



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL (PPGPS)
DOUTORADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

**UM ESTUDO SOBRE A CULPA EMPÁTICA E A TENDÊNCIA DE
PRÓ-SOCIABILIDADE EM ESPECTADORES DE CYBERBULLYING**

Marcone Felix Costa

JOÃO PESSOA - PB
2025

MARCONE FELIX COSTA

Um Estudo Sobre a Culpa Empática e a tendência de pró-sociabilidade em Espectadores de
Cyberbullying

Trabalho de Tese apresentado ao Programa de Pós-graduação
em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba para a
obtenção do título de Doutor em Psicologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Rique Neto

JOÃO PESSOA - PB
2025

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

C838e Costa, Marcone Felix.

Um estudo sobre a culpa empática e a tendência de
pró-sociabilidade em espectadores de cyberbullying /
Marcone Felix Costa. - João Pessoa, 2025.

144 f. : il.

Orientação: Júlio Rique Neto.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Psicologia social - Empatia. 2. Psicologia social
- Culpa. 3. Cyberbullying. I. Rique Neto, Júlio. II.
Título.

UFPB/BC

CDU 316.6 (043)



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social



ATA DE DEFESA DE TESE

Aos trinta e um dias do mês de março de dois mil e vinte e cinco, de modo presencial na Sala 510 do PPGPS, reuniram-se em solenidade pública os membros da comissão designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (CCHLA/UFPB), para a defesa de Tese do aluno **MARCONE FELIX COSTA** (mat. 20211012820, UFPB, CPF: 050.580.814-58). Foram componentes da banca examinadora: Prof. Dr. **JULIO RIQUE NETO** (UFPB, Orientador, CPF: 293.212.634-20), Prof. Dr. **ROMULO LUSTOSA PIMENTEIRA DE MELO** (UFPB, Membro Interno ao Programa, CPF: 058.928.264-65), Profa. Dra. **ELOÁ LOSANO DE ABREU** (UFPB, Membro Externo ao Programa, CPF: 057.883.444-84) e Profa. Dra. **LIVIA BRAGA DE SA COSTA** (Membro Externo à Instituição, CPF: 054.763.864-75). Na cerimônia compareceram, além do examinado, alunos de pós-graduação, representantes dos corpos docente e discente da Universidade Federal da Paraíba e interessados em geral. Dando início aos trabalhos, o presidente da banca, Prof. Dr. **JULIO RIQUE NETO**, após declarar o objetivo da reunião, apresentou o examinado **MARCONE FELIX COSTA** e, em seguida, concedeu-lhe a palavra para que discorresse sobre seu trabalho, intitulado: " **UM ESTUDO SOBRE A CULPA EMPÁTICA E A TENDÊNCIA DE PRÓ-SOCIALIDADE EM ESPECTADORES DE CYBERBULLYING**". Passando então ao aludido tema, o aluno foi, em seguida, arguido pelos examinadores na forma regimental. Ato contínuo, passou a comissão, em secreto, a proceder a avaliação e julgamento do trabalho, concluindo por atribuir-lhe o conceito de "**APROVADO**", o qual foi proclamado pelo presidente da banca, logo que retornou ao recinto da solenidade pública. Nada mais havendo a tratar, eu, Paulo Cesar Zambroni de Souza, Vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada por todos assino juntamente com os membros da banca. João Pessoa, 31 de março de 2025.

Documento assinado digitalmente



JULIO RIQUE NETO

Data: 10/04/2025 09:47:06-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente



ELOÁ LOSANO DE ABREU

Data: 07/04/2025 17:59:44-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

JULIO RIQUE NETO

Documento assinado digitalmente



ROMULO LUSTOSA PIMENTEIRA DE MELO

Data: 08/04/2025 14:53:57-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ELOÁ LOSANO DE ABREU

Documento assinado digitalmente



LIVIA BRAGA DE SA COSTA

Data: 04/04/2025 11:14:01-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**ROMULO LUSTOSA PIMENTEIRA
DE MELO**



Documento assinado digitalmente

PAULO CESAR ZAMBRONI DE SOUZA

Data: 10/04/2025 12:37:23-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

LIVIA BRAGA DE SA COSTA

PAULO CESAR ZAMBRONI DE SOUZA
Vice- coordenador do PPGPS

“A morte da empatia humana é um dos primeiros e mais reveladores sinais de uma cultura prestes a cair na barbárie”

Hannah Arendt

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus por ter me dado oportunidade de enfrentar os desafios que me motivaram a finalizar este trabalho. Ter dado condições para morar em João Pessoa e aqui iniciar e finalizar este estudo.

A minha esposa, que me apoiou nesse processo, incentivou tanto a entrada no programa, quanto ao término de toda produção de tese. As minhas filhas, Lorena, Nicole e Alice que compreenderam as ausências referente a minha dedicação.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Júlio Rique Neto, por ter me acolhido na Universidade Federal da Paraíba, e pacientemente, mesmo sem me conhecer, confiou em mim em um momento muito delicado de minha vida e permitiu as condições necessárias para a finalização da tese.

Gratidão ao colegiado de professores do programa a profa. Dr. Cleonice em especial pela partilha de material e confiança para a realização da pesquisa e aos demais professores do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sociomoral (NPDSM) a profa. Lílian Galvão, ao prof. Rômulo Lustosa, a profa. Eloá e a profa. Lívia Braga que possibilitaram as condições favoráveis nas correções e incentivo para a pesquisa desta tese.

Por fim, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e aos estudantes que colaboraram com o estudo, pela disponibilidade e paciência, tornando viável cada etapa da pesquisa, contribuindo para a investigação.

RESUMO

Costa, M.F. (2024). Um Estudo sobre a Culpa Empática e o Comportamento Pró-Social em Espectadores de Cyberbullying. Tese. Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB.

O objetivo central desta tese é avaliar o impacto da culpa empática na tendência a desenvolver pró-sociabilidade em espectadores de *cyberbullying*. A tese foi desenvolvida em três capítulos teóricos e três artigos empíricos. O artigo 1. Foi realizada uma revisão da literatura em estudos empíricos à luz do modelo teórico de Hoffman. O foco deste estudo abrange os últimos 10 anos com pesquisas sendo conduzidas nas plataformas Scopus, APA Psycnet, RSCD, Taylor & Francis. Os resultados apresentam achados de estudos exploratórios, experimentais, de correlação e também longitudinais. A discussão teve como centralidade quatro pontos-chave que fornecem uma abordagem mais concisa sobre o tema: 1) Os modelos teóricos da culpa apresentados nas pesquisas; 2) A influência da culpa na pró-sociabilidade; 3) Métricas sobre a culpa e sua relação com a pró-sociabilidade; e 4) limitações metodológicas nos estudos analisados. Os resultados confirmam correlação entre as variáveis sustentando antigas hipóteses sobre a existência de evidências positivas entre culpa e comportamento pró-social, bem como a conexão com ações que proporcionam benefício coletivo. O artigo 2 teve como objetivo a adaptação e validação da Escala de Empatia Contextualizada-EEC para situação de *cyberbullying*. Foram realizados três estudos: Estudo 1-Análise da Validade de Conteúdo. Deste estudo participaram 5 juízes especialistas e uma amostra de 21 estudantes com idades entre 14 e 17 anos. Os resultados apresentaram escores para clareza CV_{Ct}=0,94; pertinência CV_{Ct}=0,92 e relevância CV_{Ct}=0,95. No Estudo 2-Análise Fatorial Exploratória. Participaram 203 estudantes com idades entre 14 e 18 anos ($M=16,2$; $DP =1,15$). Os resultados apresentaram bons índices ($KMO=0,802$) Teste de Esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 1065,24$; $p < 0,001$). Quanto aos fatores o modelo multidimensional trifatorial explicaram apenas 46% da variância total, mas os valores de UniCo=0.968, ECV= 0.868 e MIREAL=0.255, junto a variância total tiveram 64% e se mostrou com maior robustez para uma escala unifatorial. O Estudo 3-Análise Fatorial Confirmatória. Participaram 268 estudantes com idades entre 14 e 19 anos de idade. Foi testado a escala unifatorial e comparada com três fatores. Os resultados ($CFI=0,97$, $TLI=0,96$, $RMSEA=0,08$) e confiabilidade α total=0.94 confirmam a representatividade de uma escala unifatorial para este modelo. Assim, conclui-se que a escala apresenta boas características psicométricas. Por fim, o artigo 3, com o objetivo de apresentar um modelo explicativo sobre a culpa na relação com a pró-sociabilidade. Foi realizado um estudo com participantes 310 estudantes do ensino médio de uma escola pública com idades entre 14 e 19 anos ($M=16,5$; $DP=0,95$). Modelo testado apresentou ajustes com bons índices significativos ($X^2/df=1.46$; GFI 0.96; CFI 0.99; $RMSEA$ 0.039; $p<.001$). Os resultados de Modelagem Equacional e Análise de Regressão evidenciaram para este modelo um potencial de explicar 69% da variância na relação entre culpa e pró-sociabilidade com o desfecho de ($\beta=0,27$; $SE=0,25$; $\beta=0,77$; $p: <.001$). A relação entre a culpa e as dimensões de ajuda, partilha, cuidado e empatia, mostram uma intensidade e direção maior no caso da ajuda (.49) e cuidado (.41). Assim, conclui-se que o modelo de culpa é preditor de comportamento pró-social e pode servir como estratégia de intervenção ao *cyberbullying* em escolas que façam manejo da culpa na relação espectador x vítima.

Palavras-chave: Empatia; Culpa; Cyberbullying.

ABSTRACT

Costa, M.F. (2024). A Study on Empathic Guilt and Pro-Social Behavior in Cyberbullying Bystanders. Thesis. Postgraduate Program in Social Psychology, Federal University of Paraíba, João Pessoa-PB.

The central objective of this thesis is to assess the impact of empathic guilt on the tendency to develop prosocial behavior in bystanders of cyberbullying. The thesis is structured into three theoretical chapters and three empirical articles. Article 1 presents a literature review of empirical studies based on Hoffman's theoretical model. This study focused on the past 10 years, with research conducted on the Scopus, APA PsycNet, RSCD, and Taylor & Francis platforms. The results include findings from exploratory, experimental, correlational, and longitudinal studies. The discussion centers on four key points that provide a more concise approach to the topic: 1) the theoretical models of guilt presented in the research, 2) the influence of guilt on prosocial behavior, 3) metrics related to guilt and its connection to prosociality, and 4) methodological limitations of the analyzed studies. The results confirm a correlation between the variables, supporting previous hypotheses about the existence of positive evidence between guilt and prosocial behavior, as well as their connection to actions that promote collective benefit. Article 2 aimed to adapt and validate the Contextualized Empathy Scale (EEC) for cyberbullying situations. Three studies were conducted. Study 1 – Content Validity Analysis involved five expert judges and a sample of 21 students aged 14 to 17. The results showed high scores for clarity ($CV_{CT}=0.94$), relevance ($CV_{CT}=0.92$), and pertinence ($CV_{CT}=0.95$). Study 2 – Exploratory Factor Analysis (EFA) involved 203 students aged 14 to 18 ($M=16.2$; $SD=1.15$). The results indicated good indices ($KMO=0.802$) and Bartlett's Test of Sphericity ($\chi^2 = 1065.24$; $p < 0.001$). The three-factor multidimensional model explained only 46% of the total variance, but values of $UniCo=0.968$, $ECV=0.868$, and $MIREAL=0.255$, along with total variance reaching 64%, demonstrated greater robustness for a unifactorial scale. Study 3 – Confirmatory Factor Analysis (CFA) involved 268 students aged 14 to 19. The unifactorial scale was tested and compared with the three-factor model. The results ($CFI=0.97$, $TLI=0.96$, $RMSEA=0.08$) and total reliability ($\alpha=0.86$) confirmed the representativeness of a unifactorial scale for this model. Thus, it was concluded that the scale presents good psychometric properties. Article 3 aimed to present an explanatory model of guilt in relation to prosocial behavior. The study included 310 high school students from a public school, aged 14 to 19 ($M=16.5$; $SD=0.95$). The tested model showed good fit indices ($X^2/df=1.46$; $GFI=0.96$; $CFI=0.99$; $RMSEA=0.039$; $p<.001$). Structural Equation Modeling and Regression Analysis evidenced that this model could explain 69% of the variance in the relationship between guilt and prosociality, with an outcome of ($\beta=0.27$; $SE=0.25$; $\beta=0.77$; $p<.001$). The relationship between guilt and the dimensions of helping, sharing, caring, and empathy showed greater intensity and direction in the case of helping (0.49) and caring (0.41). Thus, it is concluded that the guilt model predicts prosocial behavior and can serve as an intervention strategy for cyberbullying in schools that address guilt in the bystander-victim relationship.

Keywords: Empathy; Guilt; Cyberbullying.

Costa, M.F. (2024). Un Estudio sobre la Culpa Empática y el Comportamiento Prosocial en Espectadores de Ciberacoso. Tesis. Posgrado en Psicología Social, Universidad Federal de Paraíba, João Pessoa-PB.

El objetivo central de esta tesis es evaluar el impacto de la culpa empática en la tendencia a desarrollar prosocialidad en espectadores de ciberacoso. Para ello, la investigación se estructuró en tres capítulos teóricos y tres artículos empíricos. El primer artículo consistió en una revisión de la literatura sobre estudios empíricos basada en el modelo teórico de Hoffman. Se analizaron investigaciones de los últimos diez años, obtenidas en las plataformas Scopus, APA Psycnet, RSCD y Taylor & Francis. Los hallazgos incluyen estudios exploratorios, experimentales, correlacionales y longitudinales. La discusión se organizó en torno a cuatro puntos clave: los modelos teóricos de la culpa utilizados en las investigaciones; la influencia de la culpa en la prosocialidad; las métricas aplicadas para evaluar esta relación; y las limitaciones metodológicas de los estudios analizados. Los resultados confirmaron la existencia de correlación entre culpa y comportamiento prosocial, reforzando hipótesis previas sobre su relación y su conexión con acciones que generan beneficios colectivos. El segundo artículo tuvo como objetivo la adaptación y validación de la Escala de Empatía Contextualizada (EEC) para situaciones de ciberacoso. Se realizaron tres estudios: el primero fue un análisis de validez de contenido con la participación de cinco jueces expertos y 21 estudiantes de entre 14 y 17 años, obteniendo altos índices de claridad ($CV_{Ct}=0,94$), pertinencia ($CV_{Ct}=0,92$) y relevancia ($CV_{Ct}=0,95$). El segundo consistió en un análisis factorial exploratorio con 203 estudiantes de entre 14 y 18 años ($M=16,2$; $DT=1,15$), mostrando adecuados índices psicométricos ($KMO=0,802$; prueba de esfericidad de Bartlett $\chi^2=1065,24$; $p<0,001$). Aunque el modelo trifactorial explicó solo el 46% de la varianza, los valores de $UniCo=0,968$, $ECV=0,868$ y $MIREAL=0,255$, junto con una varianza total del 64%, indicaron mayor robustez para un modelo unifactorial. En el tercer estudio, un análisis factorial confirmatorio con 268 estudiantes de entre 14 y 19 años, se compararon los modelos unifactorial y trifactorial. Los resultados ($CFI=0,97$; $TLI=0,96$; $RMSEA=0,08$) y una confiabilidad α total de 0,94 confirmaron la representatividad de una estructura unifactorial. El tercer artículo propuso un modelo explicativo sobre la culpa y su relación con la prosocialidad. Se llevó a cabo un estudio con 310 estudiantes de educación secundaria de una escuela pública, con edades entre 14 y 19 años ($M=16,5$; $DT=0,95$). El modelo probado presentó adecuados ajustes ($X^2/df=1,46$; $GFI=0,96$; $CFI=0,99$; $RMSEA=0,039$; $p<.001$). Los análisis de modelado estructural y regresión evidenciaron que el modelo explicó el 69% de la varianza en la relación entre culpa y prosocialidad ($\beta=0,27$; $SE=0,25$; $\beta=0,77$; $p<.001$). Se observó que la culpa tiene una mayor intensidad de asociación con la ayuda (0,49) y el cuidado (0,41). Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que la culpa es un predictor del comportamiento prosocial y sugieren que su manejo en la relación entre espectador y víctima podría servir como estrategia de intervención contra el ciberacoso en contextos escolares.

Palabras clave: Empatía; Culpa; Ciberacoso.

Lista de Figuras

Fundamentação Teórica

Figura 1. Representação da hipótese de Hoffman.....52

Artigo I

Figura 1. Fases do processo de Revisão.....67

Artigo II

Figura 1. Modelo Unifatorial da escala.....98

Figura 2. Modelo trifatorial da escala.....98

Lista de Tabelas

Fundamentação Teórica

Tabela 1. Instrumentos para avaliar pró-sociabilidade em adolescentes.....	52
---	----

Artigo I

Tabela 1. Resumo dos artigos analisados.....	68
---	----

Tabela 2. Comparação entre os modelos de culpa.....	69
--	----

Artigo II

Tabela 1. CVCi para cada item calculado em função de cinco juízes especialistas.....	89
---	----

Tabela 2. Medidas descritivas.....	90
---	----

Tabela 3. Estrutura e Cargas fatoriais.....	94
--	----

Tabela 4. Principais Índices de ajustes.....	94
---	----

Tabela 5. Qualidade e eficácia das estimativas de pontuação fatorial.....	95
--	----

Tabela 6. Principais Índices de ajustes para os modelos unifatorial e multifatorial.....	97
---	----

Artigo III

Tabela 1. Teste ANOVA entre culpa e as dimensões de pró-sociabilidade.....	116
---	-----

Tabela 2. Matriz de Correlações entre culpa e pró-sociabilidade.....	117
---	-----

Tabela 3. Sumário de Regressão Linear para o modelo culpa x pró-sociabilidade.....	118
---	-----

Tabela 4. Coeficientes de Regressão Linear.....	118
--	-----

Tabela 5. Descrição dos índices de ajuste geral.....	120
---	-----

SUMÁRIO

10

INTRODUÇÃO

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 15

Da empatia à pró-sociabilidade

O papel do espectador de *cyberbullying*

Síntese do modelo defendido e hipóteses

ARTIGO 1: Culpa e pró-sociabilidade: uma revisão de estudos empíricos à luz do modelo teórico de Hoffman 62

ARTIGO 2: validação da escala de empatia contextualizada para a situação de *cyberbullying* 80

ARTIGO 3: culpa e tendência pró-social em espectadores de *cyberbullying* 101

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE 124

ANEXOS E APÊNDICES 132

INTRODUÇÃO

Esta tese traz um vasto campo de estudos dedicado à empatia, com o objetivo de responder a questões relevantes tanto para a sociedade quanto para a Psicologia Social. Esta pesquisa aborda aspectos relacionados à compreensão e impacto das relações empáticas em contextos coletivos, especificamente em adolescentes em instituições escolares. Busca-se explorar a desde a relação do sentimento de culpa e pró-sociabilidade e como contribuem para o desenvolvimento de perspectivas éticas, socialmente responsáveis, favorecendo uma convivência saudável em uma sociedade cada vez mais complexa.

O tema da empatia é um campo de saber interdisciplinar que transita por áreas como Sociologia, Psicologia, Educação, entre outras. Esse termo teve origem na língua alemã “*Einfühlung*”, que foi traduzido por Edward Titchener em 1909, onde inicialmente se referia ao processo em que as pessoas se projetavam em objetos de percepção, dessa maneira, podendo ocorrer um ofuscamento na distinção entre o *self* e o objeto (Dourado & Roazzi, 2016; Wispé, 1986).

Entre as décadas de 1920 e 1930, esse conceito atraiu renomados estudiosos vindos da psicanálise, como Freud (ainda que não fosse seu foco principal de pesquisa), Gordon Allport e Theodor Reik. Contudo, apenas a partir da década de 1950 que o tema da empatia começou a ser investigada com maior profundidade e aplicada em práticas psicoterapêuticas, e especialmente nos trabalhos de Carl Rogers.

No campo da Psicologia Social, a partir da década de 1960, diversos estudos passaram a investigar e explicar os aspectos motivacionais relacionados à empatia, como o altruísmo e a predisposição pessoal (Sampaio, Camino & Roazzi, 2009). Entre os principais pesquisadores do tema, destacam-se Daniel Batson, com sua teoria da empatia-altruísmo; John Darley e Bibb Latané, que exploraram o efeito do espectador; Ervin Staub, com estudos sobre o comportamento de ajuda; e Nancy Eisenberg, que investigou o comportamento pró-social.

Cada um desses estudiosos contribuiu de forma significativa para o entendimento dos mecanismos psicológicos que influenciam sentimentos, atitudes e ações empáticas, ampliando a compreensão de como esses processos podem promover interações mais éticas e solidárias na sociedade.

Além dos pesquisadores mencionados, Martin Hoffman se destaca como uma referência importante no estudo da empatia, especialmente por sua perspectiva desenvolvimentista (aspectos psicológicos, cognitivos, emocionais e sociais que se desenvolvem ao longo da vida). Em seu estudo, Hoffman propõe que a empatia atua como uma ponte entre a cognição e o afeto, sendo um elemento central na motivação para comportamentos altruístas e pró-sociais e que a empatia não é um traço estático, mas sim um processo que evolui por meio de estágios distintos ao longo do desenvolvimento humano.

De acordo com Hoffman (2000), as respostas empáticas começam de forma rudimentar na primeira infância, baseadas em reações reflexas e imitação, e tornam-se progressivamente mais complexas e integradas à medida que a criança amadurece, incorporando habilidades cognitivas, como a perspectiva e o julgamento moral. Sua abordagem contribui significativamente para a compreensão de como a empatia se desenvolve e influencia comportamentos sociais ao longo da vida.

No Brasil, a teoria de Hoffman ganhou destaque e aprofundamento por meio dos trabalhos de renomados pesquisadores, que têm contribuído para a disseminação e aplicação no contexto nacional. Entre eles, destaca-se a professora Cleonice Camino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), reconhecida como uma das principais referências no estudo da empatia no país. Sua atuação foi essencial para a consolidação e expansão do campo no cenário acadêmico brasileiro.

Além dela, outros pesquisadores têm desempenhado um papel significativo nesse esforço. Zilda Del Prette, da Universidade Federal de São Carlos (UFSC), tem se dedicado a investigações sobre habilidades sociais relacionadas à empatia. Silvia Koller, da Universidade

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), enriquece o campo com estudos que articulam empatia, desenvolvimento humano e resiliência. Leonardo Sampaio, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e Antônio Roazzi, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), também se destacam por suas contribuições teóricas e empíricas, ampliando a compreensão da teoria de Hoffman e promovendo aplicações relevantes para a realidade social e cultural do Brasil.

Esta tese dialoga com os estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sócio-Moral da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e contribui para o campo da empatia, ancorando-se no modelo teórico de Martin L. Hoffman (1967, 1973, 1980, 1987, 1989, 1991, 1998, 2000). A pesquisa foca em testar as evidências apresentadas por Hoffman, com ênfase no sentimento empático da culpa. De forma específica, a tese utiliza o modelo do espectador empático (*bystander*) para examinar a culpa empática em jovens adolescentes expostos a cenários de violência *online*, particularmente em contexto do *cyberbullying*, uma vez que a investigação tem como campo de pesquisa os pares em instituição escolar. A escolha desse campo de estudo se justifica pela crescente disseminação das interações digitais entre adolescentes e pelo impacto significativo que o *cyberbullying* tem no ambiente escolar e no desenvolvimento psicossocial de jovens adolescentes.

Sobre isso, com a expansão da internet no século XXI, especialmente entre as gerações mais jovens, o *cyberbullying* tornou-se um fenômeno de grande escala, impulsionado pelo avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Na literatura, esse fenômeno é descrito por termos como bullying virtual (Bullen & Harré, 2000; Valkenburg & Peter, 2011; Wendt & Lisboa, 2013), assédio virtual (Patchin & Hinduja, 2006) e violência online (Schacter, 2016), destacando seu caráter digital de violência.

O aumento da conectividade e o uso intensivo de redes sociais contribuíram para a proliferação de plataformas digitais e, consequentemente, para o uso inadequado desses espaços, amplificando os efeitos nocivos dessa forma de violência. Plataformas como

Facebook, WhatsApp, Instagram, TikTok, entre outras, são frequentemente associadas ao *cyberbullying*. Essas redes, ao mesmo tempo que facilitam a comunicação, também promovem comportamentos agressivos devido ao anonimato e à velocidade da troca de mensagens.

Para alcançar os objetivos de elaborar este trabalho a tese foi composta pelo Desenvolvimento Teórico apresentando o tema da empatia, da culpa e da pró-sociabilidade a partir do modelo de Martin Hoffman e trazendo o modelo de espectador em *cyberbullying*. Após essa construção a composição parte de três artigos.

No primeiro artigo, apresentamos uma revisão de estudos empíricos publicados nos últimos 10 anos sobre a hipótese de relação entre culpa e pró-sociabilidade em espectadores. O objetivo desta revisão é analisar as evidências que sustentam ou contestam os pressupostos teóricos de Hoffman, buscando compreender melhor os efeitos dessa relação entre as variáveis. A intenção é oferecer uma visão abrangente das conclusões encontradas na literatura, destacando posições relevantes sobre como a culpa empática pode influenciar a pró-sociabilidade.

No segundo artigo, apresentamos três estudos empíricos de natureza psicométrica, nos quais foi necessário adaptar e validar uma escala de sentimentos empáticos para investigar a culpa empática em espectadores de *cyberbullying*. A escassez de materiais específicos para esse fim exigiu uma adaptação de uma escala já existente. Para isso, utilizamos o relatório interno do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sócio-Moral da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que forneceu dados valiosos para o processo de adaptação. A escala original não foi publicada, passou pelo processo de avaliação e modificações, e então ajustada ao contexto do *cyberbullying*, foi validada e testada para garantir sua aplicabilidade no estudo sobre a culpa empática.

O terceiro artigo, também de natureza empírica, busca responder aos objetivos principais desta tese, analisando como a culpa empática pode influenciar a pró-sociabilidade

em indivíduos que testemunham atos de violência nas redes. A pesquisa examina, de forma aprofundada, os fatores que mediam essa relação e os impactos desse processo no comportamento dos espectadores, com o intuito de oferecer uma compreensão mais clara dos mecanismos envolvidos na dinâmica do *cyberbullying* e na apresentação da tendência de pró-sociabilidade.

Por fim, acreditamos que a presente investigação, além de contribuir para o avanço do conhecimento sobre o tema da empatia, e mais especificamente ao tema da culpa empática, pode trazer uma contribuição socialmente relevante, uma vez que os resultados obtidos permitirão o desenvolvimento de estratégias para promover comportamentos pró-sociais. Essa pesquisa poderá ser aplicada tanto em programas educacionais, como em campanhas de conscientização - com prática de intervenção para equipes psicopedagógicas - no ambiente escolar, além de fomentar trabalhos para o desenvolvimento de atitudes altruístas e de cooperação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. DA EMPATIA À PRÓ-SOCIABILIDADE

1.1 O tema da Empatia

O vasto tema da empatia — cujo termo “vasto” enfatiza a complexidade e a amplitude das discussões e pesquisas sobre suas múltiplas nuances — tem sido uma das principais áreas de estudo da Psicologia Social desde a década de 1960. Os trabalhos iniciados nesse período continuam até os dias atuais, explorando as motivações que influenciam o comportamento em relação ao outro.

A noção de empatia já era objeto de reflexão antes mesmo de se tornar um tema central na Psicologia Social. As matrizes da filosofia contribuíram significativamente para a construção desse conceito, especialmente por meio de pensadores como Max Scheler, Edith Stein e Theodor Lipps. Scheler, em *Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values* (1913), explorou a empatia em sua relação com a ética e a compreensão moral. Edith Stein, em *On the Problem of Empathy* (1917), aprofundou-se na natureza da empatia e sua importância para a experiência do outro. Theodor Lipps, em *Psychology of the Interpersonal* (1903), desenvolveu a teoria do contágio emocional, influenciando posteriormente as formulações de Freud sobre o tema.

Ainda no campo psicanalítico, Sigmund Freud, em *Group Psychology and the Analysis of the Ego* (1921), embora não trate diretamente da empatia, discute a dinâmica dos grupos e os processos identificatórios, aspectos fundamentais para a compreensão das relações intersubjetivas. Essas contribuições ajudaram a fundamentar abordagens contemporâneas, e ampliaram o significado conceitual alcançando domínios como a ética, a fenomenologia, a psicologia e as ciências sociais.

Nessa base de formação, a empatia é apresentada como um ato de conhecimento sui generis (Alves et al., 2018), ou seja, uma forma singular de apreensão que emerge da própria natureza humana, permitindo a compreensão da vivência do outro em sua singularidade.

Trata-se de um modo especial de adquirir conhecimento que não se encaixa nas categorias convencionais dos processos cognitivos.

Conceitualmente, não há um consenso na academia sobre a definição de empatia, mas sim uma ampla diversidade de perspectivas teóricas como a Filosofia Moral, a Sociologia, a Antropologia, a Educação, a Neurociência, a Psicologia Clínica, a Psicologia Social, a Psicologia do Desenvolvimento, entre outros. No entanto, essa ausência de consenso não deve ser vista como uma fragmentação do conceito, mas como um reflexo da abrangência e da complexidade que o tema assume no debate acadêmico.

Ao estudar o tema da empatia, é fundamental distinguir duas dimensões essenciais ou considerar sua inter-relação, como propõem alguns teóricos. A primeira é a empatia cognitiva, definida como “a precisão na atribuição das emoções do outro” (Borke, 1971). Essa dimensão se refere à capacidade de compreender e reconhecer os sentimentos, pensamentos e perspectivas alheias. A segunda dimensão é a empatia afetiva, caracterizada como “a experiência vicariante da emoção do outro” (Batson et al., 1983; Camino, Camino & Leyens, 1996; Eisenberg, 1990; Staub, 1978). Trata-se da habilidade de compartilhar e sentir a emoção do outro, vivenciando-a de maneira subjetiva.

Ambas as dimensões fazem parte de uma resposta humana à experiência do outro. Em outras palavras, a empatia não existe isoladamente; ela só se manifesta na relação, pois sem o outro, não haveria empatia. Seja pela via cognitiva, ao reconhecer e compreender os estados emocionais alheios, ou pela via afetiva, ao compartilhar e vivenciar essas emoções, a empatia só se concretiza na intersubjetividade, reafirmando sua essência relacional e sua importância na construção dos laços humanos.

Camino, Camino e Leyens (1996) apresenta três perguntas que direcionam as dimensões da empatia: 1) O que o outro sentiu? 2) o que você sentiu? 3) o que você sentiria na situação do outro? Segundo os autores, essas questões destacam aspectos fundamentais da estrutura da empatia, permitindo explorar tanto a capacidade de compreender o estado

emocional do outro quanto a habilidade de imaginar e experimentar subjetivamente uma resposta à sua vivência. Dessa forma, tais perguntas funcionam como um exercício reflexivo que evidencia a interdependência entre cognição e afeto na experiência empática.

Dentro dessa perspectiva, surge o *modus operandi* para a conceitualização da empatia em Hoffman. Para ele (2000), “a empatia é a resposta afetiva vicária a outra pessoa”, ou seja, uma resposta emocional mais alinhada à experiência do outro do que à do próprio sujeito, um processo no qual “sente-se o que o outro sente”. Além disso, Hoffman amplia o conceito para uma dimensão mais universal ao afirmar que “a empatia é a centelha da preocupação humana pelos outros, a cola que torna a vida social possível”. Dessa forma, ele destaca a empatia não apenas como um fenômeno individual, mas como um elemento essencial para a coesão e o funcionamento das relações sociais.

A abordagem de Hoffman não reduz a empatia a uma única dimensão. Diferente de outros teóricos, sua concepção integra as dimensões cognitiva e afetiva, enfatizando a resposta vicária como elemento central. Como interpreta Pires (2019), embora sejam dimensões distintas, elas estão em constante interação. Outros pesquisadores (Batson, 1987; Davis, 1983; Eisenberg, 1986; Feshbach, 1987) também defendem que a empatia é composta tanto por componentes cognitivos quanto afetivos (Carlo & Koller, 1998), reforçando sua complexidade e a necessidade de uma abordagem integrativa para compreendê-la plenamente.

Para além da integração entre as dimensões da empatia e da ênfase na empatia afetiva, Hoffman (2000) argumenta que a empatia não deve ser concebida apenas como um resultado, isto é, uma simples correspondência de efeitos emocionais, mas sim como um processo subjacente que envolve a relação entre o sentimento do espectador e o do modelo. Sua abordagem propõe uma exploração eclética da empatia, considerando suas múltiplas nuances e dinâmicas. Dessa forma, Hoffman amplia o entendimento do tema, destacando a complexidade do fenômeno e a necessidade de compreender para além da mera resposta emocional, incorporando aspectos cognitivos, sociais e relacionais.

É no modelo de relação espectador-vítima que a empatia afetiva encontra seus principais caminhos. Essa relação promove uma experiência atravessada por uma gama de sentimentos que podem impulsionar o espectador a agir de forma solidária na tentativa de aliviar o sofrimento da vítima. A diversidade dessas emoções é sustentada por princípios fundamentais, como a capacidade de sentir compaixão em diferentes intensidades, o senso de pertencimento, a disposição para defender e auxiliar o outro (indignação) e a noção de obrigação moral (responsabilidade). Esses elementos, interligados, contribuem para a complexidade da resposta empática e sua influência nas dinâmicas sociais e éticas.

No contexto do modelo espectador-vítima e da empatia, o questionamento sobre a obrigação moral torna-se um ponto central. Qual é a minha responsabilidade em relação ao sofrimento do outro? A partir dessa indagação, podemos fazer uma reflexão sobre o papel daquele que vê: a relação entre empatia e dever moral. A empatia, ao permitir que o espectador se conecte emocionalmente com a experiência da vítima, pode despertar um senso de responsabilidade que vai além da simples identificação com o sofrimento do outro. Esse envolvimento pode transformar a percepção em comprometimento ético. Assim, a relação entre empatia e obrigação moral não apenas fundamenta respostas individuais, mas também estrutura valores e atitudes coletivas na vida em sociedade.

É válido destacar que na literatura sobre “aquele que vê” possui uma distinção conceitual entre os termos observador e espectador. Observador, derivado do latim *observatorem*, remete à ideia de “conformar as próprias ações” ou “obedecer a”, sugerindo um envolvimento mais ativo e vinculado a um sistema cognitivo de compreensão sobre aquilo que é visto. Já o espectador, do latim *spectare*, significa “olhar para”, indicando uma posição mais passiva, associada à contemplação do que ocorre ao seu redor. Essa diferenciação é relevante para a análise do impacto que a presença do outro exerce sobre a responsabilidade moral. A forma como o indivíduo se posiciona diante do sofrimento alheio, seja como um

mero espectador ou como um observador reflexivo e comprometido, influencia diretamente seu engajamento na busca por justiça e solidariedade.

Vale ressaltar ainda, que na Psicologia Social, o termo *espectador* ganhou destaque em pesquisas a partir de 1964, após o emblemático caso de Catherine “Kitty” Genovese. Gerente de um bar, Kitty foi brutalmente assassinada nas proximidades de seu condomínio. Segundo registros dos jornais da época, 38 pessoas testemunharam o crime, porém, surpreendentemente, nenhuma delas tomou a iniciativa de contatar as autoridades policiais. A ampla repercussão desse caso trouxe à tona um intenso debate sobre a responsabilidade moral dos espectadores, impulsionando estudos posteriores, como os de John Darley e Bibb Latané. A inação das testemunhas nesse episódio, assim como em outros casos semelhantes, foi denominada pelos autores como *efeito do espectador*, fenômeno que passou a ser objeto de investigações na tentativa de compreender os fatores que levam indivíduos a se omitirem diante do sofrimento alheio.

Esse questionamento moral, impulsionado por diversas pesquisas voltadas para a compreensão e a mitigação do *efeito do espectador*, reforçou a necessidade de investigação sobre fatores que influenciam a inação diante do sofrimento alheio. Mecanismos que promovessem o engajamento moral, ações mais empática e responsiva. Dentro dessa perspectiva de espectador empático, Hoffman (2000) oferece formulações que procuram responder e aprofundar a reflexão sobre a responsabilidade moral.

Para Hoffman (2000), as pessoas se tornam *espectadores* quando testemunham alguém em sofrimento, seja por dor, perigo ou qualquer outra forma de aflição. A questão central, portanto, é entender as respostas dadas em relação à vítima, especialmente os motivos por trás da ajuda oferecida: até que ponto a motivação é egoísta ou genuinamente baseada na preocupação com o bem-estar da vítima? Trata-se de investigar se a simples presença do outro, o reconhecimento de sua humanidade e sofrimento, constitui por si só um motivo moral que desperta a responsabilidade de agir.

Segundo ele (2000), o modelo do espectador representa um encontro moral essencial diante do sofrimento empático e dos afetos emocionais a ele relacionados. As duas respostas morais afetivas ao sofrimento em relação ao outro (agir ou não agir), são reações moldadas pelas emoções vivenciadas, como raiva, tristeza, injustiça, culpa, entre outras. Para Hoffman, a resposta com sofrimento empático e os variados afetos derivados da empatia busca uma resposta moral mais adequada, que reflita uma conexão genuína com o sofrimento do outro, impulsionando a uma posição de valores sociais.

1.2 Os sentimentos empáticos

Além dos estágios de desenvolvimento, a empatia se manifesta de diferentes maneiras, sobretudo por meio da experiência de sentimentos vicários e da habilidade de se colocar no lugar do outro. Buscando uma compreensão mais refinada desse processo, Hoffman (2000) destaca a importância de sentimentos que acompanham esse processo, sentimentos que são inerentes a essa capacidade, denominados por ele como sentimentos empáticos.

Os sentimentos empáticos são experiências que surgem diante do desconforto de ver alguém sofrendo, acompanhados pela sensação de estar emocionalmente unido à dor da vítima. Esses sentimentos, conhecidos como sentimentos vicários, podem envolver uma variedade de sentimentos. Para Hoffman (2000), esses sentimentos desempenham um papel fundamental como mediadores dos julgamentos morais, estando sempre associados a princípios fundamentais como o cuidado e a justiça.

Para compreender a configuração proposta por Hoffman em seus trabalhos, podemos abordá-la da seguinte maneira:

- a) sentimentos basilares que motivam os processos de outros sentimentos. Neste primeiro aspecto, Hoffman (2000) aborda dois sentimentos fundamentais que são a base da

motivação empática: a angústia empática (*empathic distress*) e a angústia simpática (*sympathetic distress*).

b) Um agrupamento de sentimentos interligados que funcionam como caminhos para expressar a empatia em relação à vítima. Hoffman (2000) apresenta um conjunto de quatro sentimentos: tristeza empática, raiva empática, injustiça empática e culpa empática.

Na primeira perspectiva, o autor destaca que a base para os sentimentos de um espectador em relação à vítima está enraizada em dois processos de angústia: a angústia empática e a angústia simpática. Para ele, esses dois processos na interação espectador-vítima são fundamentais para a constituição do caráter vicário, desenvolvendo sentimentos mais específicos e interligados.

Angústia empática é o que se refere à experiência emocional que uma pessoa vivencia quando percebe o sofrimento, a injustiça ou a desvantagem de outra pessoa. Como aponta Hoffman (2000), essa reação pode incluir sentimentos de desconforto e incômodo diante da situação adversa enfrentada pelo outro. Por outro lado, a angústia simpática está relacionada ao sentimento de compaixão ou pena pela vítima do sofrimento, o que pode ser transformado em vontade de aliviar a angústia do outro. Esse processo, como observa Galvão (2010), pode impulsionar comportamentos pró-sociais. Em outras palavras, a angústia simpática tem o potencial de motivar ações altruístas e comportamentos de apoio, tornando a pessoa mais suscetível a corrigir injustiças, oferecer ajuda ou tomar medidas para melhorar a situação de quem está enfrentando dificuldades.

A combinação da angústia empática e da angústia simpática resulta em uma motivação que leva o indivíduo a buscar alívio para o sofrimento da vítima. Esse processo, causado pelo desconforto diante da situação da vítima, pode gerar uma variedade de sentimentos que servem como formas de expressar a empatia. Esses sentimentos, como já mencionado, são maneiras pelas quais o indivíduo se conecta emocionalmente com o sofrimento do outro, estimulando respostas afetivas e comportamentos pró-sociais.

Um exemplo claro desse processo, conforme o modelo de Hoffman (2000), seria o seguinte: imagine que uma pessoa testemunha um amigo sendo vítima de violência e, embora entenda que deveria ter ajudado, não consegue agir naquele momento, independentemente das razões para sua inação. Nesse caso, a reflexão moral sobre o ocorrido e sobre a vítima estará imersa em diversos sentimentos. O ponto de partida para esse processo empático é a angústia de ver alguém sofrer (angústia empática), que desperta uma série de sentimentos reflexivos, influenciados pelos valores e experiências pessoais de cada indivíduo. Esses sentimentos podem incluir arrependimento, raiva, culpa ou a necessidade de fazer algo para corrigir a situação, impulsionando uma análise moral mais profunda.

A outra perspectiva, acima mencionada como item b, trata justamente desse grupo de sentimentos dado como sentimentos auxiliares à relação espectador-vítima. Os sentimentos empáticos que enfocam nas consequências finais da ação. Analisemos de forma mais detalhada o grupo de sentimentos empáticos apontados por Hoffman (2000).

Tristeza empática – Pode aparecer devido a conflito entre colegas ou pessoas muito próximas, a tristeza pode vista relacionada a deceção. Nas fases iniciais de empatia, pode estar relacionado a mágoa ou aflição, exemplo nos conflitos de posse entre crianças, quando uma criança está brincando e outra tenta retirar seu brinquedo, um dos sentimentos que podem surgir, motivado pelo entendimento que não há razão para que um colega faça aquilo, é a tristeza empática. Em casos assim, Hoffman sugere que a tristeza empática pode desempenhar um papel nos conflitos sobre as posses, e em fases mais avançadas, um mal-estar ocasionado, pois não se esperava uma determinada ação por alguma pessoa próxima.

Raiva empática – Existem dois tipos de raiva empática. No primeiro, se alguém é a causa de dor para outro, o espectador percebe a raiva da vítima pelo acontecido e a angústia empática é transformada em raiva empática, raiva do culpado. O segundo tipo, é um sentimento duplo que pode ocorrer na vítima de tristeza ou desapontamento pelo ocorrido

provocado pelo agressor, e assim, o espectador sente raiva baseada na empatia pelo agressor como resultado da perspectiva da vítima, mesmo que a vítima não esteja com raiva de seu próprio agressor. Neste caso, a resposta do espectador é uma dualidade empática, incluindo tanto um componente de angústia-empática-para-vítima quanto um componente de raiva-para-agressor baseado em empatia. Os dois tipos de raiva empática são combinados quando a vítima se sente triste, magoada, desiludida e zangada. Deve-se notar que apenas o primeiro tipo envolve uma correspondência afetiva entre observador e vítima.

Injustiça empática – Este sentimento acontece quando o espectador ao ver uma pessoa considerada como boa, ser submetida a um sofrimento. Uma posição que seja moralmente inaceitável, injusta ou ofensiva. É a indignação pelo sofrimento que alguém esteja passando. Esse sentimento muitas vezes pode ser descrito como “indignação moral ou senso de injustiça”. A tomada de posição para sentir a indignação nestes casos, podem ser afetadas quando o foco da percepção do espectador está baseado na reputação pessoal da vítima, ou nos estereótipos do grupo étnico, ou classe social da vítima. Para o autor também, este sentimento pode estar associado a dois outros sentimentos: a raiva e a culpa em vários casos.

Culpa empática – É o sentimento que o espectador percebe o dano que seu comportamento de inação (negligência, medo, não ser suficiente, ter quebrado a promessa, entre outros motivos) causou ou pode pesar contra o outro. A autoculpa é refletida por um espectador inocente, que não teve intenção de oferecer prejuízo. Esse tema é o conceito chave da nossa investigação e veremos a seguir com mais detalhes nos estudos de Hoffman e pesquisas.

1.3 Do sentimento de culpa ao modelo de culpa empática

Nesta tese, a partir das concepções de Hoffman (2000), abordamos o tema da culpa sob uma perspectiva distinta, dentro do amplo campo de estudos sobre a empatia, em

conjunto com os sentimentos empáticos. Não nos limitamos a tratar apenas da capacidade de sentir culpa, mas exploramos a potencialidade humana de experimentar empatia quando há uma vítima. Para Hoffman, a capacidade de sentir culpa está intimamente ligada à capacidade de sentir empatia. Portanto, o que apresentamos é a maneira como esse sentimento se relaciona com o pensar sobre o comportamento de espectadores, tanto a partir de uma análise teórica quanto nos estudos mais recentes que investigam esse fenômeno.

É importante apontar que o tema sobre a culpa baseada no modelo da empatia faz parte dos estudos de Hoffman desde os anos 70 até sua morte em 2022. Ao longo desse período, o autor desenvolveu uma estrutura conceitual precursora de um modelo alicerçado em pesquisas que exploram a ideia, daí a posição chamada eclética do autor. Entre as publicações mais relevantes em estrutura conceitual e arcabouço voltado para o assunto, encontram-se: *Empathy, Role-Taking, Guilt, and Development of Altruistic Motives* (1973); *Empathy and the development of guilt in children* de 1980; *Empathy, guilt and social cognition* (1983); *Varieties of empathy-based guilt* de 1998; *Empathy and moral development: Implications for caring and justice* (2000).

Historicamente, o século XX foi marcado por uma série de eventos significativos que moldaram o curso da história mundial como duas guerras mundiais, a Guerra Fria, os movimentos de descolonização, os avanços tecnológicos, as mudanças sociais e culturais, onde as análises sobre o tema da culpa estavam intrinsecamente ligados, e entre esses eventos, os estudos sobre a psicologia do desenvolvimento humano e social.

O primeiro relato desenvolvimentista de culpa veio de Freud (Hoffman, 2000). Seu pressuposto buscou entender como o sentimento de culpa, dentro do processo de desenvolvimento infantil (psicosexualidade), afetava a vida adulta nas relações sociais e interpessoais, e como este sentimento se vinculava no processo da internalização de normas e na formação da moralidade.

De maneira geral, os estudos da psicanálise passaram a olhar a culpa como um de seus temas centrais para os conceitos como repressão, remorso, luto, entre outros, ao mesmo tempo que a sociedade se conforma de maneira negativa e com qualidade patológica. O conceito estava relacionado à perspectiva dos sintomas autodepreciativos, e muitas vezes associado a lembranças desagradáveis de punição. Os estudos de Freud, assim como de outros autores da tradição psicanalítica como M. Klein, D. Winnicott, J. Lacan, aprofundaram as discussões sobre a temática tendo por base o desenvolvimento da sexualidade infantil e as pressões sociais ocorridas no sujeito.

Esse olhar de uma qualidade patológica, marcado por uma intensa exploração das angústias humanas, levadas pelo peso da culpa, também influenciou a literatura de grandes escritores como Dostoievski, Franz Kafka e Albert Camus. Em suas obras, a condição psicológica e existencial das personagens é frequentemente atravessada por dilemas morais, crises identitárias e um profundo sentimento de culpa em relação ao mundo e as pessoas, uma complexidade que desafia as convenções morais e questiona a própria noção de responsabilidade existencial.

Ao longo do tempo, diversas discussões teóricas e populares têm utilizado o termo “culpa” de forma abrangente, incluindo nele todas as reações dolorosas que surgem após uma ação. Durante anos, diferentes emoções, como vergonha, medo e ansiedade, foram agrupadas sob esse conceito, como se representassem a mesma experiência emocional. No entanto, essa abordagem não distinguiu a culpa como um sentimento específico, com características próprias (Erikson, 1950; Whiting, 1959; Singer, 1953). Apenas mais tarde, as respostas de autojulgamento e autocritica passaram a ser compreendidas como fenômenos distintos, adquirindo uma função explicitamente moral e tornando-se centrais nos estudos sobre o desenvolvimento moral (Kohlberg, 1964).

Na leitura construtivista, observa-se uma transição do patológico para o social na compreensão do sentimento de culpa, resultado de uma abordagem mais positiva sobre o

tema. Embora ainda associada à internalização de regras, essa perspectiva se distancia de uma avaliação puramente sintomática. Diferentemente das abordagens anteriores, que induziram a culpa por meio da punição, as pesquisas passaram a utilizar estímulos baseados em julgamentos morais, explorando construções narrativas como método de investigação. Nesse contexto, Piaget e Kohlberg se destacam como referências fundamentais para o entendimento da culpa no desenvolvimento moral.

Essa transição permitiu uma compreensão mais clara da distinção entre o sentimento de culpa e outras emoções na dimensão clínica, impulsionando investigações no campo da pesquisa e destacando sua função adaptativa no desenvolvimento moral e social. Em Piaget (1932), por exemplo, o sentimento de culpa surge da violação das normas e da quebra das regras, sendo consequência das dissociações relacionadas ao respeito unilateral. Para ele, as sanções impostas pela “coação adulta” desempenham um papel fundamental na internalização das regras pela criança, funcionando como uma forma de preservar o valor moral em questão. O juízo moral infantil, motivado pela infração das regras, serve como base para a reflexão sobre as condutas transgressoras que geram sofrimento. Dessa forma, para Piaget, culpa e normas estão profundamente interligadas, estruturando o desenvolvimento do pensamento moral.

Kohlberg (1984), por sua vez, propõe que o desenvolvimento cognitivo, as experiências sociais e a influência dos sentimentos em diferentes estágios de desenvolvimento são elementos cruciais para a formação da moralidade. Nesse contexto, a culpa pode ser ativada principalmente em situações de transgressão, variando conforme os estágios de desenvolvimento moral, cada um com suas justificativas específicas. A progressão com a idade sugere que as representações da culpa se transformam em níveis distintos de maturidade moral, refletindo a complexidade crescente do julgamento moral ao longo do desenvolvimento (Kohlberg, 1964).

Além disso, a análise do sentimento de culpa se consolidou como um campo de estudo específico dentro da psicologia social, abrangendo diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Entre essas abordagens, destaca-se o conceito de desengajamento moral, desenvolvido por Bandura (1997), que investigou os mecanismos pelos quais as pessoas justificam ou minimizam a culpa associada a ações moralmente questionáveis, permitindo que transgressões sejam cometidas sem sofrimento psíquico significativo.

Outra vertente relevante é a justiça reparadora, conforme proposta por Rawls (2008), que examina a culpa no âmbito da equidade e da reparação, enfatizando como esse sentimento pode atuar na restauração das relações sociais e na promoção da justiça moral. Nesse sentido, a culpa é compreendida não apenas como um fator punitivo ou coercitivo, mas também como um elemento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e ética.

E ainda, o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, investigado por Eisenberg (1992), que insere a culpa no contexto das interações sociais e da empatia, analisando de que forma esse sentimento pode incentivar ações altruistas e solidárias. Nesse modelo, a culpa é vista como um catalisador para a reparação de danos e para o fortalecimento de vínculos interpessoais, sendo crucial na formação da consciência moral desde a infância.

Para além de diversas abordagens sobre a culpa, um modelo de culpa apresentado por Hoffman, chama atenção por características próprias e positivas. A culpa empática, como dito anteriormente, é o sentimento que o espectador percebe o dano que seu comportamento de inação causou ou pode pesar contra o outro (Hoffman, 2000). Essa experiência de culpa passa pelo caráter vicário, de sentimento em relação a uma vítima. Para o autor, se a empatia prevalece, o modelo de culpa enfatiza o cuidado e a responsabilidade com o outro, sendo essencial para a construção de vínculos sociais saudáveis e para o fortalecimento do comportamento pró-social.

O processo de culpa empática está frequentemente associado à angústia (Hoffman, 1998, 2000) pois envolve a vivência do sofrimento do outro. Quando uma pessoa experimenta a culpa empática, ela sente uma profunda angústia ao perceber o impacto de suas ações ou omissões no bem-estar do outro. Essa angústia surge como uma resposta à empatia, uma vez que uma pessoa se coloca no lugar da vítima, experimentando suas dores e emoções como se fossem próprias.

A angústia, nesse contexto, é uma sensação de desconforto ou sofrimento psíquico que resulta do reconhecimento da responsabilidade moral. A pessoa que vivencia a culpa empática pode sentir um forte desejo de corrigir o erro, ajudar a pessoa afetada ou, de alguma forma, aliviar o sofrimento que causou. Assim, embora a angústia seja uma parte desconfortável da culpa empática, um motivo que proporciona a culpa empática, ela também tem um papel funcional no processo de amadurecimento da reflexão do espectador.

Essa conexão entre culpa empática e angústia motiva a forma de um espectador olhar para um cenário, produzindo um conjunto cognitivo, motivacional e pró-social, que o autor chama de sentimento de culpa baseado em empatia (Hoffman, 2000). Uma experiência complexa que vai além da simples observação do sofrimento alheio, mas envolvendo a internalização, o reconhecimento intelectualmente da situação, a vivência de uma angústia pessoal, a responsabilidade moral, mesmo que indireta, pelo sofrimento assistido.

1.3.1 modelos, modos e processos da culpa empática

A existência de um modelo de culpa empática pressupõe a presença de um agente responsável por uma ação, bem como a existência de uma vítima que sofre as consequências dessa ação. Além disso, é comum que, em determinados contextos, haja também um espectador, uma pessoa que presencia a situação, mas não está diretamente envolvida na ação.

Assim, podemos identificar três modelos distintos em uma cena de violência: o agressor, a vítima e o espectador.

Cada um desses papéis exerce uma função específica no processo de culpa baseado na empatia. O agressor (aquele que comete a ação que causa o dano), a vítima (quem experimenta o sofrimento), e o espectador, por sua vez, pode ser sensibilizado pela dor da vítima, o que ativa nele o sentimento de culpa empática. Esse modelo tripartite de um cenário de violência permite uma compreensão mais ampla das dinâmicas de responsabilidade moral, evidenciando uma relação mútua entre os diferentes papéis e a complexidade das relações sociais em situações de conflito ou injustiça.

Entre esses papéis, a análise sobre a culpa empática em Hoffman (2000) se volta ao papel do espectador em relação à vítima, como este estará envolvido no cenário, destacando dessa maneira como a empatia será desencadeada em uma resposta emocional profunda. A dor da vítima, ao ser percebida, ativa no espectador uma reflexão emocional que influencia seu modo de pensar e interpretar a cena. É alguém que se vê emocionalmente envolvido no sofrimento alheio.

Hoffman (2000) em seu trabalho apresenta três modos distintos de entender seu modelo culpa baseado na empatia:

- 1) *a culpa por inação* – onde um espectador é inocente, ocorre quando alguém se sente culpado por algo que não fez, mas que acredita que deveria ter feito. Mesmo quando os observadores tentam intervir, podem experimentar sentimentos de culpa por não terem impedido o evento, por não terem obtido sucesso em seus esforços para prestar ajuda, ou por hesitarem antes de agir. Este trabalho de tese enfoca esse modo de culpa em seu objetivo;
- 2) *a culpa por transgressão* – temos um espectador que provoca o dano: quando alguém se sente culpado por causar diretamente dano ou sofrimento à vítima. Uma transgressão pode ser provocada, intencional, acidental, ou um subproduto de conflito interpessoal ou até uma violação das expectativas de outra pessoa;

3) a *culpa virtual* – um espectador que presume delitos imaginários: quando alguém se sente culpado por algo que não aconteceu de fato, mas que a pessoa acredita ou presume ter acontecido. Frequentemente esse tipo de culpa aparece em relacionamentos de grupos afetivos (parceiros, pais e filhos, amigos, outros familiares). Dentro desse modo de culpa, temos outras subdivisões para esse perfil como apresentamos abaixo:

a) culpa de relacionamento – Ocorre porque os parceiros tendem a se tornar tão interligados emocionalmente que seus sentimentos ficam fortemente influenciados pela presença do outro, assim como suas ações. Portanto, quando um sente que está sendo a infelicidade do estado do parceiro, a culpa se baseia numa situação imaginada.

b) culpa de responsabilidade – É semelhante a culpa por inação. A pessoa se sensibiliza com a dor da vítima, reflete sobre a situação, reconhece a possibilidade de agir de maneira diferente para evitar o incidente e, consequentemente, sente culpa. É possível experimentar a culpa por responsabilidade ao causar um dano a alguém, mesmo quando se fez um esforço para evitar o acidente.

c) culpa desenvolvimental – Quando uma pessoa reconhece que, ao sair de casa passou a ter conquistas ou privilégios mais que seus pares, pode sentir culpa ao imaginar que está contribuindo para o prejuízo dos outros. Isso indica uma conscientização sobre as disparidades sociais e a desigualdade. Esse reconhecimento muitas vezes está ligado à compreensão de que certos grupos enfrentam obstáculos sistêmicos que limitam suas oportunidades.

d) culpa de separação – Pessoas podem experimentar a culpa ao imaginar se afastarem de seus pais, especialmente durante transições importantes, como sair de casa para a universidade, casamento, etc. A culpa de separação fica disfuncional quando impede a pessoa de fazer o movimento, ou seja, a busca de independência pode se tornar problemática se isso impedir a pessoa de avançar ou tomar decisões importantes para sua própria vida.

e) culpa pela conquista – Esse modelo é experimentado por comparações sociais, quando introduzidas em ambientes educacionais e sociais, e podem influenciar não apenas a autoestima individual, mas alimentar sentimentos de culpa e empatia em relação aos pares. A culpa está associada ao medo do sucesso. Um exemplo citado pelo autor, uma criança talentosa desenha uma imagem que atrai a atenção de adultos e ganha elogios e abraços. Seus colegas olham com desânimo. Isso o faz sentir culpa, pois, quando os professores começam a classificar as crianças em seu desempenho em relação aos outros, logo percebe que suas conquistas faz com que outras se sintam inferiores.

f) culpa por riqueza ou culpa de classe – Quando os indivíduos se tornam conscientes da disparidade entre a qualidade de vida privilegiada que desfrutam e a escassez de recursos experimentada por outros. A culpa sobre a riqueza pode ser um motivo mais potente do que a culpa da transgressão, pois, para o autor, ela pode exigir atividade contínua para aliviar o sofrimento humano, em vez de um ato discreto de retificação.

g) culpa do sobrevivente – A culpa é experimentada por indivíduos que sobrevivem a situações traumáticas, como desastres naturais, eventos catastróficos ou perdas pessoais. A culpa pode ser a resposta de um sobrevivente a uma catástrofe à pergunta: "por que eu - por que fui salvo e não outra pessoa?".

h) culpa sobre vantagem relativa – Quando uma pessoa expressa o sentimento de ter vantagens simplesmente por nascer com certas posições (religiosas, cor, herança) é intrinsecamente injusto. Essa percepção destaca a consciência de uma vantagem relativa em relação aos outros. Essa condição é ilustrada por Hoffman (2000) com a declaração de um alemão que resgatou judeus dos nazistas:

Era injusto que eu estivesse em segurança simplesmente porque nasci protestante. Essa foi a principal razão [eu ajudei os judeus]... Foi uma coisa muito humilde porque eu estava em uma situação privilegiada em comparação com outras pessoas que não mereciam a sua situação em tudo (Oliner & Oliner, 1988).

Para além desses modelos e modos de culpa, Hoffman (1998, 2000) também apresenta quatro processos que combinado com a angústia empática poderão desencadear o sentimento de culpa:

1) Excitação e integração de angústia empática e autoculpa impulsionado por fatores externos: Esse é o principal processo de motivação de culpa no desenvolvimento moral por crianças transgressoras. Para este caso, é comum que estudos (Barón, Bilbao, Urquijo, López e Jimeno, 2018; Fajardo, Herrera, Roa, Forero e Ortega, 2016; Valdés-Cuervo, Nieblas, Pérez, Acuña, Montero, 2021) tragam como intervenção-chave a disciplina indutiva, que desperta empatia e conscientiza a criança sobre as consequências prejudiciais de sua ação ou desconsideração ação para os outros. Essa consciência transforma o sofrimento empático em sentimento de culpa.

2) Excitação e integração de angústia empática e autoculpa quando se prejudica alguém: Esse processo é o resultado de induções que criam matrizes morais com o avanço no desenvolvimento cognitivo e permite às crianças sentirem-se culpadas espontaneamente sobre as consequências danosas de sua ação ou sua inação. Aqui os valores morais estão associados ao conceito de responsabilidade. Podemos ver este processo como nos estudos de Caivano e Talwar (2023), Drummond, Hammond, Satloff-Bedrick, Waugh e Brownell (2017) e Roberts, Strayer e Denham (2014).

3) Excitação e integração de angústia empática e autoculpa resultante das interações e ambiguidade na situação: Esse é o processo de culpa aplicado aos relacionamentos, embora haja uma enorme diferença de complexidade entre a culpa dos bebês em relação a angustiar suas mães e a culpa nos relacionamentos adultos. Contudo, o resultado de culpa em adulto passa pelo processo Em relacionamento adulto, a culpa pode ser mais elaborada por incluir um processo de racionalização, negação ou projeção, como também comunicação entre os parceiros são mais complexas.

4) Excitação e integração de angústia empática e autoculpa quando existe um sentimento-de-ser-um-transgressor: Diferente do primeiro modelo, trata-se de uma culpa real ou imaginária mais internalizada, baseada em uma percepção de falha em atender expectativas ou padrões internalizados. Envolve uma autoavaliação negativa, mas pode estar desconectada de uma realidade objetiva, levando a um ciclo de culpa e ansiedade sem fundamento claro.

1.5 A tendência empática e a função pró-social de sentir culpa

O modelo de culpa empática pode mediar comportamentos pró-sociais? Embora essa hipótese não seja exclusiva das ideias de Martin Hoffman, em suas pesquisas e obra oferece um amplo campo de reflexões que sustentam e corroboram essa suposição. Ele propõe que, dentre os diversos sentimentos gerados pela empatia, a culpa se destaca como o principal afeto empático mobilizador. Ou seja, que a culpa baseada na empatia, desempenha um papel de mecanismo motivador, sendo fundamental para a experiência empática como para os comportamentos pró-sociais.

Essa hipótese de Hoffman foi corroborada por estudos como os de Krevans e Gibbs (1996), Malti e Ongley (2014), Riediger et al. (2014), Tangney et al. (2007) e Zahn-Waxler e Kochanska (1988), que demonstram que a culpa pode atuar de maneira positiva para a pró-sociabilidade. Além destes estudos, outros autores, como Baumeister et al. (1994), Ferguson e Stegge (1998) e Tangney (1991), também reforçam a ideia por meio de um olhar com uma culpa mais adaptativa que exerce influência para a pró-sociabilidade.

Hoffman (2000) propõe que o modelo de culpa envolve diversos pré-requisitos cognitivos e emocionais, indo além da simples consciência do sofrimento do outro. Entre esses pré-requisitos, destacam-se: a) a capacidade de desenvolver um senso de controle sobre as próprias ações, b) a consciência das consequências que tais ações podem gerar, e c) a

habilidade de distinguir entre intenções e acidentes. Essas competências, em sua maioria, são habilidades cognitivas e de regulação emocional que, além de servirem a propósitos individuais, também podem ser direcionadas para fins pró-sociais.

Segundo Hoffman, à medida que o indivíduo adquire e aprimora essas habilidades, elas podem ser integradas a sentimentos de aflição e autoculpa, formando um sistema cognitivo e motivacional fundamentado na empatia. Esse sistema não apenas promove a compreensão do impacto das ações sobre os outros, mas também incentiva comportamentos éticos e pró-sociais, reforçando a conexão entre o desenvolvimento moral e a capacidade de agir em benefício do coletivo. Dessa forma, a culpa deixa de ser apenas uma emoção negativa e passa a ser uma força motivadora para a construção de relações sociais mais empáticas e cooperativas.

Em Hoffman (1989), a pró-sociabilidade associada ao modelo de culpa está intrinsecamente ligada à análise de como a angústia de um indivíduo pode ser despertada pela percepção de um espectador que, mesmo inocente, sente-se responsável por essa angústia. O autor destaca que esse fenômeno está relacionado a condições maduras tanto no âmbito cognitivo quanto no afetivo. O uso do termo ‘condições maduras’ está vinculado a questão do desenvolvimento moral, quanto maior a idade, maior a probabilidade de atingir estágios mais complexos de maturidade emocional, e com isso, a maneira de refletir a sua própria postura na sociedade.

No caso de uma inação em espectador, quando uma pessoa não é diretamente responsável pela situação, mas deixa de agir para ajudar e, consequentemente, sente-se culpada, a atribuição de autoculpa e o sofrimento simpático emergem como indicativos claros de empatia. Essa dinâmica dá sinais que a culpa, nesse contexto, não surge apenas da responsabilidade direta por um ato, mas também da consciência de uma omissão ou da incapacidade de aliviar o sofrimento de outra pessoa. Dessa forma, a empatia se manifesta como um mecanismo pró-social que motiva o indivíduo a refletir sobre suas ações (ou a falta

delas) e a buscar reparação ou mudança de comportamento, reforçando a importância da conexão emocional e moral nas relações humanas.

Complementando essa perspectiva, Hoffman (1980) argumenta que a empatia precede a pró-sociabilidade e os motivos egoístas. Ele faz referência ao estudo de Eisenberg-Berg e Neal (1979) para falar dessa estrutura, neste caso traz o exemplo de crianças em idade pré-escolar que foram questionadas sobre atos de ajuda, compartilhamento e conforto. Nesse estudo, as respostas das crianças revelaram que as justificativas para esses comportamentos pró-sociais estavam frequentemente associadas às necessidades do outro, a sentimentos de afeto, as considerações pragmáticas ou ao simples desejo de ajudar. Esses achados evidenciaram uma inclinação altruísta em suas ações, sugerindo que a empatia já se manifesta desde os primeiros estágios do desenvolvimento humano.

Dessa forma, um espectador que possui condições emocionais e cognitivas maduras para experimentar a dor do outro demonstra uma capacidade empática que vai além de motivações puramente egoístas. Essa maturidade permite que ele não apenas compreenda o sofrimento da vítima, mas também se sinta impulsionado a agir com pró-sociabilidade, mesmo quando tal ação não traz benefícios diretos para si mesmo. Assim, a empatia se manifesta como uma força motivadora importante para comportamentos que visam ao bem-estar do outro, reforçando a importância do desenvolvimento emocional e moral na construção de relações sociais mais solidárias e cooperativas.

Em outros termos, a pró-sociabilidade surge como um desdobramento da empatia do espectador, em que os sentimentos empáticos, incluindo a culpa empática, atuam como motores fundamentais para essa pró-sociabilidade. Nesse processo, a experiência de culpa e o reconhecimento do sofrimento do outro reforçam a predisposição para ações altruístas e solidárias.

Quando alguém experimenta culpa após cometer um erro ou prejudicar outra pessoa, esse sentimento pode atuar como um motivador para ações construtivas, visando reparar a

situação e promovendo um comportamento pró-social. Tanto a culpa quanto a empatia são condições afeto-cognitivas que envolvem a compreensão e a ressonância com o sofrimento da vítima. Embora a empatia nem sempre esteja diretamente presente na experiência da culpa, a capacidade de senti-la é um pré-requisito fundamental para que o indivíduo desenvolva esse sentimento (Silfver-Kuhalampi, 2008).

Nesse contexto, a função da culpa baseada na empatia está intimamente relacionada ao processo de repensar as normas sociais e os valores que norteiam o comportamento moral, permitindo o reconhecimento do impacto negativo de suas ações e motivando a busca por reparação ou mudança de atitude. A culpa empática, portanto, não apenas impulsiona ações pró-sociais, como também fortalece os vínculos interpessoais e reforça a responsabilidade ética diante do sofrimento alheio. Essa dinâmica emocional é especialmente relevante quando analisamos o papel do espectador em contextos de violência digital (como o *cyberbullying*), nos quais a presença, ainda que silenciosa, de quem assiste à agressão pode influenciar diretamente tanto o desfecho da situação quanto o bem-estar dos envolvidos. Compreender como esses espectadores vivenciam emoções como a culpa, a empatia e a angústia é fundamental para interpretar seus comportamentos e desenvolver estratégias de prevenção e intervenção nesse fenômeno complexo e crescente.

2. O ESPECTADOR DE CYBERBULLYING

Tendo em vista a exposição teórica sobre o modelo de Hoffman sobre empatia e culpa empática, este capítulo tem o objetivo de apresentar o espectador a partir do *cyberbullying* e entender sua função e relação com o papel da vítima. Para isso, introduziremos o tema considerando suas possíveis reações, como omissão ou defesa da vítima. Além disso, será discutida a influência que este papel traz para o ambiente digital e as implicações psicológicas e sociais desse fenômeno.

2.1 Sobre a gravidade do fenômeno de *cyberbullying*

O *cyberbullying* é uma manifestação típica da era digital (Langos, 2012), diretamente ligada às transformações sociotecnológicas do século XXI (Smith, 2010). Com a expansão da internet, o acesso facilitado a dispositivos móveis e a crescente presença das redes sociais na vida cotidiana intensificaram as formas de interação, criando novos espaços para a comunicação, mas também para conflitos e violências.

Atualmente, o *cyberbullying* se destaca como um fenômeno preocupante entre crianças e adolescentes, refletindo o aumento significativo da violência virtual entre pares. Embora ocorra no ambiente online, impulsionado pelas diversas formas de interação nas redes, suas repercussões e consequências tornam-se evidentes no contexto escolar, onde os impactos emocionais e sociais se manifestam de maneira mais intensa (Tognetta & Bozza, 2012).

Para dimensionar a gravidade dessa questão, um relatório da Unesco revela que aproximadamente 250 milhões de crianças e adolescentes em todo o mundo já sofreram algum tipo de intimidação *online*, tendo como alvo características como etnia, aparência física, gênero ou orientação sexual (ONU News, 2017). Essa estatística, embora alarmante, pode ser subestimada, uma vez que muitas vítimas não denunciam por medo de represálias ou por não perceberem o problema. E mais ainda, o fato de as agressões estarem frequentemente relacionadas a marcadores sociais (etnia, aparência, gênero e orientação sexual) aponta para a persistência de desigualdades e preconceitos que encontram na internet um espaço de amplificação.

Dados mais recentes do IBGE (2023) reforçam essa realidade, mostrando que, estatisticamente, 1 em cada 10 adolescentes já se sentiu ameaçado, ofendido ou humilhado em ambientes virtuais. Além disso, uma pesquisa publicada pelas Nações Unidas aponta que, entre os medos mais prevalentes na internet, o *cyberbullying* é a principal preocupação social, representando 40% do índice geral de preocupação entre os jovens (ONU Brasil, 2022).

Esses números evidenciam a urgência de abordar o *cyberbullying* não apenas como um problema individual, mas como uma questão social que exige ações coordenadas para promover a segurança digital, a empatia e o respeito entre os jovens, visando ao seu bem-estar e à construção de um ambiente online mais saudável e inclusivo.

2.2 A definição sobre o modelo de violência nas redes

O termo *cyberbullying* foi introduzido pelo pesquisador canadense Bill Belsey em 2001, quando lançou o primeiro site do mundo dedicado especificamente a essa questão emergente da violência digital: www.cyberbullying.ca. O conceito desenvolvido por Belsey descreve o uso persistente e repetitivo de tecnologias digitais — como celulares, redes sociais, e-mails e blogs — com o intuito de hostilizar, ofender ou ameaçar indivíduos. Esse fenômeno de violência virtual surgiu paralelamente aos avanços das novas tecnologias, refletindo um cenário em que as plataformas digitais passaram a ser meios facilitadores para comportamentos abusivos e prejudiciais.

No âmbito conceitual, o *cyberbullying* é caracterizado como um ato agressivo e intencional, realizado por um indivíduo ou grupo por meio de contatos eletrônicos (Smith et al., 2008). O agressor utiliza essas ferramentas digitais para intimidar, ridicularizar ou agredir a vítima, muitas vezes se valendo do anonimato para aterrorizá-la e deixá-la em uma posição de impotência diante da violência (Sasso, 2021). Além disso, pode ser definido como ações repetitivas e prejudiciais (Hinduja & Patchin, 2009), que frequentemente ocorrem sem serem detectadas em tempo real (Ferreira et al., 2022).

Por sua natureza específica, o *cyberbullying* difere do bullying tradicional ao incorporar características únicas e desafios adicionais. Segundo Ybarra et al. (2012), a variedade de definições e as diferentes abordagens metodológicas nos estudos resultam em inconsistências nos achados, dificultando comparações entre pesquisas e limitando o avanço

do conhecimento sobre o tema. Essa complexidade é evidenciada pelo fato de que, mais de duas décadas após o surgimento do conceito, os estudos sobre *cyberbullying* ainda avançam de forma mais lenta do que aqueles voltados para outras formas de violência.

Ao abordar o *cyberbullying*, é fundamental considerar suas diferentes modalidades de violência no ciberespaço. Segundo Willard (2007), podem ser identificadas oito tipologias distintas:

- *flaming* (discussão inflamada), que são brigas realizadas por meio de mensagens eletrônicas, marcadas pela raiva e pelo uso de linguagem vulgar;
- *harassment* (assédio) – envio repetido de mensagens desagradáveis e insultos;
- *denigration* (difamação) – transmissão ou postagem de rumores ou fofocas sobre uma pessoa com o objetivo de prejudicar sua reputação e relações sociais;
- *impersonation* (representação ou substituição) – quando simula-se ser outra pessoa por meio do envio de mensagens e materiais
- *on-line*, no intuito de gerar problemas à pessoa agredida;
- *outing* (exposição de informação ou imagem) – compartilhamento de informações e imagens íntimas ou embaraçosas;
- *trickery* (enganação) – consiste em fazer com que uma pessoa conte seus segredos e/ou informações embaraçosas para depois compartilhá-los on-line;
- *exclusion* (exclusão) – exclusão cruel e intencional de uma pessoa de um grupo on-line;
- *cyberstalking* (discurso agressivo via Internet) – assédio e difamação intensos e repetidos, incluindo ameaças, que acarretam medo na vítima, por meio dos meios de comunicação virtual.

Essas tipologias destacam a diversidade de formas pelas quais o *cyberbullying* pode se manifestar, evidenciando os diferentes tipos de impactos que podem ser direcionados às vítimas. Cada categoria representa não apenas uma ameaça singular, mas também um conceito multifacetado que reflete a complexidade desse fenômeno.

2.3 O modelo *cyber-bystanding*

O modelo de intervenção do espectador, proposto por Latané e Darley (1970), busca explicar as condições que influenciam a decisão de um indivíduo em intervir ou não em situações de emergência. Esse modelo destaca que os fatores contextuais podem facilitar ou inibir a ação de um espectador, afetando a percepção de responsabilidade individual. Um dos fenômenos centrais abordados pelos autores é o “efeito espectador”, que descreve a redução da probabilidade de ajuda à medida que aumenta o número de pessoas presentes na situação.

Neste modelo os autores identificaram cinco etapas que orientam esse processo de compreensão entre a relação espectador e violência assistida: 1) detectar o acontecimento; 2) interpretar a situação como uma emergência; 3) assumir a responsabilidade pessoal de intervir; 4) determinar as ações necessárias para intervir; e 5) realizar a ação de ajuda. Essas etapas permitem analisar como fatores situacionais e psicológicos nos espectadores podem interferir na decisão de oferecer ajuda a uma vítima, demonstrando que, frequentemente, a decisão de agir não está ligada apenas ao caráter individual.

Para eles, durante esse processo, diversas influências podem dificultar a intervenção dos espectadores como a redução do senso de responsabilidade individual devido à presença de outros observadores, fenômeno conhecido como difusão de responsabilidade; o receio de ser julgado pelos outros, gerando a chamada apreensão de avaliação; e a tendência de interpretar a inação dos demais como um sinal de que nenhuma ação é necessária (Darley & Latané, 1968; Latané & Darley, 1970).

Desde os estudos realizados na década de 1970 até os dias atuais, com a ampliação do uso de redes digitais, os espectadores físicos evoluíram para também se tornarem espectadores online. Esse novo contexto trouxe mudanças significativas no comportamento das pessoas ao presenciarem situações críticas. Mais recentemente, surgiu um modelo que incorpora o conceito de *cyber-bystanding*, uma extensão do fenômeno do *bystander effect* (ou

efeito do espectador) descrito por Darley e Latané (1968, 1970), aplicado ao ambiente digital (Allison & Bussey, 2018).

O termo *cyber-bystanding* se refere ao comportamento de espectadores em plataformas *online*, como redes sociais, aplicativos de mensagens, especialmente em situações que envolvem *cyberbullying*, assédio ou outras formas de violência digital. Nesse cenário, a dinâmica de passividade (inação), intervenção ou engajamento dos espectadores é influenciada por fatores próprios do meio digital, como o anonimato, principalmente quando os envolvidos não se encontram presencialmente, o alcance ampliado das interações acarreta na diluição de responsabilidade entre um grande número de usuários conectados. Porém, quando há um encontro entre esses envolvidos, como exemplo na escola, os espectadores passam a gerir sentimentos. Com a presença entre os pares que assistiram online um ato de violência, os espectadores passam a lidar diretamente com as consequências emocionais e sociais do que presenciaram ou ignoraram no espaço digital.

Segundo estudos como os de Barlinska, Szuster e Winiewski (2013), Dillon e Bushman (2015), Dunton e Daniels (2024), Fakhri et al. (2024), Jeyagobi et al. (2022) e Machackova, Dedkova, Sevcikova e Cerna (2013) a presença do espectador online em ambiente físico cria diferentes contextos de comportamento, abrangendo desde ações negativas como comportamentos de espectadores que adotam uma posição de reforço ao agressor (Fakhri et al., 2024; Jeyagobi et al., 2022) ou positivas apresentando a existência da propensão de intervir, seja de forma direta ou indireta, em muitos cenários de violência (Dillon e Bushman, 2015; Dunton e Daniels, 2024). Essa ambivalência de comportamento do espectador reflete a complexidade do fenômeno no ambiente virtual, que pode ser influenciado por diferentes motivos e pressões sociais (Moretti e Herkovits, 2021).

No caso do *cyberbullying*, cujo impacto transcende a simples observação da cena online, as consequências se manifestam diretamente nas relações interpessoais, no clima social dos grupos envolvidos e no bem-estar psicológico de vítimas, agressores e

espectadores. Essas dinâmicas repercutem no ambiente escolar, gerando uma variedade de comportamentos presenciais decorrentes do que foi vivenciado no espaço digital. Esses comportamentos podem ser negativos, como a perpetuação do conflito ou a marginalização de indivíduos; positivos, como ações de apoio e defesa; ou ainda caracterizados pela omissão, reforçando a complexidade do fenômeno e sua influência nos diferentes contextos em que se desenrola.

Os estudos de Desmet et al. (2014), Moore, Nakano, Enomoto e Suda (2012), Pepler, Craig e O'Connell (2010) e Schacter, Greenberg e Juvonen (2015) destacam a relação entre o comportamento diverso dos espectadores em situações de *cyberbullying* e o sentimento de insegurança frequentemente presente entre adolescentes. Esses estudos apontam que os espectadores frequentemente relatam medo de retaliação, tanto na esfera social — envolvendo família e colegas — quanto no âmbito institucional, como grupos de convivência diária. Essa insegurança influencia diretamente o comportamento de omissões, impactando a forma como o adolescente lida com os conflitos e moldando as dinâmicas na escola em torno do *cyberbullying*.

Em contra-partida a ideia de *bystander effect* (efeito do espectador) descrito por Darley e Latané (1968, 1970), sobre a difusão da responsabilidade quando existem espectadores, Dillon e Bushman (2015), Dunton e Daniels (2024), Freis e Gurung (2013) apresentam que *em cenas de cyberbullying* muitos adolescentes percebem a necessidade de agir em defesa da vítima ou de denunciar a situação, reconhecendo sua responsabilidade moral frente a violência que presenciam. Esse princípio empático também é um comportamento frequentemente coexistente para o *cyber-bystanding* influenciando diretamente na decisão de assumir um comportamento ativo pró-social.

A empatia permite que adolescentes reconheçam a responsabilidade sobre a vítima, mesmo quando há risco de retaliação social ou institucional. O reconhecimento dessa responsabilidade ocorre porque a empatia conecta o espectador à experiência da vítima,

ajudando-o a compreender as consequências do seu sofrimento (Silfver-Kuhalampi, 2008).

Isso cria um senso de urgência moral que pode superar os medos relacionados a possíveis consequências negativas, como exclusão social, represálias por parte do agressor ou desaprovação de outros membros do grupo.

Freis e Gurung (2013) ainda apoia a questão de uma mediação entre sentimentos e o comportamentos de espectadores em situações de *cyberbullying*. A empatia media ajuda. Para os autores, o papel da empatia na intervenção de espectadores em simulações experimentais de *cyberbullying* apresentaram altos níveis de empatia influenciando a probabilidade de intervir em um cenário experimental (*cyberbullying no Facebook*). Esse estudo envolvia um ataque homofóbico a um cúmplice. Curiosamente, o paradigma aplicado gerou uma taxa de intervenção acima do esperado com alta de 90,6% em espectadores. Observou-se então que indivíduos com alta empatia estavam mais inclinados a intervir, muitas vezes mudando o tópico da conversa. Para Freis e Gurung (2013) a empatia associada à angústia pessoal se mostraram como um preditor de intervenção em espectadores (grau de linguagem explícita utilizada nas respostas).

2.4 Os sentimentos de espectadores em cenários de *cyberbullying*

Os sentimentos fazem parte de um processo dinâmico e de um sistema organizado, formado por componentes interdependentes que, ao longo do desenvolvimento, geram diferenças individuais na maneira de vivenciar as emoções (Sroufe, 1995). Essa perspectiva reforça a compreensão de que os sentimentos não se limitam a reações isoladas, mas constituem fenômenos complexos, em constante transformação e diretamente influenciados por fatores (biológicos, psicológicos e contextuais).

Lazarus e Folkman (1984) consideram os sentimentos como moderador das estratégias de *coping* e com uma relação unidirecional entre emoção e *coping*, o que significa dizer que

os sentimentos influenciam o *coping*, mas o *coping* não é necessariamente considerado como modificador dos sentimentos. Eles surgem como resposta à avaliação que o indivíduo faz de uma situação (processo chamado de *appraisal*). Essa avaliação inclui a) a identificação do evento como estressante (ameaçador, desafiador ou irrelevante) e b) o julgamento sobre os recursos disponíveis para lidar com o evento.

O ambiente escolar, enquanto espaço privilegiado de socialização e formação de valores, torna-se palco de repercussões emocionais e sociais oriundas das interações no meio digital, especialmente no contexto do *cyberbullying*. Os pares que testemunham eventos *online* carregam consigo experiências que podem se expressar de diferentes formas nas interações presenciais, gerando uma diversidade de sentimentos e reações.

Esses sentimentos influenciam diretamente as respostas individuais diante de cada situação, funcionando como mediadores entre os estímulos externos e a forma como as pessoas interpretam e reagem ao mundo ao seu redor. Eles moldam comportamentos, cognições e dinâmicas sociais. Para os espectadores, presenciar cenas de violência ou sofrimento pode desencadear reações variadas, influenciadas pelas emoções do momento, com desdobramentos significativos.

As respostas podem variar desde a empatia e o apoio à vítima até a dessensibilização ou mesmo a inação diante do agressor. Cada reação é permeada por um conjunto complexo de sentimentos que direciona diferentes posturas e comportamentos, destacando a necessidade de compreender e trabalhar essas emoções para fomentar um ambiente mais acolhedor e respeitoso.

Segundo Raminhas (2020) espectadores tendem a ter sentimentos ambíguos se comparados a vítima ou agressores, dependendo das circunstâncias. Essa ambiguidade frequentemente surge da complexidade das dinâmicas emocionais e contextuais envolvidas. Por um lado, espectadores podem sentir empatia pela vítima, especialmente quando

reconhecem sua vulnerabilidade ou se identificam com ela em algum aspecto. No entanto, essa empatia pode ser mitigada por outros elementos, como a percepção de culpa atribuída à vítima ou a dificuldade de compreender a agressão. Por outro lado, os espectadores também podem experimentar uma certa identificação com o agressor, seja por medo de represálias, pela internalização de normas sociais que justificam ou minimizam a violência, ou mesmo pela tentativa de racionalizar o comportamento do agressor em função de contextos culturais ou circunstanciais.

Sobre a ambiguidade de comportamento, temos dois estudos. Uma investigação realizada por Yadamsuren e Heinström (2011) que mostra espectadores que sentem empatia com as vítimas têm reações relatando o sentimento de tristeza. Essa tristeza decorre da percepção do sofrimento da vítima, acompanhada da sensação de impotência diante de uma situação muitas vezes percebida como fora de seu controle. Sobre isso, Hoffman (2000) já apresentava esse sentimento como parte da condição de empatia do espectador. Ele diz que essa reação emocional pode, em alguns casos, motivar o espectador a intervir em defesa da vítima, denunciar a situação ou oferecer apoio emocional.

Porém, em oposição a essa perspectiva, a investigação de Coelho e Marchante (2018) concluiu que espectadores mostram um baixo nível de resposta empática para com as vítimas, especialmente após uma elevada exposição face ao *cyberbullying*. Contrariando a visão de que a exposição à violência ou sofrimento *online* tenderia a evocar empatia e solidariedade, os autores concluem que, na verdade, a exposição repetida ao *cyberbullying* pode resultar em uma dessensibilização emocional nos espectadores, o que diminui a capacidade de resposta empática e solidária. Este fenômeno pode ser entendido como uma forma de “fadiga emocional”, onde o excesso de exposição a cenas de violência ou sofrimento *online* gera uma resposta de distanciamento emocional, dificultando a identificação e a reação positiva diante da dor alheia.

A empatia em espectadores parece não ser um dado fixo, mas multivariado, um fenômeno que pode ser intensificado ou suprimido dependendo das condições contextuais e da frequência com que os indivíduos são expostos ao sofrimento alheio. No espectador de *cyberbullying* a empatia e os sentimentos aparecem modulados por dinâmicas específicas do ambiente *online*, unido a fatores individuais e sociais.

Assim como em Hoffman (2000) a empatia é um fenômeno complexo, mas também multifacetado e que não se limita apenas à resposta emocional imediata à dor do outro, envolve ainda uma série de processos cognitivos e emocionais que estão interligados. A posição do espectador de *cyberbullying* nesse caso, que assiste a essas cenas e se mostra mais suscetível a perceber o problema moral que se instala, o produto final tende a ser mais empático.

Portanto, a empatia no caso de espectador de *cyberbullying* é adaptada não só por aspectos individuais (como história de vida, predisposição à empatia, ou fatores psicológicos) e sociais (como normas culturais e sociais acerca da violência ou solidariedade), mas também pela natureza e as dinâmicas do ambiente *online*.

2.5 A pró-sociabilidade do espectador no *cyberbullying*

A decisão de um espectador intervir em uma situação de *cyberbullying* pode ser influenciada por diversos fatores, incluindo a proximidade ou vínculo com o agressor e/ou a vítima, o receio de represálias, a percepção de responsabilidade pessoal e a confiança nos mecanismos institucionais de denúncia. Esses fatores podem determinar se o espectador adotará uma postura ativa, buscando auxiliar a vítima, ou se optará por permanecer passivo diante da agressão. Nesse contexto, a pró-sociabilidade pode ser entendida como a tendência a agir em benefício dos outros, mesmo sem ganhos pessoais imediatos, e pode possuir diversos formatos de respostas em espectadores de *cyberbullying*.

O estudo de Gomes (2016) analisa as estratégias de enfrentamento adotadas por espectadores diante de incidentes de cyberbullying. Realizada com 529 estudantes, a pesquisa destaca os diferentes comportamentos observados nas reações dos espectadores, evidenciando como estes respondem a situações de agressão online. A análise traz as principais estratégias de enfrentamento, que variam de ações diretas e construtivas, como o suporte social, até posturas de evitamento e agressividade, conforme o contexto e a percepção de risco do espectador.

As principais estratégias identificadas neste estudo foram: a) enfrentamento agressivo; b) enfrentamento de denúncia; c) enfrentamento de suporte social; e d) enfrentamento de evitamento. Um dos resultados apresentou que as estratégias mais utilizadas foram, em ordem, foram: 1) o suporte social, 2) o evitamento, a 3) denúncia e, por último, 4) as estratégias agressivas.

Para este resultado podemos entender que diante dos incidentes de *cyberbullying*, os espectadores tendem a priorizar estratégias mais construtivas e de proteção, como o suporte social e o evitamento, em vez de recorrer à agressividade. Isso pode sugerir que os espectadores buscam formas de lidar com a situação de maneira mais segura e menos conflituosa. A denúncia, apesar de ser uma estratégia importante, é menos frequentemente adotada, o que pode refletir a insegurança ou a falta de confiança nos mecanismos de resposta. Já as estratégias agressivas são as menos comuns, indicando que as pessoas podem não querer agravar a situação ou preferem evitar a escalada do conflito.

A estratégia predominante foi a de apoio social, com 90% da amostra (468 indivíduos) relatando que ajudaram a(s) vítima(s), assim como outras pessoas que presenciaram a situação. Além disso, 88,3% dos jovens (459) notaram que havia outras pessoas assistindo ao evento e 87,1% (451) decidiram ajudar as vítimas. Outros 78,4% (409) contaram a alguém em quem confiavam sobre o ocorrido. Todas essas estratégias são voltadas para o suporte social, que, conforme destacado por diversos autores (Desmet et al., 2015; Quirk & Campbell, 2014),

desempenham um papel crucial na redução das consequências negativas do *cyberbullying* para as vítimas.

No estudo de Dillon e Bushman (2014), o ciberespectador demonstrou prever significativamente uma intervenção, seja direta ou indireta. A pesquisa, realizada com 241 estudantes universitários, revelou que quase 68% dos participantes perceberam a ocorrência de *cyberbullying*, mas apenas 10% intervieram diretamente, principalmente devido à convivência com o agressor no mesmo ambiente. A maioria dos participantes (68%) optou por intervir de forma indireta, mas somente após a remoção do incidente e da ameaça.

Observa-se, portanto, que a simples presença diante de uma situação de violência *online* não determina automaticamente a inação. Ao contrário, o espectador digital é atravessado por uma dinâmica ambivalente que envolve tanto sentimentos de empatia e responsabilidade quanto receios sociais e institucionais. Isso revela a necessidade de um modelo compreensivo, capaz de integrar os aspectos emocionais, sociais e contextuais que influenciam o comportamento dos espectadores em ambientes digitais e presenciais interligados.

Diante dessa complexidade, apresentamos um modelo que considera a inter-relação entre sentimentos, contexto sociotecnológico e processos decisórios no comportamento dos espectadores de *cyberbullying*. O modelo a seguir parte do reconhecimento do espectador como agente sensível às influências emocionais e contextuais, buscando compreender como esses fatores modulam a sua pró-sociabilidade ou omissão frente à violência *online*. É com base nessa perspectiva que se delineiam as hipóteses que fundamentam a proposta deste estudo.

3. SÍNTESE DO MODELO DEFENDIDO E APRESENTAÇÃO DAS HIPÓTESES

Com base no referencial teórico, este capítulo apresenta a estruturação do modelo que será defendido ao longo da tese. O objetivo central do estudo é avaliar o impacto da culpa empática na tendência a desenvolver pró-sociabilidade em espectadores de *cyberbullying* e entender se existe diferença entre os demais sentimentos empáticos.

O questionamento que conduziu esta pesquisa surgiu da hipótese proposta por Hoffman (1998, 2000) que segundo o mesmo autor, a culpa empática é descrita como uma variável com potencial significativo para motivar comportamentos pró-sociais. Sendo assim, este capítulo delineia o modelo teórico que sustenta a investigação, articulando os principais conceitos envolvidos, como empatia, culpa empática e pró-sociabilidade, com base na literatura existente. Além disso, apresenta-se a relação entre esses constructos e o fenômeno do *cyberbullying*, destacando o papel dos espectadores nesse contexto.

A estrutura do modelo considera a influência da culpa empática ter possíveis mecanismos mediadores e moderadores dessa relação. Assim, ao longo deste capítulo, serão apresentadas que fundamentam a hipótese central do estudo, bem como as variáveis envolvidas na análise proposta.

2.1 Representação do modelo teórico

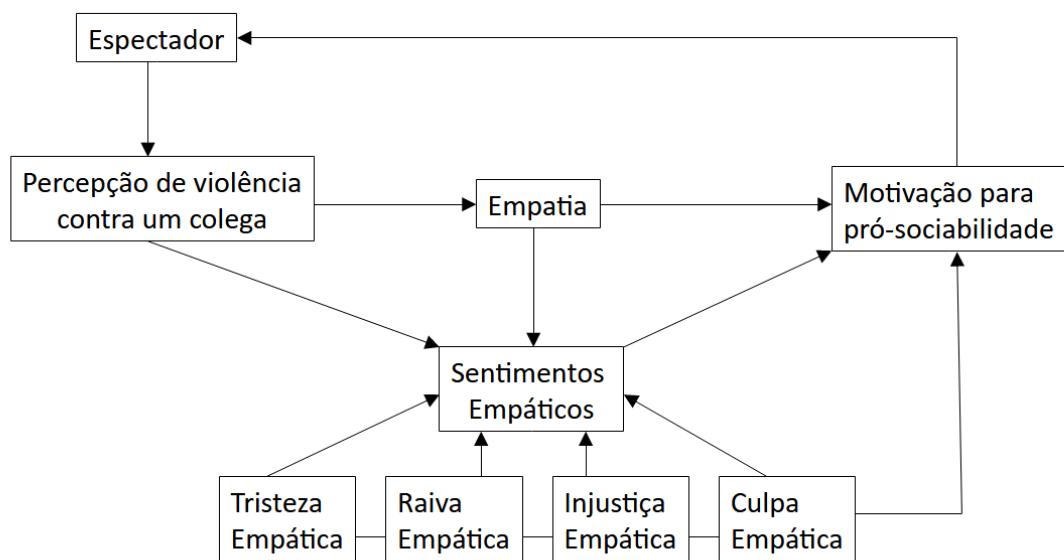
O modelo teórico apresentado por Hoffman (2000) propõe que, entre os sentimentos empáticos, a culpa ocupa uma posição central, sendo o principal afeto empático mobilizado. Ou seja, esse sentimento é predominante entre sentimentos empáticos e apontado pelo autor como um elemento-chave inclusive para motivação de comportamentos pró-sociais.

De acordo com a sua teoria, a percepção de um espectador em um cenário de violência cometida contra um conhecido (vítima), associado a seu ato de inação (omissão) pode gerar culpa empática, como também mediar – o que chama de disposição empática – a capacidade

de uma pessoa se colocar no lugar do outro, e por meio do processo de angústia, poderá estimular – em pessoas ou grupos – uma reflexão para um agir posteriormente com ações diferentes.

Esse cenário pode ser representado observando o seguinte esquema:

Figura 1. Representação da hipótese de Hoffman



A partir desse pressuposto teórico, esta tese realiza uma avaliação empírica das seguintes hipóteses relacionadas ao tema proposto:

H1. *A culpa se difere significativamente dos demais sentimentos empáticos: raiva, tristeza e injustiça.*

A culpa sendo uma co-variável dos sentimentos empáticos pode existir sendo uma variável mediadora para a tendência de pró-sociabilidade? Ainda hoje existe um impasse quanto a esta hipótese por falta de aprofundamento. A literatura de Camino e Santos (2009) e Sampaio et al. (2013) tende a apresentar, por consenso, uma unidade com poucas diferenças estatísticas entre o grupo dos quatro sentimentos empáticos, sem mais detalhes que defina esta posição.

Para Hoffman (2000) esses sentimentos manifestam determinada congruência de relação, mesmo assim, o próprio autor faz de maneira pedagógica um destaque para o sentimento de culpa em sua literatura, tematizando em vários artigos o tema da culpa para tratar sobre a empatia com a vítima. Conceitualmente, também chama a culpa empática de “principal afeto empático mobilizado”, dando entendimento de uma singularidade deste sentimento em relação ao grupo de sentimentos.

Em estudo no Brasil, Camino e Santos (2009), por exemplo, destacam para a culpa uma especificidade apenas como resultado de um julgamento, cuja função está relacionada ao dever e à obrigação, podendo este atuar como regulador na realização de ações e da vivência de outros sentimentos. E com Sampaio et al. (2013), os autores ressaltam a predominância de outros sentimentos empáticos para além do grupo padrão, como orgulho e compaixão, que estatisticamente aparecem em níveis superiores à culpa. Ressalto que em ambos os estudos, não havia uma preocupação específica em diferenciar a culpa dos demais sentimentos empáticos, mas sim em analisar os resultados associados ao grupo dos sentimentos empáticos.

Por fim, esta hipótese foi escolhida por se tratar de um ponto central na compreensão da dinâmica entre os sentimentos empáticos e a sua relação com a pró-sociabilidade. Chamo atenção ainda, que a investigação sobre a culpa como uma variável mediadora para a tendência à pró-sociabilidade busca esclarecer sua especificidade e papel dentro do grupo de sentimentos empáticos, algo que a literatura ainda não aborda de maneira conclusiva.

H2. Mulheres e homens se diferem quanto a culpa empática.

A hipótese trata da existência de diferenças de gênero na maneira como a culpa empática é experienciada e expressa. Estudos como de Oliner e Oliner (1988); Camino e Santos (2009); Dagrave, Natividade e Frazão (2016); Formiga (2016) sugerem que mulheres tendem a ser mais empáticas do que homens, o que poderia indicar uma maior propensão das mulheres a experimentar a culpa empática.

Esta hipótese foi escolhida por reconhecer a importância das influências socioculturais nos comportamentos dos indivíduos. Considerando que as normas de gênero moldam não apenas as expressões emocionais, mas também as respostas afetivas a situações que envolvem o sofrimento de outros, investigar essas diferenças pode fornecer uma compreensão mais rica sobre as variações nas experiências emocionais entre os gêneros percebendo reagem ao sofrimento alheio.

H3. O avanço da idade favorece a redução de culpa empática.

O estudo de Sampaio et al. (2013) sobre os sentimentos empáticos, apresenta a possibilidade de avaliar empiricamente se haveria diferenças na maneira como eles são experienciados em diferentes idades. A culpa empática nesse estudo aparece com relevância nas idades avançadas. É sabido pela literatura que com o passar dos anos, o sujeito pode desenvolver uma maior capacidade cognitiva de regulação emocional, permitindo lidar de maneira mais adaptativa com emoções complexas, como a culpa. Essa maior regulação pode reduzir a intensidade ou frequência da culpa empática, substituindo por outros sentimentos.

A escolha desta hipótese foi motivada pela necessidade de compreender como a culpa é tratada entre adolescentes e como evoluem ao longo desta fase até início da vida adulta. Vale lembrar que esta pesquisa lida com adolescentes a partir dos 14 anos e jovens adultos até 19 anos, uma vez que estes participantes maiores de idade estavam fora de faixa para a série final.

H4. A culpa empática prediz em níveis diferentes o comportamento de ajuda, partilha, cuidado e empatia.

No que tange à pró-sociabilidade, as características distintas dos comportamentos de ajuda, partilha, cuidado e empatia devem resultar em desfechos variados, mediados pela culpa empática que pode atuar de forma diferenciada em cada um deles. Esta hipótese foi escolhida

com o propósito de explorar a direção de respostas individuais em situações de necessidade ou sofrimento compreendendo se o modo de pensar pró-social mantém níveis diferentes entre as variáveis ajuda, partilha, cuidado e empatia.

H5. A culpa empática explica a tendência à pró-sociabilidade.

Esperamos neste estudo que a culpa empática seja reconhecida como um moderador no desenvolvimento da pró-sociabilidade. Sendo a culpa uma emoção moral, esse modelo não apenas orientaria ações individuais voltadas para reparar situações percebidas como injustas, mas também poderia contribuir para fortalecer a coesão social, estimulando atitudes que beneficiam o coletivo. Esse desfecho sustentaria a hipótese teórica de Hoffman.

A escolha desta hipótese foi motivada pelo objetivo central de fornecer informações necessárias para o desenvolvimento de programas educacionais que incentivem a pró-sociabilidade em diversos contextos, principalmente no combate ao *cyberbullying*, onde a compreensão da culpa empática, uma vez existente, pode ser utilizada para fomentar atitudes mais empáticas, colaborativas e responsáveis nas interações *online*, promovendo uma cultura de respeito e solidariedade no ambiente digital.

2.2 Sobre as dificuldades apresentadas ao modelo defendido

Para que este modelo pudesse ser analisado em seu objetivo, duas dificuldades tiveram que ser sanadas durante o desenvolvimento desta tese, a saber:

a) *A escassez de publicações*: o contexto da culpa empática é um tema tão específico da empatia que a carência de textos sobre este modelo, especialmente porque a literatura sobre o tema da culpa tende a se concentrar mais em um modelo de culpa patológica, que em um modelo positivo. Diante disso, consideramos viável realizar uma revisão da literatura, com o objetivo de confirmar ou refutar a existência de correlação entre a culpa e a

pró-sociabilidade. Essa revisão permitiu repensar o contexto de culpa empática e oferecer novas direções para futuras pesquisas.

b) *A falta de instrumentos específicos*: para mensurar a culpa empática, esse item representa um desafio importante. Propomos adaptar a Escala de Empatia Contextualizada – EEC (Camino & Santos, 2009) com o objetivo de trabalhar o grupo de sentimentos empáticos, entre estes a culpa empática. Nesse caso, a adaptação da EEC permitiu captar a complexidade dos sentimentos empáticos e sua interação coletiva, proporcionando assim explorar suas inter-relações e impactos na pró-sociabilidade. Vejamos como ficou essa adaptação.

b1. A Escala de Empatia Contextualizada – EEC

É importante lembrar que esta escala fez parte do plano de trabalho sobre os Sentimentos Empáticos de Crianças e Adolescentes e teve como objetivo descrever os resultados das atividades desenvolvidas pelo então pesquisador Julian Bruno Gonçalves Santos sob a orientação da Profa. Dra. Cleonice Pereira dos Santos Camino durante os meses de agosto de 2008 a julho de 2009.

A adaptação manteve a ideia central de captar as respostas e a organização de quatro sentimentos empáticos: tristeza, raiva, injustiça e culpa. Também incluiu a montagem de uma estrutura com o cenário hipotético, especificamente uma cena de *cyberbullying* envolvendo espectadores. Dessa forma, a nova versão para a escala permite avaliar as reações emocionais diante de uma situação hipotética socialmente relevante, considerando como os diferentes sentimentos empáticos e a percepção do espectador para o contexto de *cyberbullying*.

b.2 cenário hipotético

O cenário foi desenvolvido com o objetivo de permitir que os participantes acessem os sentimentos empáticos sem a necessidade de estarem envolvidos em uma situação real. De acordo com Hoffman (2000), o modelo de espectador para o sofrimento empático e os diversos afetos derivados da empatia não dependem da presença física da vítima, uma vez que

a capacidade humana de representar eventos e de se colocar no lugar do outro é suficiente. Segundo o autor, o poder dos acontecimentos representados é capaz de evocar sentimentos afetivos, permitindo que os indivíduos experimentem aflição empática ao apenas imaginar as vítimas.

Narrativa

Marta, adolescente negra de 15 anos de idade, estudante de uma escola pública, participa de um grupo de estudos composto por estudantes que trocavam mensagens pelo Whatsapp. No grupo haviam 35 alunos de sua própria turma. Marta, ao ver uma amiga postar sua foto no grupo, em comemoração a seu aniversário, viu em seguida, uma publicação com muitos insultos a sua pessoa. Os textos compartilhados no grupo continham as seguintes ofensas a Marta:

Paulo, 15 anos de idade: - “*Essa garota é uma preta nojenta*”.

João, 15 anos de idade: - “*a negra fede a chorume*”.

Maria, 14 anos de idade: - “*quanto mais preto como você, mais preju pra nosso grupo*”.

Marcos, 16 anos de idade: - “*um negro vale uma bala, você não é gente*”.

Antônio, 15 anos de idade: - “*Escravo não pode nesse grupo*”.

As mensagens deixaram Marta chocada e profundamente magoada, o silêncio permaneceu no grupo por cerca de 5 horas, e ninguém a defendeu. Foi ela mesma quem decidiu alertar o grupo de que denunciaria os estudantes envolvidos, mas, em seguida, acabou sendo bloqueada. Marta passou a enfrentar ataques racistas persistentes em seu perfil do Instagram nos dias seguintes, o que a deixou ainda mais abalada diante da situação e da própria convivência no ambiente escolar. Marta precisou ser acompanhada por ajuda profissional para lidar com o impacto emocional dessa experiência de dor.

Como estímulo a reflexão, utilizamos a seguinte construção:

Tendo em vista o ocorrido, você concorda com o que os colegas fizeram com Marta? Sim ou Não. Porquê?

Além disso, incluímos uma instrução que propõe o exercício de empatia e de perspectiva, com base no seguinte constructo:

Pensando nessa cena, pedimos agora que você que se coloque no lugar de um dos espectadores que recebeu as mensagens acima e responda cuidadosamente todas as questões a seguir.

b3. Escala de sentimentos empáticos.

Itens

- 1 Tristeza, ao imaginar a dor que Marta estaria sentindo.
- 2 Raiva, por testemunhar as agressões direcionadas a Marta.
- 3 Injustiça, ao reconhecer que Marta não merece sofrer essas agressões.
- 4 Culpa, por não conseguir ajudar a Marta quando ela precisou.

-
- 5 Tristeza, ao imaginar que os colegas não tentaram ajudar Marta.
 6 Raiva, por testemunhar a falta de apoio dos colegas a Marta.
 7 Injustiça, ao reconhecer que os colegas foram omissos com Marta.
 8 Culpa, ao perceber que os colegas não prestaram assistência a Marta.
 9 Tristeza, por imaginar quanta dor a situação estaria causando a Marta.
 10 Raiva, por testemunhar quanto sofrimento essa consequência estaria trazendo a Marta.
 11 Injustiça, ao reconhecer que Marta não merecia sofrer o que estava se passando nas redes.
 12 Culpa, por perceber que não pode evitar as consequências da violência contra Marta.
-

2.3 A escolha para a escala de pró-sociabilidade

Para dar continuidade ao estudo diante do objetivo de avaliar a culpa empática e a pró-sociabilidade em cenário de *cyberbullying*, o foco da pesquisa se voltou para adolescentes em ambiente escolar. Com esse propósito, foi feito um levantamento de escalas que pudessem ser complementares a mensurar dimensões da pró-sociabilidade. Abaixo, apresentamos estudos, características e aplicabilidade destas escalas no contexto brasileiro e que serviram de base para a decisão de escolha.

Tabela 1. Instrumentos para avaliar pró-sociabilidade em adolescentes.

Escala	Autor	Nº itens	Dimensões	Tradução
Prosocial Behavior Scale (PBS)	Caprara & Pastorelli (1993)	10	Unidimensional	Italiano Espanhol
Prosocial Tendencies Measure—Revised (PTM-R)	Carlo; Hausmann; Christiansen & Randall (2003)	25	Altruísta, complacente, emocional, terrível (premente), público e anônimo	Inglês; Alemão; Lituano; Chinês; Português (portugal); Espanhol.
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)—Prosocial dimension	Goodman (2008)	5	Unidimensional	Inglês; Chinês; Holandês; Alemão; Norueguês; Espanhol; Francês; Sueco; Grego; Italiano
Teenage Inventory of Social Skills (TISS)	Inderbitzen & Foster (1992)	40	Comportamento pró-social e comportamento antisocial	Inglês Espanhol

Com tradução e aplicação no Brasil

Objective Measure of Prosocial Reasoning (PROM)	Carlo, Eisenberg & Knight (2010)	56	Comportamento amadurecido; Orientado à necessidade; Estereotipado;	Inglês, Espanhol, Chinês; Português (Brasil).
---	----------------------------------	----	--	--

Escala de Medida de Pró-Socialidade (EMPA)	Caprara et al. (2005)	16	Aprovação; Hedonista. Partilha; Ajuda; Cuidado; Empatia.	Espanhol; Português (Brasil)
Escala de Avaliação de Pró-Socialidade para Adolescentes (EAP-A)	Roche (2007)	40	Ajuda; Cuidado e Atenção; Partilha; Empatia; Clima Positivo.	Espanhol; Português (Brasil)

Para detalhar as dimensões da pró-sociabilidade optamos por escalas amplamente utilizadas em estudos empíricos, cuja estrutura psicométrica permitia a medição precisa de comportamentos específicos. Entre as 7 escalas, chegamos a 3 com traduções e validadas no Brasil (ver tabela 1), comumente empregadas para avaliar dimensões importantes do comportamento pró-social.

Como fruto de escolha que melhor se encaixava na pesquisa, escolhemos a Escala de Medida de Pró-Socialidade (EMPA), desenvolvida por Caprara et al. (2005) no estudo *A New Scale for Measuring Adults Prosocialness*. Embora esta escala tenha sido inicialmente criada para adultos, foi mais tarde adaptada para adolescentes e tem sido amplamente utilizada também em contextos de tendência geral para comportamentos pró-sociais.

A escala EMPA é composta por 16 itens, que incluem afirmações sobre comportamentos pró-sociais em quatro dimensões/fatores: partilha, ajuda, cuidado e empatia. Cada item é avaliado em uma escala *Likert* de cinco pontos, variando de “nunca/quase nunca verdadeiro” (1) a “sempre/quase sempre verdadeiro” (5), distribuídos entre os quatro grupos mencionados.

A sua tradução e validação semântica para o português foram realizadas pelos autores Pajares, Aznar-Farias, Tucci e Oliveira-Monteiro (2015), em parceria com o Laboratório de Investigação Pró-social Aplicada (LIPA) da Universidade Autônoma de Barcelona. O objetivo deste trabalho foi garantir que a escala mantivesse sua validade e confiabilidade após a adaptação para o contexto brasileiro. A EMPA tem sido amplamente utilizada em diversos estudos, incluindo os de Maria e Oliveira-Monteiro (2006), Oliveira-Monteiro et al. (2015) e

Fernandes e Oliveira-Monteiro (2016), que exploram a pró-socialidade tanto em adultos quanto em adolescentes.

2.4 Uso de alguns conceitos fundamentais na tese

O uso de determinadas definições será essencial para a compreensão deste estudo. O termo “culpa”, por exemplo, será empregado com base na definição de Hoffman que concebe o termo fundamentado na empatia. Dessa forma, estaremos nos referindo à culpa empática sempre que houver um vínculo relacional entre espectador com a vítima. Assim, o termo pode aparecer isoladamente “culpa”, desde que o contexto trate de espectador-vítima ou com a expressão binomial “culpa empática”.

Uma outra informação importante, é que nesta tese também haverá a substituição do termo “pró-social” por “pró-sociabilidade”. O termo “pró-sociabilidade” já é, em língua portuguesa, um termo derivado para expressar o comportamento pró-social, mas, ao contrário deste, não está relacionado a resultados que visem efeitos imediatos. Ao utilizar “pró-sociabilidade” o termo traz a tentativa de identificar nos respondentes desta pesquisa a existência de disposição futura nas respostas ao que perceberam do cenário de *cyberbullying*. Dessa forma, a substituição visa oferecer uma definição mais precisa e contextualizada ao objetivo para esta tese, alinhando-os à natureza das respostas coletadas e à proposta teórica da investigação.

Ainda outra questão é que esta tese não trata especificamente da violência de *cyberbullying*, mas sim, é pautada no modelo do espectador dessa violência. Este modelo de espectador, seja para o *cyberbullying* ou demais violências digitais, ou qualquer outra violência física, visa explorar a dinâmica relacional entre espectador e a vítima. No caso para esta tese, a pesquisa investiga como os espectadores de *cyberbullying* se envolvem emocionalmente com a situação e diante de uma omissão de ação, sentindo empatia pela vítima, quais respostas são moldadas pela percepção deste cenário. O estudo busca, assim,

compreender as variáveis que influenciam a tomada de decisão dos espectadores e como esses fatores podem contribuir para mitigar o ciclo de violência, neste estudo, o *cyberbullying*.

ARTIGO I

CULPA E PRÓ-SOCIABILIDADE: UMA REVISÃO DE ESTUDOS EMPÍRICOS À LUZ DO MODELO TEÓRICO DE HOFFMAN

RESUMO

Este artigo de revisão examina em estudos recentes a relação culpa e pró-sociabilidade em espectadores de violência com foco em pesquisas realizadas nos últimos 10 anos nas plataformas Scopus, APA Psycnet, RSCD e Taylor & Francis. Os resultados desta revisão incluem achados de estudos exploratórios, experimentais, correlacionais e longitudinais. A discussão é estruturada em torno de quatro pontos-chave: 1) Os modelos teóricos sobre a culpa apresentados nas pesquisas; 2) A influência da culpa na pró-sociabilidade; 3) Métricas sobre a culpa e sua relação com a pró-sociabilidade; e 4) limitações metodológicas nos estudos analisados. Os achados foram satisfatórios indicando potencial da variável culpa como sentimento capaz de estimular a pró-sociabilidade. A presente revisão sustentam antigas hipóteses e consideramos capaz de prever comportamentos que proporcionam um benefício coletivo.

Palavras-chave: Culpa; empatia; pró-sociabilidade.

ABSTRACT

This review article examines recent studies on the relationship between guilt and prosociality in observers of violence, focusing on research conducted over the past 10 years on the Scopus, APA PsycNet, RSCD, and Taylor & Francis platforms. The results of this review include findings from exploratory, experimental, correlational, and longitudinal studies. The discussion is structured around four key points: 1) Theoretical models of guilt presented in the research; 2) The influence of guilt on prosociality; 3) Metrics on guilt and its relationship with prosociality; and 4) Methodological limitations in the analyzed studies. The findings were satisfactory, indicating the potential of guilt as a feeling capable of stimulating prosociality. This review supports previous hypotheses and is considered capable of predicting behaviors that provide collective benefits.

Keywords: Guilt; empathy; pro-sociability.

RESUMEN

Este artículo de revisión examina estudios recientes sobre la relación entre la culpa y la prosocialidad en los observadores de violencia, centrándose en investigaciones realizadas en los últimos 10 años en las plataformas Scopus, APA PsycNet, RSCD y Taylor & Francis. Los resultados de esta revisión incluyen hallazgos de estudios exploratorios, experimentales, correlacionales y longitudinales. La discusión se estructura en torno a cuatro puntos clave: 1) Modelos teóricos de la culpa presentados en la investigación; 2) La influencia de la culpa en la prosocialidad; 3) Métricas sobre la culpa y su relación con la prosocialidad; y 4) Limitaciones metodológicas en los estudios analizados. Los hallazgos fueron satisfactorios, indicando el potencial de la culpa como un sentimiento capaz de estimular la prosocialidad. Esta revisión respalda hipótesis previas y se considera capaz de predecir comportamientos que proporcionan un beneficio colectivo.

Palabras clave: Culpa; empatía; prosocialidad.

Atualmente, observa-se uma mudança de paradigma nas investigações sobre o sentimento de culpa. Tradicionalmente, essas investigações se concentraram predominantemente em sua dimensão patológica, enfatizando os aspectos negativos de sua influência sobre o comportamento humano. Esse enfoque limitado pode ser atribuído a interpretações enviesadas das questões clínicas e a uma certa negligência em explorar as potencialidades formativas desse sentimento (Hoffman, 2000).

Nos últimos anos, as abordagens sobre o tema têm se diversificado, revelando um crescente interesse em compreender suas implicações positivas e adaptativas. Parece que a culpa, longe de ser apenas um sentimento negativo, pode ser pensada como um mecanismo positivo e regulador das interações sociais para fortalecer laços interpessoais. Essa mudança de perspectiva reflete uma busca por uma compreensão mais abrangente, abrindo caminhos investigativos promissores.

No passado, pensadores como Nietzsche, Jaspers, Freud, Piaget, Benedict e Fromm foram responsáveis por uma análise teórica sobre o tema da culpa, considerando suas contingências em diferentes contextos das relações humanas. Eles interpretaram a culpa como uma sanção interna diante de violações de normas socioculturais e, também, como expressão da consciência moral. Essas contribuições ajudaram a identificar como este sentimento molda e regula decisões, influencia comportamentos e impacta as dinâmicas sociais, representando um marco significativo para a época.

Com o advento da Psicologia Social na década de 1960 e o avanço das pesquisas sobre empatia, estudiosos como Bandura, Latané, Darley e Hoffman expandiram a compreensão da culpa, explorando sua relação com a pró-sociabilidade de forma mais positiva. Nas décadas seguintes, pesquisadores como Batson e Eisenberg aprofundaram ainda mais essa perspectiva, evidenciando a influência particularmente no estímulo a comportamentos pró-sociais.

A interseção entre culpa e pró-sociabilidade tem sido amplamente discutida dentro do tema sobre empatia, especialmente no contexto do desenvolvimento de crianças e adolescentes. Esse processo tem ajudando a compreender a capacidade e as consequências que os indivíduos podem ter ao lidar com o sofrimento do outro.

O modelo de Martin Hoffman

Martin Hoffman contribuiu significativamente para o entendimento de uma culpa positiva, definindo este conceito como um sentimento intenso que surge da empatia por alguém em sofrimento, combinado com a consciência de responsabilidade sobre tal sofrimento. Segundo ele (1982), esse fenômeno surge da interação entre empatia e cognição moral, unindo o afeto à responsabilidade moral.

Em sua abordagem, Hoffman (2000) descreve três modelos distintos de uma culpa baseada na empatia utilizando o modelo de espectador, a saber:

- 1) Culpa por inação – O espectador é inocente. Essa forma ocorre quando alguém se sente culpado por algo que não fez, mas acredita que deveria ter feito.
- 2) Culpa por transgressão – Nesse caso, o espectador provoca o dano. Ocorre quando alguém se sente culpado por causar diretamente um dano ou sofrimento à vítima.
- 3) Culpa virtual – Aqui, o espectador presume delitos imaginários. Essa forma ocorre quando alguém se sente culpado por algo que não aconteceu de fato, mas que a pessoa acredita ou presume ter ocorrido. Esses modelos delineiam a pesquisa de Hoffman no contexto da empatia.

Esse modelo teórico apresentado por Hoffman (2000) é apoiado por estudos anteriores como os de Baumeister, Stillwell e Heatherton (1994), Tangney (1991) e Ferguson e Stegge (1998), que também apresentam a culpa como um sentimento adaptativo e mediador da consciência moral, proporcionando benefícios tanto para as pessoas que sentem culpa quanto

para os demais envolvidos. Pesquisas posteriores às proposições de Hoffman (2000), como as de Eisenberg, Spinrad e Noam (2015); Maltie e Ongley (2014); Riediger, Wrzus e Wagner (2014); e Tangney, Stuewig e Mashek (2007), também indicaram que pessoas ao vivenciarem esse sentimento tendem a demonstrar maior propensão para comportamentos pró-sociais.

A hipótese proposta é amplamente aceita em estudos anteriores que sustentam a ideia, bem como em investigações subsequentes que replicam essa concepção. No entanto, o objetivo deste estudo é examinar, em pesquisas empíricas mais recentes, os pressupostos subjacentes a esse modelo, com o intuito de aprofundar a compreensão dos efeitos dessa relação. Diante disso, a questão que se propõe é: em espectadores empáticos, o sentimento de culpa influencia positivamente a pró-sociabilidade e impulsiona ações voltadas para o benefício coletivo?

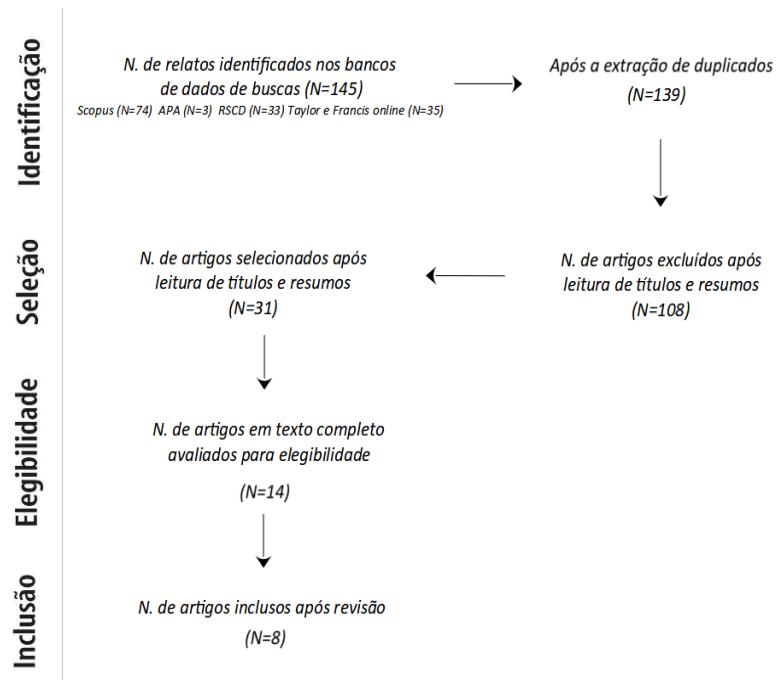
Método

Esta revisão realizou buscas por artigos empíricos nas plataformas Scopus, APA PsycNet, RSCD e Taylor & Francis Online, no período de fevereiro a abril de 2024, abrangendo publicações de 2014 a 2024. Os termos utilizados como descritores nas buscas foram: (1) *empathic guilt* (culpa empática), com o objetivo de identificar artigos que se alinham ao modelo de culpa proposto por Hoffman, focando em traços de culpa relacionados a testemunhas de sofrimentos e injustiças direcionadas à vítima, e (2) *prosocial* (pró-social), como variável de desfecho para a presente pesquisa.

Os estudos que foram incluídos tiveram foco em 4 fatores: a) no espectador; b) na relação espectador-vítima; c) em cenários de violência *on-line*; d) em cenários com ambiente escolar. A intenção é explorar a interação entre espectador e vítima nas particularidades de contextos marcados pela violência, tanto no ambiente virtual quanto no escolar. Foram excluídos deste estudo, artigos repetidos entre as bases de dados e pesquisas que não estavam relacionados aos descritores.

Os artigos foram inicialmente selecionados por uma leitura dos títulos, seguido da leitura dos resumos/*abstracts* para identificar a aceitabilidade das pesquisas para o tema do trabalho e, finalmente, foram lidos todos os estudos selecionados em sua íntegra. Na Figura 1, apresentamos as fases desse processo metodológico de revisão.

Figura 1. Fases do processo de Revisão



Resultados e Discussão

Para uma visão geral dos estudos selecionados os resumos foram colocados na Tabela 1 (conforme apresentado a seguir), apresentando informações essenciais e os principais resultados relacionados ao tema em questão. A tabela também oferece chaves de leitura que contribuem para embasar e aprofundar a discussão sobre o tema.

Tabela 1

Resumo dos artigos analisados

Estudo	Delineamento	Amostras	Descrição de resultados
Caivano & Talwar, (2023) Receiving cybergossip: Adolescents' attitudes and feelings towards responses	Estudo exploratório. Uso de cenários (história hipotética) sobre ciberfofoca.	Crianças e adolescentes (N =160) 10 e 16 anos. Canadá	Os participantes se sentiram mais culpados por usar a resposta passiva com um amigo, no lugar de uma resposta de defesa quando um amigo era alvo.
Abbate et al., (2022) The Role of Guilt and Empathy on Prosocial Behavior	Estudos experimentais. Uso de narrativas e indução à culpa.	Universitários (N=80) 22 e 24 anos Itália	A culpa pode levar transgressores a se preocuparem em reparar o dano causado à vítima.
Vald'és-Cuervo et al., (2021) Unique and interactive effects of guilt and sympathy on bystander aggressive defender intervention in cyberbullying	Estudo de correlação. Uso de escala de Simpatia; Subescala de culpa e Escala de Autorregulação	Estudantes do Ensino Médio (N= 1.674) 15 e 18 anos México	A culpa está relacionada a comportamentos autorregulados e negativamente relacionados à intervenção com defesa agressivas.
Barón et al., (2018) Moral emotions associated with prosocial and antisocial behavior in school-aged children	Estudo de correlação. Escala Authentic Moral Pride Questionnaire -AMP; Índice de Empatia para Crianças e Adolescentes -IECA Teste de Afeto Autoconsciente para Crianças.	Crianças e adolescentes (N=351) 10 e 14 anos Espanha	Crianças com baixos níveis de culpa, baixos níveis de empatia previram pontuações de comportamento antissocial significativamente mais altas.
Drummond et al., (2017) Helping the One You Hurt: Toddlers' Rudimentary Guilt, Shame, and Prosocial Behavior After Harming Another	Estudo experimental. Uso de Paradigma do acidente de Cole <i>et al</i> (1992).	Bebês (n = 32) Idade média 28,9 meses. Pensilvânia	As crianças que exibiram um comportamento mais relevante para a culpa foram significativamente mais pró-sociais em tarefas de ajuda empática que exigem compreensão emocional e empatia.
Fajardo et al., (2016) The relation between classroom environment and moral emotion: empathy and guilt	Estudo de correlação. Questionário em escala Likert em três categorias: Clima de sala, culpa e empatia.	Crianças e adolescentes (N=189). 10 e 14 anos Colômbia	A culpa está relacionada possivelmente com preocupações intrapessoais e internalização de regras sociais.
Malti et al., (2016) Children's Sympathy, Guilt, and Moral Reasoning in Helping, Cooperation, and Sharing.	Estudo longitudinal de 6 anos. Uso de vinhetas hipotéticas e Entrevistas.	Crianças (N=175) 6 e 12 anos Canadá	Sentimentos autoatribuídos de culpa previram níveis mais altos de compartilhamento desde a metade da infância até o início da adolescência.
Roberts et al., (2014) Empathy, anger, guilt: Emotions and prosocial behaviour.	Estudo de correlação. Índice de Reatividade Interpessoal e questionário com escala de 4 pontos.	Crianças (N=99) 10 e 14 anos Canadá	A culpa adaptativa em sugere a importância da internalização e da autorregulação tanto para o comportamento amigável quanto hostil com os pares.

Os modelos teóricos sobre a culpa apresentados nas pesquisas

As pesquisas que estão nesta revisão apresentam dois modelos conceituais sobre o tema da culpa, a saber: o modelo de uma culpa responsiva e o modelo de culpa moral. Embora os autores não tenham explicitamente proposto essa distinção, ela aparece a partir de uma exploração dos estudos e estão apresentados na tabela 2.

Tabela 2

Comparação entre os modelos de culpa

Aspecto	Culpa responsiva	Pró-sociabilidade	Culpa Moral	Pró-sociabilidade
Definição	Sensação de responsabilidade por ações que afetam pessoas próximas.		Reconhecimento de que ações ou omissões violaram normas sociais.	
Base teórica	Similaridade com o conceito de culpa empática (Hoffman, 2000).		Relacionada às normas sociais e à consciência ética do indivíduo (Kohlberg, 1981)	
Exemplos	Sentir-se culpado por não apoiar suficientemente um amigo.		Sentir-se culpado por mentir, roubar ou transgredir uma regra.	
Implicações	Promove laços sociais, confiança e respeito entre grupos.		Estimula a autorregulação, evitando comportamentos antissociais.	
Estudos encontrados	Caivano e Talwar (2023)	Compartilhar, Encorajar	Barón et al. (2018)	Empatia, orgulho moral
	Roberts et al. (2014)	Cooperar	Fajardo et al. (2016)	Cuidado, empatia
	Drummond et al. (2017)	Ajudar	Valdés-Cuervo et al. (2021)	Símpatia, autoregulação

A Tabela 2 é uma análise comparativa entre os modelos de culpa indicando suas diferenças com base na reação afetiva dos participantes (definição) diante dos cenários propostos por cada estudo (base teórica). Além disso, a tabela examina o contexto em que a culpa é desencadeada e seus efeitos na motivação para comportamentos pró-sociais (implicações).

De maneira geral, os dois conceitos de culpa (responsiva e moral) refletem diferentes mecanismos e motivação para a pró-sociabilidade. A culpa responsiva está ancorada em vínculos interpessoais diretos, envolvendo relações significativas, como amizades próximas, enquanto a culpa moral adota uma perspectiva mais ampla, fundamentada em códigos éticos e normas culturais internalizadas, com características universais. Essa distinção reflete em diferentes dimensões do comportamento pró-social, por exemplo, a culpa responsiva tende a promover ações voltadas à reparação em contextos específicos e pessoais, ao passo que a culpa moral estimula uma responsabilidade mais abrangente, orientada por valores éticos universais.

Na tabela 2, além da distinção conceitual entre esses modelos e de suas relações específicas com a pró-sociabilidade, observa-se que a culpa, em suas diversas manifestações, reflete uma complexidade de motivações que vão além da simples dicotomia entre culpa responsável e moral. A interseção entre esses modelos pode sugerir que, em determinadas situações, os indivíduos podem experienciar ou ambas as formas de culpa simultaneamente, o que reforça a ideia de que a culpa não é um fenômeno isolado, ou um processo dinâmico influenciado por fatores com efeitos numa ação de reparação de ato.

A Tabela 2 destaca diferentes dimensões da pró-sociabilidade associadas à culpa, como compartilhar, encorajar, cooperar, ajudar e cuidar, isso o papel de uma variável reguladora. Assim, tanto a culpa responsável quanto a culpa moral podem ser favoráveis de atuar como forças motivadoras para ações reparatórias e preventivas, onde o manejo adequado deste sentimento pode favorecer relações mais saudáveis e cooperativas entre os indivíduos.

Outra informação importante entre os estudos, é que Caivano e Talwar (2023); Roberts et al. (2014) e Drummond et al. (2017), trazem o conceito de culpa tendo por base a influência dos estudos de Hoffman, onde podemos dessa maneira ter um olhar para um

modelo de culpa baseado na empatia, uma apresentação do modelo de culpa empática, mesmo que este não tenha sido o foco de suas pesquisas.

A influência da culpa na pró-sociabilidade

Ainda no contexto da intersecção com a pró-sociabilidade, e considerando a hipótese de Hoffman (2000), que atribui à culpa um papel central como afeto empático na motivação pró-social, é possível identificar, nos estudos selecionados para esta revisão, a influência da culpa sobre a pró-sociabilidade de crianças e adolescentes. Vale destacar que as pesquisas selecionadas foram escolhidas com foco no papel do espectador e em cenários escolares, abrangendo as diferentes fases do desenvolvimento, desde a infância até a adolescência.

Semelhante à hipótese de Hoffman (2000) e aos estudos realizados em décadas seguintes como os de Eisenberg et al., (2015); Malti & Ongley, (2014); Riediger et al., (2014) e Tangney et al., (2007), em crianças e adolescentes, as pesquisas apresentadas nesta revisão reforçam a existência de uma estreita relação entre o sentimento de culpa nos cenários de vitimização e a pró-sociabilidade.

Os resultados de estudos como os de Caivano e Talwar (2023), Fajardo et al. (2016), Malti, Ongley, Peplak, Chaparro, Buchmann e Zuffianò (2016) e Valdes-Cuervo et al. (2021), por exemplo, corroboram com essa visão, indicando também a relação entre a experiência de culpa e ações pró-sociais em cenários com vítimas. Nesses estudos citados, destaca-se que quando uma pessoa sente culpa por ter causado sofrimento a outra – seja por ação ou omissão – ela tende a se sentir motivada em compensar o dano ou a oferecer benefícios à vítima ou à instituição afetada. Essa resposta de reparação parece reconhecer a dor do outro diante da violência e buscar ações que promovam a restauração pessoal ou social. Assim, reforçam a ideia de uma culpa como mecanismo complexo e um afeto muito próximo as cenas com vítimas.

Os autores ainda reforçam que, diante de um cenário de violência onde se desperta

culpa (em uma relação espectador-vítima), a pró-sociabilidade pode ser impulsionada por diferentes dimensões, como: a) respostas encorajadoras (Caivano & Talwar, 2023), b) relações de cuidado (Fajardo et al., 2016), c) interações baseadas no compartilhamento de objetos (Malti et al., 2016), e d) a capacidade de autorregulação, que envolve habilidades como autocontrole, planejamento e tomada de decisão (Valdes-Cuervo et al., 2021). Em outras palavras, essas respostas emocionais indicam que a culpa, especialmente quando associada a um contexto de violência e empatia pela vítima, pode atuar como uma motivação para a pró-sociabilidade, promovendo comportamentos orientados.

Os estudos ainda são analisados de Roberts et al. (2014), Malti et al. (2016) e Drummond et al. (2017) apontam que, além das dimensões de pró-sociabilidade mediadas pela culpa, a adoção de comportamentos pró-sociais podem surgir como forma de mitigar a experiência emocional de quem sente empatia pela vítima. Ou seja, que o espectador ao sentir culpa, pode recorrer a estratégias de mitigação (para reduzir a tensão interna de sua ação ou inação) que envolvem futuras ações de reparo, benefícios à vítima ou a promessa de não repetição de comportamentos prejudiciais no futuro (intervenção futura).

No que se refere a essa dinâmica sobre mitigar o que sente, Hoffman (2000) descreve esse processo envolvendo três componentes centrais: a) o reconhecimento e a aceitação da responsabilidade, b) o arrependimento ou remorso, e c) a ação corretiva. Estes componentes estão claramente presentes também nos estudos de Roberts et al. (2014), Malti et al. (2016) e Drummond et al. (2017), que abordam a ideia de autoconsciência sobre o dano causado e a resposta adotada para reparar tal dano.

Os estudos apresentados discutem com clareza a escolha do indivíduo em adotar ações reparadoras após o surgimento de culpa. Dessa maneira, confirmam que a conscientização sobre as consequências do ato e a decisão de tomar medidas concretas para restaurar a situação ou prevenir danos futuros, são essenciais para o processo de reparação de um ato. A

escolha de adotar essas ações pró-sociais implicam em um processo complexo que exige a posição moral individual e fatores psicossociais de influência de comportamento.

Métricas sobre a culpa e sua relação com a pró-sociabilidade

Para Roberts et al. (2014), por exemplo, em um estudo com 99 crianças e adolescentes em idades de 10 a 14 anos na convivência em ambiente escolar, seus resultados apresentam que os níveis mais elevados de culpa adaptativa estavam associados aos participantes quando escolhiam responsabilidades em favor de quem estava supostamente sendo prejudicado. Ou seja, quando alguém sente culpa sendo espectador de uma vítima, em caso empático, sente-se a responsabilidade de assumir um comportamento de cooperar com adultos para que o caso não tenha recorrência. Em números de seu resultado, isso representou conjuntamente 51% da variação nos comportamentos cooperativos.

Malti et al. (2016), em uma pesquisa longitudinal de seis anos envolvendo crianças de 6 a 12 anos e seus cuidadores, utilizaram a modelagem de curva latente para investigar os níveis iniciais e as mudanças no comportamento de ajuda e cooperação. Os resultados indicaram que o modelo *culpa x cooperação* ($R^2 = 0,53$) apresentou maior poder explicativo do que o modelo *culpa x ajuda* ($R^2 = 0,39$), quando a simpatia foi considerada como preditora. Esses achados indicam a hipótese da existência de um mecanismo compensatório entre simpatia e culpa na previsão do desenvolvimento da cooperação, conforme já relatado em estudo anterior do mesmo autor (Malti et al., 2009).

Drummond et al. (2017) em estudo com bebês até 2 anos de idade, realizaram uma análise de ANOVA para fator único, considerando o grupo (*propenso à culpa x propenso à vergonha*) como o fator independente. A análise avaliou três tipos de comportamento de ajuda: instrumental, empática e altruísta, fornecendo uma compreensão detalhada das diferenças entre os grupos em relação a essas dimensões de ajuda.

O seu resultado foi que crianças propensas à culpa ajudaram significativamente mais rapidamente do que crianças propensas à vergonha nas tarefas de ajuda empática [$F=5,842$; $p<.05$], instrumental, [$F=0,804$; $p<.05$] ou tarefas de ajuda altruísta, [$F=0,383$; $p<.05$] com uma proporção significativamente maior de crianças no grupo propenso à culpa (87%) do que no grupo propenso à vergonha (47%) ajudou em ambas as tarefas de ajuda empática, validando a hipótese investigada de que a culpa tem relação com dimensões pró-sociais precoce e confirmando pesquisas anteriores como a de Cole, Barrett e Zahn-Waxler (1992).

Entretanto, outros estudos sugerem que a relação positiva entre culpa e comportamento pró-social não é necessariamente direta. Nessas abordagens, a culpa é concebida como um fator intermediário cuja influência está condicionada à interação com outros sentimentos, como empatia nos estudos de Barón et al., (2018), Fajardo et al., (2016) e simpatia como o de Malti et al., (2016). Esses achados evidenciam a complexidade dessa dinâmica entre culpa e pró-sociabilidade. Portanto, aprofundar o entendimento dessas interações pode ampliar as perspectivas teóricas e prática no estudo do desenvolvimento. A seguir, esses aspectos serão discutidos em maior detalhe.

I) relação positiva

Caivano e Talwar (2023), em um estudo exploratório com 160 participantes, investigaram a correlação entre a *cyberfofoca* e a variável das respostas dos espectadores, considerando a proximidade afetiva com os envolvidos (amigos, com maior proximidade afetiva, e colegas, com pouca proximidade afetiva). O estudo analisou como essa proximidade influencia a decisão dos espectadores de intervir de forma positiva ou negativa. Para a análise dos dados, foi utilizada a ANOVA mista, abordando a avaliação moral das respostas dos receptores, a eficácia percebida dessas respostas, e as emoções experimentadas pelos participantes, incluindo orgulho autêntico, orgulho arrogante, culpa e vergonha.

Neste estudo, a variável culpa, mostraram que os participantes que estavam motivados a fazer intervenções positivas eram aqueles que se sentiram mais culpados por usar uma resposta passiva quando um amigo era o alvo ($M = 2,95$; $DP = 0,11$), em comparação com um colega de classe ($M = 2,78$; $DP = 0,11$). Houve um efeito principal da relação alvo para a resposta encorajadora [$F(1, 144) = 9.92$; $p < .01$].

Esse resultado sugere que a conexão emocional mais forte com um amigo aumenta a responsabilidade percebida pelos espectadores, levando-os a adotar uma postura mais ativa de intervenção, provavelmente para proteger o amigo de uma situação de *cyberfofoca*. A culpa sentida por uma resposta passiva, ou a inação diante da cena de violência online, parece ser um fator motivador para a intervenção positiva, indicando que a proximidade afetiva influencia de forma substancial a resposta de espectadores em contextos de violência social online.

Nesse mesmo caminho, Drummond et al., (2017), como anteriormente apresentado neste artigo, mostraram que a disposição de ajudar empaticamente era maior quando experimentavam o sentimento de culpa. Em análise de ANOVA oferece os dados de [$F(1,30) = 5,842$, $p < 0,05$] onde a culpa está diretamente relacionada às motivações de crianças para ajudar. Dessa forma, a relação estatística reforça a ideia que mesmo em idades tão precoces, as crianças quando experimentam uma forma de empatia associada à culpa, as levam a ajudar outra pessoa. O sentimento de culpa, portanto, pode funcionar como um catalisador que motiva a se comportar pró-socialmente.

Ainda percebemos este mesmo caminho nos estudos de Valdés-Cuervo et al. (2021), em uma pesquisa realizada com 1.674 estudantes entre 15 e 18 anos. Seus resultados apresentam a relação com os comportamentos autorregulados ($\beta = .18$, CI 95% [0.15, 0.23]; $p < .01$) e negativamente relacionada a intervenção de defesas agressivas ($\beta = -0.16$, CI 95% [-0.11, -0.24]; $p < .01$).

Para estes autores, quanto mais os estudantes experimentam o sentimentos de culpa,

mais estão propensos a empregar comportamentos autorregulados como autorreflexão, autocontrole e tomada de decisão responsável. Para eles, uma pessoa que pode regular o próprio comportamento, pode direcionar-se a promover o bem-estar de outros. Dessa maneira, a autorregulação será considerada uma ação pró-social.

Por fim, alinhando-se aos achados dos estudos anteriores, a pesquisa de Roberts et al. (2014), realizada com 99 crianças entre 10 e 14 anos, destacou a relação entre o sentimento de culpa e os comportamentos cooperativos em diferentes contextos sociais, incluindo interações com amigos, pais e professores. O estudo empregou análise de variância (ANOVA) e encontrou uma convergência satisfatória entre o sentimento de culpa e o comportamento cooperativo: melhores amigos (.74), pais (.51) e professores (.79). Os resultados indicaram que a culpa está mais fortemente associada a atitudes pró-sociais, tanto no contexto de amizades quanto no de interações com professores, além de comportamentos cooperativos com adultos. A mediana absoluta da correlação ($r=.56$), onde sugere uma relação moderadamente forte e consistente entre culpa e pró-sociabilidade.

II) Relação intermediária

No estudo experimental conduzido por Abbate et al. (2022), com 80 universitários com idades entre 22 e 24 anos, os resultados indicaram uma relação de culpa unida ao fator empatia. Os pesquisadores utilizaram narrativas para induzir o sentimento de culpa e avaliar o efeito da manipulação experimental. No grupo experimental, os participantes relataram uma média de culpa significativamente maior ($M = 5,60$, $DP = 1,99$) em comparação ao grupo controle ($M = 2,73$, $DP = 1,39$). Os participantes induzidos a sentir culpa obtiveram pontuações mais altas em todas as variáveis relacionadas à culpa em comparação aos do grupo controle [$t(58)>4,88$; $p<.01$]. Além disso, relataram níveis mais elevados de culpa do que de outras emoções [$t(29)>8,61$; $p<.001$]. O efeito principal foi moderado pela interação

entre culpa e empatia [$F(1,56) = 10,70$; $p<.05$], sugerindo que a experiência de culpa é mediada por características individuais, como a empatia.

Barón et al. (2018) conduziram uma pesquisa com 351 crianças, com idades entre 10 e 14 anos, investigando a relação entre culpa e empatia, pró-sociabilidade e comportamento antissocial. Na interação entre culpa, empatia e pró-sociabilidade ($R^2=.382$; $F=17,77$; $\beta =.555$; $p<.05$), observou-se uma relação estatisticamente robusta, indicando que a pró-sociabilidade é fortemente influenciada pela combinação de culpa e empatia. Por outro lado, a interação entre culpa, empatia e comportamento antissocial ($R^2=.097$; $F=2,41$; $\beta=.095$; $p<.05$) apresentou menor relevância estatística, sugerindo que o efeito dessas variáveis sobre comportamentos antissociais têm menor influência.

De acordo com Barón et al. (2018), no que diz respeito à culpa, tendo em conta a abordagem de Hoffman (2000), que sublinha as raízes empáticas desta emoção, poder-se-ia esperar que uma forte tendência para sentir culpa, em combinação com elevados níveis de empatia, a culpa predisse níveis elevados de pró-sociabilidade.

Outro estudo que trata sobre essa relação intermediária é o estudo de Fajardo et al. (2016), realizado com 189 crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos, utilizando modelo de regressão linear para investigar as relações entre culpa, empatia e o clima de sala de aula. Os resultados isolados de interação mostraram *culpa x clima de sala de aula* ($r =.57$; $p<.01$), e *empatia x clima de sala* ($r =.29$; $p<.01$) são menores quando combinado as duas variáveis que tiveram um coeficiente de regressão de ($\beta=.46$; $t=4,8$; $p<.05$), indicando que o comportamento principalmente de cuidado em sala de aula tende a se intensificar quando culpa e empatia estão associadas.

Malti et al. (2016), anteriormente apresentado sua pesquisa, trata da relação entre culpa e os comportamentos pró-sociais como tarefas de ajuda, compartilhamento de objetos e cooperação. Nos dados acima já discutidos, a variável culpa isolada tem força para o desenvolvimento de compartilhamento de objetos, no entanto, quando associada a variável

simpatia, prediz comportamento de cooperação. Em números, nesse outro resultado temos o modelo simpatia e culpa apresentando ($\beta = .12$, $p < .01$).

Esses estudos, embora distintos dos demais, indicam uma influência moderada da culpa. A situação permite entender que essa moderação não anula a capacidade da variável culpa impactar o comportamento. Pelo contrário, dado que nenhum dos estudos anteriores observou uma correlação negativa entre a culpa e os comportamentos de pró-sociabilidade, podemos supor que a consistência dos resultados, observada em diferentes contextos, reforça a compreensão da hipótese de Hoffman sobre o papel da culpa na promoção de atitudes pró-sociais.

Limitações identificadas nos estudos analisados

Podemos apresentar algumas limitações percebidas entre os estudos:

a) O uso de autorrelatos como no estudo de Barón et al. (2018). Isso pode constituir uma limitação devido que essas medidas estão suscetíveis aos efeitos do viés de desejabilidade social. Também acreditamos que a natureza correlacional do estudo limita as inferências causais que podem ser feitas.

b) Escassez de pesquisas longitudinais: entre os estudos selecionados, apenas Malti et al. (2016) possui estudo longitudinal em uma janela de tempo de 10 anos. Este formato de pesquisa tem sua importância por apresentar os desdobramentos ao longo da vida. É importante entender que o tema da culpa e seu impacto no comportamento pró-social abre horizontes, principalmente para entender estágios, e uma das principais deficiências quando se trata sobre o tema da culpa, é justamente pesquisas mais extensas quanto ao tempo analisado.

Embora haja avanços na compreensão da relação entre as variáveis culpa e pró-sociabilidade, é importante reconhecer que estas limitações podem orientar futuras investigações e aprimorar o conhecimento sobre estes conceitos complexos que estão

multifacetados na literatura.

Considerações finais

Este estudo apoiou a hipótese de que a culpa é importante para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais. Os achados foram satisfatórios, indicando o potencial da variável culpa como sentimento capaz de estimular a pró-sociabilidade. A presente revisão sustentam as antigas hipóteses e podemos considerar que a culpa tem potencial de prever a pró-sociabilidade e dessa maneira, que existe uma conexão para ações que proporcionam um benefício coletivo.

Os estudos empíricos analisados corroboram a ideia de que o sentimento de culpa, especialmente em contextos de empatia entre espectador e vítima, motiva ações benéficas aos outros. Pesquisas futuras, complementares a esta revisão, poderão oferecer subsídios valiosos para o desenvolvimento de programas institucionais voltados para crianças e adolescentes, com o objetivo de estimular a empatia, o senso de responsabilidade e o engajamento em ações de cuidado e ajuda ao próximo.

Referências

- Abbate, C., Misuraca, R., Roccella, M., Parisi, L., Vetri, L., & Miceli, S. (2022). The Role of Guilt and Empathy on Prosocial Behavior. *Behavioral Sciences*, 12(3), 64. recuperado de: <https://doi.org/10.3390/bs12030064>
- Barón, J.M.; O., Bilbao, E., Urquijo, P., López, S., & Jimeno, A. (2018). Moral emotions associated with prosocial and antisocial behavior in school-aged children. *Psicothema*, 30 (1), 82-88. Recuperado de: <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.143>
- Baumeister, R. F., Stillwell, A. M., & Heatherton, T. F. (1994). Guilt: An interpersonal approach. *Psychological Bulletin*, 115(2), 243–267. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.2.243>
- Bristoti, N.C.P. (1984). Julgamento Moral e Comportamentos Pró-sociais. *Anais do Congresso Brasileiro de Psicologia*. Havana, Cuba. Recuperado de: <https://www.anpepp.org.br/acervo/Simpos/An01T40.pdf>
- Caivano, O. & Talwar, V. (2023). Receiving cybergossip: Adolescents attitudes and feelings towards responses. *Computers in Human Behavior Reports*, 10. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100297>

- Drummond, J. D. K., Hammond, S. I., Satloff-Bedrick, E., Waugh, W. E., & Brownell, C. A. (2016). Helping the One You Hurt: Toddlers' Rudimentary Guilt, Shame, and Prosocial Behavior After Harming Another. *Child Development*, 88(4), 1382–1397. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/cdev.12653>
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic Emotion, Cognition, and Behavior* (1st ed.). London: Psychology Press. Recuperado de: <https://doi.org/10.4324/9781315746135>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). *Prosocial development*. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7ed., pp. 610–656). Recuperado de: <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>
- Fajardo, M. L., Gutiérrez Herrera, M. L., Mercado Roa, A. M., Pachón Forero, Y., & Ortega Roa, G. P. (2017). Relación del clima de aula y las emociones morales: culpa y empatía. *Revista Educación Y Ciudad*, 31, 59–69. Recuperado de: <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1609>
- Ferguson, T. J., & Stegge, H. (1998). *Measuring Guilt in Children*. In J. Bybee (Ed.). *Guilt and Children*, (pp.19–74). Cambridge: Academic Press. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/b978-012148610-5/50003-5>
- Hoffman, M. L. (1982). *Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt*. In N. Eisenberg (Ed.). *The Development of Prosocial Behavior*, (pp. 281–313). Cambridge: Academic Press. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-234980-5.50016-x>
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1981). The Philosophy of Moral Development Moral Stages and the Idea of Justice /Lawrence Kohlberg. In *PhilPapers*. Harper & Row, C1981. <https://philpapers.org/rec/KOHTPO-3>
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's Moral Motivation, Sympathy, and Prosocial Behavior. *Child Development*, 80(2), 442–460. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01271.x>
- Malti, T., & Ongley, S. F. (2014). *The Development of Moral Emotions and Moral Reasoning*. In M. Killen & J.G. Smetana (Eds.). *Handbook of Moral Development*. (2nd ed., pp.95-116). London: Psychology Press. Recuperado de: <https://doi.org/10.4324/9780203581957>
- Malti, T., Ongley, S. F., Peplak, J., Chaparro, M. P., Buchmann, M., Zuffianò, A., & Cui, L. (2016). Children's Sympathy, Guilt, and Moral Reasoning in Helping, Cooperation, and Sharing: A 6-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 87(6), 1783–1795. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/cdev.12632>
- Riediger, M., Wrzus, C., & Wagner, G. G. (2014). Happiness is pleasant, or is it? Implicit representations of affect valence are associated with contrahedonic motivation and mixed affect in daily life. *Emotion*, 14(5), 950–961. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/a0037711>
- Roberts, W., Strayer, J., & Denham, S. (2014). Empathy, anger, guilt: Emotions and prosocial behaviour. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 46(4), 465–474. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/a0035057>
- Tangney, J. P. (1991). Moral affect: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 598–607. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.4.598>
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral Emotions and Moral Behavior. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 345–372. Recuperado de: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- Valdes-Cuervo, Alcántar-Nieblas, C., Parra-Pérez, L. G., Torres-Acuña, G. M., Alvarez-Montero (2021). Unique and interactive effects of guilt and sympathy on

bystander aggressive defender intervention in cyberbullying: The mediation of self-regulation. *Computers in Human Behavior*. Cambridge: Academic Press. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106842>

Zahn-Waxler C, Kochanska G. *As origens da culpa*. (1988). In R.A. Thompson. The Nebraska Symposium on Motivation: Socioemotional Development. (pp.367-467). Nebraska: Nebraska Press.

ARTIGO II

ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DA ESCALA DE EMPATIA CONTEXTUALIZADA PARA SITUAÇÃO DE CYBERBULLYING

Resumo

O presente artigo tem como objetivo a adaptação para situação de *cyberbullying* e validação da Escala de Empatia Contextualizada–EEC. Foram realizados três estudos: Estudo 1–Análise da Validade de Conteúdo. Deste estudo participaram 5 juízes especialistas e uma amostra de 21 estudantes com idades entre 14 e 17 anos. Os resultados apresentaram escores para clareza CVCt=0,94; pertinência CVCt=0,92 e relevância CVCt=0,95. No Estudo 2–Análise Fatorial Exploratória. Participaram 203 estudantes com idades entre 14 e 18 anos ($M=16,2$; $DP=1,15$). Os resultados apresentaram bons índices ($KMO=0,802$) Teste de Esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 1065,24$; $p < 0,001$) e fatores que explicaram 46% da variância total e indicativo para uma escala multidimensional com três fatores. Estudo 3–Análise Fatorial Confirmatória. Participaram 268 estudantes com idades entre 14 e 19 anos de idade. Foi testado a escala com três fatores e a mesma apresentou resultados como ($\chi^2 = 1075,71$; $<0,001$) $CFI = 0,95$; $TLI = 0,94$; $RMSEA = 0,07$ e confiabilidade α total=0.86. Assim, conclui-se que a escala apresenta boas características psicométricas.

Palavras-chave: Cyberbullying; Empatia; Escala Empatia Contextualizada.

Abstract

The present article aims to adapt and validate the Contextualized Empathy Scale (EEC) for situations of cyberbullying. Three studies were conducted: Study 1 – Content Validity Analysis. This study involved 5 expert judges and a sample of 21 students aged between 14 and 17 years. The results showed scores for clarity CVCt = 0.94; pertinence CVCt = 0.92; and relevance CVCt = 0.95. Study 2 – Exploratory Factor Analysis. A total of 203 students aged between 14 and 18 years ($M = 16.2$; $SD = 1.15$) participated in this study. The results showed good indices ($KMO = 0.802$) Bartlett's Test of Sphericity ($\chi^2 = 1065.24$; $p < 0.001$) and factors that explained 46% of the total variance, indicating a multidimensional scale with three factors. Study 3 – Confirmatory Factor Analysis. A total of 268 students aged between 14 and 19 years participated in this study. The three-factor scale was tested and presented results such as ($\chi^2 = 1075.71$; <0.001) $CFI = 0.95$; $TLI = 0.94$; $RMSEA = 0.07$ and total reliability $\alpha = 0.86$. Thus, it is concluded that the scale presents good psychometric characteristics for its applicability from a multidimensional perspective with three factors.

Keywords: Cyberbullying; Empathy; Scale.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo la adaptación a la situación de ciberacoso y la validación de la Escala de Empatía Contextualizada (EEC). Se realizaron tres estudios: Estudio 1 – Análisis de Validez de Contenido. En este estudio participaron 5 jueces especialistas y una muestra de 21 estudiantes con edades entre 14 y 17 años. Los resultados presentaron puntuaciones para claridad CV_{Ct}=0,94; pertinencia CV_{Ct}=0,92 y relevancia CV_{Ct}=0,95. Estudio 2 – Análisis Factorial Exploratorio. Participaron 203 estudiantes con edades entre 14 y 18 años ($M=16,2$; $DT=1,15$). Los resultados mostraron buenos índices ($KMO=0,802$), prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 1065,24$; $p < 0,001$) y factores que explicaron el 46% de la varianza total, lo que indicó una escala multidimensional con tres factores. Estudio 3 – Análisis Factorial Confirmatorio. Participaron 268 estudiantes con edades entre 14 y 19 años. Se evaluó la escala con tres factores, y la misma presentó resultados como ($\chi^2 = 1075,71$; $<0,001$) CFI=0,95; TLI=0,94; RMSEA=0,07 y confiabilidad α total=0,86. Así, se concluye que la escala presenta buenas características psicométricas.

Palabras clave: Ciberacoso; Empatía; Escala de Empatía Contextualizada.

Introdução

A empatia, de modo geral, pode ser compreendida como um construto multidimensional que descreve a capacidade de conhecer os pensamentos e sentimentos dos outros (Batson, 2009; Eisenberg et al., 2006; Hoffman, 2000; Sampaio, Santos & Camino, 2021). Isso implica não apenas em reconhecer cognitivamente o que outra pessoa está pensando ou sentindo, mas também experimentar uma resposta emocional apropriada.

Hoffman (2000) destaca que os sentimentos inerentes a essa capacidade, são mediadores de julgamentos morais e estão sempre associados a princípios como o cuidado e a justiça. São sentimentos que trazem a capacidade de coordenar e diferenciar perspectivas, como também permite analisar o contexto no qual as pessoas expressam sua afetividade, fazer atribuições causais sobre a situação observada e sentir vicariamente as experiências afetivas (Sampaio, et al. 2013). Quando essa experiência é aplicada às redes sociais, possibilita a construção de conexões mais autênticas, a resolução construtiva de conflitos e a criação de um ambiente mais acolhedor e solidário (Caetano, 2016; Gomes, 2016).

Com a disseminação generalizada da internet nos últimos anos, especialmente entre as novas gerações, assistimos um crescimento exponencial da violência, transitando entre o mundo físico e o ambiente virtual (Bozyiğit, Utkub & Nasibov, 2021). Essa nova forma de agressão passa a ser definida na literatura com diversos nomes como bullying virtual (Bullen & Harré, 2000; Valkenburg & Peter, 2011; Wendt & Lisboa, 2013), assédio virtual (Patchin & Hinduja, 2006), violência online (Schacter, 2016) por sua característica de circunscrever a violência dentro de um ambiente de rede.

Nas últimas décadas esse fenômeno tem sido alvo de vários estudos por todo o mundo (Ang, 2015; Burton, Florell & Wigant, 2012; Dooley & Cross, 2009; Francisco, Veiga Simão, Costa Ferreira & Martins, 2014; Gahagan & Vaterlaus, 2015; Gomes, 2016; Pabian, Vandebosch, Poels, Cleemput & Bastiaensens, 2016) considerando as consequências negativas a si associadas como ansiedade, depressão, ideação suicida e o próprio suicídio (Raskauskas & Stols, 2007; Kim et al., 2019). O alto nível de conectividade, aliado ao uso excessivo das redes, tem promovido um crescimento de plataformas digitais e o uso indevido desses ambientes. Algumas como *Facebook*, *Whatsapp*, *Instagram*, *Twitter*, *TikTok*, *Snapchat*, entre outros, tornaram-se espaços de disseminação de informações facilitando também o comportamento agressivo.

Estudos empíricos mostram que, no contexto do *cyberbullying*, os espectadores desempenham um papel crucial (Caivano & Talwar, 2023; Franco, 2017; Gomes, 2016; Herry, 2021; Valdés-Cuervo et al., 2021). Apesar de frequentemente subestimados em comparação com os papéis da vítima e do agressor, os espectadores são importantes instrumentos de prevenção e intervenção (Allison & Bussey, 2016; Gaffney et al., 2019; Herry, 2021; Mulvey et al., 2016). Suas ações, motivadas pela empatia, podem influenciar significativamente o desfecho de incidentes de *cyberbullying*, ajudando a interromper comportamentos abusivos e promovendo um ambiente online mais seguro e solidário.

A avaliação da empatia continua sendo um desafio, pois até recentemente as abordagens se limitavam a observações, verbalizações e justificativas, métodos considerados de difícil aplicação (Silva, 2022). Quando se tratando da empatia em contextos de *cyberbullying*, apesar de ainda ser um direcionamento pouco explorado no Brasil, são pesquisas que contribuem significativamente para o desenvolvimento de novos instrumentos como os estudos de Cavalcanti, *et al.* (2019) e Dutra, *et al.* (2022).

Dentre os diversos instrumentos de mensuração da empatia, as escalas psicométricas ganham destaque, dentre outras razões, pela facilidade na sua administração, confiabilidade e adequação (Ilgunaite *et al.*, 2017; Sampaio & Camino, 2023). Alguns exemplos dessas escalas que mensuram a empatia em crianças e adolescentes são: *Index of Empathy for Children and Adolescent - IECA* (Bryant, 1982); *Cognitive, Affective, and Somatic Empathy Scale - CASE* (Liu *et al.*, 2018); Escala Básica de Empatía Breve (Merino-Soto *et al.*, 2019); *Basic Scale Empathy* (Sánchez-Pérez *et al.*, 2014); Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças e o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2005); Escala de Empatia Infanto Juvenil - EEmpa IJ (Azevedo *et al.*, 2018).

O presente artigo tem como objetivo contribuir para o avanço da compreensão sobre empatia em contextos de *cyberbullying* no Brasil. Serão apresentados em três estudos a adaptação e validação do instrumento Escala de Empatia Contextualizada – EEC, construído por Santos e Camino (2009) no projeto “sentimentos empáticos e responsabilidade social dos filhos relacionados à percepção das verbalizações das mães”. A escala original possui 28 itens combinadas com os sentimentos de raiva, injustiça, culpa e tristeza, separada em 4 fatores. A análise fatorial da escala tive resultados de validade como ($KMO = 0,88$; $\chi^2 = 2727$; $p < .001$). Os quatro fatores juntos explicaram 58,71% da variância total e o índice de consistência interna da escala foi de 0,90.

Este trabalho busca adequar o instrumento original para avaliar de maneira contextualizada a empatia em situações de *cyberbullying* como também ajudar no desenvolvimento de intervenções no campo da psicologia e educação moral.

Estudo 1 – Validade de Conteúdo da Escala

Método

Delineamento

Trata-se da adaptação de conteúdo de instrumento e sua adequabilidade ao conjunto de itens na representação do fenômeno de *cyberbullying*.

Participantes

Participaram do estudo 5 juízes especialistas no tema da empatia e do desenvolvimento moral nas áreas de atuação da psicologia e da educação. Uma versão preliminar da escala foi aplicada em uma amostra formada por 21 estudantes entre 14 e 18 anos de idade ($M= 16,5$; $DP= 0,928$) de uma escola pública de João Pessoa, a fim de garantir que os participantes compreendessem as instruções e os itens, como também, os seus resultados dessa pequena amostra sinalizasse verificações sobre os itens para a aplicação nos estudos seguintes.

Instrumento

Foi utilizada a Escala de Empatia Contextualizada – EEC (Camino & Santos, 2009). A adaptação para o contexto de *cyberbullying* utilizou o tema do preconceito racial, manteve a apresentação de uma situação hipotética seguida dos itens de sentimentos empáticos: tristeza, raiva, injustiça e culpa em relação ao acontecimento.

Aspectos éticos

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Federal da Paraíba (CAAE 74355323.8.0000.5188).

Procedimentos de coleta de dados

Os itens foram enviados a 5 juízes para apreciação do conteúdo por meio de link, no aplicativo whatsapp, que dava acesso a um Formulário Google contendo o questionário de avaliação. O questionário solicitava aos juízes que avaliassem cada item em uma escala Likert de 5 pontos (1 = nada e 5 = muito) sobre: i) clareza – saber se o texto estava compreensível; ii) pertinência – se o texto estava adequado para o instrumento construído e iii) relevância, se o texto representava o construto que quer medir. Em seguida, após serem feitas as recomendações dos juízes, a escala adaptada foi aplicada a uma amostra de 21 estudantes de ensino médio em uma escola pública.

Processamento e Análise de dados

Os dados foram analisados em uma planilha do Microsoft Excel, versão 2404, seguindo as orientações de Hernandez-Nieto (2002). Ao finalizar os cálculos de concordância entre especialistas, foi realizado uma coleta teste para aplicação da escala adaptada. Para esse pré-teste os dados coletados foram processados por meio do software JASP, versão 0.18.3.0. Foram realizados cálculos para os Coeficientes de Validade de Conteúdo (CVCi, CVCTotal e IVC) dos itens em concordância, adequação e relevância para qual o instrumento se propõe medir.

Resultados

Os resultados apresentaram os seguintes índices de validade (IVC= Juiz 1 =0,97; Juiz 2 =1; Juiz 1; Juiz 3= 0,88; Juiz 4=0,81; Juiz 5=0,93). Tendo em vista que os índices apresentados são superiores a $IVC > 0,80$ e refletem uma pontuação bem acima do ponto de corte, podemos considerar que a validade de conteúdo para a nova escala é satisfatória.

Dando continuidade a avaliação, cada item da escala foi julgado individualmente quanto à clareza, pertinência e relevância. Os valores atribuídos a esses critérios pelos juízes especialistas estão apresentados na Tabela 1. Essa análise detalhada oferece uma visão mais

precisa sobre a adequação de cada item, permitindo identificar eventuais ajustes, caso necessário.

Tabela 1

CVCi para cada item calculado em função de cinco juízes especialistas

Versão dos itens para os juízes especialistas	Clareza	Pertinência	Relevância
1.Tristeza, ao imaginar a dor que Marta estaria sentindo.	1	1	1
2.Raiva, por testemunhar as agressões direcionadas a Marta.	.92	.96	.96
3.Injustiça, ao reconhecer que Marta não merece sofrer essas agressões.	.92	.96	1
4.Culpa, por não conseguir ajudar a Marta quando ela precisou.	.92	.96	1
5.Tristeza, ao imaginar que os colegas não tentaram ajudar Marta.	1	1	1
6.Raiva, por testemunhar a falta de apoio dos colegas a Marta.	.96	.86	.92
7.Injustiça, ao reconhecer que os colegas foram negligente com Marta.	.92	.96	1
8.Culpa, ao perceber que os colegas não prestaram assistência a Marta.	.92	.84	.84
9.Tristeza, por imaginar quanta dor a situação estaria causando a Marta.	.96	.96	1
10.Raiva, por testemunhar quanto sofrimento essa consequência estaria trazendo a Marta.	1	.92	.92
11.Injustiça, ao reconhecer que Marta não merecia sofrer o que estava se passando nas redes.	.88	.84	.92
12. Culpa, por perceber que não pode evitar as consequências da violência contra Marta.	.88	.84	.84

Nota: Valor ideal CVC>0,8.

Para além, outros índices positivos foram encontrados como o Coeficiente de Validade de Conteúdo para toda a escala ($CV Ct=.93$), como também considerando a média do coeficiente para cada um dos três aspectos julgados o resultado encontrado será: clareza ($CV Ct=.94$); pertinência ($CV Ct=.92$) e a relevância ($CV Ct=.95$). Por último, a equivalência de conteúdo entre a versão original e a sua adaptação de conteúdo ao cenário o ($CV Ct= .93$).

Mesmo com valores altos para a qualidade dos aspectos julgados, dois juízes sugeriram alterações no formato de dois itens, foram eles os nº 8 e nº 12. Estes itens passaram

por um remodelamento para adequar uma compreensão melhor para os participantes adolescentes.

Os itens após ajustes solicitados pelos juízes foram submetidos em uma nova versão preliminar para aplicação em uma pequena amostra com 21 estudantes, com a finalidade que os mesmos reportassem quaisquer dúvidas referentes à clareza dos itens, bem como no uso da escala *Likert*. Ainda como dado adicional de avaliação, foram geradas medidas descritivas sobre as respostas obtidas pela escala.

Tabela 2

Medidas descritivas

Item	Média	Variância	Curtose	Assimetria
1	3,86	0,92	-0,63	-0,43
2	4,38	0,64	-0,86	-0,84
3	4,76	0,19	-0,27	-1,33
4	3,29	0,71	-0,63	-0,06
5	3,86	0,82	-0,95	-0,13
6	4,52	0,36	-0,99	-0,86
7	4,62	0,34	-0,98	-1,32
8	3,10	0,99	-0,21	0,13
9	3,86	0,82	-0,95	-0,13
10	4,38	0,54	-0,65	-0,77
11	4,76	0,19	-0,27	-1,33
12	4,14	0,52	-0,94	-0,22

Nota. valores aceitáveis de Curtose entre -1 e 1 e Assimetria entre -0,5 e 0,5.

Os valores de curtose e assimetria negativas em todos os itens apresentam uma tendência geral para respostas mais altas com distribuições achatadas, o que indica uma homogeneidade de respostas. Isso pode ser importante nas aplicações com números maiores de participantes e nos estudos seguintes.

O conjunto de dados parece ter uma média consistente em torno de 4, mas com alguma variação na dispersão dos valores em torno dessa média. Se da mesma maneira, a escala se comportar em pesquisas futuras com grandes números de participantes, pode ser possível, assim como apresentado nas médias dos itens, variações entre 3, 4 e 5 na escala. A forma da distribuição desses dados tende a ser relativamente plana, com caudas moderadamente leves. A assimetria é moderada, com baixa evidência de desvios extremos para a esquerda ou para a direita.

A partir desses resultados, foi decidido conduzir duas análises adicionais mais específicas da psicometria para complementar a compreensão dos dados e da validade da escala quanto a todo seu conjunto.

Estudo 2 – Exploração da validade fatorial da escala

Método

Delineamento

Trata-se de uma pesquisa de campo de caráter descritivo exploratório.

Participantes

Participaram desta pesquisa 203 estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de João Pessoa. Os estudantes tinham idades entre 14 e 18 anos de idade ($M=16,2$; $DP=1,15$) sendo 105 (51,7%) do sexo feminino e 98 (48,3%) do sexo masculino.

Instrumentos

Os estudantes responderam ao questionário sociodemográfico e psicossocial contendo itens relacionados à idade, sexo, série, e questões sobre o *cyberbullying*, se presenciaram alguma violência nas redes sociais entre os colegas da escola e, se a resposta fosse positiva, marcar quais sentimentos perceberam ao ver a cena acontecendo. Em seguida, responderam a Escala de Empatia Contextualizada (EEC - adaptada ao *cyberbullying*).

Aspectos éticos e procedimentos de coleta de dados

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Federal da Paraíba e recebeu parecer favorável (CAAE 74355323.8.0000.5188). Todas as diretrizes e procedimentos foram integralmente seguidos durante todo o estudo: carta de anuência obtida pela direção da escola, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) obtido aos pais dos estudantes, Termo de

Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) obtido do estudante, garantindo assim, a confidencialidade, o consentimento informado e o respeito pelos direitos e bem-estar dos participantes. Todo processo de coleta foi acompanhado em sala por meio da coordenação escolar com permissão do professor para aplicação em sua aula. Cada aplicação levando em média 15 a 17 minutos para realização.

Processamento e Análise de dados

Os dados coletados foram processados por meio do *software Factor*, versão 12.04.05. Primeiro foi realizada a análise dos principais componentes (PCA) por meio do Kaiser-Meyer-Olkin *test* e *Bartlett's Test*. Em seguida, foi realizada a análise fatorial exploratória (AFE) com implementação de Análise Paralela (PA) (Timmerman, & Lorenzo-Seva, 2011) com rotação para alcançar simplicidade de fator: Robust Promin (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2019). Tendo em vista a adequação de dados ordinais numa escala com distribuição de forma não assimétrica, empregou-se uma matriz policórica de correlações com análises robustas: corrigidas e aceleradas (BCa; Lambert, Wildt & Durand, 1991), como também o método para extração de fatores: Mínimos Quadrados Diagonalmente Ponderados Robustos (RDWLS).

Resultados

A análise preliminar dos dados indicou que não existiu valores *outliers*, ou seja, valores que se encontram fora do padrão esperado em um conjunto de dados. Sendo assim, os 12 itens da escala foram submetidos a análise dos componentes (PCA) que apresentaram resultados de adequação com os seguintes valores (KMO=0,838) e o Teste de Esfericidade de (Bartlett $\chi^2=2270,0$; df = 66 ; p < 0,001) onde mostram que a matriz é adequada para a análise fatorial.

Os itens submetidos na análise fatorial exploratória (AFE) apresentaram também indicadores de unidimensionalidade como mostram os métodos UniCo (*Unidimensional Congruence*); EVC (*Explained Common Variance*); MIREAL (*Mean Item Residual Absolute Loadings*) que possuem escores de referência (UniCo >0,95, EVC >0,85 e MIREAL < 0.300). Os resultados obtidos foram os seguintes: UniCo=0.968, Bootstrap 95% intervalo de confiança (0,932-0,988); ECV= 0.868, Bootstrap 95% intervalo de confiança (0.821-0.909); MIREAL=0.255, Bootstrap 95% intervalo de confiança (0.211-0.313). Esses métodos ajudam a verificar se um conjunto de itens da escala podem ser considerados essencialmente unidimensional, ou seja, se mede um único construto latente.

Ainda como verificação desse resultado, refizemos a análise fatorial exploratória (AFE) ajustando ao quantitativo maior de fatores tomando como referência as observações que se propõe *eigenvalues* >1 para confrontar as cargas fatoriais em comparação com a suposição de uma escala multidimensional. Nessa simulação comparativa, obtivemos o valor próprio para três fatores com os seguintes resultados F1=4.40; F2=1.31; F3=1.14 e uma variância total de 46%. Já na possibilidade da escala ser apenas um fator, essa proporção cumulativa da variância chega a 64%. A comparação indica que, embora seja possível justificar um modelo trifatorial com base no valor próprio, a variância explicada para o modelo de único fator pode ser uma solução mais simples e ainda assim representativa, dada a proporção cumulativa de variância.

Com o objetivo de assegurar uma melhor consistência na tomada de decisão para uso posterior em pesquisa, a escala com um único fator por capturar mais variância explicada no conjunto total de dados que uma escala multifatorial pode representar melhor os resultados como apresenta a tabela 3.

Tabela 3

Estrutura e Cargas fatoriais

Item	F1
11	.916
7	.897
12	.875
9	.862
10	.842
5	.825
3	.815
4	.810
8	.803
6	.783
2	.700
1	.624
Nº de itens	12
<i>McDonald's</i>	.94
α Cronbach	.94
Variância explicada	64 %

Nota. N=203

Para além da unidimensionalidade obtida na escala em estudo, nestes resultados a estatística de ajuste indicam métricas com bons índices e homogeneidade entre os escores apresentados na tabela a seguir.

Tabela 4

Principais Índices de ajustes

Medidas de ajustes	Valores
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	.09
Comparative Fit Index (CFI)	.95
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	.94
Goodness of fit index (GFI)	.94
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	.92
Schwarz's Bayesian Information Criterion (BIC)	272.148

Nota: ideal dos índices RMSEA≤0,08; CFI >0,90; NNFI>0,90; GFI>0,90; AGFI>0,90; BIC ----. N=203.

Para a escala o índice de ajuste do *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) com índice (.09) sugere que o ajuste para este modelo pode ser considerado aceitável. Assim também os resultados de CFI, NNFI, GFI, AGFI maiores que a média ideal, estando acima de (.90), apresentam que existe um modelo com bom ajuste.

A qualidade e a eficácia das estimativas de pontuação fatorial referem-se à precisão com que essas estimativas refletem os fatores latentes subjacentes nos modelos de análise fatorial. Esses modelos buscam identificar variáveis latentes (fatores) a partir de um conjunto de variáveis observáveis. A confiabilidade das pontuações fatoriais depende de diversos aspectos, tais como: Carga Fatorial; Erro de Medida; Unicidade; Rotação Fatorial; Número Adequado de Fatores.

Tabela 5

Qualidade e eficácia das estimativas de pontuação fatorial

	F1
Factor Determinacy Index (FDI)	.97
EAP marginal reliability	.95
Sensitivity ratio (SR)	4.42
Expected percentage of true differences (EPTD)	95,4%

Os índices da tabela 5 também indicam que a escala tem precisão para medir o construto. A combinação de um FDI elevado (.97), alta confiabilidade marginal (.95), SR elevado (4.42) e um EPTD alto (95.4%) aponta para um instrumento adequado para realização de pesquisas. Além disso, a confiabilidade da escala também foi apresentada em resultados como de $\omega=.94$ (ômega *McDonald's*) e $\alpha=.94$ (alfa de *Cronbach* padronizado). Indicando uma excelente consistência interna.

Estudo 3 – Análise confirmatória

Delineamento

Segue o mesmo delineamento do estudo 2.

Participantes

Participaram desta pesquisa 268 estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de João Pessoa. Os estudantes tinham idades entre 14 e 19 anos de idade ($M=16,5$; $DP =0,89$) sendo 127 (47,4%) do sexo masculino e 141 (52,6%) do sexo feminino.

Instrumentos

Assim como no estudo 2, os estudantes responderam ao questionário sociodemográfico e em seguida, responderam a Escala de Empatia Contextualizada (EEC - adaptada ao *cyberbullying*).

Aspectos éticos e procedimentos de coleta de dados

O estudo é parte do projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Federal da Paraíba (CAAE 74355323.8.0000.5188), e assim, como nos estudos 1 e 2, seguiu todas as diretrizes e procedimentos éticos em consonância com a Resolução nº 512/16 do Conselho Nacional de Saúde e a Lei nº 14.874 de 2024, garantindo a confidencialidade, o consentimento informado e o respeito pelos direitos e bem-estar dos participantes. Todo processo de coleta foi acompanhado em sala por meio da coordenação escolar com permissão do professor para aplicação em sua aula. Cada aplicação levando em média 15 a 17 minutos para realização.

Processamento e Análise de dados

Os dados coletados foram processados por meio do software JASP, versão 0.18.3 para Análise Fatorial confirmatória (AFC) ajustado a Mplus com estimulador *Diagonally Weighted Least Squares* (DWLS) para confirmar se o modelo unidimensional seria a melhor alternativa para escala.

Resultados

Buscando testar a estrutura proposta pelo estudo 2 no método exploratório, o modelo unifatorial sugerido, foi analisado por índices que validam o ajustamento dos dados a estrutura, como apresentado em literatura especializada (Bentler, 1990; Boomsma, 2000; Byrne, 2001; MacCallum, Roznowski & Necowitz, 1992; McDonald & Ho, 2002; Ullman, 2001).

Nesse processo de confirmação da estrutura da escala foi adotado como critérios de avaliação deste modelo os índices de ajustes e outras métricas como vemos na tabela a seguir. O modelo estrutural obteve teste de esfericidade de Bartlett (χ^2 de 121.251 gl=66; $<.001$). Esse resultado indica que os itens analisados possuem correlações entre si, e os dados são adequados para procedimentos de análise fatorial ou redução de dimensionalidade.

A tabela 6 apresenta os principais índices de ajustes na análise para a escala unifatorial em comparação aos ajuste de uma escala multifatorial. Esses índices são necessários para avaliar a qualidade do ajuste do modelo proposto aos dados observados.

Tabela 6

Principais Índices de ajustes para os modelos unifatorial e multifatorial

Medidas de ajustes	Unifatorial	Multifatorial
Comparative Fit Index (CFI)	.97	.95
Tucker-Lewis Index (TLI)	.96	.94
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	.96	.94
Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI)	.95	.92
Bollen's Relative Fit Index (RFI)	.94	.90
Bollen's Incremental Fit Index (IFI)	.97	.95
Relative Noncentrality Index (RNI)	.97	.95
Métrica		
Root mean square error of approximation (RMSEA)	.08	.07
RMSEA 90% CI lower bound	.06	.05
RMSEA 90% CI upper bound	.09	.08
RMSEA p-value	.01	.01
Goodness of fit index (GFI)	.99	.95
McDonald fit index (MFI)	.86	.87

Nota. ideal de índices: CFI >0,90; TLI>0,80; NNFI>0,90; NFI>0,90; RFI>0,90; IFI>0,90; RNI>90; RMSEA≤0,08; GFI>0,90; MFI>0,80. N=268.

Os principais índices de medidas de ajustes como CFI, TLI, GFI, NFI possuem homogeneidade de valores pontuando acima de suas médias para ambos os modelos. No entanto, o modelo unifatorial aponta índices mais eficientes para os dados em análise. Isso sugere que os dados têm uma estrutura mais simples e que a variável latente proposta captura bem a variação das variáveis observadas.

Para comparar a existência da viabilidade do modelo proposto, foi realizado um outro teste com mesma amostra, mesmo método e estrutura, conformando os fatores ao esquema multifatorial para confrontar os valores dos dois modelos unifatorial e trifatorial. As figuras 1 e 2 apresentam os resultados.

Figura 1. Modelo Unifatorial da Escala

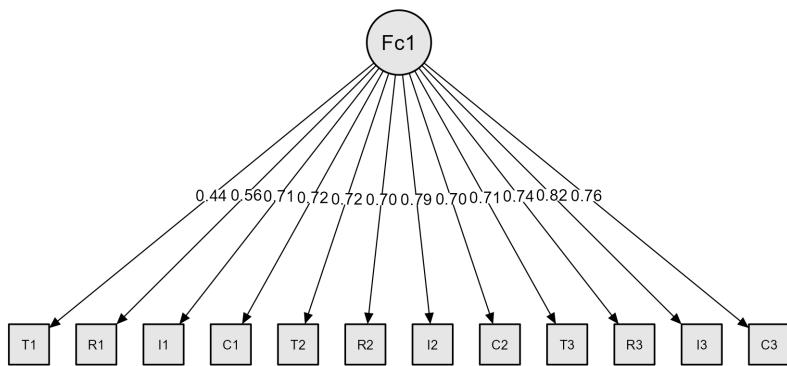
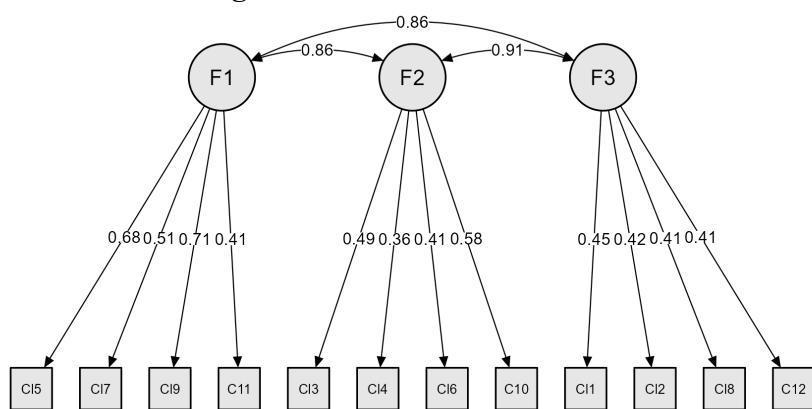


Figura 2. Modelo Trifatorial da Escala



O modelo unifatorial (Figura 1) apresenta pesos fatoriais mais fortes em comparação ao modelo trifatorial (Figura 2), confirmando assim os índices de ajustamento dos dados. Isso implica que, para os dados analisados, o modelo unifatorial oferece um melhor ajuste em termos de como os dados se agrupam ou se comportam, com base nos pesos fatoriais.

Discussão

O objetivo principal deste estudo foi adaptar a Escala de Empatia Contextualizada-EEC ao contexto de *cyberbullying* e avaliar seus indicadores de validade. Inicialmente, foi realizada uma análise teórica dos itens da escala que foi validada por juízes especializados, com bons índices de concordância. Em seguida, foi conduzida uma Análise Fatorial Exploratória (AFE), que revelou uma estrutura unifatorial para a escala. Como parte dessa avaliação, a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) corroborou a validade do modelo unifatorial adaptado da Escala de Empatia Contextualizada. Dessa forma, o estudo confirmou que a escala está alinhada com as teorias sobre empatia, especialmente com as observações de Hoffman (2000) sobre os sentimentos empáticos, considerando os sentimentos de forma integral em conjunto.

No que se refere aos principais resultados apresentados nos três estudos, os itens julgados foram avaliados com bons índices de concordância entre os juízes, existindo adequação ao tema da empatia e também relevância para qual instrumento se propõe medir (sentimentos de raiva, tristeza, injustiça e culpa). Como também nos estudos exploratório (AFE) e confirmatório (AFC) a escala apresentou índices acima do ponto de corte de (0,70), e como aponta Pasquali (2017), isso acontece em um bom número de análises das métricas e medidas de ajustes, que se comportaram de maneira homogênea, dando a entender que o conjunto de dados tem consistência em relação aos itens.

Os índices relacionados a análise fatorial confirmatória (AFC) validou o modelo unifatorial, mostrando bons índices de ajuste ($CFI=.97$, $TLI=.96$, $RMSEA=.08$). Isso aponta que o modelo proposto é robusto e oferece uma consistente representação dos sentimentos empáticos no contexto do *cyberbullying*. Como também a confiabilidade de $\alpha=.94$ reforça uma consistência interna dos fatores, entendendo que os itens medem de forma coerente os diferentes aspectos da empatia contextualizada.

Embora a escala tenha alcançado bons índices nos estudos realizados até o momento, é importante reconhecer algumas limitações, sem que isso invalide os resultados obtidos. Uma das principais limitações refere-se à distribuição das respostas em grupos pequenos. No Estudo 1, realizado na fase de pré-teste com 21 estudantes, observou-se um comportamento das respostas que parecia mais homogêneo em comparação com os dois estudos subsequentes, que envolveram amostras maiores (203 e 268 participantes, respectivamente). À medida que o número de participantes aumentou, a homogeneidade das respostas também se intensificou. Embora a fase inicial com uma amostra menor tenha sido importante para o desenvolvimento da escala, os estudos posteriores com amostras maiores foram essenciais para validar a consistência e a aplicabilidade da escala em uma população mais ampla.

Um ponto relevante a ser destacado é que, mesmo ao comparar os modelos, os melhores índices foram obtidos para a escala unifatorial. No entanto, isso não impede que novos estudos explorem outras abordagens. Vale destacar que o modelo trifatorial pode ser adaptado a diferentes contextos e populações, o que pode ampliar a generalização e a aplicabilidade prática da escala. Além disso, nossa amostra foi especificamente composta por estudantes de instituições escolares, com foco no objetivo da investigação. Recomenda-se, portanto, que a mesma escala seja também aplicada em outras instituições, como orfanatos, centros comunitários e igrejas, desde que essas possuam índices de *cyberbullying* semelhantes aos observados no ambiente escolar.

Ainda assim, recomenda-se também, que futuras pesquisas possam investigar como os sentimentos empáticos evoluem ao longo do tempo e quais intervenções são mais eficazes a longo prazo em casos de *cyberbullying*. A escala se comporta bem para o momento e para o ambiente escolar, mas fica sugerido que diante do cenário de aumento de violência nas redes por adolescentes institucionalizados, futuras investigações podem explorar o comportamento do espectador nestas violências.

Considerações finais

Em resumo, os resultados são favoráveis à nova versão do instrumento e pode ser avaliado como bem-sucedido quanto aos itens formulados e relevantes para o construto que se pretende medir. Além disso, a concordância substancial entre os juízes e as análises AFA e AFC apontam uma avaliação positiva, fortalecendo a validade do instrumento e coerência com o estudo da empatia.

Os resultados têm importantes implicações para questões práticas, especialmente no desenvolvimento de intervenções e programas educativos. Podemos falar de uma escala que trata de avaliar sentimentos com a finalidade de uma ação direcionada onde permite a criação de programas que abordem práticas que também servirá de apoio à formação de educadores e pais, ajudando a reconhecer e lidar com diferentes aspectos da empatia em adolescentes que enfrentam a condição da violência de *cyberbullying*.

Referências

- Andrés Marín-Cortés, Palacio, D., Medina, J., & Carmona, A. (2021). Compasión, celos y envidia: emociones sociales y Cyberbullying entre adolescentes. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 12(2), 494–494. <https://doi.org/10.21501/22161201.3459>
- Allison, KR; Bussey, K. (2016). Cyberbullying entre crianças e adolescentes: Uma visão geral de estudos epidemiológicos e programas eficazes de prevenção. <https://doi.org/10.1016/j.chlyouth.2016.03.026>
- Ang, R. (2015). Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. Aggression and Violent Behavior, 25(2015), 35-42. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.07.011>
- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. Computers in Human Behavior, 31, 259–271. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.036>
- Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), The social neuroscience of empathy (pp. 3–15). Boston Review. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0002>
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. BMJ, 314(7080), 572–572. <https://doi.org/10.1136/bmj.314.7080.572>

- Bozyigit, A., Utlu, S., & Nasibov, E. (2021). Cyberbullying Detection: Utilizing Social Media Features. *Expert Systems with Applications*, 179, 115001. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2021.115001>
- Bullen, P. & Harré, N. (2000). The Internet: its effects on safety and behavior, implications for adolescents. Department of Psychology, University of Auckland. http://www.netsafe.org.nz/Doc_Library/patbullens.pdf
- Burton, K., A., Florell, D. & Wygant, D., B. (2012). The role of peer attachment and normative beliefs about aggression on traditional bullying and cyberbullying. *Psychology in the Schools*, 50(2), 103–115. <https://doi.org/10.1002/pits.21663>
- Caetano, A.P; Freire, I; Simão, A.M.V; Martins, M.J.D. Pessoa, M.T. (2016). Emoções no cyberbullying: um estudo com adolescentes portugueses. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 199-212. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603138125>
- Cassep-Borges, V; Balbinotti, M.A.A; Teodoro, M.L.M.(2010). Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas*, p. 506-520.
- Cabanillas, C., & Luis, J. (2022). Propiedades Psicométricas de la Escala de Observadores de Cyberbullying en Universitarios de la Provincia de Trujillo. Facultad de ciencias de la salud escuela profesional de psicología. 2022. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/83071/Castillo_CJLR-SD.pdf?sequence=1
- Camino, P.; Santos, J. (2009). Percepção da socialização materna e desenvolvimento sócioafetivo de crianças e adolescentes. Relatório Final CNPq vigência 2009-2012. Sentimentos Empáticos e Responsabilidade Social dos Filhos Relacionados à Percepção das Verbalizações das Mães. Universidade Federal da Paraíba – UFPB.
- Caivano, O., & Talwar, V. (2023). Receiving cybergossip: Adolescents' attitudes and feelings towards responses. *Computers in Human Behavior Reports*, 10, 100297. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100297>
- Cavalcanti, J. G., Paiva, T. T., Pimentel, C. E., Pinto, A. V. de L., & de Moura, G. B. (2019). Parâmetros psicométricos das Escalas Florence de Cyber Agressão – Cyber Vitimização. *Psico*, 50(3), e31520. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2019.3.31520>
- Dooley, J., J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical an conceptual review. *Journal of Psychology*, 217(4), 182-188. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.182>
- Dutra, M.P; Santos, S.P; Bezerra, V.A.S; Galvão, L.K.S. (2022). Desenvolvimento da empatia para reduzir bullying e cyberbullying entre estudantes adolescentes. CONEDU - Educação Emocional. Campina Grande: Realize Editora.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner: *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*. New York: Wiley. <https://psycnet.apa.org/record/2006-08776-011>
- Francisco, S. M., Veiga Simão, A. M., Ferreira, P., C., & Dores Martins, M., J. (2014). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in Human Behavior*, 43(2015), 167- 182. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.045>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 14–31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Gahagan, K., Vaterlaus, J., M. & Frost, L., R. (2015). College student cyberbullying on social net working sites: Conceptualization, prevalence and perceived bystander

- responsibility. Computers in Human Behavior, 55(2016), 1097-1105. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.019>
- Gaffney, H., Farrington, DP, Espelage, DL, & Ttofi, MM (2019). Os programas de intervenção e prevenção do cyberbullying são eficazes? Uma revisão sistemática e meta-analítica. Agressão e Comportamento Violento, 45, 134–153. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>
- Gomes, S.P.S.(2016). Observadores de Cyberbullying: A adoção de estratégias de enfrentamento e emoções associadas. Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa. Dissertação. <http://hdl.handle.net/10451/33106>
- Harry, E; Gonultas, S; Mulvey, K.L.(2021). Bullying na era digital: um exame dos julgamentos de adolescentes sobre a intervenção do espectador online. Journal of Applied Developmental Psychology. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101322>
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). Contributions to Statistical Analysis. Mérida Universidad de Los Andes. - References - Scientific Research Publishing. (n.d.). <https://www.scirp.org/Reference/ReferencesPapersReferenceID=2052386>
- Hoffman, M. L. (2000). Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, A. B. (2005). Análise Fatorial e suas Aplicações. Editora Acadêmica.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. Journal of Adolescent Health, 53(1), S13–S20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Oliveira, J. C. C. de, Lourenço, L. M., & Senra, L. X. (2015). A produção científica sobre o cyberbullying: uma revisão bibliométrica. Psicologia Em Pesquisa, 9(1), 31–39. <https://doi.org/10.5327/z1982-1247201500010005>
- Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., & Bastiaensens, S. (2016). Exposure to cyberbullying as a bystander: An investigation of desensitization effects among early adolescents. Computers in Human Behavior, 62, 480–487. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.022>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. Youth Violence and Juvenile Justice, 4(2), 148–169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>
- Raskauskas J. & Stoltz A. D. (2007) Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. Dev Psychology. 43(3), 564-575.
- Schacter, H. L., Greenberg, S., Juvonen, J. (2016). Who's to blame?: The effects of victim disclosure on bystander reactions to cyberbullying. Computers in Human Behavior, Elsevier, USA. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.018>
- Silva, L.B.R; Galhardo, P.B; Vieira, K; Caetano, L.M. (2022). Sentimento de empatia em crianças: análise de duas escalas. Psicologia Argumento, jan./mar. 40(108). <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum40.108.AO04>
- Tognetta, L. R. P.; Bozza, T. C. L. (2012). Cyberbullying: Um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespeço e suas relações com as representações que adolescentes tem de si. Nuances: estudos sobre Educação, v. 23, n. 24, p. 162–178.
- Valdés-Cuervo, A.A, et al. (2021). Unique and interactive effects of guilt and sympathy on bystander aggressive defender intervention in cyberbullying: The mediation of self-regulation, Computers in Human Behavior, Elsevier, USA. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106842>

- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online Communication Among Adolescents: An Integrated Model of Its Attraction, Opportunities, and Risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121–127. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>
- Wendt, G. W., Campos, D. M. de, & Lisboa, C. S. de M. (2010). Agressão entre pares e vitimização no contexto escolar: bullying, cyberbullying e os desafios para a educação contemporânea. *Cadernos de Psicopedagogia*, 8(14), 41–52. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S16761049201000010004

ARTIGO III

CULPA E TENDÊNCIA A PRÓ-SOCIALIDADE EM ESPECTADORES DE CYBERBULLYING

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar um modelo explicativo sobre a culpa na relação com a pró-sociabilidade. Foi realizado um estudo com participantes 310 estudantes do ensino médio de uma escola pública com idades entre 14 e 19 anos ($M=16,5$; $DP=0,95$). Modelo testado apresentou ajustes com bons índices significativos ($X^2/df=1.46$; GFI 0.96; CFI 0.99; RMSEA 0.039; $p<.001$). Os resultados de Modelagem Equacional e Análise de Regressão evidenciaram para este modelo um potencial de explicar 69% da variância na relação entre culpa e pró-sociabilidade com o desfecho de ($\beta=0,27$; $SE=0,25$; $\beta= 0,77$; $p: <.001$). A relação entre a culpa e as dimensões de ajuda, partilha, cuidado e empatia, mostram uma intensidade e direção maior no caso da ajuda (.49) e cuidado (.41). Assim, conclui-se que o modelo de culpa é preditor de comportamento pró-social e pode servir como estratégia de intervenção ao *Cyberbullying* em escolas que façam manejo da culpa na relação espectador x vítima.

Palavras-chave: culpa. pro-sociabilidade. cyberbullying

Abstract

This article aims to present an explanatory model regarding guilt in relation to prosociality. A study was conducted with 310 high school students from a public school, aged between 14 and 19 years ($M = 16.5$; $SD = 0.95$). The tested model showed good fit indices ($X^2/df = 1.46$; GFI = 0.96; CFI = 0.99; RMSEA = 0.039; $p < .001$). Results from Structural Equation Modeling and Regression Analysis indicated that this model explains 69% of the variance in the relationship between guilt and prosociality, with an outcome of ($\beta = 0.27$; $SE = 0.25$; $\beta = 0.77$; $p < .001$). The relationship between guilt and the dimensions of helping, sharing, caring, and empathy demonstrated greater intensity and direction in the case of helping (0.49) and caring (0.41). Thus, it is concluded that the guilt model is a predictor of prosocial behavior and can serve as an intervention strategy against cyberbullying in schools that address guilt in the spectator-victim relationship.

Keywords: Guilt. Prosociality. Cyberbullying.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar un modelo explicativo sobre la culpa en relación con la prosocialidad. Se realizó un estudio con 310 estudiantes de educación secundaria de una escuela pública, con edades entre 14 y 19 años ($M=16,5$; $DE=0,95$). El modelo probado mostró buenos índices de ajuste significativos ($X^2/df=1.46$; GFI 0.96; CFI 0.99; RMSEA 0.039; $p<.001$). Los resultados de Modelado Ecuacional y Análisis de Regresión evidenciaron que este modelo tiene el potencial de explicar el 69% de la varianza en la relación entre culpa y prosocialidad, con un resultado de ($\beta=0,27$; $SE=0,25$; $\beta= 0,77$; $p: <.001$). La relación entre la culpa y las dimensiones de ayuda, compartir, cuidado y empatía

muestra una mayor intensidad y dirección en el caso de la ayuda (.49) y el cuidado (.41). Así, se concluye que el modelo de culpa es un predictor del comportamiento prosocial y puede servir como estrategia de intervención contra el ciberacoso en escuelas que gestionen la culpa en la relación espectador-víctima.

Palabras clave: culpa, prosocialidad, ciberacoso.

Introdução

O modelo de culpa baseado na empatia (culpa empática) tem sido tratada por Hoffman desde a década de 70, especialmente a partir da publicação do artigo *Empathy, Role-taking, Guilt, and Development of Altruistic Motives* (1973). Nesse estudo, o autor analisa como incidentes de grande magnitude, como referência o caso de Kitty Genovese acontecido em 1964 que impulsionou diversos estudos voltados a compreender o que existia por trás das motivações de espectadores e de sua responsabilidade em oferecer ajuda. Esse caso emblemático de Genovese, marcado pela apatia de testemunhas diante de um crime violento, serviu como um impulsionador de pesquisas em psicologia social sobre a relação entre variáveis como empatia, culpa e o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais.

Tempos depois, na virada do século, as pesquisas de Hoffman apresentam um conjunto de ideias com maior profundidade, trazendo em destaque a noção do espectador empático (*bystander*) destacando neste modelo, a culpa por inação. Segundo ele (2000) quando um espectador, sendo este inocente, comovido com a vítima, sente-se responsável por hesitar em ajudar. A síntese ocasionada entre o sofrimento empático do espectador e a consciência de ser a causa do sofrimento do outro, confere a este a culpa empática (Hoffman, 1973).

A hesitação do espectador em ajudar - inação frente a cena - nesse contexto, pode estar ligada a diversos fatores, entre eles a difusão de responsabilidade, o medo de envolvimento ou a dificuldade de superar barreiras emocionais e sociais, evidenciando assim uma complexa relação entre a triade empatia, culpa e ação moral. Essa ideia em Hoffman

passa a ser fundamental para o entendimento do desenvolvimento de respostas sociais em espectadores, sendo o modelo da culpa, um elemento central na motivação para a ação moral.

O Espetador nos cenários de cyberbullying

O *cyberbullying* é apresentado na literatura por meio de outras definições como *bullying* virtual (Bullen & Harré, 2000; Valkenburg & Peter, 2011; Wendt & Lisboa, 2013), assédio virtual (Patchin & Hinduja, 2006) ou violência *online* (Schacter, 2016) por sua característica de circunscrever a violência dentro de um ambiente de rede. O seu alto nível de conectividade, aliado ao uso excessivo das redes, está associado ao crescimento de plataformas digitais e o uso indevido desses ambientes. A propagação dessa violência é frequentemente analisada em plataformas como Facebook, WhatsApp, YouTube, Instagram, Facebook Messenger, LinkedIn, Pinterest, Twitter, TikTok, Snapchat, entre outras, devido à facilidade de disseminação de informações e ao comportamento agressivo facilitado por esses meios.

A partir de estudos como de Casas, Del Rey & Ortega (2013); Cross, Papageorgiou & Lester (2015); Francisco, Veiga Simão, Ferreira & Martins (2014); Gomes (2016) podemos considerar que existe um consenso entre três papéis de relação com o cenário de *cyberbullying, a saber:* a) o agressor, aquele que comete o ato agressivo sobre um ou outros; b) a vítima, aquele que sofre a atuação do agressor; c) o espectador, aquele que viu as situações de *cyberbullying* acontecendo.

O papel do espectador tem recebido relativamente pouca atenção na produção acadêmica, sendo subexplorado em comparação aos papéis da vítima e do agressor. Em uma pesquisa bibliométrica realizada na base de dados do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre estes papéis descritos no *cyberbullying* nos últimos 10 anos

(2014-1024), foram identificadas 2.052 publicações relacionadas ao modelo da vítima, 319 publicações sobre o modelo do agressor e 298 publicações abordando o modelo do espectador. Em tese, um número relativamente pequeno. A exploração mais detalhada desse papel pode contribuir para uma compreensão mais ampla das dinâmicas do *cyberbullying* e para o desenvolvimento de estratégias de intervenção mais eficazes.

A presença de um espectador frente a cena de *cyberbullying* pode ter um duplo caminho: 1) uma tendência negativa quanto, pois sua presença pode normalizar o comportamento abusivo, tornando-o mais aceitável ou menos visível para outros. 2) uma tendência positiva, pois este modelo, a partir da responsabilidade moral pode oferecer apoio à vítima ou denunciando o comportamento para as autoridades apropriadas. Nesta posição positiva, quando um espectador empático presencia uma situação de assédio, abuso ou violência, segundo estudos de Nickerson & Parks (2020) poderá encontrar-se numa posição para desencorajar, prevenir ou interromper um incidente. Além disso, o mesmo estudo destaca a importância de capacitar espectadores com habilidades e confiança para agir, pois muitas vezes a inação pode ser atribuída à insegurança sobre como intervir ou ao medo de retaliação social ou institucional.

Na perspectiva de espectador de *cyberbullying*, Gomes (2016) sugere que o medo de retaliação e o princípio empático da responsabilidade podem coexistir no contexto dessa forma de violência, dado que envolve vários participantes em uma cena de violência virtual. Isso pode levar a um deslocamento da responsabilidade, na medida em que o grupo pressupõe que alguém mais intervirá. Assim, pode haver uma tendência para que os espectadores assumam que outros agirão, o que pode resultar em um deslocamento da responsabilidade. No entanto, os espectadores também podem desempenhar um papel significativo, tanto como potenciais vítimas quanto como pessoas que têm a capacidade de influenciar a situação (Moore, Nakano, Enomoto & Suda, 2012; Pepler, Craig, & O'Connell, 2010; Schacter, Greenberg, & Juvonen, 2015).

Neste estudo, hipóteses foram analisadas com o objetivo de apresentar um modelo explicativo sobre a culpa em espectadores e sua relação com a pró-sociabilidade. As hipóteses investigadas foram as seguintes:

- H1.** A culpa se difere significativamente dos demais sentimentos empáticos: raiva, tristeza e injustiça;
- H2.** Mulheres e homens se diferem quanto a culpa empática;
- H3.** O avanço da idade favorece a redução de culpa empática;
- H4.** A culpa empática prediz em níveis diferentes o comportamento de ajuda, partilha, cuidado e empatia;
- H5.** A culpa empática explica a tendência à pró-sociabilidade.

Método

Delineamento

Trata-se de uma pesquisa de campo de caráter descritivo exploratório.

Participantes

Participaram desta pesquisa 310 estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de João Pessoa. Os estudantes tinham idades entre 14 e 19 anos de idade ($M=16,5$; $DP=0,95$) sendo 145 (46,8 %) do sexo feminino e 165 (53,2 %) do sexo masculino.

Instrumentos

Os participantes desta pesquisa responderam a um questionário sociodemográfico e psicossocial contendo itens relacionado à idade, sexo, série e *cyberbullying*, em seguida, analisaram um cenário hipotético com uma cena onde os mesmos se reportaram como espectadores, e responderam a Escala de Empatia Contextualizada (EEC - adaptada ao

Cyberbullying) para medir os sentimentos empáticos e entre estes a culpa empática, como também responderam a Escala de Medida de Pró Socialidade (EMPA) que mede a tendência de pró-sociabilidade nos participantes.

Aspectos éticos e procedimentos de coleta de dados

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Federal da Paraíba e recebeu parecer favorável (CAAE 74355323.8.0000.5188). Todas as diretrizes e procedimentos foram integralmente seguidos durante todo o estudo: carta de anuência obtida pela direção da escola, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) obtido aos pais dos estudantes, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) obtido do estudante, garantindo assim, a confidencialidade, o consentimento informado e o respeito pelos direitos e bem-estar dos participantes. Todo processo de coleta foi acompanhado em sala por meio da coordenação escolar com permissão do professor para aplicação em sua aula. A aplicação levando em média 20 minutos para realização.

Processamento e Análise de dados

Os dados coletados foram processados por meio do software JASP, versão 0.18.3 para análise de exploração estatística, análise de regressão e modelagem equacional – SEM ajustado com estimulador método *Diagonally Weighted Least Squares* (DWLS) e parâmetros Robust Promin (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2019).

Resultado

Análise preliminar

Inicialmente, realizamos análises descritivas, seguido do teste t e ANOVA para identificar diferenças entre as médias e caracterizar o conjunto de dados sobre culpa em espectador e pró-sociabilidade. Em seguida, aplicamos a modelagem estrutural para análise de regressão, verificando as hipóteses em estudo, conforme serão apresentadas e discutidas a seguir.

Nesse primeiro momento, o questionário sociodemográfico e psicossocial apresentou dados relevantes sobre o *cyberbullying* no cotidiano dos adolescentes que participaram da pesquisa. Entre os 310 participantes 70% (N=217) relataram ter presenciado cenas de violência nas redes sociais direcionadas a colegas da própria escola. Esse número evidencia a alta frequência com que situações de violência nas redes ocorrem entre adolescentes, ressaltando a importância de analisar os espectadores como figuras centrais nesse fenômeno. Os respondentes também apontaram os principais temas que presenciaram dessas agressões anteriormente assistidas. Entre os motivos da violência destacaram: questões sobre a sexualidade (60,6%; N=188), sobre a cor da pele (33,8%; N=105), sobre a aparência física (3,5%; N=11) e outros motivos diversos sem identificação (1,9%; N=6).

Os mesmos ainda indicaram que sua relação com os envolvidos nestas cenas eram por serem: amigos próximos da vítima – com afinidade no próprio ambiente escolar (82,9%; N=257), seguido por um colega de turma – mesmo ambiente escolar com afinidades distantes (15,4%; N=48) ou um estranho as amizades da escola (1,6%; N=5). E quando questionados sobre os sentimentos predominantes como espectadores da cena, os respondentes relataram principalmente a raiva como primeiro sentimento percebido por eles (64,8%; N=201), seguido de indignação ou sentimento de injustiça (16,7%; N=52), culpa (16,4%; N=51) e tristeza (1,9%; N=6).

Sobre a vontade de intervir para ajudar a vítima, indicando que pensaram em agir de alguma forma, o total de participantes que responderam ter sentido esse desejo marcou em 78% (N=243). Por fim, ainda descreveram pensar em intervenções como: a) apresentar as mensagens de violência à escola; b) responder ao agressor com mensagens; c) informar os pais sobre a situação.

Com base nestes primeiros resultados apresentados a partir do questionário sociodemográfico e psicossocial, o perfil dos respondentes pode ser descrito, de maneira geral, como adolescentes com predisposição para agir, especialmente quando a vítima faz parte de seu círculo social. No entanto, as formas de intervenção dadas pelos mesmos, ainda parecem depender de fatores externos, como apoio institucional e percepção de segurança ao agir. Esse resultado inicial traz indícios de que a proximidade com a vítima influencia diretamente a disposição dos estudantes para intervir em situações de *cyberbullying*.

Em continuidade a pesquisa, quanto às escalas aplicadas, estas buscaram avaliar as experiências do espectador a partir de um cenário hipotético, medindo indicadores como o nível de empatia, os sentimentos envolvidos na experiência do caso hipotético e a tendência para a pró-sociabilidade. Para a primeira etapa, foram utilizados os resultados da Escala de Empatia Contextualizada - EEC adaptada ao *cyberbullying* que permite avaliar de forma detalhada a reação empática dos participantes diante da situação apresentada, na etapa seguinte, a escala de Medida de Pró Socialidade (EMPA) que mede a tendência de pró-sociabilidade nos participantes.

A frequência de distribuição de respostas dos estudantes trouxeram dados fundamentais para análise. Consideramos dois grupos: a) o grupo de baixo nível de empatia nas respostas dadas 1 (nada) e 2 (pouco) indicando uma tendência de menor engajamento ou identificação empática diante e b) o grupo de médio/alto nível de empatia 3 (médio), 4 (muito) e 5 (muitíssimo) indicando uma tendência de maior engajamento ou identificação empática.

Para trazer uma informação considerável sobre os índices de respostas, podemos observar a média geral entre as respostas dos participantes em cada sentimento. Um resultado importante para o grupo daqueles que responderam 1 e 2 onde tiveram médias com os seguintes índices T=6,4%; R=2,2%; I=não houve resposta; C= 1,8%. Isso significa dizer que a tristeza, como sentimento empático, possivelmente é um sentimento que pode ser avaliado com potencial dificuldade de manifestação de empatia em cenários hipotéticos, pelo alto índice de resposta em comparação aos demais sentimentos. O resultado se traduz por (6,4%) do total de participantes que não sentem tristeza quando olham a cena. Isso pode reforçar a ideia de que certos sentimentos podem ser mais difíceis de serem reconhecidos ou compartilhados pelos participantes diante do que foi proposto na pesquisa, o que pode estar relacionado a fatores individuais ou contextuais na interpretação destes sentimentos.

A análise do *test t* para indicar as diferenças observadas sobre as respostas dos estudantes trouxe também uma variação significativa entre o sentimento de culpa e os demais sentimentos empáticos.

Os valores mais elevados aparecem para o sentimento de culpa ($M=13,7$; $DP=1,48$) que se diferenciou [$t(309) = 162,5$; $p < 0,01$] da tristeza ($M=12,4$; $DP=2,51$) com diferença de [$t(309) = 86,9$; $p < 0,01$], também se diferenciou da raiva ($M=12,9$; $DP=1,96$) com diferença de [$t(309) = 115,7$; $p < 0,01$] e da mesma maneira da injustiça ($M=13,5$; $DP=1,63$) com diferença de [$t(309) = 146,7$; $p < 0,01$].

Ainda verificamos com ANOVA a diferença entre os dados quanto as variáveis sociodemográficas sexo e idade. Os resultados obtidos foram:

- a) Em relação às variáveis sexo x culpa, observa-se que as mulheres ($M=13,2$; $DP=1,81$) apresentam esse sentimento de forma ligeiramente mais intensa do que os homens ($M=13,1$; $DP=1,63$) com diferença de [$F=0,007$; $p<.001$] o que reflete que o sentimento de culpa entre mulheres e homens é praticamente igual. Contudo, ao comparar a variável culpa em mulheres na relação com outros sentimentos como tristeza ($M=12,9$; $DP=2,54$), raiva

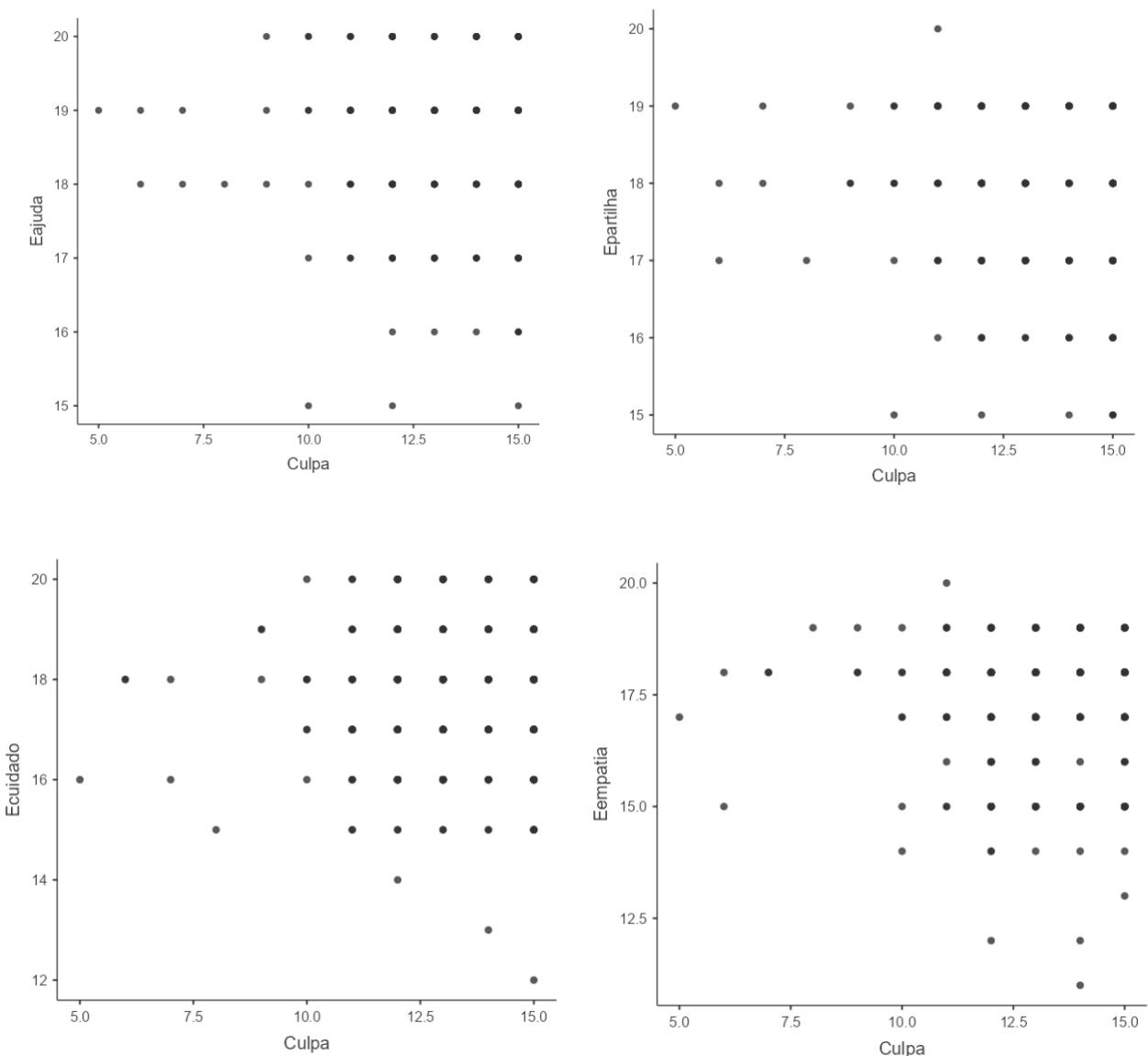
(M=13,4; DP=1,72) e injustiça (M=13,7; DP=1,96), nota-se que as mulheres tendem a expressar mais intensamente os sentimentos de raiva com diferença de [F=14,113; p<.001] e injustiça Injustiça com diferença de [F=14,390; p<.001]. Já para os homens os sentimentos de injustiça (M=13,7; DP=1,96) e culpa (M=13,1; DP=1,63) estão mais intensos se comparados aos demais tristezas (M=12,0; DP=2,49) e raiva (M=12,4; DP=2,09).

b) Em relação à variável idade x culpa, observa-se que estudantes com 14 anos (M=13,5; DP=2,82) se diferem significativamente de grupos maiores como os estudantes com 17 anos (M=13,4; DP=1,76) uma diferença de [F=1,755; ptukey= 0,367]. Já estudantes de 17 anos (M=13,4; DP=1,76) apresentaram índices de culpa mais elevados se comparados aos estudantes de 18 anos (M=12,8; DP=0,83) com diferença de [F=1,755; ptukey= 0,589] e 19 anos (M=12,0; DP=1,01) com diferença [F=1,755; ptukey= 0,372]. Estudantes de 15 anos (M=14,1; DP=1,71) e 16 anos (M=13,1; DP=1,69) respectivamente [F= 1,755; ptukey= 0,977] e [F= 1,755; ptukey= 0,971] onde não apresentam diferença significativa estatisticamente.

Um outro resultado apresentado na tendência de respostas dos estudantes sobre a relação entre culpa e as dimensões de pró-sociabilidade - ajuda, partilha, cuidado e empatia - está apresentada na imagem 1, a seguir. Nestes dados, observa-se que a dispersão se concentra predominantemente acentuada em graus mais elevados as dimensões de ajuda e cuidado.

Imagen 1

Gráfico de dispersão de respostas culpa em relação a pró-sociabilidade.



De maneira geral, essa acentuada concentração de respostas nas dimensões de ajuda e cuidado, acrescentam a continuidade de pesquisas anteriores, já apresentadas nesta tese, que tendem a correlacionar as variáveis culpa e ajuda a vítima. Reforçando ainda, essa relação entre culpa com as dimensões de pró-sociabilidade de ajuda e também de cuidado, uma análise ANOVA apresenta a diferença entre estas variáveis e também sustenta o dado da dispersão para as dimensões de ajuda e cuidado que estão em destaque.

Tabela 1

Teste ANOVA entre culpa e as dimensões de pró-sociabilidade

Variáveis	SS	gl	Quadrado médio	F	p
Culpa - Ajuda	86.9	1	86.88	36. 1	<.00 1
Culpa - Partilha	67.9	1	67.92	11. 1	<.00 1
Culpa - Cuidado	91.7	1	91.71	39. 0	<.00 1
Culpa - Empatia	84.6	1	84.61	24. 3	<.00 1

Nota. Soma de Quadrados de tipo 3

Para além de uma tendência de resposta dos estudantes, o resultado da ANOVA apresenta uma diferença estatisticamente significativa para a relação ‘culpa x ajuda’ e ‘culpa x cuidado’. Embora a dimensão de partilha ter uma associação mais fraca estatisticamente, e empatia moderadamente mais próximos de ajuda e cuidado, ainda sim são associações significativas por se tratar de uma análise coletiva em um grupo de pessoas.

Análise de regressão

Com base nas hipóteses que supõem a relação culpa x tendência pró-social e nos resultados anteriores apresentados por análise descritiva e teste ANOVA, regredimos o sentimento de culpa e as demais variáveis da pró-sociabilidade (Tabela 2) para estimar o valor entre as variáveis (X) culpa e (Y) pró-sociabilidade e medir a força e a direção dessa relação.

Tabela 2

Matriz de Correlações entre culpa e pró-sociabilidade

		Culpa	Ajuda	Partilha	Cuidad o	Empatia
Culpa	R de Pearson Rho de Spearman	—				
Ajuda	R de Pearson	.424	** * —			
	Rho de Spearman	.432	** * —			
Partilha	R de Pearson	.329	** * .343 ** * —			
	Rho de Spearman	.344	** * .406 ** * —			

			Culpa	Ajuda	Partilha	Cuidado	Empatia
Culpa	R de Pearson	—					
Cuidado	R de Pearson	.435	** *	.985 ** *	.356 ** *	** *	—
	Rho de Spearman	.442	*	.988 ** *	.418 ** *	** *	—
Empatia	R de Pearson	.371	** *	.466 ** *	.356 ** *	** *.480 **	** * —
	Rho de Spearman	.307	*	.502 ** *	.380 ** *	.515 ** *	** * —

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Os resultados de regressão com R de *Pearson* e Rho de *Spearman* apresentam correlações positivas moderadas para a culpa em sua relação com as dimensões de pró-sociabilidade. As variáveis dependentes de ajuda [R=.424; Rho=.432; p <.001] e de cuidado [R=.435; Rho=.442; p <.001] mostram-se estatisticamente interdependentes, refletindo um padrão consistente de comportamento pró-social. Ou seja, o grupo tende a pensar em primeiro plano a ajuda e o cuidado diante do cenário que se encontram vítimas. Sendo assim, embora essa relação culpa x pró-sociabilidade seja moderada, os dados indicam que a culpa exerce uma influência na tendência de se engajar em comportamentos pró-sociais. Sendo assim, os valores de *Pearson* e Rho de *Spearman* que foram positivos, indicam que a medida que variável culpa aumenta, as demais variáveis: ajuda, cuidado, empatia e partilha, também aumentam, contudo destacando uma maior probabilidade de aumento para ajuda e cuidado.

Tabela 3

Sumário de Regressão Linear para o modelo culpa x pró-sociabilidade

Modelo	R	R ²	Ajuste R ²	RMSE	Durbin-Watson		
					Autocorrelação	Estatística	p
Ajud a							
H ₀	0.0 0	0.00	0.00	1.636	0.09	1.78	0.06
H ₁	0.4 7	0.22	0.22	1.445	0.24	1.47	<.0 01
Partilh ^a							

Modelo	R	R ²	Ajuste R ²	RMSE	Durbin-Watson		
					Autocorrelação	Estatística	p
H ₀	0.0 0	0.00	0.00	2.509	-0.04	2.09	0.42
H ₁	0.3 6	0.13	0.13	2.336	-0.01	1.02	<.0 01
Cuidado							
H ₀	0.0 0	0.00	0.00	1.626	0.07	1.84	0.16
H ₁	0.4 8	0.23	0.23	1.424	0.22	1.54	<.0 01
Empatia							
H ₀	0.0 0	0.00	0.00	1.936	-0.15	2.30	0.00
H ₁	0.3 3	0.11	0.10	1.829	-0.13	1.26	<.0 01

Nota. H₀: Hipótese nula (não há efeito). H₁: Hipótese alternativa (há efeito ou relação significativa)

Tabela 4

Coeficientes de Regressão Linear

Modelo		Não padronizado β	Erro padrão SE	Padronizado β^*	t	p
Ajuda						
H ₁	(Intercept)	7.64	0.63		12.07	<.00 1
	Culpa	0.44	0.04	0.47	9.38	<.00 1
Partilha						
H ₁	(Intercept)	5.31	1.02		5.20	<.00 1
	Culpa	0.53	0.07	0.36	6.97	<.00 1
Cuidado						
H ₁	(Intercept)	7.52	0.62		12.07	<.00 1
	Culpa	0.45	0.04	0.48	9.74	<.00 1
Empatia						
H ₁	(Intercept)	7.97	0.80		9.92	<.00 1
	Culpa	0.37	0.06	0.33	6.16	<.00 1

Nota. H₁: Hipótese alternativa (há efeito ou relação significativa)

As tabelas 3 e 4 apresentam resultados importantes da análise de regressão linear entre culpa e pró-sociabilidade. A Tabela 3, em particular, mostra o coeficiente de correlação (R), indicando a força da relação entre as variáveis, e o coeficiente de determinação (R^2), que revela a proporção de variabilidade da variável dependente explicada pelo modelo. Nesse ponto, os resultados separadamente apresentam (R^2 ajuda)= 22%; (R^2 partilha)=13%; (R^2 cuidado)=23%; (R^2 empatia)=11%. Conjuntamente trata de 69% para o modelo culpa x pró-sociabilidade, ou seja, que esse padrão resulta de um modelo robusto e caracterizado como significativo com alta explicação para a relação entre as variáveis culpa x pró-sociabilidade. Reforçando, a ANOVA para o modelo alternativo H₁ nas quatro dimensões da pró-sociabilidade possui o valor $p < .001$, isso indica que a culpa é preditora da tendência a pró-sociabilidade.

A tabela 4 também traz um outro resultado importante para o modelo alternativo H₁ de culpa na relação com as quatro dimensões da pró-sociabilidade, o resultado dos coeficientes padronizados. As quatro variáveis (ajuda, partilha, cuidado e empatia) possuem impacto positivo de crescimento nesse modelo. No entanto, as variáveis ajuda ($\beta^* = 0.47$) e cuidado ($\beta^* = 0.48$), possuem um crescimento superior em relação partilha ($\beta^* = 0.36$) e empatia ($\beta^* = 0.33$). Isso quer dizer que a culpa está associada a um aumento mais forte e mais imediato nessas ações de ajuda e cuidado. Em outras palavras, quando as pessoas sentem culpa em relação a uma vítima, a tendência delas a se envolver em comportamentos que envolvem oferecer ajuda e proporcionar cuidados são maiores se comparadas as demais dimensões.

A culpa com Modelagem por Equações Estruturais

Testamos um modelo no qual hipotetizamos que a culpa possui relação direta para explicar o comportamento pró-social através da tendência dos estudantes a pró-sociabilidade. O primeiro resultado dessa modelagem segue os parâmetros estimados para este modelo que

fornecer um desfecho de (estimativa=0,27; SE=0,25; β = 0,77; p : < 0,001). O conjunto desses resultados apresentam que a variável culpa tem efeito positivo sobre a variável dependente (pró-sociabilidade). Um erro padrão (SE=0,25) baixo aponta para uma estimativa forte do efeito de culpa sobre a pró-sociabilidade e que pode variar em torno de (0,27) por um intervalo de (\pm 0,25). Esse resultado coloca a estimativa em uma posição de confiança, assim como (p < 0,001) assegura a confiabilidade para o resultado do modelo.

Tabela 5

Modelo	X ² /df	p	GFI	CFI	RMSEA
Sentimentos empáticos	3.60	< .001	0.97	0.97	0.074
Culpa	1.46	< .001	0.96	0.99	0.039

Descrição dos índices de ajuste geral *Nota.* Foi usado DWLS-robust.

Sobre os índices de ajuste geral deste modelo foram analisados com o método DWLS-robust (*Diagonal Weighted Least Squares Robust*), adequado para dados ordinais ou categóricos. No caso dos sentimentos empáticos, o valor-razão do qui-quadrado pelos graus de liberdade do modelo ($X^2/df = 3.60$) indica que há um ajuste moderado no grupo dos quatro sentimentos empáticos. De maneira mais específica, o modelo da culpa, assumido pela extração apenas do sentimento desse sentimento, possui o valor de ($X^2/df = 1.46$), sendo considerado um modelo mais alinhado quando comparado ao ajuste geral do grupo. Isso indica que o modelo específico do sentimento de culpa, em sua extração, não afeta o modelo matriz dos sentimentos, pois as variáveis que compõem este constructo estão bem representadas estatisticamente pelo modelo teórico proposto.

Já os valores de índice GFI (*Goodness of Fit Index*), que avalia a proporção de covariância explicada pelo modelo, apresentou excelentes valores de (0,97) para sentimentos empáticos como também para o modelo específico da culpa com (0,96), ambos indicando

excelente ajuste para os dois modelos. Assim também, o índice CFI (*Comparative Fit Index*), que compara o modelo ajustado com um modelo nulo, também mostrou resultados excelentes, com valores de (0,97 e 0,99), respectivamente. Já o RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), que mede a discrepância por grau de liberdade entre o modelo ajustado e os dados reais, foi de (0,074) para sentimentos empáticos, indicando bom ajuste, e de (0,039) para culpa, o que representa um ajuste excelente.

Os resultados que apresentam a relação culpa e dimensões pró-sociais variam em termos de intensidade e direção, refletindo como a culpa pode impactar o comportamento social de maneiras complexas. No caso da ajuda (.49) e cuidado (.41) a relação é positiva como também moderada, o que sugere que à medida que a culpa aumenta, também aumenta a disposição para ajudar. Por outro lado, a empatia (.15) e a partilha (.10), possuem efeitos mais fracos, o que pode ser explicado pela tendência dos respondentes se concentrarem nas suas falhas pessoais, o que dificulta a disponibilidade emocional para se dedicar ao cuidado de outros, ou o cenário escolar não proporcionar que exista um trabalho futuro para priorizar as necessidades da vítima.

Portanto, os resultados trazem que este modelo de culpa, como variável independente, tem uma influência complexa , mas também multifacetada em relação à pró-sociabilidade. Ela pode atuar como um motivador para comportamentos de ajuda e cuidado, mas também pode inibir ou limitar outras dimensões.

Discussão

O objetivo das análises apresentadas neste estudo foi evidenciar o processo de um modelo anteriormente proposto por Hoffman (1998, 2000) onde sugere que a culpa é um fator explicativo para a tendência à pró-sociabilidade. Esse modelo foi testado e avaliado em adolescentes e jovens adultos dentro do ambiente escolar por meio de narrativa hipotética.

Sobre os resultados obtidos do questionário sociodemográfico e psicossocial os dados se apresentaram significativos para a compreensão do perfil dos estudantes participantes da pesquisa e a dinâmica de impacto que estes adolescentes têm sobre o contexto da violência digital. Vale ressaltar que 70% dos participantes afirmaram presenciar amigos e/ou colegas de sua própria escola sendo vítimas de violência *on-line*, apresentam um número preocupante de jovens que presenciam cenários de violência nas redes. Assim, como o conteúdo das discriminações, nesse modelo de violência, aparece fortemente com os temas como sexualidade, cor da pele e aparência física, destacando que o *cyberbullying* tem fortes estruturas de exclusão e estigmatização.

Podemos ainda falar que a alta porcentagem de participantes que relataram ter presenciado cenas de *cyberbullying*, antes mesmo de responderem as escalas, e que estes cenários envolvem cenas de estigmatização de colegas, sinaliza que existiram implicações das vivências reais vinculadas ao cenário hipotético. O cenário de uma narrativa com adolescente de escola pública, mulher (60,6%; N=188), preta (33,8%; N=105), sendo injustiçada pela sua cor e por colegas de turma, parece levar à identificação de (94,4% N=293) dos participantes. Esses dados reforçam a importância de investigar intervenções pedagógicas voltadas para a promoção de ambientes digitais mais seguros e inclusivos. Além disso, a urgência de estratégias educacionais que abordem temas sobre diversidade e respeito, tanto no ambiente escolar quanto nas redes.

Ao cruzar os resultados sobre a alta taxa de experiências anteriores entre os participantes da pesquisa como espectadores de *cyberbullying* (obtidas no questionário sociodemográfico e psicossocial) com os dados de frequência das respostas dos mesmos adolescentes na Escala de Empatia Contextualizada – EEC adaptada ao *cyberbullying*, observou-se que os mesmos estudantes (70%) que presenciaram anteriormente uma cena de *cyberbullying*, tiveram uma padronização de respostas na escala entre 3, 4 e 5. Mesmo assim, existiu uma margem de (19,6%) que mesmo não tendo relatado anteriormente ser espectador

de uma cena real, mantiveram uma variação predominante entre os valores 3, 4 e 5, representando assim um total acumulado de 89,6% ($N = 278$) para a tendência a respostas empáticas.

Esse resultado pode indicar que as vivências reais presenciadas exercem uma influência significativa na manifestação de empatia em situações hipotéticas, ou casos futuros, conforme observado no padrão de respostas dos estudantes. Aqueles que não foram espectadores de cenas reais, mas apresentaram padrões de respostas entre 3, 4 e 5, supomos que outros fatores como o ambiente familiar, relações interpessoais e contextos socioculturais, fundamentaram respostas com valores e alta empatia. As cenas reais, assim como esses fatores que fundamentam empatia, podem ter contribuído para o desenvolvimento de uma maior capacidade de identificação e de compreensão sobre o sofrimento da vítima, mesmo sem vivência direta em cenários semelhantes.

Vale reforçar ainda que os adolescentes apresentaram respostas lineares ao expressar seus sentimentos. Quando respondiam de maneira empática, atribuíram valores entre 3, 4 e 5 para todos os sentimentos. Já nos casos em que não demonstravam empatia em relação à situação ou à vítima, a padronização das respostas girava em torno de 1 e 2. Aqueles que tiveram experiências prévias no cenário real de seu cotidiano parecem tender a apresentar respostas mais orientadas a altos níveis de empatia diante de situações simuladas.

Na **H1** foram usadas as análises com *test t* das variáveis e a ANOVA. Os resultados apresentaram diferenças entre as médias e particularidades do conjunto de dados. A culpa, frequentemente relacionada a julgamentos morais e autocríticos (Hoffman, 2000; Silfver-Kuhalampi, 2008) se manifestou de maneira particularmente intensa nas respostas emocionais dos estudantes ao se encontrarem na posição de espectadores em cenários de violência hipotética. Nesse contexto, os resultados mostraram que a culpa foi uma variável forte quando comparada com os demais sentimentos como a raiva ou a tristeza, provocando uma intensificação nas reações de respostas.

É confirmado que espectadores em situações nas quais não intervêm diretamente com a violência assistida entre colegas, se sentem culpados de alguma forma, por pensarem ser responsáveis ou ter a ideia que falharam em impedir uma agressão – nesse estudo uma agressão entre pares –. Isso ainda não leva a acreditar que a culpa tenha a necessidade de ser isolada em relação aos demais sentimentos, até porque os resultados trouxeram diferenças com proximidades estatísticas, porém no contexto de violência e na posição de espectador, ela pode assumir uma dimensão mais forte que outros sentimentos a depender do contexto e da variável de relação.

Ao analisar a relação entre as variáveis sexo e culpa a **H2**, não se observa uma diferença significativa estatisticamente entre homens e mulheres no que diz respeito à intensidade do sentimento de culpa. Ou seja, tanto homens quanto mulheres experienciam a culpa sem variações substanciais nesse aspecto emocional, de acordo com os dados analisados. A pouca diferença sugere que o sexo não exerce um impacto relevante sobre a intensidade da culpa nesse contexto específico. Contudo, ao comparar a variável culpa em mulheres na relação com outros sentimentos como tristeza, raiva e injustiça, é visto que elas tendem a expressar mais intensamente os sentimentos de raiva e injustiça. Já para os homens os sentimentos de injustiça e culpa estão mais intensos se comparados aos demais tristezas.

Essas diferenças podem estar associadas a fatores de influências sociais e culturais que moldam a comunicação de sentimentos de homens e mulheres. Vale lembrar que as mulheres, socialmente podem ser mais encorajadas a expressar emoções como raiva e injustiça de forma mais explícita, por ter a capacidade mais intensa de verbalização do que sentem, enquanto os homens, muitas vezes socializados para reprimir emoções de vulnerabilidade (como a tristeza), podem manifestar um maior impacto emocional de culpa e injustiça, refletindo uma tentativa de lidar com essas situações por meio de respostas internas mais intensas.

Para **H3** percebemos que o avanço da idade favorece a redução de culpa. Nos estudantes mais jovens, os índices de culpa são mais elevados, já que, à medida que

envelhecemos, nossa moralidade se torna mais complexa e reflexiva. Vale ressaltar que a tendência de desenvolvimento da idade sugere representações diferentes de níveis de maturidade (Kohlberg, 1964). Isso corrobora dois modelos apresentados por Hoffman (1998, 2000): a culpa por responsabilidade, associada aos mais jovens, e a culpa desenvolvimental, característica dos mais velhos. Em outras palavras, nesse estudo, os estudantes mais jovens, por volta dos 14 anos (estão no 1º ano do Ensino médio aqueles dentro da faixa), quando apresentaram culpa parecem tender a se perceberem como responsáveis pelo dano causado por inação, ainda que na posição de espectadores de caso hipotético. Já nos estudantes de 18 anos (estão no 3º ano do Ensino Médio), parecem demonstrar o modelo de culpa desenvolvimental, refletindo uma conscientização mais profunda sobre a questão da desigualdade social, indicando um senso de responsabilidade social.

Na **H4** tratando sobre a variável culpa predizer o comportamento de ajuda, partilha, cuidado e empatia, em tese, duas dimensões se destacam mais: ajuda e cuidado. Os resultados de regressão e modelagem equacional, apresentam que o modelo culpa x pró-sociabilidade estão associados a ações de ajuda e cuidado. Ou seja, quando as pessoas sentem culpa em relação a uma vítima, elas tendem a se envolver mais em comportamentos que envolvem oferecer ajuda e proporcionar cuidados como primeiros comportamentos pró-sociais pensados em realizar. Esse resultado é importante para o ambiente escolar, uma vez que mostra o potencial que a culpa empática pode motivar ações de ajuda e cuidado, reforçando o vínculo social e a empatia interpessoal.

Já para **H5** quando hipotetizamos o modelo extraíndo a culpa como variável independente, os resultados da regressão e da modelagem equacional apresentaram um modelo mais direto, sem tanta complexidade na relação com a pró-sociabilidade. Nesse ponto, os resultados de (R^2 ajuda)= 22%; (R^2 partilha)=13%; (R^2 cuidado)=23%; (R^2 empatia)=11% explicam conjuntamente 69% para culpa x pró-sociabilidade. Esses achados têm implicações importantes, tanto para a compreensão teórica do objetivo geral desta tese, quanto para

aplicações práticas consequentes do *cyberbullying*, como intervenções que visem estimular comportamentos de ajuda e cuidado para vítimas e espectadores por meio do reconhecimento e manejo adequado da culpa em ambiente escolar.

Considerações finais

Estes achados sugerem que estratégias de intervenção em escolas podem ser elaboradas focando no reconhecimento e manejo da culpa empática como um sentimento preditor de pró-sociabilidade. O olhar diferenciado sobre a culpa empática em ambiente escolar por equipes psicopedagógicas, os programas educativos que visam promover reflexões sobre responsabilidade e a empatia, pode minimizar os impactos negativos do *cyberbullying*, além de estimular comportamentos de ajuda e cuidado entre os estudantes, é possível de contribuir para a construção de um ambiente mais inclusivo e solidário.

Por fim, este estudo traz contribuições importantes para a literatura sobre os sentimentos empáticos, assim como sinalizações ao contexto de violência escolar, oferecendo caminhos para futuras pesquisas e intervenções que ampliem a compreensão do impacto deste sentimento no comportamento humano.

Referências

- Bullen, P. & Harré, N. (2000). The Internet: its effects on safety and behavior, implications for adolescents. Department of Psychology, University of Auckland. http://www.netsafe.org.nz/Doc_Library/patbulen.pdf
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580–587. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., & Lester, L. (2015). A social-ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 109–117. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.016>
- Francisco, S. M., Veiga Simão, A. M., Ferreira, P. C., & Martins, M. J. das D. (2015). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in Human Behavior*, 43, 167–182. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.045>

- Gomes, S.P.S.(2016). Observadores de Cyberbullying: A adoção de estratégias de enfrentamento e emoções associadas. Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa. Dissertação. <http://hdl.handle.net/10451/33106>
- Hoffman, M. L. (1973). *Empathy, Role-Taking, Guilt, and Development of Altruistic Motives*. Ed.gov. <https://eric.ed.gov/?id=ED085109>
- Hoffman, M. L. (1998). Varieties of Empathy-Based Guilt. *Guilt and Children*, 91–112. <https://doi.org/10.1016/b978-012148610-5/50005-9>
- Hoffman, M. L. (2000). Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Moore, M. J., Nakano, T., Enomoto, A., & Suda, T. (2012). Anonymity and roles associated with aggressive posts in an online forum. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 861–867. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.12.005>
- Nickerson, A. B., & Parks, T. (2020). Preventing Bullying in Schools. *Oxford University Press EBooks*, 338–354. <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190918873.003.0017>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148–169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>
- Pepler, D., Craig, W., & O'Connell, P. (2010). Peer processes in bullying: Informing prevention and intervention strategies. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 469–479). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://psycnet.apa.org/record/2010-06797-033>
- Schacter, H. L., Greenberg, S., Juvonen, J. (2016). Who's to blame?: The effects of victim disclosure on bystander reactions to cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, Elsevier, USA. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.018>
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online Communication Among Adolescents: An Integrated Model of Its Attraction, Opportunities, and Risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121–127. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>
- Wendt, G. W., Campos, D. M. de, & Lisboa, C. S. de M. (2010). Agressão entre pares e vitimização no contexto escolar: bullying, cyberbullying e os desafios para a educação contemporânea. *Cadernos de Psicopedagogia*, 8(14), 41–52. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S167610492010000100004

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

Este trabalho possuiu como objetivo principal avaliar o impacto da culpa empática na tendência à pró-sociabilidade em espectadores de *cyberbullying* e entender a diferença entre os demais sentimentos empáticos. Especificamente, tinha como hipótese central que a culpa desenvolve comportamento pró-social. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa com delineamento experimental, envolvendo estudantes de ensino médio como participantes. Eles foram expostos a um cenário hipotético de *cyberbullying* e, em seguida, responderam a questionários que avaliavam seus níveis de sentimentos empáticos e suas intenções de agir de forma pró-social.

Na execução deste trabalho, foram elaborados três artigos com o propósito de resolver problemas identificados durante a realização da pesquisa e o desfecho do estudo empírico. Esses problemas incluem, primeiramente, a ausência de literatura complementar adequada e, em seguida, a inexistência de uma escala específica para medir a culpa empática. Essas lacunas justificaram a elaboração do artigo 1 que teve resultados onde incluíram achados de estudos exploratórios, experimentais, correlacionais e longitudinais, e o artigo 2, para adaptação e validação da escala, em ambos com foco para suprir tais demandas. Após superar essas limitações, o artigo 3 foi desenvolvido com o objetivo de realizar uma investigação *in loco* para testar a hipótese de Hoffman, segundo a qual a culpa empática está associada ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, fazendo isso por meio de narrativa da situação de *cyberbullying* com espectadores e cenário hipotético.

Sobre o artigo 1 a revisão sugere que a culpa pode servir como base para intervenções voltadas à promoção de valores sociais. Em tese, a literatura aponta para a possibilidade de estimular a empatia, para o senso de responsabilidade e o engajamento em ações pró-sociais.

Diante do atual contexto das políticas educacionais, é fundamental que a literatura acadêmica dialogue diretamente com a base. Esse bem-estar deve transcender a simples presença física do estudante na escola, abrangendo também a forma como ele se insere e se

relaciona nas redes sociais com seus pares, considerando os impactos desse ambiente na construção de sua identidade e saúde mental.

No artigo 2 os resultados deste estudo evidenciaram índices psicométricos satisfatórios, os quais respaldam a adequação de uma medida unifatorial baseada no grupo de sentimentos empáticos - tristeza, raiva, injustiça e culpa - considerados apropriados para a configuração do constructo. Essa validação trouxe uma contribuição significativa ao campo teórico, permitindo não apenas sustentar a estrutura unifatorial, mas também investigar as diferenças entre os sentimentos empáticos. Tal avanço é relevante, uma vez que não havia, até então, consenso ou material suficiente para sustentar a tese de unidade entre esses sentimentos.

Na pesquisa *in loco*, no artigo 3, seus resultados destacam a relevância da culpa empática como variável emocional que pode ser explorada em contextos de violência on-line escolar, particularmente em situações de *cyberbullying*. A culpa se mostrou diferente de outros sentimentos, alinhando-se aos modelos de Hoffman como também foi identificada como preditora de pró-sociabilidade para os comportamentos de ajuda e cuidado, reforçando a empatia e o vínculo social no ambiente escolar.

A pesquisa se destaca por preencher lacunas metodológicas ao validar uma escala específica para medir a culpa empática, permitindo diferenciar esse sentimento de outros correlatos, como tristeza, raiva e percepção de injustiça. Esse avanço proporciona uma compreensão mais precisa de como a culpa empática pode ser estimulada para fortalecer o senso de responsabilidade e o engajamento dos espectadores diante de situações de violência virtual.

Além disso, os achados reforçam a necessidade de integrar o conhecimento acadêmico às políticas educacionais, promovendo práticas pedagógicas que não apenas favoreçam a permanência dos estudantes na escola, mas também considerem seu bem-estar emocional e social nas interações online.

Dessa forma, o estudo contribui para a psicologia social do desenvolvimento, trazendo reflexões relevantes para a literatura sobre empatia e apontando a necessidade de novos estudos que investiguem possíveis variáveis intervenientes na relação entre culpa empática e comportamento pró-social.

Os resultados, de maneira geral, corroboram a hipótese de Hoffman e abrem caminho para a implementação de habilidades socioemocionais, como a comunicação não violenta e a valorização do diálogo, com o objetivo de promover um ambiente escolar mais acolhedor, respeitoso e inclusivo. Assim, torna-se essencial desenvolver ações que abarquem tanto as interações virtuais quanto as presenciais, incentivando práticas que estimulem o respeito mútuo e fortaleçam relações interpessoais saudáveis.

Diante disso, acredita-se que projetos de intervenção voltados à redução da violência nas redes e à resolução de conflitos no ambiente escolar devem priorizar estratégias que promovam a empatia e seus sentimentos derivados, integrando esse trabalho ao desenvolvimento de competências sociais.

REFERÊNCIAS

- Alves, V.H., Rodrigues, D.P., Asturiano, L., Bertilla, M., & Rosário, G. (2016). Clinical management of breastfeeding: axiological value from women's perspective. *Escola Anna Nery*, 20(4). <https://doi.org/10.5935/1414-8145.20160100>
- Bandura, A. (1997). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Barón, J.M.; O., Bilbao, E., Urquijo, P., López, S., & Jimeno, A. (2018). Moral emotions associated with prosocial and antisocial behavior in school-aged children. *Psicothema*, 30 (1), 82-88. Recuperado de: <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.143>
- Batson, C. D. (1987). Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology, Vol. 20, pp. 65–122). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60412-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60412-8)
- Batson, C. D., O'Quin, K., Fultz, J., Vanderplas, M., & Isen, A. M. (1983). Influence of self-reported distress and empathy on egoistic versus altruistic motivation to help. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(3), 706–718. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.3.706>
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5(2), 263–269. <https://doi.org/10.1037/h0031267>
- Bullen, P. & Harré, N. (2000). The Internet: its effects on safety and behavior, implications for adolescents. Department of Psychology, University of Auckland. http://www.netsafe.org.nz/Doc_Library/patbulen.pdf
- Caivano, O. & Talwar, V. (2023). Receiving cybergossip: Adolescents attitudes and feelings towards responses. *Computers in Human Behavior Reports*, 10. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100297>
- Camino, C., Camino L., & Leyens, J. (1996). Julgamento moral, emoção e empatia. In: Z. Trindade & C. Camino (Orgs.), *Cognição social e juízo moral* (pp. 109-135). São Paulo: ANPEPP. Recuperado de: <https://www.anpepp.org.br/acervo/Colets/v01n06a11.pdf>
- Carlo, G., & Koller, S. (1998). Desenvolvimento pró-social em crianças e adolescentes: aspectos conceituais, metodológicos e pesquisas no Brasil. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 14, 161-174.
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580–587. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., & Lester, L. (2015). A social-ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 109–117. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.016>

- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Dourado, M; Roazzi, A. (2016). Empatia e sua avaliação. Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Amazônica de Antropologia*, 22(1), 158-172. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/313038718_Empatia_e_sua_avaliacao_Consideracoes_teoricas_e_metodologicas
- Drummond, J. D. K., Hammond, S. I., Satloff-Bedrick, E., Waugh, W. E., & Brownell, C. A. (2017). Helping the One You Hurt: Toddlers' Rudimentary Guilt, Shame, and Prosocial Behavior After Harming Another. *Child Development*, 88(4), 1382–1397. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/cdev.12653>
- Eisenberg, N. (1992). *The Caring Child*. Cambridge: Harvard University Press.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131–149. <https://doi.org/10.1007/BF00991640>
- Eisenberg, N., & Shell, R. (1986). Prosocial moral judgment and behavior in children: The mediating role of cost. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12(4), 426–433. <https://doi.org/10.1177/0146167286124005>
- Erikson, E. (1950). Childhood and society. Psycnet.apa.org. <https://psycnet.apa.org/record/1951-04438-000>
- Fajardo, M. L., Gutiérrez Herrera, M. L., Mercado Roa, A. M., Pachón Forero, Y., & Ortega Francisco, S. M., Veiga Simão, A. M., Ferreira, P. C., & Martins, M. J. das D. (2015). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in Human Behavior*, 43, 167–182. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.045>
- Galvão, L. (2010). Desenvolvimento Moral e Empatia: medidas, correlatos e intervenção. Tese. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Recuperado de: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7012?locale=pt_BR
- Gomes, S.P.S.(2016). Observadores de Cyberbullying: A adoção de estratégias de enfrentamento e emoções associadas. Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa. Dissertação. <http://hdl.handle.net/10451/33106>
- Hoffman, M. L. (1973). Empathy, Role-Taking, Guilt, and Development of Altruistic Motives. Ed.gov. <https://eric.ed.gov/?id=ED085109>
- Hoffman, M. L. (1980). Empathy and the development of guilt in children. *Developmental Psychology*, 16(2), 155–156. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.2.155>
- Hoffman, M. L. (1989). Empathic emotions and justice in society. *Social Justice Research*, 3(4), 283–311. <https://doi.org/10.1007/bf01048080>
- Hoffman, M. L. (1998). Varieties of Empathy-Based Guilt. *Guilt and Children*, 91–112. <https://doi.org/10.1016/b978-012148610-5/50005-9>

- Hoffman, M. L. (2000). Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Hoffman, M. L., & Saltzstein, H. D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(1), 45–57. <https://doi.org/10.1037/h0024189>
- Hoffman, M.L. (1991). Empathy, social cognition, and moral action. In W.M. Kurtines & Gewirtz (Eds.). *Handbook of Moral Behavior and Development*. New Jersey: LEA
- Kohlberg, L. (1984). The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice vol I .San Francisco: Harper & Row Publishers.
- Malti, T., Ongley, S. F., Peplak, J., Chaparro, M. P., Buchmann, M., Zuffianò, A., & Cui, L. (2016). Children's Sympathy, Guilt, and Moral Reasoning in Helping, Cooperation, and Sharing: A 6-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 87(6), 1783–1795. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/cdev.12632>
- Moore, M. J., Nakano, T., Enomoto, A., & Suda, T. (2012). Anonymity and roles associated with aggressive posts in an online forum. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 861–867. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.12.005>
- Nickerson, A. B., & Parks, T. (2020). Preventing Bullying in Schools. Oxford University Press EBooks, 338–354. <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190918873.003.0017>
- Oliner, S. P., & Oliner, P. M. (1988). The altruistic personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe. Free Press.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148–169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>
- Piaget, J. (1932). The moral judgment of the child. Harcourt, Brace. <https://psycnet.apa.org/record/1933-00335-000>
- Pires, M.F.D.N. (2019). Pensar no outro: a influência da prática indutiva no desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes. Tese. Recuperado de: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34539>
- Roberts, W., Strayer, J., & Denham, S. (2014). Empathy, anger, guilt: Emotions and prosocial behaviour. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 46(4), 465–474. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/a0035057>
- Sampaio, L.R. Camino, C. P. S & Roazzi, A. 2009. Revisão de Aspectos Conceituais, Teóricos e Metodológicos da Empatia. *Psicologia, ciência e profissão. Psicologia, Ciência e Profissão*, 29 (2). Conselho Federal de Psicologia:Brasília. Retirado de: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000200002>
- Schacter, H. L., Greenberg, S., Juvonen, J. (2016). Who's to blame?: The effects of victim disclosure on bystander reactions to cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, Elsevier, USA. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.018>

- Staub, E. (1978). Positive social behavior and morality: I. Social and personal influences. Academic Press.
- Valdes-Cuervo, Alcántar-Nieblas, C., Parra-Pérez, L. G., Torres-Acuña, G. M., Álvarez-Montero (2021). Unique and interactive effects of guilt and sympathy on bystander aggressive defender intervention in cyberbullying: The mediation of self-regulation. Computers in Human Behavior. Cambridge: Academic Press. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106842>
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online Communication Among Adolescents: An Integrated Model of Its Attraction, Opportunities, and Risks. Journal of Adolescent Health, 48(2), 121–127. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. Journal of Personality and Social Psychology, 50(2), 314–321. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.2.314>

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO A – Escala de Empatia Contextualizada. Versão cyberbullying.

Narrativa

Marta, adolescente negra de 15 anos de idade, estudante de uma escola pública, participa em um grupo de estudos composto por estudantes que trocavam mensagens pelo WhatsApp. No grupo haviam 35 alunos de sua própria turma. Marta, ao ver uma amiga postar sua foto no grupo, em comemoração a seu aniversário, viu em seguida, uma publicação com muitos insultos a sua pessoa. Os textos compartilhados no grupo continham as seguintes ofensas a Marta:

Paulo, 15 anos de idade: - “Essa garota é uma preta nojenta”.

João, 15 anos de idade: - “a negra fede a chorume”.

Maria, 14 anos de idade: - “quanto mais preto como você, mais preju pra nosso grupo”

Marcos, 16 anos de idade: - “um negro vale uma bala, você não é gente”

Antônio, 15 anos de idade: - “Escravo não pode nesse grupo.”

As mensagens deixaram Marta chocada e profundamente magoada, o silêncio permaneceu no grupo por cerca de 5 horas, e ninguém a defendeu. Foi ela mesma quem decidiu alertar o grupo de que denunciaria os estudantes envolvidos, mas, em seguida, acabou sendo bloqueada. Marta passou a enfrentar ataques racistas persistentes em seu perfil do Instagram nos dias seguintes, o que a deixou ainda mais abalada diante da situação e da própria convivência no ambiente escolar. Marta precisou se acompanhada por ajuda profissional para lidar com o impacto emocional dessa experiência de dor.

Você concorda com o que os colegas fizeram com Marta?

Sim () Não () Porquê?

Pensando nessa cena, pedimos agora que você que se coloque no lugar de um dos espectadores que recebeu as mensagens acima e responda cuidadosamente todas as questões a seguir.

A) Ao presenciar as agressões direcionadas a Marta, você sente:

1. Tristeza, ao imaginar a dor que Marta estaria sentindo.

1 Nada	2 Pouco	3 Médio	4 Muito	5 Muitíssimo
-----------	------------	------------	------------	-----------------

2. Raiva, por testemunhar as agressões direcionadas a Marta.

1 Nada	2 Pouco	3 Médio	4 Muito	5 Muitíssimo
-----------	------------	------------	------------	-----------------

3. Injustiça, ao reconhecer que Marta não merece sofrer essas agressões.

1 Nada	2 Pouco	3 Médio	4 Muito	5 Muitíssimo
-----------	------------	------------	------------	-----------------

4. Culpa, por não conseguir ajudar a Marta quando ela precisou.

1 Nada	2 Pouco	3 Médio	4 Muito	5 Muitíssimo
-----------	------------	------------	------------	-----------------

B) Ao perceber que ninguém ajudou a Marta ou tentou impedir o que estava acontecendo, você sente:

5. Tristeza, ao imaginar que os colegas não tentaram ajudar Marta.

1 Nada	2 Pouco	3 Médio	4 Muito	5 Muitíssimo
-----------	------------	------------	------------	-----------------

6. Raiva, por testemunhar a falta de apoio dos colegas a Marta.

1 Nada	2 Pouco	3 Médio	4 Muito	5 Muitíssimo
-----------	------------	------------	------------	-----------------

7. Injustiça, ao reconhecer que os colegas foram omissos com Marta.

1 Nada	2 Pouco	3 Médio	4 Muito	5 Muitíssimo
-----------	------------	------------	------------	-----------------

8. Culpa, ao perceber que os colegas não prestaram assistência a Marta.

1 Nada	2 Pouco	3 Médio	4 Muito	5 Muitíssimo
-----------	------------	------------	------------	-----------------

C) Ao imaginar que Marta ainda estaria sofrendo ataques persistentes de violência nas redes, você sente:

9. Tristeza, por imaginar quanta dor a situação estaria causando a Marta.

1 Nada	2 Pouco	3 Médio	4 Muito	5 Muitíssimo
-----------	------------	------------	------------	-----------------

10. Raiva, por testemunhar quanto sofrimento essa consequência estaria trazendo a Marta.

1 Nada	2 Pouco	3 Médio	4 Muito	5 Muitíssimo
-----------	------------	------------	------------	-----------------

11. Injustiça, ao reconhecer que Marta não merecia sofrer o que estava se passando nas redes.

1 Nada	2 Pouco	3 Médio	4 Muito	5 Muitíssimo
-----------	------------	------------	------------	-----------------

12. Culpa, por perceber que não pode evitar as consequências da violência contra Marta.

1 Nada	2 Pouco	3 Médio	4 Muito	5 Muitíssimo
-----------	------------	------------	------------	-----------------

ANEXO B – Declaração de anuênci

**SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO E
DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA – IEP

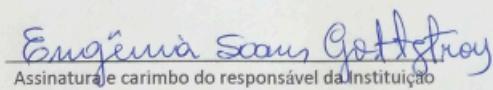
CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro que acolho o projeto de pesquisa **UM ESTUDO SOBRE A CULPA EMPÁTICA E COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL EM EXPECTADORES DE CYBERBULLYING**, desenvolvido pelo doutorando **MARCONE FELIX COSTA**, sob a orientação do professor Dr. Júlio Rique Neto, cujo objetivo é compreender se a culpa empática motiva comportamentos pró-sociais em expectadores de cyberbullying.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos da resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta e dados o pesquisador deverá apresentar a esta instituição o parecer com substanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao sistema CEP/CONEP.

João Pessoa, em 10/11/2023


Assinatura e carimbo do responsável da Instituição

Eugênia Soares Gottgtroy
Diretora
Matrícula 136.848-6 Aul. Nº 11.440

Av. Camilo de Holanda, s/n, Centro - João Pessoa/PB.
E-mail Av. Camilo de Holanda, s/n, Centro - João Pessoa/PB.
E-mail: colegioiep@gmail.com

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL (PPGPS)
DOUTORADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) PARTICIPANTE DE PESQUISA,

Os pesquisadores MARCONE FELIX COSTA e JÚLIO RIQUE NETO convidam você a participar da pesquisa intitulada **UM ESTUDO SOBRE A CULPA EMPÁTICA E A TENDÊNCIA DE PRÓ-SOCIABILIDADE EM ESPECTADORES DE CYBERBULLYING**. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde. Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Objetivo da Pesquisa é compreender se a culpa empática motiva comportamentos pró-sociais em espectadores de cyberbullying. Será realizada a aplicação de uma narrativa onde você ao ler deverá dizer o grau de seus sentimentos após a leitura e marcando em uma escala os sentimentos de raiva, tristeza, injustiça e culpa. A presente pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes. Aqueles que porventura sintam algum mal-estar durante a pesquisa e desejarem atendimento, contaremos com um profissional durante as intervenções realizadas, sendo a pesquisa suspensa a qualquer momento se incômodos forem gerados a vida dos integrantes. Os benefícios esperados poderão possibilitar aos participantes e a escola em seu desenvolvimento social, uma assistência a qualidade de vida individual e coletiva.

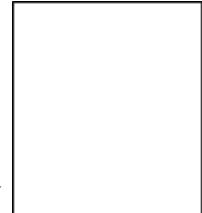
Informação de Contato do Responsável Principal	Orientador
Marcone Felix Costa Doutorando em Psicologia Social – Universidade Federal da Paraíba – UFPB. marconefelixcosta@yahoo.com.br (83) 9.9803-0200	Júlio Rique Neto Professor e Coordenador do Programa de Doutorado em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. julio.rique@cchla.ufpb.br (83) 9.98649-1450
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba. Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB. (83) 3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br	

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, VOCÊ, de forma voluntária, expressa o seu consentimento, autoriza seu filho(a) para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável. João Pessoa, _____ de _____ de 2024.

Assinatura, por extenso, do(a) Responsável pelo Participante na Pesquisa

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa



Assinatura com digital

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL (PPGPS)
DOUTORADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Nós, MARCONE FELIX COSTA e JÚLIO RIQUE NETO convidamos você a participar do estudo **UM ESTUDO SOBRE A CULPA EMPÁTICA E COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL EM ESPECTADORES DE CYBERBULLYING**. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos saber como os sentimentos empáticos motivam comportamentos pró-sociais em espectadores de cyberbullying. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir.

A pesquisa será feita no **Instituto de Educação da Paraíba - IEP**, onde os participantes terão um momento para a leitura de uma narrativa e deverá dizer o grau de seus sentimentos após a leitura da mesma, em seguida marcar em uma escala os sentimentos de raiva, tristeza, injustiça e culpa. Para isso, será usado fichas, elas são considerada segura, mas é possível ocorrer riscos mínimos/previsíveis. Caso aconteça algo, você, seus pais ou responsáveis poderão nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é muito importante para a realização desta pesquisa. Os benefícios trarão uma consciência moral sobre os acontecimentos em relação ao cyberbullying como também intenções de ações pró-sociais. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando. Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar nenhum dado pessoal.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **UM ESTUDO SOBRE A CULPA EMPÁTICA E COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL EM ESPECTADORES DE CYBERBULLYING**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

João Pessoa, _____ de _____ de 2024.

Informação de Contato do Responsável Principal	Orientador
Marcone Felix Costa Doutorando em Psicologia Social – Universidade Federal da Paraíba – UFPB. marconefelixcosta@yahoo.com.br (83) 9.9803-0200	Júlio Rique Neto Professor e Coordenador do Programa de Doutorado em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. julio.rique@cchla.ufpb.br (83) 9.98649-1450

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba. Campus I – Cidade Universitária /

CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB. (83) 3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE C

Questionário Sociodemográfico

Por favor, respondam as seguintes questões abaixo

1. Informe seu sexo: (1) Masculino (2) Feminino (3) Prefiro não informar (4) Outro _____
2. Qual a sua Idade: _____
3. Informe seu grau de escolaridade: () 1º ano () 2º ano () 3º ano
4. Já presenciou alguma violência nas redes sociais entre os colegas de sua própria escola? () sim () não
4.1 Se sim. Essa violência se tratava sobre
() A cor da pele () A sexualidade () A aparência física () Outro _____
5. Informe quem foi que sofreu a violência:
() um(a) amigo(a) próximo () um(a) colega () um estranho
6. Ao ver a cena, o que você sentiu na hora?
() Raiva () Tristeza () Indignação () Culpa () Injustiça
7. Você sentiu vontade de ajudar? () Sim () Não
8. Se sim. O que pensou em fazer?
