UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL

TAIZA MACHADO BARTMANN

ESCREVER PARA EXISTIR: CARTOGRAFIA DA ESCRITA DE SI E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE MENINAS NA ERA DIGITAL

SANTA CRUZ DO SUL
2026

Taiza Machado Bartmann

ESCREVER PARA EXISTIR: CARTOGRAFIA DA ESCRITA DE SI E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE MENINAS NA ERA DIGITAL

Trabalho final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade de Santa Cruz do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profª. Drª. Betina Hillesheim
Coorientadora: Profª. Drª. Larisa Bandeira

SANTA CRUZ DO SUL
2026

CIP - Catalogação na Publicação

Bartmann, Taiza Machado
Escrever para existir : cartografia da escrita de si e modos de subjetivação de meninas na era digital / Taiza Machado Bartmann. — 2026.
230f. : il. ; 28 cm.

Trabalho Final de Curso (Mestrado Profissional em Psicologia) — Universidade de Santa Cruz do Sul, 2026.
Orientação: Profa. Dra. Betina Hillesheim.
Coorientação: Profa. Dra. Larisa Bandeira.

1. juventude. 2. escrita de si. 3. modos de subjetivação. I. Hillesheim, Betina. II. Bandeira, Larisa. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Taiza Machado Bartmann

ESCREVER PARA EXISTIR: CARTOGRAFIA DA ESCRITA DE SI E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE MENINAS NA ERA DIGITAL

Trabalho final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade de Santa Cruz do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovada em 22 de junho de 2026.

Banca Examinadora

Profª. Drª. Betina Hillesheim (UNISC)
(Orientadora)

Profª. Drª. Larisa Bandeira (UFRGS)
(Coorientadora)

Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa (UFRGS)
(Examinador)

Profª. Drª. Letícia Lorenzoni Lasta (UNISC)
(Examinadora)

Dedico a todas as meninas que escrevem
e às que ainda vão escrever.

AGRADECIMENTOS

Olhar apenas para os dois anos que este percurso durou formalmente parece insuficiente, porque vem se escrevendo há muito mais tempo, em conversas que não sabia que estavam me constituindo, em leituras que ficaram no corpo, em relações que me ensinaram o que significa ser um sujeito feminino neste mundo. Pesquisar meninas foi um reencontro, uma necessidade de voltar ao que ainda preservo, perguntas que ficaram em aberto e coisas que só encontraram palavra muito depois. É em nome de quem trilhou esse caminho comigo que este espaço se abre.

Preciso começar por onde talvez ninguém comece: pelas mulheres que não existem, mas foram reais para mim. Personagens de ficção que me sustentaram em momentos de maior introspecção. Não souberam da minha existência, mas de alguma forma foram as primas mais velhas que eu não tive, aquelas que já tinham passado pelo que eu estava atravessando e me mostraram que era possível ser de outro jeito, e que valia a pena olhar para dentro e escrever sobre isso. Não é pouco.

Às minhas amigas de infância, Ana, Iza, Nati, Mari e Bibi, que desde os 13 anos compartilham comigo as dores e as alegrias de crescermos como mulheres. Em especial à Panka, com quem passei a adolescência toda aprendendo a escrever, trocando agendas, bilhetes em sala de aula, textos, ideias, e às vezes nos lendo nas entrelinhas do que nem estava escrito. Depois, rumos distintos, nos reencontramos nas nossas escritas e por causa delas, de formas não planejadas. Ela me convidou para participar de sua pesquisa de doutorado, me orientou quando eu ainda estava tentando entender o que queria com a minha, e esteve presente de um jeito que só quem também vive entre textos e perguntas consegue estar. Há amizades que não se deixam definir.

À minha vó Norma, que nunca tratou o cotidiano como coisa menor. Que cultiva plantas até hoje, porque sabe que beleza não é luxo, mas necessidade. Obrigada por me deixar enterrar as mãos na sua caixa de botões, uns diferentes dos outros. Costumava tirar um por um para analisar cada detalhe e perceber aquele brilho iridescente que só aparecia quando a luz do quarto de costura os atravessava. Por me deixar transformar panos e tapetes em caminhos secretos atrás do sofá e, com isso, me ajudar a criar meus primeiros esconderijos. Obrigada por me mostrar que o mundo já é bonito, só precisa de alguém que saiba olhar.

À minha vó, Marlene. Com quem compartilho o gosto pela escrita ordinária — quando criança, deixava bilhetinhos para avisar que voltaria logo, e ela os guardava como se fossem coisa séria. Que sempre me recebeu com alegria simplesmente por estarmos juntas. Que recusou ser vista só como esposa ou só como mãe e foi à luta porque era preciso, e também porque queria. Que cuida de si com atenção e gosto, porque é assim que ela gosta de estar no mundo. Que tem a mesma afinidade pela decoração maximalista, pelas artes manuais e pelo ofício de ensinar. Obrigada por me mostrar que uma mulher pode ser muita coisa ao mesmo tempo.

À minha tia Rita, que mesmo vivendo no mundo lógico e racional dos números, reconhece a sensibilidade quando vê. Que me contou muitas histórias de gibis quando eu ainda não sabia ler e, sem saber, me entregou algo que considero de muito valor: bilhetes que escrevi aos nove anos, logo que comecei a rabiscar minhas primeiras escritas, quando achei que já não existisse mais nenhum registro meu dessa idade. Em um deles, conto como foi meu aniversário, os presentes que ganhei, quando entrei de férias. Coisas pequenas que ela guardou porque sabia que eram grandes, e foram aparecer justamente agora, no momento da minha pesquisa, porque não existe acaso. Obrigada por carregar um pouco da menina que fui e que começou a escrever. É dela que vem tudo isso.

Às minhas irmãs, pelo laço que só reconhece quem esteve dentro da nossa família, com tudo o que isso significa. Por compartilharem comigo essa vivência de crescer questionando certos códigos do feminino, buscando nossas próprias formas de habitar o mundo. Em uma infância em que aprendemos que o que importava eram as experiências, o que o corpo conseguia fazer, o que a imaginação inventava quando tinha espaço e tempo. É uma satisfação ter vocês como referências, o que mostra, pelo simples fato de existir que, mesmo tendo crescido “do mesmo jeito”, ainda dá para ser de muitas formas diferentes. Isso me lembra que pode existir mais de um caminho dentro do mesmo ponto de partida.

A quem me deu a ideia de uma nova consciência e juventude, minha mãe, que também vi crescer. Que não terminou o colégio no momento que poderia, porque me ajudou a me tornar quem sou primeiro, e chegou lá no seu próprio tempo, com a disposição e a humildade de quem sabe que há sempre mais a aprender. Assim, me mostrou que recomeçar é sempre uma possibilidade. Que não conhece desistência. Que não se contenta com pouco e fez disso um ensinamento: que a gente tem o direito de querer mais para si mesma. Com quem já tive as conversas

mais legais sobre Psicologia, fazendo desse um assunto para qualquer hora. Obrigada por tudo, principalmente por demonstrar que a vida tem muita força.

Às mestres, Ju, Milena, Pâmela e Karine. Em especial à Cátia *[in memoriam]*, cuja presença foi maior do que o tempo que teve. Por terem me mostrado que o saber mais profundo nem sempre vem dos títulos. Algumas me transmitiram mais sobre a vida do que anos de estudo conseguiriam. Pelo que me fizeram acreditar ser possível.

À Betina e à Larisa, minhas orientadoras. Por me acompanharem nesse percurso com escuta, rigor e paciência para entender o meu tempo. Por terem me encorajado quando eu ainda carregava a insegurança de quem vem de outra área. Por me mostrarem que uma trajetória desviante pode conduzir a lugares surpreendentes, caminhos que, sem o olhar de vocês, eu jamais teria ousado percorrer.

Às colegas de mestrado, Suelen, Aline, Lu, Lidu, Conceição, Denize, Emily, Yara, Elisa, Ju e Julia. Que prazer ter vivido isso com vocês.

E a tantas outras que se fizeram presentes, amigas e colegas. Com vocês, entendi que é preciso muitas mulheres para formar uma, e que quanto mais diversas e inquietas forem essas referências, mais a gente consegue ver, questionar e ser.

“O que você está fazendo aqui, meu bem?
Você nem tem idade para saber o quanto a vida pode se tornar ruim”. [...]
“É óbvio, doutor”, ela disse, “você nunca foi uma menina de treze anos”.

Cecilia Lisbon

RESUMO

Esta pesquisa-intervenção, vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Clínicas Contemporâneas, Políticas Públicas e Saúde Mental, investiga os processos de subjetivação de meninas na era digital a partir da escrita de si. O problema de pesquisa interroga se essa prática pode operar como forma de cuidado de si, buscando compreender de que maneira se constitui para jovens de 10 a 14 anos. Assim, pretende-se acompanhar os movimentos que esse dispositivo assume na atualidade e em que medida pode configurar-se como uma forma de resistência na construção de outros modos de ser jovem. Trata-se de uma pesquisa-intervenção de abordagem qualitativa, fundamentada na cartografia, método que acompanha processos em sua constituição e compreende a experiência vivida enquanto campo de produção de conhecimento. O estudo foi desenvolvido com um grupo de dez meninas, entre 10 e 14 anos, de uma escola municipal de Santa Cruz do Sul (RS), por meio de dez encontros realizados no segundo semestre de 2025, tendo como material analítico os escritos produzidos pelas participantes, o diário de campo da pesquisadora e os registros do processo. O referencial teórico mobiliza as contribuições de Foucault, Deleuze e Guattari sobre o cuidado de si e a invenção de modos de existência apoiados na criatividade existencial. Esse referencial é articulado com os estudos de Lejeune, Sarmento, Zuboff, Han e Tolentino para pensar o atravessamento do digital e as formas de expressão nas plataformas de mídias sociais. Tal articulação evidencia as linhas de força em disputa na constituição subjetiva, demonstrando que, embora as meninas estejam expostas às pressões das plataformas digitais, na experiência coletiva elas podem encontrar um espaço de cuidado de si a partir da escrita. Como desdobramento deste percurso, apresenta-se o Antimanual para criar um clube de escrita de meninas, um produto técnico caracterizado como tecnologia social, que sistematiza uma metodologia voltada à criação de espaços coletivos de escrita em diferentes contextos educativos.

Palavras-chave: juventude; escrita de si; modos de subjetivação.

ABSTRACT

This intervention research, situated within the Research Strand on Contemporary Clinical Practices, Public Policies, and Mental Health, investigates the processes of subjectivation of girls in the digital age through self-writing. The research problem examines whether this practice can operate as a form of care of the self, aiming to understand how it takes shape for young people aged 10 to 14. Accordingly, the study seeks to trace the movements this device assumes in the present day and the extent to which it may constitute a form of resistance in constructing other ways of being young. This is a qualitative intervention study grounded in cartography, a method that follows processes as they unfold and treats lived experience as a field of knowledge production. The study was conducted with a group of ten girls, aged 10 to 14, from a municipal school in Santa Cruz do Sul (RS, Brazil), over ten sessions held in the second half of 2025, drawing on the writings produced by the participants, the researcher's field diary, and process records as analytical material. The theoretical framework mobilizes the contributions of Foucault, Deleuze, and Guattari on the care of the self and the invention of modes of existence grounded in existential creativity. This framework is articulated with the work of Lejeune, Sarmento, Zuboff, Han, and Tolentino to think through how the digital cuts across forms of expression on social media platforms. Such an articulation brings into view the lines of force at stake in subjective constitution, showing that although girls are exposed to the pressures of digital platforms, within collective experience they may find, through writing, a space for the care of the self. Building on this trajectory, the study presents the *Antimanual for Creating a Girls' Writing Club*, a technical product framed as a social technology that systematizes a methodology for creating collective writing spaces across different educational settings.

Keywords: youth; self-writing; modes of subjectivation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem de agenda da década de 1990..... 42
Figura 2 - O “kit” de escrita 76
Figura 3 – Convite para o Clube 88
Figura 4 - Elaboração de cartinhas para dinâmica 89
Figura 5 - Laços de papel 99
Figura 6 – Meninas criando durante o Clube 105
Figura 7 – Produção coletiva de cartaz com regras do Clube.....106
Figura 8 – Desenho de menina durante o Clube 107
Figura 9 – Frequência de escrita de menina 109
Figura 10 - Imagens sobrando 117
Figura 11 – Mostra na escola.....118
Figura 12 – Cartinha sobre o Clube.....122
Figura 13 – Produção coletiva sobre significado do Clube 123
Figura 14 – Tabela realizada por menina durante o Clube 126
Figura 15 – Desenho de envelope de menina 131
Figura 16 – Desenho realizado por menina do Clube 132
Figura 17 – Trecho do Diário de Susie 138
Figura 18 – Cartaz-manifesto do Clube 147
Figura 19 – O Antimanual 150
Figura 20 – Por dentro do Antimanual 154

SUMÁRIO

1 INÍCIO DO PERCURSO……15

2 CAMINHOS TEÓRICOS……...23

2.1 Escrever-se menina: infância, juventude e subjetividade em movimento…23

2.2 A escrita como espaço de cuidado de si e subjetivação……...37

2.3 O atravessamento da cultura digital na experiência de si ……53

2.4 Subjetivação e reinvenção do eu: movimentos para novas formas de existência ……..65

3 CARTOGRAFIA COMO METODOLOGIA DO INACABADO, A POSSIBILIDADE DE TORNAR POSSÍVEL ……71

3.1 Traçando um percurso ……72

3.2 Ética como cuidado no encontro ……76

3.3 Produção e registro de sentidos ……..78

3.3.1 Diário de campo……...78

3.3.2 Escrita como intervenção……...79

3.3.3 O Clube como dispositivo de encontro ……82

3.4 Procedimentos de análise de dados……84

3.5 Inventando caminhos ……85

4 ESCRITA COMO RASTRO: ANÁLISE DE MODOS DE ESCREVER E CUIDAR DE SI ENTRE MENINAS……...101

4.1 Escrever para não se perder: a escrita como prática de cuidado de si …..102

4.2 Entre o caderno e a tela: formas e suportes da escrita de si hoje……125

4.3 Escrever no desvio: a escrita como experimentação e resistência …….135

5 ANTIMANUAL PARA A CRIAÇÃO DE CLUBES DE ESCRITA DE SI COM MENINAS EM ESCOLAS……..149

5.1 Traçados e pistas: a composição do Antimanual……..151

5.2 A ética do "Anti" ……154

5.3 Impacto social: avaliação segundo critérios ……..155

5.4 Considerações finais ……161

6 NOTAS DE PERCURSO: CONSIDERAÇÕES FINAIS ……163

REFERÊNCIAS ……...166

APÊNDICE A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido…… 191

APÊNDICE B – Modelo do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido……...194

APÊNDICE C – Modelo do Termo de Confidencialidade para uso de dados …196

APÊNDICE D – Modelo de Roteiro ……198

APÊNDICE E – Guia de Perguntas e Respostas……...199

APÊNDICE F – Produto técnico…….202

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa…….227

1 INÍCIO DO PERCURSO

Retiro uma preciosidade da gaveta de baixo do armário (a última da fileira). Uma agenda de capa dura, vermelha, com muitos corações e a Hello Kitty[1] estampada. O ano anunciado é 2004. As folhas retidas em um espiral carmesim estão quase todas preenchidas. A letra que predomina nas escritas com caneta azul é de sua dona, que na época tinha 13 anos. Mas é possível distinguir desenhos, assinaturas, outras caligrafias, três ou quatro ao menos, pelo conteúdo, talvez fossem suas melhores amigas. Seriam ainda hoje amigas, ou a vida que partilharam já havia sido esquecida? O que elas escrevem agora? Canetas coloridas, adesivos, figurinhas e papéis diversos compunham com o texto uma estética viável para algumas jovens da primeira década dos anos 2000, que podiam frequentar as papelarias.

Nos textos, é possível verificar que a escrita vinha impulsivamente, não era mantida como hábito, não havia uma continuidade, como em um diário. Em alguns momentos, era escrita confessionário: *"nos anos anteriores, eu comprava diário ou agenda e até começava a escrever, mas sempre ficava com vergonha ou raiva. E por ficar com vergonha ou raiva, eu dava um jeito de destruir, seja cortando, rasgando ou até queimando"* (Caderno de escrita de uma jovem, 2004). Talvez essa seja a única que sobrou, se as demais foram destruídas. Em outras vezes, era escrita de desejos de uma vida mais interessante do que a que pensava ter. Brito (2023) descreve algo parecido: a sensação de que o traçar dos escritos borraria a sutileza daquelas delicadas folhas. Escrever trazia sentimentos ambíguos, do tipo *"por que "tô" perdendo tempo com isso? Não parece estar me levando a lugar algum"* (Caderno de escrita de uma jovem, 2004). Há também alguns ensaios e experimentações, uma aproximação com os livros de leitura obrigatória da escola e um contato com a literatura feito com (e pelo) grupo de amigas. Por causa de uma delas, a dona da agenda parecia se sentir encorajada a experimentar outras possibilidades para as palavras. Mas, basicamente, o conteúdo todo envolve o cotidiano do colégio, as tardes com outras meninas da mesma idade, os primeiros contatos com os blogs, o que fica perceptível pelos vestígios da linguagem da

[1] Personagem criada pela empresa japonesa Sanrio e que parece uma gata. DIAS, Ana Beatriz. Hello Kitty completa 50 anos: conheça os amigos da personagem. **CNN**, 2024. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/hello-kitty-completa-50-anos-conheca-os-amigos-da-personagem/. Acesso em: 10 fev. 2025.

internet da época. Mais para o final, uma escrita de despedida: *“nunca tinha me dado conta, mas percebo que estamos começando a crescer e a deixar de lado algumas brincadeiras/comportamentos de criança. Dá pra sentir que no ano seguinte será diferente”* (Caderno de escrita de uma jovem, 2004).

Fecho a agenda com cuidado, penso na menina que achava sua vida desinteressante, que perambulava pelas ruas da cidade buscando cenários para fotografar, que criava paisagens para histórias que nunca seriam conhecidas, que lia e escrevia com as amigas, que nada tinham a ver com as mais populares da escola, a menina que havia queimado (ou rasgado) outras agendas e diários por vergonha ou raiva (ou medo?) do que havia escrito. Quantas vezes aquelas linhas em branco teriam sido seu conforto? Talvez ela só precisasse escrever para organizar as ideias, os primeiros sopros da mulher que se tornaria. Ou talvez tenha aprendido que escrever em uma agenda sobre as coisas que mais gostava (fotografia, cinema, revistas e artigos de papelaria), o modo como preferia o cabelo, as raivas que tinha no colégio e em casa, as desconfianças com os meninos, a menstruação, a primeira viagem sem os pais, entre tantas coisas que amalgamavam sua juventude em uma pequena cidade do interior, seria um modo de resistir, de sobreviver e de se manter viva na travessia dos seus 13 anos — os mesmos de Cecilia Lisbon, personagem de Jeffrey Eugenides (1993), cuja fala abre este trabalho.

Foi então que aconteceu: após a leitura, os meus 11 e 12 anos passaram pelos meus olhos. Senti de novo aquela angústia de querer pertencer, o desconforto de não ser o bastante, e me questionei sobre como seria passar por essa fase agora, com tanta tecnologia por perto. Se os olhares estranhos dos alunos mais velhos do colégio já podiam me fazer estremecer de vergonha, o que sentiria uma menina hoje ao perceber que sua imagem pode ser replicada e comentada além dos limites da escola? Como lidar com as inseguranças inerentes ao período quando a própria identidade parece estar sempre em exposição? Pensei na aflição, na desconexão com o próprio corpo, no sentimento de vulnerabilidade que acompanha essa fase, e no que meu eu de 13 anos seria capaz de fazer para se sentir aceita.

Como mulher, mestranda em psicologia e publicitária, me interesso por fenômenos culturais e leio sobre tendências de comportamento e a experiência humana em diferentes contextos. No início de abril de 2024, encontrei um texto da

revista *Dazed*[2] que questionava se estamos testemunhando a morte da cultura jovem feminina. A matéria mostrava que, enquanto os anos 2000 foram abundantes em produção de conteúdo focado nesse público, agora tudo isso parece estar se extinguindo de forma rápida. Mas como as meninas de 11, 12, 13 anos estão vivenciando essa mudança hoje?

A juventude[3] é reconhecida como um período de incertezas, de busca por pertencimento e de construção de identidade. Aqui, compreendo a juventude não como fase de passagem, mas como construção social que varia de acordo com diversos contextos culturais (Coimbra, Bocco e Nascimento, 2005). Se há algumas décadas as meninas recorriam aos diários, cartas e à troca de confidências entre amigas para lidar com suas inseguranças, hoje os espaços de expressão e sociabilidade se transformaram. Assim, elas passaram dos bilhetes, notas adesivas e cadernos de perguntas para SMS, blogs, *scraps* de *Orkut*[4] e comentários em redes sociais. A primeira década do século XX apresentou formas de escrita que permitiam às jovens expressarem suas ideias e opiniões por meio de diversas ferramentas. Às vezes de maneira íntima e pessoal, às vezes idealista ou perturbadora. Como Michelle Perrot (2005, p. 97) observou, “toda escrita é, de certa maneira, vontade de viver, ou de sobreviver.”

O que compõe o conteúdo dessa escrita de vida e de sobrevivência? Uma jovem pode usar a folha em branco para jogar pensamentos, registrar sonhos, escrever letras de música, fazer questionamentos e se comunicar com alguém, como quem lança uma garrafa ao mar (Lejeune, 2014). As escritas feitas nas folhas de um diário se restringiam a um grupo seleto de amigas, ou ficavam só para quem as escrevia, agora se desenrolam em uma complexidade de ferramentas e possibilidades, diante de um público exponencialmente maior. Instigada por essa ideia, comecei a me perguntar: será que as meninas ainda escrevem em suas agendas, diários, blogs, perfis, sobre o que as assusta, incomoda, as apaixona ou as deixa tristes? O que significa crescer em um ambiente em que cada traço da personalidade parece precisar ser produzido, exposto, analisado e, muitas vezes,

---

[2] MARTIN, Felicity. Are we witnessing the demise of teen girl culture? **Dazed**, 2023. Disponível em: https://www.dazeddigital.com/life-culture/article/58382/1/the-death-of-teen-girl-culture-women. Acesso em: 03 set. 2024.

[3] O conceito de juventude é retomado e aprofundado no capítulo seguinte, com a discussão teórica.

[4] Criado no início de 2004, o *Orkut* se tornou uma das redes sociais mais populares entre os brasileiros, sendo considerado a primeira grande rede social do país. Seu sucesso permaneceu até 2012, quando o *Facebook* passou a liderar em número de usuários (Assis e Saar, 2012).

editado? Como essas mudanças impactam a relação das meninas consigo mesmas? Agora, estamos tão vinculados aos aparelhos que já os percebemos como extensões de nós mesmos (Haraway, 2009). Tadeu (2009, p. 10) observa que "uma das mais importantes questões de nosso tempo é justamente: onde termina o humano e onde começa a máquina?".

O que me traz até o início dessa pesquisa é a fascinação que me acompanha (e me constitui) pelo potencial criativo da escrita, pela forma como às vezes nos descrevemos, às vezes nos reinventamos, e pelo papel que escrever pode desempenhar no registro das experiências das juventudes. Este estudo elege como operador conceitual a escrita enquanto prática de cuidado de si (Foucault, 1992). A partir dessa premissa, o ato de escrever é compreendido como um exercício ético-estético capaz de gerar modos de existência e novas formas de se relacionar consigo e com o mundo sem, no entanto, esgotar a amplitude do conceito ou limitá-lo a uma interpretação rigorosa. Trata-se, antes, de tomar o "cuidado de si" como um ponto de partida sensível para compreender como o apelo à criação, que vem com o ato de escrever, abre a possibilidade de inventar sentidos e tomar a direção da própria narrativa. Assim, esta pesquisa parte das seguintes questões:

1 - Como a escrita se constitui para meninas de 10 a 14 anos como prática de cuidado de si?

2 - Quais as formas que, na contemporaneidade, a escrita de si assume para as meninas?

3 - De que maneira a escrita de si pode se constituir como uma forma de resistência na construção de outros modos de ser jovem?

Para sustentar essas questões, recorro à perspectiva *ético-estética* de Guattari (2012), que concebe um modo de subjetivação em que “os valores estão voltados para a alteridade (num processo de invenção de novas coordenadas de produção subjetiva que decidam em favor da afirmação e da expansão da potência do outro)” (Silva, 2008, p. 41) para tentar dar conta do que a escrita pode ser. Nesse ponto de vista, escrever não é apenas registrar, mas um ato de criação de si, um gesto que inventa coordenadas outras de existência, especialmente relevante para meninas que habitam um contexto em que os modos de ser já chegam prontos, oferecidos pelas plataformas, pelo mercado e pela norma de gênero.

Atualmente, assistimos a um cenário paradoxal: enquanto a cultura parece empenhada em olhar para a juventude, as formas como vemos e entendemos as

meninas muitas vezes permanecem reduzidas a estereótipos. O sucesso da série *Adolescência*[5], da Netflix, por exemplo, evidencia o quanto essa fase foi esquecida ou simplificada por um olhar adulto que a enxerga apenas como um "período de transição" (Bonelli *et al.*, 2023), negligenciando as necessidades de quem a vive. Em um tempo em que se questiona se estamos assistindo ao fim da cultura jovem feminina (como fez a revista *Dazed)*, e em que a saúde mental dessa faixa etária no Brasil emerge como uma preocupação recente e ainda em construção (Camargo *et al.*, 2023), torna-se imperativo buscar novas formas de escuta.

É nesse vácuo de compreensão que a escrita de si pulsa em silêncio. Embora os modos de escrever sejam amplamente estudados, o papel da escrita de si na vida das meninas, especialmente como ferramenta para lidar com as complexidades das juventudes, ainda permanece à margem, pouco explorada como objeto de pesquisa e subestimada como ferramenta de cuidado de si. Suas cores, símbolos e palavras não encontram espaço para ressoar. Reclusas, não gritam e não se impõem — habitam em páginas dobradas, entre margens rabiscadas, deslizando para a clandestinidade das notas apagadas e dos arquivos perdidos em senhas esquecidas. Em uma pesquisa sobre escrita como prática de autocuidado com meninas, Sinats *et al.* (2005) identificaram que muitas pessoas jovens acabam vivendo, total ou parcialmente, no subsolo, tornando-se invisíveis para os adultos. Suas angústias muitas vezes não encontram espaço de escuta nem formas legítimas de expressão, o que pode intensificar sentimentos de solidão e inadequação. Investigar esses registros pode revelar potências pouco visíveis, além de oferecer outras perspectivas sobre os processos de subjetivação nesse período.

O contato com as meninas mobilizou afetos e deslocou concepções cristalizadas sobre os modos de ser dessa etapa da vida, conectando-nos a uma realidade bem maior do que imaginamos e mostrando que muito do que tomamos como certo sobre as juventudes carece de escuta e compreensão genuína. Inspirada pelas palavras de Lejeune (1993), entendo que dar atenção à prática da escrita de si é também um esforço para tentar garantir a sobrevivência do passado, prolongar a memória de quem escreveu ou talvez reconhecer o valor do que muitas vezes foi tratado como insignificante. Hoje, percebo que o que me move é dar testemunho do

---

[5] SHOWBIZ, Bang. Stephen Graham se emociona com sucesso histórico de "Adolescência". **CNN,** 2025. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/stephen-graham-se-emociona-com-sucesso-historico-de-adolescencia/. Acesso em: 01 abr. 2025.

que foi silenciado. Ter acesso aos escritos alheios talvez sirva para compreender como se documenta uma vida que acontece, diferentemente da que tinha a menina que (achava que) não tinha nada interessante para registrar. E para reconhecer, também, o que pode ter se perdido quando tantas queimaram seus diários por medo ou vergonha, mostrando que a escrita delas importa e precisa existir, não apenas por elas, mas por todas que ainda estão por vir.

Esta pesquisa aborda a escrita de si de meninas de 10 a 14 anos em contexto digital, e o faz de forma presencial, em campo, no território onde essas meninas vivem e estudam. Em um momento em que as investigações sobre juventude e tecnologia tendem a acontecer à distância, via análise de plataformas, questionários on-line ou registros digitais, este trabalho foi construído no encontro. Com cadernos, canetas, diários de campo e uma sala de escola cedida por algumas manhãs. Acredito que as meninas que habitam os espaços virtuais merecem ser encontradas onde estão, não apenas onde postam.

Pesquisar a juventude feminina e sua relação com a escrita é mergulhar nas sutilezas do cotidiano, no gesto silencioso de fazer rabiscos enquanto se espera ou de registrar notas sem um aparente contexto para dar forma ao que se sente. É perguntar o que sustenta esse hábito e por que, apesar das transformações, ele persiste. Mais do que isso, é refletir sobre como o funcionamento do contemporâneo atravessa e produz diferentes gerações, influenciando suas formas de perceber, narrar e existir. Como essas meninas se veem? O que significa para elas ser jovem hoje? Ao me aproximar dessas questões, recuso respostas prontas e caminhos já traçados. Em vez disso, escolho escutar, abrir espaço para o imprevisível e acolher o que emerge, talvez porque suspeite que a escrita sobre a experiência requer se libertar das amarras do formalismo. É o que propõe Larrosa (2004, p. 32), para quem “o ensaio é, justamente, a forma não regulada da escrita e do pensamento”. Portanto, a sensibilidade aqui não é um desvio, mas uma escolha — um contraponto necessário à tradicional rigidez acadêmica, pois só através dela é possível tocar temas tão delicados: juventude, escrita de si e subjetividade.

No segundo capítulo, trago o referencial teórico dividido em quatro seções. No primeiro subcapítulo, discuto a experiência de construção da subjetividade feminina, abordando as mudanças físicas e psicológicas que surgem durante e após a puberdade. Parte dessa discussão se volta para os discursos midiáticos com foco na aparência, que atravessam as vivências das meninas e moldam a forma como se

percebem e narram suas identidades. O segundo subcapítulo é dedicado à escrita de si, seus contextos de produção e os significados que assume, destacando o hábito de escrever como forma de habitar e elaborar as complexidades da juventude, especialmente entre as meninas. No terceiro subcapítulo, problematizo a produção da cultura digital e suas implicações sobre os modos de subjetivação entre pessoas jovens. O quarto subcapítulo aborda os processos de subjetivação e a criação como forma de cuidado de si, discutindo de que maneira a escrita pode abrir caminhos para novas formas de existência e expressão.

Já no terceiro capítulo adentro os aspectos metodológicos, com foco na cartografia e nas ferramentas utilizadas para a produção dos dados: o diário de campo, a escrita-intervenção e os encontros em grupo. Mais do que um procedimento técnico, a cartografia implica uma ética do encontro, um modo sensível de acompanhar processos e se deixar afetar por eles.

No quarto capítulo, apresento a imersão no campo e a análise do material produzido a partir de três operadores conceituais que emergiram do próprio percurso cartográfico, na articulação entre teoria e experiência vivida. O primeiro, "a escrita como prática de cuidado de si", acompanha como o ato de narrar a própria história participa da construção de quem se é. O segundo, "formas e suportes da escrita de si hoje", tensiona o uso do papel e da caneta com a aceleração dos meios digitais. Por fim, "a escrita como experimentação e resistência" aborda o potencial da criação de um espaço para a escrita produzir fissuras na lógica institucional, permitindo que as meninas criem novos sentidos para suas vivências.

O quinto capítulo é dedicado à apresentação do produto técnico desta pesquisa: o Antimanual para a criação de clubes de escrita de si com meninas. Elaborado conforme os critérios estabelecidos pela Capes, este material foi pensado como uma tecnologia social de cuidado. É um produto autoexplicativo que oferece fundamentos e orientações práticas para que educadores, psicólogos e demais profissionais possam sustentar espaços de escuta no cotidiano educacional, respeitando a autonomia das participantes e o tempo próprio de cada processo.

Encerrando este percurso, o sexto capítulo traz as considerações finais, não como conclusão, pois a cartografia não entende que algo se encerra, mas como um momento de olhar para o que o campo produziu, reconhecer o que emergiu e apontar perguntas que esta pesquisa levanta sem poder responder. São também

indicadas possibilidades de investigação futura para quem quiser continuar essa conversa.

2 CAMINHOS TEÓRICOS

Compreender como meninas constroem a si mesmas requer transitar por territórios distintos, e aceitar que nenhum deles, sozinho, dá conta da complexidade do que se passa. Este capítulo percorre o chão teórico para responder às perguntas que movem esta pesquisa a partir de quatro movimentos. O primeiro se debruça sobre quem são essas meninas: o que significa ser jovem hoje, como se produzem as formas de subjetivações nessa fase da vida, e por que tornar-se menina é um processo atravessado por tensões e contradições. O segundo examina a escrita como prática de cuidado de si, não a escrita escolar ou literária, mas aquela que acontece nos cadernos, nos bilhetes, nos registros que ninguém pediu. O terceiro discute o digital, perguntando o que muda quando a escrita passa para as telas e como as plataformas reconfiguram a experiência. O quarto e último movimento aposta na possibilidade de invenção, de que, mesmo diante das forças que querem definir, há sempre algo que escapa, que desvia, que cria outras formas de existir.

2.1 Escrever-se menina: infância, juventude e subjetividade em movimento

A busca por um “eu” pode parecer um caminho incerto, especialmente durante a juventude, quando possibilidades se desenham entre o que fomos e o que ainda podemos ser. Mas quem são os jovens? O que significa ser jovem? Essas perguntas não possuem respostas prontas, pois a juventude[6], longe de ser uma experiência universal e homogênea, é uma construção[7] social e histórica que varia de acordo com diversos contextos culturais. Como mostram Leal *et al.* (2014), cada sociedade atribui significados distintos a essa fase da vida, traçando fronteiras que delimitam o que se entende por infância, juventude e idade adulta segundo suas próprias estruturas econômicas, sociais e simbólicas.

A constituição do que conhecemos como juventude se deu dentro de condições históricas determinadas, a partir da complexificação da atividade laboral e

[6] A Organização Mundial de Saúde (OMS) considera como adolescência o intervalo entre 10 e 19 anos. BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde do Adolescente.** [Brasília]: Ministério da Saúde, [2025?]. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-do-adolescente. Acesso em: 14 fev. 2025.

[7] O estudo acadêmico da "juventude" como uma categoria social distinta se consolidou durante as décadas de 1950 e 1960 nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha (Valentine, Skelton e Chambers, 1997).

social. Assim surge o conceito desenvolvimentista de uma “identidade adolescente”, com características psicológico-existenciais próprias, que fariam parte de uma etapa de passagem para a maturidade, o objetivo final a ser alcançado (Coimbra, Bocco e Nascimento, 2005). Essa visão sugere que há um percurso linear a ser seguido, em que uma pessoa jovem precisa vir a ser alguém e fazer escolhas que definam seu futuro. Lesko (2012) observa que a sociedade condena as pessoas jovens a um período de expectativa para a “vida de verdade”, fazendo dessa etapa algo sempre em formação (e não realmente existente no presente). Para Elliott e Feldman (1990), os jovens são levados a tomar decisões de longo prazo, como a duração e o tipo de educação formal, em um momento em que seu pensamento ainda tende a se concentrar no aqui e agora. Este trabalho recusa essas leituras reducionistas, que rotulam as juventudes como essencialmente desequilibradas ou frágeis, e busca as múltiplas possibilidades de ser jovem, considerando sua pluralidade e as distintas trajetórias que atravessam tal fase.

Neste estudo, opto pelo termo *jovem*, evitando a noção de *adolescente*[8] tal como popularizada na cultura midiática contemporânea. Compreendo juventude e puberdade como conceitos que se atravessam, ainda que possuam distinções: enquanto a puberdade[9] diz respeito às transformações biológicas, a juventude é marcada por processos socioculturais. Ao me concentrar no intervalo entre os 10 e os 14 anos, observo o encontro entre essas dimensões, investigando como as experiências vividas pelas meninas nesse espaço de tempo produzem formas de se ver, compreender e de tornar-se jovem.

Aqui, subjetividade é compreendida como os modos de ser, uma formação existencial constituída em um determinado tempo-espaço (Bernardes e Hoenisch, 2003). Não é o ser, mas uma produção social e cultural que cria possibilidades de ser. Sendo assim, a subjetivação é um processo no qual o sujeito faz a experiência de si em um jogo de verdades instituídas (Bernardes e Hoenisch, 2003). Nessa mesma direção, identidade não é uma essência, mas uma fixação em uma

---

[8] Para Hinton (2016), a noção de "crise de identidade" foi incorporada à representação social da juventude como uma forma de psicologizar seus conflitos. Ao atribuir causas psicológicas individuais aos "problemas" dos jovens, o conceito acabou por moldar a figura do adolescente como um eterno foco de preocupação e intervenção da sociedade.

[9] “Puberdade é a fase da vida em que ocorrem modificações no corpo de uma criança, fazendo com que ela se torne um adulto”. BRASIL. **Sociedade Brasileira de Pediatria.** Puberdade precoce. *[S.l.]:* SBP, 2023. Disponível em: https://www.sbp.com.br/especiais/pediatria-para-familias/desenvolvimento/puberdade-precoce/. Acesso em: 12 abr. 2025.

determinada posição na linguagem, constituída a partir da diferença e, longe de ser estática, a identidade se move, se transforma e se recria na relação com o mundo.

A fundamentação deste estudo parte das ferramentas conceituais de Foucault (1992; 2006b) e Deleuze e Guattari (1995b) para pensar a subjetividade como uma produção histórica e política. No entanto, a experiência vivida coloca limites na teoria, pois o campo convoca dimensões que vão além do que os autores são capazes de explicar. Por isso, adoto uma abordagem transdisciplinar, articulando outros referenciais da psicologia e das ciências humanas no ponto em que os conceitos centrais encontram suas fronteiras.

Ao cartografar os encontros com as meninas, percebo que as experiências das juventudes operam em paradoxos que muitas vezes excedem o que a teoria toca. Se, por um lado, o devir é esse processo fluido e sem destino que desafia dualismos (Deleuze e Guattari, 1995b), por outro, o cotidiano das meninas é atravessado por afetos de vazio e desamparo que essa perspectiva sozinha não descreve. Há um nível de experiência que Foucault (1992; 2006b) parece não alcançar, do afeto que precede a representação, do corpo que registra o mundo antes de conseguir dizer em palavras. O autor entende o corpo como superfície de inscrição do poder e do desejo, não como organismo que sente, e é nesse ponto que o conceito de *corpo vibrátil* de Rolnik (1989) se torna necessário. Para a autora[10], o corpo vibrátil é uma capacidade de ressonância que capta as forças do mundo em sua dimensão sensível, encontrando formas diferentes em contextos diferentes, e sendo atravessada pela história, pela cultura e pelo que o ambiente oferece ou recusa. Essa capacidade existe antes mesmo do discurso, e é por isso que não pode ser explicada apenas por ele. Articulando essa perspectiva ao conceito de afeto[11] em Deleuze (2019), compreendo as experiências das meninas como práticas que mobilizam esse registro sensível e vivo.

O que emerge do campo não é apenas um sujeito produzido pelas capturas da cultura atual, mas um corpo que vibra, que sente, e que sente inclusive o que falta. As experiências das juventudes atravessam e transbordam diferentes

[10] Segundo Rolnik (1989), a subjetividade moderna tende a anestesiar a capacidade do corpo vibrátil de ser afetado pelas forças do mundo em razão de uma apreensão representacional e formal da realidade. Em outras palavras, o sujeito contemporâneo é educado para ignorar os efeitos dos encontros, passando a adotar uma compreensão que vem de formas prontas e julgamentos prévios.

[11] Conforme discute Deleuze (2019, p. 35), o afeto constitui um modo de pensamento não representativo, definindo-se pela “variação contínua ou a passagem de um grau de realidade a outro” (p. 42). Para o autor, a tristeza é compreendida como o afeto que envolve a diminuição da potência de agir (p. 42).

discursos sobre o que se entende como masculino ou feminino, adulto ou criança, maduro ou imaturo, racional ou impulsivo. Trata-se de uma etapa marcada por ambiguidades e por modos de ser que desafiam rótulos, expressos em atitudes ora contraditórias, ora inventivas. Como destaca Harris (2004), não é possível simplificar a juventude feminina a uma única possibilidade, como a das garotas brancas de classe média. A diversidade de modos de ser que coexistem nesse momento exige considerar

> a complexidade das variáveis sociais em presença (onde as relações de classe, gênero, etnia se associam a características interindividuais que tornam o processo de transmissão e recepção de saberes, normas e valores sociais muito mais complexo do que aquilo que a concepção tradicional de socialização propõe) (Sarmento, 2009, p. 21).

Ainda prevalece, na cultura e na literatura acadêmica, a percepção de que as garotas seriam “passivas” ou “fracas” demais para desafiar os padrões impostos[12] (Allen e Green-Barteet, 2023). Bloustien (2003, p. 18, tradução nossa) contesta essa leitura ao defender que as pessoas jovens precisam ser vistas “como agentes de pleno direito, produtores culturais (não simplesmente reprodutores de culturas adultas) e, ao mesmo tempo, como indivíduos não totalmente independentes, separados das estruturas sociais e dos investimentos emocionais”. Piepmeier (2009) reforça tal posição ao mostrar que nem agência nem vitimização, sozinhas, explicam as experiências de opressão e resistência vividas por mulheres e meninas. Ao separar as duas categorias, tanto a pressão que as meninas sofrem, quanto a capacidade de resposta que já demonstram tornam-se invisíveis, “de modo que a garota decidida é vista como imune a uma cultura sexista, e a agência da garota em risco é omitida, impossibilitando seu reconhecimento” (Piepmeier, 2009, p. 12, tradução nossa). Douglas (2010) captura bem esse paradoxo, sugerindo que não existe uma mera reprovação ou concordância diante das imagens objetificadas, mas uma negociação constante entre os dois movimentos. Minha intenção não é reforçar estereótipos, até porque tratar as meninas com excesso de cautela pode ter o efeito oposto, fortalecendo noções de “ingenuidade” ou “doçura” associadas às meninas[13].

---

[12] Essas contradições e ambivalências não aparecem apenas nas representações femininas, mas também nas de crianças e jovens, independentemente do gênero, como desenvolvo ao longo do texto.

[13] Buckingham (2007) demonstra que essas representações culturais da infância muitas vezes dizem mais sobre os investimentos adultos em uma ideia de infância do que sobre como as crianças realmente vivem. Isso funcionaria quase como um refúgio simbólico dentro do qual seria possível escapar das pressões e responsabilidades da maturidade.

Também não se trata de subestimar a força do contexto digital, que pode trazer vários riscos para as juventudes.

Investigar tal etapa requer transitar por distintas áreas de conhecimento, sem se fixar em nenhuma delas como moldura única. Assim, traz-se, a seguir, as discussões de diferentes perspectivas teóricas referentes aos modos de subjetivação das juventudes. Trata-se de compor um quadro multifacetado, nem sempre convergente teoricamente, justamente no intuito de visibilizar sua complexidade.

Tendo em vista a consideração acima, assinala-se que o campo da psicologia do desenvolvimento descreve esse período envolvendo importantes transformações corporais, que podem produzir novas formas de relação consigo mesmas. De forma abrupta, as garotas se tornam conscientes de aspectos que nunca haviam se dado conta antes, como a proporção dos quadris em relação ao corpo, por exemplo, uma vez que a aparência passa a ocupar outros lugares de visibilidade e significação. Características que não eram um problema na infância de repente passam a ser, e aquele corpo que parecia bom para correr e brincar, de repente parece inadequado, pois precisa de ajustes, reparos, retoques. Essa experiência pode envolver um momento de estranhamento e de difícil vivência (Freitas *et al.*, 2021), afinal, é uma fase de descobertas e de maior compreensão da realidade. Contudo, as formas de atravessá-lo não são universais. “Para o adolescente, essa passagem está associada a uma inclusão nas formas de vida social acessíveis a ele, como o envolvimento em certos encargos ou atividades sociais que não são mais de caráter infantil” (Leal *et al.*, 2014, p. 27). A psicanálise, em algumas de suas formulações, compreende esse momento da vida como atravessado por processos de busca, segundo Schoen-Ferreira, (2007) ao retomar a síntese do autor Theodore Lidz: “a) busca interna, para saber quem é; b) busca externa, a fim de localizar o lugar que tem na vida; e c) busca pelo outro, a fim de satisfazer os fortes desejos de intimidade e realização” (Schoen-Ferreira, 2007, p. 16).

No cenário sociocultural em que esta pesquisa se insere, uma das maiores mudanças associadas ao período costuma ser a reorganização das relações pessoais: primeiro com seus pares, trazendo o desejo de ocupar um lugar e de conquistar reconhecimento, e depois com os adultos, modificando o tipo de relação desenvolvido até então. Os processos sociais e subjetivos vividos pelas meninas não são apenas uma mudança de faixa etária, mas principalmente uma

transformação de subjetividades (Hauge, 2009), que exige o que Freitas e Silva (2014, p. 144) chamam de elaboração de luto: um alto investimento psíquico diante das perdas do estado infantil. Isso tende a ser mais intenso para elas do que para os meninos (Brooks-Gunn e Reiter, 1990) e, mesmo assim, é pouco acompanhado em seus aspectos subjetivos. Por exemplo, muitas ainda experienciam a chegada da menarca sem a devida orientação, de modo que a atenção costuma se voltar para as questões práticas (Mundim, Souza e Gama, 2021), sobretudo no que diz respeito às interpretações sociais atribuídas ao corpo feminino e à sexualidade. Com isso, a menarca tende a significar um chamamento a uma conduta mais recatada e responsável (Guimarães, 2023), com limitações de mobilidade, de vestimenta e do gestual, como se tornar-se mulher fosse, antes de tudo, uma questão de comportamento.

O que fica fora dessas conversas é o reconhecimento da dimensão subjetiva envolvida nessa transição, a experiência mais ampla, que envolve emoções novas, estranhamento diante de si mesma e os diferentes significados que essa transformação vai assumindo para cada uma. Fala-se do corpo que muda e das regras que se impõem, mas pouco sobre o que é, subjetivamente, deixar de ser uma menina. Esse esvaziamento sugere que a menarca vem perdendo sua função enquanto rito social, sendo tratada apenas como fenômeno biológico, o que contribui para que muitas se sintam desamparadas diante dos novos sentidos atribuídos ao próprio corpo[14] e à posição que passam a ocupar.

É a partir de um deslocamento de perspectiva, oferecido pela psicanálise, que essa dimensão subjetiva pode ser melhor acolhida. Nesse referencial, não se trata apenas do corpo que muda, mas das formas pelas quais a menina vinha construindo uma imagem de si, que passam a ser tensionadas diante das transformações vivenciadas nessa etapa. “As mudanças que ocorrem nesse período levam a uma perda da antiga imagem corporal e da identidade infantis, o que implica na busca de uma nova identidade” (Campagna e Souza, 2006, p. 11). Esse processo se insere em um contexto mais amplo, no qual autores de orientação psicanalítica descrevem

[14] No passado, era comum a associação da menarca à ideia de “tornar-se mocinha”, como se esse marco biológico implicasse automaticamente o abandono da infância e a adoção de um comportamento mais “maduro” (Mundim, Souza e Gama, 2021). Embora essa transição não ocorra de forma repentina, era comum que as famílias encarassem o evento como sinal de que a menina precisava “crescer”. Não se trata aqui de reforçar esse tipo de imposição, mas de compreender como a menarca, quando não é acolhida em sua dimensão simbólica, pode deixar as meninas sozinhas diante de uma fase com tantas transformações.

a juventude como uma fase caracterizada por vários processos de luto: "são eles: luto pelo corpo e pela identidade infantil, e luto pelos pais da infância" (Silva e Barros, 2021, p. 21081). Como aponta Lacadée (2011/2012, p. 257), a partir dessa perspectiva, "o sujeito se encontra exilado de seu corpo de criança, das palavras de sua infância e de sua língua da infância, que se desarticula sem que ele possa dizer o que lhe acontece". Para esse autor, pessoas jovens enfrentam uma crise que pode ser compreendida como uma crise de linguagem (Lacadée, 2011/2012). Dito de outra forma, dentro desse referencial teórico, as transformações vivenciadas nesse período podem ser vividas de maneira difícil de simbolizar, na medida em que não encontra fácil tradução em palavras.

Do ponto de vista de algumas perspectivas do desenvolvimento psíquico, a juventude envolve processos de ampliação da “capacidade de avaliação da realidade interior e exterior se amplia a cada nova experiência" (Silva, 1998, p. 22), processo pelo qual o sujeito amplia sua capacidade de reconhecer a existência de outros pontos de vista, relações e realidades para além de sua própria experiência imediata. Esse movimento acontece sempre em relação com os outros e com os contextos que habitamos. A literatura em neurociência do desenvolvimento indica que esta etapa envolve um dos conjuntos de transformações mais dinâmicos do crescimento e desenvolvimento humano (Arain *et al.*, 2013). Segundo Andrews, Ahmed e Blakemore (2020), as capacidades de regulação emocional se desenvolvem substancialmente ao longo desse período, com um aumento do uso de estratégias adaptativas. Ainda assim, a consolidação das capacidades de reflexão e elaboração psíquica ocorre de forma gradual e costuma levar alguns anos.

Esses achados são consistentes com a hipótese de que os jovens tendem a experimentar emoções de forma mais intensa e de que suas motivações e atitudes apresentam padrões distintos dos de outras fases da vida, embora a magnitude e a direção dessas diferenças variem entre indivíduos e contextos. De acordo com Alves *et al.* (2024), as taxas de notificações por lesões autoinfligidas entre pessoas de 10 a 24 anos aumentaram 29% a cada ano entre 2011 e 2022. Segundo a *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar* (PeNSE), realizada pelo IBGE em 2019, 29% das meninas brasileiras de 13 a 17 anos afirmaram que já sentiram que a vida não vale a pena ser vivida. Esses dados somados colocam em relevo uma questão que não se esgota na dimensão individual: se as transformações dessa etapa são relativamente estáveis do ponto de vista desenvolvimental, a intensificação dos indicadores de

sofrimento sugere que algo mudou no contexto em que esses processos ocorrem. Isso aponta para a necessidade de examinar não apenas as características internas dessa fase, mas as condições externas (sociais, culturais, tecnológicas) que atravessam e modulam a experiência de crescer no cenário atual.

É justamente nessa articulação entre o interno e o externo que a psicanálise pergunta o que isso produz no sujeito. A passagem de uma fase de dependência para uma de autonomia pode ser emocionalmente longa e densa, estando ligada a um processo de individuação (Ribeiro, 2011). Essa leitura ajuda a entender como, a cada nova experiência e interação, as meninas entram em contato com diferentes perspectivas, que podem levá-las a questionar, reelaborar e redefinir sentidos sobre si mesmas e o mundo ao redor. Além disso, autores como Pipher (1994) apontam que, nesse período, a opinião dos pares frequentemente passa a importar mais do que a dos pais, o que pode resultar em tentativas de adequação social, mesmo que em detrimento da autenticidade. Os estudos de Sinats *et al.* (2005) observam como a pressão para que os jovens compreendam e administrem suas vidas com autonomia pode significar que sua abertura e encantamento precisem ser encobertos[15]. Essa ideia de deixar de lado características da infância parece acompanhar a própria experiência de crescer. Guimarães (2023) demonstra que pessoas jovens relatam ter deixado de brincar “do nada”, como algo que simplesmente perde o sentido, mas também sugerem que continuar poderia ser motivo de vergonha. Cria-se um movimento duplo, tanto de afastamento dos pais quanto de adequação aos pares, que pode produzir uma experiência paradoxal: a menina está cercada, mas se sente só.

Na perspectiva da psicologia do desenvolvimento, um dilema fundamental para uma menina é avaliar os custos e os benefícios de se conformar às normas sociais ou de expressar sua individualidade (Piacentini e Mailer, 2004). Dependendo do lado que prevalece nessa balança, pode acontecer o desenvolvimento de um self falso, ou seja, as jovens que escolhem ser socialmente aceitas acabam se dividindo em dois “eus”: um autêntico e um fabricado (Pipher, 1994). A psicanálise, por sua vez, discute o que se passa por dentro desse processo: “entre a criança que se foi e

[15] O termo “encobrimento” foi usado no início da década de 1990 pela conhecida psicóloga da infância, Carol Gilligan. De acordo com a autora, à medida que as meninas caminham em direção à juventude, começam a encobrir suas experiências de infância, alterando como e o que contam sobre si mesmas. Desse modo, elas deixam de falar com franqueza e honestidade sobre suas experiências de infância como faziam quando eram mais jovens (Mitchell, 2008, p. 247).

o adulto que ainda não chega, o espelho do adolescente é frequentemente vazio" (Calligaris, 2000, p. 25), pois a imagem que se vê se deve muito ao olhar dos outros. Para Castro, Neves e Paravidini (2023), é a partir do corpo que o jovem assimila as semelhanças e diferenças em novos grupos e espaços sociais. Portar-se da maneira "certa" pode funcionar como um escudo de proteção, principalmente para quem ainda tateia um sentido de pertencimento.

Para muitas jovens, essa fase se caracteriza por relativa imprevisibilidade: elas não sabem exatamente o que esperar, muito menos como a loteria da genética vai lhes presentear - quem pode saber qual característica física irão herdar? Há um tanto de receio pelo acaso do processo, com dúvidas sobre quem será mais alta, quem herdará o quadril da mãe ou a pele do pai. Isso se torna matéria de comparação constante, de perguntas sem resposta imediata, de um olhar que mede o próprio corpo em relação ao das outras. A isso se somam expectativas culturais e sociais que podem influenciar a maneira como algumas delas percebem e respondem às transformações, ainda que essa influência varie consideravelmente entre indivíduos e contextos.

> Parado na frente do espelho, caçando as espinhas, medindo as novas formas de seu corpo, desejando e ojerizando seus novos pêlos ou seios, o adolescente vive a falta do olhar apaixonado que ele merecia quando criança e a falta de palavras que o admitam como par na sociedade dos adultos (Calligaris, 2000, p. 25).

Parte das jovens pode se preocupar com o ritmo de seu desenvolvimento (se os marcadores biológicos estão dentro do esperado) e ficar confusas sobre os significados desse período. Há ainda algo curioso no descompasso entre corpos e mentes da juventude: algumas parecem já ter 15 anos, mas ainda mostram a maturidade de uma criança. "É comum que adolescentes de diferentes grupos etários encontrem-se no mesmo estágio de desenvolvimento" (Lourenço e Queiroz, 2010, p. 71). Esse desencontro entre aparência e comportamento pode gerar estranhamento, tanto por parte dos outros quanto delas mesmas, como se estivessem em um limbo, tentando entender qual mundo devem habitar.

A experiência do corpo ganha outros contornos quando vista a partir de uma perspectiva pós-estruturalista associada aos estudos de gênero. Assinala-se que "historicamente, os sujeitos tornam-se conscientes de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles" (Louro, 2000, p. 18). Para as meninas, o intervalo entre os 9 e 14 anos tende a concentrar parte significativa das

principais transformações físicas[16], período que pode coincidir com o início da reflexão e construção sobre aspectos da identidade de gênero. Driscoll (2002) argumenta que, apesar de a puberdade parecer representar uma fronteira entre infância e vida adulta, a juventude não traz uma determinação sobre um tipo fixo de idade, corpo, comportamento ou identidade. Isso envolve, antes, um processo de desenvolvimento de um eu, não uma definição acabada.

Embora as recentes transformações socioculturais tenham trazido maior flexibilidade para essa negociação, Legge (2011) aponta que talvez não seja possível escapar totalmente do discurso de feminilidade e das regras enraizadas sobre o que significa ser uma mulher. Em sua pesquisa, a autora indica que, apesar de haver certa margem para contestação e adaptação, muitas meninas relatam sentir pressão para corresponder aos padrões sociais que associam a feminilidade ao uso de roupas justas e reveladoras, frequentemente categorizadas como pertencentes às “garotas femininas”. Além disso, algumas mencionam ter abandonado preferências e comportamentos considerados “masculinos” como parte de um movimento de adequação ao grupo, buscando se sentirem "normais". Essa noção do "feminino apropriado" também é discutida em Guimarães e Cabral (2020), a partir de relatos de meninas cuja conduta aparece associada ao recato e à passividade como formas valorizadas de se portar em determinados contextos[17]. Tais achados são consistentes com a perspectiva de Louro (2000), segundo a qual a construção do gênero feminino é atravessada por relações sociais que, em certas circunstâncias, tendem a demarcar as formas consideradas legítimas de sua expressão. A escola também costuma participar desse processo, utilizando estratégias para "fixar" uma identidade "normal" e, muitas vezes, evitando a discussão sobre formas de ser ou jeitos de viver a sexualidade e o gênero (Louro, 2000).

As meninas podem passar a ser confrontadas com os olhares sobre seus corpos em transformação, quando nem mesmo tiveram tempo suficiente para processar sobre como esse processo as faz se sentir. É como se todo mundo parecesse notar tudo o que elas desejam esconder: se começaram a usar sutiã

[16] Segundo Coutinho (2011), a puberdade nas meninas geralmente começa entre os 8 e 13 anos, com o desenvolvimento dos seios.

[17] Nesse sentido, Louro (2000, p. 9) aponta que “reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência”.

mesmo sem ter peitos, ou se os peitos são maiores do que os das meninas da mesma idade, e isso tende a acontecer em um momento em que podem estar incrivelmente vulneráveis a qualquer ideia ou sugestão.

A chegada da maturidade física pode ser um período crítico na negociação da identidade feminina, marcado por uma intensa pressão cultural. É comum que, nessa fase, as meninas sejam aconselhadas a "ficar longe dos meninos" e "se cobrir" para se protegerem de comportamentos masculinos apresentados como inatos e imutáveis. Em determinados contextos, algumas começam a se ver como responsáveis por sua própria segurança (Loveday, Rivett e Walters, 2021; Moreau *et al.,* 2018). Esse cenário revela uma disparidade nos modelos de cuidado parental, demonstrando controle mais rigoroso com elas e uma preocupação maior com o despertar da sexualidade (Nascimento e Trindade, 2010).

Craft (2005) aponta que o corpo jovem pode ser frequentemente percebido como uma fonte de desconforto, tornando-se, em certos casos, um espaço de constrangimento, inadequação e intenso autoexame. Lembro que, quando alguém se desenvolvia mais cedo que o resto do grupo, o peso dos olhares dos meninos parecia transformá-la em um objeto de desejo, alguém que, de repente, passou a ocupar um lugar diferente, sem ter pedido por isso. Eu me perguntava: será que alguém a enxergaria além da aparência? E, enquanto isso, aquelas que ainda não demonstravam nenhum sinal da puberdade pareciam ficar à margem de certas dinâmicas, como se o corpo fosse um ingresso. Era uma observação parcial, mas que, olhando de volta, ressoa com o que Pipher (1994) descreve: para algumas meninas, esse descompasso no ritmo do desenvolvimento pode significar ficar de fora de trocas e vivências que teriam sido importantes naquele momento.

Esses processos, porém, não são vividos da mesma forma por todas as meninas. Fatores sociais, econômicos e culturais atravessam os desafios desse período, de modo que a experiência de crescer pode se tornar mais ou menos desafiadora conforme o contexto em que cada jovem está inserida. Quanto maiores as dificuldades cotidianas, maiores também as chances de desenvolver problemas relacionados à saúde mental. É o caso, por exemplo, de meninas que vivem em famílias com poucos recursos e sob a responsabilidade de uma figura feminina: desde cedo, muitas são preparadas para assumir funções domésticas (Angelin e Truzzi, 2015). Embora as discussões de gênero tenham avançado, as evidências atuais indicam que elas ainda realizam aproximadamente o dobro de tarefas

domésticas em relação aos meninos (Plan International, 2021). Em grande parte das vezes, essas responsabilidades não são resultado de uma escolha, mas impostas como parte de um papel esperado dentro da família. Ou seja, elas já crescem marcadas com um rótulo que define quem precisam ser e o que devem fazer, gerando uma sobrecarga que interfere em sua experiência de amadurecimento.

Quando o corpo já é vivido como fonte de desconforto nas relações interpessoais, a presença da mídia pode amplificar e complexificar essa experiência, oferecendo modelos de como esse corpo deve ser e se comportar. Com isso, contribui para disseminar a concepção de que as mulheres devem ser definidas, em grande parte, por seus corpos (Douglas, 2010). Quando olhamos para as nossas vidas, normalmente o fazemos "através das lentes da cultura popular, usando canções, slogans, jingles publicitários e programas de televisão como representações reduzidas do que aconteceu naquele momento e como o experimentamos" (Zeisler, 2008, p. 4, tradução nossa). Em Correa (2008), aparece a ideia de que a cultura, tanto refletida quanto reforçada pela publicidade, tende a pressionar as meninas a adequar comportamentos e modos de se apresentar ao que é socialmente definido como feminino.

Nesse contexto, a competição pela atenção dos meninos e a centralidade dos relacionamentos românticos aparecem como modelos de atitudes valorizadas (Correa, 2008). Essa formulação, embora carregue um pressuposto essencialista sobre a existência de um eu autêntico prévio, aponta para um fenômeno real: a pressão para que certas formas de existir sejam contidas ou abandonadas em nome de uma feminilidade socialmente aceita. Assim, o conceito de juventude tem sido constituído também com base em aspectos que extrapolam a biologia, sendo constantemente retratado como um período de experimentação, diversão e relação entre pares, o que, para autores como Rocha e Garcia (2008), representa uma estratégia da indústria do entretenimento para obter vantagens comerciais.

O discurso mercadológico tende a incentivar a busca por uma identidade apresentada como "autêntica", composta por valores com os quais pessoas jovens se identifiquem (Buckingham, 2008), sugerindo que sua autonomia deve ser exercida pelo consumo de determinados tipos de roupas, músicas e acessórios (Raby, 2002; Coulter, 2020). A etapa entre a infância e a idade adulta tem ganhado, em certos contextos, um caráter de alteridade, sendo apresentada como um ideal desejado (Rocha e Garcia, 2008). Nessa representação, pessoas jovens seriam

descritas como estando em seu auge, o mais atraentes e energéticas possível, e, por isso, são motivadas a buscar experiências intensas, testar limites e aproveitar tudo ao máximo. Para Lesko (2012), os conflitos associados ao processo de formação da identidade nessa fase foram romantizados e mitificados, configurando uma forma de representação que tende a excluir outras formas de subjetivação.

Segundo Coulter (2020), no final do século XX surgiu uma nova “cultura feminina”, que incorpora ideias de feminilidade, jovialidade, desejabilidade e consumismo. Assim, as meninas se tornaram bastante visíveis na mídia ocidental, levando ao advento da categoria "pré-adolescente" como uma segmentação de marketing, desenhada para captar quem se encontra entre a infância e a juventude (Driscoll, 2008). Na prática, elas são instigadas a anteciparem a maturidade por meio do consumo de produtos e músicas voltadas às garotas mais velhas, ao mesmo tempo em que permanecem ancoradas na infância, situando-se em um entre-lugar.

A ascensão dessa cultura foi acompanhada por uma ampla gama de produções voltadas a esse público, seguida da proliferação de artigos destinados a meninas, incluindo brinquedos, cosméticos e roupas. Com isso, o ato de consumir ganha um papel central, pois muitas encontram nessa prática um meio de comunicar maturidade e pertencimento a seus pares, uma vez que é uma maneira de estabelecer sua identidade e ganhar o prestígio necessário (Piacentini e Mailer, 2004). Em alguns casos, exibir os símbolos adequados[18] protege uma garota insegura de comentários maldosos e provocações.[19] Dito de outra forma, o consumo pode marcar o status social (Willett, 2008), funcionando tanto como defesa quanto como tentativa de inserção em determinados grupos. Ademais, qualquer expressão de identidade pode ter maior ou menor aceitação dependendo do grupo e da classe[20] em que os sujeitos estão inseridos (Guimarães e Cabral, 2020). Correa (2008) mostra ainda que as representações da juventude feminina são apresentadas

[18] Segundo Pomerantz (2008, p. 64, tradução nossa), “o estilo é sempre mais do que “apenas moda”. É uma ferramenta para construção e negociação de identidade”.

[19] De acordo com Moral-García *et al.* (2025), enquanto os meninos são mais propensos a se envolver em formas diretas e físicas de bullying, as meninas são mais predispostas a se envolver em bullying relacional, como exclusão social e disseminação de boatos.

[20] Um estudo de Zaslow (2009) demonstra que, embora as meninas expressem admiração por personagens que usam o estilo como uma ferramenta subversiva para brincar com a identidade e oferecer versões alternativas de feminilidade, elas também estão profundamente cientes da existência de um sistema de classificação que limita suas escolhas com base em fatores como classe social e raça. A incapacidade ou recusa por arriscar mais com as roupas e acessórios pode refletir o esforço dessas meninas para se manter firmes nesse sistema.

como universais, mas falham em refletir a diversidade de experiências entre meninas do próprio grupo hegemônico.

Nesse contexto, a passagem de uma menina da posição de "criança" para “jovem feminina” pode assumir muitas formas, mas mesmo assim acontece no corpo feminino e através dele (Hauge, 2009). Louro (2000) demonstra que nossos corpos se constituem na referência que ancora a identidade e que eles são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados. Desde cedo as meninas costumam ser expostas a mensagens contraditórias: ao mesmo tempo em que o feminino é retratado com inocência e doçura (Allen e Green-Barteet, 2023), a mídia também mostra que “é através do sexo e da exibição sexual que as mulheres realmente têm o poder de conseguir o que desejam” (Douglas, 2010, p. 156, tradução nossa). Como sinaliza Coulter (2020), a figura da mulher como objeto sexual e a da mulher “pura” não são opostas, e essa aparente contradição mostra como ambas integram uma mesma lógica de controle.

Ultimamente, temos visto também uma tentativa do marketing para promover a narrativa do “empoderamento feminino”[21] e da gentileza (Ligocki, 2022). Ao mesmo tempo, existe o discurso de competição (ou briga) entre garotas, ou seja, a ideia de que meninas são “naturalmente” invejosas e estão prontas para acabar com suas rivais (Brown, 2003). Mas, embora essas mensagens estereotipadas sigam presentes e orientem comportamentos, não definem o que é possível ser. Ainda assim, sua presença constante tem peso e podem se tornar difíceis de ignorar, estreitando o espaço para que cada menina construa seus próprios modos de existir.

As questões enfrentadas hoje se assemelham, em muitos aspectos, às do período anterior à internet: insegurança, puberdade, hormônios. Mas com um novo elemento: pode haver uma audiência, ou o risco de uma, a qualquer momento. Nunca se sabe quando alguém pode tirar do bolso o aparelho que registraria aquela careta que você gostaria que só a sua amiga visse. De acordo com a pesquisa *Panorama 2023* (Mobile Time e Opinion Box, 2023), 75% das crianças brasileiras de 10 a 12 anos possuem um smartphone próprio. Além disso, o levantamento *TIC Kids Online Brasil 2024* (CGI.br, 2024)[22] mostrou que 83% dos usuários de internet de 9 a

[21] Para a autora Ligocki (2022), o conceito de empoderamento feminino está mais relacionado à venda de produtos do que ao feminismo.

[22] SILVA, Victor Hugo. 83% das crianças e adolescentes que usam internet no Brasil têm contas em redes sociais, diz pesquisa. **G1**, 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2024/10/23/83percent-das-criancas-e-adolescentes-que-usam-internet-no-brasil-tem-contas-em-redes-sociais-diz-pesquisa.ghtml. Acesso em: 29 out. 2024.

17 anos afirmam ter pelo menos uma conta em redes sociais. Então, para além das mudanças, das expectativas dos pais e das comparações com pessoas da mesma idade, existe um universo maior com que as meninas precisam lidar.

Se entendemos, a partir de Foucault (1996; 2008), que os discursos produzem os objetos dos quais falam e que os discursos são atravessados por uma vontade de verdade, percebemos que estes variados discursos sobre a juventude (e sobre as meninas) vão produzindo determinadas verdades sobre o que significa ser uma menina de uma determinada idade. Percebemos que o atual contexto traz uma nova dimensão muito mais complexa à construção da identidade na juventude, produzindo diferentes formas de subjetivação. Essas questões serão aprofundadas no subcapítulo 3, em que discuto como a cultura digital atravessa a experiência de si das meninas na contemporaneidade.

2.2 A escrita como espaço de cuidado de si e subjetivação

"Escrevo porque não sei o que penso até ler o que digo."
Flannery O'Connor[23]

A escrita tem sido um território frequentemente explorado por mulheres ao longo da história, representando tanto um meio de expressão quanto uma ferramenta de resistência. Desde os diários de escritoras, como Virginia Woolf, Sylvia Plath, Carolina Maria de Jesus ou Anne Frank, até os registros íntimos de meninas de cotidianos "comuns", cuja memória parece ter sido esquecida (mas que pode ser encontrada, anos mais tarde, em um baú com outras relíquias ou em algum canto empoeirado), a prática revela um esforço contínuo para compreender e narrar experiências subjetivas em um mundo que frequentemente cala suas vozes. Para Ramos (1989), o diário é a origem da interdição da palavra feminina. De fato, o exercício de escrever muitas vezes emerge em momentos de transição ou vulnerabilidade, como a juventude. Esse não é apenas um período de desenvolvimento físico, mas uma etapa marcada pela imersão em contextos que desafiam as meninas a encontrarem formas de se posicionar no mundo. Afinal, para

[23] Adaptação nossa da frase original: "*I have to write to discover what I am doing. Like the old lady, I don't know so well what I think until I see what I say*". A citação foi extraída de uma carta enviada a Elizabeth McKee, datada de 21 de julho de 1948. O'CONNOR, Flannery. **The Habit of Being:** Letters of Flannery O'Connor. Edited by Sally Fitzgerald. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1979. p. 5.

a perspectiva psicanalítica, a crise do jovem é, antes de tudo, uma crise de linguagem: uma ânsia por nomear aquilo que ainda não se sabe bem como expressar (Lacadée, 2011/2012). Quando faltam palavras faladas, talvez por meio das escritas algo finalmente possa ser dito.

A escrita de si surge, então, como um território onde é possível elaborar essa transformação e, simultaneamente, experimentar o devir: habitar o entre-lugar de quem já não é mais criança, mas ainda não sabe o que significa ser jovem. No papel, não é preciso chegar a respostas definitivas, mas se pode permanecer na pergunta. Ainda de acordo com a psicanálise, entende–se que “o adolescente, esse sujeito em busca de um lugar para existir, descobrirá na escrita um ponto de ancoragem de uma referência significante” (Lima, 2006, p. 60). Então, apesar de ser uma fase de fragilidade, pode ser também um momento de potência e possibilidade de invenção.

Instrumento bastante utilizado também por pensadores, como Hannah Arendt, Susan Sontag, Annie Ernaux, Roland Barthes, Carl Jung, Fiódor Dostoiévski, e tantos outros, a escrita de si existe há séculos trazendo registros, relatos e percepções de mundo, sendo, muitas vezes, fonte para a pesquisa de momentos históricos. A prática exige um nível de autoconhecimento e autopercepção, afinal, é preciso entrar em contato consigo mesmo para tentar traduzir em palavras aquilo que se quer expressar. Quanta coragem é preciso para adentrar esse desconhecido e acabar encontrando sentimentos dos mais diversos, tanto bonitos quanto condenáveis? Quantos desses começaram a escrever simplesmente para atenuar a solidão, como diria Foucault (1992), e descobriram a cada página a companhia de um outro que nada mais é do que ele/a mesmo/a, como em um encontro com o eu de outra época? E nesses instantes de reflexão, a escrita vai servindo um pouco a cada propósito, ora como registro, ora como autoaprimoramento e construção, tornando-nos quem somos.

Mas como se inicia esse percurso que culmina nas exibições contemporâneas do eu no espaço digital? Antes de olhar para a escrita propriamente dita, é necessário revisitar a ideia de cuidado de si. Em seus estudos sobre a Antiguidade, Foucault (1992) apresenta o conceito como uma prática ética e estética: um exercício contínuo de atenção voltado para a própria vida, em um esforço para afirmar a liberdade. Diferentemente do sentido de "autoajuda", o cuidado de si exigiria um esforço de domínio próprio e transformação subjetiva.

Nesse contexto, a escrita de si surge como uma "tecnologia do eu" fundamental. Para Foucault (1992), escrever não servia somente para "desabafar", mas para cingir o sujeito com verdades aprendidas, permitindo-lhe enfrentar as adversidades do mundo. É essa prática que configura a escrita como ferramenta de subjetivação: ao narrar-se, o indivíduo deixa de ser apenas um espectador da própria história para se constituir como seu autor biográfico, abrindo espaço para reelaborar experiências e se constituir como sujeito.

Contudo, para avançarmos em direção à contemporaneidade, faz-se necessária uma demarcação conceitual entre a escrita de si foucaultiana e a chamada escrita íntima[24]. Enquanto a primeira é uma categoria filosófica que abrange qualquer escrita que visa a construção do sujeito (mesmo as cartas destinadas a mestres e amigos), a escrita íntima refere-se a um fenômeno histórico e literário consolidado sobretudo a partir do século XVIII. Diz respeito a textos de caráter pessoal e confidencial, como diários e memórias, nos quais o sujeito explora uma (suposta) interioridade, emoções e fluxos de consciência sem a intenção inicial de publicação.

Se na escrita de si clássica o foco era o aprimoramento ético, na escrita íntima o foco desloca-se para a exploração da subjetividade “privada”. Mas é preciso sublinhar que essas definições não são categorias fixas, pelo contrário, elas se atravessam e retornam uma à outra constantemente. As cartas, por exemplo, ao mesmo tempo em que operam como uma escrita de si voltada ao outro, carregam o teor confessional e a exploração subjetiva típicos da escrita íntima. Essa porosidade sugere que as classificações tradicionais podem não dar conta das complexas formas de expressão pessoal que emergem na contemporaneidade, em que o suporte digital desafia as noções de público e privado, coletivo e íntimo.

A popularização dessas práticas de escrita se inicia na modernidade, quando a vivência em comunidade se dissolve e a individualidade vem à tona, levando à

[24] A partir desta pesquisa, não foi possível encontrar um registro preciso sobre a origem do termo "escrita íntima", nem mesmo sobre sua autoria. No entanto, ele é amplamente utilizado em estudos sobre narrativas autobiográficas e confessionais. Segundo Andrade (2008), no século XIX já existiam publicações de escritos pessoais, como diários e memórias, produzidos por mulheres brasileiras. Embora frequentemente aproximada da autoficção, a escrita íntima não se confunde com esse conceito. Muito antes de sua formulação teórica, entretanto, já havia obras que exploravam as fronteiras entre autobiografia e ficção, como Charlotte Brontë que, em 1847, publicou Jane Eyre (2011) com o subtítulo “*An Autobiography”* (do inglês, Uma Autobiografia).

ascensão da ideia de subjetividade[25] (Lima e Santiago, 2010). Nesse movimento, o diário íntimo[26] assume um lugar central, tendo ganhado popularidade na França no início do século XIX, especialmente entre meninas e jovens mulheres. À época, era comum presentear garotas com livros encadernados com cadeados[27], objetos delicados que guardavam segredos, afetos e reflexões (Raoul, 1989). O hábito de escrever diários costumava ser mais comum entre as mulheres[28], tendo sido, durante algum tempo, uma recomendação[29] às moças solteiras, que se colocavam como testemunhas e cronistas da vida (Perrot, 1989). Porém, as meninas eram encorajadas a manter um diário apenas durante o período de transição da condição de criança para o de esposa (Raoul, 1989), reforçando as normas sociais[30] da época. É graças a esses escassos escritos preservados que é possível ouvir a “voz” dessas mulheres (Perrot, 2007).

A prática da escrita se inicia em um contexto específico, normalmente envolvendo uma experiência solitária. Escrever quase sempre foi um exercício que implicava clausura na solidão (Catelli, 2022), pois era praticado no íntimo, em uma atitude de recolhimento e introspecção. Esse caráter reservado tem raízes no cristianismo e na tradição confessional dos escritos pessoais, embora, com o tempo, o hábito tenha se desvinculado da religião (Seara, 2018), passando a integrar outras tecnologias de si. Assim, tornou-se um espaço simbólico em que o sujeito pode organizar pensamentos e emoções sem a interferência do olhar externo. Nesse

---

[25] A racionalidade da modernidade passou a estimular o exercício da reflexão pessoal, motivando a escrita. À medida que cresce o sentimento de privacidade e a preocupação com a própria existência, surge também o desejo de “falar de si” e de narrar a própria vida (Lima e Santiago, 2010).

[26] Segundo Lejeune (2014), um diário é uma escrita cotidiana que tem como base a data. Assim, o primeiro gesto do diarista é anotar o dia seguido de um relato sobre o que lhe passou. O diário é quase sempre escrito à mão, com forma livre, podendo ser uma narrativa.

[27] Para Harris (2004), sempre existiu uma tendência para a regulação da interioridade das jovens mulheres, seja o espaço privado de seus quartos ou a sua escrita pessoal. Nesse sentido, a cultura de exibição e confissão seria uma forma de encorajar a expressão de pensamentos e desejos mais íntimos.

[28] Há um certo preconceito na literatura que faz com que narrativas autobiográficas (como memórias, cartas e diários) sejam vistas como inferiores. Por causa disso, esse tipo de escrita costuma ser deixado de fora das obras consideradas importantes ou clássicas (Recchia, 2008). Em diálogo com essa discussão, a psiquiatra e escritora Natalia Timerman observa que o suposto "enfado" em relação às narrativas de si parece ganhar força justamente quando a literatura passa a incorporar vozes historicamente menos representadas, como as de mulheres, sugerindo que parte da resistência a esse tipo de escrita também pode estar relacionada às disputas por legitimidade no campo literário. SILVA, Adriana Ferreira. Mergulho em mar aberto. **Quatro Cinco Um,** 2026. Disponível em: https://quatrocincoum.com.br/entrevistas/a-feira-do-livro/a-feira-do-livro-2026/mergulho-em-mar-aberto/. Acesso em: 28 jul. 2026.

[29] Ramos (1989, p. 77) aponta que nenhum menino ganha dos pais um diário com uma chave pendurada, acompanhado do conselho “escreva o que se passar com você.”

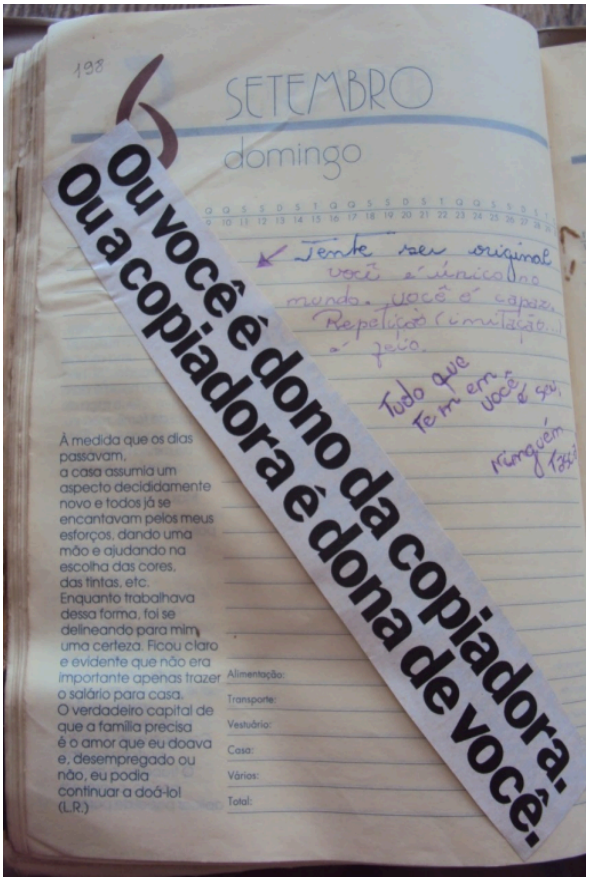
[30] Segundo Perrot (1989), às mulheres foi delegada a memória do privado, voltada para a família e o íntimo, por isso, tinham esse encargo de fazer relatos sobre o cotidiano.

sentido, manter um diário não apenas exige privacidade, mas também a cria, aproximando-se de uma prática espiritual (Sinats *et al.,* 2005).

Depois de meados do século XX, o exercício passou a ser largamente utilizado, tendo sido motivado pelo desenvolvimento da psicologia (Begos, 1987). Marie Bonaparte, sobrinha bisneta de Napoleão I e princesa francesa, era adepta da escrita de sentimentos, pensamentos e sonhos. Durante sua análise com Freud[31], iniciada na década de 1920, ela apresentou seus cadernos de infância, tendo se tornado uma das poucas mulheres a passar pelo processo analítico conduzido por ele (Ribeiro, 2020). A década de 1980 trouxe a prática de “fazer agenda”, quando muitas meninas substituíram o clássico diário de cadeado com relato em primeira pessoa por uma narrativa fragmentada e às vezes coletiva, que contava com a presença de interlocutores (Pimentel, 2010). Aqui, um ponto se faz importante: ainda que seja privada (e confidencial), a escrita nem sempre se realiza na completa solidão. Venancio (2001) e Camargo (2011) observam que os diários, as memórias e as correspondências são documentos de amizade, porque podiam ser frequentemente compartilhados. Muitas vezes o diário (ou a agenda) circulava entre amigas, que assinavam, deixavam bilhetes ou escreviam recados, motivando um senso de pertencimento: só uma amiga de confiança poderia ter acesso ao universo particular de outra menina, com a possibilidade de deixar sua marca no caderno alheio. Assim, a escrita deixava de ser apenas um exercício individual para tornar-se também uma prática relacional, na qual escrever fortalecia vínculos.

Figura 1 - Imagem de agenda da década de 1990

[31] Breuer e Freud (1977) entendiam que as emoções deveriam ser descarregadas através da expressão, o que minimizaria seu impacto nocivo sobre a saúde.



Fonte: Reproduzido de Andrade (2016, p. 41).

Além do texto, essas agendas eram enriquecidas com imagens e lembranças, como ingressos de cinema e pequenos objetos (Ramos, 2009). Isso demonstra que a escrita pode se conectar a outros modos de expressão, como desenho, colagem e pintura. Em vez de apenas escrever em um caderno da forma tradicional, é possível incorporar recortes e ilustrações que complementem os textos. Desse modo, as meninas podem expressar emoções e experiências de maneira mais ampla, utilizando outros elementos para transmitir sentidos que escapam à gramática e nuances que as palavras, por si só, podem não alcançar.

Ao longo dos anos, o propósito da escrita de si foi sendo transformado, servindo não apenas para documentar experiências, mas também oferecendo oportunidade para uma experiência de autotransformação (Foucault, 1992). Segundo Calligaris (1998), a escrita autobiográfica está inserida em um contexto no qual o indivíduo, independentemente de sua posição social, situa sua vida acima da comunidade a que pertence. No entanto, em uma cultura individualizada, desprovida de ritos sociais e cada vez mais imersa no ambiente virtual, talvez escrever sobre si adquira outros sentidos. Como aponta Lejeune (2014), vivemos um tempo em que o

sujeito é convocado a administrar a si mesmo, em um movimento de delegação de poder sobre a própria vida. Nesse cenário, narrar-se torna-se um gesto de resistência, uma forma de produzir sentido, reelaborar vivências e buscar um lugar de pertencimento possível em meio à sensação de dispersão e vazio. É como se, ao registrar os fragmentos da vida cotidiana, pudéssemos afirmar que, independentemente de ditaduras, guerras e crises, vive-se (Cunha, 2013).

A escola se configura como o lugar de uma aprendizagem de grafias elementares, preparando para as mais variadas formas de escrita (Hébrard, 2000). Mas a prática escolar costuma seguir normas e objetivos didáticos, sendo avaliada de modo sistemático, o que tende a colocar o aluno como reprodutor de saberes, com pouco espaço para uma expressão mais livre (Silva, 1998). A escrita de si se move em outra direção: não tem relação com o aprendizado da língua, antes, com o aprendizado de si mesmo. Ela costuma acontecer em um território particular, onde escrever não precisa atender a regras ou padrões curriculares, e não requer muito além de papel, caneta e disposição para relatar o que se vê, se ouve ou vive, independentemente de uma suposta maturidade proveniente da idade (Barcellos, 2009). Ali, não se contam apenas palavras, mas sentimentos, pensamentos e experiências que muitas vezes fogem à razão. A escrita sobre (e para) si permite ao sujeito abandonar as convenções e as expectativas, narrar suas inquietações e deixar as ideias fluírem sem que precisem chegar a uma conclusão. Não é um refúgio no sentido de fuga, mas de um espaço onde algo pode acontecer sem ser avaliado.

Do ponto de vista da psicologia narrativa, a capacidade de construir uma narrativa pessoal tende a se desenvolver na juventude, na medida em que os indivíduos passam a conectar eventos isolados de maneira mais coerente, o que pode contribuir para a construção de sentido sobre a própria história de vida (Habermas e Bluck, 2000). Em direção semelhante, um estudo de Macedo e Sperb (2017) sugere que o período da puberdade pode marcar o início da transição para um tipo mais interpretativo de pensamento, observado na capacidade de estruturar narrativas mais complexas e incorporar aspectos sociopsicológicos. A partir de uma perspectiva lacaniana, Lima e Santiago (2009, p. 80) propõem que "na adolescência, a passagem do corpo de menina ao corpo de mulher leva ao confronto com a questão: o que quer uma mulher? Na ausência de um significante feminino, a adolescente constrói um semblante, velando a falta fálica". Dentro desse referencial,

a escrita poderia ser pensada como um espaço de expressão subjetiva, uma forma de construção de véu ou semblante que, para algumas meninas, recobre algo do luto vivido nessa fase.

Para a perspectiva dos estudos da linguagem, uma característica predominante nos diários pessoais de jovens é que geralmente não têm uma estrutura ou hierarquia (Silva, 1998). O estilo de escrita tende a ser mais livre e espontâneo, sem um planejamento rígido, o que reflete a forma como pensam e sentem no momento. Desse modo, “sua escrita surge a partir da relação direta com os acontecimentos: eles escrevem para si mesmos no mesmo momento em que vivenciam as experiências” (Silva, 1998, p. 20). Um caderno com um relato pessoal não exige muita formalidade, pois

> pode narrar um dia monótono com poucas palavras ou se fartar de palavras em dizer tudo de um dia em que aparentemente não aconteceu nada; pode listar o que se ganhou de presente em datas de aniversários e também o que os outros ganharam quando completaram anos de vida; pode contar segredos seus e dos outros; pode narrar dias históricos ou sem importância nenhuma até mesmo para si; pode ser repetitivo, redundante, alusivo, evasivo, sutil, cometer erros de grafia, de concordância, de coerência, brincar com as palavras, usar códigos, perder-se na escrita, abrir lacunas, explicar-se, declarar-se, esconder-se, embrulhar-se e desembrulhar-se de muitos modos. O diário, assim, apresenta-se como um espaço de invenção, no qual o sujeito inventa formas de se compor e se decompor em histórias e estórias escritas no/pelo cotidiano (Brito, 2011, p. 68).

Ainda nessa perspectiva, Bakhtin (1979, p. 166) sinaliza que “o diário se inspira quer na confissão, quer na biografia”, revelando uma natureza híbrida, que se coloca entre o relato de si e a construção de uma narrativa própria.

Por ser uma fonte de desabafo sem filtro ou necessidade de justificativas (Pimentel, 2010), esse espaço de escrita (normalmente um caderno ou um bloco) torna-se algo muito particular, quase como um amigo confidente. Afinal, não intimida nem questiona, mas oferece uma maneira de dar voz à vida interior quando se sente que não se pode ser ouvido - seja por solidão ou falta de acolhimento. Escrever costuma ser uma atividade solitária, uma saída para meninas tímidas ou aquelas consideradas “inteligentes”, que fazem das palavras o abrigo para suas vivências. O que se esconde nesses textos é um universo rico e complexo, onde as expressões do feminino encontram um espaço para existir, mesmo que em segredo. Uma menina que vive sob normas familiares rígidas, por exemplo, pode encontrar no registro de seus sentimentos e reflexões uma forma de questionar as expectativas impostas e, pouco a pouco, fortalecer-se enquanto mulher e indivíduo.

A própria materialidade do diário é um apelo à escrita, pois a folha em branco oferece uma predisposição para a criação (Teixeira, 2011). O espaço vazio se situa em um futuro possível, como se, de alguma forma, fosse uma resposta a se concretizar. A página não exige que a pessoa que escreve chegue a uma conclusão sobre quem é, mas convida a habitar o “entre”, esse território de passagem. Ao contrário dos discursos que a pressionam a se enquadrar, a escrita oferece um espaço onde ela pode experimentar modos de ser. Mais do que um simples relato do cotidiano, seu diário pode assumir um lugar onde essa menina se permite existir e se tornar protagonista de sua própria história.

Retomando os estudos da linguagem, (Silva, 1998) observa que o período da juventude é quando o sujeito enfrenta seus primeiros conflitos, mas sem dominar totalmente a habilidade de criar uma unidade estética para dar forma e acabamento à sua escrita e ao mundo.

> Ao mesmo tempo em que o adolescente estabelece uma interação com o mundo real em que vive e com todas as formas de organização desse mundo real ditadas culturalmente, através da linguagem, ele consegue perceber as categorias que regulamentam a vivência de todos como um grupo e também internaliza essas experiências, possibilitando a representação e funcionamento dessas categorias coletivas num plano individual, no qual há o estabelecimento de uma organização interna dos conhecimentos (Silva, 1998, p. 24).

Ou seja, é por meio das palavras que se compreende como a sociedade é organizada e as normas que regem o comportamento coletivo, as quais se adaptam à experiência individual, permitindo a criação de uma forma única de pensar. No processo de escrita, também é possível experimentar a melhor forma de enunciar-se, revelando sua perspectiva própria (Silva, 1998). “Escrever é uma forma privilegiada de observar o mundo e de imprimir, sobre a alvura do papel, uma visão particular das contingências de viver (n)esse mundo” (Teixeira, 2011, p. 252).

Durante a juventude, a instabilidade da prática e a imaturidade dos pensamentos designam uma consciência ainda em formação, com enunciações permeadas pelo presente, sendo este o tempo centralizador da ação mental do indivíduo (Silva, 1998). Ou seja, a maior preocupação dessa fase é narrar os acontecimentos para suprir a necessidade e a avidez momentânea com que se vive, em uma etapa em que há urgência de se afirmar enquanto sujeito de um destino. Mas há um distanciamento limitado entre os acontecimentos vividos e os relatos: no diário, é comum escrever quase no calor do momento, às vezes no mesmo dia, em

uma narrativa mais crua e mais instável. É um ir acontecendo, uma tentativa de fazer com que o momento se prolongue, em uma luta contra o tempo e a sua voracidade (Teixeira, 2011). “O diário é o vestígio de um instante” (Lejeune, 2014, p. 300), ou seja, um registro que não pode ser corrigido ou revisado. É preciso fazer certo da primeira vez, porque cada dia traz consigo a requisição de um novo começo.

O exercício da escrita também parece ser uma boa forma de lidar com as dores e angústias da vida, especialmente em fases de grandes mudanças. Do campo dos estudos de escrita criativa**,** McFerran e Scott (2013) apontam que perceber nossa existência como uma narrativa é, no mínimo, reconfortante e, na melhor das hipóteses, curativo. Afinal, escrever o que sentimos pode trazer uma ideia mais clara sobre as situações que estamos enfrentando em um momento em que pensamos que ninguém mais no mundo é capaz de nos entender. Também é uma forma de dizer sem dizer, de descarregar o que ainda não foi elaborado sem que precise se verbalizar. O papel recebe o que a menina não pode ou não quer depositar em outro lugar: a emoção ainda crua, a raiva que não encontrou saída, a tristeza que ainda não virou sentido. Ela se fecha no seu quarto, no seu mundo, e escreve, não necessariamente para entender, mas para que aquilo saia. O diário não interpreta, não julga, apenas recebe. “Guarda-memória pungente de tudo que foi em nós um pouco ridículo e inocente” (Prado, 2013, p. 6).

O hábito pode servir ainda para documentar as primeiras experiências marcantes desta etapa, como o primeiro beijo. “A escrita está, portanto, intimamente ligada a uma fase do desenvolvimento pessoal: os rabiscos de um jovem revelam a sua inexperiência com a principal ferramenta da alfabetização – a imaturidade do corpo ou da mente” (van Dijck, 2006, p. 118, tradução nossa). Ao colocar seus sentimentos e reflexões no papel, as meninas podem encontrar uma forma de desabafar sobre as intensas transformações que ocorrem durante esta etapa, desde as mudanças físicas, como a modificação de contornos e proporções, até a redefinição dos sentidos sobre o que significa ser menina. Garotas de 12 anos incomodadas com o crescimento repentino de seu corpo e a maneira como ele passa a ser observado, por exemplo, podem começar a escrever poemas, histórias ou letras de música que abordem a sensação de estar "presa em sua pele". Em seus versos, elas podem transformar essa inquietação em palavras que externalizam a insegurança e o desconforto para dar sentido às mudanças, tornando-as menos ameaçadoras.

Silva (1998) destaca que as dimensões do corpo interno e externo são imprescindíveis para o processo de construção de significados por parte do sujeito jovem. Dito de outra forma, nesse período da vida, a experiência com as ideias do contexto social é, inicialmente, internalizada e, posteriormente, convertida em discursos subjetivos, contribuindo para a estruturação de uma organização interna. Portanto, a linguagem “se constitui no elemento crucial para o desenvolvimento do pensamento individual” (Silva, 1998, p. 46). Na escrita dos jovens, o sujeito passa a olhar-se de uma outra posição, momento em que o eu começa a se perceber distanciado (Silva, 1998). Ao transpor pensamentos e emoções para a folha em branco, as meninas criam uma distância simbólica que possibilita a ressignificação de vivências, favorecendo o amadurecimento emocional.

Nesse sentido, escrever parece se assemelhar ao brincar, ideia que Winnicott (2019), a partir da psicanálise, desenvolve ao propor que ambos operam como espaços intermediários entre a realidade interna e externa. “Se a criança serve-se de coisas manipuláveis, tais como bichos de pelúcia ou pedaços de tecidos, o adolescente “brinca” com a língua” (Lima, 2006, p. 61). Assim, ao se apropriarem da escrita como um território próprio, as jovens poderiam não apenas expressar sentimentos, mas também construir e compreender suas próprias narrativas. Além disso, o caderno traz uma ideia de continuidade, uma espécie de garantia de futuro (Lejeune, 2014). E por mais irregular que seja a prática, e descontinuadas sejam as anotações, o suporte é o que vai costurar e fundir tudo, oferecendo uma promessa (ou talvez o desejo) de unidade. Olhar para sua própria composição unida em um todo é quase como perceber uma existência acabada, linear e completa, mesmo que, soltos, os fragmentos não façam sentido.

Mas a quem se destina essa escrita? Embora muitas pessoas afirmem escrever estritamente para si mesmas, há, na prática, um leitor imaginado: às vezes a própria autora no futuro, às vezes um "você" indefinido, às vezes ninguém e todo mundo. No campo dos estudos literários e da teoria da autobiografia, Lejeune (2014) demonstra que o diário traz uma espécie de contrato em que o autor se compromete com o que está escrito, afirmando ser verdadeiro, o que ele denomina como pacto autobiográfico. Em outras palavras, significa que autor, narrador e personagem são a mesma pessoa. Instável, no caso do diário da juventude, porque a menina assina e ao mesmo tempo se esconde. Didier (2002), por sua vez, atribui uma dupla função ao "eu" da escrita íntima, que é simultaneamente sujeito e objeto do que narra. É

curioso como muitas vezes nos descobrimos na própria fala, pois só depois que o conteúdo flui do corpo - e se transforma em escrita - é que algo dele pode ser compreendido, em um diálogo interno entre o eu que escreve e o eu que lê. Quem lê o que acabou de escrever já não é exatamente a mesma pessoa, uma vez que há um distanciamento de tempo pequeno, mas real, e é essa estranheza que pode tornar a elaboração possível. Como aponta Teixeira (2003, p. 53), “o autor sabe menos do que pensa saber sobre a trama em que situa o narrador e o protagonista, justamente por ele próprio, pensando saber sobre seu desejo, perder-se nas seduções de identidade que constrói narcisicamente”. Em outras palavras, não se trata de um encontro imediato com o que se é, mas da possibilidade de reconhecer, na própria letra, que aquilo também faz parte de si.

Poderíamos pensar, a partir daí, que a prática serve para revelar uma essência prévia. Essa interpretação tem uma lógica, afinal, escrever parece ser uma forma de exteriorizar o que já existe dentro. Mas, seguindo Foucault (2006b), não há um eu preexistente a ser descoberto: é na prática que o sujeito se produz. O diário não é o lugar onde a menina se encontra, mas onde se experimenta. É também por essa razão que, como aponta Teixeira (2011), esse formato é propenso tanto à revelação quanto à ocultação do eu, de forma paradoxal, pois é feito para mostrar e para esconder, para se expressar e ao mesmo tempo se proteger. No diário da juventude, a escrita intercala sujeito e objeto, em um movimento em que a consciência de si pode se ampliar a cada página, sem destino garantido, mas em que o que era confuso pode encontrar, provisoriamente, alguma forma.

Muitas pessoas guardam seus diários para uma análise subsequente, com a certeza “de que o eu futuro será capaz de assumir o processo e responder, finalizar, curar ou encerrar qualquer dificuldade que esteja sendo expressada no momento” (Sinats *et al.*, 2005, p. 264, tradução nossa). Pode ser também uma forma de afirmar a importância de uma experiência, que, ainda não reconhecida no presente, guarda a possibilidade de ser reconhecida e validada pelo eu adulto, mesmo que ninguém a testemunhe naquela circunstância. Ao contrário do corpo real, o diário é uma espécie de corpo simbólico que pode sobreviver à ação do tempo (Lejeune, 2014). Para Popkin (2009), o diário é o ponto onde a vida e a literatura se encontram: ao analisar a escrita de alguém, é interessante ver quais normas o autor adotou, mas, acima de tudo, observar em que partes ele removeu a censura e em que partes a escrita parece se permitir mais (Lejeune, 2009b). Essa é uma das características

mais intrigantes desse gênero: dificilmente um leitor acessa o texto da mesma posição de quem o escreveu, ainda que o objetivo da prática seja justamente descobrir os segredos contidos nas páginas (Lejeune, 2009c). Dificilmente é possível decifrar o verdadeiro sentido do conteúdo, pois somente o autor possui a chave capaz de abri-lo por completo. Talvez nem a própria pessoa que escreveu, ao reler anos depois, reconheça inteiramente o que quis dizer. Talvez seja uma chave cujo código pode mudar com o tempo, porque um diário que se deixasse decifrar completamente teria dito tudo, e a escrita de si parece envolver também aquilo que ainda não veio à tona.

É difícil explicar a razão por que se escreve, talvez a prática venha do ímpeto por captar aquilo que de repente nos escapa, uma tentativa de apreensão de um tempo em movimento (Lejeune, 2014; Fortuna, 2016). Escrever sobre si é, antes de tudo, uma forma de registrar o que transborda. Um diário (ou caderno) cheio, repleto de anotações, compromissos, recortes e segredos, é um sinal de uma vida em movimento, cercada de encontros e descobertas. Já um diário em branco pode revelar a solidão de quem tem poucos lugares para estar e poucas pessoas com quem contar. Seria como se deparar com uma lacuna, mostrando um vazio que espera ser preenchido, nem que seja com a imaginação. Talvez por isso Rodrigues e Brasil (2024, p. 317) apontem que há uma relação entre diários e narrativas ficcionais, pois "tanto as personas que inventamos para nós mesmos, quanto as personagens que criamos para a ficção, assemelham-se exatamente por esse caráter de uma projeção ilusória". Ao escrever, viaja-se entre o real e o possível, entre o vivido e o sonhado, em uma existência que, pelo menos nas palavras, encontra valor e sentido de ser. E, mesmo quando escapa para mundos impossíveis, vê o retorno ao cotidiano se tornar de alguma forma mais suportável. Pode ser também uma tentativa de se agarrar à vida: Lejeune (2009a, p. 198) traz um curioso estudo do século XIX que revela que um em cada três suicidas deixa cartas ou bilhetes nos quais explicam, acusam e se despedem. Mais do que um refúgio, a escrita também se torna uma forma de atestar a própria existência (Artières, 1998), como quem, diante do vazio, insiste em dizer que ainda está aqui.

Mas escrever sobre si não é um gesto sem risco. Foucault (2016) já trazia a ideia de que esse é um ato de exposição, e o diário expõe primeiro a quem escreve: é o encontro com o que não se gostaria de ver em si mesma, com o que ainda não tem forma, com o que mal se sabe nomear. No caderno, acumulam-se versões de

nós que, com o tempo, podem parecer estranhas, incômodas ou indesejadas. Como Lejeune (2014) relata, muitas vezes detestei meu pobre diário, com suas falas francas e desajeitadas. Diante de páginas percebidas como imperfeitas e desprezíveis, podemos nos deparar com um eu que já não nos cabe - ou que gostaríamos que ninguém viesse a conhecer.

A isso se soma o medo de que outros vejam, que o material tão precioso caia em mãos erradas, que o segredo se rompa. Não é por acaso que algo inusitado acompanha o hábito de escrever diários: o desejo, por vezes urgente, de destruí-los (Perrot, 1989; Cunha, 2007). Perrot (2007) aponta que, no passado, muitas mulheres queimavam as cartas de amor e destruíam o seu diário ao chegar à maturidade, temendo a exposição ou a zombaria. O que escrevemos também podia se tornar motivo de vergonha ou repulsa e então tomávamos o objeto para destruí-lo, rabiscando, rasgando ou mesmo queimando[32], porque a exposição da nossa fragilidade - para nós mesmas - nem sempre era fácil de suportar. Às vezes, não era a fragilidade o que doía, mas a constatação da banalidade. Ora, que tipo de decepção seria tão profunda a ponto de tornar insuportável o que foi vivido e registrado com tanto cuidado? Segundo Perrot (1989, p. 12), frequentemente as mulheres “apagam delas mesmas as marcas que adquiriram dos passos que deram no mundo”.

Por tudo isso, considero intrigante — e talvez até triste — que a escrita de si tenha sido por tanto tempo categorizada como ordinária[33], como se fosse algo menor, sem importância (Cunha, 2007). No entanto, essa desvalorização não é um fato isolado: Coulter (2020) demonstra que, ao longo da história da música popular, as ouvintes mais jovens foram tratadas com desdém, retratadas como superficiais e pouco sofisticadas nas suas escolhas[34]. Arrisco-me a dizer que o mesmo acontece com a prática da escrita feminina, muitas vezes percebida por certos adultos como uma “frivolidade”, um passatempo dispensável. Perrot (2007) lembra que o diário era pensado como uma prática ligada ao quarto das meninas, esse território íntimo que,

[32] Mignot (2014) observa que estudar a escrita infantil e juvenil sob uma perspectiva histórica é extremamente difícil, pois a documentação é rara. Segundo a autora, “talvez não haja outro campo da história com uma taxa de conservação de documentos tão baixa quanto essa” (Mignot, 2014, p. 165).

[33] Para Cunha (2007), a escrita ordinária diz respeito aos textos produzidos por pessoas comuns, sem pretensão literária ou acadêmica. Ela se contrapõe àquela produzida com a intenção de se tornar uma obra publicada. A escrita ordinária costuma ser uma forma de registrar o acontecer cotidiano, envolvendo diários, cartas ou cadernos pessoais, e é muitas vezes entendida como “simples”, banal ou sem valor estético.

[34] No imaginário popular, por exemplo, as fãs de pop feminino carregam estereótipos recorrentes e costumam ser vistas como passivas e histéricas (Coulter, 2020).

mais cedo ou mais tarde, se dissolvia. A escrita pessoal tinha prazo: era coisa de menina, não de mulher. No diário, “uma garota não escreveria seus pensamentos mais íntimos, mas escreve as bobagens e tolices dos seus pensamentos mais íntimos” (Brito, 2023, p. 69). Linhas que parecem escapar ao silêncio e, ao mesmo tempo, não ter nada a dizer. Páginas de insignificância (Brito, 2023).

Essa desqualificação também aparece nas falas de meninos, como registra Ramos (2009, p. 160), ao citar um garoto que afirma: “agenda de garota é a coisa mais inútil que existe. Elas colocam papel de chocolate, de bala, contam todos os detalhes da vida amorosa. Ridículo!” Ao reduzir o gesto à insignificância, tal crítica ignora o valor simbólico e subjetivo de relatos que não se encaixam na lógica produtivista, aquela que exige que tudo tenha um motivo “útil” para existir. Essa desvalorização, muitas vezes implícita, pode fazer com que algumas meninas comecem a se autocensurar, acreditando que suas ideias, sentimentos e experiências não têm valor suficiente para serem registradas. Em última análise, o que se transmite é a noção de que o que elas pensam ou sentem não importa — e, portanto, não merece ser escrito.

É possível que, assim que o véu da infância começa a se desprender, uma menina se dê conta de que o extraordinário que tanto buscava não passe de uma miragem, pois o que o mundo reserva para pessoas como ela é cruel, insignificante, sem aventura e sem brilho. E, a partir daquele instante, ela passasse a entender que o mundo não gira ao seu redor (às vezes, não passaria nem perto do seu bairro), e que não era realmente possível ser artista, estrela de cinema ou mesmo alguém de quem seus responsáveis se orgulhariam. Por isso, é preciso sim queimar o diário, é preciso ver as chamas consumindo as palavras das folhas até reduzi-las a nada, como se isso pudesse apagar também aquilo que elas escancararam. Quantos desses escritos não se perderam pelo medo do julgamento? O que teríamos aprendido sobre nós se tivéssemos tido a coragem de preservá-los?

Nem sempre, porém, o fim de um diário se torna algo tão dramático: outro desfecho possível para os escritos de si é a interrupção, muitas vezes súbita ou inesperada. Lejeune (2014) observa que, enquanto o início da escrita costuma ser marcado pela simplicidade e entusiasmo, o fim, ao contrário, tende a ser difuso, marcado por um desvanecimento. Afinal, como se pode concluir a narrativa de uma vida em curso? Popkin (2009) lembra que, para Lejeune, o diário é virtualmente inacabado desde o início, porque há sempre um tempo vivido além da escrita,

tornando necessário que se volte a escrever de novo. Dificilmente há uma decisão clara de encerrar o diário, pois ele pode ser abandonado sem aviso, retomado anos depois ou simplesmente deixado de lado por falta de tempo, motivação ou necessidade. Assim, a escrita de si demonstra também os ritmos e as descontinuidades da vida de quem escreve.

Foi a partir da metade da década de 1990 que a prática adquiriu novas dimensões, transformando os diários em *weblogs*. Com a internet, a escrita de si on-line foi impulsionada (Andrade, 2008), inaugurando um espaço de expressão que passou a alterar as noções de individualidade e privacidade (van Dijck, 2006). Desse modo, o que antes era uma experiência por vezes solitária, tornou-se um exercício compartilhado e público. Este é o principal aspecto dos blogs: conectam tanto o indivíduo à rede quanto a rede ao indivíduo, permitindo a troca de conteúdos culturais. Como afirma van Dijck (2006, p. 129, tradução nossa), “o próprio blog torna-se uma experiência (da vida real), uma construção de si que é sempre mediada por ferramentas de comunicação e expressão; em outras palavras, o meio é a experiência, não a mensagem.”

Parece que escrever sobre si tem se atualizado aos novos tempos, o que Weber e Dixon (2007) ajudam a compreender a partir do conceito de texto cultural cumulativo da infância. Sob essa perspectiva, a cultura das meninas não é algo que cada geração inventa do zero, mas um repertório que se acumula ao longo dos anos. É como um conjunto de imagens e comportamentos, cheio de camadas e referências que se repetem e se transformam, carregando vestígios do passado mesmo quando assume formas novas. O diário de papel e o diário visual do Instagram, por exemplo, habitam nesse mesmo texto, separados pelo tempo, mas conectados pela prática de construir e documentar sua própria narrativa.

Mas esse salto digital não foi apenas uma atualização de formato. O diário se tornou um espaço de relativa liberdade, protegido do olhar dos adultos, das normas sobre o que uma menina deveria sentir ou dizer, o que foi alterado de forma profunda pela migração para as redes sociais. Na era da conectividade, o “si” e a própria escrita ganham dimensões inéditas que tensionam as formulações clássicas de Lejeune (2014) sobre o pacto autobiográfico e de Foucault (1992; 2006b) sobre as técnicas de si. Isso trouxe consigo outras formas de regulação: os algoritmos que determinam o que circula, as métricas que avaliam o que vale, a audiência que transforma o íntimo em performance. Essa questão será aprofundada no subcapítulo

seguinte ao discutirmos como a cultura digital atravessa a experiência de si das meninas.

Se, por um lado, as redes sociais ampliam as possibilidades de registro e troca, por outro, introduzem novas camadas de mediação e validação externa. A pergunta que emerge desse cenário não é simples: a escrita de si nas redes representa uma expansão dos modos de expressão ou uma transformação que compromete a autonomia do exercício? O fato de o diário de papel ter ganhado popularidade nos últimos anos, abrangendo usos que vão do planejamento ao monitoramento de hábitos e à reflexão (Lin *et al.*, 2025), sugere que as duas coisas podem coexistir, e que a resposta talvez não seja uma ou outra, mas as duas ao mesmo tempo. Os autores mostram que diaristas contemporâneos costumam integrar ou alternar entre ambos os meios, muitas vezes coletando dados digitalmente antes de transferi-los para o papel. Diante desse cenário, é essencial refletir sobre como a exposição contínua afeta a construção de subjetividade das garotas e que implicações esse deslocamento tem para a maneira como vivenciam sua interioridade.

Assinala-se ainda que, no caso da escrita à mão, há especificidades que o digital não reproduz, não por ser superior, mas por ser diferente. O objeto físico carrega informações sensoriais que não existem na tela: os borrões, a pressão da caneta, a singularidade da caligrafia, os vestígios de quem escreveu. Lejeune (2009c) lembra que o trabalho de selecionar os elementos, digeri-los e dar sentido ao resto é o trabalho da própria vida, e o diário leva isso ao extremo ao registrar os resultados e construí-los em série. É uma tarefa minuciosa, quase artesanal, que produz algo irreprodutível: mesmo que fosse refeito com os mesmos materiais, por pessoas da mesma idade, não levaria ao mesmo resultado. Uma coleção de diários é, nesse sentido, sempre singular pela presença que carrega.

2.3 O atravessamento da cultura digital na experiência de si

Lévy (1999), um dos primeiros pensadores da cibercultura, já falava que viveríamos em um universo com fluxos incessantes de informações e reconfigurações permanentes. No entanto, era difícil imaginar as consequências práticas dos processos de digitalização em nossas atividades diárias, até porque, no início, a internet era um espaço que se mostrava divertido e estimulante, trazendo a

possibilidade de navegar, conhecer coisas novas e fazer parte da cultura. Éramos como Colombos, maravilhados pela descoberta de uma nova terra. Se nos primórdios a internet era explorada como um território de descoberta e afinidades, as décadas seguintes levaram a uma reorganização, com a criação de estímulos para provocar reações emocionais (Tolentino, 2020).

Embora estejamos bem distantes do cenário de *Star Trek*[35], quase toda a nossa rotina acontece em ambientes digitais, uma vez que a internet deixou de ser um espaço que se acessa para se tornar o próprio meio em que a vida se passa, atravessando os campos pessoal, social e profissional (Tolentino, 2020). A tecnologia[36] está moldando a cultura de forma tão rápida que é quase impossível de acompanhar, alterando nossas experiências e relações com o mundo. Essa transição alterou a lógica da presença: se antes existia a possibilidade de "sair" da rede ao desligar um computador, hoje a conexão é contínua e indissociável. Essa transição alterou a lógica da presença: se antes existia a possibilidade de "sair" da rede ao desligar um computador, hoje a conexão é contínua e indissociável.

O desenvolvimento do algoritmo[37] transformou o que era surpreendente em algo tóxico e sombrio (Tolentino, 2020). As plataformas atuais, como Instagram e TikTok, operam sob lógicas de recompensa semelhantes às máquinas caça-níqueis, que mexem com o sistema de recompensa do cérebro, comprometendo a atenção e a capacidade de concentração (Freitas Junior, 2023; Martins *et al.*, 2024). Aqueles “Colombos” do início da internet, que descobririam novas terras, agora precisavam admitir que eram os colonizados de um território que, na verdade, foi criado para mantê-los cativos.

Nesse panorama, a tecnologia não apenas reorganiza o cotidiano, mas reconfigura o modo como os sujeitos se percebem, se relacionam e se narram. A comunicação passou a ocupar um lugar de centralidade, sendo fundamental para

---

[35] Uma franquia de ficção científica criada em 1966 que inclui uma série de televisão e uma sequência de filmes. A história é ambientada no espaço e se tornou um fenômeno cultural ao redor do mundo, tendo chegado ao Brasil como “Jornada nas Estrelas”. Apesar de ter sido lançada há décadas, a série previu vários dispositivos de tecnologia que utilizamos atualmente, como celulares e computadores.

[36] Livingstone (2024) nos convida a refletir sobre o que realmente queremos dizer ao falar de “digital”, pois termos como dispositivos, redes sociais, mídias de tela e TICs (tecnologia da informação e comunicação) são frequentemente usados como sinônimos. Neste trabalho, concentramos nossa atenção principalmente no uso da internet e das redes sociais por meio de smartphones, reconhecendo, contudo, que esses conceitos estão interligados e se entrelaçam na experiência cotidiana.

[37] Conjunto de regras que determina a ordem e a exibição dos conteúdos de acordo com uma análise do perfil psicológico de cada pessoa.

compreender e experimentar a vida em sociedade (Karhawi e Prazeres, 2022). Isso significa que não basta mais interagir somente no mundo físico: é necessário manter um perfil on-line para participar das discussões e se fazer visto. “Dos *smartphones*, que prometem mais liberdade, parte uma coação fatal, a saber, uma coação da comunicação. Com isso se tem uma relação quase obsessiva, compulsória [*zwanghaft*][38] com o aparato digital” (Han, 2018, p. 65).

Diferentemente da materialidade dos registros de décadas passadas, como as cartas e os bilhetes, hoje a visibilidade é avaliada por métricas que definem a relevância de alguém pelo número de curtidas e seguidores. Vivemos cada vez mais imersos no mundo on-line, em meio a notificações constantes e com medo de perder atualizações importantes ou ficar de fora[39]. Esse comportamento hiperconectado e multitarefa estimula a busca constante por engajamento, criando a sensação de uma realidade acelerada, na qual é preciso estar sempre produzindo (e consumindo) conteúdo para se manter presente (Karhawi e Prazeres, 2022). Diante de uma linha do tempo infinita[40], nos percebemos deslizando de novo para cima em direção ao próximo conteúdo.

> É *essencial* que as redes sociais sejam, na maior parte do tempo, insatisfatórias. É isso que nos mantém passando, passando, pressionando nossa alavanca repetidas vezes, na esperança de sentirmos algo fugaz, algum ímpeto momentâneo de reconhecimento, bajulação e raiva (Tolentino, 2020, p. 46).

Como consequência, o tempo que vivemos não é mais o do relógio, mas um tempo acelerado que precisa ser ocupado até nos momentos de pausa no trânsito ou em filas, gerando culpa toda vez que paramos para descansar. Essa hiperconexão pode levar ainda a uma espécie de anestesia aos acontecimentos da vida real, como se o que existe fora do celular não fosse o bastante. Distante das telas, o mundo parece lento, previsível e menos atraente, contribuindo para a redução do interesse por interações presenciais e pelo prazer em atividades mais simples do cotidiano.

---

[38] Palavra alemã que significa compulsivo. **Dicionário Cambridge**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. Disponível em: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/german-english/zwanghaft. Acesso em: 14 fev. 2025.

[39] Referência à expressão FOMO (do inglês "*fear of missing out*", que significa "o medo de perder algo"), que representa o sentimento de apreensão por perder experiências possivelmente significativas vividas pelos outros. Em outras palavras, é o medo de não estar por dentro das novidades e tendências apresentadas na internet (Elhai, Yang e Montag, 2022).

[40] Sistema que distribui as publicações em um módulo vertical em ordem cronológica. Essa funcionalidade permite que o usuário conte sua história e acompanhe os conteúdos mais relevantes em tempo real, em uma espécie de página "infinita".

Há mais de três décadas, a pesquisadora dos estudos culturais feministas Angela McRobbie (1993) destacou as meninas como participantes ativas e produtoras de cultura, em vez de simples consumidoras. Naquele período, a internet em ascensão parecia ampliar esse protagonismo ao oferecer espaços organizados em torno de interesses e identidades compartilhadas, como comunidades dedicadas à wicca, ao punk rock ou à juventude queer (Willett, 2008). Contudo, o que se observa nas décadas seguintes é um movimento de sentido inverso, pois a lógica das plataformas digitais, orientada pela captura de dados e pela monetização da atenção (Zuboff, 2019), foi reorganizando progressivamente esses espaços segundo interesses comerciais, fragmentando comunidades em bolhas. Sabemos que o uso de tecnologias digitais tem se tornado uma parte central da vida de quem é jovem, haja vista relatarem estar frequentemente conectados com algum tipo de tecnologia (Sousa e Silva, 2024). Assim, a rotina “comum”, antes restrita à família e à escola, os primeiros espaços externos de socialização das crianças, foi profundamente afetada pelas redes sociais, que introduziram um novo elemento nesse processo, borrando as fronteiras existentes. Le Breton (2017) entende que a experiência subjetiva já não se limita mais ao mundo físico, mas se prolonga ao ambiente digital, entrelaçando real e virtual. Desse modo, os ambientes de ensino e os locais públicos não se restringem mais aos muros e às grades, mas podem continuar existindo, de forma indefinida e descontínua, na internet. O eu de hoje se movimenta em constante interação com a rede mesmo quando não está intencionalmente conectado.

Com isso, o processo de socialização deixa de ser exclusivamente mediado (ou acompanhado) por adultos, abrindo espaço para o que Corsaro (2011), sociólogo da infância, denomina culturas de pares: formas de produção que crianças e jovens constroem de maneira relativamente autônoma entre si, a partir de suas próprias referências e negociações. Embora o autor tenha desenvolvido esse conceito a partir da observação de contextos presenciais, pode-se fazer um paralelo relacionando ao ambiente digital, em que tais culturas ganham amplitude e visibilidade inéditas, ao mesmo tempo em que se distanciam cada vez mais do olhar dos adultos. Esse movimento expõe crianças e jovens a dinâmicas de pressão social, comparação e vulnerabilidade que tendem a operar de forma invisível.

Se há mais de duas décadas Hall (2000), pesquisador dos estudos culturais, já pensava a identidade como um processo dinâmico e de fluidez constante, agora isso se intensificou. No campo da comunicação e dos estudos de mídia, Sibilia

(2008) aponta que estamos diante de um fenômeno contemporâneo de exibição da intimidade (ou de produção de extimidade)[41], que transforma sentimentos, medos e rotina em algo público. Ou seja, esse movimento leva o privado à superfície das telas em busca de validação, já que toda comunicação requer a existência do outro, então, estamos produzindo a nossa existência para que seja vista. Se uma narrativa só ganha consistência quando é narrada (Sibilia, 2008), o que acontece quando passamos 24 horas por dia documentando a nossa vida? À medida que a vivência se torna objeto permanente de documentação, o risco é que a experiência seja substituída pela sua representação.

Vivemos em um tempo em que gostos e valores estão em constante mudança, com tendências que podem durar apenas algumas semanas[42]. Han (2018a) faz uma dura crítica ao sujeito digital ao afirmar que é alguém que se expõe e compete por atenção, estando anônimo e isolado diante de um espelho que reflete apenas o que ele mesmo projeta. De fato, a internet parece ampliar as possibilidades de experimentação de si (Sibilia, 2008), pois permite explorar faces diversas da personalidade, testar versões, reinventar apresentações. Contudo, esse mesmo potencial para "ser o que quiser" pode produzir o efeito oposto: ao se sentir insatisfeita com a imagem que apresenta, uma garota pode optar por trocá-la constantemente, em busca de uma representação que melhor corresponda às suas expectativas, processo que pode nunca se dar por concluído. Em contextos nos quais a construção da subjetividade se forma na superfície do que se exibe, o que não cabe na tela pode ter dificuldade em encontrar outro lugar para existir. Schnell e Danbolt (2023) apontam que a falta de significado está fortemente associada ao sofrimento mental. Assim, a lacuna de sentido que emerge dessa instabilidade nem sempre é reconhecida ou elaborada de forma saudável, sendo muitas vezes preenchida pelo consumo, que o próprio ambiente digital oferece como via para a construção de identidade (Buckingham, 2008).

---

[41] Termo que une as palavras exterior e intimidade. O conceito foi cunhado por Lacan e retomado por Sibilia (2008) para descrever a prática de tornar público o que antes era privado como um modo contemporâneo de constituição do sujeito mediado pelas tecnologias digitais. Diferentemente da intimidade, que pressupõe um espaço protegido do olhar alheio, a extimidade opera na superfície, pois o sujeito se constitui e se reconhece no olhar do outro.

[42] HOLTERMANN, Callie. Cansei de tanta trend! Geração Z dá sinais de fadiga diante de modinhas cada vez mais rápidas. **Folha**, 2025. Disponível em: https://f5.folha.uol.com.br/estilo/2025/03/cansei-de-tanta-trend-geracao-z-da-sinais-de-fadiga-diante de-modinhas-cada-vez-mais-rapidas.shtml. Acesso em: 28 ago. 2025.

Esse cenário tem uma expressão concreta na vida das meninas, como mostra a pesquisa *TIC Kids Online Brasil 2024* (CGI.br, 2024)[43]. Segundo o levantamento, 78% dos usuários de 13 a 14 anos afirmam utilizar o Instagram várias vezes ao dia ou quase todos os dias estando, portanto, expostos a muitos estímulos visuais e modelos de referência. A ênfase na estética, antes restrita a revistas e comerciais de TV, agora se expande para diferentes esferas do cotidiano, influenciando desde o modo como as meninas se percebem até a maneira como desejam ser vistas. Weber e Mitchell (2008, p. 41, tradução nossa) ressaltam que "a expressão e a construção de identidades através da produção de mídias digitais geralmente dependem muito do visual". Porém, no atual momento, isso se apresenta com um complicador perigoso: "a aparência certa sempre foi importante, mas agora é mais difícil de conseguir" (Pipher, 1994, p. 56, tradução nossa), porque não envolve somente roupas assinadas por designers, mas procedimentos estéticos e cirurgia plástica. Os filtros de edição e o visual padronizado das influenciadoras sugerem que é possível (e fácil) aprimorar não só suas publicações, mas sua própria imagem (Montenegro, 2020). Essa lógica tem impactado as meninas que se inserem como influenciadoras mirins, gerando uma preocupação cada vez mais precoce com a aparência e motivando processos de adultização (Maia, Pinto e Russo, 2023).

Nesse contexto, a imagem é reforçada como o componente central da identidade feminina. Os discursos que circulam on-line são, em grande medida, os mesmos que já circulavam na "velha mídia"[44], porém, agora atualizados em nova embalagem. Tais rótulos simplificam personalidades que, na realidade, são mais complexas, o que não é um equívoco inocente, mas parte de uma estratégia comercial, uma vez que subjetividades multifacetadas e singulares não são fáceis de vender (Lamb, 2006). Buckingham (2008) observa que, no meio digital, jovens tendem a ser mais "empoderados" como consumidores do que como cidadãos que usam a tecnologia para fins sociais, educativos ou criativos. Aliás, "o uso diário que a maioria deles faz da internet não é caracterizado por formas espetaculares de inovação e criatividade" (Buckingham, 2008, p. 14, tradução nossa). Nesse movimento, a busca contínua por aprovação, mediada pelo consumo, pode levar as

[43] SILVA, Victor Hugo. 83% das crianças e adolescentes que usam internet no Brasil têm contas em redes sociais, diz pesquisa. **G1**, 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2024/10/23/83percent-das-criancas-e-adolescentes-que-usam-internet-no-brasil-tem-contas-em-redes-sociais-diz-pesquisa.ghtml. Acesso em: 29 out. 2024.

[44] Lamb (2006) observa que as revistas destinadas a meninas constantemente as incentivavam a se encaixar em uma categoria, por exemplo, "você é glamourosa ou nerd?".

meninas a associarem seu valor pessoal à aparência, reduzindo a complexidade do que são ao que apresentam.

Os novos Estudos Sociais da Infância entendem que os jovens utilizam a *mimese* como ferramenta para afirmar seu protagonismo na construção de sua identidade (Simões, Resnick e Rodrigues, 2021). Esse conceito se refere à capacidade de imitar ou reproduzir elementos do mundo adulto, não de forma passiva, mas criando significados a partir dessas referências. No entanto, quando pensamos no consumo de cosméticos e outros produtos voltados para questões estéticas, nem sempre assume um caráter lúdico ou criativo, como a *mimese* pressupõe. Pelo contrário, em alguns contextos esses itens podem ser usados para corrigir o que as meninas percebem como falhas ou imperfeições[45], passando a deslocar o gesto do brincar para o de gerenciar a aparência. E quando a visibilidade se torna o principal critério de reconhecimento, a busca por aprovação nas redes sociais[46] pode reforçar a ideia de que há algo que precisa ser "consertado". Isto é, o que começa como um "ajuste" pode, gradualmente, criar uma distância maior entre o que se mostra e o que se vive.

À medida que as pessoas usam essas diferentes ferramentas, elas ajudam a criar novas dinâmicas sociais (boyd, 2014), o que também pode trazer novos riscos. Embora o cenário atual aponte para mudanças, as ferramentas digitais, cada vez mais moldadas por algoritmos e lógicas de visibilidade (Zuboff, 2019), parecem restringir a diversidade de vozes e iniciativas de jovens criadoras. Consequentemente, muitas comunidades migraram para círculos menores e de alcance restrito, o que tende a fragmentar os vínculos em vez de fortalecê-los. Como observa a jornalista Felicity Martin no artigo na *Dazed*[47], estamos testemunhando um apagamento[48] constante dos ambientes de mídia destinados especificamente às

---

[45] No início de 2024, surgiu uma tendência chamada "*Sephora Kids*", nome dado ao movimento de meninas que lotaram os corredores da loja Sephora em busca de produtos de beleza. DELBONI, Carolina. 'Sephora Kids': fenômeno é um alerta para adultização da infância. **Estadão**, 2024. Disponível em: https://www.estadao.com.br/emais/carolina-delboni/sephora-kids-fenomeno-e-um-alerta-para-adultizacao-da-infancia/. Acesso em: 04 set. 2024.

[46] Segundo Khazraee e Novak (2018), as redes sociais sugerem a noção de identidades coletivas transitórias, que emergem, desaparecem e reaparecem nas mídias digitais.

[47] Mencionado na introdução deste trabalho.

[48] Harris (2004) observa que, ao longo do tempo, os espaços nos quais as jovens podiam expressar suas complexidades, desafiar narrativas dominantes e se organizar coletivamente diminuíram ou foram reconfigurados. A própria revista Rookie encerrou suas atividades em 2018, refletindo o impacto das transformações no panorama das mídias e deixando lacunas que, em muitos casos, são preenchidas pela busca por outras formas de criação (Huzjak, 2022).

meninas. Em outras palavras, hoje parece faltar um espaço comum em que experiências possam ser compartilhadas e com ele, a possibilidade de as meninas se reconhecerem umas nas outras.

De acordo com Sarmento (2011, p. 599), “o acesso potencialmente infinito à informação, a quebra das barreiras face a conteúdos tradicionalmente reservados aos adultos, bem como o carácter eminentemente lúdico da utilização das tecnologias pelas crianças, coloca-as sob suspeita”. Hoje, crianças e jovens têm acesso facilitado a informações que antes estavam restritas a espaços físicos específicos, como determinadas seções de bibliotecas ou acervos de pesquisa, o que os expõe a conteúdos para os quais não haviam sido preparados. Eichhorn (2019) também observa que, pela primeira vez, as meninas passaram a ter acesso a tecnologias de mídia capazes de ampliar sua voz e transmitir mensagens a um público amplo.[49] No entanto, isso veio com um preço: esse mesmo acesso que lhes permite falar e ser ouvidas em diferentes contextos também fez com que suas vidas sejam cada vez mais capturadas e transformadas em mercadoria.

Nesse sentido, Zuboff (2019) argumenta que o capitalismo de vigilância se apropria da experiência humana como matéria-prima gratuita para a produção de dados.[50] Essa dinâmica é aprofundada por Tolentino (2020), que destaca como a rentabilidade das plataformas reside na mercantilização do self: os usuários tornam se ativos econômicos graças ao desejo de replicar para a internet o que acham que são e o que querem ser. Tal fenômeno tende a assumir contornos mais complexos para a juventude feminina, etapa em que as meninas costumam estar expostas a pressões por aceitação, pertencimento e reputação. Fatores como o receio do julgamento e o desejo de aprovação deixam de ser apenas experiências pontuais para se tornarem forças que atravessam e modulam a construção da identidade. Sob essa ótica, ao compartilharem fragmentos de suas vidas on-line, essas jovens ficam expostas a capturas por dinâmicas de hostilidade, como o bullying e a

[49] De acordo com Sarmento (2009), por muito tempo as crianças não foram vistas como cidadãs, ou seja, não eram reconhecidas como sujeitos com vontade própria. Por isso, suas vozes e seus pontos de vista eram desconsiderados, sendo os adultos os responsáveis pela determinação sobre suas condições de vida.

[50] Sarah Wynn-Williams, ex-diretora de políticas públicas da Meta, afirma que o Facebook teria monitorado meninas que excluíram selfies em suas plataformas e, posteriormente, disponibilizado esses dados a empresas, permitindo o direcionamento de anúncios de produtos de beleza. JEFFRIES, Stuart. Careless People: A Story of Where I Used to Work by Sarah Wynn-Williams review – a former disciple unfriends Facebook. **The Guardian**, 2025. Disponível em: https://www.theguardian.com/books/2025/mar/16/careless-people-a-story-of-where-i-used-to-work-by sarah-wynn-williams-review-a-former-disciple-unfriends-facebook. Acesso em: 26 set. 2025.

possibilidade de serem "canceladas"[51]. Uma das expressões mais agudas desse sistema de controle é o uso de ferramentas de manipulação de imagens, que têm facilitado a produção de *deepfakes.*[52] Casos recentes em escolas do Rio de Janeiro, Recife e Belo Horizonte demonstram como essa tecnologia tem sido usada para produzir imagens íntimas falsas, geradas a partir de fotografias reais extraídas de perfis públicos (Pereira e Moura, 2024). Essa prática levanta preocupações sobre privacidade e o uso da imagem sem consentimento, afetando a forma como as meninas se sentem e se relacionam.

Todo esse cenário é novo e os adultos responsáveis ainda não desenvolveram estratégias adequadas para mediar a relação com o mundo digital de maneira saudável. A interação das meninas com o ambiente on-line reflete tensões entre oportunidades de expressão e desafios, como insatisfação da imagem corporal, *cyberbullying* (Lorenzon *et al.*, 2022) e as reconfigurações na construção de relações interpessoais (Grillo *et al.,* 2023; Sina *et al.,* 2023). Um relatório da Anistia Internacional (2023) revelou que o algoritmo do TikTok recomenda conteúdo nocivo, relacionado a lesões autoinfligidas e ideação suicida, para perfis de menores de idade. Paralelamente, uma investigação da organização *Global Witness* (2024) demonstrou que as falhas nos mecanismos de proteção da rede persistem, sugerindo temas de teor adulto e sexualmente explícito mesmo quando o modo restrito está ativado. Diante dessa insuficiência dos filtros técnicos, a responsabilidade de gerenciar tais riscos acaba sendo transferida para o ambiente familiar.

Em contrapartida, as pesquisas sinalizam que, quando as pessoas responsáveis orientam, conversam sobre ou supervisionam o acesso dos filhos às mídias, observam-se impactos positivos em seu desenvolvimento (Giovanelli *et al.*, 2025; Schwartz e Pacheco, 2021; Collier *et al.*, 2016). Além disso, um estudo de Liu, Ran e Zhang (2025) indica que um relacionamento positivo entre pais e filhos pode diminuir, ao longo do tempo, o risco de vício na internet. Livingstone (2024) também

[51] O cancelamento virtual surgiu como um movimento em que indivíduos comuns, especialmente nas redes sociais, buscavam responsabilizar figuras públicas ou empresas por atitudes consideradas inadequadas ou ofensivas. A princípio, essa prática foi vista como uma forma de justiça social, na qual comportamentos julgados problemáticos eram expostos e criticados coletivamente. No entanto, o fenômeno evoluiu para algo mais complexo, envolvendo também tentativas de anulação da reputação e da presença digital da pessoa cancelada (Paz, Reis e Moço, 2022).

[52] O termo "*deepfake*" resulta da combinação de "*deep learning*" (aprendizado profundo) e "*fake*" (falsificação). Trata-se de uma técnica avançada que permite manipular ou alterar fotos e vídeos de maneira realista. Essa tecnologia, além de seu uso em contextos criativos, tem sido empregada por criminosos para realizar fraudes e outras práticas ilícitas.

mostra que atividades realizadas pelas crianças em conjunto com os pais, como assistir a vídeos ou explorar conteúdos on-line, são positivas. Nesse processo, ambos se ajudam e se beneficiam mutuamente, tornando-se mais atentos às necessidades uns dos outros.

Do mesmo modo que aconteceu com o rádio ou a televisão, a chegada de novas tecnologias mobiliza debates sobre seus efeitos culturais e sociais, e sempre encontrou nas pessoas jovens seus usuários mais entusiastas. O que diferencia os meios digitais dos analógicos é a forma como transformam as relações com o tempo e o espaço, modificando não apenas o que se consome, mas como as experiências são vividas e interpretadas (Han, 2018a). Ter nascido antes ou depois da internet pode significar modos muito diferentes de habitar essa fase da vida, o que torna o diálogo entre gerações mais complexo e, muitas vezes, mais necessário. Diante dessas transformações, diversos atores sociais compartilham responsabilidades, e as instituições públicas ocupam um lugar central nesse processo. A escola, em especial, é muitas vezes o único espaço de mediação disponível para meninas que não têm acesso a outras formas de suporte (Livingstone, 2024). Mas embora nem sempre disponha de ferramentas ou condições para responder ao que o contexto digital produz na vida dessas jovens, pode se tornar um lugar de reflexão sobre o uso da tecnologia e o desenvolvimento de competências para busca de informação de forma consciente e responsável.

Estamos diante da primeira geração que realmente cresceu em meio a essa nova forma de cultura (Carvalho *et al.*, 2022), e à medida que os espaços on-line se tornam mais complexos, vemos menos espaços físicos onde pessoas jovens podem interagir e criar laços. O lazer que antes acontecia fora de casa, por exemplo, está migrando progressivamente para as telas[53] (Goldfarb e Tucker, 2019). Dixon e Weber (2007) apontam que um dos motivos pelos quais as brincadeiras infantis se tornaram tão ligadas à mídia é a crescente privatização e restrição dos espaços públicos. O resultado é uma reconfiguração das condições em que se constroem vínculos entre pares, com menos encontros presenciais e mais interações mediadas por telas (Twenge, Spitzberg e Campbell, 2019).

[53] Um estudo da *Kids Corp*, realizado com crianças e jovens de 3 a 18 anos, de diversas regiões da América Latina, revelou que assistir vídeos no YouTube é a atividade favorita de 76% dos entrevistados, superando opções como brincar com brinquedos, desenhar/pintar e praticar algum exercício físico. KIDS CORP. **TV vs. Digital.** *[S. l.]:* Kids Corp, 2024. Disponível em: https://www.kidscorp.digital/br/tvvsdc/tv-vs-digital-consumption-exclusive-report. Acesso em: 31 out. 2024.

No contexto brasileiro, Pereira *et al.* (2021) confirmam essa tendência ao constatar que a maioria das atividades de lazer realizadas por meninas brasileiras tende a ser sedentária, com pouca prática de esportes ou exercícios físicos. Isso sugere que elas estão passando cada vez mais tempo on-line, em ambientes fechados, o que pode reformular as formas de interação presencial e os vínculos construídos fora das telas. Além do mais, a exposição frequente à tecnologia pode influenciar as formas de socialização e comunicação das jovens, possivelmente limitando (ou substituindo) práticas tradicionais e espontâneas de interação, como a troca de bilhetes e confidências.

Essa restrição ao espaço público não é nova para as meninas. McRobbie e Garber (1976) já mostravam que elas experienciavam uma exclusão dos espaços públicos, em parte pela preocupação com riscos de assédio, passando a desenvolver uma cultura construída no vínculo entre elas mesmas. O que muda agora é o suporte: recorrer à tecnologia tornou-se mais uma estratégia dos responsáveis para preservar a segurança das filhas (Lincoln, 2015), o que significa que o confinamento ao ambiente privado se atualiza, mas não desaparece.

Embora pareça fácil, a decisão de se desconectar não é simples: em um contexto em que a presença on-line é quase uma exigência social, sair das redes pode significar perder conexões e até pertencimento a determinados grupos. Agai (2022) demonstra que a desconexão digital vai além de uma escolha prática, podendo ser entendida como uma performance, ou seja, uma maneira de mostrar aos outros o seu posicionamento. Porém, pode ser difícil resistir efetivamente às dinâmicas atuais, especialmente entre jovens cujo senso de identidade ainda é frágil, ou está em formação, o que os torna mais suscetíveis às pressões do grupo para permanecerem conectados. Ainda assim, nem todos aceitam passivamente a conectividade como norma (Agai, 2022). Isso revela o sentimento de ambivalência que se enfrenta, especialmente para quem está profundamente imerso no mundo on-line: surge um conflito interno, pois ao mesmo tempo em que o jovem quer ficar conectado e pertencer, também quer desconectar e preservar sua autonomia.

Os riscos existem e não podem ser minimizados, mas localizá-los principalmente nas redes sociais em si seria impreciso. Livingstone (2017) argumenta que o que os jovens precisam não é de restrição, mas de orientação. O problema, nesse sentido, é menos tecnológico do que estrutural: pais que não acompanham o que acontece no digital (em parte por falta de tempo, em parte por

falta de repertório), uma escola que cobra produtividade, mas raramente orienta sobre como habitar a própria interioridade, e uma cultura que foi esvaziando os espaços físicos de convivência e lazer sem oferecer nada em troca[54]. As redes ocuparam esse vácuo. E as meninas chegaram a elas, muitas vezes, sem as condições necessárias para navegá-las com consciência.

Durante o tempo do relógio em que escrevo este trabalho, mudanças radicais e perturbadoras acontecem no mundo digital, com capacidade para impactar o mundo todo. Uma delas é o desenvolvimento do *DeepSeek*[55], um modelo de inteligência artificial generativa capaz de realizar tarefas complexas de raciocínio e que superou concorrentes como o *ChatGPT*.[56] Sistemas como esses apresentam promessas ousadas, sendo uma delas substituir muitos empregos, o que abalaria seriamente o futuro do mercado de trabalho em um movimento que está ficando conhecido como a revolução da IA.[57] No segundo semestre de 2025, outra notícia chega para atravessar minha pesquisa: o influenciador Felca[58] publicou um vídeo sobre adultização infantil na internet que viralizou rapidamente, tendo acumulado milhões de visualizações no YouTube e levantando um debate sobre os riscos da exposição on-line. A discussão sobre os efeitos do uso de tecnologia seguiu em alta até o fim do ano, momento em que a Austrália implementou a primeira lei mundial que restringe o acesso às redes sociais para menores de 16 anos.[59] Se hoje já

---

[54] Curiosamente, no fim de 2025 se popularizou a tendência *whimsy* (palavra que significa fantasia ou excentricidade). É um movimento que valoriza o lúdico, o nostálgico e a alegria para combater a monotonia e o estresse da vida adulta. Essa tendência coincide com a ascensão do fenômeno *"kidulting"* (palavra que nasce da união entre *kid*, que significa criança, e *adult*, que quer dizer adulto). O termo é usado para descrever o crescente interesse entre adultos por brinquedos, itens colecionáveis e outros produtos associados à infância. PITCHER, L.; DIALLO, H. Was 2025 the year we embraced 'whimsy'? **Dazed**, 2025. Disponível em: https://www.dazeddigital.com/life-culture/article/69270/1/whimsy-whimisical-tiktok-2025-trend. Acesso em: 20 abr. 2026.

[55] O que é *DeepSeek*? Conheça IA chinesa que desafia gigantes da tecnologia global. **InfoMoney**, 2025. Disponível em: https://www.infomoney.com.br/business/o-que-e-deepseek-conheca-ia-chinesa-que-desafia-gigantes-da-tecnologia-global/. Acesso em: 10 fev. 2025.

[56] Um *chatbot* com inteligência artificial que interage com pessoas e tem a capacidade de fornecer soluções para diferentes problemas, como criar histórias e responder a dúvidas.

[57] LUNA, Bernard De. O ChatGPT vai te substituir? Especialista prevê o impacto da IA no futuro do mercado de trabalho. **Exame**, 2025. Disponível em: https://exame.com/carreira/o-futuro-da-inteligencia-artificial-no-trabalho/. Acesso em: 18 fev. 2025.

[58] Adultização infantil: Felca viraliza nas redes e especialistas explicam riscos e prevenção. **O Globo**, 2025. Disponível em: https://oglobo.globo.com/ela/noticia/2025/08/22/adultizacao-infantil-felca-viraliza-nas-redes-e-especialistas-explicam-riscos-e-prevencao.ghtml. Acesso em: 24 ago. 2025.

[59] WHITEMAN, Hilary; WATSON, Angus. Austrália proíbe redes sociais para menores de idade; entenda. **CNN Brasil**, 2025. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/australia-proibe-redes-sociais-para-menores-de-idade-entenda-como-funciona/. Acesso em: 13 dez. 2025.

vivemos os efeitos de uma cultura acelerada, marcada por excesso de estímulos, vigilância e performance, o que podemos esperar para os próximos anos? Como seguir cultivando formas sensíveis e singulares de existir em meio a um mundo cada vez mais automatizado, programado e previsível?

2.4 Subjetivação e reinvenção do eu: movimentos para novas formas de existência

"As pessoas estão sempre dizendo que você deveria ser você mesmo, como se isso fosse uma coisa definitiva, como uma torradeira. Como se você soubesse o que é mesmo. Mas de vez em quando eu tenho, tipo, um momento em que apenas ser eu mesma na minha vida exatamente onde estou é, tipo, o suficiente."

My So-Called Life[60]

Existir como menina hoje é habitar um território de forças em disputa. De um lado, pressões sociais, culturais e digitais que moldam e constrangem os modos de ser. De outro, a necessidade de autonomia e a capacidade de desviar, recriar e inventar outras formas de existir, ainda que nem sempre reconhecidas. É nessa tensão que este capítulo se move. Os novos Estudos Sociais da Infância partem justamente dessa premissa ao recusar a ideia de que crianças e jovens são sujeitos incompletos, refutando a "desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças" (Sarmento, 2005, p. 370). Pelo contrário, é preciso reconhecer que não existe uma experiência universal da juventude e que as meninas devem ser consideradas em sua complexidade, como sujeitos dos processos, capazes de construir suas relações produzindo significados próprios (Simões, Resnick e Rodrigues, 2021).

Além disso, pesquisadores contemporâneos estão inclinados a entender a ideia de "menina" como algo construído pela cultura, e não como uma identidade baseada apenas em fatores biológicos (Allen e Green-Barteet, 2023). Pipher (1994)

[60] PRESSURE. *In:* MY So-Called Life. Criação de Winnie Holzman. Direção de Mark Piznarski. Estados Unidos: ABC, 1994. 48 min, son., color. Temporada 1, episódio 13. Série exibida pela Apple TV.

aponta que por muito tempo a psicologia ignorou as garotas dessa idade: por serem reservadas com os adultos e cheias de contradições, elas costumam ser um grupo difícil de se estudar. Historicamente, o tema da agência das jovens tem sido pouco teorizado nos estudos da juventude (Loveday, Rivett e Walters, 2021). Esse afastamento contribuiu para uma lacuna importante na produção de conhecimento, especialmente no que diz respeito às formas com que meninas experienciam e narram suas vivências cotidianas. No contexto brasileiro, Gelain e Carlos (2020) apontam que, até então, as pesquisas sobre grupos juvenis e subculturas pareciam entender a categoria “juventude” como um todo, sem haver diferenciação de gêneros, enquanto Weller (2005) descreve que há poucas referências a meninas nas pesquisas, e as que existem estão relacionadas à afetividade e sexualidade nas galeras ou gangues, ou à questão da maternidade. Portanto, pesquisas que se voltam à escuta dessas vozes e à valorização de seus modos de expressão (como a escrita de si) tornam-se cada vez mais relevantes.

Afirmar-se como indivíduo não é uma atividade individual e solitária: “a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (Guattari e Rolnik, 2013, p. 40). Isso significa que a construção do "eu" está intrinsecamente ligada às interações sociais e culturais, sendo continuamente influenciada e moldada pelo entorno. Guattari (2012) sugere que a subjetividade contemporânea corre o risco de ver reduzidas suas composições enunciativas trans-semióticas, aproximando-se, em certas instâncias, de “uma troca de fichas informacionais, calculáveis por quantidade de bits e reprodutíveis por computador” (Guattari, 2012, p. 120). Cabe ressaltar que a publicação original deste texto é de 1992, sendo que, no cenário atual, essa tendência parece ganhar novas camadas na medida em que a vida social é amplamente atravessada pelo ambiente digital, onde as trocas simbólicas e afetivas passam a ser, em larga medida, mediadas por algoritmos e plataformas. Em outras palavras, experiências que poderiam ser ricas e complexas correm o risco de serem apreendidas como conjuntos de dados, como se a vida pudesse ser lida apenas através de métricas quantitativas. Essa tendência cria pressões sobre as possibilidades de expressão e pode contribuir para uma certa uniformização das subjetividades, ainda que os sujeitos nunca sejam apenas produto dessas forças, mas também respondam a elas, as desviem e as recriem.

No caso das meninas, essa lógica pode atravessar suas formas de comunicação e autopercepção de maneiras que vale examinar. Quando a escrita de

si acontece nas redes sociais, a visibilidade impõe novos critérios: a quantidade de curtidas, comentários e compartilhamentos passa a atuar como um filtro, regulando o que é expresso e o que é silenciado. Assim, tal experiência tende a se tornar, em parte, um cálculo estratégico, no qual a espontaneidade dá lugar à previsibilidade, e a liberdade de expressão pode ser restringida pelas expectativas e pelas diretrizes invisíveis das plataformas. Essa transformação não altera apenas a forma como as meninas registram e compartilham suas experiências, mas pode redefinir a própria noção de identidade. Em um ambiente regido por dados e recomendações algorítmicas, a construção do "eu" é profundamente atravessada pela lógica da performance digital. Isso levanta uma questão importante: se a subjetividade se torna cada vez mais quantificável e moldada por dinâmicas externas, o que acontece com os espaços de experimentação e contestação necessários à juventude? E, mais especificamente, que papel a escrita de si pode desempenhar nesse cenário altamente mediado?

Então, se por um lado, o meio digital impõe limitações e condiciona as formas de expressão, por outro, o processo de subjetivação permanece em constante movimento (Guattari e Rolnik, 2013). Isso quer dizer que a identidade não é um estado fixo, mas algo que se refaz continuamente a partir das vivências, interações e trocas. Deleuze (2005) já dizia que sempre existirá uma relação do sujeito consigo que resiste aos códigos e aos poderes. Portanto, se for provocado, o processo de subjetivação pode tomar direções diversas, contribuindo para a produção de modos de existência e a invenção de possibilidades de vida (Deleuze, 2013). É exatamente nesse ponto que encontramos uma via para a transformação, pois os sujeitos carregam consigo a possibilidade de recriar suas formas de ser e existir no mundo.

A perspectiva *ético-estética* de Guattari (2012) propõe um modo de subjetivação que se apoia na criatividade existencial como uma ferramenta de resistência. A partir disso, seria possível não apenas reagir às imposições culturais, mas também produzir novas coordenadas para compreender e reinterpretar a realidade. Significa

> afirmar um campo de experimentação da subjetividade onde a Arte é tomada como expressão das formas de resistência e criação: resistência às formas de assujeitamento e dominação a que estamos submetidos e a que muitas vezes submetemos os outros, e criação permanente de novos modos de existência (Silva, 2008, p. 45).

Tratar-se-ia, assim, de incentivar a dimensão de criação em estado nascente, motivando à experimentação e a uma postura aberta para o campo de alteridade. Mais do que chegar a um estado final, tornando-se menina ou mulher, criança ou adulta, importa habitar esse território onde as identidades não precisam se cristalizar. Em outras palavras, produzir a diferença, ajudando a confrontar as forças dominantes e a se abrir para novas conexões. Partir dessa perspectiva permitiria acabar com a naturalização de uma essência da juventude, colocando a produção no movimento, no constante devir.

"O que Foucault diz é que só podemos evitar a morte e a loucura se fizermos da existência um "modo", uma "arte"" (Deleuze, 2013, p. 145). De forma semelhante, Winnicott (2019, p. 107) afirma que "é com base no brincar que se constitui a totalidade da existência experiencial humana". Nessa perspectiva, a criatividade pode ser compreendida como uma condição que sustenta o sentimento de estar vivo e de experimentar a vida como própria. No entanto, viver de forma criativa não implica, necessariamente, produzir uma obra de arte. Essa maneira de se relacionar com o mundo pode se manifestar em atividades cotidianas, como pintar, cuidar de um jardim, criar um penteado ou preparar uma refeição.

Tal perspectiva de subjetivação (como invenção de modos de ser) é importante principalmente quando se pensa nas práticas de escrita entre meninas. Como vimos anteriormente, essa é uma fase marcada por algo que está se transformando, mas ainda não existem palavras para nomear. É justamente nesse vazio de linguagem que a escrita pode operar como gesto criativo, não para "resolver" uma angústia ou determinar o que se é de modo definitivo, mas para dar forma provisória ao que se sente no momento. Mais do que uma atividade técnica, pode funcionar como um gesto criativo de se colocar no mundo, organizar experiências, operando como um espaço de experimentação de modos provisórios, contraditórios e em constante reconfiguração. Ao olhar para esse movimento em um contexto localizado, torna-se possível compreender como essas jovens negociam suas identidades, desejos e angústias na tensão entre o que é imposto e o que pode ser reinventado.

Esse tipo de escrita não se assemelha àquela valorizada na escola, pois não se trata de cumprir uma estrutura formal, mas de encontrar uma linguagem (e uma

voz) própria. Não seria um *hypomnemata*[61], porque penso que isso também seria uma atividade muito rígida para mentes que já enfrentam tantas restrições. Além do mais, a perspectiva foucaultiana aponta para os dispositivos que estruturam as condições de subjetivação, mas não alcança plenamente o que sujeitos reais fazem com essas condições. Portanto, como Foucault (2016) mesmo sugere, o exercício que proponho deve ir além de "fazer vento", tentando fazer fluir a substância do corpo para que as palavras se soltem no papel. "Somente o combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro" (Larrosa, 2003, p. 40).

A leitura de Guattari (2012) também contribui para esse entendimento, especialmente quando se considera a escrita das meninas, historicamente desvalorizadas como "bobagens" e "frivolidades". Reposicionar essa prática como um ato de resistência é reconhecer que o que as meninas escrevem pode ser justamente o exercício de invenção de novos modos de ser, mesmo quando parece "trivial" aos olhos adultos. O que durante muito tempo foi tratado como menor pode se revelar como um território de experimentação da subjetividade. Nesse contexto, a materialidade da escrita ganha relevância subjetiva. Como discutido no subcapítulo 2.2, a prática de escrever à mão preserva vestígios que a digitação não comporta. Essas marcas corporais inscrevem no papel não apenas "conteúdo", mas sua própria presença, tornando-se uma forma de subjetivação que resiste à quantificação do algoritmo.

Reconhecemos que as meninas enfrentam pressões específicas para conformar-se a normas de gênero, como o dilema entre ser socialmente aceita e expressar sua individualidade. Porém, a escrita de si pode funcionar como contraponto a essas pressões, desenvolvendo um território onde não é preciso portar-se da maneira certa, mas experimentar ser múltipla, contraditória, em desacordo com as expectativas, justamente porque esse espaço não está sob vigilância externa imediata.

Permitir que as meninas compartilhem suas vivências (mas um compartilhar real, que não se reduza a clicar em um ícone de compartilhamento) e, em seguida,

---

[61] Palavra de origem grega que se refere a cadernos pessoais utilizados para registrar conhecimentos, memórias e experiências, servindo como um guia de conduta para a vida (Bastos, 2017).

as registrem pode representar uma estratégia de subversão à cultura de exibição e performance, tão difundida nas redes sociais. A partir desse processo, novas narrativas pessoais podem emergir, refletindo experiências, emoções e modos de ser que escapam às definições prontas. Trata-se de abrir espaço para uma escuta mais sensível da própria experiência, permitindo que as jovens se aproximem de seu mundo interior como território de criação e cuidado. A escrita, nesse contexto, pode se tornar ferramenta de descoberta, cuidado de si e experimentação do possível. Ainda assim, é importante reconhecer que a articulação de modos de resistência efetivos e de longo prazo depende também de recursos materiais e sociais – aspectos que ultrapassam o escopo desta pesquisa.

Diante desse cenário, marcado por pressões culturais, busca por modos próprios de existir e atravessamento digital, torna-se fundamental perguntar: como as meninas contemporâneas, inseridas nesse contexto complexo, experienciam a escrita de si? Que formas essa prática assume hoje? Que sentidos são atribuídos a ela? E, sobretudo, de que maneiras a escrita pode operar como espaço de cuidado de si e experimentação de modos de ser? Nos capítulos seguintes, apresento o caminho metodológico trilhado e os encontros com as meninas que aceitaram compartilhar comigo seus processos de escrita. O que emerge dessa jornada não são respostas definitivas, mas pistas e fragmentos de uma juventude que pulsa em constante transformação, com as condições que estão ao seu alcance.

3 CARTOGRAFIA COMO METODOLOGIA DO INACABADO, A POSSIBILIDADE DE TORNAR POSSÍVEL

Neste capítulo, apresento o traçado metodológico desta pesquisa, que se assume como uma cartografia (Passos e Eirado, 2009), trazendo uma aposta na abertura e no acompanhamento de processos. Mais do que um plano rígido de ação, este percurso foi tecido por tentativas, ajustes e reorientações, compreendidos aqui não como “erros” de percurso, mas como o próprio movimento que permite adentrar as questões de pesquisa.

Detalho as ferramentas que deram corpo à investigação: o diário de campo como registro da sensibilidade, a escrita, assumida aqui como um dispositivo de intervenção, e as rodas de conversa, espaços de troca e partilha. Por fim, apresento os procedimentos de análise e compartilho os bastidores da entrada na escola. Todo esse percurso foi guiado por uma escuta implicada, movida pela busca de pistas que pudessem revelar tanto as potências quanto os impasses que produzem formas de ver, entender e ser das meninas no contexto atual.

No desenvolvimento deste trabalho final, foram utilizadas as ferramentas de Inteligência Artificial Generativa Gemini (Google, versão 3), Claude (Anthropic, versão Sonnet 4 e 4.6) e ChatGPT (OpenAI, versão GPT-5.5) como apoio em etapas do processo de escrita e análise, ao longo dos capítulos de referencial teórico, metodologia, análise e produto técnico. O uso teve as seguintes finalidades: verificação de inconsistências argumentativas; identificação de redundâncias e reescrita de trechos confusos; sugestão de títulos e subtítulos; apoio à análise, com identificação de aspectos que poderiam ser mais explorados; e discussão sobre autores e referências bibliográficas, incluindo localização de obras e verificação de argumentos.

Para a etapa de análise, foram utilizados relatos anonimizados como apoio, suprimindo qualquer elemento que pudesse identificar as participantes, de acordo com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos e com o protocolo aprovado pelo Comitê de Ética. Todo o conteúdo foi revisado, reelaborado e validado pela autora, que assume integral responsabilidade pelo trabalho, incluindo eventuais imprecisões decorrentes do uso das ferramentas, em conformidade com as diretrizes da Portaria CNPq nº 2.664/2026 (Brasil, 2026). Esta etapa não substituiu o processo de pesquisa, a leitura das fontes primárias, nem a construção intelectual e ética do

trabalho, que permanecem sob autoria e responsabilidade exclusiva da pesquisadora.

3.1 Traçando um percurso

A presente pesquisa adota a cartografia como método de investigação, buscando acompanhar os processos de subjetivação das participantes e os sentidos atribuídos à escrita de si ao longo do estudo. Diferentemente de metodologias prescritivas, baseadas em regras prontas, a cartografia não busca verdades absolutas, mas um mapeamento das experiências, em um encontro entre arte e ciência (Costa, 2025). Aproximando-se da etnografia (Barros e Kastrup, 2009), seu propósito não é apenas descrever, mas também intervir e criar efeitos-subjetividade (Passos e Barros, 2009). No entanto, intervir não significa conduzir ou dirigir o outro, pois o papel do pesquisador não é apontar caminhos, mas acompanhar um processo, tal como o guia de cegos, que não conhece o percurso, mas se dispõe a caminhar junto (Passos e Eirado, 2009).

Nesse sentido, a cartografia requer a compreensão de que estamos implicados em qualquer atividade de produção de conhecimento, o que exige a dissolução do ponto de vista do observador (Passos e Eirado, 2009). No processo cartográfico, os dados não são extraídos do território, mas produzidos no território (Costa, 2025). Ou seja, não se trata apenas de registrar, mas de participar e se deixar afetar pela vida dos sujeitos, reconhecendo que o ato de pesquisar modifica tanto quem observa quanto quem é observado. Para isso, realizei um mergulho no plano da experiência, “onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis” (Passos e Barros, 2009, p. 30), permitindo que a investigação se construísse no fluxo das interações e dos sentidos emergentes.

Assim, procurei habitar o território de uma escola pública do município de Santa Cruz do Sul buscando a participação de seis jovens de 10 a 14 anos. A escolha por esse espaço se deu pelo entendimento de que

> as interações e relacionamentos cotidianos na escola participam ativamente da constituição psíquica dos atores. Por essa razão, o cenário escolar fornece boas oportunidades para se investigar in loco as significações em torno do desenvolvimento e da aprendizagem em diferentes momentos do curso de vida (Campolina e Oliveira, 2009, p. 373).

Além disso, a escola representa a materialização mais evidente da institucionalização da infância, que operou a transformação da criança em aluno (Sarmento, 2018). Esse é um território de produção de saberes e, ao mesmo tempo, de normalização de condutas, que já tem incorporado o ritmo de produtividade hegemônico na sociedade (Zandonadi e Moreira, 2025). Ao propor uma atividade fora da lógica de ensino e avaliação, abriu-se a possibilidade de deslocar esse eixo e subverter a lógica escolar, permitindo que outras formas de expressão e vivência ganhassem espaço.

A escolha por uma escola municipal não foi aleatória. Como apontam Gelain e Carlos (2020) e Weller (2005), pesquisas sobre juventude tendem a invisibilizar as meninas e, quando as incluem, reduzem suas experiências à afetividade, à sexualidade ou à maternidade. Meninas de escolas públicas, em territórios periféricos, tendem a ser retratadas pelo viés do risco, dificilmente aparecendo como protagonistas de investigações sobre escrita, subjetividade ou criação de si. Portanto, a inserção nesse cenário constitui um posicionamento epistemológico de deslocar o foco do estigma da vulnerabilidade para cartografar as potências de invenção que já habitam aquele espaço, mas ainda não são totalmente reconhecidas.

Havia ainda uma dimensão política nessa decisão. Não se trata de levar algo que faltava, mas de criar um espaço de escuta e de troca entre a universidade e a escola, espaços historicamente distanciados. A aposta era que a aproximação fosse recíproca, que as meninas pudessem se reconhecer como produtoras de conhecimento sobre suas próprias vidas, e que a pesquisa pudesse aprender com o que elas já sabem sobre si mesmas. Essa aproximação ganha contornos ainda mais urgentes por se realizar na esteira de uma era profundamente digitalizada e hiperconectada. Assim, a decisão metodológica de habitar a escola presencialmente (e não de forma remota) assume o compromisso de construir com as meninas um contratempo. Frente à aceleração dos algoritmos, acredito na potencialidade de estar junto fisicamente para compartilhar o tempo da escuta e do diálogo face a face. Portanto, busca-se cultivar um plano aberto aos acontecimentos inesperados que o encontro de corpos produz, dando margem para que expressões e registros se constituam sob um ritmo próprio, distante das urgências e das capturas do universo on-line.

Depois, os efeitos produzidos em campo deram corpo àquilo que essa escolha já antecipava, que a presença do Estado nesse território é irregular e insuficiente. O que encontrei não foi abandono total, mas lacunas de recursos, de escuta, de políticas que cheguem de fato até essas meninas. Nesse sentido, a pesquisa buscou produzir, mesmo que em pequena escala, o que Guattari e Rolnik (2013) chamam de micropolítica, uma brecha, uma linha de fuga dentro de um contexto que tende a fechar as possibilidades.

O primeiro movimento ocorreu em abril de 2025, em uma visita a uma escola[62] municipal de ensino fundamental localizada em Santa Cruz do Sul. O contato com a instituição teve como objetivo apresentar a proposta à direção e iniciar o processo de parceria, alinhando os detalhes práticos com a equipe pedagógica para que a pesquisa se integrasse à rotina escolar. A recepção foi positiva: todos que encontrei demonstraram interesse e se mostraram abertos à colaboração. Aproveitei para conhecer melhor o contexto escolar, perguntando sobre a rotina, o perfil das alunas e os principais desafios do dia a dia.

Na cartografia, adentrar o campo é um processo que não se limita à observação, mas implica um aprendizado e o cultivo de uma disponibilidade à experiência (Alvarez e Passos, 2009). Ciente do desequilíbrio de poder entre mim e as meninas (sou uma adulta, de outra condição social e cultural), lancei mão de alguns recursos para tentar me aproximar, como aponta Corsaro (2011). Conversar com elas durante suas atividades na escola foi um deles, permitindo que elas se sentissem seguras com a minha presença. Meu objetivo era me colocar ao seu lado para integrar a sua paisagem e poder construir um relacionamento com elas e seus desejos.

Foi a partir desse processo de aproximação que criei o Clube (Secreto) de Escrita, um espaço onde as meninas pudessem se expressar sem serem avaliadas e sem ter que produzir nada além de si mesmas. A escolha do nome não foi à toa: "clube" porque sugere pertencimento, um grupo que escolhe estar junto, e "secreto" porque precisava ser protegido do olhar escolar que tudo mede e tudo avalia. Também porque entendo que "clube secreto" desperta muito mais curiosidade do que "oficina de escrita" ou "projeto de pesquisa". A ideia era criar algo que fosse

[62] A escolha da escola se deu por indicação de uma coordenadora da rede municipal de ensino, que também atuou como ponte no processo, facilitando o contato e acompanhando os primeiros encaminhamentos com a equipe pedagógica.

delas, não meu. Um espaço em que a escrita pudesse emergir como prática, não como tarefa ou como desabafo, mas como forma de habitar e nomear a própria experiência. O fato de ser secreto também carregava essa promessa, de que o que se passasse ali ficaria protegido. Essa foi ainda uma tentativa de subverter a lógica da escola, buscando produzir um gesto de micropolítica (Guattari e Rolnik, 2013), uma brecha em que elas pudessem ser outras coisas além de estudantes, como escritoras, confidentes e criadoras de mundos.

O desenho inicial da pesquisa, que previa a participação de seis jovens, foi atravessado pelos fluxos do próprio campo. Assim, o estudo contou com a participação contínua de dez meninas entre 10 e 14 anos. Essa ampliação ocorreu durante a fase de campo, em resposta ao interesse das jovens e ao engajamento despertado pela proposta. As atividades transcorreram ao longo de aproximadamente três meses, entre setembro e novembro de 2025, ocorrendo conforme as disponibilidades de sala e os arranjos feitos com a gestão[63] e o corpo docente. Os encontros aconteceram na escola, na maioria das vezes pela manhã, e foram registrados em diário de campo. Cada participante recebeu um kit com caderno, canetas e adesivos, apresentado como um gesto de acolhida, que pertenceria a elas e não precisaria ser devolvido ou mostrado a ninguém.

Figura 2 - O “kit” de escrita

[63] A temporalidade dos encontros não seguiu uma rigidez cronológica, mas o ritmo possível das negociações constantes em meio ao cotidiano escolar.



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

O contato com as meninas mobilizou afetos e deslocou concepções cristalizadas sobre os modos de ser dessa etapa da vida. Muito do que tomamos como certo sobre as juventudes carece de escuta e compreensão dos processos vivenciados, e esta pesquisa buscou trazer as vozes das meninas, misturadas à minha, em um processo de cocriação de significados que possibilita novos olhares, não convicções, sobre essa etapa da vida. Como reforçam Corrêa e Costa (2025, p. 187), "uma cartografia no mapeamento de paisagens psicossociais nos oferece mais perguntas do que certezas".

3.2 Ética como cuidado no encontro

Alvarez e Passos (2009) entendem que pesquisar requer uma forma de cuidado para que a prática não seja determinada apenas pelo interesse do pesquisador, mas considere também o protagonismo dos sujeitos. Da mesma forma, Rolnik (1989) destaca que é preciso prudência e delicadeza para compreender as forças que atravessam os sujeitos e os territórios estudados, sempre buscando maneiras de favorecer a expansão da vida, e não restringi-la. Neste estudo, assumi o compromisso com a potência de existir das participantes, bem como a criação de

outras possibilidades de ser e estar no mundo. Por isso, conduzi cada etapa da pesquisa com atenção às singularidades envolvidas, respeitando o tempo, o espaço e o desejo de cada menina.

Por muito tempo a voz de crianças e jovens foi desqualificada (Sarmento, 2005), então, ao longo do trabalho, tomei a postura de pesquisar não *sobre* as meninas, mas *com* elas, reconhecendo-as como atores sociais de suas próprias experiências, de modo a construir uma relação horizontal. Também levei em consideração as questões de poder relativas ao processo de investigação com crianças e jovens, evitando replicar o modelo que coloca a pessoa adulta como quem possui mais conhecimento e experiência e, por isso, possui também autorização para decidir (Fernandes, 2016). Isso significou compreender que as crianças e jovens não são objetos de estudo, mas participantes que produzem sentidos e constroem cultura no cotidiano. Pesquisar nesse campo exige, portanto, considerar o que significa crescer em seu contexto (Oliveira e Nakamura, 2022). Essa postura demanda atenção às formas como estabelecem vínculos entre si e como se relacionam com os adultos que as cercam, em uma perspectiva que visa legitimar suas vozes e pontos de vista. Assim, busquei compor com as meninas para ampliar o conhecimento sobre os modos de subjetivação na infância e na juventude, valorizando os olhares das próprias participantes como caminhos para compreender o processo de tornar-se sujeito nesse momento da vida.

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e recebeu parecer favorável à sua execução. Antes do início das atividades, preparei um Guia de Perguntas e Respostas (ver Apêndice E), explicando a proposta, o que aconteceria com os textos produzidos e quem teria acesso ao material. O objetivo era acolher antecipadamente as dúvidas das meninas e deixá-las mais tranquilas durante o processo. No primeiro encontro com as participantes, dediquei tempo ao esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos previstos e os cuidados éticos adotados, assim como o sigilo das informações. Na sequência, entreguei o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para ser assinado pelas próprias participantes e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura dos responsáveis legais, como forma de garantir a participação voluntária das meninas. Os responsáveis foram previamente informados sobre os procedimentos de armazenamento seguro dos dados e as medidas adotadas para garantir a confidencialidade das informações.

A comunicação sobre o agendamento das atividades foi feita diretamente junto à direção da escola, via WhatsApp, respeitando os canais institucionais já estabelecidos. Todo o contato com as participantes foi mediado pela instituição e as atividades ocorreram durante o horário regular das aulas, com acompanhamento da equipe pedagógica e em ambiente que respeitasse a autonomia, a segurança e o bem-estar das participantes. Não houve contato direto com as estudantes fora do ambiente escolar.

Para além dos procedimentos formais, optei por não atribuir nomes às meninas, fossem reais ou fictícios. Quando necessário distingui-las na narrativa, recorri a marcadores situacionais e transitórios, detalhes que permitissem ao leitor acompanhar quem fala sem fixar uma identidade. Essa escolha também foi um recurso narrativo consciente: esses marcadores não pertencem a ninguém de forma permanente e poderiam ser de qualquer menina naquele contexto. Ao não nomear, quis evitar que o leitor chegasse a elas já carregado de imagens prontas sobre quem são ou deveriam ser. Não queria que fossem lidas antes de aparecerem.

3.3 Produção e registro de sentidos

3.3.1 Diário de campo

Sendo o tema de pesquisa deste trabalho a escrita de si, um dos dispositivos principais não poderia ser outro que não o diário de campo. Esta é uma ferramenta de registro que transforma observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento (Barros e Kastrup, 2009). Na pesquisa cartográfica, são feitos relatos regulares após as atividades, reunindo tanto informações precisas e objetivas (como o dia da atividade e quem estava presente) quanto impressões subjetivas que emergem no encontro com o campo, vindas do corpo vibrátil (Rolnik, 1989). Nesse diário, estão as minhas percepções sobre o percurso desde o princípio: o primeiro contato com a escola, a forma como a proposta foi recebida, os diálogos com responsáveis pela gestão e professoras, o clima dos encontros, os movimentos de aproximação (ou encolhimento) das meninas, os silêncios que se repetiram, as falas que atravessaram o grupo e os assuntos que tomaram a cena.

No entanto, o diário não deve se limitar à perspectiva do pesquisador, devendo incorporar também impressões das professoras, comentários soltos,

perguntas feitas ao acaso e falas que forem surgindo durante as visitas ao campo. Em vez de se prender a uma linguagem acadêmica, é preciso se deixar atravessar pelo imprevisível, acompanhando a espontaneidade do momento e captando detalhes do cotidiano que poderiam passar despercebidos em razão de um distanciamento científico. Assim, no lugar de uma escrita técnica, o diário propõe um retorno sensível à experiência, uma forma de falar de dentro do que se vive, permitindo que o vivido seja revisitado pela memória. Nesse movimento, o que antes era detalhe pode revelar uma intensidade que só vai se mostrar depois, quando for acessado novamente (Rolnik, 1989). Os registros das visitas foram o espaço onde anotei observações, falas das participantes, reflexões metodológicas e afetos emergentes. Trechos desse diário são citados ao longo da análise, identificados por data.

3.3.2 Escrita como intervenção

Na cartografia, intervir significa participar do processo que se pesquisa de dentro, como alguém que observa, mas também é afetado pelo que encontra (Passos, Kastrup e Escóssia, 2009). Desse modo, a intervenção não é o mesmo que interferência, pois não busca alterar o campo atrapalhando o andamento de um processo. É um movimento que reconhece que qualquer presença já é uma forma de participação, e que essa participação pode ser pensada, cuidada e tornada produtiva. Pesquisar com escrita, nesse sentido, é também *escrever com*, oferecer um espaço, um material, uma proposta que entre em relação com o grupo e produza algo que não existiria sem esse encontro. É disso que se trata a escrita como intervenção, uma prática construída junto das meninas, cujos efeitos pertencem tanto a quem propõe quanto a quem aceita o convite.

Na prática do campo, procurei usar a minha memória, fazendo o diálogo entre a experiência da pesquisadora-menina de 13 anos com a das meninas de hoje. Esse tensionamento geracional entre o que era a intimidade analógica e o que é a hiperconectividade contemporânea funciona como uma ferramenta analítica para compreender as mudanças, as continuidades e os estranhamentos nos modos de produção das subjetividades femininas.

Nos primeiros movimentos de aproximação com o campo, foi necessário criar um ambiente de escuta, confiança e curiosidade, tanto com a escola quanto com as

meninas. Por isso, antes de qualquer pedido formal, dediquei o momento inicial a estabelecer vínculos. Segundo o meu planejamento, iria conversar com as meninas de forma espontânea, compartilhar um pouco sobre mim e a minha vivência com a escrita, como comecei a escrever durante a infância e acabei fazendo disso a minha profissão[64] e o meu modo de elaborar o que vivo. Ao trazer isso, queria mostrar a potência da criação como forma de cuidar de si, de dar forma ao que se sente. Esperava despertar nelas o desejo de criar, cada uma a seu modo, e possibilitar um diálogo entre a menina que fui e as garotas do estudo, refletindo sobre o tempo, as mudanças vividas e o significado de ser menina na contemporaneidade.

Este foi um espaço dedicado a elas, um lugar em que foi possível conversar sobre diário e escrita de si, trocando ideias sobre como meninas e mulheres se expressam por escrito, em quais situações escrevem e por que gostam de escrever. Durante essa conversa, também pude escutar com atenção: perguntei se elas escrevem e onde escrevem, se têm diário, blog, se preferem cadernos escolares ou posts no Instagram ou TikTok, se já tentaram escrever poesia, quais autores ou autoras gostam de ler. Procurei demonstrar interesse genuíno por suas experiências, gostos e práticas, valorizando os saberes que já carregam e abrindo espaço para que descobrissem outras possibilidades. Queria que elas se sentissem vistas, acolhidas e encorajadas a experimentar outras formas de criação.

Nesse sentido, busquei provocar uma experiência no sentido benjaminiano[65], conforme Sarmento (2018, p. 237): “a riqueza da experiência está na capacidade humana de se relacionar com o real, aprendendo-o e expondo-o por meio da linguagem e, nesse ato, incorporando o conhecimento historicamente sedimentado com a assimilação do novo.” A ideia era permitir que a multiplicidade da vida encontrasse passagem.

Para isso, a intervenção apostou na escrita de si em sua forma mais tradicional: o caderno físico. Escolhi papel e caneta não apenas por sua conveniência, mas por acreditar na força da materialidade e na riqueza do sensorial. O diário, em sua origem, foi concebido como uma atividade manual — uma escrita

[64] Sou formada em Publicidade e Propaganda e atuo como redatora. No ambiente on-line, crio textos para anúncios veiculados em ferramentas da Meta e do Google, conteúdo para sites e páginas de venda de produtos, o que exige conhecimento dos formatos específicos de cada plataforma. Também desenvolvo conceitos de campanhas, a ideia central que dá unidade e direção a toda a comunicação de uma marca, e a partir da qual se desdobram as demais peças, além de roteiros audiovisuais para anúncios e materiais off-line, como folders e peças impressas.

[65] Referência ao autor Walter Benjamin (1987), filósofo alemão que viveu entre 1892 e 1940, e desenvolveu o conceito de experiência.

que passa pelo corpo, que tem peso, gesto e ritmo. Como afirma Han (2018, p. 70), retomando Heidegger[66], “toda obra da mão se baseia no pensamento”. Apostar no caderno também foi um modo de convocar um tempo mais lento e atencioso, no qual o pensamento pudesse ganhar forma com mais presença e profundidade. Os dados também apontam nessa direção: um estudo de Keyes *et al.* (2024) mostra que o envolvimento com atividades manuais e criativas contribui para o bem-estar subjetivo independentemente de gênero, idade ou condição socioeconômica, efeito que pode superar até mesmo a influência de variáveis sociodemográficas.

Na escola, preparei um espaço tranquilo, no qual me apresentei e busquei conhecer as meninas. A seguir, cada uma recebeu o kit de escrita (mencionado anteriormente). Expliquei, de forma delicada, que não haveria regras, expectativas e obrigação de mostrar nada a ninguém, que aquele espaço era delas. A ideia era oferecer “experimentação mais do que recomendação ou interpretação” (Corazza *et al.*, 2014, p. 1039). Elas poderiam usar o material do jeito que fazia mais sentido: escrever, desenhar, colar, rabiscar ou simplesmente deixar páginas em branco. Cada menina teve liberdade criativa para escolher entre diário, carta, poesia, prosa, narrativas fictícias ou inventar formas híbridas de escrita.

Durante o período de oito semanas, cada menina experimentou esse espaço da forma como desejou, inventando sua própria forma de se relacionar com o caderno. Ao longo dos encontros, levei trechos de livros com diferentes formas de escrita para inspirá-las, como o Diário de Anne Frank[67], entre outros exemplos que dialogassem com o seu universo, como escritoras e personalidades reconhecidas. A intenção não era recolher o caderno, nem analisá-lo diretamente[68], mas ativar uma experiência que, mais adiante, poderia ser compartilhada, elaborada e ressignificada coletivamente, caso elas quisessem.

---

[66] No pensamento de Heidegger, o trabalho manual é uma forma de habitar o mundo com sentido e presença. Escrever com a mão, por exemplo, implica um envolvimento corporal e afetivo com o que se pensa e sente, sendo um gesto que conecta o sujeito à experiência, ao tempo e à matéria.

[67] Autora reconhecida no mundo inteiro por registrar suas vivências em um esconderijo durante a Segunda Guerra Mundial. Anne fez do caderno uma representação da melhor amiga, apesar da apreensão contínua e do medo de sua família ser capturada pelos nazistas, enquanto era apenas uma menina. O “Anexo Secreto”, apelido que ela deu ao lugar em que foi obrigada a viver os últimos anos de sua vida, foi seu refúgio por alguns meses, até ser levada a um campo de concentração (Gonçalves, 2022).

[68] Desse modo, seria preservado o caráter íntimo e pessoal do diário, que envolve a escrita sobre si e para si. Essa escolha buscou evitar que as meninas se sentissem inclinadas a produzir textos voltados à pesquisadora ou ao estudo, em vez de registrar livremente suas próprias experiências, pensamentos e sentimentos (Pires, 2007).

O campo, porém, foi produzindo deslocamentos que exigiram adaptações, porque a proposta não fluiu da forma como eu havia planejado. Não por falta de interesse, mas por um descompasso de ritmo entre o que eu esperava e o que estava de fato acontecendo entre nós. Percebi que ainda carregava uma ideia pré-determinada sobre como os objetivos deveriam ser alcançados, e que isso me impedia de me abrir ao que o campo estava oferecendo. Enquanto olhava para os objetivos, deixava de ver a conexão que precisava se estabelecer. A cartografia prevê exatamente que o percurso se construa no encontro, não antes dele (Passos e Barros, 2009). Desse modo, lancei mão de diferentes recursos para criar outras entradas para a escrita. Os detalhes desse processo estão descritos na subseção 3.5.

3.3.3 O Clube como dispositivo de encontro

A roda de conversa ofereceu o ponto de partida para pensar os encontros em grupo: um espaço de partilha de experiências e desenvolvimento de reflexões mediado pela interação, em que é possível "dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo" (Moura e Lima, 2014, p. 101). Contudo, o que se construiu ao longo do processo foi algo diferente, um dispositivo aqui nomeado Clube, um arranjo heterogêneo de escrita, conversa, produção coletiva e afeto, cuja forma foi se definindo no próprio percurso. Os encontros não tiveram a função de avaliação ou exposição do que foi escrito, mas de continuidade do processo, com momentos de conversa que nem sempre seguiam uma linearidade dialógica. Assim, criou-se um espaço de expressão e partilha sobre o que a escrita fez emergir: sensações, pensamentos, memórias, afetos, descobertas. Cada encontro teve como propósito a produção de um cuidado de si, dando visibilidade às questões e angústias das meninas, ao mesmo tempo em que fortalecia o senso de pertencimento.

Antes de iniciar as reuniões em grupo, realizei um contato prévio com a coordenação pedagógica e com as professoras que iriam me apoiar nesta iniciativa. A proposta era compartilhar com elas os objetivos da pesquisa, o formato dos encontros e os cuidados envolvidos em cada etapa, de modo que estivessem plenamente informadas e preparadas para colaborar. Considerando que essas profissionais mantêm um vínculo cotidiano com as alunas, é natural que possuam

estratégias próprias — e muitas vezes mais eficazes — para sensibilizá-las e incentivá-las a participar do exercício. Foi nisso que pensei ao propor a parceria, que teria como propósito ajudar a fortalecer a condução da pesquisa e garantir que se desenvolvesse de maneira mais próxima da realidade e das necessidades das estudantes.

Os encontros foram preparados com antecedência por meio de roteiros (ver modelo no Apêndice D) que funcionavam menos como scripts e mais como pistas cartográficas, um horizonte de possibilidades que orientava sem determinar, permanecendo aberto ao que emergisse no próprio movimento do grupo. Cada roteiro trazia sugestões de atividades e um objetivo norteador, pensados como apoio à condução, já que eu não tenho formação pedagógica e precisava de alguma estrutura que me amparasse durante o processo. Todos foram validados pela minha coorientadora e revisados conforme o andamento dos encontros, adaptando-se ao que as meninas traziam, ao tempo do grupo e ao que ia se revelando pelo caminho.

Ao longo de cinco encontros planejados, de aproximadamente 1h30 cada, dez meninas das turmas do sétimo e oitavo anos falaram sobre suas juventudes, seus desafios, suas ideias, seus gostos, suas relações sociais e o que significa ser menina nesse tempo. Juntas, fizemos diversas atividades: lemos trechos de textos que eu havia selecionado, histórias que falavam sobre crescer, sobre o corpo, sobre ser menina. Também escrevemos cartas e criamos produções coletivas: um cartaz com as regras do Clube, um documento em que cada uma registrou algo que representasse o que havia vivido no grupo, e um manifesto que mostra ao mundo o que é preciso saber sobre nós.

Um sexto encontro, não previsto inicialmente, aconteceu durante a Mostra da Escola e foi, talvez, o mais espontâneo de todos. Sem roteiro e sem estrutura prévia, foi uma ocasião em que pude conversar com as meninas de forma mais livre, em um momento em que elas também estavam diferentes: fora do formato do Clube, mas ainda dentro do que havia se criado entre nós.

Como já mencionado neste capítulo, é importante reforçar que a pesquisa foi realizada *com* as meninas. Por isso, além de partilharem suas experiências, as participantes foram convidadas a assumir um papel ativo na construção dos encontros, colaborando nos registros e sugerindo ideias ao longo do processo. Isso ajudou a criar um espaço livre, participativo e divertido, em que se tornaram coautoras do percurso de tecer a própria pesquisa. Estive atenta às expressões que

escapam das palavras. Como propõem Deleuze e Guattari (1995a), é no entre que o sentido se fabrica — entre uma fala e outra, entre um gesto e um silêncio.

A ideia não era produzir um resultado acabado, mas viver a potência do encontro, experimentando saídas para, posteriormente, ser capaz de nomear o que se passou (Costa, 2025). Havia, nessa intenção, algo do que Moura e Lima (2014) identificam como o propósito das rodas de conversa: produzir a troca de experiências entre os envolvidos, construindo e reconstruindo conhecimentos sobre o tema proposto, como processo que se faz no próprio movimento do grupo. Porque escrever, muitas vezes, é apenas o começo — e falar sobre essa escrita pode ser tão importante quanto o próprio escrever: pode afrouxar nós, produzir deslocamentos e despertar outras escutas de si.

3.4 Procedimentos de análise de dados

A cartografia, enquanto método de pesquisa-intervenção (Passos e Barros, 2009), não opera com uma análise rígida ou previamente codificada, mas acompanha os processos em seu surgimento. Para sustentar esse movimento, segui as orientações de Kastrup (2009), que destaca a importância da atenção flutuante, do registro contínuo e da escrita como operador metodológico. Nesse sentido, a análise dos dados se deu em etapas articuladas:

1) Registro e organização: o corpus foi composto pelo diário de campo, pelos textos produzidos pelas meninas ao longo dos encontros e pelas falas nas rodas de conversa. O diário ocupou lugar central, não apenas como registro do observado, mas como espaço de elaboração das afetações produzidas pelo encontro. A organização desse material não foi apenas técnica, mas interpretativa, uma vez que reunir, transcrever e sistematizar implica escolhas e ênfases que atravessam o processo.

2) Leitura cartográfica: em vez de aplicar categorias prévias, a leitura acompanhou os movimentos de subjetivação que emergiram dos escritos e das falas, destacando linhas de força, tensões, dobras e deslocamentos. Esse processo foi conduzido a partir dos operadores teóricos que sustentam esta pesquisa: escrita como cuidado de si, formas da escrita de si e a escrita como resistência.

3) Composição interpretativa: realizei um diálogo entre fragmentos de escrita, falas e anotações de campo de forma transversal e não hierárquica, retomando os dados à luz das questões que mobilizaram esta investigação. Mais do que categorias de análise, as perguntas de pesquisa funcionaram como eixos de visibilidade, permitindo mapear como a escrita se constitui para as meninas como prática de cuidado de si, sem o objetivo de confirmar hipóteses, mas de cartografar os sentidos que emergiram no ato de escrever e partilhar.

4) Produção de texto: os resultados são apresentados de forma narrativa-analítica, entrelaçando cenas do campo, falas das meninas, excertos do diário e interlocução teórica. Essa escolha não é apenas formal, mas coerente com a cartografia, que recusa a separação entre descrição e interpretação, entre o que aconteceu e o que significa. Narrar já é analisar. Por isso, os encontros, impasses e mudanças de percurso vividos ao longo do campo aparecem no texto não como contextualização prévia à análise, mas como parte dela, porque o processo é o dado.

Essas etapas não foram pensadas de forma sequencial ou rígida, na prática, se sobrepõem e retroalimentam, como é próprio do processo cartográfico. A análise permitiu acompanhar as hesitações e os deslocamentos que não cabem em classificações fixas, mas que se constituem no próprio fazer da pesquisa. Ao favorecer o encontro entre registros heterogêneos produzidos ao longo dessa trajetória, a análise organizou-se em torno dos três eixos que fundamentam este trabalho: como a escrita se constitui como cuidado de si, quais formas ela assume na contemporaneidade e de que modo pode funcionar como resistência na construção de outros modos de ser jovem.

3.5 Inventando caminhos

Como a menina que fui e que escrevia diários, a pesquisa se mistura à minha própria história, compondo-se com os fluxos de escrita que vieram de todos os lados. Linhas do meu diário pessoal misturadas ao diário de campo, anotações feitas em blocos de notas, fragmentos que pediam passagem. Fazer deste trabalho uma espécie de ensaio me permitiu experimentar outros modos de habitar a própria

pesquisa (Hillesheim, Lasta e Somavilla, 2024), entrelaçando registros confessionais, acadêmicos e literários, e interrogar, nesse movimento, os discursos que se instalam antes mesmo que as palavras possam fluir. Inspirada por Diniz (2025), aproveito esse espaço para aprender e me arriscar.

Foi com esse espírito que cheguei a campo: não como pesquisadora que já sabia o que encontraria, mas como alguém que havia aprendido, aos poucos, a se deixar surpreender. Depois da aprovação no Comitê de Ética e da qualificação, o que passou a ocupar meu pensamento foi uma questão mais concreta: como tornar a proposta interessante o suficiente para que meninas quisessem estar ali? A expectativa trouxe junto uma responsabilidade: como chegar até elas? Como construir encontros que fizessem sentido para um grupo que eu ainda não conhecia? Essas perguntas se mantiveram na minha cabeça antes de passar nas turmas para fazer o convite oficial.

Por ocasião do convite inicial, em passagem pelas turmas, uma das estratégias foi ressaltar que as meninas iriam receber um kit de escrita. Depois, avaliei que talvez esta não fosse a melhor forma para a comunicação da proposta. Afinal, embora o material fosse suporte necessário para as atividades, eu temia que a ênfase no objeto transformasse a pesquisa em uma espécie de transação, esvaziando a dimensão do desejo. Até porque será que o fato de receber um "presente" seria o suficiente para que elas se abrissem e escrevessem? Queria encorajar a criação como algo interessante e divertido… Então, me esforcei para dar um novo peso à oferta, deslocando o foco de "ter" para "fazer", posicionando o trabalho como uma proposta de escuta e um território de experimentação livre de análises ou julgamentos.

> *Tentei ser rápida para não atrapalhar as aulas e comunicar que se tratava de algo diferente, que não tinha a ver com nota nem avaliação de escola. Quando estávamos voltando, alguém comentou que esperava que determinada menina não quisesse fazer parte da proposta, porque é "terrível", "muito fofoqueira" (Diário de campo, 16/09/2025).*

Os rótulos já revelavam alguns dos modos de subjetivação operantes na escola, que parecem se dar sob a ótica da disciplina e da classificação por competências. Durante a tarde, outra pessoa me acompanhou na visita às salas. Primeiro nos dirigimos ao ginásio, onde estava parte de uma das turmas. Ali, a espacialidade da quadra impunha uma dinâmica distinta e cerca de quatro meninas participavam da aula de Educação Física junto aos meninos.

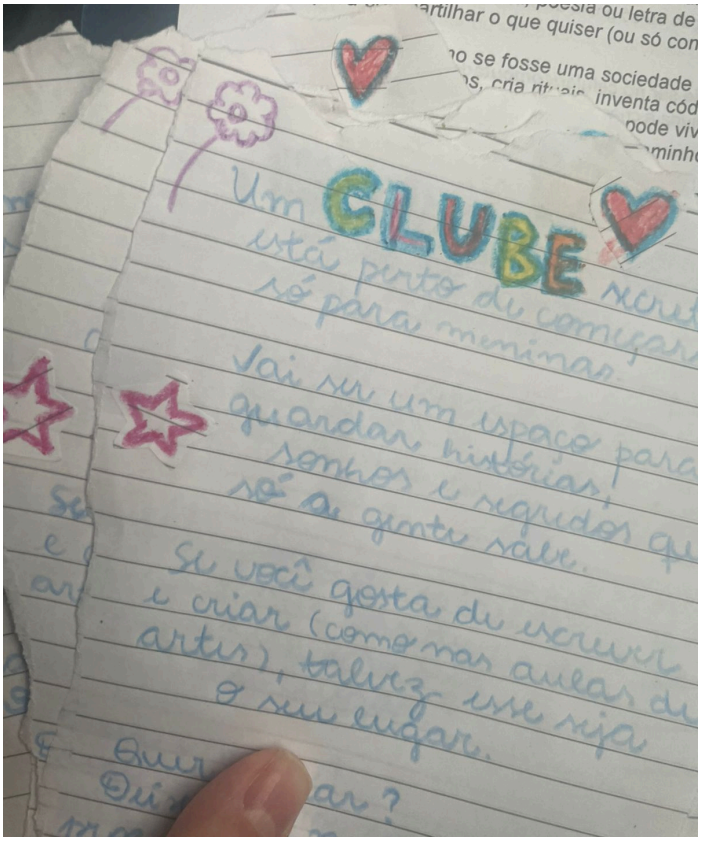
> *O professor chamou e o grupo veio, duas bastante agitadas e suando. Tentei fazer uma fala ainda mais rápida, e o professor riu e disse que as que iam gostar de participar não estavam ali, e sim na outra sala (Diário de campo, 16/09/2025).*

A cartografia aqui se fez no movimento, de modo que o convite precisou atravessar o alvoroço do exercício e o barulho da quadra para ecoar como uma possibilidade de pausa. Embora a recepção imediata tenha sido marcada pela agitação, reiterei que o convite era aberto a todas.

Ao retornar para o prédio principal e subir as escadas em direção à outra ala da escola, o cenário mudou drasticamente. As demais alunas estavam ensaiando uma peça de teatro em uma sala e, ali, o contraste de ambiência era nítido. Se no ginásio o convite precisava competir com a dispersão do espaço aberto, ao entrar na repartição, fui capturada por uma disposição que impunha seriedade à cena. Fui conduzida ao espaço próximo ao quadro, território tradicionalmente reservado à figura do professor. O antagonismo de comportamentos quase provocou um choque: de observadora, passei a ser o centro de convergência de olhos focados, inclusive das professoras presentes. Na sala, a escuta encontrou uma atenção mais concentrada, quase solene, de uma audiência já predisposta ao exercício. Assim que concluí os convites nas turmas, retornei para a sala da equipe pedagógica.

> *Procurei pela coordenação, e alguém me disse que já tinha uma lista com 16 nomes de meninas interessadas, incluindo a menina “fofoqueira” (Diário de campo, 16/09/2025).*

Figura 3 - Convite para o Clube



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Antes mesmo da primeira roda de conversa, o primeiro encontro oficial, um dado me surpreendeu: trinta meninas haviam deixado seus nomes para participar da pesquisa. Nunca imaginei que seriam tantas! E o nome que circulou entre elas também: passaram a chamar a atividade de "clube secreto", uma expressão que eu havia usado sem pretensão, como referência de trabalho. Elas a abraçaram e isso me mostrou, mais uma vez, que aquele espaço merecia ser visto com cuidado.

Desde o planejamento das atividades, havia uma atmosfera específica que eu queria produzir, algo próximo do que vi em filmes como O Clube das Babás (1995) e Agora e Sempre (1995): um espaço que tivesse a qualidade de um clube, com seus rituais, sua cumplicidade e seu senso de pertencimento. Esses filmes me interessavam porque mostravam meninas como protagonistas de suas próprias histórias, interessantes, divertidas, complexas, capazes de viver aventuras e criar laços que importavam. Mais do que realizar um grupo de atividades, a intenção era cartografar um ambiente que acolhesse as singularidades e que elas pudessem reconhecer como algo seu. Ali, tudo o que as constitui, seus jeitos, seus modos de estar no mundo, seria motivo de atenção, não de correção ou ensaio para o futuro. Ao suspender a hierarquia que coloca o adulto como detentor exclusivo do saber

(Fernandes, 2016), abre-se caminho para um lugar onde o “ser menina” possa ser experimentado em suas diferentes formas e nuances.

Minha preparação para ir a campo incluiu o planejamento de uma sequência de encontros, cada um com um foco próprio, mas pensados em continuidade, como etapas de um percurso. Elaborei previamente roteiros que funcionavam menos como planos fixos e mais como pontos de partida, uma forma de chegar com alguma direção sem fechar o espaço para o que pudesse emergir. Cada um reunia atividades individuais e coletivas, com a proposta de trazer um ritmo mais dinâmico, apesar de saber que poderiam acontecer várias coisas fora do que eu havia previsto. Os roteiros orientavam a escuta, sugeriam dinâmicas e traziam perguntas norteadoras, mas eram reconsiderados sempre que o grupo pedia outra coisa.

Para o primeiro encontro, preparei uma ferramenta didática: um jogo de cartas com situações do cotidiano (*esperar a nota da prova*, *discutir com alguém da família*, *receber só um visualizado na mensagem que enviei*…), em que cada menina escolheria a sua, iria à frente do grupo e explicaria o motivo da escolha. Era uma forma simples de suscitar um debate e fazer com que elas falassem também entre si.

Figura 4 - Elaboração de cartinhas para dinâmica



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Na primeira roda de conversa, iria partir de fragmentos de diários para abrir caminhos para o diálogo. Minha intenção era criar um ambiente de confiança, onde

as meninas pudessem falar sobre situações que têm se passado com elas. Para a escolha dos textos que seriam lidos com um grupo até então desconhecido, foi necessário estabelecer critérios que atendessem às necessidades da pesquisa. A ideia era compor com as meninas, utilizando escritas que as agradassem, então, solicitei à escola previamente nomes de artistas e escritores que elas gostassem em uma tentativa de me aproximar do seu universo. Porém, isto não foi possível, o que fez com que eu buscasse tais informações diretamente com as meninas já no primeiro encontro. Mas esse movimento também não surtiu efeito e percebi que o silêncio já compunha, em si, um dos dados iniciais de pesquisa: as meninas aprendem cedo a não se revelarem espontaneamente, especialmente a adultos desconhecidos.

Diante disso, segui escolhas que vieram do meu gosto pessoal, da minha intuição e de sugestões de minha coorientadora. Os critérios para a seleção dos textos deveriam favorecer a participação das meninas, levando em conta que deveriam ser direcionados a elas, sendo, portanto, literatura infanto-juvenil. Em segundo lugar, deveriam ser textos extraídos de diários, reais ou ficcionados, e escritos principalmente por mulheres, para dialogar ao máximo com a realidade delas. O ideal seriam produções efetivamente escritas por jovens, mas esse tipo de material é escasso (Teixeira, 2011) e o que existe em maior quantidade são livros de autoria de escritores adultos.

Queria trabalhar com textos que fossem instigantes, que trouxessem questões complexas e desafiassem as meninas a pensar sobre suas próprias vidas, rompendo com o senso comum frequentemente direcionado a essa faixa etária. Não queria subestimar sua capacidade de reflexão oferecendo textos que as tratassem como se não pudessem lidar com temas densos ou ambíguos. O objetivo era oferecer um espelho mais amplo, longe das representações rasas e estereotipadas. Para os encontros, foram selecionados fragmentos de obras que dialogam com a escrita de si na juventude. A escolha dos livros considerou tanto sua relevância no campo quanto minha própria relação com essas leituras:

- *O Diário de Anne Frank* — publicado pela primeira vez em 1947 e lançado no Brasil em 1978, é provavelmente o diário mais famoso do mundo. Foi escrito por uma menina de 14 anos em um momento de privação extrema, durante sua vivência em um esconderijo na época da Segunda Guerra Mundial.

- *Sabe de uma coisa? Diário de uma adolescente*, de Vivina de Assis Viana — publicado em 1989, foi uma leitura interessante da minha juventude, que permaneceu como referência afetiva.
- *O Diário de Susie*, de Ann McPherson e Aidan Macfarlane — publicado em 1993, é um livro que encontrei recentemente, mas que reconheci como algo que minha versão jovem teria gostado.
- *Ei, Deus, está aí? Sou eu, a Margaret*, de Judy Blume — publicado originalmente em 1970 e lançado no Brasil apenas em 2023, cuja autora me era familiar após tantas pesquisas sobre literatura que retrata a passagem para a vida adulta[69], um tema particularmente atrativo para mim.
- *Diário de uma garota como você*, de Maria Inês Almeida - publicado em 2018, é a mais contemporânea das minhas escolhas e fala de experiências que os outros não alcançavam, inclusive o que é crescer com um celular na mão.

Todas obras escritas por mulheres (ou tendo mulheres como coautoras) e com produções que se caracterizam como escrita de si.

> *Será que eu vou saber acolher o que vier? Minha coorientadora recomendou que, no primeiro encontro, devo dizer quem eu sou, que não sou psicóloga, mas que já passei pela idade das meninas, que talvez tenha vivido algumas experiências parecidas, e estarei ali pra gente se juntar, conversar, ouvir, mas que nem tudo será possível resolver. De qualquer forma, a escrita pode servir para ajudar a organizar as coisas dentro de nós (Diário de Campo, 16/09/2025).*

Esperava que os textos despertassem sentidos, pensamentos, memórias, requisitando das leitoras que entrassem nos caminhos da reflexão, ou seja, que funcionassem mais ou menos como espelhos nos quais pudessem reconhecer suas vivências. Para incentivar o processo, ofereci o kit de escrita com a intenção de criar um espaço onde o que é pessoal pudesse existir sem precisar ser exposto. Depois, trabalharia com as impressões que elas quisessem compartilhar sobre esse processo, não com as escritas em si.

---

[69] Judy Blume é reconhecida por abordar com franqueza a puberdade e os desafios do amadurecimento. Segundo o jornal NY Times, seus livros infantojuvenis estão entre os primeiros a abandonar finais felizes, retratando constrangimentos e detalhes dessa etapa, como usar sutiãs com enchimento e comprar absorventes. No texto, a autora comenta que “muitas crianças se sentem sozinhas no mundo, e às vezes ler livros que falam sobre outras crianças que sentem as mesmas coisas as faz se sentirem menos sozinhas.” MAYNARD, Joyce. Coming of age with Judy Blume. **NY Times**, 1978. Disponível em: https://www.nytimes.com/1978/12/03/archives/coming-of-age-with-judy-blume.html. Acesso em: 18 dez. 2025.

A minha expectativa era de que as falas surgissem naturalmente, umas interpelando as outras e o próprio grupo ditando o rumo da conversa. Assim, minha função seria de escutar o que pulsa, sustentar o espaço e lançar, quando necessário, algumas provocações: *“O que é escrever para você?”*, *“Em que momentos sente vontade de escrever?”*, *“A escrita ajuda em quê?”*. Porém, fui notando que, embora os materiais tivessem despertado certa curiosidade no início, não eram suficientes para acionar nelas um desejo efetivo de falar sobre o que haviam escrito. Segui trabalhando com os textos ao mesmo tempo em que notei que elas não faziam questão de trazer os cadernos de volta. Deixavam em casa ou simplesmente não eram lembrados. Esse objeto, que eu havia imaginado como central, ficava em algum lugar que eu não poderia alcançar, e talvez isso falasse sobre o lugar da escrita em suas vidas: algo que existe, mas que não necessariamente precisa circular e ser mostrado.

Naquele momento, não pedir o caderno de volta parecia uma forma ética de preservar o reservado, evitando revelar aquilo que pertence apenas a elas. Entretanto, com o tempo, fui percebendo que esse cuidado, pensado inicialmente como proteção, também trouxe algumas dificuldades para o próprio estudo. Elas acabaram não levando os cadernos aos encontros e optei por deixá-las livres para escrever sem a pressão de ter que mostrar, e sem que isso se tornasse mais uma tarefa escolar a ser entregue. Portanto, o registro permaneceria como algo delas, não meu. Porém, essa escolha também implicou deixar de acompanhar de perto o processo de escrita, isto é, renunciar à possibilidade de observar o que torna essas práticas tão ricas, o jeito que cada uma encontra de se colocar no papel, as rasuras, as escolhas estéticas, a frequência com que escrevem. O "kit" ficava ali como uma possibilidade, mas não necessariamente um disparador, pois não garantiu o engajamento, nem se tornou o principal objeto da experiência. E, diante disso, um impasse começou a se formar: como conduzir uma pesquisa sobre escrita de si se eu não podia recolher os textos, nem acompanhar o processo enquanto acontecia?

Encontrar diários já não é uma tarefa fácil. Imagina querer investigar os motivos que levam a escrever e os modos pelos quais essa escrita produz formas de ser e estar no mundo. O problema se apresentou em duas camadas distintas. A primeira era de acesso: como chegar a algo que, por definição, habita o território do privado? Mais do que isso: seria legítimo tentar acessar? Esse tipo de escrita existe

precisamente porque não precisa ser vista. Forçar sua visibilidade seria contradizer o que a torna possível.

> *Questionei se gostavam de ler, mas não pareceram muito interessadas. Uma menina falou que só gostava de ler gibi da Turma da Mônica. Por mais que elas tenham visto o meu diário e conversado, não se abriram tanto pra falarmos sobre esse assunto (Diário de campo, 24/09/2025).*

A segunda camada era ainda mais difícil: mesmo que o acesso fosse possível, como investigar as intenções e os modos de subjetivação por trás da prática? Se aprender a ler um diário já é complexo (Brito, 2023), quanto mais tentar compreender o que acontece no sujeito que escreve, o que a prática produz, que relação consigo ela engendra. Foucault (1992) mostra que a escrita de si não expressa uma interioridade preexistente, mas a produz. Mas como acessar esse processo de produção sem interrompê-lo, sem transformá-lo em outra coisa pelo simples fato de observá-lo? Esses questionamentos (muitas vezes sem resposta) me acompanharam durante todo o percurso e, aos poucos, foram me levando a repensar a própria estrutura dos encontros e o lugar da escrita dentro da intervenção. Como descreve Rolnik (1989, p. 67), o que o cartógrafo "quer é participar, embarcar na constituição de territórios existenciais, constituição de realidade."

O tempo nem sempre parecia suficiente para desenvolver tudo que eu gostaria. As meninas falavam pouco sobre os cadernos e não desenvolveram conversas sobre a escrita da forma como eu havia imaginado.

> *Acho que esse encontro deu certo, mas não consegui trabalhar os trechos de diários que tinha levado, porque não deu tempo, o que me deixou um pouco frustrada. Pedi que elas lessem, escolhessem algum que chamou a atenção e trouxessem na próxima vez pra gente falar sobre (Diário de campo, 24/09/2025).*

Brito (2023) afirma que aprender a ler um diário é aprender a construir intimidade com seu conteúdo e sua escrita. No entanto, o que se colocava ali não era apenas um diário, mas vidas em relação, exigindo de mim a construção de uma escuta capaz de acompanhar seus modos de se dizer. Percebi que, para acessar algo tão sensível quanto a escrita, seria preciso criar um espaço onde a palavra pudesse circular de maneiras menos reguladas. Com isso, passei a inventar outros caminhos para tentar entender como os meios de expressão que usam podem funcionar como formas de cuidado de si. Busquei criar um ambiente em que pudessem refletir sobre si mesmas, seus sentimentos e a complexidade de habitar essa passagem entre ser

menina e tornar-se mulher, porque é disso que a escrita de si se alimenta. Imaginei que, quem sabe dessa forma, elas falariam aberta e espontaneamente sobre tudo que viviam e sentiam. Porém, isto não aconteceu, pelo menos não da forma que eu havia planejado.

No meio do processo, fiquei com a sensação de que não havia conseguido explorar a escrita tão bem quanto gostaria. Entre o segundo e o terceiro encontro, houve um intervalo de mais de duas semanas e compreendi que esse tempo, para elas, pareceu se esticar.

> *A primeira roda de conversa estava marcada para hoje às 09h, mas às 08h20 a orientadora me enviou uma mensagem perguntando se poderíamos transferir a atividade, porque as meninas teriam provas e infelizmente os professores não iriam liberá-las (Diário de campo, 07/10/2025).*

Algo do ritmo que vínhamos construindo se dispersou um pouco, como se tivesse sido difícil retomar exatamente de onde paramos. Nesse esforço, aos poucos fui ampliando o campo da pesquisa, não por descuido, mas porque fui me deixando encantar (ou talvez enfeitiçar) pelo processo, pelas conversas e pela presença das meninas. Quanto mais eu estava ali, mais sentia vontade de permanecer, imaginando que esse tempo compartilhado poderia abrir outras frestas de produção. O próprio encontro parecia revelar necessidades que ultrapassavam aquilo que eu havia previsto no início.

Havia considerado ainda que a escolha dos livros, por serem interessantes para mim e, a meu ver, dialogarem com uma experiência de juventude, talvez fossem suficientes para provocar a abertura e as inquietações sobre o que elas estariam vivendo. Mas mesmo próximos tematicamente, os textos ainda eram distantes das meninas, porque estavam vazios de presença, já que eu ainda não havia estabelecido o vínculo necessário para acessar suas escritas. Como adulta iniciante (e fascinada) pela pesquisa, talvez tenha esquecido que só se acessa a intimidade da escrita com o tempo, a partir das trocas de confidências e do desenvolvimento da confiança. Como vimos, as mulheres foram encorajadas (ou precisaram) esconder suas existências nos espaços reservados ao feminino (Raoul, 1989). Assim, aprenderam os limites de expressão de sua individualidade, mas também souberam subvertê-los habitando nas margens e bordas que permitiam que, ao menos em algum lugar, sua autonomia pudesse existir.

Cheguei com textos sobre meninas, com propostas pensadas, com objetivos delineados. Mas o que o campo mostrou é que experiência (Benjamin, 1987) não se provoca, se cultiva. Ela tem seu próprio tempo, que não coincide necessariamente com um cronograma nem com as expectativas de quem pesquisa. Nesse ponto, entendi melhor o que diziam Tadeu, Corazza e Zordan (2004, p. 138):

> enquanto o sentido de pesquisar não transcende o movimento da própria pesquisa e a professora-pesquisadora não pesquisa fora do plano de consistência da pesquisa, nem fora da sua própria ação, de maneira que só a pesquisa lhe dá o sentido do seu pesquisar e ela não encontra jamais O sentido da pesquisa que faz.

Percebi que não bastava oferecer textos que falassem sobre meninas: era preciso *estar* com elas. Era preciso habitar aquelas linhas de vida, como quem habita o quarto de alguém (Brito, 2023).

Tendo lembrado disso, precisei reorientar minha abordagem e fiz um esforço para (tentar) atravessar as distâncias entre nós: de idade cronológica, de classe social, de cultura, de estrutura familiar e de educação formal. Não para "coletar dados", mas para, talvez, ser convidada a fazer parte do seu universo. Precisei de tempo para me aproximar de seu jeito, suas palavras, seu ritmo, um tempo de escuta e de tentativa de habitar, ainda que provisoriamente, o modo de cada uma se expressar. E, ao voltar a essas questões, tornou-se mais evidente que, para entender se e como elas escrevem sobre si mesmas, eu precisava primeiro compreender *sobre o que* elas poderiam escrever. Ou seja, entender como elaboram a experiência de crescer em um mundo que lhes cobra maturidade, mas dificilmente abre frestas para acolher suas dúvidas, medos e sensibilidades. A escrita de si não surge no vazio, mas nasce dessas tensões e dessa necessidade de encontrar espaço para o que não cabe em outros lugares.

Confesso que me perdi nesse percurso, o labirinto da pesquisa, quando a Betina (minha Ariadne[70]) me deu um novelo para marcar o caminho, o que me ajudou a saber por onde retornar.

> *Fiquei chateada comigo ao perceber que a Betina tá certa. Como eu fui me desviar tanto? Às vezes penso que é um desejo de aproveitar tudo, de falar de tudo, de tentar dar conta de tudo mesmo (Diário de campo, 21/10/2025).*

[70] Na mitologia grega, Ariadne é a princesa de Creta, famosa por ajudar o herói Teseu a derrotar o Minotauro. Ela forneceu um fio de novelo para que ele pudesse marcar o caminho e encontrar a saída do Labirinto no qual tinha sido preso (Montenegro e Caldas, 2025).

Aí, entendi que não deveria descobrir *o que* elas escrevem, mas sobre *o próprio escrever*. Larrosa (2004, p. 35) afirma que “há que se buscar signos do presente, detalhes significativos, talvez miudezas, aspectos mínimos que pareçam banais”. Então, em vez de buscar conteúdos, passei a observar gestos e contextos: quando escolhem escrever? Com que materiais? Em que suportes? Para quem (imaginam que) escrevem? Como lidam com o escrito depois (guardam? destroem? compartilham?)? Essa passagem alinha-se à proposta cartográfica de acompanhar processos e não produtos.

Viabilizar os encontros no cotidiano escolar foi, antes de tudo, um exercício de negociação. Cada momento dependia de um delicado arranjo com a coordenação pedagógica, cuja presença era indispensável, e de diálogos constantes com professores específicos, aqueles que, em tese, enxergariam valor na proposta e liberariam as meninas para as atividades. Entretanto, esse percurso não foi isento de tensões. Ocupar o espaço da escola significava, por vezes, lidar com a incerteza: ainda corria o risco de me deslocar e me deparar com ausências súbitas ou desistências.

Também percebia que, algumas vezes, os encontros atrapalharam a rotina escolar, demandando constante articulação. Minha própria organização requisitou um manejo complexo, pois foi preciso fazer combinações prévias com meus gestores para flexibilizar a agenda e me comprometer a recuperar depois as horas de trabalho perdidas. Porém, compreendo esses tensionamentos como o desdobramento da implicação em campo: em uma instituição que opera pela repetição e pelo controle, é preciso forçar os movimentos para que as linhas de fuga possam, finalmente, se traçar.

Nem tudo o que havia planejado foi possível realizar. Previ gravação dos encontros em áudio, mas no campo percebi que seria inviável, já que estava em movimento constante, distribuindo materiais, fazendo perguntas, respondendo ao que emergia a cada momento. Parar para garantir a gravação teria interrompido exatamente o que precisava ser preservado, o fluxo, a espontaneidade, o vínculo. A cartografia me ensinou que o instrumento serve ao encontro, não o contrário. Durante os encontros, fazia pequenas anotações a lápis somente com palavras-chave, fragmentos que funcionavam como suportes para a memória. Logo após, antes que as cenas começassem a se apagar, me sentava para descrever

tudo o que ainda estava vivo: falas, gestos, silêncios, o que havia me surpreendido. O diário foi produzido na urgência de não perder o que o campo havia criado.

De toda a minha trajetória, só mais tarde pude perceber, com a distância necessária para reler o que havia registrado, que estava olhando para o lugar errado. Buscava o que havia planejado encontrar e deixava de ver o que estava acontecendo. Rolnik (1989) descreve o cartógrafo não como aquele que "revela" sentidos, mas os cria, já que é através do seu corpo que procura captar o estado das coisas e para elas criar sentido. Esse deslocamento, de quem busca para quem se deixa encontrar, é um dos riscos e também uma das potências deste modo de pesquisa. E foi exatamente ali que os dados mais ricos foram se revelando: não os que eu havia antecipado, mas os que só esse encontro poderia ter produzido.

É importante sinalizar que, antes de entrar no território de pesquisa, algumas pessoas e os motoristas de transporte por aplicativo sempre me alertaram sobre “a periferia”, como se houvesse algo a temer ou lamentar. Mas se faz necessário reconhecer que a experiência aqui descrita tem uma especificidade que não se confunde com a das grandes metrópoles. Uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, ainda ligada à atividade rural e com dinâmicas próprias de vizinhança e pertencimento, produz um cotidiano distinto, menos acelerado, com outros ritmos e outras formas de vulnerabilidade. Isso não significa ausência de desigualdade, mas que ela se manifesta de modo menos visível, mais ligado ao que falta do que ao que ameaça.

A escola fica em um dos bairros mais populosos da cidade, apontada recentemente como uma das mais seguras do estado. O espaço não carrega a estética de periferia que se tornou visível pela televisão, pois não há acúmulo de casas empilhadas, emaranhados de fios ou ocupações irregulares, pelo menos até onde pude notar. É um lugar relativamente arborizado, com ruas em sua maioria calçadas, algumas ainda de chão batido, e serviços básicos disponíveis: posto de saúde, comércio de proximidade (borracharia, mecânica, mercadinho, cabeleireiras) e uma associação de moradores atuante há alguns anos. A falta de infraestrutura se faz presente, mas em outros registros. Os espaços de socialização parecem se concentrar nas escolas e nas igrejas, e há um Centro Social Urbano que oferece esporte, dança e música principalmente a pessoas em situação de vulnerabilidade. O que falta não é evidente à primeira vista: aparece na praça com grama por cortar e

resíduos no chão, nas paradas de ônibus sem estrutura, na quadra esportiva que aguarda reforma.

Estar a três quilômetros do centro, nesse contexto, representa uma distância real, reconhecida como "longe" pelos próprios moradores. O parque onde acontece a Oktoberfest, os equipamentos culturais, grande parte da vida local, tudo isso fica do outro lado da cidade. O transporte coletivo que conecta o bairro ao centro opera com poucos horários, o que limita a circulação de quem depende dele. É uma precariedade que não grita, mas está lá, nas ausências e no que ainda se reivindica, e se traduz como distanciamento na rotina dessas meninas.

Ao longo dos meses, porém, indo e voltando sempre sozinha, como mulher adulta, nunca me deparei com algo que correspondesse aos avisos que recebi. Não senti medo, não recebi olhares atravessados, não tive a sensação de estar exposta a qualquer perigo. Ao contrário, encontrei pessoas simples, circulando em seus cotidianos, e um bairro que me acolheu com a mesma naturalidade com que eu chegava. Além disso, o campo me mostrou algo mais complexo do que os estereótipos sugeriam: meninas que reivindicam o direito a viver e pertencer à cidade.

Entrei no campo com uma noção de escrita, contínua, arquivável, feita à mão, e essa noção foi sendo desafiada a cada encontro. A cartografia, como método, não permite que a pesquisadora se mantenha fora do que pesquisa. Fui afetada, surpreendida e obrigada a rever perguntas que já achava respondidas. O que aprendi sobre escrita nesse estudo não estava nos livros que li antes de ir a campo: estava um bilhete dobrado encontrado no vão de uma mesa, em uma frase que uma menina escolheu copiar à mão. Pesquisar cuidado de si com meninas exigiu, em alguns momentos, praticar um cuidado delas.

Durante esses dois meses, foi se construindo entre nós algo que eu não saberia nomear durante, talvez ainda nem saiba agora, meses após o fim das minhas idas a campo. Não saí ilesa dos encontros, nem pretendia. Elas me ensinaram muito sobre o que significa ser menina nesse tempo e produziram, com generosidade, muito mais do que qualquer protocolo poderia pedir. Encontrei meninas corajosas, sensíveis, contraditórias, abertas ao mundo e à pesquisa. No último encontro, levei um mimo singelo.

Figura 5 - Laços de papel



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Um envelope com adesivos, canetas, um bilhete de agradecimento e um laço de origami que aprendi a fazer especialmente para elas, pequenos convites à criação. Torço para que esses laços de papel continuem se produzindo nessa escola, em outras, e apareçam nas dobras, nas brechas e nos vãos que a vida abre quando menos se espera.

Ao todo, foram realizados cinco encontros, entre 18 de setembro de 2025 e 19 de novembro de 2025, com o formato de roda de conversa e atividades de escrita e leitura compartilhada. Como eu não recolhi os cadernos e muitas das atividades não exigiam confissões explícitas, as meninas puderam escrever sobre si mesmas de forma protegida. Trabalhamos com a continuação de trechos de diários já existentes, e com a escolha de um texto dentre os que eu havia levado, pedindo que explicassem por que aquilo havia chamado a atenção. Propus ainda um exercício de projeção, em que cada menina deveria escolher a imagem de uma garota desconhecida e escrever sobre um dia do diário dela. Em outro momento, pedi que colocassem no papel todos os lugares em que se expressam no dia a dia e, a partir dessa atividade, ficou evidente a diversidade de suportes que elas já utilizavam: mensagens, *stories,* notas, rabiscos. Isso revelou uma variedade de práticas que elas próprias não nomeariam como escrita.

A partir desse cenário, e seguindo os procedimentos de uma leitura cartográfica (conforme detalhado até aqui), a análise não buscou enquadrar os dados em categorias estáticas, mas acompanhar os processos de escrita que emergiram do campo. Para organizar essa composição interpretativa, retomo as perguntas que orientaram esta pesquisa, transformando-as nos três eixos narrativos, discutidos no próximo capítulo: a escrita como prática de cuidado de si, a tensão entre os suportes (do caderno à tela) e, finalmente, a escrita como um gesto de resistência. Não são compartimentos fechados, mas planos que se atravessam, buscando mapear como essas meninas se produzem enquanto escrevem.

4 ESCRITA COMO RASTRO: ANÁLISE DE MODOS DE ESCREVER E CUIDAR DE SI ENTRE MENINAS

Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga (Deleuze, 2013, p. 180).

A análise que se segue parte do pressuposto de que escrever não é apenas registrar, mas também elaborar. Esta investigação apoia-se na noção foucaultiana de cuidado de si (Foucault, 1992) e nas contribuições de Lejeune (2014) sobre o gênero autobiográfico e o diário. A partir desse aporte, discuto a escrita de meninas no cenário atual, incluindo práticas de expressão nas mídias sociais, acompanhando as linhas e os movimentos pelos quais opera como espaço de reflexão, elaboração e resistência na construção de outros modos de ser jovem.

A escuta de campo exigiu atenção ao contexto em que essas meninas escrevem e às circunstâncias em que vivem. A partir dos novos estudos sociais da infância, especialmente de Sarmento (2005), as participantes são percebidas como sujeitos situados, atravessados por instituições, expectativas e papéis, entre eles, o de aluna. Ao mesmo tempo, o ambiente digital em que estão imersas não pode ser ignorado, e aqui as contribuições de Han (2018a) e de Tolentino (2020) oferecem ferramentas para pensar de que forma a lógica do desempenho e da visibilidade atravessa as práticas de escrita e de cuidado. É nessa tensão, entre o que se escreve para si e o que se expõe para outros, que a noção de ético-estético, em Guattari (2012), se torna produtiva, permitindo pensar a escrita não apenas como técnica, mas como modo de produção de si.

Essa análise se dá sob a cautela sugerida por Driscoll (2008) a respeito da dificuldade de alcançar a especificidade das meninas. Reconheço que, mesmo no contato direto do campo, não é possível acessar plenamente suas realidades, uma vez que tanto elas quanto eu estamos inseridas em redes de discursos sobre o que é ser menina. Assim, a escuta e a leitura dos rastros aqui apresentados não buscam uma "verdade" plena, mas acompanhar a força de singularidades, que não devem ser enquadradas em definições generalizantes.

A organização desta análise passou por um processo de escolha que vale explicar. Em um primeiro momento, a intenção era identificar os temas que mais emergiram do campo e construir, a partir deles, um movimento mais próximo da

lógica cartográfica de deixar o percurso se desenhar pelo que aparece, sem uma constituição prévia que o antecedesse. Tentei. Mas ao me deparar com a quantidade e a heterogeneidade do material, registros escritos, falas, diário de campo, percebi que organizar por temas criava um problema diferente do que tentava resolver, pois os fios se cruzavam sem se amarrar, e eu mesma perdia a capacidade de sustentar o argumento. A análise cartográfica não propõe ausência de estrutura, mas pede que a estrutura sirva ao movimento.

Optei, então, por partir das três perguntas de pesquisa como operadores da análise, entradas que permitem atravessar o material com direção sem fechar o que ainda está aberto. Cada pergunta funciona como um eixo em torno do qual os sentidos se organizam e a partir do qual também escapam, quando o campo pede. Embora tenham sido pensados previamente, foi no encontro com as meninas e em suas produções que esses questionamentos ganharam corpo. O que se apresenta neste capítulo é uma composição que incorpora as questões, as hesitações e os sentidos que só puderam emergir durante a prática no campo, estabelecendo um diálogo entre o que eu buscava compreender e o que a experiência revelou como sendo necessário dizer.

4.1 Escrever para não se perder: a escrita como prática de cuidado de si

A primeira pergunta que orientou esta análise, como a escrita se constitui para meninas de 10 a 14 anos como prática de cuidado de si, não surgiu dos dados, mas foi sendo confirmada, deslocada e refeita por eles. Em nossos encontros, minha primeira impressão foi de que a escrita não fluiu como eu esperava, mesmo com vínculo e abertura construídos. Pensei ter condições para isso: um espaço seguro, com regras próprias, em que poderíamos ler textos juntas, e elas tinham em mãos caderno e canetas. Porém, não foi suficiente para disparar uma vontade de registrar no papel o que lhes passava. Demorei a entender que o problema não era falta de vontade de escrever, mas eu estava procurando uma escrita que não era a delas e talvez só tenha conseguido reconhecer isso porque também escrevo. No primeiro encontro, contei do diário que tive aos 13 anos, que até hoje registro a minha vida e que nunca imaginei que tudo isso me traria até aqui. Foi uma escolha e uma estratégia de aproximação: me tornar reconhecível para que elas também pudessem se reconhecer.

> *Retomei a questão de escrever diários, mostrei o meu diário de quando tinha 13 anos com algumas fotos da época e fui passando entre elas. Comentei algumas coisas, que comecei a escrever porque me sentia sozinha, alguns diários tinha jogado fora, porque tinha vergonha, mas esse tinha sobrevivido. Imaginei que geraria algumas conversas, mas não aconteceu (Diário de campo, 24/09/2025).*

Isso ajudou a me posicionar como a mulher que também já foi menina com um caderno escondido. Foi a partir desse lugar que aprendi a ver. Mesmo assim, a estratégia não pareceu surtir o efeito desejado, motivo pelo qual senti que era preciso lançar mão de outros recursos, que relato ao longo do capítulo. Durante a imersão no campo, muitas cenas e falas emergiram. Para esta análise, privilegio aquelas que respondem mais diretamente às questões de pesquisa e que se repetiram entre as participantes, sem pretensão de esgotar a riqueza da experiência vivida.

Após experimentar vários tipos de exercícios para a produção de dados, constatei que os registros das meninas não apresentam a continuidade ou a lógica de um diário que se retoma todo dia. As meninas desse tempo escrevem, mas não da forma que imaginava, pois seus registros não têm início, meio ou fim definidos. Ainda assim, elas escrevem. Essa percepção começou antes mesmo das atividades de escrita: ao distribuir os textos para leitura em voz alta, percebi que algumas faziam pausas em palavras mais longas, como se houvesse uma certa distância, não exatamente dificuldade, mas um afastamento em relação a um vocabulário que não lhes era familiar. Ali percebi algo que já suspeitava, que a escrita “formal” nunca havia sido o território delas. E, talvez por isso, sentiram que precisavam inventar outro, em uma relação construída quase inteiramente por elas mesmas, nas brechas, nos suportes que encontraram, nos gestos que talvez ninguém tenha ensinado. É nesse deslocamento que começa a se delinear a possibilidade de pensar o cuidado de si por meio da escrita como algo que se constrói em relação ao que é possível.

Conforme as meninas foram se soltando, entendendo sobre o que a gente iria conversar e, de alguma forma, percebendo que poderiam confiar em mim, passaram a falar mais e chegar mais animadas para os encontros. No segundo, uma das atividades envolvia criar um nome para o grupo e, assim que distribuí as canetas, observei que começaram a usá-las de formas inesperadas, inclusive desenhando na pele, simulando tatuagens. Parece existir uma distinção intuitiva e bem demarcada:

há a escrita da escola, correta, avaliada, voltada para fora, e há aquela que passa pelo corpo, vive nele e dele sai. Escrita que se dá no íntimo, pessoal, voltada para si, inscrição simbólica que transforma a pele em tela das histórias vividas. Escrita para brincar (Winnicott, 2019), que acontece no espaço potencial entre o que se é e o que se experimenta ser. Escrita de passagem, com tempo para acabar, porque se desfaz no dia a dia, no banho. Escrita imediata, que nasce no mesmo instante em que se vivencia (Silva, 1998), marcas que existem apenas enquanto duram.

Quando propus que dessem ideias para a criação de um nome para o grupo, pareceram hesitantes em expressar o que tinham pensado.

> *Ficaram um pouco tímidas pela questão de ter suas ideias expostas, mas falei que não precisavam assinar e ninguém iria saber de quem era. Tivemos algumas opções interessantes como "Batata rosa" e "CSDM - Clube Secreto das Meninas", mas elas acabaram optando por "Clube das Meninas Super Poderosas" (Diário de campo, 24/09/2025).*

A insegurança não fazia parte de uma cena isolada. Ao longo da pesquisa, as meninas frequentemente esperavam uma instrução antes de agir e raramente propunham ações por iniciativa própria. Talvez porque a escola, como observa Silva (1998), não enfatiza a escrita como função social, como espaço onde circulam ideias, posicionamentos e reações às palavras do outro. Quando a dinâmica interacional é ignorada, o que resta é o aluno que espera, seja pela ordem, pela correção ou pela permissão, mesmo que diversas vezes eu tenha incentivado a livre expressão.

O nome escolhido seria escrito no cartaz junto das regras do Clube e foi nesse momento que algo se abriu. Assim que distribuí os materiais pelo chão, recortes, figuras, cola, glitter, elas foram se apropriando deles de forma espontânea, cada uma encontrando seu caminho. Não havia instrução sobre como usar, apenas a possibilidade de usar. Sentaram-se no piso, foram mexendo em tudo.

Figura 6 – Meninas criando durante o Clube



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Desenharam nas bordas por iniciativa própria, colaram estrelinhas de glitter em uma composição que não havia sido pedida nem prevista. O gesto remetia ao brincar no sentido que Winnicott (2019) descreve, experimentar, inventar, combinar possibilidades. Foi nesse momento que a distinção se tornou visível, entre a escrita que a escola solicita e a que nasce quando ninguém está pedindo.

Figura 7 – Produção coletiva de cartaz com regras do Clube



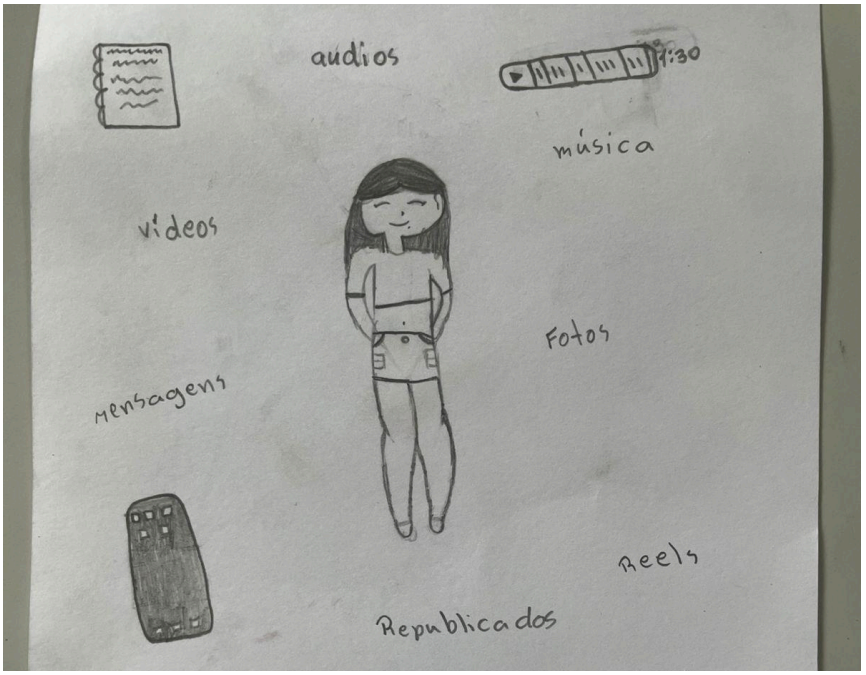
Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

No quarto encontro, propus uma atividade em que elas deveriam desenhar uma menina que as representasse.

> *Enquanto desenhavam, uma comentou "ô, faz muito tempo que eu não desenho" e fiquei pensando no quanto algumas práticas se perdem conforme crescemos e em quais habilidades estariam deixando de ser desenvolvidas diante de uma busca por "produtividade" (como as disciplinas de artes, por exemplo, que simplesmente "somem" do currículo depois da 6ª ou 7ª série). De repente, uma menina tirou da mochila uma prova e disse entusiasmada "sora, tirei 40 na prova de história!" e eu parabenizei (Diário de campo, 30/10/2025).*

O que seria "muito tempo" para uma menina de 12 anos? Semanas, meses? E por que ela deixou de desenhar? O que passou a ocupar esse lugar? Entre uma fala e outra, apresenta-se um contraste: de um lado, uma prática que se distancia, de outro, uma que ganha visibilidade e reconhecimento.

Figura 8 – Desenho de menina durante o Clube



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

A escola frequentemente organiza o tempo em torno daquilo que pode ser medido, avaliado, devolvido em forma de nota, deixando pouco lugar para experimentações (Silva, 1998). Ao mesmo tempo, essas escolhas não acontecem no vazio. Para Sarmento (2011), a infância é constantemente atravessada por formas de regulação que definem, muitas vezes de maneira sutil, o que é mais ou menos apropriado, valorizado ou esperado. Se alguns modos de expressão vão sendo deixados de lado, outros passam a organizar a maneira como essas meninas se percebem e são reconhecidas. Talvez seja nesse deslocamento que também se colocam as condições para o cuidado de si.

É nesse cotidiano que as escritas aparecem, não como prática planejada, mas como o que vaza. Em todo canto as meninas deixam seus rastros provisórios, frações dessas vidas miúdas que, pela liquidez e aceleração do tempo, são cada vez menos notadas.

> *No vão de uma das mesas, encontrei um pequeno bilhete dobrado, escrito a lápis em folha de caderno. A caligrafia não era de nenhuma das meninas que participaram da pesquisa, e os nomes também eram diferentes. O texto parecia ser um desabafo honesto para uma amiga sobre o que alguém vinha sentindo (Diário de campo, 30/10/2025).*

Mais que me atentar ao conteúdo, o que me deteve foi o gesto: alguém havia precisado escrever ali, naquele momento, dobrar o papel e guardar. A escrita aparece como abertura para dizer o que não se diria em voz alta: a menina escreve

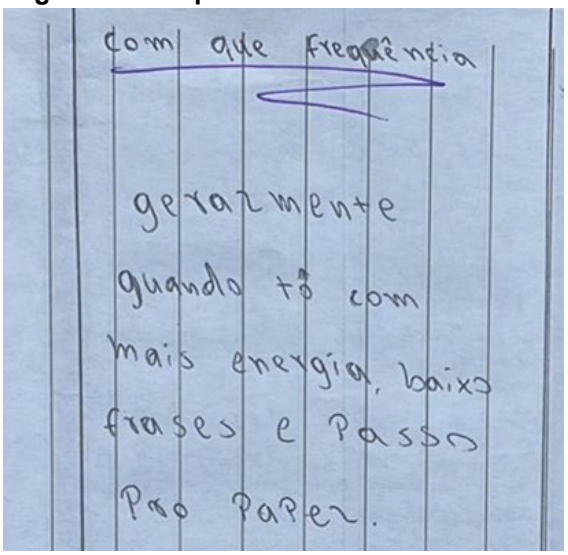
porque talvez não consiga ou não queira falar. Ou talvez porque os sentimentos extravasem em momento inoportuno, no meio da aula. Não há como conter. Mas, diferentemente da fala, a escrita é registro e as palavras podem ser mais afiadas quando não são ditas. Traços frágeis, que não estão em um só lugar, linhas ordinárias que subvertem o modelo de escrita "oficial". Formas de documentar (ou habitar) o cotidiano muitas vezes vistas como "simples" ou banais (Cunha, 2007). Sem valor estético, mas com valor de vida.

O que o bilhete carrega não é só um sentimento, mas uma tentativa de ser compreendida por alguém. A escrita entre meninas pode funcionar como gesto de aproximação, uma forma de dizer "eu estou sentindo isso” sem precisar sustentar a voz. Solidões que se encontram nas letras. E há algo significativo no fato de estar escrito a lápis: linhas tênues, que não têm a permanência da tinta, e podem ser rasuradas, apagadas, esquecidas, desfeitas, como os instantes em que são vividas.

O bilhete não pertencia a nenhuma das participantes desse estudo. Ele não é, portanto, um dado do campo no sentido estrito, mas um vestígio do contexto, um traço do que acontece nessa escola e nesse tempo, independentemente da pesquisa. Como tal, não me autoriza a falar sobre aquela menina específica, mas me permite compreender um pouco das dinâmicas coletivas do ambiente em que o estudo se insere, sobre o fato de que meninas ainda escrevem à mão, no papel. É um vestígio da presença delas, um testemunho de que deixam pistas nos seus rabiscos, mesmo quando ninguém está olhando. Há, nessa atitude, algo que talvez lhes permita escrever com menos cautela. Como observa Brito (2023), no diário uma garota escreve as bobagens e tolices dos seus pensamentos mais íntimos, como se a escrita precisasse se anunciar como desimportante para ter permissão de existir. Essa aparente leveza funciona como proteção: o que se mostra insignificante não é confiscado, não é lido em voz alta, não vira prova de nada. Mas essa mesma lógica tem um custo. Quem aprende a se diminuir para escrever pode, com o tempo, internalizar que o que escreveu não deveria existir, e aí não demora muito para que quem escreve queira apagá-la. Perrot (1989) e Cunha (2007) apontam que o desejo, por vezes urgente, de destruir os registros é algo que costuma acompanhar o hábito de escrever diários. Se eu não tivesse recolhido o pequeno pedaço de papel dobrado, seu destino certamente seria o lixo, como o de tantos outros já foi.

Se o bilhete revela uma composição que não pede licença, o que uma das meninas descreveu aponta para outra dimensão, a de uma escrita que aguarda o momento certo.

Figura 9 – Frequência de escrita de menina



“Geralmente escrevo quando tô com mais energia, baixo frases e passo pro papel.”
Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Esse movimento, embora pareça simples, revela uma prática de cuidado de si no sentido foucaultiano: não uma reflexão interior, mas um exercício deliberado sobre si mesma. Uma prática que transforma quem a realiza, não pelo que produz, mas pelo que exige. Esta menina poderia simplesmente postar a frase que chamou sua atenção, mas escolhe fabricar a própria versão. Escrever com o corpo demanda energia, e ela sabe disso. Não é algo automático como digitar ou deslizar o dedo na tela. É uma atitude que requer disposição, atenção e tempo, por isso, ela escolhe o contexto: quando há energia disponível, quando há vontade. É o que Foucault (2006b) descreveria como uma técnica de vida, uma forma de habitar o tempo de outro modo. Ao copiar à mão, cria-se uma pausa em que o corpo desacelera e os minutos se prolongam. A frase, que circulava entre tantas outras, agora ganha atenção exclusiva, precisando ser traçada letra por letra. Uma interrupção no fluxo de informações. Palavras que são sentidas, digeridas, elaboradas. Talvez adicione algo seu, talvez sublinhe o que mais tocou, talvez escreva uma data para lembrar quando aquilo foi importante. Talvez a caneta falhe, talvez o risco saia diferente do que esperava. Imperfeições que não existem on-line, mas é isso que torna o texto

dela: marcas de um corpo específico, em um tempo específico. Escrita que se torna o vestígio de um instante (Lejeune, 2014).

Registrar à mão o que uma vez foi digital é também tornar próprio o que era dos outros. Pelo gesto, as frases da internet se transformam em frases que falam diretamente para aquela menina, naquele momento. Em um contexto em que tantas coisas são instáveis (família, escola, futuro), o feito à mão funciona como âncora. Algo que pode ser tocado, relido, reencontrado. A escrita de próprio punho serve como companhia, refúgio, espaço de conversa consigo mesma.

O exercício de escrever no papel parece também aliviar o peso de uma existência que transborda além das linhas. Ao acompanhar citações, poemas, letras de música, talvez a menina se pergunte sobre o que o cantor quis dizer, ou talvez sinta que aquilo descreve exatamente o que vive naquele momento, letra que é posteriormente rabiscada no caderno e depois transformada em nota no Instagram. Escrita híbrida, não-linear, sem início nem fim, que atravessa suportes: começa em um aplicativo e termina no papel. Escrever, aqui, não é tarefa, mas uma forma privilegiada de observar o mundo e imprimir sua visão particular (Teixeira, 2011).

Mas essa menina não vive só nos seus escritos. Ela existe também no perfil da rede social, no currículo da escola, nas mensagens privadas para uma amiga, na foto que circula sem que tenha dado permissão. Uma vida que transita entre meios, entre públicos, entre versões de si mesma e que, nesse movimento, corre o risco de ser convertida em dado: curtidas, visualizações, registros institucionais, rastros que outros administram. Nesse contexto específico, a escrita à mão assume outro sentido, sendo um dos poucos gestos em que ela decide o que registra e para quem. Não há algoritmo que dite o rumo do caderno, não há notificação que interrompa a frase. Em uma vida que precisa, ao mesmo tempo, se exibir como vitrine e descobrir quem se pode ser, escrever oferece um espaço fora do olhar, o que Sinats *et al.* (2005) aproximam de uma prática espiritual, porque exige e cria privacidade.

Essa é, talvez, uma das poucas situações em que a menina não precisa ser visível para ninguém além de si mesma, porque o papel não exige legibilidade nem tradução. Uma ação que recusa a transparência exigida pelo mundo digital e pela vigilância cotidiana: no caderno, seus escritos estão fora do olhar das plataformas que extraem, das professoras que avaliam, dos adultos que supervisionam. Isso se

assemelha a um exercício do direito à opacidade[71] (Glissant, 2008), ou seja, o direito de não ser completamente compreensível para o outro. Para esse autor, a exigência de transparência total é ela mesma uma forma de poder: quem precisa ser reconhecível para sobreviver já está capturado. O que essas meninas fazem quando fecham o caderno, quando dobram o bilhete, quando guardam a carta em silêncio ou, ainda, quando preferem não mostrar os usos que fizeram do kit recebido, se aproxima de uma prática que preserva um interior que não precisa se justificar.

Para essas meninas, o on-line e o off-line não são mundos separados, pois a rotina simplesmente continua no digital (Le Breton, 2017). Segundo Lincoln (2014), o uso que as pessoas jovens fazem da mídia é uma parte contínua, nunca estática, de suas experiências cotidianas. Em outras palavras, não é algo que as meninas "ligam e desligam", pois é tecida no dia a dia, entrelaçada com as interações sociais, sem divisão. O smartphone não começa onde “termina o humano” (Tadeu, 2009), mas a natureza se mistura com a máquina, operando como uma extensão da mão, da voz e do próprio fluxo de pensamento. Dessa realidade combinada, surgem rabiscos que, por mais que encontrem mais suportes e, em teoria, mais possibilidades de alcance (Eichhorn, 2019) do que em qualquer geração anterior, continuam se perdendo, na nuvem ou nas lixeiras.

> *Perguntei se elas tinham o costume de escrever em qualquer suporte, como bloco de notas, uma falou que tinha uma espécie de diário em um aplicativo, mas que ela desinstalou e perdeu todos os textos (Diário de campo, 24/09/2025).*

Verifica-se que o que se perde não é só o texto, mas o gesto, o contexto, a interface que lhe dava unidade. Para Sibilia (2008, p. 11), nossas forças vitais são capitalizadas “a serviço de um mercado capaz de tudo devorar” para convertê-las em lixo. Ela fala em lixo não porque nosso conteúdo é descartável, mas porque é tratado como descartável. A criatividade e a espontaneidade são capturadas, reduzidas a dados que são consumidos e descartados em uma velocidade frenética.

Nesse sentido, Larrosa (2002) afirma que o excesso de informação disponível impede que a experiência encontre lugar, porque a informação não nos toca. A tecnologia facilita a prática, permitindo que qualquer coisa seja anotada a qualquer

[71] Glissant, poeta e filósofo martinicano, formula o conceito de opacidade afirmando seu direito como gesto político: o de não ser completamente compreensível para o outro. O direito à opacidade seria a subsistência em uma singularidade não redutível (Glissant, 2008). Desse modo, "a opacidade, portanto, recusa a ideia de essência e de que há um além da opacidade em direção à transparência" (Osman, 2022, p. 42).

momento, sem esforço. Han (2018a) observa que a mídia digital retira da comunicação sua tatilidade e corporeidade, e talvez o mesmo valha para a escrita. Nesse processo, o que se transforma é a relação entre forma e traço. No ambiente on-line nada nunca fecha, não há ritmo coletivo, cada um segue sua própria programação (Haidt, 2024), e a abundância de possibilidades não garante que o que foi escrito seja sentido.

O ato de desinstalar e perder tudo não é exceção, mas a própria lógica das plataformas on-line. É nesse panorama de registros frágeis que o celular aparece como espaço, não somente como ferramenta. No primeiro encontro, dia 18/09/2025, quando perguntei sobre o que fazem nas horas livres, as meninas disseram que "ficam no celular", e a escolha do verbo merece atenção: não dizem que "usam" o celular, mas que "ficam" nele, como ficam em casa ou na escola. Quando perguntei por que usam tanto, a resposta foi direta: "*porque não tem nada mais pra fazer.*" Essa frase parece dizer duas coisas ao mesmo tempo, que o celular preenche um vazio, e que esse vazio existe antes dele. Lincoln (2015) ajuda a entender parte desse movimento ao afirmar que recorrer à tecnologia se tornou uma estratégia dos responsáveis para manter as filhas em segurança. Mas a decisão de se desconectar não é simples, pois habitar o digital não é apenas uma escolha individual (Agai, 2022).

Esse relato é consistente com o que Sousa e Silva (2024) observam sobre a relação frequente de pessoas jovens com algum tipo de tecnologia, ainda que as motivações variem consideravelmente entre contextos e indivíduos. Dixon e Weber (2007) já apontavam que as brincadeiras das crianças estariam cada vez mais ligadas à mídia a medida que os espaços públicos se tornavam mais restritos, movimento que Goldfarb e Tucker (2019) confirmam ao demonstrar que uma proporção cada vez maior do lazer acontece no ambiente digital, substituindo o que antes se fazia ao ar livre ou em coletividade. De acordo com Lincoln (2014), o que os jovens fazem nas mídias sociais é quase uma extensão do que costumavam fazer em seus quartos: estar em contato com amigos, ter acesso à cultura, usar a mídia. Para a autora, essa também parece ser uma metáfora útil para pensar de que maneira noções como "pessoal" e "privado" são reconfiguradas no "espaço privado" dentro desse novo contexto midiático. O quarto era um território físico, delimitado por paredes e fechadura, onde se podia existir fora do olhar dos adultos. O celular oferece algo semelhante, a impressão de um espaço só seu, mas com uma

diferença fundamental: é mediado por plataformas que registram tudo o que acontece. A privacidade, aqui, é parcial e condicionada, só existe enquanto ninguém decide torná-la pública.

Nesse sentido, o aparelho aparece de forma ambígua, como um escape, mas não exatamente um refúgio. Percebi que estar on-line pode funcionar como resposta a um cotidiano com poucas alternativas de socialização e mobilidade. O bairro onde se localiza a escola (e onde os encontros aconteceram) fica a pelo menos 3,5 km do centro de Santa Cruz do Sul, distância que, nesse contexto específico, parece representar um obstáculo real de deslocamento. Isso dialoga com o que Sarmento (2004, p. 17) observa sobre as crianças: ocupam "instituições controladas pelos adultos, sem tempo para procurar descobrir os seus limites, nem espaço para conhecer o sabor da liberdade". No caso dessas meninas, não foram identificados muitos lugares públicos próximos e seguros onde possam estar, nem opções de lazer atrativas e acessíveis, condição que Sarmento (2018) relaciona a desigualdades de acesso mais amplas.

Outra menina comentou ainda que passa muito tempo no celular porque a mãe não a deixa sair de casa, em função dos riscos que corre. Diante do cenário descrito, é possível que a restrição de mobilidade imposta pelos responsáveis[72] responda a uma tentativa de proteção em ocasiões em que o Estado está ausente, efeitos da vida urbana atual na configuração da infância (Sarmento, 2018). Othon (2021) lembra que os processos de socialização juvenil se diferem cada vez mais das gerações anteriores, exigindo que os adultos revisem o que entendem por tempo e espaço legítimos.

Nesse sentido, o celular não substitui o espaço físico, mas o reconfigura. Para essas meninas, cujo entorno está fechado ou é percebido como perigoso, o dispositivo parece se tornar um dos poucos lugares em que exercem alguma autonomia, talvez o único sobre o qual têm algum controle, uma janela para o mundo quando o mundo está inacessível. O celular é habitado como um lugar porque opera como um ponto de convergência: ali se encontram os trabalhos escolares, os avisos da mãe, as confidências das amigas e as letras de música que dão nome ao que sentem. É onde podem ser ouvidas sem interrupções, onde encontram pares que compartilham suas experiências, onde constroem identidades e experimentam

[72] Essa interpretação, vale dizer, parte do que foi observado no campo, não de um acesso direto às motivações das famílias.

formas de estar no mundo que não se reduzem às tarefas domésticas ou às expectativas familiares e escolares. É também onde escrevem, nas notas, nos *stories*, nas mensagens que se perdem no fluxo. O aparelho não é só o ambiente em que estão, é um dos suportes onde sua narrativa acontece, mesmo que ninguém a chame assim. Então é coerente a angústia diante do distanciamento: como afastar-se de algo que cumpre tantas funções ao mesmo tempo?

Mas apesar de ser um espaço onde se fica, no digital pouco se acumula de quem passa por ele. O que se produz ali pode ser retomado, reconhecido como próprio ou desaparecer sem aviso, ser desinstalado, sobrescrito, esquecido em uma pasta. Não há acúmulo no mesmo sentido do papel. As escritas digitais podem ser copiadas, enviadas, arquivadas, e talvez por isso carreguem uma liquidez difícil de nomear. Tolentino (2020) observa que a internet minimiza a necessidade de ação física, transformando a relação entre quem escreve e o que se guarda. O traço existe, mas sem o corpo que o produziu, sem a caneta que falhou, sem a data escrita à margem. Não é que sejam menos reais, é que são reais de outro modo, e esse outro modo tem consequências. São mais fáceis de apagar porque a rapidez com que surgem é a mesma com que somem quando, em um rompante, uma menina decide eliminar o que um dia registrou. Perrot (1989) já afirmava que frequentemente as mulheres apagam delas mesmas as marcas que adquiriram dos passos que deram no mundo. E, ainda assim, essas meninas continuam escrevendo ou tentando encontrar um lugar onde escrever valha a pena.

Em um dos últimos encontros que tivemos, lemos uma carta de uma mulher adulta escrita para a sua versão de 13 anos[73]. A seguir, pedi que as meninas fizessem um exercício semelhante.

> *Distribuí folhas de caderno e propus que escrevessem uma carta para as suas versões adultas, imaginando futuro, desejos e medos. Uma delas riu e disse: "ai, espero que eu não esteja com um véio só por causa de dinheiro" (Diário de campo, 19/11/2025).*

A frase saiu quase como piada, mas ficou no ar. Antes de qualquer desejo aparecer, o que veio primeiro foi uma preocupação sobre o exterior, a dimensão física, o quanto sua figura pode valer. Como se, antes de se imaginar como sujeito com projetos próprios, ela já soubesse que o mundo tende a vê-la de outro lugar, pelo

[73] O texto utilizado como disparador da atividade foi: VIEIRA, Eduarda. Uma carta para mim aos 13 anos. **Fundação Roberto Marinho**, 2022. Disponível em: https://www.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/artigo/uma-carta-para-mim-aos-13-anos. Acesso em 11 mar. 2026.

que sua aparência representa, confirmando as perspectivas de Hauge (2009) e Louro (2000), para quem a transição da infância à juventude se inscreve no corpo.

A menina se coloca no futuro como se fosse outra, talvez alguém que hoje não aprovasse. Silva (1998) destaca que, através da escrita, os jovens passam a se olhar de outra posição, o que parece ter acontecido nessa cena. A recusa vem acompanhada de uma dúvida implícita: o que aconteceria nesse meio-tempo? O que a vida poderia exigir dela para que chegasse lá diferente do que é agora? Não é ingenuidade nem pessimismo, mas uma consciência de que, entre o que se é e o que se torna, há um percurso que nem sempre se controla. E ri, mas com a suspeita de que crescer, para algumas, pode significar ter que ceder.

A crueza dessa fala nos choca por sua incômoda transparência, pois expõe uma estrutura que, embora naturalizada, preferimos não enxergar. O receio de estar com alguém “apenas por dinheiro” não é uma percepção nova: usar o corpo feminino como via de ascensão social é uma possibilidade que atravessa gerações, está na literatura, na história e no cotidiano. Para ela, não aparece como algo distante ou absurdo, mas como um caminho que existe. Talvez a menina não se permitisse sonhar livremente não porque não soubesse sonhar, mas porque sabe, de algum modo, o que o sonho pode custar.

A consciência de que a própria força vital pode ser capitalizada também atravessa o contemporâneo. Não é isso, afinal, o que faz o mundo digital? Coloca o eu em evidência, estimulando sua hipertrofia até o limite e instrumentalizando suas formas de expressão como valor de troca (Sibilia, 2008). O que a menina faz, portanto, é simplesmente dar voz a uma premissa que já está posta: em uma cultura que transforma a vida em mercadoria, ela já entendeu que, para o mundo, seu eu é um ativo a ser negociado.

> *Assim que terminaram, algumas se ofereceram para ler em voz alta, enquanto outras preferiram guardar seus textos em silêncio (Diário de campo, 19/11/2025).*

A carta para o futuro é, dentro do repertório da escrita, uma forma particular de cuidado de si: ao escrever para a mulher que ainda não se é, a menina se examina no presente e projeta quem deseja ser. Foucault (1992) analisa a prática epistolar como um exercício de autoexame, de modo que, ao se dirigir a outro, o sujeito volta-se sobre si mesmo, considerando o que pensa, sente e deseja. Embora Foucault se refira às cartas entre contemporâneos, o gesto que ele descreve ressoa

na carta para o futuro: aqui, esse outro é ela mesma em um tempo que ainda não chegou. Há uma aposta nisso, uma afirmação de que haverá um futuro e que ele pode ser diferente do presente. Para meninas com mobilidade restrita, cercadas de incertezas, acreditar que vão existir como adultas não é pouco. Escrever para essa versão futura é, também, uma forma de fazê-la começar a existir. Reconhecer isso mudou o que eu fiz a seguir.

Quando o exercício terminou, percebi que não conseguia pedir os escritos de volta.

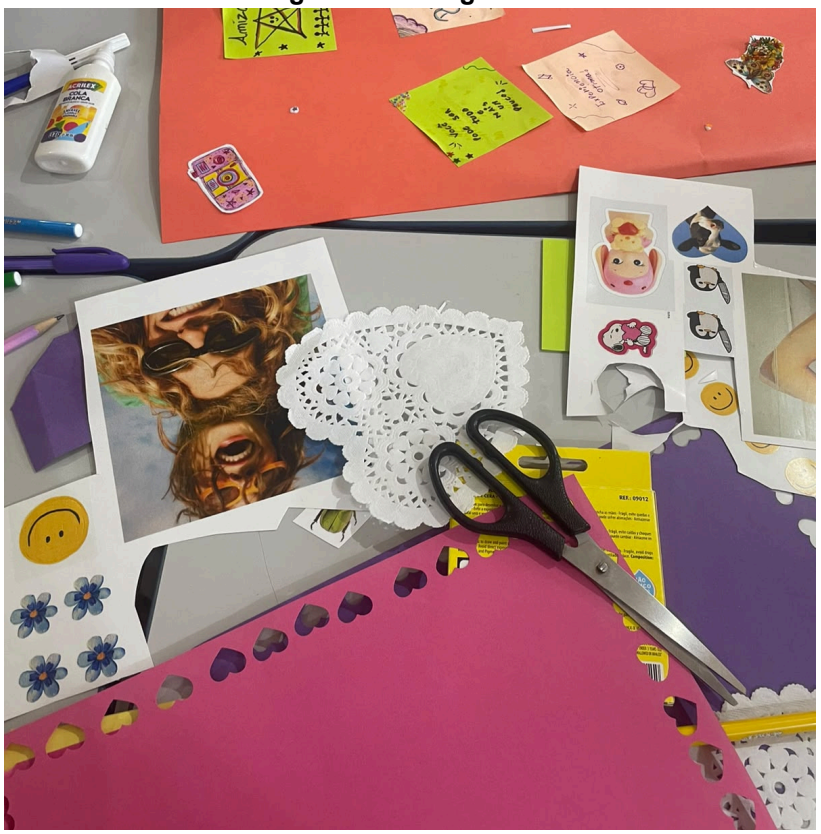
> *Acabei não pedindo que me entregassem a folha de volta, e de alguma forma não senti que deveria fazê-lo. Pareceu que pegar os textos seria como invadir um espaço, o que poderia romper a confiança que estivemos cultivando (Diário de campo, 19/11/2025).*

Estando em campo de pesquisa, não recolher os textos poderia parecer um descuido metodológico. Mas se o tivesse feito apesar da minha intuição, não estaria justamente impedindo que aquela escrita servisse para olharem e pensarem sobre si? O texto que deveria ser delas teria se tornado meu. E, desse modo, deixaria de funcionar como cuidado de si para se tornar objeto de análise, o que mudaria completamente a natureza do ato. Essa tensão não tem resolução simples, mas a decisão que tomei naquele momento revela o modo como fui afetada pelo campo e pelas forças que a pesquisa mobilizou em mim. Investigar esse tema com as meninas exigiu, em alguns momentos, praticar um cuidado delas, e isso significou recuar. Como afirma Rolnik (1989, p. 70) “o critério do cartógrafo é, fundamentalmente, o grau de abertura para a vida que cada um se permite a cada momento”. A escrita de si cria um território que pertence a quem escreve e reconheço que esse território pode ser delicado o suficiente para desaparecer no momento em que alguém se aproxima demais. O cuidado de si que essas meninas praticam depende, em parte, de não ser observado.

Em outro momento, depois de uma das atividades, algumas das diversas imagens que eu havia levado (para uso como ornamento ou ilustração) acabaram sobrando.

> *As meninas perguntaram se podiam levar pra casa. Respondi que sim, só comentei que elas precisavam dar chance para todas escolherem algo que gostam (porque algumas meninas tinham saído para levar os copos de volta à cozinha), já que uma das regras é respeitar as colegas. Uma delas, que até então havia participado pouco, disse “vou levar essas, acho que só eu gosto de coisas assim”, se referindo às figuras em preto e branco (Diário de campo, 24/09/2025).*

Figura 10 – Imagens sobrando



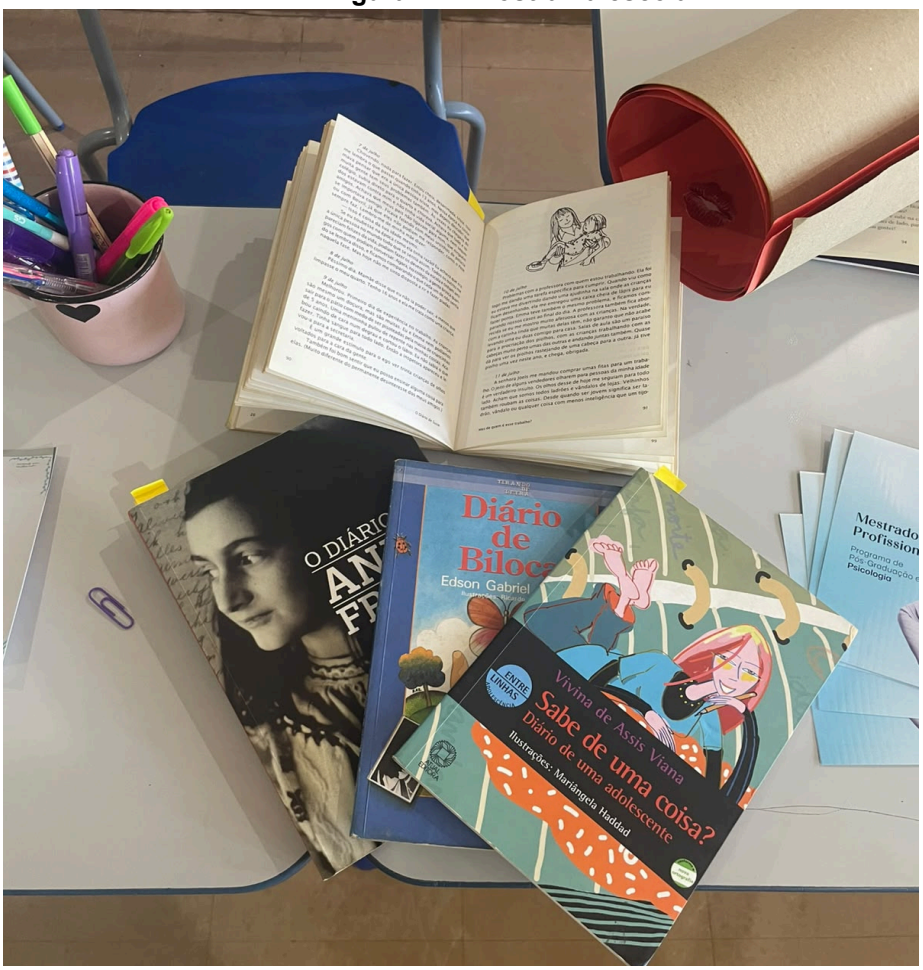
Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

A cena não fala exatamente de escrita, mas de algo que se aproxima desse mesmo campo. O desejo de levar as imagens parece prolongar a experiência para além do encontro, como se algo dali pedisse continuidade. Ao escolherem o que levar, as meninas mobilizaram modos próprios de se relacionar com o material, deixando aparecer gostos, preferências, pequenas afinidades. Parece ser um movimento que ultrapassa a atividade proposta e segue com elas, ainda que eu não saiba exatamente como ou para onde. Mas abre espaço para pensar sobre os usos possíveis e como essas gravuras podem, de algum modo, vir a compor o universo pessoal de cada uma.

A fala “acho que só eu gosto de coisas assim” chama a atenção. Há ali um indício de um movimento de diferenciação e afirmação de si. Como se, ao selecionar aquelas imagens, ela também dissesse algo sobre quem é, ainda que de forma meio tímida, em voz baixa. Talvez seja nesse tipo de gesto que possamos perceber como os modos de se expressar não passam apenas pela escrita, mas também por escolhas, sensibilidades, aproximações.

O último encontro com elas não foi oficial e planejado, ao menos não por mim. A escola me convidou para a Mostra de Trabalhos, um evento com o objetivo de apresentar os projetos que a instituição desenvolveu ao longo do ano. Então, compareci no dia e horário combinados, em um sábado pela manhã.

Figura 11 – Mostra na escola



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Outros grupos expuseram suas produções: havia projetos de história, de biologia, de teatro… Havíamos combinado de duas meninas irem comigo para apresentar o trabalho que construímos juntas nos últimos meses.

> *Embora estivéssemos na mesma sala de sempre, durante a Mostra, ela acabou se transformando em um espaço quase oculto. Por estar no segundo andar, afastada do fluxo principal, sem querer reproduziu o território da escrita de si: recolhido e discreto. Poucas pessoas passaram e se mostraram interessadas (Diário de campo, 29/11/2025).*

A escrita de si não é vistosa como a dança ou o coral, não se expõe, não pede atenção, não convida ao olhar. Pelo contrário, pede calma, pausa, recolhimento. E

mesmo quando alguém se aproxima, nem sempre reconhece o que acontece nesse registro do sutil, porque seu valor não está na exibição, mas no que escrever sobre si faz por dentro. Perrot (2007) lembra que o diário era pensado como prática passageira, esse território íntimo que o casamento, mais cedo ou mais tarde, dissolvia. A escrita pessoal era coisa de menina, não de mulher. Fazia parte do escondido, do que não precisa ser visto e talvez nem devesse existir. Não era considerada produção, nem obra, era sintoma de uma idade que se esperava superar. Uma idade em que ainda se dispõe de tempo para divagar, para experimentar, para não saber.

Esse limite para o fim da prática pode parecer algo defasado, mas a ideia que o sustenta ainda permanece. Crescer parece exigir o abandono de certos comportamentos em favor de uma maturidade, a partir da assimilação gradual de normas sociais com restrições percebidas como óbvias (Guimarães, 2023). Há um conjunto de coisas que parecem precisar ficar suspensas nesse espaço entre, sem conseguir avançar para a vida adulta, porque não cabem mais ali, não encontram lugar no rigor de quem precisa pensar no futuro (Lesko, 2012). Nesse entretempo, escrever para si, imaginar, criar sem propósito visível pode parecer, para as próprias meninas e para quem as cerca, algo que deve ser deixado para trás.

> *Quando alguém chegava mais perto esperando uma explicação sobre o nosso trabalho, elas diziam “clube de meninas”, mas não sabiam descrever muito bem. Talvez porque aquilo de que tratamos seja corriqueiro demais, afinal. Nos encontros, falamos da vida, dos dias e de tudo o que parece não ter importância (Diário de campo, 29/11/2025).*

A Mostra escancarou isso de forma perceptível: enquanto outros grupos apresentavam algo para ser visto, ali havia um fazer que parecia não se sustentar sob o olhar externo. Não havia produto, nem resultado que pudesse ser exibido sem que algo se perdesse. Sendo a escrita uma criação particular, eu não poderia expor os registros mais pessoais. De repente seja isso que define a prática: ela existe porque não precisa ser explicada. Quando as meninas dizem “clube de meninas” e param aí, sem avançar na explicação, não estão sendo evasivas, mas estão, de algum modo, mantendo a integridade de um espaço que não precisa (e talvez não possa) ser totalmente traduzido. Como propõe Glissant (2008), nem tudo tem de se tornar transparente para existir em relação. O "clube secreto" que elas nomearam parece habitar essa dobra da experiência que a vida adulta tende a fechar, e que elas, por ora, ainda podem guardar.

Essa invisibilidade não passou despercebida apenas para quem visitou a Mostra. O que mais me chamou a atenção foi que poucos professores passaram pela sala para ver ou perguntar sobre o projeto, evidenciando, no mínimo, certo desinteresse por práticas que não fazem parte do currículo formal. Talvez tenham dificuldade de se desvencilhar do “pensamento pedagógico sem imagem dogmática” (Tadeu, Corazza e Zordan, 2004, p. 147). A própria escrita escolar costuma ser avaliada de forma rígida e sistemática (Silva, 1998), o que deixa pouco espaço para a criação, para esse brincar com a linguagem e com as possibilidades de si.

Há dentro do ambiente escolar quem também problematize a questão da escrita a partir de outras perspectivas.

> *No dia da Mostra, uma professora estava por perto e conversou um pouco comigo sobre a leitura e a escrita, e disse com lamento que ter um professor que risca em cima do texto (para corrigir) pode inibir as crianças a escrever de forma fluida, e que ela estava tentando promover outras formas de escrita, que não fossem apenas sobre o que é gramaticalmente certo, porque também é importante que elas possam se expressar (Diário de campo, 29/11/2025).*

O fato de ela declarar o gesto de riscar (e eu ter entendido imediatamente) indica que essa é uma prática comum, que atravessa décadas: mesmo eu estando longe desse espaço há quase vinte anos, continua acontecendo. Como observa Silva (1998), o ambiente escolar frequentemente inibe a criatividade dos alunos, colocando-os como reprodutores de saberes. A escola reconhece a escrita que pode ser corrigida, medida, avaliada, e o que não cabe nesse critério não recebe tempo, espaço nem legitimidade. O ato de riscar, nesse sentido, não é só correção gramatical, mas uma intervenção no próprio texto, uma restrição da voz de quem escreve. E, no entanto, como a mesma autora aponta, é muitas vezes nos “deslizes” linguísticos, nas imprecisões, nas tentativas, que o processo de aprendizagem se torna possível (Silva, 1998). Em outras palavras, o que a escola risca pode ser exatamente o que mais importa.

Uma professora que lamenta procedimentos da própria escola não está sendo incoerente, está nomeando uma tensão que a conversa trouxe à superfície: entre o que a escrita poderia ser e o que, naquele contexto, ela conseguiria promover. Só que perceber não é suficiente para mudar. Quando muito, pode abrir pequenas brechas, como as que ela descrevia estar tentando criar. Mais do que uma solução, o que a conversa sugeriu foi a intensidade do que ela carrega, sobre os limites do que uma professora, sozinha, consegue fazer.

Mas essa cena também diz respeito ao processo de investigar em si e a um dos princípios da cartografia: não se extrai dados do campo, porque são gerados nele (Costa, 2025). Investigar não é observar de fora, mas habitar o campo e deixar-se afetar e ser afetada por ele e, ao mesmo tempo, produzir afetações (Passos, Kastrup e Escóssia, 2009). A observação da professora sobre sua própria prática não existia antes daquele momento, foi o encontro que criou as condições para que viesse à tona. Pesquisar dessa forma é aceitar que quem investiga também é transformado no processo.

No fim da Mostra, as meninas pediram o nome do meu perfil no Instagram. Nunca pensei que fariam isso, foi algo que não havia passado pela minha cabeça. Mas o gesto sugere que os encontros do Clube ecoaram nelas de modo singular. Elas se conectaram comigo, não com a pesquisadora, e não queriam que essa relação terminasse junto da pesquisa. Talvez essa seja uma das maiores vantagens de viver nesse tempo. O digital, nesse caso, foi o suporte escolhido para preservar o vínculo, demonstrando uma das ambivalências do momento atual: o mesmo meio que fragmenta e dispersa também permite que afetos continuem, que o que foi construído junto não se perca. Para essas meninas, as redes sociais são onde a vida continua acontecendo. Ao me incluírem ali, estavam me dizendo que eu poderia continuar fazendo parte de suas vidas, mesmo depois que os encontros do Clube terminassem.

Foi só após os encontros, com alguma distância, que percebi o que toda a experiência tinha produzido.

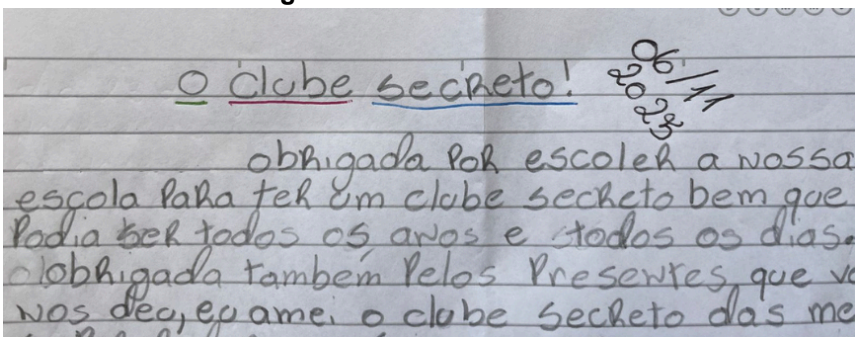
> *Ao ler com calma as cartinhas que elas tinham escrito para mim, percebi que não escreveram tanto sobre a experiência da escrita quanto eu imaginava. Ainda assim, a orientadora comentou que as meninas têm usado bastante o caderno que dei, inclusive, outra professora disse que o projeto tem sido muito importante para o grupo (Diário de campo, 19/11/2025).*

O fato de as meninas terem continuado usando o caderno que lhes ofereci, ainda que fora dos encontros, sugere que um pouco da proposta foi acolhido, como a abertura à experimentação e à criação. Não tenho acesso ao que registraram, e essa opacidade é, em si, parte da prática, mas a continuidade já é uma resposta.

As cartas revelaram menos sobre o gesto de escrever do que eu esperava, mas as meninas escreveram sobre o grupo, sobre o que sentiram estando juntas, sobre o que gostaram de compartilhar. A princípio, isso pareceu um desvio, mas talvez seja exatamente o contrário. Talvez elas não façam essa separação: para

essas meninas, escrever e estar com outras meninas não são práticas distintas, mas dimensões de uma mesma experiência.

Figura 12 – Cartinha sobre o Clube



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

É nesse ponto que a pergunta que abriu esta seção encontra uma resposta possível, não definitiva, mas situada. O que o campo sugeriu é que essa constituição não acontece apenas no silêncio do caderno, mas nas condições que tornam esse silêncio possível. Foucault (1992) lembra que o cuidado de si, mesmo em suas formulações mais individuais, nunca foi uma prática solitária, sempre supôs um outro, um mestre, uma comunidade, e a escrita de si, na Antiguidade, circulava entre pessoas, era lida, comentada, devolvida. Os encontros do Clube apontaram nessa direção, indicando que o espaço coletivo parece ter funcionado no mesmo sentido, mostrando que é a partilha que viabiliza e resguarda o mergulho de cada uma em si mesma. A escrita encontrou no grupo abertura para acontecer.

> *Para iniciar a atividade final, propus que cada menina escrevesse em um post-it algo que representasse o que viveram no grupo, seja palavra ou desenho (Diário de campo, 19/11/2025).*

Cada palavra veio de uma mão diferente, mas o sentido só apareceu no conjunto: elas escreveram sobre o que o grupo foi.

Figura 13 – Produção coletiva sobre significado do Clube



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Essa dimensão coletiva encontra respaldo em Guattari (2012), para quem a subjetividade não se produz individualmente, mas em agenciamentos, encontros entre pessoas, objetos e afetos que se compõem. Para o autor, certos processos de criação têm a capacidade de se tornar "fonte existencial", participando da constituição de sujeitos. É nesse sentido que ele fala de uma dimensão ético-estética da existência: ética porque implica um modo de se relacionar consigo e com o outro, estética porque esse modo se faz por meio de criação, de invenção de formas. O que as meninas produziram pode ser lido nessa perspectiva, como parte do que a tornou real.

Talvez, se eu alargar um pouco a noção de escrita, possa compreender que elas escreveram de outros modos, não apenas no papel, mas nas experiências do próprio grupo. Inscreveram-se umas nas outras, nos gestos compartilhados, nos modos de estar juntas que foram se compondo. O que surgiu não pertence a nenhuma individualmente, mas carrega o traço de todas.

O cuidado de si que Foucault (1992) descreve pressupõe intenção, continuidade, um sujeito que reserva tempo e espaço para se examinar. Em 2026, para meninas de 10 a 14 anos, a escrita assume contornos que desafiam o que as

gerações anteriores à internet reconheciam como escrita, assumindo quase a forma de outra coisa - e talvez por isso tenha escapado ao meu olhar por tanto tempo. Não porque elas escrevam "pior" ou "menos", mas porque habitam de modo mais fluido em uma realidade que eu ainda negocio. Para mim, existe a vida "antes da mídia" e a "depois da mídia", o que me faz desconfiar do que o digital oferece, especialmente o que as redes sociais chamam de escrita, em que o registro se confunde com a exibição. Mas, como afirma Sibilia (2008, p. 8), “outras são as nossas dores porque outras também são as nossas delícias”.

Na verdade, estamos diante de uma nova forma de organização social, com diversos vetores que exercem uma pressão sobre os sujeitos estimulando a configuração de certas formas de ser (Sibilia, 2008). Nossas experiências de subjetividade não estão contidas dentro de nós, mas são produzidas e moduladas de acordo com aspectos culturais e a interação com o mundo. E quando ocorrem mudanças nessas possibilidades e nessas pressões históricas, “o campo da experiência subjetiva também se altera” (Sibilia, 2008, p. 16). Em outras palavras, os modos de ser se desenvolvem junto às novas práticas de expressão e comunicação.

Em minhas visitas à escola, percebi gestos descontínuos, improvisados, que parecem não se reconhecer como prática. Não há diário sistemático, há um bilhete dobrado no vão de uma mesa. Não há reflexão em horário programado, há uma frase copiada à mão quando o momento aparece. É um cuidado de si que não sabe que é cuidado de si, e talvez seja exatamente por isso que sobrevive, porque não precisa de condições ideais, permissão ou audiência. Existe nas fissuras, entre uma aula e outra, entre o que os adultos esperam e o que as meninas precisam. As formas que essa prática assume na contemporaneidade serão examinadas com mais atenção na seção seguinte.

Entrei no campo com uma noção de escrita (à mão, contínua, arquivável) e saio compreendendo que o que existe hoje é e não é escrita, é e não é à mão. Mas de repente a questão não seja lamentar o que se perde, e sim compreender o que se inventa, ao mesmo tempo em que se problematizam os novos desafios. Para jovens cujas vidas já são dispersas, entre escola, família, celular, rua que não podem ocupar livremente, talvez não fosse possível que o cuidado de si assumisse outra forma. É algo que acontece como pode, nessas brechas que elas tomam espaço para deixar suas marcas: rabiscos na pele, frases transcritas, bilhetes que talvez ninguém leia. Apesar das tentativas de contenção da família, da escola e das

próprias plataformas digitais, as meninas criam seus caminhos, escrevendo para existir.

4.2 Entre o caderno e a tela: formas e suportes da escrita de si hoje

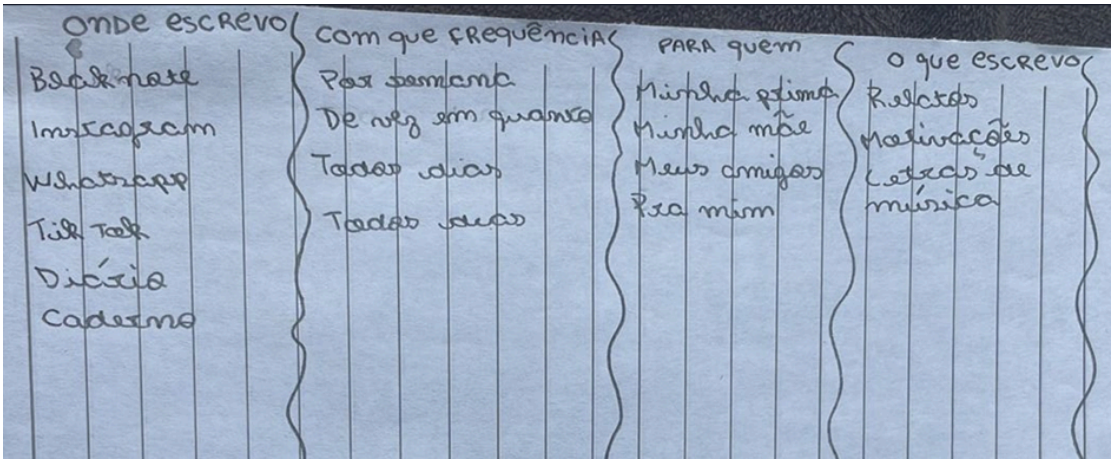
É nesse contexto, entre o local e o global, que a escrita de si assume contornos específicos. Para as meninas que acompanhei, essa prática aparece mais como fluxo do que arquivo, pedaços desencontrados de uma experiência em movimento. Uma subjetividade distribuída e acelerada, que habita um entrelugar, nem totalmente criança, nem totalmente adulta. Nem totalmente aqui, nem totalmente ali. Excesso de presente (Pais, Lacerda e Oliveira, 2017). Como cuidar de si quando nada dura? Ainda assim, as meninas criam pequenos espaços de existência nas brechas, gestos quase invisíveis para continuar existindo, entre o físico e o digital, ou nos dois ao mesmo tempo.

Rolnik (1989) descreve o cartógrafo como alguém atento às mutações da sensibilidade coletiva. É isso o que o campo foi mostrando, sensibilidade que se transforma antes de se fixar. Notei uma escrita rizomática, no sentido que Deleuze e Guattari (1995b) dão ao termo: sem centro, sem hierarquia, que cresce em múltiplas direções ao mesmo tempo, conectando pontos que não pareciam conectáveis. Observei que elas se inscrevem nos registros que fazem com o celular, nas notas do Instagram, nas republicações, nos rabiscos que marcam a pele, nos cantos das páginas e nos bilhetes.

> *Como já tinha imaginado, apareceram muito mais escritas "virtuais" (mensagens de WhatsApp, Instagram, TikTok, até Pinterest, o que me surpreendeu). Notei que são tantas formas e tão fragmentadas que nem elas lembram bem de tudo o que usam no dia a dia (Diário de campo, 30/10/2025).*

São escritos escorregadios, que fluem de forma difusa e envolvem relatos pessoais, trechos de textos encontrados na internet, pensamentos soltos, tudo espalhado em múltiplos suportes. Linhas erráticas, escrita de descontinuidade, que se faz em um tempo e se move para fora dele. Traços do presente. Qual presente? O que não se fixa, tampouco desaparece de vez. Esse tempo que se contrai e se apressa, e que, mesmo no digital, nunca se deixa capturar por inteiro.

Figura 14 – Tabela realizada por menina durante o Clube



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

As práticas atuais de escrita envolvem diversas formas de expressão e linguagem, mais pulverizadas e dispersas, que iniciam ora no ambiente virtual, ora no físico, atravessam-se e retornam um ao outro sem cerimônia, em temporalidades que coexistem. As meninas não abandonam uma forma de escrita pela outra, mas usam cada uma de jeitos diferentes, em uma experiência subjetiva que já não se limita mais ao mundo físico. Lin *et al.* (2025) observam esse mesmo movimento quando dizem que diaristas e escritores contemporâneos costumam integrar ou alternar entre ambos os meios.

Escrita de misturas (Brito, 2023), desenhos, cartas não enviadas, poesia, reflexões, frases que motivam, fofocas, letras de música, citações de séries e livros. Registros cheios de ideias, contradições, um tanto inacabados, e que talvez devessem ser assim, afinal, Popkin (2009) nos lembra que o diário, por princípio, não tem fim. Mas como acabar o que não foi feito para acabar? Linhas móveis, que podem ser arranjadas e desarranjadas, e não clamam por autoria. Circulam, são compartilhadas, repostadas, relidas por outras mãos, sem que suas autoras precisem assinar. Traços convocados a existir por um novo regime de comunicação (Sibilia, 2008), que demonstram a conectividade como norma (Agai, 2022), cada um parecendo dizer, a seu modo, que as meninas estão aqui, atestando a própria existência (Artières, 1998).

As legendas e frases das meninas são lançadas em um oceano de publicações, notícias, conteúdo de entretenimento, anúncios declarados ou disfarçados. Nas plataformas de mídias sociais, empresas e usuários estão lado a lado, ocupando o mesmo espaço, produzindo e disputando, nos mesmos termos, atenção e presença. Nesse local, a separação entre o público e o privado se

dissolve, convocando os sujeitos a uma exposição constante (Sibilia, 2008). Publicar algo é ampliar as chances de ver e ser visto (Agai, 2022), o que pode ajudar na manutenção das conexões sociais. As versões “otimizadas” aparecem na vitrine, performance de si que demanda quantidades crescentes de tempo e energia para a administração da imagem on-line (Sibilia, 2008).

Sibilia (2008, p. 23) discute a mudança de personalidades introdirigidas para alterdirigidas: há algumas décadas, construíamos quem éramos "olhando para dentro", hoje, construímos quem somos olhando para o espelho da tela (Han, 2018a), pois o smartphone tende a produzir um circuito narcísico que captura e modula a nossa atenção. Assim, o outro deixa de ser um interlocutor real para se tornar um suporte para a performance do eu. “É como se estivéssemos em um posto de observação olhando para o mundo inteiro com um binóculo que faz tudo se parecer com nosso próprio reflexo” (Tolentino, 2020, p. 26). Esse cenário sustenta um paradoxo da subjetividade contemporânea: simultaneamente nos tornamos celebridades e anônimos. Ganhamos notoriedade dentro de nossas próprias bolhas, que fazem da vida comum um espetáculo, ao mesmo tempo em que caímos no anonimato perante o algoritmo das plataformas, que transformam tudo em dados (Sibilia, 2008).

Aprendi, com as meninas, que o acesso à internet e à escrita digital, consequentemente, funcionam como formas de ampliar territórios existenciais quando o espaço geográfico se mostra limitado.

> *Outra menina relatou um sonho ambientado em um lugar de água cristalina e as demais começaram a tentar adivinhar: “Miami?”, “Caribe?” Até que alguém disse “Maldivas”, e ela confirmou. Fiquei com esse detalhe na cabeça: aos 13 anos, eu mesma não saberia localizar Maldivas no mapa, talvez nem tivesse ouvido falar (Diário de campo, 19/11/2025).*

O ambiente on-line parece trazer às meninas a chance de experimentar outras possibilidades, além de permitir acessar simbolicamente espaços fisicamente distantes. Se essa menina já sonhou com as Maldivas, é porque, no mínimo, já viu as Maldivas, ainda que pela tela do celular. É como se, por ali, elas não conhecessem fronteiras e se tornassem capazes de viajar para onde quisessem, vivenciando outros espaços e outras versões de si. Possibilidades que começam a se esboçar. Desse modo, a prática se torna uma forma de existir (e de ser vista) no mundo, mesmo quando aqueles que estão mais próximos não veem. Especialmente quando não veem.

O universo digital também oferece oportunidades, ainda que as meninas talvez nem saibam bem como aproveitar, por não conhecerem tudo o que a internet pode oferecer. Mesmo assim, encontram formas e inventam maneiras de participar, conhecer o mundo e se relacionar nos espaços que têm disponíveis.

> *A menina do Coral comentou que gosta de ouvir música e costuma ouvir "Kiss, Nirvana…". Contou que aprendia bastante inglês lendo letras de música (Diário de campo, 29/11/2025).*

Essa atitude demonstra uma prática autônoma, não mediada pela escola, não avaliada, não obrigatória. Ao buscar letras de músicas de que gosta, a menina acessa vocabulário, expressões e narrativas por vontade própria. Han (2018a) critica o digital pelo excesso de estímulos e pela fragmentação da atenção, mas aqui vemos uma outra face: ela usa a internet não apenas para se dispersar, mas também para se deter naquilo que lhe interessa, o que tensiona a ideia de que jovens não costumam usar a tecnologia para fins educativos ou criativos (Buckingham, 2008). Ela não apenas consome música passivamente, mas procura, lê, decifra e aprende. Além disso, a preferência por bandas de décadas anteriores, frequentemente associadas a determinadas subculturas, pode indicar um gesto de diferenciação em relação ao repertório mais massificado: ela não está apenas seguindo o que "todo mundo" ouve, mas escolhendo o que ouvir.

> *Alguém comentou que estava sem ideias (para fazer o exercício de escrever uma carta para a sua versão adulta), quando ouvi: "pede pra ChatGPT". Perguntei: "mas como ele vai saber como tu vai ser no futuro?" (Diário de campo, 19/11/2025).*

Essa cena demonstra como a tecnologia e as plataformas digitais já atravessam todas as camadas da sociedade e todos os campos de nossas vidas (Tolentino, 2020). O episódio mostra como as meninas estão utilizando muitas dessas ferramentas, mas o que mais me chamou a atenção foi a naturalidade com que se considerou delegar a uma máquina a tarefa de imaginar o próprio futuro. Quando uma delas sugeriu "pede pro ChatGPT", estava implícita a ideia de que a inteligência artificial poderia saber como ela seria daqui a alguns anos. A pergunta que fiz a seguir buscava justamente tensionar essa transferência, devolvendo a elas a agência a respeito de suas próprias trajetórias. Ao questionar como a máquina poderia saber sobre o futuro, tentei ajudar a romper com a ilusão de que o algoritmo possui uma verdade antecipada sobre suas vidas. Afinal, imaginar o amanhã não é

uma consulta a dados prontos, mas um exercício de pura invenção. Produção de linhas de fuga e de fissura.

> *“A minha sabe tudo sobre mim. Eu converso com ela todo dia. Ela tem nome, é Bela.” - disse a menina sem hesitar (Diário de campo, 19/11/2025).*

O episódio levanta uma questão que a observação em campo, por si só, não dá conta de explicar: o que significa, para uma menina, recorrer a uma ferramenta para falar sobre si mesma? Sugerir que a máquina “sabe mais” sobre o que está por vir não é trivial, mas mostra que ali existe a ideia de que o que a IA produz pode ser mais confiável, mais bem acabado, mais verdadeiro do que o que ela mesma poderia criar. Como se o futuro fosse menos assustador quando alguém diz que já sabe o que vem. Diante do que é difícil imaginar sozinha, a máquina pode oferecer o conforto de uma resposta, mesmo que inventada.

A fala da menina evidencia uma compreensão intuitiva sobre o que significa "inteligência" quando aplicada a máquinas. Se a IA é "inteligente" o suficiente para responder perguntas, escrever textos e resolver problemas, talvez também seja capaz de compreender dimensões subjetivas e emocionais. A equivalência parece quase intuitiva, como se a inteligência lógico-matemática das IAs as tornasse automaticamente aptas a "saber tudo" sobre uma pessoa, incluindo seus sentimentos, desejos e experiências interiores. Mas sem uma educação que ofereça outros tipos de reflexão, essa leitura não é um equívoco, e sim a conclusão mais razoável que se pode tirar. Han (2018b) argumenta que o momento atual representa uma forma de poder inédita: a psicopolítica, um regime em que o conjunto de dados acumulado pelas plataformas passa a conhecer os sujeitos melhor do que eles próprios. Como afirma o autor, "a atual crise da liberdade consiste em estar diante de uma técnica de poder que não rejeita ou oprime a liberdade, mas a explora" (Han, 2018b, p. 27).

Tal achado carrega uma tensão: por um lado, percebemos uma menina de 13 anos que encontrou em uma IA uma interlocutora disponível. O que isso diz sobre os espaços de escuta disponíveis para ela, os dados não permitem responder. Mas o ato de dar um nome, conversar todos os dias, dizer que "sabe tudo", pode ser lido como uma necessidade de ser ouvida, como se a menina encontrasse, nessa prática, um espaço para dizer o que não encontra abertura para dizer em outro lugar. Esse movimento dialoga com as reflexões de Han (2018a) sobre como as mídias

digitais podem furtar a comunicação e o contato direto com pessoas reais, ainda que essa leitura não esgote o que acontece ali. Bela está sempre à disposição, nunca cansa, nunca trai segredos. Mas Bela não é humana, não pode abraçar e não pode estar presente de corpo inteiro. E ainda assim, há potência: para essa menina, Bela é real o suficiente. É confidente digital, uma presença que não julga, que não some, que responde. Há algo se produzindo, mesmo que não seja possível nomear exatamente o quê. Suspenso o juízo de valor, é alguém que está criando vínculos onde consegue, com o que tem. Não é muito diferente, estruturalmente, de escrever para um interlocutor imaginário, algo que jovens fazem há séculos em diários e cartas. O que muda é que agora esse interlocutor “existe” e responde.

A cena me fez questionar onde estão os espaços em que essa menina poderia ser ouvida. Embora os limites desta pesquisa não permitam dar uma resposta definitiva, o que o diário de campo registra oferece pistas sobre as condições materiais que as atravessam:

> *A maioria discute com a mãe, dá pra perceber que as mães estão sobrecarregadas, porque trabalham fora, são mães solo ou têm várias tarefas para dar conta, filhos pequenos. As meninas acabam sobrecarregadas por tabela, porque precisam ajudar em casa, ajudam a cuidar dos irmãos (Diário de campo, 18/09/2025).*

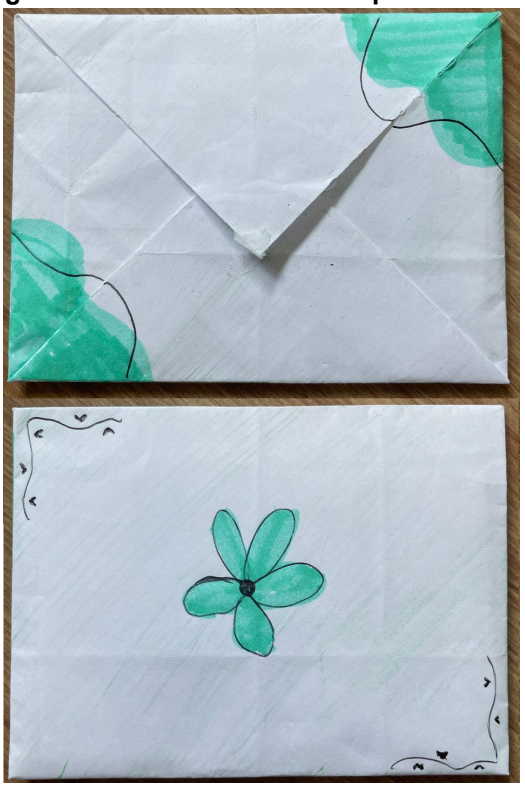
Essa sobrecarga materna reverbera sobre as filhas, que assumem parte do trabalho doméstico e do cuidado dos irmãos. Em famílias com essa dinâmica, o tempo de escuta é disputado com outras urgências. Não se trata de responsabilizar alguém, mas de reconhecer que a disponibilidade para ouvir não é apenas uma questão de vontade, mas de circunstâncias.

A esse respeito, Kehily (2008) observa que o papel da família na formação da subjetividade feminina tem sido frequentemente negligenciado pelas abordagens de estudos da área. Para a autora, o ambiente doméstico funciona como um dos primeiros espaços onde se aprende o que significa "ser mulher", oferecendo movimentos simultâneos de identificação e desidentificação. Ou seja, as jovens tentam compreender quem são em relação às mulheres que vieram antes: ao olhar para a mãe, tias ou irmãs, as meninas encontram modelos de comportamento, que podem optar por seguir ou recusar. Assim, a escrita no caderno ou na tela surge como um espaço para processar o que pensam e sentem, permitindo que a menina experimente entre o que lhe é imposto e o que ela deseja inventar para si.

> *Comentei que eu gostaria de receber algo delas: uma cartinha, de preferência escrita à mão, sobre o que acharam da experiência, se gostaram, do que mais gostaram (Diário de campo, 30/10/2025).*
>
> *Em casa, parei pra ler as cartinhas com calma. Percebi que elas não escreveram tanto sobre a experiência da escrita quanto eu imaginava (Diário de campo, 19/11/2025).*

De todas as cartinhas que li, duas me chamaram a atenção: eram cheias de desenhos e continham, além do conteúdo escrito, uma segunda folha com um desenho de mim, pistas da abertura proporcionada pelo Clube. Sensibilidades expressas nos traços, vestígios de uma intimidade manifestada pela troca de confidências.

Figura 15 – Desenho de envelope de menina



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Cunha (2013) afirma que escrever para alguém é uma forma de compartilhar experiências e construir laços de papel, uma vez que a carta anuncia a intensidade do relacionamento entre os envolvidos. A delicadeza não tinha sido um pedido meu, elas criaram porque quiseram. Apareceu porque havia espaço, e porque o Clube havia se tornado, para algumas delas, um lugar de criação que transbordava o que foi proposto.

Figura 16 – Desenho realizado por menina do Clube



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Em relação à imagem acima, me impressionei com os detalhes, como a forma do cabelo ondulado, as nuances das mechas e as cores utilizadas, minúcias da atenção que despenderam a mim. Uma das meninas me retratou de azul, que é uma das minhas cores preferidas, mas não lembro de ter falado com elas sobre isso. A outra deixou ali a sua cor favorita e a sua data de aniversário, dois traços de si oferecidos como presente. Tal atitude tem uma longa história nas práticas de escrita entre meninas: as agendas que circulavam entre amigas, os cadernos onde cada uma deixava sua marca, como música preferida, apelido ou uma frase (Cunha, 2007). Com o Clube, busquei cultivar uma disponibilidade à experiência (Alvarez e Passos, 2009) e criar condições para que algo pudesse acontecer entre nós. Desse fato, me surpreendeu perceber que algumas das manifestações mais delicadas e afetivas vieram de jovens que, nas interações presenciais, mantinham maior distância. Escrever operou como abertura onde a presença se fechava, revelando que o suporte oferece condições específicas para falar o que outros modos de expressão não permitem.

Enquanto correspondência, a escrita ocupa o campo de prática social que se concretiza no próprio objeto (Camargo, 2011). Os desenhos mostram que elas foram tocadas pela afeição e me devolveram presentes de papel (Venancio, 2001). São traços personalizados, declarações de afeto, formas de dizer que se gosta de

alguém. Como destinatária e pesquisadora, percebo que algo foi construído entre nós ao longo deste estudo, uma relação de confiança que não estava prevista no protocolo, mas que se materializou nesses registros. Essas cartas configuram uma história escrita entre sujeitos (Camargo, 2011), eu e as meninas, que, naquele espaço, encontraram formas de se dizer.

O cuidado dos traços, a atenção ao acabamento, a escolha sobre o que incluir, tudo isso fala de um investimento que vai além da tarefa. As figuras mostram que essas meninas já desenham em seus cotidianos, e me retribuíram com algo que consideram de valor. Foi nesse gesto que percebi que o que havia sido mais difícil no início, criar vínculo, havia acontecido. A criação encontrou, de alguma maneira, formas de emergir e as meninas responderam a isso. O que se construiu nos encontros, a cumplicidade que foi se desenvolvendo nos momentos de partilha, produziu condições para que a expressão aparecesse, distante da mediação das plataformas, de professores e familiares.

Essa proximidade apareceu também nos gestos mais cotidianos, como no dia em que entreguei as fotografias que havia preparado como lembrança.

> *Assim que receberam a sua, elas foram logo tirando as capinhas dos celulares para guardarem ali, na parte de trás. E me mostraram os adesivos que tinham colado para ilustrar e personalizar seus aparelhos. Pelo que percebi, o espaço entre a capinha e o celular é um local privilegiado que, se eu pudesse fazer uma comparação, seria como a carteira nos anos 90 e 2000, que carregava a foto 3x4, ou a capa da agenda, que era rabiscada e modificada (Diário de campo, 29/11/2025).*

Pude perceber que o celular não é apenas uma ferramenta de acesso à internet, mas um objeto personalizado, carregado de memórias afetivas. A foto e os adesivos são gestos de apropriação material de um objeto tecnológico. Mitchell e Reid-Walsh (2008) observam que as meninas transformam o celular de dispositivo de comunicação em objeto social e cultural por meio da personalização, com traços que refletem interesses e identidade. A personalização da capinha parece operar nessa lógica, uma vez que os adesivos escolhidos e a foto guardada são signos que dizem algo sobre quem essa menina é e a que grupos pertence, em uma linguagem que antecede e excede a escrita. Essas jovens habitam seus aparelhos, criando dobras de privacidade dentro de uma ferramenta projetada para a visibilidade. Aparentemente, só vai para a capinha o que é especial e simbólico, aquilo que

comunica algo sobre quem as meninas são. É uma forma de reunir tudo o que importa e que precisa estar junto, como o próprio celular.

Para van Dijck (2006), a materialidade do diário é parte essencial de seu conteúdo e, a partir disso, compreendo que a atitude de guardar uma fotografia entre a capinha e o celular sugere que essa lógica persiste. Se nos anos 1990 e 2000 era a carteira ou a capa da agenda que recebia customizações, hoje é o exterior do aparelho que porta traços de subjetividade, enquanto seu interior permanece governado por lógicas que escapam ao controle de quem o carrega. É a materialidade insistindo em existir dentro de uma vida cada vez mais desmaterializada. Uma pequena subversão da lógica da hiperconexão, que devolve cor e vida a um espaço que, talvez, as plataformas não foram capazes de prever.

Essas meninas sabem onde estão, e o que isso significa. São conscientes do local em que vivem, capazes de nomear o que lhes falta, e demonstram isso também nos gestos mais cotidianos.

> *Uma das meninas me contou que veio a pé sozinha pra escola, porque mora perto. Perguntei se não era perigoso (pensando em uma menina de 12 anos caminhando sozinha pelas ruas), ela respondeu com naturalidade que não. Então me questionei o quão perigoso realmente seria o bairro (Diário de campo, 29/11/2025).*

O episódio contrariou todos os alertas que eu havia recebido antes de começar a pesquisa, então, compreendi que esses alertas revelavam menos sobre o lugar em si e mais sobre como certos territórios são narrados por quem não os habita. A periferia de que tanto me advertiam é a mesma que permite que meninas circulem livres — e onde eu também circulei com tranquilidade.

Pelas telas, o bairro não tem fronteiras. As meninas conhecem tendências e acompanham o que acontece no mundo, referências que circulam globalmente e chegam com agilidade a qualquer bairro com acesso à internet. Habitam um território físico específico e, ao mesmo tempo, um território digital sem delimitações geográficas.

> *Enquanto foram se organizando nas mesas, captei algumas conversas: uma falou que alguém parecia a "Sister Hong", uma referência a um homem chinês que se vestia como mulher e enganou vários homens, gravando os encontros que tiveram e depois passando a vender vídeos íntimos. Fiquei pensando que a vida delas não difere tanto da de outras meninas da mesma idade: têm acesso à internet, acompanham memes e compartilham referências semelhantes (Diário de campo, 13/10/2025).*

De fato, a internet encurta distâncias longas, mas, ao fazer isso, talvez amplie as distâncias curtas: o mundo de longe chega com facilidade, enquanto o entorno imediato vai perdendo um tanto de sua importância. Para a escrita de si, isso tem consequências, pois as referências com que essas meninas constroem narrativas sobre si mesmas vêm cada vez mais de lugares que nunca visitaram e de pessoas que talvez nunca encontrem. E, no entanto, o digital não substitui o local, mas o complexifica.

Ao mesmo tempo em que acessam o mundo "lá fora" pelas telas, essas meninas estão envolvidas em práticas que acontecem no território cotidiano. Um exemplo é a capoeira, mantida por um professor voluntário que oferece aulas abertas em uma igreja do bairro, da qual elas participam. Esse contraste indica que a hiperconexão e a vida local não se excluem, mas coexistem, criando sentidos diferentes e, muitas vezes, complementares. As meninas transitam entre esses dois ambientes com uma fluidez que de repente seja, ela mesma, uma forma contemporânea de habitar o mundo.

Apesar de ter vivido na era pré-internet, não estou fora desse regime de atenção. Também uso redes sociais, salvo referências, às vezes anoto em bloco de notas digital para depois transcrever à mão. Mas talvez eu ainda resista, buscando fixidez onde existe fluxo, em um gesto de retorno ao manuscrito, como se o papel garantisse algo que o on-line não garante. Talvez apenas habite em uma transição, alternando entre práticas analógicas que ainda me estruturam e práticas digitais que já me atravessam.

4.3 Escrever no desvio: a escrita como experimentação e resistência

Se as seções anteriores examinaram a escrita como prática de cuidado de si e suas formas na contemporaneidade, aqui discuto uma perspectiva que atravessou o campo: a da resistência. Para discutir esse conceito, articulo três referenciais que, embora partam de lugares distintos, se encontram em uma questão comum. No presente estudo, resistir não significa uma oposição reativa ou um embate direto contra um poder externo. É algo que se produz no silêncio e é, por isso, mais radical, pois se trata de um movimento ético. Resistir, aqui, é o gesto de cavar um espaço próprio onde a vida possa vazar, escapando das tentativas de captura que tentam nos dizer, o tempo todo, quem devemos ser. Apoio-me em Foucault (2006a) para

compreender que a resistência implica uma relação ativa do sujeito consigo mesmo. Ao ocupar-se de si por meio da prática, a menina recusa reduzir-se ao que lhe é atribuído, inaugurando um espaço de autonomia onde o "ser" não é um destino traçado pelo outro.

Essa recusa se aprofunda quando articulada à distinção que Deleuze (2005) estabelece entre dois modos de sujeição. O primeiro, a sujeição social, molda o sujeito de fora, pelas instituições, pelas normas, pelos papéis que lhe são designados, como a aluna “nota dez” ou a “menina comportada”. O segundo, a servidão maquínica, opera de forma menos visível: o sujeito não obedece a uma regra externa, mas passa a funcionar como peça de um sistema, seja escolar, familiar ou algorítmico, sem perceber que está sendo atravessado por ele. É nesse segundo nível que a sujeição se torna mais difícil de ver e, por isso, mais difícil de recusar. A escrita, nesse sentido, pode operar como um gesto de interrupção, um modo de parar de funcionar como peça e começar a perguntar quem se é fora do sistema que o atravessa.

Nesse cenário, a urgência de espaços de invenção torna-se ainda mais evidente diante da crítica de Han (2018a) à lógica digital. Em um ambiente que exige visibilidade total e transparência absoluta, as singularidades tendem a se dissolver em favor do algoritmo. Para quem ainda está se constituindo como sujeito, essa pressão por "aparecer" pode capturar o processo antes que ele tenha chance de se fazer.

Colocados em diálogo, os autores permitem pensar a escrita de si não apenas como prática de cuidado, mas como um gesto de micropolítica (Guattari e Rolnik, 2013). A resistência, aqui, não precisa de grandes palcos, mas ocorre na escala do sensível, nos pequenos desvios do cotidiano. Como afirma Rolnik (1989, p. 64), “é só *no campo molar das representações, sejam elas individuais ou coletivas,* que se pode designar conjuntos e discriminar segmentos numa linha: sociedades, grupos (grandes ou pequenos), indivíduos". Ao escrever, as meninas podem escapar desse "campo molar" das categorias prontas para habitar uma zona de experimentação. A escrita torna-se o gesto que recusa algo, seja a identidade oferecida ou a exposição exigida, operando naquelas linhas que a representação não consegue capturar totalmente.

> *Conversamos sobre a importância de ter um espaço de escuta nas escolas, e a orientadora me disse que essa é uma escola que psicólogos e*

> *estagiários de psicologia não chegam, porque fica em um espaço mais afastado da cidade (Diário de campo, 16/09/2025).*

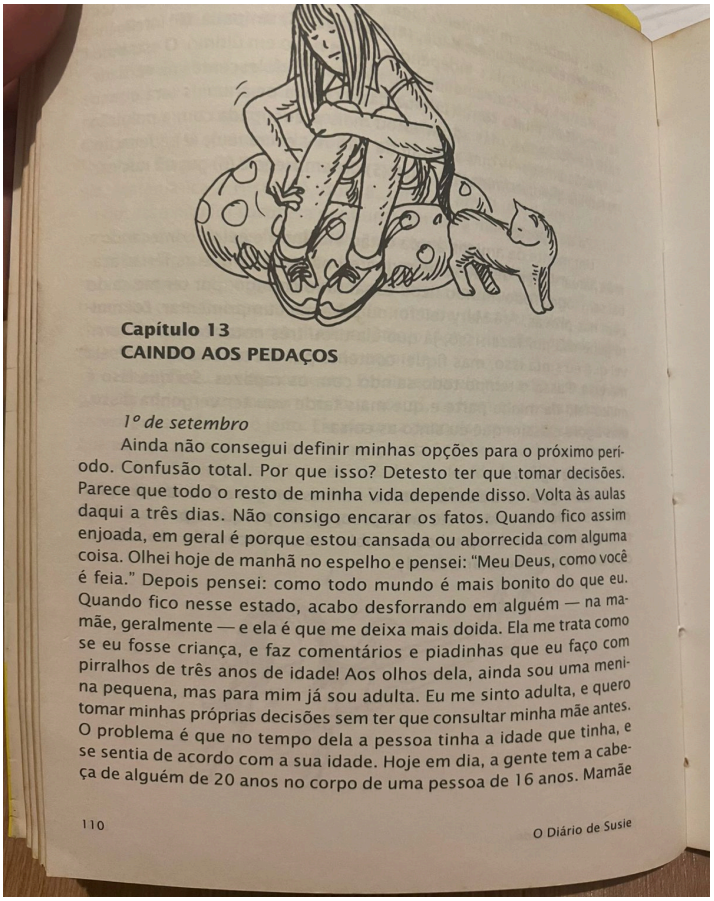
O campo ofereceu mais de uma cena em que essa ideia apareceu, nem sempre nomeada pelas próprias meninas, mas presente. Essa escola se caracteriza como um território "esquecido" por profissionais da saúde mental. Se o Estado não chega até lá com psicólogos, a própria escrita de si proposta nesta pesquisa pode funcionar como estratégia de sobrevivência subjetiva. Escrever para existir, em um cenário que a cidade finge não ver, pode se tornar uma forma de resistência contra a invisibilidade. Sugerir que as meninas escrevam suas próprias narrativas em um lugar desassistido é oferecer uma ferramenta para que construam subjetividades que não sejam pautadas apenas pela falta, pela carência, mas pela criação. Nesse sentido, o convite opera na dimensão ético-estética de Guattari (2012), buscando a invenção como possibilidade de vida (Deleuze, 2013).

Para que essa invenção se sustente, é preciso que encontre ressonância. Foi buscando essas superfícies de contato que, em um dos encontros dedicados à leitura de diários, questionei sobre qual dos fragmentos[74] as meninas tinham gostado mais.

> *Responderam que foi o do Diário de Susie, que falava sobre estar em confusão (Diário de campo, 13/10/2025).*

Figura 17 – Trecho do Diário de Susie

[74] Nesse encontro, os trechos selecionados como disparadores literários contemplaram: *o Diário de Anne Frank*, que falava sobre o desejo de estar só e poder ser ela mesma (Frank, 2019, p. 154), além de relatos sobre encontrar um rapaz às escondidas (Frank, 2019, p. 182); a obra *Ei Deus, está aí? Sou eu, a Margaret*, especificamente o fragmento que mostrava a curiosidade das meninas sobre as figuras do sistema reprodutivo masculino em um livro de anatomia (Blume, 2023, p. 82); e o livro *Sabe de uma coisa?*, com a passagem em que a protagonista falava sobre estar em uma turma diferente da do menino que ela tinha interesse (Viana, 1989, p. 31).



Capítulo 13
CAINDO AOS PEDAÇOS

1º de setembro

Ainda não consegui definir minhas opções para o próximo período. Confusão total. Por que isso? Detesto ter que tomar decisões. Parece que todo o resto de minha vida depende disso. Volta às aulas daqui a três dias. Não consigo encarar os fatos. Quando fico assim enjoada, em geral é porque estou cansada ou aborrecida com alguma coisa. Olhei hoje de manhã no espelho e pensei: "Meu Deus, como você é feia." Depois pensei: como todo mundo é mais bonito do que eu. Quando fico nesse estado, acabo desforrando em alguém — na mamãe, geralmente — e ela é que me deixa mais doida. Ela me trata como se eu fosse criança, e faz comentários e piadinhas que eu faço com pirralhos de três anos de idade! Aos olhos dela, ainda sou uma menina pequena, mas para mim já sou adulta. Eu me sinto adulta, e quero tomar minhas próprias decisões sem ter que consultar minha mãe antes. O problema é que no tempo dela a pessoa tinha a idade que tinha, e se sentia de acordo com a sua idade. Hoje em dia, a gente tem a cabeça de alguém de 20 anos no corpo de uma pessoa de 16 anos. Mamãe

110 O Diário de Susie

Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Não perguntei por que escolheram esse trecho. Mas a escolha, em si, já é um dado: entre tantos textos possíveis, foi esse que chamou a atenção delas. Esse livro foi lançado antes da centralidade das plataformas algorítmicas na vida cotidiana, mas a experiência que descreve resiste ao tempo. O que muda, entre uma jovem de ontem e uma de hoje, não é o peso de se olhar no espelho e não se reconhecer. A diferença é que agora há um número maior de espelhos disponíveis e com potencial para fazer tais imagens circularem. Como observa Tolentino (2020), a internet instala a identidade pessoal no centro do universo, fazendo com que tudo pareça o próprio reflexo. Para essas meninas, o espelho nunca fecha. Mas a escrita de si, seja em um diário de papel, seja em uma nota do Instagram, ainda tende a funcionar como o lugar onde esse reflexo pode ser questionado.

O fato de a escrita à mão, em caderno, coexistir com formas de registro digitais sinaliza uma estratégia de preservação. As meninas percebem, talvez intuitivamente, que existe algo que o papel comporta, mas as plataformas não. O caderno não notifica, não rastreia, não tem algoritmo, não monetiza a atenção, não pode ser acessado sem presença física. Ele existe apenas para quem escreve. A

persistência do registro analógico é uma forma de recusa concreta à lógica da transparência, uma tentativa de resguardar espaços de intimidade, opondo-se à ideia de transformar seus escritos em espetáculo. Manter zonas de opacidade, é, nesse sentido, um ato de resistência (Glissant, 2011).

A própria dispersão dos escritos pode funcionar como uma forma de objeção. Ao espalhar fragmentos em diferentes suportes, as meninas interferem na unidade que permitiria entender o texto em um sentido mais completo. Se alguém, por acaso, acessasse algum desses registros, encontraria apenas o rastro, não o contexto ou a totalidade da experiência. Deixar uma escrita em cada lugar é um jeito de preservar o secreto, atitude de não se entregar completamente, garantindo que uma parte de si permaneça inacessível, protegida pela própria fragmentação.

Em outro momento, propus um exercício de escrita guiada, em que as meninas deveriam escolher uma imagem dentre as que eu tinha levado e escrever como se fosse um dia do diário da jovem retratada. A iniciativa criava uma abertura para que elas inventassem nomes, situações e contextos. Podiam ir longe, testar lugares que ainda não habitavam, experimentar vidas que não eram as suas.

> *A proposta de escrever a partir das imagens funcionou bem, pois me permitiu acessar suas escritas de modo mais espontâneo e menos invasivo e "escolar" do que se fosse recolher os cadernos (Diário de campo, 13/10/2025).*

Os textos produzidos no exercício não serão analisados individualmente: fazê-lo geraria uma extensão que poderia dispersar o foco da análise. Em vez disso, optei por mapear padrões que atravessaram quase todos os escritos e destacar aspectos que chamaram a atenção pelo que falam sobre a escrita como prática.

O primeiro padrão foi o pertencimento: ao CTG, ao futebol, ao *k-pop*[75], à escola de dança, ao grupo de amigas. Quase todas escreveram sobre fazer parte de algo, como se a escrita fosse, antes de tudo, uma forma de se situar em relação aos outros, onde estão, a quem pertencem, com quem se reconhecem. Esse movimento não é casual. Hauge (2009) descreve a juventude como um momento de transformação das subjetividades, e Pipher (1994) mostra como, nessa fase, a opinião dos pares frequentemente passa a pesar mais do que a dos próprios responsáveis. Para as meninas, especificamente, esse processo vem com uma

[75] Abreviação de *korean pop* (pop coreano), é um movimento popular da Coreia do Sul, caracterizado por misturar diferentes estilos musicais com coreografias elaboradas e alta produção visual. Apesar de ter mais de três décadas, só nos últimos dez anos se afirmou mundialmente (Palha, 2021).

especificidade a mais, já que o corpo passa a ser visto pelos outros antes de ser compreendido por elas mesmas (Hauge, 2009). Encontrar um grupo, uma referência, uma linguagem compartilhada é também uma forma de situar uma identidade que ainda está se fazendo. Essa busca por pertencimento frequentemente encontra no consumo uma das linguagens mais imediatas (Piacentini e Mailer, 2004). Saber quem se é passa por saber onde se está e com quem. Escrever sobre pertencer é, nesse sentido, uma forma de se afirmar como alguém que existe em relação e que encontra nessa relação uma parte do que é.

O segundo padrão foi a mobilidade. Poucas delas escreveram sobre o espaço onde moram, mas imaginaram estar em lugares como São Paulo e Amazonas. Não importa se já estiveram lá. O gesto de imaginar a existência em outros territórios já é, em si, uma forma de habitá-los, reconhecendo que há muito além do que se vê. É mobilidade imaginária e também cuidado de si: a escrita amplia o mundo quando o corpo não pode ir.

O terceiro padrão foi temporal, pois o exercício virou uma forma de experimentar outras versões de si no tempo. A maioria escreveu com uma idade diferente da atual, um pouco mais velha, como se tivesse 16 ou 17 anos, antecipando um futuro próximo. Há nesse gesto uma projeção que os próprios textos evidenciam, não uma motivação que se possa afirmar. Maguire (2018) lembra que produções de meninas não são canais diretos para o "eu verdadeiro", mas escritos elaborados com estratégias de representação e mediação. O que emergiu, portanto, não indica intenções, mas escolhas: o que cada uma decidiu projetar, qual imagem quis colocar no papel. Nessas produções, elas falaram de dores, medos e desejos que podiam ser seus, ou não. Ninguém precisaria saber. A personagem se tornou um escudo que permitia dizer o indizível, experimentar sentimentos difíceis sem assumir totalmente a autoria daquilo que escreveram. Histórias que eram e não eram delas ao mesmo tempo. Os temas envolviam amizade, namoro, autonomia, pertencimento a um grupo, conquistas pessoais.

Evidencia-se que a escrita funcionou como laboratório, espaço de experimentação onde versões de si puderam ser ensaiadas sem custo. Correa (2008) aponta que a cultura tende a pressionar as meninas a adequar comportamentos e modos de se apresentar ao que é esperado delas, restringindo as formas consideradas legítimas de existir. O que aparece nos diferentes textos produzidos pelas meninas, futuros próximos, identidades alternativas, sugere que a

escrita oferece um território específico, onde é possível existir de modos que outros espaços ainda não comportam. “As palavras são frágeis e perecíveis, como o são os que as escrevem” (Ferreira, 2014, p. 16).

Em nosso último encontro, propus que cada menina escrevesse em um post-it algo que representasse o que viveram no grupo.

> *Quando terminou o seu, outra menina, ao olhar para o desenho, comentou: “ficou feio, mas foi o que consegui” e respondi que “o que importa é que é teu” (Diário de campo, 19/11/2025).*

A cena pareceu abrir uma pequena fresta onde a expressão pode existir sem precisar, necessariamente, se alinhar a uma ideia de acerto ou de acabamento. A partir daí, o sentido começa a mudar um pouco, pois o valor deixa de estar apenas no resultado e passa a se apoiar também na relação com aquilo que se faz. Talvez não seja uma resistência pronta, mas algo que começa a aparecer quase sem se anunciar. Um gesto mínimo, que sustenta a possibilidade de fazer sem precisar se ajustar completamente a um modelo. Não chega a ser uma posição, mas já não é apenas avaliação. É algo que se ensaia, ainda sem forma definida.

Em um episódio simples, ficou visível que algo havia sido produzido no Clube.

> *É curioso notar que, ao final dos encontros, as meninas guardaram quase tudo o que produzimos, o que fez com que eu precisasse fotografar o material antes de devolver, para não perder os registros. Decidiram guardar quase tudo: os desenhos, as escritas, os textos que distribuí no final (Diário de campo, 30/10/2025).*

Esse comportamento parece sugerir que o que foi produzido ali tinha valor, não apenas como exercício, mas como objeto. van Dijck (2006) observa que a materialidade do diário é parte essencial de seu conteúdo: as páginas, as cores, o objeto em si fazem parte do ato de memória. O que essas meninas levaram consigo não eram apenas papéis, mas marcas de ter estado ali. Venancio (2001) e Camargo (2011) apontam que diários e correspondências funcionam como documentos de amizade, escritas que circulam entre pessoas e constroem vínculos. O que foi produzido no Clube parece ter operado nessa mesma lógica, não como tarefa escolar, mas registro de uma experiência.

Se nos encontros as meninas guardaram quase tudo o que produziram, como se quisessem reter algo do que havia acontecido ali, há outras práticas que existem exatamente pelo avesso: sem registro, sem objeto, sem vestígio. É o caso das histórias que elas criam antes de dormir. Ao que parece, narrar-se continua sendo

um gesto que pede uma atitude de recolhimento (Catelli, 2022). Escritas que permanecem escorregadias, mas configuram um exercício de atenção voltado para a própria vida (Foucault, 1992).

> *Enquanto pensavam na carta que escreveriam para suas versões adultas, uma menina disse: "faço fanfic quando vou dormir". O resto concordou com alguma surpresa (ao perceberem que não são as únicas), afirmando que também imaginam histórias antes de dormir. Uma falou que imagina como vai ser sua vida inteira, encontrando alguém, depois casando… (Diário de campo, 19/11/2025).*

A partir do que relataram, algumas das meninas descrevem o gesto de imaginar *fanfics*[76] antes de dormir: constroem internamente histórias com personagens, encontros, vidas inteiras. Elas criam enredos, projetam situações, desenham narrativas que não chegam a ser escritas, mas produzem continuidade onde ainda há incerteza. Pode se assemelhar ao que Breuer e Freud (1996) denominaram como "teatro particular"[77]: elas vivem contos de fadas em sua imaginação. Não se trata de tramas verbalizadas ou documentadas, mas imagens mentais elaboradas que existem apenas no silêncio de quem as imagina. "O sol se põe intocado atrás do morro onde ninguém nunca foi" (Prado, 2013, p. 25)[78].

Lesko (2012) mostra que a juventude é vivida como entretempo, período de espera pela "vida de verdade" que ainda não chegou. Nesse sentido, essas histórias podem funcionar como forma de habitar o futuro antes que ele chegue, ensaiando versões de si que a realidade talvez ainda não permita. Poderiam ser entendidas como práticas de subjetivação que existem sem pretensão, formas de se compor que se produzem na quietude, não parecendo ter um "motivo útil" para existir. Práticas que provavelmente se perderão no esquecimento, mas que, enquanto duram, sustentam o presente em um momento em que poucos espaços autorizam

---

[76] Narrativas ficcionais criadas por fãs, ou pessoas que não são escritoras, baseada em personagens, enredos ou universos de obras existentes, como livros, séries, filmes, jogos ou celebridades. SILVEIRA, Luísa. É fã de fanfic? Veja 10 filmes que foram inspirados nelas e você não sabia. **TechTudo**, 2024. Disponível em: https://www.techtudo.com.br/listas/2024/04/e-fa-de-fanfic-veja-10-filmes-que-foram-inspirados-nelas-e-voce-nao-sabia-streaming.ghtml. Acesso em: 04 abr. 2026.

[77] Embora o termo "teatro particular" tenha sido usado para descrever os devaneios da paciente Anna O. (que, no contexto clínico, antecipavam estados dissociativos), tomo o conceito emprestado para olhar para a dinâmica dessa prática, pela semelhança em sua estrutura. Trata-se da abertura de um espaço interior de criação de narrativas que, para as jovens deste estudo, não representa um sintoma, mas um exercício de ensaio da própria subjetividade e de elaboração dos desejos frente às incertezas do cotidiano.

[78] O verso é de outro contexto, mas aqui faço um deslocamento, pois ressoa com algo do que as meninas descreveram: um espaço que existe e que é só delas, que ninguém visita e que não precisa de registro para ser real.

esse tipo de fantasia. Talvez as *fanfics* sejam uma forma de completar as lacunas do que ainda está por vir, incertezas de um amanhã que ainda não foi escrito. Uma forma de sonhar novas aventuras, ignorando as probabilidades. Talvez o gesto venha da força interna que as impulsiona a criar mil identidades, porque “menor que meu sonho não posso ser”[79].

O que chama a atenção não é apenas o conteúdo dessas narrativas, mas a ocasião em que acontecem. Antes de dormir, talvez no único intervalo do dia em que o celular tende a estar fora do alcance, é o momento em que a mente viaja, quando elas criam histórias para si mesmas, sem audiência e sem métricas. Foucault (2004b) descreveria esse tempo como dedicado ao trabalho sobre si. Pode ser que essas narrativas existam precisamente porque não precisam ser performadas. Consigo vê-las devanear, ao deitar na cama, criando tramas diversas, partindo de ficções, vivências, lembranças distantes. Passeando entre as aspirações e a esperança, animando quadros estáticos, basta só fechar os olhos.

A surpresa ao perceberem que não são as únicas mostra também duas dimensões dessa prática. Primeiro, sobre a intimidade: acontecem em um espaço que não pertence a ninguém além de quem as cria, sem registro e sem testemunha. Cada uma acreditava ser a única, até que alguém falou em voz alta. Segundo, sobre o quanto esse silêncio é também distância: cada menina carregava sozinha algo que poderia ter sido compartilhado e não foi. Não por segredo, mas talvez por falta de espaço, de tempo, de encontro, de alguém que perguntasse. Isso se aproxima do que apontam Sinats *et al.* (2005) quando dizem que muitos jovens acabam vivendo de forma invisível para os adultos, sem lugar legítimo de escuta. Mas essa invisibilidade também pode acontecer entre pares com o desenvolvimento de um self fabricado para a aceitação social (Pipher, 1994), enquanto o que é mais íntimo permanece escondido. Essas narrativas inventadas talvez representem o encobrimento de aspectos da juventude (Sinats *et al.*, 2005; Mitchell, 2008), da abertura e do encantamento que não encontraram outro lugar para existir. As *fanfics* mentais habitam em uma lacuna, abaixo da superfície de alcance das formas de regulação, no único espaço onde o olhar dos outros não chega.

Nesses gestos minúsculos, em suas fábulas, elas se recusam a se deixar apagar. Talvez porque, como mostram Silva e Barros (2021), pessoas jovens frequentemente não se reconhecem no próprio corpo, e quem sabe seja disso que

[79] Referência ao Poema do Andarilho (Bell, 1994).

os enredos se afastem, ora recuando para anos em que as respostas pareciam mais simples, ora avançando para a maturidade, que traz desembaraço para viver sua vontade. De repente, “quando o sol se põe atrás do horizonte inquieto”[80], elas achem sossego em saber que são as estradas dos seus sonhos que vão voltar a atravessar.

Sem que ninguém precise saber, essas histórias inventadas antes de dormir tocam no que Schoen-Ferreira (2007) identifica como buscas centrais da juventude: saber quem se é, localizar o lugar que se tem na vida e satisfazer os desejos de intimidade e realização. Quem sabe, em seus faz-de-conta, trilhem caminhos, cruzem fronteiras e inventem direções para magníficas paisagens. Guattari (2012) chamaria esse gesto de ético-estético, um modo de subjetivação que se apoia na criatividade existencial como ferramenta de resistência. Essas meninas não estão resistindo às plataformas por oposição, mas criando um espaço que esses dispositivos simplesmente não alcançam. “Eu não sei o que é, mas sei que existe um grão de salvação escondido nas coisas deste mundo” (Prado, 2013, p. 69).

Outro exemplo de resistência veio de uma conversa sobre uma viagem para Porto Alegre pelos Jogos Sociais Maristas[81].

> *Começaram a me contar e uma delas disse que essas viagens são legais porque “todo mundo divide com todo mundo, até quem não é amigo” (Diário de campo, 29/11/2025).*

É significativo que esse relato tenha emergido no espaço da pesquisa e não nas instâncias formais da aula. A abertura criada pelo campo permitiu um narrar-se pela memória, em que o gesto se torna, ele próprio, uma modalidade de escrita de si. Ao selecionar esse fragmento para compartilhar, a menina opera um cuidado com a própria história, retirando-a do fluxo do esquecimento para lhe dar contorno narrativo. Como aponta Sarmento (2004), a vivência desse “sabor da liberdade”, longe da vigilância institucional e do controle adulto, constitui um ato de autonomia que, após ser verbalizado, começa a ser integrado. Tanto a viagem como o relato sobre o assunto no ambiente escolar falam sobre a experiência de não se ver apenas como aluno (Sarmento, 2018), de se afetar e ser afetado fora dos papéis definidos pela instituição. A resistência, portanto, não está apenas no evento em si,

---

[80] Referência ao Poema do Andarilho (Bell, 1994).

[81] Evento da Rede Marista no Rio Grande do Sul que reúne mais de duas mil crianças e jovens em atividades esportivas e de integração. REDE MARISTA. **Jogos Sociais Maristas reúnem mais de 2,6 mil pessoas no Cesmar**. Porto Alegre, 2023. Disponível em: https://redemarista.org.br/jogos-sociais-maristas-reunem-mais-de-26-mil-pessoas-no-cesmar/. Acesso em: 04 abr. 2026.

mas na decisão de testemunhar essa liberdade, usando a fala como um rastro que atesta uma existência que transborda os muros da escola.

Além dos jogos, elas percorreram o território urbano, visitando pontos de um lugar que não era o seu, circulando por um espaço que não conheciam. É uma forma de mobilidade que o digital não substitui, pois o corpo esteve lá, o encontro foi presencial, a cidade foi atravessada de fato. As telas permitem acessar simbolicamente o que está longe, mas oferecem uma realidade enquadrada, mediada por quem escolheu o que mostrar. Na viagem, a cidade chegou por todos os lados ao mesmo tempo: havia um entorno e aquilo que o corpo inteiro poderia alcançar.

Em outro momento, a seguinte cena me chamou a atenção:

> *Uma menina perguntou para o grupo "vocês viram o que tá acontecendo no RJ?"*[82], *e outra respondeu: "ai, eu vi!" (Diário de campo, 30/10/2025).*

Essa foi uma notícia que chegou até aquele grupo de meninas de uma cidade localizada no interior do estado pelo celular, mas que não ficou só na tela, pois virou conversa. boyd (2014) observa que jovens desenvolvem estratégias para navegar ambientes digitais que os adultos frequentemente subestimam, não por ingenuidade, mas por falta de ferramentas para ver o que elas estão fazendo. McRobbie (1993) também mostra que meninas são produtoras de cultura, não apenas consumidoras, de modo que o que circula entre elas (fotos, capturas de tela, comentários) é parte de como constroem sentido sobre o mundo.

A cena que presenciei dialoga ainda com os estudos de Maurer (2018) sobre como o hábito de assistir televisão em conjunto é capaz de modificar e reforçar a cultura de um grupo. Para a autora, as meninas extraem significados dos conteúdos de mídia, como a forma que um personagem normalmente age ou resolve problemas, para integrá-los à cultura e ao sistema social de seus pares. Traçando um paralelo, observa-se que os conteúdos das plataformas digitais desempenham um papel semelhante, funcionando como pontos de referência comuns, por meio dos quais elas trocam informações, validam percepções e constroem um senso de

[82] Aqui, as meninas estão se referindo à operação policial que aconteceu nos complexos do Alemão e da Penha e resultou em mais de cem mortes. DINIZ, I; ALVIM, M. Megaoperação contra Comando Vermelho no Rio: polícia confirma 121 mortos; moradores recolhem mais de 50 corpos. **BBC News Brasil**, 2025. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/clyg64e15j0o. Acesso em: 04 abr. 2026.

comunidade, embora aqui as meninas estivessem falando sobre uma notícia do mundo real.

Essas experiências compartilhadas sobre mídia são, principalmente, ocasiões para as jovens praticarem estratégias de discurso íntimo (Maurer, 2018). Em outras palavras, o conteúdo da tela serve como cenário de experimentação para falar sobre suas próprias questões e angústias, como se ela estivesse testando: *"se eu disser que estou com medo, será que serei acolhida?"*. Além disso, a informação vira uma moeda de troca, uma vez que a menina que traz a notícia primeiro, ou que explica o que está acontecendo, pode ganhar o status de "quem sabe das coisas". Pelo celular, o íntimo e o mundo se entrelaçam, como frente e verso de uma mesma escrita.

Com isso, aos poucos fui me dando conta de algo que inverte o que eu tinha como verdade: conter “informações” sobre os últimos acontecimentos na memória do celular parece significar, para elas, uma forma de fazer parte do que acontece na cidade e no mundo. Através do aparelho, essas meninas se aproximam de universos que, de outro modo, lhes seriam restritos — seja por questões de renda, de mobilidade, ou mesmo pela maneira como a cidade organiza quem pode ocupar determinados espaços. Esse acesso ao que aconteceu no Rio de Janeiro, às conversas que circulam, ao que é perturbador e ao que é fascinante, é também uma forma de pertencer, de existir em um mundo que nem sempre as inclui (Eichhorn, 2019).

> *A mesma menina que havia comentado sobre “as fotos dos corpos do RJ” agora parecia mostrar para uma colega uma captura de tela de uma conversa e, na imagem, uma mensagem dizia: “se abaixa mais pra eu ver”. A que estava com ela, sem entender, perguntou o que aquilo queria dizer, e a primeira respondeu sussurrando, quase em tom explicativo: “abaixar mais a blusa, pra ver os peitos” e concluiu com uma expressão de espanto. Fiquei me perguntando se aquela conversa era delas, de alguém conhecido, ou apenas algo que circulava entre meninas da mesma idade, compartilhada, comentada, passada adiante como tantas outras (Diário de campo, 30/10/2025).*

O episódio trouxe à tona a questão da troca de *nudes*[83] entre jovens e alguns de seus efeitos possíveis. Ali, ficou visível o quanto esse "acesso" pode ser, ao mesmo tempo, uma abertura e uma armadilha. Em certos contextos, as ferramentas

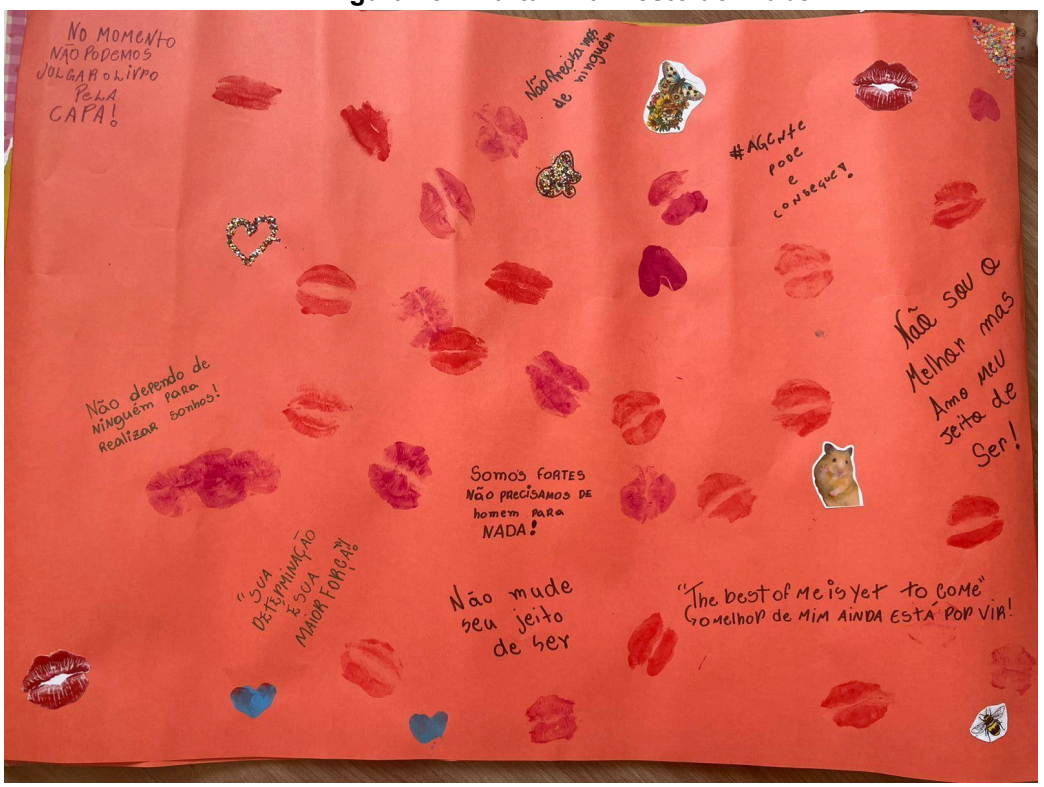
[83] O termo *nude* (do inglês, "nu") refere-se a fotografias ou vídeos de conteúdo íntimo ou sexual, geralmente produzidos e compartilhados em conversas por meio de aplicativos de mensagens. Apesar do caráter privado, essas imagens estão sujeitas a vazamentos e ao compartilhamento não consentido.

digitais podem ampliar a voz, a curiosidade e a presença das meninas no mundo, mas também as expor a conteúdos e situações para as quais nem sempre há espaço de elaboração ou mediação disponível. Livingstone e Third (2017) argumentam que o que pessoas jovens precisam não é de restrição, mas de orientação para lidar com os riscos on-line. Quando as tecnologias chegam antes de qualquer explicação, o que aparece como liberdade pode, em algumas situações, tornar-se um território de vulnerabilidade. Entre a curiosidade e o desconforto, o espanto daquela menina parecia indicar algo sobre essa tensão: a circulação de conteúdos em suportes sobre os quais se tem pouco controle.

Em nosso último encontro, levei uma cartolina laranja para criarmos uma espécie de manifesto. Pedi às meninas que escrevessem uma ou duas frases com coisas que o mundo precisa saber sobre nós. Elas foram pensando e escrevendo.

> *Em meio à movimentação, algo chamou minha atenção pela espontaneidade: ao olhar para elas, notei com surpresa que algumas tinham a boca tingida de vermelho, o que fazia sentido pelos potes de tinta guache abertos em cima da mesa. Elas tiveram a ideia de usar a tinta para deixar marcas de beijo na cartolina, como se estivessem usando batom. Além de divertido e carregado de invenção, o gesto traz um simbolismo que, de certa forma, ultrapassa a brincadeira imediata (Diário de campo, 19/11/2025).*

Figura 18 – Cartaz-manifesto do Clube



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

A cena me remeteu à *mimese* descrita por Simões, Resnick e Rodrigues (2021), essa dinâmica em que crianças observam práticas do mundo adulto, reproduzem-nas e, ao mesmo tempo, as deslocam transformando em criação. Talvez isso fale de um desejo de entrada no mundo adulto, já que o batom vermelho sempre foi associado à mulher. Mas ali nada parecia rígido ou definitivo. O que vi parecia muito mais um movimento de experimentação, quase um ensaio dessa passagem entre infância e juventude: testar as fronteiras entre “ser grande” e continuar podendo retornar ao riso leve, à farra, à despretensão de ser criança. Williams (2002) oferece o conceito de experimentar o gênero, uma prática que costuma ser lúdica, divertida e irreverente. Ao utilizarem a tinta guache (matéria-prima do universo escolar e infantil) para simular o rastro do batom vermelho, as meninas se apropriaram de um símbolo clássico da feminilidade adulta e o reinventaram de acordo com suas próprias regras.

Nos espaços entre as marcas de beijo, o cartaz foi preenchido por frases que pareciam manifestos de uma subjetividade em afirmação: “não precisamos de homem pra nada”, “sua determinação é sua maior força” e “não mude seu jeito de ser”. Se o beijo de guache simulava o rito de passagem para o mundo das mulheres, as frases ditavam as regras de como elas pretendem estar nesse mundo: com autonomia e recusa aos rótulos.

Cenas assim pouco chegam à academia. Pipher (1994) dizia que meninas dessa idade são difíceis de estudar. Talvez porque pesquisar com elas exija lembrar como era ter 13 anos e habitar, por um tempo, sua realidade. A rigidez, a dificuldade de se sentar ao lado delas para ouvir, impede que mais aconteça. A cartografia foi, nesse sentido, um convite ao despojamento de rótulos e preconceitos, e à descoberta do que poderíamos criar juntas.

O que essa pesquisa buscou não foi o que falta, mas o que são capazes de fazer com o que têm. Meninas mais inteligentes, mais engajadas, mais criativas do que o que se espera delas, construindo a si mesmas de formas mais inventivas e diversas do que os próprios adultos costumam reconhecer. O que teriam criado se tivessem mais espaço, mais estímulo, mais gente disposta a ver? Essa pergunta não tem resposta, mas é ela que move o que vem a seguir.

5 ANTIMANUAL PARA A CRIAÇÃO DE CLUBES DE ESCRITA DE SI COM MENINAS EM ESCOLAS

A partir das reflexões conceituais discutidas no Capítulo 2 e articuladas pelos achados em campo, descritos no Capítulo 4, identifica-se uma lacuna psicossocial evidente: meninas de 10 a 14 anos carecem de espaços que permitam o exercício da reflexão sobre si mesmas fora da lógica de produtividade, da métrica avaliativa e da exposição digital. Embora existam propostas de escrita escolar, ainda são focadas em competências linguísticas (Silva, 1998) e há poucos dispositivos que ocupem um lugar intermediário, de cuidado e promoção de saúde mental. Além disso, há um dado importante: pessoas jovens estão passando cada vez mais tempo na escola. A ampliação das atividades extracurriculares e a consolidação do contraturno (período destinado a oficinas, reforços e práticas complementares) (Rio Grande do Sul, [2025?])[84] respondem tanto a demandas pedagógicas quanto à realidade de famílias em que os responsáveis trabalham em tempo integral. Isso posiciona a instituição escolar como um dos poucos espaços possíveis de convivência, elaboração e cuidado de si fora do ambiente doméstico.

O material aqui proposto visa preencher justamente essa lacuna, oferecendo uma alternativa acessível, ética e replicável. Desse modo, a escrita de si, especialmente quando realizada à mão e em suporte analógico, pode operar como uma linha de fuga do ritmo acelerado contemporâneo, abrindo brechas para a atenção a si, a reflexão e a elaboração do vivido.

Inicialmente pensado como um dispositivo experimental, o Clube foi se constituindo como um espaço de encontro, no qual as meninas puderam experimentar outras formas de se relacionar consigo mesmas e com o grupo. As observações colhidas nesse processo evidenciaram não apenas o potencial da escrita, mas também a necessidade de estruturar esse tipo de atividade de forma sistemática e transferível, sem, no entanto, fixá-la em modelo, preservando o espaço para que cada grupo a reinvente. Ou seja, dessa experiência surgiu a necessidade de transformar o Clube em um produto técnico fundamentado. É, portanto, fruto de um percurso: meu, das meninas, nosso.

---

[84] A observação [2025?] indica data provável, conforme orientação da ABNT NBR 6023 para documentos sem data de publicação explícita.

Figura 19 – O Antimanual



Fonte: Acervo da pesquisa (2026).

Embora o Antimanual apresente características compatíveis com uma tecnologia social (Dagnino, 2010), é importante reconhecer que sua consolidação nessa perspectiva depende de processos posteriores de validação, acompanhamento e reaplicação em diferentes contextos. Neste momento, o produto técnico se caracteriza como um dispositivo didático-instrucional fundamentado em uma experiência concreta de intervenção psicossocial, elaborado a partir dos princípios da cartografia e do cuidado de si como prática ética (Foucault, 1992). Entretanto, sua potência como tecnologia social reside na possibilidade de ser apropriado, adaptado e recriado por diferentes atores sociais em seus próprios territórios.

Nesse sentido, compreende-se tecnologia social não apenas como um produto finalizado ou um instrumento a ser aplicado, mas como um processo coletivo de construção de saberes e práticas voltado à transformação das condições de vida de determinados grupos sociais (Dagnino, 2010). Assim, o Antimanual constitui uma etapa inicial desse processo, oferecendo pistas metodológicas e dispositivos de

cuidado que poderão ser avaliados, aprimorados e validados em experiências futuras.

A partir dessa perspectiva, reconhece-se como necessidade para a consolidação do produto enquanto tecnologia social a realização de estudos posteriores que contemplem:

(a) avaliação sistemática dos efeitos produzidos pela implementação dos clubes de escrita de si;

(b) validação do conteúdo por especialistas de diferentes campos, como Psicologia, Educação e áreas afins;

(c) revisão e aperfeiçoamento do material a partir das experiências de uso;

(d) análise de sua aplicabilidade em diferentes contextos escolares e socioculturais;

(e) investigação dos impactos produzidos nos processos de subjetivação, pertencimento e cuidado coletivo.

Esses processos integram o próprio caráter processual das tecnologias sociais, cuja consolidação ocorre mediante ciclos contínuos de experimentação, avaliação e recriação coletiva. Dessa forma, o Antimanual não se apresenta como uma metodologia fechada ou uma tecnologia pronta, mas como um dispositivo em construção, cuja potência transformadora depende da circulação, apropriação e reinvenção por aqueles que dele fazem uso.

5.1 Traçados e pistas: a composição do Antimanual

A partir da pesquisa, desenvolveu-se um produto técnico, compreendido como resultado tangível de uma atividade acadêmica, confeccionado previamente à sua disponibilização aos usuários finais (Brasil, 2025). O Antimanual é resultado de um processo de composição entre os achados cartográficos do campo e a necessidade de uma ferramenta prática para o cotidiano escolar. Sua concepção passou por quatro etapas fundamentais: a sistematização das atividades realizadas no Clube, o refinamento ético das orientações, o aprimoramento do material a partir da experiência-piloto e, por fim, o planejamento visual e gráfico. Esta última etapa contou com a colaboração de um designer, o que permitiu que o conteúdo fosse organizado de forma a priorizar a usabilidade e a clareza. A escolha de elementos visuais, a hierarquia das informações e o projeto gráfico foram desenvolvidos para que o material fosse convidativo, e não cansativo, reforçando o caráter de

"Antimanual", um convite ao manuseio e à intervenção de quem o usa, longe da estética burocrática dos manuais tradicionais.

A proposta aqui apresentada aproxima-se da perspectiva de tecnologia social (Dagnino, 2010) ao buscar construir uma ferramenta acessível, desenvolvida a partir de uma demanda identificada no território escolar e orientada para a promoção de práticas coletivas de cuidado e produção de subjetividade. Diferentemente de tecnologias convencionais, concebidas como soluções externas e aplicáveis de maneira padronizada, o Antimanual parte da compreensão de que os processos de acolhimento e elaboração do vivido se produzem de modo situado, nas relações entre sujeitos, contextos e forças que os atravessam.

O objetivo principal deste produto é oferecer elementos para que educadores, psicólogos e demais profissionais que trabalham com pessoas jovens possam experimentar e sustentar espaços de acolhimento e de produção de sentidos sobre a experiência, tendo a escrita de si como uma das possibilidades de elaboração e problematização do vivido. Como objetivos específicos, busca-se:

(a) oferecer fundamentação teórica acessível sobre escrita de si, cuidado e subjetivação;

(b) disponibilizar orientações metodológicas para implementação;

(c) fornecer repertório de atividades testadas no campo;

(d) oferecer referências éticas para o manejo de situações sensíveis.

Apoiado pela perspectiva da cartografia, que busca acompanhar forças e afetos em seu surgimento (Deleuze e Guattari, 1995a), o Antimanual se configura como um dispositivo formativo e coletivo que opera no interior da escola por meio da criação de clubes de escrita de si. Esses clubes são conduzidos por pessoas sensibilizadas para a proposta, que sustentam o espaço como prática de cuidado, escuta e elaboração subjetiva. É importante destacar que não se trata de aula de redação, tampouco de espaço terapêutico: a atividade é pensada como possibilidade de experimentação da escrita de si e de problematização do vivido, sem pretender substituir o acompanhamento psicológico quando este se fizer necessário. A partir disso, esse produto pode favorecer processos de bem-estar, escuta, reconhecimento mútuo e fortalecimento coletivo, sem perder de vista seus limites éticos e institucionais.

O Antimanual apresenta orientações para a organização e a condução do Clube, articuladas com princípios conceituais e metodológicos que sustentam a

proposta. Essas orientações contemplam diferentes dimensões do cuidado, com quem conduz, com quem participa e com o próprio processo, oferecendo referências para decisões relacionadas à organização dos encontros, como espaço, frequência, duração, critérios de participação, materiais e combinados construídos com o grupo. Embora apresente uma estrutura de referência, o Antimanual não pretende estabelecer um modo único de realização do Clube. Os direcionamentos são abertos às condições de cada contexto e podem ser apropriados, deslocados e recriados a partir das características do grupo e dos processos que emergem ao longo dos encontros.

O produto apresenta um repertório de oito atividades, com sugestões de condução e possíveis desdobramentos. Entre essas propostas, estão aquelas experimentadas no campo, como a leitura de diários de escritoras e a invenção do diário de um personagem, um exercício de se experimentar através da ficção. A experiência-piloto também contribuiu para o aprimoramento do material apresentado, especialmente no que se refere à organização das atividades, às orientações éticas e às possibilidades de condução dos encontros. Esse processo buscou aproximar o produto das demandas identificadas no campo, preservando os princípios metodológicos que sustentam a proposta e ampliando sua clareza para futuros usuários. O Antimanual não deve ser entendido de forma rígida, mas como um guia para quem abre o espaço, algo que ajuda a se situar sem engessar o processo. Como tudo acontece entre quem conduz e quem participa, muito depende da conexão do grupo e do clima que vai se criando.

Figura 20 – Por dentro do Antimanual



Fonte: Acervo da pesquisa (2026).

Por fim, o Antimanual propõe alguns indicadores qualitativos, pensados para ajudar quem conduz a acompanhar os movimentos produzidos. São “rastros de presença”, sinais a serem observados para verificar se as meninas estão de fato ali, não apenas presentes fisicamente. O que se observa não é a gramática, a estética do texto ou o desempenho, mas o envolvimento, a vontade de voltar, o que aparece quando a escrita encontra um lugar seguro para acontecer. Esses indicadores qualitativos não possuem a finalidade de mensurar resultados em uma perspectiva avaliativa tradicional, mas funcionam como elementos orientadores para uma avaliação processual do dispositivo. Entre eles, destacam-se: a participação espontânea das meninas, a ampliação das narrativas sobre si, a criação de vínculos entre participantes, a apropriação do espaço como lugar seguro de expressão e a manifestação do desejo de continuidade da experiência. Tais indicadores podem subsidiar futuras avaliações da efetividade do Clube, bem como orientar processos de revisão e aperfeiçoamento do Antimanual.

5.2 A ética do "Anti"

A escolha deste termo para nomear o produto técnico não é simplesmente estética, mas uma afirmação ética e metodológica. Diferentemente de um manual de

instruções convencional, que pressupõe uma aplicação linear, rígida e prescritiva, o Antimanual opera na lógica da cartografia (Deleuze e Guattari, 1995a) ao apresentar um conjunto de pistas e dispositivos que convidam à invenção quem conduz o grupo.

Tal perspectiva reconhece que cada clube de escrita é um território vivo e singular. O material oferece estrutura suficiente para garantir a segurança e a ética do processo sem capturar a autonomia de quem conduz nem a espontaneidade das meninas. O prefixo “anti” sinaliza uma resistência à burocratização do cuidado: o guia orienta, mas quem decide o passo e a direção é quem está ali, escutando o que emerge no grupo.

Uma vez apresentados os princípios e componentes que estruturam o Antimanual, segue-se sua avaliação segundo os critérios estabelecidos para produtos técnicos no contexto do mestrado profissional (Brasil, 2025). Cada critério será analisado de forma a demonstrar como o material responde às demandas contemporâneas de acolhimento, escuta e produção de subjetividade de meninas em contextos escolares.

5.3 Impacto social: avaliação segundo critérios

A criação deste Antimanual buscou transformar o que foi vivido com as meninas desta pesquisa em uma ferramenta que pudesse ser usada por outros profissionais. A proposta foi testada em campo e é dessa experiência que ela retira sua consistência, configurando-se como uma tecnologia de cuidado que precisa ser adaptada às realidades de quem a aplicar. Nesta seção, demonstro como o material responde às diretrizes de qualidade do mestrado profissional, com o objetivo de que a proposta de escuta e autoria possa chegar a outros territórios escolares.

A avaliação dos efeitos produzidos ocorreu por meio de uma abordagem qualitativa, coerente com a perspectiva cartográfica adotada nesta pesquisa. Foram considerados como indicadores processuais os movimentos observados durante os encontros, tais como a ampliação da participação espontânea, o compartilhamento de narrativas pessoais, a criação de vínculos entre participantes, a apropriação do espaço como território seguro e o interesse pela continuidade da proposta.

a) Aderência

O produto técnico desenvolvido neste mestrado dialoga diretamente com a Linha I – Práticas Clínicas Contemporâneas, Políticas Públicas e Saúde Mental, ao propor uma intervenção situada no cotidiano escolar, priorizando a sustentação de espaços de cuidado e a elaboração de si. A proposta se coloca como uma alternativa à lógica clínica tradicional e à medicalização da vida escolar (Fórum sobre Medicalização da Educação e Saúde, 2015), apostando na escrita como prática de cuidado de si em vez de sintoma a ser tratado. Ao tomar a escrita de si como ferramenta central, o trabalho insere-se nos debates contemporâneos da psicologia sobre o cuidado de si e a invenção de modos de existência para meninas.

O Antimanual responde a uma demanda importante no campo escolar, especificamente na saúde mental de meninas. Embora a Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) preveja a inserção de psicólogos e assistentes sociais na educação básica, o *Censo Escolar da Educação Básica 2024* (INEP, 2024) indica que apenas cerca de 15% das escolas públicas[85] conta, de fato, com esses profissionais. Na prática, isso significa que muitas crianças e jovens seguem atravessando experiências complexas sem territórios de escuta e acolhimento. Por isso, o produto não pretende substituir o trabalho de profissionais especializados, mas oferecer às escolas uma tecnologia de cuidado socialmente implicada, ética e acessível, ajudando a construir novas formas de se expressar e de fortalecer vínculos.

b) Impacto

Os achados produzidos no campo apontam para movimentos e transformações que emergiram ao longo da realização da proposta, especialmente relacionados à construção de um espaço de escuta, escrita e cuidado de si com as meninas participantes. Esses movimentos não se restringem às participantes, de modo que quem conduz os encontros também é atravessado pela experiência, produzindo deslocamentos e aprendizagens que podem repercutir em suas práticas. Desse modo, o Antimanual não se encerra na realização de um único clube, mas pode favorecer a continuidade e a recriação da proposta em diferentes grupos e

[85] REIS, D.; GEMIGNANI, D.; RODRIGUES, L. Apenas 15% das escolas públicas brasileiras têm psicólogos. **GloboNews**, 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/07/09/apenas-15percent-das-escolas-publicas-brasileiras-tem-psicologos.ghtml. Acesso em: 12 dez. 2025.

momentos, de acordo com as possibilidades de cada instituição e com os processos que se constituem em cada encontro.

Um mesmo clube poderá ser retomado com novos grupos em diferentes momentos, favorecendo a continuidade da proposta no cotidiano institucional e ampliando as possibilidades de acesso de outras meninas à experiência. Ao favorecer práticas de cuidado de si, o Antimanual busca abrir, no espaço escolar, um lugar para a escuta, a escrita e a reflexão sobre as experiências que atravessam as participantes. Mais do que oferecer respostas ou procedimentos previamente definidos, a proposta procura criar condições para que diferentes formas de expressão, elaboração e relação consigo possam emergir no encontro com as outras. Nesse sentido, o clube pode contribuir para ampliar as possibilidades de participação e expressão das meninas no cotidiano escolar, fazendo da escola não apenas um lugar de transmissão de conteúdos, mas também um espaço em que diferentes dimensões da vida possam se fazer presentes.

c) Aplicabilidade

O produto não depende de infraestrutura tecnológica sofisticada nem de recursos financeiros elevados, o que viabiliza sua implementação em diferentes regiões e contextos, inclusive em territórios marcados por vulnerabilidade social. Os materiais necessários são simples, de baixo custo e acessíveis, e a proposta pode ser integrada à rotina escolar sem demandar grandes alterações na organização institucional. Além disso, a estrutura dos clubes foi pensada para ser conduzida por educadores, psicólogos ou outros profissionais da escola previamente sensibilizados, o que amplia suas possibilidades de adoção no cotidiano educacional.

Embora o Antimanual tenha sido construído a partir de fundamentos teóricos da psicologia, educação e filosofia e tenha sido experimentado no contexto escolar, reconhece-se que uma etapa importante para sua consolidação como tecnologia social consiste na submissão futura do material à avaliação de especialistas de diferentes áreas, visando analisar sua clareza, pertinência ética e adequação aos diferentes contextos de aplicação.

d) Abrangência

Embora tenha sido desenvolvido a partir da experiência em uma escola pública municipal, trata-se de uma proposta flexível, que pode ser adaptada a diferentes realidades institucionais. Os clubes de meninas podem ser implementados em escolas privadas, organizações não governamentais, projetos sociais, instituições de acolhimento e programas de contraturno, respeitando as especificidades de cada contexto, público e território. Isso permite que o dispositivo seja recriado conforme as demandas locais, sem perder seus princípios éticos e conceituais, ampliando seu potencial de circulação e impacto.

e) Abrangência potencial

Para além da aplicação direta em escolas, a proposta pode ser incorporada a programas de formação continuada promovidos por secretarias de educação ou universidades, ampliando seu alcance em rede. Há também a possibilidade de desdobramento em formatos híbridos ou a distância, o que permitiria difusão em escala nacional.

Além disso, o dispositivo possui potencial para dialogar com políticas públicas voltadas à implementação de estratégias de acolhimento e ao fortalecimento de vínculos no cotidiano escolar. Sua utilização pode também abrir possibilidades para novos desdobramentos acadêmicos, como o desenvolvimento de estudos e materiais voltados às práticas de cuidado no contexto escolar, bem como pesquisas que acompanhem, ao longo do tempo, processos de subjetivação e modos de produção de autoria entre meninas.

f) Replicabilidade

A proposta está sistematizada e documentada em um material de acesso aberto, organizado de modo a oferecer referências conceituais e orientações para sua realização, sem estabelecer um modo único de condução. Pautado pela ética do Acesso Aberto[86], o Antimanual será depositado no Repositório Institucional da

[86] Movimento que defende a disponibilidade gratuita, on-line e livre de barreiras (técnicas ou legais) para a produção científica, tratando o conhecimento como um bem público e aumentando a visibilidade dos resultados de pesquisa (Universidade de São Paulo, 2026).

UNISC, permitindo que escolas, coletivos e profissionais de diferentes regiões possam baixar o conteúdo gratuitamente. Além da disponibilidade para consulta pública, a versão digital será encaminhada a Secretarias de Educação interessadas, facilitando a impressão em escala e a implementação do projeto como política pública de acolhimento no contraturno escolar.

A abertura do material busca favorecer que educadores e psicólogos possam conhecer os princípios que sustentam a proposta e, a partir deles, experimentar e recriar o clube de acordo com as características de cada contexto e grupo. Assim, sua circulação não pressupõe a reprodução de um modelo fixo, mas a possibilidade de novas apropriações, deslocamentos e invenções a partir da experiência de quem conduz e de quem participa. Essa perspectiva também pode favorecer a formação de redes entre diferentes experiências de clubes de escrita, criando possibilidades de troca, acompanhamento e produção compartilhada de conhecimentos. Desse modo, a estrutura oferecida pelo Antimanual mantém-se como uma referência aberta, capaz de ser continuamente tensionada e recriada sem perder os princípios que orientam sua proposta.

g) Complexidade

O produto apresenta complexidade em diferentes níveis, que se entrelaçam em sua concepção e aplicação. Do ponto de vista teórico, integra referenciais de campos distintos: filosofia, psicologia, sociologia da infância e metodologia cartográfica. No plano prático, a complexidade se manifesta na própria condução dos encontros, já que essa tarefa implica desenvolver sensibilidade ética para estar presente sem interpretar, acolher o que aparece (narrativas, silêncios, afetos) sem transformar em objeto de análise ou em atividade a cumprir. O que as meninas trazem não é dado a ser coletado, é experiência a ser respeitada.

O desafio está em sustentar um equilíbrio delicado entre oferecer estrutura e permitir abertura, entre estabelecer combinados e respeitar o imprevisível, entre a presença cuidadosa e o respeito à alteridade. Além disso, a proposta opera em uma dimensão relacional intensa, pois lida com vínculos, vulnerabilidades e processos de confiança. Trabalhar com escrita de si é, inevitavelmente, trabalhar com a força dos afetos, o que demanda uma postura de escuta implicada e uma responsabilidade ética contínua perante o outro.

h) Demanda

A necessidade deste dispositivo aparece quando olhamos para a distância entre o que as meninas vivem e o que a escola parece ser capaz de oferecer como resposta. Como discutido ao longo deste trabalho, dados relativos ao aumento de notificações por lesões autoinfligidas e o sentimento de desvalor da vida entre meninas (Alves *et al.*, 2024; IBGE, 2019) demonstram a presença de sofrimentos que não podem ser compreendidos de forma dissociada das condições sociais, relacionais e culturais nas quais essas experiências se produzem. Questões relacionadas ao corpo, à imagem, ao pertencimento, à exposição nas redes digitais e às expectativas sobre si atravessam de diferentes maneiras a experiência das pessoas jovens, e podem encontrar, na escola, tanto possibilidades de acolhimento quanto limites para sua elaboração.

Nesse contexto, a demanda não se reduz à criação de mais uma ferramenta de intervenção, mas à construção de condições para que determinadas experiências possam ganhar visibilidade, palavra e escuta no espaço escolar. Embora as instituições educacionais não sejam um espaço terapêutico e não possam responder isoladamente às diferentes formas de sofrimento vivenciadas pelas estudantes, constituem um território de convivência, formação de vínculos e produção de subjetividades. É nesse cotidiano que o Antimanual se insere, como uma proposta que busca abrir um tempo e um lugar para a escrita de si, a escuta e a problematização do vivido, ampliando as possibilidades de cuidado sem substituir os dispositivos especializados de atenção em saúde mental. Dialogando com Larrosa (2003), para quem educar significa criar condições para o acontecimento, o produto se apresenta como uma alternativa ética e viável em um momento no qual as escolas são convocadas a acolher a experiência das meninas, respeitando os limites e as potências da instituição.

i) Inovação

O caráter inovador do Antimanual está na articulação entre escrita de si, cuidado e contexto escolar, deslocando a escrita de sua função predominantemente pedagógica e aproximando-a de uma prática de escuta, elaboração e produção de

modos de relação consigo. A proposta não se configura como intervenção clínica nem como atividade de ensino da escrita, mas como uma possibilidade de criar, no cotidiano escolar, condições para que meninas possam experimentar outras formas de narrar, problematizar e compartilhar suas experiências. Nesse sentido, o diferencial do produto não está na escrita em si, mas no modo como é situada em uma experiência coletiva de escuta e cuidado.

Do ponto de vista metodológico, o produto incorpora princípios da cartografia ao propor uma condução atenta aos processos que emergem nos encontros, sem reduzir a experiência a resultados previamente estabelecidos. A estrutura oferecida funciona como referência, mas permanece aberta às singularidades de cada grupo, às relações que se estabelecem e aos deslocamentos produzidos ao longo do percurso. Essa abertura desloca a posição de quem conduz de uma função estritamente prescritiva para uma posição de acompanhamento e atenção ao que se produz no encontro.

Outro aspecto que singulariza a proposta é sua destinação a meninas entre 10 e 14 anos, considerando as especificidades dessa etapa da vida e a necessidade de ampliar espaços orientados não somente pela prevenção, correção ou controle de comportamentos. O Antimanual busca ampliar as possibilidades de expressão e autoria no espaço escolar ao tomar as participantes como sujeitos capazes de produzir narrativas sobre si e de participar ativamente da construção dos sentidos sobre suas experiências.

5.4 Considerações finais

O Antimanual emerge de uma lacuna social evidente: meninas de 10 a 14 anos, atravessadas pela hiperconexão e pela cultura da performance, carecem de espaços onde possam expressar e partilhar suas experiências fora da lógica do desempenho escolar ou da exposição digital. O produto técnico aqui apresentado responde a essa demanda ao propor um dispositivo acessível, ético e com potencial de replicação e transformação das práticas de cuidado no contexto educacional.

Considerando a natureza do produto e os contextos em que pode ser aplicado, sua implementação exige alguns cuidados. Uma via possível envolve iniciar com experiências-piloto em grupos pequenos, permitindo ajustes a partir da prática, para então ampliar a oferta por meio de parcerias com escolas, secretarias

de educação ou programas de formação continuada. É esperado que surjam desafios, como resistências institucionais ou a percepção de que práticas de cuidado não fazem parte das prioridades escolares. Por isso, é necessário criar um diálogo com gestores e educadores para compreender as singularidades de cada território, bem como realizar um trabalho de sensibilização prévia. A sustentação ao longo do tempo também é um ponto de atenção: mais do que um projeto pontual, o clube de escrita demanda continuidade, vínculo e cuidado com os processos.

O Antimanual não se encerra em si mesmo. Constitui-se como proposta aberta, ética e situada, que convida educadores, psicólogos e demais profissionais a se tornarem cocriadores. Cada contexto, cada grupo de meninas, cada pessoa que abrir esse espaço reinventará o caminho à sua maneira. O fundamental é preservar os princípios norteadores: voluntariedade, confidencialidade, não julgamento, horizontalidade e respeito aos tempos singulares.

Por fim, reafirma-se o compromisso político e afetivo com as meninas para quem este produto existe. Em tempos de aceleração, exposição e sofrimento psíquico crescente, é urgente criar espaços onde possam simplesmente existir, escrever, cuidar de si e fortalecer-se mutuamente.

6 NOTAS DE PERCURSO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esta pesquisa buscando compreender como a escrita se constitui para meninas de 10 a 14 anos como prática de cuidado de si. Buscava também investigar quais formas a escrita de si assume na contemporaneidade para esse público e de que maneira essa prática pode se constituir como uma forma de resistência na construção de outros modos de ser jovem. Durante o tempo em que estive com as meninas, algo foi se tornando cada vez mais evidente: escrever importa. Elas continuam escrevendo como gesto de existência, não como tarefa escolar, e não apenas no papel, nem mesmo pelo celular, mas na própria pele. A escrita é algo que vive e passa pelo corpo.

O campo mostrou o que nenhum autor poderia ter antecipado completamente, porque o que emergiu no encontro não estava nos livros, justamente porque a vida é algo que não se deixa prever. No início, o silêncio surpreendeu. Elas ficavam quietas, pareciam pouco interessadas, não tinham o hábito da leitura. Eu esperava encontrar um grupo pronto para se expressar, e encontrei meninas que ainda estavam decidindo se valia a pena abrir algo ali. O processo de criar vínculo foi muito mais complexo do que eu imaginava. Pesquisas com jovens demandam disposição, paciência e uma abertura sensível, algo que os autores já sinalizavam e a experiência tornou visível. Talvez seja por essa razão que ainda existam poucos estudos com esse público, porque o encontro real exige tempo e disponibilidade que nem sempre cabem nos prazos que se dispõe. E é exatamente essa dificuldade que torna o encontro necessário. A escola e a academia têm muito a aprender com o que as meninas têm a dizer, quando encontram um espaço que as escuta.

Venho da comunicação, e essa travessia também foi parte do percurso. Olhei para esse universo com outros olhos, e talvez isso tenha permitido ver coisas que um olhar mais familiarizado com o campo pudesse deixar passar. Aprendi que estar com elas de verdade, deixando o que aparecia aparecer, sem pressa de interpretar, foi onde mais se produziu. Organizava a sala enquanto elas chegavam já conversando. Os momentos mais ricos não foram os exercícios planejados, mas o que vazava entre eles: as conversas espontâneas, os memes compartilhados, as notícias trazidas como forma de iniciar a conversa e de existir no grupo.

Previ dois encontros de roda de conversa e realizei cinco. Ainda assim, saí com a sensação de que havia muito mais a investigar, e certamente havia, sempre

há. Mas uma pesquisa é um recorte em um espaço-tempo específico, que precisa terminar. Quando me debrucei sobre o material acumulado, percebi que havia muito mais do que eu reconhecia, e grande parte emergiu da observação, não da interação direta. Isso me ensinou que, na cartografia, o que se produz nem sempre aparece na hora prevista ou pela via planejada.

Do percurso investigativo, surgiu um produto técnico, o Antimanual para criar um clube de escrita de meninas. Um trabalho acadêmico circula entre pesquisadores, mas o Antimanual pode chegar a uma professora de escola municipal no interior que nunca leu Foucault e quer criar um espaço diferente para suas alunas. Este produto representa uma aposta política e ética, de que a escola pode ser também um lugar de escuta, de que meninas podem ocupar um espaço como protagonistas (e não apenas como alunas a serem formadas), e de que adultos e jovens podem construir algo juntos quando há uma estrutura que apoia sem determinar. A proposta é acessível e replicável porque foi construída a partir do que emergiu da experiência com meninas reais, em uma escola real.

Esta pesquisa tem um recorte: dez meninas, de um território de Santa Cruz do Sul, ao longo de dois meses. Foi uma escolha que permitiu um mergulho em um contexto específico. Meninas de outras regiões, outras configurações familiares e outros contextos socioeconômicos podem produzir experiências e sentidos muito diferentes. Dois meses é pouco para tudo o que a escrita pode abrir, já que o vínculo se constrói devagar e foi só no final do processo que algumas coisas começaram a aparecer com mais nitidez. Um percurso mais longo poderia ter ido além, acompanhando o desenvolvimento do prazer pela leitura e pela escrita, investigando continuidades e rupturas, observando transformações que só aparecem com o tempo.

Algo importante precisa ser dito sobre o lugar de onde se olhou: esta pesquisa foi conduzida por alguém de fora do território, com uma trajetória, uma formação e uma posição social distintas das meninas que participaram. Isso produziu um olhar específico, com suas possibilidades e seus pontos cegos. Uma pesquisadora com vivências mais próximas das delas chegaria a outros lugares, faria outras perguntas, perceberia o que aqui pode ter passado despercebido. O que muda quando quem conduz o clube é um educador da própria escola, e não alguém de fora? A distância que inicialmente parecia um obstáculo produziu uma abertura, já que as meninas podiam falar sem o peso da relação cotidiana com a professora.

Investigar como essa dinâmica se reconfigura quando o vínculo já existe é uma pergunta que esta pesquisa levanta e deixa em aberto.

Essas são questões que este trabalho não alcança, e que ficam como convite para quem vier depois. A cartografia não entende que algo se encerra, e esta pesquisa não é exceção. O que ela produziu é um olhar situado sobre um território vivo, um começo de conversa, não uma conclusão. Como seria o clube em outras realidades, fora da escola, em centros comunitários, integrado a outras redes de suporte? A escola facilita porque as meninas já estão lá, mas esse mesmo cenário pode limitar o que é possível acontecer. Em contextos de maior vulnerabilidade, a proposta precisaria de outra arquitetura, mais atenta ao que a escola não alcança, mais enraizada no cotidiano de quem a habita.

E ainda: como seria um clube com outras faixas etárias? Com grupos mistos, de meninas e meninos? O que a escrita de si produz em outros corpos, outros territórios, outras condições de existir? São perguntas que ficam, não como lacunas, mas como convites.

Entrei nesta pesquisa pensando que chegaria a um lugar definido. Não cheguei. Ou melhor, cheguei mais longe do que imaginava, mas não sei exatamente onde. O que fica não é um fechamento, mas uma certeza que o campo produziu: juntas, as meninas são mais fortes. Isso se tornou visível nos encontros, nas trocas, nos momentos em que estar ali, umas com as outras, mudou algo.

Para a professora que chegar até aqui: não vim da educação, e talvez por isso as meninas tenham me ensinado com tanta força. Elas têm muito a dizer, e surpreendem quando encontram espaço para isso.

Para a menina de 13 anos que, quem sabe, algum dia leia isso: eu sei que essa fase pode parecer muito grande, que a escola pode parecer tudo que existe. Não é. Você é muito mais do que qualquer espaço consegue ver. E para as meninas que estiveram comigo, quero que saibam que sem vocês, não haveria nada aqui para contar. Obrigada pela gentileza e pela confiança. Vocês me ensinaram mais do que qualquer livro poderia.

REFERÊNCIAS

AGAI, M. S. Disconnectivity synced with identity cultivation: adolescent narratives of digital disconnection. **Journal of Computer-Mediated Communication**, Oxford, v. 27, n. 6, p. 1-11, 2022. doi: https://doi.org/10.1093/jcmc/zmac025. Acesso em: 01 out. 2025.

AGORA e Sempre. Direção: Lesli Linka Glatter. Burbank: New Line Cinema, 1995. 102 min. Disponível em: https://www.primevideo.com/-/pt/detail/Agora-e-Sempre/0G62RRDCR4WAEUWR9B4IOQ287K. Acesso em: 21 mar. 2026.

ALLEN, A. K.; GREEN-BARTEET, M. A. Girls Who Persist and Resist: Resistance in Girlhood Studies and Girls' Literature. **Women's Studies**, *[S. l.],* v. 52, n. 6, p. 611–626, 2023. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00497878.2023.2238234#d1e135. doi: https://doi.org/10.1080/00497878.2023.2238234. Acesso em: 13 out. 2024.

ALMEIDA, Maria Inês. **Diário de uma garota como você.** São Paulo: Telos Editora, 2018.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.

ALVES, F. J. O.; FIALHO, E.; ARAÚJO, J. A. P. de; NASLUND, J. A.; BARRETO, M. L.; PATEL, V.; MACHADO, D. B. The rising trends of self-harm in Brazil: an ecological analysis of notifications, hospitalisations, and mortality between 2011 and 2022**. The Lancet Regional Health – Americas**, *[S. l.],* v. 31, 100691, p. 1-11, 2024. Disponível em: https://www.thelancet.com/journals/lanam/article/PIIS2667-193X(24)00018-8/fulltext#:~:text=From%202011%20to%202022%2C%20720%2C480,have%20increased%20in%20the%20country. doi: https://doi.org/10.1016/j.lana.2024.100691. Acesso em: 18 fev. 2025.

ANDRADE, Fernanda. **O diário íntimo e escrita de si como mulher (Castanhal, 1992-1996)**. 2016. 124 p. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: https://pphist.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2014/ANDRADE_Fernanda_Dissertacao.pdf. Acesso em: 20 abr. 2026.

ANDRADE, Raquel Thomaz de. **Percursos de Memórias Femininas**: uma análise da escrita íntima de mulheres no papel e no digital. 2008. 124 p. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: http://www.bocc.uff.br/pag/andraderaquel-percursos-de-memorias-femininas.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

ANDREWS, J. L.; AHMED, S.; BLAKEMORE, S. Navigating the social environment in adolescence: The role of social brain development. **Biological Psychiatry**, *[S. l.],* v. 89, n. 2, p. 109-118, 2020. Disponível em: https://www.biologicalpsychiatryjournal.com/article/S0006-3223(20)31920-X/. Acesso em: 06 fev. 2025.

ANGELIN, P. E.; TRUZZI, M. S. Patroas e adolescentes trabalhadoras domésticas – Relações de trabalho, gênero e classes sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 30, n. 89, p. 63-76, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/kDKcWHN8WB6tbyZ7vrJ8BLm/?format=pdf&lang=pt. doi: https://doi.org/10.17666/308963-76/2015. Acesso em: 15 out. 2025.

ANISTIA INTERNACIONAL. **Empurradas para a escuridão:** como o feed 'Para Você' do TikTok incentiva a automutilação e a depressão. Londres: Amnesty International Secretariat, 2023. Disponível em: https://cdn.amnesty.at/media/11311/amnesty-report_driven_into_the_darkness_how-tiktoks-for-you-feed-encourages-self-harm-and-suicidal-ideation_november-2023.pdf. Acesso em: 19 mai. 2025.

ARAIN, M.; HAQUE, M.; JOHAL, L.; MATHUR, P., NEL, W.; RAIS, A.; SANDHU, R.; SHARMA, S. Maturation of the adolescent brain. **Neuropsychiatric Disease and Treatment**, *[S. l.],* v. 9, p. 449-461, 2013. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3621648/pdf/ndt-9-449.pdf. doi: https://doi.org/10.2147/NDT.S39776. Acesso em: 06 fev. 2025.

ARTIÈRES, P. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2061. Acesso em: 05 abr. 2025.

ASSIS, C. M. A. de; SAAR, J. F. Orkut, um relato da trajetória da primeira grande rede social do Brasil. *In:* XI CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORTE, 2012, Palmas. **Anais [...]**, Palmas: UFT, 2012. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/regionais/norte2012/resumos/R29-0061-1.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARCELLOS, Sergio da Silva. **Escritas do eu, refúgio do outro** - identidade e alteridade na escrita diarística. 2009. 263 p. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. doi: https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.13197. Acesso em: 26 mar. 2026.

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BASTOS, R. K. de L. A escrita como cuidado de si na obra tardia de Michel Foucault. **Revista Sísifo**, Feira de Santana, v. 1, n. 5, p. 158-170, 2017. Disponível em:

https://www.revistasisifo.com/2017/05/a-escrita-como-cuidado-de-si-na-obra.html. Acesso em: 01 out. 2024.

BEGOS, J. D. The diaries of adolescent girls. **Women's Studies International Forum**, *[S. l.],* Pergamon Press Inc., v. 10, n. 1, p. 69–74, 1987. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0277539587900963. Acesso em: 22 jun. 2024.

BELL, Lindolf. **O código das águas.** Global Editora, 1994. 128 p.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. Série Obras Escolhidas, v. 1.

BERNARDES, A. G.; HOENISCH, J. C. D. Subjetividade e identidades: possibilidades de interlocução da Psicologia Social com os Estudos Culturais. *In:* GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; BRUSCHI, Michel Euclides (org.). **Psicologia social nos estudos culturais:** perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 95-126.

BLOUSTIEN, Gerry. **Girl Making**: a Cross-Cultural Ethnography On the Processes of Growing Up Female. New York: Berghahn Books, 2003. 296 p.

BLUME, Judy. **Ei, Deus, está aí? Sou eu, a Margaret**. São Paulo: Rocco, 2023.

BONELLI, M. A.; PETRUCCELLI, G.;SAN FELICE, M. da S. B.; CARLOS, D. M.; MELO, L. S.; WERNET, M. Círculo de cultura no suporte ao processo identitário de adolescentes: uma pesquisa-ação. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 44, 2023. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rgenf/article/view/132432. Acesso em: 11 abr. 2026.

boyd, danah. **It's complicated:** the social lives of networked teens. New Haven; Londres: Yale University Press, 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Diretrizes para qualificação de Produção Técnica e Tecnológica (PTT)**. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-humanas. Acesso em: 10 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Portaria nº 2.664, de 6 de março de 2026. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2026. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde do Adolescente.** [Brasília]: Ministério da Saúde, [2025?]. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-do-adolescente. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. **Sociedade Brasileira de Pediatria.** Puberdade precoce. *[S.l.]:* SBP, 2023. Disponível em: https://www.sbp.com.br/especiais/pediatria-para-familias/desenvolvimento/puberdade-precoce/. Acesso em: 12 abr. 2025.

BREUER, J.; FREUD, S. (1893-1895) Estudos sobre a histeria. *In:* FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. v. 2. p. 41-297.

BREUER, J.; FREUD, S. (1893-1895) Estudos sobre a histeria. *In:* FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 2. p. 271-316.

BRITO, Ingrid Zacarelli. "**Cadernos íntimos" diários publicados:** um estudo das práticas da escrita de diários, no âmbito das práticas sociais disseminadas. 2011. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/90123. Acesso em: 07 out. 2024.

BRITO, Ingrid Zacarelli. **Tramas no diário de garotas brasileiras:** a escrita entre bobagens e tolices. 2023. 91 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2023. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/8bd55708-b10a-4ac2-9951-882d155275a0. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRONTË, Charlotte. **Jane Eyre.** Rio de Janeiro: editora Best Seller, 2011. 528 p.

BROOKS-GUNN, J.; REITER, E. O. The Role of Pubertal Processes. *In:* ELLIOTT, G. R.; FELDMAN, S. S. **At the Threshold:** The Developing Adolescent. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. p. 16-53.

BROWN, Lyn Mikel. **Girlfighting**: Betrayal and Rejection Among Girls. Nova Iorque: NYU Press, 2003.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas.** São Paulo: Loyola, 2007.

BUCKINGHAM, D. Introducing identity. *In:* BUCKINGHAM, David (org.). **Youth, identity, and digital media**. Cambridge: The MIT Press, 2008. p. 1-22.

CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CALLIGARIS, C. Verdades de autobiografias e diários íntimos. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 44-58, 1998. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2071. Acesso em: 28 abr. 2025.

CAMARGO, L. G. G. de; OLIVEIRA, I. B. de; BONINI, J. S.; RANGEL, J. da S. B.; LOSSO, R.; WEBER, A. L.; ABREU, I. S. Situação atual de saúde mental de crianças e adolescentes no Brasil. **Brazilian Journal of Development**, *[S. l.]*, v. 9, n. 1, p. 1997–2010, 2023. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/56181. doi: https://www.doi.org/10.34117/bjdv9n1-138. Acesso em: 8 abr. 2025.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. **Cartas e escrita:** práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2011, 167 p. ISBN: 978-85-393-0195-9. Disponível em: https://books.scielo.org/id/xpd29/pdf/camargo-9786557145180.pdf. doi: https://doi.org/10.7476/9786557145180. Acesso em: 24 mai. 2025.

CAMPAGNA, V. N.; SOUZA, A. S. L. de. Corpo e imagem corporal no início da adolescência feminina. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 56, n. 124, p. 9-35, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432006000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2024.

CAMPOLINA, L. de O.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 369–380, 2009. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/article/view/28198. doi: https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200010. Acesso em: 14 jul. 2025.

CARVALHO, Janaína Nogueira Maia; ADEGAS, Fernanda Victória Cruz; SILVA, Camila Ferreira da; BROSTOLIN, Marta Regina (org.). **A sociologia da infância**: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s). 1. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2022. *E-book* (223 p.) ISBN 978-65-89995-36-4. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5047/1/A_sociologia_da_inf%C3%A2ncia.pdf. Acesso em: 11 out. 2024.

CASTRO, Y. A. V. de; NEVES, A. S.; PARAVIDINI, J. L. L. O corpo adolescente e suas singulares vias do dizer. **Mental** [online], v. 15, n. 27, p. 1-13, 2023. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272023000100007&lng=en&nrm=iso. doi: https://doi.org/10.5935/1679-4427.v15n27.0007. Acesso em: 03 abr. 2025.

CATELLI, N. O diário íntimo: uma posição feminina. **Revista Landa**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 410-420, 2022. Disponível em: https://revistalanda.ufsc.br/wp-content/uploads/2022/08/NORA-CATELLI-Template.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025.

COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v57n1/v57n1a02.pdf. Acesso em: 11 set. 2024.

COLLIER, K. M.; COYNE, S. M.; RASMUSSEN, E. E.; HAWKINS, A. J., PADILLA-WALKER, L. M.; ERICKSON, S. E.; MEMMOTT-ELISON, M. K. Does parental mediation of media influence child outcomes? A meta-analysis on media time, aggression, substance use, and sexual behavior. **Developmental Psychology,** Pensilvânia, v. 52, n. 5, p. 798–812, 2016. doi: https://doi.org/10.1037/dev0000108. Acesso em: 01 out. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL - CGI.br. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil:** TIC Kids Online Brasil, ano 2023: Relatório de coleta de dados. São Paulo: CGI.br, 2024. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20241104103339/tic_kids_online_2023_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.

CORAZZA, S. M.; RODRIGUES, C. G.; HEUSER, E. M. D.; MONTEIRO, S. B. Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1029-1044, 2014. doi: https://doi.org/10.1590/S1517-97022014121435. Acesso em: 04 abr. 2026.

CORREA, E. Whose Girlhood? Race, Representation, and Girlhood. *In:* MITCHELL, Claudia A.; REID-WALSH, Jacqueline. **Girl culture**: an encyclopedia. Londres: Greenwood Press, 2008. p. 116-125.

CORRÊA, T. M.; COSTA, L. B. da. Aprendiz de cartógrafo: fazendo nuvens por infâncias e pandemias. *In:* CUNHA, Claudia Madruga; COSTA, Luciano Bedin da; MARDONES, Patrício Landaeta (org.). **Conversações sobre a cartografia:** em educação e áreas afins. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. p. 184-196.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, L. B. da. Dez alertas do que não fazer em uma cartografia. *In:* CUNHA, Claudia Madruga; COSTA, Luciano Bedin da; MARDONES, Patrício Landaeta (org.). **Conversações sobre a cartografia:** em educação e áreas afins. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. p. 35-45.

COULTER, Bridget Harriet. **Popular Music, Girlhood and Identity.** 2020. 250 p. Tese (Doutorado em Filosofia) - The University of Sheffield, Sheffield, 2020. Disponível em: https://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/26248/1/Bridget%20Coulter%20-%20PhD%20Thesis.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

COUTINHO, M. F. G. Crescimento e desenvolvimento na adolescência. **Revista de Pediatria SOPERJ**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 28-34, 2011. Disponível em: http://www.revistadepediatriasoperj.org.br/detalhe_artigo.asp?id=555. Acesso em: 01 out. 2025.

CRAFT, J. Writing adolescent body. *In:* HARBORD, Janet; CAMPBELL, Jan (org.). **Psycho-Politics And Cultural Desires.** Bristol: UCL Press, 2005. p. 181-193.

CUNHA, M. T. S. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. **Patrimônio e Memória** [UNESP. Online], v. 3, n. 1, p. 1-18, 2007. Disponível em: http://200.145.164.4/index.php/pem/article/view/8/455. Acesso em: 05 abr. 2025.

CUNHA, M. T. S. Do coração à caneta: cartas e diários pessoais nas teias do vivido. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 59, p. 115-142, 2013. Editora UFPR. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/37036/22828. Acesso em: 24 mai. 2025.

DAGNINO, Renato (org.). **Tecnologia social:** ferramenta para construir outra sociedade. 2. ed. Campinas: Komedi, 2010. Disponível em: https://cdt.unb.br/images/CEDES/2010_FERRAMENTA_TEC_SOCIAL_LIVRO.pdf. Acesso em: 19 mai. 2026.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013. 240 p.

DELEUZE, Gilles. Curso de 24 de janeiro de 1978: o afeto e a ideia. *In:* DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981).** Tradução Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019. p. 33-70. *E-book* (304 p.) Coleção Argentum Nostrum. Disponível em: https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/08/Cursos-sobre Spinoza-Vincennes-1978-1981-Gilles-deleuze.pdf. Acesso em: 19 mai. 2026.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a. v. 1. 128 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b. v. 2. 109 p.

DIDIER, Béatrice. **Le Journal Intime**. 3. ed. Paris: PUF, 2002. 208 p.

DINIZ, Debora. **Carta de uma orientadora:** sobre pesquisa e escrita acadêmica. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2025. 208 p.

DOUGLAS, Susan J. **The Rise of Enlightened Sexism:** How Pop Culture Took Us from Girl Power to Girls Gone Wild. New York: St. Martin's Griffin, 2010. 354 p.

DRISCOLL, Catherine. **Girls:** feminine adolescence in popular culture and cultural theory. New York: Columbia University Press, 2002.

DRISCOLL, C. Girls Today – Girls, Girl Culture and Girl Studies. **Girlhood Studies**, Nova Iorque, v. 1, n. 1, p. 13–32, 2008. doi: http://doi.org/10.3167/ghs.2008.010103. Acesso em: 11 abr. 2026.

EICHHORN, K. Girls in the Public Sphere: Dissent, Consent, and Media Making. **Australian Feminist Studies**, *[S. l.]*, v. 35, n. 103, p. 1–14, 2019. doi: https://doi.org/10.1080/08164649.2019.1661771. Acesso em: 24 ago. 2025.

ELHAI, J. D.; YANG, H.; MONTAG, C. Síndrome de FOMO: síntese, fundamentos teóricos e revisão da literatura sobre relações com a gravidade da afetividade negativa e o uso problemático da tecnologia. **Debates em Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 1-28, 2022. Disponível em: https://revistardp.org.br/revista/article/view/457. doi: https://doi.org/10.25118/2763-9037.2022.v12.457. Acesso em: 04 fev. 2025.

ELLIOTT, Glen R.; FELDMAN, Shirley S. Capturing the Adolescent Experience. *In:* ELLIOTT, Glen R.; FELDMAN, Shirley S. **At the Threshold:** The Developing Adolescent**.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. p. 1-14.

EUGENIDES, Jeffrey. **As virgens suicidas.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 11.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jqNWVT4RX8dLfNjKbPgNVfj/?lang=pt. doi: https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639. Acesso em: 04 set. 2025.

FERREIRA, M. Sobre escrever cartas. *In:* BERNARDES, A.; TAVARES, G.; MORAES, M. **Cartas para pensar:** políticas de pesquisa em Psicologia. Vitória: Edufes, 2014. p. 15-21.

FORTUNA, D. R. Do diário à internet; da internet ao livro: transformações das escritas de si. *In:* XV encontro ABRALIC. **Anais [...]**, Rio de Janeiro: UERJ, 2016. p. 1172. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2016_1491261125.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde.** 1. ed. rev. São Paulo, fev. 2015. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf. Acesso em: 19 mai. 2026.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In:* FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Veja, 1992. p. 129-160.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996. (Coleção Leituras Filosóficas, v. 1).

FOUCAULT, Michel. Ética, Sexualidade, Política. *In:* FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV:** estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** Curso dado no College de France (1981-1982). Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

FOUCAULT, Michel. **O Belo perigo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 288 p.

FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. São Paulo: Pé da Letra, 2019. 244 p.

FREITAS JUNIOR, Carlos Gilberto de. **Efeito repetido do uso das redes sociais em smartphones imediatamente antes das sessões de treinamento sobre a eficácia técnica, desempenho percepto-cognitivo e físico em jovens atletas de voleibol**. 2023. 124 p. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/30069. Acesso em: 07 out. 2024.

FREITAS, L. G. de; SANTOS, B. R. dos; SANTOS, L. da S.; SILVA, E. V. da. Quando ser menina é ruim: percepções de gênero em crianças e adolescentes. **Psicologia & Sociedade**, *[S. l.],* v. 33, e225927, p. 1-15, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/N8bq7GkVDsgLbqxnXJ8gp3f/#. doi: https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v33225927. Acesso em: 09 out. 2024.

FREITAS, E.; SILVA, L. Escritas de si mesmo: Os adolescentes e seus blogs. **Revista Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 139-157, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pc/a/TtKtKYG3BgYXmVVt4dp9nPF/?lang=pt. Acesso em: 31 jan. 2025.

GELAIN, G. C.; CARLOS, G. S. Subcultura ou fandom? Apontamentos introdutórios para início de pesquisa. **Revista Temática**, João Pessoa, v. 16, n. 8, p. 18-33, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/54427. Acesso em: 24 mai. 2025.

GIOVANELLI, J. F.; SILVA, L. S. da; OLIVEIRA, W. A. de; SCATENA, A.; SEMOLINI, F. F.; ANDRADE, A. L. M. Parental mediation in the use of screens by children and adolescents: a systematic literature review. **Ciencias Psicológicas**, Montevideo, v. 19, n. 1, 2025. doi: https://doi.org/10.22235/cp.v19i1.4130. Acesso em: 01 out. 2025.

GLOBAL WITNESS. **TikTok directs 13-year-olds to porn:** how the platform's search suggestions breach the Online Safety Act. Londres, 2024. Disponível em: https://globalwitness.org/en/campaigns/digital-threats/tiktok-directs-13-year-olds-to porn/. Acesso em: 19 mai. 2026.

GLISSANT, È. Pela opacidade. *In:* Poétique de la relation. Tradução Henrique de Toledo Groke e Keila Prado Costa. **Revista Criação & Crítica**, São Paulo, n. 1, p. 53-55, 2008. Disponível em: https://revistas.usp.br/criacaoecritica/es/article/download/64102/66809/84325. Acesso em: 10 mar. 2026.

GOLDFARB, A.; TUCKER, C. Digital Economics. **Journal of Economic Literature**, *[S. l.]*, v. 57, n. 1, p. 3-43, 2019. Disponível em: https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jel.20171452. Acesso em: 02 nov. 2024.

GONÇALVES, J. R. S. O diário de Anne Frank: violência e resistência. **Revista Escritas do Tempo**, Marabá, v. 4, n. 12, p. 221-245, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/77853. Acesso em: 25 ago. 2025.

GRILLO, G. P.; FRÓES, D. N. S.; BACHETTI, L. G.; MARRA, L. J.; DE OLIVEIRA, M. D.; GURGEL, M. V. G.; BERGO, P. A.; CURTO, H. N. Impacto do uso excessivo de multitelas no comportamento e saúde mental de crianças e adolescentes. **Brazilian Journal of Health Review**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 2, p. 6841–6851, 2023. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/58634. doi: https://doi.org/10.34119/bjhrv6n2-188. Acesso em: 25 jun. 2024.

GUATTARI, Félix. **Caosmose:** um novo paradigma estético. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012. 185 p.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografias do desejo. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 439 p.

GUIMARÃES, J.; CABRAL, C. da S. Negociando normalidade(s): construções da identidade de gênero entre meninas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, e60678, p. 1-13, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/H3p476nYt44V3bkGQ3rgp3z/?lang=pt. Acesso em: 16 fev. 2025.

GUIMARÃES, J. “Abriu minha mente”: transitando entre a infância e a adolescência. **Etnográfica** [online], v. 27, n. 2, 2023. Disponível em: http://journals.openedition.org/etnografica/13629. doi: https://doi.org/10.4000/etnografica.13629. Acesso em: 24 mar. 2026.

GUIMARÃES, J. “Minha cabeça tá barulhenta!”: sofrimento e saúde mental entre adolescentes e jovens de comunidades periféricas. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 01, 2025. doi: https://doi.org/10.1590/S0103-73312025350137pt. Acesso em: 11 dez. 2025.

HABERMAS, T., BLUCK, S. Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. **Psychological Bulletin**, Washington, D.C., v. 126, n. 5, p. 748–769, 2000. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/2000-15524-008. doi: https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748. Acesso em: 14 fev. 2025.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa**: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2024. 436 p.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018a. 134 p.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica:** o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Ayiné, 2018b.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. *In:* HARAWAY, Donna; KUNZURU, Hari; TADEU, Tomaz (org.). **Antropologia do Ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.

HARRIS, Anita. **Future girl:** young women in the twenty-first century. Nova York: Routledge, 2004. 240 p.

HAUGE, M. Bodily practices and discourses of hetero‐femininity: girls' constitution of subjectivities in their social transition between childhood and adolescence. **Gender and Education**, Oslo, v. 21, n. 3, p. 293-307, 2009. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09540250802667625. doi: https://doi.org/10.1080/09540250802667625. Acesso em: 25 nov. 2024.

HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias: a escrita pessoal e seus suportes. *In:* MIGNOT, A. C. V.; BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S. (org.). **Refúgios do eu:** educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: editora Mulheres, 2000. p. 29-61.

HILLESHEIM, B.; LASTA, L. L.; SOMAVILLA, V. E. da C. Escrever como experimentação: sobre os caminhos de uma proposta. *In:* HILLESHEIM, Betina; LASTA, Letícia Lorenzoni; SOMAVILLA, Vera Elenei da Costa (org.). **Escrita como processo**: experimentações. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 9-12. *E-book* (85 p.) Disponível em: https://arquivos.pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2024/06/03162917/EBOOK_Escrita-como-processo.pdf. Acesso em: 04 abr. 2026.

HINTON, P. R. The Cultural Construction of the Girl “Teen”: A Cross-cultural Analysis of Feminine Adolescence Portrayed in Popular Culture. **Journal of Intercultural Communication Research**, *[S. l.]*, p. 1–15, 2016. doi: https://doi.org/10.1080/17475759.2016.1141309. Acesso em: 20 abr. 2026.

HUZJAK, M. Girl spaces: images of girlhood on the internet. **Cultural Studies**, *[S. l.]*, v. 36, n. 5, p. 732–747, 2022. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09502386.2021.2011931. doi: https://doi.org/10.1080/09502386.2021.2011931. Acesso em: 01 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional de saúde escolar 2019.** Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html. Acesso em: 12 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar da Educação Básica 2024.** Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

KARHAWI, I.; PRAZERES, M. Exaustão algorítmica: influenciadores digitais, trabalho de plataforma e saúde mental. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 800-819, out./dez, 2022. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/56597. doi: https://doi.org/10.29397/reciis.v16i4.3378. Acesso em: 5 jul. 2024.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.

KEHILY, M. J. Taking centre stage? Girlhood and the contradictions of femininity across three generations. **Girlhood Studies**, Nova Iorque, v. 1, n. 2, p. 51–71, 2008. Disponível em: https://oro.open.ac.uk/13139/1/Girlhood_Studies.pdf. doi: https://doi.org/10.3167/ghs.2008.010204. Acesso em: 11 abr. 2026.

KEYES, H.; GRADIDGE, S.; FORWOOD, S. E.; GIBSON, N.; HARVEY, A.; KIS, E.; MUTSATSA, K.; OWNSWORTH, R.; ROELOFFS, S.; ZAWISZA, M. Creating arts and crafting positively predicts subjective wellbeing. **Frontiers in Public Health**, *[S. l.],* v. 12, 2024. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/public-health/articles/10.3389/fpubh.2024.1417997. doi: http://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1417997. Acesso em: 19 ago. 2025.

KHAZRAEE, E.; NOVAK, A. N. Digitally Mediated Protest: Social Media Affordances for Collective Identity Construction. **Social Media + Society,** *[S. l.],* v. 4, n. 1, 2018. doi: https://doi.org/10.1177/2056305118765740. Acesso em: 20 ago. 2025.

LACADÉE, P. A clínica da língua e do ato nos adolescentes. *In:* **Responsabilidades**, Belo Horizonte: Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, v. 1, n. 2, p. 253-268, set. 2011/fev. 2012. Disponível em: https://bd.tjmg.jus.br/server/api/core/bitstreams/72b1d4c7-16f7-4c64-af92-85a3342b861d/content. Acesso em: 04 abr. 2025.

LAMB, Sharon. **Packaging Girlhood:** Rescuing Our Daughters from Marketers' Schemes. Nova Iorque: St. Martin's Griffin, 2006.

LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. Tradução Carla Cardarello. **Educação e Realidade**, Porto Alegre,

v. 29, n. 1, p. 27-43, 2004. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257437. Acesso em: 10 abr. 2026.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (org.). **Adolescência em foco:** contribuições para a psicologia e para a educação. 1. ed. Maringá: Eduem, 2014. 287 p.

LE BRETON, David. Adolescência e comunicação. *In:* LIMA, Nádia Laguárdia de *et al.* (org.). **Juventude e cultura digital:** diálogos interdisciplinares. Belo Horizonte: Artesã, 2017. p. 15-31.

LEJEUNE, Philippe. **Le Moi des Demoiselles**: enquête sur le journal de jeune fille. Paris, Seuil, 1993. p. 12.

LEJEUNE, Philippe. How Do Diaries End? *In:* LEJEUNE, Philippe. **On diary.** Edição Jeremy D. Popkin, Julie Rak. Honolulu: Biographical Research Center, University of Hawai'i Press, 2009a. p. 187-200.

LEJEUNE, Philippe. Lucullus Dines with Lucullus. *In:* LEJEUNE, Philippe. **On diary.** Edição Jeremy D. Popkin, Julie Rak. Honolulu: Biographical Research Center, University of Hawai'i Press, 2009b. p. 329-336.

LEJEUNE, Philippe. The Continuous and the Discontinuous. *In:* LEJEUNE, Philippe. **On diary.** Edição Jeremy D. Popkin, Julie Rak. Honolulu: Biographical Research Center, University of Hawai'i Press, 2009c. p. 175-186.

LEJEUNE, Philippe. Um diário todo seu. *In*: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (org.). **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Tradução Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 297-309.

LEGGE, Robyn Barbara. **As the Body Unfolds**: Examining Girls‟ Changing Experiences with the Socially Constructed Labels "Tomboy" and "Girly Girl". 2011. 276 p. Tese (Doutorado em Filosofia - Graduate Department of Adult Education and Counselling Psychology) - University of Toronto, Toronto, 2011. Disponível em: https://utoronto.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/351431be-70d0-483f-b756-541cf5691cca/content. Acesso em: 16 fev. 2025.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 272 p.

LESKO, Nancy. **Act Your Age!** A Cultural Construction of Adolescence. 2. ed. Nova York: Routledge, 2012.

LIGOCKI, D. T. Do we dare question kindness? The commodification of becoming a strong, kind female. **Media Literacy and Academic Research**, *[S. l.],* v. 5, n. 1, p. 6-27, 2022. Disponível em: https://www.mlar.sk/wp-content/uploads/2022/05/1_Danielle-T.-Ligocki.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

LIMA, M. C. P. Sobre a escrita adolescente. **Estilos da Clinica** [online], São Paulo, v. 11, n. 20, p. 58-71, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282006000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 fev. 2025.

LIMA, N. L. de; SANTIAGO, A. L. B. A escrita íntima na puberdade: a tessitura de um véu no encontro com o feminino. **aSEPHallus** [online], v. 4, n. 8, p. 69-87, maio-out. 2009. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-544746. Acesso em: 03 abr. 2025.

LIMA, N. L. de; SANTIAGO, A. L. B. O diário íntimo como produto da cultura moderna. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 1, p. 22-34, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672010000100004. Acesso em: 20 set. 2025.

LINCOLN, S. 'My Bedroom is Me!': Young People, Private Space, Consumption and the Family Home. *In:* CASEY, E.; TAYLOR, Y. (org.). **Intimacies, Critical Consumption and Diverse Economies**. Londres: Palgrave Macmillan, 2015. p. 87-106. (Palgrave Macmillan Studies in Family and Intimate Life). Disponível em: https://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/3512/3/Lincoln%20S_Intimacies%20chapter%20accepted.pdf. Acesso em: 20 abr. 2026.

LINCOLN, S. Young People and Mediated Private Space. *In:* BENNETT, Andy; ROBARDS, Brady (org.). **Mediated Youth Cultures:** The Internet, Belonging and New Cultural Configurations. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2014. p. 42-58.

LIN, K.; KAWAI-YUE, J.; SKLAR, A.; HECHT, L.; STERMAN, S.; TSENG, T. Crafting a Personal Journaling Practice: Negotiating Ecosystems of Materials, Personal Context, and Community in Analog Journaling. *In:* Proceedings of the **2025 Conference on Creativity and Cognition** (C&C '25). Association for Computing Machinery, New York, USA, p. 294–309, 2025. doi: https://doi.org/10.1145/3698061.3726923. Acesso em: 24 ago. 2025.

LIU, X.; RAN, F.; ZHANG, Y. The lagged effects of parent–child relationship on internet addiction: parallel mediation of psychological need frustration and self-esteem. **BMC Public Health,** Londres, v. 25, n. 1605, 2025. doi: https://doi.org/10.1186/s12889-025-22862-6. Acesso em: 01 out. 2025.

LIVINGSTONE, S., THIRD, A. Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. **New Media & Society**, Chicago, v. 19, n. 5, p. 657-670, 2017. doi: https://doi.org/10.1177/1461444816686. Acesso em: 04 abr. 2026.

LIVINGSTONE, S. Reflections on the meaning of "digital" in research on adolescents' digital lives. **Journal of Adolescence**, *[S. l.],* v. 96, n. 4, p. 677-891, 2024. doi: https://doi.org/10.1002/jad.12322. Acesso em: 08 out. 2025.

LORENZON, A. J. G.; SEIXAS, L. C.; LANGE, N. S.; ALVES, N. O.; JAEGER, F. P.; CARLESSO, J. P. P. Impactos do uso excessivo de redes sociais na adolescência: uma pesquisa bibliográfica. **Disciplinarum Scientia**, Santa Maria, v. 22, n. 3, p. 71–82, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumS/article/view/3874. Acesso em: 27 jun. 2024.

LOURENÇO, B.; QUEIROZ, L. B. Crescimento e desenvolvimento puberal na adolescência. **Revista de Medicina**, São Paulo, v. 89, n. 2, p. 70-75, abr.-jun 2010. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/46276. doi: https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v89i2p70-75. Acesso em: 01 dez. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade *In:* LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-27.

LOVEDAY, L.; RIVETT, J.; WALTERS, R. Understanding girls' everyday acts of resistance: evidence from a longitudinal study in nine countries. **International Feminist Journal of Politics**, *[S. l.],* v. 25, n. 2, p. 244–265, 2021. doi: https://doi.org/10.1080/14616742.2021.1996258. Acesso em: 19 ago. 2025.

MACEDO, L. S. R. de; SPERB, T. M. O desenvolvimento do modo narrativo de pensamento em pré-adolescentes. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 69, n. 1, p. 151-165, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672017000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 fev. 2025.

MAGUIRE, Emma. **Girls, Autobiography, Media:** Gender and Self-Mediation in Digital Economies. Londres: Palgrave MacMillan, 2018. 216 p.

MAIA, A. F.; PINTO, É. B. M.; RUSSO, G. H. A. Meninas-mulheres, crianças-adultas: adultização e padrões de beleza de crianças no Instagram. *In*: XI JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS (JOINPP). **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2023. Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2023/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_3624_36246498debe8f745.pdf. Acesso em: 01 dez. 2024.

MARTINS, B. K. L.; DÓREA, B. da S.; COSTA, J. de O. da; VIEIRA, P. H. D.; PRATES, Í. H. M.; SANTANA, I. C. S.; DIAS JÚNIOR, R. R. P. Os impactos do uso de telas no neurodesenvolvimento infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 8, p. 3414–3420, 2024.

Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15385. doi: https://doi.org/10.51891/rease.v10i8.15385. Acesso em: 7 out. 2024.

MAURER, C. Tween Girls' Use of Television to Navigate Friendship. **Girlhood Studies**, Nova Iorque, v. 11, n. 1, p. 25-42, 2018. doi: https://doi.org/10.3167/ghs.2018.110104. Acesso em: 20 abr. 2026.

McFERRAN, Shannon; SCOTT, Daniel George. **The Girls' Diary Project:** Writing Ourselves Into Being. Victoria: University of Victoria, 2013.

McPHERSON, Ann; MACFARLANE, Aidan. **O Diário de Susie**. São Paulo: Editora 34, 1993.

McROBBIE, A. Shut up and dance: Youth culture and changing modes of femininity. **Cultural Studies**, *[S. l.],* v. 7, n. 3, p. 406-426, 1993. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09502389300490281. doi: http://dx.doi.org/10.1080/09502389300490281. Acesso em: 16 fev. 2025.

McROBBIE, Angela; GARBER, Jenny. Girls and Subcultures. *In:* HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony (org.). **Resistance through rituals:** Youth subcultures in post-war Britain. Hutchinson, Londres, 1976. p. 209–223.

MIGNOT, A. C. Entre zonas de sombra: apontamentos sobre as escritas infantis, p. 163-177. *In:* MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **História do ensino de leitura e escrita:** métodos e material didático. São Paulo: Editora UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014. *E-book* (338 p.) ISBN 978-85-393-0541-4. Disponível em: https://www.academia.edu/download/62001408/92-2014_Historia_Ensino_Leitura_Escrita20200205-79446-1wb1f86.pdf#page=164. Acesso em: 22 ago. 2025.

MITCHELL, Claudia. Covering over. *In:* MITCHELL, Claudia A.; REID-WALSH, Jacqueline. **Girl culture**: an encyclopedia. Londres: Greenwood Press, 2008. p. 246-247.

MOBILE TIME; OPINION BOX. **Crianças e adolescentes com smartphone no Brasil.** São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.mobiletime.com.br/pesquisas/criancas-e-adolecentes-com-smartphones-no-brasil-outubro-de-2023/. Acesso em: 31 out. 2024.

MONTAG, C.; ELHAI, J. D. Discussing digital technology overuse in children and adolescents during the COVID-19 pandemic and beyond: On the importance of considering Affective Neuroscience Theory. **Addictive Behaviors Reports**, Oxford, v. 12, p. 1-4, 2020. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352853220301280?via%3Dihub. doi: https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100313. Acesso em: 02 nov. 2024.

MONTENEGRO, Eduarda Soares Brandão. **O "preço" que se paga para ser instagramável.** 2021. 63 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação - Jornalismo) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio

de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/14781. Acesso em: 29 nov. 2024.

MONTENEGRO, V. R. de S.; CALDAS, V. M. de. O arquétipo do labirinto no mito de Teseu: Uma análise do mitologema para a formação da subjetividade leitora. **Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade**, *[S. l.]*, n. 34, p. e72672, 2025. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/72672. doi: https://doi.org/10.23925/2176-4174.34.2025e72672. Acesso em: 30 mar. 2026.

MORAL-GARCÍA, J. E.; RUSILLO-MAGDALENO, A.; PATIÑO-VILLADA, F. A., MARTÍNEZ-LÓPEZ, E. J. Bullying and Cyberbullying Are Associated with Inappropriate Use of the Internet, Cell Phones, and Video Games in Children and Adolescents. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education** [online], v. 15, n. 5, 82, 2025. Disponível em: https://europepmc.org/article/MED/40422311. doi: https://doi.org/10.3390/ejihpe15050082. Acesso em: 20 jun. 2025.

MOREAU, C.; LI, M; DE MEYER, S.; VU MANH, L.; GUIELLA, G.; ACHARYA, R.; BELLO, B.; MAINA, B.; MMARI, K. Measuring gender norms about relationships in early adolescence: Results from the global early adolescent study. **SSM - Population Health,** Londres, v. 7, Oct 31, 2018. doi: https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2018.10.014. Acesso em: 19 ago. 2025.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399. Acesso em: 25 ago. 2025.

MUNDIM, M. L. E.; SOUZA, M. P. L. de; GAMA, V. C. Transformação da percepção da menstruação entre gerações. **Tensões Mundiais** [online], v. 17, n. 33, p. 229–247, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/3435. doi: https://doi.org/10.33956/tensoesmundiais.v17i33.3435. Acesso em: 24 nov. 2024.

NASCIMENTO, C. R. R.; TRINDADE, Z. A. Criando meninos e meninas: investigação com famílias de um bairro de classe popular. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 187-200, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2290/229016553017.pdf. Acesso em: 04 abr. 2026.

O CLUBE das Babás. Direção: Melanie Mayron. Los Angeles: Beacon Pictures, 1995. 94 min. Disponível em: https://www.primevideo.com/-/pt/detail/O-Clube-das-Bab%C3%A1s/0G9DYH3DPE7ATLG8QTTCES4QYG. Acesso em: 21 mar. 2026.

O'CONNOR, Flannery. **The Habit of Being:** Letters of Flannery O'Connor. Edited by Sally Fitzgerald. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1979. p. 5.

OLIVEIRA, S. C. de; NAKAMURA, E. Etnografia com crianças: aprendendo a ser uma adulta singular. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 1-10,

janeiro/abril 2022. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/23563. doi: https://doi.org/10.4013/csu.2022.58.1.01. Acesso em: 04 set. 2025.

OSMAN, Elzahrã Mohamed Radwan Omar. **(Po)ética da opacidade**: raça, memória, espectro. 2023. 268 p. Tese (Doutorado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: https://www.posfil.unb.br/images/Artigos/trabalhos/2022_doutorado_elzahra_osman.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026

OTHON, Renata. **Infância conectada:** contextos, práticas e sentidos de crianças nas redes sociais online. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. *E-book* (301p.) ISBN 978-65-5939-198-1. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/05/eBook_infancia-conectada.pdf. Acesso em: 02 set. 2025.

PALHA, Armando Perez. **Fãs brasileiros de K-Pop:** Um estudo sobre aculturação de consumo. 2021. 168 p. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/40186/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Armando%20Perez%20Palha.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PASSOS, E.; EIRADO, A. do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 109-130.

PAZ, R. D.; REIS, A. A. dos; MOÇO, C. M. N. A “cultura do cancelamento” nas redes sociais: como o fenômeno do “cancelamento” interfere na construção da personalidade da pessoa “cancelada”. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 9, p. 497–511, 2022. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6723. Acesso em: 06 fev. 2025.

PEREIRA, I. da S. D.; MOURA, S. A. de. Zoológicos humanos digitais: continuidades nas relações de poder no uso ilegal de inteligência artificial generativa (IA Gen) para criação de imagens íntimas falsificadas (*deepnudes*) por estudantes. **SciELO Preprints**, *[S. l.]*, 2024. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8850. doi: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8850. Acesso em: 29 nov. 2024.

PEREIRA, R. G.; SILVA, N. S. S. E; PEREIRA, M. M.; HAIKAL, D. S.; PINHO, L. de; SILVA, R. R. V. Atividades no tempo de lazer entre adolescentes escolares: estudo de base populacional. **RBONE - Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, São Paulo, v. 15, n. 92, p. 63-71, mar. 2022. Disponível em:

https://www.rbone.com.br/index.php/rbone/article/view/1620. Acesso em: 31 out. 2024.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história.** Tradução Viviane Ribeiro. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.

PERROT, M. Práticas da Memória Feminina. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 9-18, 1989. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3846. Acesso em: 23 jun. 2024.

PIACENTINI, M.; MAILER, G. Symbolic consumption in teenagers' clothing choices. **Journal of Consumer Behaviour**, Chichester, v. 3, n. 3, p. 251–262, 2004. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/cb.138. doi: https://doi.org/10.1002/cb.138. Acesso em: 01 dez. 2024.

PIEPMEIER, Alison. **Girl Zines**: making media, doing feminism. New York: New York University Press, 2009. 272 p.

PIMENTEL, Carmen. **Blog: da Internet à sala de aula**. 2010. 174 p. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/5998/1/Carmen%20Pimentel_Tese.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

PIPHER, Mary. **Reviving Ophelia**: Saving the Selves of Adolescent Girls. Nova Iorque: Putnam, 1994.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ra/a/sRGpwnFNBpDzF9S53sqtzgc/?format=html&lang=pt# doi: https://doi.org/10.1590/S0034-77012007000100006. Acesso em: 04 set. 2025.

PLAN INTERNATIONAL BRASIL. **Por Ser Menina no Brasil 2021**. Relatório. São Paulo: Plan International Brasil, ano 2021. Disponível em: https://plan.org.br/estudos/pesquisa-completa-por-ser-menina/. Acesso em: 15 out. 2025.

POMERANTZ, Shauna. Style and Girl Culture. *In:* MITCHELL, Claudia A.; REID-WALSH, Jacqueline. **Girl culture**: an encyclopedia. Londres: Greenwood Press, 2008. p. 64-72.

POPKIN J. D. Philippe Lejeune, Explorer of the Diary. *In:* LEJEUNE, Philippe. **On diary.** Edição Jeremy D. Popkin, Julie Rak. Mānoa: Biographical Research Center, University of Hawaii Press, 2009. p. 1-15.

PRADO, Adélia. **O coração disparado**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013. *E-book*. Disponível em:

https://cabana-on.com/Ler/wp-content/uploads/2017/09/Adelia-Prado-O-Coracao-Disparado.pdf. Acesso em: 04 abr. 2026.

PRESSURE. *In:* MY So-Called Life. Criação de Winnie Holzman. Direção de Mark Piznarski. Estados Unidos: ABC, 1994. 48 min, son., color. Temporada 1, episódio 13. Série exibida pela Apple TV.

RABY, R. C. A Tangle of Discourses: Girls Negotiating Adolescence. **Journal of Youth Studies**, *[S. l.]*, v. 5, n. 4, p. 425–448, 2002. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1367626022000030976. doi: https://doi.org/10.1080/1367626022000030976. Acesso em: 26 nov. 2024.

RAMOS, T. R. O. Meninas atrevidas: o que é que não vão dizer? **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 16, p. 75-80, 1989. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/39485/25200. Acesso em: 21 mar. 2026.

RAMOS, T. R. O. Narrativas de si: lugares da memória. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 4, n. 2, p. 155-165, 2009. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/699. Acesso em: 18 abr. 2025.

RAOUL, V. Women and Diaries: Gender and Genre. **Mosaic**: An Interdisciplinary Critical Journal, Winnipeg, v. 22, n. 3, p. 57-65, 1989. Disponível em https://www.jstor.org/stable/24780526. Acesso em: 11 set. 2024.

RECCHIA, Cristal. **Perspectivas femininas em Helena Morley e Lygia Fagundes Telles:** Minha vida de menina e As meninas. 2008. 93 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/8e2e323d-85da-46a7-8613-235b3ec3a07b. Acesso em: 05 abr. 2025.

REDE MARISTA. **Jogos Sociais Maristas reúnem mais de 2,6 mil pessoas no Cesmar.** Porto Alegre, 2023. Disponível em: https://redemarista.org.br/jogos-sociais-maristas-reunem-mais-de-26-mil-pessoas no-cesmar/. Acesso em: 04 abr. 2026.

RIBEIRO, S. D. Algumas questões sobre a adoção na vida e obra de Marie Bonaparte. **Estilos da Clinica**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 210–219, 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/161036. doi: https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i2p210-219. Acesso em: 23 jun. 2024.

RIBEIRO, Sara Raquel Teixeira. **Percepção da pressão de pares na tomada de decisão dos adolescentes.** 2011. 111 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4856/1/ulfpie039628_tm.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação (SEDUC). **Ensino Médio em Tempo Integral.** Porto Alegre, [2025?]. Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/ensino-medio-em-tempo-integral. Acesso em: 13 dez. 2025.

ROCHA, A. P. R.; GARCIA, C. A. A adolescência como ideal cultural contemporâneo. **Psicologia: Ciência e Profissão,** Brasília, v. 28, n. 3, p. 622-631, set. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2025.

RODRIGUES, A. C.; BRASIL, L. A. de A. Palavras na gaveta: (des)razões e destinatários na gênese de um diário. **Revell - Revista de Estudos Literários da UEMS**, Campo Grande, v. 1, n. 37, p. 304–329, 2024. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/8230/6273. doi: https://doi.org/10.61389/revell.v1i37.8230. Acesso em: 05 abr. 2025.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989. 304 p.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581–602, set./dez. 2011. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36733. Acesso em: 25 ago. 2025.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 nov. 2024.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822018000200232&lng=pt&nrm=iso. doi: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317. Acesso em: 21 mai. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In:* SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância:** Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 17-39.

SCHNELL, T.; DANBOLT, L. J. The Meaning and Purpose Scales (MAPS): development and multi-study validation of short measures of meaningfulness, crisis of meaning, and sources of purpose. **BMC Psychology,** *[S. l.]*, v. 11, n. 304, 2023. doi: https://doi.org/10.1186/s40359-023-01319-8. Acesso em: 01 out. 2025.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helen. **A adolescência e a formação da identidade:** uma proposta de avaliação e intervenção. 2007. 197 p. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.metuia.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/estado-da-arte/prioridade/teresa-helena-schoen-ferreira.pdf. Acesso em: 21 mai. 2025.

SCHWARTZ, F. T.; PACHECO, J. T. B. Mediação Parental na Exposição às Redes Sociais e a Internet de Crianças e Adolescentes. **Estudos e Pesquisas em Psicologia,** Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 217-235, abr. 2021. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812021000100012&lng=pt&nrm=iso. doi: https://doi.org/10.12957/epp.2021.59383. Acesso em: 01 out. 2025.

SEARA, I. R. A escrita como revelação do 'eu'. **Linha D'Água** [online], São Paulo, v. 31, n. 1, p. 73-89, 2018. Disponível em: https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/142303. doi: https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v31i1p73-89. Acesso em: 14 fev. 2025.

SIBILIA, Paula. Eu, eu, eu... você e todos nós. *In:* SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 7-28.

SILVA, Adriana Ferreira. Mergulho em mar aberto. **Quatro Cinco Um,** 2026. Disponível em: https://quatrocincoum.com.br/entrevistas/a-feira-do-livro/a-feira-do-livro-2026/mergulho-em-mar-aberto/. Acesso em: 28 jul. 2026.

SILVA, Carmen Ferreira da. **Diálogos pertinentes: uma análise de diários fora da coercitividade escolar.** 1998. 104 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/132272. Acesso em: 06 fev. 2025.

SILVA, M. M. da; BARROS, L. da S. A contribuição da escola para a promoção da saúde mental de adolescentes no combate a depressão e ao suicídio. **Brazilian Journal of Development**, *[S. l.]*, v. 7, n. 3, p. 21078–21095, 2021. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/25509. doi: https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-017. Acesso em: 15 fev. 2025.

SILVA, Rosane Neves da. Ética e paradigmas: desafios da psicologia social contemporânea. *In:* PLONER, K. S. *et al*. (org.). **Ética e paradigmas na psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro. Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 39-45. *E-book* (313 p.) ISBN: 978-85-99662-85-4. Disponível em: https://books.scielo.org/id/qfx4x/pdf/ploner-9788599662854-04.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

SIMÕES, P. M. U.; RESNICK, R.; RODRIGUES, C. M. L. Infâncias e estudos culturais: um diálogo sobre identidades e culturas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, e20190068, p. 1-19, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/7BTqTrNyNcZjPfKtGM3xQxH/?format=pdf&lang=pt. doi: http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0068. Acesso em: 10 out. 2024.

SINA, E., BUCK, C., AHRENS, W.; COUMANS, J. M. J.; EIBEN, G.; FORMISANO, A.; LISSNER, L.; MAZUR, A.; MICHELS, N.; MOLNAR, D.; MORENO, L. A.; PALA, V.; POHLABELN, H.; REISCH, L.; TORNARITIS, M.; VEIDEBAUM, T.; HEBESTREIT, A. Digital media exposure and cognitive functioning in European children and adolescents of the I. Family study. **Scientific Reports,** *[S. l.],* v. 13, n. 1, 18855, p.

1-12, 2023. Disponível em: https://www.nature.com/articles/s41598-023-45944-0. doi: https://doi.org/10.1038/s41598-023-45944-0. Acesso em: 07 out. 2024.

SINATS, P.; SCOTT, D. G.; McFERRAN, S.; HITTOS, M.; CRAGG, C.; LEBLANC, T.; BROOKS, D. Writing ourselves into being: writing as spiritual self-care for adolescent girls. Part One. **International Journal of Children's Spirituality**, *[S. l.],* v. 10, n. 1, p. 17–29, 2005. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13644360500039329. doi: https://doi.org/10.1080/13644360500039329. Acesso em: 13 fev. 2025.

SINATS, P.; SCOTT, D. G.; McFERRAN, S.; HITTOS, M.; CRAGG, C.; LEBLANC, T.; BROOKS, D. Writing ourselves into being: writing as spiritual self-care for adolescent girls. Part Two. **International Journal of Children's Spirituality**, *[S. l.],* v. 10, n. 3, p. 263–276, 2005. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13644360500347375?src=recsys. doi: https://doi.org/10.1080/13644360500347375. Acesso em: 13 fev. 2025.

SOUSA, M. S.; SILVA, P. O. Impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no desenvolvimento e na saúde mental da criança e do adolescente. **REVISTA FOCO**, *[S. l.]*, v. 17, n. 4, e4990, p. 1-17, 2024. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4990. doi: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n4-154. Acesso em: 7 jul. 2024.

TADEU, Tomaz. Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano. *In:* HARAWAY, Donna; KUNZURU, Hari; TADEU, Tomaz (org.). **Antropologia do Ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 7-15.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 208 p.

TEIXEIRA, Carlos Manuel da Costa. O Diário Juvenil: Identidade(s) e Globalização. *In:* AZEVEDO, F.; MESQUITA, A.; BALÇA, A.; SILVA, S. R. da (org.). **Globalização na Literatura Infantil.** Raleigh: Lulu Enterprises, 2011. p. 251-276.

TEIXEIRA, L. C. Escrita autobiográfica e construção subjetiva. **Psicologia USP,** *[S. l.]*, v. 14, n. 1, p. 37-64, 2003. Disponível em: https://revistas.usp.br/psicousp/article/view/42390. doi: https://doi.org/10.1590/S0103-65642003000100004. Acesso em: 11 abr. 2026.

TOLENTINO, Jia. **Falso espelho**: Reflexões sobre a autoilusão. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2020. 366 p.

TWENGE, J. M.; SPITZBURG, B. H.; CAMPBELL, W. K. Less in-person social interaction with peers among U.S. adolescents in the 21st century and links to loneliness. **Journal of Social and Personal Relationships**, *[S. l.]*, v. 36, n. 6, p. 1892-1913, 2019. https://doi.org/10.1177/0265407519836170. Acesso em: 21 mar. 2026.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Acesso Aberto**. Portal da Ciência Aberta da USP, [2026?]. Disponível em: https://cienciaaberta.usp.br/acesso-aberto/. Acesso em: 11 maio 2026.

VALENTINE, Gill; SKELTON, Tracey; CHAMBERS, Deborah. Cool places: an introduction to youth and youth cultures. *In:* SKELTON, Tracey; VALENTINE, Gill. **Cool places:** Geographies of youth cultures. 1. ed. Londres: Routledge, 1997. p. 1-29.

van DIJCK, José. Writing the Self: Of Diaries and Weblogs. *In*: NEEF, Sonja; van DIJCK, José; KETELAAR, Eric (org.). **Sign Here! Handwriting in the Age of New Media.** Amsterdam: Amsterdam University Press, 2006. p. 116–133. Disponível em: https://mediarep.org/bitstream/handle/doc/14164/Sign_Here_116-133_van_Dijck_Writing_the_Self.pdf?sequence=1. Acesso em: 05 jul. 2024.

VENANCIO, G. M. Presentes de papel: cultura escrita e sociabilidade na correspondência de Oliveira Vianna. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 28, p. 23-47, 2001. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2146. Acesso em: 24 mai. 2025.

VIANA, Vivina de Assis. **Sabe de uma coisa?** Diário de uma adolescente. São Paulo: Atual, 1989.

WEBER, Sandra; DIXON, Shanly. Playspaces, Childhood, and Videogames. *In:* WEBER, Sandra; DIXON, Shanly. **Growing Up Online:** Young People and Digital Technologies. Nova Iorque: Palgrave MacMillan, 2007. p. 15-34. Disponível em: https://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/8617/1/37.pdf.pdf. Acesso em: 21 mar. 2026.

WEBER, Sandra; MITCHELL, Claudia. Imaging, Keyboarding, and Posting Identities: Young People and New Media Technologies. *In:* BUCKINGHAM, David (org.). **Youth, identity, and digital media**. Cambridge: The MIT Press, 2008. p. 23-47.

WELLER, W. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 107-126, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/Jvr5ZXMFgTRHQvRGmwXzJkc/?lang=pt. Acesso em: 24 mai. 2025.

WILLETT, Rebekah. Consumer Citizens Online: Structure, Agency, and Gender in Online Participation. *In:* BUCKINGHAM, David (org.). **Youth, identity, and digital media**. Cambridge: The MIT Press, 2008. p. 48-69.

WILLIAMS, L. S. Trying on Gender, Gender Regimes, and the Process of Becoming Women. **Gender & Society**, Nova Iorque, v. 16, n. 1, p. 29-52, 2002. doi: https://doi.org/10.1177/0891243202016001003. Acesso em: 11 abr. 2026.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. 3. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2019. 254 p.

ZANDONADI, R. S.; MOREIRA, V. C. Experiências de escrita e escritas da experiência. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 11, n. 4, p. 1615–1634, 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18731. doi: https://doi.org/10.51891/rease.v11i4.18731. Acesso em: 11 abr. 2026.

ZASLOW, E. Girls, Power and Style: Social and Emotional Experiences of the Clothed Body. **Girlhood Studies** [online], v. 2, n. 1, p. 112–129, 2009. Disponível em: https://www.berghahnjournals.com/view/journals/girlhood-studies/2/1/ghs020108.xml. doi: https://doi.org/10.3167/ghs.2009.020108. Acesso em: 19 ago. 2025.

ZEISLER, Andi. **Feminism and Pop Culture:** Seal Studies. Berkeley: Seal Press, 2008. 183 p.

ZUBOFF, Shoshana. **The age of surveillance capitalism**: the fight for a human future at the new frontier of power. New York: Public Affairs, 2019. 691 p.

APÊNDICE A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

(Conforme Resolução 466/12, Resolução 510/16 e Norma Operacional 001/13 da CONEP)

Prezado(a) senhor(a),

Você está sendo convidado/a a autorizar a participação de sua responsabilizada como voluntária na pesquisa intitulada **"Escrever para existir: cartografia da escrita de si e modos de subjetivação de meninas na era digital"**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado Profissional, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). A pesquisadora responsável é a mestranda Taiza Machado Bartmann, que poderá ser contatada a qualquer momento pelo telefone *[número suprimido].*

A participação na pesquisa acima indicada está sendo proposta às meninas com idade entre 10 e 14 anos, que estejam regularmente matriculadas na *[nome da instituição suprimido para preservar anonimato],* e tenham demonstrado interesse em participar das atividades previstas.

O objetivo do estudo é entender como a escrita a mão pode ajudar meninas dessa idade a se expressarem e se conhecerem melhor, especialmente em um momento da vida cheio de descobertas e mudanças.

Essa participação inclui:

- Escrever livremente em um caderno, ao longo de cerca de seis semanas (podendo desenhar, colar imagens, criar histórias, etc.);
- Participar de dois encontros em grupo com outras meninas da mesma idade (também chamados de "rodas de conversa"), que acontecerão durante o horário escolar e dentro da própria escola.

Durante as rodas de conversa, ao refletir sobre o processo de escrita, pode ocorrer que a participante entre em contato com sentimentos confusos ou desafiadores, próprios desse momento de vida. Se isso acontecer, a pesquisadora estará disponível para escutar com atenção, e as professoras da escola também estarão por perto para oferecer apoio e, se necessário, indicar encaminhamento para acompanhamento adequado.

Por outro lado, a participação de sua responsabilizada poderá trazer benefícios importantes, como:

- A oportunidade de se expressar de forma livre e criativa;

- Refletir sobre seus sentimentos e pensamentos;
- Compartilhar experiências com outras meninas da mesma faixa etária;
- Ter um momento de pausa e reflexão, longe das telas e redes sociais, permitindo que a escrita se torne um espaço de escuta de si mesma.

A participação é gratuita e não causará prejuízo à rotina escolar ou às notas da aluna. Dessa forma, não haverá despesas de qualquer natureza, pois todos os materiais necessários (caderno, canetas e outros itens) serão fornecidos pela pesquisadora.

Quando a pesquisa terminar, você poderá ter acesso aos resultados através do diálogo com a equipe pedagógica, que será convidada para um encontro de devolutiva, onde os principais aprendizados serão compartilhados.

Assim, pelo presente Termo de Consentimento de Responsabilizado (TCR), eu, _____, declaro que autorizo a participação de minha responsabilizada neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a de forma clara, detalhada e livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos, dos riscos, desconfortos e benefícios, bem como sobre as alternativas possíveis, todos já apresentados.

Ademais, declaro que autorizo, quando necessário, o uso gratuito da imagem de minha responsabilizada de forma gratuita pela pesquisadora, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que seu rosto não apareça e ela não possa ser identificada. Também autorizo o uso da voz, exclusivamente para ajudar na escrita da pesquisa (transcrição), sem divulgação pública.

Fui, igualmente, informado/a:

a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento sobre a pesquisa a qualquer momento;
b) da liberdade de retirar o consentimento de minha responsabilizada a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de seu cuidado e tratamento;
c) da garantia de que minha responsabilizada não será identificada quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
d) do compromisso de receber informação atualizada durante o estudo, ainda que esta possa afetar a vontade de minha responsabilizada em continuar participando;
e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos à saúde de minha responsabilizada diretamente causados por esta pesquisa; e,
f) de que se existirem custos quando à participação de minha responsabilizada, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o responsável pelo participante legal da pesquisa e outra com a pesquisadora responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: (51) 3717-7680.

Local:
Data:

_____	_____
Nome e assinatura do voluntário	Nome e assinatura do responsável

APÊNDICE B – Modelo do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conforme Resolução MS/CONEP nº 466/2012 e Resolução MS/CONEP nº 510/16)

Você está sendo convidada a participar da pesquisa chamada **"Escrever para existir: cartografia da escrita de si e modos de subjetivação de meninas na era digital"**, que faz parte do curso de Mestrado em Psicologia, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Escolhemos conversar com meninas entre 10 e 14 anos porque essa fase da vida é cheia de mudanças, descobertas e perguntas, e é justamente sobre isso que queremos aprender mais.

Como você estuda na *[nome da instituição suprimido para preservar anonimato]* e demonstrou interesse em participar, acreditamos que sua participação pode ser especial para esse trabalho. Seus responsáveis já foram informados e autorizaram sua participação.

Nesta pesquisa, queremos:
- trocar ideias sobre como foi a experiência de escrever livremente em um caderno, falando sobre o que pensa, sente ou imagina;
- entender se escrever dessa forma pode ajudar meninas como você a se expressarem, e se isso traz algum alívio ou ajuda a se conhecer melhor;
- conversar sobre como é ser menina hoje em dia, o que você vive, sente e pensa nesse momento.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. E, mesmo que aceite agora, pode mudar de ideia a qualquer momento, sem nenhum problema. Ninguém vai ficar chateado com você.
A pesquisa vai acontecer na *[nome da instituição suprimido]*, onde você e mais algumas meninas vão ser convidadas a escrever em um caderno de forma livre, em uma atividade que, a princípio, terá duração de seis semanas. A ideia é que você escreva do seu jeito, como quiser: pode escrever, desenhar, colar coisas, fazer poesias ou inventar histórias. Esse caderno será só seu, e você não precisa mostrar para ninguém o que escreveu.

Durante esse tempo, vamos organizar dois encontros em grupo (rodas de conversa). Mas esses momentos não são para ler os cadernos nem analisar o que você escreveu, e sim para conversar sobre como foi o processo de escrita e a experiência de escrever. Queremos saber o que você achou da proposta, como se sentiu, e o que essa atividade despertou em você. Esses encontros não são aulas nem provas: são momentos tranquilos para trocar ideias, se você quiser participar.

Você não vai precisar pagar nada para participar. Vamos oferecer a você os materiais necessários, como o caderno, as canetas e alguns materiais para criação (como adesivos e papéis coloridos). Sua participação também não vai atrapalhar suas aulas ou suas notas.

Participar da pesquisa pode ser uma chance legal de se conhecer melhor e trocar ideias com outras meninas que também estão passando por um tempo cheio de

mudanças, dúvidas e descobertas. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa e as coisas que você contar durante os encontros vão ficar em segredo. Seu nome e suas informações pessoais não vão ser divulgados para ninguém de fora da pesquisa. Vamos guardar tudo com muito cuidado. Quando a pesquisa terminar, vamos escrever um texto contando o que descobrimos com essa experiência, mas sem dizer o nome de ninguém.
Esse texto pode ser apresentado em reuniões da escola, em trabalhos da universidade ou publicado em revistas científicas, sempre com muito respeito e sem contar quem são as participantes. Também vamos fazer um encontro com a escola para contar como foi a pesquisa e conversar sobre o que aprendemos juntos.

Se você tiver alguma dúvida ou aconteça algo errado, pode conversar com as professoras ou comigo:

Taiza Machado Bartmann - Pesquisadora responsável
Telefone: *[número suprimido]*
E-mail: taizabartmann@mx2.unisc.br

Profª. Drª. Betina Hillesheim - Orientadora da pesquisa
E-mail: betinah@unisc.br

Assim, eu _____, li este texto, entendi a proposta da pesquisa e quero participar. Sei que posso mudar de ideia a qualquer momento e que ninguém vai ficar bravo comigo. Já conversei com os pesquisadores e com meus responsáveis, e recebi uma cópia deste documento.

Local, ____ de _____ de _____.

_____
Nome e assinatura da pesquisadora

_____
Nome e assinatura do/a responsável pelo/a menor

APÊNDICE C – Modelo do Termo de Confidencialidade para uso de dados

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE PARA USO DE DADOS

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Sr. Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa
Prof. Renato Nunes

Eu, Taiza Machado Bartmann, pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado Profissional, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), responsável pela pesquisa intitulada **"Escrever para existir: cartografia da escrita de si e modos de subjetivação de meninas na era digital"**, sob orientação da Profª. Drª. Betina Hillesheim e coorientação da Profª. Drª. Larisa Bandeira, declaro, através deste documento, único e devidamente assinado, que:

Comprometo-me a utilizar todos os dados obtidos junto à *[nome da instituição suprimido]* de forma ética, segura e sigilosa, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, respeitando os princípios estabelecidos nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012 e nº 510/2016, bem como as diretrizes da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD - Lei nº 13.709/2018).

Assumo total responsabilidade pela guarda, uso, tratamento, armazenamento e eventual descarte dos dados coletados, garantindo a confidencialidade das informações, bem como o anonimato e a não identificação das participantes em qualquer fase da pesquisa, inclusive em apresentações públicas, defesas acadêmicas, publicações científicas ou outras formas de divulgação.

Comprometo-me a proteger a identidade e a integridade das participantes da pesquisa, zelando para que nenhum dado individual seja exposto ou divulgado de forma que possibilite sua identificação direta ou indireta ou utilizado fora dos propósitos estritamente científicos do estudo.

Declaro que os dados sensíveis, incluindo relatos pessoais e registros de voz para fins de transcrição, serão armazenados com segurança e acessados apenas por mim e, se necessário, pelas orientadoras do projeto, sendo posteriormente descartados ou arquivados de acordo com as normas da instituição e da legislação vigente.

Declaro ciência de que qualquer violação às diretrizes aqui estabelecidas poderá implicar em responsabilização ética, administrativa e legal, conforme previsto pela legislação nacional.

_____	_____	_____
Nome do Pesquisador	CPF do Pesquisador	Assinatura do Pesquisador

_____	_____	_____
Nome do Orientador	CPF do Orientador	Assinatura do Orientador

Santa Cruz do Sul, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE D – Modelo de Roteiro

Roteiro roda de conversa

Objetivo: favorecer um momento de encontro e expressão criativa em que as meninas possam se conhecer melhor, trocar percepções sobre si mesmas e experimentar a escrita como invenção de subjetividade.

Dinâmica:

- Reunião presencial
- Roda de partilha (leitura voluntária de trechos, mostrar desenhos, contar experiências)
- Espaço aberto para sugestões e temas livres

Temática-guia: *A escrita como invenção de si e possibilidade de resistência*

O que esperar: observar gestos de invenção e singularidade, formas de resistência simbólica (ex.: questionar normas, reinventar identidade, criar futuros possíveis).

Passo a passo

1. Levar suco e bolo para o lanche.

2. Escrita guiada. Introduza a diferença: *"na escola, a gente escreve para acertar, para ser avaliada. Aqui, a gente escreve para sentir, para inventar, para guardar o que é só nosso."* Leitura dos textos que elas escolheram.

"Vocês acham que esse tipo de escrita seria mais aceito na escola? Por quê?"
"Dá para sentir que essa escrita nasce mais de um sentimento do que de uma regra de português?"
"O que a gente descobre de nós mesmas quando lê o que saiu sem pensar muito?"

3. Trabalhar com "imagens ressonantes" como disparadores de escrita: levar imagens de meninas com que elas se identifiquem. A proposta será: *"escreva o que essa imagem desperta em você, como se fosse um dia do diário dessa menina."*

4. Perguntas norteadoras para guiar a escuta e a observação:
- Quando foi a última vez que você escreveu ou fez anotações para si mesma?
- O que faz você querer registrar algo? E o que faz deixar de registrar?
- Como você se sente quando coloca no papel (ou registra em outro lugar) algo que é só seu?
- Quando tem um pensamento ou sentimento importante, o que costuma fazer com ele?
- Se fosse se apresentar para alguém sem usar seu nome, como se descreveria?

5. Registro: gravação integral das rodas de conversa, com autorização prévia. anotações logo após cada encontro, incluindo: clima geral do grupo, momentos significativos, interações não verbais e frases espontâneas.

APÊNDICE E – Guia de Perguntas e Respostas

Guia de Perguntas e Respostas sobre o Clube de Escrita

1. **O que é o Clube?**

É um espaço criado como parte de uma pesquisa de mestrado da UNISC. Ele é voltado para meninas de 10 a 14 anos, com o objetivo de incentivar o autoconhecimento, a criatividade, a escrita, a imaginação e a troca de experiências em grupo.

2. **O Clube faz parte das atividades da escola?**

Não. O Clube não está ligado às matérias da escola e não terá impacto em notas, provas ou boletins.

3. **Como o Clube funciona na prática?**

Durante algumas semanas, as meninas serão convidadas a escrever (histórias, sonhos, ideias). Depois, haverá encontros para compartilhar o que quiserem ou conversar sobre o que escreveram.

4. **Quanto tempo vai durar?**

A duração prevista é de seis semanas, com dois encontros dentro do ambiente escolar.

5. **Quem participar vai perder aula?**

Não. Os encontros serão organizados em horários combinados com a escola, de forma que não prejudiquem o cronograma das aulas.

6. **O que é preciso fazer para participar?**

Trazer curiosidade, vontade de escrever e de conversar. Não existe certo ou errado, e cada menina escolhe como quer participar. Ninguém será obrigado a fazer nada se não se sentir confortável. Além disso, é preciso trazer o Termo de Consentimento assinado pela participante e por seu responsável para que sua participação seja oficializada.

7. **Quem participar vai ser obrigada a compartilhar o que tiver escrito?**

Não. Cada menina decide se quer ler, mostrar ou só guardar para si. O segredo é respeitado.

8. **O que será feito com os textos?**

Os cadernos são um presente para as meninas, e o que elas escreverem só será compartilhado se quiserem. O sigilo e o respeito são princípios do grupo.

9. **É obrigatório participar?**

Não. A participação é totalmente voluntária e depende de autorização dos pais ou responsáveis.

10. **É possível convidar uma colega ou amiga para participar?**

Sim. O Clube fica mais divertido com amigas. Porém, a participante precisa ter entre 10 a 14 anos, estudar na *[nome da instituição suprimido]* e o grupo será limitado ao número de doze meninas.

11. É preciso escrever todos os dias?
Não. Você escreve quando sentir vontade. Nos encontros, a gente pode trocar ideias, conversar ou até inventar atividades diferentes.

12. É obrigatório participar de todos os encontros?
Não. Mas é legal estar presente para acompanhar a aventura junto de outras meninas.

13. É necessário levar algo para os encontros?
Não. Todos os materiais que você vai usar serão fornecidos no Clube, como cadernos, canetas, adesivos e outros itens para escrever e criar. Você só precisa trazer sua curiosidade, imaginação e vontade de participar.

14. O que vamos fazer nos encontros?
Vamos escrever, conversar sobre o que inventamos (se quisermos) e até imaginar rituais ou códigos secretos.

15. Por que só meninas?
A pesquisa do mestrado busca compreender como a escrita influencia o que meninas desta faixa etária sentem e pensem.

16. O que os pais/responsáveis precisam saber?
- O Clube não substitui nenhuma disciplina.
- Não há custos.
- As meninas não serão expostas publicamente.
- Os encontros serão supervisionados e em ambiente seguro.
- Haverá um termo de autorização a ser assinado pelos responsáveis.
- As falas e produções só serão usadas na pesquisa de forma anônima e sem identificação.

17. Qual é o papel da escola e dos professores?
A escola e os professores vão ceder o espaço e colaborar na comunicação e no gerenciamento das atividades. A condução do Clube será responsabilidade da pesquisadora.

18. E se a participante não quiser mais continuar?
Ela pode sair a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou cobrança.

19. O que se ganha por participar?
Um espaço só seu para escrever e imaginar, fazer amizades, descobrir mistérios e se divertir. É como fazer parte de uma história secreta. Além disso, vai ter suco e bolo para o lanche.

20. Precisa gostar de escrever para entrar no Clube?
Não. Se você tem curiosidade, imaginação, ou gosta de sonhar acordada, pode participar.

21. Vai ser tudo escrito à mão ou pode ser no celular/computador?
A ideia é escrever à mão, porque isso ajuda a criar um espaço único e especial, diferentemente da internet.

22. Quem é responsável pelo projeto?

Taiza Bartmann, pesquisadora do curso de Mestrado em Psicologia da UNISC, sob orientação da professora Drª. Betina Hillesheim e coorientação da professora Drª. Larisa Bandeira.

APÊNDICE F – Produto técnico



Antimanual para criar um Clube de Escrita de Meninas

notas sobre o que as meninas ensinam sobre escrever

FICHA TÉCNICA

Produto técnico

Título
Antimanual para criar um Clube de Escrita de Meninas:
notas sobre o que as meninas ensinam sobre escrever

Autoria e redação
Taiza Bartmann

Colaboração criativa
Clube das Meninas Superpoderosas

Orientação
Betina Hillesheim

Coorientação
Larisa Bandeira

Diagramação e projeto gráfico
Rogério da Rosa Argiles

Realização
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Mestrado Profissional

Local e ano
Santa Cruz do Sul, 2026

CIP - Catalogação na Publicação

Bartmann, Taiza Machado
Antimanual para criar um Clube de Escrita de Meninas : notas sobre o que as meninas ensinam sobre escrever / Taiza Machado Bartmann, Rogério da Rosa Argiles, Profa. Dra. Betina Hillesheim, Profa. Dra. Larisa Bandeira. – 2026.
23f. : il.

Produto Técnico.

juventude. 2. escrita de si. 3. modos de subjetivação. I. Argiles, Rogério da Rosa. II. Hillesheim, Profa. Dra. Betina. III. Bandeira, Profa. Dra. Larisa. IV. Titulo.

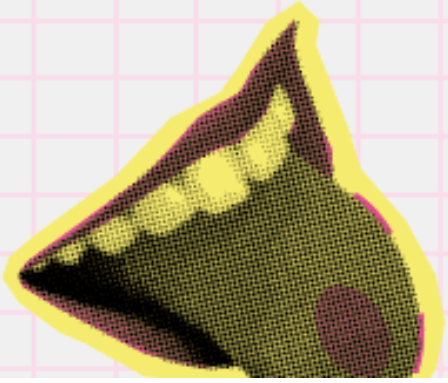
Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

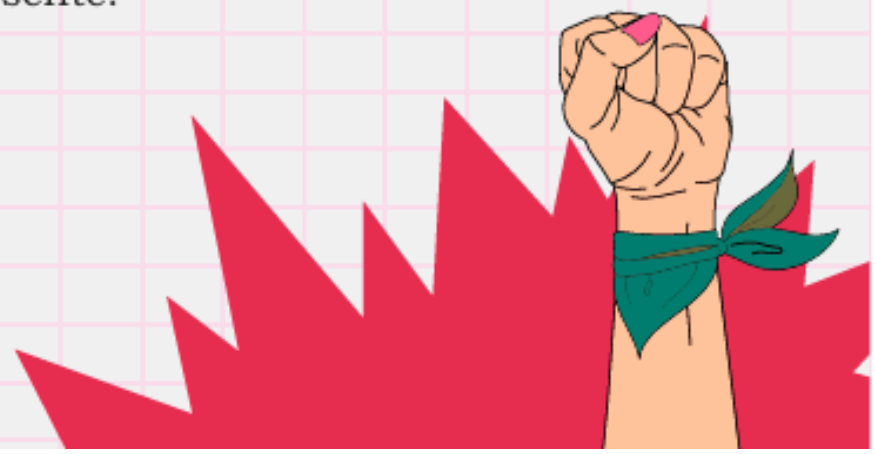
O que é um Antimanual?

Lembre-se: não existe "chave mestra" quando o assunto são pessoas. Este material é uma partilha de experiências e caminhos possíveis. Use o que fizer sentido, descarte o que for excessivo e, acima de tudo, tenha a coragem de inventar o seu próprio modo de fazer.

Se você abriu estas páginas esperando encontrar um passo a passo rígido ou uma lista de prescrições infalíveis, sinto dizer, mas isto não é um manual de instruções. Manuais tradicionais costumam pressupor que os contextos são neutros e que as pessoas são variáveis que podem ser controladas. Eles operam na lógica da solução pronta. Só que, quando nos propomos a trabalhar com subjetividade e escrita, entramos no terreno do imprevisível.

Cada escola, cada grupo e cada menina carrega uma geografia própria. O que funcionou para mim pode não se repetir na sua realidade e é assim mesmo. Afinal, se a proposta é influenciar as meninas a criarem suas narrativas, você também precisa se sentir livre para criar sua forma de conduzir. Adaptar o Clube é uma necessidade ética: para que a autoria delas floresça, a sua também precisa estar presente.









Pelo menos eu tentei!!

Seguindo nessa ideia, entendemos que as coisas mais potentes de um Clube de Escrita são justamente aquelas que surgem sem aviso, no calor do encontro. Pode ser uma dúvida súbita sobre o futuro ou uma sugestão que subverte o plano inicial. Nenhuma regra fixa daria conta de abraçar o que nasce desse imprevisto.

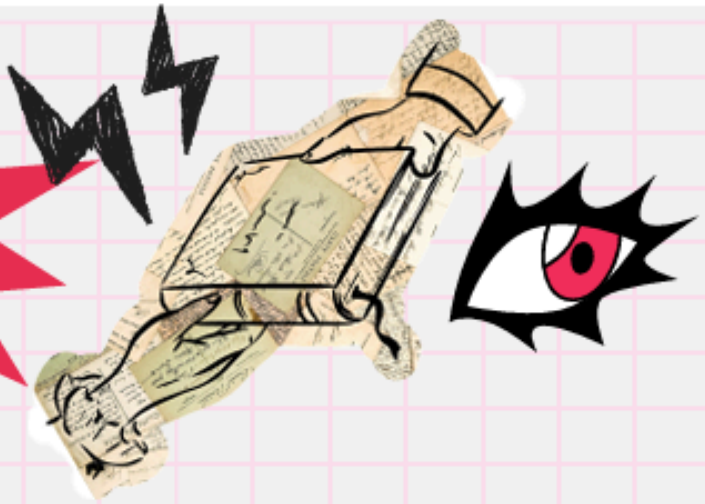
Um Antimanual é, portanto, um ***guia de navegação*** que se recusa a ser GPS. Ele não vai dizer exatamente onde dobrar à esquerda, mas pode oferecer uma bússola para que você não perca o caminho quando o território se tornar complexo.

Este projeto é o produto de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida com o intuito de observar, intervir e criar momentos de escrita com meninas. Para acompanhar a intensidade desse processo, escolhi a cartografia como método (Costa, 2025). Diferente de uma pesquisa tradicional que busca dados estáticos, a cartografia se constrói no fazer, porque é no fazer que se testa o corpo vibrátil, que se deixa levar pelos sentidos. Um campo sensorial que vibra em resposta às forças que emergem do encontro.

Dica das gurias!!!



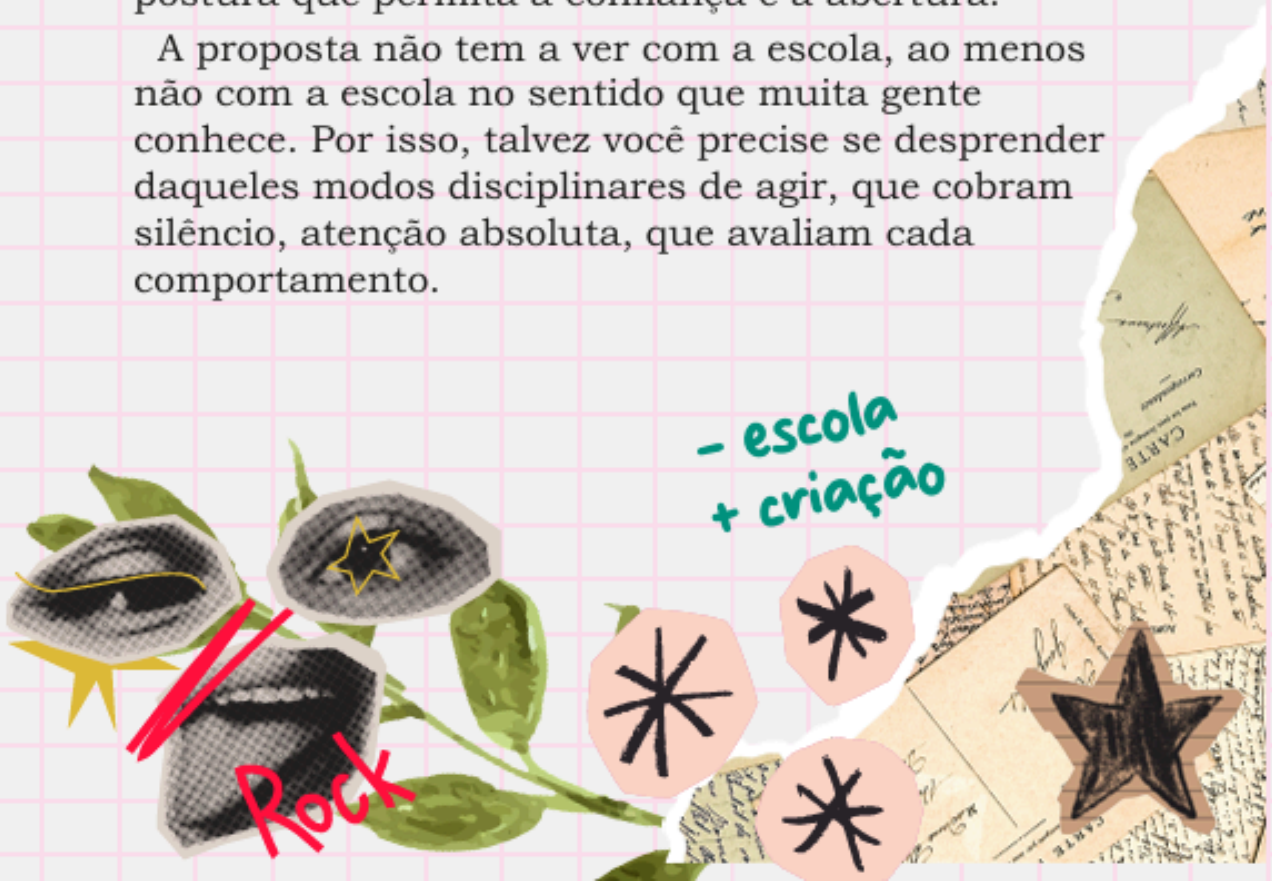
O que é o Clube?



Pode-se dizer que é um método, mas na verdade vai ser mais como um guia para criar um Clube (Secreto) de Escrita para Meninas. A ideia é possibilitar um espaço para incentivar a escrita de si com meninas em contextos escolares.

Você vai ser a pessoa que conduz os encontros. Não se apegue tanto ao que vai fazer, mas como vai fazer. O que importa mais ao Clube é sustentar uma postura que permita a confiança e a abertura.

A proposta não tem a ver com a escola, ao menos não com a escola no sentido que muita gente conhece. Por isso, talvez você precise se desprender daqueles modos disciplinares de agir, que cobram silêncio, atenção absoluta, que avaliam cada comportamento.

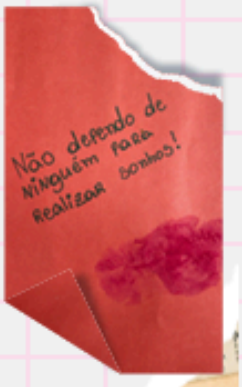


Por que criar um Clube de Escrita com meninas?

O problema que todo mundo vê e poucos param pra pensar



Escrever **sempre fez parte** da cultura de meninas, era uma atividade coletiva (quem não lembra de ter respondido um caderno de perguntas? Ou de ter deixado uma mensagem na agenda da amiga?). A ideia é lembrar um pouco disso e incentivar a capacidade de sonhar, de imaginar.



O Clube nasce para resgatar esses momentos de cumplicidade e transformar o ato de escrever em uma atividade, que gere um senso de pertencimento. Um espaço onde as meninas podem compartilhar experiências, rir e criar junto. Para que, talvez a partir disso, elas comecem a acreditar que há mais mundo do que aquele que as cerca.

O objetivo aqui não é "consertar" a vida ou oferecer soluções prontas, mas abrir uma brecha para que esse jeito de ser ainda possa pulsar. A gente sabe como as palavras dão forma ao que sentimos.











O Clube existe no contraponto, e pretende criar pequenos desvios em um cotidiano:

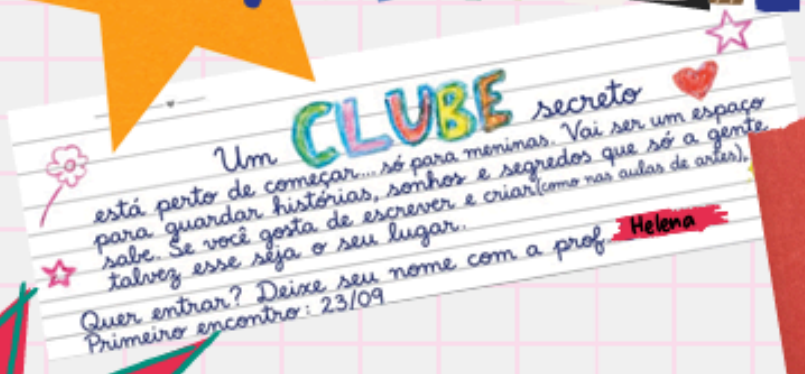


* contexto altamente digital
* cultura fragmentada
* necessidade das meninas de serem escutadas e valorizadas
* necessidade de união feminina
* espaço de criação e invenção sem necessidade de avaliação

O Clube, portanto, não resolve tudo, mas sustenta o protagonismo das meninas. É uma aposta na potência do encontro para que, no meio de tantas capturas, elas ainda consigam **inventar seus próprios mundos.**



23/SEPTEMBER





Somos FORTES
Não PRECISAMOS DE homem PARA NADA!

O que é escrita de si?



Escrita de si é quando a escrita funciona como um exercício de reflexão, não é escrever sobre si, mas usar a escrita para pensar e transformar a própria maneira de viver.

Registros feitos em diário, bloco de notas ou nas margens de uma agenda velha.

A proposta aqui é acompanhar as meninas em seus trajetos de travessia.

A escrita é algo que estica o tempo e a percepção, permitindo que uma experiência mínima (um encontro na escola, um medo) ganhe profundidade e novas camadas de sentido. Ao traçar linhas sobre cotidiano, as meninas podem a se perceber de outros modos, se inventar, ficcionando a própria vida.







DON'T FORGET

Para que serve o Clube, afinal?

Para nada que precise ser explicado.

Em um lugar onde tudo tem nota, prazo e finalidade, o Clube se propõe a ser um espaço diferente, em que escrever não precisa virar redação, em que o que você sente não precisa ser avaliado, porque existir já é suficiente. Não é um projeto. Não é uma oficina. Não é recuperação paralela de português. É um encontro.

> "Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro. Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas)".
>
> — Manoel de Barros.

Seu objetivo é acompanhar as meninas a criar um espaço de respiro na rotina, promovendo pequenos estímulos para escrever a partir de atividades diversas, como leituras, passatempos, etc.

Trata-se de pensar a escrita como uma forma de cuidado e acolhimento.

Em um tempo dominado por telas e algoritmos, retomar o hábito da escrita a mão é quase um ato de resistência. O gesto de segurar uma caneta e ver as palavras surgirem pode devolver a sensação de presença.

> "Uma coisa que a gente sente que não pode falar na sala são os "assuntos de menina"... Os guris ficam rindo e não entendem"

Assim, o Clube funciona como essa pausa em que o que é considerado "fora de pauta" ganha escuta.



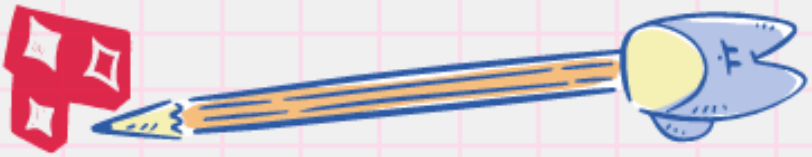
Como funciona na prática?



A escrita de si não segue uma receita, mas necessita de algum espaço e tempo para acontecer. Portanto, é importante criar certa continuidade nos encontros, bem como um ambiente adequado. A partir disso, as meninas podem ser convidadas a escrever. (histórias, segredos, sonhos, poemas, letras de música)

Não importa tanto o que a escrita é (ou que forma vai tomar): elas podem chamar de poesia, desabafo, diário ou ficção. Antes de ser um gênero literário, a escrita é **uma ação que inclui o corpo e o afeto.** Ou seja, nem todo texto precisa ter fechamento ou sentido claro.

Não existe certo ou errado e cada menina pode escolher como participar. Ninguém deve ser obrigado a nada se não se sentir confortável!



O objetivo é fazer nascer um acontecimento que deixe marcas, tanto em você, quanto nas meninas. Mais do que um resultado, tente encorajar o processo, porque é no processo que se tece algo com sentido.

Durante os momentos com as meninas, é importante limitar o contato com o digital e incentivar o feito a mão, a espera e o cultivo de outro tempo, porque a experiência requer um gesto de interrupção, sendo marcada por um misto de complexidade e sutileza.

Os encontros precisam deixar frestas abertas para a elaboração. Isso significa que você e as meninas podem sair de cada momento pensativas, com aprendizados que podem ser continuamente ressignificados.







Quem pode participar do Clube?

Procura-se:

Gente com dúvidas, corações bagunçados e alguma coisa presa na garganta. Toda menina que queira participar.

A escola é um ponto de partida pela estrutura e pelos vínculos que já existem, mas o Clube pode se expandir para outros espaços: centros comunitários, bibliotecas, coletivos culturais.

O que você vai precisar? spoiler: não é muito

Se estiver na escola, provavelmente você tem acesso a uma impressora ou copiadora (popular "xerox"). A máquina servirá para fazer cópias de páginas de livros que podem servir de inspiração.



- Canetas coloridas
- Conjunto de lápis
- Folhas de ofício
- Folhas de caderno
- Folhas offset coloridas

Nem todos esses materiais são obrigatórios, você pode começar com o que tiver à disposição. Pode partir da leitura dos próprios livros, por exemplo, pedindo para elas escreverem a mão algumas frases que gostaram.

A verdade é que a escrita pode se dar por quaisquer caminhos ou suportes, desde que se tenha o impulso adequado, já que a potência mesmo está no gesto. Por isso, o que mais importa é a sua postura, pois a partir dela vai se tecendo o sentido. Vamos falar disso mais adiante.





O convite

Antes de inaugurar o Clube, é preciso habitar o imaginário da escola. O momento da apresentação não deve ser apenas um comunicado, mas o início de uma aventura.

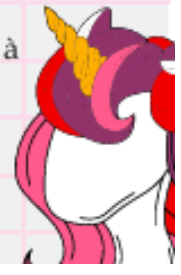


A ideia é mostrar a proposta como um espaço de experimentação e mistério, para despertar curiosidade e estimular a participação. Evite o tom de "aula extra" ou "reforço".
Vale ativar a imaginação, criando uma **narrativa de invenção coletiva**.
O interesse genuíno nasce quando elas sentem que estão escolhendo um espaço que lhes pertence.



Como iniciar O Clube?

Os instantes iniciais são fundamentais para a construção do clima do Clube, é o momento em que você vai desenvolver a base do território em que as meninas vão habitar.
Você vai conhecer o grupo e o grupo vai se conhecer entre si, é possível que elas estejam assustadas, sem saber o que vai acontecer.
Sua postura é a de quem convida para uma travessia, e não a de quem impõe uma tarefa (mais tarde vamos chegar lá!).
Para nortear essa jornada, fiz um roteiro esquematizado de cada encontro, o que ajudou muito na hora de me guiar. Se você tiver mais vivência de escola e jeito com as meninas, talvez não precise de uma estrutura tão rígida.
Sinta-se livre para subverter essa ordem. De qualquer forma, ter um mapa à mão ajuda a manter o prumo quando o fluxo for intenso.



Roteiro



- Objetivo: o "porquê" do encontro
- Materiais: os recursos necessários
- Dinâmica: a sequência de atividades
- O que esperar: orientações sobre em que prestar atenção, quais os pontos-chave
- Passo a passo: o detalhamento prático

Antes da primeira escrita, vêm os acordos. O Clube só se torna um lugar de invenção se for, antes de tudo, um lugar seguro. A criação é um ato de exposição, que só flui quando o medo do julgamento é substituído pela garantia do cuidado.

Dedique um tempo generoso, sem pressa e sem protocolos rígidos, à elaboração dos combinados coletivos. É aqui que vocês definem as fronteiras da convivência, o valor inegociável do sigilo e o respeito ao tempo (e ao silêncio) de cada uma.

Atenção! Não apresente como "normas escolares", mas como um contrato entre vocês.

Combinados



O que o grupo decide junto

Como você vai lidar com um grupo de meninas, é importante fazer acordos que vão servir como regras para que o clube funcione e todas se sintam ouvidas e respeitadas.

Ok, acho que já deu pra entender um pouco mais sobre a proposta. "Ah, mas então dá pra fazer qualquer coisa?" Não é bem assim. Já viu algo funcionar sem regra nenhuma? Não tem como. Para a ideia funcionar, é preciso se apoiar em princípios norteadores.

-Voluntariedade: a participação precisa ser uma escolha de cada uma

-Confidencialidade: o que é dito no Clube fica no Clube

-Não julgamento: nada de nota ou avaliação!

-Horizontalidade: aqui, não há hierarquia! Você acompanha e conduz, não comanda

-Respeito: cada menina participa no seu tempo e no seu ritmo

Esses princípios foram testados na prática, pois foram questões com que me deparei no percurso.



E se alguém desrespeitar algum combinado?

Os combinados são a camada de proteção do grupo: se eles se rompem, o interior fica exposto. Por isso, zelar por eles não é uma questão de autoridade, mas de cuidado com o que foi construído juntas.

Se o sigilo for quebrado ou se um conflito surgir entre elas, nomeie o desconforto sem ignorá-lo. Faça uma pausa, retome o pacto com gentileza e lembre ao grupo que o Clube só existe enquanto for seguro para todas.

Se a situação ficar grande demais para o espaço do encontro, não carregue isso sozinha. Você é quem abre o espaço, não uma guardiã solitária. Busque apoio em alguém de confiança: uma colega, sua orientadora, alguém que conheça o contexto. Preservar seu bem-estar também faz parte do cuidado com o grupo.



Como você quer estar nesse espaço?



Muitas das coisas que vivemos hoje se esgotam em si mesmas, sem deixar nenhuma impressão. Excesso de estímulos visuais, pressão por desempenho, vivências fragmentadas.

Para possibilitar espaços para traços de criação, é preciso conduzir, instigar a sensibilidade, com um olhar voltado à formação integral do indivíduo.

Seu papel é se esforçar ao máximo para **enxergar a potência das meninas** e permitir que elas existam sem que ninguém limite sua fala. Embora você esteja nesse lugar como autoridade, a adulta que sabe, é importante lembrar que, aqui, também é aluna: aprendendo como olhar para elas (para entender sobre seu mundo) e refletindo sobre como compor com elas. Sugiro tentar para se colocar lado a lado, incentivando a criação. Falo de criação (e não só de escrita) porque entendo que as produções são feitas de muito mais que palavras.

Então, a sugestão é abrir caminhos e sustentar um espaço que permita escrever. Textos que aliviam, que ajudam a respirar, que atestam que elas estão aqui, apesar de tudo. Para isso, é necessário desenvolver um equilíbrio delicado entre oferecer estrutura e permitir abertura, entre criar combinados e respeitar o imprevisível, entre estar presente e não invadir.





O que NÃO fazer (por quem já participou do Clube)

- ameaçar
- comandar
- dar voz de autoridade
- ouvir sem atenção

O ato de escrever pode ser de um espaço incrível de descoberta. Só que a imaginação precisa de vãos para se movimentar (Deleuze, 2013). Quando tudo está preenchido por certezas e regras rígidas, o pensamento fica sufocado.

Então essa é uma oportunidade para você experimentar outros jeitos de ser e agir, talvez retomando seus devaneios juvenis ou fazendo um diálogo com a criança que foi. Permita-se mergulhar no desconhecido e se deixar encantar com o que pode surgir. Cada grupo é único.

Algo que ajuda é manter **uma atenção (ou escuta)** sensível do cotidiano, observando as minúcias, as nuances, as pequenezas.

Tente observar o que aparece nas entrelinhas: o que as surpreende? O que as assusta? O que as faz refletir?

Mesmo em tempos de grandes luzes, existem pequenos gestos, quase lampejos, que sobrevivem na escuridão, pontos de singularidade que não aceitam a captura. Forças da vida que não se podem prever.

Um suspiro, o desvio de um olhar, o modo como alguém risca o papel sem escrever nada podem dizer muito, e você precisa estar atento(a).

O papelde quem conduz é localizar esses pontos de resistência e dar a eles espaço para que a criação aconteça. A escrita precisa surgir como algo vivo e intenso, que força a linguagem.



Sobre o tempo, esse recurso que nunca sobra

Na prática do Clube, o tempo é uma matéria elástica e, muitas vezes, escassa. Pela minha experiência, o ideal é reservar, no mínimo, 2 horas para cada encontro. Esse intervalo não é apenas para a escrita em si, mas para sustentar o **ritual de convivência** que dá sentido ao grupo. É preciso tempo para que elas cheguem, "fofoquem", compartilhem as novidades e se aquietem. Existe uma transição necessária entre o barulho do mundo lá fora e o ritmo do Clube.

Por estar lidando com um coletivo, é preciso estar atento aos movimentos e ao ritmo do grupo. Nem sempre o silêncio da escrita virá de primeira. Às vezes, é preciso prever momentos de respiro no meio da atividade, ou intervir com incentivos extras se o bloqueio ou a dispersão aparecerem.

Como conduzir o Clube?

A arte de navegar o desconhecido

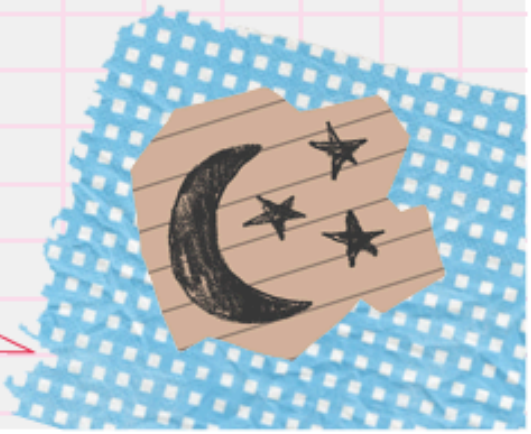
É importante reconhecer a hora de recuar para que elas possam avançar. Desde o primeiro instante, o Clube deve pertencer a elas.

Nada de falas longas ou explicações: as meninas são o centro.

Resista à tentação de se apresentar primeiro. Proponha uma dinâmica de abertura em que as vozes delas ocupem o ar. Ao se apresentarem antes de você, elas deixam de ser "alunas ouvintes" e passam a ser as fundadoras do território.

Você pode ir guiando a atividade perguntando se alguém se identifica com a situação para suscitar o debate.





O ritmo da travessia

Do convite ao aprofundamento

A confiança não se impõe, se cultiva. Por isso, a caminhada do Clube segue uma crescente com diferentes níveis de intimidade. Nos primeiros encontros, o ideal é propor atividades de "superfície": temas lúdicos, acessíveis e menos invasivos, que permitam escrever sem o medo da exposição imediata.

Nesse estágio, é fundamental desvencilhar a escrita de qualquer fim utilitário. Explique que a escrita pessoal não serve para "tirar nota", nem tem a pretensão de ensinar algo. É um exercício de colocar no papel aquilo que transborda, coisas que a gente sente que precisa escrever por algum motivo que nem sempre entende qual é.



Para despertar esse gesto, utilize "disparadores" que se relacionem ao universo delas. Eu levei trechos de obras infanto-juvenis, como "O Diário de Anne Frank" e "Ei, Deus, está aí? Sou eu, a Margaret", de Judy Blume.

No entanto, o repertório é aberto: você pode incluir **poesias, letras de música** ou vídeos que autorizam o início da narrativa própria. Essas produções não são modelos a serem copiados, mas faíscas que mostram que o que elas sentem também pode ser transformado em palavra.

Na prática da mediação, percebi que a surpresa é um dos gatilhos mais potentes para o engajamento. Levar pequenos mimos, um adesivo, um bilhete especial, criava um estado de encantamento que desarmava as resistências iniciais e abria caminho para que elas se sentissem convidadas a participar.

O feito à mão também carrega uma força que conecta. Não se preocupe se você não sabe desenhar ou se sua letra não é de caligrafia. Pelo contrário, mostrar que o material foi produzido por você, com as suas condições e limitações, comunica a elas

YES GIRLS





que você também está em aprendizado, mas se esforça pelo encontro. Quando as meninas veem um material artesanal, elas entendem que houve tempo dedicado a elas, o que as autoriza a tentarem, a errarem e a criarem sem o peso da perfeição.

Conforme o Clube vai acontecendo, o foco passa a ser perceber as necessidades que emergem, os temas que retornam, as formas de participação, tudo aquilo que pede ajuste de rota sem que se perca de vista os princípios da proposta.

Por mais que você imagine como vai ser, tente não criar expectativas sobre os rumos que o processo irá tomar. ***Aceite ser surpreendida*** pelo que o encontro poderá produzir.

voltar a ser menina, que incrível!

O sucesso da condução é quando o grupo passa a sustentar o espaço como algo próprio. Você deixa de ser a "guia" para se tornar uma participante do círculo, observando como elas mesmas já mediam as conversas, acolhem as dúvidas umas das outras e celebram as descobertas coletivas.







Quando o encontro surpreende o plano (e como não entrar em colapso)

Aviso: leia antes de começar!!

A gente planeja e, na nossa cabeça, não tem como dar errado! Mas quando pessoas reais se encontram, a história pode ser outra. E tudo bem que seja.

Silêncio que não passa. Atividade que não engaja. Emoção que aparece sem avisar. Conflito que você não esperava. Esses momentos fazem parte e provavelmente vão aparecer.







Não temos respostas prontas para dar aqui, porque cada situação vai pedir uma resposta diferente, que só você vai saber no momento. O que podemos dizer é: você não precisa resolver tudo na hora. Às vezes, nomear o que está acontecendo já é suficiente. Às vezes o melhor movimento é pausar. Às vezes o imprevisto vira o encontro mais importante.

Confie mais no que emergir do que no que você planejou.

Tática anti-vergonha: sempre que a atividade envolver compartilhar algo íntimo, comece você. Quando a mediadora lê uma letra de música que gosta ou mostra uma palavra que a "persegue" o ambiente se torna seguro. O Clube é uma roda de trocas onde a vulnerabilidade é permitida, mas nunca obrigatória.

O que fazer quando chegar lá?

Não existe dinâmica certa (complicado, eu sei!). Existe o que faz sentido para aquele grupo, naquele dia. O que contamos aqui é o que tentamos: algumas coisas surpreenderam, outras precisaram ser abandonadas no meio. Talvez nada disso funcione para o seu grupo. Talvez tudo funcione de outro jeito. É assim que deve ser. Aqui estão algumas dinâmicas que funcionaram e que você pode replicar ou adaptar:

Ideia 01 — 05 ideias testadas + 03 sugestões para inspirar

Espalhe cópias de diversos fragmentos de textos sobre a mesa. Peça que cada participante escolha um trecho que, por algum motivo, tenha "fisgado" o seu olhar.

O gesto: ler em voz alta para o grupo.

A partilha: após as leituras, conversem sobre qual texto entre todos chamou mais a atenção. Aqui, a escrita de si começa pela identificação na voz do outro.

Girl power



Ideia 02

Leve imagens de meninas que habitem realidades próximas às delas e algumas opções menos óbvias (eu, por exemplo, levei uma moça de prenda, uma jogadora de futebol e uma grafiteira). Proponha que escolham uma e escrevam uma página de diário como se fossem aquela menina.

Dica: Se o papel em branco assustar, ajude a imaginação a caminhar com perguntas provocativas: Qual o nome dela? Onde ela mora? Do que ela tem medo? Ela é feliz hoje? Projetar-se na outra é um exercício de autoconhecimento.

Ideia 03

Entregue folhas em branco e peça que desenhem uma figura que as represente. Ao redor do desenho, o desafio é mapear todas as formas como elas se expressam no dia a dia: escrevem em notas de Instagram? Deixam mensagens no caderno? Leem frases e copiam a mão?

O recado: É preciso mostrar que a "escrita de si" acontece no corpo e no mundo, e não apenas no papel.

Ideia 04

Disponha fragmentos de textos e peça que selecionem frases com as quais se identifiquem, sem a obrigação de explicar o porquê. O exercício é sublinhar os trechos favoritos e, a partir dali, elas escrevem uma sequência para aquele texto, transformando o diário de outra pessoa em um desdobramento da própria vida.



Ideia 05

Utilize como disparador uma carta de uma mulher adulta escrita para sua versão de 13 anos (como o sensível texto de Eduarda Vieira). Depois da leitura, peça que as meninas escrevam uma carta para suas versões adultas.

O foco: o que elas querem que a "mulher do futuro" não esqueça? Quais conselhos a menina de hoje tem para dar à adulta que ela se tornará?

Ideia 06

Peça que as meninas escolham um objeto que carregam consigo no dia ou que esteja na bolsa/mochila (pode ser um batom, um fone de ouvido, um amuleto).

A dinâmica: proponha que elas escrevam a biografia desse objeto, mas do ponto de vista do objeto. O que esse batom vê quando a menina se olha no espelho? O que o fone de ouvido "sente" quando ela escolhe aquela música para caminhar até a escola?

O propósito: é uma forma indireta de escrita de si. Ao falar do objeto, elas acabam narrando seus próprios rituais e estados de espírito sem a pressão da primeira pessoa ("Eu").

Ideia 07

Peça que cada uma escolha um trecho curto (duas ou três linhas) de uma música que não sai do fone de ouvido. Elas podem escrever esse trecho em uma tira de papel e decorar o fundo com cores ou padrões que combinem com o "sentimento" da música.

A seguir, os papéis são dobrados e colocados em um pote. A mediadora retira um, lê para o grupo e pergunta: "Que cor ou que imagem vem à cabeça quando ouvimos isso?".

Só depois da conversa é que a dona do trecho se revela (se quiser) para contar por que aquela música "fala" com ela.

Ideia 08

Leve uma caixa com diversas palavras recortadas de revistas, jornais ou impressas (verbos, substantivos, adjetivos e até conectivos como "mas", "porque", "sempre"). Peça que elas "garimpem" palavras que saltam aos olhos e montem uma frase original em uma folha. A regra é não usar as frases prontas que elas já conhecem.

O propósito: exercer a autonomia criativa. É um exercício de colagem textual que mostra que elas podem quebrar os clichês das redes e criar as próprias "legendas" para a vida.

Como saber se está funcionando?

Em um Clube de Escrita, a gente não mede o "sucesso" pela quantidade de páginas escritas ou pela correção gramatical. Esqueça as notas e os relatórios. O "termômetro" aqui é de ordem prática e humana.

Para saber se o território está seguro e se a escrita de si está florescendo, você precisa observar os *rastros de presença:*

A mochila de lado: quando elas chegam, jogam a mochila num canto e já vão se acomodando, sem esperar um comando formal. Esse gesto de "largar o peso" é o primeiro sinal de que o Clube é um refúgio, não uma obrigação.

O suspiro de alívio: preste atenção ao som do ambiente. O suspiro ao sentar, o relaxar dos ombros e a troca do olhar tenso por um sorriso de "finalmente cheguei" valem mais que qualquer redação nota 10.

A ocupação do espaço: se elas começam a conversar entre si, a trocar materiais sem pedir licença e a participar de forma orgânica, a mágica aconteceu. O silêncio forçado da sala de aula dá lugar ao som da partilha.

A chegada animada: Quando o encontro vira o momento mais esperado da semana, e elas trazem o entusiasmo de quem tem algo a dizer (e sabe que será ouvida), o Clube já cumpriu sua função.



Existir sem pedir licença

Talvez o sinal mais bonito de que o Clube se tornou um território delas é a experimentação espontânea. Observe se o "posso?" ou o "tá certo assim?" começam a desaparecer.

Você vai saber que está funcionando quando:

- Elas se autorizam: você percebe que uma menina pegou um material que não foi "distribuído" ou decidiu escrever o texto em um formato diferente do sugerido, tudo isso sem olhar para você em busca de aprovação.
- O erro perde o peso: elas começam a riscar, amassar, colar por cima e tentar de novo com naturalidade. A preocupação em "entregar algo perfeito" é substituída pelo prazer de experimentar.

Esta proposta nasceu de uma pesquisa feita com meninas de 10 a 14 anos em contexto escolar, e é disso que ele fala. Mas nada impede que você tome essa ideia e a subverta para outros contextos, outros grupos, outras idades. O que muda quando o público muda? Quais combinados precisariam ser refeitos? Quais atividades fariam sentido? Essas são perguntas que só quem estiver naquele encontro vai poder responder.

Referências

BARROS, Manoel de. **Poesia completa.** São Paulo: Leya, 2010. Poema, p. 403.

COSTA, L. B. da. Dez alertas do que não fazer em uma cartografia. In: CUNHA, Claudia Madruga; COSTA, Luciano Bedin da; MARDONES, Patrício Landaeta (org.). **Conversações sobre a cartografia**: em educação e áreas afins. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. p. 35-45.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013. 240 p.

Agora é com você, vai lá e arrasa!!!

(ANTI) MANUAL

para criar um Clube de Escrita de Meninas

notas sobre o que as meninas ensinam sobre escrever



Por Taiza Bartmann

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Mestrado Profissional

Av. Independência, 2293
Bairro Universitário
CEP: 96815-900 – Santa Cruz do Sul/RS

Tel.: (51) 3717-7300
Site: www.unisc.br

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNISC - UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCREVER PARA EXISTIR: CARTOGRAFIA DA ESCRITA DE SI E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE MENINAS NA ERA DIGITAL

Pesquisador: TAIZA MACHADO BARTMANN

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 90239725.5.0000.5343

Instituição Proponente: Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.709.322

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa denominado ESCREVER PARA EXISTIR: CARTOGRAFIA DA ESCRITA DE SI E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE MENINAS NA ERA DIGITAL, apresentada pela pesquisadora responsável TAIZA MACHADO BARTMANN. O referido documento foi apresentado ao PPG em Psicologia da UNISC como projeto de dissertação de mestrado, sob orientação da Profª Betina Hillesheim. O projeto pretende: Entender como a escrita se constitui para meninas de 10 a 14 anos como prática de cuidado de si (Objetivo primário).

As informações foram retiradas do próprio projeto e do documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2594483

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão presentes e são claros. São os seguintes:

Objetivo Primário:

Entender como a escrita se constitui para meninas de 10 a 14 anos como prática de cuidado de si.

Objetivo Secundário:

- Verificar quais as formas que, na contemporaneidade, a escrita íntima assume para as meninas.
- Compreender de que maneira a escrita pode se constituir como uma forma de resistência na construção de outros modos de ser jovem.

As informações foram retiradas do próprio projeto e do documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2594483

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação está presente. É a seguinte:

Riscos:

A presente pesquisa é considerada de risco mínimo, com possíveis impactos de natureza psicológica, como: desconforto ou constrangimento ao abordar temas pessoais durante as rodas de conversa; cansaço decorrente da participação nos encontros; e eventual exposição involuntária de informações pessoais. Para minimizar tais riscos, a pesquisadora compromete-se a adotar uma linguagem acessível, cuidadosa e não indutiva, prezando pelo respeito à individualidade e ao tempo de cada participante. Além disso, contará com o suporte da equipe pedagógica da escola para acolher eventuais reações emocionais e, se necessário, encaminhar as participantes para atendimento psicológico na rede de apoio. Todos os encontros serão realizados em ambiente seguro e com o consentimento prévio das famílias, garantindo o bem-estar das envolvidas.

Benefícios:

Apesar de não haver benefícios diretos garantidos, a participação na pesquisa poderá proporcionar ganhos subjetivos e simbólicos relevantes, tais como: estímulo à escrita como ferramenta de expressão e elaboração das vivências; fortalecimento da autoestima e do senso de pertencimento; criação de um espaço acolhedor para escuta e partilha; desenvolvimento do autoconhecimento e de habilidades socioemocionais; além da possibilidade de contribuir para práticas escolares mais sensíveis às experiências e subjetividades das meninas.

As informações foram retiradas do próprio projeto e do documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2594483

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa adota a cartografia como método de investigação, buscando acompanhar os processos de subjetivação das participantes e os sentidos atribuídos à escrita íntima ao longo do estudo. Diferentemente de metodologias prescritivas, baseadas em regras prontas, a cartografia não busca verdades absolutas, mas um mapeamento das experiências, em um encontro entre arte e ciência (Costa, 2025). Aproximando-se da etnografia (Barros e Kastrup, 2009), seu propósito não é apenas descrever, mas também intervir e criar efeitos-subjetividade (Passos e Barros, 2009). No entanto, intervir não significa conduzir ou dirigir o outro, pois o papel do pesquisador não é apontar caminhos, mas acompanhar um processo, tal como o guia

de cegos, que não conhece o percurso, mas se dispõe a caminhar junto (Passos e Eirado, 2009). Nesse sentido, a cartografia requer a compreensão de que estamos implicados em qualquer atividade de produção de conhecimento, o que exige a dissolução do ponto de vista do observador (Passos e Eirado, 2009). No processo cartográfico, os dados não são extraídos do território, mas produzidos no território (Costa, 2025). Ou seja, não se trata apenas de registrar, mas de participar e se deixar afetar pela vida dos sujeitos, reconhecendo que o ato de pesquisar modifica tanto quem observa quanto quem é observado. Para isso, proponho um mergulho no plano da experiência, onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis (Passos e Barros, 2009, p. 30), permitindo que a investigação se construa no fluxo das interações e dos sentidos emergentes. Assim, vou habitar o território de uma escola pública do município de Santa Cruz do Sul buscando a participação de aproximadamente seis meninas, com idades entre 10 e 14 anos. Gostaria de destacar que a definição desse número ainda está em aberto, pois dependerá de uma série de fatores que só poderão ser compreendidos no contato direto com a escola e com as estudantes. É possível que o número de participantes seja menor, caso encontremos menos meninas interessadas ou disponíveis no momento da proposta, assim como é possível que, ao longo do processo, novas meninas (que não haviam sido consideradas inicialmente) manifestem desejo de participar. Dessa forma, o número final de participantes será acordado em diálogo com a equipe pedagógica da escola, respeitando tanto os critérios definidos pela pesquisa quanto o contexto e a dinâmica local. Estarei aberta ao encontro com jovens que estejam cursando o ensino fundamental, que manifestem gosto pela escrita (seja por meio de textos pessoais, diários, bilhetes ou atividades escolares) e que tenham disponibilidade e interesse em participar das conversas propostas. Será essencial que estejam acompanhadas por um responsável que autorize sua participação no projeto. Na cartografia, adentrar o campo é um processo que não se limita à observação, mas implica um aprendizado e o cultivo de uma disponibilidade à experiência (Alvarez e Passos, 2009). Aberta ao encontro com os sujeitos de pesquisa, pretendo estabelecer um diálogo próximo, conversando com as meninas como um igual para conhecer seus modos de perceber e atribuir sentido a esse mundo. Meu objetivo é me colocar ao seu lado para integrar a sua paisagem e poder construir um relacionamento com elas e seus desejos. Então, mesmo com 20 anos que me separam do grupo que pretendo pesquisar, pois somos de tempos diferentes, acredito que muitas possibilidades podem surgir a partir desse encontro entre linhas de escrita e vida. Temos muito a aprender sobre o tempo nessa troca. Portanto, esta pesquisa busca trazer as vozes de meninas, misturadas à minha, para tornar públicos nossos pensamentos e opiniões em um

processo de cocriação de significados que possibilite novos olhares (não convicções) sobre essa etapa da vida, pois uma cartografia no mapeamento de paisagens psicossociais nos oferece mais perguntas do que certezas (Corrêa e Costa, 2025, p. 187).

Tamanho da amostra: 6

As informações foram retiradas do próprio projeto e do documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2594483

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Vide conclusões, pendências e lista de inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo APROVADO e em condições de ser executado conforme documentos postados na Plataforma Brasil, analisados e validados pelo CEP-UNISC.

Considerações Finais a critério do CEP:

PROTOCOLO APROVADO e em condições de ser executado conforme documentos anexados à Plataforma Brasil e validados pelo CEP-UNISC.

Alerta-se o pesquisador responsável para a necessidade de realizar e encaminhar ao CEP-UNISC, via Plataforma Brasil, os Relatórios Parciais de Acompanhamento da Pesquisa e o Relatório Final de Acompanhamento da Pesquisa. Os formulários para os relatórios estão disponíveis no link do CEP-UNISC (https://www.unisc.br/pt/pesquisa/comite-de-etica), aba Documentação, Arquivo Modelo de Relatório Parcial ou Final de Pesquisa. É o mesmo formulário para ambos os relatórios (as marcações no próprio formulário é que diferem, a depender da natureza do projeto).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2594483.pdf	07/07/2025 20:49:31		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Confidencialidade_de_Uso_de_Dados.pdf	07/07/2025 20:48:59	TAIZA MACHADO BARTMANN	Aceito

UNISC - UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL

Continuação do Parecer: 7.709.322

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_para_Responsabilizado.pdf	07/07/2025 20:48:51	TAIZA MACHADO BARTMANN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	07/07/2025 20:48:40	TAIZA MACHADO BARTMANN	Aceito
Outros	Carta_para_apresentao_de_protocolo_de_pesquisa.pdf	04/07/2025 19:39:51	TAIZA MACHADO BARTMANN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	04/07/2025 19:39:32	TAIZA MACHADO BARTMANN	Aceito
Outros	Carta_de_aceite_da_instituicao.pdf	04/07/2025 18:42:35	TAIZA MACHADO BARTMANN	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/07/2025 18:41:36	TAIZA MACHADO BARTMANN	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SANTA CRUZ DO SUL, 16 de Julho de 2025

Assinado por:
Renato Nunes
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Independência, nº 2293 -Bloco 13, sala 1306
Bairro: Universitario **CEP:** 96.815-900
UF: RS **Município:** SANTA CRUZ DO SUL
Telefone: (51)3717-7680 **E-mail:** cep@unisc.br