontros da pesquisa	108
Figura 20 — Cartas de despedida\.....	114
Figura 21 — Primeiro dia de construção da maquete	123
Figura 22 — Espaços da “Cidade dos Sonhos”	125
Figura 23 — A maquete com a temática “Cidade dos sonhos”	127
Figura 24 — Fotografias no espaço de convivência.....	129
Figura 25 — Gravações das entrevistas	132
Figura 26 — Passeio na Universidade Pública.....	141
Figura 27 — Cartões amarelos: “Me sinto pertencente quando...”	144
Figura 28 — Cartões amarelos: “Me sinto pertencente quando...”	145
Figura 29 — Cartões amarelos: “Me sinto pertencente quando...”	146
Figura 30 — Cartões azuis: “Não consigo pertencer quando...”	147
Figura 31 — Cartões azuis: “Não consigo pertencer quando...”	148
Figura 32 — Cartões azuis: “Não consigo pertencer quando...”	149
Figura 33 — Cartões vermelhos: pertencimento escolar.....	150
Figura 34 — Cartões vermelhos: pertencimento escolar.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Eixos temáticos.....	74
Quadro 2 — Roteiro de entrevista.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPSi	Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESF	Estratégia de Saúde da Família
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPVS	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
MIR	Movimento Internacional de Reabilitação
NEM	Novo Ensino Médio
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNEPS-SUS	Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS
PPGTO	Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional
PrSM	Promoção da Saúde Mental
RAPS	Rede de Atenção Psicossocial
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
SUS	Sistema Único de Saúde

*Vejo a vida passar num instante
Será tempo o bastante que tenho pra viver?
Não sei, não posso saber
Quem segura o dia de amanhã na mão?
Não há quem possa acrescentar um milímetro a cada estação
Então, será tudo em vão? Banal? Sem razão?
Seria... Sim seria, se não fosse o amor
O amor cuida com carinho
Respira o outro, cria o elo
O vínculo de todas as cores
Dizem que o amor é amarelo
É certo na incerteza
Socorro no meio da correnteza
Tão simples como um grão de areia
Confunde os poderosos a cada momento
Amor é decisão, atitude
Muito mais que sentimento
Alento, fogueira, amanhecer
O amor perdoa o imperdoável
Resgata a dignidade do ser
É espiritual
Tão carnal quanto angelical
Não tá no dogma ou preso numa religião
É tão antigo quanto a eternidade
Amor é espiritualidade
Latente, potente, preto, poesia
Um ombro na noite quieta
Um colo pra começar o dia
Filho, abraça sua mãe
Pai, perdoe seu filho
Paz, é reparação
Fruto de paz
Paz não se constrói com tiro
Mas eu miro, de frente
A minha fragilidade
Eu não tenho a bolha da proteção
Queria eu guardar tudo que amo
No castelo da minha imaginação*

*Mas eu vejo a vida passar num instante
Será tempo o bastante que tenho pra viver?
Eu não sei, eu não posso saber
Mas enquanto houver amor, eu mudarei o curso da vida
Farei um altar pra comunhão
Nele, eu serei um com o mundo até ver
O ponto da emancipação
Porque eu descobri o segredo que me faz humano
Já não está mais perdido o elo
O amor é o segredo de tudo
E eu pinto tudo em amarelo.*

Principia, Emicida

APRESENTAÇÃO

*“Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber*

*Perigo é se encontrar perdido
Deixar sem ter sido
Não olhar, não ver
Bom mesmo é ter sexto sentido
Sair distraído, espalhar bem-querer”
(Chico César)*

Este estudo foi feito por muitas mãos e de forma alguma é só meu. É também dos adolescentes que estiveram comigo, da minha orientadora, da aluna de graduação em Terapia Ocupacional que me acompanhou, e dos grupos de pesquisa dos quais faço parte, “Arvorecer: Saúde Mental de Crianças, Adolescentes e Jovens: Cotidiano, Autonomia e Participação Sociocultural sob a Perspectiva da Atenção Psicossocial e da Terapia Ocupacional” e do “Laboratório de Terapia Ocupacional em Saúde Mental - La Follia”. Apresentarei este trabalho de forma pouco (ou nada) tradicional, e tenho convicção de que está tudo bem fazê-lo dessa forma, já que a pesquisa participativa, com o referencial teórico e metodológico adotado, propõe rupturas com aquilo que é esperado e comum no meio acadêmico.

Aproveito para já deixar avisado que, no decorrer do texto, faço isso o tempo todo, especialmente na forma de escrita, na qual escolho a narrativa em primeira pessoa, negando a crença na neutralidade do pesquisador — no caso, a pesquisadora. Não faria sentido escrever como se eu tivesse sido uma mera observadora do processo investigativo, já que eu não tive essa pretensão. Pelo contrário, assumi uma postura ativa ao pesquisar COM os adolescentes. Acredito que o uso da terceira pessoa poderia exercer uma função não desejada para este trabalho: uma sensação de neutralidade, como se o processo vivenciado e os dados produzidos fossem algo independente de seus atores, os adolescentes participantes e eu. Dessa forma, diversifico a voz narrativa: quando o texto estiver escrito em primeira pessoa do singular, a voz é a minha, como alguém que assume o papel de narrar um processo coletivo; já quando estiver em primeira pessoa do plural, a voz narrativa é o “nós”, o grupo de pesquisadores.

Este estudo se preocupa com a legitimidade das proposições acerca das adolescências e, por isso, discorre sobre essa população por meio de uma produção de conhecimento feita COM adolescentes. Acreditamos, eu e minhas (meus) colegas com quem tenho trabalhado, as outras

“mãos deste trabalho”, que ninguém melhor do que os adolescentes para dizer sobre si próprios, suas necessidades e seus pontos de vista, da forma como julgam ser pertinente. Temos a intenção de questionar o adultocentrismo das produções sobre as adolescências, ao passo que valorizamos o protagonismo dessa população na investigação proposta.

Peço licença, agora, para falar um pouco sobre mim. Formei-me terapeuta ocupacional em 2017, pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. Meu primeiro contato com a pesquisa foi por meio do meu trabalho de iniciação científica, em 2016, quando realizei um estudo de revisão intitulado “A atenção à primeira crise em saúde mental: uma revisão de literatura”. A iniciação me fez mergulhar em busca de conhecimento a respeito da saúde mental de adolescentes, mergulho este que ainda segue e, com certeza, não há nenhuma pretensão de encerrar.

O interesse pela saúde mental surgiu da minha própria vivência. Ao me debruçar sobre esse campo de estudo, passei a me enxergar nas estratégias de autocuidado, nas possibilidades de vivenciar afeto e vínculos significativos e no meu próprio sentimento de pertença. Estudar saúde mental fez parte da minha necessidade de compreender o mundo e a mim mesma, alinhando-me aos valores de vida que tenho e que desejo cultivar, seja no âmbito político ou emocional.

Meu contato com a saúde mental, amparado pelos princípios da Atenção Psicossocial e da terapia ocupacional, passou a orientar meu modo de ser e de agir não apenas profissionalmente, mas enquanto pessoa de direitos. Isso me aproximou de pessoas incríveis, que me ensinaram sobre a coerência de se estudar e viver a saúde mental. Assim, vivenciei cuidado, construí redes de apoio, aprendi a me olhar, cuidar, respeitar e reconheci a potência de viver em comunidade e de ter redes de apoio.

É desse lugar que nasceu meu interesse pelos adolescentes. Ao longo da minha trajetória profissional e do contato com diferentes grupos, de estudo ou de extensão, percebi o quanto as adolescências permanecem desamparadas no que se refere ao fortalecimento da saúde mental. Quero, de alguma forma, contribuir para mudar essa realidade, para que essa população experimente cuidado, proteção, saúde mental e sentimento de pertença.

Em 2019, ingressei no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar/PPGTO. Como na graduação eu havia feito uma revisão de literatura durante a minha iniciação científica, eu tinha um desejo muito grande de ir a campo. Em 2020, minha pesquisa de mestrado foi atravessada pela pandemia da COVID-19, e meu desejo de estar junto aos adolescentes foi adiado. Então, trabalhei mais uma vez com uma revisão de literatura e

escolhi a revisão de escopo para compreender as relações existentes na literatura nacional e internacional sobre sentimento de pertença, adolescência e saúde mental.

O estudo que apresento hoje, de doutorado, realizado no mesmo programa, deveria ter acontecido — ou, pelo menos, iniciado — no meu mestrado. Hoje, olhando para o meu processo, foi bom ter ganhado mais tempo para pensar nele e me aprofundar. Não quero romantizar a pandemia ou ver o lado bom das coisas. Pelo contrário, o cenário pandêmico foi muito grave, principalmente considerando a política brasileira, que se apresentava como um show de horrores à parte. O que estou querendo dizer é que o tempo a mais do doutorado me ajudou a ficar mais tempo em campo e a fazer uma imersão (teórica e prática) no universo das adolescências brasileiras.

Quando comecei a trabalhar como terapeuta ocupacional em 2018, minha atuação estava mais voltada para as infâncias e, então, comecei a sentir falta de mais vivências com adolescentes. Eu precisava também me descobrir trabalhando com essa população, e por isso fui me inserindo em projetos de extensão da universidade. O primeiro que entrei foi o “Des(fazer)nós” vinculado à UFSCar, do qual faço parte desde a sua formação, em 2020.

No início, o projeto desenvolvia ações de cuidado e de promoção da saúde mental de adolescentes de forma remota, devido ao contexto pandêmico, por meio da parceria com algumas escolas do município e da publicação de conteúdos sobre saúde mental em uma rede social online, o Instagram. Em 2022, já era possível ir até as escolas para estar com os adolescentes, devido ao retorno das aulas presenciais. Então, eu compunha a equipe que desenvolvia as ações que aconteciam dentro do contexto escolar.

Também em 2022, por aproximadamente um ano, eu me inseri no projeto de extensão “Adole(Ser)”, também vinculado à UFSCar, que acontecia em um hospital universitário, onde trabalhei voluntariamente em um ambulatório voltado para a saúde integral de adolescentes e suas famílias. Foi uma experiência que muito me ensinou, pois os profissionais que entrei em contato atuavam com a concepção da clínica ampliada, interprofissional e de forma humanizada. O contato com os adolescentes nesse espaço era bastante intenso e desafiador para mim, pois envolvia questões de muita vulnerabilidade e sofrimento psíquico intenso.

Outro projeto em que me inseri foi o projeto de extensão ao qual esta pesquisa está vinculada, que não revelarei o nome, para garantia do anonimato dos participantes e do território onde o estudo foi realizado. As ações deste projeto aconteciam em um espaço de convivência, e em 2022 eu compunha a equipe deste projeto de extensão participando de ações de cuidado e de promoção da saúde mental, por meio de estratégias coletivas e individuais destinadas à

população infantojuvenil e suas famílias. Em 2023, continuei no projeto — porém, minhas ações estavam mais voltadas para a realização deste estudo.

Minha intenção com todas essas inserções era ampliar minha convivência com adolescentes e, também, ganhar experiência para lidar com possíveis imprevistos de um processo de encontro e relação que a pesquisa proporcionaria, mas sem muitas cobranças. Eu tinha o desejo de criar um repertório pessoal e profissional para estar junto dos adolescentes, e, para isso, essas participações em projetos e o contato com profissionais incríveis em todos eles, que me ajudaram muito. Entretanto, mesmo tentando me preparar previamente, eu não me sentia pronta para conduzir uma pesquisa participativa quando o estudo começou, por saber que eu lidaria com o que Paulo Freire denominou como o “inédito viável”, que é na realidade, uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida. Tem como se preparar para isso? Difícil. Então, assumi que precisaria ter confiança em mim, no processo, na construção dia após dia, em cada encontro, e no outro, ou seja, nos adolescentes que aceitaram embarcar nesta jornada comigo.

Dei-me conta de que conduzir uma pesquisa participativa requer do pesquisador uma desconstrução a cada dia. Precisei trabalhar os meus desejos, ansiedades e necessidade de organização/sistematização para não sair atropelando, enquanto adulta, o protagonismo dos adolescentes. Não foi algo fácil, e nem aconteceu da noite para o dia. Por isso, gosto de afirmar que me formei pesquisadora, especialmente de estudos participativos, junto com os participantes deste estudo, em um processo que ainda não acabou para mim. “Ontem” mesmo, eu estava escrevendo a metodologia e os resultados deste estudo de forma predominantemente hegemônica, tentando encaixar uma pesquisa que foi participativa no rigor metodológico ditado pelas pesquisas tradicionais. A boa notícia é que não deu certo, “não coube” e, então, tive que reescrever algumas partes, várias vezes, para dar o devido valor ao processo.

Nos capítulos iniciais deste trabalho, contextualizo a compreensão de adolescência adotada, questionando referenciais desenvolvimentistas, que possuem a concepção de que os adolescentes são seres inacabados, em processo de se tornarem adultos. Também, “apresento” e reafirmo a (re)existência das adolescências do Sul Global, que tem se contraposto a um modo de ser adolescente que se pretende convencional, circunscrito nos universalismos do Norte, que colocam os adolescentes do Sul como inferiores, necessitando se desenvolver ou serem corrigidos. Este estudo se apresenta como contra-hegemônico e decolonial, negando essas relações de subalternidade, e busca contribuir para a ampliação de caminhos emancipatórios.

Em seguida, anuncio outro referencial teórico deste trabalho, a atenção psicossocial, de

forma articulada com a temática central deste estudo, o sentimento de pertença na adolescência. Apresento um breve panorama da atenção psicossocial, como ela se constituiu no Brasil, os principais elementos que a compõem e os desafios atuais. Aponto o fortalecimento das redes comunitárias como elemento-chave para a promoção da saúde mental de adolescentes e o sentimento de pertença como um dos aspectos que atravessam a compreensão de território, em sua dimensão subjetiva e relacional.

Depois de apresentar os objetivos deste trabalho, descrevo as bases teórico-metodológicas que sustentaram sua construção, tendo como eixo central a pesquisa participativa. A esse referencial, somam-se outros que mantêm um diálogo próximo com seus pressupostos e que muito influenciaram o meu agir enquanto pesquisadora de um estudo participativo, como o referencial da *Educação Popular*, das *Metodologias Criativas*, da *Convivência Metodológica* e da *Terapia Ocupacional*. Em seguida, descrevo os procedimentos percorridos, isto é, de que maneira este estudo aconteceu na prática.

Escrever esta tese, consequência de um estudo participativo, foi um desafio em muitos sentidos. A desconstrução não estava somente presente nos encontros com os adolescentes, mas também nesse processo de relatar toda a experiência de uma forma científica. Foi como montar um quebra-cabeça: fui tentando encaixar as pecinhas em vários lugares, até a decisão final sobre onde elas ficariam. Explico isso porque, em vários momentos, tive dificuldades em decidir o local mais apropriado para inserir determinadas informações, como, por exemplo, se deveriam ser incluídas na seção de metodologia ou na de resultados. Como não foi possível fazer essa separação de forma clara, em pontos específicos, optei por apresentar, na seção de resultados, também alguns aspectos do processo metodológico, a fim de contextualizar os dados obtidos.

Algumas informações pareciam caber nos dois lugares, pois foi muito difícil separar o processo de construção do que produzimos na forma de dados. Talvez o leitor, ao se deparar com algumas partes do meu texto, tenha a impressão de que poderia mudá-las de lugar — e acredito que está tudo bem. Talvez outros estudos participativos consigam avançar ainda mais nesse sentido de onde cada “peça” cabe ou, talvez, sigam na mesma direção que eu, acreditando que as peças podem caber em lugares distintos, sem rigidez. O que faço aqui são tentativas de narrar uma pesquisa que, por si só, é desconstruída, e cuja escrita não poderia ser diferente, exigindo um processo de criação.

Em relação aos resultados que obtivemos, decidi organizá-los em três eixos temáticos. O Eixo 1, intitulado *Espaços de experimentação: o participar e o “perten(ser)”*, aborda a maneira como promovemos a participação dos adolescentes na pesquisa e os impactos dessa

participação no fortalecimento do sentimento de pertença ao estudo. No Eixo 2, denominado *Descobertas no espaço do entre: produzindo o “perten(ser)” no com-viver*, exploro os resultados que surgiram a partir da partilha do cotidiano e das histórias trazidas pelos adolescentes. Já no Eixo 3, intitulado *O “perten(ser)” e a particip(ação) como motores da criação na pesquisa*, focalizo os resultados gerados a partir de metodologias criativas, produzidos em um momento da pesquisa em que os adolescentes estavam mais ativos e empoderados em seu papel de pesquisadores.

Apresento, por fim, a discussão deste trabalho, na qual analiso os resultados obtidos à luz dos objetivos propostos, destacando os principais avanços. Esta reflexão busca não apenas avaliar os impactos da pesquisa no contexto estudado, mas também entender suas contribuições para o desenvolvimento de novas perspectivas teóricas e práticas.

Desejo a todos (as) uma boa leitura.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO.....	7
ABSTRACT	9
LISTA DE FIGURAS.....	11
LISTA DE QUADROS.....	12
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	13
APRESENTAÇÃO	16
SUMÁRIO	22
1 INTRODUÇÃO	24
1.1 Decolonizando a adolescência.....	24
1.2 Saúde mental e Atenção Psicossocial de adolescentes: compondo diálogos com o sentimento de pertença	28
2 OBJETIVO.....	43
2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	43
3 METODOLOGIA.....	44
3.1 Referencial teórico metodológico: a pesquisa participativa	44
3.1.1 A pesquisa participativa na América Latina e a Educação Popular em Saúde: olhares para a decolonilidade.....	46
3.1.2 Metodologias criativas para produção de dados	49
3.1.3 O território no centro e a convivência como estratégia metodológica	50
3.1.4 A terapia ocupacional como ferramenta e facilitadora de processos coletivos	51
3.2 Percurso metodológico	55
3.2.1 Contexto do estudo	55
3.2.2 Convivência metodológica: fase preliminar e de produção dos dados.....	56
3.2.3 Questões éticas	59
3.2.4 O convite à pesquisa	59
3.2.5 Apresentação dos membros do grupo de pesquisa	60
3.2.6 Como assim, pesquisa?.....	64
3.2.7 Estratégias metodológicas definidas coletivamente no processo	66
3.2.8 A convivência como estratégia metodológica na produção dos dados	68
3.2.9 Análise participativa dos dados	69
4 RESULTADOS	72
4.1 Eixo 1 - Espaços de experimentação: o participar e o “pertem(ser)”	78
4.1.1 Capítulo 1 — Tecendo nossas relações e o convite para a pesquisa: início da construção de uma história de pertencimento.....	79

4.1.2 Capítulo 2 — O caminho se conhece andando: aprendendo a pesquisar experimentando	89
4.1.3 Capítulo 3 — A decisão de fechar o grupo de pesquisa: o protagonismo dos adolescentes	106
4.2 Eixo 2 — Descobertas no espaço do entre: produzindo o “pertem(ser)” no com-viver	111
4.2.1 Capítulo 1 — O projeto social	111
4.2.2 Capítulo 2 — As relações de Bob com a escola e com os membros da pesquisa	116
4.2.3 Capítulo 3 — O encerramento da pesquisa e nossa despedida.....	119
4.3 Eixo 3 — O “pertem(ser)” e a “particip(ação)” como motores da criação na pesquisa	122
4.3.1 Capítulo 1 — “A cidade dos sonhos”	122
4.3.2 Capítulo 2 — Fotografias do espaço de convivência	127
4.3.3 Capítulo 3 — Entrevistas.....	129
4.3.4 Capítulo 4 Último passeio coletivo na Universidade Pública	140
4.3.5 Capítulo 5 — Finalização da pesquisa: compilando dados	142
5 DISCUSSÃO	152
5.1 Sentimento de pertença e participação na adolescência	153
5.2 O “pertem(ser)” e o fortalecimento de vínculos na adolescência	165
5.3 “Pertem(ser)” como resistência	171
5.4 Pertencimento e não pertencimento: uma discussão sobre lugares, acesso e garantia de direitos	176
5.5 O “fazer junto” e a terapia ocupacional: nuances entre o protagonismo e o “emprestar o corpo”	192
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
REFERÊNCIAS.....	208

1 INTRODUÇÃO

1.1 Decolonizando a adolescência

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Nesse sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não uma virtude. Não podemos aceitá-la

(Paulo Freire - Pedagogia da autonomia)

Com este estudo, parto de uma concepção de ser adolescente que desafia teorias vigentes neste campo, por fazer emergir questões de pesquisa não pautadas em uma agenda internacional de investigação, ao passo que os adolescentes da América Latina se apresentam de forma destoante de um modo que se pretende como convencional de ser adolescente. Defendo, neste trabalho, apoiada em autores decoloniais, que as adolescências do Sul Global têm se contraposto a um entendimento normativo e universal de ser adolescente como uma condição geracional da modernidade, pois estão enredadas na posição atribuída, de forma geral, a todos os países do Hemisfério Sul: marcadas por processos de colonização, situam-se na periferia de uma ordem global de dominação e de exploração política, econômica, cultural e subjetiva (Castro, 2021; Szulc *et al.*, 2021).

Sigo na contramão de compreensões hegemônicas e desenvolvimentistas, que apontam a adolescência como uma fase crítica, vivenciada como uma espécie de “crise adolescente”, de “passagem” da infância à maturidade, ou seja, à fase adulta, pois a associação dessa população com seres inacabados anula as possibilidades de ser adolescente no presente, com suas particularidades e potências, como se “ser adulto” fosse uma condição superior a “ser adolescente” (Castro, 2021; Surjus, 2019; Szulc *et al.*, 2021).

Essa visão adultocêntrica de “incompletude” pode repercutir nos diferentes espaços e situações que envolvem essa população, como se ela não pudesse dizer sobre si mesma, suas necessidades e pensamentos, tampouco participar das tomadas de decisão a respeito de suas próprias vidas (ECA, 2021; Castro, 2021; Surjus, 2019; Szulc *et al.*, 2021).

Outra questão a ser ponderada é que a compreensão de que os adolescentes são seres em formação e instáveis os vincula, mesmo que sem pretensão, a um “problema social”, como indivíduos que apresentam maior tendência de vivenciar processos de crise, desordens,

irresponsabilidades, causar e vivenciar problemas em geral, vulneráveis a riscos (gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, uso de drogas, morte, violência) e que, por consequência, geram expressões, ações e posturas negativas direcionadas a eles/as (Brasil, 2006; Surjus, 2019).

Não há como negar, entretanto, que na adolescência ocorrem transformações significativas, a começar pelas questões fisiológicas do próprio corpo, a puberdade. Durante essa fase, acontece a etapa final de crescimento físico, com o começo da capacidade reprodutiva que se estende até a maturidade completa (Leon, 2005). Há também um processo de transferência do laço social familiar para outros, durante o qual os adolescentes são convocados a se apropriar de seus vínculos de forma mais ativa e, nesse processo, o sentimento de identidade construído na infância é confrontado pela pluralidade das novas identificações, e esses indivíduos podem buscar pertencimento em diferentes grupos (Coutinho, 2009).

Apesar dos processos da puberdade acontecerem, invariavelmente, na adolescência, existe uma impossibilidade na literatura em delimitar as principais características que se relacionam a esse período da vida, devido à pluralidade do ser adolescente. Isso porque, assim como acontece na infância e na fase adulta, a adolescência é um fenômeno cultural, que resulta de construções e significações sociais em contextos históricos e sociedades determinadas, em um movimento de permanentes mudanças e ressignificações (Abramo, 2005; Rossi *et al.*, 2019). Desse modo, autores têm defendido o uso do termo “adolescências”, no plural, para demarcar as complexidades e as diferentes formas de expressão dos adolescentes (Abramo, 2005; Gasparini, 2022; Souza, 2022). Assim, neste estudo, também adoto essa forma de escrita.

Não há consenso na literatura sobre quando se inicia e quando termina a adolescência. Em termos jurídicos, utilizados para a formulação de leis, projetos e ações destinadas a essa população, existem marcos etários propostos. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, a OMS (OMS, 2014), e com a Organização Pan-Americana da Saúde - OPAS (OPAS, 2025), por exemplo, são considerados adolescentes os sujeitos com idades entre 10 e 19 anos. No Brasil, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, entende-se por adolescentes aqueles que têm entre 12 e 17 anos incompletos.

Considerando as diferentes formas de vivenciar a adolescência, Szulc *et al.* (2021) destacam a importância de reconhecer as infâncias do Sul Global, que não se enquadram em um modelo universal de infância ou adolescência. No entanto, esse reconhecimento não deve estar atrelado a uma perspectiva colonial de diferença, na qual prevalece um olhar pautado pela

inferioridade ou atraso, que transforma essas infâncias em objetos de reforma — como se precisassem ser desenvolvidas, superadas, corrigidas ou melhoradas (Szulc *et al.*, 2021).

Concordo com Szulc e colaboradores (2021), que apontam que as particularidades das infâncias do Sul devem estar relacionadas à produção geracional infantojuvenil, às trajetórias culturais e políticas de seus países e às suas narrativas de passado, presente e futuro. É nessa direção, portanto, que sigo com este trabalho. Da mesma forma, rejeito também as narrativas que segregam as infâncias do Sul como pobres, em oposição às infâncias do Norte consideradas ricas e padrão universal, pois tais narrativas servem a uma lógica econômica e política entre as nações, na qual as infâncias do Sul são subalternizadas e nas quais se sobressaem as dificuldades, designando às infâncias do Sul um estado de falta permanente — e por consequência de inferioridade e impotência (Szulc *et al.*, 2021).

Inscrevo, assim, este estudo em uma perspectiva decolonial, pois investi na produção coletiva de conhecimento com adolescentes do Sul Global, neste caso, brasileiros e brasileiras, valorizando as epistemologias do Sul. Dessa forma, estabeleço um diálogo com Streck e Adams (2014), que afirmam: “quem imita ou copia, não cria e tende a trilhar por caminhos errôneos”. O objetivo deste estudo foi fomentar a construção de teorias a partir do Sul e para o Sul, rompendo com o modelo hegemônico de produção científica que tradicionalmente destina ao Sul o papel de campo empírico, enquanto reserva ao Norte a autoridade para elaborar conceitos e teorias sobre a população infantojuvenil (Castro, 2021; Szulc *et al.*, 2021).

De acordo com Castro (2021) e Szulc e colaboradores (2021), a agenda internacional de pesquisa segue trajetórias que, muitas vezes, não contemplam as demandas e especificidades das infâncias e adolescências em contextos periféricos. Diante disso, apontam a urgência de formular uma agenda decolonial, que pressupõe o rompimento com lógicas de subalternização, apagamento epistêmico e silenciamento de vozes. Trata-se de valorizar modos de vida que, historicamente, foram marginalizados e classificados como primitivos ou bárbaros por se situarem às margens do chamado mundo desenvolvido (Castro, 2021; Szulc *et al.*, 2021).

Proponho um estudo decolonial, partindo do pressuposto de que a pesquisa na América Latina está imbricada nos condicionantes históricos do colonialismo e da colonialidade, que produziram — e continuam produzindo — heranças culturais de subserviência, perpetuando e imitando a reestruturação produtiva do capitalismo. Hegemonicamente, prevalece, dentro e fora dos meios acadêmicos, o paradigma da modernidade eurocêntrica, que se autoproclama superior e universal, enquanto os saberes do Sul são, nessa lógica, “desclassificados” (Streck;

Adams, 2014).

A colonialidade surge do colonialismo, mas se distingue por sua profundidade e continuidade, atuando no plano das relações subjetivas e estendendo-se para além das fronteiras territoriais da dependência e subordinação. Ela age como uma estrutura subjacente ao poder colonial, que persiste mesmo após as independências formais dos países colonizados, continuando a influenciar as relações desiguais entre o “Norte” e o “Sul” global. Esse processo imperialista, inicialmente fundamentado pela lógica eurocêntrica e, mais tarde, reforçado pela perspectiva norte-americana, afeta os países do Sul Global em múltiplos níveis — do poder, do saber e do ser — gerando um sentimento constante de inferioridade e impotência frente ao conhecimento e à cultura hegemônica do Ocidente (Streck; Adams, 2014).

As epistemologias do Sul buscam construir pesquisas que fortaleçam os movimentos emancipatórios, permitindo-lhes cumprir seu papel histórico por meio de estratégias voltadas à superação da colonialidade. Esse movimento contribui para a formação de uma identidade ética, cultural e política, com foco na criação de novos métodos de produção de conhecimento. Nesse contexto, autores apontam a necessidade de adotar uma postura epistemológica do Sul, que fundamente uma educação capaz de ampliar os horizontes emancipatórios, assumindo, assim, um processo dialético de superação das heranças coloniais (Brandão, 2006; Streck; Adams, 2014).

Assim, com este estudo, eu e os adolescentes participantes adotamos uma trajetória investigativa própria, com o intuito de destacar e valorizar os saberes oriundos de suas experiências de vida. O foco foi desenvolver uma pesquisa conectada diretamente às realidades e desafios enfrentados pelas adolescências, considerando as condições sociais, geopolíticas, culturais e históricas que compõem suas experiências.

Além disso, com esta produção, tenho a intenção de problematizar o adultocentrismo (Castro, 2021; Weller, 2012) na produção de conhecimento, valorizando o protagonismo dos adolescentes na investigação proposta. A propósito, há uma importante discussão a respeito do adultocentrismo presente nas práticas e reflexões sobre a infância e adolescência no Brasil, que aponta que a concepção dessa população, baseada na lógica do desenvolvimento inspirada em um ideal iluminista (desenvolvimento como progresso humano), pode acarretar a percepção de que esses indivíduos são seres inacabados e não sujeitos sociais do presente e detentores de direitos (Castro, 2021; Gasparini, 2022; Souza, 2022; Weller, 2012).

Com este estudo, sigo na defesa de que os adolescentes não têm sua existência resumida

a uma fase de transição, como se estivessem saindo de uma condição inferior para outra superior — a fase adulta. Apoiada em referenciais decoloniais (Castro, 2021; Gasparini, 2022; Souza, 2022; Weller, 2012), considero que essa visão adultocêntrica pode resultar em processos de silenciamento, em que os adolescentes são apartados dos assuntos que lhes dizem respeito, como se suas opiniões/experiências/produções não importassem, por não conseguirem falar sobre si próprios ou assumir o protagonismo em diferentes situações, devido a essa equivocada condição de “incompletude”.

1.2 Saúde mental e Atenção Psicossocial de adolescentes: compondo diálogos com o sentimento de pertença

Entendo que a adolescência não deve ser reduzida à ideia de uma fase “problemática”. Ainda assim, considero que ela pode ser mais vulnerabilizada, não pelos processos próprios do adolecer, mas pela ausência de reconhecimento das subjetividades e dos direitos sociais das adolescências — situação recorrente nas políticas públicas e nos serviços voltados a essa população no Brasil (Fernandes; Matsukura, 2016; Silva; Cid; Matsukura, 2018; Rossi *et al.*, 2019; Taño; Matsukura, 2015).

A saúde mental de adolescentes tem sido uma preocupação constante na sociedade, pois, em todo o mundo, conforme dados da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), entre 10% e 20% dos adolescentes vivenciam dificuldades nesse âmbito e permanecem sem assistência adequada (OPAS, 2025). No Brasil, de acordo com o relatório *Situação Mundial da Infância*, de 2021, estima-se que cerca de um em cada seis adolescentes, entre 10 e 19 anos, apresente algum diagnóstico em saúde mental, o que os torna mais expostos a situações de risco (UNICEF Brasil, s.d). Esses dados evidenciam a urgência da ampliação de ações e estratégias voltadas ao cuidado e à promoção da saúde mental nessa faixa etária.

Estudos indicam que a desassistência da população infantojuvenil não é um fenômeno recente, mas resulta de um histórico marcado por práticas insuficientes de cuidado e pela ausência de políticas públicas efetivas que garantissem atenção adequada à saúde mental de crianças e adolescentes no contexto brasileiro (Couto; Delgado, 2015; Fernandes *et al.*, 2022; Taño; Matsukura, 2015). O histórico de ações voltadas à população infantojuvenil caracterizou-se, por muito tempo, pela omissão, pela exclusão e por um modelo de assistência marcado pela institucionalização, seguindo uma trajetória de forte tendência tutelar — o que resultou,

inclusive, na criminalização de crianças e adolescentes pobres (Couto; Delgado, 2015; Fernandes *et al.*, 2022; Taño; Matsukura, 2015).

O artigo de Taño e Matsukura (2015) apresenta um panorama histórico da saúde mental infantojuvenil no Brasil, demonstrando que o cuidado a crianças e adolescentes em sofrimento psíquico sempre esteve marcado por práticas de exclusão, medicalização e institucionalização. Desde os primeiros movimentos higienistas e eugenistas, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, o atendimento a esse público esteve mais orientado à correção de condutas e à normalização social do que à escuta, ao cuidado e ao acolhimento das subjetividades. Ao longo do tempo, práticas restritivas e punitivas predominaram, com pouca ou nenhuma preocupação com a promoção de direitos ou com a inclusão social (Couto; Delgado, 2015; Fernandes *et al.*, 2022; Taño; Matsukura, 2015).

Couto e Delgado (2015) apontam que, mesmo após os processos de reforma da assistência iniciados com a redemocratização do país, a partir da Constituição de 1988, do ECA e da Reforma Psiquiátrica, Lei 10.216 de 2001 (Brasil, 2001), a inclusão da saúde mental de crianças e adolescentes na agenda pública brasileira foi tardia, ocorrendo apenas no início do século XXI. Até então, não havia uma política específica voltada para esse público, e as ações destinadas a eles restringiam-se aos setores de assistência social e educação, com caráter predominantemente disciplinar e reparador; em alguns casos, a população infantojuvenil era atendida junto com os adultos nos serviços assistenciais (Couto; Delgado, 2015; Fernandes *et al.*, 2022; Taño; Matsukura, 2015).

Com a reforma da assistência em saúde mental, a partir da reforma psiquiátrica, foi desenvolvido um novo marco ético e jurídico que possibilitou a formulação de uma política de saúde mental infantojuvenil baseada no cuidado em liberdade, no reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e na construção de redes de atenção intersetoriais, destacando-se a criação dos Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSij) como dispositivos estratégicos para o cuidado dessa população (Couto; Delgado, 2015; Fernandes *et al.*, 2022; Taño; Matsukura, 2015).

O que antes era proposto para essa população foi sendo modificado a partir desses processos, porém em um ritmo lento em comparação com as mudanças na assistência e nos direitos sociais dos adultos (Couto; Delgado, 2015; Fernandes; Matsukura, 2016; Taño; Matsukura, 2015). Estudos têm debatido ainda que a união “infância-adolescência”, de forma conceitual ou em termos de políticas e ações, resulta na invisibilidade do adolescente, uma vez

que as especificidades da infância se sobressaem em detrimento das singularidades do ser adolescente (Rossi *et al.*, 2019; Silva; Cid; Matsukura, 2018).

O ECA foi essencial para a reafirmação dos direitos sociais da população infantojuvenil no cenário brasileiro, pois prevê, para esse fim, a responsabilidade da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público (Brasil, 1990). Em consonância com o ECA, a Atenção Psicossocial também reconhece os direitos sociais como fundamentais para a saúde integral da população infantojuvenil (Fernandes; Matsukura, 2016; Silva; Cid; Matsukura, 2018; Rossi *et al.*, 2019).

A Atenção Psicossocial é um modelo de assistência e um referencial teórico-prático que rege as ações destinadas à saúde mental no atual cenário brasileiro, emergindo no bojo dos processos de luta no país, em especial na Reforma Psiquiátrica, e, portanto, possui uma dimensão política. Ela surge em resposta ao paradigma da psiquiatria tradicional, propondo uma ruptura em relação à racionalidade psiquiátrica, que reduz o funcionamento psíquico exclusivamente a processos cerebrais e, portanto, se fundamenta no positivismo, nos diagnósticos e nas intervenções médico-centradas e medicalizantes (Amarante, 2007; Yassui, 2010; Yassui, 2018).

Na perspectiva contrária, a Atenção Psicossocial propõe um novo modelo de assistência e de compreensão dos sujeitos, que busca olhar para o sofrimento humano em articulação com o plano da vida, colocando em destaque a experiência subjetiva do sofrimento psíquico e a concepção de que o direito à cidadania, ao cuidado em liberdade no território — com a valorização do convívio com a família e comunidade, e não o isolamento como forma de tratamento —, à participação e à emancipação social são elementos fundamentais para o cuidado e a manutenção da saúde mental das pessoas (Amarante, 2007; Yassui, 2010; Yassui, 2018).

Vale ressaltar que a Atenção Psicossocial constitui um modo de cuidado tipicamente brasileiro, ainda que tenha recebido influências de experiências internacionais, como as da Itália e dos Estados Unidos, além de processos históricos próprios. Essa especificidade confere à Atenção Psicossocial uma potência particular para dialogar com a perspectiva decolonial e com os debates do Sul Global, ao passo que reconhece e valoriza os contextos locais, os saberes produzidos nos territórios, a centralidade das experiências dos sujeitos no cuidado em saúde mental e as interseccionalidades (Lima; Gussi; Araújo, 2023).

A partir do referencial teórico-prático da Atenção Psicossocial, a saúde mental é

concebida de forma ampliada (Amarante, 2007; Yassui, 2010; Yassui, 2018). De acordo com Fernandes *et al.* (2022), em se tratando de crianças e adolescentes, a saúde mental pode ser compreendida como:

[...] dinâmica e resultado da relação complexa entre os recursos e habilidades pessoais, fatores contextuais e determinantes sociais, que na dimensão do cotidiano estão diretamente implicados nas possibilidades de participação, fruição, reconhecimento e enfrentamento de desafios. O que, dentre outras, envolve a possibilidade de experimentar prazer, frustração, afeto, motivação e proatividade implicados nas descobertas e aprendizados genuínos da infância e adolescência.

Ao desfocalizar suas ações do curativismo e dos diagnósticos psiquiátricos, a Atenção Psicossocial opera em outra lógica, tendo em vista a produção de vida a partir de estratégias de promoção da saúde mental, o que não significa desassistir indivíduos em sofrimento psíquico, mas reconhecer a necessidade inventiva de ações que favoreçam a integração de tecnologias inovadoras e políticas de defesa e garantia da vida, bem como dos múltiplos determinantes sociais envolvidos nos processos de saúde-adoecimento (Brasil, 2014; Oliveira *et al.*, 2024). Nessa direção, as ações de promoção da saúde de adolescentes devem:

[...] abranger ações coletivas, envolvendo instituições de educação e ensino, associações, grupos formais e informais e lideranças comunitárias e juvenis, dentre outros, como parceiros fundamentais. As ações que fortalecem, propiciam desenvolvimento, reconhecimento e conquistas de direitos e que promovem a autonomia e participação das comunidades são essenciais para o enfrentamento da violência e para a promoção da saúde e da cultura de paz com justiça social no território. A atuação necessária é aquela que inclui, faz alianças e se torna presente na vida cotidiana das famílias e das comunidades. (Brasil, 2023, p.287).

Oliveira *et al.* (2024) conceituam a Promoção da Saúde Mental (PrSM) como um processo que vai além da lógica biomédica e individualista, reconhecendo que os fenômenos de saúde e adoecimento são atravessados por determinantes sociais, políticos e culturais em diferentes níveis (micro e macroestruturais). Promover saúde mental, nessa perspectiva, implica estimular autonomia, cidadania e participação social de adolescentes, favorecendo a construção de novos modos de relação entre pessoas, comunidades e instituições.

A PrSM envolve questionar normatividades hegemônicas que moldam percepções e práticas em saúde, transformando conflitos em oportunidades de criação coletiva. Para que as ações de promoção atinjam a população infantojuvenil e de fato enfrentem desafios complexos, é necessário o uso de estratégias psicossociais, territoriais e coletivas, além da intersetorialidade

(Oliveira *et al.*, 2024). De acordo com Oliveira (2024, p. 16),

[...] promover saúde mental diz também respeito a engendrar, junto aos sujeitos e suas comunidades, um processo de interrogação das normatividades socialmente compartilhadas que colonizam as formas de percepção da experiência e determinam modos de agência e relação possíveis.

Além disso, as ações destinadas aos adolescentes, na perspectiva da Atenção Psicossocial, devem se orientar pelas seguintes diretrizes: a) reconhecer crianças e adolescentes como responsáveis por suas demandas e sintomas, destacando-os como sujeitos singulares e detentores de lugares autênticos de fala, o que inviabiliza intervenções homogêneas e prescritivas; b) assegurar o acolhimento universal, garantindo que toda demanda apresentada pelos adolescentes seja ouvida e respondida; c) realizar encaminhamentos de forma implicada e corresponsável; d) investir na construção permanente da rede e da intersetorialidade, fundamentada na concepção de clínica ampliada, o que implica convocar diferentes atores intersetoriais para garantir o cuidado e a promoção da saúde mental dos adolescentes; e) atuar no território, compreendido como o espaço psicossocial do sujeito, onde a vida acontece; f) avaliar as demandas e construir, de forma compartilhada, as necessidades de saúde mental (Brasil, 2014).

Estudos recentes têm se debruçado sobre os fatores que impactam a saúde mental de adolescentes, considerando aqueles que contribuem para a sua promoção e os que se configuram como desafios, ou seja, produzindo impactos negativos e, muitas vezes, sofrimento psíquico (Gasparini, 2022; Souza, 2022). Entretanto, a produção de conhecimento neste campo necessita de maiores avanços, principalmente pelo fato de a literatura existente sobre adolescência, em sua maioria, estar atravessada por uma concepção adultocentrada ou por não revelar as realidades que correspondam às necessidades dos diferentes territórios e formas de existência dos adolescentes.

Gasparini (2022), realizou um estudo com 15 adolescentes, no qual, por meio de entrevistas e métodos criativos de pesquisa, identificou a compreensão deles, estudantes do ensino médio, sobre saúde mental e sofrimento psíquico. A título de exemplo, os participantes apontaram que as opiniões dos adultos — que levam a processos comparativos e/ou depreciativos —, as cobranças excessivas tanto no ambiente familiar quanto escolar, problemas como bullying e a falta de espaço para escuta e acolhimento atuam como fatores que impactam de forma negativa a saúde mental dessa população (Gasparini, 2022).

A respeito dos fatores que favorecem a saúde mental, os participantes sinalizaram: possuir uma rede de apoio que incentive o sentimento de confiança em diversas situações cotidianas; realizar atividades prazerosas, como arte, lazer e esporte, que são vistas por eles como uma forma de autocuidado, permitindo que tenham um momento para estar consigo mesmos e sair da rotina; ter espaços de acolhimento em que possam dialogar sobre a saúde mental e encontrar formas que os ajudem a lidar com suas dificuldades; diminuir o uso das redes sociais digitais para que não haja permanência excessiva e prejudicial; e “se aceitar” como um processo importante para lidar com as opiniões negativas das outras pessoas. No estudo, a autora identificou que a escola possui potencial para promover a saúde mental de adolescentes; entretanto, também pode prejudicá-la quando, nesse cenário, não são reconhecidos os direitos, as necessidades e o protagonismo das adolescências (Gasparini, 2022).

Souza (2022), por meio de um estudo participativo, explorou a compreensão de adolescentes sobre suas vivências em projetos de arte e cultura e a relação dessas experiências com a própria saúde mental. A partir de do compartilhamento de histórias e grupos de discussão, os participantes sinalizaram que reconheciam pertencimento ao projeto de arte e cultura do qual faziam parte e relataram que nele se sentiam à vontade para se expressar livremente e se sentiam acolhidos. Identificaram que a participação neste tipo de projeto trouxe ganhos para eles nas trocas com a cidade, com o aumento da circulação por ela, isto é, na mobilidade urbana.

Os adolescentes discutiram essa temática a partir de uma categoria que denominaram “Há vida lá fora: a cidade é minha também” e conversaram sobre as saídas propiciadas pelo projeto, onde puderam conhecer novos espaços fora do território. A partir de suas vivências, relataram a potência de projetos de arte e cultura para a saúde mental das adolescências, conforme os relatos dos próprios participantes descritos no estudo, como: “Com a participação na dança e na capoeira sinto que a minha saúde foi a mil” (Maçã, uma das participantes) (Souza, 2022, p.95).

A autora sinaliza que os locais que fomentam expressões artístico-culturais representam espaços com oportunidades de pertencimento e pontos de cuidado para além de um raciocínio clínico de intervenção, pois refletem possibilidades de vida e existência e favorecem a participação e a expressão cultural, o resgate da cidadania, das oportunidades, o fomento de reflexões críticas, ganho de mobilidade e o acesso ao território e à cidade como um todo, isto é, promovem a saúde integral das adolescências, dialogando com o que é proposto pela Atenção Psicossocial (Souza, 2022).

Tais resultados reforçam os apontamentos do referencial da Atenção Psicossocial, que sinaliza o fortalecimento das redes comunitárias como elemento-chave para a promoção da saúde mental, tendo como base a concepção de território que transpassa o uso meramente geográfico do termo (Brasil, 2014; Santos, 1987; Souza, 2022; Speranza, 2021). Para Milton Santos (1987), importante referência para a constituição da Atenção Psicossocial, é impossível existir cidadania completa que prescindia do território, que é compreendido, de acordo com o autor, em sua dimensão subjetiva e relacional, como vivo e dinâmico, espaço real da vida das pessoas, no qual ela acontece. Yassui (2018) aponta que para o geógrafo o território relacional

[...] se constrói e transforma entre os cenários naturais e a história social que os homens inscrevem e produzem: memória dos acontecimentos inscrita nas paisagens, nos modos de viver, nas manifestações que modulam as percepções e a compreensão sobre o lugar; relações que surgem dos modos de apropriação e de alienação deste espaço e os valores sociais, econômicos políticos e culturais ali produzidos; modos múltiplos, contínuos, contraditórios de construção do espaço, de produção de sentidos ao lugar que se habita (Yassui, 2018).

Ao propor novos modos de cuidar em saúde mental, a Atenção Psicossocial utiliza dessa compreensão de território, tendo como fio condutor o entendimento de que os modos de habitar e ocupar a cidade têm efeitos na produção das subjetividades, propondo, então, que sejam revistos e repensados os fundamentos e conceitos que sustentam as ofertas de produção de saúde, as proposições de redes e parcerias, na intenção de criar grupalidades ou coletivos, o que implica na corresponsabilização dos diferentes atores sociais no enfrentamento das armadilhas que trazem constantemente de volta modos prescritivos e alienantes de “produzir” cuidado (Yassui, 2018).

Para este estudo, considero que reafirmar o conceito de território significa pensar nas especificidades das adolescências do Sul Global, que se produzem de forma destoante dos universalismos, indo na contramão da sociedade contemporânea capitalista que impõe uma equivalência generalizada dos valores e uma padronização dos comportamentos das pessoas (Szulc *et al.*, 2021; Yassui, 2018). O que proponho é uma tentativa de mudar a geopolítica do conhecimento crítico, colocando como relevo o território, mas não somente isso: trata-se de uma afirmação divergente em relação ao conhecimento universal, evitando reduzir essa divergência à valência de algo meramente cultural, localizado e específico. É um desejo por ter um pensamento próprio, produzido no Sul para o Sul (Szulc *et al.*, 2021).

Na intenção de ampliar o debate a respeito do território, Speranza *et al.* (2023a) apontam

o sentimento de pertença como um dos elementos que o atravessa e sinalizam a escassez de estudos que revelem como os adolescentes têm percebido seus reais contextos de vida: por quais lugares circulam, como se sentem nesses espaços e os fatores que os façam construir pertencimento (ou não) pelos espaços de suas comunidades.

O sentimento de pertença tem sido reconhecido na literatura como uma necessidade básica de todos os seres humanos (Baunmeister; Leary, 1995; Prince; Hadwin, 2013; Tavares, 2014), e sua ausência está relacionada negativamente à saúde mental, repercutindo em sofrimento psíquico/emocional, exclusão e dificuldades nesse âmbito (Bomfim, 2025; Speranza *et al.*, 2023a; Tavares, 2014; Oliveira, 2025). De acordo com Tavares (2014), o pertencimento não é apenas uma questão afetiva ou subjetiva, mas um direito a ser garantido, pelo fato de sua ausência gerar prejuízo grave às pessoas, como perda de autonomia e exclusão social..

Para Tavares (2014), garantir o sentimento de pertença implica possibilitar a participação ativa dos sujeitos na sociedade, o reconhecimento de suas potencialidades e limitações, bem como o acesso às condições necessárias para a participação, reflexão e ação. Dessa forma, o pertencimento social está intrinsecamente ligado à democracia, aos direitos sociais e à cidadania, os quais devem ser assegurados pelo Estado como parte do provimento básico à população (Tavares, 2014). Vale lembrar que estes também são elementos chave para a produção de saúde mental, na perspectiva da Atenção Psicossocial (Amarante, 2007; Brasil, 2014; Yassui, 2010; Yassui, 2018).

O sentimento de pertença é compreendido como uma necessidade transversal às culturas, manifestando-se no desejo de estabelecer e manter relações interpessoais estáveis, positivas e significativas. Ele envolve a vivência subjetiva de ser reconhecido, valorizado e aceito em sua singularidade, bem como a experiência de integração em um coletivo que acolhe e respeita a diversidade (Baunmeister; Leary, 1995; Prince; Hadwin, 2013; Speranza *et al.*, 2023a).

Esse conceito, especialmente relevante na adolescência, contribui para a construção da identidade, para a percepção do apoio social e emocional e para o desenvolvimento de um senso de conexão com diferentes grupos e espaços sociais. Sua ausência, por outro lado, está associada à exclusão social, sofrimento psíquico, ideação suicida e ao uso problemático de álcool e outras drogas (Oliveira, 2025; Speranza *et al.*, 2023a).

Baunmeister e Leary (1995), a partir das ciências sociais, da educação e da psicologia, debruçaram-se sobre as relações sociais entre as pessoas e desenvolveram a Teoria da Necessidade de Pertença, descrevendo-a como uma necessidade universal e fundamental dos

seres humanos, algo que transcende características individuais e culturais. De acordo com os autores, há um impulso intrínseco em todos os sujeitos de formar e manter relacionamentos interpessoais duradouros e significativos e, por se tratar de uma necessidade e não de um desejo, quando não satisfeita, esse impulso certamente resulta em dificuldades no âmbito da saúde, especialmente na saúde mental (Baunmeister; Leary, 1995).

O trabalho de Baunmeister e Leary (1995) expandiu a Teoria da Motivação de Maslow, de 1943, que sinaliza cinco necessidades básicas e fundamentais dos seres humanos, sendo a necessidade de sentir-se pertencente uma delas (Prince; Hadwin, 2013). Maslow organiza as necessidades de maneira hierárquica, de acordo com sua importância para a sobrevivência humana. No primeiro nível, são listadas as necessidades mais básicas, tais como fome, sede e sono. No segundo nível, está a necessidade de segurança e proteção. A necessidade de pertença se encontra no terceiro nível, e, por último, a de autorrealização, isto é, de satisfação com a própria existência. Para Maslow, as necessidades são interdependentes; logo, a impossibilidade de pertença compromete, total ou parcialmente, dependendo do grau de exclusão social, as necessidades subsequentes, como a de estima e de autorrealização (Prince; Hadwin, 2013).

Speranza e colaboradoras (2023a), por meio de uma revisão de escopo, buscaram construir diálogos entre o sentimento de pertença, a saúde mental e a adolescência, verificando a literatura existente que relacionasse esses três elementos. O percurso metodológico da pesquisa localizou 30 produções de caráter multidisciplinar, sendo os cinco últimos anos responsáveis pela maioria delas (21 estudos), demonstrando que a temática do sentimento de pertença, apesar de não ser recente, tem recebido maior visibilidade recentemente.

A amostra é composta por estudos internacionais, sendo os Estados Unidos e a Austrália os países que mais apresentaram produções: 11 e 9 artigos, respectivamente. Não foram localizadas produções brasileiras, na América Latina em geral, nem no continente africano, evidenciando que a produção de conhecimento sobre o sentimento de pertença de adolescentes na interface com a saúde mental desses indivíduos necessita de avanços nessas regiões (Speranza *et al.*, 2023a).

Dentre os estudos encontrados, foi identificado um maior enfoque em pesquisas quantitativas (23 artigos), sendo sete qualitativas, e, dentre estas, apenas uma utilizou uma abordagem participativa para a produção dos dados, revelando que a produção de conhecimento sobre essa temática tem sido feita sobre e não com a população interessada/focalizada. Deste modo, Speranza *et al.* (2023a) indicam a necessidade de estudos futuros que investiguem a

temática de forma participativa, tendo como respaldo a própria compreensão de saúde mental, que considera o indivíduo em suas subjetividades, algo que se localiza para além da doença e envolve a discussão da inclusão e da participação social, de modo a garantir o lugar autêntico de fala dos indivíduos nas questões que lhes dizem respeito (Speranza *et al.*, 2023a).

O estudo demonstrou que o sentimento de pertença na adolescência está relacionado com a saúde mental dessa população, atuando como um fator que a favorece quando a pertença revela espaços de apoio, valorização e reconhecimento da diversidade. Dessa forma, o sentimento de pertença está imbricado nas possibilidades de os adolescentes se sentirem participantes, acolhidos e bem-vindos em diferentes espaços (Speranza *et al.*, 2023a).

Ao mesmo tempo, o estudo revelou que a ausência de pertença, dentre outras causas, está associada a fatores que dificultam a saúde mental, tais como exclusão social, processos de bullying e cyberbullying, uso prejudicial de álcool e outras drogas, sofrimento psíquico e suicídio — menores níveis de sentimento de pertença foram relacionados por estudos da amostra a dificuldades em saúde mental e a maior risco de suicídio na adolescência (Speranza *et al.*, 2023a).

Outro resultado significativo da revisão revelou o contexto escolar como o principal espaço de pesquisa e intervenção no que se refere ao sentimento de pertença na adolescência, pois 15 produções focalizaram esse cenário. Destes, 4 descreveram programas de intervenção de promoção da pertença à escola, possuíam caráter participativo e democrático, e valorizaram a construção conjunta das estratégias de promoção de espaços de pertença, considerando os próprios adolescentes e a equipe escolar. Dois, em específico, promoveram ações que também envolviam o território, estimulando a participação da comunidade na escola, por meio da aproximação com os pais e familiares dos adolescentes e parcerias com outros setores da comunidade (Speranza *et al.*, 2023a).

Considerando o cenário brasileiro, um estudo de revisão integrativa da literatura nacional encontrou dez produções que abordam a temática do sentimento de pertença na adolescência, porém não de forma atrelada à saúde mental dessa população, demonstrando que essa discussão se faz pouco presente no contexto do país. Do total da amostra, três possuíam o sentimento de pertença como foco principal dos estudos, e sete não possuíam o objetivo de investigar especificamente o sentimento de pertença, mas contemplaram a temática na discussão e nos resultados (Lourenço; Speranza; Cid, 2024).

Dentre os três estudos que possuíam o sentimento de pertença como foco principal, dois

relacionam o sentimento de pertença com a construção da identidade de adolescentes e a formação de grupos compostos por sujeitos que se identificam entre si, enquanto o terceiro o relaciona com a inclusão social de adolescentes com deficiência física ou visual no contexto das aulas de educação física. Esses estudos demonstram que as relações de amizade entre adolescentes e o relacionamento positivo com familiares, quando produzem espaços de pertença, atuam como fonte de segurança e proteção para esses indivíduos (Lourenço; Speranza; Cid, 2024).

Dentre os sete estudos que não possuíam o objetivo de investigar exclusivamente o sentimento de pertença, a temática compôs análises e reflexões relativas a outros aspectos, tais como o envolvimento de adolescentes no tráfico de drogas e a necessidade de pertencimento à sociedade de consumo, a utilização de redes sociais como espaço de pertença e apoio para adolescentes em sofrimento psíquico, atividades esportivas e artísticas como favorecedoras da pertença, percepções de adolescentes acerca da pertença familiar, e a educação patrimonial como uma possibilidade de suscitar o sentimento de pertença entre as comunidades de um pequeno município (Lourenço; Speranza; Cid, 2024).

Apesar de reconhecerem a importância do sentimento de pertença na adolescência, os estudos de Speranza *et al.* (2023a) e Lourenço, Speranza e Cid (2024) evidenciam que a produção de conhecimento sobre essa temática ainda é incipiente, sobretudo no contexto brasileiro. Tal lacuna é particularmente preocupante se considerarmos que o pertencimento está diretamente relacionado a dimensões essenciais da vida humana, como bem-estar, saúde mental e participação social.

Entre as pesquisas já existentes, o pertencimento ao contexto escolar se mostra como o campo mais investigado, concentrando a maior parte das produções científicas sobre o tema (Speranza *et al.*, 2023a; Lourenço; Speranza; Cid, 2024). Esse predomínio, embora relevante, revela também a necessidade de ampliar os estudos para outros espaços de socialização, de modo a compreender o sentimento de pertença de forma mais ampla e multidimensional, contemplando contextos comunitários, territoriais, familiares e culturais que igualmente influenciam a experiência de inclusão/exclusão e o reconhecimento dos indivíduos.

Estudos sobre pertencimento escolar apontam que esse conceito está intimamente relacionado à ampliação das possibilidades de participação social dos estudantes, ao fortalecimento do engajamento nos estudos e à redução de episódios de violência no ambiente escolar (Bomfim, 2025; Juvenon, 2006; Pendergast *et al.*, 2018; Oliveira, 2025; Osterman,

2000; Prince; Hadwin, 2013). Nesse contexto, Bomfim (2025) destaca o bullying como uma das formas de violência mais persistentes e prejudiciais nesse cenário.

Pesquisas indicam que, quando os alunos não se sentem pertencentes à escola, cria-se um terreno propício para problemas, como conflitos interpessoais, isolamento, práticas de violência e, em muitos casos, o abandono escolar (Bomfim, 2025; Juvonen, 2006; Pendergast *et al.*, 2018; Oliveira, 2025; Osterman, 2000; Prince; Hadwin, 2013). Assim, compreender e promover o sentimento de pertença nesse cenário torna-se fundamental não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para a construção de um ambiente escolar saudável, capaz de prevenir situações de exclusão e promover a convivência respeitosa, a aprendizagem significativa e a cultura da paz (Bomfim, 2025; Oliveira, 2025).

Juvonen (2006) sinaliza que, para construir espaços de pertencimento na escola, é necessário cuidar do que chamou de “clima social de pertencimento”, que consiste em uma compreensão subjetiva e, ao mesmo tempo, coletiva das possibilidades de participação social, do protagonismo infantojuvenil e da valorização das diferentes formas de ser adolescente. Esse clima pode ser estimulado por iniciativas que favoreçam a criação de espaços comunitários de convivência e aprendizagem mútua, em vez de reforçarem o individualismo e a competição acadêmica (Juvonen, 2006).

Oliveira (2025), por meio de sua pesquisa de mestrado, investigou a relação entre o sofrimento emocional e o sentimento de pertença escolar em adolescentes. A pesquisa, de natureza quantitativa e caráter correlacional, contou com a participação de 3.276 estudantes do 7º ao 9º ano de escolas públicas e particulares de diferentes estados brasileiros. O objetivo principal foi analisar a frequência de sofrimento emocional autopercebido, o nível de pertencimento escolar, a relação entre esses dois constructos e as diferenças associadas a gênero e cor/raça.

Os resultados demonstraram uma correlação negativa entre pertencimento escolar e sofrimento emocional, sugerindo que, quanto menor o sentimento de pertença, maior a frequência e mais significativo tende a ser o sofrimento emocional entre adolescentes. Também foram observadas diferenças importantes relacionadas a gênero e cor/raça, evidenciando desigualdades que impactam a experiência escolar de determinados grupos, como aqueles atravessados pelos marcadores sociais de diferença e interseccionalidades (Oliveira, 2025).

Outro estudo, Bomfim (2025), de caráter descritivo-exploratório e abordagem quantitativa, que também contou com a participação de 3.276 estudantes do 7º ao 9º ano de

escolas públicas e particulares de diferentes regiões brasileiras, investigou a relação entre o sentimento de pertença escolar e o envolvimento em episódios de bullying, seja como autores, alvos ou espectadores. O estudo foi realizado por meio de questionário online, contendo perguntas sobre dados sociodemográficos, papéis no bullying e itens de escalas que mensuram o nível de pertencimento escolar e episódios de bullying.

Os principais resultados indicaram que estudantes com maiores níveis de pertencimento escolar apresentaram menor envolvimento em situações de bullying, tanto como autores quanto como alvos ou espectadores, demonstrando que sentir-se parte da escola funciona como um fator protetivo. Em relação aos espectadores, o estudo demonstrou que o sentir-se pertencente à escola ajuda no combate ao bullying, instrumentalizando os espectadores a defender os colegas que vivenciam tal violência (Bomfim, 2025).

Os estudos de Bomfim (2025) e Oliveira (2025) reforçam a importância de estratégias que promovam a participação e o protagonismo de adolescentes nas escolas para fortalecer vínculos escolares e criar ambientes mais inclusivos e acolhedores, além de indicar a necessidade de programas amplos de convivência que envolvam toda a comunidade escolar. Oliveira (2025) destaca a necessidade de políticas educacionais e práticas pedagógicas que promovam um ambiente escolar inclusivo, capaz de fortalecer vínculos e reduzir o sofrimento emocional.

Outra pesquisa de mestrado, Barreto (2022), por meio de abordagem qualitativa e fundamentação sócio-histórica, envolvendo dois adolescentes como participantes, com 17 e 20 anos, buscou compreender os fatores que produzem exclusão escolar e aqueles que resultam em não pertencimento a este cenário. A pesquisa partiu da compreensão de que a exclusão não se resume ao abandono ou evasão voluntária, mas é um fenômeno social e escolar que afeta, sobretudo, estudantes de classes populares em situação de vulnerabilidade. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas, questionários, observações em visitas domiciliares e análise de documentos escolares (Barreto, 2022).

Os resultados demonstraram que os participantes da pesquisa passaram por uma trajetória marcada pela exclusão escolar, que a autora prefere não nomear como “abandono” ou “evasão”, justamente para evitar a ideia de escolha individual. Dessa maneira, o estudo demonstrou os condicionantes sociais da exclusão escolar e do não pertencimento: pobreza extrema, o trabalho infanto-juvenil, a violência doméstica, a presença de dificuldades em saúde mental na família e a gravidez na adolescência, que fragilizaram o vínculo dos adolescentes com a escola. No

referente aos fatores relacionados ao contexto escolar que produziram exclusão e não pertencimento, o estudo destacou avaliações classificatórias, relações autoritárias, mediação insuficiente em caso de conflitos entre adolescentes e atividades pedagógicas pouco significativas (Barreto, 2022).

Em se tratando do contexto brasileiro, especialmente das populações adolescentes em maior situação de vulnerabilidade, a discussão sobre pertencimento mostra-se fundamental. Isso porque diversos determinantes sociais, marcadores sociais da diferença e interseccionalidades contribuem para a exclusão da vida social e das oportunidades de pertencimento de adolescentes. Entre esses fatores, destaco o racismo, as desigualdades de gênero, as barreiras relacionadas à deficiência, a discriminação por sexualidade e as desigualdades geracionais (Soares; Bonetti, 2021; Macedo; Medeiros, 2025; Oliveira, 2023; Santos; Teodoro, 2023).

Nessa linha, a título de exemplo sobre como um marcador pode impactar o não pertencimento, bell hooks (2022), em seu livro *Pertencimento: Uma cultura do lugar*, discute as possibilidades de pertencimento de pessoas negras, fazendo isso a partir da perspectiva de uma mulher negra que passou pela segregação racial estadunidense durante a infância e a adolescência no contexto do movimento de integração. Vivenciou as experiências de quem está à margem da sociedade, marcadas pela vulnerabilidade política e social, invisibilidades e violências. A autora revela que, durante muito tempo, não se sentiu pertencente a lugar nenhum e pontua o quanto o racismo e o sexismo estão na raiz de sentimentos de não pertencimento, afetando a saúde mental da população negra.

A partir do exposto, acredito que uma maior compreensão sobre como o sentimento de pertença é percebido pelos próprios adolescentes em diferentes contextos de vida pode contribuir com mais elementos que subsidiem a produção de uma cultura social de inclusão, valorização das diferenças sociais e culturais e maior participação social, e, consequentemente, favorecer processos de promoção da saúde mental junto a essa população. Além disso, a partir do exposto, em que ficou evidente o quanto estudos sobre sentimento de pertença na América Latina são incipientes, proponho, com este trabalho, uma decolonização desse constructo, isto é, uma compreensão mais ampliada sobre o que significa se sentir pertencente para os adolescentes brasileiros, moradores da periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Ainda, considerando as prerrogativas do cuidado em saúde mental, não apenas no âmbito

do cuidado estratégico, mas também no que se refere às ações de promoção da saúde mental, que valorizam a construção da participação social dos sujeitos em diferentes contextos (Gasparini, 2022; Souza, 2022; Speranza *et al.*, 2023b), e considerando que, para identificar e responder às reais necessidades dos adolescentes em saúde mental, é necessário ouvi-los e incluí-los na construção das estratégias de cuidado (Rossi *et al.*, 2019), considero importante compreender o sentimento de pertença na perspectiva dos próprios adolescentes, compreendendo o que significa para eles se sentirem pertencentes à sociedade e quais os lugares que eles precisam e/ou desejam ocupar. Assim, a partir deste estudo, pretendo avançar, em parceria com os próprios adolescentes, na construção e compreensão do conceito de sentimento de pertença e contribuir com o desenvolvimento de estratégias práticas e políticas que visem a construção e fortalecimento do sentimento de pertença dessa população em seus diversos contextos de vida.

2 OBJETIVO

Explorar, identificar e analisar as perspectivas de adolescentes sobre sentimento de pertença, explorando sua relação com os diferentes contextos nos quais estão inseridos e com a saúde mental.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar os espaços de circulação e de não circulação dos adolescentes, e em quais destes, reconhecem (ou não) pertencimento e suas motivações;
- b) Identificar e analisar os fatores que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento do sentimento de pertença aos diferentes contextos.

3 METODOLOGIA

3.1 Referencial teórico metodológico: a pesquisa participativa

Para a realização deste trabalho, adoto o referencial da pesquisa participativa (Brandão; Streck, 2006; Streck; Adams, 2014), que se caracteriza como uma abordagem metodológica que transcende um modelo de procedimentos a ser seguido. Trata-se de uma investigação que se compromete a acontecer de forma democrática e horizontalizada e, por isso, os participantes, público-alvo do estudo, são convidados a ser protagonistas na pesquisa, envolvendo-se de forma ativa, desde a produção dos dados e a maneira como são obtidos, até a análise do material produzido e sua divulgação (Brandão; Streck, 2006; Liembenberg *et al.*, 2017; Nind, 2017; Parrilla *et al.*, 2016; Streck; Adams, 2014).

A pesquisa participativa é realizada *com* os sujeitos, e não *sobre* eles, o que já implica uma possibilidade de transformação da realidade e da forma de enfrentamento dos envolvidos diante das questões que lhes dizem respeito. A pesquisa participativa possui, portanto, potencial para maximizar o impacto real e prático da produção de conhecimento na sociedade e provocar a mobilização social para o conhecimento, ao tornar viável a construção de espaços de análise e debate, nos quais ocorre a transferência de conhecimento entre os diversos saberes (Brandão; Streck, 2006; Liembenberg *et al.*, 2017; Nind, 2017; Parrilla *et al.*, 2016; Streck; Adams, 2014).

A escolha por este referencial não se trata, entretanto, da defesa de uma ortodoxia metodológica ou de uma forma melhor de produzir conhecimento. Pesquisar de forma participativa é, antes de tudo, um posicionamento ético, estético e assumidamente político do pesquisador frente aos participantes da investigação, cujo papel é fomentar espaços horizontalizados de reflexão entre pessoas e grupos com interesses e linguagens diferentes, permitindo a manifestação da criatividade e do protagonismo (Strack; Adams, 2014). Não se trata de simplesmente “dar voz” aos participantes, mas de valorizar e fomentar espaços em que os sujeitos da pesquisa possam se expressar (Brandão, 2006; Streck; Adams, 2014), pessoas que, como aponta Brandão (2006), em repetidas investigações acabam sendo reduzidas à norma dos números e ao “anonimato do silêncio das tabelas”.

A pesquisa participativa tem o potencial de provocar transformação social, em razão da promoção, participação e emancipação, valorização da subjetividade e do protagonismo dos sujeitos, por meio da ação investigativa, política e educativa que se fundem em estudos dessa

natureza, resultando em uma proposta de rompimento com o monopólio do saber e da informação pelos pesquisadores e intelectuais da academia, bem como devido à construção coletiva de saberes e à apropriação do conhecimento produzidos por grupos marginalizados (Brandão, 2006; Gabarrón; Landa, 2006; Streck e Adams, 2014).

A partir da análise crítica e coletiva dos dados produzidos, a pesquisa participativa possibilita a compreensão dos problemas coletivos e individuais, funcionais e estruturais, suas causas e alternativas de solução. Por este motivo, “pesquisar” e “intervir” se sobrepõem na produção de conhecimento *com* os sujeitos, e esta abordagem pode ser concebida como uma pesquisa-intervenção (Brandão, 2006; Gabarrón, Landa, 2006; Streck e Adams, 2014).

Em estudos de natureza participativa, o pesquisador assume e defende um papel de não neutralidade científica, pois, como aponta Oliveira (2018), no “*quefazer*”¹ da pesquisa, há sempre lugares e intencionalidades a serem reveladas. Os “lugares” manifestam de onde o pesquisador parte, compreendendo que não é possível produzir conhecimento em um vazio contextual. As intencionalidades revelam o que se pretende com a pesquisa, a quem servem os resultados e a qual projeto de ciência e de sociedade se quer manter, construir, desconstruir e/ou reconstruir (Oliveira, 2018).

Oliveira (2018), ao discorrer sobre a neutralidade científica, faz uma crítica ao modelo de formação profissional em saúde que valoriza o afastamento emocional em nome da denominada “postura profissional” ou de uma ilusória “ética profissional”. De acordo com a autora, essa postura implica práticas de saúde que não são construídas de forma colaborativa com os sujeitos e, no caso das pesquisas, impactam na construção de dados *sobre*, e não *com* as pessoas.

Ao discutir sobre ética na pesquisa, Oliveira (2018) aponta que esta pode se revelar na contramão da suposta neutralidade quando o pesquisador não esconde suas intenções e o lugar de onde está partindo. Assim, a confiabilidade da pesquisa participativa não está no rigor positivo de seus pensamentos, mas na contribuição prática da construção de conhecimento de forma coletiva, que considera vozes historicamente silenciadas (Brandão, 2006).

Pesquisar de forma participativa evidencia uma preocupação com o olhar crítico sobre a legitimidade de certas proposições (Streck e Adams, 2014) e, por este motivo, neste estudo, discorro sobre a adolescência a partir de uma produção de conhecimento realizada por

¹ Termo utilizado por Oliveira (2018) para enfatizar que o fazer pesquisa é uma práxis. Nas palavras da autora: “...à medida que vou agindo no mundo vou ampliando compreensões, vou abrindo horizontes, percebendo novas possibilidades de ação, e, diante dessas novas possibilidades, vou agindo no mundo, e assim por diante”.

adolescentes, apoiando-me em autores que apontam que ninguém é melhor do que essa população para expressar, à sua maneira, sobre si própria, suas necessidades e seus pontos de vista (Castro, 2021; Gasparini, 2022; Souza, 2022; Weller, 2012). A partir deste trabalho, tenho a intenção de encontrar a população adolescente por meio da mobilização social para a construção de conhecimento e o apontamento de possíveis estratégias de enfrentamento das problemáticas que os atingem. Ao recusar a neutralidade científica, ressalto que mantive com os adolescentes participantes um relacionamento próximo, caracterizado pela troca de afeto e pelo compromisso ético.

3.1.1 A pesquisa participativa na América Latina e a Educação Popular em Saúde: olhares para a decolonilidade

No contexto latino-americano, a pesquisa participativa, apesar de se desenvolver com base nas tradições europeias e norte-americanas, apresenta suas próprias peculiaridades e diferenciais, como a vinculação histórica com os movimentos sociais e a pretensão de provocar transformação social emancipatória no sentido da justiça, da paz e dos direitos humanos (Brandão, 2006; Streck; Adams, 2014). Além disso, na América Latina, a pesquisa participativa surge apoiada nas experiências e nas construções teóricas de Orlando Fals Borda e Paulo Freire, bem como nos movimentos populares que aconteceram à margem da academia (Brandão, 2006).

Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano, e Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, inseridos no movimento da Educação Popular, são referências intelectuais e políticas do projeto de afirmação de uma pedagogia decolonial. Defendem a não reprodução do *modus operandi* da opressão. Assim, pensar e agir de forma decolonial na produção de conhecimento significa não abrir espaço para arrogância, elitismo e academicismo (Neto, 2018). Os pensamentos de Freire e Borda influenciaram o movimento de Educação Popular que, por sua vez, deu importantes subsídios para a construção de um referencial próprio para as pesquisas participativas latino-americanas (Brandão, 2006).

A Educação Popular é uma concepção teórica e prática que propõe a articulação de diferentes saberes e práticas, valoriza as dimensões da cultura e dos direitos humanos e o compromisso com a transformação social. Propõe uma ciência popular de recuperação da história, que visa recontá-la a partir do ponto de vista dos oprimidos e dar visibilidade às suas

lutas, tradições artísticas e memórias, que, em geral, foram silenciadas ou deturpadas pela “história oficial” eurocêntrica e norte-americana. Surge em resposta à colonização cultural, política e econômica imposta pelos países do Norte Global (Dias; Amarante, 2022).

A Educação Popular se articula por meio da práxis, que se revela por meio da ação-reflexão-ação. Dessa forma, não é a prática que fundamenta a teoria, tampouco a teoria que fundamenta a prática, mas a união dessas duas dimensões em um processo contínuo de reflexão e aprendizagem mútua (Dias; Amarante, 2022). Foi dessa maneira que este estudo decorreu e, por isso, não houve um roteiro pré-estabelecido por mim, onde eu, enquanto pesquisadora da academia, apresentei aos adolescentes como seriam produzidos os dados. O “como” foi definido em processo, a partir dos encontros e da experimentação.

Outro aspecto da Educação Popular é o seu caráter polissêmico, transitando por diferentes áreas, inclusive o campo da saúde, influenciando a construção de uma outra forma de pensar e fazer saúde, que oferece alternativas de cuidado contrapostas ao modelo biomédico. A Educação Popular em Saúde fomenta práticas que considerem, respeitem e valorizem o saber popular, que privilegiam a participação ativa das pessoas e a centralidade do território, ampliando o sentido do cuidar como uma ação que fomenta a troca de saberes e reconhece a importância de compreender de quais maneiras as pessoas interpretam a própria saúde (Cruz *et al.*, 2024; Dias, Amarante, 2022).

Em 2013, ocorreu a institucionalização da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS, a PNEPS-SUS (Brasil, 2013). Foi uma conquista, mas ainda há desafios para sua operacionalização na prática. A política descreve princípios da Educação Popular em Saúde que orientam as práticas populares para o cuidado e a promoção da saúde das pessoas, os quais também subsidiaram a realização deste trabalho, fornecendo uma base fundamental para as minhas ações de pesquisa junto aos adolescentes e minha postura enquanto pesquisadora.

O primeiro princípio que destaco advém das construções e pensamentos de Paulo Freire: a **amorosidade**, uma forma de enxergarmos o outro em sua potência e capacidade de *ser mais*. De acordo com Freire, todo ser humano é digno de humanidade, e possui potência e capacidade de mudar o mundo (Amorim; Calloini, 2017; Freire, 1996).

Agir com amorosidade, enquanto princípio da Educação Popular, da prática em saúde (ou pesquisa), é assumir uma postura ética para a sociabilidade, na promoção da autonomia e do protagonismo, revelando um sentimento profundo de cuidado, carinho e desejo de bem viver e respeito à dignidade do outro (Amorim; Calloini, 2017; Brasil, 2013; Brasil, 2025; Brasil, [s/d]).

Amorim e Calloni (2017, p. 383), ao refletirem sobre os ensinamentos/conceitos de Paulo Freire, apontam que agir com amorosidade significa

[...] doar-se para outrem, ouvi-lo, senti-lo em toda sua existencialidade, como pessoa, como gente, como um semelhante que ama, odeia, despreza, sofre, crê, duvida, se dilacera, se rebela e se acomoda, enfim, como o outro que em mim ressoa objetiva e subjetivamente dada a mesma condição humana e que, tal como eu, é um ser de razão e de paixão.

Esforcei-me para me posicionar dessa maneira com os adolescentes, assumindo um compromisso ético para além do campo da pesquisa, a partir de um olhar de cuidado, respeito e atenção. Meu objetivo não era apenas produzir pesquisa, mas estar próximo e disponível para quaisquer necessidades e demandas que meu envolvimento com o campo pudesse gerar. Meu desejo era que eles sentissem e percebessem que eu os via com amorosidade, como pessoas de potência, e que eu acreditava neles em muitos sentidos, inclusive para produzir conhecimento.

Também foi utilizado o princípio da **problematização** que, na Educação Popular, significa o investimento em ações que partem da experiência de vida das pessoas, para identificação dos do dia a dia e buscar soluções (Brasil, 2013; Brasil, 2025; Brasil, [s/d]). Problematizar, nessa perspectiva, é muito diferente de fornecer respostas ou decidir questões de forma hierárquica; trata-se de construir perguntas coletivamente, a partir da escuta e da vivência, estimulando o pensamento crítico e o protagonismo dos participantes. É um convite ao diálogo, à reflexão conjunta e à transformação compartilhada da realidade.

Outro princípio que compôs este estudo foi o **diálogo**, que, a partir das construções da Educação Popular, se revela como potência quando há o encontro de conhecimentos constituídos e a troca de experiências, nos quais as partes envolvidas no processo de diálogo reconhecem e valorizam o saber e as vivências do outro, respeitando as diferentes culturas e ampliando a capacidade de conviver (Brasil, 2013; Brasil, 2025; Brasil, [s/d]).

A produção de conhecimento ocorreu justamente no confronto de ideias, nos debates que emergiam das relações e das atividades realizadas em conjunto. Este também é um dos princípios da Educação Popular presente neste estudo: **a construção compartilhada do conhecimento**. Esse princípio parte do reconhecimento da legitimidade e importância de todos os saberes, incluindo o saber científico, sem sobrepor-se aos saberes populares e às vivências cotidianas. Construir conhecimento dessa forma significa sistematizar os saberes acumulados de maneira participativa, por meio do diálogo e da escuta mútua, valorizando o percurso

coletivo e os sentidos atribuídos pelos próprios participantes. Trata-se de um processo vivo, que transforma tanto quem pesquisa quanto quem é pesquisado (Brasil, 2013; Brasil, 2025; Brasil, [s/d]).

A política ressalta ainda o princípio da **emancipação social**, que constituiu o horizonte deste trabalho, representando a busca por uma sociedade mais justa e democrática por meio da amorosidade, do diálogo e da criatividade, elementos que fomentam a autonomia para a superação e libertação das inúmeras formas de violência, opressão, exploração e discriminação social (Brasil, 2013; Brasil, 2025; Brasil, [s/d]).

Não afirmamos que, com este estudo, atingimos um pleno processo de emancipação social dos adolescentes participantes, por mais que o estudo possa ter sido potente. A emancipação social constituiu o horizonte, onde coloquei as intenções deste trabalho, e fomos construindo o que Paulo Freire denomina como “inédito viável²” (Freire, 1987).

De forma semelhante, outro princípio adotado foi o da **construção do projeto democrático popular**, último princípio da Educação Popular apresentado neste estudo. Este princípio expressa o compromisso do trabalho com a construção de uma sociedade mais justa, democrática, solidária, igualitária e culturalmente diversa (Brasil, 2013; Brasil, 2025; Brasil, [s/d]).

3.1.2 Metodologias criativas para produção de dados

Construir caminhos próprios para fazer e pensar ciência exige a superação daquilo que é conhecido ou reconhecido como tal. A pesquisa participativa, por si só, já impacta o enfrentamento da colonialidade do saber; contudo, a utilização de metodologias criativas em estudos desta natureza pode intensificar esse potencial, uma vez que o conhecimento deixa de buscar apenas a certeza e passa a valorizar a inventividade (Parrila *et al.*, 2017; Streck; Adams, 2014).

As metodologias criativas se caracterizam por flexibilizar e inovar os processos, propondo formas de expressão que vão além do discurso verbal e incorporando as competências e interesses das pessoas envolvidas. Essas metodologias desafiam as relações de poder na

² A expressão “inédito viável”, criada por Paulo Freire, tem relação com as possibilidades de transformação que ainda não foram realizadas, mas que podem emergir a partir da superação das chamadas “situações-limite” que, à primeira vista, parecem ser intransponíveis, mas que, quando enfrentadas criticamente, revelam possibilidades de mudança antes invisíveis (Freire, 1992, p. 80).

pesquisa, especialmente aquelas que tradicionalmente distinguem “investigador” e “investigado”. Tais características são amplamente empregadas em pesquisas participativas, pois facilitam a participação dos sujeitos na investigação (Liembemberg, 2009; Parrila *et al.*, 2017; Weller, 2012).

No caso da população adolescente, as metodologias criativas têm o potencial de fomentar e manter a motivação dos participantes, permitindo que se expressem de maneiras próprias, diferentes das formas típicas dos adultos. Métodos tradicionais de pesquisa, que refletem visões adultocêntricas sobre como conduzir uma investigação, podem ser percebidos como desinteressantes ou descontextualizados por essa população (Weller, 2012). Por esses motivos, utilizamos metodologias criativas, permitindo que os adolescentes manifestassem seus interesses, o que gostavam de fazer e, a partir disso, construindo juntos as estratégias para a produção de dados.

Assim, ao longo deste estudo, utilizamos estratégias criativas, incluindo atividades como recurso metodológico para promover a expressão dos adolescentes participantes. Essas atividades foram realizadas como dispositivos que possibilitaram o acesso a narrativas, afetos, percepções e subjetividades. Ressalto, todavia, conforme apontamentos de Liembemberg (2009) e Weller (2012), que ao utilizar atividades, o que se analisa não são apenas os produtos gerados — como fotografias, vídeos e desenhos —, mas as narrativas dos processos, ou seja, as reflexões que emergiram dessas vivências, os sentidos atribuídos a cada proposta, bem como os modos de participação, de apropriação do espaço e de expressão de suas realidades.

3.1.3 O território no centro e a convivência como estratégia metodológica

Este estudo aconteceu de maneira territorializada e, para isso, ancorei-me na concepção de território da Atenção Psicossocial, em que as ações vão além do espaço geográfico, manifestando-se no encontro e no local subjetivo e simbólico da existência (Taño; Matsukura; Minatel, 2021). Portanto, construímos dados sobre as relações, sentimentos e percepções subjetivas que emergem nos diferentes espaços e a partir das interações e encontros.

A minha intenção, enquanto pesquisadora, foi vivenciar o território e as relações com os participantes, estar junto, convivendo. De acordo com Parrilla e Sierra (2015, p. 163, tradução nossa):

Para entender e transformar uma realidade social é preciso submergir e participar dela. A realidade social não pode ser apreendida e transformada de maneira autêntica, de fora. Exige, portanto, a compreensão e assunção dos processos de mudança, desenvolvidos com a cumplicidade e aprendizado mútuo daqueles a quem elas as afetam.

A convivência foi utilizada como estratégia metodológica, por ser vital para o processo dialógico (Cruz, 2018; Oliveira, 2009). Conviver significa uma vivência próxima, afetiva e comprometida, com olhar e escuta atentos, visando à compreensão da diversidade e permitindo a percepção do que aflige as pessoas em seus cotidianos (Brasil, 2017; Cruz, 2018; Oliveira, 2009). Oliveira (2009) aponta que a convivência metodológica deve estar prevista em trabalhos que buscam a participação ativa das pessoas, pois acredita-se que o “olho no olho”, promovido pela convivência, revela grande potencial para compreender aspectos e informações sobre uma realidade social específica.

A convivência metodológica nos convida a uma imersão no campo de pesquisa, transcendendo a simples relação entre pesquisador e pesquisado, ao reconhecer que existem outras camadas na vida das pessoas que vão além dessa relação. Há muitos outros seres e aspectos envolvidos (Cruz, 2018; Oliveira, 2009). A convivência é a vivência COM, é viver em comunidade, em que cada pessoa está implicada em um projeto de sociedade. O “Com Viver” ocorre por meio do compartilhamento da existência, no qual o outro é parte de quem somos. Logo, a convivência metodológica é a construção de caminhos de pesquisa em que os diferentes significados de viver são compartilhados (Cruz, 2018).

A convivência, como metodologia, amplia e fortalece laços, concretizando-se no encontro, pelo compartilhamento do cotidiano, conversas e diferentes fazeres (Brasil, 2017). Contudo, muitas vezes os momentos de convivência não ocorrem naturalmente; a oportunidade de convivência precisa ser criada, planejada e vivenciada a partir da horizontalidade, que implica alternância de papéis, saberes e poder (Brasil, 2017).

3.1.4 A terapia ocupacional como ferramenta e facilitadora de processos coletivos

À medida que, na pesquisa participativa, o(a) pesquisador(a) da academia não é neutro(a), admite-se a possibilidade de que traga aspectos de sua própria trajetória, como, por exemplo, sua formação, para a construção conjunta do conhecimento (Oliveira, 2018). Neste estudo não foi diferente: utilizei minha formação enquanto terapeuta ocupacional para favorecer os

processos coletivos e facilitar a participação dos adolescentes na pesquisa. Assim, na produção dos dados, não abandonei nem tive a pretensão de abandonar o papel de terapeuta ocupacional ao assumir o de pesquisadora. Em muitos momentos, fiquei com a sensação de que esses papéis não se distinguiam, mas se misturavam e se complementavam, tecendo quem eu era e como eu agia.

Há muitos diálogos entre a Terapia Ocupacional e a pesquisa participativa. Souza (2022), por meio de seu trabalho de doutorado, que também foi uma pesquisa participativa com adolescentes, iniciou esse debate relacionando a Terapia Ocupacional e a metodologia utilizada em três eixos centrais: *horizontalidade*, *potencialidades* e *inventividade*. Ao fazê-lo, lança mão de uma compreensão de Terapia Ocupacional circunscrita em paradigmas específicos, como o da Atenção Psicossocial e do reconhecimento da existência de diversas Terapias Ocupacionais, tomando as do Sul Global como ponto de partida para a construção desse debate (Souza, 2022).

No eixo *horizontalidade*, Souza (2022) sinaliza que, na prática da Terapia Ocupacional, é comum, valorizada e fundamental a construção de uma relação horizontalizada, que convide o sujeito a ser protagonista de seus processos. No eixo *potencialidades*, demonstra que a profissão direciona sua prática a partir do reconhecimento das potencialidades dos sujeitos e, junto a eles, fomenta espaços em que possam ser exteriorizadas, apesar de limitações impostas por condições de saúde e/ou pela falta de acesso aos direitos sociais. Sobre a *inventividade*, Souza (2022) aponta que a Terapia Ocupacional se recusa a reproduzir práticas que reforcem a normatividade, ou seja, uma única forma de existência vinculada à produtividade e à lógica neoliberal, criando, então, junto com os sujeitos, formas alternativas e inventivas de estar e agir no mundo, que reconheçam e valorizem a diferença (Souza, 2022).

A Terapia Ocupacional se constituiu no campo da saúde mental, imbricada ao referencial teórico da Atenção Psicossocial, visto que os profissionais dessa área se vincularam ativamente aos movimentos sociais da década de 1980, que resultaram na estruturação da Atenção Psicossocial no Brasil (Montenegro; Marcolino, 2023). Dessa forma, a profissão sustenta sua prática a partir dos princípios e diretrizes desse referencial, como a participação social enquanto fundamento das ações, a criação de espaços horizontalizados, o protagonismo e a inserção social, bem como a garantia de direitos — como a ampliação das possibilidades de expressão e de espaços de escuta —, na pretensão de que as vozes silenciadas coloquem, de fato, o holofote em suas necessidades, opiniões e desejos, visando à conscientização de grupos oprimidos para a mudança social (Fernandes; Matsukura, 2016; Lima, 2020; Souza, 2022). Logo, a Terapia

Ocupacional, a Atenção Psicossocial e a pesquisa participativa são, acima de tudo, práticas políticas por natureza (Souza, 2022).

Tendo isso em vista, a prática da Terapia Ocupacional, via de regra, busca promover a participação social. No entanto, isso não se dá a partir de um entendimento funcionalista, que visa à adaptação das pessoas à sociedade, mas sim como uma prática centrada em seus desejos, para que possam participar e produzir uma sociedade mais justa (Marcolino *et al.*, 2020). O(a) terapeuta ocupacional direciona sua atuação a sujeitos que não conseguem realizar atividades da vida, das mais simples às mais complexas, entendendo que *fazer* coisas em seus cotidianos produz o movimento da vida, impactando as possibilidades de existência e de saúde (Marcolino *et al.*, 2020; Mello; Dituri; Marcolino, 2020).

Assim, o(a) terapeuta ocupacional parte da premissa de que a existência de alguém e seu agir no mundo são gerados por meio de seu fazer, sendo este indispensável para a dignidade humana. Por esse motivo, fomenta a realização de atividades das pessoas ou coletivos que acompanha, tendo como plano de fundo o cotidiano, os espaços reais de suas vidas, auxiliando-os a descobrir seus potenciais, mediante as possibilidades de experimentação de formas de fazer e viver (Lima, 2020; Marcolino *et al.*, 2020). Foi dessa maneira que orientei meu raciocínio também como pesquisadora. Sendo assim, para o enfrentamento das problemáticas de saúde, bem como para o desenvolvimento de ações de promoção, a profissão aposta na experimentação de formas de fazer e agir, e compreende que os modos singulares de ser constituem possibilidades de vida e potência (Cardinalli, 2022; Cardinalli; Silva, 2021).

As atividades são utilizadas na Terapia Ocupacional como instrumento e/ou componente orientador e centralizador do processo terapêutico-ocupacional (Cardinalli; Silva, 2021), sendo concebidas como recurso, ferramenta e/ou objeto de estudo pela profissão (Lima, 2020). Assim, são compreendidas como elementos constitutivos da vida humana e fundamentais para a inserção social (Cardinalli; Silva, 2021; Lima, 2020). No caso deste trabalho, o raciocínio sobre as atividades não foi diferente e, dessa forma, foram utilizadas como instrumento de pesquisa.

De acordo com Cardinalli e Silva (2021), o uso das “atividades humanas” pela Terapia Ocupacional no Brasil é reconhecido a partir da década de 1990, ainda que coexistindo com diferentes compreensões e com outros termos que também se referem ao “fazer”. Ao longo de sua existência, a Terapia Ocupacional no Brasil sofreu mudanças teórico-metodológicas e nos referenciais teórico-práticos, de acordo com os contextos históricos, sociais e políticos vivenciados (Cardinalli; Silva, 2021; Galheigo *et al.*, 2018). As primeiras bases teóricas da

profissão foram construídas no contexto do pós-guerra e sofreram influência do Movimento Internacional de Reabilitação – MIR. Assim, a atuação da Terapia Ocupacional se baseava nas construções dos países do Norte, fundamentadas no modelo biomédico hegemônico (Galheigo *et al.*, 2018). Nesse primeiro momento, as atividades eram compreendidas como trabalho, recreação e exercício, ou seja, utilizadas para alguma finalidade específica, visando a efeitos supostamente esperados e conhecidos pelos(as) profissionais da área (Cardinalli; Silva, 2021; Galheigo *et al.*, 2018).

A partir da influência das ciências humanas, da saúde coletiva e do envolvimento político da profissão com os movimentos sociais que se intensificaram nas décadas de 1980 e 1990, a Terapia Ocupacional foi adequando sua compreensão sobre o termo “atividade” e questionando a sua utilização como algo que poderia ser aplicado de maneira linear, em uma lógica de causa e efeito. Entendeu-se, então, que o sentido das atividades está no processo construído junto com os sujeitos, sendo somente eles capazes de revelar quando uma atividade poderia ser de fato considerada significativa, benéfica para a saúde e produtora de mudança social, alinhando-se à subjetividade de cada sujeito (Cardinalli; Silva, 2021; Marcolino *et al.*, 2020; Mello; Dituri; Marcolino, 2020). No caso deste estudo, utilizei esse raciocínio para que as atividades da pesquisa pudessem ser o mais significativas possível para os adolescentes, a partir de uma construção que se deu no processo e de forma compartilhada.

Com essas reflexões, o papel social da Terapia Ocupacional foi sendo problematizado, resultando em uma elaboração crítica sobre a proposição das atividades, estando esta agora vinculada a um deslocamento de uma perspectiva técnica para uma compreensão ética e política da profissão (Cardinalli; Silva, 2021). Desse modo, as atividades humanas são constituídas pela Terapia Ocupacional a partir de um entendimento cultural e polissêmico, relacionadas às dimensões sociopolítica, subjetiva e afetiva da vida humana e ao cotidiano (Galheigo *et al.*, 2018).

Assim, o uso do termo “atividades humanas” pela Terapia Ocupacional carrega construções histórico-críticas e anti-hegemônicas, fortalecendo reflexões que sustentam a existência das Terapias Ocupacionais do Sul, destacando seus saberes e práticas próprias. Isso evidencia que, no Sul, a profissão possui suas próprias historicidades, necessidades, formas de atuação, culturas, fundamentos sociais e propósitos críticos para a transformação social. Essa perspectiva enfatiza a necessidade de que as práticas da profissão sejam contextualizadas, relevantes, justas e equitativas (Cardinalli; Silva, 2021).

Trata-se de um desprendimento epistêmico da profissão na esfera social, que rejeita uma compreensão universalista hegemônica e reconhece a pluriversalidade da Terapia Ocupacional (Cardinalli; Silva, 2021). Dessa forma, no Brasil, as(os) terapeutas ocupacionais promovem uma práxis decolonizadora das realidades latino-americanas (Cardinalli; Silva, 2021; Galheigo *et al.*, 2018), aproximando-se da intencionalidade dos referenciais teórico-metodológicos das pesquisas participativas de origem latino-americana (Brandão; Streck, 2006; Streck; Adams, 2014).

Apesar de as(os) terapeutas ocupacionais trabalharem com as “atividades humanas”, não são detentores do conhecimento sobre elas, nem condutores de técnicas estéreis, como se pudessem conhecer seus efeitos a priori. Ao utilizar atividades, esses(as) profissionais se apoiam na troca de experiência para produzir cuidado, no encontro e no fazer junto com as pessoas, o que requer devires inventivos (Cardinalli; Silva, 2021). Foi esse raciocínio que me guiou enquanto pesquisadora deste estudo participativo, pois, ao fazer pesquisa junto com os adolescentes, as construções se deram no encontro, a partir da troca de experiência e da realização de diferentes atividades.

3.2 Percurso metodológico

3.2.1 Contexto do estudo

A pesquisa foi realizada em uma área periférica de um município no interior do estado de São Paulo, que possui uma população estimada em 80 mil habitantes, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012). Esta região é composta por 10 bairros, cujas fronteiras são definidas administrativamente pelo poder público municipal. De acordo com o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social, o IPVS (IBGE; Fundação SEADE, 2010), trata-se da segunda área com maior nível de vulnerabilidade social no município.

O estudo aconteceu em um espaço de convivência dessa região, público e aberto à comunidade, composto por uma área gramada, campo de futebol, quadras, piscina, salas para atividades, pista de skate, refeitório e parque (com balanços, casinha, ponte de madeira, escorregador e gangorras). Neste local, aconteciam atividades desenvolvidas por um projeto social e por um projeto de extensão vinculado à universidade do município, que atuavam de maneira integrada e articulada. As ações do projeto de extensão aconteciam às sextas-feiras, em

período integral (manhã e tarde), e as do projeto social também em período integral, de segunda a sábado, incluindo a parte da noite, com atividades para adultos.

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do projeto de extensão, que tinha como proposta a implantação de ações de promoção da saúde mental de crianças, adolescentes e suas famílias, por meio de construções coletivas e compartilhadas de cuidado, com base no referencial da educação popular, visando à garantia de direitos. Apesar de a atividade de extensão englobar toda a população infantojuvenil, esta investigação foi realizada com adolescentes.

O projeto social, por sua vez, desenvolvia atividades de convivência e fortalecimento de vínculos no contraturno escolar, com o objetivo de promover a inclusão social e o vínculo com o poder público. Tais atividades eram voltadas para o esporte, cultura e educação, com crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos, como recreação, futebol, natação, jiu-jítsu, música, skate, apoio escolar, dentre outras, sendo necessário realizar matrícula prévia para participar. O projeto social também desenvolvia atividades de lazer e interação, como brincadeiras de “queimada”, “piquenique”, festas temáticas e “guerra de bexiga d’água”, que se caracterizavam como atividades de livre circulação.

Apesar de a pesquisa estar vinculada formalmente ao espaço de convivência, o local do estudo também foi o território, ou seja, nossas ações de pesquisa ocorreram dentro e fora do espaço de convivência, a partir das proposições feitas com os adolescentes e do consentimento/autorização de seus responsáveis legais.

Minha inserção no espaço de convivência teve início em 2022, um ano antes do início da produção dos dados, com o objetivo de vivenciar um período que denominei “convivência metodológica preliminar”. Ressalto que este trabalho contou com dois momentos distintos de convivência metodológica (Oliveira, 2009). O primeiro ocorreu em 2022 e foi caracterizado como uma etapa introdutória, na qual atuei como voluntária no projeto de extensão mencionado, participando das atividades desenvolvidas no turno da tarde. O segundo momento, ocorrido em 2023, corresponde à convivência metodológica propriamente dita, adotada como estratégia para a produção dos dados desta pesquisa.

3.2.2 Convivência metodológica: fase preliminar e de produção dos dados

A convivência metodológica, que antecedeu a produção dos dados, caracteriza-se como

um procedimento de ambientação do pesquisador no campo de pesquisa. Trata-se de um processo de grande potência para propiciar a relação e o vínculo do pesquisador com as pessoas de um dado contexto, contribuindo para a identificação dos potenciais participantes interessados no estudo e dos possíveis desenhos de pesquisa (Oliveira, 2009; Oliveira *et al.*, 2014).

Assim, inseri-me previamente no contexto da pesquisa para me aproximar e me vincular a possíveis participantes, conhecer o espaço de convivência, entender de que maneira os adolescentes circulavam por ele, quais atividades mais gostavam de fazer e quais não chamavam a atenção. Nessa fase preliminar, meu intuito era identificar os fatores que poderiam favorecer a participação no estudo e os desafios à participação, a fim de obter subsídios para estimular o protagonismo dos adolescentes e garantir que as atividades desenvolvidas fizessem sentido. Dessa forma, pude apreender pistas metodológicas que me auxiliaram quando a pesquisa começou.

Quando iniciei minha inserção no espaço de convivência, em abril de 2022, eu participava do projeto de extensão como terapeuta ocupacional e, portanto, compunha e desenvolvia ações de promoção da saúde mental de crianças e adolescentes do território, a partir da escuta ativa, do acolhimento e de construções coletivas e compartilhadas de cuidado nesse âmbito. Em dezembro de 2022, o período de convivência metodológica preliminar foi encerrado e, em janeiro de 2023, a pesquisa de fato começou.

Ainda em 2022, em setembro, passei a contar com o apoio de Daniele Souza Oliveira, uma estudante do curso de Terapia Ocupacional que desenvolvia seu projeto de iniciação científica junto comigo no espaço de convivência. Decidi nomeá-la, com sua autorização, por ter desempenhado um papel importante tanto para mim quanto para os adolescentes. Daniele me acompanhou desde a fase preliminar até a finalização da produção dos dados e, durante todo esse tempo, frequentamos o espaço semanalmente, às sextas-feiras, realizando encontros de aproximadamente três horas.

Quando cheguei ao campo de pesquisa, ao observar a dinâmica do espaço de convivência, carregava comigo dúvidas e inquietações que diziam respeito à constatação de que a produção de conhecimento acadêmico se encontrava desconectada da realidade concreta dos adolescentes daquele território. Além disso, as questões que me atravessavam estavam profundamente ligadas à faixa etária que eu pretendia investigar e, diante disso, senti a necessidade de compreender mais de perto as diferentes formas de expressão dos adolescentes, seus interesses, modos de ser, de agir e de se posicionar dentro das realidades que viviam.

De que maneira seria possível propor uma pesquisa participativa que fosse algo atrativo e que fizesse sentido para que adolescentes permanecessem? Como fazer o convite para participassem de um estudo na posição de pesquisadores? Como convencê-los de que isso poderia ser algo interessante? Por valorizar uma investigação comprometida com o protagonismo, eu acreditava na necessidade de que os participantes escolhessem e permanecessem no estudo por ser um desejo deles, sem nenhum tipo de imposição ou obrigação, e eu sabia que isso poderia ser um desafio, por se tratar de um espaço de convivência em que aconteciam muitas atividades simultaneamente.

De forma paradoxal ao meu desejo de ter participantes na investigação, eu não tinha a pretensão de concorrer com as outras atividades do espaço de convivência, mas sim o desejo de compor, no intuito de ser coerente com a própria pesquisa que pretendia realizar e também com sua temática central — o sentimento de pertença —, pois presumia que a forma como os adolescentes ocupavam e desejavam ocupar o espaço revelaria elementos sobre essa temática.

A partir da convivência metodológica preliminar, algumas pistas foram surgindo e acalmando essas inquietações. Foi preciso que eu experimentasse variadas formas de aproximação com os adolescentes e com as atividades, para então vislumbrar por onde eu poderia começar a propor uma pesquisa. Desse processo de convivência, percebi algumas formas que poderiam me aproximar dos adolescentes: como abordá-los para fazer o convite, quais atividades e materiais seriam desinteressantes ou interessantes e por qual motivo, e em quais condições permaneceriam envolvidos na produção de conhecimento.

A partir da convivência metodológica preliminar, pude identificar, para esse contexto, alguns facilitadores da participação, como o uso de materiais interessantes (aqueles que chamavam a atenção dos adolescentes, como folhas, canetas e prendedores coloridos, fotografias impressas, tintas, entre outros), a garantia de escuta e a consideração das necessidades próprias dos adolescentes que frequentavam o espaço de convivência, como, por exemplo, circular livremente por ele. Dois fatores se destacaram como facilitadores: o envolvimento afetivo entre mim, Daniele e os adolescentes e a convivência para aproximação e estreitamento de vínculos. Por outro lado, algumas barreiras também foram identificadas, como as atividades que exigiam escrita formal e raciocínio abstrato, bem como o pouco repertório em relação ao que é uma pesquisa, além da baixa familiaridade com processos de produção de conhecimento, o que, em certos momentos, dificultava a participação ativa.

3.2.3 Questões éticas

A proposta deste projeto de pesquisa foi apresentada por mim à coordenação do projeto de extensão. Após a análise e a concordância com os objetivos e a metodologia propostos, a coordenação formalizou o aceite por meio da assinatura de um termo de autorização. A partir dessa autorização, iniciei o processo de convite aos adolescentes que frequentavam o espaço, com o objetivo de compor um grupo de pesquisa.

Esta pesquisa conta com parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o número 61732422.8.0000.5504. A produção de dados teve início em janeiro de 2023, a partir do aceite de sete adolescentes. Após manifestarem interesse em contribuir com a pesquisa, seus responsáveis legais assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e os adolescentes, os Termos de Assentimento. Além disso, responsáveis e adolescentes também assinaram os termos de autorização para uso de imagem, considerando a possibilidade de produção de registros visuais ao longo do processo.

3.2.4 O convite à pesquisa

Para a identificação dos participantes da pesquisa, não adotei critérios rígidos de inclusão. Levei em consideração, principalmente, o interesse e o desejo espontâneo de participar, bem como o vínculo prévio dos adolescentes com o projeto de extensão. Além disso, considerei necessário que tanto o adolescente quanto seu responsável legal assinassem, respectivamente, o Termo de Assentimento e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme estabelecido pelas diretrizes éticas em pesquisas com seres humanos. Outro critério observado foi a faixa etária entre 10 e 19 anos, conforme a definição de adolescência adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023).

Quando comecei a fazer o convite aos adolescentes para participarem do estudo, eu não tinha um discurso pronto, mas sabia como me aproximar: foi por meio do “Com-Viver”. Percebo que os adolescentes foram aceitando o convite, mesmo sem entender muito bem o que eu estava propondo, mas, de alguma forma, perceberam que a proposta nos colocaria próximos semanalmente, fazendo coisas juntos e garantindo que suas opiniões e desejos seriam considerados coletivamente.

A forma como convidei cada adolescente reflete os encontros singulares que tive com

eles. Procurei perceber o grau de abertura que havia em cada aproximação, avaliando o quanto minha proposta estava sendo clara e compreensível. A partir disso, fui ajustando minha forma de me comunicar, respeitando a relação que se estabelecia com cada um. Cada convite foi único e, a cada nova tentativa, fui aprimorando essa habilidade: explicava melhor a pesquisa, buscando traduzir, de maneira mais acessível e sensível, o que eu desejava construir com eles.

Fui aprendendo que ser concreta, ao explicar o convite, fazia mais sentido para eles, ou seja, deixar claro o que a participação na pesquisa poderia implicar. Passei, então, a dizer que estar na pesquisa significava realizar, juntos, diferentes atividades. Dei exemplos: uso de cartazes e canetinhas, fotografias, entrevistas, passeios pelo território e fora dele, entre outras possibilidades. Também destaquei que participar significava ter um espaço para expressar, compartilhar e discutir suas opiniões de forma livre e coletiva — uma oportunidade de serem ouvidos e considerados em sua singularidade e potência.

Ao fazer o convite, deixei claro que se tratava de uma pesquisa participativa, na qual eles estavam sendo convidados a atuar como pesquisadores. Expliquei que isso significava poder, de forma colaborativa, escolher as formas como gostariam de estudar e investigar a temática do sentimento de pertença na adolescência. Também ressalttei que, devido à temática do pertencimento, durante a investigação seria possível combinar saídas pelo próprio território com outros lugares da cidade.

Ao apresentar o tema central da pesquisa, o sentimento de pertença, percebi que os adolescentes demonstraram certo estranhamento em relação ao termo, o que evidenciou a necessidade de traduzir seu significado para uma linguagem mais próxima de suas experiências cotidianas. Expliquei, então, que a proposta era compreender como eles se sentiam nos diferentes espaços que frequentavam, se se sentiam acolhidos, aceitos e bem-vindos nesses contextos. Esclareci que a pesquisa teria como intuito compreender os lugares em que se sentiam bem ou não e os motivos, bem como de que forma vivenciavam, ou não, o pertencimento em seu dia a dia. Essa tradução do conceito foi fundamental para que pudessem se conectar com a proposta do estudo.

3.2.5 Apresentação dos membros do grupo de pesquisa

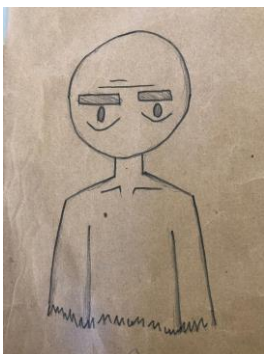
Ao longo da pesquisa, diversas crianças e adolescentes estiveram presentes em nossos encontros, tanto por se tratar de um espaço de livre circulação quanto pelo fato de o convite

para participar do estudo ter permanecido aberto durante grande parte do período de produção dos dados. No entanto, o grupo de adolescentes que efetivamente compôs este estudo se consolidou em sete participantes. Essa definição ocorreu de forma natural, considerando a frequência com que esses adolescentes compareciam, a escolha consciente de permanecerem envolvidos e, sobretudo, o papel ativo e participativo que desempenharam ao longo de todo o processo investigativo.

Nesta seção, a escrita em primeira pessoa do singular se repete, porém com vozes narrativas diferentes a partir do tópico 3.2.5.1. As vozes são de cada adolescente participante ao se apresentar. Durante o tempo em que convivemos, os adolescentes foram falando sobre si próprios, seus pensamentos e características, ao mesmo tempo em que eu ia fazendo a minha leitura sobre cada um deles e anotando essas informações no meu diário de campo. As apresentações que seguem aqui foram construídas a priori por mim e, posteriormente, modificadas e validadas por eles. Para isso, elaborei um texto inicial de apresentação e me encontrei com cada adolescente para chegarmos juntos a uma versão final.

Ressalto ainda que, em uma das atividades propostas ao longo da pesquisa, um dos adolescentes do grupo, que será referido aqui como “Bob”, teve a iniciativa de criar desenhos representando cada participante. Esses desenhos foram incorporados a esta parte do trabalho, acompanhados das apresentações dos adolescentes que compuseram o grupo de pesquisa. Para preservar suas identidades, utilizo nomes fictícios, escolhidos por eles mesmos, garantindo, assim, o anonimato.

3.2.5.1 Bob



O meu nome é Bob. Sou um adolescente negro de 16 anos. Meus olhos e cabelos são castanho-escuros. Gosto de variar o corte de cabelo: ora estou com ele mais comprido, com as franjas nos olhos, ora o deixo mais curto. Às vezes, minha mãe e eu fazemos o corte igual. Tenho autismo e, por isso, algumas coisas me incomodam bastante, como o excesso de informação nos lugares, como muita gente falando ao mesmo tempo ou me tocando. Moro com a minha mãe, meus irmãos e meus animais de estimação.

Adoro ouvir rock, assistir séries e filmes, desenhar animes, jogar videogame e usar roupas pretas, luvas, moletom e capuz na cabeça. Gosto também de conversar com as pessoas e não

tenho medo de expor a minha opinião. Procuro argumentar e ser fiel ao que acredito, mas tento fazer isso com respeito, para que as pessoas façam o mesmo. Sou curioso e tenho interesse em saber sobre a história, especialmente sobre acontecimentos catastróficos da Segunda Guerra Mundial. Não me conformo com o fato de ter sido possível o nazismo acontecer e acho que, ainda hoje, no mundo em que vivemos, existe muita gente que age de forma semelhante aos nazistas. Isso é lamentável!

Eu me expresso por meio da arte, meus desenhos... eles falam mais sobre mim do que as palavras que consigo dizer.

3.2.5.2 Fred



Eu sou o Fred, um adolescente negro de 14 anos. Meu cabelo é curto e castanho-escuro, assim como a cor dos meus olhos. Sou amigo do Bob e gosto de muitas coisas em comum com ele, como assistir séries e filmes, jogar videogame e desenhar. Moro com a minha mãe, meu pai, meu irmão mais novo e meus gatos. Meu irmão — assim como o Bob — também é autista.

Sou uma pessoa mais reservada. Eu acho legal conversar, brincar com meus amigos, mas tento resolver minhas coisas sozinho. Eu demoro um pouco para confiar nas pessoas. Tento ser cauteloso para não me frustrar. Sou um bom amigo. Procuro ajudar as pessoas dando o meu melhor. Eu me dedico mesmo! O Bob, por exemplo, é um desses amigos de quem quero sempre estar por perto, principalmente na escola, para que ninguém faça bullying com ele ou o desrespeite.

3.2.5.3 Larissa



Eu sou a Larissa, tenho 11 anos. Meu cabelo é castanho e ondulado, e meus olhos são castanho-claros. Sou uma pessoa branca. Moro com a minha mãe e meu irmão mais novo, de 7 anos. Em todos os lugares a que vou, meu irmão sempre está comigo. Como sou a irmã mais velha, cuido dele. Às vezes, preciso dar “broncas” e nem sempre ele me ouve. Isso me deixa um pouco chateada.

Sou tímida, mas ao mesmo tempo muito animada! Gosto de estar perto de todos meus amigos(as), então sempre chamo eles(as) para

estarem junto comigo, fazendo as coisas. Eu me esforço para ser uma boa amiga, mas, em alguns momentos, acho difícil me relacionar com algumas amigas que tenho. Fico triste quando acredito que estou sendo deixada de lado.

3.2.5.4 Hadassa



Eu sou a Hadassa, tenho 11 anos. Sou uma adolescente negra. Meu cabelo tem duas cores: castanho escuro e a franja vermelha. Minha mãe faleceu quando eu era mais nova... por conta disso, moro apenas com o meu pai. Sinto muita falta dela!

Gosto de ser sincera e verdadeira. Sempre falo o que penso! Fico triste quando percebo que as pessoas querem brigar comigo, e acabo devolvendo na mesma moeda. Apesar disso, sei reconhecer quando estou errada e, quando é assim, sempre tento me desculpar. Sou uma pessoa amorosa e amiga. Quando tenho uma amizade verdadeira, eu me esforço para ajudar e proteger essa pessoa.

3.2.5.5 Vivian



Eu sou a Vivian, tenho 11 anos. Sou parda. Tenho cabelo castanho escuro, comprido e franja curta. Os meus olhos são da mesma cor do meu cabelo. Moro com os meus pais, meus tios e meus animais de estimação. Meu maior sonho é ser atriz, trabalhar com teatro e filmes. Participo de um grupo de teatro na escola, e eu adoro! Eu sou uma pessoa reservada e observadora, prefiro falar somente o que acredito ser necessário. Gosto de estar junto das minhas amigas, brincar na casa delas, ou elas em casa. Eu me considero uma boa amiga

e uma pessoa verdadeira.

3.2.5.6 Carlos



O meu nome é Carlos, tenho 11 anos. Sou negro. Tenho o cabelo curto e castanho escuro, e meus olhos são da cor do meu cabelo. Moro com a minha mãe e meus irmãos.

Eu me considero uma pessoa curiosa e observadora. Gosto de prestar atenção no que acontece ao meu redor, e questionar o porquê das coisas. Quando me interesso por algo quero saber tudo sobre aquilo! Faço perguntas, e não me contento com respostas superficiais. Da mesma maneira, quando pego alguma coisa para fazer, gosto de me dedicar! Quando vejo alguém precisando de ajuda tento, oferecê-la da mesma maneira que gostaria que fizessem comigo. Sendo assim, eu me considero um bom amigo.

Às vezes, muita “bagunça” me incomoda, como muitas pessoas falando ao mesmo tempo ou sendo desrespeitosas umas com as outras e/ou comigo. Acredito que existem muitas pessoas egoístas no mundo, que precisam aprender a dividir e entender que não existem somente elas no mundo.

3.2.5.7 Eduarda



Eu sou a Eduarda, tenho 12 anos e sou uma pessoa parda. Tenho cabelos escuros e enrolados. Moro com a minha mãe, minha avó, e meu irmão de 18 anos. Tenho um cachorro, mas queria ter mais.

Gosto de ser uma pessoa gentil, mas, às vezes, não consigo ser assim com todo mundo, principalmente quando percebo alguma injustiça ou bullying. Gosto de que as coisas sejam justas, e que as pessoas sejam respeitadas. Fico triste quando me xingam e falam palavras fortes. Quando vejo pessoas sofrendo bullying, tento ajudar e acolher. Faço o que eu gostaria que fizessem comigo.

3.2.6 Como assim, pesquisa?

Quando iniciamos a investigação, os adolescentes não sabiam o que viria a ser uma pesquisa e, portanto, não sabiam o que significava participar de uma na condição de pesquisador. No início, não foi o interesse pela investigação em si que levou os adolescentes a

querer permanecer e compor o grupo. O desejo maior era serem ouvidos, acolhidos e considerados, e o principal atrativo para frequentar nossas reuniões era o vínculo e as relações de afeto e confiança que estávamos construindo.

Assim que chegou ao encontro, Carlos contou para o grupo que havia ganhado um celular, e aproveitou para fazer algumas buscas nele. Disse que teve a curiosidade por compreender melhor o que é uma pesquisa, e encontrou informações a respeito das pesquisas do IBGE. O adolescente não conseguiu ver semelhanças entre as pesquisas do IBGE e a nossa, e ficou aparentemente frustrado. Tentei acalmá-lo dizendo que a nossa era diferente, qualitativa, que o nosso estudo estava sendo feito para identificar COM adolescentes aquilo que é importante para eles. Tentei ajudá-lo a se acalmar, dizendo que iria compreender melhor o que é uma pesquisa conforme o processo e as vivências que iríamos ter juntos (diário de campo).

Não possuir um repertório prévio sobre o que viria a ser uma pesquisa não foi um empecilho para que a produção de conhecimento acontecesse. Eu sabia que se tratava de um processo e que, aos poucos, os participantes iriam compreender melhor a proposta, o que impactaria a participação e o protagonismo deles no estudo. A cada encontro, eu investia no fomento da participação de diferentes maneiras. Com o passar do tempo, os adolescentes foram compreendendo melhor a proposta e se apropriando de forma mais ativa do lugar de pesquisador, conseguindo apontar atividades e fazer propostas sobre como produzir dados e análises mais profundas.

A participação foi algo que precisei fomentar e sustentar ao longo de todo o processo, uma construção que se deu de forma coletiva. Os adolescentes foram, aos poucos, aprendendo a participar, ao mesmo tempo em que me mostravam como era participar para eles. Este aspecto se torna evidente na apresentação dos resultados, em que começo relatando as primeiras atividades da pesquisa e o quanto, nesse momento inicial, foi preciso criar oportunidades para a experimentação. À medida que os resultados avançam, torna-se cada vez mais perceptível o protagonismo crescente dos adolescentes na investigação, com sua participação tornando-se mais ativa, significativa e autônoma.

Em alguns momentos, ao longo da pesquisa, foi preciso “emprestar o meu corpo” para a sustentação da participação — expressão que passei a utilizar para descrever situações em que me coloquei como apoio nas vivências dos adolescentes. Significa dizer que, em determinados momentos, foi preciso que eu os auxiliasse em seus processos, dando o suporte necessário para que não desistissem de algo que era seu desejo, mas que, por alguma limitação ou dificuldade, não estavam conseguindo realizar sozinhos.

3.2.7 Estratégias metodológicas definidas coletivamente no processo

No total, em 2023, realizamos 37 encontros para a produção de dados, que ocorreram no período de janeiro a dezembro de 2023, com duração de três horas cada. Utilizei como estratégia de registro o diário de campo, anotações em ato das falas dos participantes feitas por mim e por Daniele, gravações em áudio e vídeo, fotografias, e os próprios materiais produzidos ao longo do estudo.

O diário de campo foi escolhido como um dispositivo de registros e de interlocuções com a pesquisa, onde o pesquisador relata cada encontro a partir de sua implicação, aquilo que observou, analisou, interpretou, e de que maneira as diferentes situações o afetaram e mobilizaram. Não se trata, então, de um simples instrumento de registro. Escrever o diário, tendo em vista os referenciais que adoto, provoca reflexões no pesquisador, impactando nos próximos passos da pesquisa e em novas análises e reflexões (Oliveira, 2014; Kroef; Gavillon; Ramm, 2020).

A escrita do diário de campo exige um afastamento epistemológico do pesquisador — um emergir — para que o conhecimento crítico possa se manifestar. A imersão crítica se manifesta quando o pesquisador se permite sentir as experiências na pesquisa a partir de seus próprios condicionantes sociais e históricos. Isso ocorre quando o pesquisador escreve o diário e garimpa os achados, as falas e as interpretações que fornecem subsídio para compreender a visão de mundo dos participantes. Em um diário de campo com essa proposta, o pesquisador não revela apenas o que observou estando com as pessoas, mas também o que observou em si mesmo, incluindo os próprios aprendizados e pré-conceitos, em um processo de autoescuta (Oliveira, 2014).

Outra característica deste estudo diz respeito à não obrigatoriedade da participação e ao reconhecimento e valorização do direito dos adolescentes de exercer a necessidade de circular livremente e participar das diferentes atividades que ocorriam no espaço de convivência. Tendo isso em vista, eles deram contorno próprio à participação que tiveram, escolhendo em quais momentos gostariam de estar, quando sair e voltar do local onde estávamos e permanecendo o tempo que julgavam pertinente.

Apesar do estudo não ser obrigatório, eu me esforçava para tê-los por perto, sempre em condições respeitadas. Eu fomentava a participação e cuidava para que nossos encontros fossem

interessantes e divertidos. Em muitos momentos, precisei incentivar, provocar reflexões e propor atividades, especialmente no começo do estudo, quando estávamos fortalecendo nossos vínculos e o interesse dos adolescentes pela pesquisa.

Outro ponto a ser destacado é que a produção dos dados aconteceu de forma processual; isto é, uma atividade levava a outra, nas quais as temáticas eram trazidas e retomadas de maneira cíclica, com a finalidade de analisar e aprofundar alguma informação ou ideia construída.

O processo coletivo vivido ao longo da pesquisa foi marcado por desafios e aprendizados. Nem sempre a convivência entre os adolescentes ocorria de forma tranquila, pois conflitos surgiam, por vezes manifestando-se em formas violentas de comunicação. Nessas ocasiões, eu procurava mediar as situações com cuidado, incentivando o diálogo, a escuta ativa e a construção de uma convivência mais respeitosa. Mais do que apenas resolver os conflitos, meu objetivo era promover reflexões sobre as atitudes individuais e coletivas, estimulando a amorosidade, a empatia e o fortalecimento dos laços entre eles.

Sobre o planejamento de passeios, destaco que esteve presente ao longo de toda a produção de dados e constituiu um dos elementos que mais mobilizou e motivou os adolescentes a participar e permanecer no estudo. Ao adotar essa estratégia, meu intuito era compreender como percebiam o território e significavam os diferentes espaços, de que forma os ocupavam (ou gostariam de ocupar), bem como identificar os lugares aos quais tinham acesso ou demonstravam interesse em conhecer. Além disso, buscava favorecer o fortalecimento do sentimento de pertença por meio da ocupação de espaços de desejo, conforme as condições e formas de vivência indicadas pelos próprios adolescentes.

Com o propósito de territorializar a pesquisa, incentivei a realização de saídas e passeios. O planejamento coletivo dessas experiências, desde a escolha dos destinos até as atividades a serem realizadas, movimentou a convivência e revelou importantes aspectos sobre o pertencimento. As decisões sobre como estar e o que fazer nos locais escolhidos forneceram pistas valiosas sobre as formas pelas quais os adolescentes desejavam ocupar os espaços. Assim, as saídas eram uma estratégia de circular e ocupar espaços, promover vivências e reflexões, além de estimular conversas sobre esses lugares e o pertencimento. Eu considerava que apenas falar sobre o espaço era diferente de visitá-lo juntos. Eu queria ver e sentir como eram, dividir a vivência de estar neles com os adolescentes, para então conseguir entendê-los, fazer perguntas e estimular os debates que poderiam surgir desses encontros.

À medida que expressavam seus interesses, eu os registrava em meu diário de campo e

retomava essas anotações nos encontros seguintes, validando coletivamente seus desejos e incentivando sua participação ativa na organização dos passeios. Os locais visitados, as motivações que levaram às escolhas e as experiências vividas nesses momentos serão aprofundados na seção de resultados.

3.2.8 A convivência como estratégia metodológica na produção dos dados

Experimentar a convivência metodológica de forma preliminar ao estudo evidenciou a potência do “Com Viver” como estratégia de produção de dados. Estar presente no cotidiano dos adolescentes que aceitaram participar da pesquisa fez com que eles passassem a desejar nossa companhia — minha e de Daniele — de maneira espontânea e afetiva. Nossos encontros não se limitavam à produção direta de dados ou a conversas sobre a pesquisa em si. Compartilhávamos momentos de lazer: jogávamos cartas, pingue-pongue, brincávamos, comíamos juntos e, principalmente, conversávamos sobre a vida. Esses momentos permitiam que vínculos se fortalecessem de forma natural, por meio da troca de experiências, histórias e afetos.

Em alguns momentos, a convivência acontecia de forma natural; em outros, foi preciso criar condições para que ela se estabelecesse. Nesses casos, eu propunha jogos, brincadeiras e conversas como formas de aproximação. O “Com Viver” mostrou-se fundamental para minha inserção no campo, permitindo que minha presença se tornasse familiar e fosse reconhecida como parte do contexto, o que contribuiu para o fortalecimento dos vínculos e da confiança mútua.

Estar imersa no campo me permitiu perceber que os adolescentes demonstravam pouco interesse pela pesquisa quando nos reuníamos em roda exclusivamente para discuti-la. Esse formato, que para mim refletia uma abordagem mais adultocêntrica, parecia desestimulante e, em muitos casos, entediante para eles. No entanto, quando estávamos envolvidos em atividades compartilhadas do cotidiano, as conversas sobre a pesquisa surgiam de forma espontânea e significativa. Durante jogos como “Uno”, “Truco” ou “Frescobol”, ou mesmo enquanto brincávamos no parque, os adolescentes se sentiam mais à vontade para falar sobre os próximos passos da pesquisa ou refletir sobre os processos já vivenciados. Foram nesses momentos de descontração e convivência que percebi o quanto o diálogo fluía com autenticidade e participação.

Nossa convivência não se restringiu aos encontros semanais, pois eu e Daniele mantínhamos contato online com os adolescentes. Durante a semana, antes de nos encontrarmos, conversávamos via Instagram, WhatsApp e chamadas. Considero que esta estratégia facilitou a construção e a manutenção do vínculo, da confiança e dos combinados estabelecidos a respeito das atividades de pesquisa.

A convivência estabelecida ao longo da pesquisa também se revelou como uma forma significativa de produção de dados. Ao dividirmos experiências e histórias, construímos uma narrativa compartilhada que trouxe à tona aspectos essenciais do sentimento de pertença. Quando os adolescentes compartilhavam suas vivências diárias, surgiam elementos que ilustravam como o pertencimento se manifestava em suas vidas, tanto nas interações com os colegas quanto nas relações com os diferentes contextos em que estavam inseridos.

Em outras palavras, as experiências compartilhadas não só enriqueceram a análise do tema central da pesquisa, mas também proporcionaram a criação de momentos de reflexão coletiva. Sempre que identificava algo relacionado ao conceito de pertencimento, buscava convidar os adolescentes a refletirem sobre essas experiências, oferecendo espaços de escuta e valorização das vivências e sentimentos relacionados.

3.2.9 Análise participativa dos dados

A análise dos dados ocorreu de forma concomitante à sua produção e foi continuamente fomentada por mim. O movimento de articular os diferentes achados com a temática do sentimento de pertença foi, predominantemente, conduzido por mim. Meu papel consistia em estimular os debates, questionar os adolescentes sobre o que traziam, levantar hipóteses e sugerir possíveis análises. Além disso, busquei favorecer a construção de sentidos compartilhados, promovendo um ambiente em que eles se sentissem à vontade para interpretar suas próprias experiências. Assim, a análise foi se configurando como um processo vivo, construído a partir do diálogo contínuo entre as produções, os adolescentes e minha escuta reflexiva e atenta.

Esse processo de análise foi especialmente alimentado durante a escrita do meu diário de campo, momento em que emergiam ideias, sentidos e possíveis relações entre os temas apresentados pelo grupo. Era nesse espaço íntimo de escrita que eu conseguia elaborar reflexões mais profundas, identificar padrões e levantar hipóteses iniciais. Embora parte desse trabalho

analítico fosse feito individualmente, meu esforço era constante no sentido de coletivizar os pensamentos: levava essas reflexões para o grupo, apresentava minhas interpretações e convidava os adolescentes a analisarem comigo, expressarem suas opiniões, acrescentarem novas perspectivas ou até discordarem das leituras que eu propunha. Dessa forma, a análise foi se constituindo como um exercício dialógico, vivo e compartilhado, em que a escuta mútua e a validação coletiva ocuparam um lugar central.

Realizamos as análises em diferentes momentos ao longo da pesquisa, sobretudo durante as situações de convivência, quando as conversas fluíam de maneira mais natural. Muitas vezes, as interpretações surgiam em meio a interações informais, enquanto brincávamos, caminhávamos juntos ou interagíamos de forma espontânea. Esses momentos, embora não fossem formalmente planejados como espaços analíticos, revelaram-se potentes para a construção coletiva de sentidos. Além disso, a cada atividade realizada, fosse durante sua execução ou logo após, realizávamos debates e trocas de impressões, que se desdobravam em análises compartilhadas.

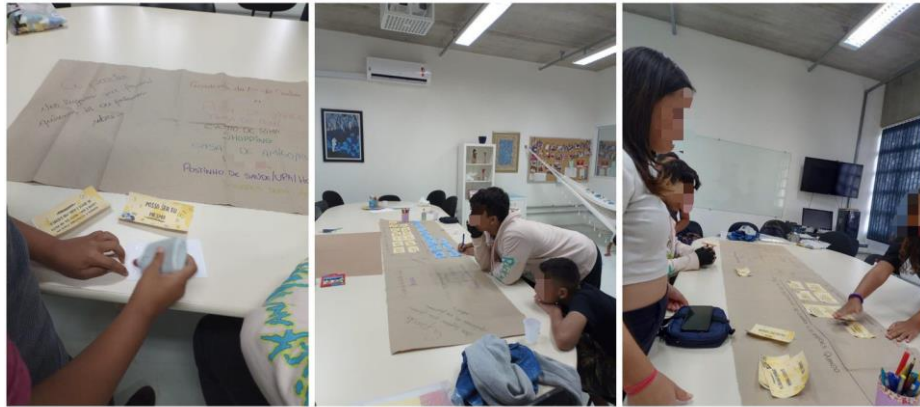
A análise dos dados não se deu, então, em um momento ou atividade específicos, mas foi integrada ao próprio processo de produção, ocorrendo de forma contínua e articulada ao longo da pesquisa. Ainda assim, ao final do percurso, propus um encontro de encerramento, com o objetivo de revisitar, mesmo que em formato de síntese, o que havíamos vivido e construído juntos. Minha intenção era oferecer aos adolescentes uma atividade de fechamento que possibilitasse visualizar o caminho percorrido, rememorar suas contribuições e reconhecer o todo, assim como ocorre com qualquer pesquisador ao concluir seu trabalho.

Ao mesmo tempo, neste momento de finalização da pesquisa, estava atenta ao cansaço dos adolescentes, causado tanto pelo término do ano letivo quanto pelo desgaste proveniente de um processo investigativo intenso. Diante disso, busquei criar um material divertido e interativo que sintetizasse de forma leve o que havíamos produzido juntos. Esse material apresentava os dados de maneira resumida, com algumas falas dos participantes na íntegra, organizadas em cartões coloridos ilustrados, para atrair a atenção e estimular o interesse dos adolescentes. Percebi que essa estratégia foi significativa, pois os participantes demonstraram entusiasmo ao explorar os cartões, especialmente ao reconhecerem suas próprias falas, o que os envolveu ainda mais no processo de reflexão e validação do trabalho coletivo.

Entreguei os cartões aos adolescentes e disponibilizei materiais como folhas de papel pardo, cartolina, cola e canetinhas, para que organizassem o material produzido por mim,

criando um mural. Meu objetivo não era que realizassem uma nova análise dos dados, uma vez que isso já havia ocorrido ao longo do processo. No entanto, deixei claro que poderiam discordar de algum ponto, apresentar novas perspectivas ou acrescentar elementos que julgassem importantes. Assim, essa atividade ofereceu um espaço para reafirmar ou questionar o conhecimento coletivo construído.

Figura 1 — Construção de um mural com dados da pesquisa



Fonte: acervo próprio.

4 RESULTADOS

A escolha sobre como relatar os resultados deste estudo foi um desafio, afinal, escrever não deixa de ser um ato criativo e, em se tratando de um estudo participativo, minha preocupação era ser coerente na escrita com o que foi vivenciado na prática, junto com os adolescentes. Meu desejo era que suas vozes se sobressaíssem à minha neste material. Mas, como fazer isso se quem escreveria seria eu? Afinal, sendo da minha vontade ou não, a tese é um produto acadêmico, um dos desdobramentos deste estudo e de cuja escrita, certamente, os adolescentes não se interessariam em participar, porque é difícil e provavelmente pouco interessante e motivador para eles. A tese é um produto que interessa a nós, da academia. Eu não ousaria propor que eles me ajudassem a escrevê-la, apesar de ser coletiva — coletiva porque não fiz sozinha: cada um teve a sua contribuição, sua maneira de participar e seu papel, que foram se estabelecendo durante o pesquisar junto.

Esta tese é um dos produtos da pesquisa, e é o meu papel escrevê-la, o que não torna este estudo menos participativo. Tendo isso em vista, reforço mais uma vez a escolha narrativa para este trabalho: a primeira pessoa do singular, já que tive a minha implicação no processo e nenhuma intenção de neutralidade. Também gostaria de destacar que, nesta seção, aparecerá com maior frequência o uso da primeira pessoa do plural, para falar sobre nós, enquanto grupo (eu, Daniele e os adolescentes). O “nós” aparecerá no texto quando forem narradas discussões e decisões coletivas.

Além da dimensão narrativa deste trabalho, a escolha sobre como organizar os resultados também representou um dilema. Inicialmente, considerei apresentá-los de forma cronológica, acreditando que essa estrutura permitiria ao leitor acompanhar a construção processual dos dados, bem como o desenvolvimento gradual da participação dos adolescentes. Imaginava que essa linearidade garantiria que os detalhes não se perdessem ao longo da leitura. No entanto, com o tempo, percebi que essa escolha poderia tornar o texto excessivamente longo, repetitivo e possivelmente cansativo, dificultando a apreensão das ideias centrais da pesquisa.

Quando me refiro ao fato de os dados terem sido construídos de forma processual, quero dizer que eles não se revelaram de forma linear, atividade por atividade. As temáticas discutidas pelos adolescentes eram retomadas a cada encontro e/ou atividade, muitas vezes aprofundando o que anteriormente já havia sido construído. Escrever os dados de forma cronológica teria como consequência uma retomada constante dos temas discutidos e, por este motivo, para

tornar a leitura mais fluida, a apresentação dos dados acontecerá a partir de três eixos temáticos, definidos a partir de diferentes formas de participação dos adolescentes na pesquisa.

No primeiro eixo, intitulado *Espaços de experimentação: o participar e o “perten(ser)”*, relato como nós, enquanto grupo, fomos nos aproximando, destacando as primeiras atividades e encontros que serviram como base para o desenvolvimento de vínculos, o fortalecimento do grupo de pesquisa, a construção da participação na pesquisa e do sentimento de pertença dos adolescentes em relação ao estudo. No segundo eixo, *Descobertas no espaço do entre: produzindo o “perten(ser)” no “com-viver”*, apresento os resultados que emergiram a partir da partilha do cotidiano, de episódios das histórias de vida contados pelos adolescentes e da nossa própria trajetória conjunta na pesquisa. Tanto no primeiro quanto no segundo eixo, a base para o desenvolvimento dos dados foi a convivência e a história que construímos juntos, para além das atividades desenvolvidas.

No terceiro eixo, intitulado *O “perten(ser)” e a particip(ação) como motores da criação na pesquisa*, apresento os dados produzidos a partir de atividades coletivas nas quais os adolescentes assumiram de maneira mais ativa o papel de pesquisadores. Nesse momento da pesquisa, foi cada vez menos necessário que eu “emprestasse o meu corpo” para o desenvolvimento das nossas ações, pois eles passaram a ocupar com mais autonomia os espaços de criação e análise. Por isso, neste eixo, foi possível utilizar de forma mais marcante, em comparação com os eixos anteriores, a primeira pessoa do plural, o “nós”, já que os dados revelam discussões e reflexões construídas coletivamente, a partir dos debates que surgiram durante e após as atividades desenvolvidas em grupo.

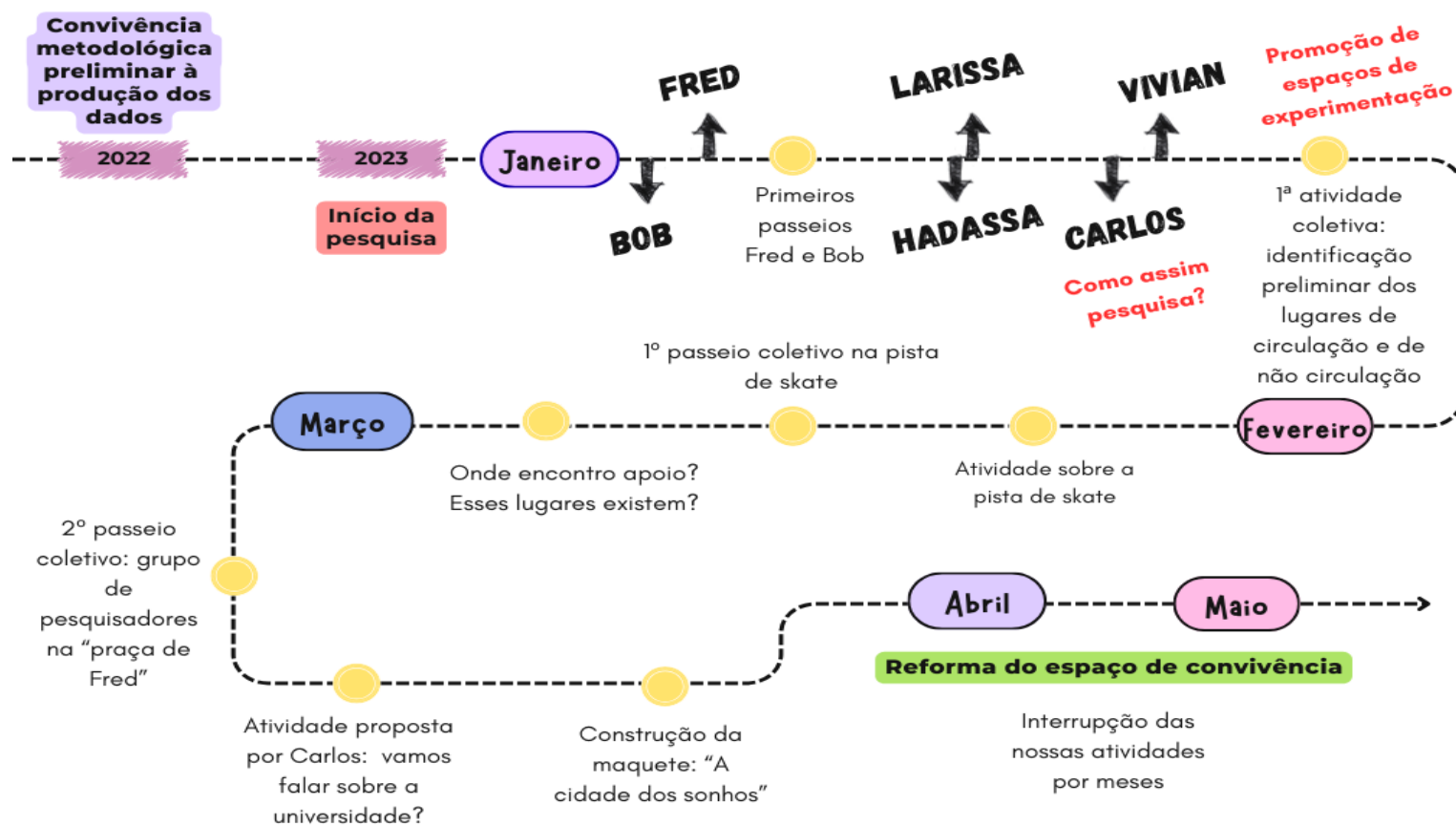
Cada eixo é composto por capítulos e subcapítulos, cujos títulos estão apresentados no Quadro 1. Além disso, mesmo optando pela apresentação dos dados em eixos temáticos, ainda considero importante uma demonstração cronológica de como este estudo aconteceu, pois uma atividade foi surgindo em decorrência da outra. Por esse motivo, apresento, na Figura 1, uma linha do tempo contendo, de forma resumida, os principais eventos da pesquisa, com a intenção de localizar o leitor.

Quadro 1 — Eixos temáticos

4.1 EIXO 1 — Espaços de experimentação: o participar e o perten(ser)	4.2 EIXO 2 — Descobertas no espaço do entre: produzindo o perten(ser) no com-viver	4.3 EIXO 3 — O “perten(ser)” e a “particip(ação)” como motores da criação na pesquisa
4.1.1 Capítulo 1: Tecendo nossas relações e o convite para a pesquisa: início da construção de uma história de pertencimento 4.1.1.1 Fred e Bob: primeiros pesquisadores 4.1.1.2 Passeios com Bob e Fred 4.1.1.3 A chegada de Larissa, Hadassa, Carlos e Vivian 4.1.1.4 Eduarda 4.1.1.5 Os primeiros encontros: um grupo em formação 4.1.2 Capítulo 2: Caminho se conhece andando: aprendendo a pesquisar experimentando 4.1.2.1 Primeira atividade coletiva: identificação preliminar dos lugares de circulação e de não circulação 4.1.2.2 Atividade sobre a pista de skate 4.1.2.3 Primeiro passeio coletivo na pista de skate 4.1.2.4 Onde encontro apoio? Esses lugares existem? 4.1.2.5 Segundo passeio coletivo: grupo de pesquisadores na “praça de Fred” 4.1.2.6 Atividade proposta por Carlos: vamos falar sobre a Universidade Pública? 4.1.2.7 Construir e reconstruir participação a partir do sentimento de pertença: A História dos Pesquisadores 4.1.3 Capítulo 3: A decisão de fechar o grupo de pesquisa: o protagonismo dos adolescentes	4.2.1 Capítulo 1: O projeto social 4.2.1.1 Pertencimento e o não lugar: interrupção das atividades do Projeto social 4.2.2 Capítulo 2: As relações de Bob com a escola e com os membros da pesquisa 4.2.3 Capítulo 3: O encerramento da pesquisa e nossa despedida	4.3.1 Capítulo 1: “A cidade dos sonhos” 4.3.2 Capítulo 2: Fotografias do espaço de convivência 4.3.3 Capítulo 3: Entrevistas 4.3.3.1 A elaboração do roteiro de entrevista 4.3.3.2 As entrevistas 4.3.3.2.1 Pertencimento às amizades 4.3.3.2.2. O brincar na adolescência e as ruas do território 4.3.3.2.3 Espaços de não circulação, mas de desejo 4.3.3.2.4 O que eu mudaria no mundo 4.3.3.2.5 Frequentar não é pertencer 4.3.3.2.6 Pertencimento escolar 4.3.4 Capítulo 4: Último passeio coletivo na Universidade Pública 4.3.5 Capítulo 5: Finalização da pesquisa: compilando dados

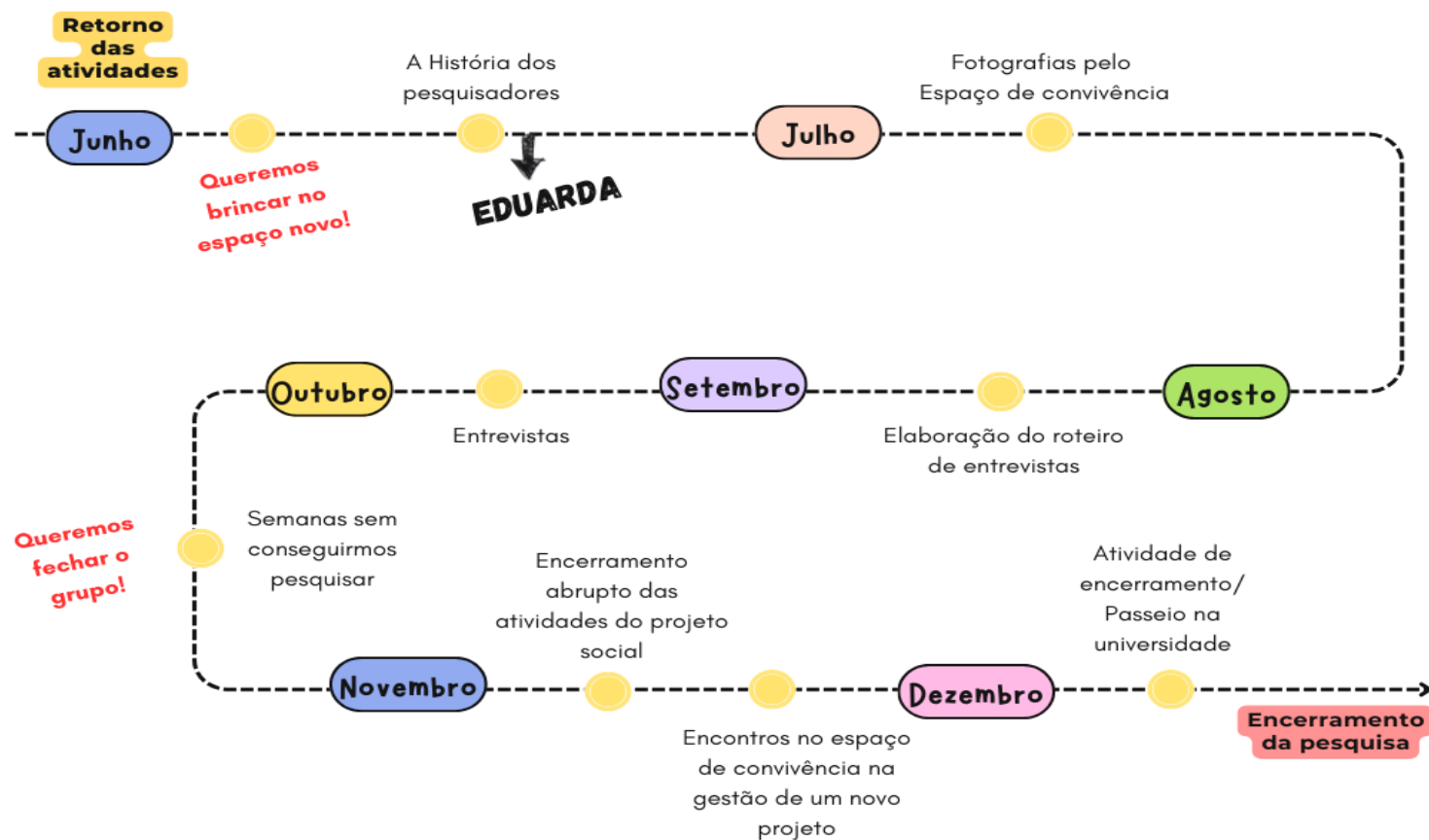
Fonte: elaborado pela autora

Figura 2 — Linha do tempo do estudo/primeiro semestre



Fonte: elaborado pela autora

Figura 3 — Linha do tempo do estudo/segundo semestre



Fonte: elaborado pela autora

EIXO 1

4.1 Eixo 1 - Espaços de experimentação: o participar e o “pertem(ser)”

A participação na pesquisa foi algo que construímos ao longo do tempo. A todo momento foi preciso incentivá-la, mas, no começo da investigação, essa necessidade era ainda mais evidente. Os adolescentes, embora não compreendessem exatamente o que significava ser pesquisador em um estudo, aceitaram o convite porque (creio eu) perceberam que isso lhes garantiria uma escuta ativa, trocas afetivas na convivência e a oportunidade de fazer atividades que consideravam divertidas.

Esse foi o ponto de partida para o estudo, o que não significa que, por estarmos aprendendo juntos, tenhamos deixado de produzir dados sobre o sentimento de pertença. Pelo contrário, à medida que os adolescentes aprendiam e me ensinavam sobre como participar, íamos gerando conhecimento sobre o pertencer por meio das nossas atividades e da convivência, resultando na construção de uma história coletiva vivida.

Neste eixo, narro essa história e a maneira como os adolescentes foram aprendendo e me ensinando sobre a participação. Faço isso porque a forma como construímos a participação ao longo do processo comunicou suas perspectivas de pertencimento e impactou diretamente o fortalecimento do sentimento de pertença dos adolescentes à pesquisa. Por isso, nossa trajetória não se resume às atividades realizadas ou aos debates que delas emergiram. Contar nossa história e nossas vivências é, também, contar sobre um processo de pertencimento.

A pesquisa se consolidou não apenas pela produção concreta de dados, mas, sobretudo, pelo fortalecimento dos vínculos entre os participantes. Isso fez com que a participação fosse mais do que uma simples tarefa ou requisito: tornou-se uma experiência compartilhada e colaborativa, em que cada um se sentiu parte fundamental da construção do conhecimento, à sua maneira. Em síntese, neste eixo demonstro a relação estreita entre a participação e o sentimento de pertença, em que o “pertem(ser)” atuou como uma condição para a participação.

4.1.1 Capítulo 1 — Tecendo nossas relações e o convite para a pesquisa: início da construção de uma história de pertencimento

A escrita da tese foi como montar um quebra-cabeças, com várias pecinhas que eu precisava encaixar em seus devidos lugares. O como fizemos a pesquisa se fundiu com o que produzimos, e considero praticamente impossível separar esses dois elementos, pois são parte de um todo. Diante disso, foi um desafio pensar e decidir o que caberia na seção “Metodologia” e o que se encaixaria melhor em “Resultados”. Este tópico que escrevo, por exemplo, assim como outros que sucedem, poderia ter sido encaixado na metodologia, por revelar o “como me aproximei dos adolescentes”; isso tranquilamente poderia ser considerado um “procedimento”. Entretanto, por revelar uma história de pertencimento, decidi falar sobre isso aqui.

4.1.1.1 Fred e Bob: primeiros pesquisadores

A pesquisa teve início a partir do primeiro aceite, que veio de Bob, em janeiro de 2023, momento em que comecei a fazer os convites formais para o estudo. Os demais adolescentes foram aderindo em momentos distintos, ao longo das semanas seguintes. Desde o início, eu acreditava que, a partir do primeiro participante, a história da pesquisa já começaria a acontecer, e foi exatamente assim. Bob demonstrou interesse de imediato, ainda no nosso primeiro encontro daquele mês, o que foi facilitado pelo fato de já nos conhecermos desde 2022, por meio do projeto de extensão.

Naquele contexto, ainda em 2022, Danielle e eu o acompanhamos individualmente como terapeutas ocupacionais, no âmbito do projeto de extensão. Durante aproximadamente cinco meses, convivemos com Bob em encontros semanais, com duração média de uma hora. Todo esse percurso ocorreu antes mesmo do início da pesquisa. Essa convivência prévia, construída ao longo de 2022, foi fundamental para o fortalecimento do vínculo entre nós e, consequentemente, para o aceite espontâneo de Bob quando o convidei para participar do estudo.

Bob costumava ocupar uma única sala do espaço de convivência, e gostava que fosse sempre a mesma. Ao relatar seu cotidiano, mencionava questões difíceis na escola, pois sofria bullying nesse contexto. Em alguns encontros, chegava com raiva e apresentava nítido sofrimento psíquico e, por conta disso, foi preciso realizar articulação em rede, cuidado e

acolhimento.

O adolescente gostava de desenhar como forma de expressão, e essa era uma de suas grandes habilidades. Às vezes, apenas desenhava sem precisar falar, e eu fazia perguntas a respeito do que queria dizer. Seus desenhos facilitavam nossa relação, e eu tinha a sensação de que davam profundidade e clareza ao que ele desejava comunicar.

Figura 4 — Desenho de Bob



Fonte: acervo próprio

A mãe do adolescente preocupava-se com a autonomia do filho ao frequentar diferentes espaços e lidar com dinheiro, e me pediu para que eu o acompanhasse em lugares do território para ajudá-lo nesse processo. O pedido da mãe também era um desejo de Bob e, então, combinamos a primeira saída para tomarmos sorvete. Foi nesse contexto que fiz o convite para a pesquisa, dizendo que, por conta da temática do sentimento de pertença, poderíamos sair mais vezes pelo território e fora dele, caso ele se interessasse em participar.

Bob parecia pouco familiarizado com o termo “sentimento de pertença”, mas aceitou o convite quando traduzi para ele esse conceito. Ele manifestou o desejo de fazer passeios, porém revelou ficar apreensivo em andar pelo território, principalmente sozinho, devido a um episódio em que foi abordado de forma abusiva por um homem que estava em um bar. Desde então, em seu cotidiano, começou a andar com o corpo coberto, com blusa de frio ou de manga comprida para esconder os braços, mesmo em dias de calor.

No dia em que havíamos combinado a saída para tomar sorvete com Bob, no segundo encontro de janeiro, eu e Daniele conhecemos Fred, 14 anos, que se apresentou como amigo de Bob, da escola. Nesse dia, quando cheguei ao espaço de convivência, percebi que os dois

estavam sentados juntos em um banco. Fred queria saber mais sobre as atividades do projeto social e contou, animado, que iria frequentar as aulas de jiu-jítsu, que aconteciam de segunda a quinta-feira.

Apesar de já se conhecerem, o reencontro entre os dois adolescentes foi uma surpresa para ambos. Aproveitando a proximidade entre eles, estendi o convite da pesquisa para Fred, explicando sobre ela da mesma forma como havia feito com Bob e informando que nossos encontros aconteciam às sextas-feiras. Ele aceitou participar e demonstrou que sua maior motivação era estar mais próximo do amigo, além da possibilidade de saírem juntos pelo território.

No dia em que conheci Fred, não foi possível realizar o passeio que havíamos combinado com Bob, pois, como expliquei a eles, eu precisava me apresentar aos responsáveis de Fred e solicitar autorização para a saída, assim como já havia feito com a mãe de Bob. Ambos compreenderam a situação. Quando entrei em contato com o pai de Fred, ele autorizou a participação, e percebi que já o conhecia, pois havia sido terapeuta ocupacional do irmão de Fred em outro espaço. Acredito que esse vínculo prévio, de alguma forma, facilitou minha aproximação com Fred. No entanto, em alguns momentos, percebia certa dificuldade para me vincular ao adolescente, como se ele estivesse um pouco mais reservado ou distante.

Nos primeiros encontros da pesquisa, Fred chegou relatando não estar bem por algo que havia acontecido com ele, mas, quando eu oferecia um espaço de escuta, recusava, dizendo que não gostaria de me incomodar e que poderia resolver sozinho. Com o passar das semanas, nosso vínculo foi se fortalecendo e uma relação de confiança foi sendo construída. No meio do ano, seis meses após o início do estudo, ele passou a me chamar carinhosamente de “doninha” e sempre trazia coisas de sua vida pessoal para me contar, pedir ajuda e compartilhar.

No dia da chegada de Fred ao espaço de convivência, o adolescente se mostrou entusiasmado para conhecer a estrutura física do lugar. Como Bob pouco havia circulado por ele anteriormente, apesar de frequentá-lo, fizemos isso juntos. A partir da chegada de Fred, os encontros com Bob não aconteceram mais de forma individual e Bob passou a ocupar mais o espaço.

Estava no horário do lanche. Bob preocupava-se se ele também poderia comer, por não fazer parte do projeto social. Informei que poderia, mas o adolescente continuou receoso dizendo ser muito difícil para ele estar em lugares cheios de pessoas, pois ambientes assim lhe davam uma certa ‘fobia’. Ainda assim, concordou em ir para a fila do lanche para que Fred não ficasse sozinho, e também por estar com fome. Tentei

tranquilizá-lo dizendo que eu e a Daniele estaríamos por ali, caso ele não conseguisse permanecer, ou precisasse de ajuda, e então Bob afirmou: 'Está difícil, mas eu aguento! Qualquer coisa eu chamo...' (diário de campo)

4.1.1.2 Passeios com Bob e Fred

A pesquisa já havia começado com Bob e Fred, permanecendo dessa forma por três semanas. Em paralelo, continuei convidando outros adolescentes. Nesse período, enquanto outros participantes não ingressavam no grupo, os amigos fizeram dois passeios juntos. O primeiro local foi escolhido por Bob, uma academia ao ar livre, e o segundo por Fred, uma praça do território. Esses passeios foram nossos primeiros passos da pesquisa e facilitaram a abertura do diálogo sobre o território e os lugares de circulação das adolescências daquele bairro. Eles foram feitos apenas pelos dois, pois, embora eu já estivesse me aproximando dos outros participantes, ainda era incerto quem continuaria; estávamos em processo de estabelecimento de vínculo e confiança. Por esse motivo, a autorização dos responsáveis dos outros adolescentes para as saídas pelo território levou um pouco mais de tempo. Com os amigos, esse contato e autorização foram mais rápidos.

A proposta era que eles escolhessem um local para irmos juntos. Podia ser um lugar de que já gostassem e frequentassem, ou um de que não gostassem, e então discutiríamos os motivos disso. Outra possibilidade seria escolher um local que, embora não fosse frequentado por eles, despertasse o interesse em conhecê-lo e aproveitar a ocasião para fazer algo juntos.

Bob escolheu o local do primeiro passeio: uma academia ao ar livre, construída pelo tio do adolescente, localizada em uma praça que também tinha alguns balanços e uma gangorra. A academia era composta por algumas barras e três aparelhos feitos com materiais reutilizáveis pelo tio. Bob nos contou isso demonstrando orgulho do parente.

O adolescente afirmou que escolheu o lugar em questão devido às boas memórias que tinha do espaço. Disse que gostava de frequentá-lo para treinar calistenia e lamentou não poder ir mais, pois havia mudado de casa, ficando muito longe para ir andando. Após essa primeira vivência, conversamos sobre o sentimento de pertença estar relacionado a uma conexão emocional com o lugar, devido às experiências anteriores positivas.

Na semana seguinte, percebi que Fred e Bob já haviam se organizado para o nosso segundo passeio. Naquele dia, Bob chegou mais cedo do que costumávamos combinar, pois os dois amigos queriam passar um tempo juntos antes de nos encontrarmos. Ao longo da semana,

conversaram e planejaram como seria aquele dia e, conforme haviam combinado, Bob levou um cartão de crédito para pagar um sorvete para o amigo.

Fred decidiu nos levar a uma praça do território, que ficava a poucos quarteirões de onde estávamos. Relatou que sua escolha foi motivada pelo desejo de brincar com Bob no parque da praça e tomar sorvete, e afirmou que costumava ir até esse local para tomar chá com a família. A praça ocupava o canteiro central de uma via principal do território e, por conta disso, havia bastante movimento em volta, com alguns estabelecimentos de bebidas e uma padaria. No espaço, além dos brinquedos — como balanços, gira-gira e uma casinha de madeira —, havia mesas, cadeiras e bancos de concreto e de plástico, que serviam de apoio para quem quisesse se sentar, além de algumas árvores.

Quando chegamos na praça, percebi que Fred estava desempenhando papel de anfitrião, nos mostrando cada detalhe do local. Eu achei a praça de fato um lugar bem cuidado, com a grama cortada, brinquedos novos, demonstrando que a inauguração havia sido recente, conforme informado na placa de inauguração. Os amigos decidiram brincar um pouco no parque, e tiraram o sapato para pisar na areia onde ficavam os brinquedos. Pareciam estar se divertindo, e aproveitando a amizade e a fruição deste momento. Depois, entramos em uma padaria e compramos um refrigerante e, como estava muito calor, foi prazeroso sentarmos juntos para tomar (diário de campo).

Figura 5 — Passeio na praça com Fred e Bob



Fonte: acervo próprio

Naquele dia, ficou evidente que havia afeto circulando entre nós. Existia uma conexão emocional, um desejo de estarmos juntos, sentados no banco da praça, aproveitando a plenitude e a fruição daquele momento. Partilhar algo gelado para beber em um dia de calor, enquanto

conversávamos sobre nossas experiências de vida, foi algo satisfatório para mim e, pelas pistas que eles me deram, percebi que para eles também.

Fiquei com a sensação de que este passeio fortaleceu nossos laços, o vínculo e o desejo de continuarmos juntos, fazendo passeios como este. Enquanto conversávamos, os adolescentes comentaram que gostariam de voltar com os outros adolescentes que estávamos começando a nos aproximar (diário de campo).

4.1.1.3 A chegada de Larissa, Hadassa, Carlos e Vivian

Ainda no mês de janeiro, conheci outras duas participantes da pesquisa: Larissa (11 anos) e Hadassa (11 anos). Ambas também eram amigas e faziam a mesma atividade do projeto social, o jiu-jítsu.

Larissa e Hadassa estavam juntas quando nos aproximamos. Hadassa acabou se distraindo e conversando com outras pessoas, e então, comecei explicando para Larissa a respeito da pesquisa. Ela parecia empolgada, e aceitou de imediato o convite. De forma interessada chamou Hadassa e disse: ‘vamos participar da pesquisa?’, e me pediu para que explicasse a respeito para a amiga. Hadassa afirmou: ‘onde a Larissa estiver eu também quero estar’, e dessa forma aceitou (diário de campo).

Larissa tem um irmão mais novo (sete anos) com quem dividia o cuidado junto da mãe, que autorizou a participação da filha na pesquisa com a condição de que ele pudesse estar presente. Apesar de ter frequentado quase todos os encontros, ele não foi considerado pesquisador, por não ser adolescente e também porque fazia atividades em paralelo. Eu levava algo para ele fazer ou brincar enquanto estávamos desenvolvendo nossas atividades. O irmão de Larissa adorava fazer pipas com os materiais que eu levava; qualquer um servia, e ele conseguia transformar em pipa. Costumávamos dizer carinhosamente que o irmão de Larissa era a nossa “mascote”.

A adolescente estava sempre presente e não faltou a nenhum dos encontros. Eu percebia que ela preferia ficar mais calada por ser tímida, e isso definitivamente não era um problema. Ao seu modo, fez muitas contribuições para a pesquisa, participando das atividades e dos debates e, especialmente, convidando outras pessoas. Ela gostava de levar outros adolescentes para me conhecer e os convidava para a investigação; destes, alguns quiseram permanecer e compuseram o grupo, como a própria Hadassa, Carlos, Vivian e Eduarda.

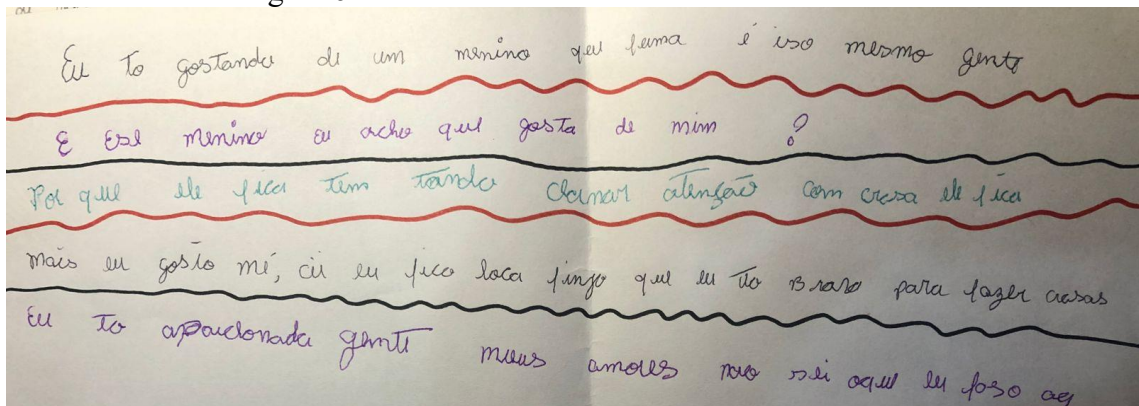
Meu vínculo com Larissa aconteceu de forma espontânea e rápida. No entanto, nas quatro

primeiras semanas, percebi uma certa insegurança da adolescente quanto à minha presença. Ela costumava chegar antes de mim, ao mesmo tempo que a Daniele, e dizia a ela que achava que eu não iria comparecer. Quando eu chegava, relatava novamente essa insegurança, e então conversei sobre o meu compromisso com ela e com os demais, explicando que não havia necessidade de se preocupar, pois eu seria fiel aos nossos combinados e, caso algo me impedisse de comparecer, avisaria com antecedência. Depois dessa conversa, percebi que Larissa ficou mais tranquila.

As amigas frequentemente me procuravam para conversar sobre questões próprias da adolescência, principalmente sobre relacionamentos afetivos. Em dois encontros, Larissa chegou abatida e triste, relatando não ter vontade de fazer nada devido a uma decepção amorosa. Nesses momentos, eu a acolhia e dizia que tudo bem, que ela poderia apenas ficar conosco e participar se assim desejasse, ressaltando que gostaria que ela ficasse por perto.

Era comum, durante nossas reuniões, Larissa me pedir folhas e canetas para escrever cartas sobre como estava se sentindo. Com frequência, trazia questões relacionadas à descoberta dos relacionamentos amorosos, das “paqueras” e da experiência de estar gostando de alguém.

Figura 6 — Carta de Larissa sobre seus sentimentos



Fonte: acervo próprio

Demorei um pouco mais de tempo para me vincular à Hadassa. No entanto, quando esse vínculo finalmente se estabeleceu, tanto comigo quanto com o restante do grupo, por volta do mês de junho, a adolescente passou a frequentar os encontros da pesquisa com regularidade. Pessoalmente, eu me sentia preocupada, pois era comum vê-la envolvida em brigas. À medida que fui conhecendo melhor sua história, identifiquei um contexto marcado por violência e

desamparo, além da ausência profunda que relatava sentir da mãe, falecida quando ainda era criança.

Carlos, 11 anos, começou a participar da pesquisa quase concomitantemente a Larissa, na semana seguinte, e, da mesma forma, vinculou-se rapidamente comigo e com a Daniele, estando presente em todos os encontros. Desde o início, mostrou-se interessado e participativo na missão de produzir conhecimento. Era curioso e fazia muitas perguntas. Demonstrou grande interesse pelo contexto acadêmico e relatou desejo de estudar medicina. Também queria saber mais sobre a Universidade Pública de sua cidade, sobre como se dava o acesso a ela. Carlos não sabia que a instituição era pública e gratuita, e receber essas informações o deixou animado.

Foi possível estabelecer rapidamente uma relação de confiança com o adolescente, que me contou sobre sua vida e sua família. Eu percebia que valorizava nossa relação e gostava de estar por perto. Comigo acontecia o mesmo, e eu era muito grata por tê-lo no grupo, pois estimulava o envolvimento dos outros participantes, trazia ideias e gostava de exercer essa função. Ao longo do ano, nossa relação foi se estreitando, assim como ocorreu com os demais, a ponto de ele me ligar às sextas-feiras para saber se eu já havia saído de casa, para que pudesse sair ao mesmo tempo e chegarmos juntos ao espaço de convivência.

Era comum os adolescentes me perguntarem sobre minha vida pessoal, e isso, para mim, não era um problema; pelo contrário, sempre o faziam de forma cuidadosa e respeitosa, e eu dava espaço para esse tipo de conversa. Em um dos encontros, perguntaram se eu gostaria de ter filhos e chegaram a me dar sugestões de nomes, até que Carlos disse, de forma animada:

Já sei! O filho da Marina vai se chamar PES-QUI-SA! (Carlos- diário de campo)

Vivian, de 11 anos, foi se aproximando aos poucos, mas participou de menos encontros que os demais adolescentes. Era muito amiga de Larissa, com quem compartilhava o cotidiano: estudavam na mesma escola, frequentavam a casa uma da outra e iam juntas ao projeto social. Vivian participou da pesquisa entre janeiro e agosto de 2023, mas precisou se desligar após assumir os cuidados do sobrinho mais novo, justamente no horário em que aconteciam nossos encontros.

Assim como Larissa, Vivian também era tímida, especialmente no início. No entanto, sua timidez não a impedia de se envolver nas atividades desenvolvidas. Pelo contrário, era sempre muito proativa: gostava de colaborar, organizava os materiais e se mostrava atenta ao que

acontecia ao redor. Mesmo falando pouco, sua presença era marcante e, aos poucos, foi encontrando formas próprias de participar e contribuir com o grupo.

4.1.1.4 Eduarda

Eduarda, de 11 anos, foi a última adolescente a ingressar no grupo, chegando mais tardiamente em julho de 2023. Foi Larissa quem nos apresentou, dizendo que Eduarda era sua melhor amiga. No dia em que chegou, o grupo estava envolvido em uma atividade: a criação de um mural com uma linha do tempo, nomeado como “a história dos pesquisadores” (descrita no capítulo 2 deste eixo, seção 2.7).

Para essa atividade, eu havia revelado fotos de momentos importantes vividos ao longo da pesquisa. Ao ver o mural, Eduarda expressou o desejo de fazer parte daquela história e lamentou ainda não ter nenhuma foto sua para incluir. Dessa forma, decidimos tirar fotos pelo espaço com ela, para que ficasse registrado o dia em que Eduarda chegou a essa história. Desde então, a adolescente começou a frequentar nossas reuniões sem faltar.

Figura 7 — O dia que marcou a chegada de Eduarda



Fonte: acervo próprio

Meu vínculo com a adolescente aconteceu de forma natural e rápida. Eu percebia nela um desejo de ser ouvida e de ter alguém com quem compartilhar suas dificuldades cotidianas, e acredito que encontrou em mim essa pessoa. Eduarda relatava dificuldades no contexto familiar

e escolar que lhe geravam sofrimento psíquico intenso. Para além da pesquisa, assim como eu fazia com todos, assumi o papel de acolhê-la e, em alguns encontros, destinava um tempo para ouvi-la individualmente. Nesse caso, foi necessária articulação em rede para viabilizar um cuidado em saúde mental, e a adolescente pediu que eu conversasse com sua mãe sobre as questões que lhe geravam sofrimento.

Percebo que essas dificuldades em saúde mental repercutiram na forma como ela estava com o grupo e até mesmo nos dados produzidos. Apesar de muito amigas, Larissa e Eduarda tinham dificuldades de se relacionar e se comunicar, fazendo isso, em vários momentos, de forma violenta, o que exigia de mim certa intermediação nessas relações. Observava, a partir das falas das adolescentes, que um dos principais motivos das brigas era uma disputa por minha atenção e também ciúmes uma da outra.

4.1.1.5 Os primeiros encontros: um grupo em formação

Janeiro marcou o início da nossa aproximação e da formação do grupo de pesquisa. Como mencionado anteriormente, após a chegada de Fred, Bob passou a circular mais pelo espaço de convivência. Estar cercado por outras pessoas, o que antes representava um grande desafio, deixou de ser um problema para o adolescente. Aos poucos, ele foi conseguindo não apenas estar presente nos coletivos, mas também se reconhecer e se sentir parte deles.

Quando se via sobrecarregado pelo excesso de estímulos, auditivos ou de informações diversas, Bob passou a desenvolver estratégias próprias para lidar com essas situações, além de sinalizar quando precisava de ajuda. Os demais adolescentes sempre demonstraram respeito nesses momentos, buscando compreendê-lo e apoiá-lo.

Nos primeiros dias da pesquisa, Bob se sentiu à vontade para levar sua pasta de desenhos e mostrá-la às crianças e adolescentes que estava conhecendo no grupo. Ao folhearem sua pasta, todos ficaram admirados com a qualidade de seus desenhos e o elogiaram. A partir desse dia, Bob passou a levar com frequência os desenhos que fazia durante a semana para mostrar aos outros.

Figura 8 — Bob mostrando seus desenhos



Fonte: acervo próprio

Nesta fase do estudo, os adolescentes que ainda não se conheciam estavam se enturmando, e eu me esforçava para que fossem se aproximando, levando jogos e brincadeiras. Fazer algo juntos que fosse divertido facilitou esse contato inicial, permitindo que até mesmo as mais tímidas, como Larissa e Vivian, conseguissem estar em espaços coletivos. Foi dessa forma que nosso grupo foi se formando, aos poucos, em um processo contínuo, a cada atividade que fazíamos juntos.

No começo, eu até tentei propor que os adolescentes dissessem de que maneira gostariam de produzir conhecimento, escolhendo a atividade que usaríamos para isso. Contudo, essa tarefa ainda era muito abstrata para eles, devido ao baixo contato que tinham, até então, com a possibilidade de participação. Tendo isso em vista, comecei a propor atividades de experimentação para a produção de conhecimento, que também contribuíram para a formação do vínculo entre os membros da pesquisa, incluindo a mim e a Daniele. A partir das vivências que fomos tendo, e de forma processual, o grupo foi se formando e se consolidando.

4.1.2 Capítulo 2 — O caminho se conhece andando: aprendendo a pesquisar experimentando

A pesquisa foi um processo de experimentação constante. No entanto, no início, as propostas de atividades partiam mais de mim, e assim fomos construindo a participação. Nos primeiros momentos do estudo, percebi a necessidade de “emprestar o meu corpo”, ou seja, de me colocar mais ativamente como facilitadora das experiências, mas, com o tempo, essa

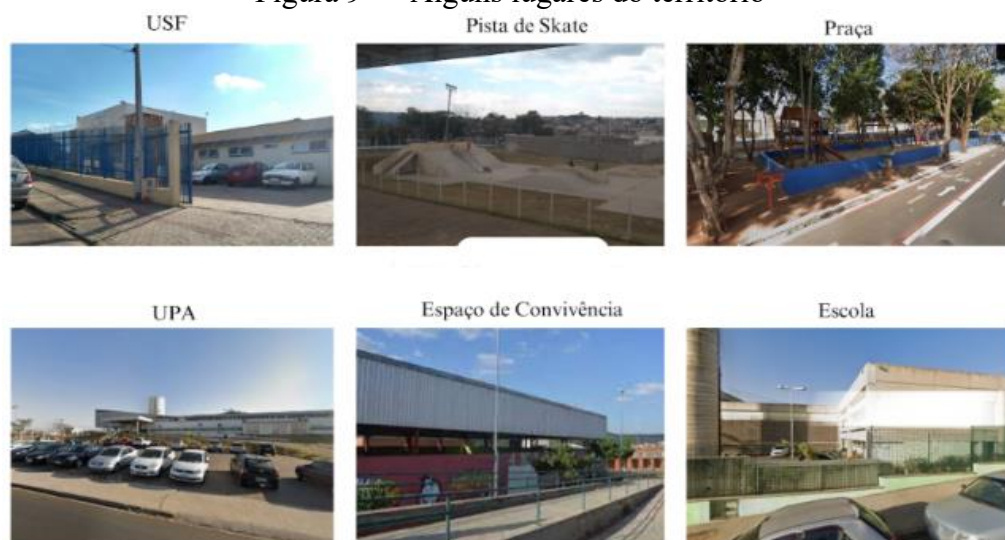
necessidade foi diminuindo à medida que o grupo se apropriava do processo. Neste capítulo, apresento as atividades iniciais que contribuíram para a construção da participação e do protagonismo dos adolescentes, bem como os resultados que emergiram dessas experiências e da trajetória que vivemos juntos.

4.1.2.1 Primeira atividade coletiva: identificação preliminar dos lugares de circulação e de não circulação

No início da pesquisa, percebi que seria necessário ofertar atividades de experimentação, para que os adolescentes conseguissem se perceber e se visualizar nesse lugar de pesquisador. Assim, propus que começássemos a investigação, focalizando os lugares de circulação (e de não circulação) das adolescências no território, identificando quais seriam. Para disparar o debate, levei fotos de alguns lugares, mas avisei que eles poderiam apontar outros, mesmo que não estivessem representados nas fotos ou não fossem do território.

Levei fotografias dos seguintes espaços para disparar a discussão: Unidade Básica de Saúde (UBS), Unidade de Saúde da Família (USF), Unidade de Pronto Atendimento (UPA), pista de skate, o espaço de convivência onde foi realizada a pesquisa, piscina vinculada ao espaço de convivência, campo de futebol, escolas e praças. Em seguida, expus as imagens em uma mesa para que os adolescentes as visualizassem e comentassem sobre cada local. A seguir, algumas das fotos utilizadas como disparadores:

Figura 9 — Alguns lugares do território



Fonte: Google Maps, 2023

Participaram dessa atividade Bob, Fred, Larissa, Carlos e Hadassa. Cada adolescente teve seu momento de fala e pôde comentar livremente sobre suas vivências. Notei que estavam animados para compartilhar, e o fizeram de forma espontânea, um de cada vez. Enquanto eu conduzia/organizava a atividade, Daniele ficou responsável por registrar as falas dos adolescentes, as quais posteriormente foram inseridas no diário de campo.

A partir dos relatos dos adolescentes, identificamos os seguintes “espaços de circulação”: a escola, a pista de skate, destacada como um importante ponto de encontro das adolescências do território, o espaço de convivência, uma praça do território (escolhida por Fred para ir com Bob) e a chamada “festa da rua 25” (nome fictício), frequentada por Larissa e Hadassa.

Como espaços de “não circulação”, foram mencionados os serviços de saúde, a piscina e o campo de futebol do próprio espaço de convivência. Os adolescentes expressaram o desejo de frequentar a piscina do projeto social, especialmente em dias de calor, mas relataram que isso não era possível porque não estavam matriculados na atividade de natação. Em relação ao campo, explicaram que não costumam utilizá-lo por não se identificarem com a prática de futebol.

Quando Larissa e Hadassa mencionaram que costumavam frequentar a “festa da rua 25”, isso gerou um debate no grupo sobre o evento. As duas descreveram a festa como um baile funk organizado pela própria comunidade, realizado, como o nome sugere, em uma das ruas do território. Os demais adolescentes disseram não frequentar o local por considerarem o ambiente perigoso, citando a presença de pessoas “fazendo uso de drogas” e a percepção de que no evento ocorriam episódios de violência.

Larissa e Hadassa concordaram com essas observações, mas ressaltaram que esses fatores não diminuía o desejo que sentiam de participar do evento.

Elas descreveram como um baile funk, e concordaram com os outros adolescentes quando eles disseram que tem muita briga, ‘tiro para o alto’, polícia, som alto e drogas. Mas, ainda assim, classificaram como a melhor festa do bairro. De acordo com Larissa, existem algumas regras que devem ser cumpridas durante o evento, como por exemplo, quando chegam carros e motos na rua querendo passar, os motoristas precisam ter paciência, e esperar as pessoas saírem da frente, no tempo delas, se não quiserem arrumar confusão”. (diário de campo)

A partir dessa atividade, também conversamos sobre o acesso aos diferentes espaços de saúde do território, pois o grupo revelou não frequentar nenhum deles, utilizando a atenção básica apenas para tomar vacinas ou acompanhar algum familiar. Demonstraram total

desconhecimento sobre a existência da Rede de Atenção Psicossocial e sobre a atenção básica ser um espaço de cuidado para a saúde mental.

Fiquei pensando que não frequentar esses espaços de saúde não significa uma não necessidade nesse âmbito, pois, a partir das vivências que tive com os adolescentes até então, pude perceber que eles valorizavam momentos de escuta e de cuidado que eu e a Daniele nos disponibilizamos a fazer. Além disso, há muitas demandas para serem cuidadas, pois os adolescentes nos buscam com grande frequência para falar sobre suas dificuldades cotidianas que impactam diretamente na saúde mental. (diário de campo)

4.1.2.2 Atividade sobre a pista de skate

Na atividade anterior, a pista de skate foi identificada pelo grupo como um espaço importante para os adolescentes do território, funcionando como uma espécie de “ponto de encontro”. Por este motivo, decidimos destinar uma atividade específica sobre este local do território. Participaram desta atividade Bob, Fred, Carlos, Larissa e Hadassa, e então, disponibilizei ao grupo diversos materiais para que, juntos, pudéssemos construir um cartaz sobre a pista de skate do território. Entre os materiais estavam pedaços de papel colorido, cartolina, canetinhas, cola, tesoura e uma foto do local. Propus então, que construíssemos um cartaz que expressasse o que eles gostavam e o que não gostavam nesse espaço.

Os adolescentes aceitaram a proposta e organizaram o cartaz, colando a foto da pista no centro, escrevendo suas opiniões em papéis coloridos e colando-os ao redor da imagem. Alguns demonstraram vontade de participar, mas não quiseram escrever e, nesses casos, eu e Daniele nos colocamos à disposição para escrever por eles, registrando fielmente o que queriam expressar.

A dinâmica aconteceu de forma grupal e cooperativa, na qual cada adolescente teve a oportunidade de preparar seu papel com as impressões sobre a pista de skate e, em seguida, colá-lo no cartaz, ao redor da foto central do local. Esse momento foi também uma oportunidade de escuta: ao colarem seus papéis, os adolescentes compartilharam suas opiniões com o grupo, criando um espaço de trocas, identificação e reconhecimento das diferentes formas de relacionar-se com o território.

Os adolescentes apontaram como aspectos positivos do espaço: “Gosto de escorregar nas rampas” (Larissa), “é legal porque lá encontro meus amigos” (Carlos) e “gosto da rampa do meio” (Larissa). A partir disso, conversamos sobre a pista de skate ser um lugar para encontrar

amigos e se divertir. Por outro lado, também registraram aspectos negativos: “sol quente” (Carlos), “as pessoas jogam pedrinhas nas rodinhas do skate” (Fred) e “não gosto da pista” (Fred). Dialogamos sobre o fato de o local ser aberto e receber muito sol, o que o torna desconfortável e, em muitas ocasiões, inviável para brincar. Além disso, mencionaram a presença de diversos insetos, como aranhas, e de animais como cobras e, eventualmente, cavalos — fatores que, para o grupo, podem tornar a experiência de estar nesse espaço desagradável.

Figura 10 — Os adolescentes e o cartaz produzido sobre a pista de skate



Fonte: acervo próprio

Carlos ressaltou que, dependendo do horário, considera que a pista de skate não é segura, especialmente à noite, quando a frequência de pessoas no local aumenta. Segundo ele, esse período noturno é marcado pela presença de indivíduos que utilizam o espaço para consumir drogas e ter relações sexuais, o que gera um ambiente de insegurança e desconforto.

Fred, por sua vez, explicou que, apesar de frequentar o local, não se sente completamente à vontade ali. Ele relatou que é comum que outros frequentadores joguem pedras nas rodinhas dos skates de quem está andando, criando um ambiente de hostilidade e tornando a prática de skate perigosa e, muitas vezes, intimidadora. Essa situação, para ele, torna a experiência no local não apenas insegura, mas também desagradável, afetando sua relação com o espaço.

Bob, embora concorde com os outros participantes, afirma que gosta de sentar sozinho na pista, pois neste espaço encontra

[...] solidão, tranquilidade e paz quando o vento bate no rosto. (Escrito de Bob no cartaz feito sobre a pista de skate)

Bob esclareceu que utilizou o termo “solidão” como algo positivo, relacionado à possibilidade de estar com ele mesmo para pensar na vida.

4.1.2.3 Primeiro passeio coletivo na pista de skate

No início da pesquisa, combinar um passeio fora do espaço de convivência foi um desafio, pois eu considerava importante que os responsáveis pelos adolescentes estivessem cientes e autorizassem. Por este motivo, na perspectiva deles, o passeio em grupo estava demorando para acontecer, e eles estavam ansiosos por este evento. Eu sempre sinalizava que era preciso ter cuidado para com os responsáveis, para que soubessem onde seus filhos estariam e com qual propósito, e pedia que tivessem um pouco de paciência. O contato com alguns pais demorou mais do que o esperado, pois nem todos tinham acesso a um celular, como no caso da mãe de Larissa, que foi até o espaço de convivência a pedido da filha, para me conhecer e para que eu pudesse explicar a proposta dos nossos passeios.

Como todos estavam ansiosos para sair juntos, Larissa teve a ideia de irmos à pista de skate, acreditando que, por ser parte do projeto social, não precisaríamos de autorização para visitá-la. Conversei com os professores e com o coordenador do projeto social, que confirmaram a viabilidade e ofereceram o suporte necessário para que o passeio acontecesse. Dessa forma, nós nos organizamos para ir.

Este passeio aconteceu no início da pesquisa, em fevereiro de 2023, e acredito que favoreceu o vínculo dos participantes entre si, comigo e com a Daniele, além de fortalecer o sentimento de pertença ao grupo de pesquisa. Estiveram no passeio: Larissa, Carlos, Bob e Fred, um jovem adulto e duas crianças que frequentavam o espaço de convivência, sendo uma delas o irmão de Larissa.

Eu gostei muito da pista e passei a entender o motivo pelo qual as crianças e adolescentes gostavam tanto de lá. As rampas eram usadas como grandes escorregadores, o que era bem divertido. Fiquei um pouco apreensiva, pois eram bem altas e eles subiam e desciam rapidamente. Eu me preocupava com as crianças, embora soubesse que elas costumavam ir lá sem mim, e que ir sozinhas lá era algo habitual. Carlos e Larissa me convidaram para escorregar com eles, e eu aceitei. Foi muito divertido! Adorei ter compartilhado esse momento com eles! (diário de campo)

Figura 11 — Passeio na pista de skate



Fonte: acervo próprio

Enquanto estávamos na pista, Fred foi me dizendo: “tá vendo essas pedrinhas no chão? Com certeza estão ali porque jogaram no skate de alguém”. Os outros também foram me mostrando coisas que havíamos conversado na atividade sobre a pista de skate, o sol quente, os insetos e o quanto era legal escorregar nas rampas. Neste dia, reparei que Bob estava usando uma regata, foi a primeira vez que o vi mostrando os braços, e fiquei pensando se isso poderia ser um sinal de confiança no grupo, mas fiquei com receio de perguntar e ele se sentir constrangido. (diário de campo)

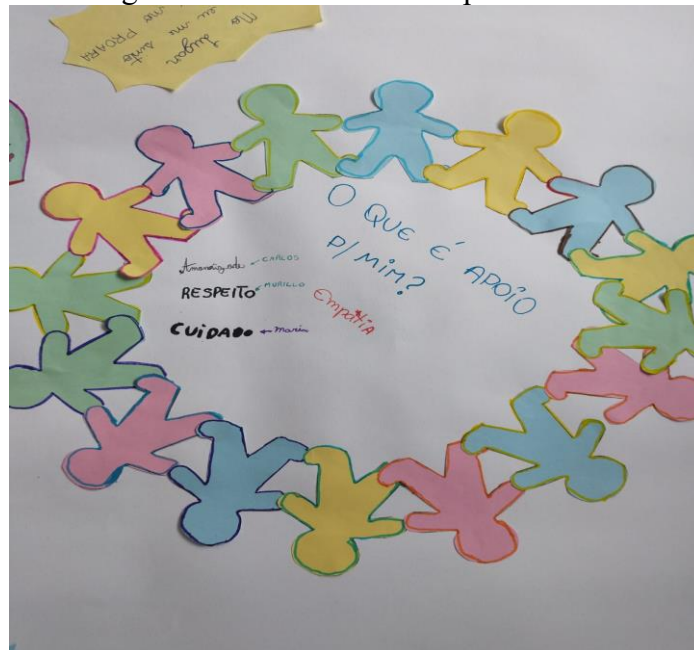
4.1.2.4 Onde encontro apoio? Esses lugares existem?

A partir das experiências que estávamos vivenciando e das pistas que identificamos até então, levantei a hipótese de que o sentimento de pertença estava diretamente relacionado às amizades entre pares e aos vínculos construídos na adolescência. Compartilhei essa hipótese com o grupo para que pudéssemos validá-la juntos. Quando os adolescentes concordaram, afirmando que também percebiam dessa forma, propus que conversássemos sobre suas redes de apoio, a fim de identificar quem eram as pessoas e os lugares que faziam parte delas.

Decidimos, então, fazer uma atividade sobre apoio social e, para isso, disponibilizei cartolina, papéis coloridos, cola, tesoura, canetas e canetinhas para facilitar a reflexão e, em seguida, construímos um cartaz contendo os pontos-chave da nossa discussão, e definimos o que estava sendo considerado como “apoio” pelo grupo. Além disso, os adolescentes colocaram no cartaz os nomes das pessoas e lugares que compunham suas redes. Participaram desta

atividade: Carlos, Larissa, Bob e Vivian.

Figura 12 — Cartaz sobre “apoio social”



Fonte: acervo próprio

Entendemos que, para o nosso grupo, o apoio social está intimamente ligado à possibilidade de ter pessoas ao nosso lado, com quem podemos compartilhar experiências e o cotidiano, por meio de relações acolhedoras e respeitadas. Discutimos também que a percepção de apoio na adolescência ocorre quando as pessoas demonstram empatia, quando é possível se sentir compreendido e, de alguma forma, cuidado. Para nós, o apoio verdadeiro se manifesta não apenas nas palavras, mas também nas atitudes de respeito, amizade e cuidado, as quais nos fazem sentir que podemos contar com os outros, especialmente nos momentos de dificuldade.

Focalizando os lugares de apoio, os adolescentes apresentaram dificuldade para listá-los. Contudo, o espaço de convivência se destacou como um ponto em comum apontado pelo grupo, especialmente devido à relação construída comigo e com Daniele. Isso demonstrou que nós duas, de alguma forma, fazíamos parte de suas redes de apoio, por oferecermos um ambiente seguro e acolhedor, como eles próprios justificaram.

Larissa foi a única a incluir alguém da família no cartaz, mencionando sua mãe como uma figura de apoio. Por outro lado, Carlos e Bob relataram que enfrentam dificuldades para se sentirem apoiados em suas casas, principalmente por acreditarem que suas experiências e sentimentos não são compreendidos. Carlos, em particular, compartilhou que evita falar sobre

seus problemas em casa, pois sente que suas questões pessoais não têm relevância diante das dificuldades mais intensas que sua família enfrenta, como o sofrimento de seu pai e de sua avó devido ao falecimento do tio de Carlos.

Aproveitando a temática, Carlos perguntou se poderíamos conversar individualmente sobre as questões que estão lhe afligindo. Contou que perdeu um tio querido por suicídio. Afirmou que gostaria de poder conversar sobre isso com os seus pais e a avó, mas percebe que precisa ser forte, pois eles estão fragilizados, e então, prefere não os incomodar. Carlos disse que evita levar qualquer tipo de problema pessoal para sua família por conta dessa situação. (diário de campo)

Quando questionei sobre a escola, os adolescentes relataram que a frequentavam apenas por obrigação, com o objetivo de estudar, mas não por se sentirem realmente parte do ambiente escolar. Essa resposta revelou uma desconexão, já que eles não se viam acolhidos no contexto escolar, refletindo na ausência de um sentimento de pertença. Para eles, a escola não representa um lugar onde possam estabelecer vínculos significativos, mas sim um espaço imposto, sem o apoio necessário para se sentirem verdadeiramente pertencentes.

Carlos afirmou que tentou se abrir com amigos na escola, mas que, ao invés de o acolherem, os colegas ficam ‘zoando’ [sic], pois ‘tudo vira brincadeira’. (diário de campo)

Outro espaço de apoio foi apontado por Bob, que compartilhou sentir-se acolhido em jogos on-line, com amigos que ele conhece e com os quais interage em ambientes virtuais, embora nunca os tenha encontrado pessoalmente. Para ele, esses espaços proporcionam um ambiente seguro e descontraído, onde se sente à vontade para desabafar quando algo não está bem. Bob destacou que, mesmo à distância, esses amigos virtuais o escutam e oferecem ajuda, mostrando que, para ele, o afeto e o apoio podem existir além dos vínculos presenciais. Ele também mencionou que, nesses ambientes, se sente pertencente e compreendido, o que, muitas vezes, não experimenta em outros contextos.

4.1.2.5 Segundo passeio coletivo: grupo de pesquisadores na “praça de Fred”

À medida que o grupo se consolidava e o vínculo entre nós se fortalecia, conseguimos realizar um passeio coletivo até uma praça do território, que acabou ficando conhecida como “a praça de Fred”. Esse nome surgiu porque o local havia sido visitado pelos primeiros

integrantes da pesquisa, Fred e Bob, por sugestão do primeiro. A praça ficava relativamente próxima ao espaço de convivência, mas, ao contrário da pista de skate, que era de fácil acesso e não exigia atravessar ruas, estava situada a três quarteirões de distância do ponto de encontro, o espaço de convivência. Por essa razão, foi necessário pedir a autorização dos responsáveis para que pudéssemos ir até lá.

Uma semana antes do passeio, fizemos os combinados, que envolviam a realização de um piquenique coletivo e, em seguida, peguei os contatos dos responsáveis para me encarregar de solicitar as autorizações necessárias. Havíamos acordado que só poderiam participar aqueles cujos responsáveis tivessem autorizado. Liguei para cada um dos responsáveis, apresentei-me e expliquei um pouco mais sobre a pesquisa. Esse contato foi fundamental para estreitar o vínculo com as famílias. Informei que os adolescentes haviam combinado de fazer um piquenique na praça, onde cada um traria algo para comer. Entretanto, deixei claro que a contribuição não era obrigatória e que, caso não fosse possível levar algo, não haveria problema algum.

No dia do piquenique, ao entrar no espaço de convivência, Larissa veio ao meu encontro e me disse: “Dona, hoje estou muito feliz! Mesmo com Matheus (nome fictício) não estando aqui!” Perguntei se sua felicidade era por causa do piquenique, e ela respondeu que sim. Nas semanas anteriores, Larissa chegava triste e frequentemente falava sobre sua vontade de não fazer nada, devido a uma desilusão amorosa com Matheus, o adolescente mencionado.

Enquanto eu e Larissa estávamos conversando, fomos abordadas por duas crianças de 9 anos, Luiza e Marcela (nomes fictícios), amigas da Larissa, que se aproximaram, cada uma com um papelzinho em mãos. Em ambos estava escrito: “Eu autorizo minha filha a ir ao piquenique” e a assinatura dos responsáveis pelas duas. Larissa me olhou e disse que as havia convidado e, como sabia que eu iria questionar a necessidade de os pais estarem cientes, ela mesma se certificou de conversar com eles e acertar a autorização.

Fiquei um pouco confusa sobre como proceder, pois, com todos os pais eu havia conversado pessoalmente, tentando minimamente transmitir confiança. Ao mesmo tempo, eu sabia que precisava confiar em Larissa e valorizar o seu esforço. Conversei então com o coordenador do projeto social que, de forma acolhedora, perguntou para mim e para a Daniele: “você se sentem seguras de levá-las?” Ao respondermos que sim, ele afirmou: “Então vai dar tudo certo! Podem levar!”, e nos deu um importante respaldo para considerarmos válida as autorizações por escrito.” (diário de campo)

Figura 13 — Passeio na praça com o grupo



Fonte: acervo próprio

Participaram do passeio Larissa, suas duas convidadas, seu irmão, Carlos, Fred, Bob e um jovem adulto que, ocasionalmente, acompanhava nossos encontros. Caminhamos até a praça, e eu, Daniele, Larissa e Carlos nos revezamos para cuidar do irmão de Larissa, com um olhar atento, especialmente por ele ser uma criança. Estávamos todos comprometidos em garantir que ele estivesse seguro durante o passeio. Combinamos de não nos separarmos durante esta vivência e, então, primeiro comemos, e depois o grupo foi ao parque brincar.

Fiquei satisfeita com este dia, pois notei que ele favoreceu o protagonismo e proatividade dos adolescentes, que se responsabilizaram por organizar a saída, e convidar outras pessoas. Assim como Larissa, Bob chegou a convidar outra pessoa, um amigo da escola, embora ele não tenha podido ir. O passeio movimentou o grupo, e os adolescentes demonstraram estar empolgados com esse dia, pelo desejo de fazerem algo juntos, partilhar coisas para comer e brincar. (diário de campo)

Na semana seguinte, refletimos sobre esse momento e destacamos o quanto nos sentimos felizes por termos passado a tarde juntos. Foi um momento de lazer, de compartilhamento do cotidiano e de vivências. Ao falarmos sobre esse dia, ficou claro o quanto essa experiência foi prazerosa para nós. A forma como escolhemos viver esse encontro evidenciou aspectos importantes para o fortalecimento do nosso sentimento de pertença, promovendo a convivência, a construção de vínculos e momentos de conexão, que tornaram aquele dia significativo para todos nós.

4.1.2.6 Atividade proposta por Carlos: vamos falar sobre a universidade pública?

Explorando os espaços de circulação dos adolescentes e também aqueles apontados no âmbito dos desejos de pertencer e circular, o grupo demonstrou interesse em sair do território e realizar passeios fora. Nesse sentido, dois lugares despertaram o interesse do grupo: uma das universidades públicas da cidade e o parque ecológico. Carlos foi quem demonstrou maior entusiasmo pela universidade, revelando um interesse mais direto pelo ambiente acadêmico e pelo que poderia conhecer ali. Os demais adolescentes também manifestaram curiosidade em visitar a instituição, mas o desejo parecia mais ligado à oportunidade de estarem juntos, de sair da rotina, de passear e compartilhar um momento de convivência e confraternização em grupo.

Como, nesta fase da pesquisa, ainda não era possível realizar a visita à universidade, conforme o desejo dos adolescentes, devido à necessidade de planejamento e transporte, Carlos propôs que conversássemos mais sobre a instituição e realizássemos uma atividade no cartaz sobre esse espaço. De forma proativa, ele sugeriu uma atividade: pediu que trouxéssemos uma foto da universidade para que o grupo registrasse suas curiosidades sobre ela.

[...] foi a primeira vez que um adolescente tomou a iniciativa de sugerir uma atividade ao grupo. Fiquei especialmente animada por ver emergir esse protagonismo, e expliquei a ele que seria importante verificar se os demais pesquisadores também estariam interessados em participar. (diário de campo)

Carlos apresentou sua proposta ao grupo, enquanto eu permaneci ao seu lado durante todo o processo, oferecendo apoio sempre que necessário, mas deixando que ele conduzisse a atividade conforme seu planejamento, respeitando sua iniciativa e protagonismo. A proposta do adolescente seguia uma linha semelhante à de outras atividades que já havíamos realizado: a construção de um cartaz com uma pergunta disparadora: “por qual motivo quero conhecer a Universidade Pública?”.

Para sua realização, disponibilizamos materiais como cartolina, cola, tesoura, canetas, canetinhas, papéis coloridos e uma imagem da instituição. A proposta se tornou um momento de reflexão coletiva, no qual os adolescentes puderam expressar suas motivações para conhecer o espaço e compartilhar suas expectativas em relação à universidade.

No município dos adolescentes há duas universidades públicas, sendo uma estadual, localizada em uma região central da cidade, e outra federal, localizada um pouco afastada, perto de uma rodovia. Ambas são distantes do território dos adolescentes. O grupo de pesquisadores

sabia da existência delas; porém percebi que o conceito do que vem a ser uma era algo distante para eles, não se configurando como um espaço de circulação, não apenas pelo fato de não terem idade para serem universitários, mas por ser pouco presente a ideia de que um dia poderiam estudar em uma, além do desconhecimento do que a universidade pode oferecer à comunidade. Bob era o único que já havia tido experiências anteriores com uma das universidades, pois frequentava um dos ambulatorios de saúde mental pertencentes a uma das instituições.

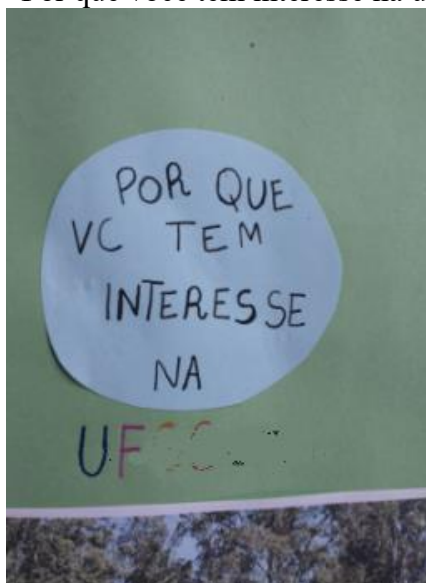
[...] os adolescentes perguntaram se eles poderiam entrar na instituição. Carlos questionou até mesmo o 'valor do ingresso' para acessar o lugar, e então, informei que se tratava de uma Universidade Pública, e, portanto, não era algo que precisava pagar para entrar. (diário de campo)

Além de Carlos, participaram da atividade Bob, Fred, Larissa e Vivian. No início, percebi que não estavam muito envolvidos com a proposta, o que me deixou um pouco preocupada, com receio de que Carlos ficasse chateado com a pouca receptividade do grupo. No entanto, com o passar do tempo, os adolescentes foram se envolvendo mais, e percebi que o desinteresse inicial não era em relação à atividade em si, mas à própria universidade, um espaço ainda desconhecido ou pouco familiar para eles.

Apesar disso, todos participaram e começaram a fazer perguntas sobre a instituição, como os cursos oferecidos, os tipos de prédios, os espaços de aula, laboratórios, piscinas, quadras, entre outros. À medida que Daniele e eu íamos respondendo e mostrando outras fotos da universidade, o interesse do grupo foi crescendo, transformando aquele momento em uma oportunidade de aproximação e descoberta.

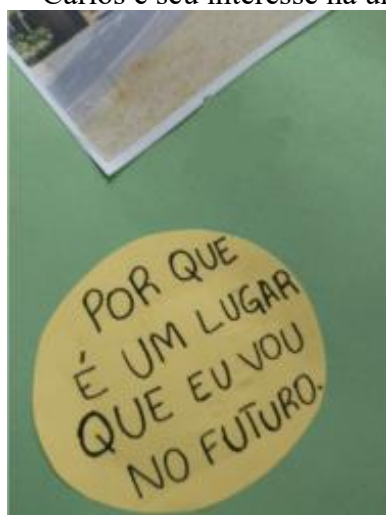
Carlos deu início à construção do cartaz de forma cuidadosa aos detalhes. Escolheu colar a foto da universidade no centro e escreveu sua resposta à pergunta disparadora: *'Porque é um lugar que eu vou no futuro'*. Fiquei pensando que sua resposta sinalizou sua visão de futuro e pertencimento simbólico àquele espaço." (diário de campo)

Figura 14 — Por que você tem interesse na universidade?



Fonte: acervo próprio

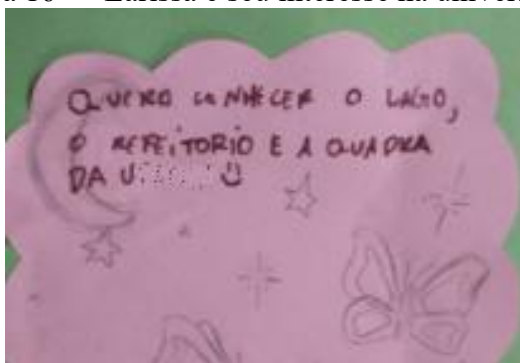
Figura 15 — Carlos e seu interesse na universidade



Fonte: acervo próprio

Aos poucos, Larissa se aproximou da cartolina e fez seu registro: “Quero conhecer o lago, o refeitório e a quadra da universidade”. A partir do interesse manifestado por ela, o restante do grupo concordou, expressando curiosidade em conhecer outras áreas específicas da instituição, como a piscina e as quadras esportivas, o que evidencia o interesse coletivo pelos espaços de lazer e de convivência que a universidade oferece.

Figura 16 — Larissa e seu interesse na universidade



Fonte: acervo próprio

Fred e Bob, embora presentes no encontro, não quiseram escrever no cartaz. Fred demonstrou interesse em fazer um desenho, enquanto Bob não fez nenhum registro, pois a universidade já era um espaço conhecido para ele. Ainda assim, ambos manifestaram interesse em, no futuro, visitar a instituição e passear juntos em um lugar diferente.

Figura 17 — Desenho de Fred



Fonte: acervo próprio

Esta atividade aconteceu logo no início do ano, e Fred não demonstrava interesse pela universidade. Entretanto, em um dos nossos encontros do segundo semestre, chegou animado para conversar com Carlos e contar que havia ido à universidade em um passeio com a escola. Naquele dia, afirmou para o amigo:

Agora eu entendi porque você quer tanto ir para a universidade! Agora eu também quero! Vamos estudar lá juntos! (diário de campo)

4.1.2.7 Construir e reconstruir participação a partir do sentimento de pertença: a história dos pesquisadores

A participação na pesquisa que havíamos desenvolvido até então precisou ser reestruturada e reinventada. Estávamos mantendo um bom ritmo, com os adolescentes mais autônomos e ativos na elaboração das atividades, quando fomos surpreendidos por uma reforma estrutural no espaço de convivência, o que impossibilitou a continuidade da pesquisa nos meses de abril e maio de 2023, momento em que ficamos sem nos reunir fisicamente, apesar de mantermos contato online. Como já havíamos estabelecido um vínculo sólido, eu confiava que os adolescentes retornariam às atividades assim que o espaço de convivência fosse reaberto, mesmo após tanto tempo sem encontros presenciais.

De fato, ao reabrir o espaço, os adolescentes retornaram. No entanto, percebi que o ritmo que tínhamos antes havia se perdido. Passei um tempo pensando em estratégias para retomar nosso estudo, enquanto os adolescentes aproveitavam o novo espaço de convivência, que, após a reforma, ganhou um parque renovado, com uma estrutura melhor e mais segura do que a anterior. Ao retomarmos, os adolescentes desejaram aproveitar essa estrutura, brincar juntos e conversar.

Era justo e importante valorizar e respeitar esse momento e, por isso, esperamos duas semanas para retomar o estudo, que aconteceu no começo de junho, com uma nova proposta feita por mim: a construção de uma linha do tempo com a nossa história pregressa. Considerei que seria interessante revisitar os momentos da pesquisa que havíamos vivido até então, a fim de rememorar e fomentar o surgimento de novas ideias e novos interesses por atividades.

Para essa atividade, revelei fotos que havíamos tirado dos encontros anteriores, e percebi que os adolescentes adoraram se ver nelas. Também disponibilizei uma folha grande de papel pardo, canetinha, papel EVA, cartolina, cola quente, cola branca e pedaços coloridos de papel. Os participantes colaram as fotos em ordem cronológica no papel pardo e, coletivamente, decidiram chamar a linha do tempo de “A História dos Pesquisadores”.

Figura 18 — Linha do tempo “A História dos Pesquisadores”



Fonte: acervo próprio

Carlos deu a ideia de Bob desenhar cada pesquisador na linha do tempo, conforme a chegada de cada um no estudo. O adolescente aceitou a sugestão, mas afirmou que precisaria desenhar em sua casa, em um momento em que estivesse mais inspirado. Na semana seguinte, levou um rascunho que havia feito em uma folha de papel, com os rostos de cada participante, e passou a limpo na linha do tempo que estava sendo construída na folha de papel pardo. Fiquei positivamente surpresa com o cuidado que Bob teve com os demais, por ter pensado em cada um e por ter se empenhado nessa tarefa. Esses desenhos são os mesmos que foram utilizados na apresentação dos adolescentes neste estudo (seção 3.4).

Essa atividade durou três semanas e, como já mencionei, Eduarda chegou ao grupo de pesquisadores no momento em que estávamos iniciando. Ela se empolgou com a ideia de participar da pesquisa ao ver as fotos dos momentos que havíamos passado juntos e expressou o desejo de também aparecer em fotos com o grupo, lamentando ainda não estar em nenhuma. Os adolescentes a acolheram e, desde então, até o final do estudo, ela começou a fazer parte da nossa equipe de pesquisadores. A chegada de Eduarda trouxe uma nova energia para o grupo, e seu interesse pela pesquisa nos levou à próxima atividade: tirar fotos juntos pelo espaço de convivência (atividade descrita no eixo 3, capítulo 2) e, assim, retomamos a pesquisa.

A reconstrução da participação foi possível graças à relação sólida e ao sentimento de pertença que cultivamos ao longo do tempo. Recomeçar não significou voltar ao ponto de partida, mas sim seguir a partir de uma base já construída, sustentada pela memória coletiva do que havíamos vivido juntos. Esse passado compartilhado tornou o retorno mais leve e possível, pois havia entre nós um espaço seguro e familiar. Cada um já reconhecia sua forma de contribuir, e o resgate da nossa trajetória de pertencimento foi fundamental para sustentar e fortalecer esse novo início. (diário de campo)

4.1.3 Capítulo 3 — A decisão de fechar o grupo de pesquisa: o protagonismo dos adolescentes

Neste relato, compartilho um acontecimento que, para mim, simboliza a participação e o protagonismo construídos ao longo de todo o nosso percurso. Como já mencionei, o convite para novos integrantes na pesquisa permaneceu aberto durante a maior parte do estudo. No entanto, em outubro de 2023, os adolescentes que já faziam parte do grupo tomaram a iniciativa de encerrar esse convite. O fato de o grupo ser aberto a novos participantes, na maioria das vezes, não comprometia nossas atividades, pois, quando novas crianças e adolescentes se aproximavam, chegavam aos poucos, o que nos permitia acolhê-los e explicar nossa proposta de pesquisa.

Em outubro de 2023, entretanto, começamos a receber um fluxo maior dessa população, pois, como já havíamos realizado diversas atividades consideradas interessantes — como passeios na praça e ida à pista de skate —, nosso grupo começou a chamar a atenção. Paralelamente, o projeto social passou a oferecer, no mesmo horário de nossos encontros, uma atividade que aparentemente não despertava grande interesse nessas crianças e adolescentes, pois, assim que eu e Daniele chegávamos ao espaço de convivência, éramos abordadas por grupos numerosos pedindo para participar do nosso grupo.

Demorei algum tempo para perceber que essa procura não estava diretamente relacionada ao interesse na pesquisa, mas sim a uma estratégia para não participar da referida atividade. Aos poucos, ficou evidente que, para muitos, nosso grupo representava um contraponto ao que era proposto pelo projeto social, que, naquele momento, segundo eles, estava mais rígido, sem possibilidade de escolha de atividades e tornando-as obrigatórias para aqueles que faziam parte da recreação. No nosso grupo, o funcionamento era mais flexível: os participantes podiam entrar e sair livremente, havia espaço para brincadeiras e para uma dinâmica mais espontânea, o que acabou atraindo a atenção daqueles que frequentavam o espaço de convivência.

Por aproximadamente um mês, recebemos novos participantes a cada encontro. Aos poucos, a sala de tatame, onde costumávamos nos reunir, começou a ficar cada vez mais cheia.

O problema, no entanto, não era apenas a quantidade de novos integrantes, mas também a dificuldade em realizar atividades que fizessem sentido dentro da proposta da pesquisa.

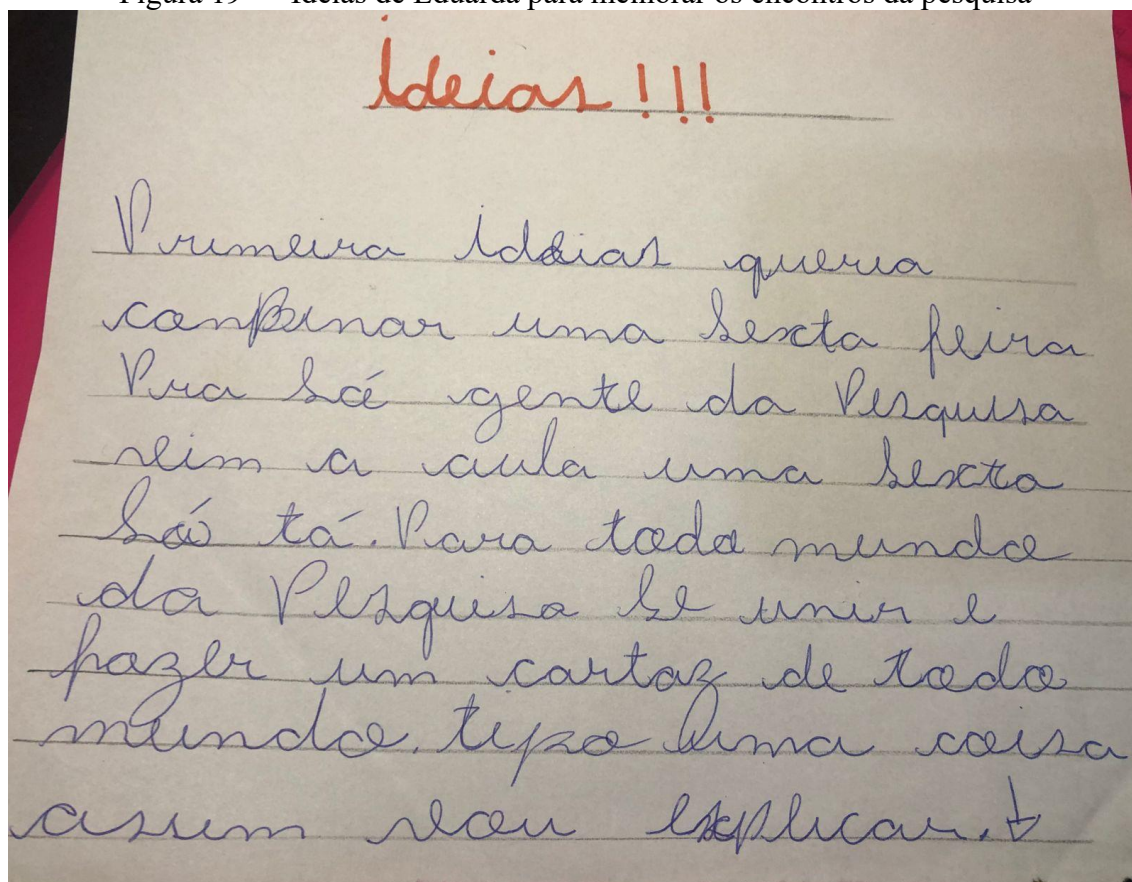
Eu já começava a me sentir incomodada, pois nenhuma das propostas que tentávamos planejar se desenvolvia como antes. Além disso, percebi que eu já não conseguia mais estar tão próxima dos participantes da pesquisa. Não demorou para que alguns dos adolescentes também expressassem sua insatisfação. Eduarda me abordou individualmente para conversarmos, enquanto Fred e Carlos se juntaram ao final de um encontro para falar comigo, e demonstraram ser um consenso entre todos os participantes o desejo de retomar o formato anterior, com um grupo mais restrito.

Eduarda ficou bastante incomodada com a situação, e chamou minha atenção dizendo que as pessoas que estavam lá não queriam participar da pesquisa, queriam, em sua perspectiva, só usar os nossos materiais, e “fazer bagunça no tatame”. E então ela me disse: “Professora, se na semana que vem estiver assim de novo eu não volto!” (diário de campo)

Eduarda chegou a escrever em um papel o que gostaria de mudar nos nossos encontros e me entregou, destacando sua insatisfação e desejo por mudança. Ela escreveu:

Primeira ideias queria combinar uma sexta feira pra só gente da pesquisa vim [...] tá. Para todo mundo da pesquisa se unir e fazer um cartaz de todo mundo. Tipo uma coisa assim vou explicar [sic] (diário de campo)

Figura 19 — Ideias de Eduarda para melhorar os encontros da pesquisa



Fonte: acervo próprio

Ao me entregar esse papel, a adolescente me explicou que sentia falta da coerência do grupo e que gostaria de fazer atividades com cartazes, fotos e cola quente. Afirmou que, no formato em que estávamos funcionando, com a “sala muito cheia de pessoas novas”, não estava mais se sentindo ouvida e acolhida.

Fred e Carlos também me abordaram para conversar, e eu percebi que, antes de falarem comigo, já haviam conversado entre si e com o restante do grupo. Nessa conversa, disseram-me que estavam pensando em sair da pesquisa, caso não fosse possível mudar a dinâmica grupal. Fiquei satisfeita com a atitude deles, pois chegaram com argumentos e, ao meu ver, parecia que tinham a intenção de me convencer de que precisávamos fazer algo. Então, sinalizei para eles que essa decisão (de fechar o grupo) não era minha, mas nossa, coletiva.

No final do encontro, eu e a Dani conversamos com Fred e Carlos, pois eles estavam aparentemente chateados e irritados, e eu já imaginava que seria por conta dos últimos encontros. Disseram que, antes, conseguíamos fazer cartazes, conversar, mas que agora nossas reuniões estavam uma bagunça, e que estavam pensando em desistir da pesquisa se continuasse dessa forma. (diário de campo)

Sobre o desperdício dos nossos materiais, Fred disse de forma indignada: ‘Dona, eles fazem bolo de cola quente! Os materiais não são de graça e vocês deixam eles [sic] estragarem, usar aleatoriamente! Custa caro! Vocês poderiam comprar uma pizza com esse dinheiro!’ (diário de campo)

Com base no que os pesquisadores argumentaram, percebi que a desorganização dos encontros, a falta de coesão no grupo e o que eles consideravam um desrespeito à pesquisa — especialmente pelo uso frequente dos nossos materiais de maneira inadequada — comprometeram o sentimento de pertença, fazendo com que eles tivessem vontade de não participar mais, por não se reconhecerem mais no espaço que estava se concretizando na prática. Diante disso, decidimos coletivamente que, a partir da semana seguinte, as reuniões da pesquisa seriam realizadas de forma fechada, apenas entre nós. Os adolescentes disseram que poderiam aceitar novos membros, mas gostariam de analisar caso a caso, de acordo com a intenção dos adolescentes que eventualmente se aproximassem do nosso grupo. O que eles não queriam, na realidade, era que essa aproximação acontecesse de forma cuidada, um(a) adolescente por vez, para que pudéssemos ter a oportunidade de explicar como funcionava a nossa pesquisa.

Fiquei particularmente satisfeita com a autonomia e proatividade dos adolescentes, pois, ao meu ver, isso representou um fortalecimento de seus papéis como pesquisadores, assumindo a responsabilidade de tomar decisões dentro de um estudo que era coletivo. Esse episódio evidenciou que os adolescentes compreenderam a proposta participativa da pesquisa e, mais do que isso, sentiram-se parte essencial do processo, ocupando esse lugar de maneira proativa para definir os rumos do nosso trabalho. (diário de campo)

EIXO 2

4.2 Eixo 2 — Descobertas no espaço do entre: produzindo o “perten(ser)” no com-viver

Neste eixo, apresento vivências que tivemos juntos, em espaços informais de convivência, momentos em que não havia atividades estruturadas voltadas à investigação, mas que despertaram reflexões sobre pertencimento. Nossa experiência de pesquisa se dava no cotidiano dos encontros, tornando difícil distinguir quando estávamos, de fato, pesquisando e quando simplesmente interagíamos. Os assuntos referentes ao sentimento de pertença surgiam também na espontaneidade, assim como os insights — que demandam tempo, liberdade criativa e, muitas vezes, ociosidade. Aqui, apresentarei os dados produzidos nesse espaço do “entre”: entre a pesquisa como um ato concreto, traduzido em atividades e debates que delas emergiram, e nossas vivências cotidianas.

Falar sobre isso significou, na prática, abordar também as dinâmicas institucionais e o modo como elas influenciam, limitam ou potencializam as possibilidades de convivência entre os adolescentes que habitam esses espaços. Neste eixo, portanto, discorro especialmente sobre o espaço de convivência, e o modo como ele atravessou diretamente as nossas relações que se estabeleceram no cotidiano, influenciando as possibilidades de construirmos vínculos, modos de estarmos juntos, experiências de convivência e pertencimento.

Dou continuidade, então, a uma narrativa de nossas histórias, assim como no eixo anterior, mas com um foco diferente: não na construção da participação, e sim em fragmentos da vida compartilhada no local da pesquisa e no território. Apresento também histórias do cotidiano dos adolescentes, compartilhadas por eles, que revelaram experiências de pertencimento ou de não pertencimento.

4.2.1 Capítulo 1 — O projeto social

Ao observar como os adolescentes ocupavam o espaço, fui percebendo que o sentimento de pertença se fortalecia especialmente quando eles podiam circular livremente, brincar, se divertir, cultivar amizades e compartilhar refeições. Essas percepções, inicialmente construídas a partir dos meus registros no diário de campo, foram confirmadas nas conversas que tive com eles ao longo do processo. Eles relataram que essas experiências tornavam o ambiente mais acolhedor e os motivavam a frequentá-lo, gerando bem-estar, fortalecimento dos vínculos e conexão tanto entre as pessoas quanto com o próprio espaço.

Entre as atividades promovidas pelo projeto social, eles destacaram como favoritas a guerra de balões de água, a queimada e os piqueniques, práticas que favoreciam a interação, o riso e o convívio em grupo.

O espaço de convivência era uma estrutura pública que, à época do estudo, estava sob a gestão de um projeto social. Tal projeto havia sido contemplado em um processo licitatório que lhe assegurava o direito de utilização do local, permitindo-lhe administrar suas dependências em parceria com a comunidade e o poder público. Seu financiamento provinha de uma colaboração com a prefeitura do município, bem como da realização de eventos sociais voltados à captação de recursos. As atividades que oferecia eram gratuitas e abertas à comunidade, mediante inscrição prévia e disponibilidade de vagas. Foi nesse contexto que o projeto social cedeu espaço para as ações do projeto de extensão (e pesquisa), do qual eu fazia parte, possibilitando a realização de nossas atividades.

O projeto social ocupava um papel central na vida dos adolescentes, que demonstravam grande apreço por frequentá-lo. O pertencimento ao projeto variava conforme as atividades das quais participavam, uma vez que a forma de circulação também mudava de acordo com cada uma. A maioria dos adolescentes deste estudo, com exceção de Bob e Vivian, se identificava como “os adolescentes do jiu-jitsu”, por ser a atividade escolhida por eles. Bob, por sua vez, frequentava o espaço de convivência apenas para participar das ações do projeto de extensão (e, conseqüentemente, da pesquisa), enquanto Vivian fazia parte da recreação.

Com a minha chegada, um novo grupo emergiu: os adolescentes da pesquisa. Cabe destacar que, no espaço de convivência, o projeto social também desenvolvia atividades direcionadas a toda a comunidade, das quais por vezes qualquer criança ou adolescente do território poderia participar, como brincadeiras, piqueniques e festas temáticas, realizadas comumente às sextas-feiras.

Ao observar como os adolescentes ocupavam o espaço, fui percebendo que o sentimento de pertença se fortalecia especialmente quando eles podiam circular livremente, brincar, se divertir, cultivar amizades e comer algo juntos. Essas percepções, inicialmente construídas a partir dos meus registros no diário de campo, foram confirmadas nas conversas que tive com eles ao longo do processo. Eles relataram que essas experiências tornavam o ambiente mais acolhedor e os motivavam a frequentá-lo, gerando bem-estar, fortalecimento dos vínculos e conexão tanto entre as pessoas quanto com o próprio espaço. Entre as atividades promovidas pelo projeto social, eles destacaram como favoritas a guerra de bexiga

d'água, a queimada e os piqueniques, práticas que favoreciam a interação, o riso e o convívio em grupo.

Um aspecto relevante que observei foi que a população que frequentava aquele espaço, incluindo os adolescentes envolvidos na pesquisa, desenvolvia vínculos de pertencimento ao reproduzir dinâmicas semelhantes às relações familiares. Por exemplo, as crianças menores escolhiam um adolescente para chamar de “mãe” e outro de “pai”, e esses adolescentes, de fato, assumiam a função de cuidar dos pequenos dentro do espaço de convivência.

Nas minhas observações, fui identificando também alguns aspectos que, em determinados momentos, fragilizavam o sentimento de pertença dos adolescentes ao projeto social. Esses pontos foram posteriormente discutidos com eles, que confirmaram minhas percepções e trouxeram novos elementos para complementar a análise. Entre os fatores mais citados estão: a rigidez na aplicação das regras de funcionamento do projeto social, que gerava a sensação de não serem ouvidos ou considerados, e a percepção de incoerência na aplicação dessas regras. Os adolescentes relataram que sentiam que as regras eram mais severas para alguns grupos e que outros eram favorecidos, especialmente no que se refere à participação nos campeonatos esportivos, já que, devido à dificuldade de verba, não era possível levar todos os adolescentes a esses campeonatos. Também foram citadas questões relacionadas à segurança do espaço, como destacaram Carlos e Fred, ao observarem que as grades do campo de futebol estavam danificadas, permitindo a entrada de pessoas de fora que não pertenciam ao projeto.

Outro fator que impactou significativamente o sentimento de pertença ao projeto social dos dois adolescentes foi a troca do professor de jiu-jitsu, ocorrida em outubro, que resultou na saída de ambos. Carlos e Fred acreditavam que o novo profissional se preocupava apenas com os mais velhos, que apresentavam mais habilidades no esporte. Diante dessa situação, decidiram deixar o projeto social por não conseguirem dialogar com o professor para alinhar suas expectativas em relação às aulas.

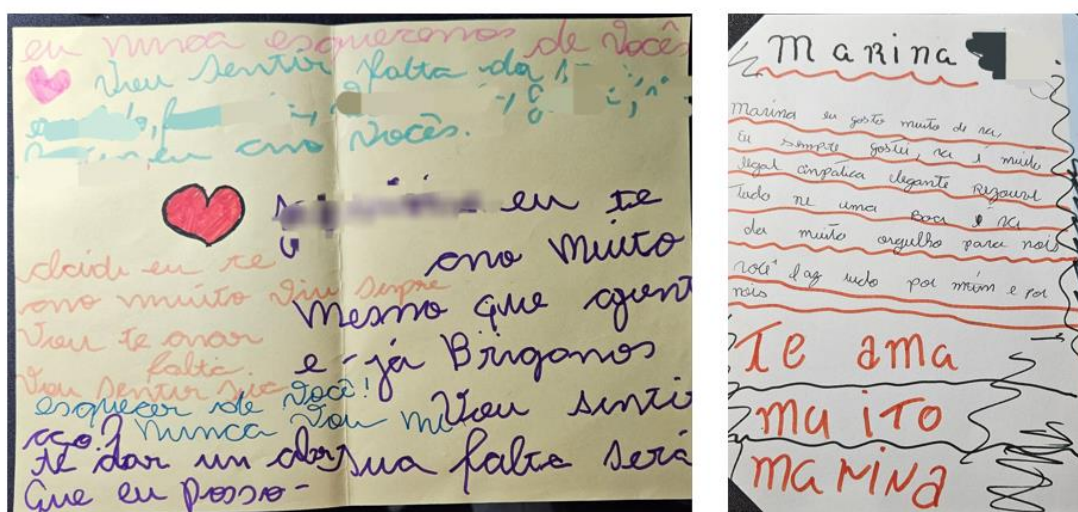
4.2.1.1 Pertencimento e o não lugar: interrupção das atividades do Projeto social

Em novembro, o projeto social perdeu a licitação para o uso do espaço de convivência, e o encerramento das atividades naquele local ocorreu de forma abrupta. Lembro-me do dia em que cheguei para mais um encontro da pesquisa e me deparei com muitas crianças e adolescentes chorando por causa da notícia, que foi dada em uma sexta-feira. Na semana

seguinte, já na segunda-feira, não seria mais possível realizar as atividades do projeto naquele espaço. Todos estavam surpresos e comovidos, inclusive a equipe do projeto social. Não houve tempo para despedidas, e o clima de incerteza e angústia permeava o ambiente.

No dia da notícia, os adolescentes vieram até mim e aos professores do projeto e nos pediram folhas de papel e canetinhas para escreverem cartas para nós. Foi um momento triste, pois era possível perceber o quanto aquela população estava se sentindo desamparada por estar perdendo o espaço, a rede de relações afetivas e as diferentes atividades às quais tinham acesso graças ao projeto social.

Figura 20 — Cartas de despedida\



Fonte: acervo pessoal

Havia um forte desejo de continuidade, e a equipe, ao conversar comigo, afirmou que faria o possível para encontrar um novo local onde pudesse dar sequência ao projeto. Eu compartilhava essa preocupação, pois, sem um espaço físico para nossos encontros da pesquisa, minha permanência e a continuidade da pesquisa também se tornavam incertas. Minha presença no espaço de convivência estava vinculada ao projeto social, que me acolhia e fornecia a estrutura para a realização da pesquisa.

Mesmo após o encerramento das atividades no espaço de convivência, a população infantojuvenil que frequentava o local manteve o desejo de continuidade, independentemente do lugar. E assim aconteceu: o projeto social articulou parcerias com outros espaços da comunidade, como escolas e outros espaços comunitários, para dar sequência ao trabalho.

De forma semelhante, aconteceu com nossa investigação, que precisou caminhar de

forma independente a partir de então, pois o projeto social demorou um tempo para se reestruturar e nós precisávamos finalizar nossa pesquisa ainda naquele ano. Como tínhamos um bom vínculo, começamos a nos encontrar no território, na praça “de Fred”, e assim retomamos nossas atividades no mês de novembro. Para garantir maior conforto à nossa equipe, em parceria com a coordenadora do projeto de extensão, articulamos uma negociação com o coordenador do novo projeto, que então assumiu a gestão do espaço de convivência.

Em novembro, o novo projeto chegou ao local e passou a ocupar o espaço de convivência. Porém, naquele momento inicial, ainda não havia divulgação de suas atividades nem presença significativa do público infantojuvenil. Nessa fase, o novo projeto estava em processo de estruturação para dar início às ações no ano seguinte. O coordenador, de forma gentil, cedeu a nós o espaço de convivência até a conclusão da nossa pesquisa, prevista para dezembro. A partir de então, apenas o nosso grupo passou a frequentá-lo, um local que antes era repleto de crianças e adolescentes.

Estávamos na fase final da pesquisa, restando apenas realizar o passeio externo que havíamos combinado, planejado para acontecer em uma das universidades públicas da cidade. Enquanto eu buscava uma alternativa de transporte para o local, nós nos reunimos no espaço de convivência para acertar os detalhes do passeio de encerramento, mas, sobretudo, para estarmos juntos. Por ser final de ano, os membros da pesquisa demonstravam cansaço, já que enfrentavam um período intenso de provas na escola e, ao longo do processo, já havíamos realizado muitas atividades em conjunto. Nossos encontros, então, passaram a ser momentos de convivência, afeto, brincadeiras e partilha de lanches, fortalecendo ainda mais os nossos laços enquanto aguardávamos o passeio final.

A experiência de ocupar o espaço de convivência sem a presença do projeto social era inédita. Naquele momento, frequentamos o local junto a alguns integrantes da equipe do novo projeto, mas nos encontrávamos por pouco tempo. Apesar de termos permissão para utilizar o espaço, o fato de o novo projeto ainda estar em fase de estruturação nos fazia sentir como se estivéssemos atrapalhando. Em alguns dias, membros da equipe do novo projeto realizavam a limpeza das salas; em outros, organizavam os armários, o que gerava uma sensação de desconforto.

Essa mudança aconteceu de maneira abrupta. Em uma semana, tínhamos total liberdade para utilizar o espaço: circulávamos, brincávamos, sentíamos-nos à vontade. Contudo, após a saída do projeto social, essa sensação se dissipou. Costumávamos brincar

entre nós que o espaço de convivência já não era mais nosso, pois nos sentíamos como inquilinos, morando de favor, por ainda não termos estabelecido uma relação com o novo projeto. Apesar de termos acesso ao espaço, a preocupação em não incomodar tornou-se constante.

4.2.2 Capítulo 2 — As relações de Bob com a escola e com os membros da pesquisa

No primeiro semestre de 2023, Bob frequentemente trazia questões relacionadas ao ambiente escolar para compartilhar comigo, com Daniele e com Fred. Ele relatava episódios de bullying que impactavam diretamente seu cotidiano, gerando sofrimento.

O adolescente chegou ao espaço de convivência bastante ansioso, com a fala acelerada... eu mal podia compreender o que ele dizia, pois, seu discurso, além de rápido, estava confuso. Fui tentando acalmá-lo e acolhê-lo. Demorou um tempo, mas, aos poucos, consegui compreender minimamente o que estava acontecendo. Ele contou que dois adolescentes da sua sala o provocavam constantemente, o que o deixava chateado e com raiva. Disse que gostaria de ser transferido de sala, mas que não encontrou apoio da equipe escolar para isso. (diário de campo)

Bob apreciava seu próprio estilo (uso de luvas pretas, esmalte, camisetas de rock) e seus gostos pessoais por séries e filmes, mas acreditava que esse era um dos motivos pelos quais sofria bullying na escola, sendo frequentemente chamado de “esquisito”. Expressava cansaço com essas situações e a sensação constante de carregar uma “estrelinha sobre a cabeça”, indicando que ele era alguém diferente dos demais.

Durante a conversa, Bob desabafa sobre a sensação de carregar uma estrela que pisca sobre sua cabeça, onde quer que vá, na sua escola atual e em todas as que já frequentou, como se sempre chamasse atenção, como se fosse constantemente visto como o estranho. Ele expressou o desejo profundo de que as pessoas simplesmente o deixassem paz, permitindo que seja quem realmente é, sem implicâncias, julgamentos ou olhares que o façam se sentir esquisito. (diário de campo)

O adolescente considerava que até mesmo alguns membros da equipe escolar o discriminavam por conta de seu jeito de ser, das roupas que vestia e das séries e dos filmes de que gostava.

Bob afirmou que se sente discriminado também por duas pessoas que fazem parte da equipe escolar, e, como forma de enfrentamento, optou por ir fantasiado de “garoto normal” na festa de Halloween organizada pela instituição. (diário de campo)

Bob demonstrava frustração com o que considerava falta de respaldo da equipe escolar, sentindo que isso comprometia seu senso de justiça e de pertencimento escolar, deixando-o desamparado nesse cenário.

Bob contou que, tomado por uma intensa raiva, perdeu o controle e, sem pensar, empurrou o adolescente que o provocava, fazendo-o cair em um buraco e quebrar o braço. O que mais o incomodou, porém, foi a postura da equipe escolar, que não se dispôs a ouvir sua versão dos fatos, atribuindo-lhe automaticamente a culpa. (diário de campo)

O adolescente dizia não se sentir pertencente ao contexto escolar, especialmente devido às experiências negativas vivenciadas e à falta de um ambiente acolhedor que valorizasse sua individualidade e o apoiasse no enfrentamento das situações de bullying que o afetavam. A sensação de injustiça o levava a expressar o desejo de “fazer justiça com as próprias mãos”, entrando em uma espécie de ciclo de violência.

O adolescente demonstrou estar com muita raiva da escola e das pessoas que lhe fazem mal nesse contexto. Disse que está considerando fazer o que chamou de “justiça de sangue”, que descreveu como uma forma de enfrentamento: retribuir em dobro o que fizeram contra ele, sem mais permanecer em silêncio. (diário de campo)

Durante esses momentos, procurávamos acolhê-lo e escutá-lo. Fred, ciente das dificuldades enfrentadas pelo amigo na escola, reforçava seu papel de protetor.

“Preciso evitar que Bob quebre o braço de mais alguém na escola.” (Fred - diário de campo)

Como Fred já sabia dessas situações vivenciadas pelo amigo, quando nos conhecemos, apresentou-se como o seu “protetor” na escola, afirmando permanecer por perto para ajudá-lo nas situações difíceis. Os dois demonstravam uma forte amizade, compartilhando

interesses em comum, como desenhos, videogames e músicas. Quando se encontravam no espaço de convivência, era evidente o desejo de fortalecer a amizade e conversar sobre seus interesses compartilhados. Estar juntos, inclusive no espaço de convivência, ajudava-os a fortalecer ainda mais o sentimento de pertença à amizade que já existia. Quando se encontravam na pesquisa, demonstravam grande desejo de vivenciar essa relação, o que os fortalecia em muitos sentidos.

Fred demonstrava preocupação com o amigo, revelando zelo e cuidado. Bob, por sua vez, reconhecia a importância de Fred no contexto escolar e afirmava que contar com uma rede de apoio nesse ambiente, especialmente a presença de Fred, era fundamental para que ele permanecesse na escola. No entanto, também destacava que isso, por si só, não era suficiente para que se sentisse verdadeiramente pertencente ao espaço escolar.

No contexto do nosso grupo de pesquisa, Bob vivenciava uma experiência significativamente distinta e, de certa forma, oposta àquela que tinha na escola. Por ser o integrante mais velho do grupo, sua opinião era frequentemente valorizada pelos demais, que demonstravam admiração não apenas por sua postura, mas também por suas habilidades com desenho, que se tornaram uma marca de sua identidade dentro do grupo. Dessa forma, Bob passou a ocupar uma posição de referência, sendo reconhecido como uma espécie de líder, alguém que mobilizava o grupo para as discussões em torno das temáticas relacionadas ao sentimento de pertença, entre outras.

Toda semana, Bob levava os desenhos que havia feito para o restante do grupo ver. Carlos era quem mais demonstrava interesse e admiração. No dia de hoje, Carlos perguntou a Bob se ele poderia ensiná-lo a desenhar também. Bob disse que sim, mas que ele precisaria estudar, pois desenhar não era algo fácil. (diário de campo)

Bob era um adolescente profundamente comprometido com o direito de ser quem realmente era, fugindo dos padrões de normalidade impostos pela sociedade. Essa autenticidade era uma característica marcante. Na escola, sua postura frequentemente despertava implicasões e bullying, mas, no espaço de convivência com o grupo de pesquisa, era motivo de admiração. Um dos adolescentes, inclusive, ao ser convidado a escolher um nome fictício para que eu pudesse usar neste trabalho, questionou se poderia usar o nome verdadeiro de Bob.

Percebo, também, que, além de ser admirado pelos colegas, Bob era acolhido em suas

dificuldades relacionadas à interação social. Durante os encontros, situações como excesso de barulho na sala ou toques físicos, mesmo que suaves e sem intenção de incômodo, geravam desconforto, levando-o, por vezes, a reagir de forma ríspida. Ainda assim, o grupo demonstrava paciência e empatia, algo que eu fazia questão de incentivar.

4.2.3 Capítulo 3 — O encerramento da pesquisa e nossa despedida

Juntos, construímos uma história de pertencimento. O modo como vivenciamos o encerramento desse processo revela muito sobre nós e sobre a forma como essa trajetória foi tecida coletivamente. Falar da despedida é também manifestar a força e a intensidade da experiência compartilhada — tanto para mim e Daniele quanto para os adolescentes.

A pesquisa encerrou-se oficialmente na última atividade proposta, que aconteceu no dia 24 de novembro, e será narrada no eixo 3, capítulos 4 e 5: o passeio que realizamos juntos na Universidade Pública. Contudo, embora aquele encontro tenha marcado o término formal das atividades da pesquisa, nossa história de pertencimento não se concluiu ali. Conforme já mencionado, continuamos a nos reunir no espaço de convivência até o dia 15 de dezembro de 2023, dia em que nos despedimos.

Durante esses encontros “informais”, permanecemos juntos simplesmente pelo prazer da convivência. Era como se ainda precisássemos de mais tempo para nos despedir verdadeiramente. Nesse período, fizemos o que mais apreciávamos: brincamos, jogamos, conversamos e realizamos piqueniques. A cada semana, eu me arriscava em uma nova receita — de bolo ou torta — e os adolescentes faziam suas avaliações sinceras sobre o resultado. Daniele, por sua vez, sempre levava seus doces muito bem preparados, confeccionados por ela mesma, e todos ficávamos curiosos e ansiosos para descobrir o que ela traria (inclusive eu). Em algumas ocasiões, Larissa também se aventurou a preparar um bolo para compartilhar, e Bob, por vezes, levava um bolo de padaria para dividirmos.

Em nosso último dia juntos em 2023, eu e Daniele preparamos uma lembrança especial: um cartão de Natal com a fotografia de cada participante, acompanhado de uma mensagem de agradecimento e um chocolate. Como de costume, partilhamos uma refeição e, ao final, entregamos os presentes. Naquele dia, os adolescentes demonstraram preocupação em relação ao que aconteceria no ano seguinte. Reforcei, como já havia mencionado em outros momentos, que as atividades da pesquisa haviam sido concluídas, assim como nossos encontros no espaço de convivência, uma vez que eu e Daniele não

estávamos mais vinculadas àquele local, que passaria a ser coordenado por um novo projeto. Esclareci, entretanto, que, embora aquele formato de encontro — naquele espaço — tivesse chegado ao fim, continuaríamos construindo nossa história de outras formas.

E assim aconteceu: nos anos de 2024 e 2025, seguimos em contato. Mantivemos conversas pelas redes sociais e, sempre que possível, marcamos novos encontros — piqueniques na praça do Fred. Não com a mesma frequência de antes, quando nos reuníamos semanalmente, mas sempre que a saudade se faz presente. Nesses reencontros, colocamos as novidades em dia: conversamos sobre a vida, os planos e as transformações que cada um vinha vivenciando. Eu, inclusive, compartilhei com eles todo o meu percurso no doutorado — desde a qualificação até o momento da defesa, e foram nesses encontros, pós pesquisa, que os adolescentes construíram junto comigo suas apresentações em primeira pessoa do singular, as que apresento na sessão “metodologia”, item 3.2.5.

EIXO 3

4.3 Eixo 3 — O “perten(ser)” e a “particip(ação)” como motores da criação na pesquisa

Neste eixo, serão apresentadas as atividades e análises desenvolvidas em um momento específico do processo, no qual os adolescentes já tinham construído um repertório mais sólido de participação e estavam mais proativos. O acúmulo de experiências anteriores, especialmente as apresentadas no eixo 1, contribuiu significativamente para que se mostrassem mais participativos, autônomos e abertos ao diálogo, tornando-se ainda mais protagonistas do processo e da construção do conhecimento coletivo. Assim, a partir do pertencimento à pesquisa, construído e fortalecido pela convivência, os adolescentes foram assumindo uma postura mais ativa e passaram a interagir com maior profundidade nas propostas realizadas, demonstrando interesse genuíno pelos temas abordados e pelas trocas estabelecidas com os colegas.

As atividades descritas a seguir foram desenvolvidas por meio de metodologias criativas (assim como aquelas descritas no eixo 1) que, aliadas ao sentimento de pertença já fortalecido na pesquisa, favoreceram uma participação mais ativa. As propostas foram cuidadosamente selecionadas por nós, considerando os interesses, as experiências e as singularidades de cada participante, o que contribuiu para a criação de um ambiente de escuta sensível, valorização das vivências e participação nas ações.

A primeira atividade que descrevo foi denominada por nós como “A Cidade dos Sonhos”, na qual idealizamos um cenário de cidade que pudesse produzir pertencimento. Em seguida, descrevo duas outras propostas: “Fotografias pelo espaço de convivência” e “Entrevistas”, ambas realizadas com o uso de uma câmera semiprofissional. O contato com esse recurso despertou grande interesse nos adolescentes, aumentando o entusiasmo e o envolvimento no processo. Para encerrar, relato a atividade final de nosso percurso investigativo, na qual construímos juntos um compilado com os principais dados gerados ao longo do estudo, sintetizando de forma colaborativa os achados e reflexões construídas durante toda a experiência na pesquisa.

4.3.1 Capítulo 1 — “A cidade dos sonhos”

Em conjunto, decidimos construir uma maquete com a temática “A Cidade dos Sonhos”, com o objetivo de refletir sobre um cenário ideal de cidade, com espaços capazes de promover

o sentimento de pertença. Participaram Bob, Fred, Larissa, Carlos, Vivian e Hadassa, além de outras crianças e adolescentes que circulavam pelo espaço. A construção da maquete ocorreu ao longo de cinco encontros. Vale destacar que, para nós, o dado de pesquisa não foi somente o produto final — a maquete em si —, mas também os debates e reflexões construídos ao longo do processo.

Utilizamos diferentes recursos, como placas de papelão e de isopor, materiais recicláveis, tinta, pincéis, palitos de sorvete e de churrasco, papel crepom, papel cartão, cartolina, cola quente, cola branca, glitter e EVA. Combinamos que a construção seria coletiva e, assim, comprometemo-nos a tomar as decisões sobre o projeto de forma conjunta. Consideramos primordial que todos estivessem de acordo e tivessem a oportunidade de se expressar, além de garantir que os espaços na maquete e os materiais fossem compartilhados.

No início, utilizamos uma placa de papelão como estrutura da maquete e, em seguida, fizemos as ruas, deixando quarteirões para serem preenchidos com os espaços que gostaríamos que fizessem parte da nossa cidade.

Figura 21 — Primeiro dia de construção da maquete



Fonte: acervo próprio

Cada adolescente foi estruturando seu projeto, aquilo que gostaria de construir para a cidade, e, enquanto isso, fui fomentando reflexões coletivas a respeito do que estavam planejando fazer. Decidimos, então, que todas as ideias de cada adolescente seriam contempladas no espaço da maquete.

Ao observá-los trabalhando, percebi que alguns estavam com dificuldade para fazer o que desejavam, como no caso de Vivian e Larissa, que construía uma loja, e de Fred, que construía

o shopping.

Fred disse que iria fazer o shopping e, então, pegou uma caixa para começar a encapá-la. Depois de cinco minutos, o procurei para saber como estava o andamento de seu projeto e percebi que ele havia desistido, dizendo que estava muito difícil. Fiquei com a impressão de que Fred não teve paciência para dar continuidade e que, provavelmente, sentia a necessidade de que as coisas fossem feitas de forma mais imediata, sem tanta dificuldade. Por esse motivo, eu me ofereci para ajudá-lo. Perguntei se ele gostaria que eu fizesse uma parte — a estrutura do shopping — e ele o decoraria. O adolescente ficou animado com a proposta e disse que sim. (diário de campo)

Muitos materiais estavam disponíveis para a confecção da maquete, mas fomos percebendo que, ainda assim, esteticamente, não estava ficando bonita o suficiente. Carlos também teve a mesma percepção e disse que isso o desanimou. Todos concordamos e, por isso, eu me propus a reformar algumas partes, e os adolescentes aceitaram.

Juntos, refletimos sobre o que poderia ser aprimorado, considerando os materiais, a estrutura e a decoração, e, dessa forma, passei a considerar que o projeto de cada um também era meu. Eu desejava, tanto quanto eles, que tudo desse certo e ficasse bonito. Assim, Daniele e eu começamos a perguntar o que gostariam de melhorar e, a partir das sugestões, reconstruímos algumas partes, deixando outras para que os adolescentes pudessem continuar na semana seguinte. Substituímos a estrutura de papelão por uma de isopor, atendendo ao desejo de Carlos; refizemos algumas partes do shopping de Fred e da loja de Larissa e Vivian; e levamos elementos de decoração para que pudessem usar.

Enquanto grupo, decidimos que a nossa “Cidade dos Sonhos” teria as seguintes características: elementos da natureza, como lago e árvores; uma creche, pois consideramos fundamental que os pais tivessem um lugar seguro para deixar seus filhos enquanto trabalham; espaços de lazer e passeio, como shopping, restaurante de comida japonesa e praça com parque; e um campo de futebol, já que entendemos que a prática de atividade física é benéfica para as pessoas.

Também planejamos uma “Rede de Energia”, idealizada por Fred, uma espécie de fábrica que produziria energia de forma renovável e a distribuiria gratuitamente para toda a cidade. Criamos ainda uma loja de roupas, construída por Larissa e Vivian, que sonhavam em ter seu próprio negócio para ganhar dinheiro. Além disso, incluímos dois espaços voltados ao cuidado da saúde mental: o “Centro de Saúde Mental” e a “Clínica de Terapia Ocupacional”.

Figura 22 — Espaços da “Cidade dos Sonhos”



Fonte: acervo próprio

Os adolescentes consideraram que, em uma situação hipotética ideal, os espaços destinados à saúde mental teriam características específicas. O “Centro de Saúde Mental”, por exemplo, utilizaria estratégias coletivas de cuidado, pois eles acreditavam que grupos de partilha, formados por pessoas que vivenciam questões semelhantes, poderiam ser altamente eficazes para promover apoio mútuo.

A “Clínica de Terapia Ocupacional”, idealizada por Carlos, foi criada como uma homenagem a mim e a Daniele, pois ele considerou importante que as pessoas pudessem receber o mesmo cuidado que recebem ao nosso lado. Expliquei que não estávamos realizando atendimentos clínicos, mas, mesmo assim, Carlos preferiu manter o nome “Clínica de Terapia Ocupacional”, por não saber qual outro utilizar. O que ele realmente desejava para a cidade era um espaço acolhedor, onde os adolescentes pudessem conversar sobre si mesmos e participar de atividades interessantes em grupo, assim como fazíamos juntos.

Nenhum adolescente pensou em construir uma escola para colocar na cidade. Quando levantei essa questão, o grupo ficou em dúvida sobre se deveria incluí-la. Bob, por sua vez, estava determinado a não colocar a instituição na maquete.

“Se é uma cidade dos sonhos, não pode ter escola nela.” (Bob - diário de campo)

A fala de Bob reverberou no grupo, gerando uma discussão a esse respeito. Fred, Larissa e Hadassa concordaram com Bob, dizendo que o contexto escolar era muito “chato”. Dentre os motivos, apontaram que, nesse cenário, há bullying e muitas brigas, algumas envolvendo contato físico. Compartilhamos a perspectiva de que a escola tem se mostrado um espaço reprodutor de violências, tanto entre pares quanto de forma institucional. Além disso, constatamos, a partir das experiências trazidas pelos adolescentes, que, no contexto escolar, tem sido comum que os adolescentes se sintam pouco ouvidos e que suas opiniões e necessidades sejam desconsideradas.

Por esses motivos, ficou evidente que, no dia dessa atividade, os adolescentes não se sentiam pertencentes à escola. A única exceção foi Vivian, que demonstrou apreço por frequentar a instituição de ensino devido a uma atividade extracurricular que acontecia no contraturno: o teatro, oferecido como disciplina eletiva pela escola. Como seu sonho era ser atriz, Vivian contou que a oportunidade de vivenciar algo relacionado a esse desejo dentro do ambiente escolar fazia com que ela se sentisse mais motivada e gostasse de estar nesse espaço.

Lembrei ao grupo que estávamos criando uma Cidade dos Sonhos e que, por isso, a escola também poderia ser idealizada dentro dessa perspectiva. A partir disso, fizemos um exercício coletivo de reflexão para imaginar de que forma o contexto escolar, e por meio de quais características, poderia promover pertencimento. No entanto, mesmo após esse momento de reflexão, nenhum dos adolescentes construiu uma estrutura que representasse a escola na maquete.

Os adolescentes começaram considerando a ambiência da instituição, destacando a importância de um espaço físico agradável, bonito e acolhedor, com salas de informática bem equipadas e uma quadra poliesportiva. Também enfatizaram que a rotina escolar ideal seria organizada da seguinte maneira: pela manhã, aulas das disciplinas tradicionais; e, à tarde, atividades diferenciadas, como música, teatro, dança e outras práticas culturais, tornando-a mais livre e prazerosa. Fred e Bob sugeriram que a escola também deveria ter espaços de descanso e diversão, mencionando que gostariam, por exemplo, de poder jogar videogame no ambiente escolar.

Figura 23 — A maquete com a temática “Cidade dos sonhos”



Fonte: acervo próprio

4.3.2 Capítulo 2 — Fotografias do espaço de convivência

Decidimos utilizar fotografias para registrar os elementos do espaço de convivência que, segundo os adolescentes, influenciavam o sentimento de pertença ao local de pesquisa. A atividade marcou a retomada de nossas ações de pesquisa após dois meses afastados fisicamente devido à reforma no espaço, conforme mencionado no Eixo 1 (capítulo 2, item 2.7). A definição de como seriam feitas as fotos e quais locais seriam escolhidos foi um processo coletivo. Dessa forma, os adolescentes optaram pelos espaços em que mais gostavam de estar dentro do espaço de convivência, justificando suas escolhas à medida que eu perguntava.

A atividade surgiu a partir de uma sugestão de Eduarda, em seu primeiro dia no grupo, pois até então ela ainda não participava da pesquisa. Naquele momento, apenas Larissa e Carlos a conheciam, sendo Larissa a responsável por tê-la convidado para o grupo. Eu e o restante do grupo estávamos no processo de conhecê-la melhor, e ela, de maneira espontânea e entusiasmada, compartilhou seu desejo de fazer parte da “história dos pesquisadores”. Para ela, integrar essa trajetória significava, entre outras coisas, começar a aparecer nas fotos da pesquisa, marcando sua presença e participação.

Eduarda explicou que considerava importante registrar sua chegada por meio das imagens, como uma forma de se conectar com o grupo e reforçar seu envolvimento nas atividades. Essa atitude mostrou seu interesse em participar ativamente e em construir vínculos com os demais integrantes. Assim, essa iniciativa não apenas contribuiu para enriquecer o

processo da pesquisa, mas também simbolizou sua entrada na equipe, fomentando seu sentimento de pertença a um grupo que já existia e que a acolheu como nova integrante.

Para a realização dessa atividade, disponibilizei uma câmera semiprofissional para que todos pudessem registrar o que consideravam significativo. Assim que tiveram contato com o equipamento, percebi que ficaram ainda mais animados e motivados para participar da proposta, pois a câmera despertou curiosidade e interesse, criando uma atmosfera de entusiasmo no grupo.

Para garantir que todos pudessem participar, nós nos organizamos para revezar o manuseio do equipamento. Dessa forma, cada um teve a oportunidade de experimentar o uso da câmera e também de aparecer nas fotos. Essa dinâmica colaborativa permitiu que todos se sentissem envolvidos e valorizados durante a atividade.

Os adolescentes decidiram iniciar as fotos na sala onde costumávamos realizar as atividades da pesquisa. Esse espaço também abrigava o tatame utilizado nas aulas de jiu-jitsu, o que evocava memórias marcantes e afetivas para o grupo. Ao justificar a escolha, eles mencionaram as boas lembranças associadas ao ambiente e destacaram a sensação de acolhimento que ele proporcionava. A sala era vista como um local seguro e familiar, onde nos reuníamos frequentemente para compartilhar ideias, refletir e vivenciar momentos significativos na pesquisa. Por isso, foi natural que decidissem começar as fotografias ali.

Outro local selecionado para os registros foi o parque, que, nesta fase da pesquisa, havia passado por uma reforma completa. Com a revitalização, o espaço ganhou um visual mais agradável e atrativo, tornando-se o novo ponto favorito do grupo. Os adolescentes estavam especialmente empolgados com as melhorias e consideravam o parque um lugar convidativo para brincar e se divertir. Eles explicaram que gostavam de passar o tempo ali com os amigos, aproveitando os balanços, a gangorra e a casinha. Esses elementos proporcionavam momentos de descontração e interação, fortalecendo os laços de amizade.

A partir das escolhas feitas e do conteúdo das fotos, percebemos que os registros refletiam lugares que tinham um significado especial para o grupo. Esses espaços não foram escolhidos aleatoriamente, mas sim por serem ambientes onde havia sido possível construir boas memórias coletivamente. Eles se destacavam justamente por proporcionar momentos de convivência marcados por afeto, espontaneidade, diversão, escuta e fortalecimento das amizades. Além disso, eram ambientes onde os adolescentes se sentiam à vontade para compartilhar experiências e interagir de maneira livre e descontraída.

Figura 24 — Fotografias no espaço de convivência



Fonte: acervo próprio

4.3.3 Capítulo 3 — Entrevistas

O contato com a câmera semiprofissional despertou em nós a percepção de que essa ferramenta poderia ser explorada de outras maneiras dentro da pesquisa. Motivados por isso, decidimos expandir a abordagem, iniciando uma produção de vídeos. Para isso, optamos por trabalhar com entrevistas, buscando ampliar a compreensão dos temas abordados e oferecer diferentes perspectivas que pudessem enriquecer nossa análise.

Embora as entrevistas estejam no escopo dos métodos tradicionais de pesquisa, elas são abordadas neste trabalho de maneira diferenciada, buscando um equilíbrio entre a estrutura necessária e a liberdade criativa. Em vez de seguir rigorosamente os moldes tradicionais das entrevistas formais, procuramos adotar uma abordagem mais espontânea e fluida. Essa flexibilidade possibilitou um ambiente mais descontraído, onde os participantes poderiam compartilhar suas experiências e reflexões de forma mais natural, sem se sentirem restringidos pelas convenções rígidas de um processo de pesquisa tradicional.

4.3.3.1 A elaboração do roteiro de entrevista

Embora o grupo tenha demonstrado interesse em trabalhar com entrevistas, percebi certa dificuldade de iniciar a construção do roteiro. Diante disso, considerei importante assumir

novamente um papel ativo no processo, “emprestando o corpo” para facilitar a dinâmica. Assim, elaborei algumas perguntas como modelo, e, dessa forma, os adolescentes se inspiraram para formular outras. As questões que elaborei foram as seguintes: “Quais são os lugares de que você mais gosta e por quê?”, “O que faz você se sentir bem em algum lugar?” e “O que você acha desta fase da adolescência?”.

A elaboração das perguntas durou dois encontros. No primeiro, estavam presentes todos os pesquisadores, exceto Vivian. Com base nas perguntas que eu havia sugerido, os participantes foram me dizendo se haviam gostado delas e apontando outras. Todos concordaram com as minhas questões, mas Bob afirmou que gostaria de alterar uma: “O que você acha desta fase da adolescência?”.

De acordo com o adolescente, o modo de perguntar estava muito “cringe”. Bob me explicou que a expressão “cringe” é uma gíria utilizada nas redes sociais, que significa algo “brega”, “vergonha alheia” e “fora de moda”. Pedi então que o adolescente fizesse uma adaptação da pergunta, e, dessa maneira, ele sugeriu: “O que acha desta fase que está vivendo?”.

As perguntas iniciais que elaborei estimularam a criatividade dos adolescentes, fazendo com que eles se envolvessem mais no processo. A partir dessas questões, o grupo passou a contribuir com outras ideias. As novas perguntas que eles sugeriram foram: “Quais são os lugares que você vai?”; “Existe algum lugar que você não vai, mas que gostaria de ir?”; “Ter amigos é algo importante para você?”; “Quais são as coisas que você faz que te fazem bem?”, e “Você mudaria alguma coisa mundo?”.

No encontro seguinte, demos continuidade à construção, e, neste dia, os sete pesquisadores estavam presentes, e outras três adolescentes participaram conosco, dando muitas ideias de perguntas e estimulando a participação dos que já compunham o grupo. Dessa forma, elaboramos um roteiro com 17 perguntas, que possuíam três temáticas principais: 1) Os lugares de circulação e de não circulação; 2) Amizade; e 3) Vivências da adolescência. A saber:

Quadro 2 — Roteiro de entrevista

Lugares de circulação e de não circulação	Amizade	Vivências da adolescência
Quais são os lugares onde você vai?	Ter amigos é algo importante para você?	O que você acha desta fase que está vivendo?
Existe algum lugar que você não vai mais? Se sim, por quê?	O que significa amizade para você?	O que é mais difícil nessa fase da vida?
Quais são os lugares que você mais gosta e por quê?	Quais são as características ou personalidade de uma pessoa que você gosta?	Como você se sente na escola?
O que faz você se sentir bem em algum lugar?	Quais são as características ou a personalidade de uma pessoa que você não gosta?	Existem coisas que te fazem mal?
Existe algum lugar que você não vai, mas gostaria de ir?	O que significa uma amizade falsa?	Se sim, o que?
	O que faz você deixar de ser amigo de alguém?	Quais são as coisas que te fazem bem?
		Você mudaria alguma coisa no mundo?

Fonte: elaboração própria

4.3.3.2 As entrevistas

Após a elaboração do roteiro, demos início às entrevistas, que ocorreram em dois encontros, nos quais os participantes foram revezando entre os papéis de “entrevistador”, “entrevistado” e responsável pela câmera/filmagem”. Dessa forma, entrevistaram uns aos outros e também outras quatro adolescentes que circulavam pelo espaço nesses dias. Porém, foram utilizados neste trabalho somente os dados de pesquisa referentes aos sete participantes, por não ter sido possível obter a assinatura dos termos de consentimento dessas adolescentes.

Figura 25 — Gravações das entrevistas



Fonte: acervo próprio

Os vídeos foram editados e transformados em uma produção audiovisual, e, para isso, contei com a ajuda da Daniele. Depois, compartilhamos a produção com os participantes. As entrevistas foram transcritas por mim, e a análise foi feita em processo, enquanto as entrevistas aconteciam, pois os adolescentes assistiam às gravações uns dos outros e comentavam o que estavam achando. Ressalto, todavia, que a separação do conteúdo em categorias de análise foi realizada por mim para a apresentação dos resultados neste trabalho acadêmico.

Observando o conteúdo das entrevistas e o que os adolescentes foram dizendo, descreverei seis categorias de análise: a) Pertencimento às amizades; b) O brincar na adolescência e as ruas do território; c) Espaços de não circulação, mas de desejo; d) O que eu mudaria no mundo; e) Circular pelo espaço não é pertencer; f) Pertencimento escolar.

4.3.3.2.1 Pertencimento às amizades

A partir das entrevistas, os adolescentes sinalizaram que o sentimento de pertença é algo que envolve as relações de amizade, de forma independente dos lugares, e, no caso da adolescência, ter um amigo ou um grupo de amigos foi considerado fundamental, pois faz com que se sintam apoiados e os ajuda a não se sentirem isolados.

Fred: Ter amigos é algo importante para você?

Carlos: Sim! Porque os amigos são coisas importantes no nosso desenvolvimento, porque senão você fica uma pessoa tão isolada, no seu canto, e aí, os amigos ajuda [sic] você a se soltar.

(Carlos, trecho de sua entrevista)

Ter amigo é importante pra mim, porque eu sinto que eles podem me acolher a qualquer momento de desespero, desgrça e tudo na minha vida.

(Bob, trecho de sua entrevista)

Hadassa: Ah, ter amigo é importante!

Carlos: Por quê? O que significa amizade para você?

Hadassa: É uma coisa boa, é legal, é divertido.

(Hadassa, trecho de sua entrevista)

Sobre essa temática, Fred sinalizou que o pertencimento às amizades é favorecido quando se tem algo em comum para fazer com os amigos, como no caso dele e de Bob, que gostavam das mesmas coisas, e, quando se encontravam, compartilhavam o que tinham de semelhante.

Larissa: O que significa amizade para você?

Fred: Ter alguém com quem conversar e ficar jogando, sei lá, pra jogar, brincar, essas coisas.

(Fred, trecho de sua entrevista)

Outro ponto a ser destacado a partir das respostas obtidas é que os adolescentes fazem uma distinção clara entre o que denominaram “amizades verdadeiras” e “amizades falsas”. Essa diferenciação reflete não apenas suas experiências pessoais, mas também a forma como lidam com os desafios das relações interpessoais durante a adolescência.

Para o grupo, as amizades verdadeiras são aquelas fundamentadas no apoio mútuo, na confiança e na cumplicidade. Esses laços são percebidos como fontes de segurança e bem-estar, especialmente em momentos de dificuldade. Os adolescentes valorizam amigos que estejam ao seu lado de maneira constante e que ofereçam suporte emocional.

Por outro lado, as “amizades falsas” são identificadas como relações frágeis e conflituosas, frequentemente marcadas por desentendimentos, intrigas e falta de lealdade. Os adolescentes reconhecem que essas amizades podem trazer frustração e sentimentos de traição, fazendo com que reflitam sobre a importância de selecionar melhor as pessoas com quem compartilham suas vidas.

No momento das entrevistas, Eduarda havia tido alguns desentendimentos com Larissa e Hadassa, o que influenciou as respostas das três amigas. Em alguns momentos, elas se

consideravam melhores amigas, compartilhando proximidade, afeto e parceria. Contudo, era comum surgirem desentendimentos que afetavam essa dinâmica, e, então, elas manifestavam o desejo de se afastar umas das outras e consideravam que viviam “uma amizade falsa”. Essa oscilação entre união e afastamento evidenciava a instabilidade das relações e as dificuldades de relacionamento e comunicação.

Essas observações indicam que, para os adolescentes, o que denominam “amizades verdadeiras” tem um valor significativo, pois proporciona um sentimento de pertença e apoio. No entanto, ao mesmo tempo, as “amizades falsas”, refletidas em dificuldades de relacionamento entre pares, representam uma ameaça a esse equilíbrio, provocando reflexões sobre confiança e autenticidade nas relações sociais.

Larissa: Ter amigo é algo importante para você?

Eduarda: Não! Na verdade, só se for uma amizade boa. (Eduarda, trecho de sua entrevista)

Larissa: O que significa uma amizade falsa?

Eduarda: Ah, as características que eu falei: pessoas falsas [...] que ficam falando de mim, fica [sic] pegando minhas amizades, falando as coisa [sic]. Eu parei de ser amiga da pessoa e sou amiga de outra pessoa e estraga a nossa amizade e eu não gosto disso (Eduarda, trecho de sua entrevista)

É quando a pessoa fala mal de mim pelas costas, ela finge ser minha amiga e aí ela fica falando mal de mim para as outras pessoas. (Hadassa, trecho de sua entrevista)

Pessoa que muda na frente dos outros, que só sabe falar merda... (Carlos, trecho de sua entrevista)

Uma amizade falsa é quando uma pessoa só se aproveita de você. (Vivian, trecho de sua entrevista)

A pesquisa foi atravessada em diversos momentos pelas dificuldades de relacionamento entre as três adolescentes, e, por isso, entre outros motivos, eu procurava ajudá-las. Os outros participantes percebiam essas dificuldades e sinalizaram que elas atrapalhavam a convivência grupal e o andamento das nossas atividades. De fato, aconteciam muitos conflitos enquanto estávamos juntos, e eu percebo que isso influenciou algumas respostas das adolescentes:

Larissa: Existem coisas que te fazem mal? Se sim, o que?

Eduarda: Xingamento dos outros, falsidade, ficar me xingando sem motivo, não me entende. (Eduarda, trecho de sua entrevista)

Quando as dificuldades de relacionamento aconteciam entre as amigas, era evidente o quão violentas eram uma com a outra, apesar de não haver contato físico. Elas utilizavam a história uma da outra, aquilo que sabiam que trazia sofrimento, durante a discussão, na intenção de ferir/machucar emocionalmente. Dentre as principais motivações desses conflitos, apontaram os ciúmes que tinham uma da outra e o medo de se sentirem excluídas e isoladas quando a amiga estivesse com outra pessoa.

4.3.3.2.2 O brincar na adolescência e as ruas do território

As ruas do território foram descritas pelos adolescentes não apenas como espaços destinados à mobilidade, mas também como locais de convivência e lazer, onde se reuniam para brincar. Nas entrevistas, ficou evidente que cada rua pode ser percebida como mais ou menos interessante, a depender das pessoas que vivem ali, especialmente outros adolescentes. Larissa e Eduarda, por exemplo, moravam na mesma rua e afirmaram não gostar dela, justamente porque não havia ninguém com quem pudessem brincar. As amigas, junto com Carlos e Hadassa, apontaram a rua de outra adolescente, Vitória (nome fictício), como a mais divertida. Para o grupo, essa rua era a preferida porque ali moravam outros adolescentes com os quais gostavam de estar.

Carlos: Quais são os lugares que você mais gosta e por quê?

Larissa: [...] a rua da Vitória por causa das pessoas e das brincadeiras. (Larissa, trecho de sua entrevista)

Carlos: Quais lugares não te fazem bem e por quê?

Larissa: Na casa da Eduarda e na minha rua, porque não tem ninguém para brincar. (Eduarda, trecho de sua entrevista)

Neste ponto, conversei com eles sobre o sentimento de pertença não estar atrelado à infraestrutura dos diferentes espaços, mas sim às experiências afetivas que é possível vivenciar neles. Um mesmo espaço pode ser vivenciado de maneiras completamente diferentes por pessoas distintas, a depender das conexões sociais ali presentes. Assim, locais sem uma funcionalidade específica, como as ruas do território, podem ganhar novo sentido quando passam a ser compartilhados com pessoas com quem há afeto e troca. Isso reforça a ideia de que o pertencimento é menos sobre “onde” estamos e mais sobre “com quem” estamos e “como” nos sentimos naquele contexto.

4.3.3.2.3 Espaços de não circulação, mas de desejo

Nas entrevistas, os adolescentes foram mencionando lugares de não circulação, mas que se configuram como espaços de desejo. Conhecer lugares, viajar com a família e amigos foi apontado como algo que gostariam de fazer, mas relataram que, devido à falta de recursos financeiros, não era possível. Os lugares citados foram cidades litorâneas, para visitar o mar, parques aquáticos, e Bob manifestou interesse por lugares internacionais.

Larissa: Existe algum lugar que você não vai mais e por quê?

Eduarda: Na praia...porque eu não tenho dinheiro pra isso. (Eduarda, trecho de sua entrevista)

Gostaria de ir lá na Alemanha e a Disney [...] por causa que lá tem um baguio [sic] que ainda é um campo de concentração. Queria muito ver como era a porcaria de um campo de concentração. Conhecer. (Bob, trecho de sua entrevista)

Carlos sinalizou que desejava estar mais perto de sua avó, que morava em outro estado. O adolescente com frequência falava sobre ela, da saudade que sentia. Larissa, da mesma forma, disse que gostaria de estar mais perto de um tio que mora em outra cidade. Fred, por sua vez, demonstrou desejo de frequentar uma academia, mas revelou não ser possível para ele naquele momento.

Hadassa: Existe algum lugar que você não vai mais? Se sim, por quê?

Carlos: Pro Paraná, aonde que eu nasci, porque é muito longe daqui, gasta muito daqui até lá, quase 10 horas de viagem. (Carlos, trecho de sua entrevista)

4.3.3.2.4 O que eu mudaria no mundo

Quando os adolescentes decidiram que gostariam de fazer a pergunta “O que você mudaria no mundo?”, fiquei inicialmente intrigada, tentando compreender como essa questão se relacionaria com a temática do nosso estudo. Com o tempo, no entanto, eles mesmos foram me mostrando que a escolha fazia sentido. Falar sobre as mudanças desejadas é, de certa forma, imaginar um mundo melhor, um lugar onde é possível pertencer.

Por outro lado, ao apontar o que consideram ruim no mundo, os adolescentes acabaram revelando os fatores que dificultam ou impedem o desenvolvimento desse sentimento de

pertença. Dessa forma, a pergunta se mostrou muito potente, pois trouxe à tona tanto os desejos quanto as ausências que moldam a forma como os adolescentes se relacionam com o mundo ao seu redor.

A partir dos apontamentos dos adolescentes, compreendemos que um mundo promotor de pertencimento, um lugar verdadeiramente melhor seria aquele em que as injustiças sociais fossem superadas. Para nós, esse mundo ideal não teria espaço para violências como o machismo, o racismo, a homofobia, entre outras formas de opressão. Além disso, destacamos a importância da empatia e da valorização do coletivo, em contraposição ao individualismo.

Larissa: Você mudaria alguma coisa nesse mundo?

Eduarda: Preconceito, xingamento, e palavras forte [sic] que os outros fala [sic] pra mim. (Eduarda, trecho de sua entrevista)

Parar de sequestrar crianças, matar pessoas. (Hadassa, trecho de sua entrevista)

A discriminação, preconceito, a “desempatia” das pessoas [...] ah...mudaria as pessoas, que são insuportáveis, fútil [sic]...porque as pessoas são fútil [sic] hoje em dia. (Carlos, trecho de sua entrevista)

Mudaria o passado. Tiraria as duas guerras que aconteceram, ou seja, não ia existir guerra. Não ia existir nazismo. (Bob, trecho de sua entrevista)

Eu tiraria as pessoas machistas, racismo, homofobia...essas coisas aí. (Vivian, trecho de sua entrevista)

Eu mudaria...o narcisismo.’ (Fred, trecho de sua entrevista)

Com base nesses achados, apontamos que o sentimento de pertença pode ser fortalecido quando se constrói um mundo mais justo, solidário e menos marcado pela violência. Um ambiente em que prevaleçam o respeito à diversidade e a tolerância favorece o reconhecimento das singularidades e das múltiplas formas de existir. É nesse cenário, sustentado por relações mais humanas e igualitárias, aquele do qual os adolescentes sinalizaram que conseguem se sentir parte.

4.3.3.2.5 Frequentar não é pertencer

O shopping da cidade foi o lugar mais citado pelos adolescentes como espaço de preferência, não pela sua estrutura ou pelas opções de consumo, mas pela possibilidade de encontrar amigos e socializar. Ainda assim, consideravam que a frequência com que iam ao local era menor do que gostariam, devido à distância e à dificuldade de mobilidade. Os adolescentes relataram que neste espaço gostam de ir ao cinema, caminhar, conversar e observar as lojas, embora raramente realizassem compras.

O que realmente os atraía neste espaço era a convivência com os pares, e não o consumo em si. Outro ponto que identificamos a partir dos relatos de Fred e Bob nas entrevistas foi que circular por um espaço não significa, necessariamente, sentir-se pertencente a ele. Percebemos isso quando os adolescentes contaram que frequentam o shopping, mas muitas vezes se sentem desconfortáveis nesse ambiente, pois acreditam ser alvo de olhares de desaprovação por parte dos demais frequentadores.

Cara, a última vez que eu fui na porcaria do shopping, você não tá ligado no que aconteceu [...] as pessoas de outro estado, não sei o que, outro estado mental, olhavam para mim... tava eu, meu amigo e a namorada dele. Ela tava com o estilo dela, ela tava dread, com uma roupa larga, aberta aqui, ela chama de cropped, não faço a mínima ideia, não sei, calça larga, e um tenizinho branco. Eu tava de jaqueta largona, luva, esmalte, calça jeans, e uma blusa de caveira. Meu amigo tava com uma blusa do Nirvana, uma capa clássica do Nirvana, uma luva, e uma calça preta e um tênis preto. As pessoas olhavam pra gente de cima a baixo como se a gente fosse alguma entidade que eles nunca viram. (Bob, trecho de sua entrevista)

Larissa: Quais lugares não te fazem bem e por quê?

Fred: Hum... às vezes eu não gosto de ir pro shopping, mas tipo, por causa das pessoas, às vezes elas ficam encarando, mas eu relevo e às vezes não me importo. (Fred, trecho de sua entrevista)

4.3.3.2.6 Pertencimento escolar

A partir das respostas das entrevistas e também das vivências com os adolescentes ao longo da pesquisa, percebemos que sentimentos relacionados à escola são variáveis e dependem das relações construídas nesse espaço. Bob, por exemplo, nas atividades anteriores da pesquisa, relatava não se sentir pertencente ao contexto escolar; porém, no momento de sua entrevista, revelou que havia mudado de opinião por ter sido acolhido e cuidado posteriormente por membros da equipe escolar, conforme trecho a seguir.

Larissa: Como você se sente na escola?
 Bob: Me sinto bem acolhido, mesmo sendo acolhedor.
 Marina: Quando a gente fez a maquete, Bob, você não colocou a escola. Você dizia, que a escola é um lugar ruim [...]
 Bob: A escola mudou. Pra mim mudou.
 Marina: A sua percepção da escola mudou? O que te fez mudar?
 Bob: Todas as amizades que eu fiz lá. Inclusive me enturmei com professor, coordenador, e tudo [...]
 Marina: Ter amigos e conseguir se aproximar da equipe escolar fez você mudar sua percepção sobre a escola? Tem alguém em específico?
 Bob: Sim...a Marcela (nome fictício)
 Marina: Ela é quem?
 Bob: Acho que ela é vice-diretora. Eu comecei a conversar com ela sobre uns baguio [sic] que tava acontecendo e aí ela foi se aproximando.
 Marina: E, nesse momento, se a gente estivesse fazendo a maquete agora, você colocaria a escola?
 Bob: Aham! (Bob, trecho de sua entrevista)

Nesse momento da pesquisa, os outros adolescentes estavam vivenciando uma realidade diferente se comparada à de Bob, pois demonstraram não reconhecer pertencimento ao contexto escolar.

Carlos: Como você se sente na escola?
 Larissa: Mal... é muito chato... (Larissa, trecho de sua entrevista)

Horível. Querendo ir embora, pular o muro. (Fred, trecho de sua entrevista)

Carlos revelou que um dos motivos para a escola ser um lugar difícil de frequentar diz respeito à dificuldade que sente nesse contexto para fazer amigos, por se perceber mais tímido e retraído, não conseguindo ser ele mesmo, enquanto se percebe mais desinibido em outros espaços, como na rua, local onde costumava brincar com seus amigos, no projeto social e com o nosso grupo de pesquisa.

Na escola eu me sinto uma pessoa fora do que eu sou na rua, eu não me sinto muito à vontade. (Carlos, trecho de sua entrevista)

O adolescente também demonstrou que ter o senso de justiça afetado nesse cenário repercute de forma negativa no sentimento de pertença escolar. Isso ocorre, segundo o adolescente, por exemplo, quando percebe que a equipe escolar aplica punições coletivas por atitudes que, em sua visão, deveriam ser atribuídas apenas aos responsáveis por tais ações.

Carlos: [...] de vez em quando tem pessoas na escola que estragam o nosso momento na escola.

Marina: O que essas pessoas fazem?

Carlos: Brincadeira sem graça... ficam brigando por causa de bobeira. Coisas que as pessoas fazem e a gente que é punido.

Marina: Um grupinho faz e todo mundo é punido?

Carlos: É. (Carlos, trecho de sua entrevista)

Como as entrevistas aconteceram perto do final do ano, os adolescentes demonstraram preocupação com a transição escolar, pois todos, exceto Bob, estavam em seu último ano em suas escolas e, por isso, demonstraram medo de não conseguir construir sentimento de pertença à nova escola.

Meu medo é de não conseguir fazer amigos *[na escola nova]*, porque eu não vou estar com mais ninguém, porque todos meus amigos vão pra um lado, outros pra outro, entendeu? Cada um segue seu caminho.

(Carlos, trecho de sua entrevista)

[...] eu tenho medo de não gostar das pessoas [...] eu sou uma pessoa legal, que faz as coisas certa, tenho medo de não achar pessoas que fazem o bem.

(Carlos, trecho de sua entrevista)

4.3.4 Capítulo 4 Último passeio coletivo na Universidade Pública

O passeio à Universidade Pública, tão aguardado pelos adolescentes, ocorreu em uma fase em que a pesquisa já se aproximava do encerramento. Mais do que uma simples visita, essa atividade representou uma oportunidade de aproximação a um espaço que os próprios adolescentes identificaram como um lugar de desejo. Nesse sentido, a experiência contribuiu para fortalecer o sentimento de pertença em relação ao ambiente universitário.

Quase todos os adolescentes participaram do passeio, inclusive o irmão de Larissa. No entanto, Hadassa e Vivian não puderam estar presentes. Hadassa não obteve autorização de seu responsável, e Vivian informou que precisaria cuidar de seu sobrinho mais novo. Naquele período, ela já se encontrava afastada dos encontros justamente por essa razão.

O grupo demonstrava estar muito animado para passear juntos e compartilhar desse momento. Durante o transporte para a instituição, conseguiram colocar as músicas que gostavam para tocar na van, e afirmaram que isso foi divertido e relaxante. Ao chegarmos, disseram que não imaginavam que a Universidade Pública era tão grande e bonita, revelando

que a compreensão do que é uma universidade estava fora do imaginário deles. Ao meu ver, este fato justifica a inicial “falta de interesse” pela instituição demonstrada em atividades anteriores, por não ser possível desejar algo que não se tenha sequer uma concepção prévia do que venha a ser. Tendo isso em vista, poder ocupar a instituição de ensino com os adolescentes foi uma forma de eles perceberem que podem e devem (se assim desejarem) pertencer a este espaço, que é público e destinado à comunidade.

Havíamos combinado fazer um piquenique juntos, que aconteceu no departamento de terapia ocupacional, em um dos laboratórios. Compartilhamos dessa vivência, conversando e comendo. Neste local, fizemos uma atividade de encerramento da pesquisa, descrita no último tópico deste eixo (capítulo 5).

Antes de irmos embora, os adolescentes manifestaram o desejo de caminhar pela universidade para conhecê-la melhor. Demonstraram curiosidade e entusiasmo ao explorar os diferentes ambientes da instituição, como os departamentos, os prédios onde acontecem as aulas teóricas, a biblioteca, as quadras esportivas, a piscina e outras áreas comuns do campus. À medida que percorriam esses locais, faziam perguntas, observavam e trocavam impressões entre si, evidenciando um interesse crescente em compreender como a vida universitária funciona.

Esse momento de circulação pelos espaços da universidade foi significativo, pois proporcionou uma experiência concreta de aproximação com um ambiente que, até então, era pouco conhecido e muitas vezes idealizado. Entre todos os espaços visitados, a piscina e as quadras despertaram o maior interesse, tanto pela estrutura física quanto pelas possibilidades de lazer e convivência que poderiam representar.

Figura 26 — Passeio na Universidade Pública



Fonte: acervo próprio

4.3.5 Capítulo 5 — Finalização da pesquisa: compilando dados

Em nosso encontro final, como forma de cuidado e agradecimento pela disponibilidade dos adolescentes em vivenciar a pesquisa comigo, preparei uma atividade de encerramento que lhes permitisse visualizar, ainda que de forma breve, uma parte do que construímos ao longo do ano. Meu desejo era que pudessem visualizar nossa produção de maneira interessante e interativa, facilitando a compreensão do todo. Além disso, como fechamento, pedi que cada adolescente descrevesse como se sentia no grupo que havíamos formado.

Eu me sinto bem aqui...tem algumas pessoas que eu não me dou muito bem, né?
(Larissa- diário de campo)

Ah... eu me sinto pertencente a este grupo, sim! Eu gosto de todo mundo aqui...certas pessoas. (Carlos - diário de campo)

[...] tem um monte de pessoa aqui que eu sinto que não sou acolhida. (Eduarda - diário de campo)

Eu me sinto bem acolhido, a propósito [...] me sinto bem aqui, mas não gosto de todo mundo que está aqui. (Bob - diário de campo)

Eu me sinto bem nesse ambiente aqui com vocês [...] e tipo, isso me faz feliz...às vezes tem umas pessoas que eu não concordo, mas é isso aí. (Fred - diário de campo)

As respostas dos adolescentes me deixaram bastante reflexiva e, num primeiro momento, até confusa. Ao longo do ano, eles sempre demonstraram muito interesse em estar juntos e em participar da pesquisa. Com o tempo, fui entendendo que o sentimento de pertença estava vinculado à própria pesquisa, ou seja, ao espaço seguro e acolhedor que eu e Daniele fomentamos e sustentamos. Percebi que, na nossa ausência, a dinâmica do grupo se transformava, passando a ser marcada, muitas vezes, por desentendimentos e ressentimentos gerados pelos conflitos entre eles. Foi então que compreendi, e depois confirmei isso conversando com os próprios adolescentes, que concordaram comigo, que, na verdade, eles faziam um esforço para tolerar as diferenças e se respeitar para poderem estar e participar.

Também, para este encontro final, elaborei um material com base nas informações previamente registradas em meu diário de campo, reunindo e resumindo os dados mais relevantes e significativos produzidos por nós. As frases curtas e emblemáticas foram

escolhidas cuidadosamente por mim para representar os principais achados sobre o sentimento de pertença. Tentei capturar com precisão as experiências e reflexões que surgiram ao longo do processo investigativo, destacando como a temática do estudo se manifestou nas variadas narrativas e contextos analisados. Destaco, todavia, que se trata de uma síntese, o que fez com que alguns aspectos fossem deixados de fora, a fim de preservar a clareza e a objetividade das ideias principais.

Por meio desse processo, confeccionei cartões coloridos – amarelos, azuis e vermelhos. Os cartões amarelos representam os fatores que consideramos como favorecedores do sentimento de pertença em diferentes contextos. Os cartões azuis indicam os elementos que dificultavam esse pertencimento. Já os cartões vermelhos abordam, de forma específica, aspectos relacionados ao pertencimento escolar.

A primeira forma de interação dos adolescentes com os cartões ocorreu por meio da observação dos cartões. Percebi que eles se mostraram animados ao entrar em contato com os cartões, especialmente quando se reconheciam nas falas registradas. Com esse material feito previamente por mim, os adolescentes decidiram criar um mural e um cartaz, com o objetivo de visualizar o conjunto das ideias. Dessa forma, essas duas produções se transformaram em uma representação coletiva e visual das reflexões construídas ao longo da pesquisa.

O objetivo da atividade não era produzir novas análises, mas permitir que os adolescentes se reconhecessem (ou não) nos cartões e nas falas ali registradas. Isso foi exatamente o que aconteceu: o grupo adorou ver suas próprias falas (e as dos colegas) expressas nos cartões. Essa identificação gerou envolvimento e orgulho, e permitiu revisitar memórias e experiências compartilhadas, promovendo um espaço de troca e valorização mútua do produto coletivo.

A seguir, apresento os cartões mencionados. Ainda que os conteúdos presentes em cada um deles já tenham sido apresentados ao longo deste trabalho, considero importante trazê-los aqui de forma visual e organizada, como parte do processo de valorização da nossa produção, pois eles representam a nossa última atividade e o processo construído em conjunto.

Figura 27 — Cartões amarelos: “Me sinto pertencente quando...”



Fonte: acervo próprio

Figura 28 — Cartões amarelos: “Me sinto pertencente quando...”



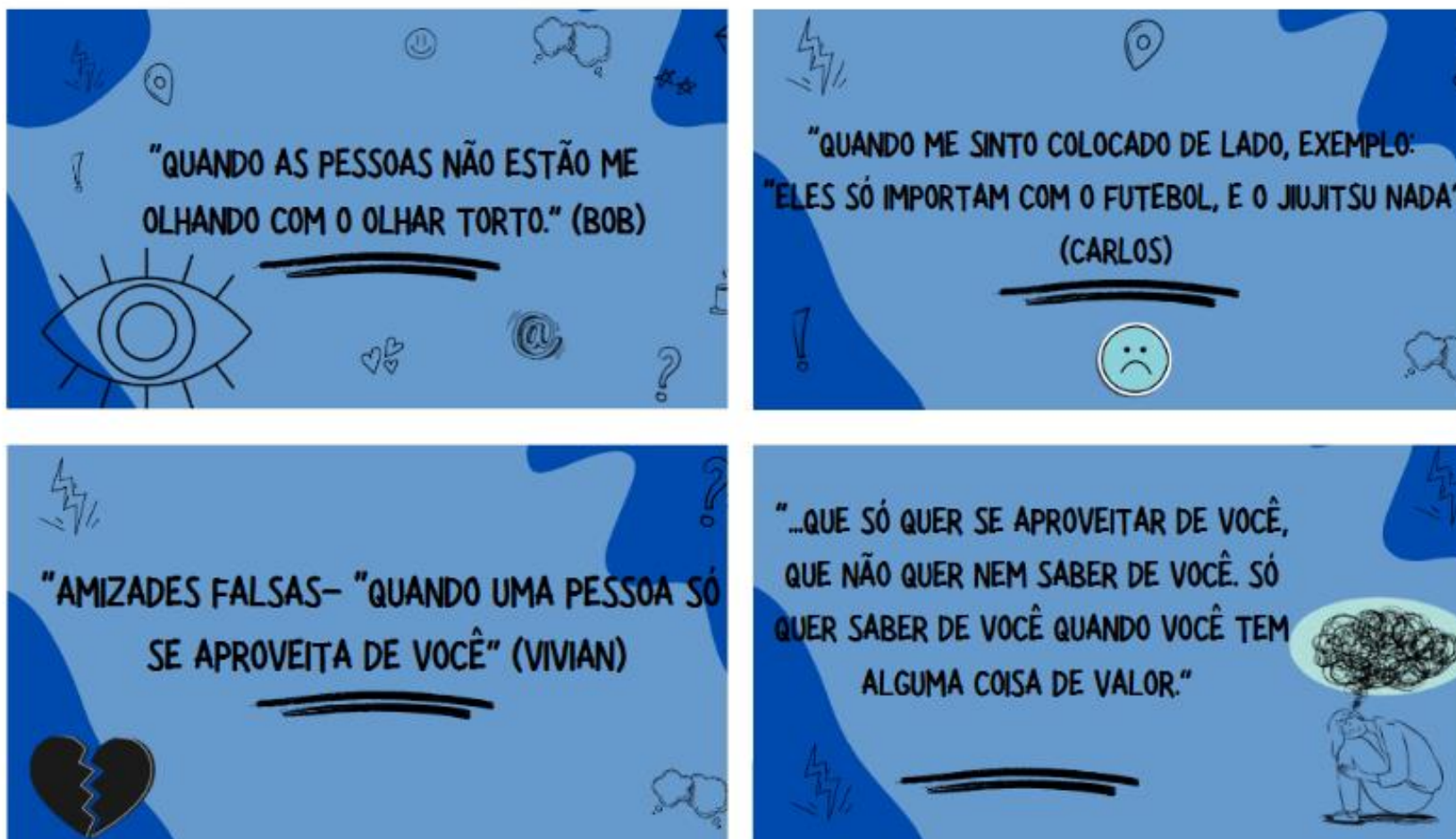
Fonte: acervo próprio

Figura 29 — Cartões amarelos: “Me sinto pertencente quando...”



Fonte: acervo próprio

Figura 30 — Cartões azuis: “Não consigo pertencer quando...”



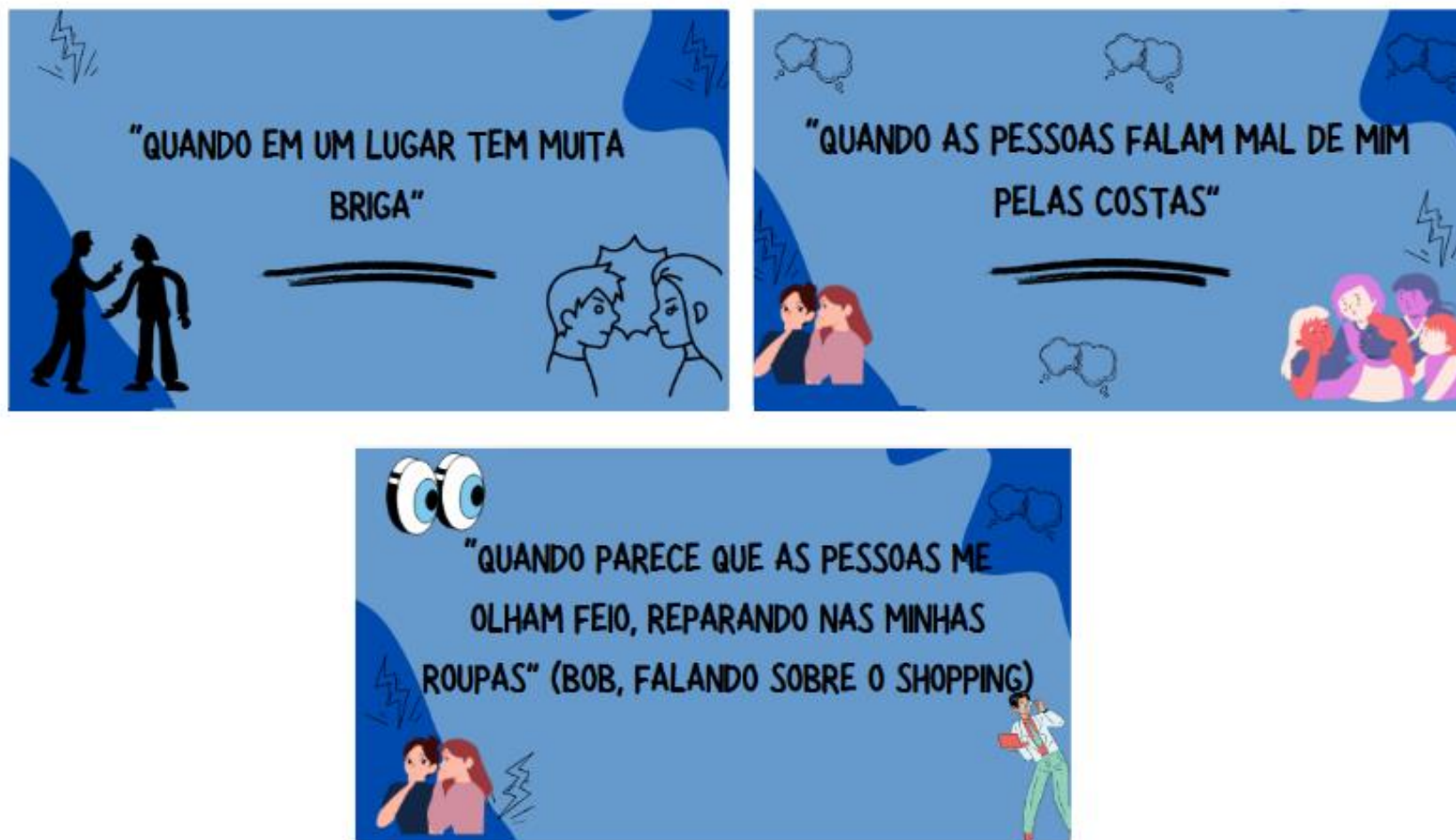
Fonte: acervo próprio

Figura 31 — Cartões azuis: “Não consigo pertencer quando...”



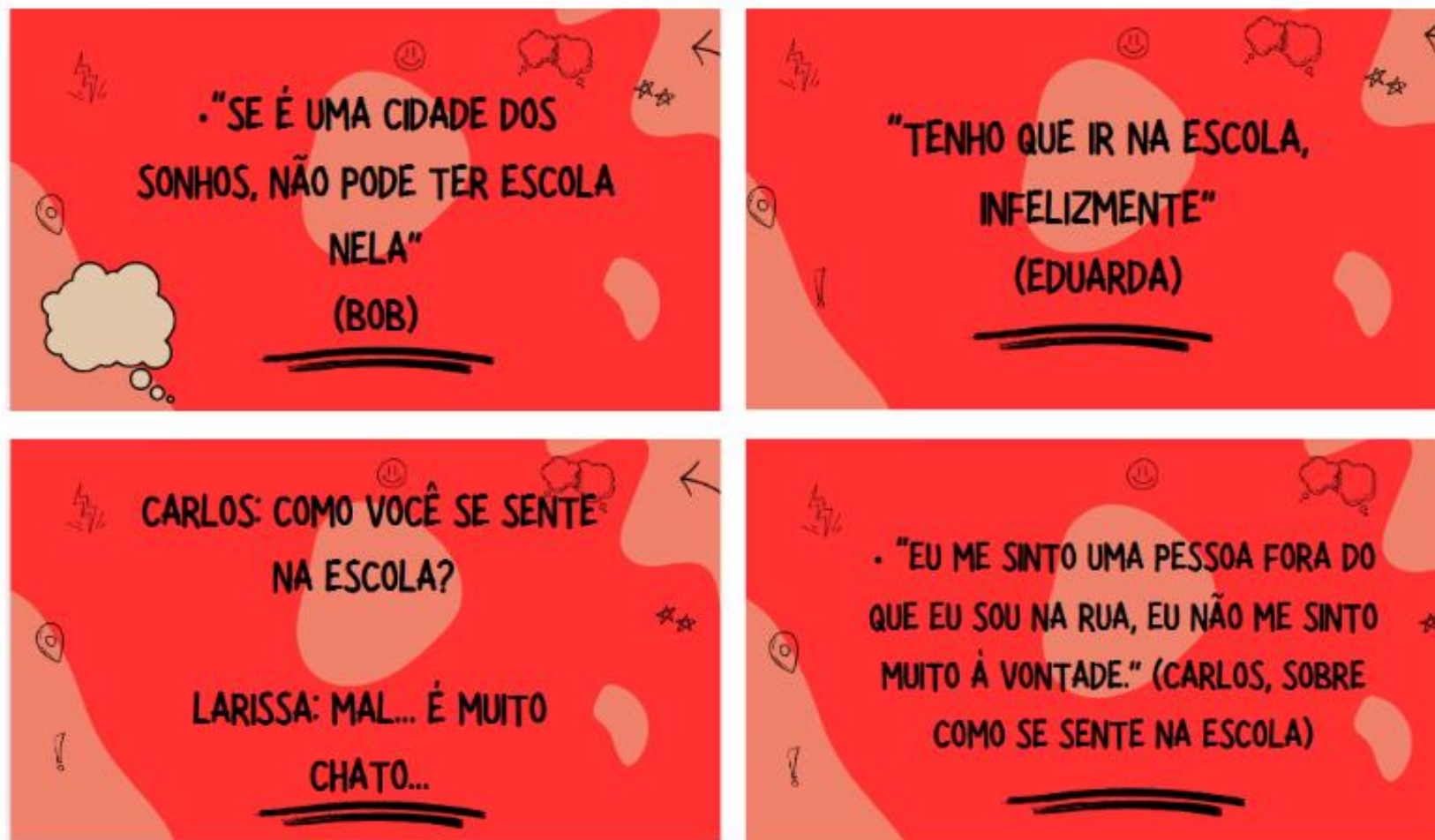
Fonte: acervo próprio

Figura 32 — Cartões azuis: “Não consigo pertencer quando...”



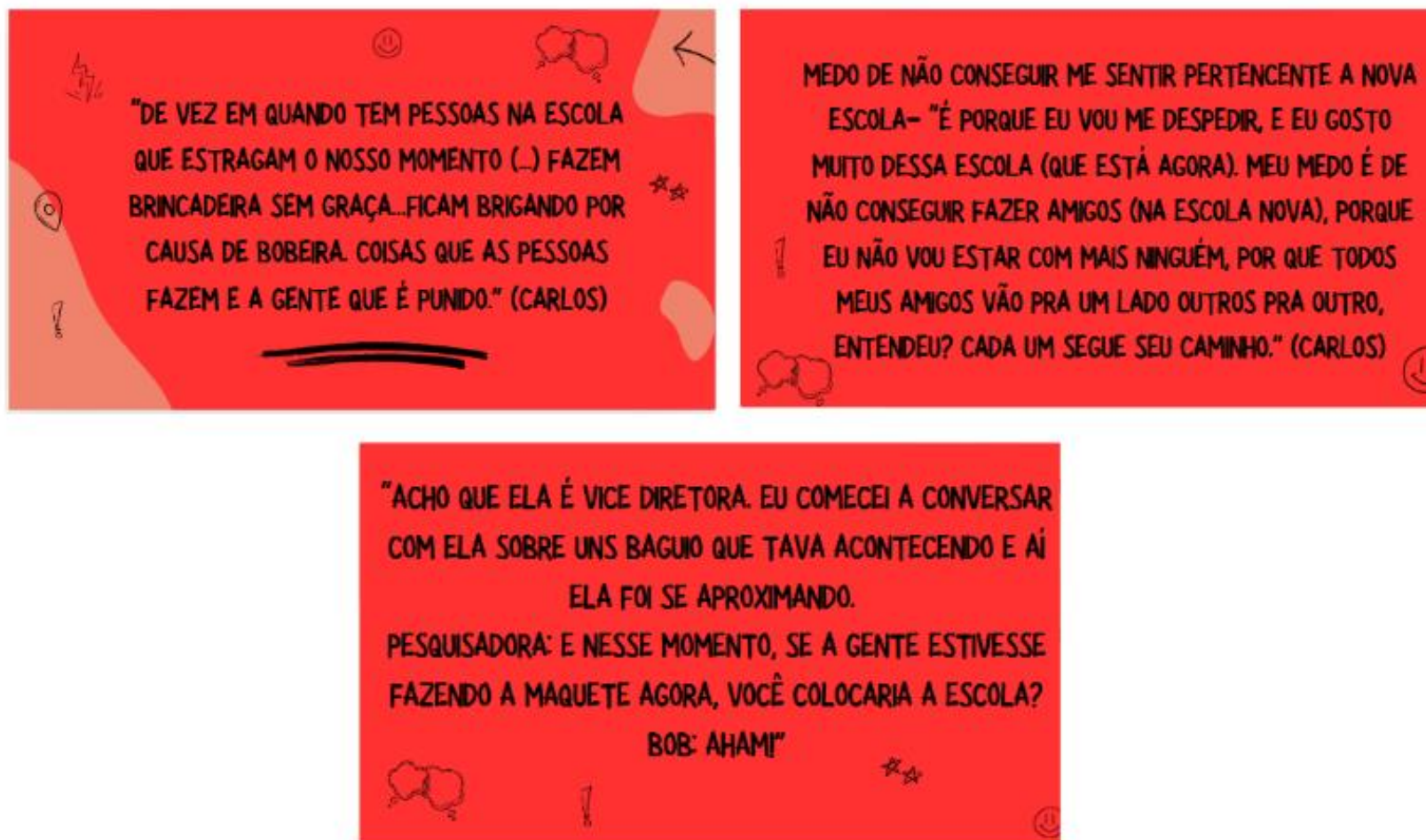
Fonte: acervo próprio

Figura 33 — Cartões vermelhos: pertencimento escolar



Fonte: acervo próprio

Figura 34 — Cartões vermelhos: pertencimento escolar



Fonte: acervo próprio

5 DISCUSSÃO

Nesta seção, apresento os aprofundamentos teóricos e as reflexões que emergiram dos resultados, buscando discutir os achados à luz da literatura e evidenciar convergências, divergências e lacunas. Por se tratar de um produto de interesse acadêmico, a discussão e a articulação com os referenciais teóricos foram elaboradas integralmente por mim. Optei por separá-la, então, da seção “Resultados”, a fim de preservar e valorizar o foco desta última no processo vivido pelos adolescentes durante a pesquisa, permitindo que, aqui, a análise se desenvolva de forma mais aprofundada, tanto teoricamente quanto interpretativamente, exercício este que compreendo ser o meu papel enquanto doutoranda.

A discussão está organizada em cinco seções, sendo cada uma delas um subtema a ser explorado. Na primeira seção, *Sentimento de pertença e participação na adolescência*, exploro o subtema da participação social na adolescência. A partir dos achados deste trabalho, proponho uma reflexão sobre o sentimento de pertença como um importante elemento que torna a participação possível, ou seja, pode ser compreendido como uma chave analítica para a efetivação da participação social dos adolescentes.

Na segunda seção, *O perten(ser) e o fortalecimento de vínculos na adolescência*, exploro a temática do fortalecimento de vínculos para essa população como um elemento que favorece o sentimento de pertença, quando eles são constituídos a partir da escuta, do acolhimento e da partilha do cotidiano, a partir do “com-viver”. Assim, o sentimento de pertença depende da qualidade das relações que os adolescentes conseguem ou não estabelecer em diferentes contextos.

Na seção *Perten(ser) como resistência*, terceira que apresento, proponho uma reflexão sobre a construção do sentimento de pertença dos adolescentes ao coletivo que formamos, mesmo com suas vidas atravessadas por marcadores sociais de diferença e interseccionalidades. Contudo, busco tensionar que a construção do *perten(ser)*, em meio a tantos desafios, configura-se como uma forma de resistência, pois exige enfrentamento contínuo de sistemas históricos de opressão e exclusão.

Na quarta seção, *Pertencimento e não pertencimento: uma discussão sobre lugares, acesso e garantia de direitos*, proponho uma discussão para além dos aspectos subjetivos do *perten(ser)*, compreendendo, a partir dos achados deste estudo, que ele também está relacionado às possibilidades reais e concretas de estar nos diferentes espaços e de que maneira. Dessa

forma, o *perten(ser)* se vincula ao acesso e às oportunidades de, nesses diferentes espaços, os adolescentes construirão vínculos significativos que lhes permitam sentir-se seguros, acolhidos e reconhecidos.

Na última seção, *O “fazer junto” e a terapia ocupacional: nuances entre o protagonismo e o emprestar o corpo*”, a discussão se dá em torno do meu papel enquanto pesquisadora, com foco na terapia ocupacional, considerando que o fato de eu ser terapeuta ocupacional influenciou diretamente o processo coletivo vivido. A partir disso, busco analisar as especificidades da profissão e discutir como ela pode contribuir para enriquecer futuras pesquisas participativas.

5.1 Sentimento de pertença e participação na adolescência

A partir do nosso processo de pesquisa, ao refletirmos sobre a temática do sentimento de pertença na adolescência, percebemos, ao final do estudo, que esse sentimento esteve presente desde o início, mesmo que em processo de construção, fomentando a participação na pesquisa. Esse sentimento surgiu em decorrência do processo coletivo vivenciado e da forma como a pesquisa aconteceu: com valorização do protagonismo, da autonomia, da emancipação social, bem como do reconhecimento das potencialidades e do respeito à subjetividade dos adolescentes.

A liberdade de participar da maneira que desejassem, aliada à minha postura não neutra, mostrou-se fundamental para a construção do pertencimento, e, conseqüentemente, da participação dos adolescentes. Desde o início, Daniele e eu nos mantivemos abertas e disponíveis para trocas horizontais e afetivas, o que contribuiu para que os adolescentes se sentissem valorizados e respeitados. Esses elementos foram cruciais para que experimentassem o pertencimento, tanto em relação à pesquisa quanto às relações de amizade que se construíram ao longo do processo.

Nesta seção, então, discorro sobre a forte conexão entre o sentimento de pertença e a participação social na adolescência, aspecto que dialoga com achados já discutidos na literatura (Tavares, 2014; Speranza *et al.*, 2023b). A partir da vivência com os adolescentes e do desenvolvimento deste estudo participativo, foi possível compreender que o pertencimento não apenas favorece a participação, mas muitas vezes é o que a torna possível. Participar, no contexto desta pesquisa, não se resumiu à presença física dos adolescentes nos encontros, mas

envolveu eles se sentirem incluídos, reconhecidos e valorizados como parte de um coletivo, que é a maneira como eles compreenderam o *perten(ser)*. Foi justamente esse sentimento de fazer parte que conferiu sentido e potência ao processo compartilhado de construção de conhecimento.

Assim, a participação na pesquisa foi resultado do sentimento de pertença, e, à medida em que ele se fortalecia, a partir dos vínculos e laços significativos que estávamos criando, também foi sendo construída uma participação mais significativa para os adolescentes no estudo. Por conta disso, proponho uma discussão a respeito de como se deu a participação dos adolescentes na pesquisa, viabilizada pelo *perten(ser)*.

Antes de iniciar essa discussão, considero importante resgatar a compreensão de participação social que permeia este trabalho, que é aquela que valoriza a autonomia, o protagonismo, a emancipação e a efetivação dos direitos sociais dos adolescentes. Trata-se de uma participação que pressupõe o exercício da democracia e a horizontalidade nas relações (Brasil, 1990; Souza *et al.*, 2010; Speranza *et al.*, 2023b; UNICEF, 2025). Em termos de legislação brasileira, utilizo como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que valoriza a participação ativa, crítica e responsável dos adolescentes na vida social, escolar e comunitária, reconhecendo sua cidadania e protagonismo na formulação e fiscalização de políticas públicas (Brasil, 1990).

A participação social como um direito é um tema em debate (Brasil, 1990; Souza *et al.*, 2010; Speranza *et al.*, 2023b; UNICEF Brasil, 2025a) e ganhou maior visibilidade e possibilidades de garantia a partir da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 (Resolução 217 A III): todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural de sua comunidade, de apreciar as artes e de tomar parte no avanço científico e em seus benefícios. Trata-se de um direito que não se limita ao acesso, mas que compreende também a possibilidade de atuar de forma ativa, compartilhando saberes, experiências e criações (UNICEF Brasil, 2025a).

Considerando a população infantojuvenil, o movimento internacional em busca da garantia de direitos aconteceu posteriormente, em 1989, com a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, que reconhece as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, com dignidade e voz ativa. Cabe destacar que o documento utiliza o termo “criança” para se referir a indivíduos até 18 anos, ou seja, também é destinado às adolescências (UNICEF, 2025b).

Apesar de não colocar em evidência as especificidades desses indivíduos em relação à infância, a Convenção estabelece uma ampla gama de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, voltados à proteção, ao desenvolvimento e ao bem-estar da população infantojuvenil. A Convenção assegura o direito de crianças e adolescentes à participação, garantindo que possam expressar suas opiniões e exercer liberdade de expressão, pensamento e associação. Vale ressaltar que as formulações do ECA se inspiram nas construções dessa Convenção (Brasil, 1990; UNICEF, 2025b).

Pessoalmente, a vivência da pesquisa com os adolescentes foi intensa, e acredito que não seja possível dimensionar, aqui, todos os impactos que ela teve na vida dos participantes. O quanto realmente conseguimos promover a participação? Essa é uma questão complexa, pois sua resposta depende da perspectiva de quem a define. Mesmo dentro do próprio grupo, o jeito de participar variava de acordo com cada indivíduo. O que ficou evidente, no entanto, é que para que ela de fato acontecesse, era essencial fomentar um ambiente propício para isso e o sentimento de pertença.

Ao me apoiar em referenciais decoloniais para compreender as adolescências, de forma ampliada, de acordo com seus contextos sociopolíticos e culturais e enquanto sujeitos de direitos (Gasparini; Cid, 2025; Souza, 2022; Streck & Adams, 2014; Szulc *et al.*, 2021), desde o início do estudo reconheci que minha posição como adulta influenciava diretamente minha visão sobre participação. Eu trazia comigo concepções e expectativas sobre como os adolescentes participariam da pesquisa. No entanto, ao longo do processo, foi preciso confrontá-las e reelaborá-las constantemente.

Carlos, por exemplo, tinha uma maneira diferente de participar em comparação com Larissa, e nenhuma forma era superior à outra; elas se complementavam, contribuindo para a construção coletiva. Enquanto Carlos se mostrava mais proativo na escolha e no desenvolvimento das atividades, Larissa desempenhava um papel fundamental na divulgação do estudo, convidando novos membros, na organização dos nossos passeios, e também participava das atividades, porém de uma maneira mais tímida, sem se expressar muito verbalmente. Bob, por sua vez, contribuía especialmente com reflexões críticas e disparando debates.

Certo dia, em um dos nossos encontros da pesquisa, enquanto estávamos realizando uma

das nossas atividades, Carlos me questionou sobre o que ele considerava ser o “empenho” dos outros participantes em comparação com o dele. Ele me disse que sentia como se ninguém estivesse realmente comprometido com a pesquisa, apenas ele. Em suas palavras, parecia que os outros estavam “nem aí”. Apoiada em autores que apontam a necessidade de se reconhecer a força e a potência da diversidade, das diferentes formas de expressão e da subjetividade dos adolescentes nos processos que lhes dizem respeito (Gasparini *et al.*, 2025; Speranza *et al.*, 2023a; Speranza *et al.*, 2023b), respondi que cada membro do nosso grupo tinha a sua própria maneira de contribuir e que era importante aprendermos a reconhecer e valorizar essas diferentes formas de participação.

A todo momento eu incentivava o compromisso com nossa pesquisa, e, ao contrário da percepção de Carlos daquele momento, considero que todos o assumiram. A grande questão é que cada um o fez à sua maneira e com autonomia. A possibilidade de ser e estar como se é favoreceu o pertencimento ao coletivo que estávamos formando, o que por sua vez, contribuiu com uma participação mais ativa na pesquisa. Destaco então que, à medida em que os adolescentes foram reconhecidos em sua potência e forma única de ser e agir, a participação social e os processos de construção coletiva puderam se concretizar em ação (Gasparini *et al.*, 2025; Speranza *et al.*, 2023a; Speranza *et al.*, 2023b).

Estudos têm apontado a existência de diferentes níveis de participação de crianças e adolescentes em processos coletivos, os quais variam quanto à legitimidade, autonomia e influência real nas decisões (Souza *et al.*, 2010; Nind, 2017). Souza *et al.* (2010) destacam uma compreensão de participação que se baseia na escala de Hart, que varia em dez níveis, sendo os três primeiros (manipulada, decorativa e simbólica) correspondentes a maneiras pouco autênticas de participação, em que os adolescentes têm presença, mas pouca ou nenhuma voz. A partir do quarto nível, as formas de participação acontecem de forma mais efetiva, nas quais há escuta, diálogo, consulta e influência concreta. Essas modalidades variam de acordo com o grau de participação no planejamento, execução, avaliação e apropriação de diferentes processos, podendo ocorrer com ou sem a mediação de adultos. O maior nível de participação é aquele em que há autonomia para pensar e agir, com apoio dos adultos quando necessário (Souza *et al.*, 2010).

Nind (2017) descreve diferentes formas de participação em pesquisas participativas, tais

como: atuação conjunta em todas as etapas da pesquisa; participação apenas no processo de produção de dados, e não na análise, o que envolve compartilhamento e controle do processo investigativo; pesquisas em que os participantes propõem temas a partir de suas próprias experiências; colaboração por meio de parcerias com pesquisadores acadêmicos; e pesquisas em que uma proposta de tema é apresentada aos participantes, que então decidem como conduzir a investigação. A autora também menciona participações mediadas por apoio, quando necessário; pesquisas que contam com um processo de formação de pesquisadores; e a participação na avaliação de projetos e na produção de materiais acessíveis para divulgação dos dados produzidos. Para Nind, todas essas formas de participação refletem uma práxis transformadora, orientada pela escuta, pelo respeito e pela busca de mudanças sociais concretas (Nind, 2017).

Considero que não é possível, e tampouco pertinente, avaliar a participação dos adolescentes neste estudo a partir de um critério rígido. No entanto, à luz das contribuições de Souza *et al.* (2010) e Nind (2017), é relevante refletir sobre o tipo de participação que o sentimento de pertença possibilitou e como ela se manifestou ao longo deste estudo.

A pesquisa e o tema estudado não emergiram diretamente dos adolescentes, mas sim de uma proposta advinda do contexto da universidade, o que significa que o convite à participação e a escolha do tema partiu de mim, como pesquisadora externa ao contexto, e não deles. Isso, porém, não invalida a dimensão participativa do trabalho, mesmo porque o tema era de interesse e fez sentido para o grupo (Nind, 2017). Além disso, o que esteve presente desde o início foi o compromisso com o fomento à participação, a escuta ativa e a busca por práticas emancipatórias.

Em diferentes momentos da pesquisa, a depender das atividades e do momento em que ela estava situada, os níveis de participação variaram: nas primeiras atividades, por exemplo, houve muito mais necessidade que eu interviesse para fomento e sustentação da participação, processo que denominei como “emprestar o corpo”. Mais adiante, proponho uma discussão acerca desta expressão, tendo como base a minha influência pessoal na pesquisa, considerando a terapia ocupacional, que é a minha profissão. Com o avanço da pesquisa, os adolescentes foram necessitando de menor nível de auxílio/interferência minha, e assumindo uma postura mais protagonista e autônoma.

Alguns aspectos contribuíram significativamente para uma participação mais autêntica por parte dos adolescentes, caracterizada por um nível mais elevado de participação e protagonismo. Entre esses fatores, destaco o desenvolvimento prévio de um repertório sobre como uma pesquisa poderia funcionar, o que chamei de espaços de experimentação, o que favoreceu a compreensão e a participação nas atividades seguintes. Além disso, a escolha de ações que dialogavam com os interesses e habilidades dos participantes também teve um papel central, promovendo maior identificação e pertencimento. O uso de recursos diversificados e atrativos, como papéis e canetas coloridas, tintas, fotos reveladas dos próprios adolescentes em momentos anteriores da pesquisa e uma câmera semiprofissional, despertou a curiosidade e estimulou a participação e a criatividade. Atividades mais dinâmicas, como as saídas pelo território (e além dele), assim como aquelas que envolviam o espaço de convivência e o brincar coletivo, também se mostraram potentes ao possibilitar uma experiência mais concreta e significativa da participação.

Mesmo nos momentos em que a participação aconteceu de maneira menos efetiva, por diferentes fatores, considero que o importante foi reconhecer esses movimentos, respeitar os ritmos e possibilidades dos adolescentes envolvidos e garantir que houvesse espaço para expressão, construção coletiva e influência real, ainda que parcial, nos caminhos trilhados. A participação, assim, se configurou como um processo dinâmico, com avanços e limites, mas sempre orientado por uma perspectiva ética, dialógica e transformadora (Nind, 2017; Souza *et al.*, 2010).

Logo, a participação no estudo se mostrou como algo possível de ser construído e variável. Não foi um processo imediato, mas algo que precisou ser experimentado e exercitado para que, mais adiante, os adolescentes se tornassem mais protagonistas na construção do conhecimento. As primeiras propostas de participação foram desafios para todos, mas, à medida que avançávamos, os adolescentes foram se sentindo mais parte e, com isso, a pesquisa foi se tornando mais rica e colaborativa.

Considerando a participação social como um direito dos adolescentes (Brasil, 1990; Souza *et al.*, 2010; UNICEF, 2025b) e, aqui, destaco uma participação realmente significativa, com voz e pertencimento, aponto a potência dos adolescentes em espaços deliberativos, conforme demonstrado ao longo desta pesquisa, especialmente na atividade que realizamos

juntos sobre a “cidade dos sonhos”. Na ocasião, os adolescentes demonstraram uma compreensão significativa sobre o funcionamento da vida comunitária, pautada na garantia de direitos para todos. De acordo com as construções dos adolescentes nesta atividade, o sentimento de pertença à cidade surge quando os espaços são justos, solidários, inclusivos, onde a coletividade deve ser valorizada. Os adolescentes sonharam com uma cidade capaz de garantir direitos básicos, acesso à cultura e ao lazer, e que promovesse a saúde mental com cuidado coletivo e individual.

O direito à cidadania política não é plenamente concedido para a população infantojuvenil, já que, no Brasil, adolescentes só podem escolher seus representantes políticos a partir dos 16 anos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 14, que torna o voto facultativo a partir dessa idade e obrigatório a partir dos 18. No entanto, em algumas experiências brasileiras, alinhadas a práticas presentes em sociedades orientais e em outros países do hemisfério sul, crianças e adolescentes têm sido incluídos em assembleias e espaços de decisão coletiva, o que favorece uma participação mais concreta na vida social (Souza *et al.*, 2010). Aqui também destaco a potência e relevância de adolescentes em processos de produção de conhecimento sobre si, que também podem trazer impacto real e concreto em seus cotidianos.

Reconhecer a participação social como um direito, seja por meio de movimentos políticos, espaços deliberativos ou nos diversos contextos de circulação das adolescências, como a escola, a comunidade, os espaços culturais e familiares, assim como por meio de ações — como a proposta desenvolvida neste estudo — que garantiu a participação efetiva, ou seja, com pertencimento, de adolescentes em espaços de construção coletiva, produção de conhecimento, empoderamento e escuta (Gasparini *et al.*, 2025; Speranza *et al.*, 2023b). Nesse sentido, a experiência aqui analisada reafirma os adolescentes como sujeitos de direitos, com potencial para contribuir de forma significativa nos processos sociais, políticos e culturais que atravessam e transformam suas realidades.

Assim, este estudo evidencia pistas concretas de efetivação do direito à participação, apontando caminhos para promovê-la de maneira mais ampla e significativa, considerando as singularidades dessa população. Um desses caminhos, identificado a partir da escuta dos

adolescentes e do processo vivenciado junto na pesquisa, é a construção do sentimento de pertença, que se mostrou essencial para fortalecer a participação e o protagonismo.

Embora haja um reconhecimento crescente da importância da participação social e do protagonismo de adolescentes, ainda há um descompasso entre o que é previsto em termos de direitos e o que é efetivamente praticado (Souza *et al.*, 2010; Speranza *et al.*, 2023a). Tal constatação reforça a urgência de se avançar na construção de espaços que acolham, estimulem e valorizem a participação dos adolescentes em diferentes esferas, seja na escola, na comunidade, em espaços culturais ou em políticas públicas.

A experiência apresentada neste trabalho aponta caminhos possíveis para a promoção da participação social, que se dá por meio do sentimento de pertença dos adolescentes, podendo inspirar futuras iniciativas com propósitos semelhantes. Destaco a relevância e a urgência de se consolidarem ações alinhadas a essa perspectiva, considerando seu potencial para fortalecer a saúde mental dos adolescentes (Bomfim, 2025; Oliveira, 2025; Speranza *et al.*, 2023). Alguns estudos também evidenciam essa relação, como o de Speranza *et al.* (2023), que demonstrou a estreita ligação entre o sentimento de pertença e a saúde mental dessa população, atuando como um fator de promoção da saúde mental. De forma semelhante, Oliveira (2025) evidenciou que o pertencimento escolar funciona como um fator protetivo, contribuindo para o bem-estar dos adolescentes nesse contexto. Já Bomfim (2025) demonstrou que sentir-se parte do ambiente escolar também atua como proteção contra situações de violência, como o bullying.

Com este estudo, então, ao promover sentimento de pertença também promovemos a participação na pesquisa, que se concretizou como resultado de um conjunto de elementos que contribuíram para torná-los mais viáveis e significativos, como a construção de vínculos de confiança, sustentadas pela horizontalidade; o estímulo e o fortalecimento do protagonismo adolescente; a valorização da diversidade; o reconhecimento e valorização das múltiplas formas de expressão e dos diferentes desejos manifestados pelos adolescentes; e a convivência implicada e interessada em estar junto e dividir o cotidiano (Brasil, 2017; Cruz, 2018; Oliveira, 2009).

De acordo com Rizini (2007):

A participação só se torna efetiva quando leva em conta o contexto cultural em que surgem e se desenvolvem as propostas e agendas políticas, assim como as maneiras pelas quais as crianças, em seus contextos socioculturais, **percebem** e exercem seu direito de participar. (Rizini, 2007, grifo nosso)

Não basta, portanto, que adolescentes estejam presentes em espaços e eventos voltados a eles. A participação só se efetiva na prática quando há um sentimento de pertença, ou seja, quando há o reconhecimento de sua presença como legítima, quando são efetivamente escutados e quando suas contribuições impactam os processos coletivos de fato. A ausência de pertencimento compromete o sentido da participação e pode reduzir práticas que aparentam ser inclusivas a ações meramente simbólicas ou pouco significativas para essa população.

Compreender, então, o pertencimento como chave analítica da participação permite uma leitura mais sensível e profunda. Isso implica problematizar lógicas adultocêntricas, que muitas vezes definem a participação de adolescentes a partir de critérios e expectativas estabelecidos exclusivamente pelos adultos, sem considerar a perspectiva dos próprios adolescentes. Reconhecer a centralidade das experiências subjetivas dos adolescentes participantes, isto é, o sentimento de pertença, exige construção e valorização da forma como eles percebem sua inserção nos espaços sociais.

Em outras palavras, a partir dos achados deste trabalho, destaco que não basta que um adulto afirme que houve participação. É o adolescente quem deve reconhecer que se sentiu parte, escutado e considerado, algo que os adolescentes deste estudo efetivamente fizeram. Valorizar o sentimento de pertença, portanto, é entender que a participação não se limita a um ato formal, mas é um processo relacional que se concretiza quando há envolvimento e reconhecimento mútuo.

Ressalto, todavia, que o pertencimento construído pelos adolescentes à pesquisa não estava relacionado à identificação ou à formação de um grupo homogêneo. Pelo contrário, os adolescentes apresentavam entre si diversas diferenças, tanto de trajetórias quanto de posicionamentos, bem como na forma de se relacionarem e se expressarem. Em nosso último encontro da pesquisa, revelaram que se sentiam bem e acolhidos no grupo, especialmente quando eu e Daniele cuidávamos do espaço coletivo, ou seja, das relações para que elas

acontecessem de forma respeitosa, e também para que todos(as) se sentissem ouvidos(as) e considerados(as). Demonstraram, ainda, que para se sentirem pertencentes não foi necessário concordar o tempo todo, serem amigos próximos ou pensarem da mesma maneira. Logo, outro aspecto que possibilitou a experiência de pertença vivida na pesquisa foi o reconhecimento das diferenças, a prática da tolerância e o respeito mútuo, que a todo momento eu e Daniele fomentamos.

Dean (2021) propõe, em seu livro *Camarada: um ensaio sobre pertencimento político*, uma reflexão crítica sobre o pertencimento que se ancora exclusivamente em identidades semelhantes. Para ela, quando a pertença se estrutura a partir da identificação com grupos homogêneos, marcados por semelhanças e critérios de inclusão, corre-se o risco de produzir exclusões. Esse modelo identitário tende a reduzir o coletivo a uma lógica de espelhamento e reconhecimento individual, fragilizando o compromisso político com um projeto comum. A autora chama a atenção para o perigo de um pertencimento paralisado pela identidade, no qual o sujeito se apegue à própria dor como forma de se vincular a um grupo, o que pode resultar em fragmentação e inviabilizar a construção de espaços coletivos verdadeiramente transformadores (Dean, 2021).

Em contraponto ao pertencimento pela identificação, Dean (2021) defende uma pertença que se dá por meio da camaradagem: uma relação política entre aqueles que compartilham um compromisso com a transformação coletiva. Camaradas não estão juntos por afinidade pessoal, amizade ou identificação, mas por estarem do mesmo lado de uma luta, unidos por uma ética de solidariedade, disciplina, responsabilidade mútua e fidelidade a uma causa comum. O pertencimento, nesse sentido, não reforça a individualidade, mas exige sua superação, convocando os sujeitos a agirem juntos, mesmo quando suas trajetórias e visões de mundo são distintas. A figura do camarada opera como forma genérica e igualitária de vínculo, capaz de acolher a diferença sem apagá-la, desestabilizando hierarquias e abrindo possibilidades de construção coletiva.

Na experiência desta pesquisa participativa com adolescentes, foi possível observar um pertencimento próximo ao que defende a autora. Os adolescentes não se reconheciam como um grupo de amigos fora do espaço da pesquisa, mas havia uma forte ligação com o processo vivido em conjunto. Essa experiência evidencia, corroborando com os apontamentos de Dean (2021),

que o pertencimento não precisa se fundar na semelhança, mas pode e deve se construir justamente na convivência com a pluralidade, na disposição para caminhar junto com o diferente. Com este estudo, então, destaco que é essa forma de pertencimento que se revela potente, pois não exige conformidade, mas compromisso ético com a construção de um espaço comum.

Dando continuidade à discussão do sentimento de pertença, destaco que, assim como a participação social, ele tem sido reconhecido como um direito fundamental (Brasil, 1990; Brasil, 2014, p. 14; Tavares, 2014). No caso específico da população infantojuvenil, embora o ECA não utilize explicitamente o termo "pertencimento" ou outras variantes linguísticas associadas, ele assegura diversos direitos, tais como direito a vida, saúde, liberdade de expressão, cultura, lazer e esporte, dignidade e respeito que promovem a participação ativa de crianças e adolescentes na sociedade. Esses direitos visam garantir que essa população se sinta parte integrante da comunidade, respeitada em sua individualidade e reconhecida como sujeito de direitos.

Tavares (2014) propõe uma reflexão importante acerca dos direitos básicos, argumentando que estes não devem ser compreendidos como concessões destinadas apenas a grupos minoritários ou vulneráveis, mas como garantias universais, inerentes à condição humana. A autora ainda destaca que a concretização de um direito básico na prática deve estar pautada na dimensão histórico-social dos indivíduos (Tavares, 2014). Expandindo para o contexto dos adolescentes, a garantia dos direitos para essa população deve considerar os territórios, as relações sociais, as experiências vividas e os modos como os adolescentes se relacionam com o mundo ao seu redor.

Tavares (2014) diferencia a concepção de “direito básico” da ideia de “direito mínimo”. Um direito básico, segundo a autora, é aquele cuja ausência acarreta um prejuízo profundo ao sujeito, comprometendo sua dignidade e seu desenvolvimento integral. Aplicando esse raciocínio à discussão sobre pertencimento, a autora entende que o não pertencimento, uma vez considerado uma necessidade humana fundamental, conforme discutido também por Baumeister e Leary (1995), gera consequências graves, especialmente na adolescência. Bob e Eduarda, por exemplo, ao longo do estudo, relataram uma série de situações de exclusão e de não pertencimento, e quanto isso lhes produzia sofrimento psíquico. Bob compartilhou suas

experiências com o bullying na escola e como isso o levava a rejeitar esse ambiente, impactando de forma negativa sua saúde mental. Já Eduarda falou sobre suas dificuldades de se relacionar com outros (as) adolescentes e como isso a fazia sentir-se mal em diferentes espaços, inclusive no espaço de convivência.

Assim, a ausência do sentimento de pertença não representa apenas uma lacuna afetiva ou simbólica, mas pode ser entendida como uma forma de violação de direitos, com impactos concretos na vida dos adolescentes (Brasil, 2014; Brasil, 1990; Speranza *et al.*, 2023a; Tavares, 2014). A exclusão, o isolamento e a negação de espaços de escuta e expressão provocam insatisfação, frustração e sofrimento psíquico, resultando, muitas vezes, em um afastamento dos processos participativos e na dificuldade de se reconhecer como sujeito (Oliveira, 2025; Speranza *et al.*, 2023a; Tavares, 2014).

Com este estudo, também foi possível reforçar o contrário: que, na promoção do sentimento de pertença, é possível fortalecer e promover a saúde mental de adolescentes, o que dialoga com achados da literatura (Speranza *et al.*, 2023a; Speranza *et al.*, 2023b). No entanto, não se trata de qualquer forma de pertencimento, mas daquele que emerge na abertura de espaços de participação marcados pela escuta, horizontalidade, protagonismo e exercício da cidadania.

Para finalizar, é importante destacar, ainda, que a construção de espaços de pertencimento e participação parece ter criado condições para o surgimento do desejo. Ao se sentirem parte da pesquisa, os adolescentes puderam ampliar seus repertórios, experimentar novos modos de estar no mundo e projetar futuros possíveis. Essa experiência favoreceu não apenas a expressão de opiniões ou a tomada de decisões no presente, mas também o exercício de elaboração sobre o que desejam para si e para o coletivo.

No início da pesquisa, quando perguntados sobre lugares que gostariam de conhecer e visitar, por exemplo, os adolescentes demonstraram dificuldade em formular uma resposta. Com o decorrer do estudo, no entanto, ideias foram surgindo, até que o grupo decidiu fazer uma visita à universidade do município, além de circular pelos diferentes espaços do território. Carlos e Fred, por exemplo, passaram a expressar o desejo de estudar em uma universidade pública. A pesquisa, então, não apenas investigou o pertencimento, mas também o promoveu, destacando, inclusive, o desejo de perten(ser) a esses espaços no futuro. À medida que

conversávamos sobre os lugares que gostaríamos de ir juntos e decidíamos, em grupo, como e o que gostaríamos de fazer em cada espaço, criávamos possibilidades reais de sonhar, participar e pertenc(er).

5.2 O “pertenc(er)” e o fortalecimento de vínculos na adolescência

De acordo com o que foi produzido com os adolescentes nesta pesquisa, a possibilidade de estabelecer vínculos afetivos e de confiança nos espaços de circulação favorece o sentimento de pertença. Isso pôde ser vivenciado no processo da pesquisa, na medida em que o fortalecimento do nosso vínculo facilitou o fazer da pesquisa participativa. Assim, destaco que minha atuação, enquanto pesquisadora, esteve, muitas vezes, voltada ao investimento na construção e no fortalecimento desses vínculos, de modo a possibilitar que a pesquisa acontecesse de forma coletiva.

Nesse sentido, a partir do meu envolvimento com o campo e tendo como base os referenciais teórico-metodológicos adotados (Brandão; Streck, 2006; Liebenberg *et al.*, 2017; Nind, 2017; Parrilla *et al.*, 2016; Streck; Adams, 2014), fui compreendendo que, para a pesquisa tomar forma de maneira realmente coletiva e participativa, seria necessário muito mais do que encontros pontuais: era preciso estar junto, conviver, compartilhar o cotidiano e construir confiança.

Considero que o vínculo com os adolescentes se estabeleceu de forma gradual e processual, demandando de sustentação e muito investimento da minha parte e de Daniele. À medida que nós duas abríamos um espaço para o acolhimento, a escuta, o afeto e o fazer junto, os adolescentes respondiam demonstrando uma grande disposição para se conectar emocionalmente e compartilhar vivências, valorizando nossos encontros. Essa receptividade revelou o quanto os espaços que funcionam dessa forma parecem ir ao encontro de suas necessidades.

Contudo, embora o vínculo tenha se estabelecido, os adolescentes demonstraram certo estranhamento inicial diante do tipo de relação que eu propunha. Era como se não estivessem habituados a interações com adultos marcadas pela escuta atenta, pelo compromisso, pela presença contínua e pela horizontalidade. Larissa, por exemplo, parecia expressar o quanto

espaços assim eram raros, a ponto de questionar, mais de uma vez, se eu realmente estaria presente, conforme havia me comprometido, demonstrando desconfiança diante de uma proposta de relação que talvez lhe parecesse inusitada. Já Fred levou algum tempo até perceber que poderia contar comigo em termos de ajuda e cuidado, sem que isso fosse visto como um incômodo ou uma invasão.

Esses dados sugerem que os adolescentes possivelmente vivenciavam relações pouco significativas ou mesmo fragilizadas com adultos. Esse aspecto também pôde ser observado em outros momentos da pesquisa, o que reforça ainda mais esse ponto, tais como o relato de Bob, que compartilhou ter recebido pouco ou nenhum apoio da equipe escolar ao enfrentar episódios de bullying, e os apontamentos que os adolescentes fizeram em uma das nossas atividades, na qual conversamos sobre apoio social e eles mencionaram poucos adultos como fonte de suporte, com exceção de mim, Daniele e da mãe de Larissa. Nessa mesma atividade, houve consenso entre os adolescentes de que não encontravam nenhum tipo de apoio ou vínculo mais próximo no contexto escolar, frequentando a instituição apenas para cumprir suas obrigações acadêmicas.

Estudos destacam a importância do fortalecimento dos vínculos entre adultos e adolescentes como suporte às vivências dessa população. A presença de relações de confiança e apoio está associada a benefícios significativos, como a promoção da saúde mental (Trindade; Arteche; Rocha, 2022), a redução do risco e da exposição a situações de violência (Albuquerque, 2010; Mota; Matos, 2010), o desenvolvimento de habilidades sociais, como assertividade, empatia e autocontrole (Mota; Matos, 2010), além de contribuir para o enfrentamento de diversas formas de vulnerabilidade (Mota; Matos, 2010).

Trindade, Arteche e Rocha (2022) apontam que a relação professor-aluno, no caso adulto-adolescente, é de extrema relevância para a saúde mental dessa população, em especial quando esses profissionais têm conhecimento nesse âmbito. Os autores destacam a relevância de os professores terem formação/conhecimento a respeito da saúde mental na adolescência, para conseguirem reconhecer necessidades; lançar mão de ações de promoção da saúde mental, considerando estratégias de apoio e escuta, possíveis encaminhamentos (caso necessário), bem como a identificação de sofrimento psíquico que demande apoio da Rede de Atenção Psicossocial.

A convivência cotidiana com os adolescentes coloca os professores em uma posição estratégica, facilitando a observação de mudanças comportamentais e necessidades de apoio (Trindade; Arteche; Rocha, 2022; Speranza *et al.*, 2023a). Speranza *et al.* (2023a), em estudo de revisão de escopo, encontrou estudos que apontam que, quando o papel do professor ultrapassa a transmissão de conteúdos pedagógicos e busca vivências de escuta e acolhimento, atuando como agente de cuidado e apoio emocional, impacta diretamente a saúde mental dessa população e o sentimento de pertença escolar.

Os achados deste estudo participativo corroboram os apontamentos de Trindade, Arteche e Rocha (2022) e Speranza *et al.* (2023a). Neste caso, exemplifico tal questão citando o momento em que Bob revela ter mudado sua percepção de pertencimento ao contexto escolar após se aproximar de uma professora que o escutou e o acolheu. Durante boa parte das nossas discussões, motivadas pelas atividades desenvolvidas, Bob expressava um forte ressentimento em relação à escola, além de sentimentos de desamparo nesse ambiente. No entanto, a construção de um vínculo de confiança e acolhimento com essa professora foi decisiva para ressignificar sua experiência escolar.

De forma semelhante, o fato de os adolescentes conseguirem vivenciar comigo e com Daniele uma relação de confiança estável, permanente, comprometida e interessada foi um dos elementos centrais para a criação de um espaço de pertencimento na pesquisa. Essa relação de confiança não apenas favoreceu a participação na pesquisa, mas também ofereceu suporte emocional e contribuiu para o desenvolvimento de vínculos mais saudáveis entre eles, ampliando as possibilidades de convivência e de construção de laços significativos.

Mota e Matos (2010), a partir de resultados de uma pesquisa realizada com adolescentes institucionalizados, sinalizam que a possibilidade de desenvolver vínculos afetivos com adultos funciona como uma importante fonte de segurança para os adolescentes. Sentir-se cuidado, amparado e protegido contribui para que eles se tornem mais disponíveis para estabelecer relações afetivas de qualidade. Tendo isso em vista, ressalto que a relação construída entre nós repercutiu positivamente tanto na forma como os adolescentes passaram a se relacionar entre si quanto no fortalecimento do sentimento de pertença ao grupo e ao processo vivido na pesquisa (Mota; Matos, 2010).

Com isso, destaco a urgência de um compromisso coletivo dos diferentes atores sociais, especialmente pessoas adultas que convivem e trabalham com adolescentes, de desenvolver vínculos consistentes com eles, pautados no acolhimento, na escuta, no afeto e na construção

da cidadania. Como demonstrado neste trabalho, e em consonância com outros achados (Mota; Matos, 2010; Speranza *et al.*, 2023a; Speranza *et al.*, 2023b), vínculos afetivos de qualidade são fundamentais para que adolescentes se sintam reconhecidos, seguros e pertencentes aos espaços que ocupam, por onde circulam ou têm direito de circular.

Trata-se de reconhecer que o pertencimento na adolescência não é produzido apenas na macropolítica, ou seja, por políticas e estruturas, mas também, e principalmente, pelas relações humanas que se constroem no cotidiano, no com-viver, nas micropolíticas e nas tecnologias leves de trabalho, que podem ser capazes de promover a saúde e o bem-estar dessa população. Investir em vínculos é investir na possibilidade de que adolescentes se sintam parte de uma rede que os valoriza e os impulsiona a pertenc(er).

Além disso, ressalto que os adolescentes precisam do apoio de adultos para lidar com as diversas experiências que marcam a adolescência, desde dúvidas sobre sexualidade, passando pelas relações de amizade entre pares, até questões do cotidiano, tal como aconteceu com os adolescentes deste estudo, que me procuravam para dividir suas vivências. Buscavam um espaço para desabafar, pedir conselhos, falar sobre seus medos e inseguranças ou simplesmente compartilhar alegrias e tristezas. Essas trocas revelaram o quanto é essencial que existam adultos disponíveis emocionalmente, dispostos a escutar e acolher sem julgamento. Esse ambiente afetivo foi fundamental para que os adolescentes se sentissem pertencentes não só ao processo da pesquisa, mas ao próprio espaço de relação que construímos juntos.

À medida que a pesquisa avançava, ficou evidente o quanto os adolescentes se apoiavam na minha presença para mediar suas relações, o que contribuía para o exercício de interações mais respeitadas, colaborativas, assertivas e não violentas. Essa necessidade evidenciou um dado relevante sobre a convivência entre eles: os vínculos entre pares também pareciam frágeis e, muitas vezes, marcados por conflitos e dificuldades em estabelecer conexões baseadas na escuta do ponto de vista do outro. A fragilidade dos vínculos é compreendida como uma condição em que as relações afetivas, familiares, comunitárias ou sociais não se sustentam como espaços de proteção, apoio ou pertencimento, seja por estarem rompidas, enfraquecidas ou por não terem se consolidado (Brasil, 2017; Camatti; Bonamigo; Lajus, 2015).

Eu notava uma certa instabilidade nos vínculos entre eles, principalmente considerando a relação entre Larissa, Eduarda e Hadassa. O vínculo entre elas era marcado por sentimentos ambivalentes, o que é natural, mas oscilava entre demonstrações intensas de afeto e momentos de conflito, marcados por muita violência verbal, nos quais expressavam mágoas e rejeição. A

fragilidade nos vínculos entre os adolescentes também se evidenciou de forma marcante nas atividades realizadas ao longo da pesquisa. Durante a construção da maquete com o tema “A cidade dos sonhos”, por exemplo, os participantes apontaram a presença de diversas formas de violência entre pares no contexto escolar, incluindo situações de agressão física. Esse aspecto também emergiu nas entrevistas, momentos em que os adolescentes elaboraram uma distinção entre “amizades falsas” e “amizades verdadeiras”.

Os adolescentes definiram a “amizade falsa” como uma relação marcada por falta de lealdade, comentários maldosos, traições e comportamentos contraditórios, em que a pessoa se mostra amiga em alguns momentos, mas “fala mal pelas costas” ou se aproveita do outro. Essa forma de amizade é percebida pelos adolescentes como fonte de sofrimento e instabilidade, provocando sentimentos de exclusão, ciúmes e desconfiança. Para eles, “amizades falsas” enfraquecem os vínculos, geram conflitos e ameaçam o sentimento de pertença, tornando difícil a convivência e o apoio mútuo entre os pares.

A adolescência é um período marcado pela experimentação, pelas descobertas de si e do outro, pela construção de novos vínculos para além da família e pela busca por pertencimento (Bomfim, 2025; Oliveira, 2025). Nessa fase, muitas situações do cotidiano são vivenciadas pela primeira vez, o que implica lidar com conflitos e elaborar novas formas de convivência e de resolução de problemas. Por isso, é natural que os adolescentes, ao se experimentarem nessas relações, se deparem com desafios relacionais (Bomfim, 2025). Contudo, como evidenciado pelos adolescentes neste estudo, a presença e o apoio de um adulto em determinados momentos podem ser fundamentais, favorecendo a construção de vínculos.

Vale pontuar que outro fator que pode contribuir para a fragilidade de vínculos na adolescência, mas não a determinar, é a vulnerabilidade social. A fragilidade dos vínculos pode estar relacionada aos processos de vulnerabilidade social, os quais impactam diretamente as oportunidades (ou não) de convivência e construção das relações no cotidiano. Abordar a vulnerabilidade implica abrir espaço para um debate amplo e complexo, que vai muito além da compreensão restrita da pobreza como carência de recursos materiais. Trata-se de um conceito abrangente e multifacetado, que envolve múltiplas dimensões da vida social (Brasil, 2004; Brasil, 2017; Camatti; Bonamigo; Lajus, 2015).

A vulnerabilidade pode se manifestar na escassez de renda, na privação de direitos básicos, no acesso precário a serviços públicos essenciais, como saúde, educação, assistência e cultura, em situações de calamidade ou de violência estrutural, mas também na fragilidade dos

laços afetivos e comunitários, na instabilidade das trajetórias individuais e coletivas e na vivência de um baixo sentimento de pertença. Assim, compreender a vulnerabilidade requer sensibilidade para reconhecer as intersecções entre fatores estruturais e subjetivos, bem como a forma como esses elementos se articulam e afetam a capacidade de indivíduos e grupos de exercer sua cidadania de forma plena (Brasil, 2004; Brasil, 2017; Camatti; Bonamigo; Lajus, 2015).

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004) aborda o fortalecimento de vínculos e o pertencimento como elementos fundamentais para a proteção social no Brasil, destacando a importância de ações que promovam a construção, restauração e fortalecimento de laços de pertencimento, abrangendo dimensões geracionais, intergeracionais, familiares e comunitárias (Brasil, 2004). Dessa forma, a promoção do sentimento de pertença se revela a partir de vínculos mais fortalecidos, conforme demonstrado também neste estudo.

Os achados deste estudo, em consonância com apontamentos da literatura (Mota; Matos, 2010; Trindade; Arteche; Rocha, 2022; Speranza *et al.*, 2023b), demonstram que o sentimento de pertença está profundamente relacionado à qualidade das relações estabelecidas. Quanto mais essas relações são marcadas por vínculos fortes, que não exigem conformidade ou semelhança, permitindo que os adolescentes sejam eles mesmos, conforme já discutido anteriormente, quanto mais esses vínculos são sustentados pela escuta atenta, respeito mútuo, acolhimento e empatia, assim como os adolescentes apontaram na atividade sobre apoio social, maiores são as possibilidades de construção do sentimento de pertença.

Mota e Matos (2010) destacam a importância de que os vínculos na adolescência sejam estáveis e fontes de confiança. Nesse sentido, destaco a situação vivenciada pelos adolescentes participantes da pesquisa e pelos demais frequentadores do espaço, que enfrentaram a interrupção repentina do projeto social do qual faziam parte, evidenciando o impacto negativo da descontinuidade de ações que lhes eram significativas. A ruptura abrupta desse vínculo representou, para eles, uma forma de negligência institucional, uma vez que retirou, sem qualquer preparação ou justificativa, um espaço de pertencimento e apoio. Episódios como esse escancaram a urgência de políticas públicas e ações verdadeiramente comprometidas com os adolescentes, que garantam continuidade, respeito e proteção aos seus direitos, evitando que situações de abandono institucional se tornem mais uma expressão de violência simbólica e social.

Também é fundamental que os vínculos estabelecidos na adolescência sejam construídos com base na valorização da diversidade e no reconhecimento da singularidade de cada sujeito. Fred, por exemplo, demonstrava uma postura acolhedora e protetora em relação ao amigo Bob, o que pode estar relacionado à sua vivência familiar com um irmão autista. Essa convivência cotidiana com a diferença parece ter contribuído para que ele desenvolvesse uma sensibilidade maior para lidar com o outro de forma empática e respeitosa. A relação entre os dois evidencia como experiências inclusivas podem favorecer atitudes menos preconceituosas e mais abertas à pluralidade. Isso nos leva a refletir sobre a importância de promover espaços onde a diversidade não apenas seja tolerada, mas verdadeiramente desejada e reconhecida como elemento enriquecedor das relações. A inclusão, nesse sentido, vai além do acesso: trata-se de cultivar vínculos nos quais a diferença seja vista como parte constitutiva da convivência e da construção coletiva.

A experiência com a pesquisa participativa revelou que, para além da criação de vínculos e de um espaço seguro, esse tipo de trabalho exige um compromisso ético e afetivo com o outro. No caso desta pesquisa, ficou evidente que a participação dos adolescentes esteve diretamente relacionada à existência prévia de uma relação de confiança, cuidado e acolhimento. O vínculo estabelecido antes mesmo do início formal da pesquisa foi determinante para sua viabilidade, pois criou as condições necessárias para que os adolescentes se sentissem seguros para participar de forma ativa, expressar ideias, tomar decisões e se reconhecer como parte do processo.

Com cada adolescente, o vínculo foi sendo tecido a partir da confiança mútua, do afeto, da escuta, da partilha de experiências, dos conflitos vividos e do cuidado cotidiano. A presença constante, a atenção aos detalhes das interações e o tempo dedicado à construção dessa relação foram fundamentais. Esses elementos contribuíram para o fortalecimento do sentimento de pertença e possibilitaram que o grupo se constituísse como um coletivo vivo, que aprende, constrói e sonha juntos.

5.3 “Pertem(ser)” como resistência

Considero que este estudo se caracterizou como um ato de resistência, na medida em que os adolescentes participantes, por diversos motivos que serão discutidos ao longo deste tópico, enfrentavam obstáculos significativos para vivenciar processos de pertencimento e

participação. A resistência pode ser entendida como um caminho de afirmação e reinvenção, em que os sujeitos historicamente silenciados constroem formas próprias de existir, questionar e ressignificar as normas sociais que lhes são impostas. Resistir não é um gesto de oposição, mas uma prática criativa e crítica que permite a elaboração de respostas diante das estruturas que limitam experiências (Soares; Bonetti, 2021).

Para dar início a essa discussão, quero começar explicando a escolha pelo uso do termo “perten(ser)”. Essa escolha não é apenas um trocadilho ou uma mera tentativa de tornar o termo mais interessante. Trata-se de uma decisão fundamentada nos resultados deste estudo, que evidenciam que o sentimento de pertença, para os adolescentes participantes, está profundamente relacionado à possibilidade de *ser*: ser quem realmente são, com suas limitações e potências.

Ao escrever “perten(ser)” dessa forma, busco também enfatizar um *ser* que não é importado nem moldado por lógicas externas. Afinal, esta pesquisa foi realizada por adolescentes brasileiros, inseridos em contextos periféricos e pertencentes à realidade sociocultural e política da América Latina. São esses adolescentes que, ao longo do processo da pesquisa, foram se reconhecendo e se afirmando como sujeitos que produzem sentido e que reivindicam a autoria de suas próprias vidas.

Assim, o uso do termo “perten(ser)” tem como objetivo destacar e valorizar esse *ser* dos adolescentes. Um *ser* que se afirma, que resiste e que rompe, em algum nível, silenciamentos históricos, e que remete ao que Paulo Freire denominou como “amorosidade”, propondo, dessa forma, uma maior potência na forma como enxergamos o outro, ou seja, em sua capacidade de *ser mais*, digno de humanidade e capaz de mudar o mundo (Amorim; Calloini, 2017; Freire, 1996). Portanto, a escolha por mudar este termo é estética, mas é muito mais política, partindo do desejo de inscrever o pertencimento como um ato de afirmação de cidadania e de identidade.

Este estudo também constituiu um ato de resistência ao possibilitar a construção de um sentimento de pertença entre adolescentes marcados por trajetórias de vulnerabilidade e exclusão social. Os participantes tiveram suas vidas atravessadas por marcadores sociais da diferença e interseccionalidades, vivenciando, de forma sistemática, a negação de direitos.

Mathias (2023) aponta três vetores do pertencimento: o social, o corporal e o afetivo-existencial. Esses vetores, em articulação, revelam que o “perten(ser)” não é uma condição dada ou estática, mas um processo contínuo de negociação, atravessado por disputas, tensões e vulnerabilidades nos diferentes níveis da vida social. Para o autor, “perten(ser)” representa a

busca por agência na construção dos espaços sociais, um movimento de afirmação de si que implica enfrentar e debelar os mecanismos de exclusão, a fim de conquistar reconhecimento, participação e possibilidade de existência.

O vetor social está relacionado às estruturas coletivas que organizam a vida em sociedade, como a nação, a classe social e a cultura, e que estabelecem regras, formais e informais, sobre quem pode “perten(ser)” e em quais condições. Essas estruturas produzem hierarquias e desigualdades de acesso (Mathias, 2023). Neste ponto, destaco dois relatos de Bob e Fred, que mencionaram gostar de circular pelo shopping da cidade, mas relataram sentir-se incomodados com os olhares que recebiam. Esse incômodo revela como normas sociais, muitas vezes implícitas, podem gerar processos de exclusão. Os olhares que julgam e silenciosamente reprovam expõem o quanto certos corpos, seja pelo modo de se vestir (como no caso de Bob, que valorizava a autenticidade nas vestimentas), seja pela idade, podem ser percebidos como deslocados ou inadequados. A dimensão geracional, nesse caso, também atua como um limitador de acesso, além da dimensão territorial, que também pode favorecer processos de exclusão e preconceito a depender do território onde vivem os adolescentes, como no caso dos adolescentes da pesquisa, que pertenciam a um território de vulnerabilidade social.

Quanto mais elevada a classe social, maior tende a ser a importância subjetiva atribuída a uma pessoa, o que amplia as possibilidades de construção de recursos afetivos e aumenta a probabilidade de que os anseios de pertencimento sejam reconhecidos e atendidos socialmente, inclusive no que diz respeito ao acesso a diferentes espaços e oportunidades (Mathias, 2023). Os adolescentes evidenciaram, por meio de seus relatos e vivências, que a falta de acesso é uma realidade concreta, e que “perten(ser)” também depende de condições materiais e simbólicas de acesso.

Larissa e Vivian são exemplos que ilustram como o acesso a espaços de pertencimento está condicionado por múltiplos fatores. Ambas demonstraram interesse em participar da pesquisa, mas enfrentaram obstáculos decorrentes de suas responsabilidades cotidianas. As duas cuidavam de crianças mais novas, o que impactava diretamente sua possibilidade de presença nos encontros. No caso de Larissa, foi possível construir estratégias para garantir sua participação: adaptamos parte das atividades e incluímos seu irmão nos encontros, o que tornou a presença da adolescente viável.

Com relação a Vivian, essa adaptação não foi possível, o que inviabilizou sua continuidade na pesquisa no segundo semestre. Essas situações demonstram que conseguir

participar também pode ser visto como um privilégio, e que “perten(ser)” só se efetiva quando há condições concretas que o sustentem, especialmente em contextos de desigualdade social, onde o simples ato de estar presente exige rearranjos, apoios e reconhecimento das realidades vividas pelos adolescentes.

Os outros dois vetores do pertencimento apontados por Mathias (2023) são o vetor corporal e o vetor afetivo-existencial. O vetor corporal refere-se à forma como os corpos são socialmente interpretados e posicionados nas redes de poder, a partir de marcadores sociais da diferença, como raça, gênero, deficiência, sexualidade e idade. Esses marcadores influenciam diretamente as possibilidades de participação, circulação e reconhecimento social (Soares; Bonetti, 2021; Macedo; Medeiros, 2025; Oliveira, 2023). Já o vetor afetivo-existencial compreende o pertencimento como uma vivência subjetiva, relacionada ao sentido da existência e à necessidade de sentir-se acolhido, valorizado e “em casa” em determinados espaços ou relações (Mathias, 2023). Os achados deste trabalho dialogam diretamente com esse vetor, quando os adolescentes sinalizam que o interesse e permanência na pesquisa passam pelas possibilidades de convivência, escuta e acolhimento.

Para além das questões relacionadas à classe social, os adolescentes também eram atravessados por outros marcadores sociais da diferença, como a raça, já que cinco dos participantes se autodeclararam pessoas negras; o gênero, e aqui destaco as duas adolescentes, Larissa e Vivian, que assumiram precocemente a função de cuidar de crianças menores de suas famílias; a orientação sexual, como no caso de Bob, que se reconhecia como bissexual; a deficiência, uma vez que o próprio Bob se afirmava como uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA); e a geração, já que todos eram adolescentes, o que poderia lhes conferir uma posição de desigualdade de voz em relação aos adultos. O território também se mostrava um marcador importante, pois o espaço que ocupavam era caracterizado por condições de vulnerabilidade social (IBGE; Fundação SEADE, 2010).

Os marcadores sociais da diferença são categorias históricas e socialmente construídas que operam nos processos de diferenciação social e de posicionamento dos sujeitos na estrutura social. Eles envolvem variáveis como raça, gênero, sexualidade, classe, geração, território e deficiência, entre outras, e funcionam como mecanismos que organizam desigualdades e hierarquias. Esses marcadores não são apenas atributos individuais, mas estão profundamente enraizados nas relações sociais, nos discursos e nas práticas institucionais que definem o que é valorizado ou marginalizado na sociedade. Assim, marcam e atribuem sentidos às identidades

e experiências dos sujeitos, afetando diretamente suas possibilidades de acesso, pertencimento e reconhecimento nos diversos espaços sociais, como a escola, o trabalho e a política (Soares; Bonetti, 2021; Macedo; Medeiros, 2025; Oliveira, 2023; Santos; Teodoro, 2023). Vale destacar que, embora o referencial teórico utilize a expressão “marcadores sociais da diferença”, a discussão proposta neste estudo se aproxima mais da ideia de marcadores da desigualdade. Isso porque o foco não está na produção da diferença — que é algo desejável e valorizado —, mas na produção da desigualdade, isto é, nas formas como determinadas diferenças são hierarquizadas e convertidas em relações desiguais.

Quando esses marcadores se articulam entre si, não operam de maneira isolada ou somatória, mas se entrelaçam de forma complexa, moldando experiências singulares. É nesse ponto que se insere a interseccionalidade: uma abordagem que permite compreender como diferentes dimensões da vida social se cruzam e se influenciam mutuamente. Ela revela que os efeitos de um marcador podem ser intensificados ou ressignificados pela presença de outros, criando trajetórias marcadas por múltiplas formas de opressão ou resistência, conforme o contexto social em que os sujeitos estão inseridos (Barbosa; Bonetti, 2021; Macedo; Medeiros, 2025; Oliveira, 2023; Santos; Teodoro, 2023).

Apesar do contexto da pesquisa ser marcado por esses fatores que produziam exclusão, limitando as possibilidades de pertencimento, a participação na pesquisa representou uma oportunidade de romper, mesmo em um contexto micropolítico, com esses atravessamentos, criando condições para que os adolescentes se reconhecessem como sujeitos ativos, com voz e liberdade de construir sentidos coletivos para suas experiências, o que, na perspectiva do grupo, favoreceu a construção de um sentimento de pertença.

Vale ressaltar, mais uma vez, que embora a pesquisa tenha se mostrado potente na criação de experiências de pertencimento, reconheço seus limites nesse aspecto, como, por exemplo, o fato de que essas experiências se restringiam ao contexto da pesquisa, não expandindo para outros, como, por exemplo, a escola e demais espaços do território e fora dele. Ainda assim, o que desejo enfatizar é que, assim como os processos de exclusão são socialmente construídos (Soares; Bonetti, 2021; Macedo; Medeiros, 2025; Oliveira, 2023; Santos; Teodoro, 2023), os de inclusão e pertencimento também o são (Mathias, 2023), e a nossa experiência na pesquisa é um exemplo disso. Este trabalho evidencia que é possível criar condições para o fortalecimento do sentimento de pertença e aponta caminhos para enfrentar e mitigar os condicionantes sociais e culturais que sustentam o não “perten(ser)”. Destaco, no entanto, que,

frente a tantos desafios, construir pertencimento dessa forma é resistir, ou seja, exige coragem e enfrentamento de sistemas históricos de opressão e exclusão.

Sendo assim, a construção do sentimento de pertença acontece na esfera social e não de forma isolada ou individualizada. O “perten(ser)”, nesse sentido, não é algo que se viabiliza por esforço pessoal, mas sim algo que depende das relações sociais, políticas e culturais que reconheçam e valorizem a diversidade dos sujeitos. Para que o sentimento de pertença seja possível, é necessário que existam condições estruturais que o favoreçam, o que implica, inevitavelmente, o enfrentamento das desigualdades sociais, das iniquidades históricas e dos múltiplos sistemas de opressão que marginalizam determinados grupos e favorecem outros. A pertença se sustenta na possibilidade de ser reconhecido, de participar, de ter voz, de sonhar e de ocupar espaços de forma legítima, o que só pode ser assegurado em uma sociedade comprometida com a equidade e com a justiça social. Portanto, os adolescentes desta pesquisa demonstraram e reconheceram que fomentar o pertencimento é também um ato político, que exige transformações nas estruturas sociais que produzem o não “perten(ser)”.

5.4 Pertencimento e não pertencimento: uma discussão sobre lugares, acesso e garantia de direitos

Neste tópico, proponho uma reflexão acerca dos diferentes espaços de circulação e de não circulação dos adolescentes desta pesquisa, na perspectiva deles, considerando o território, a cidade e outros contextos sociais. A proposta, portanto, não é tratar dos aspectos subjetivos do “perten(ser)”, mas refletir sobre os espaços concretos da vida, nos quais é possível estar ou não e de quais maneiras os adolescentes têm ocupado esses espaços ou têm sido (ou não) reconhecidos, acolhidos e considerados neles.

A partir dos nossos achados, ficou evidente que o pertencimento aos espaços se concretiza no acesso e permanência, ou seja, na possibilidade real e efetiva de estar e circular neles, o que faz pensar que o sentimento de pertença não é algo abstrato, individual ou meramente simbólico, mas está diretamente ligado às condições materiais e sociais que permitem a presença dos adolescentes nesses espaços. Os adolescentes demonstraram que, quando não conseguem acessar determinados lugares, seja por barreiras econômicas, sociais, culturais ou institucionais, conforme discutido anteriormente a partir do referencial dos marcadores sociais

da diferença (Mathias, 2023), a possibilidade e o direito de pertencimento são interrompidos ou negados. Assim, nossos achados sugerem que o direito de “perten(ser)” está intimamente ligado ao direito de ocupar, de ser reconhecido e de construir vínculos nos espaços que as adolescências habitam ou desejam habitar.

Ao longo da pesquisa, fizemos uma espécie de mapeamento dos lugares de circulação e de não circulação dos adolescentes, incluindo, assim, os espaços de desejo, mas de não pertença. Alguns desses lugares nós ocupamos e fomos juntos até eles, o que nos conferiu maiores possibilidades de construção de pertencimento a partir da vivência real de estar.

O primeiro espaço que destaco para essa discussão é o da Universidade Pública e o quanto esse contexto era distante da realidade dos adolescentes. No início da pesquisa, eles demonstraram total desconhecimento sobre o que era, de fato, uma universidade. Muitos sequer sabiam que o acesso era público e perguntavam, inclusive, “quanto custava o ingresso para entrar”. Essa pergunta, por si só, revelou muito: a universidade não fazia parte do repertório de vida deles.

Até então, as únicas pessoas que eles conheciam que possuíam vínculo com uma universidade éramos eu e Daniele. Isso revela o quanto esse espaço lhes era estranho e desconhecido. Quando Carlos começou a demonstrar interesse pela instituição, os outros pareciam indiferentes, o que me levou a refletir: como desejar ou sequer cogitar a possibilidade de ocupar um lugar que nunca se conheceu? É possível desejar o que está fora do nosso horizonte de referências e vivências? Ao me deparar com os dados que produzimos, compreendo que não. Nesse contexto, o passeio que fizemos à universidade foi reconhecido pelos adolescentes como uma forma concreta de aproximação, uma experiência que fomentou o desejo, que nos permitiu estar ali e, a partir disso, sonhar ou não com a possibilidade de estudar em uma no futuro.

Estudos apontam que, apesar dos avanços significativos no acesso à Universidade Pública proporcionados pelas políticas de ações afirmativas, como o sistema de cotas implementado no Brasil a partir de 2012 com a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012), ainda persistem profundas desigualdades no que diz respeito às oportunidades de ingresso e, principalmente, de permanência dos estudantes vindos das classes sociais mais baixas, dos estudantes de escolas públicas, bem como da população negra (Braz, 2022; Santos *et al.*, 2025a).

Esses jovens estudantes enfrentam múltiplas barreiras estruturais, que vão desde a precariedade do ensino básico até a escassez de recursos financeiros e de apoio institucional, o que acaba comprometendo não apenas o acesso, mas também a permanência no ensino superior (Braz, 2022). Santos *et al.* (2025a) apontam que, no período da pandemia da COVID-19, as desigualdades educacionais já existentes entre as redes pública e privada de ensino no Brasil foram aprofundadas, destacando que os estudantes da rede pública foram mais afetados pela suspensão das aulas presenciais, com menos acesso a suporte tecnológico e infraestrutura adequada.

Mesmo após a crise sanitária, as escolas públicas continuam enfrentando barreiras para garantir a equidade no acesso às universidades públicas (Cássio; Goulart, 2022; Santos; Coutinho; Santos, 2025; Silva; Chrispino; Melo, 2025). A implementação do Novo Ensino Médio (NEM), iniciada oficialmente em 2022, conforme previsto pela Lei nº 13.415/2017, tem aprofundado as desigualdades educacionais, especialmente nas redes públicas que atendem estudantes das classes populares. Embora a reforma tenha sido apresentada como uma proposta inovadora, pautada na flexibilização curricular e na ampliação de oportunidades, o que se observa na prática é um processo de precarização do ensino nas escolas públicas. Essas instituições enfrentam esvaziamento curricular, falta de infraestrutura adequada e escassez de professores, ao passo que as escolas privadas mantêm sua estrutura pedagógica e formativa (Cássio; Goulart, 2022; Silva; Silva; Chrispino; Melo, 2025).

A condução dessa reforma se deu de forma centralizada, com escassa participação da comunidade escolar e sob forte influência de grupos empresariais interessados em moldar a educação aos interesses do mercado. Sendo assim, um dos principais entraves para o acesso ao ensino superior está no currículo escolar do Novo Ensino Médio, frequentemente desconectado das exigências dos vestibulares, o que coloca os estudantes da rede pública em desvantagem ainda maior frente aos alunos das escolas particulares (Cássio; Goulart, 2022; Silva; Chrispino; Melo, 2025).

Cássio e Goulart (2022) defendem que os problemas do Novo Ensino Médio são de ordem estrutural e, por isso, não podem ser resolvidos por meio de ajustes pontuais. Diante disso, os autores não propõem uma nova reforma dentro do que existe, mas sim a revogação completa da atual legislação e a construção coletiva de uma proposta de ensino médio verdadeiramente

democrática, que assegure a equidade no acesso ao conhecimento e às possibilidades formativas, inclusive o ensino superior. Para além disso, os adolescentes deste estudo também evidenciaram que, mesmo no ensino fundamental, as escolas públicas pouco conseguem aproximar os adolescentes do contexto das universidades, de tal forma a fomentar desejo e pertencimento futuro a este cenário.

Tendo em vista esses achados, que indicam que os adolescentes de redes públicas de ensino encontram-se desconectados do universo acadêmico, sem compreender o mínimo sobre como funciona esse tipo de instituição, também destaco a necessidade de novas construções para o ensino de adolescentes no Brasil, em consonância com os apontamentos de Cássio e Goulart (2022), almejando, assim, mudanças que aconteçam orientadas pela garantia de direitos, especialmente o direito à escolha, e pelo compromisso com a equidade no acesso às diferentes possibilidades formativas, incluindo o ensino superior.

Além disso, com base no fato de que o acesso ao ensino superior é garantido a todos(as), conforme previsto no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), destaco a relevância do contexto escolar em fomentar uma cultura de pertencimento em relação às universidades. Isso significaria criar condições para que os adolescentes não apenas tivessem acesso a esses espaços, mas também se reconhecessem como sujeitos legítimos com o direito de ocupar uma universidade e vislumbrá-la como um caminho possível em suas trajetórias.

Muito tem sido debatido sobre o papel da escola no cotidiano das adolescências (Giugliani *et al.*, 2020; Gomes, 2022; Oliveira *et al.*, 2024; Souza *et al.*, 2021). Gomes (2022) aponta que o contexto escolar desempenha um papel fundamental na formação cidadã dessa população, por ser um espaço privilegiado para a formação de competências, atitudes e valores necessários à convivência democrática e à participação social, destacando que é por meio de práticas interdisciplinares, pautadas no diálogo, no respeito às diferenças e na problematização de temas sociais relevantes que a escola promove uma educação crítica e emancipadora.

De acordo com Giugliani e colaboradores (2020) e Gomes (2022), a equipe escolar deve incentivar uma postura reflexiva e participativa, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor, que favoreça a autonomia, o pensamento crítico e o exercício consciente da cidadania. Nesse contexto, a escola se configura como o primeiro espaço de vivência democrática, no qual os adolescentes aprendem a conviver com o outro, a expressar suas

opiniões com responsabilidade e a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Giugliani *et al.*, 2020; Gomes, 2022).

A partir dos dados produzidos neste trabalho, identificamos que o sentimento de pertença potencialmente se desenvolve quando há o incentivo à autonomia, a uma postura reflexiva, ao pensamento crítico e valorização do protagonismo. Sendo assim, parece fazer sentido que a concepção de escola defendida por Giugliani e colaboradores (2020) e Gomes (2022) poderia também oportunizar a construção de espaços de pertencimento no contexto escolar, tal como aconteceu neste estudo.

Além disso, o contexto escolar tem sido amplamente reconhecido como um espaço estratégico para a promoção da saúde mental de adolescentes (Cid; Gasparini, 2016; Gasparini *et al.*, 2023; Oliveira *et al.*, 2024; Souza *et al.*, 2021), em razão de sua presença cotidiana na vida dessa população, do vínculo que é possível ser estabelecido entre eles e a equipe escolar, e da acessibilidade em comparação aos serviços de saúde (Souza *et al.*, 2021). Dentro dessa lógica, a literatura aponta que a construção do sentimento de pertença ao contexto escolar atua como um importante catalisador desse processo de promoção da saúde mental, sendo, inclusive, considerado um fator de proteção (Bomfim, 2025; Oliveira, 2025; Speranza *et al.*, 2023a). Este dado também foi encontrado neste estudo, particularmente quando Bob relata sentir-se bem nesse contexto, que anteriormente lhe causava sofrimento, a partir do acolhimento de uma professora, que o fez ressignificar sua experiência escolar e sentir-se mais pertencente a esse cenário.

Apesar do reconhecido potencial do contexto escolar na formação da cidadania, no fortalecimento do protagonismo, no sentimento de pertença e na promoção da saúde mental, o que se observa na prática, segundo os relatos dos adolescentes deste estudo, em consonância com outros achados da literatura (Miranda; Lima, 2019; Oliveira *et al.*, 2024; Oliveira, 2025), é que a escola frequentemente tem se configurado como um espaço produtor de violências e de sofrimento psíquico. Tal realidade contribui para experiências marcadas pela exclusão e pelo não pertencimento (Oliveira, 2025).

Os resultados desta pesquisa, então, evidenciam que a escola enfrenta sérias dificuldades para cumprir seu papel como promotora de saúde mental de adolescentes. Episódios recorrentes de bullying e outras formas de violência emergiram como elementos centrais nas discussões

dos adolescentes deste estudo, muitos dos quais expressaram sentimentos de rejeição e aversão em relação ao ambiente escolar. De maneira significativa, a maioria dos participantes não reconheceu a escola como um espaço de acolhimento e apoio ou como um lugar no qual se sentissem pertencentes.

Essa realidade tornou-se particularmente evidente durante a atividade sobre a “cidade dos sonhos”, na qual os adolescentes optaram por não incluir a escola na maquete que estávamos construindo. Esse gesto simbólico reforça, de forma contundente, a percepção da escola como um espaço de não pertencimento. No entanto, ao propormos um exercício de reflexão sobre como seria uma escola ideal, um lugar em que se sentissem acolhidos e pertencentes, eles trouxeram contribuições valiosas, indicando elementos que podem aprofundar o debate sobre o papel da escola para essa população. Seus apontamentos reforçam, mais uma vez, a urgência de escutá-los ativamente e de considerá-los na formulação de políticas públicas que dizem respeito às suas vivências e necessidades.

As contribuições dos adolescentes nessa atividade revelaram que a construção do sentimento de pertença escolar depende da ambiência da instituição. Eles desejaram uma escola bonita, fisicamente acolhedora, demonstrando que o cuidado com o espaço físico não se relaciona apenas ao aspecto material, mas também ao cuidado, ao respeito e à valorização. Além disso, em um contexto ideal, propuseram que gostariam de combinar disciplinas tradicionais no turno da manhã com atividades culturais, artísticas e divertidas no turno da tarde, o que demonstra a necessidade de uma concepção mais ampla de educação.

Ainda na perspectiva da escola como espaço que vai além do ensino vertical de conteúdos pedagógicos, destaco o apontamento de Vivian, que relatou gostar de ir à escola, contrariando, em certo sentido, a opinião dos colegas. Sua justificativa foi sua participação no grupo de teatro que acontecia no contraturno de suas aulas. Esses achados demonstram que a escola produtora de pertencimento é aquela que oportuniza atividades significativas, capazes de ampliar repertórios de vida e dar sentido à experiência escolar.

Os adolescentes também mencionaram o desejo de que a escola oferecesse lugares/momentos de descanso e lazer. Embora esses elementos possam, à primeira vista, parecer supérfluos, os adolescentes apontaram que eles desempenhariam um papel fundamental no bem-estar dos estudantes no contexto escolar, à medida que funcionariam como uma

estratégia de alívio das tensões do cotidiano escolar. Refletindo sobre esse ponto, que eles trouxeram, também considero que esses espaços informais de descanso e lazer poderiam facilitar a existência de espaços no contexto escolar que pudessem ser mais livres, permitindo, assim, a socialização, o convívio, a construção de vínculos e o fortalecimento do sentimento de pertença escolar. Penso isso com base na vivência que tivemos no espaço de convivência, onde essa livre circulação e a possibilidade de fazermos coisas juntos, como brincar, possibilitaram nossa relação e o desenvolvimento de vínculos significativos e, conseqüentemente, o sentimento de pertença.

Além disso, a estrutura proposta pelos adolescentes como uma escola ideal, capaz de produzir pertencimento, — e aqui destaco o desejo por atividades culturais para além de conteúdos pedagógicos — sugere o desejo por um contexto escolar mais plural, democrático e significativo, que rompa com a rigidez dos modelos tradicionais e estabeleça diálogo com a linguagem e os interesses das adolescências. Isso demonstra que os adolescentes não rejeitam a escola em si, mas sim a forma como ela tem se organizado e se relacionado com eles.

Tendo isso em vista, este estudo apresenta pistas para a criação de possibilidades concretas de fortalecimento do pertencimento escolar e, por consequência, de promoção da saúde mental de adolescentes nesse espaço. É importante destacar, contudo, que a pesquisa contou com a participação de sete adolescentes, de um território específico, em sua maioria estudantes do ensino fundamental. Isso reforça a necessidade de investigações complementares, com diferentes perfis de participantes e em distintos contextos, por exemplo, com adolescentes mais velhos, estudantes do ensino médio, a fim de aprofundar e ampliar os achados, investigando como o sentimento de pertença tem sido vivenciado (ou não) nas escolas e quais outros elementos podem favorecê-lo ou dificultá-lo nesse cenário.

Estudos futuros poderiam, inclusive, investigar o pertencimento escolar de grupos minorizados, analisando de que maneira adolescentes cujas vidas são atravessadas por marcadores sociais da diferença e por interseccionalidades vivenciam o “perten(ser)” ou o não “perten(ser)” no contexto escolar. Investigações com esse enfoque podem contribuir para a construção de estratégias voltadas ao enfrentamento das desigualdades sociais e das diferentes formas de preconceito, como o racismo, a homofobia e o capacitismo.

Diferentes autores(as) têm debatido que pautar a saúde mental na escola não significa

oferecer atendimentos ambulatoriais no ambiente escolar, tampouco treinar professores apenas para realizar encaminhamentos à rede de saúde (Oliveira *et al.*, 2024; Oliveira, 2025; Souza *et al.*, 2021). Pelo contrário, a saúde mental na escola deve ser entendida a partir de outra perspectiva, no sentido de sua promoção, o que significaria, por exemplo, fomentar o sentimento de pertença, o protagonismo, a participação social e a criação de espaços relacionais e afetivos no cotidiano escolar, que favoreçam a convivência, o vínculo, o acolhimento e o apoio mútuo entre os próprios adolescentes e entre eles e a equipe escolar (Gasparini *et al.*, 2023; Oliveira, 2025; Souza *et al.*, 2021; Speranza *et al.*, 2023).

De acordo com Oliveira (2025), a escola possui papel central na promoção do bem-estar emocional de adolescentes. A escola, embora não deva assumir funções clínicas, como diagnóstico ou tratamento, deve reconhecer os sinais de sofrimento emocional expressos no cotidiano, como exclusões, violências, desigualdades e sentimentos de solidão, e, dessa forma, atuar preventivamente na criação de um ambiente seguro, justo e acolhedor. A autora reconhece que o sentimento de pertença escolar é um importante elemento que promove o bem-estar dos adolescentes nesse cenário. Ressalto, todavia, que as escolas não precisam (ou não devem) se responsabilizar por fazer isso de forma isolada, pois é imprescindível a convocação dos atores intersetoriais para respostas mais assertivas e colaborativas de cuidado e de promoção da saúde mental, conforme previsto pelas diretrizes da Atenção Psicossocial (Brasil, 2014; Taño; Matsukura; Minatel, 2021).

Corroborando os achados de Speranza e colaboradoras (2023a), Oliveira (2025) aponta que a ausência de pertencimento escolar está associada às vivências de sofrimento psíquico, ou, como a autora prefere denominar, sofrimento emocional. A partir de uma pesquisa quantitativa e correlacional, Oliveira (2025) demonstrou que quanto menor o sentimento de pertença à escola, maiores são os índices de sofrimento emocional, e vice-versa. Os resultados deste estudo também dialogam com essa perspectiva, já que a experiência de Bob expressa a relação entre o não “perten(ser)” escolar e o sofrimento emocional que ele relatou ao longo da nossa convivência.

Oliveira (2025) pontua sua preferência pelo termo “sofrimento emocional” em vez de “sofrimento psíquico” para demarcar que a discussão proposta se situa no campo da educação, sem recair na patologização e sem confusão de papéis sobre o que é esperado da escola nesse

sentido, que, para ela, é o de atuar como promotora de bem-estar, do fortalecimento dos vínculos, do combate a preconceitos e da construção de uma cultura de paz. Na mesma linha de raciocínio, os autores que defendem o contexto escolar como um importante espaço de promoção da saúde mental de adolescentes também propõem uma concepção ampliada de saúde mental, para além de diagnósticos e intervenções pontuais. A saúde mental na escola é compreendida, assim, a partir da possibilidade de efetivação dos direitos da adolescência (Cid; Gasparini, 2016; Gasparini *et al.*, 2023; Oliveira *et al.*, 2024; Souza *et al.*, 2021).

Os adolescentes também apontaram elementos presentes no cotidiano escolar que fragilizavam a saúde mental dessa população, como, por exemplo, a vivência de diferentes tipos de violência nesse cenário, sendo o bullying o que mais se destacou, especialmente para Bob. Seus relatos evidenciaram o despreparo da escola tanto para desenvolver ações preventivas quanto para intervir adequadamente quando a violência ocorria, o que gerava nele sentimentos de desamparo e a percepção de que “precisava fazer justiça com as próprias mãos”. Esse resultado trazido por Bob revela como a ausência de estratégias eficazes de enfrentamento pode contribuir para o agravamento das situações de violência.

Bomfim (2025), por meio de uma pesquisa de caráter descritivo-exploratório, com abordagem quantitativa, realizada com 3.276 estudantes do 7º ao 9º ano de escolas públicas e particulares brasileiras, que responderam questionários online com perguntas sobre pertencimento escolar e vivências de bullying, seja no papel de autor(a), espectador(a) ou alvo de tal violência, identificou que o fomento do sentimento de pertença no ambiente escolar é uma estratégia para a prevenção do bullying, pois, à medida que os adolescentes se sentem verdadeiramente incluídos, reconhecidos e valorizados na escola, cria-se um clima de confiança e respeito mútuo que desestimula práticas violentas e favorece a busca por ajuda e comportamentos solidários. Essa sensação de fazer parte de um grupo contribui para que os adolescentes construam relações mais éticas e participativas, promovendo uma cultura de cuidado e de segurança dentro do espaço escolar (Bomfim, 2025).

Estudos futuros poderiam ampliar a compreensão da relação entre bullying e pertencimento escolar, privilegiando a construção conjunta *com* os adolescentes de estratégias voltadas à promoção do sentimento de pertença nesse cenário. Estudos assim poderiam ser potentes ao fomentar o protagonismo dos adolescentes nesse processo de combate ao bullying,

a partir do sentimento de pertença, investigando ainda como os adolescentes compreendem essa relação. Estudos desse tipo poderiam indicar caminhos mais efetivos de prevenção e combate a essa forma de violência nas escolas. Além disso, outras produções poderiam ampliar os achados deste trabalho no que se refere à relação entre pertencimento escolar e saúde mental nas diferentes fases da adolescência.

Dando continuidade à discussão sobre os espaços e as adolescências, destaco outro achado desta pesquisa: a ausência dos adolescentes nos serviços de saúde do território. Eles relataram que, mesmo diante de situações em que reconheciam a necessidade de cuidado, especialmente no campo da saúde mental, inclusive em casos de intenso sofrimento psíquico, raramente buscavam esses serviços. Muitos não sabiam onde ou a quem recorrer, demonstrando total desconhecimento da existência da Rede de Atenção Psicossocial ou uma possível ausência de oferta de cuidado. Nessas ocasiões, quando expressavam a necessidade de ajuda, éramos Daniele e eu quem os escutava e, inclusive, desenvolvíamos com eles estratégias de cuidado em saúde mental. Vale pontuar o quanto esse espaço de escuta, acolhimento e cuidado oferecido por nós era valorizado pelos adolescentes. Isso faz pensar sobre o quanto o cuidado de adolescentes precisa estar no território, nos espaços onde a vida acontece, e não apenas nas estruturas físicas dos serviços de saúde.

Silva *et al.* (2023), por meio de um estudo transversal que utilizou dados da Pesquisa Nacional de Saúde de 2019, analisaram informações de 43.774 adolescentes brasileiros com idades entre 10 e 19 anos, fornecidas por adultos que moram com esses adolescentes, com o objetivo de investigar a associação entre a procura por serviços de saúde e características contextuais, como região geopolítica, situação urbana ou rural e tipo de município.

O estudo revelou desigualdades alarmantes: adolescentes com plano de saúde, residentes nas regiões Sudeste e Sul, de áreas urbanas, capitais ou regiões metropolitanas, com maior renda e inseridos em escolas privadas, apresentaram maior probabilidade de buscar atendimento, revelando os impactos do contexto territorial e socioeconômico no acesso à saúde. O estudo demonstrou que a procura por serviços de saúde entre adolescentes brasileiros é marcada por profundas desigualdades regionais, sociais e econômicas (Silva *et al.*, 2023).

A presença de plano de saúde ampliou o acesso à saúde, mas, em contrapartida, a impossibilidade de acesso a um plano de saúde se destacou como um forte marcador de

desigualdade. Por outro lado, o cadastramento do domicílio dos adolescentes na Estratégia Saúde da Família (ESF) não garantiu maior procura, indicando falhas no vínculo dos adolescentes com os serviços de saúde e no acolhimento adequado (Silva *et al.*, 2023). Em consonância com os achados desta pesquisa, o estudo de Silva e colaboradores (2023) demonstrou que os adolescentes permanecem afastados das ofertas de cuidado e dos serviços de saúde, seja por desconhecimento, receio em relação à confidencialidade ou ausência de ações voltadas para as especificidades dessa população (Silva *et al.*, 2023).

Diante desse cenário, Silva *et al.* (2023) reforçam a urgência de políticas públicas mais sensíveis ao contexto territorial e às questões específicas da adolescência, com foco na ampliação do acesso, na qualificação do cuidado e na redução das desigualdades em saúde. Dialogando com os autores e a partir dos dados produzidos por nós, destaco a importância de que os diferentes serviços de saúde estejam efetivamente preparados para acolher e cuidar de adolescentes, não apenas em termos estruturais, mas também simbólicos e relacionais, tendo como plano de fundo ações comunitárias e o território. Isso implica reconhecer a adolescência como uma etapa da vida com demandas próprias, marcadas por transformações físicas, emocionais e sociais, que exigem abordagens diferenciadas, respeitosas e não adultocêntricas.

De acordo com os resultados deste estudo, parece fundamental que esses espaços sejam capazes de promover uma escuta qualificada, utilizar linguagem acessível e adequada e criar um ambiente acolhedor, onde os adolescentes sintam-se respeitados, seguros e pertencentes, o que, por sinal, é um direito dessa população. Fomentar esse sentimento de pertença significa garantir que os adolescentes se reconheçam nas ações de saúde e nos serviços como sujeitos legítimos de cuidado, capazes de confiar, acessar e estabelecer vínculos com os profissionais e as instituições.

Diante disso, seria relevante o desenvolvimento de pesquisas futuras que aprofundem essa análise, buscando compreender, por exemplo, como os adolescentes percebem os diferentes serviços de saúde e de que forma gostariam que esses espaços funcionassem para atender melhor às suas necessidades. Na atividade “Cidade dos Sonhos”, por exemplo, os adolescentes expressaram preferência por serviços de saúde mental que oferecessem cuidado coletivo, grupos de apoio, práticas colaborativas e a realização de atividades significativas, semelhantes às vivenciadas durante a investigação, conforme sugerido por Carlos. Estudos futuros

poderiam avançar nesse debate ao investigar como os adolescentes se sentem acolhidos e ouvidos nesses contextos, considerando não apenas a saúde mental, mas outros aspectos relacionados à saúde, de modo a tornar os serviços e as ações em saúde mais acessíveis e sensíveis às suas necessidades.

Outros lugares de circulação também foram apontados pelos adolescentes, como o shopping, as praças e ruas do território, a pista de skate, academia ao ar livre e o próprio espaço de convivência. A presença frequente nesses locais revela a importância que os adolescentes atribuem a espaços de lazer e socialização, ambientes onde podem se encontrar, brincar e compartilhar experiências do cotidiano. Um aspecto especialmente significativo foi a presença do brincar nesses espaços, que, ao emergir de forma espontânea nas vivências da pesquisa, seja nos encontros no espaço de convivência, nas praças ou na pista de skate, mostrou-se como uma via potente de construção de pertencimento.

Isso nos leva a refletir, por exemplo, sobre a escola e outros contextos de circulação das adolescências, e até que ponto esses espaços têm possibilitado ou restringido esse tipo de ocupação e vivência. Estudos adicionais poderiam ampliar esse debate, identificando, por exemplo, se outros adolescentes também reconhecem essa necessidade e se encontram espaços que de fato permitam ou acolham esse tipo de vivência.

Outro ponto que merece destaque é a forma como os próprios adolescentes deste estudo parecem escolher de maneira improvisada os espaços onde se encontram, como o shopping e as ruas do território. Chamo de improvisada justamente porque esses lugares, na maioria das vezes, não parecem ter sido pensados ou estruturados para acolher a convivência entre adolescentes. No caso do shopping, por exemplo, Bob e Fred relataram desconforto diante de olhares que consideraram de julgamento, os quais os faziam se sentir deslocados ou até mesmo indesejados.

A escolha dos adolescentes pelo shopping, ainda que os fizesse se sentir pouco acolhidos nesse espaço, revela a ambiguidade dessa experiência, marcada simultaneamente por interesse em frequentá-lo e por sentimentos de desconforto e exclusão. Essa constatação leva a refletir sobre como a presença de adolescentes em determinados locais pode ser atravessada por barreiras invisíveis, expressas por olhares, normas sociais implícitas ou expectativas de comportamento, que acabam produzindo experiências de exclusão.

Com base nos dados desta pesquisa, em que os adolescentes apontam a necessidade de espaços para socializar e se divertir, destaco a importância de políticas públicas que ampliem e qualifiquem os espaços de lazer e socialização voltados especificamente para adolescentes, considerando suas necessidades, interesses e condições de acesso. Isso reforça a necessidade de pensar e elaborar iniciativas que garantam espaços seguros, acessíveis e legitimamente ocupados por adolescentes, nos quais possam construir vínculos, circular com liberdade e experimentar pertencimento.

Além disso, refletindo sobre a experiência trazida por Bob e Fred no shopping, tenho a impressão de que a possível escassez de locais adequados para acolher as demandas dos adolescentes — de socializar, circular livremente e brincar — faz com que espaços como o shopping sejam acionados como alternativas possíveis, ainda que não sejam plenamente acolhedores. Essa escolha evidencia a ausência de políticas públicas e iniciativas que promovam espaços públicos mais inclusivos na cidade. Assim, o shopping acaba assumindo, de forma paradoxal, o papel de ponto de encontro e lazer, mesmo reproduzindo dinâmicas de exclusão.

Pesquisas futuras feitas *com* adolescentes poderiam aprofundar essa discussão ao investigar, por exemplo, os critérios que orientam suas escolhas quanto aos espaços que desejam ou não frequentar para se encontrarem, o que permitiria compreender como determinados espaços se tornam pontos de encontro, convivência e socialização, ainda que não tenham sido pensados para esse fim. Além disso, seria igualmente relevante compreender se outros adolescentes também percebem barreiras de acesso, de que natureza são e a quais espaços elas se referem. Ao trazer essa dimensão para o debate, amplia-se a compreensão sobre como o direito à cidade é vivido ou negado para essa população.

Destaco, contudo, que ao apontar a necessidade de políticas públicas que promovam espaços voltados aos adolescentes, que acolham demandas como socializar, brincar, circular livremente, construir pertencimento e vínculos significativos, conforme relatado pelos participantes desta pesquisa, não pretendo afirmar que essa população deva estar restrita a esses espaços. Pelo contrário, sustento, em consonância com autores que defendem o direito à cidade (Santos, 1987; Souza, 2022), que essa população tem o direito de ocupar qualquer espaço urbano, como o shopping e a universidade, por exemplo, se assim desejar.

Souza (2022) propõe uma discussão sobre o direito à cidade para as adolescências, entendido pela autora como uma dimensão que ultrapassa o acesso físico aos espaços urbanos, envolvendo, assim, o direito de participar ativamente da produção e organização da cidade e, assim, poder usufruir, transformar e se apropriar do espaço urbano de maneira justa, democrática e inclusiva. A pesquisa de Souza (2022) explorou de forma participativa a compreensão de adolescentes sobre suas vivências em projetos de arte e cultura e sua relação com a saúde mental, e identificou, junto com adolescentes, que projetos dessa natureza podem facilitar o acesso à cidade, ao ampliar suas possibilidades de transitar por ela, acessar novos espaços e vivenciar contextos para além dos limites impostos pela vulnerabilidade social.

Em certo ponto, os resultados de Souza (2022) dialogam com os resultados deste trabalho, pois, de forma semelhante, também produziu dados junto a adolescentes, que demonstram que aqueles vindos de contextos vulnerabilizados encontram barreiras significativas, explícitas ou invisíveis, de acesso à cidade, limitando a circulação dos adolescentes, a liberdade de socialização e suas possibilidades de experimentação, restringindo o exercício do direito à cidade (Souza, 2022).

Em diálogo com os apontamentos da autora e de acordo com o que os adolescentes deste estudo foram expressando sobre o desejo de circular pelos espaços da cidade, ressalto a necessidade de avanço nas políticas públicas que efetivamente promovam o acesso dos adolescentes à cidade. A ampliação de projetos de arte e cultura, dentre outros, pode se constituir como uma alternativa potente para ampliar esse acesso, conforme defendido por Souza (2022).

Destaco, entretanto, que existem iniciativas pensadas especificamente para a população adolescente, como o próprio projeto social e o projeto de extensão que atuavam no espaço de convivência onde este estudo foi realizado, além de outras voltadas à arte, cultura e esporte, como o projeto de arte e cultura onde foi desenvolvido o estudo de Souza (2022). No entanto, embora esses locais busquem contemplar as especificidades dos adolescentes, os dados deste estudo revelam que, mesmo com o esforço da comunidade para mantê-los, tais projetos ainda careciam de estrutura e investimentos adequados.

No caso da pista de skate, local pertencente ao projeto social, os próprios adolescentes apontaram limitações como a precariedade da estrutura física, a ausência de áreas cobertas, a

exposição ao sol e a presença constante de insetos. Já no espaço de convivência, apesar do esforço significativo tanto do projeto social quanto do projeto de extensão, havia uma carência de investimentos em materiais, infraestrutura e recursos que possibilitassem, por exemplo, a participação dos adolescentes em campeonatos esportivos ou passeios culturais. Além disso, algumas grades do espaço de convivência precisavam de conserto, o que deixava o espaço vulnerável à entrada de outras pessoas, impactando diretamente na sensação de segurança dos adolescentes. Os achados deste estudo também evidenciaram o descompromisso dos órgãos públicos municipais com o projeto social, com o projeto de extensão e com a população infantojuvenil envolvida nas ações realizadas no espaço de convivência. Esse descompromisso se expressou no encerramento repentino da parceria para uso do espaço, sem qualquer suporte, o que resultou na suspensão de todas as atividades que ali aconteciam.

Essas questões evidenciam a necessidade de avanços na criação e na manutenção de espaços que promovam o acesso à arte, à cultura e ao esporte para a população infantojuvenil. Os adolescentes participantes do estudo de Souza (2022) destacaram que a arte e a cultura ocupavam um lugar central em suas vidas. Demonstraram ainda que os projetos de arte e cultura não devem ser compreendidos como espaços voltados apenas a atividades recreativas, mas como práticas que possibilitam a construção de vínculos afetivos, a ampliação de repertórios simbólicos e o desenvolvimento de um senso de identidade e cidadania (Souza, 2022).

Dando continuidade à discussão, a partir dos nossos encontros no espaço de convivência, especificamente ao olhar para a relação construída entre Fred e Bob, foi possível perceber que circular por diferentes locais e se sentir bem neles está diretamente relacionado às pessoas que encontramos nesses espaços. Circular, ocupar e “perten(ser)” envolvem sentimentos de segurança e identificação. O encontro entre Fred e Bob, no contexto da pesquisa, demonstrou que a construção do sentimento de pertença é atravessada pelas relações de afeto e confiança: permanecer em um espaço está intimamente ligado a quem está ao nosso lado. Bob foi fundamental para que Fred se sentisse à vontade no espaço de convivência, ao mesmo tempo em que Fred contribuiu para que Bob criasse novas formas de ocupar e ressignificar aquele ambiente.

O aceite e a permanência dos adolescentes na pesquisa também foram atravessados pelas relações de afeto entre eles. Fred, por exemplo, demonstrou interesse em participar porque Bob

já fazia parte do grupo; o mesmo ocorreu com Hadassa, que se aceitou participar da pesquisa a partir do convite de Larissa. Esses movimentos mostram que o sentimento de pertença está profundamente ligado às pessoas que encontramos nos espaços. Os adolescentes parecem, então, buscar esses pareamentos como forma de se sentirem mais seguros e acolhidos nos ambientes que frequentam, o que é uma característica do adolescer, que pode ser encarada como uma pista no desenvolvimento de estratégias voltadas a essa população.

Outro espaço apontado por Bob como gerador de pertencimento foi o contexto online. Ele relatou utilizar os jogos online como uma forma de se conectar com outros adolescentes, criando uma rede de trocas e apoio. Segundo o próprio Bob, neste ambiente ele construiu amizades verdadeiras, com as quais podia conversar, desabafar e se sentir acolhido. Sua experiência ressalta o potencial positivo das tecnologias digitais para o bem-estar e o sentimento de pertença dos adolescentes, um aspecto que merece ser valorizado. Em um momento em que o uso da internet e das redes sociais por adolescentes tem sido amplamente discutido, muitas vezes sob uma perspectiva de risco (Oliveira *et al.*, 2017; Silva; Ifa, 2022), é importante reconhecer também os modos criativos e afetivos com que esses espaços são apropriados por eles para estabelecer vínculos e construir pertencimento.

Por outro lado, Silva e Ifa (2022) destacam que, nos jogos online, têm sido recorrentes os discursos de ódio e preconceito, evidenciados nas falas de adolescentes que frequentam esses espaços virtuais. Essa constatação, que em certa medida contrasta com o relato trazido por Bob, reforça a necessidade de mais estudos sobre o universo dos jogos online, a fim de compreender se outros adolescentes também o reconhecem como espaço de pertencimento ou, ao contrário, como pouco acolhedor e reprodutor de violências, ou, ainda, se, de alguma forma, esses dois fenômenos coexistem.

Outro espaço que merece destaque é o da cidade, entendida como um nível macro. A partir da atividade “Cidade dos Sonhos”, foi possível identificar como os adolescentes compreendem que o sentimento de pertença deve se manifestar em nível comunitário. Por meio das construções, dos apontamentos feitos durante a elaboração da maquete e das nossas análises coletivas, percebo que, para eles, esse pertencimento ocorreria, sobretudo, em espaços nos quais todos pudessem se sentir parte de uma comunidade inclusiva e solidária, onde a coletividade fosse um valor central.

Para os adolescentes, uma cidade produtora de pertencimento funcionaria como uma rede de cuidado e apoio mútuo, garantindo a cada indivíduo acesso a recursos e direitos básicos, como energia, moradia, segurança, educação, renda, saúde e cultura. Os espaços de lazer seriam acessíveis e permitiriam que crianças e adolescentes desfrutassem de momentos de convivência e diversão, favorecendo encontros e fortalecendo os laços comunitários. Além disso, a saúde mental seria reconhecida como um direito, apoiada tanto por ações coletivas e comunitárias quanto por estratégias de cuidado individual e de autocuidado.

Os resultados apresentados pelos adolescentes sobre como seria a cidade dos sonhos para eles oferecem pistas concretas sobre como promover o pertencimento em nível comunitário e, conseqüentemente, efetivar o direito à cidade, conforme discutido anteriormente no estudo de Souza (2022). Essas perspectivas permitem refletir sobre estratégias que incentivem a participação dos adolescentes nos espaços urbanos, fortalecendo vínculos sociais, promovendo a inclusão e criando ambientes que reconheçam e valorizem suas necessidades, desejos e formas de viver a cidade.

Por fim, embora este tópico destaque o uso e a ocupação de espaços físicos, a vivência durante a pesquisa evidenciou que o “perten(ser)” vai além deles. Ele se revela nas relações e vínculos construídos nesses lugares, na possibilidade de fazer coisas em conjunto, de brincar e experimentar fruição e o prazer de partilhar a vida. O sentimento de pertença é uma experiência subjetiva que paira no ar, algo que se sente quando se está junto, quando há troca, afeto e o simples prazer de existir com o outro.

No entanto, essa construção subjetiva do “perten(ser)” não é possível sem o acesso aos espaços e às condições materiais e estruturais que permitam estar junto. O pertencimento exige não apenas vínculos, mas também equidade, acesso e inclusão. De acordo com os dados produzidos nesta pesquisa, ter acesso significa ser considerado, significa ser lembrado no momento das decisões, e significa ser reconhecido como alguém que importa. Por isso, garantir acesso a todos é um passo essencial na construção coletiva de ambientes verdadeiramente acolhedores, diversos e justos.

5.5 O “fazer junto” e a terapia ocupacional: nuances entre o protagonismo e o

“emprestar o corpo”

Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos (...) Em tempo algum pude ser um observador “acinzentamente” imparcial, o que, porém, jamais, me afastou de uma posição rigorosamente ética.

(Paulo Freire- Pedagogia da autonomia)

Neste tópico, tenho a intenção de discutir a respeito do meu envolvimento no processo da pesquisa, enquanto doutoranda e terapeuta ocupacional, dando continuidade à construção proposta por Souza (2022), que teve a pretensão de construir diálogos entre a terapia ocupacional e a pesquisa participativa. Parto do entendimento de que minha profissão influenciou o que vivenciamos na pesquisa, já que meu corpo, enquanto pesquisadora, foi atravessado pela terapia ocupacional. Durante meu processo de doutoramento, participei de encontros com outras colegas de profissão, em especial com os dois grupos de que faço parte: o Laboratório *Lafollia: Terapia Ocupacional e Saúde Mental*, da UFSCar, e o grupo de pesquisa *Arvorecer*. Juntas, discutimos o referencial teórico da pesquisa participativa e compartilhamos uma inquietação: será que a terapia ocupacional teria algo a contribuir de forma particular, sem qualquer pretensão de superioridade, com essa abordagem?

Vivenciando o estudo participativo com os adolescentes, consigo afirmar que foi possível envolver, de fato, os adolescentes no processo, criando espaços de pertencimento e de livre expressão em diferentes etapas, apoiando e sustentando as decisões que eles tomaram e os caminhos que desejaram seguir na investigação. Acredito que isto se deva, em boa parte, pelo sustento teórico e prático que a terapia ocupacional me proporciona, por alguns motivos que apresentarei ao longo deste tópico. Vale ressaltar, entretanto, a qual terapia ocupacional refiro-me. Trata-se de uma prática profissional ancorada nas discussões sobre decolonialidade, a partir de uma perspectiva crítica, e sustentada teoricamente pela atenção psicossocial. Faço essa ressalva porque, no contexto brasileiro atual, muitos(as) terapeutas ocupacionais ainda desenvolvem suas práticas e estabelecem seus encontros de forma marcada por lógicas colonizadas.

O primeiro aspecto que gostaria de destacar refere-se à forma como a terapia ocupacional decolonial compreende as atividades e o fazer humano. O uso das atividades como meio para a

construção de conhecimento dialoga diretamente com a prática da terapia ocupacional, que se vale do fazer humano como recurso central para a produção de cuidado (Cardinalli; Silva, 2021; Silva, 2013; Souza, 2022). Autoras da terapia ocupacional têm apontado que a utilização de atividades como recurso metodológico na pesquisa pode potencializar a produção de conhecimento de maneira inventiva, possibilitando que o fazer revele informações e construções que, muitas vezes, não emergem apenas pela fala ou pelo diálogo (Gasparini, 2022; Gasparini *et al.*, 2025; Silva, 2013; Souza, 2022).

De acordo com Silva (2013), o uso de atividades como estratégia metodológica, tendo como fio condutor a ação da terapia ocupacional, apresenta potencial transformador e formador, pois favorece o contato de forma aproximada com os indivíduos, tornando possível ter uma melhor percepção e aprofundar a leitura das necessidades individuais, grupais e coletivas, promovendo uma maior conexão com a convivência, a experimentação de espaços de trocas e de sociabilidade.

Cardinalli (2022) defende que pesquisar é uma *atividade humana*, que envolve experimentação, apreciação e afirmação, e assume que o conhecer e o fazer são elementos inseparáveis, implicados nas experiências de saber-fazer, onde o saber vem do fazer. Ao voltar o olhar para a produção de conhecimento como uma *atividade humana*, faz-se interlocuções com a terapia ocupacional, apontando que pesquisar implica em ação e intervenção, revelando que esta é uma ação criadora, relacionada aos movimentos da vida, das experiências e do acontecer. Pesquisar, enquanto atividade humana, nas palavras da autora, é uma “artesanaria” entre “o que se é, faz, pensa e sente, implicados na produção de conhecimento”, que transborda a pesquisa, carregando afetações que se revelam na vida dos envolvidos na pesquisa para além dos dados que foram produzidos (Cardinalli, 2022).

Souza (2022) aponta que trabalhar com construções e atividades que ocorrem em processo, de forma coletiva e em colaboração com as pessoas, como no caso deste trabalho, exige do pesquisador da academia habilidades de improviso. Isso ocorre porque é necessário aproveitar as oportunidades que surgem a partir da interação com os participantes para a produção de conhecimento. Nesse contexto, a autora destaca que a(o) terapeuta ocupacional possui essa expertise, pois, em sua prática, lida com as imprevisibilidades da vida cotidiana e com uma clínica inventiva. Improvisar, entretanto, não está relacionado a uma “não-técnica”

ou à desorganização e baixa qualidade, mas sim à habilidade de lidar com o inédito, que se revela no tempo presente, nas realidades e no cotidiano das pessoas (Souza, 2022). Neste estudo, por se tratar de uma pesquisa participativa, lidar com o inédito era algo constante e esperado. Acredito que minha formação como terapeuta ocupacional contribuiu para que eu encarasse essas situações com naturalidade, sem que se tornassem um problema a ser resolvido.

Outra característica de terapeutas ocupacionais destacada por Souza (2022) é a busca pela inventividade junto com os sujeitos que atuam. Em pesquisas participativas, essa característica é algo que favorece os processos participativos, ao passo que estudos desta natureza fogem às regularidades e protocolos positivistas. Tal fato aproxima a terapia ocupacional também das metodologias criativas, que são muito utilizadas em estudos participativos, pois estas flexibilizam e inovam os processos de investigação (Liembemberg, 2009; Parrila *et al.*, 2017).

Outra forma comum de atuação da terapia ocupacional que impactou o processo da pesquisa foi a convivência como uma importante ferramenta. A escolha de adotar a convivência como estratégia de aproximação, vínculo e construção dos dados partiu da minha experiência profissional, uma vez que a terapia ocupacional compreende o “com viver” como um dispositivo de cuidado. Nessa perspectiva, os espaços coletivos e as vivências de estar junto são entendidos como potências transformadoras e produtoras de vida e saúde, especialmente quando é possível acolher e valorizar as diferenças e as potencialidades de indivíduos e coletivos situados à margem de estruturas dominantes (Ferigato; Silva; Lourenço, 2016).

Por meio da convivência, a terapia ocupacional propõe intervenções contextualizadas no cotidiano dos sujeitos, que permitem a abertura ou reabertura de processos coletivos, subjetivos e sensíveis. Essas intervenções têm como objetivo favorecer a criação, a reconstituição e o fortalecimento do laço social, entendendo que é a partir dessas experiências compartilhadas no encontro que se constroem possibilidades de transformação (Ferigato; Silva; Lourenço, 2016).

Assim, a(o) terapeuta ocupacional busca criar intervenções capazes de favorecer encontros que afetem as pessoas, mobilizando-as e provocando transformações. Essas(es) profissionais, então, assumem, como parte do processo de intervenção, as possibilidades de afetação, permitindo-se serem afetados(as), sentir, se questionar e mudar a partir dos encontros com os sujeitos (Ferigato; Silva; Lourenço, 2016). Esse aspecto também aproxima a terapia ocupacional da pesquisa participativa, a qual rejeita a ideia de neutralidade e reconhece as

possibilidades de o pesquisador envolver-se com os participantes, permitindo-se afetar e ser afetado pelos encontros de uma pesquisa.

Acredito que, por ser terapeuta ocupacional que utiliza a convivência como ferramenta de atuação, eu já estava acostumada a me considerar na relação com o outro e, por conta disso, as relações de afeto que construí com os adolescentes foram intensas, algo que acredito ter sido fundamental para o interesse e a participação deles na pesquisa e para a construção do sentimento de pertença que criamos ao longo do nosso processo compartilhado.

Quando iniciamos a produção de dados, a convivência era a principal estratégia de aproximação, manutenção de vínculo e, conseqüentemente, para produção de dados. Eu estava inserida no cotidiano dos adolescentes, no local onde o estudo foi realizado. Fazíamos coisas juntos para além da pesquisa, e esse “estar junto” e o “fazer junto” possibilitaram muitas trocas, afeto, criação de espaços de pertencimento, de promoção da saúde mental e de cuidado, e a produção dos dados deste estudo propriamente ditos.

Outro ponto que destaca a potência da terapia ocupacional nas pesquisas participativas é o “fazer junto” como algo visceral da profissão (Souza, 2022). Considero esse aspecto o coração da terapia ocupacional. Pesquisar de forma participativa pode ser compreendido como um lugar coerente com a própria lógica da área, um lugar no qual a prática é não apenas confortável, mas também valorizada, justamente por reconhecer no encontro e na construção coletiva elementos centrais para sua atuação.

Especialmente no início da pesquisa, muitas inseguranças me habitaram. Eu tinha medo de que os adolescentes pouco se interessassem pela proposta, pelas atividades, que não voltassem na semana seguinte e que eu, mesmo sem perceber, atravessasse o protagonismo deles impondo as minhas vontades e necessidades de controle e organização/sistematização. Então, após a constituição do nosso grupo de pesquisadores, começamos a pesquisa, e eu permiti que eles compartilhassem comigo a condução e ficassem livres para escolher as atividades que utilizariam para produzir e analisar dados sobre sentimento de pertença.

Percebi, então, que não era tão simples e que o que eu estava propondo não fazia sentido para o grupo naquele primeiro momento, pois os adolescentes ainda não tinham experimentado vivências anteriores nesse sentido. Não sabiam o que era uma pesquisa. Como poderiam, sem

repertório prévio, produzir dados ou escolher atividades para esta finalidade sem a minha ajuda? Pensei em mim, no meu processo como doutoranda, e no quanto precisei de tempo e estudo para compreender diferentes formas de se produzir conhecimento.

Logo eu me dei conta de que eu precisaria começar a pesquisa propondo espaços de experimentação, para que os adolescentes pudessem se ver nesse lugar de pesquisadores primeiro e, para depois, se empoderarem dele. Vale pontuar que a terapia ocupacional atua desta maneira, propondo espaços de experimentação para que os sujeitos se vejam potentes ao fazer atividades na vida, para que descubram ou se percebam potentes a partir de novos (ou não) “fazeres” (Lima, 2020; Marcolini; *et al.*, 2020; Cardinali; Silva, 2021).

Foi a primeira vez que senti a necessidade de “emprestar o corpo”, como assim acabei nomeando. Notei que eu precisaria escolher as nossas primeiras atividades para oportunizar espaços de experimentação aos adolescentes; porém, mesmo quando era eu quem escolhia as atividades, eu tomava o cuidado para que fossem interessantes e que trouxessem com elas um convite para a ação. Eu queria que as atividades propostas por mim fossem reinventadas por eles e que se desdobrassem em outras, dessa forma acontecendo ao longo do estudo.

Para a terapia ocupacional, as atividades são sempre escritas no plural, pois uma atividade sempre se desdobra em várias outras (Marcolino *et al.*, 2020), como neste trabalho, em que a construção do conhecimento aconteceu de forma cíclica e processual, assim como acontece na prática da(o) terapeuta ocupacional. A construção de sentidos se dá em processo, de acordo com as atividades que vão acontecendo, que desembocam em outras, e das relações que vão sendo construídas (Marcolino *et al.*, 2020; Mello; Dituri; Marcolino, 2020).

Neste estudo, utilizo a expressão “emprestar o corpo” para descrever uma forma de atuação da terapia ocupacional que, embora pouco explorada na literatura, é recorrente na prática profissional. Pontuo isso, mas sem a intenção de desvalorizar as outras linguagens, que não a acadêmica, pois elas também são legítimas nos modos de produzir realidades. Embora eu esteja iniciando esse debate de forma mais aprofundada e em termos acadêmicos, outras terapeutas ocupacionais vinculadas ao meu grupo de pesquisa, o *Arvorecer*, que trabalham com pesquisas participativas, também compartilham dessa vivência e reconhecem em suas práticas profissionais essa forma de fazer terapia ocupacional, “emprestando o corpo”. Enfatizo isso para reforçar que essa construção não é só minha: ela é fruto dos grupos de estudo e reflexão

em que estivemos juntas e, também, claro, do processo de pesquisa que vivenciei com os adolescentes, onde me percebi usando muito dessa forma de fazer da terapia ocupacional como estratégia para fomentar e sustentar a participação dos adolescentes.

No que se refere à literatura, para a escrita deste trabalho, identifiquei três produções que, apesar de não utilizarem especificamente a expressão “emprestar o corpo”, ou de terem se aprofundado de forma reflexiva a esse respeito, abordam aspectos semelhantes ao evidenciarem que terapeutas ocupacionais se implicam corporalmente nas experiências de “fazer junto” com os sujeitos. Nesses estudos, são utilizados termos como “emprestar as mãos” e “usar o corpo” (Marcolino, 2009; Mastropietro; Oliveira; Santos, 2008; Mastropietro; Oliveira; Santos, 2005).

Esses estudos, entretanto, se referem à intervenção da terapia ocupacional no contexto hospitalar, junto a pacientes que não tinham condições físicas de fazer atividades, mas desejavam fazê-las. Nesses trabalhos, é possível observar que a atuação da terapia ocupacional tem como principal objetivo criar vida junto aos sujeitos, sustentar seus projetos e desejos, mesmo diante da condição de terminalidade, conforme colocado por Mastropietro, Oliveira e Santos (2008, p.20):

a terapeuta ocupacional circula, transita pelo mundo do paciente, tentando fazer alguma marca para que ele possa conhecer, reconhecer e, sobretudo, reconhecer-se naquilo que ele produz, de modo a poder transitar, habitar e se apropriar de sua própria história.

No estudo de Marcolino (2009), que investigou o raciocínio clínico na terapia ocupacional com foco em profissionais recém-formadas em processo de mentoria, observou-se, a partir das falas das participantes, que as(os) terapeutas ocupacionais utilizam o próprio corpo como instrumento de intervenção, colocando-se corporalmente para favorecer que o sujeito permaneça em atividade. Esse mesmo raciocínio também aparece em outros dois estudos (Mastropietro; Oliveira; Santos, 2008; Mastropietro; Oliveira; Santos, 2005) que, embora não discutam diretamente essa forma de atuação, evidenciam-na em alguns trechos de seus relatos de experiência:

Ao acompanhar os pacientes nos seus gestos finais, a terapeuta ocupacional assume **uma postura mais ativa na relação**, na medida em que as limitações crescentes exigem que ela **empreste suas mãos e suas funções egóicas** para dar prosseguimento às construções (Mastropietro; Oliveira; Santos, 2008, p.20, grifo nosso).

Diante do estado frágil e grave da paciente, **passei a ser mais ativa**: continuo a construção da pasta, faço massagem na barriga, passo creme nos pés. Os encontros passaram a ser marcados por uma terapeuta ocupacional **mais ativa**, que **emprestava suas mãos e seu ego** para dar prosseguimento às construções (Mastropietro; Oliveira; Santos, 2005, p.25, grifo nosso).

Esses estudos trazem um contexto da clínica da terapia ocupacional, algo que é diferente daquilo que foi produzido neste trabalho. Obviamente, eu não estava desempenhando um papel clínico junto com os adolescentes, mas eu continuava sendo terapeuta ocupacional, e esse uso do corpo, comum na atuação da profissão, se expandiu para a pesquisa, quando então percebi que lancei mão dessa forma de fazer, “emprestando o corpo”, em vários momentos.

Durante o tempo em que permaneci com os adolescentes, esforcei-me para estar atenta, presente e disponível para captar quando eu precisava entrar em ação e “emprestar o meu corpo”, e quando eu precisaria me retirar para que o protagonismo dos adolescentes acontecesse de forma mais plena. Percebo que, em alguns momentos, ora mais, ora menos, o protagonismo deles na pesquisa precisava ser sustentado por mim.

Em outros momentos, não precisei fazer nada. Os adolescentes foram dando o próprio contorno ao nosso estudo sem que eu precisasse interferir. Acredito que essa minha forma de lidar diz muito da atuação da(o) terapeuta ocupacional, que em sua prática costuma atuar dessa maneira, ou seja, aproximando-se dos sujeitos com os quais atua, fazendo junto com eles diferentes atividades, sustentando com eles seus projetos, desejos e necessidades, e “afastando-se” quando identifica o desejo de autonomia, distanciando-se para permitir que revelem para si próprios seus potenciais (Benetton; Marcolino, 2013; Marcolino *et al.*, 2020).

Durante a realização das atividades que fizemos na pesquisa, fui percebendo outras circunstâncias em que eu precisava estar junto, “emprestando o corpo”, para sustentar projetos e desejos dos adolescentes, que eu também considerava como meus, como uma forma de cuidado e preocupação, não de controle ou para impor o meu modo de fazer. A ideia de “emprestar o corpo” não era fazer por eles. Para mim, significou fazer junto, em composição e parceria: sustentar o desejo, fazendo junto a parte que estava difícil. Significou fornecer apoio para os adolescentes seguirem em frente e não desistirem dos seus projetos, necessidades e interesses.

Importa destacar que o “emprestar o corpo” de que falo não se refere à dimensão biológica. Falo de um emprestar que se faz gesto, um oferecer de si — emprestar um pouco de algum desejo, uma presença que sustenta o movimento, não apenas o movimento corporal, mas também o movimento do desejo, do amparo e de uma fé naquele nosso espaço e na proposição da pesquisa. Trata-se de demarcar as instâncias de produção de subjetividade que esse ato de emprestar o corpo possibilitou — pois, de algum modo, emprestei existência.

A partir da minha experiência nesta pesquisa, a ação de “emprestar o corpo”, que implica em um fazer junto, intrínseco à terapia ocupacional, representa uma de suas maiores contribuições para a área nas pesquisas participativas. Sem essa forma de fazer junto, que é especialmente sustentada por essas(es) profissionais, talvez muitas coisas não seriam possíveis, nem alcançaríamos os lugares a que chegamos. Portanto, cabe ao pesquisador da academia, que tem intenção de fomentar um estudo participativo, sustentar essa participação, doando um pouco de si para que isso aconteça, mas, ao mesmo tempo, sabendo o momento certo de recuar para não impedir o surgimento do protagonismo dos adolescentes.

Considero pertinente que novos estudos se aprofundem nessa temática, de modo a ampliar a compreensão sobre o “emprestar o corpo” em pesquisas participativas, especialmente no que se refere aos limites entre sustentar a participação e exercer controle sobre as ações. Seria relevante também investigar, junto a terapeutas ocupacionais que conduziram pesquisas participativas, como elas percebem essa prática: se reconheceram que “emprestaram o corpo” em seus estudos, em quais situações isso ocorreu e com quais implicações. Pesquisas com esse enfoque poderiam contribuir para delimitar melhor os contornos do “emprestar o corpo”, compreendendo até que ponto essa prática fortalece a participação e o protagonismo, sem, contudo, restringir a autonomia dos sujeitos envolvidos.

O último ponto que gostaria de destacar sobre a terapia ocupacional diz respeito ao fato de que, em nossa prática, construímos histórias com os sujeitos (Benetton, 2012; Marcolino; Mizukami, 2008; Mello, Dituri, Marcolino, 2020). Essa dimensão pôde ser vivenciada com os adolescentes, na própria construção da nossa história de pertencimento — experiência que narro ao longo deste trabalho. Em cada encontro, “escrevemos” um novo capítulo ou uma nova cena dessa história, onde o fazer conjunto e os sentidos que emergiram dessas experiências foram se delineando. Na terapia ocupacional, as histórias se produzem de forma compartilhada — não

apenas por meio das palavras, mas também no gesto que cria, no objeto que media encontros e nas atividades que possibilitam ao sujeito ampliar seu modo de estar no mundo. São histórias que nascem do encontro e da atenção que as(os) terapeutas ocupacionais dedicam a essa dimensão relacional. Assim, o modo de pensar e de fazer da profissão se estrutura de forma narrativa, a partir da experiência vivida no fazer (Benetton, 2012; Marcolino; Mizukami, 2008; Mello, Dituri, Marcolino, 2020) e foi justamente nessa trama de encontros que construímos este estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da construção do nosso grupo colaborativo de pesquisa, composto por sete adolescentes, exploramos, identificamos e analisamos suas perspectivas sobre o sentimento de pertença, considerando sua relação com os diversos contextos nos quais estão inseridos e com a saúde mental. Especificamente, identificamos os seus espaços de circulação e de não circulação, investigando em quais deles eles reconhecem ou não um sentimento de pertença, bem como as motivações envolvidas nesse reconhecimento. Além disso, identificamos e analisamos os fatores que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento desse sentimento, contribuindo para uma compreensão mais ampla das dinâmicas que influenciam a saúde dessa população.

Desenvolvemos este estudo de forma participativa e processual. Contudo, para que isso fosse possível, foi necessário que eu atuasse como facilitadora da participação dos adolescentes, assumindo uma postura ativa no processo, oportunizando espaços de experimentação e, em alguns momentos, “emprestando o meu corpo” para sustentar a participação na pesquisa, que era algo do desejo dos adolescentes. Para o seu fomento, utilizei diferentes estratégias, como metodologias criativas, com o uso de atividades variadas, meu raciocínio e corpo enquanto terapeuta ocupacional, a convivência metodológica e os princípios da Educação Popular em Saúde, como a amorosidade, o diálogo, a problematização, a construção compartilhada do conhecimento, a emancipação social e a construção de um Projeto Democrático Popular.

Considero que, coletivamente, atingimos os objetivos deste trabalho ao construir novos debates sobre o sentimento de pertença na adolescência. Essa construção articulou a saúde mental, o território de vida dos adolescentes, a cidade, os espaços de circulação e de não circulação, como de direito, além dos aspectos subjetivos e relacionais do pertencimento. Entendo que este estudo contribuiu para uma perspectiva decolonial do “perten(ser)”, ao possibilitar compreendê-lo a partir das vozes e com adolescentes do sul global. Dessa forma, acrescentamos novas perspectivas a esse constructo, reconhecendo que o “perten(ser)” pode estar intrinsecamente ligado à resistência e à possibilidade de ser quem realmente se é, sem silenciamentos ou apagamentos.

Assim, a partir dos achados deste estudo, proponho uma decolonização do sentimento de

pertença, o que significa afirmar possibilidades de existência em que a diferença é desejada e valorizada. Construir pertencimento de forma decolonial implica destoar dos universalismos que colonizam e dos identitarismos que restringem o ser, reconhecendo que é na pluralidade que reside a potência do sentimento de pertença, especialmente no que toca a saúde mental. Trata-se, ainda, de assumir um perten(ser) que se concretiza no encontro com o outro, no coletivo, e não na individualidade moldada pela lógica neoliberal, na qual o pertencimento é condicionado à capacidade de adaptação, produtividade, desempenho e engajamento.

Conforme demonstrado neste estudo, o perten(ser) decolonizado, ao contrário, não se ancora em uma lógica de reconhecimento baseada no mérito, na eficiência ou padronização das pessoas. Ele emerge do estar junto, da partilha de experiências, da legitimação das diferenças e da possibilidade de, juntos(as), “ser mais” — expressão que, na perspectiva de Paulo Freire, traduz a potência de transformar o mundo. Nesse horizonte, perten(ser) não significa ajustar-se a um padrão, mas existir em liberdade, sem abrir mão de quem se é, afirmando a força do coletivo como espaço de criação de formas outras/inventivas de ser e estar no mundo.

Neste estudo, construímos um sentimento de pertença decolonial, que se revelou potente em diversas esferas da vida dos adolescentes. Trata-se de uma potência que ultrapassa qualquer tentativa de mensuração, pois se manifestou entre nosso grupo nas sutilezas do cotidiano, nos gestos, nas falas e nas transformações subjetivas que emergiram ao longo da nossa convivência. Foram os próprios adolescentes que ofereceram pistas da intensidade dessa vivência compartilhada — uma experiência que produziu protagonismo, subjetividade e saúde mental, abrindo caminhos para outras formas de existir e se relacionar no mundo.

A partir dos dados produzidos, consideramos que o sentimento de pertença está intimamente relacionado com a participação social na adolescência, podendo ser compreendido como chave analítica da participação, ao passo que os adolescentes demonstraram que participar tem a ver com se sentir parte, não limitando a participação à presença física em espaços ou atividades. Arrisco dizer que não existe participação de fato se ela não estiver atrelada ao sentimento de pertença.

Desse modo, o sentimento de pertença se relaciona diretamente à possibilidade de os adolescentes assumirem o protagonismo de seus próprios processos. A cidadania e a emancipação social, então, emergiram como dimensões centrais neste estudo, capazes de

fortalecer tanto o pertencimento quanto a saúde mental. Essa compreensão se evidenciou na forma como, ao longo da pesquisa, os adolescentes foram construindo, de maneira coletiva, o sentimento de pertença ao grupo que formamos.

O pertencimento também foi destacado pelos adolescentes na esfera relacional, onde “perten(ser)” tem a ver com as experiências cotidianas de convivência, na vivência do afeto e no fortalecimento dos vínculos. Esses elementos, ao se entrelaçarem, criam condições para que cada adolescente se sinta parte de algo maior, ao mesmo tempo em que preserva sua singularidade e identidade, sem a necessidade de conformidade para se encaixar aos diferentes grupos e contextos, destacando que pertencimento tem a ver com tolerância, respeito e com a possibilidade de caminhar lado a lado com aquele que é diferente.

Com relação aos espaços de circulação, os adolescentes apontaram a escola, o espaço de convivência, a pista de skate, as ruas do território para brincar entre amigos, praças, as festas na rua (como a da “rua 25”) e o shopping. Em contrapartida, sinalizaram que não acessam serviços de saúde, mesmo quando precisam de apoio e cuidado em algum sentido, como no caso da saúde mental, e também a universidade, demonstrando tanto desconhecimento quanto distanciamento em relação ao que ela é e como funciona. Com este estudo, percebemos que o pertencimento também está relacionado com as possibilidades reais de acesso, justiça social e equidade, para que os adolescentes consigam exercer o direito à cidade e aos espaços. Além disso, quando conversamos a respeito de onde encontram apoio, tiveram dificuldade para nomear lugares, demonstrando possível escassez desses locais em seus cotidianos.

A escola não foi apontada como um espaço de apoio para as adolescências, e os participantes explicaram as motivações: este cenário tem se configurado como reprodutor de violências, tanto entre pares quanto institucionalmente, e há pouco investimento na circulação de afeto, nas relações entre os adolescentes e no acolhimento, elementos que consideraram importantes para a construção do sentimento de pertença ao contexto escolar. Mais estudos sobre o pertencimento a esse cenário são necessários, visto que o fomento do sentimento de pertença escolar parece ser uma estratégia promissora para a promoção da saúde mental, do enfrentamento de violências como o bullying, da construção da cultura de paz, de vínculos e afetos significativos neste espaço, capazes de fornecer apoio.

De forma geral, a partir das atividades desenvolvidas na pesquisa, dos momentos de

convivência e dos lugares que fomos juntos e/ou conversamos sobre, ficaram evidentes os fatores que não produzem ou dificultam o pertencimento, tais como: dificuldades de relacionamento/fragilidade de vínculos, violência, discriminação, falta de apoio, compreensão e acolhimento, a não garantia de espaços de escuta e protagonismo, falta de segurança, sentir-se preterido e injustiçado. Por outro lado, também foi perceptível os fatores que favorecem o sentimento de pertença: quando os adolescentes se sentem acolhidos, apoiados, valorizados e reconhecidos em suas diversidades e potencialidades, podendo se expressar, colocando suas opiniões e desejos, e quando nos espaços podem brincar, confraternizar, circular livremente e ser quem realmente são.

Outro ponto que destaco é que, embora o território tenha sido o pano de fundo desta pesquisa, os resultados nos levaram a compreender que o sentimento de pertença possui uma dimensão mais ampla. A análise sugere que ele não se esgota no vínculo com o território e não pode ser reduzido apenas a ele. Os adolescentes demonstraram que o pertencimento se constrói no jogo da vida, a partir das relações estabelecidas (ou rompidas), do fomento à participação social e do protagonismo que cada adolescente assume em sua própria trajetória. Assim, ao considerar o território como base do cuidado psicossocial, o sentimento de pertença se revela como uma diretriz fundamental a ser garantida na Atenção Psicossocial.

Desse modo, a partir dos nossos achados, aponto que o sentimento de pertença construído de forma decolonial é parte constituinte e essencial para a saúde mental dessa população. Mais do que um resultado de práticas de cuidado, ele deve integrar a própria lógica da Atenção Psicossocial, articulando-se à participação sociocultural e às formas de viver e se relacionar nos territórios. Proponho, portanto, com esta tese, que o sentimento de pertença seja reconhecido e fortalecido como parte constitutiva da Atenção Psicossocial, enquanto uma diretriz e um direito a ser garantido para essa população.

Diante disso, permanece o desafio para os diferentes atores que compõem a Rede de Atenção Psicossocial: em quais espaços psicossociais é possível oportunizar experiências de pertencimento tão significativas — ou até mais potentes — que as vivenciadas pelos adolescentes deste estudo? Espaços em que as relações se estabeleçam de forma horizontal, sustentadas pela presença de adultos verdadeiramente disponíveis, que compartilham o cotidiano através da convivência e constroem, junto aos adolescentes, experiências capazes de ampliar seus repertórios de vida, de existência e de mundo.

Destaco esse desafio, pois os adolescentes deste estudo revelaram que espaços que

operem nessa lógica têm sido raros — quando não inexistentes — em seus cotidianos. Suas narrativas e experiências apontam para uma insuficiência de lugares que os reconheçam como sujeitos de direito, capazes de criar, decidir e participar ativamente da vida coletiva. Pelo contrário, o que emerge é a invisibilidade. Considero, assim, que fortalecer experiências de pertencimento implica repensar as práticas institucionais e criar condições para que os adolescentes possam participar e transformar os contextos de que fazem parte.

No que se refere à terapia ocupacional, este estudo também apresenta contribuições significativas, especialmente no campo das pesquisas participativas. Tais contribuições dizem respeito à proposição de uma sistemática que pode inspirar estudos futuros, configurando-se como um caminho possível para a atuação e a pesquisa na área. Destaco três elementos, que fazem parte da prática da terapia ocupacional que favoreceram a participação dos adolescentes neste estudo: a **convivência**, como um modo de estar e fazer pesquisa de maneira implicada, atravessada por afetos e pela presença compartilhada — compreendendo que apenas nessa dimensão é possível apreender as múltiplas realidades dos sujeitos e contextos estudados. Soma-se a isso o **fazer junto**, que se expressa nas práticas da terapia ocupacional como um movimento em que uma atividade se desdobra em outras, valorizando o encontro e o processo como construção coletiva; e o conceito de “**emprestar o corpo**”, que se caracteriza como uma forma de sustentação da participação, do desejo, algo que não está relacionado apenas a esfera biológica, mas a transcende, representando uma forma de atuação que empresta desejo, existência e oportuniza espaços de experimentação.

Por fim, mesmo com as contribuições deste estudo, é possível apontar como limitação a quantidade de participantes, que foi de sete adolescentes. Embora se trate de uma pesquisa qualitativa, o que justifica um número menor de participantes, já que o foco está na profundidade das análises e não na representatividade numérica, é importante destacar que os resultados aqui apresentados dizem respeito especificamente à realidade deste grupo restrito, inserido em uma região e território particulares.

A maioria dos participantes é composta por adolescentes mais novos, com idades entre 11 e 12 anos, sendo dois mais velhos, com 14 e 16 anos, o que pode limitar a abrangência dos achados em relação aos adolescentes mais velhos, como aqueles matriculados no ensino médio. Esses grupos, por exemplo, podem apresentar vivências e experiências escolares

significativamente diferentes das dos alunos do ensino fundamental, o que implica que as conclusões deste estudo possivelmente não representem plenamente a diversidade de realidades vividas por toda a faixa etária adolescente. Portanto, sugiro que pesquisas futuras ampliem a diversidade dos participantes, incluindo adolescentes de diferentes idades e contextos, para que seja possível compreender de forma mais abrangente as múltiplas nuances das experiências de pertencimento de adolescentes.

Ainda, este estudo não focalizou um contexto específico para compreender a respeito do sentimento de pertença, justamente pelo desejo de compreendê-lo de uma forma mais ampliada. Desse modo, pesquisas futuras podem investigar o pertencimento de maneira mais delimitada, considerando os diferentes contextos de circulação e não circulação, como o ambiente escolar, os serviços de saúde, o contexto familiar, os espaços de lazer, dentre outros.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H.W. **O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro**. In: FREITAS, M.V. (Org.) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ALBUQUERQUE, B. S. de. O agente de segurança socioeducativo: reflexões sobre a relação adulto e adolescente no contexto socioeducativo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 237-255, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2017v23n1p237-255>>.

AMARANTE, P. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

AMORIM, F.V.; CALLONI, H. **Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire**. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 380-392, maio/ago. 2017.

BARRETO, L. **Exclusão e mobilização ao pertencimento escolar: o que enunciam as vozes discentes?**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022;

Baumeister, R.F.; Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, v.117, n.3, 497-529. Disponível em : <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7777651/>> Acesso em 17 set. 2025.

hocks, B. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. Tradução de Renata Balbino. São Paulo: Elefante, 2022. 284 p.

BENETTON, J. A narrativa clínica no Método Terapia Ocupacional Dinâmica. *Revista CETO*, São Paulo, ano 13, n. 13, p. 4–8, 2012.

BENETTON, J.; MARCOLINO, T.Q. As atividades no Método Terapia Ocupacional Dinâmica. *Cadernos de Terapia Ocupacional*. UFSCar, São Carlos, v. 21, n. 3, p. 645-652, 2013.

BOMFIM, S.A.B. **As marcas na adolescência: das dores do bullying ao sentimento de pertencimento**. 2025. 315 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras,

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, 2025.

BRANDÃO, C.R.; STRECK, D.R. **A pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida [SP]: Ideias e Letras, 2006.

BRANDÃO, C.R. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina**. In: BRANDÃO, C.R.; STRECK, D.R. *Pesquisa Participante: a partilha do saber*. Aparecida [SP]: Ideias e Letras, 2006. p. 17-54.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 9 abr. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília: CONANDA; CNAS; SEDH; MDS, 2006. Disponível em: <<https://www.gov.br/mds/pt-br>>. Acesso em: 01 de setembro de 2025;

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 2 set. 2025.

Brasil. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS)**. Portaria n. 2.761, de 19 de novembro de 2013. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2013. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html>. Acesso em 25 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Atenção psicossocial a crianças e adolescentes no SUS: tecendo redes para garantir direitos / Ministério da Saúde, Conselho Nacional do Ministério Público**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_psicossocial_crianças_adolescentes_sus.pdf>. Acesso em 25 set. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/concepcao_fortalecimento_vinculos.pdf>. Acesso em 25 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Adolescência e Juventude & Saúde Mental**. Temas em Saúde Coletiva. São Paulo: Instituto de Saúde, 2023. Disponível em <https://www.saude.sp.gov.br/resources/instituto-de-saude/homepage/pdfs/temas33adolescenciaejuventudeesaudemental_digital.pdf>. Acesso em 25 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Folder - **A Política Nacional de Educação Popular em Saúde no Sistema Único de Saúde (PNEPS –SUS)**. [s/d]. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/se/dgip/publicacoes/folder-a-politica-nacional-de-educacao-popular-em-saude-no-sistema-unico-de-saude-pneps-sus.pdf/view>>. Acesso em: 06/01/2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004**. Brasília: MDS, 2004. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em: 12/05/2025.

BRAZ, M.M.A. Políticas afirmativas no Brasil: análise do percurso de dez anos da Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas). SciELO Preprints, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4369>>. Acesso em 25 set. 2025.

CAMATTI, R.K.; BONAMIGO, I.S.; LAJUS, M.L.. **Vulnerabilidade e fragilização de vínculos na compreensão dos profissionais que atuam na proteção social básica do SUAS**. In: Congresso internacional de política social e serviço social: desafios contemporâneos, 1., 2015, Londrina. Anais [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/pos/mestradoservicosocial/congresso/anais/Trabalhos/eixo1/oral/48_vulnerabilidade....pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293,

mai./ago. 2022. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: 22 jul. 2025.

CASTRO, L. R. **Os universalismos no estudo da infância: a criança em desenvolvimento e a criança global**. In: CASTRO, L.R. (Org.). *Infâncias do sul-global: Experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil*. Salvador: EDUFBA: 2021. p. 41-60.

CARDINALLI, I. **Ninho de Nós: sentidos da atividade humana em terapia ocupacional**. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos: UFSCar, 2022.

CARDINALLI, I.; SILVA, C.R. Atividades humanas na terapia ocupacional: construção e compromisso. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. UFSCar, v. 29, e2880, 2021.

CID, M.F. B.; GASPARINI, D.A. Ações De Promoção À Saúde Mental Infantojuvenil No Contexto Escolar: Um Estudo De Revisão. **Revista FSA** (Faculdade Santo Agostinho), v. 13, p. 97-114, 2016.

CRUZ, P.J.S.C.; SILVA, SILVA, J.C.; DANIELSKI, K.; BRITO, P.N.A. Educação popular em saúde: princípios, desafios e perspectivas na reconstrução crítica do país. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 28, e230550, 2024. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/interface.230550>>. Acesso 25 set. 2025.

CRUZ, P.J.S.C. **Como aprendi a abordar questões sociais com os princípios freirianos**. In.: CRUZ, P.J.S.C. *Educação popular em saúde: desafios atuais*. São Paulo: Hucitec Editora, 2018.

COUTINHO, L. G. **Adolescência e errância: destinos do laço social contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nau: FAPERJ, 2009.

COUTO, M.C.V; DELGADO, P.G.G. Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. **Psicol. clin.**, v. 27, n. 1, p. 17-40, July 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pc/a/RSQnbmxPbbjDDcKKTdWSm3s/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 17 set. 2025.

DEAN, J. **Camarada: um ensaio sobre pertencimento político**. Tradução de Artur Renzo. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

DIAS, J.V.S.; AMARANTE, P. D.C. Educação Popular e saúde mental: aproximando saberes e ampliando o cuidado. **Saúde Debate**, v.46, n. 132, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/sN8NWvCCgYzhM9ZPNkbtSG/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 17 set. 2025.

FERNANDES, A.D.S.A.; CID, M. F. B.; TAÑO, B. L.; MATSUKURA, T. S. A saúde mental infantojuvenil na atenção básica à saúde: da concepção às implicações para o cuidado. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v.30, e3102, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cadbto/a/4N4HHWhGrNTb4qkpWGbNcSG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 17 set. 2025.

FERIGATO, S.H.; SILVA, C.R.; LOURENÇO, G.F. A convivência e o com-viver como dispositivos para a Terapia Ocupacional. **Cadernos de Terapia Ocupacional**, v. 24, n.4, p.849-857, 2016. Disponível em: <<https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1402>>. Acesso em 17 set. 2025.

FERNANDES, A.D.S.A; MATSUKURA. **O cotidiano e o sofrimento psíquico na infância e adolescência**. In: MATSUKURA, T.S.; SALLES, M.M. Cotidiano, atividade humana e ocupação. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 1 maio 2025a.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>.

Acesso em: 1 maio 2025b.

GABARRÓN, L.R.; LANDA, L.H. **O que é pesquisa participante?**. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. Pesquisa Participante: a partilha do saber. Aparecida [SP]: Ideias e Letras, 2006. p.89-121

GALHEIGO, S.M.; BRAGA, C.P.; ARTHUR, M.A.; MATSUO, C.M. Produção de conhecimento, perspectivas e referências teórico-práticas na terapia ocupacional brasileira: marcos e tendências em uma linha do tempo. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 26, n. 4, p. 723-738, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cadbto/a/m4SvNQDtt38MphDJbDNRwzm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 17 set. 2025.

GASPARINI, Danieli Amanda. Saúde mental e sofrimento psíquico na perspectiva de adolescentes. 2022. Dissertação de mestrado do Programa Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos: UFSCar, 2022.

GASPARINI, D.A.; CID, M.F.B. A saúde mental retratada por adolescentes: uma pesquisa criativa. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 33, e3886, 2025. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO399838861>>. Acesso em: 9 jun. 2025.

GASPARINI, D.A.; FABI, R.M. ; MARTINEZ, N.V.C. ; SPERANZA, M. ; CARLOS, D. M. ; CID, M. F. B. **Uma escola e muitas histórias: produzindo promoção à saúde mental e práticas participativas com adolescentes no contexto escolar**. In: 9º Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde, 2023, Recife. Anais do 9º Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde, 2023. v. 2.

GIUGLIANI, C.; CESA, K.T.; FLORES, E.M. T.L.; MELLO, V.R.; ROBINSON, P.G. A escola como espaço de participação social e promoção da cidadania: a experiência de construção da participação em um ambiente escolar. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 44, n. especial 1, p. 64–78, jan. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/CsNW46x3dHLFDSgLDFH4FLB/?format=html&lang=pt>>. Acesso em 17 set. 2025.

GOMES, Rickardo Léo Ramos. Escola, cidadania e formação cidadã. **Revista Docentes**, v. 7, n. 19, p. 57–64, set. 2022. Disponível em: <<https://www.revistadocentes.com.br>>. Acesso em: 23 jul. 2025.

HOOKS, bell. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. Tradução de Renata Balbino. São Paulo:

Elefante, 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Fundação SEADE. Estado de São Paulo – 2010: **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)**. São Paulo, 2010.

JUVENON, J. 2006. **Sense of Belonging, Social Bonds, and School**. In: ALEXANDER, P. A.; WINNE, P. H. *Handbook of Educational Psychology* Routledge. 2ª ed, 655-674;

KROEF, R.F.S.; GAVILLON, P.Q.; RAMM, L.V. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 02. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/52579>>. Acesso em 17 set. 2025.

LIEMBENBERG, SYLLIBOY, A.; DAVIS-WARD, D.; VINCENT, A Meaningful Engagement of Indigenous Youth in PAR: The Role of Community Partnerships. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 16, 2017. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406917704095>>. Acesso em 17 set. 2025.

LIEMBEMBERG, L. The visual image as discussion point: Increasing validity in boundary crossing research. **Qualitative Research**. 9(4) 1–27. 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/249731016_The_visual_image_as_discussion_point_Increasing_validity_in_boundary_crossing_research>. Acesso em 17 set. 2025.

LIMA, E. M. F. A. Atividades, mundo comum e formas de vida: contribuições do pensamento de Hannah Arendt para a terapia ocupacional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, 28(3), 1037-1050, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cadbto/a/MKPQttYz44LrjDLhYGGZJbqc/?format=html&lang=pt>>. Acesso em 17 set. 2025.

LIMA, F.A.C. de; GUSSI, A.F.; ARAÚJO, C.E.L. Avaliação de políticas públicas, colonialidade e racismo: considerações sobre saúde mental e atenção psicossocial na pandemia de covid-19 no Brasil. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 7, n. 24, p. 41–74, 2023. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufc.br/aval/article/view/93492>>. Acesso em: 3 ago. 2025.

LOURENÇO, M.S. de G.; SPERANZA, M.; CID, M.F.B. Adolescência e sentimento de pertença: apontamentos da literatura nacional. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 17, n. 3, e21682, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/gerais/article/view/56695>>.

Acesso em 17 set. 2025.

MACEDO, R.M.; MEDEIROS, T.M. de. Marcadores sociais da diferença, interseccionalidade e saúde coletiva: diálogos necessários para o ensino em saúde. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 144, e9507, jan./mar. 2025. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2358-289820251449507P>>. Acesso em 17 set. 2025.

MARCOLINO, T.Q. **A porta está aberta: aprendizagem colaborativa, prática iniciante, raciocínio clínico e terapia ocupacional**. 2009. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MARCOLINO, T. Q.; BENETTON, J.; CESTARI, L. M. Q.; MELLO, A. C. C.; ARAÚJO, A. S. Diálogos com Benetton e Latour: possibilidades de compreensão da inserção social. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28, n. 4, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cadbto/a/x6gWyZ9VNTYjVHQys4t8V9p/?format=html&lang=pt>>. Acesso em 17 set. 2025.

BENETTON, J. A narrativa clínica no Método Terapia Ocupacional Dinâmica. *Revista CETO*, São Paulo, ano 13, n. 13, p. 4–8, 2012.

MASTROPIETRO, A.P.; OLIVEIRA, É.A.de; SANTOS, M.A. Intervenções do terapeuta ocupacional em um caso de terminalidade: associações finais. *Revista CETO*, ano 9, n. 9, 2005.

MASTROPIETRO, A. P.; OLIVEIRA, É. A.; SANTOS, M. A. A clínica da terminalidade. *Rev. CETO*, ano 11, n. 11, 2008.

MATHIAS, D. Pertencimento: discussão teórica. **ALEA: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 166–187, jan./abr. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1517-106X/202325110>> Acesso em 2 jul. 2025.

MIRANDA, M.H.G. de; LIMA, L.S.G. Andrade de. A prática pedagógica dos direitos humanos: marcadores sociais da diferença e o combate ao bullying. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 1, p. 328–348, jan./abr. 2019. E-ISSN 2316-3100. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7847>>. Acesso em 17 set. 2025.

MELLO, A.C.C de; DITURI, D.R.; MARCOLINO, T. Q. A construção de sentidos sobre o que é significativo: diálogos com Wilcock e Benetton. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v.28, n.1, 352-373, 2020.

MONTENEGRO, Y. F. L.; MARCOLINO, T.Q. Reflexões sobre o método da terapia ocupacional dinâmica e ações territoriais. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional**, v.7, n.3, 2023. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/view/58544>>. Acesso em 17 set. 2025.

MOTA, C. P.; MATOS, P. M. Adolescentes institucionalizados: o papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrole. **Análise Psicológica**, v. 28, n. 2, p. 245-254, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/314770681_Adolescentes_institucionalizados_O_papel_da_s_figuras_significativas_na_predicao_da_assertividade_empatia_e_autocontrole> . Acesso em 17 set. 2025.

NETO, J.C.M. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**, n.48, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n48/0123-4870-folios-48-00003.pdf>>. Acesso em 17 set. 2025.

NIND, M. The practical wisdom of inclusive research. **Qualitative Research**, v.17, n.3, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/316014056_The_practical_wisdom_of_inclusive_research>. Acesso em 17 set. 2025.

OLIVEIRA, M.W.de. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e comunhão criadora. **Cad. Cedes**. v.29, n.79, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5Lycqz55ppc45mwS7cZkqWQ/?format=html&lang=pt>>. Acesso em 17 set. 2025.

OLIVEIRA, R.C.M. (Entre)linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v.2, n.4, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059>>. Acesso em 17 set. 2025.

OLIVEIRA, M.W. de. **Lugares e intencionalidades no que fazer da pesquisa**. In.: CRUZ, P.J.S.C. Educação popular em saúde: desafios atuais. São Paulo: Hucitec Editora, 2018.

OLIVEIRA, F. de. **Reflexões sobre infância e interseccionalidade: o que as pesquisas têm apontado?** In: TEODORO, Cristina; OLIVEIRA, Fabiana de; SANTOS, Maria Walburga dos (org.). *Infâncias e marcadores sociais da diferença: estratégias teóricas e metodologias no contexto brasileiro*. Petrolina: Editora IFSertãoPE, 2023. p. 13–25.

OLIVEIRA, V.H.H. *Adoles(ser) e pertenc(ser): o sofrimento emocional e sua relação com o sentimento de pertencimento escolar em adolescentes*. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2025;

OLIVEIRA, M.W.; RIBEIRO JUNIOR, D.; SILVA, D.V.C.; SOUSA, F. R.; VASCONCELOS, V.O. **Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas**. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Org.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 113-141.

OLIVEIRA, M. P. M. T. de; CINTRA, L. A. D.; BEDOIAN, G.; NASCIMENTO, R.; FERRÉ, R. R.; SILVA, M. T. A. Uso de internet e de jogos eletrônicos entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social. **Trends in Psychology / Temas em Psicologia**, v. 25, n. 3, p. 1167–1183, set. 2017. DOI: 10.9788/TP2017.3-13Pt. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tpsy/a/9JYCNpvWtFtmWvdVNWdJpcx/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 28 jul. 2025.

OLIVEIRA, B.D.C. de; COUTO, M.C.V.; SADIGURSCHI, G.; SARDINHA, G.P. G.; DELGADO, P.G.G. Promoção de saúde mental no contexto escolar: potências, desafios e a importância da colaboração intersetorial para o campo da atenção psicossocial. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 34, e34077, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-7331202434077pt>>. Acesso em 26 de jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Saúde do adolescente**. Genebra: OMS, 2023. Disponível em: <<https://www.who.int/health-topics/adolescent-health>>. Acesso em: 1 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Salud para los adolescentes del mundo - Una segunda oportunidad en la segunda década**. Ginebra: OMS; 2014. Disponível em: <https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/second-decade/es/>. Acesso em 01 de setembro de 2025.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Saúde mental dos adolescentes: adolescência**

(10 a 19 anos) como período crítico para promoção do bem-estar psicológico e prevenção de transtornos [página na Internet]. Washington, D.C.: OPAS; 2025 [acesso em 2 ago. 2025]. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes>>. Acesso em 02 agosto 2025.

OSTERMAN, K.F. Student's need for belonging in the school community. **Review of Educational Research** **Fall**, v.70, n.3, pp. 323-367, 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/247662613_Students'_Need_for_Belonging_in_the_School_Community> . Acesso em 17 set. 2025.

PARRILLA, A.; SIERRA, S. Construyendo una investigación inclusiva em torno a las distintas transiciones educativas. **Revista Electrónica Ineruniversitaria de Formación del Profesorado**, v.18, n.1, 2015. Disponível: <<https://revistas.um.es/reifop/article/view/214381>>. Acesso em 17 set. 2025.

PARRILLA, A.; RAPOSO-RIVAS, M.; FIGUEIRA-MARTINEZ, E. Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. **Opción**, v. 32, n.12, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/310/31048903056.pdf>>. Acesso em 17 set. 2025.

PARRILLA, Á.L; RAPOSO-RIVAS, M.; MARTÍNEZ-FIGUEIRA, E.; RUIZ, M. I.D. Materiales didácticos para todos: el carácter inclusivo de fotovoz. **Materiales Didácticos, Libros de Texto y Educación Inclusiva**, v. 35, n. 3, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6188158>>. Acesso em 17 set. 2025.

PENDERGAST, D.; ALLEN, J.; MCGREGOR, G.; RONKSLEY-PAVIA, M. Engaging Marginalized, “At-Risk” Middle-Level Students: A Focus on the Importance of a Sense of Belonging at School. **Education Sciences**, v.8, n.138, 2018. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2227-7102/8/3/138>>. Acesso em 17 set. 2025.

PRINCE, E.J., HADWIN, J.A. The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. **International Journal of Inclusive Education**, v.17, n.2, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/254242562_The_role_of_a_sense_of_school_belonging_in_understanding_the_effectiveness_of_inclusion_of_children_with_special_educational_needs>. Acesso em 17 set. 2025

ROSSI, L. M.; CID, M. F. B.; MARCOLINO, T. Q.; SPERANZA, M. Crise e saúde mental na adolescência: a história sob a ótica de quem vive. **Cadernos de saúde pública**, v. 35, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/BNyxgYRcypMMDTkLdF5PDN/?format=html&lang=pt>>. Acesso em 17 set. 2025.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 7ª ed, 1987.

SANTOS, D.M. dos; COSTA, M.C.F. da; SANTOS, D.M. dos; CERDEIRA, D.G.S. Acesso desigual à educação nas redes de ensino no Brasil. **Revista Comunicação Universitária, Belém**, v.5, p.1–19, jan./dez. 2025. Disponível em: < <https://doi.org/10.69675/RCU.2763-7646.10086>>. Acesso em 17 set. 2025.

SANTOS, L. M. P.; COUTINHO, M. P. S.; SANTOS, M. C. D. Juventudes e o novo ensino médio: um estudo sobre a proposta de formação integral. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 33, e0255069, 2025. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1809-4465-ensaio-33-e0255069>>. Acesso em 22 jul. 2025.

SANTOS, R.B.; TEODORO, C. **Eu gosto mais dos branquinhos: interações, brincadeiras e pertencimento étnico-racial nas narrativas de crianças de séries iniciais do ensino fundamental**. In: TEODORO, C.; OLIVEIRA, F.; SANTOS, M.W. dos (org.). *Infâncias e marcadores sociais da diferença: estratégias teóricas e metodologias no contexto brasileiro*. Petrolina: Editora IFSertãoPE, 2023. p. 65–87.

SILVA, C.R. As atividades como recurso para a pesquisa. **Cadernos de Terapia Ocupacional**. UFSCar, v. 21, n. 3, p. 461-470, 2013. Disponível em: <<https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/906>>. Acesso em set. 2025.

SILVA, J. F.; CID, M. F. B.; MATSUKURA, T. S. Atenção psicossocial de adolescentes: a percepção de profissionais de um CAPSij. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v.26, n.2., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cadbto/a/bHywNNdSf6sHwHvKhZg8VMJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 17 set. 2025.

SILVA, R. C. da; IFA, S. Percepção de discursos de ódio em jogos eletrônicos online por adolescentes de Alagoas. **Soletras**, n.43, p.30–52, jan./jun. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/soletras.2022.63256>>. Acesso em 17 set. 2025.

SILVA, L.A. N.; NUNES, B.P.; LIMA, J.G.; TOMASI, E.; FACCHINI, L.A. Características contextuais e procura por serviços de saúde entre adolescentes brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde, 2019. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 39, n. 12, e00070223, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311XPT070223>>. Acesso em 22 jul. 2025.

SILVA, M. R. da; CHRISPINO, A.; MELO, T.B. de. Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017–2023). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, p. 1–28, jan./mar. 2025. e0255069. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio>>. Acesso em 23 jul. 2025.

SOARES, C.B.; BONETTI, A. de L. Marcadores sociais da diferença na experiência escolar de jovens estudantes negros. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 370-379, set./dez. 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2021.3.40540>>. Acesso em 2 jul. 2025.

SOUZA, T.T. **Arte, cultura e saúde mental: histórias de adolescentes vinculados a projetos artísticos-culturais**. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos: UFSCar, 2022.

SOUZA, T. T.; ALMEIDA, A. C. de; FERNANDES, A. D. S. A.; CID, M. F. B. Promoção em saúde mental de adolescentes em países da América Latina: uma revisão integrativa da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 7, p. 2575-2586, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/TNs4YyD4JNbm49ZpNNmxhD/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 17 set. 2025.

SOUZA, A. P. L. de; FINKLER, L.; DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H. Participação social e protagonismo: reflexões a partir das Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 28, n. 2, p. 311-323, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242010000200003>. Acesso em 17 set. 2025.

SPERANZA, Marina. **Sentimento de pertença de adolescentes na interface com a saúde mental: uma revisão de escopo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SPERANZA, M.; MAZARI, A.F.; MAGALHÃES, L.; CID, M.F.B. Sentimento de pertença de adolescentes: uma revisão de escopo. **Revista Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 24, n.2, 779-793, 2023a. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/376565100_ADOLESCENTS'_SENSE_OF_BELONGING_AND_MENTAL_HEALTH_A_SCOPING_REVIEW>. Acesso em 17 set. 2025

SPERANZA, M.; OLIVEIRA, D.S. de; GASPARINI, D.A.; MINATEL, M.M.; CARLOS, D. M.; CID, M.F.B. **Sentimento de pertença e a saúde mental de adolescentes: um estudo participativo**. In:

Congresso brasileiro de ciências sociais e humanas em saúde – CSHS, 9., 2023, Recife. *Anais...* Recife: [s.n.], 2023b. Disponível em: <<https://proceedings.science/cshs-2023/trabalhos/sentimento-de-pertencia-e-a-saude-mental-de-adolescentes-um-estudo-participativo>>. Acesso em 9 jun. 2025.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: CRV, 2014

SURJUS, L. T. L. S. **Sobre meninos feridos, comportamentos agressivos e uso de drogas**. In: SURJUS, L. T. L. S.; MOYSÉS, M. A. A. (Orgs.). Saúde mental infantojuvenil: territórios, políticas e clínicas de resistência. Santos: Unifesp/ Abrasme, 2019. p. 127-139.

SZULC, A et al. **Apresentação**. In: CASTRO, L. R (Org.). Infâncias do sul-global: Experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil. Salvador: EDUFBA: 2021. p. 21-40.

TAÑO, B.L.; MATSUKURA, T.S. Saúde mental Infantojuvenil e desafios do campo: reflexões a partir do percurso histórico. Cadernos de Terapia Ocupacional. UFSCar, v.23, n.2, 2015. Disponível em: <<https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/865>>. Acesso em 17 set. 2025.

TAÑO, B.L.; MATSUKURA, T.S; MINATEL, M.M. **Atenção psicossocial e intersetorialidade: entre o lugar do saber e o saber do lugar**. In.: FERNANDES et al. Saúde mental de crianças e adolescentes e atenção psicossocial. Santana de Parnaíba: Manole, 2021.

TAVARES, R.C. O sentimento de pertencimento social como um direito universal. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 15, n. 106, p. 179-201, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1984-8951.2014v15n106p179>>. Acesso em 17 set. 2025.

TRINDADE, M. S.; ARTECHE, A. X.; ROCHA, K. B. Intervenções psicossociais em saúde mental para professores: uma revisão narrativa. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 14, e10111436079, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.33448/rsd-v11i14.36079>>. Acesso em 17 set. 2025.

WELLER, S. Evolving creativity in qualitative longitudinal research with children and teenagers. **International Journal of Social Research Methodology**, v.15, n.2, 119-133, 2012. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13645579.2012.649412>>. Acesso em 17 set. 2025.

YASSUI, S. **Rupturas e encontros: desafios da reforma psiquiátrica brasileira** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010, 190 p.

YASUI, S.; LUZIO, C. A.; AMARANTE, P. Atenção Psicossocial e Atenção Básica: a vida como ela é no território. **Rev. Polis e Psique**, v. 8, n. 1, p. 173-190, 2018. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2018000100011>. Acesso em 17 set. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLEI)- RESPONSÁVEIS

O adolescente pelo qual você é responsável está sendo convidado para participar da pesquisa “Desvendando e produzindo conceitos sobre sentimento de pertença com adolescentes”. O objetivo desse estudo é produzir conhecimento com os adolescentes sobre o tema “sentimento de pertença”.

O adolescente sob sua responsabilidade foi selecionado por estar vinculado a um projeto de extensão da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, denominado “Território do Cuidar” que acontece em um dispositivo do território, caracterizado por ser um espaço coletivo de convivência para atividades de lazer, esportes, cultura e qualificação profissional para adolescentes e jovens, e também por apresentar idade 12 e 17 anos. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento ele pode desistir de participar, e você pode retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo na relação com a pesquisadora ou com o espaço de convivência que o adolescente frequenta.

A pesquisa acontecerá de modo presencial e grupal, e os próprios adolescentes definirão, juntos e a partir do esclarecimento dos objetivos da pesquisa, qual a melhor maneira de produzir conhecimento sobre “sentimento de pertença”. Assim sendo, materiais como desenhos, fotografias, áudios e vídeos podem ser utilizados, desde que isso seja decidido coletivamente e, portanto, já solicito sua autorização para efetuar gravações em áudio e/ou vídeo.

As atividades ocorrerão no contraturno escolar, após o aceite dos próprios adolescentes e seus responsáveis legais. A previsão consiste em encontros semanais de aproximadamente duas horas durante um período de 6 meses.

As falas ou outros tipos de auto-expressão dos adolescentes serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome, em qualquer fase do estudo. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos.

Tendo em vista o atual cenário pandêmico que ainda acontece devido a circulação do coronavírus e suas diferentes mutações que causam a COVID-19, a participação na pesquisa poderá acarretar em riscos de infecção por este tipo de vírus, e portanto, serão adotadas as seguintes medidas de prevenção da doença entre os adolescentes participantes e demais envolvidos na pesquisa:

- Os encontros semanais acontecerão em locais abertos;
- Os adolescentes e a pesquisadora deverão utilizar máscaras nos encontros, e estarem com o cronograma vacinal completo (incluindo a 3ª dose de reforço). Antes do início das atividades, será exigido o comprovante de vacinação dos participantes;
- Os adolescentes que apresentarem sintomas da COVID-19 (coriza, febre, tosse, dor de cabeça, falta de ar) não poderão participar dos encontros por 14 dias a contar do primeiro dia de sintoma. Caso a própria pesquisadora apresente tais sintomas os

encontros serão cancelados por 14 dias;

- Caso algum adolescente teste positivo para a COVID-19 o mesmo será afastado das atividades propostas por 10 dias a contar do primeiro dia de sintoma. Se a pesquisadora testar positivo para a COVID-19 as atividades serão suspensas por 10 dias a contar do primeiro sintoma;
- Durante os encontros será exigido distanciamento de 2 metros entre os envolvidos na pesquisa, e será disponibilizado álcool em gel para higienização das mãos, e máscaras para aqueles(as) que não tiverem as próprias;

Para além dos riscos relativos à COVID-19, a participação nas atividades de pesquisa será mediada pela pesquisadora e não oferece aos adolescentes nenhum risco imediato, porém, é possível ocorrerem constrangimentos como situações de timidez ou vergonha ao se colocarem no grupo. Assim sendo, a pesquisadora se atentará e buscará acolher estes possíveis acontecimentos, propondo-se a conversar imediatamente com os adolescentes, que pode optar, de imediato, por não mais participar da atividade. Caso haja demanda que justifique encaminhamento individual, a pesquisadora compromete-se em efetuar-lo, objetivando a promoção e o cuidado à sua saúde.

O adolescente não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo. Somente haverá ressarcimento se os adolescentes apresentarem algum tipo de gasto para participar da pesquisa.

Este trabalho poderá contribuir para a maior participação de adolescentes nos diferentes locais em que está inserido ou possui o desejo de inserir-se, na medida em que serão oferecidos espaços de fala e/ou auto-expressão, os quais irão promover processos de reflexão sobre o impacto do sentimento de pertença no cotidiano dos adolescentes, bem como refletir e promover ações que possibilitem maior percepção do sentimento de pertença desses sujeitos nos diferentes espaços. Além disso, você também receberá uma devolutiva, a partir das definições do coletivo, sobre os dados levantados por esta pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora. Nele, também constam o telefone e o e-mail da pesquisadora. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação do adolescente a qualquer momento.

Endereço para contato

Pesquisadora responsável: Marina Speranza

Endereço: Rodovia Washington Luis, km 235, São Carlos/SP - CEP: 13565-905

Departamento de Terapia Ocupacional – Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional

Contato telefônico: (16) 997651903

E-mail: speranza.marina@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do adolescente, pelo qual sou responsável, nesta pesquisa e que concordo com sua participação. A pesquisadora

me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

São Carlos, ____ de _____ de 202__.

Marina Speranza

Assinatura do Pesquisador

Nome do adolescente Participante

Nome e assinatura do/da responsável

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- ADOLESCENTES

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Desvendando e produzindo conceitos sobre sentimento de pertença com adolescentes”. Seus pais ou responsáveis permitiram sua participação. Gostaríamos que você participasse da pesquisa sobre “sentimento de pertença”, com objetivo de produzirmos juntos um conhecimento sobre o tema.

Os outros adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 12 a 17 anos de idade.

Você não precisa participar se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se aceitar e depois desistir.

A pesquisa será feita no espaço coletivo de convivência que você frequenta fora do período da escola, semanalmente e de forma presencial. Será realizada de diferentes maneiras, a depender das sugestões suas e do restante dos adolescentes, que também concordarem em participar da pesquisa. Gostaríamos que você participasse refletindo sobre o tema “sentimento de pertença”, e nos mostrando o significado que tem pra você se sentir pertencente aos ambientes que frequenta ou gostaria de frequentar. Para isso, podemos utilizar diferentes maneiras para produzirmos conhecimento, tais como: conversas, anotações em cadernos, utilização de fotografias, áudios ou vídeos, ou outros materiais que vocês, juntos, decidirem, de acordo com o que acharem mais interessante e que dê certo para nós.

Usar esses materiais é considerado seguro, mas talvez você possa se sentir tímido(a) ou com vergonha durante algumas das atividades. Se isso acontecer, você poderá me falar na mesma hora e podemos parar a atividade. E se você tiver vontade de conversar sobre alguma coisa ou sentimento que apareceram durante as nossas atividades, você pode me ligar no telefone (16) 997651903 – pesquisadora Marina Speranza.

Como esta pesquisa acontecerá de forma grupal há o risco de infecção pelo coronavírus e suas diferentes mutações, pois ainda vivemos a pandemia da COVID-19. Para evitar esse problema as seguintes medidas serão tomadas:

- Os encontros semanais acontecerão em locais abertos;
- Você, os outros adolescentes participantes e a pesquisadora deverão utilizar máscaras nos encontros, e estarem com o cronograma vacinal completo (incluindo a 3ª dose de reforço). Antes de começar as atividades de pesquisa, você e seus colegas participantes deverão apresentar o comprovante de vacinação das 3 doses;
- Se você ou um de seus colegas apresentarem sintomas da COVID-19 (coriza, febre, tosse, dor de cabeça, falta de ar) não poderão participar dos encontros por 14 dias a contar do primeiro dia de sintoma. Caso eu (pesquisadora Marina) tenha qualquer um desses sintomas, nossos encontros serão cancelados por 14 dias;
- Caso você ou algum outro adolescente participante esteja com a COVID-19, será preciso afastar essa pessoa ou você das atividades grupais por 10 dias, para evitar a transmissão da doença;

- Se a pesquisadora estiver COVID-19 as atividades serão canceladas por 10 dias a contar do primeiro sintoma;
- Durante os encontros você e os outros adolescentes precisarão ficar 2 metros de distância um do outro e da pesquisadora;
- Em todo encontro estará disponível álcool em gel para higienização das mãos, e máscaras caso você ou algum colega não tenha uma.

Sobre as coisas boas de participar dessa pesquisa, destacamos que você terá a sua opinião e a sua participação valorizadas. Destacamos também que você e os demais participantes poderão produzir materiais para divulgar os resultados da nossa pesquisa para quem o grupo considerar importante e se for do desejo de todos, os quais refletirão seus pensamentos e opiniões, e do grupo, sobre sentimento de pertença.

Ninguém de fora, além dos seus responsáveis, saberá que você está participando dessa pesquisa; não vamos contar para outras pessoas, nem dizer o que vocês nos disseram para estranhos. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem colocar os nomes dos adolescentes que participaram.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar pessoalmente ou ligar naquele telefone que está escrito aqui nesse texto.

=====

Consentimento Pós-Informado

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Desvendando e produzindo conceitos sobre sentimento de pertença com adolescentes”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar chateado.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Esse termo foi lido para mim pela pesquisadora, eu recebi uma cópia dele e concordo em participar dessa pesquisa.

São Carlos, ____ de _____ de 202_.

Marina Speranza

Nome do Participante

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM- RESPONSÁVEIS

A pesquisa “Desvendando e produzindo conceitos sobre sentimento de pertença com adolescentes” pode envolver a utilização de imagens, áudios ou vídeos, conforme o desejo dos/das adolescentes envolvidos na pesquisa. Por conta disso, solicitamos a autorização do responsável para uso desse material exclusivamente com fins educativos e científicos. Vale destacar que a pesquisadora Marina Speranza se responsabiliza por cuidar do material produzido, para que os participantes não se sintam expostos ou constrangidos.

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, AUTORIZO o uso de imagem em fotos, áudios ou vídeos, do/da adolescente pelo qual sou responsável _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____.

Endereço para contato

Pesquisadora responsável: Marina Speranza

Endereço: Rodovia Washington Luis, km 235, São Carlos/SP - CEP: 13565-905

Departamento de Terapia Ocupacional – Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional

Contato telefônico: (16) 997651903

E-mail: speranza.marina@gmail.com

São Carlos, ____ de _____ de 202__.

Marina Speranza

Assinatura do Pesquisador

Nome do adolescente Participante

Nome e assinatura do/da responsável

**APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM-
ADOLESCENTES**

Caso você e o restante dos participantes da pesquisa escolham utilizar imagens, áudios ou vídeos, precisamos que você autorize o uso desse material para divulgação, caso você e o grupo decidam divulgar a pesquisa que vamos realizar juntos. Destacamos que o uso desse material terá fim exclusivamente educativo e científico.

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, AUTORIZO o uso de minha imagem em fotos, áudios ou vídeos, exclusivamente para fins educativos e científicos relacionados ao a trabalho “Desvendando e produzindo conceitos sobre sentimento de pertença com adolescentes”.

Endereço para contato

Pesquisadora responsável: Marina Speranza

Endereço: Rodovia Washington Luis, km 235, São Carlos/SP - CEP: 13565-905

Departamento de Terapia Ocupacional – Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional

Contato telefônico: (16) 997651903

E-mail: speranza.marina@gmail.com

São Carlos, ____ de _____ de 202__.

Marina Speranza

Assinatura do Pesquisador

Nome do adolescente Participante

Nome e assinatura do/da responsável

ANEXOS

ANEXO A – PARECER SUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA O PROJETO DE PESQUISA PARTICIPATIVA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desvendando e produzindo conceitos com adolescentes sobre sentimento de pertença

Pesquisador: Marina Speranza

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61732422.8.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Patrocinador Principal: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.654.580

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1959403.pdf, de 10/08/2022). RESUMO: O presente projeto de pesquisa tem como objetivo identificar e analisar, a partir de um processo participativo junto a adolescentes vinculados a um projeto de extensão, suas percepções sobre o sentimento de pertença e sua relação com os contextos onde circulam e, a partir disso, criar estratégias coletivas que visem o favorecimento do sentimento de pertença dos adolescentes. Além disso, pretende identificar e refletir, junto aos adolescentes, fatores que são potenciais favorecedores ou dificultadores do sentimento de pertença, bem como avaliar sobre as contribuições da pesquisa participativa junto a essa população. Para isso será utilizada a abordagem metodológica da pesquisa participativa a qual valoriza uma investigação comprometida com a construção do conhecimento de forma mais justa e democrática. A pesquisa participativa é realizada com os sujeitos, e não sobre eles, ou seja, os participantes são convidados a se envolverem em todas as etapas da investigação, e dessa maneira, o processo de produção de conhecimento, em si próprio, já implica uma possibilidade de transformação da realidade, e na forma de enfrentamento dos sujeitos envolvidos diante das questões que lhes dizem respeito. Espera-se que este estudo - que considera a perspectiva dos/das próprios/as adolescentes em todo o processo da investigação - possa contribuir com elementos que ampliem a reflexão e a compreensão sobre o sentimento de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.654.580

pertença na adolescência e, consequentemente possam subsidiar ações que considerem as particularidades dessa população. HIPÓTESE: Acredita-se que a partir da pesquisa participativa será possível construir conceitos sobre sentimento de pertença com adolescentes, bem como produzir pertença aos diferentes espaços onde essa população circula ou possui o desejo de circular. METODOLOGIA: Para responder aos objetivos propostos este projeto utilizará a pesquisa participativa enquanto metodologia proposta, a qual valoriza uma investigação comprometida com a construção do conhecimento de forma justa e democrática (PARRILLA, et al., 2016; NIND, 2017; LIEBENBERG, et al., 2017). A pesquisa participativa é realizada com os sujeitos, e não sobre eles, ou seja, os participantes são convidados a se envolverem em todas as etapas da investigação, e dessa maneira, o processo de produção de conhecimento, em si próprio, já implica uma possibilidade de transformação da realidade, e na forma de enfrentamento dos sujeitos envolvidos diante das questões que lhes dizem respeito (PARRILLA, et al., 2016; NIND, 2017). Em relação aos procedimentos da pesquisa, pretende-se adotar como base, as fases propostas por Parrilla e colaboradoras (2018), apresentadas a seguir: Fase 1: início do trabalho de investigação, definição dos papéis de cada um no processo, dar um nome ao

grupo/projeto, buscar coesão entre os participantes, elencar as prioridades e ideias, de forma a permitir que todos(as) tenham voz. Além disso, os objetivos do trabalho são conversados e definidos. Fase 2: execução do trabalho. Estabelece-se as dinâmicas do grupo para responder aos objetivos propostos. Dessa forma, desenham-se estratégias de produção e análise de dados, propiciando espaço para formatos participativos e criativos. Fase 3: Elaboração de um plano de intervenção. Se for do desejo do grupo de investigação, a partir das análises realizadas na fase anterior, é planejada e executada uma ação coletiva e colaborativa. Fase 4: Avaliação e difusão do trabalho: nesta fase acontece o processo de revisão de todo o processo e sua avaliação, bem como o planejamento e execução das formas de difusão do trabalho. Vale apontar, que de acordo com as autoras, não necessariamente o trabalho deve finalizar com esta fase. Se o grupo desejar, poderá dar continuidade por meio de novas propostas. As autoras observam que estas fases não obedecem a uma ordem rígida e inflexível, mas sim, podem se configurar de acordo com as produções do

grupo, de forma que vários desenhos são permitidos à medida em que o trabalho vai sendo produzido (PARRILLA et. al, 2018). CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: O estudo será realizado com adolescentes vinculados a um projeto de extensão que acontece em uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo. A escolha dos participantes obedecerá aos seguintes critérios de inclusão: I) Possuir interesse em participar da pesquisa; II) Estar vinculado ao projeto de extensão;

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.654.580

III) O sujeito e o responsável, terem assinado os Termos de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido; IV) Ter idade entre 12 e 17 anos (considerando o que é estabelecido pelo ECA como adolescente).

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo do estudo é identificar e analisar, junto a adolescentes vinculados a um projeto de extensão, suas percepções sobre o sentimento de pertença e sua relação com os contextos onde circulam e, a partir disso, criar, com eles, estratégias que visem o favorecimento do sentimento de pertença desses indivíduos aos diferentes espaços do território do qual fazem parte.

Objetivo Secundário: a) Identificar e refletir, junto aos adolescentes, fatores que são potenciais favorecedores ou dificultadores do sentimento de pertença; b) Identificar as possíveis relações entre o sentimento de pertença e a saúde mental de adolescentes; c) Refletir sobre as contribuições da pesquisa participativa junto a essa população.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos apresenta riscos e/ou desconfortos. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Dessa forma, o pesquisador deve fazer o exercício da alteridade colocando-se no lugar do sujeito participante para detectar possíveis riscos/desconfortos, que podem ser físicos, morais ou psicológicos.

Neste sentido, as pesquisadoras informam que tendo em vista o atual cenário pandêmico que ainda acontece devido a circulação do coronavírus e suas diferentes mutações que causam a COVID-19, a participação na pesquisa poderá acarretar em riscos de infecção por este tipo de vírus, e portanto, serão adotadas as seguintes medidas de prevenção da doença entre os adolescentes participantes e demais envolvidos na pesquisa:

- Os encontros semanais acontecerão em locais abertos;
- Os adolescentes e a pesquisadora deverão utilizar máscaras nos encontros, e estarem com o cronograma vacinal completo (incluindo a 3ª dose de reforço). Antes do início das atividades, será exigido o comprovante de vacinação dos participantes;
- Os adolescentes que apresentarem sintomas da COVID-19 (coriza, febre, tosse, dor de cabeça, falta de ar) não poderão participar dos encontros por 14 dias a contar do primeiro dia de sintoma. Caso a própria pesquisadora apresente tais sintomas os encontros serão cancelados por 14 dias;
- Caso algum adolescente teste positivo para a COVID-19 o mesmo será afastado das atividades propostas por 10 dias a contar do primeiro dia de sintoma. Se a pesquisadora testar positivo para a COVID-19 as atividades serão suspensas por 10 dias a contar do primeiro sintoma;

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.654.580

• Durante os encontros será exigido distanciamento de 2 metros entre os envolvidos na pesquisa, e será disponibilizado álcool em gel para higienização das mãos, e máscaras para aqueles(as) que não tiverem as próprias;

Para além dos riscos relativos à COVID-19, a participação nas atividades de pesquisa será mediada pela pesquisadora e não oferece aos adolescentes nenhum risco imediato, porém, é possível ocorrerem constrangimentos como situações de timidez ou vergonha ao se colocarem no grupo. Assim sendo, a pesquisadora se atentará e buscará acolher estes possíveis acontecimentos, propondo-se a conversar imediatamente com os adolescentes, que pode optar, de imediato, por não mais participar da atividade. Caso haja demanda que justifique encaminhamento individual, a pesquisadora compromete-se em efetuar-lo, objetivando a promoção e o cuidado à sua saúde.

E quanto aos benefícios destacam que este trabalho poderá contribuir para a maior participação de adolescentes nos diferentes locais em que está inserido ou possui o desejo de inserir-se, na medida em que serão oferecidos espaços de fala e/ou auto expressão, os quais irão promover processos de reflexão sobre o impacto do sentimento de pertença no cotidiano dos adolescentes, bem como refletir e promover ações que possibilitem maior percepção do sentimento de pertença desses sujeitos nos diferentes espaços.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto apresenta todos os critérios éticos em pesquisas com seres humanos e, portanto, considero que o mesmo seja aprovado.

3) Cronograma não está atualizado

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.654.580

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1959403.pdf	10/08/2022 17:08:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MS1.pdf	10/08/2022 17:08:07	Marina Speranza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_MS.pdf	10/08/2022 17:07:47	Marina Speranza	Aceito
Outros	termo_uso_de_imagens_adolescentes1.pdf	10/08/2022 17:07:25	Marina Speranza	Aceito
Outros	uso_de_imagens_responsaveis.pdf	10/08/2022 17:06:05	Marina Speranza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_DOUTORADO.pdf	22/06/2022 19:49:32	Marina Speranza	Aceito
Outros	termo_de_autorizacao_territorio_do_cuidar.pdf	22/06/2022 19:46:42	Marina Speranza	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_CEP.pdf	22/06/2022 19:20:16	Marina Speranza	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.654.580

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 20 de Setembro de 2022

Assinado por:

Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br