



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DIEGO FRANCO MANOEL

**A DIVULGAÇÃO DE CONTEÚDOS ÍNTIMOS E OS IMPACTOS NOS PROCESSOS
DE EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Presidente Prudente - SP
2020



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DIEGO FRANCO MANOEL

**A DIVULGAÇÃO DE CONTEÚDOS ÍNTIMOS E OS IMPACTOS NOS PROCESSOS
DE EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre – Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof.º Dr. Marcos Vinicius Francisco

Presidente Prudente - SP
2020

370 Manoel, Diego Franco.
M285d A divulgação de conteúdos íntimos e os impactos nos processos de educação escolar: um estudo de caso na perspectiva histórico-cultural. / Diego Franco Manoel; orientador Marcos Vinícius Francisco. – Presidente Prudente, 2020.
 101 f.

 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2020.
 Bibliografia.
 Orientador: Marcos Vinícius Francisco.

 1. Educação escolar. 2. Orientação psicológica.
 3. Internet. 4. Cultura e educação. I. Francisco, Marcos Vinícius. II. Título.

Catálogo na fonte – Bibliotecária Renata Maria Morais de Sá – CRB 8/10234

DIEGO FRANCO MANOEL

**A DIVULGAÇÃO DE CONTEÚDOS ÍNTIMOS E OS IMPACTOS NOS PROCESSOS
DE EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre - Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 05 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof.º Dr. Marcos Vinicius Francisco
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Prof.º Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Prof.ª Dra. Renata Maria Coimbra
Universidade Estadual Paulista – Unesp
Presidente Prudente-SP

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a toda comunidade científica e a toda sociedade, a fim de que pessoas inseridas dentro de um modelo social que prioriza as demandas do capital possam ter acesso ao conhecimento científico-pedagógico. Que sirva de inspiração para reflexões mais sólidas e rompa com barreiras culturalmente enraizadas que não promovem o desenvolvimento humano justo e saudável.

Dedico à luta contra o embelezamento da pobreza e por uma sociedade mais igualitária, na qual os mais desprovidos não sejam explorados pelos meios de produção capitalistas, mas tenham oportunidades mais equânimes.

No mais, dedico à educação que tanto sofre diante de um modelo social exploratório e, por fim...

aos meus avós... *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e aos meus pais por me permitirem o presente da vida. À minha esposa que, por também caminhar na mesma estrada do conhecimento acadêmico, pôde compreender e acompanhar as fases de leitura e escrita, inclusive nos dias de cansaço. Aos meus familiares e amigos que direta ou indiretamente participaram do desenvolvimento do meu saber acadêmico nesses últimos anos e torceram para a realização desta etapa.

Agradeço ao meu orientador, sempre solícito, acessível e cuidadoso com as sugestões e ensinamentos, mesmo com uma grande carga de afazeres, e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação. Àquele, por compartilhar o conhecimento e colaborar para que eu tivesse acesso a conteúdos pedagógicos e sociais tão importantes, e ao grupo de professores/as por ajudarem perante qualquer eventualidade sem titubear. Por último, mas não menos importante, agradeço à secretária Ina por sempre me atender com prontidão e desembaraço em relação aos trâmites acadêmicos

Agradeço aos antigos professores do Programa que colaboraram diretamente para o estudo do tema desta pesquisa, todos os grupos de estudos que participei, bem como aos membros da banca examinadora que deram suas ricas contribuições no exame de qualificação e na defesa desta dissertação.

A constituição da carreira acadêmica é árdua e solitária, porém, paradoxalmente, nunca é sozinha! Portanto, agradeço a todas, todos e a tudo que colaborou para a conclusão desta dissertação.

“Ensinar o povo a ver criticamente o mundo é sempre uma prática incômoda para os que fundam os seus poderes sobre a inocência dos explorados”.

(Paulo Freire)

“A liberdade nunca é voluntariamente oferecida pelo opressor. Deve ser exigida pelo oprimido”.

(Martin Luther King)

RESUMO

A divulgação de conteúdos íntimos e os impactos nos processos de educação escolar: um estudo de caso na perspectiva histórico-cultural

Esta dissertação de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade, bem como ao grupo de pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED). Trata-se de um estudo de caso desenvolvido a partir da perspectiva histórico-cultural. Foi realizado com uma adolescente em uma cidade de médio porte situada no interior do estado de São Paulo, e teve por objetivo analisar as possíveis implicações no processo de educação escolar da adolescente que vivenciou a divulgação de conteúdos íntimos por meio de redes sociais. Foram utilizadas, como instrumentos para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada e análise documental. Os dados qualitativos gerados foram analisados por meio de unidades analíticas na perspectiva teórica supracitada. Como resultado, foi possível identificar que a divulgação dos conteúdos íntimos impactou negativamente, além do social, a vida acadêmica da adolescente. Mesmo contando com o apoio do corpo docente e da direção da escola, isso não foi suficiente para que não ocorressem as represálias que culminaram no déficit em seu desempenho escolar. Embora a adolescente tenha apresentado uma recuperação positiva em seu rendimento escolar, os dados apontam que, antes do ocorrido, e mesmo depois, não houve nenhuma mediação por parte da educação escolar ou de membros da própria comunidade. A falta de elaboração e abstrações sobre o tema ainda deixam os/as adolescentes a mercê das condições sociais fetichizadas e imediatistas, o que expõe uma fragilidade do ambiente escolar e evidencia que situações como essas poderiam ser evitadas diante da constante problematização.

Palavras-chave: Divulgação de conteúdos íntimos. Educação escolar. Adolescentes. Psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

Disclosure of intimate contents and impacts on school education processes: a case study in the historic-cultural perspective

This master's dissertation is linked to the Graduate Program in Education at the University of Oeste Paulista, to the research line Public Policies in Education, training processes and diversity, as well as to the research group State, Educational Policies and Democracy (EPED). It is a case study developed from the historical-cultural perspective. It was carried out with a teenager in a medium-sized city located in the interior of the state of São Paulo, and aimed to analyze the possible implications in the school education process of the teenager who experienced the dissemination of intimate content through social networks. Semi-structured interviews and document analysis were used as instruments for data collection. The qualitative data generated were analyzed using analytical units in the aforementioned theoretical perspective. As a result, it was possible to identify that the dissemination of intimate content had a negative impact on the social and the academic life of the teenager. Even with the support of the teaching staff and the school management, this was not enough to prevent the reprisals that resulted in the deficit in their school performance. Although the teenager showed a positive recovery in her school performance, the data show that, before the event, and even after, there was no mediation by the school education or members of the community itself. The lack of elaboration and abstractions on the subject still leaves teenagers at the mercy of fetishized and immediate social conditions, which exposes a fragility of the school environment and shows that situations like these could be avoided in the face of constant problematization.

Keywords: Disclosure of intimate content. Schooling. Teenagers. Historical-cultural psychology.

LISTA DE SIGLAS

AAVEAS -	Ambulatório de Atendimento a Vítimas de Exploração e Abuso Sexual
CREAS -	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
D.E -	Diretoria de Ensino
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPED -	Estado, Políticas Educacionais e Democracia
ONG -	Organização Não Governamental
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS -	Unidade Básica de Saúde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	ADOLESCÊNCIA COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL	16
2.1	Contribuições da teoria histórico-cultural para o entendimento da categoria adolescência	16
2.2	Adolescência e o mundo virtual.....	34
2.3	Os valores do fetichismo e exibicionismo na sociedade do capital.....	35
3	A VIOLÊNCIA DENTRO DO MUNDO VIRTUAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	40
3.1	A divulgação de conteúdos íntimos e suas implicações na educação escolar.....	40
3.2	A violência permeada pelo gênero na divulgação de conteúdos íntimos.....	48
4	MÉTODO.....	58
4.1	Perspectiva epistemológica e ontológica	58
4.2	Local e participante.....	59
4.3	Procedimentos de coleta de dados	60
4.4	Aspectos éticos da pesquisa	61
4.5	Procedimentos do método para a análise dos dados.....	62
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	67
5.1	O encontro com o caso velado: a adolescente participante da pesquisa	67
5.2	O processo de divulgação de conteúdos íntimos e as relações interpessoais.....	67
5.3	A divulgação de conteúdos íntimos e os impactos na educação escolar	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
	REFERÊNCIAS.....	91
	APÊNDICE - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ADOLESCENTE	101

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte da experiência deste pesquisador em um Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), onde atuou atendendo crianças e adolescentes vítimas de violência. Na ocasião, desenvolveu-se um trabalho no sentido de promover o reestabelecimento dos vínculos afetivos e sociais rompidos por situações de violência, bem como encaminhamentos para serviços que promovessem o fortalecimento de vínculos para que a violência não fosse reincidente, conforme prevê a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2013).

A partir dos resultados obtidos no CREAS foi possível detectar nos atendimentos com adolescentes um alto índice de evasão escolar. Tal fato pode estar relacionado às metodologias tradicionais empregadas pelas instituições de ensino, uma vez que estas não possuem infraestrutura adequada ao promover uma dissociação entre os objetivos da instituição e os interesses dos/as adolescentes (PESSOA; COIMBRA, 2016). Esses/as que, muitas vezes, não veem o ambiente escolar como protetivo em situações de risco, como por exemplo nos casos em que adolescentes têm divulgadas suas imagens íntimas, tema que despertou a curiosidade diante de sua emergência nas últimas décadas no meio acadêmico-científico.

Tal temática despertou o interesse do pesquisador desta dissertação, especialmente por fazer parte de um grupo de estudos sobre a adolescência, no qual teve contato, dentre os vários assuntos discutidos, com os aspectos relacionados à interação dos/as adolescentes com as tecnologias, visto que no atual modelo de organização social capitalista as relações interpessoais são cada vez mais fugazes e imediatas, sobretudo nas redes sociais. Diante da inserção dos/as adolescentes nas redes sociais, é sabido de casos nos quais alguns/algumas tiveram suas imagens íntimas divulgadas.

Na literatura internacional, a divulgação de conteúdos íntimos é abordada como sexting¹, e engloba diferentes tipos de situações que envolvem a sexualidade,

¹ Pode parecer trivial, mas o conceito *sexting* apresenta uma conotação ideológica que a circunscreve em determinada forma de se pensar, divergente daquela proposta pelo artigo, ou seja, está atrelada à uma perspectiva hegemônica de importação de conceitos de países desenvolvidos, sem que haja a devida mediação para a realidade brasileira. Não há na literatura brasileira um termo consensual

muitas delas ligadas a fatores de risco, tais como a exploração sexual (LIBÓRIO, 2004; FLACH; DESLANDES, 2017; 2019; DESLANDES; CONSTANTINO, 2018) e a pornografia de vingança (GÓES, 2017; LUCHESE, 2017; PORTELLA, 2017). Com o avanço das tecnologias, emergem novos crimes e novas formas de exploração sexual, a saber, a exploração sexual on-line de crianças (*Online Child Sexual Exploitation*) (ECPAT², 2018). Nessa modalidade, as condições de exploração normalmente incluem: transmissão ao vivo, consumo de material de abuso sexual infantil via webcam e tecnologias digitais, oferecimento de cuidados pessoais com fins sexuais e chantagem de crianças para finalidades sexuais (sextorsão) no âmbito digital.

O termo *Sexting*, proveniente da junção da expressão *sex* (sexo) e da expressão *texting* (mensagem de texto), é definido por trocas interpessoais, via celulares e internet, de mensagens autoproduzidas ou não com conteúdo sexualizado. A prática ocorre por meio de imagens fotográficas ou vídeos de nudismo e/ou práticas sexuais (YBARRA; MITCHELL, 2014; STRASSBERG; CANN; VELARDE, 2017). O *Sexting* deriva diretamente do avanço tecnológico, sobretudo pela ampliação dos dispositivos eletrônicos e meios de comunicação (MATTEY; DILIBERTO, 2013; BARROS, 2014; SCREMIN, 2016) que tornaram as redes sociais, computadores e celulares mais interativos, possibilitando o envio de fotos e vídeos além das mensagens de texto. Logo, conteúdos com conotação sexual neste formato também passaram a fazer parte das relações (CONTRERAS; CABRERA; MARTÍNEZ, 2016; GAMEZ-GUADIX; SANTISTEBAN; RESETT, 2017; AMIGO; GUTIÉRREZ; RÍOS, 2018).

Contrariando perspectivas reducionistas, o fenômeno por si só não constitui necessariamente uma prática negativa. Sem dúvida alguma – especialmente nos casos em que imagens e vídeos são divulgados sem autorização – a prática pode levar a situações negativas. Entretanto, atualmente a prática também se configura como uma expressão da sexualidade humana, principalmente como uma

capaz de abarcar o referido conceito. Todavia, nesta investigação será adotado o conceito de “divulgação de conteúdos íntimos”.

² O ECPAT trata-se de uma organização em âmbito mundial que desenvolve trabalhos visando os direitos infantis, no sentido da erradicação da exploração sexual infantil, da prostituição infantil, da pornografia infantil e do tráfico de crianças para fins sexuais. Para maiores informações, acesse: www.ecpat.org.

comunicação íntima em um relacionamento afetivo-sexual (KAUR, 2014; CONTRERAS; CABRERA; MARTÍNEZ, 2016).

A primeira menção do conceito ocorreu em 2005, por meio de um artigo publicado pela jornalista britânica Yvonne Roberts no jornal “*Sunday Telegraph*”. Neste período, houve vários escândalos envolvendo a divulgação de mensagens de natureza sexual no Reino Unido (SCREMIN, 2016).

O fenômeno se tornou mais conhecido e consolidou-se como uma forma de expressão da sexualidade para diferentes grupos sociais e culturas. Diante disso, no ano de 2011, o verbete foi introduzido no *Oxford English Dictionary*, consagrando definitivamente uma nova prática cultural e uma nova fonte de preocupação social segundo alguns autores (STERNHEIMER, 2015; SCREMIN, 2016). O fenômeno já havia circulado no meio acadêmico e jornalístico do Reino Unido sob outras denominações, tais como: *Textual Intercourse*, *Sex Text* e *Texts Sex*, em pesquisas e matérias que envolviam situações de adultério e adultos que se utilizavam de mensagens de texto para atrair jovens. Em 2009, nos Estados Unidos, alguns adolescentes foram acusados de pornografia infantil ao enviarem imagens íntimas para colegas de escola. No mesmo ano foram divulgadas mais de 2.200 reportagens negativas sobre o tema: “Divulgação de conteúdos íntimos: novo distúrbio entre jovens”; “Divulgação de conteúdos íntimos se tornou uma tendência perigosa”, entre outras (STERNHEIMER, 2015, tradução nossa).

Conforme Leal *et al.* (2017), diante da dificuldade na definição do termo devido a seu caráter polissêmico, prepondera ainda uma má compreensão do fenômeno. Para os autores, o consenso está articulado ao modo como se produz e se divulga o material que constitui a difusão de conteúdos íntimos. A saber, o envio de fotos e vídeos, por postagem ou encaminhamento das mesmas, com conteúdo variável, podendo ser sexualmente sugestivo, próximo do nu, nu ou até mesmo contendo atos sexuais explícitos. Para os referidos autores, as diferentes manifestações da sexualidade perpassam questões culturais e modos de organização social. Neste sentido, é de suma importância levar em consideração as especificidades brasileiras para analisar o fenômeno.

No Brasil, como brevemente salientado, não há ainda uma tradução oficial do termo. Os primeiros estudos e matérias encontrados sobre o tema datam do ano de 2009, a partir de pesquisas feitas pela SaferNet Brasil (SAFERNET, 2017) envolvendo 2.834 jovens brasileiros. Os números mostram que 20% já haviam

recebido imagens íntimas com nudez ou não e, desse percentual, 6% já reenviaram as imagens para outras pessoas. Os dados também explicitam que o tema da divulgação de conteúdos íntimos é o terceiro no *ranking* de denúncias de violações de direitos que o site recebe, atrás apenas de intimidação/discriminação/ofensa e problemas com dados pessoais.

Além disso, parcela expressiva da literatura sobre o tema encontra-se em língua estrangeira, o que dificulta o acesso de parte da população. Outrossim, como os dados das pesquisas podem não condizer com a realidade brasileira, eles são passíveis de análises reducionistas, como se o que ocorre em outras culturas e lugares fosse capaz de representar a realidade brasileira.

Diante destes fatores, neste estudo, assumiram-se as seguintes problemáticas investigativas: Quais os impactos da divulgação de conteúdos íntimos no processo de educação escolar de uma adolescente que vivenciou tal manifestação de violência por meio das redes sociais? Qual o apoio oferecido pela família, agentes educacionais e colegas de escola? Tal temática foi abordada na educação escolar? Se sim, de que forma?

Como hipótese, assumiu-se que a divulgação de conteúdos íntimos impactou negativamente a adolescente, uma vez que ela deve ter sido exposta a situações vexatórias e constrangedoras. Entretanto, acredita-se que, ao encontrar apoio significativo no ambiente escolar, ela tenha conseguido superar as adversidades desse processo, sobretudo no que tange à desistência dos estudos e dificuldades de convívio nas relações interpessoais.

Diante do exposto, justifica-se a necessidade deste estudo pelo ineditismo, dada à escassa literatura sobre o tema da divulgação de conteúdos íntimos e sua relação com a educação escolar, em especial no contexto brasileiro. O tema tem sido discutido ao redor do mundo e, inclusive, no Brasil. Contudo, há poucas discussões sobre seu impacto direto na educação escolar e sobre práticas protetivas e emancipatórias nesse cenário. Acrescenta-se que, cada vez mais, as redes sociais estão inseridas na vida dos/as adolescentes e permeadas por valores difundidos no capitalismo, tais como a efemeridade das relações sociais, o exibicionismo e a naturalização do fetichismo.

Neste sentido, será apresentado o percurso traçado desde aquilo que fundamenta o olhar desta pesquisa, até o encontro com a participante (Beatriz³), suas falas e a análise das mesmas em consonância com os determinantes sociais.

Para tal, na segunda seção, será apresentado ao leitor o conceito de adolescência, entendido como uma construção social e cultural, suplantando perspectivas hegemônicas. A compreensão do conceito de adolescência fundamenta-se na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Também na seção mencionada, após a conceituação de adolescência, discorre-se sobre a adolescência e suas relações com o mundo virtual, ao entender que, diante dos cânones do neoliberalismo, assumem cada vez mais uma perspectiva imediatista e fetichizada.

Na terceira seção, apresenta-se ao leitor a violência em consonância com o meio virtual e as possíveis implicações desse fenômeno na educação escolar, denominado “divulgação de conteúdos íntimos” nesta dissertação de mestrado. Aponta-se a importância da reflexão dos estudos de gênero diante deste fenômeno, visto que o público feminino é o que mais sofre com a manifestação de violência, e que este fenômeno está atrelado à lógica da exploração sexual de crianças e adolescentes. Tais aspectos serão analisados mediante a compreensão de que os determinantes sociais e o contexto histórico exercem influências em sua produção, sobretudo porque além de atender as demandas do capital, estão permeados por visões machistas e patriarcais.

Na quarta seção o leitor encontrará o caminho metodológico que sustentou a realização desta investigação. Serão apresentados os elementos que fundamentam o método assumido para a realização do estudo, qual seja, o materialismo histórico-dialético, os procedimentos de coleta e análise de dados, em consonância com os aspectos éticos das pesquisas com seres humanos.

Na quinta seção, a partir do referencial descrito anteriormente, os dados são analisados mediante duas unidades de análise criadas e articuladas com as categorias mais gerais do método do materialismo histórico-dialético. Por fim, as conclusões ilustram os principais achados deste estudo.

³ Nome fictício, a fim de preservar o sigilo identitário da participante do estudo de caso.

2 ADOLESCÊNCIA COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL

Nesta seção, a princípio, será apresentado aos/as leitores/as o conceito de adolescência e seu desenvolvimento histórico a partir dos preceitos da teoria histórico-cultural, que entende a adolescência como uma construção social e cultural. Ou seja, o desenvolvimento dos/das adolescentes ocorre de forma dialética, a partir das relações histórico-sociais construídas diante da materialidade da vida. Por conseguinte, se opõe às perspectivas hegemônicas idealistas, naturalistas e biologizantes que tendem a olhar o desenvolvimento humano de forma dicotomizada.

Em um segundo momento, tendo sido contextualizada a compreensão sobre a adolescência, serão analisadas as relações sociais e culturais dos/as adolescentes mediante o contato com o mundo virtual, e que também apresenta correlações com a divulgação de conteúdos íntimos. Por fim, discorre-se, a partir dessas relações, sobretudo as virtuais – e dentro da atual conjuntura – as marcas do imediatismo e do fetichismo. Assim, parcela expressiva dos/as adolescentes é bombardeada por valores culturais que podem não colaborar com um desenvolvimento mais saudável que transcenda o cotidiano.

2.1 Contribuições da teoria histórico-cultural para o entendimento da categoria adolescência

É pertinente a esta pesquisa, primeiramente, assumir uma mudança de perspectiva hegemonicamente associada ao conceito de adolescência difundido pela psicologia e pedagogia. Em pleno século XXI, este conceito, criado a partir da Revolução Industrial, ainda carrega traços idealistas, naturalistas e biologizantes, uma vez que desconsidera os aspectos histórico-sociais presentes na constituição dos indivíduos.

Pautada nos aspectos hegemônicos da psicologia e da pedagogia, a educação deixa de cumprir seu papel mediador no desenvolvimento de conceitos e da própria consciência em indivíduos livres e humanizados. Com o álibi dessa visão hegemônica da psicologia e da pedagogia, muitas vezes, a sociedade e a escola se restringem a servir aos interesses do capital, deturpando a puberdade e o conceito

de adolescência que poderia ser vivida de forma mais tranquila e saudável (OZELLA; AGUIAR, 2008 ; LEAL; FACCI, 2014).

Por se tratar de um período onde os traços humanos mais desenvolvidos se manifestam, alguns autores como Stanley Hall (1844-1924) denominam a adolescência como “segundo nascimento”, e por isso também a entendem como um período de turbulência, ao ser compreendida como um momento de evolução que representaria a passagem do selvagem ao civilizado, conforme análises desenvolvidas por Anjos (2014a). Em oposição à visão de Hall, Vygotski⁴ (1996), Ozella (2003), Bock (2004) e Mascagna (2009) constataram que a psicologia denominava de forma simplista a adolescência como um período turbulento, crivado de problemas emocionais e relacionados sobretudo à sexualidade. A fim de superar esta visão simplista, Vygotski (1996) reforça que a adolescência é um momento privilegiado do desenvolvimento humano, pois é o ponto em que culmina o desenvolvimento da personalidade caso haja condições para que um salto qualitativo ocorra (ANJOS, 2014a ; ZANELATO; URT, 2019).

A adolescência no século XX tem sido colocada como um problema social. As visões idealistas e naturalizantes corroboradas pela psicologia dicotomizam, de um lado, o que se entende por adolescência e, de outro, o desenvolvimento físico e biológico existente na puberdade; projetam, naturalizam e universalizam problemas considerados típicos à esta fase do desenvolvimento. Não obstante, tais visões ignoram que o desenvolvimento físico e biológico tem uma relação dialética com o desenvolvimento psicossocial. Portanto, características como onipotência e insatisfação são tidas como universalizadas. Não se considera que a adolescência é construída sob condições históricas socialmente determinadas, podendo ser vivenciada de distintas formas segundo a classe social e o gênero. Sendo assim, não é possível dizer que a adolescência é algo vivido naturalmente de forma igual por todos/as. (OZELLA; AGUIAR, 2008; LEAL; FACCI, 2014; ZANELATO; URT, 2019).

A psicologia tradicional desconsidera todo o processo histórico desse período do indivíduo, ao lançar mão de determinados “problemas” como naturais e

⁴ Ao longo desta dissertação será adotada a grafia Vigotski, corroborando com um grupo de pesquisadores/as brasileiros/as que a utiliza em suas produções, a fim de sinalizar que discordam de algumas transliterações (norte-americanas e europeias) das obras do psicólogo soviético, nas quais foram expropriadas partes dos textos originais, sobretudo diante da omissão dos fundamentos marxistas. Porém, nas citações e referências as obras serão sinalizadas conforme os originais.

inerentes ao ser humano. Caso o desenvolvimento do/a adolescente seja assumido somente a partir de olhares biologizantes (mudanças sinápticas e físicas durante a puberdade), naturalizantes e idealistas (que admitem a hegemonia das ideias sobre a matéria), parte-se da premissa de que a educação escolar e a sociedade, de um modo geral, nada poderiam fazer para mitigar as dificuldades desse processo a não ser esperar esse período findar até se chegar à vida adulta, de modo a reduzir comportamentos tidos como inadequados (OLIVEIRA; ROSA, 2010; ANJOS, 2014b).

Para Elkonin (1987), as abordagens naturalistas entendem o indivíduo como um ser isolado, sendo a sociedade apenas o lugar em que ele vive. Todo o desenvolvimento mental é percebido apenas como um processo de adaptação ao que é necessário para viver em sociedade. Esta sociedade é interpretada como uma junção de dois polos: “coisas” e “pessoas”. Portanto, estes dois aspectos, analisados separadamente, constituem os elementos necessários para adaptação a essa vida em sociedade. No que tange às teorias idealistas, também representam uma forma incompleta de analisar o desenvolvimento humano, visto que entendem os mecanismos de substituição, censura, deslocamento etc., como mecanismos de adaptação do ser ao mundo, e admitem a hegemonia das ideias sobre a matéria. Essas teorias concebem, por meio de suas interpretações, o desenvolvimento mental como a criação de mecanismos adaptativos de comportamento. Muitas vezes, estão relacionadas a conteúdos psicológicos concretos, porém, se diferenciam por uma ideia de necessidade afetiva no desenvolvimento (ELKONIN, 1987). Neste sentido, concorda Facci (2004) e Zanelato e Urt (2019), não entendem a relação do indivíduo com a sociedade construída historicamente a partir das necessidades que surgiram durante o desenvolvimento da humanidade. Por isso, há que se garantir uma superação dessas visões hegemônicas.

Negar o desenvolvimento biológico é algo inadmissível para a psicologia histórico-cultural. Mudanças no corpo, nos processos sinápticos, maturação sexual e cerebral interferem claramente nas questões estéticas, afetivas e na personalidade dos/as adolescentes. Entretanto, para além dessas mudanças, há tantos outros elementos que determinam o desenvolvimento psicossocial. A saber, por exemplo, a situação social que os/as rodeiam, a ampliação das relações sociais, as exigências do mundo adulto, a complexidade do desenvolvimento escolar, entre outros aspectos que serão abordados no decorrer da pesquisa (ANJOS, 2014a).

Por meio da psicologia histórico-cultural, entende-se que o termo “adolescência” tem sua origem nas transformações sociais dos modos de produção que subsidiaram o desenvolvimento da humanidade. Uma realidade que passou a ser considerada somente a partir do século XIX pois, segundo Ariès, no século XVIII as crianças passavam para o mundo adulto sem esse hiato denominado adolescência. Os ensinamentos e costumes eram transmitidos pelos adultos e, em determinado momento, os que ainda não eram considerados adultos se legitimavam como tais. O que dividia o mundo infantil do mundo adulto era a dependência que o indivíduo tinha de um curador (ANJOS, 2014a; LEAL; FACCI, 2014).

Para os autores supracitados, a segunda metade do século XVIII – com a diminuição da produção artesanal e o aumento das produções nas fábricas – ficou marcada por relevantes mudanças culturais. Diante da industrialização, diminuiu-se o trabalho das crianças entre os adultos e a escola passou a ter uma importância substancial para capacitá-las àquela realidade em questão, pois os avanços tecnológicos exigiam uma capacitação diferente do conhecimento transmitido pela família. Porém, naquele momento, o acesso à educação ainda se restringia apenas às classes burguesas. As classes menos favorecidas ainda permaneciam realizando atividades de trabalho braçal. A partir da necessidade de formação exigida pelos avanços tecnológicos, aumentou-se também o tempo para a educação escolar e, com isso, houve a formação de um novo grupo que se distanciava dos pais, passando mais tempo fora das atividades familiares, visto que, por um lado, o trabalho a partir da Revolução Industrial requirava um tempo dos adultos fora de casa e, por outro, as crianças necessitavam de um espaço onde permanecer e se formar para o futuro mercado de trabalho. Além disso, o aumento da escolarização também estava articulado à falta de emprego da época, o que provocava uma condição de “atraso” na vida adulta, uma vez que se passou a promover fases do desenvolvimento, a exemplo da adolescência, como um momento de espera para a vida adulta (ANJOS, 2014a; LEAL; FACCI, 2014).

Tolstij (1989) também destaca, através de suas pesquisas e a partir do olhar da psicologia histórico-cultural, que vários elementos na adolescência são diferentes conforme as classes sociais. Ou seja, a industrialização provocou um afastamento entre pais e filhos. Na classe operária vislumbraram-se as possibilidades de formar e enviar os/as filhos/as para o trabalho braçal, ao passo que a classe burguesa defendia o aumento do tempo de estudos como uma preparação para os negócios

econômicos. Nasce assim uma nova fase do desenvolvimento, compreendida como um lugar ainda não definido. Não se é mais criança, porém ainda não se é adulto o suficiente para todas as situações sociais. Ainda não há uma personalidade totalmente desenvolvida, mas, em tese, já se ultrapassou os limites infantis, procede-se à uma busca de atividades que tendem a ser consideradas de adultos por uma certa inclinação do direito ao respeito, independência e confiança (ANJOS, 2014a; LEAL; FACCI, 2014).

Com o aumento do período de escolarização, cresce também o sentimento de infância mais longa. A partir do século XIX, a adolescência passou a ser mais difundida, estudada e vista como um período crítico diante de situações difíceis, imputadas por esse período de transição. Por se tratar de um período de passagem para a vida adulta, forma-se a autoconsciência, novas relações são estabelecidas, novos interesses e novos modos de interações sociais. Neste período, responsável por grandes mudanças, emergem dificuldades subjetivas diante da diminuição da influência dos adultos. Com isso, resistências, “desobediências” e protestos, muitas vezes, aparecem nas relações com os adultos, conforme Vygotski (1996). Dependendo da rigidez de como isso é colocado e da estruturação do modo familiar, podem surgir conflitos maiores ou facilitadores (LEAL; FACCI, 2014).

Neste sentido, “a adolescência refere-se, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico” (BOCK, 2004, p. 41). Portanto, na visão da psicologia histórico-cultural, a adolescência não pode ser resumida a mudanças biológicas e situações naturais, mas como um fenômeno histórico social produzido em meio à luta de classes. “Por isso, para Vigotski, há um equívoco de visões hegemônicas e pedagógicas⁵ em tratar o adolescente como um ser biológico e natural apenas. Pois é, sobretudo, um ser histórico e social” (ANJOS, 2014a).

Para Vigotski (1996), se houver o interesse em compreender os/as adolescentes, é necessário abordar a formação de conceitos. Pois, nesse período, velhos interesses desaparecem, dando lugar ao surgimento de novos interesses.

⁵ Entende-se por hegemônicas, visões idealistas, naturalistas e biologizantes que ainda exercem influência nas práticas psicológicas e pedagógicas tradicionais, construtivistas e tecnicistas, por exemplo, que não promovem possibilidades reais de mediações adequadas e com isso novas objetivações e abstrações, mas sim a manutenção de uma dominação ideológica.

Esse processo é longo e doloroso, as crises acontecem amiúde devido à esta mudança de pensamento. Diferente de uma condição mais infantil, o adolescente já é considerado um ser pensante com novas formas e conteúdos de pensamentos quando comparado a uma criança. Contudo, outras vertentes da psicologia defendem a ideia de que não existe nada de novo no pensamento do adolescente em termos de operação intelectual, apenas um crescimento e incremento do mesmo pensamento. Reduzem a maturação psíquica do adolescente à emotividade, impulsos e estigmas caracterizantes desse período do desenvolvimento (VYGOTSKI, 1996). Para a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento da personalidade não é inato, mas um processo humano produzido a partir das relações sociais e culturais que cada indivíduo encara na vida. O que Vygotski propõe é uma dialética entre o que passa pelo biológico e pelo social, buscando superar a dicotomia entre os processos psíquicos e fisiológicos. Neste sentido, a psicologia histórico-cultural concebe o psiquismo humano em sua totalidade, ou seja, em uma unidade dialética dos processos psíquicos e fisiológicos. Portanto, não se trata de um processo de inter-relação, tal como defendido pelo paralelismo psicofísico, que entende o biológico e o psíquico como duas linhas distintas que se alternam em termos de prioridades, mas de um processo integral e complexo entre o orgânico e o psíquico (ANJOS, 2017).

Conforme Vygotski (1996), a adolescência é um momento privilegiado, pois, pela via das relações sociais, da apropriação e objetivação, o desenvolvimento das funções superiores pode experimentar um salto qualitativo. Trata-se de um período fundamental para o desenvolvimento da personalidade e que necessita de mediações especiais (ANJOS, 2014b). Caso as mediações não sejam adequadas e os conteúdos necessários para esse salto não sejam apresentados, esse desenvolvimento não ocorrerá de forma espontânea ou natural. Cabe ainda salientar, segundo Vygotski (1996), que o salto qualitativo não anula o que é elementar, mas supera o que é primário por sua incorporação em uma relação dialética.

Vygotski (1996) propõe uma análise dialética na forma e nos conteúdos do pensamento, sendo que ambos se complexificam diante das complexidades das atividades humanas e não só nos conteúdos. Um novo conteúdo provoca uma nova forma, e essa nova forma é condição para uma apropriação de um novo conteúdo. Em oposição, para a psicologia tradicional, tanto as crianças quanto os/as

adolescentes possuem as mesmas formas de pensamentos, fazendo com que necessitem apenas de conteúdos distintos, algo refutado pela perspectiva histórico-cultural. Por isso o autor se contrapõe às teorias evolucionistas do desenvolvimento, que entendiam a adolescência como um simples desenvolvimento do que já existia, sem mudanças qualitativas (ANJOS, 2014b; ANJOS, 2017). Paralelamente a Vygotski (1996), Elkonin (1987), Leal e Facci (2014) e Zanelato e Urt (2019) também descrevem o desenvolvimento psíquico como algo dialeticamente contraditório marcado por novas formações e não apenas como um progresso evolutivo. Para estes autores, os interesses anteriores são abandonados, pois já não respondem mais as expectativas do indivíduo. Novos interesses surgem como ponto central da dinâmica da nova fase e só serão internalizados caso as concepções de vida, moral, normas éticas e concepções de mundo em geral passem de uma condição intersíquica para uma condição intrapsíquica.

Salienta-se que, para Leontiev (2017, p. 51), o conceito de “interesses” não trata apenas de algum tipo de inclinação para algo, mas uma “direção determinada que têm as funções cognoscitivas para os objetos e fenômenos da realidade”. Está também atrelado ao conceito de necessidades. No sentido de que, no desenvolvimento histórico do homem, surgiram diferentes necessidades do que é percebido nos animais. A saber, “necessidades superiores de caráter social”, sendo que com essas novas necessidades, o homem desenvolveu novas ferramentas e maneiras para satisfazê-las. Portanto, para se compreender as necessidades, é importante entender a existência de motivos para que o indivíduo faça ou desenvolva algo para suprir tais necessidades, ou seja, cada ato depende dos motivos.

Os motivos da atividade humana caracterizam-se por sua variedade. Diferenciam-se uns dos outros, em primeiro lugar, pelo tipo de necessidade a que correspondem. Assim como as necessidades, os motivos dividem-se em naturais e superiores e, entre estes, existem os materiais e os espirituais. Também se podem diferenciar pela forma com que se manifesta seu conteúdo: podem ter forma de imagem, de conceito, de pensamento, de ideal etc. Os motivos podem ter distinta relação com a possibilidade de realizar a atividade que os origina. Para que um motivo cause realmente uma atividade, deve haver condições que permitam ao sujeito planejar o fim correspondente e atuar para alcançá-lo, somente nesse caso o motivo tem resultado efetivo. Quando não se dão essas condições e não se planeja o fim correspondente ao motivo, ainda que seja próximo, tal motivo não é efetivo e não desenvolve a atividade que conduz à satisfação da necessidade. Sua ação manifesta-se unicamente numa reação de

orientação no meio ambiente e, algumas vezes, origina uma atividade imaginativa em forma de ilusão (LEONTIEV, 2017, p. 48-49).

É oportuno apontar que a partir da atividade⁶ do trabalho, o ser humano desenvolve instrumentos e signos para satisfazer suas necessidades. Vygotski (1996) compreende como necessidades culturais mais complexas, aquelas que são produzidas socialmente e necessitam de novas objetivações para transformar a realidade externa e interna e desenvolver a subjetividade (ANJOS, 2017). Para Leontiev (2017, p. 56), o/a adolescente:

[...] começa a descobrir-se a significação do conhecimento científico; desenvolvem-se os *interesses cognoscitivos* próprios, que adquirem uma ou outra tonalidade conforme se desenvolvem os motivos gerais para o estudo. Essa é a época para o desenvolvimento dos interesses cognoscitivos científicos.

Conforme Anjos e Duarte (2017), o desenvolvimento psíquico da adolescência pode levar a um salto às funções psíquicas superiores que não se desenvolvem somente junto à maturação do cérebro, mas de uma forma dialética entre o biológico e o social (filogênese e ontogênese), o que concerne à compreensão dos fenômenos além das aparências, chegando até a sua essência. Ao se apropriar e objetivar dialeticamente os conteúdos sistematizados pelo gênero humano, há saltos qualitativos de todas as atividades do ser e a formação do pensamento por conceitos, que podem ser desenvolvidos a partir da transmissão dos conceitos científicos pela educação escolar. Isso reforça a ideia de que todo indivíduo se forma a partir das produções culturais e por meio de um processo dialético, ao refutar as hipóteses de que estes conteúdos estão a priori desenvolvidos no ser humano (ANJOS; DUARTE, 2017).

Todas as funções psíquicas superiores são de ordem social e, quando internalizadas, constituem a base da estrutura social da personalidade.

⁶ A atividade humana é uma atividade consciente que se objetiva em produtos com determinadas funções sociais. Ao criar novas necessidades, o ser humano rompe com o modelo de necessidades apenas biológicas. A princípio as necessidades eram condição para a atividade, diante da complexidade das relações humanas, as necessidades passaram a ser o resultado das atividades, o que por fim provoca novas atividades. O trabalho como atividade vital assegura para o ser humano que também é um ser natural, a existência da sua espécie (que é a base biológica), e o diferencia dos animais que possuem uma atividade apenas adaptativa, bem como da produção e reprodução do gênero humano que se dá por meio da cultura (ANJOS, 2017). Neste sentido, o estudo como uma atividade é um produto da cultura com determinada função social.

Dialeticamente, nessa relação, aquilo que é intersíquico se converterá em intrapsíquico em um processo mediado pelos signos. Toda crise que há neste momento de transição da vida se dá pela possibilidade de converter os indivíduos em seres livres e racionais, através da passagem dialética do ser em-si para o ser para-si. Para Anjos (2014b), recorrendo a Vigotski, isto diferencia os/as adolescentes das crianças menores, pois, neste momento, eles/as começam a dominar e tomar consciência de seus processos internos e externos, chegando ao que chamamos de “livre arbítrio”. O que não significa não dar importância a leis, mas sim conhecê-las e usá-las de modo articulado e saudável, respeitando-as.

Para o autor supracitado, as objetivações genéricas para-si (a ciência, arte e filosofia), só podem ser assimiladas de forma adequada a partir da nova forma de pensamento, que pode surgir na adolescência com o possível desenvolvimento de pensamentos por conceitos. Para Vygotski (1996), não se trata da criança não entrar em contato com verdades científicas, mas que, nesse contexto, ainda há uma assimilação de maneira incompleta. Por sua vez, o/a adolescente, quando internaliza esse conteúdo de forma profunda, pode participar ativamente das diversas esferas da vida cultural.

Neste sentido, referir-se à adolescência como um fenômeno histórico e social e não somente biológico natural perpassa o que foi dito, ao compreender que a maturação biológica é algo inato ao ser e, obviamente, a partir desta maturação, outros interesses diferentes dos anteriores surgirão. Contudo, isso não é primário. Este desenvolvimento ocorre de maneiras distintas em cada situação social, pois a maturação tem efeitos sobre o meio que circula o/a adolescente, alterando seu modo de se relacionar e desenvolvendo também sua personalidade social, de acordo com as comparações com os adultos e com outros/as adolescentes. Portanto, as mudanças que ocorrem na vida deles/as são reflexos do meio no qual se relacionam (ELKONIN, 1987; LEAL; FACCI, 2014; ZANELATO; URT, 2019).

Como há várias situações que interferem neste momento do desenvolvimento, é natural que se identifique nos/as adolescentes alguns comportamentos considerados culturalmente e socialmente mais infantis e outros mais maduros. A ampla divulgação por meios acadêmicos e midiáticos marca este período como um tanto conturbado e desorganizado, o que dificulta ainda mais a descristalização da concepção naturalizante e idealista. Muitos/as adolescentes incorporam essas representações, que correspondem também às expectativas dos

adultos diante deles (LEAL; FACCI, 2014). Neste sentido, para Elkonin (1987, p. 165), existem algumas atividades importantes a serem destacadas nesse momento da vida. Dentre elas, o estudo, que “continua a ser uma atividade fundamental na adolescência” e valorizado⁷ no sentido de que é por essa via, muitas vezes, que os adultos medem êxitos ou fracassos dos mesmos. Além disso, outra atividade valorizada entre os/as adolescentes diz respeito à relação pessoal íntima entre os/as mesmos/as. Essas comunicações acontecem a partir de atos de confiança e de respeito em comunidade, procurando uma autoafirmação dentre os pares.

Anjos (2017, p. 57) complementa que a:

[...] atividade de comunicação íntima pessoal não pode ser analisada fora de um sistema de atividades, ou de “tipos coletivos de atividade” (DAVIDOV, 1988, p. 83) onde a comunicação se efetiva. A atividade de estudo é um desses tipos coletivos de atividade. Desse modo, a apropriação das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia, possibilita (mas não garante) o desenvolvimento de uma concepção de mundo para si, a qual mediará às relações entre os adolescentes para além do cotidiano, promovendo o desenvolvimento psíquico em suas máximas possibilidades.

Elkonin (1987) e Leontiev (1998a), mencionados por Facci (2004), apontam que cada período do desenvolvimento da criança e, consecutivamente, dos indivíduos, é caracterizado por uma atividade principal que tem a função de relacionamento do ser com a realidade como sua principal função. Para os autores, o indivíduo se adapta à natureza, cria objetos e meios para produzir esses objetos e dar conta de suas necessidades, sejam esses indivíduos crianças, jovens ou adultos. Em cada período do desenvolvimento, formam-se necessidades específicas desde a infância. Para Elkonin (1987), ao discorrer sobre os períodos das atividades principais desde a infância até a juventude, destacam-se: Contato emocional direto – Manipulação de objetos (primeira infância); jogo de papéis – atividade de aprendizagem (infância) e comunicação íntima pessoal – atividade vocacional (adolescência).

Como todas as atividades derivam de elementos da cultura humana, entende-se que é o social quem determina as motivações e conteúdos na vida do

⁷ Embora atualmente seja possível identificar uma supervalorização das relações pessoais íntimas quando comparadas à valorização da atividade do estudo, é inegável que esta última ainda carrega um peso social e cultural que exerce pressão na vida humana e dos/as adolescentes.

indivíduo. Facci, (2004, p. 72-73), recorrendo a Leontiev (1998a), explica como se dá a passagem de uma etapa do desenvolvimento à outra:

[...] no decorrer do seu desenvolvimento, a criança começa a se dar conta de que o lugar que ocupava no mundo das relações humanas que a circundava não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo, surgindo uma contradição explícita entre esses dois fatores. Ela torna-se consciente das relações sociais estabelecidas, e essa conscientização a leva a uma mudança na motivação de sua atividade; nascem novos motivos, conduzindo-a a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade principal em determinado momento passa a um segundo plano, e uma nova atividade principal surge, dando início a um novo estágio de desenvolvimento.

Cabe destacar, de acordo com Elkonin (1987) e Facci (2004), que cada atividade é dominante em determinado período, entretanto, ao ser superada por outra atividade, não deixa de existir, ela apenas perde suas forças para atividades dominantes de outros momentos da vida. As atividades alteram seu lugar na rede de relações do indivíduo e se tornam mais ricas diante da mudança das relações do mesmo com a realidade. Nada se modifica no desenvolvimento de forma isolada, a personalidade se modifica internamente como um todo, e as leis que regulam esse todo determinam a dinâmica de cada parte. Ou seja, em cada período, sempre há uma nova formação central que servirá de norte para todo o desenvolvimento e reorganização da personalidade do indivíduo.

Elkonin (1987) e Facci (2004) salientam que, com a chegada da adolescência – foco desta dissertação – espera-se uma transição à outra atividade principal, qual seja, a comunicação íntima pessoal. Diante dessa nova atividade, o/a adolescente pode apresentar mais criticidade diante do que lhe é exigido na vida, sobre como deve agir, sobre os conhecimentos a serem desenvolvidos e das qualidades dele/a e das pessoas. Ocorre com isso uma mudança na relação com o adulto, muitas vezes, uma igualdade ou até a superação em relação aos adultos em alguns aspectos.

Os/As adolescentes compartilham suas perspectivas sobre a vida, sobre as relações humanas e sobre o futuro, ou seja, sobre os sentidos pessoais da vida. Dá-se início à uma consciência autorreflexiva, orientada para o interior, e que os projeta ao futuro com a emergência de novos motivos e objetivos de vida (ELKONIN, 1987). Neste sentido, “busca, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento

peçoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida peçoal e social” (FACCI, p. 71, 2004). Nas palavras de Elkonin (1987, p. 120):

Nos últimos anos, investigações conduzidas por D. B. Elkonin e T. V. Dragunova revelaram que uma atividade especial emerge e se desenvolve na adolescência, uma atividade que consiste no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre adolescentes. Essa atividade foi nomeada de atividade de comunicação social. Ela difere de outras inter-relações que ocorrem na cooperação prática entre pares pelo fato de que seu principal conteúdo concerne a um outro adolescente como um ser humano com qualidades pessoais definidas. Em todas as formas de atividade identificadas na adolescência, podemos observar como relações são subordinadas ao “código da amizade”. Relações interpessoais podem ser, e são, construídas sobre a base não somente do respeito mútuo, mas também da completa confiança e do compartilhamento mútuo de um mundo privado, interior. Essa esfera da vida compartilhada entre amigos é particularmente importante na adolescência. A formação da personalidade adolescente é grandemente influenciada pela formação de relações com os pares do grupo, sobre as bases do código de amizade. O código de amizade reproduz, em seu conteúdo objetivo, as normas mais universais de inter-relações que vigoram para os adultos na sociedade. A comunicação social, então, é a forma específica na qual as relações adultas são reproduzidas na adolescência e o meio pelo qual a adolescência se torna mais completamente versada nas normas que guiam a sociedade adulta. Assim, é razoável assumir que a atividade dominante durante esse período de comunicação social, a atividade de construir relações com amigos, sobre as bases de normas éticas e morais, media as ações da adolescência.

Para Elkonin (1987) e Facci (2004), essa atividade principal da comunicação íntima peçoal se dá no sentido de reproduzir com os pares, de algum modo (através de normas éticas e morais do grupo), o que eles entendem como as relações que ocorrem entre os adultos. Com o desenvolvimento da atividade da comunicação íntima peçoal com os pares, os/as adolescentes desdobram novos pontos de vista sobre o mundo e o sentido peçoal da vida. Consecutivamente, sobre as relações que ocorrem entre as pessoas e sobre seu futuro. O que posteriormente dará origem a novos motivos e novas atividades direcionadas para o futuro, tal como as atividades profissionais (que todavia não serão aprofundadas neste estudo).

Elkonin (1987) apresenta as atividades dominantes esperadas, pontuando a dificuldade de distingui-las, pois, embora na adolescência as atividades de estudo ainda se façam presentes, não são atividades primárias como o são para as crianças que adentram os anos iniciais do ensino fundamental. O desempenho escolar ainda está associado ao sucesso ou fracasso na avaliação social do/a

adolescente. O autor menciona que, na ausência de mudanças exteriores adicionais e outras condições gerais na vida dos/as adolescentes, é natural que a psicologia busque explicações para comportamentos e outras situações nas mudanças do organismo e no processo de maturação sexual, ao não considerar a totalidade complexa de mudanças que ocorrem dialeticamente na relação da criança com o mundo ao seu redor.

Vivendo em um meio superficial, onde os valores são tomados pelo descartável, ao apelo ao consumo, a tudo que é flexível, é difícil não emergirem concepções que igualem todos/as os/as adolescentes e seus respectivos comportamentos. A existência de uma cultura marcada pelas relações de consumo, na ênfase do presente, da satisfação e do prazer imediato, determinam valores que são internalizados e, consecutivamente, influenciam na constituição do sujeito. Para Vygotski (1996), é a partir da adolescência que o indivíduo pode avançar significativamente no desenvolvimento da sua personalidade, elaborar novas formas de atividade intelectual e novos conteúdos de pensamentos. Quando se apropria e se utiliza das objetivações genéricas⁸ causa, assim, uma elevação da individualidade no plano do em-si para a individualidade no plano para-si (caso haja mediações adequadas para isso). Uma condição que não termina com a chegada da adolescência, mas ao contrário, tem início nesse momento e se desdobra na vida toda.

Como salienta Duarte (1999), não se trata apenas de se deparar com as objetivações genéricas, mas com o processo de condução da vida cotidiana. O indivíduo em-si alienado não conduz sua vida cotidiana, mas é ela quem o conduz. O indivíduo não deixa de ser apenas um ser alienado por apropriar-se das

⁸ Para Duarte (1999, p.178) todo ser humano é particular e genérico. A particularidade não é necessariamente sinônimo de alienação, somente quando essa particularidade se torna o centro da vida do homem singular. Portanto, uma condição genérica de uma individualidade para-si, mais tem a ver com uma condição do homem que mantém uma relação consciente com a sua condição de ser genérico, de membro do gênero humano e que procura dirigir a sua vida tendo como referência o desenvolvimento histórico alcançado pelo gênero humano. Isso é o que Duarte busca em Heller (1977) para falar sobre o que é de fato indivíduo e o que denomina como personalidade para-si que tem relação com as objetivações genéricas para-si. "A ciência encarna as máximas possibilidades do saber genérico existente; a arte, a consciência genérica existente e a filosofia finalmente, encarna a unidade de consciência e autoconsciência. Pois bem, a personalidade para-si encarna as possibilidades existentes, no campo da vida do singular, de desenvolvimento livre das capacidades humanas" (HELLER, 1977, p. 413, *apud* DUARTE, 1999, p. 179).

genericidades em-si e por objetivar-se enquanto individualidade para-si, mas quando isso se torna uma finalidade principal em sua vida. Nessa ótica, valendo-se de Marx, é quando o indivíduo transforma a sua essência em um simples meio de sua existência.

Logo, quando mencionamos uma elevação de uma individualidade do em-si ao para-si, não se defende que o indivíduo para-si necessariamente eliminou a alienação de sua vida. Para que exista uma eliminação total da alienação, é necessário que aconteça uma superação das relações sociais alienadas, um processo coletivo de transformação das relações socialmente instauradas (DUARTE, 1999).

Duarte (1999) complementa que, mesmo que o indivíduo se desenvolva na perspectiva da individualidade para-si, garantindo uma relação mais consciente com as situações da sua vida em uma sociedade capitalista dividida em classes e permeada pela desigualdade social, a alienação ainda se fará presente. O autor sinaliza que a ascensão do ser ao nível da individualidade para-si promove modificações nas formas de pensamento e nas ações que reproduzem a alienação, tanto em sua vida individual quanto no que diz respeito ao conjunto das relações sociais. O indivíduo em-si alienado reproduz tanto a alienação quanto a humanização, porém, não mantém uma relação consciente com esses processos. Sua participação se faz de forma espontânea, natural. E, neste ponto, não deixa de ser correto afirmar que indivíduo em-si alienado, por viver sob relações sociais alienadas e alienantes, estará mais propenso a reproduzir a alienação em oposição à humanização (DUARTE, 1999).

O indivíduo para-si é o ser humano cuja individualidade está em permanente busca de se relacionar conscientemente com sua própria vida, com sua individualidade, mediado pela também constante busca de relação consciente com o gênero humano. A dinâmica desse processo é a relação entre objetivação e apropriação, ou seja, o indivíduo se apropria das objetivações genéricas em-si e faz delas mediadoras entre sua consciência individual e as formas pelas quais ele objetiva sua individualidade ao longo de sua vida. Essa individualidade é constante objeto de reapropriação pelo indivíduo para-si, na busca de seu desenvolvimento de forma coerente com a relação que o indivíduo pretende manter entre sua vida e a objetivação do gênero humano (DUARTE, 1999, p. 184-185).

Isso diz respeito ao indivíduo ter e fazer escolhas livres, conscientes diante de suas vivências, diferentemente de um indivíduo alienado que:

[...] não se relaciona conscientemente com a estrutura fundamental do seu caráter psíquico e também não constrói de forma livre e consciente seu caráter moral, mas sim o forma por assimilação espontânea, acrítica, de valores existentes em seu meio social imediato. Frequentemente esses valores presentes em seu caráter moral entrarão em choque com determinados aspectos de seu caráter psíquico. Nota-se que se trata de um choque entre dois fatores “naturais” e “espontâneos” para o indivíduo em-si alienado, isto é, dois fatores pelos quais ele não é sujeito. O que ocorre então é que ora ele terá que reprimir seu caráter psíquico, ora deixará que ele se expresse em situações socialmente permitidas. No caso do indivíduo para-si, os conflitos entre o caráter psíquico e o caráter moral são vividos de outra forma, na medida em que seu caráter moral não é resultante da assimilação espontânea e acrítica de valores genéricos, mas da escolha livre e consciente desses valores (DUARTE, 1999, p. 194).

Dito isto, compreende-se que o termo “em-si” diz respeito a objetivações pelas quais os indivíduos se relacionam de forma espontânea no cotidiano. Apropriam-se delas pelo próprio meio social. Já as objetivações “para-si” requerem uma superação da espontaneidade e do imediatismo da vida cotidiana, porém, não são essencialmente uma necessidade imprescindível na vida cotidiana, tampouco anulam ou desconsideram a importância dessas atividades cotidianas, mas as superam por incorporação em um movimento dialético que, havendo possibilidades para tal, pode se dar durante todo o desenvolvimento da vida, uma vez que vivemos todos os dias uma condição em-si e temos momentos do para-si que possibilitam uma vida cotidiana menos alienada. Não se trata aqui de uma leitura dicotomizada de uma individualidade ter primazia sobre a outra, tampouco de uma extinguir a outra, mas de um movimento dialético entre as duas durante nossas vidas. Nesse sentido, Anjos (2017, p. 25) reforça que,

o indivíduo para si dirige sua vida cotidiana, ele hierarquiza de maneira consciente as atividades da cotidianidade, tem a possibilidade de conduzir a vida cotidiana a partir da mediação da relação consciente que tem com as esferas de objetivações genéricas para si”. [...] Não há como considerar uma separação rígida entre o em si e o para si, pois ambas as esferas de objetivações genéricas não possuem uma existência isolada. O ser humano, ao superar sua cotidianidade, incorpora-a e avança às esferas não cotidianas, num processo de síntese dialética entre ambas as esferas.

Ao analisar a obra de Vigotski, Anjos (2014b) aponta que todo esse processo pode acontecer através das mediações dos conceitos científicos desenvolvidos também na educação escolar. E quanto ao contexto desta pesquisa, é no período da adolescência que a apropriação e objetivação desses conceitos pode ocorrer de forma mais completa. Esse movimento só ocorre com êxito quando o/a adolescente assimila os conteúdos novos que são transmitidos anteriormente mediados por ações educativas (ANJOS, 2014a). Entretanto, não é qualquer tipo de mediação que colabora com o desenvolvimento do pensamento por conceitos e com essa elevação dialética do ser em-si ao para-si. A arte, a ciência e a filosofia têm a possibilidade de provocar esse salto qualitativo da experiência cotidiana a não cotidiana, possibilitando ao sujeito experimentar algo além de suas experiências diárias vinculadas à cotidianidade, o que pode levá-lo a dialetizar novas formas e pensamentos por conceitos, ou seja, promovendo o desenvolvimento psíquico em suas máximas possibilidades (ANJOS, 2017).

Isto posto, defende-se nesta dissertação o papel da educação escolar a fim de que as crianças e adolescentes se apropriem das objetivações genéricas, sobretudo as científicas, expressas nas diferentes dimensões do conhecimento humano, tais como a artística, estética e filosófica.

Como dito anteriormente, esse processo é permanente e não se esgota na adolescência. Tal como Anjos (2017) salienta, espera-se que a educação escolar apresente aos/as adolescentes conteúdos além de suas experiências cotidianas, para que possam ter a possibilidade de formar generalizações superiores. Ao fazer a mediação adequada dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos, a educação escolar pode promover uma reflexão sobre os fenômenos da vida que normalmente os conceitos cotidianos não dão conta de alcançar.

Neste sentido, o desenvolvimento do pensamento por conceitos, que pode ser desenvolvido por meio da transmissão dos conceitos científicos e objetivações genéricas também na educação escolar, permite que os/as adolescentes saibam mais sobre sua realidade interna e a realidade externa de suas vivências. Ou seja, compreenderão melhor a sua realidade e a dos/as demais. É essa revolução do pensamento que os/as diferem das crianças. Porém, como o pensamento ainda encontra-se em desenvolvimento, os/as adolescentes não conseguem lidar com tudo o que desejam. Por isso, a educação escolar deve ampliar as necessidades dos indivíduos para além das práticas cotidianas e balizadas pelas necessidades

imediatistas do capital (ANJOS, 2014a; DUARTE, 2019; ZUCK; BORTOLOTO, 2019).

Assim, a pedagogia histórico-crítica assume os fundamentos da psicologia histórico-cultural (não deve ser concebida como teoria pedagógica) no processo de socialização dos conhecimentos produzidos pelo gênero humano. De acordo com Martins (2013, p. 142), cinco teses balizam essa relação dialética, quais sejam:

[...] ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos, a atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar, a formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve, conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos.

Conforme Saviani (2012), os fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica estão estruturados a partir da lógica dialética. O movimento presente na prática pedagógica elucida cinco momentos:

- **Prática Social** – “comum a professor e alunos” como ponto de partida (SAVIANI, 2012, p. 70). Sob o viés didático-pedagógico, professores/as (possuem uma síntese precária) e alunos/as (possuem uma compreensão sincrética da realidade) estão em níveis distintos de compreensão da prática social (conhecimento e experiência).
- **Problematização** – é por seu intermédio que se identificam os principais problemas postos pela prática social. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2012, p. 71).
- **Instrumentalização** – reverbera na “apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2012, p. 71). A instrumentalização auxiliará no enfrentamento das condições identificadas e vivenciadas.
- **Catarse** – “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”, ou seja, “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012, p. 71).
- **Prática Social** – não mais compreendida em termos sincréticos pelos/as alunos/as, já que ascenderão ao nível sintético, ou seja, através da prática social como ponto de chegada do trabalho educativo. Concomitantemente, os/as professores/as assumirão uma compreensão mais orgânica.

Daí a importância em se promover a autoconsciência, ou seja, o avanço da construção de pensamentos por conceitos e condições de compreensão sobre a realidade para si, promovendo, assim, a autoproteção em todos os sentidos, bem como a reflexão e a emancipação (ANJOS, 2014a). O pensamento por conceitos dependerá da qualidade da educação escolar oferecida. Isso é algo importante de se frisar, pois, sem as abstrações⁹, não há desenvolvimento, não há autoconsciência. Não havendo essa construção da personalidade a partir do pensamento por conceitos, os/as adolescentes tornam-se manipuláveis diante de situações de crise, sobretudo por não compreenderem o mundo externo e interno a si. Logo, muito do que se entende como dificuldades desse período, explicita o contato com uma educação precária. Quando a educação escolar cumpre sua tarefa de socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico em todas as suas vertentes, influencia positivamente na formação da personalidade dos/as adolescentes de forma direta e indireta, processo que ocorre através das mediações (ANJOS, 2014b; DUARTE, 2019).

Portanto, para Anjos (2017), falar em pensamentos por conceitos é falar de uma nova forma de atividade intelectual que tem seu auge formativo na adolescência, mas que se trata de um processo com início na primeira infância, desde que surgem as primeiras palavras. Contudo, somente na conversão da adolescência é que novas formas de pensamentos poderão emergir. Não obstante, caso na infância não tenha condições concretas para o desenvolvimento dos pensamentos por conceitos, a criança pode se tornar adulta, todavia não pensará por conceitos.

⁹ “A abstração é aquele processo mental que passa das qualidades sensíveis dos objetos às suas qualidades abstratas, ao descobrir as relações que existem entre tais objetos e nos quais as suas qualidades abstratas aparecem. Quando o pensamento passa ao abstrato, não se separa do concreto, mas volta inevitavelmente a ele. E esse regresso ao concreto, de que o pensamento havia se desligado pela abstração, está sempre relacionado a um enriquecimento da compreensão e do conhecimento. O conhecimento abandona sempre o concreto, voltando a este através do abstrato. Deste modo reconstrói o concreto cada vez com maior perfeição e fá-lo com uma 'concreção' (que é literalmente o significado do conceito 'concreto', do latim *concrecere*) de múltiplas relações abstratas. Todo o processo cognitivo é um destes movimentos bilaterais do pensamento” (RUBINSTEIN, 1973, p. 158 *apud* ANJOS, 2017, p.175).

2.2 Adolescência e o mundo virtual

Atualmente, vivências e expressões dos/as adolescentes estão vinculadas à internet e, consecutivamente, às redes sociais, o que pode fazer com que esses mecanismos, além do entretenimento, sejam fontes de situações de violência e riscos. Nota-se que é crescente o número de casos em que vídeos e fotos de conteúdos íntimos são divulgados e compartilhados. Este fenômeno é denominado por alguns/algumas pesquisadores/as como divulgação de conteúdos íntimos, situação que pode causar danos graves ao desenvolvimento psíquico dos/as adolescentes, além de prejudicar o desempenho escolar e conduzi-los/as a outras situações – culminando até mesmo em suicídio – diante de casos em que vídeos e/ou fotos de pessoas em exposições de cunho sexual tenham sido divulgados e compartilhados mediante a utilização de celulares e computadores (KLETTKE; HALLFORD; MELLOR, 2014; OUYTSEL *et al.*, 2015; SAFERNET, 2017); alguns compartilhamentos se dão por livre espontânea vontade e, outros, através de meios não autorizados.

Esse novo modelo de relações interpessoais e de relacionamentos virtuais tem sido alvo de investigações, e seus dados revelam um novo desafio contemporâneo para compreender as manifestações violentas nesse meio a fim de encontrar formas de contê-las, sobretudo pela velocidade de propagação das mesmas (TOGNETTA; BOZZA, 2012; SCREMIN, 2016). Para as autoras, pesquisas mostram que oito em cada dez adolescentes utilizam internet em casa. Ou seja, é inegável que a tecnologia por meio de seus dispositivos on-line e a variedade de acesso a eles passaram também a mediar os relacionamentos afetivos, principalmente entre jovens e adolescentes. As interações e trocas de mensagens via redes sociais já fazem parte da constituição da identidade desses sujeitos, ao incluir, obviamente, também as práticas e comportamentos sexuais (ARAB; DÍAZ, 2015; CONTRERAS; CABRERA; MARTÍNEZ, 2016; GAMEZ-GUADIX; SANTISTEBAN; RESETT, 2017).

Como cada vez mais as redes sociais estão inseridas na vida dos/as adolescentes, não se pode prescindir da análise do meio social em que se vive e dos valores difundidos pelo capitalismo, tais como a efemeridade das relações sociais, o exibicionismo, o fetichismo e, mais ainda, como essas questões são naturalizadas. Logo, estes valores sociais também se replicam nesse modo de

interação virtual, sobretudo diante da velocidade das informações e sua condição fugaz.

2.3 Os valores do fetichismo e exibicionismo¹⁰ na sociedade do capital

Nunca se viveu uma época na qual o consumismo e os valores efêmeros estiveram tão em voga. Em todas as faixas etárias, mas sobretudo entre jovens e adolescentes – público-alvo desta pesquisa. Criam-se necessidades imediatas e relações efêmeras que direcionam para a urgência do descarte, acrescidas ao fato de que o imediatismo nas relações torna-se regra em praticamente todos os âmbitos sociais (CLARO, 2012). Além disso, a aparência, a promessa da felicidade instantânea a qualquer custo, a necessidade de padrões físicos e sociais difundidos pela ideologia do mercado capitalista direcionam a vida das pessoas em suas relações sociais, sobretudo na internet, local em que essas relações são cada vez mais fugazes.

Tanto o futuro quanto o passado tornam-se indiferentes, e o que é momentâneo é supervalorizado. Essa efemeridade traduz a contemporaneidade da sociedade de consumo. O homem vive hoje por migalhas de instantes, não há finalidades ou objetivos mais claros, ele converteu-se apenas em um produto da modernidade. Como se vivem períodos de incertezas, dificuldades financeiras, entre outras, tudo o que gera satisfação instantânea parece algo a ser agarrado como um vício (CLARO, 2012).

Embora em vários momentos históricos, como na Grécia antiga, por exemplo, a aparência e a beleza tenham sido aspectos culturais amplamente valorizados, atualmente, percebe-se também a grande importância que lhe é dada, ou seja, o que o/a outro/a pensa a respeito de um indivíduo acaba definindo as expectativas do que é o ser e o que se deve esperar dele. A exposição pessoal preconizada pelas práticas consumistas e pregada pelos meios audiovisuais criam novas necessidades para o culto ao corpo. Neste sentido, há uma mudança do que é uma existência real para uma imagem representativa daquilo que o meio social espera. Percebe-se o ser como um personagem, alguém disposto a oferecer ao

¹⁰ Neste trabalho entende-se o fetichismo e o exibicionismo a partir dos preceitos de Marx.

meio social com que se relaciona tudo o que esse meio deseja ver ou ter, pois somente as aparências importam (AMARAL, 2016). Essas condições não aparecem de forma aleatória na história e na sociedade, mas como uma condição idealizada por um sistema cujo espetáculo e a condição de perfeição e felicidade são impostos pelos meios de produção e consumo.

Todas essas nuances da modernidade ou pós-modernidade estão atreladas aos fatores econômicos de cada sociedade. O mercado vende a ideia de que seus desejos e a felicidade podem ser alcançados, desde que você se encontre dentro dos valores colocados por esse modelo vigente. Ou seja, o alcance da vida perfeita ocorre pela imposição das demandas do mercado (AMARAL, 2016).

Para o autor supracitado, tudo é oferecido de maneira fácil, simples e rápida, e o consumo é o direcionamento social que remete sempre ao sentimento de ter ou de poder ter. Logo, a aparência se torna essencial para uma apresentação aos pares, pois, na condição atual, a aparência é mais importante do que a essência. Quando os padrões esperados não são alcançados, o que está posto em questão, via de regra, é deixado de lado (AMARAL, 2016).

Nesse sentido, Para TÜRCKE (2010), um indivíduo que não é reconhecido pelo próximo está privado de qualquer benefício social. Para o autor, o indivíduo precisa ser percebido para ser alguém na sociedade, se tornando com isso um produto, algo que é colocado à venda. Seguindo os preceitos de Marx, TÜRCKE traz o conceito de fetiche da mercadoria sobre o valor das coisas. Não pelo tempo ou pelo material do produto, mas pela capacidade de influência na vida do homem/mulher e pela oferta e procura de determinado produto. A vida de cada um/a passa por um crivo do que pode oferecer ao/a outro/a para ser visto/a como importante ou não, ou se os padrões estabelecidos estão de acordo com o que o mercado espera. Além disso, tudo é acelerado e fragmentado, a busca pela vaidade condiciona uma vida sem perspectivas futuras, pois está sempre articulada a questões superficiais. Entretanto, mesmo não acrescentando nada ao meio social em que se vive, este comportamento faz com que, diante da sociedade capitalista, as pessoas que o adotam ocupem um lugar de destaque e tenham, cada vez mais, comportamentos vaidosos fetichistas e exibicionistas (TÜRCKE, 2010; AMARAL, 2016).

Os apontamentos de Cunha *et al.* (2014) também reforçam a ideia de que, atualmente, vive-se um momento histórico, social e cultural que envolve necessidades a todo momento. Afirmam que o aumento do consumo desenfreado se

presentifica na vida das pessoas de forma cada vez mais objetiva e subjetiva. Segundo os autores, o modelo capitalista pode ser considerado como o “reino do espetáculo”. Um mundo fetichizado no qual as aparências do que se usa, se come e se veste é de fundamental importância, e o desejo de “lucrar” é algo natural nas relações sociais. Neste sentido, constata-se como as regras e leis sociais moldam o caráter dos indivíduos que nela vivem; há uma necessidade do “aparecer”, seja por algum meio de comunicação visual ou não, há uma necessidade de ser notado/a, visto/a e, consecutivamente, desejado/a por todos/as (CUNHA *et al.*, 2014).

Embora as afirmações dos autores supracitados perpassem uma condição econômica e suas afirmações estejam ligadas aos produtos de mercado em si, não se furtam da compreensão de que esse modelo de mercado provoca outros desvios de valores sociais para além do consumo de produtos e até mesmo para além do consumo do ser. Ou seja, além do que se veste ou se usa, na busca pela demarcação do que se é, o corpo também passa a ser uma fonte de exibição que necessita ser mais atraente quando comparado a outros corpos.

Nessa lógica, para Ozella e Aguiar (2008), a reprodução da ideologia liberal aponta, cada vez mais, para um individualismo que constitui-se como o valor central da ideologia dominante, pois trata de uma valorização de um eu que se explica por si mesmo, uma supervalorização do indivíduo, ao passo que negligencia a questão social e como ela constitui subjetividades. Essa condição que leva ao individualismo afasta-se de uma leitura social, e coloca homens e mulheres como seres abjetos e incansáveis em busca da felicidade e do prazer instantâneo independente do que isso provoque nas outras pessoas. A indústria cultural manipula e age nas fantasias individuais de acordo com os interesses do mercado (PRIOSTE, 2013).

Para Anjos e Duarte (2017), embora essas imposições culturais sejam vividas em diferentes etapas da vida, na adolescência as bases subjetivas ainda estão em alicerce, constituindo-se, o que torna os/as adolescentes um público mais vulnerável a essas imposições culturais do mercado. Neste sentido, no que tange à adolescência, especificamente, defende-se que todo esse aparato social, acrescido da crise do período de transição do mundo infantil para o mundo adulto, diante de uma possibilidade de elevação por incorporação de uma personalidade em-si para uma personalidade para-si, tal como descrito em seções anteriores, torna peculiar este fenômeno na vida. Portanto, pode-se analisar, neste contexto, que tal público encontra-se ainda mais vulnerável ao fetichismo e ao individualismo, já que ele

ainda não possui um aparato de conceitos que os/as ajudem a se emancipar diante desse modelo social.

A articulação feita nesta pesquisa com a sociedade do exibicionismo e do fetichismo, a adolescência e a divulgação de imagens íntimas perpassa a questão dos valores impostos pela lógica do capital diante de uma necessidade de mostrar-se aceito/a socialmente. O fluxo de imagens presente nas redes sociais é um demonstrativo de energia vital que aumenta a cada ano devido aos novos meios de comunicação. Esse imperativo pelo visual demonstra o quanto as imagens são determinantes em nossa cultura (COSTA, 2016). E, obviamente, em uma sociedade na qual a visibilidade se tornou uma imposição, as relações sociais acabam sendo mediadas por ela.

Daí a importância dos locais de mediação como a família e a escola no direcionamento na formação de conceitos para os/as adolescentes. Segundo Duarte (2009), há um conflito dentro do sujeito, no sentido de que as situações sociais das quais ele faz parte contêm contradições objetivas e subjetivas que podem levar à autoconsciência, à uma condição emancipatória ou à uma superficialidade fetichista inserida na realidade do imediatismo.

Por fim, estabelece-se com isso a defesa da educação escolar, ao entender que o trabalho educativo deve mediar a relação entre a espontaneidade da vivência cotidiana e da não cotidiana, de tal forma que se atinja um grau de consciência. Ou seja, há que se mediar e trabalhar os conceitos científicos para oferecer possibilidades efetivas ao desenvolvimento do pensamento por conceitos e, com isso, a um desenvolvimento da elevação das relações para-si, em oposição a uma sociabilidade em-si. Neste sentido,

[...] o maior desafio da educação escolar de adolescentes é o de conseguir, ao mesmo tempo, preparar para a atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação a esse mercado, à lógica do capital e à ideologia burguesa. Limitar a educação do adolescente a uma mera adaptação ao mercado de trabalho seria abdicar da luta pela superação da sociedade capitalista, da divisão social do trabalho e da alienação. Uma educação voltada aos interesses do adolescente concreto deve se posicionar criticamente em relação à lógica do capital (ANJOS, 2017, p. 60).

Entende-se que, a partir dessa perspectiva, a educação escolar terá condições de proporcionar elementos para a superação das visões fetichizadas e

individualizadas que permeiam a sociedade capitalista, as quais colocam em risco o desenvolvimento saudável da personalidade dos/as adolescentes, sobretudo dos/as pertencentes ao proletariado.

3 A VIOLÊNCIA DENTRO DO MUNDO VIRTUAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Nesta seção serão apresentados os elementos conceituais que subsidiam a temática da divulgação de conteúdos íntimos sem o consentimento, bem como seus impactos na educação escolar, na busca pela compreensão dos motivos que levam os/as adolescentes a praticarem tais ações.

Neste sentido, a divulgação dos conteúdos íntimos será abordada como uma das facetas da exploração sexual. Além disso, algumas reflexões serão realizadas, em especial, sobre o processo de culpabilização das vítimas diante do ocorrido, na expectativa de desconstruir as visões machistas e patriarcais que exercem influência na produção desse fenômeno e se prestam tão somente a atender as demandas do capital.

3.1 A divulgação de conteúdos íntimos e suas implicações na educação escolar

Klettke, Hallford e Mellor (2014) apresentam algumas análises sobre o que motiva a prática da divulgação de conteúdos íntimos. Dentre as motivações mais comuns estão: se sentir mais *sexy* ou iniciar uma atividade sexual; ganhar a atenção do parceiro; por ser divertido, possibilitando um “flerte” mais despojado; como uma forma de auto expressão, etc. Para muitas pessoas, incluindo adolescentes, participar desses comportamentos sexuais se torna uma forma de expressar sua sexualidade e seus desejos. Nesse sentido, compreende-se a divulgação de conteúdos íntimos como uma prática cultural sexual mediada, em especial, pelas tecnologias, daí a necessidade do fenômeno ser situado histórica e socialmente.

Por mais que o fenômeno seja dotado de algum tipo de benefício na expressão da sexualidade, é importante que haja um cuidado ao taxá-lo de forma negativa, positiva ou rígida, pois, para autores como Strassberg, Cann e Velarde (2017), o risco mais preocupante é a divulgação do conteúdo íntimo. Visto que, uma vez divulgado este conteúdo, perde-se o controle sobre a quem ou quantas pessoas serão atingidas por este conteúdo. Via de regra, diante da exposição, sucedem condenações morais, assédio, zombaria, represálias, intimidação, desqualificação,

entre outras cargas psicossociais negativas que podem causar danos graves aos/as que foram expostos/as (MEJÍA-SOTO, 2014; LEAL *et al.*, 2017).

Normalmente, a exposição indevida do conteúdo íntimo para terceiros acontece sem que a pessoa exposta tenha autorizado ou saiba (CITRON; FRANKS, 2014). Nos casos em que a produção das imagens é consentida, em geral as vítimas são culpadas pela exposição. Em outras palavras, a permissão da produção gera uma corresponsabilidade pelo compartilhamento (HASINOFF, 2017; ALONSO-RUIDO *et al.* 2018). Entretanto, a produção do conteúdo íntimo, mesmo consentido, não anula a violação da privacidade cometida ao enviar o conteúdo a terceiros (HASINOFF, 2017). Ou seja, o consentimento da produção do conteúdo é diferente do consentimento da divulgação do conteúdo. Ambos, ou qualquer um deles, quando não aceitos, caracterizam-se como violação e fomentam a cultura do estupro.

Alguns sites como o EBC (CALDAS, 2015) citam o levantamento de uma pesquisa desenvolvida pela organização não governamental (ONG) SAFERNET – que há nove anos oferece um serviço de denúncias on-line – e apontam que, já no ano de 2014, foram registrados 224 *casos de divulgação de imagens íntimas* – um aumento de 120%, em relação a 2013 – quando foram registrados 101 casos. Nas palavras da psicóloga e coordenadora da SAFERNET:

Nos últimos anos, a gente percebeu um aumento significativo de denúncias de meninas que tiveram fotos íntimas expostas na internet, o que nos fez perceber que esse tema é muito importante e sensível, porque o sofrimento é muito grande. Há dois anos tivemos um caso, que foi amplamente noticiado, de duas meninas que não suportaram a pressão e cometeram suicídio (CALDAS, 2015).

Percebe-se, diante disso, o risco e o sofrimento a que os/as adolescentes estão suscetíveis. Segundo a pesquisa supracitada, os/as adolescentes constituem o grupo que mais preocupam os/as psicólogos/as, pais e especialistas em segurança na internet. Usuários das redes sociais, muito expostos/as e hiperconectados/as acabam sendo alvos de casos de exposição de imagens íntimas por não se preocuparem com a segurança de suas informações. Por conseguinte, compartilham com as pessoas próximas vídeos e fotos de situações íntimas. Estes, por sua vez, são “espalhados” pelos/as receptores/as ou por meio de algum tipo de *hackeamento* para outras pessoas, e a intimidade do/a adolescente acaba sendo

exposta. Os danos causados por esse tipo de violência podem deixar marcas permanentes, dadas a sua intencionalidade e recorrência. Nestas situações, fatores como ansiedade, raiva, tristeza, vergonha, humilhação, depressão, isolamento social progressivo, baixo desempenho social e intelectual, etc., podem perdurar uma vida inteira e provocar danos à autoestima, além de fobias. Há que se mencionar, ainda, os casos de evasão escolar (WANZINACK, 2014).

A pesquisa de McEachern, McEachern-Ciattoni e Martin (2012) também corrobora a ideia de que a divulgação de conteúdos íntimos pode causar danos emocionais graves aos/as envolvidos/as, sobretudo na educação escolar. O estudo também apontou resultados que evidenciaram sentimentos de vergonha, aborrecimento e medo decorrentes do que a exposição poderia gerar na vida dos/as participantes. A pesquisa revelou que, naquele momento, 21% dos/as adolescentes enviaram e 25% receberam algum tipo de conteúdo íntimo ou sensual. Os/As adolescentes vítimas das situações de exposição também demonstraram sentimentos de isolamento, déficit no estímulo aos estudos, medo de represálias – fazendo com que a frequência escolar diminuísse –, além da redução do desempenho e, em alguns casos, até mesmo a evasão escolar (MCEACHERN; MCEACHERN-CIATTONI; MARTIN, 2012). Para os autores, os/as envolvidos/as estão propensos/as ao envolvimento em brigas e discussões, entre outras situações de risco, tais como: sentirem-se rotulados/as, deprimidos/as, isolados/as socialmente e, em alguns casos, propensos/as a desenvolverem pensamentos contra a própria vida e tentativas de suicídio (MCEACHERN; MCEACHERN-CIATTONI; MARTIN, 2012).

Por não envolver a violência física, amiúde essas situações dão falsas impressões de menor periculosidade. Porém, o tormento psicológico é tão doloroso quanto em outros tipos de violência, ao causar grandes déficits sociais além da evasão escolar como resultado dos sintomas desenvolvidos. Neste sentido, Ouytsel *et al.* (2015) também alertam que o fenômeno pode se tornar um risco social com repercussão nos mais diversos contextos do desenvolvimento, sobretudo nas instituições de educação formal. Contudo, embora muita atenção da mídia tenha sido direcionada para os casos de divulgação de imagens íntimas na sociedade, de um modo geral, há poucos trabalhos empíricos sobre o assunto relacionados à educação no mundo e no Brasil, o que dificulta as comparações entre esses estudos (DROUIN *et al.*, 2013).

Dados de McGovern *et al.* (2016) explicitam que jovens e adolescentes que não produzem conteúdos íntimos sofrem julgamentos morais e negativos de seus pares, visto que mais de 50% das pessoas nessa faixa etária praticam a produção e a troca desses conteúdos, e inclusive relatam esse comportamento como uma prática positiva. Neste sentido, pode-se destacar que mesmo diante dos dados, aparentemente os praticantes da produção e da divulgação dos conteúdos íntimos desconhecem ou ignoram os riscos que podem ocorrer diante de uma divulgação não consentida. Eles apenas experimentam um prazer imediato gerado por esta prática de expressão da sexualidade.

Vale ainda salientar que, dentre as diferentes formas de violências, dentro do espaço da internet e diante do fenômeno da divulgação de imagens íntimas, também há os casos caracterizados na literatura como *Porn Revenge*¹¹ – tema que será tratado na próxima subseção – e estão relacionados sobretudo à uma questão de gênero que merece atenção especial. Para além de cada cultura e sociedade, as questões de gênero englobam outro fator social que traz consigo aspectos históricos machistas e patriarcais que potencializam e incentivam práticas violentas, especialmente contra as mulheres.

Portanto, para se pensar nos impactos das ocorrências relacionadas à divulgação de conteúdos íntimos, se faz necessária a compreensão de educação escolar defendida nesta pesquisa, bem como o papel das relações interpessoais nesses espaços de socialização humana.

O desenvolvimento humano também está ligado às questões sociais de afetos ligados à presença do outro e à comunicação íntima pessoal e, se bem trabalhadas na organização das atividades pedagógicas, esta comunicação íntima pessoal pode ser transformada em motivos de estudo e de emancipação. Na adolescência, a relação com as amigas tem um papel importante na construção da personalidade, portanto é importante que esta relação seja utilizada na escola,

¹¹ O conceito de *Porn Revenge* é traduzido e utilizado neste trabalho como “Pornografia de Vingança”. Trata-se de um ato vingativo derivado da não aceitação do fim de um relacionamento amoroso, no qual o/a ex-companheiro/a expõe, divulga e/ou compartilha imagens e vídeos de cunho sexual para expor a imagem da vítima com o intuito de se vingar pelo ocorrido, colocando a vítima em situações vexatórias de constrangimento, ao promover a vingança como instrumento de manutenção de privilégios e poderes (CITRON; FRANKS, 2014; GÓES, 2017; LUCHESE, 2017).

uma vez que ela pode ser um ponto de partida para motivos reais de aprendizagem e da aquisição de um sentido pessoal, dependendo de como as atividades pedagógicas são organizadas (ASBAHR; SOUZA, 2014), o que pode levar à diminuição de ranços culturais e históricos, promovendo maior proteção e a emancipação individual. As autoras supracitadas reforçam o quanto dar sentido pessoal às atividades pedagógicas pode promover reais motivos de aprendizagem. Outrossim, o quanto as atividades esvaziadas de sentido pessoal geram recusa por parte dos/as estudantes. Esses motivos perpassam, por exemplo, a comunicação íntima pessoal com amigos/as e companheiros/as que têm lugar central na formação da personalidade. Portanto, faz todo sentido que essa relação seja pensada e incluída de forma abrangente nas práticas educativas:

Analisando esses motivos afetivos, avalia-se que não condizem imediatamente com as ações de estudo, mas podem ser motivos realmente eficazes se forem considerados como pontos de partida e trabalhados como mediações para tal atividade. Nesse sentido, valoriza-se o papel do professor na coordenação do grupo de estudantes e na transformação desses motivos afetivos em motivos cognitivos [...] (ASBAHR; SOUZA, 2014, p. 172).

Por isso, para Duarte (2013) e Anjos (2017), a escola deve produzir necessidades superiores que vão além dos conhecimentos cotidianos, e elaboradas diante da complexidade do desenvolvimento do gênero humano. Ou seja, necessidades de conhecimento científico e filosófico. Também deve “promover a superação da satisfação das necessidades cotidianas, imediatas e adaptativas”, fomentando atividades mais desenvolvidas para além das necessidades empíricas dos/as alunos/as. E para que isso seja feito, o trabalho pedagógico deve partir da ideia “de que o conhecimento, no início da atividade humana, foi produzido a partir de necessidades práticas e cotidianas, porém, libertou-se de uma dependência imediata desse cotidiano, por meio das objetivações genéricas para si” (ANJOS, 2017, p. 59).

No mais, a educação escolar, além de ser um espaço de apropriação dos conhecimentos científicos em suas diferentes dimensões (artística, filosófica, estética, dentre outras), deve se configurar num espaço protetivo e almejado pelos/as adolescentes, mas, sobretudo, um local que promova reflexões político-sociais e consciência individual e coletiva. Um local que tenha como papel principal

instrumentalizar os/as estudantes para que possam superar uma compreensão sincrética da realidade.

Neste sentido, salienta-se aqui o posicionamento defendido nesta dissertação sobre a educação escolar, qual seja, aquele ligado aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Alertando ao leitor que, mesmo dentro dessa ótica, existem referências que fogem ao proposto por Saviani (2011) e “não levam em consideração o movimento contraditório e de totalidade que vai da síncrese à síntese pela mediação da análise” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019). A prática da pedagogia histórico-crítica tem suas raízes fincadas no método do materialismo histórico dialético, tendo como ponto de partida e de chegada a prática social¹². Logo, as concepções de prática social, ser humano e história social são fundamentadas via preceitos do marxismo. Para uma visão marxista, um bom método pedagógico é aquele que permite ao sujeito chegar à essência do objeto, compreender seu movimento e fazer uma relação com o processo educativo (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019).

A educação como atividade mediadora da prática social, historicamente sempre esteve situada dentro de uma determinada sociedade. Isto significa que a educação deve cumprir o seu papel de transformação social por meio das capacidades afetivo-cognitivas dos/as estudantes, aumentando a consciência e causando transformação social dentro das estruturas sociais.

Para Saviani (2012) e Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), o objetivo de humanizar os sujeitos se dá pela apropriação e abstração dos elementos culturais através de formas adequadas de ensino para este fim. Levando em consideração a dimensão da totalidade, os elementos culturais que devem ser trabalhados no ambiente escolar, estes devem estar articulados às categorias de movimento e contradição presentes na realidade concreta. Para os/as autores/as supracitados/as, essas categorias do materialismo histórico-dialético são as bases para uma pedagogia histórico-crítica. A humanização se faz necessária, pois,

¹² Entende-se o conceito de prática social como as atividades do ser humano mediadas pela cultura dos signos e instrumentos por ele desenvolvidos a fim de satisfazer as novas necessidades que surgem com o desenvolvimento da cultura, ou seja, são mediações que o ser humano usa para viver (SAVIANI, 2012).

[...] devemos considerar [...], seu oposto, a “alienação” (DUARTE, 2013), já que numa sociedade dividida em classes sociais como é a capitalista, somente uma pequena parte dos seres humanos tem acesso às riquezas materiais e ideativas, enquanto a grande maioria dos indivíduos vive aquém do que já alcançou o gênero humano. Alienação, portanto, ocorre quando os indivíduos são impedidos de se apropriarem das objetivações que possibilitam a universalidade e liberdade humanas. Sendo a alienação um fenômeno social – decorrente da divisão da sociedade em classes e da apropriação privada da riqueza humana – uma de suas consequências para a formação humana é a da limitação da apropriação da cultura à reprodução da divisão social do trabalho. Nessas circunstâncias o indivíduo não é formado como representante do gênero humano, mas sim, como integrante de uma classe social. Na contradição típica da sociedade de classes, aquilo que humaniza, ao mesmo tempo, desumaniza aqueles indivíduos que não se apropriarem das objetivações humanas mais desenvolvidas (ANJOS, 2017, p. 33-34).

Para uma prática pedagógica mais efetiva, é importante que o ponto de partida da prática educativa se diferencie do ponto de chegada, ou seja, do ponto de vista pedagógico. De acordo com Saviani (2012) – tal como já salientado anteriormente em outra seção teórica – alunos/as e professores/as se encontram em níveis distintos de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Os/As professores/as apresentam, num primeiro momento, uma síntese precária, enquanto que os/as alunos/as possuem uma compreensão sincrética. Ainda segundo Saviani, a própria **prática social** é o ponto de chegada – não mais compreendida em termos sincréticos pelos/as alunos/as, já que ascenderão ao nível sintético, ou seja, **da síncrese à síntese**. Por conseguinte, a compreensão dos/as professores/as se tornará mais orgânica.

O que Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) mencionam como síncrese X síntese é um movimento que perpassa uma compreensão inicial incompleta das disciplinas e conduz a uma abstração mais elevada pela mediação do processo de análise. Para estes autores, há um movimento contraditório e interdependente no trabalho pedagógico do ensino e da aprendizagem. O primeiro (ensino) se organiza do complexo para o simples (do todo para as partes) e o segundo (aprendizagem) do simples para o mais complexo (da parte para o todo). Ou seja, em meio à essa contradição encontra-se o/a estudante, que passa a dominar os conteúdos que antes não dominava, mostrando qualitativa e quantitativamente os aspectos dos conhecimentos que visam desenvolver a consciência sinteticamente.

Destaca-se com o exposto a importância da educação escolar como mediadora na transmissão de conceitos e desenvolvimento da personalidade. Mas do que se trata tais conceitos para a pedagogia histórico-crítica? Importante que

aos/as leitores/as fique claro qual a importância dos conceitos para esta pesquisa, uma vez que a realidade é explicada por seu intermédio. Na expectativa de se atingir um entendimento da realidade para além das aparências, primeiramente deve-se esclarecer que o conceito de mediação na educação escolar não corresponde à uma leitura superficial e cotidiana, determinada pelo imediatismo, de mera ligação entre pontos, mas sim a um ato que visa à abstração, ou seja, pensar dialeticamente a contradição que está posta no movimento da realidade, imperceptível em primeira leitura. É disso que trata o conceito de educação para Saviani (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019). Nesse sentido, e segundo a perspectiva desta pesquisa que considera como fundamentos da educação escolar a pedagogia histórico-crítica, a constituição do conhecimento que caminha da síncrese à síntese na educação escolar se dá pela mediação, trata-se da “passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato”.

Portanto, cabe ao trabalho educativo a promoção de ações intencionais, planejadas e sequenciadas de forma a possibilitar que a unidade contraditória entre as especificidades do ensino e da aprendizagem ocorram: por um lado, o ensino desenvolvido pelo professor, responsável por elencar, selecionar e categorizar diferentes tipos de conhecimento que precisam ser convertidos em saber escolar, reconhecer sua importância para a formação humana, bem como planejar e acionar as formas mais adequadas de sua transmissão. De outro lado, a aprendizagem realizada pelo aluno que, ao se apropriar do saber elaborado, poderá ter – dentre as várias facetas de seu processo formativo – o desenvolvimento de ferramentas de pensamento (complexas funções psíquicas superiores) as quais viabilizem a captação subjetiva desta realidade objetiva na sua máxima fidedignidade (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p.12).

Por fim, destaca-se que cabe à educação escolar mediar a apropriação da cultura e colaborar para a objetivação das formas mais complexas de funções psíquicas superiores e, com isso, promover o enriquecimento pessoal. Para a pedagogia histórico-crítica, é o/a professor/a o/a condutor/a do processo educativo, é ele/a quem cria motivos de aprendizagem, auxilia na compreensão do real para além daquilo que é fetichizado e imediatizado nas relações cotidianas. Quando a escola consegue desenvolver aprendizagens nas suas formas mais ricas e desenvolvidas, ela se posiciona a favor do socialismo, mesmo que os agentes educativos não tenham clara consciência disso.

Portanto, ao encontrarem apoio significativo no ambiente escolar, muitas vezes, a desistência dos estudos e as dificuldades de convívio nas relações

interpessoais – que podem ser causadas, por exemplo, pela exposição de pessoas que tiveram imagens íntimas divulgadas – podem ser mitigadas. Uma escola promotora de discussões científicas e desenvolvedora de conteúdos críticos pode colaborar para práticas saudáveis de proteção, prevenção e emancipação, incrementando a saúde psicológica em sua relação com a internet, além de contribuir para a diminuição dos riscos à medida que essas questões sociais são colocadas em pauta.

3.2 A violência permeada pelo gênero na divulgação de conteúdos íntimos

Os estudos de Luchese (2017), Góes (2017) e Portella (2017) apontam que homens e mulheres podem sofrer com a pornografia de vingança. Porém, é importante ressaltar que o termo é entendido como uma violência de gênero e um discurso de ódio contra a mulher, visto que a maior parte dos casos ocorre com o público feminino. Cerca de 90% das vítimas são mulheres, um em cada dez parceiros já ameaçou sua companheira e 60% prosseguiram com a ameaça (LUCHESE, 2017). Ou seja, essa é uma violência preponderante baseada no gênero, visto que a cultura patriarcal e machista utiliza-se de uma hierarquia, uma relação de poder do homem sobre a mulher (MATOS; GITAHY, 2007) que também se desdobra no âmbito virtual.

Outros dados das pesquisadoras supracitadas ainda apontam que o discurso de ódio também ocorre entre mulheres. Em outras palavras, devido à existência da cultura relativa à sexualidade e à objetificação do corpo, as mesmas tendem a se auto-objetificar em detrimento da satisfação sexual masculina, buscando serem atraentes dentro de um modelo de cultura machista (GÓES, 2017; LUCHESE, 2017; PORTELLA, 2017).

Os papéis impostos às mulheres e aos homens, consolidados ao longo da história e reforçados pelo patriarcado e sua ideologia, induzem relações violentas entre os sexos e indica que a prática desse tipo de violência não é fruto da natureza, mas sim do processo de socialização das pessoas (TELES; MELO, 2002, p. 18).

Logo, sendo o âmbito social misógino e historicamente carregado de preconceitos desfavoráveis ao gênero feminino, sobretudo em função de a sexualidade ser vista como um grande tabu social e a liberdade sexual das mulheres

ainda encontrar grandes barreiras, entende-se a pornografia de vingança, associada ao fenômeno da divulgação de conteúdos íntimos, como uma forma de violência.

Agustina e Gómez-Durán (2012) e Klettke, Hallford e Mellor (2014) também apontam que a maioria dos casos nos quais as imagens íntimas são divulgadas, o público feminino é o mais propenso a ter suas imagens difundidas. Além disso, não é possível discorrer sobre o fenômeno sem que o mesmo esteja articulado ao tema das violências, tais como a pornografia infantil e a exploração sexual. Pois, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), em seu Art. 241, é considerado crime produzir, armazenar fotografias ou imagens pornográficas e de sexo explícito de menores de 18 anos. O artigo ainda define como pornografia infantil:

Para efeito dos crimes previstos nesta lei, a expressão “cena de sexo explícito ou pornográfica” compreende qualquer situação que envolva criança ou adolescente em atividades sexuais explícitas, reais ou simuladas, ou exibição dos órgãos genitais de uma criança ou adolescente para fins primordialmente sexuais (BRASIL, 1990).

O fenômeno da divulgação de conteúdos íntimos é analisado, nesta pesquisa, não como um fenômeno isolado, mas em articulação com a violência sexual, qual seja, através da exploração sexual¹³.

Embora o fenômeno da exploração sexual e comercial, sobretudo de crianças e adolescentes aconteça historicamente em âmbito mundial, conforme Libório (2004), ele passou a ter visibilidade no contexto brasileiro somente na década de 1990, devido à realização de Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), em 1993, responsável pela investigação de casos de prostituição infantil. Nesse sentido, compreende-se que há quatro modalidades de exploração sexual comercial, quais sejam: i) prostituição infantil; ii) tráfico e venda de crianças para propósitos sexuais; iii) pornografia infantil e iv) turismo sexual.

Tais modalidades encontram-se inter-relacionadas, “influenciando-se mutuamente, formando, às vezes, um círculo vicioso difícil de ser quebrado, no qual o tráfico para propósitos sexuais pode ter como consequência a prostituição

¹³ Para um desdobramento mais profundo sobre informações legais e históricas sobre o conceito de exploração sexual e suas definições no contexto de crianças e adolescentes: DESLANDES, S. F.; CONSTANTINO, P (org.). **Exploração sexual de crianças e adolescentes**: interpretações plurais e modos de enfrentamento. São Paulo: Editora HUCITEC, 2018.

geralmente relacionada com a produção de material pornográfico” (LIBÓRIO, 2004, p. 24).

Além disso, é importante salientar uma nova modalidade de exploração sexual que deriva das novas formas de comunicação e tecnologias, a saber, a exploração sexual on-line (*Online Sexual Exploitation*). Trata-se da manipulação sexual em um ciclo contínuo de abuso emocional e psicológico para fins de atos sexuais on-line ou pela *webcam*, que envolvem situações de chantagem, sextorsão (extorsão sexual), produção/posse/ *download*/distribuição de materiais de abuso, exploração sexual infantil on-line e transmissão ao vivo (*streaming*). Ou seja, são crimes cometidos por pessoas que se utilizam das tecnologias de comunicação e informação ou a internet para facilitar o abuso sexual de crianças e adolescentes (ECPAT, 2018). Essa nova modalidade de exploração sexual tem sido pesquisada por organizações como a ECPAT e CHILDSAFENET (2019) e está articulada com o que é discutido nesta dissertação, uma vez que a divulgação dos conteúdos íntimos perpassa a modalidade digital e, muitas vezes, se concretiza através das formas empregadas na exploração sexual on-line mesmo que o agressor não perceba suas intenções. Para as organizações mencionadas, toda exploração sexual on-line é ilegal, embora seja muito difícil identificar e investigar os criminosos devido à maleabilidade dos meios tecnológicos e à condição de amplo anonimato que a internet proporciona.

Destaca-se diante disso que, como todo fenômeno é situado historicamente, hoje a exploração sexual e os processos de violação (fenômenos mais amplos) ocorrem através da divulgação dos conteúdos íntimos e do assédio sexual on-line. Ou seja, devido ao avanço e à presença massiva das tecnologias digitais na maioria dos lares, a exploração sexual se reconfigurou diante destes novos espaços.

Para Landini e Zeytounlian (2018), o mundo virtual acaba colaborando com o aumento da prática do Assédio e da Exploração Sexual. Entretanto, não se pode assumir com isso que a própria internet por si só seja um fator de risco ou algo que amplifique os problemas sociais. Todavia, em alguns casos ela se apresenta como uma facilitadora, devido à sua dinâmica de anonimato, à dificuldade de policiamento, à falta de supervisão por adultos, a regulamentações, entre outros aspectos.

Embora os/as adolescentes amiúde se apresentem como senhores de si, a vulnerabilidade comumente se faz presente nos casos de assédio sexual. Justamente por isso que legislações são elaboradas com a finalidade de proteger

esse público, uma vez que ele não possui autonomia suficiente para se responsabilizar integralmente pelo consentimento de práticas que envolvam atividades sexuais. As autoras pontuam que, nessa perspectiva, as crianças e adolescentes são sempre objetos e nunca sujeitos em uma relação sexual. Embora tenham, muitas vezes, um papel ativo e sejam complacentes, somente colocá-las como vulneráveis não é suficiente para lhes oferecer alguma proteção. Para as autoras, é necessário analisar o fenômeno em “termos de opressões específicas engendradas por relações desiguais de poder”. Portanto, compreendem que é necessário sair da visão macro da vulnerabilidade resumida à uma faixa etária, entendendo-a como algo individual e socialmente construído. Neste sentido, a proteção não deve abarcar apenas as proibições, mas também a educação, para promover uma autonomia que seja salutar (LANDINI; ZEYTOUNLIAN, 2018).

Flach e Deslandes (2017, 2019) também apontam que diante das novas relações sociodigitais, novas formas de relacionamentos abusivos e, consecutivamente, explorações sexuais ocorrem mediadas pelas tecnologias digitais. As autoras apontam que a exploração sexual, a misoginia, as questões de gênero e de relações de poder da vida social também emergem no meio digital como, por exemplo, no assédio sexual on-line e na divulgação de imagens íntimas.

Outros aspectos da exploração sexual – que perpassam o avanço das tecnologias digitais – mencionados por Flach e Deslandes (2017; 2019) são: a hipervalorização da exposição pública no meio digital, diante da ideia de que para existir é preciso ser visto pelo outro (uma condição marcada pelo exibicionismo), o que não garante os laços afetivos. Outrossim, os abusos digitais como uma nova forma de violência entre os casais e pessoas em geral.

As pesquisas das autoras apontam o quanto as tecnologias digitais colaboram no controle dos/as parceiros/as. Inclusive, apontam diversos aplicativos de celulares nos quais é possível rastrear a pessoa com a qual está se relacionando, sem que esta saiba que está sendo rastreada. Promovem com isso um cerceamento das pessoas e uma posição de controle total. Para muitos que praticam os abusos (rastreamento, cerceamento por ciúmes, etc.), toda a questão do controle trata apenas de uma forma de proteção da relação amorosa e não tem relação com algo abusivo. Há também aqueles/as que diante do abuso digital percebem-no como uma demonstração de amor e ciúmes (FLACH; DESLANDES, 2017; 2019).

Nesse sentido, para um enfrentamento dessas situações de abuso e exploração, as autoras recomendam a criação de programas de prevenção que problematizem as questões do abuso digital e, consecutivamente, da exploração sexual, bem como das condutas sexuais de risco e das consequências legais que envolvem a prática da divulgação de conteúdos íntimos de forma não autorizada, com fins de exploração e violência sexual. Para Flach e Deslandes (2017; 2019), outra sugestão é não focar tanto no controle das tecnologias, mas na discussão crítica das violências banalizadas no cotidiano. É necessário, ainda, promover a orientação dos familiares sobre os riscos do namoro violento na adolescência, visando a desnaturalização de situações abusivas. Tudo isso porque muitas vezes os próprios pais minimizam esses acontecimentos, atribuindo-lhes pouca importância. Além disso, há que se promover discussões sobre o tema entre os/as adolescentes, a fim de que possam desenvolver a condição de avaliar e intervir diante de casos de abuso digital entre outras situações de violência e exploração sexual.

Além de entender o fenômeno da divulgação de conteúdos íntimos como uma manifestação de violência que está relacionada à exploração sexual, é necessário frisar que as diferenças de gênero são significativas nas situações de exposição de imagens íntimas. Morelli *et al.* (2016) constataram que mulheres são frequentemente mais vítimas da divulgação de conteúdos íntimos sem consentimento, quando comparadas aos homens, e que essa violência está relacionada, via de regra, a relacionamentos amorosos e ao sexismo. As pesquisas revisadas por Klettke, Halford e Mellor (2014) também apontaram que, em se tratando de “pressão de pares”, os níveis que incidem sobre o público feminino são superiores. As mulheres relatam sofrer maior pressão social para enviar fotos e vídeos com conotações sexuais.

A coerção para o envio de mensagens sexuais é outro fator de risco relacionado à divulgação de conteúdos íntimos. Drouin *et al.* (2013) analisaram que, de cada cinco participantes da pesquisa, um já havia enviado imagens íntimas contra a própria vontade. Essa coerção foi novamente relatada em maior número por mulheres. Esses dados comprovam que a pressão por parte dos pares e parceiros é uma das principais motivações para o envio de imagens íntimas. Outrossim, que o público feminino tende a ser mais coagido e um alvo maior de vinganças e punições quando suas imagens são expostas (ENGLANDER, 2012; WALKER; SANCI;

TEMPLE-SMITH, 2013; MEJÍA-SOTO, 2014). Isso não diminui a importância, tampouco significa que o público masculino não passe por situações de exposição. Os homens também relatam sofrer pressão para enviar mensagens e imagens sexuais, mas principalmente para divulgar conteúdos que foram recebidos. Segundo Walker, Sanci e Temple-Smith (2013), essa pressão via de regra é exercida por parte de outras pessoas também do sexo masculino.

Nota-se, portanto, que a coerção relacionada ao envio de conteúdos íntimos e à exposição destes é permeada pela violência de gênero. Sobre as exposições de conteúdos íntimos, Gong e Hoffman (2012) afirmam que socialmente há insultos de conteúdos sexuais que denigrem a imagem das mulheres como provocativas e promíscuas, a partir do modo de vivência da sua sexualidade. Logo, quando uma mulher tem sua intimidade exposta com ou sem seu consentimento, há uma tendência social de culpabilização da mesma (RINGROSE *et al.*, 2012; HASINOFF, 2017).

Infelizmente, o modelo social atual ainda sustenta visões patriarcais e machistas que colocam a vítima na condição de responsável pela violência. No caso das mulheres, esse fato é ainda mais incisivo, pois existe historicamente um papel de submissão da mulher e uma erotização do corpo feminino, como se este despertasse no homem instintos sexuais aos quais não se tem controle e a mulher fosse a responsável por incitá-los. No caso de outras violências além das sexuais, há uma tendência a justificar os atos a partir de comportamentos ou supostas condutas femininas, como se tais violências fossem cabíveis diante de tais situações. Neste sentido, o fenômeno da culpabilização da mulher será apresentado como um processo que ocorre devido ao que, atualmente, entende-se como cultura do estupro.

Discutir uma prática social denominada de cultura do estupro é dizer que o fenômeno não acontece como exceção, mas como um fato corriqueiro no cotidiano. Isso não significa dizer que todos os homens são estupradores nem que todas as pessoas sejam responsáveis pela prática do estupro. Muito menos negar as violências contra os homens. Contudo, diante do contexto social no qual a misoginia, o machismo e o patriarcado causam uma manutenção desse tipo de violência, é oportuno ponderar que a violação não envolve apenas a conjunção carnal e a penetração, sendo antes qualquer prática sexual não consentida, como até mesmo um beijo.

Para Sousa (2017), há valores de um suposto poder sexual masculino e discursos machistas que são repassados socialmente e culpabilizam a mulher, as identificando como responsáveis por se colocarem em “situações de risco”. Esses valores sobre um suposto direito de poder do homem sobre a mulher, e concepções traçadas desde a infância, expressas no tamanho das roupas, como se comportar e onde estar, atribuem exclusivamente a responsabilidade à mulher sobre o que venha a ocorrer com a sua integridade sexual. Quanto ao homem, há comumente uma necessidade de modificar o “não” da mulher em “sim”.

Neste sentido, para compreender como as situações de violência sexual, exploração sexual e, consecutivamente, casos de divulgação de imagens íntimas estão incluídos nessa concepção social de uma cultura do estupro, deve-se entender o papel e o poder do sexo dentro da sociedade.

Em geral, perante situações de estupro e/ou quaisquer tipos de violação, sobretudo contra as mulheres, há uma tendência ao questionamento sobre sua vida pessoal, sobre como se deu a situação, como se elas tivessem sido responsáveis pelo ocorrido.

Em muitos casos, diante dos valores transmitidos que difundem uma visão machista de controle sobre as mulheres, não há uma percepção de violação por parte dos homens. Acresce-se ainda o fato de que as mulheres também são influenciadas por esse modelo social, elas recebem esses valores desde cedo e, em muitos casos, não conseguem identificar os atos como uma forma de violência ao assumirem a condição de culpa que lhes é imputada, tendo assim dificuldades para efetuar a denúncia (SOUSA, 2017).

Para Sousa (2017), existe a ideia de que é errado e criminoso, por exemplo, o estupro e outros tipos de violações socialmente tidas como criminosas. Entretanto, não se identifica um cuidado em educar os homens para que evitem casos de violências ou comportamentos culturalmente difundidos, tais como embriaguez a vítima ou tirar proveito dessas situações para fins de suprir suas necessidades sexuais.

A intenção de delimitar o fenômeno da divulgação de imagens íntimas também dentro da perspectiva de uma cultura do estupro justifica-se mediante uma sociedade que tende à culpabilização das vítimas, sobretudo porque tais situações são construídas sob a égide de um sistema patriarcal, no qual a mulher é

desumanizada e transformada em objeto sexual, prevalecendo o imperativo de satisfazer o sexo masculino.

Além disso, outras desigualdades são notadas no sentido das consequências sofridas diante das exposições. A literatura evidencia que, para os homens, além das punições serem mais brandas ou em alguns casos nem ocorrerem, em muitos casos são recompensados e elogiados como um reconhecimento da sua masculinidade (GROV *et al.*, 2011; BANNINK *et al.*, 2014), enquanto para as mulheres há sinais de polivitimização com diversos danos sociais e psicológicos. Entre esses danos devem ser elencados: a ideação suicida diante dos impactos na saúde mental; os xingamentos e insultos; a prática de coerção para o envio de imagens e vídeos íntimos e, posteriormente, a culpabilização pela exposição dos vídeos e imagens. Não obstante, uma vez violada a sua privacidade, há uma grande probabilidade de alteração do espaço em que vivem, como por exemplo, uma mudança de escola motivada pela retaliação e vergonha do ocorrido (WALKER; SANCI; TEMPLE-SMITH, 2013; MEJÍA-SOTO, 2014; HASINOFF, 2017). A questão de gênero também é discutida a fim de se compreender as ações do/a praticante da exposição das imagens. Enquanto para o público feminino o envio de mensagens pode se tornar um fator de risco eminente, para o público masculino, muitas vezes, é encarado como um modo de adquirir *status* social diante do acúmulo e da exibição de fotos de si e de outrem (RINGROSE *et al.*, 2012).

Outro aspecto de fator de risco que deve ser evidenciado na discussão acerca da divulgação de conteúdos íntimos é a faixa etária dos/as praticantes. A literatura revela que jovens e adultos entendem o compartilhamento de imagens íntimas como algo que faz parte dos relacionamentos, uma manifestação efetiva da sexualidade (MCGOVERN *et al.*, 2016). Já os/as adolescentes, em sua maioria, praticam o compartilhamento por influência dos pares e não compreendem as possíveis consequências negativas que a prática pode levar, seja por falta de conhecimento, seja por falta de consciência sobre o tema (WALKER; SANCI; TEMPLE-SMITH, 2013; MEJÍA-SOTO, 2014; ALONSO-RUIDO *et al.*, 2018). Nota-se, ainda, que adolescentes mais velhos tendem a um maior compartilhamento de imagens íntimas do que os mais novos, e para muitos deles, isso ocorre antes mesmo de relações sexuais propriamente ditas com as pessoas que recebem ou enviam as mensagens (YBARRA; MITCHELL, 2014).

Nesse sentido, Ouytsel *et al.* (2015) corrobora a ideia do risco que a relação de amizade entre os pares pode provocar a partir das falas dos/as participantes da pesquisa realizada: “meus amigos me convenceram a mandar vídeos/fotos eróticos para eles/elas” e “porque eu não tirei vídeos/fotos eróticos/sensuais, meus amigos me excluíram das conversas”. A pesquisa ainda analisou correlações entre variáveis como: comportamentos de risco, adolescência, condições psicossociais e emocionais e como a divulgação de conteúdos íntimos está articulada com uma necessidade de popularidade com o sexo oposto. Os dados revelaram como meninas que são consideradas impopulares pelos pares do mesmo sexo atuam com mais frequência no envio de conteúdos íntimos. Além disso, há números significativos que demarcam a prática do envio de conteúdos íntimos com emoções negativas no público adolescente. Entretanto, neste estudo, não há relações entre esses envios e sintomas psicopatológicos ou depressivos.

Para Ozella e Aguiar (2008) as questões de gênero precisam ser problematizadas em consonância com a construção de valores socialmente difundidos. Os resultados da pesquisa com adolescentes brasileiros/as de diferentes classes sociais apontam sempre a mulher como uma reprodutora da ideologia dominante devido às construções sociais que lhes são impostas, a saber: o cuidado dos filhos, a responsabilidade pela afetividade no lar, ou seja, são elas que garantem a manutenção dos valores familiares burgueses. De fato, os dados apresentados pelo autor destacam que as meninas de todas as classes sociais dão mais importância para os aspectos afetivos. Todas falam dos laços familiares, principalmente com a figura materna. Já para os adolescentes do sexo masculino, o homem é sempre visto como alguém responsável por definir as situações familiares e profissionais no âmbito social.

Ou seja, perante as questões de gênero mencionadas, também não se pode negligenciar a necessidade de se articular o fenômeno de acordo com as classes sociais. O estudo de Ozella e Aguiar (2008) também explicita os/as adolescentes, principalmente de classes C e D, diferentes dos descritos por manuais de psicologia. Para estes é necessário um esforço pessoal muito maior para se ter um trabalho e conseguirem auxiliar no sustento de suas famílias. Além disso, há uma concepção de que é necessário sofrer para dar algo melhor para os filhos, enquanto as classes mais burguesas falam de trabalho e futuro, todavia sem uma concepção de sofrimento. Tanto meninos quanto meninas de classes sociais desfavorecidas

economicamente se preocupam em ter emprego e um salário para sustentar a família, porém, meninas oriundas das classes A e B não apontaram falas relacionadas a isso, restringindo-se à temática de constituir uma futura família sem preocupação com as questões financeiras. Por sua vez, os meninos com maior poder aquisitivo também mencionaram a importância de constituírem famílias, porém como futuros chefes do lar.

Pode parecer trivial, não obstante essas discussões de classe e gênero demonstram como em uma sociedade burguesa que serve aos valores do capital as situações de violência estão colocadas de diversas maneiras. E, ainda, como as mulheres sempre são permeadas por uma construção social de inferioridade, estando mais propensas a sofrer violências ou represálias de uma forma mais intensa que o público masculino. E ainda, se a prática social é o ponto de partida, é possível pensar o quanto o fenômeno da divulgação de conteúdos íntimos é reflexo desta condição atual que o capitalismo alcançou.

4 MÉTODO

4.1 Perspectiva epistemológica e ontológica

A pesquisa que embasou esta dissertação assenta-se nas características do estudo de caso segundo a perspectiva histórico-cultural. A escolha do estudo de caso pareceu ser o mais apropriado para o desenvolvimento da pesquisa, visto que ele propicia um olhar para a realidade social do singular frente ao universal. O estudo de caso não busca a generalização de seus resultados, mas a compreensão e a interpretação mais profunda dos fatos e fenômenos específicos. Em outras palavras, ele parece mais apropriado para investigar empiricamente “como” tais fenômenos se definem em determinados contextos (YIN, 2001).

Francisco (2013), ao se reportar a Vigotski a partir da obra *Psicologia da Arte*, reitera que um estudo para ter legitimidade não precisa, necessariamente, de um grande quantitativo de sujeitos, até mesmo porque onde há um ser social, há uma humanidade ali expressa. Segundo o autor, “ingenuamente, geralmente entende-se o social como o coletivo, como a existência de muitas pessoas. O social aparece também ali onde há apenas um homem com as suas experiências pessoais” (VYGOTSKI, 2007, p. 350 tradução própria).

A perspectiva histórico-cultural assenta-se nas bases do materialismo histórico dialético¹⁴. As análises propostas pelo referido método propõem que o empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade. E, ainda, que a essência do fenômeno só se revela pelo desvelar das mediações sociais e contradições internas, vistas como fundamentais. Neste sentido, este procedimento metodológico de análise é sistematizado partindo do empírico, passando pelas suas mediações abstratas e retornando ao concreto. Por fim, o método só pode ser entendido em sua complexidade a partir dos processos de abstração dos pensamentos (MARTINS, 2006).

¹⁴ Os Fundamentos do método do materialismo histórico dialético serão melhor aprofundados no subitem 4.5 – Procedimentos do método para análise dos dados.

4.2 Local e participante

O desenvolvimento da pesquisa se deu em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. As instituições que participaram da pesquisa foram escolas estaduais de ensino médio. A razão da delimitação dessas instituições deu-se em decorrência do tema da pesquisa, que envolve adolescentes vítimas de divulgação de conteúdos íntimos e que estavam matriculados em alguma instituição de ensino.

Vale apontar que, ao contatar a Diretoria de Ensino (D.E) responsável pela autorização das possíveis escolas, ante a eventual necessidade de um maior detalhamento do histórico dos/as participantes da pesquisa, percebeu-se uma inércia diante do tema. Vários questionamentos foram feitos por parte da instituição, mediante o receio de que não poderia haver qualquer tipo de solicitação para as escolas a fim de não expor os/as adolescentes. Assim, foi explicado que as escolas não indicariam os casos, mas que o pesquisador responsável apenas entraria em contato, após a autorização dos pais/responsáveis e o assentimento dos/as participantes, a fim de que elas fornecessem tão somente as informações relativas ao desempenho acadêmico, através de fichas de acompanhamento e boletins escolares. Não obstante, houve a necessidade de assinar um documento, o qual proibia solicitar às escolas a indicação de casos de estudantes que foram vítimas da divulgação de conteúdos íntimos.

Para a escolha dos/as adolescentes participantes, procedeu-se a um levantamento no Conselho Tutelar; CREAS e Ambulatório de Atendimento a Vítimas de Exploração e Abuso Sexual (AAVEAS). O Conselho Tutelar da cidade em que a pesquisa foi realizada, a princípio, alegou indisponibilidade de contribuir com o estudo, alegando que por lei não poderiam fazer indicações de casos dessa natureza. Porém, após a troca de coordenação, houve a menção de que os casos notificados foram encaminhados para os serviços públicos destinados a atender esse tipo de violação.

Um dos órgãos indicados foi o CREAS. A coordenadora e as equipes foram solícitas, concordaram com o desenvolvimento da pesquisa, dada a sua relevância social. Mencionaram dois casos que acompanharam: a) em um deles havia uma jovem em atendimento, sendo que ela própria, por meio de uma brincadeira, expôs suas fotos em um site pornográfico a fim de mostrá-las para os amigos; b) no outro

caso, a família da adolescente não aderiu ao acompanhamento, sendo o caso enviado para o Conselho Tutelar. Assim, a equipe do CREAS contactou as famílias, porém não obteve retorno para nenhum dos casos.

Outro serviço mencionado pelo Conselho Tutelar fora o AAVEAS, mas nenhum caso foi indicado. O contato com o órgão também foi dificultado devido ao fato de não possuírem um local fixo, uma vez que fazem o atendimento ao público nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) e em pontos indicados pela Secretaria de Saúde do município.

A princípio, seriam escolhidos/as de forma arbitrária três adolescentes que vivenciaram a exposição e divulgação de imagens íntimas. Entretanto, diante da dificuldade do contato com os participantes e da recusa por parte de alguns, a pesquisa foi desenvolvida com uma participante. Essa dificuldade já era esperada diante da problemática da pesquisa e por questões sociais nas quais os casos permanecem velados.

A participante da pesquisa foi indicada pelo orientador desta dissertação, que presenciou a revelação do caso em um seminário coletivo na disciplina de Psicologia da Educação. Assim, ao entrar em contato com a jovem, o professor disse que havia um orientando que estava investigando sobre o tema e se ela teria interesse em contribuir. De prontidão, uma vez aceito o convite, o contato foi estabelecido. Na ocasião em que teve as imagens íntimas divulgadas nas redes sociais, a participante desta pesquisa encontrava-se em processo de escolarização no ensino médio, um ano antes de ingressar no curso de Pedagogia.

4.3 Procedimentos de coleta de dados

Foram realizadas duas entrevistas reflexivas com a adolescente, entendendo a necessidade desse recurso para que as experiências da adolescente servissem como embasamento para a discussão proposta pelos objetivos desta pesquisa. Para Duarte e Barros (2006), a entrevista é considerada uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso. Trata-se de uma técnica clássica para obtenção de dados em várias áreas, inclusive em educação. O uso de entrevistas permite identificar diferentes modos de perceber e descrever os fenômenos, além de identificar a percepção dos/as entrevistados/as. Portanto, fornece elementos para compreensão de uma situação ou estrutura de um

problema. A proposta da entrevista reflexiva visa um encontro interpessoal incluindo a subjetividade daqueles/as que vão construir um conhecimento. Refletindo a compreensão do conteúdo obtido pelo/a entrevistador/a novamente ao entrevistado/a, para que ele/a próprio/a possa aprimorar a fidedignidade dos dados em um segundo encontro. Por isso, são necessários no mínimo dois encontros para que uma relação reflexiva seja constituída, aprofundando os dados colhidos (YUNES; SZYMANSKI, 2005). No primeiro encontro há uma estruturação de ideias que podem ser modificadas em um segundo momento, a partir de novas informações decorrentes da reflexão dos dados que foram coletados no primeiro encontro.

A entrevista com a adolescente (APÊNDICE) teve como objetivo conhecer a sua percepção sobre a experiência que teve, e de que modo ela influenciou no processo de educação escolar, bem como se houve atuações protetivas dentro da escola após a situação de revelação vivida. Houve também análise documental do histórico escolar da adolescente pois, conforme Gil (2008), há dados sobre a pessoa que também são obtidos indiretamente por meio de documentos, livros, registros, papéis oficiais, enfim, qualquer objeto que possa contribuir para a investigação do fenômeno a ser analisado. As entrevistas tiveram duração aproximada de aproximadamente 50 minutos e ocorreram em dois encontros, sendo gravadas e posteriormente transcritas.

4.4 Aspectos éticos da pesquisa

A participante aceitou fazer parte da pesquisa e concordou com os procedimentos metodológicos, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (no caso da adolescente em questão, a mesma já era maior de idade no momento das entrevistas).

A pesquisa seguiu os procedimentos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), bem como as orientações para intervenções com seres humanos, obtendo o protocolo CAAE da Plataforma Brasil: 06857019.7.0000.5515. Todos os termos e expressões utilizadas nos diálogos da apresentação da proposta levaram em consideração: recursos cognitivos; faixa etária e nível de desenvolvimento físico e mental da participante. Os dados obtidos foram armazenados em equipamento pessoal do pesquisador e de seu orientador, e em nenhuma hipótese foram

divulgados de modo a garantir o sigilo das informações, a integridade e a privacidade da participante. Serão descartados após cinco anos, respeitando os direitos e deveres previstos na legislação deste país. Em todo e qualquer meio de comunicação sujeito à divulgação das informações ou dados obtidos com a participante, a mesma receberá nome fictício para garantir os direitos supracitados. Nenhum preceito ético quanto ao sigilo foi violado.

4.5 Procedimentos do método para a análise dos dados

Após os aspectos descritivos e legais da pesquisa, a partir dos apontamentos de Pasqualini e Martins (2015), assumiu-se a importância de compreender como a singularidade é construída na universalidade e, como esta se torna concreta na singularidade sendo mediada pela particularidade. Ou seja, há uma interdependência e articulação entre esses conceitos, que entendem todo indivíduo como singular, mas inserido dentro de uma sociedade, com seus comportamentos e vivências que, embora sejam particulares, não são singulares. Por isso, é necessário ir além das aparências e entender a partir de revelações dinâmico-causais que o constituem e que determinam o fenômeno. Neste sentido, as autoras supracitadas apontam que o objetivo do pesquisador é evidenciar como o que é universal está concreto no singular e, ainda, como o que é universal está presente nas diversas expressões do fenômeno no particular, já que são inseparáveis (singular-particular-universal).

Toda pesquisa e seus objetos se relacionam aos problemas e necessidades do corpo social e se estudam conforme sua essência se apresenta à sociedade. O modo epistemológico que guiará as abstrações feitas pelo pesquisador se relaciona com o seu momento histórico, social e sua organização política. Suas abstrações fazem parte do processo em que ele escolhe algo para ser estudado ou pesquisado (ZAGO, 2013). Neste sentido, o que reforça a escolha pelo materialismo histórico dialético – que subsidia a psicologia histórico-cultural – é sintetizado por Paulo Netto (2011) ao afirmar que, para Marx, o método implica uma perspectiva do pesquisador, por meio da qual, na relação com o objeto, extrai dele suas múltiplas determinações. Deste modo ele assume um papel ativo para apreender não só a aparência, mas a estrutura e a dinâmica do objeto, tal como corroborado abaixo pelo autor:

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável, é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (PAULO NETTO, 2011, p. 22).

Conforme o autor, o conceito de abstração refere-se à:

[...] capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável-aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador. A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir "determinações as mais simples". Neste nível, o elemento abstraído torna-se "abstrato" - precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de "muitas determinações". A realidade é concreta exatamente por isso, por ser "a síntese de muitas determinações", a "unidade do diverso" que é própria de toda totalidade (PAULO NETTO, 2011, p. 44).

Foi apenas em 1857, na introdução dos manuscritos, que Marx formulou os elementos centrais de seu método. Não se trata de um resultado de ideias intuitivas, mas de um trabalho de 15 anos de pesquisa e investigação que possibilitaram a análise de "*O capital*" e toda a formulação da teoria social. Segundo Paulo Netto (2011), para Marx é essencial que haja uma distinção entre a aparência – que para o autor seria apenas a forma de manifestação do fenômeno – e a essência. Para o método dialético, nenhum fenômeno entendido como isolado pode ser explicado ou compreendido. A partir dos procedimentos de análise, o pesquisador alcança a estrutura e a dinâmica do objeto, e ao operar sua síntese, reproduz a dinâmica no plano do pensamento. Através do método, o pesquisador reproduz a essência do objeto que analisou no plano ideal (PAULO NETTO, 2011; OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013). Ou seja, o método de pesquisa colabora com o conhecimento teórico visando à essência do objeto e, para tal, parte da aparência.

Portanto, a fim de alcançar a essência do objeto mediante a pesquisa, o método do materialismo histórico-dialético se utiliza de categorias criadas por Marx (1985), estas, por sua vez, são determinadas historicamente através da articulação nas diferentes formas de organização dos meios de produção. Seu surgimento tem

como uma das finalidades analisar os fenômenos no meio social em suas várias faces que, por sua vez, variam de acordo com cada realidade social. Por isso só são válidas com a participação humana direta. Pretende-se com isso diminuir a imediaticidade e a suposta independência dos fenômenos, a fim de atingir a essência. Logo, as situações cotidianas deixam de ser naturalizadas, tomando um aspecto da práxis social da humanidade. Portanto, o método dialético proporciona conhecer as relações reais segundo a forma cujos fenômenos apresentam (ZAGO, 2013).

De acordo com Zago (2013) e Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), trata-se de uma busca concreta e efetiva. O fenômeno indica a essência que se manifesta somente sob algumas arestas. Como são aspectos singulares e históricos, eles sempre se manifestam por um dos caminhos da essência. Sendo assim, ao analisar um fenômeno, de início o que se vê é apenas o aparente, e é somente ao captar sua essência que será possível atingir verdadeiramente uma parte do real.

Portanto, o objetivo da pesquisa, para Marx, segundo Paulo Netto (2011), é conhecer as “categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa”. Para o autor, as categorias mostram formas de modo de ser, determinações de existência, muitas vezes aspectos isolados de uma determinada sociedade. Por isso, tanto pragmática quanto teoricamente, são históricas e transitórias; a gênese de uma categoria não determina seu desenvolvimento último.

Para Paulo Netto (2011), o método de Marx “não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada, tampouco um conjunto de regras que o sujeito pesquisador escolhe para “enquadrar” seu objeto de investigação”; o autor não oferece um conjunto de regras sobre as categorias. Para ele é necessário que haja uma posição de perspectiva daquele que pesquisa e, na relação com o objeto que está pesquisando, extraia dele suas determinações. Isso nos mostra o quanto as categorias de análise de cada pesquisa dependem de cada objeto, a despeito de categorias mais abrangentes terem seu papel dentro das análises.

Por exemplo, mesmo diante das categorias de análises desenvolvidas, não podemos nos furtar à articulação de uma totalidade concreta que fundamenta a sociedade burguesa, entendendo-a sobretudo como uma totalidade dinâmica pois, para o autor supracitado, ela é “resultado do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica” e, se não há formas

para determiná-las, cabe a pesquisa descobrir isso, ao entender que essa relação entre as totalidades nunca é direta, mas mediada pela peculiaridade estrutural de cada uma delas em seus níveis de complexidade. Para elucidar a totalidade, recorre-se a Lukács, (2007 *apud* PAULO NETTO, 2011, p. 58):

A verdadeira totalidade, a totalidade do materialismo dialético, [...] é uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e que, ademais, cada totalidade é relativa; significa que, quer em face de um nível mais alto, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades subordinadas e, por seu turno, é função de uma totalidade e de uma ordem superiores; segue-se, pois, que esta função é igualmente relativa. Enfim, cada totalidade é relativa e mutável mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se - seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas determinadas e concretas.

Para Marx (1985) é indispensável entender cada recorte temporal, cada período em que o sujeito está inserido, pois cada contexto é determinante nas ações do ser social, visto que o mesmo está intrinsecamente ligado a esse contexto. Isso mostra um aspecto da categoria de totalidade. Assim, hegemonicamente, o modelo capitalista dita e difunde os lugares determinados de cada ser na sociedade, bem como as relações mediatizadas e fetichizadas (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013). Os autores tecem uma crítica ao capital que leva em consideração a exploração do trabalho e a diferença de classes por meio da detenção do poder pela burguesia, apontando isso como uma contradição das relações sociais que desvalorizam o fenômeno da humanização.

Neste sentido, o aspecto da contradição é um componente imprescindível, pois a realidade social posta na totalidade também é contraditória. Para Marx, há uma contradição oriunda dos fenômenos sociais que não se solucionaram devido a inúmeras variáveis, causando assim totalidades cada vez mais complexas e densas. Ou seja, o movimento também é uma condição para que haja contradição (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013). Além disso, para os mesmos autores, e para a fundamentação desta pesquisa, o dinamismo da mediação colabora para revelar a relação dialética que articula o todo e as partes. Nos mostra como é necessária a relação entre as categorias para que seja melhor compreendido o meio social e colabora para a superação de práticas de exploração do homem pelo homem. Aspectos da Hegemonia nos chamam a atenção para uma dominação ideológica. No nosso caso em específico, fazendo referência à ideologia dominante

que mantém sua hegemonia ao difundir seus ideais para a classe proletariada (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013). As duas unidades analíticas desta dissertação serão apresentadas separadamente para fins de análise e leitura. A saber: o processo de divulgação de conteúdos íntimos e as relações interpessoais; a divulgação de conteúdos íntimos e os impactos na educação escolar. Contudo, elas não são organizadas de forma separada da realidade. Há um movimento dialético entre uma e outra que, além disso, perpassa categorias centrais do materialismo histórico-dialético, tais como a contradição, o movimento e a totalidade.

Na concepção materialista dialética, para que não sejam instâncias vazias e isoladas, as categorias devem ter conexão com a realidade objetiva, além de se integrarem à prática social. Entende-se que o âmbito e as práticas sociais são dinâmicos e não lineares, repletos de contradições envolvendo os meios de produção capitalista e o ser social que os integra. Neste sentido, unidades analíticas e categorias são produzidas com o objetivo de se analisar a ação do ser social dentro da relação do modelo social ao qual ele pertence, uma vez compreendidos os fenômenos sociais em suas várias formas e em sua generalidade, sobretudo na relação homem/sociedade (ALVES, 2010; PAULO NETTO, 2011).

Por meio da análise teórica das categorias, é possível tomar consciência de que esse ser social é material e tem existência objetiva. Quando as categorias são reproduzidas dinamicamente através de meios conceituais, adquirem formas a partir do concepções concretas. Juntas elas formam um elo em que uma confere sentido à outra.

Por fim, Zago (2013) reitera que, embora seja impossível atingir a plenitude do real, isso não constitui uma falta de estímulo pela busca da totalidade. É melhor construir uma representação do real que não seja caótica que ficar restrito à uma interpretação confusa da realidade. Ao trazer uma nova representação, se modifica o *status quo* das relações de dominação que fetichizam as práticas sociais. Rompe-se com pseudoconcretidades e deixa-se mais claro o quanto as relações sociais se dão por uma condição de reprodução da existência pessoal marcada pela luta de classes e pela assimetria nas relações de gênero.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 O encontro com o caso velado: a adolescente participante da pesquisa

Beatriz, sexo feminino, negra, reside em uma cidade de pequeno porte do interior do estado de São Paulo. Não faz referência à figura paterna e menciona em sua residência apenas o convívio com a genitora. Estudou em escola pública durante toda a educação básica e, no momento da divulgação dos conteúdos íntimos, estudava no período noturno pela necessidade de trabalhar no período diurno.

5.2 O processo de divulgação de conteúdos íntimos e as relações interpessoais

Nesta subseção serão analisados aspectos pessoais e sociais da adolescente que contava com 17 anos à época do ocorrido, e que não tinha, em sua estrutura familiar, a figura paterna, já que no momento da divulgação ela morava “com a mãe e dois irmãos”. Até aquele momento, toda a educação básica, havia sido cursada em uma escola pública, na própria cidade onde vivia. Ao falar sobre o ocorrido, relatou um relacionamento heterossexual de oito meses, permeado por brigas, sendo que a violência física se fazia presente. Uma dessas brigas foi a grande responsável pelo fim do relacionamento, conforme Beatriz:

Teve um dia que a gente brigou na porta do ônibus, ele me bateu e eu dei um empurrão nele e falei: agora chega, não aguento mais. E desci e fui embora. Aí eu falei na frente da minha mãe, porque ele não aceitava que eu terminasse dele. Falei: mãe eu não quero mais. Estou terminando na sua frente pra você ser testemunha. Terminei. Aí, nisso que eu terminei, ele ficou me ameaçando. Ele ia à minha casa, invadia minha casa (PARTICIPANTE, 2019).

Diante desta primeira fala, percebe-se a dimensão da violência física vivenciada por Beatriz e presente na vida de muitas mulheres. Em um modelo social sustentado por visões patriarcais, machistas e misóginas, a violência contra a mulher é um fato incisivo, pois, histórica e culturalmente, o gênero feminino vem sendo marcado pela submissão à figura masculina (GÓES, 2017; LUCHESE, 2017; PORTELLA, 2017). Além disso, há uma tendência de se justificar as violências contra as mulheres, como se elas fossem decorrentes dos comportamentos

adotados pelas vítimas. Nesse sentido, Góes (2017), Luchese (2017) e Portella (2017) apontam que os papéis de homens e mulheres, consolidados durante toda a história e reforçados pela ideologia do patriarcado, induzem práticas e relações violentas de homens sobre mulheres, indicando que esse tipo de violência não é apenas algo natural, mas fruto do processo de socialização dos indivíduos, aspectos que se confirmam na perspectiva da teoria histórico-cultural.

Após o término do relacionamento, as ameaças ficaram cada vez mais constantes. Mensagens do tipo: “vou te matar”, “se você não ficar comigo, você não vai ficar com mais ninguém”, “se você não voltar comigo eu vou postar suas fotos” [falas do ex-namorado]. Ao ser questionada sobre as fotos, Beatriz revelou que havia permitido a produção do material fotográfico em um momento de intimidade do casal, diante da confiança que existia entre ambos.

[...] como a gente tinha intimidade eu acabei deixando, sabe, porque a gente nunca sabe como que a pessoa vai reagir. Então eu deixei. Mas para mim ele tinha apagado, porque ele falou que tinha apagado essas fotos (PARTICIPANTE, 2019).

Conforme os relatos, a princípio não houve nenhum tipo de intimidação na produção das fotos, mas percebe-se o quanto os pedidos eram recorrentes. Embora a participante tenha aceitado fazer as fotos, a insistência e o convencimento diante da argumentação da intimidade foi um fator decisivo. De acordo com McGovern *et al.* (2016), jovens e adultos tendem a naturalizar esse comportamento como parte do relacionamento. Abaixo, apresentam-se, a partir da fala de Beatriz, os argumentos utilizados pelo ex-namorado a fim de convencê-la:

[...] ele sempre falava: “ah amor manda, a gente já tem essa intimidade. Não precisa ter vergonha de mim que você sabe que eu não vou fazer nada com você”. E eu falava não. Por causa que, eu já sei, isso é normal acontecer, né! Ai eu falava, eu sempre negava, falava, não quero (PARTICIPANTE, 2019).

A partir deste trecho, há dois aspectos a serem analisados, o primeiro refere-se ao fato de que o consentimento da produção do conteúdo íntimo é diferente do consentimento da divulgação, conforme Citron e Franks (2014) e Hasinoff (2017). Além disso, normalmente as vítimas são culpadas pela violência gerada a partir da exposição, sob a justificativa do consentimento que, muitas vezes, acontece devido à insistência do parceiro, à pressão entre pares e à condição cultural de submissão

da mulher (KLETTKE; HALLFORD; MELLOR, 2014). O segundo ponto centra-se no aspecto de que o compartilhamento ou a produção de imagens íntimas está associado à ausência de compreensão das possíveis consequências que essa prática pode levar, seja por falta de consciência ou conhecimento sobre o assunto (WALKER; SANCI; TEMPLE-SMITH, 2013; MEJÍA-SOTO, 2014; ALONSO-RUIDO *et al.*, 2018). Esse aspecto pode ser constatado na fala de Beatriz:

Minhas amigas ainda enviam, mesmo sabendo do ocorrido. Conselho a gente dá, mas nem sempre todo mundo escuta (PARTICIPANTE 2019).

Na perspectiva teórica assumida nesta dissertação, compreende-se que o posicionamento de Beatriz e o de suas amigas revelam a ausência de autoconsciência. Para Anjos (2014a), a autoconsciência se materializa por meio do avanço da construção de pensamentos por conceitos, os quais impactam na compreensão da realidade para si, garantindo autoproteção e emancipação. Nesta perspectiva, a partir da relação dialética entre pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, enfatiza-se que o pensamento por conceitos dependerá da qualidade da educação escolar recebida (MARTINS, 2013; ANJOS, 2014a).

Martins (2013, p. 141) reitera a necessidade do ensino dos conceitos científicos, os quais se diferem “qualitativamente do ensino calcado em conceitos espontâneos”, posto que a apropriação e objetivação dos conceitos científicos são capazes de promover transformações no pensamento, bem como no grau de consciência atingido pelos indivíduos sobre si mesmos em face da prática social experienciada. Complementa a autora, “em última instância, os conceitos científicos são mediados por outros conceitos em um sistema de conexões internas, graças às quais o objeto se apresenta ao pensamento de forma multilateral e profunda” (p. 141).

Ainda nessa perspectiva, Anjos (2017) pondera que abordar o pensamento por conceitos corrobora com uma nova forma de atividade intelectual, a qual tem seu auge formativo na adolescência, tendo seu início na primeira infância, quando surgem as primeiras palavras. Todavia, caso na infância não haja condições objetivas para o desenvolvimento do pensamento por conceitos, a criança poderá tornar-se adulta, mas não pensará por conceitos.

O caso de Beatriz não é uma exceção pois, segundo McGovern *et al.* (2016), mais de 50% dos indivíduos nessa faixa etária praticam a produção e troca desses

conteúdos, e inclusive entendem isso como uma prática positiva. Os autores ainda relatam que os/as adolescentes e jovens que não produzem esses conteúdos sofrem julgamentos morais e negativos de seus pares. Há que se ponderar sobre o quanto os valores imediatistas, implícitos na lógica do capital, acabam por determinar comportamentos que podem ser nocivos aos/as adolescentes. No caso da realidade brasileira, a Safernet (2017), também aponta os/as adolescentes como alvos de casos de exposição de imagens íntimas por não se preocuparem com a segurança de suas informações.

Com o objetivo de romper com essas práticas, a partir de Vygotski (1996), salienta-se a importância da construção de um aparato de conceitos nesse momento privilegiado da vida em que as ideias, leis e concepções de mundo são internalizadas pelos/as adolescentes. Como mencionado anteriormente, mesmo que haja vulnerabilidade e não se tenha uma garantia de emancipação, ao avançar na apropriação e objetivação dos conceitos científicos, os indivíduos que tiverem a possibilidade de desenvolvimento de uma individualidade para-si poderão romper com as identificações sociais e tomar atitudes mais conscientes diante das atividades e relações sociais da vida (DUARTE, 1999; ANJOS; DUARTE, 2017). Almeja-se que os indivíduos superem e incorporem a cotidianidade, a fim de que desenvolvam uma interpretação mais sintética da realidade (SAVIANI, 2012; MARTINS, 2013; ANJOS, 2017; MARSIGLIA; MARTINS, LAVOURA, 2019). Não havendo o desenvolvimento da personalidade a partir do pensamento por conceitos, os/as adolescentes tornam-se manipuláveis diante de algumas situações, por não compreenderem o mundo externo e interno a si, como no caso de Beatriz.

Neste sentido, através da transmissão dos conceitos científicos, também mediados pela educação escolar, os/as adolescentes poderão compreender melhor a realidade interna e externa das suas vivências, promovendo uma revolução do pensamento e ampliando suas necessidades para além das práticas cotidianas e balizadas pelas necessidades imediatistas do capital (MARTINS, 2013).

Ao questionar a participante sobre as falas de que esse tipo de comportamento era recorrente entre as amigas, é oportuno frisar que, aparentemente, o sentimento afetivo, a existência da cultura relativa à sexualidade e à tendência de agradar ao companheiro se fizeram presentes, a exemplo da seguinte fala: “Eu acho que eu estava ficando apaixonada por ele, criando confiança”. De acordo com Luchese (2017) e Portella (2017), para concretizar a

satisfação sexual masculina, buscando atender ao modelo cultural machista, o afeto, muitas vezes, leva à condição de exposição e à objetificação do corpo.

Ao abordar o momento em que as imagens foram divulgadas, a participante relatou que após várias ameaças, em um dos dias que estava na escola, no período noturno, recebeu uma mensagem do ex-namorado com os dizeres: “você não queria ser famosa? Agora você é”. Sem entender o que estava acontecendo e com várias pessoas ligando para ela, recebeu um telefonema da genitora que requisitou a presença imediata em casa. Ao chegar à residência, várias pessoas estavam na casa, e a primeira fala da mãe foi: “me explica essa foto”, referindo-se à uma foto nua da participante no perfil da rede social *Facebook*, colocada lá pelo ex-namorado. Diante dos relatos, evidencia-se o que a literatura chama de “pornografia de vingança”.

Neste ponto, recorre-se novamente a Góes (2017), Luchese (2017) e Portella (2017), na expectativa de explicitar que a pornografia de vingança, associada ao fenômeno da divulgação de conteúdos íntimos, deve ser entendida como uma forma de violência. Compreende-se, historicamente, no mundo ocidental, o contexto social como misógeno e permeado por preconceitos desfavoráveis ao gênero feminino, sobretudo no que se refere à sexualidade da mulher, tida como um grande tabu (GROV *et al.*, 2011; BANNINK *et al.*, 2014).

Infelizmente, muitas mulheres tendem a se auto-objetificar para satisfazer a um anseio sexual masculino, buscando ser atraentes dentro de um modelo de cultura machista. Neste sentido, percebe-se tanto no caso da adolescente em questão, quanto em outros casos, que os agressores, via de regra, homens, não são culpabilizados, pelo contrário, eles obtêm ganhos sociais com a violência, no sentido de que recebem aprovação social e afirmam sua masculinidade. Quando responsabilizados, as represálias acabam sendo mais brandas e não afetam de forma significativa suas vidas (GROV *et al.*, 2011; BANNINK *et al.*, 2014), tal como no caso do namorado de Beatriz que, segundo os seus relatos, sofreu apenas uma medida cautelar de afastamento. Para ela, no entanto, os danos sociais e psicológicos se fizeram recorrentes.

Há que se reforçar, como destacado na seção de fundamentação teórica desta dissertação que, como todo fenômeno é situado historicamente, devido aos avanços tecnológicos, a exploração sexual e outros processos de violação vêm se reconfigurando em novos espaços e situações. A pornografia de vingança é uma

nova forma de violência dentro do fenômeno da exploração sexual, o qual vem se consubstanciando culturalmente no modelo de organização capitalista.

Para Landini e Zeytounlian (2018), a exploração sexual, a misoginia, as questões de gênero e de relações de poder também emergem no meio digital como, por exemplo, no assédio sexual on-line e na divulgação de imagens íntimas. Nesse sentido, a vivência de Beatriz e de outras adolescentes assumem uma nova roupagem diante dos contextos de exploração desenvolvidos ao longo da história. Salienta-se que essas situações decorrem de um contexto cultural marcado por uma lógica fetichizada que induz o indivíduo a um prazer imediato. Além disso, para Flach e Deslandes (2017; 2019), outros aspectos da exploração sexual, desenvolvidos com o avanço das tecnologias digitais, como a hipervalorização da exposição pública no meio digital, reforçam a ideia de que para existir é preciso ser visto pelo outro (uma condição marcada pelo exibicionismo), o que não favorece a construção de laços afetivos mais sólidos. Ou seja, mesmo depois de Beatriz se expor, a mercê da satisfação sexual do namorado, tal medida não foi suficiente para que não houvesse outros tipos de violência, tampouco a garantia do relacionamento.

A partir desta condição, começou a transparecer na participante, de forma sutil, a culpabilização diante do ocorrido. Algumas falas demonstram desarranjo psíquico e culpa:

Na minha cabeça só vinha, entrar na minha cozinha pegar uma faca e me matar. Eu vi o desgosto da minha mãe na cara dela e falava: mãe, eu não mereço mais viver. Eu não ia suportar todo mundo olhando para a minha cara e ver aquela imagem. Até porque, no mesmo dia [...], os meus vizinhos já estavam falando mal de mim: olha lá a biscate que envia fotos; cê viu a foto da menina que tirou foto [...] Ahh eu pensei que minha vida ia acabar ali. Eu só pensei em me matar, só isso que vinha na minha cabeça (PARTICIPANTE, 2019).

No outro dia, eu *tava* em semana de prova. Eu falava: eu tenho que tomar uma decisão na minha vida. Eu me mato, eu queria me matar, era só isso. Só que aí, depois, eu fui conversando com a minha mãe e ela falou: Você escolhe, ou você segue sua vida ou você acaba com ela aqui mesmo? Porque eu em semana de prova, eram as últimas provas pra eu acabar o colegial, eu falava: não, eu vou erguer a minha cabeça, vou seguir em frente e vou fazer essas provas (PARTICIPANTE, 2019).

Essas declarações evidenciam comportamentos que são mediados por objetivações genéricas em si, demonstram pensamentos ainda permeados por conceitos cotidianos. A postura da adolescente reflete o plano de uma

individualidade em-si. Assim, aponta-se para a importância das objetivações genéricas para-si, presentes, inclusive, nos conceitos científicos, a fim de que ela pudesse ter um posicionamento mais consciente diante do ocorrido. A sociedade, de uma maneira geral, pode colaborar com essa passagem do em-si ao para-si, embora caiba à educação escolar a função social de humanizar os indivíduos (MARTINS, 2013). Anjos (2017) reitera que a educação escolar poderá propiciar a transmissão dos conceitos científicos, filosóficos e artísticos em todas as suas vertentes.

Posto isso, mediante falas da adolescente, fica explícita a ausência de objetivações genéricas, capazes de promover o desenvolvimento psíquico em suas máximas possibilidades, de modo a permitir que ela melhor compreenda a realidade interna e externa vivenciada. Ou seja, conseguir manter uma relação consciente com a sua condição de ser genérico, tal como nos aponta Duarte (1999), e estabelecendo um nexos conscientemente com sua própria realidade.

Neste sentido, para Duarte (1999), Martins (2013) e Anjos (2017), diante da não ampliação das necessidades da adolescente para além das práticas cotidianas, imediatistas e fetichizadas pelo capital, a adolescente se tornou manipulável diante das situações de crise, uma vez que não teve a possibilidade de interpretar corretamente as relações externas e internas a si, materializadas na divulgação de conteúdos íntimos.

Além disso, é oportuno ponderar que, durante o desenvolvimento desta pesquisa, a participante se encontrava matriculada no ensino superior e, embora não tenha sido este o foco da investigação, a educação universitária parece não ter contribuído de forma efetiva para que ela apresentasse abstrações e objetivações mais densas sobre o ocorrido, preservando uma condição alienante.

Os discursos da participante revelaram algumas contradições, sobretudo pelo fato de que, a despeito de ter recebido algumas formas de apoio, a culpabilização era recorrente:

Ela [genitora] ficou muito brava comigo, só que ao mesmo tempo ela me apoiava. Ela falava: não filha, a gente vai procurar a justiça e não vai ficar por isso. E, ainda, ela ficou muito brava comigo, como se a culpa tivesse sido minha (PARTICIPANTE, 2019).

Ah, teve muitos que falaram mal de mim, perguntaram por que eu fiz aquilo. Me questionaram bastante, mas depois minha família me acolheu bem também. Acho que depois que eu tive que me explicar, aí começaram a

entender melhor o que havia acontecido. Eu tive que me explicar, porque pra eles eu era a errada de todo jeito (PARTICIPANTE, 2019).

Há que se registrar que tais ações e comportamentos, inclusive por parte dos familiares, assentam-se em objetivações genéricas em-si, a saber, a prevalência de conceitos cotidianos (DUARTE, 1999). Percebe-se, ainda, uma contradição entre o apoio e a culpabilização, sobretudo a partir das falas da genitora e dos próprios familiares. Isto é sinalizado por Alonso-Ruido *et al.* (2018) e Hasinoff (2017), no sentido de que, comumente, as vítimas são culpabilizadas pela exposição e a permissão da produção e/ou compartilhamento.

Então, ficou um bom tempo eu me explicando. Eu tive que me explicar pra todo mundo praticamente. Que eu não tive essa culpa toda. Depois de um tempo que eu consegui retornar meus amigos tudinho. Sabe, aí eu fui dando conselho pra elas, porque também [...] fazem isso (PARTICIPANTE, 2019).

[...] não tive nenhum apoio. Só o da minha mãe, ela disse: força filha, a gente vai conseguir. Minhas amigas mesmo [...] se afastaram (PARTICIPANTE, 2019).

O fenômeno da culpabilização da mulher é apresentado como um processo que ocorre devido ao que, atualmente, entende-se por cultura do estupro (SOUSA, 2017). Para a autora, diante do contexto social no qual a misoginia, o machismo e o patriarcado causam uma manutenção desse tipo de violência, há valores de um suposto poder sexual masculino, bem como discursos machistas que são transmitidos socialmente culpabilizando as mulheres, identificando-as como responsáveis por se colocarem em situações de risco. Tais situações ficaram explícitas, por exemplo, a partir dos questionamentos da genitora, reforçando o quanto a cultura machista está implícita, inclusive nos discursos e práticas das próprias mulheres que também carregam traços enraizados desse modelo cultural em que se supõe um poder do homem sobre a mulher. Neste sentido, não há uma percepção de qualquer violação por parte dos homens, ao passo que as mulheres, ao serem influenciadas por esse modelo social, não conseguem identificar os atos como uma forma de violência, o que culmina na atribuição da culpa a si mesmas.

A ideia de delimitar o fenômeno da divulgação de imagens íntimas dentro da perspectiva de uma cultura do estupro justifica-se mediante o modelo social em que as mulheres são desumanizadas e transformadas em objeto sexual em prol das

satisfações masculinas. Ou seja, a partir da vivência de Beatriz, pode-se afirmar que a violência sofrida é preponderantemente baseada no gênero e na perpetuação dos processos alienadores. Mesmo sabendo do ocorrido e do sofrimento passado, alguns rapazes ainda pedem imagens íntimas para ela.

Tem uns que cobram. Até pra mim pedem ainda, mas eu falo, eu não faço mais isso. Ai ninguém entende. Ah é passado, você acha que eu vou fazer com você igual o seu ex fez? Eu sou uma pessoa diferente, eles dizem [...] Ah falam, vamos trocar, você tá longe eu tô com saudade. É sempre assim (PARTICIPANTE, 2019).

Nesse sentido, retomamos a revisão de Klettke, Hallford e Mellor (2014), ao apontarem que, além da pressão dos pares, os índices de solicitação de imagens e de incidência em situações que recaem sobre público feminino são muito superiores quando comparados ao do público masculino. Segundo os autores, as mulheres relatam sofrer maior pressão social para enviar fotos e vídeos com conotações sexuais, aspectos reafirmados nas falas de Beatriz.

É importante proceder à uma interpretação dialética do fenômeno, a fim de compreender o papel da categoria contradição, articulando-a aos dados apontados nesta pesquisa. Contradição não se trata apenas de um posicionamento considerado ardiloso por dizer algo e, na prática, fazer o oposto. A contradição aqui discutida se fundamenta enquanto uma categoria ampla proposta pelo método do materialismo histórico dialético, que se articula com as duas unidades analíticas produzidas nesta pesquisa (PAULO NETTO, 2011).

Reforça Paulo Netto (2011, p. 57, grifos do autor), “a totalidade concreta que é a sociedade burguesa é uma *totalidade dinâmica* – seu movimento resulta do caráter *contraditório* de *todas* as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica”. Ou seja, a prática social é permeada por situações contraditórias, algumas com sentido negativo, outras com sentido positivo.

É necessário entender que, embora o desenvolvimento humano tenha alcançado patamares mais elevados sob a égide dos conhecimentos científicos em suas diferentes dimensões, tais aspectos ainda são privados na vida de muitos indivíduos que são obliterados do acesso a um processo mais digno de humanização, situação que se enquadra ao contexto da adolescente participante desta investigação.

Duarte (1999) pondera que a individualidade humana se constrói na relação dialética entre alienação X humanização. A alienação, antes de qualquer coisa, deve “ser considerada enquanto um processo objetivo, um processo onde as relações sociais cerceiam ou impedem que a vida dos indivíduos realize as possibilidades da vida humana” (DUARTE, 1999, p. 61). É oportuno registrar que, segundo o autor, quando se menciona a dimensão tendencial da alienação, não é possível eliminá-la independentemente da transformação das relações sociais.

Está claro, portanto, perante o que o homem se aliena: suas forças reais e objetivas. Essas forças essenciais são aquelas resultantes da relação histórica entre apropriação e objetivação do processo histórico através do qual o homem aspira e expira as forças naturais. A alienação não tem origem na consciência, não resulta do fato de que essa consciência tenha se objetivado nos produtos históricos da atividade social, mas sim do fato de que esses produtos, essas forças essenciais objetivas, tornem-se alienadas e alienadoras em determinadas condições históricas, e façam dos indivíduos, homens alienados perante as objetivações do gênero humano (DUARTE, 1999, p. 73).

Posto isso, menciona-se que a educação pode cumprir papel fulcral, ou seja, assumir uma perspectiva emancipatória, embora, muitas vezes, reforce práticas que são alienantes para grande parte da população ao não assumir as discussões científicas como base para explicação e compreensão das objetivações circunscritas ao pragmatismo, ao cotidiano. No caso específico desta pesquisa, menciona-se a reprodução dos discursos machistas e patriarcais presentes nas situações vivenciadas por Beatriz, ora pelos familiares, ora pelas amigas.

Dando seguimento às análises, no que se refere às invasões e ameaças do ex-namorado feitas à Beatriz, quando ela procurou à delegacia e entrou com uma medida cautelar a fim de retirar as fotos da rede social, é imperioso afirmar que as marcas não cessaram rapidamente. A adolescente mencionou a perda de amigas, a exemplo de uma grande amiga:

[...] Por causa que ela acabou comigo. Ao invés de me acolher, ela acabou comigo literalmente. Eu até fui atrás, só que ela falava: não, você foi super errada de fazer isso, não sei o que. Então tá bom, eu não vou ficar correndo atrás de uma coisa que eu sei que eu não fui culpada. E eu segui minha vida. Deixei ela lá, e eu tô aqui! (PARTICIPANTE, 2019).

Na visão da adolescente, algumas amigas se afastaram e a culparam diante do ocorrido, todavia estas mesmas adolescentes também tinham por hábito a divulgação de conteúdos íntimos a seus pares.

Minhas amigas mesmo têm umas que viraram a cara pra mim. Perguntando: “Beatriz por que você fez isso? Olha essa situação! [...] Isso me deixou mais triste ainda, porque não era só eu que mandei, elas também mandavam. Então, infelizmente aconteceu comigo (PARTICIPANTE, 2019).

É, sim, exatamente, principalmente essas. Que envia e falaram de mim. As meninas mesmo. Elas me mostravam, elas *mesmas* falavam para mim. Mostravam às delas e de meninos que recebiam (PARTICIPANTE, 2019).

A partir dessas afirmações, é importante analisar tais falas com o conceito de comunicação íntima pessoal, apresentado por Elkonin (1987). Contudo, mais além de descrever a articulação da fala da participante com o conceito, é imprescindível destacar que essa prática, assim como as demais, deriva da cultura experienciada.

Percebe-se a importância da comunicação a partir dos atos de confiança e respeito entre os pares, bem como a procura de autoafirmação entre eles e de um posicionamento pessoal diante da situação ocorrida pois, embora compartilhassem um mesmo código de valores, as amigas de Beatriz acabaram por se distanciar dela. Elkonin (1987, p. 166) sintetiza que “a formação da personalidade adolescente é grandemente influenciada pela formação de relações com os pares do grupo, sobre as bases do código de amizade”. Essas relações são subordinadas ao código construído com base no respeito, na confiança e no compartilhamento do mundo privado. Para o autor, esses são traços muito importantes nesse período da vida. “A atividade de construir relações com amigos, sobre as bases de normas éticas e morais, media as ações da adolescência” (ELKONIN, 1987, p. 166).

Prosseguindo com as análises, a partir de Landini e Zeytounlian (2018), reconhece-se que os fenômenos da exploração sexual e da culpabilização da mulher (neste estudo decorrente da divulgação de imagens íntimas), como um reflexo das relações desiguais de poder, são construídos socialmente. Neste sentido, tal como dito anteriormente na terceira seção desta dissertação, para um enfrentamento dessas situações de abuso e exploração, as autoras recomendam a criação de programas de prevenção que problematizem as questões do abuso digital e, consecutivamente, da exploração sexual, bem como das condutas sexuais de risco e as consequências legais que envolvem a prática da divulgação de conteúdos íntimos de forma não autorizada, com fins de exploração e violência sexual.

Para Flach e Deslandes (2017; 2019), outra sugestão é não focar tanto no controle das tecnologias, mas na discussão crítica das violências banalizadas no cotidiano. É necessário, ainda, promover a orientação dos familiares sobre os riscos do namoro violento na adolescência, visando a desnaturalização de situações abusivas. Tudo isso porque, amiúde, os próprios pais minimizam esses acontecimentos, atribuindo-lhes pouca importância. Além disso, há que se promover discussões sobre o tema entre os/as adolescentes, a fim de que possam desenvolver a condição de avaliar e intervir diante de casos de abuso digital, entre outras situações de violência e exploração sexual.

Tais colocações são oportunas, uma vez que, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a educação escolar, ao focar na mediação dos valores construídos e difundidos no sistema de organização capitalista, deve promover processos catárticos a fim de que os/as estudantes superem as compreensões sincréticas sobre os fenômenos ao longo do processo de passagem da síncrese à síntese (SAVIANI, 2012; MARTINS, 2013; MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019). Ou seja, precisam compreender o que leva à produção desse fenômeno, como ele vem sendo reproduzido e quais os caminhos para enfrentá-lo.

Inclusive, estes fatores não foram abordados e desenvolvidos na educação escolar de Beatriz. Ela não mencionou nenhum tipo de orientação ou discussão sobre os temas aqui analisados, o que demonstra que seria pouco provável que a adolescente desenvolvesse um senso crítico sobre tais valores e questões reproduzidos culturalmente em meio ao senso comum. Em nenhum momento as práticas sociais e pedagógicas mediaram de forma satisfatória o desenvolvimento da sua personalidade e de suas concepções mais genéricas sobre o fenômeno. Ou seja, a inexistência dessas atividades colaborou para a manutenção de uma personalidade alienada e presa na dimensão da individualidade em-si, aspectos que serão complementados no próximo subitem desta dissertação.

5.3 A divulgação de conteúdos íntimos e os impactos na educação escolar

A partir das entrevistas, pode-se notar como a divulgação dos conteúdos íntimos impactou negativamente, além do social, a vida acadêmica de Beatriz, a começar pelo modo como foi recebida pelos pares no ambiente escolar. Entretanto, antes de falar dos impactos negativos que ocorreram com a adolescente e

estabelecer um diálogo com estudiosos da temática (MCEACHERN; MCEACHERN-CIATTONI; MARTIN, 2012; MEJÍA-SOTO, 2014; WANZINACK, 2014; HASINOFF, 2017; LEAL *et al.*, 2017) é oportuno justificar que o tema se apresenta como desafiador para a gestão escolar, sobretudo pela necessidade de que a escola envolva as famílias e os responsáveis pelos/as adolescentes, num processo de diálogo e ações permanentes (OUYTSEL *et al.*, 2015).

Entende-se, a partir dos apontamentos de Saviani (2011), que os valores difundidos no capitalismo interferem diretamente na educação escolar, sobretudo através de práticas pedagógicas que são influenciadas nesse processo. Para fazer frente a essa lógica, a pedagogia histórico-crítica, ao assumir a prática social como ponto de partida, defende que é papel da escola e dos/as professores/as oferecer aos/as estudantes conhecimentos científicos em suas diferentes manifestações, a fim de que eles/as possam compreender mais profundamente tanto as relações sociais nas quais estão inseridas quanto o movimento delas próprias no interior do processo educativo (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019). Como atividade mediadora da prática social, a educação sempre está situada historicamente dentro de uma determinada sociedade.

No entanto, embora os/as agentes educacionais da escola onde Beatriz estudava tenham demonstrado apoio diante do episódio, em nenhum momento propuseram análises relativas ao ocorrido, de modo que a comunidade escolar fosse levada à compreensão dos motivos desencadeadores destas situações.

A primeira coisa que foi eu cheguei na escola, já todo mundo olhou pra minha cara e já me xingou falando: a biscate, a vagabunda, a vadia que enviou a foto e tá lá no perfil. Foi horrível, eu só sabia chorar, chorar, chorar. E todo mundo me julgando, não teve um que chegou em mim e abraçou e falou: calma fica tranquila (PARTICIPANTE, 2019).

Para e Mejía-Soto (2014) e Leal *et al.* (2017), diante da exposição, a condenação moral e a desqualificação provocam cargas psicossociais negativas, causando graves danos à vítima. Esses dados foram reiterados, no caso de Beatriz, diante da materialização do fenômeno em suas falas. E, como salientado, embora se reconheça, a partir de seus posicionamentos, que “eles foram muito companheiros comigo (Coordenadores/as, professores/as e funcionários/as da escola)” e que contou com o apoio do corpo docente e da direção da escola, tal medida não foi

suficiente para evitar represálias por parte dos pares e, consecutivamente, os impactos negativos na educação escolar.

Então, eu rebaixei bastante, minhas notas eram super boas. Minhas notas ficaram baixas [...] até porque eu só sabia chorar na sala de aula. Não sabia fazer nada além de chorar (PARTICIPANTE, 2019).

Esses aspectos foram confirmados por meio da análise de seu desempenho no boletim escolar, obtido da própria participante. McEachern, McEachern-Ciattoni e Martin (2012) apontam que após as exposições de conteúdos íntimos, em se tratando do meio escolar, ocorrem sentimentos de isolamento, baixa no estímulo escolar, medo de represálias – fazendo com que a frequência escolar diminua, além da diminuição do rendimento e até mesmo a evasão escolar. A literatura corresponde à realidade da participante, pois sua rotina passou a ser abalada dentro e fora da escola (MCEACHERN; MCEACHERN-CIATTONI; MARTIN, 2012). As relações sociais diminuíram diante da sensação de vergonha e, na escola, tal cenário se repetia.

Ah, então minha vida mudou completamente, até porque eu saía da escola, minha mãe me buscava, eu saía da escola e ia pra casa, minha vida acabava ali. Não saía mais pra lugar nenhum [...] Eu não tinha vontade nenhuma de viver, eu só queria saber de chorar, minha vida era essa. Eu ficava trancada no meu quarto, eu tinha vergonha até da minha mãe, eu não conseguia olhar para a cara dela, porque eu sabia do desgosto que eu tinha feito pra ela (PARTICIPANTE, 2019).

Eu chegava na sala, sentava lá no fundinho e chorava. Acho que todo mundo já estava imaginando o que estava acontecendo. E mesmo assim ficava aquele grupinho na sala falando mal de mim. Eu sentia isso [...] A professora [...] queria que todo mundo me apoiasse, mas ninguém [...]. Parecia que eu era um monstro naquela época (PARTICIPANTE, 2019).

A condição de se colocar sempre no canto, diferente de como era seu envolvimento com os amigos da escola, demonstra uma dificuldade de pertencimento àquele grupo. Por mais que houvesse um esforço por parte da professora, o sentimento de vergonha e culpa a impedia de fazer um enfrentamento efetivo. No momento do intervalo, o comportamento de se manter na sala de aula, no mesmo canto, demonstra o quanto esse pertencimento se perde diante da situação.

Eu sentia que as pessoas estavam me julgando, então pra que eu ia ficar no meio delas? Eu acho que eu mesma não queria aceitar. Então eu mesma me isolei do mundo (PARTICIPANTE, 2019).

Não. Só a professora falava: vem [...] senta aqui com a gente. Eu (falava) não, eu tô bem aqui. E no intervalo eu não saía. Eu não tinha essa coragem (PARTICIPANTE, 2019).

[...] elas estavam me olhando com cara de julgamento [...]. Então, eu não ia suportar por que eu *tava* sozinha. Eu sozinha contra uma escola inteira. É horrível (PARTICIPANTE, 2019).

Referente à periodização do desenvolvimento, postulada por Elkonin (1987), especificamente focando na atividade de comunicação íntima pessoal na adolescência, como já salientado, destaca-se o fato dessa atividade estar subordinada ao código de ética do grupo, o qual é construído a partir das relações de confiança e do respeito mútuo. No caso em questão, ao ser exposta, Beatriz foi alvo de um pseudocódigo moralista, culturalmente instituído por suas amigas que se afastaram dela, as quais, contraditoriamente, também adotavam a conduta de reproduzir imagens íntimas. Porém, não pagaram o preço da exposição coletiva e o rechaço por parte de seus pares.

A comunicação pessoal, construída em completa confiança em um mundo privado compartilhado em comum, é a atividade na qual a maioria das perspectivas universais de vida da criança são formadas, suas perspectivas sobre as relações humanas, sobre seu próprio futuro, em suma, os sentidos pessoais da vida (ELKONIN, 1987, p.166).

Portanto, a perda/afastamento das amigas ou julgamento das próprias amigas foram fatores significativos em sua vida pessoal, além de impactar a educação escolar. A adolescente, ainda, fez ponderações do quanto esse sentimento se repetia também fora do ambiente escolar, mas ali era intensificado.

Eu ia na padaria tinha gente que mexia comigo no meio da rua: nossa você *tava mó* gostosa, não sei o que. Eu falava mãe *vamos* embora, por favor! (PARTICIPANTE, 2019).

Episódios como este demonstram novamente a objetificação do corpo da mulher (GÓES, 2017; LUCHESE, 2017; PORTELLA, 2017). Percebe-se aqui o quanto – mesmo em um ambiente público – as reações masculinas em relação à objetificação sexual das mulheres acontecem naturalmente. Além disso, ao se preocupar apenas com a satisfação própria sem dar importância ao sofrimento do outro, essas atitudes remetem à lógica imediatista decorrente dos valores difundidos na cultura do estupro. Diante disso e dos sentimentos de culpa, isolamento e

melancolia, a dificuldade de pertencimento, entre outros, faziam com que a atenção nas aulas diminuísse, causando prejuízo em seu desenvolvimento educacional.

[...] a minha nota abaixou bastante. Eu não conseguia fazer nada, não conseguia prestar atenção no que a professora *tava* falando. Meu foco era ficar de cabeça baixa chorando. Eu não conseguia fazer mais nada (PARTICIPANTE, 2019).

[...] então, minhas notas eram boas, até que eu era uma aluna boa. Eu conversava bastante, mas eu conseguia manter minha nota boa. Só que depois ela foi baixando, baixando muito (PARTICIPANTE, 2019).

Via de regra, as perdas são permanentes (WANZINACK, 2014), elas não se resumem apenas à diminuição das notas escolares, mas ao prejuízo que carrega consigo.

[...] eu não consigo confiar em ninguém. Isso eu não consigo. Até pra desabafar, eu não procurei psicólogo nenhum. Eu me reergui sozinha e isso está me afetando agora. [...] Eu não consigo confiar em ninguém, que eu não consigo sentir amor por ninguém mais. Parece que eu esfriei, sabe? (PARTICIPANTE, 2019).

Eu acho que, como eu posso dizer? A gente não pode confiar totalmente em uma pessoa. Porque eu confiava, e olha o que fizeram comigo. Não é só uma foto ou um vídeo. É você expondo seu corpo, entendeu? (PARTICIPANTE, 2019).

Quando a gente [genitora] briga, às vezes ela fala que eu já fiz muito desgosto pra ela, e que eu tinha que valorizar mais ela (PARTICIPANTE, 2019).

O sentimento de “[...] eu sempre acho que vai acontecer alguma coisa” (PARTICIPANTE, 2019), ainda se faz presente na vida da jovem, que hoje cursa o segundo ano do curso de Pedagogia, ao revelar prejuízos que vão além das notas escolares. A dificuldade de se relacionar e, consecutivamente, as dificuldades em desenvolver através das mediações os pensamentos abstratos e científicos.

Para Beatriz, o motivo que leva uma pessoa a fazer ou enviar fotos condiz com a perspectiva de agradar ao outro.

Eu acho por medo de perder a pessoa. O namorado fala: ah manda amor, é só foto, não sei o que. Ela vai e manda pra agradar, pra ele não pedir pras outras. É uma questão de perder eu acho a pessoa, e acaba mandando (PARTICIPANTE, 2019).

Não penso [que poderia perdê-lo], mas naquela época eu pensava. Se eu não fizer isso pra ele, ele vai procurar em outra. E eu não quero isso (PARTICIPANTE, 2019).

[...] eu nunca pedia essas coisas pra ele. Ele sempre pedia pra mim. Eu nunca quis. Foi mais pra agradar ele (PARTICIPANTE, 2019).

Eu sinto, sabe quando a pessoa fala, não querendo falar o real, mas disfarçado? Aí, nossa senhora, meu mundo acaba de novo, vem tudo de novo. Eu fico imaginando, porque eu fiz aquilo comigo mesma (PARTICIPANTE, 2019).

Percebe-se, nesse sentido, que Beatriz apresenta, ainda, uma visão superficial sobre os motivos que levam as pessoas, em nosso caso os/as adolescentes, a produzirem e/ou compartilharem conteúdos íntimos. Em seus posicionamentos, ela não levou em consideração as questões sociais e culturais mencionadas ao longo desta dissertação, e que impactam na perpetuação do fenômeno. Acrescido da lógica de culpabilização, em alguns momentos, como se a violência ocorrida fosse decorrente de um posicionamento seu. Outro aspecto importante refere-se ao receio de perder algum tipo de posição entre os pares e pessoas com quem se relaciona.

Às vezes sim, tem uma amiga minha que ele sempre pedia foto, e ela falava que não ia mandar. Ele insistiu bastante e ela falou, não, não vou mandar. (ele) ah então melhor a gente se afastar. Porque já não moravam juntos, na mesma cidade. Isso que é tipo uma forma de matar a saudade. Ela falou, não vou mandar eu não faço isso, quando a gente se ver a gente tem a nossa intimidade, pronto. Aí ele disse: ah então melhor cada um seguir sua vida (PARTICIPANTE, 2019).

Embora a adolescente tenha demonstrado uma condição de recuperação nas notas escolares, ficou explícito em seu discurso o quanto nem ela nem os pares estavam preparados para lidar com situações como o fenômeno descrito na pesquisa. A falta de elaboração e abstrações sobre o tema ainda deixam os/as adolescentes a mercê das condições sociais fetichizadas e imediatistas. As falas apontam que tanto antes do ocorrido quanto depois, não houve qualquer mediação por parte da educação escolar e da sociedade sobre o tema que fosse de encontro com o que aponta Saviani (2012) e Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), ou seja, sobre uma escola humanizadora e efetiva em seu papel, além dos conteúdos pedagógicos, proporcionando abstrações e desenvolvimento cultural de conceitos a partir das mediações.

Martins (2013, p. 135) reitera, na perspectiva teórica adotada nesta dissertação, o papel da educação escolar “como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do

raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta”. Prossegue Martins (2013, p. 141), os conceitos científicos são fundamentais nesse processo, já que “subjugam-se à orientação conscientemente dirigida, à voluntariedade e ao autodomínio da conduta, esferas que se revelam extremamente frágeis na adoção dos conceitos espontâneos, orientados fundamentalmente por sua aplicação prática e pragmática”. Ou seja, a escola deveria atuar na mediação e superação dos conceitos espontâneos, difundidos no cotidiano, a exemplo dos que inter cruzam a divulgação de conteúdos íntimos. E é somente assim que os conceitos científicos, “mediados por outros conceitos em um sistema de conexões interna” mostram a sua potência, já que oportunizam ao pensamento uma compreensão multilateral e profunda do objeto (MARTINS, 2013, p. 141).

É válido registrar que os/as adolescentes que apresentaram algum tipo de aversão sobre a situação ocorrida com Beatriz, ao excluí-la e intimidá-la, também são vítimas de uma escola que não consegue problematizar e instrumentalizar os/as estudantes para o enfrentamento das problemáticas da prática social, decorrentes da materialidade da vida. Sobre possíveis orientações diante do tema, a participante sinalizou que:

Não (algum tipo de informação anterior). Pra mim, como todas, acho que era normal. Me prendia bastante, mas depois foi ficando normal. Que passei a ter confiança nele, então pra mim estava sendo normal enviar aquelas fotos e ele tirar (PARTICIPANTE, 2019).

Não, até por que eu não falava disso com os meus pais. Era tudo um segredo (PARTICIPANTE, 2019).

Acho que é, acho que virou uma coisa normal, sabe?! As pessoas acham normal tirar foto e mandar. Eu acho uma coisa desnecessária. Depois do que aconteceu comigo eu acho que é uma coisa que não vale a pena, sabe? Eu acho que não vale a pena não (PARTICIPANTE, 2019).

Defende-se que, sendo a prática social o ponto de partida (SAVIANI, 2012), é possível pensar o quanto o fenômeno da divulgação de conteúdos íntimos é reflexo desta condição atual a que o capitalismo chegou.

Por isso, segundo Saviani (2012) e Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), o objetivo da educação escolar deve ser aquele de humanizar os sujeitos pela via da apropriação e objetivação dos elementos culturais através de formas adequadas de ensino. Quando os elementos culturais são compreendidos em seu movimento e suas contradições, o sujeito tem a condição de distanciar-se do posicionamento

alienado. No caso da adolescente e seus pares, percebe-se que eles/as se mantêm alienados/as, uma vez que foram impedidos/as de se apropriarem das objetivações que possibilitam a universalidade e liberdade humanas (ANJOS, 2017).

Sobre o aspecto dessa vivência, não se pode afirmar que Beatriz e seus pares atingiram alguma abstração e objetivação que os levassem ao que Vigotski denomina como “salto qualitativo de um desenvolvimento da personalidade para-si”. Para Saviani (2011) e Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), a mediação da educação escolar deve visar um ato de abstração e posteriormente uma objetivação, uma passagem do empírico ao concreto pela mediação do conteúdo abstrato para que se atinja um entendimento da realidade para além das aparências. Neste sentido, não se percebe nos/as adolescentes mencionados/as na pesquisa um pensamento dialético sobre a contradição posta na realidade. Ao que parece, eles/elas ainda estão presos à uma leitura superficial, a saber, “agradar o namorado/a”; “todo mundo faz fotos”; “é só uma demonstração de afeto”, entre outros. Assim, os pressupostos defendidos pela pedagogia histórico-crítica não compareceram nas mediações da educação escolar. Na ausência dessa tarefa de socialização do conhecimento em todas as suas vertentes, para Anjos (2014b; 2017), a educação escolar não influencia positivamente na formação da personalidade dos/as adolescentes. É oportuno reforçar que, para a referida perspectiva, não é qualquer tipo de mediação que colaborará com o desenvolvimento do pensamento por conceitos e uma elevação dialética do ser em-si ao para-si. Essa elevação dependerá da qualidade da educação escolar oferecida, para que rompam com modelos sociais e discursos hegemônicos.

Portanto, para a pedagogia histórico-crítica, é o/a professor/a o/a condutor/a do processo educativo, o responsável por criar motivos de aprendizagem, auxiliando na compreensão do real além daquilo que é fetichizado e imediatizado nas relações cotidianas. Quando a escola consegue desenvolver aprendizagens nas suas formas mais ricas e desenvolvidas, ela se posiciona contra toda e qualquer conduta alienante, mesmo que os agentes educativos não tenham consciência disso. Ou seja, cabe à educação a apropriação da cultura e a colaboração para a objetivação das formas mais complexas de funções psíquicas superiores e, com isso, conduzir o enriquecimento pessoal dos indivíduos. Perante a ausência de discussões que desenvolvam os conteúdos críticos e que englobem as questões sociais, a educação escolar não colaborará para a diminuição dos riscos, tampouco promoverá a

proteção e a prevenção da saúde na internet e nos relacionamentos dos adolescentes e de seus pares. A empatia dos dirigentes e professores foi percebida como algo valioso, mas não é suficiente como apoio significativo no ambiente escolar.

Por fim, defende-se que a escola na qual Beatriz estava inserida deveria ter promovido ações como: palestras, pesquisas e discussões sobre o tema. Essas intervenções poderiam demonstrar os riscos reais da divulgação de conteúdos íntimos e conduzir os/as adolescentes à compreensão dos motivos que levam a difusão do fenômeno. Outra alternativa seria aumentar a discussão e o ensino sobre gênero e educação sexual nas escolas e em programas sociais. Esse tipo de prática poderia diminuir tabus e ranços culturais que influenciam a sexualidade da sociedade e dos/as adolescentes.

O desenvolvimento de legislações mais específicas para este tipo de violência, que está interconectada com a exploração sexual, bem como programas de divulgação dessas leis, poderiam aumentar a proteção dos/as envolvidos/as, bem como diminuir as situações de risco. Além das questões preventivas, é condição fundamental a criação de redes apoio para aquelas/es que tiverem sua intimidade violada. Tais apontamentos, por si só, não garantem o fim dos riscos, pois como salientado, nenhuma mediação isolada será capaz de promover a formação do pensamento por conceitos e a elevação das relações pessoais a um nível para-si, não obstante, tais aspectos colocam-se como urgentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o delineamento metodológico do projeto de pesquisa que originou esta investigação, o tema da divulgação de conteúdos íntimos se mostrou desafiador, a começar pela escassez de literaturas sobre a questão, na tentativa de estabelecer um diálogo com seus impactos na educação escolar. Acrescenta-se que as poucas literaturas identificadas estavam, quase em sua totalidade, em língua estrangeira, sinalizando a necessidade de mais estudos sobre o assunto no contexto brasileiro.

Em função de ser um assunto nodal, registram-se as dificuldades para obter autorização a fim de realizar a pesquisa no sistema estadual de educação paulista, bem como em órgãos públicos de proteção às crianças e adolescentes. Além disso, mesmo sabendo que situações de divulgação de conteúdos íntimos ocorrem corriqueiramente, a dificuldade de acesso à essa população também se apresentou como um desafio diante dos tabus e da delicadeza do tema, uma vez que muitos/as não se mostravam dispostos a se abrir.

No que tange aos dados obtidos por meio das entrevistas com a participante, vítima da divulgação de conteúdos íntimos, identificou-se que tal manifestação de violência ocorreu pela autoria do ex-namorado, que após o término do relacionamento divulgou suas imagens nas redes sociais, fato caracterizado na literatura como pornografia de vingança. O fenômeno está associado a uma das formas de divulgação de conteúdos íntimos vivenciada pela adolescente, ao sinalizar uma violência, preponderantemente, baseada no gênero. Imperou a cultura patriarcal, machista e misógina, materializada no âmbito virtual. Nessa lógica, manifestam-se preconceitos instaurados culturalmente e a culpabilização maciça das mulheres, ancorados no que a literatura científica define como cultura do estupro.

A participante da pesquisa sofreu um processo de culpabilização e responsabilização pelo ocorrido, tanto no âmbito familiar quanto no ciclo de suas relações sociais. Diante deste fenômeno, pensamentos suicidas e comportamentos de isolamento se fizeram presentes em sua trajetória.

Na educação escolar perduraram situações de isolamento e perseguição contínua por parte dos pares, acresce-se a isso o fato de alguns/algumas

professores/as tentarem minimizar o ocorrido. Interessante é destacar que em nenhum momento a escola se propôs a discutir o tema, mesmo diante de um caso tão explícito. Não houve práticas que levassem ao desenvolvimento da problemática, capazes de promover abstrações mais genéricas sobre o fenômeno a fim de garantir proteção, emancipação, apropriação e objetivação de conhecimentos acerca deste tema. Ou seja, não houve a superação das práticas expressas na cotidianidade, o que culminou com a leitura superficial dos/as adolescentes sobre as situações concretas vivenciadas pela adolescente vítima da divulgação de conteúdos íntimos.

É necessário aumentar os fatores de proteção na vida dos/as adolescentes. No caso da participante da investigação, assim como em outros casos destacados na literatura, as marcas sociais deixadas pelo ocorrido permanecem presentes, manifestadas na falta de confiança, em pensamentos persecutórios, em sentimentos de culpa e responsabilização pelo ocorrido. Ou seja, a adolescente não conseguiu efetivamente superar esse problema.

A falta de elaboração, abstração e objetivação dos/as adolescentes sobre o tema abordado, demonstra o quanto os mesmos ainda vivem a mercê das condições sociais fetichizadas e imediatistas. Com isso, expõe-se a fragilidade do ambiente escolar diante de uma situação que poderia ser evitada através da constante problematização e da apropriação e objetivação de conhecimentos científicos em oposição aos conceitos espontâneos, assentados na lógica da individualidade em-si.

A educação escolar, no atual modelo de organização das relações sociais, pouco tem contribuído na mediação das objetivações produzidas historicamente pelo gênero humano, as quais podem conduzir os/as adolescentes a um salto qualitativo. Não é qualquer mediação que promoverá e/ou garantirá esse salto, tampouco ele se dará naturalmente a partir da puberdade.

Ao não compreenderem a realidade para além de uma leitura alienada, os/as adolescentes/as são levados/as a adotar comportamentos expressos, por exemplo, na produção e/ou compartilhamento sem consentimento de materiais com conteúdos íntimos. No caso daqueles que divulgam os materiais ignorando o consentimento alheio, reproduzem também elementos presentes nas relações alienadas e alienantes sem compreender as causas mais profundas dessas relações internas e externas vivenciadas.

É necessário que a educação escolar assegure o seu papel na mediação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, os quais superam os conteúdos cotidianos. Ganha destaque o papel de ações formativas que abarquem as famílias e a comunidade escolar como um todo, relativas às temáticas inerentes ao público-alvo, tais como o namoro na adolescência, o uso consciente das tecnologias e a produção e divulgação dos conteúdos íntimos, na expectativa de que avaliem e intervenham diante dos casos de abuso digital e demais violências, além de desnaturalizarem as situações abusivas.

No âmbito social, para além das práticas educativas, também se recomenda a criação de programas de prevenção que problematizem as questões de abuso digital, exploração sexual e condutas sexuais de risco, para que os/as adolescentes e a população em geral compreendam as consequências legais que envolvem a prática da divulgação de conteúdos íntimos de forma não autorizada e com fins de exploração e violência sexual. Nessa ótica, o consentimento da produção do conteúdo é diferente do consentimento de sua divulgação, uma vez que, quando não aceito, caracteriza-se como violação, fomentando a cultura do estupro.

Embora este estudo seja um caso específico, foi possível verificar, através das análises, que a essência do fenômeno está para além do simples envio de fotos e a eventualidade de sua divulgação sem o consentimento da vítima. O fenômeno perpassa um modelo social impositivo, permeado por questões de gênero e por uma educação escolar pautada em práticas que não consideram a dimensão ontológica dos/as estudantes.

As ações de divulgação dos conteúdos íntimos ocorrem devido aos valores culturais, historicamente construídos, os quais colocam os/as adolescentes e a sociedade em busca de uma suposta felicidade imediata. Os valores fetichizados, ligados à lógica do capital, induzem a naturalização de concepções machistas e patriarcais, por meio das quais as necessidades, sobretudo as sexuais, devem ser satisfeitas independente dos danos causados ao outro. Nessa lógica, como já salientado, as mulheres são objetificadas e culpadas pela cultura do estupro, além de sofrerem distintas formas de violências sem que se percebam como vítimas.

Por fim, registra-se que as limitações do estudo centraram-se na coleta de dados baseada em uma única participante e num único procedimento de compilação destes dados (entrevistas semiestruturadas), haja vista as dificuldades de autorização para adentrar à escola onde a mesma estudava e ter contato com

prontuários escolares ou, eventualmente, com aqueles que estiveram diante do processo de mediação dos conhecimentos (professores/as, coordenação pedagógica e gestão escolar). Todavia, tais empecilhos não devem diminuir o valor do presente estudo, até mesmo por se tratar de um tema que ainda carece da produção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- AGUSTINA, J. R.; GÓMEZ-DURÁN, E. L. Sexting: Research criteria of a globalized social phenomenon. **Archives of sexual behavior**, New York, v. 41, n. 6, p. 1325–1328, out. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232320811_Sexting_Research_Criteria_of_a_Globalized_Social_Phenomenon. Acesso em: 18 abr. 2019.
- ALONSO-RUIDO, P.; RODRÍGUEZ-CASTRO, Y.; LAMEIRAS-FERNÁNDEZ, M.; MARTÍNEZ-ROMÁN, R. El Sexting a través del discurso de adolescentes españoles. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 398-409, abr/jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902018000200398&lng=es&tlng=es. Acesso em: 18 abr. 2019.
- ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010.
- AMARAL, R. **Exposição privada nas redes sociais**: uma análise sobre o Facebook na sociedade contemporânea. 2016. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.
- AMIGO, B. M. P.; GUTIÉRREZ, J. L. L.; RÍOS, N. G. Diagnóstico de utilización de Redes sociales: factor de riesgo para el adolescente. **Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, v. 8, n. 16, p. 53-72, jun. 2018. Disponível em: <http://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/334>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- ANJOS, R. E. Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de adolescentes. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 9, n. 1, p. 106-126, jan./abr. 2014a. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3475>. Acesso em 14 jun. 2018.
- ANJOS, R. E. O papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente. **Nuances: Estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 228-246, jan./abr. 2014b. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/294>. Acesso em 14 jun. 2018.
- ANJOS, R. E. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar**: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. 197 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.
- ANJOS, R. E ; DUARTE, N. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 115-132, set./dez. 2017. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4183>. Acesso em: 22 set. 2019.

ARAB, L. E.; DÍAZ, G. A. Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. **Revista Médica Clínica Las Condes**, Las Condes, v. 26, n.1, p. 7-13, jan./fev. 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000048?via%3Dihub>. Acesso em: 18 abr. 2019.

ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P. R. “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 19, n. 3, p. 169-178, jul./set. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2014000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 out. 2018.

BANNINK, R.; BROEREN, S.; VAN DE LOOIJ, J. P. M.; WAART, F.G.; RAAT, H. Cyber and Traditional Bullying Victimization as a Risk Factor for Mental Health Problems and Suicidal Ideation in Adolescents. **PLoS ONE**, San Francisco, v. 9, n. 4, p. 1-7, abr. 2014. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0094026>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BARROS, S.C. **Sexting na adolescência**: análise da rede de enunciações produzida pela mídia. 2014. 187 f. Tese (Doutorado em Educação e Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622004000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 13 jan. 2019.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em 12 jul. 2017.

CALDAS, A. L. **Registro de casos de compartilhamento de fotos íntimas aumentam**. Empresa Brasil de Comunicação. 19 maio de 2015. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/cidadania/2015/05/registros-de-casos-de-compartilhamento-de-fotos-intimas-aumentam>. Acesso em: 18 jul. 2017.

CHILDSAFENET. **Online child sexual exploitation**. 2019. Disponível em: <https://www.childsafenet.org/online-sexual-abuse-exploitation>. Acesso em: 19 jan. 2019.

CITRON, D. K.; FRANKS, M. A. Criminalizing Revenge Porn. **Wake Forest Law Review**, Winston-Salem, v. 49, p. 1-38, maio 2014. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2368946. Acesso em: 20 mar. 2019.

CLARO, F. P. **Meninas, espelhos e fotografias**: O edulcore da aparência na internet. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Arte Educação) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

COSTA, C. A cultura do selfie e a desmaterialização da imagem. *In*: MORAES, A. L. C.; COELHO, C. N. P. (orgs.). **Cultura da imagem e sociedade do espetáculo**. São Paulo: UNI, 2016. p. 47-70.

CONTRERAS, C. T. M.; CABRERA, F. J. P.; MARTÍNEZ, K. I. M. Sexting: su definición, factores de riesgo y consecuencias. **Revista sobre la infancia y la adolescencia**, Valencia, n. 10, p. 1-18, abr. 2016. Disponível em: <https://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/3934>. Acesso: 23 set. 2019.

CUNHA, C. S. P.; ABREU D. S.; VASCONCELOS, M. A. S.; LIMA, S. R. R. Fetichismo e alienação do trabalho na atualidade a partir das concepções de Marx. *In*: SEMANA DE ECONOMIA DA UESB, 13., 2014, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista, 2014. p. 1-10. Disponível em: http://www2.uesb.br/eventos/semana_economia/2014/anais-2014/q02.pdf. Acesso em: 15 set. 2019

DESLANDES, S. F; CONSTANTINO, P. (orgs.). **Exploração sexual de crianças e adolescentes**: interpretações plurais e modos de enfrentamento. São Paulo: Hucitec, 2018.

DUARTE, J.; BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: Contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p461>. Acesso em: 20 ago. 2019.

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

DUARTE, N. Dialectics of the concrete and historical-critical pedagogy in Brazil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p. 68-78, jul. 2019. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3041>. Acesso 04 fev. 2020.

DROUIN, M.; VOGEL, K. N.; SURBEY, A.; STILLS, J. R. Let's talk about sexting, baby: Computer-mediated sexual behaviors among young adults. **Computers in Human Behavior**, New York, v. 29, n. 5, p. a25-a30, set. 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074756321200372X>. Acesso em: 19 abr. 2019.

ECPAT . **Online child sexual exploitation**. 2018. Disponível em: <https://www.ecpat.org/what-we-do/online-child-sexual-exploitation/>. Acesso em: 19 jan. 2019.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Tradução de Maria Luísa Bissoto. Moscou: Progreso, 1987, p. 104-124.

ENGLANDER, E. Low Risk Associated with Most Teenage Sexting: a study of 617 18-year-olds. **MARC Research Reports**, Bridgewater, jul. 2012. Disponível em: <http://webhost.bridgew.edu/marc/SEXTING%20AND%20COERCION%20report.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 68-81, abr. 2004.

FLACH, R. M. D.; DESLANDES, S. F. Abuso digital nos relacionamentos afetivo-sexuais: uma análise bibliográfica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 7, p. 1-19, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2017000702001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 dez. 2019.

FLACH, R. M. D.; DESLANDES, S. F. Abuso digital ou prova de amor? O uso de aplicativos de controle/monitoramento nos relacionamentos afetivo-sexuais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000105008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 dez. 2019.

FRANCISCO, M. V. **A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de resiliência em-si**: uma análise histórico-cultural. 2013. 266 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

GAMEZ-GUADIX, M.; SANTISTEBAN, P. ; RESETT, S. Sexting among Spanish adolescents: Prevalence and personality profiles. **Psicothema**, Oviedo, v. 29, n. 1, p. 29-34, out. 2017. Disponível em: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4359>. Acesso em: 18 abr. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, G. S. **Divulgação de imagens íntimas na internet**: revenge porn como forma de violência de gênero contra as mulheres, a partir da abordagem da lei Maria

da Penha (LEI 11.340/06). 2017. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

GONG, L. HOFFMAN, A. Sexting and slut-shaming: Why prosecution of teen self-sexsters harms women. **Georgetown Journal of Gender and the Law**, Washington, v. 13, n. 2, p. 577–589, abr. 2012.

GROV, C.; GILLESPIE, B. J.; ROYCE, T.; LEVER, J. Perceived consequences of casual online sexual activities on heterosexual relationships: A U.S. online survey. **Archives of Sexual Behavior**, New York, v. 40, n. 2, p. 429-439, abr. 2011. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20174862>. Acesso em: 20 fev. 2019.

HASINOFF, A. A. Sexting and Privacy Violations: a case study of sympathy and blame. **International Journal of Cyber Criminology**, Gujarat – Índia, v. 11, n. 2, p. 202–217, dez. 2017. Disponível em: <https://www.cybercrimejournal.com/Hasinoffvol11issue2IJCC2017>. Acesso em: 16 nov. 2018.

KAUR, P. Sexting or pedophilia?. **Rev. Crim.**, Bogotá, v. 56, n. 2, p. 263-272, maio 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-31082014000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2019.

KLETTKE, B.; HALLFORD, D. J.; MELLOR, D. J. Sexting prevalence and correlates: A systematic literature review. **Clinical Psychology Review**, Tarrytown, v.34, n. 1, p. 44-53, 2014.

LANDINI, T. S.; ZEYTOUNLIAN, L. Assédio sexual On-line de crianças e adolescentes: abrindo o debate. *In*: DESLANDES, S. F; CONSTANTINO, P. (orgs.). **Exploração sexual de crianças e adolescentes: interpretações plurais e modos de enfrentamento**. São Paulo: Hucitec, 2018. p. 129-172.

LEAL, Z. R. F. G; FACCI, M. G. D. Adolescência: Superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. *In*: LEAL, Z. R. F. G. (org.). **Adolescência em foco: contribuições para psicologia e para educação**. Maringá: Eduem, 2014. p. 15-44.

LEAL, L. N.; RODRIGUES, G. S.; SILVEIRA, I. D ; AMARO, T. V.; SANTOS, D. B.; PALUDO, S. S. CEP em Selfie: abordando sexting com adolescentes como forma de exposição virtual da sexualidade. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 03, n. 01, p. 45-59, 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/17605>. Acesso em: 24 de mar. 2018.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V (orgs.). **Ensino desenvolvimental: antologia – livro I**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-56.

LIBÓRIO, R. M. C. Exploração sexual comercial infanto-juvenil: categorias explicativas e políticas de enfrentamento. *In*: LIBÓRIO, R. M. C.; SOUSA, S. M. G. (orgs.). **A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil**. Goiânia: Casa do Psicólogo, 2004, p. 19-50.

LUCHESE, R. F. O discurso de ódio contra o gênero feminino: Uma análise das consequências dos casos de pornografia da vingança na vida das vítimas, *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO E CONTEMPORANEIDADE: MÍDIAS E DIREITOS DA SOCIEDADE EM REDE, 4., 2017, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: USFM, 2017. p. 1-16. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2017/1-5.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

MASCAGNA, G. C. **Adolescência**: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski. 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 1-28, 19 mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 22 jan. 2020

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 29, 2006. **Anais [...]**. Caxambú: Anped. 2006. p. 1-17. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Res.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 05 jan. 2020.

MATTEY, B.; DILIBERTO, G, M. Sexting – it's in the dictionary. **NASN School Nurse**, New York, v. 28, n.2, p. 94-98, mar. 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1942602X12473840>. Acesso em: 1 abr. 2019.

MATOS, M. L.; GITAHY, R. R. C. A evolução dos direitos da mulher. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 4, n.1, p. 74-90, jun. 2007. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/223/606> Acesso em: 15 jan. 2020.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MCEACHERN, A. G.; MCEACHERN-CIATTONI, R. T.; MARTIN, F. Sexting: New Challenges for Schools and Professional School Counselors. **Journal of School**

Counseling, Bozeman, v. 10, n. 20, p. 1-28, 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ981201.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2019.

MCGOVERN, A.; CROFTS, T.; LEE, M.; MILIVOJEVIC, S. Media, legal and young people's discourses around sexting. **Global Studies of Childhood**, Melbourne, v. 6, n. 4, p. 428–441, nov. 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2043610616676028>. Acesso em: 20 fev. 2019.

MEJÍA-SOTO, G. Sexting: una modalidad cada vez más extendida de violencia sexual entre jóvenes. **Perinatología Y Reproducción Humana**, Cidade do México, v. 28, n. 4, p. 217-221, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-53372014000400007. Acesso em: 22 nov. 2018.

MORELLI, M.; BIANCHI, D.; BAIOTTO, R.; PEZZUTI, L.; CHIRUMBOLO, A. Sexting, psychological distress and dating violence among adolescents and young adults. **Psicothema**, Oviedo, v. 28, n. 2, p. 137-142, abr. 2016. Disponível em: <http://www.psicothema.com/pdf/4303.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

OLIVEIRA, N. C.; OLIVEIRA, L. A. ; SANTOS, J. M. V. O materialismo histórico e suas categorias de análise: Algumas considerações. *In*: SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA. SEPED, 7., 2013, Cornélio Procópio. **Anais [...]**. Cornélio Procópio: UENP, 2013. Disponível em: https://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/anais_vii_-_seped.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

OLIVEIRA, M. B. ; ROSA, E. M. Juventude, violência e alteridade. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 113-121, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 set. 2019.

OUYTSEL, J. V.; WALRAVE, M.; PONNET, K.; HEIRMAN, W. The Association Between Adolescent Sexting, Psychosocial Difficulties, and Risk Behavior: Integrative Review. **The Journal of School Nursing**, Scarborough, v. 31, n. 1 p. 54-69, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1059840514541964>. Acesso em: 18 de dez. de 2018.

OZELLA, S. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. *In*: OZELLA, S. (org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17-40.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 97-125, abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 set. 2019.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000200362&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 set. 2018.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PESSOA, A. S. G.; COIMBRA, R. M. O “traficante” não vai à escola: processos de escolarização de adolescentes com envolvimento no tráfico de drogas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 190-217, 15 dez. 2016.

PORTELLA, T. M. **A divulgação de imagens íntimas sem autorização como forma de violência psicológica nos termos da lei Maria da Penha**. 2017. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) - Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2017.

PRIOSTE, C. D. **O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RINGROSE, J.; GILL, R.; LIVINGSTONE, S.; HARVEY, L. **A qualitative study of children, young people and 'sexting'**: a report prepared for the NSPCC. National Society for the Prevention of Cruelty to Children: London, 2012. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/44216/>. Acesso em: 25 jan. 2019.

SAFERNET. **Infográfico: Você navega com segurança?**, 2017. Disponível em: <http://divulgue.safernet.org.br/banners/infografico.png>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCREMIN, S. F. **Sexting: Perigos na internet, um estudo de caso com acadêmicos/as na UFPR – Setor Litoral**. 2016. 75 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Informática e Cidadania) - Universidade Federal do Paraná. Matinhos, 2016.

SOUSA, R. F. Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 9-29, abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jan. 2020.

STERNHEIMER, K. **Pop culture panics: how moral crusaders construct meanings of deviance and delinquency**. New York: Routledge, 2015.

STRASSBERG, D. S.; CANN, D.; VELARDE, V. Sexting by High School Students. **Archives of Sexual Behavior**, New York, v. 46, p. 1667-1672, ago. 2017.

Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10508-016-0926-9>.
Acesso em: 10 jan. 2019.

TELES, M. A.; MELO, M. **O que é violência contra a mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

TOGNETTA, L. R.; BOZZA, T. L. Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes tem de si. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 23, n. 24, p. 162-178, set./dez, 2012.

TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad**. Moscou: Editorial Progreso, 1989.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Tradução de Antonio A. S. Zuin *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **La tragedia de Hamlet & Psicología del arte**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

WALKER, S.; SANCI, L.; TEMPLE-SMITH, M. Sexting: Young Women's and Men's Views on Its Nature and Origins. **Journal of Adolescent Health**, New York, v. 52, n. 6, p. 697-701, abr. 2013. Disponível em: [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(13\)00085-2/fulltext](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(13)00085-2/fulltext). Acesso em: 30 jan. 2019.

WANZINACK, C. Bullying e Cyberbullying: Faces Silenciosas da Violência. *In*: SIERRA, J. C.; SIGNORELLI, M. C. (orgs.). **Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia**. Matinhos: UFPR Litoral, 2014. p. 67-81.

YBARRA, M. L.; MITCHELL, K. J. Sexting" and its relation to sexual activity and sexual risk behavior in a national survey of adolescents. **Journal of Adolescent Health**, New York, v. 55, n. 6, p. 757-764, dez. 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1054139X14003073>. Acesso em: 20 ago. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Entrevista Reflexiva & Grounded-Theory: Estratégias Metodológicas para Compreensão da Resiliência em Famílias – **Interamerican Journal of Psychology**, San Juan, v. 39, n. 3, p. 1-8, 2005.

ZAGO, L. H. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 54, n. 127, p. 109-124, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2013000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 ago. 2019.

ZANELATO, E.; URT, S. C. A periodização da atividade humana para Vygotski, Leontiev e Elkonin: ruptura ou continuidade? **Colloquium Humanarum**, Presidente

Prudente, v. 16, n. 2, p. 32-44, 2019. Disponível em:
<https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3000>. Acesso em: 06 fev. 2020.

ZUCK, D. V.; BORTOLOTO, C. A. C. A didática nas teorias pedagógicas: fundamentos e contribuições da didática crítica na formação de professores e aproximações com a pedagogia histórico-crítica. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p. 45-67, jul. 2019. Disponível em:
<https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3007> Acesso em: 04 fev. 2020.

APÊNDICE - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ADOLESCENTE

Enfatizar o sigilo das informações e que o nome será preservado em todos os momentos desta investigação:

Idade:

Escola onde estuda:

1 – Onde você mora? Com quem?

2 – Você poderia nos contar sobre a situação em que ocorreu a divulgação de imagens íntimas suas? Como foi?

3 – Os conteúdos foram feitos espontaneamente ou houve coerção e/ou indicação?
Comente.

4 – Após o ocorrido, houve alguma mudança em sua vida? De que forma?

5 - Quando soube da divulgação, quais foram seus pensamentos e sentimentos?

6 – Você contou com o apoio de alguém? De quem? De que forma?

7 – De uma maneira geral, como você percebeu a sua escola frente à situação?

8 – De uma maneira geral, como você percebeu sua família frente à situação?

9 – De uma maneira geral, como você percebeu seus amigos frente à situação?

10 – Antes do ocorrido, você já havia tido alguma orientação sobre o tema? Se sim, por quais meios?

11 – Você percebe a recorrência dessa prática entre seus amigos ou outras pessoas que você conhece? De que forma?

12 – Depois do ocorrido houve alguma mudança no seu desempenho escolar?
Como?

13 – Houve mudanças na sua rotina escolar por conta do ocorrido? De que forma?

14 – Hoje, você acredita que ainda existam dificuldades não superadas sobre essa situação?

15 – Em sua opinião, por que algumas pessoas divulgam conteúdos íntimos de outra pessoa? O que as motiva? Comente.