


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP

RAUL ALVES DE SOUZA

Cyberagressão e pró-socialidade virtual entre adolescentes



ARARAQUARA – SP
2023

RAUL ALVES DE SOUZA

Cyberagressão e pró-socialidade virtual entre adolescentes

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

ARARAQUARA – SP
2023

S729c

Souza, Raul Alves de

Cyberagressão e pró-socialidade virtual entre
adolescentes / Raul Alves de Souza. -- Araraquara, 2023
225 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino
Tognetta

1. Cyberagressão. 2. Cyberempatia. 3. Pró-Socialidade
Virtual. 4. Adolescentes. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

RAUL ALVES DE SOUZA

Cyberagressão e pró-socialidade virtual entre adolescentes

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta.

Data da defesa: 18/04/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Membro titular: Profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Membro titular: Profa. Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Membro titular: Profa. Dra. Rita Melissa Lepre

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Membro titular: Prof. Dr. Rodrigo Nejm

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Membro suplente: Profa. Dra. Catarina Carneiro Gonçalves

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Membro suplente: Profa. Dra. Loriane Trombini Frick

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/ Unesp – Faculdade de Ciências e Letras– Campus de Araraquara/SP.

Para Vinícius, a quem o amor possibilitou a realização deste trabalho.

Para Maikon e Luciano, esperando que possam viver num mundo com mais empatia e pró-socialidade, e menos violência e intolerância.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, diferente do que possamos pensar, nunca é um ato de generosidade, mas de justiça! Não sei se em algum segmento da sociedade ou da vida, pessoas conseguem atingir seus objetivos, conquistar coisas ou qualquer tipo de ascensão sem a ajuda e o suporte de alguém. Uma certeza que tenho é que EU não conseguiria. Por isso que é JUSTO agradecer. Pelo suporte profissional, teórico, pessoal... uma escuta, palavras, e até mesmo, um colo! Tudo faz parte, assim como tudo, além de fazer parte, é essencial para que a gente consiga chegar aonde quer! Bom, então vamos lá...

Inicialmente, à Deus, Olorum, Papai Oxalá e todas as formas, que, independente da crença, nos dá vida, amparo, e sobretudo, Fé! Fé para continuarmos quando tudo parece que vai desabar, quando a gente acha que não vai conseguir, mas no fim, dá certo! À Mamãe Oxum, que, diariamente, me cobre com seu manto de Amor. À Papai Oxóssi, o orixá do conhecimento, que derramou sobre minha mente e minha alma, inspiração.

Ao meu amor, amigo, marido e companheiro Vinícius que em todas as horas, todas mesmo, esteve ao meu lado. Sem sua generosidade, nada disso seria possível. Você me motiva, me inspira, além, é claro, de revisar e traduzir tudo o que eu [e o grupo] precisa (risos). E, a dois anos, meus filhos, Maikon e Luciano, que ainda pouco sabem o valor do que significa esse trabalho e do quanto me ajudaram nesse processo. O amor que construímos ao longo desse tempo me fez (e faz) mais forte e com mais coragem. Força e coragem que foram essenciais para que eu conseguisse chegar até aqui...

À minha amada mãe, “Nicinha”, como carinhosamente é chamada, pela dádiva da vida. Pelo amor incondicional que senti e sinto a minha vida toda e, tenho certeza, para além dela. Ao meu pai “Cidão” (*in memoriam*) e quem devo, acima de qualquer coisa, a aprendizagem do valor do perdão.

À minha irmã, Aline, que desde meu primeiro dia de vida compartilho alegrias, tristezas, angústias e com quem aprendi o valor da partilha. Irmã a gente não escolhe, mas se pudesse, a escolheria, com toda a certeza. Ela quem me deu as joias mais raras desse mundo: Lucas e Miguel, sobrinhos, que desde o dia que nasceram, me deram a justa sabedoria de que há algo no mundo mais importante que nós mesmos. Para findar a família que mais amo nesse mundo, o cunhado, Nai: você me ensina, todos os dias, o quanto a perseverança e a força de vontade nos faz ser pessoas melhores. Obrigado.

À minha sogra, Kelly, Ana Luiza e Murilo, cujo amor, paciência e companheirismo, de longe ou de perto, ensina!

À você, Luciene, orientadora, cuja inspiração não é apenas profissional (e olha que ela é enorme), mas de concepção de vida e de mundo. Através dos seus olhos, consegui fazer o que sempre desejei – mudar o mundo. Antes, ainda hoje e sempre, Professora. Você é quem permite que eu tenha as melhores projeções de mim mesmo. Eu te devo todo o meu respeito, admiração, mas acima de tudo, eu te devo a concreta realização desse trabalho. Sem suas mãos, sua doçura, sua generosidade, nada disso seria possível. Obrigado.

À minha parceira, de pesquisa e de vida, Fernanda Issa, minha irmã de alma, como costumamos dizer. Além da infinita ajuda neste trabalho e em tantos outros, agradeço, simplesmente, por existir. O mundo, e eu, somos melhores por você existir!

Ao meu “canto do desabafo” (risos) Darlene e Talita, vocês me ajudam, me escutam, me ensinam. Eu tenho absoluta certeza de que, se eu não tivesse a companhia e a amizade de vocês, chegar até aqui não seria só, muito mais difícil, seria muito mais triste, dolorido e menos colorido.

À minha “irmã mais velha” Sandy, companheira que iniciou comigo esse percurso, desde o mestrado. Que me ensina, todos os dias, não só sobre Moral, Piaget, convivência... Mas, sobretudo, me ensina sobre vida, amor e, especialmente, sobre generosidade! Ah seu eu pudesse, ao menos um pouquinho, ser generoso igual a você!

Ao nosso “Supergrupo”: Catarina, Danila, Deise, Elvira, Fabiano, Lídia, Luciana Lapa, Mário, Mônica, Natália, Sandra e Vitória, que entre todo o suporte teórico e profissional são as pessoas que, hoje, dividem comigo a linda história do nosso viver.

Às amigas e amigos do GEPEN, Adriana Ramos, Adriana Braga, Adriano Moro, Flávia, Thais, Mariana, Carol Aragão, Lívia, Soraia, Simone e tantos outros que uns mais e outros menos, se fizeram presentes e dividiram momentos. À Telma Vinha, que a admiração fez com que a certeza da transformação fosse possível.

E às amigas e amigos do GEPEN II, com quem tenho o prazer de compartilhar momentos, estudos, reflexões e anseios na busca de uma educação de mais qualidade.

À todas as minhas alunas e os meus alunos, de hoje e de sempre, que são pelos quais sempre fiz, faço, e ainda farei muitos esforços para que um dia possamos viver em um mundo melhor, mais justo, generoso, compassivo e que, ao invés de segregar, una.

Nossa trajetória só se concretiza quando temos a oportunidade de colocar em prática tudo o que estudamos. Isso também é o que acredito que seja a base e essência da nossa

proposta. Com isso, deixo aqui meu mais profundo agradecimento às escolas pelas quais passei durante esse tempo: Colégio Santo Agostinho de Belo Horizonte/MG, SESI-SENAI de Santa Catarina, Pioneiro/SP, Bandeirantes/SP, Pequeno Príncipe de Ribeirão Preto/SP e Villare de São Caetano do Sul/SP sem a dedicação, a disponibilidade e o companheirismo de vocês o sucesso não seria possível.

E por fim, mas desde sempre, às amigas e amigos da vida: Carlos, Dani, Carol, Juliana, Flávio, Leonardo, Luciana Pires, Cinthia, Andreia, Adriano, Luciene Delavi tantos outros e outras, uns mais próximos, outros mais distantes, que ao longo da jornada que chamamos de vida, nos permitiram, além de ser quem somos, ser quem poderíamos ser.

A todos vocês:

A gratidão é a mais agradável das virtudes; não é, no entanto, a mais fácil. [...] No caso da gratidão, todavia, a satisfação surpreende menos que a dificuldade. A gratidão é um segundo prazer, que prolonga um primeiro, como um eco da alegria à alegria sentida, como uma felicidade a mais para um mais de felicidade. O fato de ela ser uma virtude, porém, basta para mostrar que ela não é óbvia, que podemos carecer de gratidão e que, por conseguinte, há mérito – apesar do prazer ou, talvez, por causa dele – em senti-la (COMTE-SPONVILLE, 2012, pág. 145).

“Eu sou contra a violência porque parece fazer bem, mas o bem só é temporário; o mal que faz é que é permanente”

Mahatma Gandhi

RESUMO

As interações online estão cada vez mais presentes e impactam a convivência de adolescentes e jovens no cenário global. Temos enfrentado inúmeros problemas e desafios advindos das relações virtuais e das possibilidades que esse meio oferece. Em tempos de escolas sem paredes, tais problemas de convivência se interpenetram juntamente com as manifestações perturbadoras e violentas no cotidiano escolar e se tornam, mais do que nunca, um conteúdo a ser tratado nessa instituição cuja responsabilidade é também, garantida por lei, possibilitar a aprendizagem de formas mais positivas de conviver. Nesta direção, estudos atuais têm indicado que o combate às violências, ao bullying e demais problemas dessa ordem devem passar pela promoção de atitudes que promovam e fomentem a boa convivência são imprescindíveis. Por essa razão, desenvolver o sentimento de empatia como uma resposta afetiva de compreensão do estado emocional do outro a ponto de agir em seu benefício, manifestando assim, um comportamento pró-social, parece ser condição em tempos atuais. Compreendido como uma atitude voluntária e intencional de ajuda a outrem sem a necessidade de benefícios pessoais, o comportamento pró-social tem se mostrado importante aprendizagem, portanto, nas instituições que educam. E no cyberspaço? Tal indagação leva-nos a nosso problema de pesquisa: Como se manifestam os comportamentos pró-sociais entre adolescentes na vida virtual? Haverá correspondência entre comportamentos pró-sociais e os problemas de convivência percebidos pelos adolescentes em ambiente virtual? Entender como se dá a manifestação dos comportamentos pró-sociais em ambientes virtuais é o grande objetivo dessa pesquisa. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de caráter descritivo e conta com quatro estudos, divididos nos seguintes objetivos: Primeiro Estudo – Percepção dos adolescentes sobre sua participação nos problemas de cyberconvivência. Objetivos: 1. Identificar a prevalência e a forma de participação dos adolescentes nos problemas de cyberconvivência – autores, alvos e espectadores. 2. Verificar se há correspondência entre a atuação dos adolescentes (autores, alvos e espectadores) e as questões de gênero (meninas e meninos). 3. Verificar se há correspondência entre a atuação dos adolescentes (autores, alvos e espectadores) e as questões de raça (pessoas brancas e não brancas). 4. Verificar se há correspondência entre a atuação dos adolescentes (autores, alvos e espectadores) entre alunas e alunos de escolas públicas e privadas. Segundo Estudo – Percepção dos comportamentos pró-sociais entre adolescentes. Objetivos: 5. Construir uma escala psicométrica para a pró-socialidade virtual. 6. Comparar a prevalência de comportamento pró-social virtual entre meninas e meninos. 7. Comparar a prevalência de comportamento pró-social virtual entre adolescentes de dois grupos de faixas etárias distintas: Grupo 1 (11 a 14 anos) e Grupo 2 (15 a 17 anos). 8. Comparar a prevalência de comportamento pró-social virtual e a participação em situações de cyberagressão: autores x “não-autores”; alvos x “não-alvos”; espectadores x “não-espectadores”. Terceiro Estudo – Validação dos instrumentos de Cyberempatia (CE) e Pró-Socialidade Virtual (PSV). Objetivos: 9. Encontrar evidências de validade estatística de um instrumento de medida para avaliar a cyberconvivência entre adolescentes a partir do constructo de Pró-Socialidade Virtual (PSV) por meio de análise fatorial exploratória (AFE) e coeficientes de consistência interna (Alpha de Cronbach – α). 10. Encontrar evidências de validade estatística de um instrumento de medida para avaliar a cyberconvivência entre adolescentes a partir do constructo de Cyberempatia (CE) por meio de análise fatorial exploratória (AFE) e coeficientes de consistência interna (Alpha de Cronbach – α). Quarto Estudo – Comparação entre os escores de cyberempatia e pró-socialidade virtual. Objetivo: 11. Comparar os escores de cyberempatia e pró-socialidade virtual entre os adolescentes. Participaram dessa investigação 3.471 adolescentes, divididos em 1.992 estudantes de escolas públicas e 1.479 alunos da rede privada do Estado de São Paulo. Todos os alunos fazem parte dos anos finais do Ensino Fundamental, com idades que varia entre 11 e 17 anos. Para o levantamento das informações foi utilizado um questionário no formato online,

através da plataforma Google Forms. O instrumento de investigação foi adaptado e construído por pesquisadores do GEPEM e contou com 44 perguntas fechadas e foi dividido em 4 partes: 1) Perfil dos participantes; 2) Tipologia das cyberagressões vivenciadas pelos adolescentes; 3) Mensurar os níveis de cyberempatia e 4) Mensurar os níveis de pró-socialidade virtual. Como resultados dessa pesquisa, pudemos observar que, com relação as cyberagressões, o perfil da pessoa envolvida precisa ser levado em consideração. Alunos de escola privada se envolvem mais nesse tipo de situação, assim como meninas têm um envolvimento mais grupal, quanto meninos, mais individualizado, através de ofensas e insultos. Para nossa amostra, não há diferença entre qual raça/etnia o adolescente se identifica. Conseguimos demonstrar evidências de validade estatística, em ambos os instrumentos (CE) e (PSV) através da A.F.E. e do coeficiente Alpha de Cronbach. Sobre o comportamento pró-social virtual, percebemos que meninas possuem escores mais altos de PSV do que meninos e que não há diferença entre os grupos de faixas etárias (11 a 14 anos e 15 a 17 anos).

Palavras-chave: Cyberagressão; Cyberempatia; Pró-Socialidade Virtual; Adolescentes.

ABSTRACT

Online interactions are increasingly present and impact the coexistence of adolescents and young people on the global stage. We have faced numerous problems and challenges arising from virtual relationships and the possibilities that this medium offers. In times of schools without walls, such coexistence problems interpenetrate together with the disturbing and violent manifestations in the school routine and become, more than ever, a content to be dealt with in this institution whose responsibility is also, guaranteed by law, to enable the learning more positive ways of living together. In this direction, current studies have indicated that the fight against violence, bullying and other problems of that order must go through the promotion of attitudes that promote and foster good coexistence are essential. For this reason, developing the feeling of empathy as an affective response of understanding the emotional state of the other to the point of acting on their behalf, thus manifesting a prosocial behavior, seems to be a condition in current times. Understood as a voluntary and intentional attitude of helping others without the need for personal benefits, pro-social behavior has proven to be an important learning process, therefore, in the institutions that educate. And in cyberspace? This question leads us to our research problem: How are prosocial behaviors manifested among adolescents in virtual life? Will there be a correspondence between prosocial behaviors and problems of coexistence perceived by adolescents in a virtual environment? Understanding how prosocial behavior manifests itself in virtual environments is the main objective of this research. It is an exploratory, descriptive research and has four studies, divided into the following objectives: First Study – Adolescents' perception of their participation in cyber-living problems. Objectives: 1. To identify the prevalence and form of participation of adolescents in problems of cyber coexistence – authors, targets and spectators. 2. Check if there is correspondence between the actions of adolescents (authors, targets and spectators) and gender issues (girls and boys). 3. Check if there is correspondence between the actions of adolescents (authors, targets and spectators) and issues of race (white and non-white people). 4. Check if there is correspondence between the performance of adolescents (authors, targets and spectators) between female and male students from public and private schools. Second Study – Perception of prosocial behaviors among adolescents. Objectives: 5. Build a psychometric scale for virtual pro-sociality. 6. Compare the prevalence of virtual prosocial behavior between girls and boys. 7. Compare the prevalence of virtual prosocial behavior among adolescents from two different age groups: Group 1 (11 to 14 years old) and Group 2 (15 to 17 years old). 8. Compare the prevalence of virtual prosocial behavior and participation in cyberaggression situations: authors x “non-authors”; targets x “non-targets”; spectators x “non-spectators”. Third Study – Validation of the Cyberempathy (CE) and Virtual Pro-Sociality (PSV) instruments. Objectives: 9. To find evidence of statistical validity in a measurement instrument to assess cyber coexistence among adolescents based on the construct of Virtual Pro-Sociality (PSV) through exploratory factor analysis (EFA) and internal consistency coefficients (Cronbach's Alpha – α). 10. Find evidence of statistical validity in a measurement instrument to assess cyber coexistence among adolescents based on the Cyberempathy construct (CE) through exploratory factor analysis (EFA) and internal consistency coefficients (Cronbach's Alpha – α). Fourth Study – Comparison between cyberempathy and virtual pro-sociality scores. Objective: 11. To compare cyberempathy and virtual pro-sociality scores among adolescents. 3,471 adolescents participated in this investigation, divided into 1,992 students from public schools and 1,479 students from private schools in the State of São Paulo. All students are part of the final years of Elementary School, aged between 11 and 17 years. For the collection of information, an online questionnaire was used through the Google Forms platform. The research instrument was adapted and built by GEPEN researchers and had 44 closed questions and was divided into 4 parts: 1) Participants' profile; 2) Typology of cyberaggressions experienced by adolescents;

3) Measuring levels of cyberempathy and 4) Measuring levels of pro-virtual sociality. As a result of this research, we were able to observe that, with regard to cyberaggressions, the profile of the person involved needs to be taken into account. Private school students are more involved in this type of situation, as well as girls have a more group involvement, the boys, the more individualized, through offenses and insults. For our sample, there is no difference between which race/ethnicity the adolescent identifies with. We were able to demonstrate evidence of statistical validity, in both instruments (CE) and (PSV) through the A.F.E. and Cronbach's alpha coefficient. Regarding virtual prosocial behavior, we noticed that girls have higher PSV than boys and that there is no difference between age groups (11 to 14 years old and 15 to 17 years old).

Keys Words: Cyberaggression; Cyberempathy; Virtual Pro-Sociality; Teenagers.

RESUMEN

Las interacciones en línea están cada vez más presentes e impactan la convivencia de adolescentes y jóvenes en el escenario global. Nos hemos enfrentado a numerosos problemas y desafíos derivados de las relaciones virtuales y las posibilidades que ofrece este medio. En tiempos de escuelas sin paredes, tales problemas de convivencia se interpenetran junto con las manifestaciones perturbadoras y violentas en la rutina escolar y se convierten, más que nunca, en un contenido a tratar en esta institución cuya responsabilidad es también, garantizada por la ley, posibilitar la aprender maneras más positivas de vivir juntos. En esta dirección, estudios actuales han señalado que la lucha contra la violencia, el bullying y otros problemas de ese orden debe pasar por la promoción de actitudes que promuevan y fomenten la buena convivencia son fundamentales. Por ello, desarrollar el sentimiento de empatía como respuesta afectiva de comprender el estado emocional del otro hasta el punto de actuar en su nombre, manifestando así una conducta prosocial, parece ser una condición en los tiempos actuales. Entendida como una actitud voluntaria e intencional de ayudar a los demás sin necesidad de beneficios personales, la conducta prosocial ha demostrado ser un importante proceso de aprendizaje, por tanto, en las instituciones que educan. ¿Y en el ciberespacio? Esta pregunta nos lleva a nuestro problema de investigación: ¿Cómo se manifiestan las conductas prosociales entre los adolescentes en la vida virtual? ¿Existirá una correspondencia entre las conductas prosociales y los problemas de convivencia percibidos por los adolescentes en un entorno virtual? Comprender cómo se manifiesta la conducta prosocial en entornos virtuales es el objetivo principal de esta investigación. Se trata de una investigación exploratoria, descriptiva y cuenta con cuatro estudios, divididos en los siguientes objetivos: Primer Estudio – Percepción de los adolescentes sobre su participación en los problemas del ciber vivir. Objetivos: 1. Identificar la prevalencia y forma de participación de los adolescentes en problemas de ciberconvivencia – autores, destinatarios y espectadores. 2. Verificar si existe correspondencia entre las acciones de los adolescentes (autores, destinatarios y espectadores) y las cuestiones de género (niñas y niños). 3. Verificar si existe correspondencia entre las acciones de los adolescentes (autores, destinatarios y espectadores) y las cuestiones de raza (blancos y no blancos). 4. Verificar si existe correspondencia entre la actuación de los adolescentes (autores, target y espectadores) entre estudiantes mujeres y varones de escuelas públicas y privadas. Segundo Estudio – Percepción de conductas prosociales entre adolescentes. Objetivos: 5. Construir una escala psicométrica para la prosocialidad virtual. 6. Comparar la prevalencia de conductas prosociales virtuales entre niñas y niños. 7. Comparar la prevalencia de conducta prosocial virtual entre adolescentes de dos grupos de edad diferentes: Grupo 1 (11 a 14 años) y Grupo 2 (15 a 17 años). 8. Comparar la prevalencia de conducta prosocial virtual y participación en situaciones de ciberagresión: autores x “no autores”; objetivos x “no objetivos”; espectadores x “no espectadores”. Tercer Estudio – Validación de los instrumentos Ciberempatía (CE) y Pro-Socialidad Virtual (PSV). Objetivos: 9. Encontrar evidencias de validez estadística en un instrumento de medida para evaluar la ciberconvivencia entre adolescentes basado en el constructo Pro-Socialidad Virtual (PSV) mediante análisis factorial exploratorio (AFE) y coeficientes de consistencia interna (Alfa de Cronbach - α). 10. Encontrar evidencias de validez estadística en un instrumento de medida para evaluar la ciberconvivencia entre adolescentes basado en el constructo Ciberempatía (CE) mediante análisis factorial exploratorio (AFE) y coeficientes de consistencia interna (Alfa de Cronbach - α). Cuarto estudio: comparación entre ciberempatía y puntajes de sociabilidad pro-virtual. Objetivo: 11. Comparar puntuaciones de ciberempatía y sociabilidad pro-virtual entre adolescentes. Participaron de esta investigación 3.471 adolescentes, divididos en 1.992 alumnos de escuelas públicas y 1.479 alumnos de escuelas privadas del Estado de São Paulo. Todos los alumnos forman parte de los últimos años de la Enseñanza Primaria, con edades comprendidas entre los

11 y los 17 años. Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario en línea a través de la plataforma Google Forms. El instrumento de investigación fue adaptado y construido por investigadores del GEPEM y contó con 44 preguntas cerradas y se dividió en 4 partes: 1) Perfil de los participantes; 2) Tipología de las ciberagresiones experimentadas por los adolescentes; 3) Medir niveles de ciberempatía y 4) Medir niveles de sociabilidad pro-virtual. Como resultado de esta investigación, pudimos observar que, en lo que respecta a las ciberagresiones, se debe tener en cuenta el perfil de la persona involucrada. Los alumnos de colegios privados se implican más en este tipo de situaciones, así como las chicas tienen una implicación más grupal, los chicos, los más individualizados, a través de ofensas e insultos. Para nuestra muestra, no hay diferencia entre con qué raza/etnia se identifica el adolescente. Pudimos demostrar evidencias de validez estadística, en ambos instrumentos (CE) y (PSV) a través del A.F.E. y el coeficiente alfa de Cronbach. En cuanto a la conducta prosocial virtual, notamos que las niñas tienen mayor PSV que los niños y que no hay diferencia entre grupos de edad (11 a 14 años y 15 a 17 años).

Palabras clave: Ciberagresión; Ciberempatía; Prosocialidad Virtual; Adolescentes.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipificação dos personagens por tipologia das ações intimidadoras.....	102
Tabela 2 – Proporção de gênero na autopercepção de autoria das ações intimidadoras.....	104
Tabela 3 – Proporção de gênero na autopercepção de vitimização nas ações intimidadoras.....	106
Tabela 4 – Proporção de gênero na autopercepção de espectadores nas ações intimidadoras.....	108
Tabela 5 – Proporção entre raças na autopercepção de autoria nas ações intimidadoras.....	110
Tabela 6 – Proporção entre raças na autopercepção de vitimização nas ações intimidadoras.....	111
Tabela 7 – Proporção entre raças na autopercepção de espectadores nas ações intimidadoras.....	113
Tabela 8 – Proporção por tipo de escola na autopercepção de autoria nas ações intimidadoras.....	115
Tabela 9 – Proporção por tipo de escola na autopercepção de vitimização nas ações intimidadoras.....	117
Tabela 10 – Proporção por tipo de escola na autopercepção de espectadores nas ações intimidadoras.....	119
Tabela 11 – Comparação dos escores de PSVentre gênero.....	123
Tabela 12 – Comparação dos escores de PSVentre faixas etárias.....	124
Tabela 13 – Comparação dos escores de PSVentre indivíduos que se autopercebem autores e “não autores”	125
Tabela 14 – Comparação dos escores de PSV entre indivíduos que se autopercebem alvos e “não alvos”	127
Tabela 15 – Comparação dos escores de PSVentre indivíduos que se autopercebem espectadores e “não espectadores”	129
Tabela 16 – Matriz de correlação policórica de PSV– Primeira análise.....	133
Tabela 17 – Teste de esfericidade e KMO de PSV– Primeira análise.....	134
Tabela 18 – Valores de MSA para os itens de PSV– Primeira análise.....	134
Tabela 19 – Teste de autovalores de PSV– Primeira análise.....	135

Tabela 20 – Solução rotacionada de PSV– Primeira análise.....	136
Tabela 21 – Consistência interna de PSV– Primeira análise.....	138
Tabela 22 – Matriz de correlação policórica de PSV– Segunda análise.....	139
Tabela 23 – Teste de esfericidade e KMO de PSV– Segunda análise.....	139
Tabela 24 – Teste de autovalores de PSV– Segunda análise.....	140
Tabela 25 – Solução rotacionada de PSV– Segunda análise.....	141
Tabela 26 – Consistência interna de PSV– Segunda análise.....	143
Tabela 27 – Matriz de correlação policórica de PSV– Terceira análise.....	144
Tabela 28 – Teste de esfericidade e KMO de PSV– Terceira análise.....	144
Tabela 29 – Teste de autovalores de PSV– Terceira análise.....	145
Tabela 30 – Cargas fatoriais e comunalidade de PSV– Terceira análise.....	146
Tabela 31 – Consistência interna de PSV– Terceira análise.....	147
Tabela 32 – Matriz de correlação policórica de CE – Primeira análise.....	149
Tabela 33 – Teste de esfericidade e KMO de CE – Primeira análise.....	149
Tabela 34 – Teste de autovalores de CE – Primeira análise.....	150
Tabela 35 – Consistência interna de CE – Primeira análise.....	151
Tabela 36 – Matriz de correlação policórica de CE – Segunda análise.....	152
Tabela 37 – Teste de esfericidade e KMO de CE – Segunda análise.....	152
Tabela 38 – Teste de autovalores de CE – Segunda análise.....	153
Tabela 39 –Consistência interna de CE – Segunda análise.....	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Composição final dos domínios de PSV– Primeira análise.....	136
Quadro 02 – Itens do “Domínio 1” de PSV– Primeira análise.....	137
Quadro 03 – Itens do “Domínio 2” de PSV– Primeira análise.....	137
Quadro 04 – Composição final dos domínios de PSV– Segunda análise.....	141
Quadro 05 – Itens do “Domínio 1” de PSV– Segunda análise.....	142
Quadro 06 – Itens do “Domínio 2” de PSV– Segunda análise.....	142
Quadro 07 – Composição final do domínio de PSV– Terceira análise.....	146
Quadro 08 – Itens do “Domínio 1” de PSV– Terceira análise.....	147
Quadro 09 – Composição final do domínio de CE – Primeira análise.....	150
Quadro 10 – Itens do “Domínio 1” de CE – Primeira análise.....	151
Quadro 11 – Composição final do domínio de CE – Segunda análise.....	153
Quadro 12 – Itens do “Domínio 1” de CE – Segunda análise.....	153
Quadro 13 – Índice de privação online e os perfis de usuários.....	159
Quadro 14 –Tipos de assédio e violência online vivenciados pelas meninas	164

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Investigações do quadriênio de 2019 a 2023.....	91
Figura 2 – Eixos de trabalho do Projeto do FIS e FCC.....	93
Figura 3 – Índice de Privação Online por classes de renda.....	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Correlação entre os escores de CE e PSV.....	151
Gráfico 2 – Tem computador/notebook na sua casa?.....	158
Gráfico 3 – Você tem celular próprio?.....	158
Gráfico 4 – Acesso a internet por tipo de escola.....	161
Gráfico 5 – Usuários da internet por faixa etária (2005-2020)	182
Gráfico 6 – Média de tempo online diário em cada país.....	183

SUMÁRIO

MEMORIAL	24
INTRODUÇÃO	34
1. VIVENDO UM MUNDO E UMA REALIDADE VIRTUAL: A HIPERCONEXÃO E AS RELAÇÕES HUMANAS	40
1.1 O ambiente virtual e o mundo contemporâneo	40
1.2 O eu e o outro nas relações virtuais: as representações de si em rede	45
1.3 A convivência virtual: de onde partimos e para onde estamos indo	50
1.4 Os problemas que surgem dessa convivência	54
2. AS RELAÇÕES SOCIAIS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO E O COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL	65
2.1 O agir bem num mundo hiperconectado: quem está detrás da outra tela?	65
2.2 A empatia	67
2.3 O comportamento pró-social como promotor de boas relações humanas.....	70
2.4 A adolescência e o comportamento pró-social.....	78
2.5 Da pró-socialidade às relações humanas em ambiente virtual: onde pretendemos chegar?	85
3. MÉTODO.....	88
Os jovens, por um lado.....	88
Os jovens, por outro lado... ..	88
3.1 A relevância da presente pesquisa.....	94
3.2 Os objetivos da pesquisa	95
3.2.1 Primeiro Estudo – Percepção dos adolescentes sobre sua participação nos problemas de cyberconvivência.	96
3.2.2 Segundo Estudo – Percepção dos comportamentos Pró-Sociais Virtuais entre adolescentes.....	96
3.2.3 Terceiro Estudo – Validação dos instrumentos de Cyberempatia (CE) e Pró-Socialidade Virtual (PSV).....	97
3.2.4 Quarto Estudo – Comparação entre os escores de cyberempatia e pró-socialidade virtual.. ..	97
3.1 Delineamento da pesquisa e amostra	97

3.2	O instrumento de investigação	98
4.	RESULTADOS.....	101
4.1.	O perfil dos estudantes	101
4.2.	Primeiro Estudo – Percepção dos adolescentes sobre sua participação nos problemas de cyberconvivência.	101
4.2.1.	Identificar a prevalência e a forma de participação autopercebida dos adolescentes nos problemas de cyberconvivência – autores, alvos e espectadores.	102
4.2.2.	Verificar se há correspondência entre a autopercepção sobre a atuação dos adolescentes (autores, alvos e espectadores) e as questões de gênero (meninas e meninos).....	104
4.2.3.	Verificar se há correspondência entre a autopercepção da atuação dos adolescentes (autores, alvos e espectadores) e as questões de raça (pessoas brancas e não brancas).	109
4.2.4.	Verificar se há correspondência entre a autopercepção da atuação dos adolescentes (autores, alvos e espectadores) entre alunas e alunos de escolas públicas e privadas....	115
4.3.	Segundo Estudo – Autopercepção dos comportamentos pró-sociais entre adolescentes.....	120
4.3.1.	Construir uma escala psicométrica para a pró-socialidade virtual.....	121
4.3.2.	Comparar a prevalência de comportamento pró-social virtual entre meninas e meninos	123
4.3.3.	Comparar a prevalência de comportamento pró-social virtual entre adolescentes de dois grupos de faixas etárias distintas: Grupo 1 (11 a 14 anos) e Grupo 2 (15 a 17 anos).....	123
4.3.4.	Comparar a prevalência de comportamento pró-social virtual e a percepção da participação em situações de cyberagressão: autores x “não-autores”; alvos x “não-alvos”; espectadores x “não-espectadores”.	124
4.4.	Terceiro Estudo – Validação dos instrumentos de Pró-Socialidade Virtual (PSV) e Cyberempatia (CE)	131
4.4.1.	Encontrar evidências de validade estatística de um instrumento de medida para avaliar a cyberconvivência entre adolescentes a partir do constructo de Pró-Socialidade Virtual (PSV) por meio de análise fatorial exploratória (AFE) e coeficientes de consistência interna (Alpha de Cronbach – α).	132
4.4.1.1.	Primeira análise fatorial do instrumento de PSV	133

4.4.1.2.	Segunda análise fatorial do instrumento de PSV	138
4.4.1.3.	Terceira análise fatorial do instrumento de PSV.....	143
4.4.2.	Encontrar evidências de validade estatística de um instrumento de medida para avaliar a cyberconvivência entre adolescentes a partir do constructo de Cyberempatia (CE) por meio de análise fatorial exploratória (AFE) e coeficientes de consistência interna (Alpha de Cronbach – α).....	148
4.4.2.1.	Primeira análise fatorial do instrumento de CE	148
4.4.2.2.	Segunda análise fatorial do instrumento de CE	152
4.5.	Quarto Estudo – Comparação entre os escores de cyberempatia e pró-socialidade virtual.	154
4.5.1.	Comparar os escores de cyberempatia e pró-socialidade virtual entre os adolescentes.....	154
5.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	157
5.1.	O Panorama de acesso à internet e a frequência da violência digital.....	157
5.2.	Como se manifestam alunas e alunos de escolas públicas e particulares?.....	160
5.3.	A violência digital por gênero dos envolvidos: como se comportam meninas e meninos?	162
5.4.	Ser branco ou não branco e a correspondência nos tipos de participação em situações de cyberagressão.....	167
5.5.	Quando não há espaço para a violência: a pró-socialidade virtual entre adolescentes.....	168
6.	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	176
6.1.	O papel da Escola na formação digital das alunas e dos alunos	177
6.2.	Limitações e indicações para pesquisas futuras	184
7.	CONSIDERAÇÕES “AGORA SIM” FINAIS – AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	187
	REFERÊNCIAS	191
	APÊNDICES.....	215
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA	216
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	222

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)..	224
--	------------

MEMORIAL

Estudar, fazer pesquisa, dar aula, enfrentar uma plateia cheia de pessoas que vieram para lhe ouvir, ou mesmo, um grupo de crianças esperando, ansiosas, qual a novidade que você trouxe dessa vez... Muitas coisas que nos parecem difíceis ao longo da vida são “tiradas de letra” a medida em que o tempo passa e os desafios vão sendo deixados pra trás. Contudo, se há uma coisa que me amedronta e me tira do eixo, é quando preciso falar de mim. O divã, que me aturou por alguns bons anos, que o diga... Bom, mas como não tenho muita escolha, vamos lá...

Com uma redundância necessária, tentarei começar do começo, pois, afinal, é necessário. Filho mais novo de um pai funileiro, uma mãe dona de casa e uma irmã que cada dia mais se torna importante na minha vida, em uma família que não tinha grandes perspectivas financeiras, tão pouco acadêmicas, nasci e cresci da forma mais tradicional que pode se esperar de uma criança que vive numa cidade do interior: minhas semanas se dividiam em 3 partes: escola, brincadeiras na rua com os vizinhos e visita à casa dos avós nos finais de semana (sorte a minha que conheci minhas duas avós e meus dois avôs e tive o prazer de conviver com eles durante toda a minha infância) que eram recheadas por ótimas comidas e infinitas brincadeiras com os muitos primos que me acompanhavam, semana após semana, Natal após Natal, em festas e mais festas de aniversário. Hoje, olhando para trás, vejo como essa infância simples, recheada de poucos, porém profundos valores, me deu o que eu tenho de mais valioso em minha vida e o que Comte-Sponville chamou de “o próprio bem” – o Amor¹!

Já entrando em minha adolescência, conheci o que acredito ter sido uma das maiores “aquisições” da minha trajetória e o que possibilitou sair do mundo extremamente pequeno em que vivia, e partir para um universo maior, diferente, e ainda desconhecido por mim: o basquetebol. Após um convite feito por uma professora de Educação Física quando ainda estava na 4º série do Ensino Fundamental I, iniciei meus treinamentos num clube da cidade. Totalmente sem jeito e com absolutamente nenhuma experiência esportiva anterior, fui descobrindo novas possibilidades. Apaixonado pelo novo mundo que se abria aos meus olhos, fiz parte da equipe de competição da cidade de Itatiba e joguei durante os próximos anos da minha vida. Conheci cidades, pessoas, aprendi a me relacionar com quem não era do meu círculo social, mas acima de tudo, quanto mais o tempo passava, mais aquele “minimundo” que é um jogo de basquete, formava em mim uma vontade enorme de ser, quem eu ainda não era. Com o basquete aprendi o verdadeiro valor de uma equipe: compartilhei momentos, sorri e

¹ Pequeno Tratado das Grandes Virtudes – André Comte-Sponville (2009)

gritei por vitórias, chorei, e muito, por derrotas, mas acima de tudo, descobri que a vida se faz a partir dos nossos próprios desejos.

Alguns anos se passaram e a adolescência, de fato, chegou. Com ela, algumas coisas que antes eram permitidas, agora já não eram mais. Algumas coisas que antes eu fazia sem o menor problema, agora já não podiam mais. As cobranças por parte do meu pai começaram a surgir e eu, sem a possibilidade de escolha, no final do ano 2000, tive que me matricular em um curso do SENAI. Sim, estudaria para ser mecânico de usinagem – que derrota! Apesar de não querer e de inicialmente, ser obrigado a frequentar as aulas, foi lá que, vivendo o mais pleno e genuíno sentimento de amizade, conheci meus primeiros grandes amigos, sim, somente agora, depois de 16 anos da minha vida, eu possuía amigos! E como era bom! Com eles aprendi outro significado da palavra confiança, e outro sentido também, do que era respeito. Nas intermináveis conversas, os sonhos pareciam não ter mais fim e a vontade de mudar o mundo também não. Quantos desejos...

Naquela época, mudar o mundo para mim, já significava ser professor. Mas especificamente, professor daquela que era minha paixão: o basquete. Desejava tanto que outras crianças e outros adolescentes tivessem a mesma oportunidade que eu tive. Porém, o mundo estava me levando para outro lado. Assim que me formei no SENAI, em 2002, fui indicado para trabalhar numa ferramentaria. Mais uma vez, sem a menor vontade, fui! Claro que já era de se esperar, não fiquei. Quando completei meus 3 meses de experiência, fui informado que a empresa já não precisava mais dos meus serviços, que alívio! Contudo, a vida não estava fácil. Os negócios do meu pai não iam bem, minha mãe foi trabalhar de empregada doméstica para ajudar na renda e eu, agora, desempregado. Após um mês em casa, consegui trabalho numa transportadora como ajudante de carga e descarga. Entre as muitas idas e vindas carregando sacos de 50 kg de arroz, feijão, cebola e pimenta (sim, a transportadora era de temperos) algo dentro de mim ia se fortalecendo – a vontade de que tudo aquilo acabasse e eu pudesse, finalmente, viver!

Cursando ainda o terceiro ano do Ensino Médio, meus sonhos estavam adormecidos, pequeninos, mais ainda estavam lá!

Com o novo trabalho e um salário um pouco maior, a possibilidade de fazer uma faculdade de Educação Física aumentou, a vida voltou a fazer um pouco mais de sentido e a ter mais cor! Contudo, como “esse mundo” não fazia parte do dia a dia dos meus pais, eu constantemente era “desacreditado” e aconselhado a esperar um pouco mais e diziam, constantemente, que fazer uma faculdade seria muito difícil.

Realmente, meu salário daria justamente para pagar a faculdade, o transporte, e nada mais! Só que, se havia uma coisa que eu havia aprendido na minha vida, era que grandes resultados viriam com grandes esforços e nada, nada era pior, do que passar o dia carregando sacos de temperos nas costas.

Passou o ano, a época dos vestibulares chegou e eu finalmente fiz minha inscrição. Minha mãe, vendo que não teria jeito mesmo, passou então a acreditar que eu não seria aprovado. Mas fui. Fui o 6º colocado no vestibular da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí/SP. E o sonho então, se realizara. No início de 2004 comecei a cursar a faculdade. Contudo, minha mãe tinha razão – não seria fácil. Durante os dois primeiros anos trabalhava na transportadora o dia todo e ia pra faculdade a noite. Cada entardecer era, dia após dia, uma libertação. Saía do trabalho, pegava o ônibus e ia pra faculdade. Quanto mais o tempo passava, menos eu cabia no meu trabalho e mais “professor” eu me tornava. Acompanhando tudo isso, minha mãe se convenciu de que de fato, eu havia nascido para aquilo. Com o dinheiro apertado é claro que a necessidade veio e a mão dela foi a primeira que eu vi estendida em minha direção para me ajudar. Ajudou-me, e muito, mesmo tendo “que vender o almoço para pagar a janta”. A situação, muito difícil, me obrigou a tentar o financiamento estudantil (FIES). Consegui. Meus estudos estavam garantidos e com eles, toda minha vida.

Em 2006, já no terceiro ano de faculdade, recebi o convite para estagiar na Prefeitura de Itatiba, como auxiliar técnico de quem, um dia, me apresentou para esse novo universo – minha ex-técnica. Sai do meu emprego (na transportadora) e finalmente, passei a viver minha vida de forma plena. Era exatamente para aquilo que eu tinha nascido!

No ano seguinte, me formei. Das mãos do diretor da Faculdade recebi meu diploma: Licenciado Pleno em Educação Física. Com a graduação, fui promovido também no meu emprego, agora já não mais como auxiliar, assumi as turmas de basquetebol masculino da Prefeitura de Itatiba como técnico. Finalmente, o sonho que começou a ser talhado em 1996, se concretizara. Eu tinha, em minhas mãos, a oportunidade de proporcionar para muitos meninos de 10 a 14 anos, aquilo que para mim, tinha sido a abertura para um novo mundo.

Em 2009, após prestar e passar na prova do processo seletivo para contratação temporária da prefeitura de Itatiba para professor da rede municipal, assumi minhas primeiras turmas, agora não mais como técnico, mas como professor de Educação Física. Eram turmas de alunos que iam desde o primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Quanta dificuldade. Dar aula é difícil, exige planejamento, estudo, resiliência. Mas, esse era meu sonho, e sempre foi!

Foram muitos os “ *você é assim porque é novo, espera passar uns anos pra você ver*” que eu tive que ouvir pra não passar mais os meus intervalos na sala dos professores. Agora eu lanchava junto com as crianças. Ajudava as inspetoras a cuidar delas no intervalo. E passei a ser muito mais feliz por isso.

No ano seguinte, após novamente passar no processo seletivo que em Itatiba é feito anualmente, e dessa vez em 1º lugar, assumi aulas de um Projeto de Esporte Educacional, em que crianças frequentavam as aulas no contraturno escolar. Foi um ano difícil, muito difícil. Uma escola em uma realidade de periferia, num contexto de violência, abandono e total desrespeito pelo ser humano.

Mês após mês, o cansaço e a dificuldade em não conseguir dar aula como eu planejava, enfrentando inúmeros desafios fez com que eu fosse buscar, no final de 2010, algo novo. Após o ano letivo, em dezembro, embarquei num navio de cruzeiro para trabalhar como recreador de crianças e adolescentes. Era uma fuga! Com um contrato de seis meses, fazendo a costa da América do Sul, dormindo em uma cidade e acordando em outra, longe de quem, até aqui, eu nunca havia me separado – amigos e família.

Passados três meses de contrato, em março de 2011, recebo uma ligação da minha irmã me avisando que meu nome havia saído na Imprensa Oficial, sendo convocado a assumir um cargo como professor efetivo da Prefeitura, de um concurso que eu havia prestado logo que me formei na faculdade. A vida no navio, apesar de difícil pela distância, estava indo bem e eu não queria voltar. Pedi então que minha irmã assinasse os primeiros papéis em meu nome, já que eu havia deixado uma procuração, e pedisse o período de 30 dias para eu assumir o cargo. Enquanto isso, faria a escolha se desembarcaria ou não. Apesar da extrema dificuldade encontrada no último ano na escola, aquele era meu mundo, meu sonho!

Ainda em março de 2011 desembarquei do navio e assumi meu cargo como professor efetivo de Educação Física na prefeitura de Itatiba. Uma escola pequena, em um bairro afastado, bastante diferente da última realidade que havia vivido. Crianças e adolescentes de sorriso fácil, encantador. Foi ali, que me redescobri como professor e a chama, acendeu novamente.

Nessa mesma escola, conheci uma pessoa que, mesmo ocupando o cargo de vice-diretora e há muitos anos na educação, falava a mesma “língua” que eu. Tomava o lanche com os meninos no pátio da escola, brincava e era sensível aos seres humanos que habitavam os corpos daqueles alunos.

Ainda no início do ano, interessado em voltar a estudar e fazer uma pós-graduação, mas ainda sem saber muito bem em que área, essa mesma vice-diretora me disse sobre um curso que havia começado a fazer a pouco, uma especialização em “Relações interpessoais na Escola”. Segundo ela mesma, era um curso incrível e que eu ia adorar. Sem muitas possibilidades, fui. Como o curso já havia começado, iniciei na mesma turma dela, porém no 2º módulo – Desenvolvimento Moral. Que curso! A cada segunda feira eu voltava para casa encantado. Era tudo o que eu sempre acreditei para a Educação Física aplicado na escola. Foram 2 anos incríveis, com pessoas sensacionais e que eu pude não só aprender sobre a prática pedagógica, mas uma nova forma de viver. A mudança, antes que aparecesse na minha sala de aula, se manifestava em mim, nas minhas próprias atitudes.

Foram dois anos de muito estudo, muitas reflexões e muitas mudanças. Após isso, sem dúvida, me tornei não só um professor melhor, mas uma pessoa melhor! Agora, a paixão por dar aula já não era mais o suficiente, pois eu fora apresentado para um mundo ainda maior, uma realidade onde minhas capacidades de transformações seriam ampliadas. O Mestrado e o Doutorado começaram a fazer parte daquilo que antes era preenchido pela plenitude de entrar numa sala de aula de educação básica. A partir daí, fiz minha inscrição para frequentar os encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, o GEPPEM, que em 2013 acontecia na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Enquanto minha vida acadêmica se desenhava e ganhava “forma”, minha vida profissional também se encaminhava. Em 2012 fui convidado a me afastar das minhas aulas da escola para assumir, novamente, algumas turmas de Esporte Educacional. Apesar da dificuldade encontrada no último ano em que fiz parte desse projeto, percebi que ali poderia ser o local onde eu conseguiria alinhar a minha prática com os meus atuais estudos no campo da moral, diante disso, aceitei. Ao contrário da última experiência, agora já não sofria mais e as aulas passaram a ser algo extremamente importante para mim, amadureci enquanto professor. Com isso e a partir de uma grande ampliação do programa, fui convidado a, no ano seguinte, assumir o cargo de “coordenador de núcleo”. Com todos os trabalhos burocráticos advindos da função e além das aulas que eu ainda dava, uma nova oportunidade surgiu no ano de 2013, ser o responsável pela formação continuada dos professores do projeto.

Nesse mesmo ano, após cursar uma disciplina como aluno especial na Faculdade de Educação Física da UNICAMP, prestei o processo seletivo para o mestrado. Passei em todas as fases, porém, não fui selecionado para a única vaga disponível.

Em 2014, a partir das experiências obtidas no ano anterior, fui convidado para o cargo de subcoordenador do Instituto Esporte e Educação, uma ONG com sede em São Paulo, que em parceria com a Prefeitura de Itatiba, mantinha o projeto e que também difunde a metodologia do Esporte Educacional pelo Brasil.

Consegui conciliar as duas funções e assim, permaneci pelos próximos 2 anos. Como coordenador e formador de professores no projeto desenvolvido em Itatiba e como subcoordenador pedagógico do Instituto Esporte e Educação, exerci a função de formador de professores em diversas cidades no Estado de São Paulo.

Fiz parte ainda, do corpo pedagógico da Caravana do Esporte, projeto que em parceria com o canal de televisão ESPN e o UNICEF, atravessa o interior do Brasil disseminando a metodologia inclusiva do esporte que não olha somente para o rendimento e o vigor físico, mas acima de tudo, para a pessoa que está atrás da bola, formando crianças e professores. Foram 35 cidades percorridas nos 5 estados brasileiros.

Em 2015, diante das boas práticas obtidas no curso de formação dos professores da cidade de Pindamonhangaba/SP, fomos convidados a publicar um livro², que tinha como objetivo a disseminação de boas práticas em esporte educacional e contou com o financiamento da empresa Novelis.

Nesse mesmo ano, consegui a aprovação e a publicação de um artigo³ completo nos ANAIS do 2º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física na Universidade Estadual de Londrina/PR.

Apesar da vida turbulenta, 2015 foi o ano em que aprendi, além de qualquer outra coisa, que o valor da partilha é o que nos faz caminhar por essa vida de maneira ainda mais serena e que o casamento permite-nos passar pelas adversidades da vida de uma maneira muito mais leve. O Vinícius, além de meu marido, se tornou amigo e parceiro, de vida e de trabalho, corrigindo e traduzindo artigos, textos, livros...

Movido pela dificuldade de conciliação das muitas viagens com minha nova vida e meu cargo na prefeitura, e voltando a alimentar o desejo após a reprova nos anos anteriores em processos seletivos para o mestrado, optei por deixar o IEE.

²SOUZA, R. A.; CAMARGO, L. P.; DANGELO, F. L.; ARENA, A. D.; ARDIGO JR., A. **Caderno de Boas Práticas em Esporte Educacional**. 1. ed. São Paulo: Gráfica Paulo's, 2015.

³ SOUZA, R. A. **Educação Física, Conflitos e Cooperação – Caminhos rumo a conquista da autonomia moral**. In: 2º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física. Londrina-PR. SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESPAÇO DE DIÁLOGOS, TENSÕES, RESSIGNIFICAÇÕES E COMPROMISSOS. Londrina – PR: Universidade Estadual de Londrina, 2015. v. 1.

Retomei o contato, através do GEPEM, com a Prof. Dra. Luciene Tognetta, coordenadora do grupo e então, fui cursar, novamente como aluno especial, uma disciplina do programa de pós-graduação da UNESP de Araraquara que tinha como tema: “Bullying e seus mecanismos psicológicos”. Após um semestre da disciplina e uma incrível sintonia com a temática, me inscrevi novamente no processo seletivo para concorrer a vaga de mestrado, e dessa vez, finalmente, fui aprovado para iniciar os estudos no segundo semestre de 2016, cursando com bolsa de pesquisa pela CNPq/CAPES.

Com a rotina bastante tumultuada e tendo que fazer escolhas, optei por pedir uma “licença sem vencimentos” na prefeitura para conseguir me dedicar exclusivamente à pós-graduação, aos estudos e ao meu, sempre presente, sonho!

A partir desse momento minha vida voltou a ser alimentada por aquele desejo que, enquanto adolescente, me movia a querer mudar o mundo ouvindo as músicas da legião urbana.

Ainda em 2016, participei de um congresso de Psicologia na cidade de Almeria, na Espanha e consegui a publicação de um artigo⁴, em forma de capítulo do livro, nos ANAIS. O trabalho foi uma prévia daquilo que estava construindo com a dissertação do mestrado. Nesse mesmo ano, tive aceito também, um trabalho no evento da AME⁵ que aconteceu na Graduate for School Education – Harvard University, na cidade de Boston/EUA.

Aliado a vida de estudante de pós-graduação, cujas preocupações vão além de somente estudar, mas pesquisar, escrever, publicar, participar de eventos e congressos, palestras, assistir bancas etc., a missão, desenvolvendo o tema que me propus, vai de encontro com a necessidade da implantação dos programas que estudo em escolas de realidades brasileiras.

Em 2017 fui convidado pela Prof. Dra. Adriana de Melo Ramos a ministrar aulas no curso de pós-graduação “As Relações Interpessoais na Escola: das Competências Socioemocionais à Personalidade Ética”, no Instituto Superior de Educação Vera Cruz, na cidade de São Paulo/SP, nas disciplinas de “Desenvolvimento Afetivo segundo a perspectiva Piagetiana”, “Protagonismo Infante-Juvenil” e a partir de 2020, um seminário com a temática “Diversidade e Gênero na Escola”.

⁴SOUZA, R. A. e TOGNETTA, L. R. P. **As creencias de auto-eficacia de espectadores en las situaciones de bullying: Porque Ayudar?** In: Maria del Carmen Pérez-Fuentes; José Jesús Gázquez; Maria del Mar Molero; África Martos; Maria del Mar Simón; Ana Belén Barragán. (Org.). La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar. 1ed.Almeria: ASUNIVEP, 2016, v. II, p. 61-66.

⁵ 42nd Annual Conference of the Association for Moral Education – Bullying and Cyberbullying: Youth Participation and the school coexistence. 2016.

Ainda no ano de 2017, participamos do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, na cidade de Curitiba/PR, com a publicação do nosso trabalho completo nos ANAIS do congresso intitulado “Do silêncio à ajuda: a experiência brasileira de combate ao bullying pela implantação e equipes de ajuda”.

Também fui chamado, no ano de 2018, a ministrar aulas de “Relações Interpessoais: contextos familiares de risco de aprendizagem” no curso de pós-graduação em Psicopedagogia no Centro Universitário Salesiano (UNISAL), na cidade de Americana/SP.

No ano de 2019 defendi e fui aprovado no curso do Mestrado Acadêmico em Educação Escolar, na Faculdade de Ciências Letras da UNESP de Araraquara/SP, com a dissertação intitulada “Quando a mão que acolhe é igual a minha: a ajuda em situações de (cyber)bullying entre adolescentes” orientado pela Profa. Dra. Luciene Tognetta e coorientado pelo Professor Dr. José Maria Avilés Martínez, da Universidade de Valladolid, na Espanha.

Neste mesmo ano, publicamos Luciene Tognetta, Luciana Lapa e eu um artigo, intitulado “A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do bullying escolar” na Revista em Educação da PUCCAMP⁶.

Ainda no ano de 2019, após a defesa do mestrado que aconteceu no mês de fevereiro, foram abertas as inscrições para o processo seletivo do Doutorado, na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara/SP e assim o fiz. Aprovado, iniciei o curso em agosto do mesmo ano.

No ano seguinte, em 2020, mais um artigo: “A percepção de estudantes sobre a convivência na escola: um estudo sobre contribuições dos Sistemas de Apoio entre iguais (SAIS) em instituições escolares brasileiras e espanholas”⁷ foi publicado numa revista acadêmica intitulada “Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional” ao lado de Luciene Tognetta, José Maria Avilés Martínez, Sandra De Nadai e Lídia Duarte.

Neste mesmo ano, a Profa. Dra. Luciene Tognetta publicou uma coleção de 3 livros, intitulada “Retratos da Convivência na Escola”. Eu participei, junto com minhas colegas, na

⁶ TOGNETTA, L. R. P., SOUZA, R.A.; LAPA, L. Z. A implantação Das Equipes De Ajuda Como estratégia Para a superação Do Bullying Escolar | The Implementation of Help Teams As a Strategy for the Overcoming of School Bullying. **Revista De Educação PUC-Campinas**, vol. 24, nº 3, outubro de 2019, p. 397-10, doi:10.24220/2318-0870v24n3a4506.

⁷ TOGNETTA, L. R. P.; MARTÍNEZ, J. M. A.; SOUZA, R. A.; DUARTE, L. M.; DE NADAI, S. T. A percepção de estudantes sobre a convivência na escola: um estudo sobre contribuições dos sistemas de apoio entre iguais (sais) em instituições escolares brasileiras e espanholas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1498-1523, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14096>

produção de dois capítulos, um no primeiro livro “Bullying e Convivência: Em tempos de escolas sem paredes”⁸ chamado “A formação dos professores e tutores nas escolas que buscam a melhoria da qualidade da convivência na escola” e outro, no livro 2^o (Passo a passo da implementação de um Sistema de Apoio entre Iguais: as Equipes de Ajuda), com o título “O dia da formação: conteúdos, dinâmicas e objetivos”.

No ano de 2022 publicamos dois artigos científicos, o primeiro, fruto dos estudos da nossa dissertação de mestrado, em inglês e português, intitulado “*Bystanders and their beliefs to help victims in situations of bullying*”¹⁰ na Revista Tempos e Espaços em Educação. E o segundo, resultados das nossas pesquisas sobre os efeitos da pandemia nas crianças e adolescentes, com o tema “Sofrimento emocional em adolescentes em tempos de pandemia do Covid-19” ao lado dos colegas Luciene Tognetta, Mario Fioranelli Neto e David Cuadra-Martínez, da universidade do Atacama, no Chile¹¹.

Durante o mês de abril de 2022 fui aprovado num processo seletivo para professor substituto da cadeira de Psicologia da Educação na Escola Superior de Educação Física de Jundiaí/SP, mesma faculdade onde me formei, para dar aulas nessa disciplina para as turmas A e B do segundo semestre do curso de Bacharelado em Educação Física. Para o primeiro semestre do ano seguinte, meu contrato foi prorrogado, e eu assumi as aulas de Leitura e Produção Textual, para as turmas (diurna e noturna) do primeiro semestre e Introdução a Psicologia do Esporte, para os alunos e alunas do sétimo semestre.

Desde 2016, também atuo em escolas por todo o Brasil, formando professores, alunos, funcionários e pais, implantando programas de melhoria da qualidade da convivência nas escolas em escolas e redes de ensino públicas e particulares e dando palestras e cursos em um tema que cada vez mais exige investigações e preparo.

Enfim, acredito que toda a minha trajetória, pessoal, profissional e acadêmica, se confundem e formam que, nos dias de hoje, creio que a educação e a psicologia podem contribuir muito para que o mundo em que vivemos seja um espaço melhor e, principalmente, de pessoas

⁸ TOGNETTA, L. R. P. (org.) **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes**. Americana: Editora Adonis, 2020.

⁹ TOGNETTA, L. R. P. (org.) **Passo a Passo da implementação de um Sistema de Apoio entre Iguais: As Equipes de Ajuda**. Americana: Editora Adonis, 2020.

¹⁰ SOUZA, R. A.; TOGNETTA, L. R. P. *Bystanders and their beliefs to help victims in situations of bullying*. **REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO (ONLINE)**, v. 15, p. e17926, 2022.

¹¹ TOGNETTA, L. R. P.; SOUZA, R. A.; FIORELLI NETO, M.; CUADRA-MARTINEZ, D. J. *Sofrimento emocional em adolescentes em tempos de pandemia do Covid-19*. **POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL (ONLINE)**, v. 26, p. e022095, 2022.

melhores. Nesse sentido contínuo, desde o início da minha adolescência, acreditando na capacidade de mudar o mundo...

INTRODUÇÃO

O que é o mundo virtual? Tentar responder a essa pergunta, por mais simples que possa parecer, exige de nós (e de todos que se empenham nessa tarefa) um grande esforço, no sentido de pensar sobre um fenômeno que envolve várias dimensões do ser humano: psicológica, antropológica, sociológica e filosófica. Obviamente não será nosso objetivo aqui tentar abranger todas elas. Com um olhar psicológico, mas sem perder de vista o viés social, vamos tentar entender um pouco como esse universo funciona.

O mundo virtual não se opõe ao real, mas ao atual, sendo assim, virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes.

O virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização (LÉVY, 1996, p. 15-16).

Portanto, o virtual não é um substituto do real, mas um multiplicador das possibilidades de atualização. Assim, enquanto existência potencial, a virtualidade pode ser considerada como uma realidade, sem necessariamente se concretizar. A experiência virtual não é imaginária, visto que ela produz efeitos (LÉVY, 1996).

Castells (1999) descreveu como a sociedade em rede intensificou os processos sociais, econômicos e culturais dos sujeitos. Na primeira década do século XXI, o consumo da internet se intensificou de maneira avassaladora, permitindo que os sujeitos das mais distintas classes sociais desenvolvessem competências para os usos e as apropriações das tecnologias digitais que emergiram com as diferentes fases da internet. Tais competências permitiram que os sujeitos-usuários construíssem relações com os objetos tecnológicos, bem como novas formas de estarem no ciberespaço, o que ampliou suas referências de contato com o outro.

Os níveis de conectividade estão em constante crescimento. Dados da International Telecommunication Union (ITU), agência da ONU especializada em tecnologias de informação e comunicação (TICs), mostram que mais da metade da população mundial está online: o número de usuários da internet saltou de 400 milhões no ano 2000 – o equivalente a 6,5% da população mundial – para 4,1 bilhões de pessoas em 2019, ou seja, 53,6% da população mundial¹².

¹² Disponível em: <https://itu.foleon.com/itu/measuring-digital-development/Internet-use/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

No Brasil, 70% da população, o equivalente a 126,9 milhões de brasileiros, utiliza a internet¹³ (CGI.br, 2019). O Brasil é o quarto país do mundo com maior número absoluto de usuários de internet (UNCTAD, 2017) e o primeiro em número de internautas conectados por mais tempo: em 2017, os usuários brasileiros do sistema operacional Android passaram 75 bilhões de horas em aplicativos de mídias digitais, o dobro dos estadunidenses (ITU, 2018).

Segundo o IBGE (2019), 82,7% dos brasileiros têm acesso à internet, número que mostra um aumento de 3,6 pontos percentuais em relação ao ano anterior. O instituto destaca ainda que o telefone celular continua sendo a principal ferramenta utilizada pelos conectados. Ele foi encontrado em 99,5% dos domicílios com acesso à rede mundial de computadores. Depois vem o computador, com 45,1%, seguido pela televisão (31,7%) e tablet (12%).

É fato que as interações online estão cada vez mais presentes e impactam o cenário global. O advento das tecnologias de informação e comunicação (TICs), sobretudo a internet, tem facilitado a produção de conteúdos de amplo alcance e influenciado as formas como sujeitos pensam sobre si mesmos. Como consequência, temos enfrentado inúmeros problemas e desafios advindos das relações virtuais e das possibilidades que esse meio oferece. Entre eles, destacamos os comportamentos agressivos manifestados virtualmente, os impactos da tecnologia nas relações interpessoais, a vulnerabilidade que esse espaço proporciona e a possibilidade de manipular a vida das pessoas, bem como a influência dos meios digitais na constituição de nossa própria imagem.

Inúmeros estudos nacionais e internacionais (PLAN, 2010; MISHNA *ET AL.*, 2011; SMITH, 2012; AVILÉS, 2009; SELMAN, WEINSTEIN, 2015; ABRAMOWAY *ET AL.*, 2016, 2018; UNICEF, 2019) têm nos alertado sobre a incidência da agressão virtual entre alunos em idade escolar. São práticas violentas que deixam marcas na vida de quem é exposto, ofendido, humilhado nas redes, podendo impactar a saúde mental e o bem-estar psicológico dos envolvidos. Além disso, o próprio funcionamento das redes sociais virtuais potencializa essas formas de violência na internet, uma vez que há distanciamento físico e emocional entre os usuários, reduzindo os níveis de empatia e sensibilidade nos relacionamentos interpessoais online. Dessa forma, pensar em comportamentos que visam ao bem-estar emocional nas redes é também pensar em como as pessoas estão se relacionando nesse ambiente.

Quando falamos sobre melhoria das relações humanas, a empatia tem sido apontada por diversos autores como um recurso fundamental no desenvolvimento psicológico que uma

¹³ Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/ticdomicilios2018coletivadeimprensa.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

convivência positiva pode possibilitar. A empatia pode ser definida como “uma resposta afetiva de compreensão sobre o estado emocional do outro, que leva a sentir o estado em que o outro se encontra” (EISENBERG *ET AL.*, 2005). Como apontam Garaigordobil e García (2006) e Mestre *et al.* (2004), a empatia inclui, por parte do sujeito, tanto as respostas emocionais quanto a capacidade de compreender os estados afetivos dos outros, o que envolve elaboração cognitiva. Por outro lado, a empatia também está relacionada à disposição das pessoas em se engajar em comportamentos pró-sociais, sendo um importante fator na inibição da agressividade (MESTRE *ET AL.*, 2002; MESTRE *ET AL.*, 2004).

Tal engajamento ao bem – o comportamento pró-social – é definido como um comportamento voluntário com a intenção de ajudar os outros (EISENBERG; FABES, 1998). Diversas investigações encontraram relações significativas entre a empatia e o comportamento pró-social, sugerindo que o desenvolvimento da empatia está relacionado a um maior comportamento de ajuda, da mesma forma que sua ausência se corresponderá a mais comportamentos antissociais, como a agressividade (MCMAHON; WERNSMAN; PARNES, 2006). Mesmo quando os resultados não apontam tamanha correspondência, pesquisas mostram que a capacidade de autocontrole, uma das características da empatia, está diretamente relacionada a maior comportamento de ajuda (EISENBERG *ET AL.*, 2005) e sua ausência, a comportamentos agressivos (BONI, 2022).

Poderíamos afirmar que o comportamento pró-social e a capacidade de sentir empatia por outra pessoa acontecem da mesma forma na convivência presencial e na virtual? Essa é uma das problemáticas levantadas por esta pesquisa.

Para tentar responder a essa e outras perguntas, a presente investigação delineou-se como exploratória, de caráter descritivo e de natureza quantitativa, com o objetivo de descrever como se dá a manifestação dos comportamentos pró-sociais em ambientes virtuais e a relação que eles apresentam com as questões da cyberempatia.

Para isso, realizamos uma revisão de literatura que compôs nosso quadro teórico em dois capítulos. No primeiro, buscamos identificar as características da sociedade que estamos vivendo, por meio de conceitos como “pós-modernidade” e “sociedade fluida” (BAUMAN, 1998; LIPOVETSKY, 2004); também investigamos como esses conceitos reverberam na era tecnológica, com a ascensão e o aumento do acesso à internet e a transformação das relações humanas por apropriação de ambientes virtuais. Além disso, descrevemos quais os problemas advindos dessa convivência e como estes impactam tanto o desenvolvimento quanto os aspectos sociais e psicológicos de crianças e adolescentes.

Adiante, no segundo capítulo, refletimos sobre como aspectos importantes da convivência humana, como a empatia e os comportamentos pró-sociais, impactam positiva e significativamente as relações. Trouxemos, principalmente, a discussão sobre como esse comportamento se dá na adolescência, fase do desenvolvimento humano focada nesta investigação. No terceiro capítulo, discutimos o método e o delineamento da pesquisa, bem como nossos objetivos, que se configuram em quatro grandes estudos:

Primeiramente buscamos identificar qual a percepção dos adolescentes sobre sua participação nos problemas de cyberconvivência. Para esse estudo, a análise foi feita com base na comparação de três variáveis: a) Gênero: entre meninas e meninos; b) Raça: pessoas brancas e não brancas; c) Tipo de escola: instituições públicas e privadas.

Para tanto, os objetivos que correspondem à presente pesquisa são:

1. Identificar a prevalência e a forma de participação dos adolescentes nos problemas de cyberconvivência – autores, alvos e espectadores.
2. Verificar se há correspondência entre a atuação dos adolescentes (autores, alvos e espectadores) e as questões de gênero (meninas e meninos).
3. Verificar se há correspondência entre a atuação dos adolescentes (autores, alvos e espectadores) e as questões de raça (pessoas brancas e não brancas).
4. Verificar se há correspondência entre a atuação dos adolescentes (autores, alvos e espectadores) e o tipo de escola (públicas e privadas).

Em nosso segundo estudo, avaliamos a percepção dos comportamentos pró-sociais entre adolescentes, com base na comparação entre três variáveis: a) Gênero: entre meninas e meninos; b) Faixa etária: divisão dos alunos em dois grupos – Grupo 1 (G1), de 11 a 14 anos, e Grupo 2 (G2), de 15 a 17 anos; c) Participação nas situações de cyberagressão: autores, alvos e espectadores.

Para responder a essa pergunta, traçamos os seguintes objetivos:

5. Construir uma escala psicométrica para a pró-socialidade virtual;
6. Comparar a prevalência de comportamento pró-social virtual entre meninas e meninos;
7. Comparar a prevalência de comportamento pró-social virtual entre adolescentes de dois grupos de faixas etárias distintas: Grupo 1 (11 a 14 anos) e Grupo 2 (15 a 17 anos);
8. Comparar a prevalência de comportamento pró-social virtual e a participação em situações de cyberagressão: autores *versus* “não-autores”; alvos *versus* “não-alvos”; espectadores *versus* “não-espectadores”.

O terceiro estudo referiu-se ao processo de validação dos dois instrumentos, um que mensura os níveis de cyberempatia e outro que busca avaliar qual a percepção de uma pessoa sobre seu comportamento pró-social em ambiente virtual. Para tal, os objetivos que correspondem a esse estudo são:

9. Validar um instrumento de medida para avaliar a cyberconvivência entre adolescentes, com base no constructo de Pró-Socialidade Virtual (PSV.), por meio de análise fatorial exploratória (AFE) e coeficientes de consistência interna (Alpha de Cronbach – α).
10. Validar um instrumento de medida para avaliar a cyberconvivência entre adolescentes, com base no constructo de Cyberempatia (CE), por meio de análise fatorial exploratória (AFE) e coeficientes de consistência interna (Alpha de Cronbach – α).

Por fim, buscamos comparar os escores de cyberempatia e pró-socialidade virtual, tentando responder à seguinte pergunta: Poderíamos supor que quanto maior o índice de cyberempatia, maior o de pró-socialidade virtual? Para responder a essa pergunta, o objetivo que corresponde a esse estudo é:

11. Comparar os escores de cyberempatia e pró-socialidade virtual entre os adolescentes.

Nos dois capítulos subsequentes, apresentamos os resultados encontrados pela pesquisa, bem como a discussão feita com base nos achados. Após, tecemos algumas considerações, fruto de todo o processo reflexivo que o período do levantamento bibliográfico, bem como o da análise dos dados nos trouxe, encerrando-se com as considerações finais.

Esperamos que esta pesquisa possa beneficiar tanto a comunidade acadêmica que se debruça sobre o fenômeno da virtualidade quanto as escolas que se angustiam diante dos problemas de convivência enfrentados, oferecendo uma luz e apontando possíveis caminhos que podem ser percorridos, a fim de tornar a convivência, seja ela presencial ou virtual, sobretudo, um valor!

CAPÍTULO 01



“Computadores são inúteis. Eles conseguem apenas lhe dar respostas”

Pablo Picasso

¹⁴Fonte: Eduardo dos Reis Evangelista, Duke. Disponível em: <http://mesquita.blog.br/internet-e-liberdade-digital>. Acesso em: 14 ago. 2022.

1. VIVENDO UM MUNDO E UMA REALIDADE VIRTUAL: A HIPERCONEXÃO E AS RELAÇÕES HUMANAS

1.1 O ambiente virtual e o mundo contemporâneo

As três últimas décadas foram marcadas por profundas transformações nas dinâmicas sociais, causando grandes adaptações das pessoas, em decorrência de uma série de elementos, frutos do avanço tecnológico e informacional, particularmente com o início das tecnologias digitais que penetraram na rotina dos indivíduos.

Pensar sobre essas tecnologias digitais, mais particularmente sobre uma suposta realidade virtual, significa, sobretudo, se perguntar sobre a díade contemporânea que mistifica essas dimensões – virtual e real: são antagônicas ou complementares?

Para essa indagação, Pierre Levy (1996), que no início do processo de informatização já refletia sobre essas questões, nos faz um alerta para uma oposição fácil e enganosa entre o real e o virtual. Ele diria que o virtual não se opõe ao real, mas ao atual, sendo assim, virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes.

O virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização. (LÉVY, 1996, p. 15-16).

Portanto, o virtual não é um substituto do real, mas um multiplicador das possibilidades de atualização. Assim, enquanto existência potencial, a virtualidade pode ser considerada como uma realidade, sem necessariamente concretizar-se. Assim, o virtual não é imaginário; ele produz efeitos (LÉVY, 1996). Efeitos esses que podem facilmente ser fundamentados em uma ideia de desterritorialização, ou seja, em uma ideia de que os sistemas de comunicação, bem como os sistemas de transporte, modificaram os conceitos e parâmetros de proximidade: é o estar presente, sem estar presente de fato. Por exemplo, uma comunidade virtual está por toda parte (onde estão seus membros, que também são móveis) ou em parte alguma (não tem uma localidade física no mundo virtual).

O autor complementa que uma comunidade virtual é construída com base em afinidades de interesses, de conhecimentos, projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, independentemente de proximidades geográficas ou filiações institucionais. A

menos, é claro, que o ponto comum da comunidade seja reunir habitantes da região “x” ou participantes de tal instituição.

Os relacionamentos entre os membros de uma comunidade estão longe de serem frios, inclusive é muito comum algum envolvimento afetivo ou ainda discussões acaloradas que acabam transformando membros da mesma comunidade em antagonistas mútuos (LÉVY, 1999, p. 127).

Apesar do desprendimento, da não-presença, da desterritorialização e virtualização desses sujeitos, não se pode negar sua existência. Na verdade, estão num constante processo de passagem do interior do virtual ao exterior, do real e vice-versa.

Contemporâneo a Lévy, Castells (1999) descreveu como a sociedade em rede intensificou os processos sociais, econômicos e culturais dos sujeitos. Na primeira década do século XXI, o consumo da internet se intensificou de maneira avassaladora, permitindo que os sujeitos das mais distintas classes sociais desenvolvessem competências para os usos e as apropriações das tecnologias digitais que emergiram com as diferentes fases da internet. Tais competências permitiram que os sujeitos-usuários construíssem relações com os objetos tecnológicos, bem como novas formas de estarem no cyberspaço, o que ampliou suas referências de contato com o outro.

Para entender como esses conceitos impactam nossa vida, precisamos entender o quanto a internet e a disponibilidade e o acesso à tecnologia estão presentes. A PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), apresentou um levantamento referente ao comportamento do brasileiro diante do consumo de tecnologias da informação e comunicação. De acordo com a evolução dessas pesquisas, a maneira como os brasileiros consomem as tecnologias digitais tem mudado gradativamente. Essas interações com o ambiente digital se transformaram devido ao crescimento indicativo da população em relação ao acesso à internet, bem como ao aumento de sua sociabilidade no ambiente virtual, passando a aderir ao perfil global de consumo em rede (BRASIL, 2018).

Se esse crescimento já era amplamente discutido até o ano de 2018, em meados de 2019, com o aparecimento do novo coronavírus causador da doença Covid-19, e em 2020, com a decretação do estado de pandemia e a adoção de medidas restritivas ao convívio social, a convivência virtual passou a ser o único meio possível de socialização, estudo, trabalho etc.

Assim, inegavelmente, milhões de pessoas no mundo inteiro se viram obrigadas a interromper bruscamente boa parte das interações humanas face a face (presenciais). De repente, a internet tornou-se o único meio disponível para a não interrupção completa das interações sociais e de trabalho, na tentativa de simular e restabelecer uma nova forma de normalidade frente à pandemia.

Atualmente, o Brasil tem 152 milhões de usuários de internet, o que corresponde a 81% da população do país com 10 anos ou mais. A estimativa é da pesquisa *TIC Domicílios* (2020), promovida pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br). O aumento foi de 7 pontos percentuais, que, em 2019, indicava o uso da rede mundial de computadores por 74% da população. A taxa de domicílios com acesso à internet é, pela primeira vez, maior que a de usuários. Segundo a mesma pesquisa, 83% das residências do país têm acesso; antes da pandemia, esse percentual era de 71% (TIC DOMICÍLIOS, 2020).

Contudo, uma ressalva é importante: uma pesquisa realizada pela PwC Brasil¹⁵ (2022), em parceria com o Instituto Locomotiva, concluiu que a desigualdade de acesso à internet e a deficiência na infraestrutura da conectividade em nosso país são enormes.

A pesquisa revela que, no Brasil, 81% da população com 10 anos ou mais usam a internet, mas somente 20% têm acesso de qualidade à rede. Há diferenças marcantes no acesso à internet entre os extremos das classes de renda (100% na classe A, em comparação com 64% nas classes D/E) e entre negros e não negros. Em termos educacionais, o índice de conexão é maior entre estudantes de escolas privadas, o que acentuou o déficit de ensino durante a crise sanitária. Consta que apenas 8% dos internautas plenamente conectados pertencem às classes D/E, enquanto entre os desconectados eles são 60%. Além disso, 58% dos brasileiros acessam a internet exclusivamente via smartphone, o que limita ainda mais o uso de recursos digitais para informação, aprendizado e utilização de serviços. De acordo com o estudo, esse quadro limita drasticamente o acesso aos benefícios que a rede oferece, dificultando processos educacionais.

O estudo apresenta um Índice de Privação Online, mostrando que a falta de qualidade no acesso à internet impacta principalmente as classes C, D e E, bem como a população negra – uma parcela dos brasileiros que passa grande parte do mês sem conexão –, enquanto menos de um terço da população pode ser considerada plenamente conectada (sobretudo brancos das classes A e B).

¹⁵ Disponível em: <https://www.pwc.com.br/pt/estudos/preocupacoes-ceos/mais-temas/2022/o-abismo-digital-no-brasil.html>. Acesso em: 04 jan. 2023.

Entre as principais razões para a dificuldade de acesso à rede estão a baixa qualidade do sinal de internet e o alto custo dos planos e equipamentos. A pesquisa demonstra que a infraestrutura é deficitária em todo o país, sendo mais grave em regiões periféricas, já que, quanto menor a disponibilidade de infraestrutura (antenas), menor a velocidade de conexão. Dados do movimento “Antene-se” apresentados no estudo indicam essa defasagem de infraestrutura em todas as capitais do país.

Além disso, o estudo aponta que 13,5 milhões de domicílios têm conexão de banda larga móvel via modem ou chip, sendo que 9 em cada 10 dessas residências pertencem às classes C, D ou E. Esse tipo de conexão é mais lenta e de menor qualidade em comparação com a internet via cabo.

O alto preço dos serviços também foi apontado por 68% dos participantes da pesquisa como a principal causa para a ausência de redes de internet em casa. Ilustrando esse quadro, os usuários com renda acima de 25 salários-mínimos gastam aproximadamente trinta vezes mais com telefone, internet e TV que os usuários com renda de até dois salários-mínimos.

Se antes do protocolo de isolamento social já se discutia, com exaustão, a questão da fluidez da fronteira entre as sociabilidades online e offline, pela primeira vez, para pessoas em situação de isolamento, o único contato possível era via conexão digital (DESLANDES; COUTINHO, 2020).

Pensar em um mundo cujas relações são mediadas somente por meios eletrônicos vai além da substituição dos seres humanos pelas máquinas – já representado em “*Os Jetsons*”¹⁶. Tem mais a ver com um universo em que, além da quebra da realidade por se viver num mundo sem paredes ou limites geográficos bem definidos, tudo é marcado por uma velocidade extrema, com contatos imediatos, e uma fluidez nas relações que se potencializam a cada dia.

Aliás, o termo “fluidez” ou “liquidez”, metáfora do conceito de sociedade ou modernidade líquida, criado por Bauman (2001) e não citado impensadamente por nós, é usado para explicar que a sociedade contemporânea é caracterizada por uma cultura fluida, de incertezas, de insegurança, na qual os relacionamentos humanos são cada vez mais fragilizados e descartáveis.

¹⁶*The Jetsons* (em português, *Os Jetsons*) é uma série animada de televisão produzida pela Hanna-Barbera, exibida originalmente na ABC, entre 1962 e 1963. Tendo como tema a "Era Espacial", a série introduziu no imaginário da maioria das pessoas o que seria o futuro da Humanidade: carros voadores, cidades suspensas, trabalho automatizado, robôs como criados e um mundo dominado pelas máquinas.

A era pós-moderna significa, para além da nomenclatura, uma ruptura com valores, comportamentos e relações tradicionais definidos como modernidade sólida por Bauman (1998): rígido, previsível, estável e constante, com indivíduos que sabiam, desde seu nascimento, exatamente como a vida deles seguiria no fluxo constante de suas tradições familiares. Solidez essa que se materializava na determinação dos vínculos afetivos, marcados por características estáveis, desprovidas de liberdade e dotadas de uma segurança material e afetiva.

Bauman (1998) afirma que a modernidade se caracterizava por uma regulação de vínculos entre si, mas que, todavia, exigia em troca um grande sacrifício à liberdade. Portanto, “Dentro da estrutura de uma civilização concentrada na segurança, mais liberdade significa menos mal-estar. Dentro da estrutura de uma civilização que escolheu limitar a liberdade em nome da segurança, mais ordem significa mais mal-estar” (1998, p. 9).

Em relação à modernidade e pós-modernidade, apenas houve uma troca de lugar entre perdas e ganhos, pois, “os homens e as mulheres pós-modernos trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade”, causando, de certa forma, um mal-estar da pós-modernidade, pois, buscamos uma “espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais” (BAUMAN, 1998, p.10). Ou seja, uma busca sem limites ao prazer em detrimento da segurança individual.

Bauman (2000) ainda afirma que esse aspecto proporciona a um número sempre crescente de pessoas uma liberdade de experimentar sem precedentes, mas traz junto também a tarefa de enfrentar as consequências. Essa individualização torna as pessoas insensíveis ao outro e suas necessidades, pois o importante sou “eu” e minhas próprias necessidades.

Dessa forma, ao contrário dos sólidos, os fluidos (líquidos) são facilmente maleáveis, móveis, leves – características “adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da humanidade” (BAUMAN, 2001, p. 9). A pós-modernidade é uma corrida, mas é uma corrida que não tem chegada. Nunca acaba, nunca tem fim. “Você é pressionado e persuadido e instigado e estimulado a se manter em movimento, ou então... Do contrário será ultrapassado e deixado para trás” (BAUMAN, 2008, p. 182).

Outro autor que se deteve a tentar desvendar as mudanças do atual mundo em que estamos vivendo foi o filósofo francês Gilles Lipovetsky, por meio do conceito de hipermodernidade. Para o autor, a pós-modernidade não significa o fim da modernidade, mas

uma versão exacerbada de suas características, como o desenvolvimento técnico e a valorização do individualismo (LIPOVETSKY, 2004).

Lipovetsky (2004) ressalta que as incertezas e os receios de uma sociedade angustiada com a liberdade de escolha e impactada pela aceleração mercantil, consumista e capitalista gerada pelos avanços tecnológicos e dos meios de comunicação de massa, seriam resultantes da hipermodernidade. Nela, os princípios modernos são realocados para uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como nunca se foi aos grandes princípios estruturantes, que precisaram se adaptar ao ritmo hipermoderno para não desaparecer.

De acordo com o mesmo autor, a pós-modernidade se caracteriza pelo desenvolvimento das sociedades atuais, cujos investimentos preponderantes se concentram na ideia de uma fixação pela realização pessoal, que desencadeia um processo de personalização. A face coletiva do processo de personalização do consumo encontra-se, principalmente, nas “combinações sob medida”, de onde emerge o “self-service”, ou seja, a própria escolha, mediante sedução, para optar por esportes, notícias ou filmes, por exemplo (LIPOVETSKY, 2005).

Estamos no ápice da era do processo da personalização, ou seja, a transição do individualismo “limitado” para o “total”. Segundo Lipovetsky (2005), “rotula-se este processo de personalização, tratando-o como uma mutação sociológica global em curso”, que tem como prioridade máxima designar uma linha diretriz, estabelecer um novo modo de vida, modelando fortemente a história, as instituições, as aspirações e, finalmente, as personalidades.

Em conclusão, essa exacerbção do eu, na seara das investigações que seguirão esta pesquisa, nos faz refletir sobre o quanto essa personalidade, como a constituição da *identidade* – ou como preferiremos chamar aqui, *representações de si* (TOGNETTA, 2009) – desse sujeito estará sob influência dos fatores que rondam a sociedade pós-moderna e a hiperconexão.

1.2 O eu e o outro nas relações virtuais: as representações de si em rede

Para iniciarmos nossas reflexões sobre o tema dessas representações, é indispensável pensar sobre as bases teóricas que fundamentam este trabalho.

Tognetta (2009) estabelece um longo percurso para definir e justificar o uso do conceito das representações de si, fundamentando-se sempre nas bases epistemológicas da Psicologia Moral. Para tal, a autora descreve a trajetória realizada por Piaget para formular seu conceito de identidade – ele “diria que a personalidade tende a conservar partes qualitativas

parciais (crenças, ideias...) e da mesma maneira, como essas partes tentam conservar a personalidade” (TOGNETTA, 2009, p. 95). Dessa forma, continua a autora, a relação entre o indivíduo e seu meio envolve também o mesmo tipo de equilíbrio: “eu sou mais eu, quanto mais assimilo os outros. (...) as ideias dos outros se tornam as minhas ideias. O Eu, conseqüentemente, não existe, nesse sentido, sem o outro” (TOGNETTA, 2009, p. 95), ideia que admite, com base nessa estrutura, que as representações que eu tenho de mim são formadas por meio das imagens que o outro as projetam. Dessa forma, concordamos com La Taille (2006) quando retoma a afirmação de Audard de que o olhar do outro sobre nós, e sua conseqüente aprovação, é algo do qual o ser humano não consegue abrir mão e se torna, desse modo, essencial. Corroborando essa ideia, Tognetta (2009) afirma que as representações de si têm forte relação com os juízos alheios.

Também no que se refere à ideia da participação do outro na constituição da identidade do sujeito, ou *self*, Goffman (2009) utiliza-se de uma terminologia importante para nossos objetivos: a do gerenciamento de impressão. De acordo com o autor, esse gerenciamento trata de uma dinâmica interacional cujos indivíduos envolvidos constantemente emitiriam e transmitiriam expressões que vão causar impactos nos outros. Independentemente dos motivos particulares das pessoas, essa atividade expressiva proporcionará uma definição da situação, estando indissociável das relações dialógicas entre eles. Tal como os atores, as pessoas tentam criar uma impressão favorável de si mesmas.

Segundo Goffman (1999, p. 14), “quando uma pessoa chega à presença de outras, existe, em geral, alguma razão que a leva a atuar de forma a transmitir a elas a impressão que lhe interessa transmitir”. Para aprimorar essa perspectiva, complementamos essa ideia com o que Piaget (2001/1954) chamou de “expansão de si próprio” – por ele empregada ao se referir à teoria adleriana, também citada por La Taille (2006, p.47): “expansão remete claramente à busca de novos horizontes de ação, à busca da superação de si, em suma, a necessidade de enxergar a si próprio como uma pessoa de valor”. Ainda segundo La Taille (2006), o sucesso nessa busca de expansão de si próprio é condição necessária à felicidade, ao bem-estar subjetivo. Assim como, reciprocamente, tudo o que é inferior em relação a um ideal que queira ser alcançado é fonte de infelicidade, por impor um sentimento de fracasso advindo de um mal-estar subjetivo.

Os indivíduos, desse modo, estão sempre alternando entre o que podem ser representações “reais” e “ideais”. Isso implica que o “verdadeiro eu” não é um fenômeno privado ou interno, mas sim, o efeito da imagem que eu quero que o outro tenha de mim.

Goffman (1999) defende a ideia de que o homem em sociedade, consciente ou inconscientemente, sempre se utiliza de uma atitude performática para se mostrar aos demais envolvidos, empregando certas técnicas para a sustentação de seu desempenho, tal qual um ator que desempenharia o papel de um personagem diante do público. Cada interação social seria motivada tanto pelo efeito que almejamos ter sobre uma plateia específica quanto por um desejo sincero de autoexpressão.

O autor faz uso do conceito de fachada (*face*) para denominar o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesmo pela linha que os outros tomaram durante um determinado processo interacional – conceito esse que se alinha à ideia de que as representações de si, como cita Tognetta (2009, p. 106), “são notadamente influenciadas pelos mecanismos de comparação social e, o que nos parece mais interessante, pela necessidade de manter a imagem social de si.”

Resumindo, o que fica para nós, nesse cenário, é que as representações que o sujeito tem de si, ou seja, a forma como ele se vê e quer ser visto, está diretamente relacionada a como ele se sente em relação a isso – o que aos seus olhos é uma conduta, ou imagem, admirável e o que não é.

Sem nos distanciarmos de nosso objeto de análise – como o ser humano se vê num mundo em que as relações virtuais são preponderantes –, precisaremos recorrer novamente a Bauman (2001), o qual defende que a identidade também passa de um estado “sólido” para “líquido”, num período marcado pela imprecisão entre a nostalgia do passado e a “liquidez” do presente. O estado de bem-estar social, que era sustentado por uma certa segurança “garantida” pelas instituições do passado, já não se sustenta na “modernidade líquida”. Nesse cenário, cabe a cada indivíduo a escolha e a responsabilidade por sua opção de identidade em determinado momento. No entanto, se uma dessas escolhas não der certo, não terá a estrutura de um estado seguro para lhe dar o suporte necessário.

Bauman (2005) considera a ideia de identidade dentro de um contexto de modernidade líquida e fluidez da contemporaneidade para refletir sobre a constituição identitária, perpassando a questão de pertencimento.

O pertencimento e a identidade, questões inerentes à condição humana, segundo o autor, na realidade atual se tornaram processos instáveis, incertos e transitórios, resultando na fragilização dos vínculos e das relações humanas. As mudanças econômicas, sociais e culturais na modernidade, em tempos de globalização, impactam a vida das pessoas, alterando de forma significativa as relações sociais, do cotidiano e as relações entre o eu e o outro.

O resultado disso é uma sociedade confessional, com situações vividas no cotidiano e divulgadas em praça pública. Aqueles que relutam em ingressar nesse mundo são ensinados a compreender que a versão atualizada do *Cogito* de Descartes é “Sou visto, logo sou”; quanto mais pessoas me veem, mais eu sou (BAUMANN, 2014, p. 37).

Apesar da liquidez da contemporaneidade, os sujeitos sentem a necessidade do pertencimento, de gerar vínculos com aqueles com os quais possam se identificar e que permitam vivenciar tal sentimento de pertença, de não perder suas referências num mundo marcado pelo pluralismo de valores e escolhas. Contudo, nesse mesmo movimento, as pessoas buscam encontrar ou criar grupos em que o pertencimento possa ser vivenciado, facilitando a construção da identidade.

O autor conclui que quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer “natural”, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um “nós” a que possam pedir acesso (BAUMAN, 2005).

À medida que vamos nos aprofundando nessa “trama”, e pensando em uma época em que o ser humano se constitui com base em suas relações sociais virtuais, parece-nos que cada vez ficará mais difícil de desatarmos esses nós. Na tentativa de ampliar nosso campo de visão para conseguir contemplar os aspectos da virtualidade das relações, prosseguiremos.

Turkle (1997) relata que o cyberspaço possibilita que personalidades virtuais sejam configuradas, podendo ou não representar a realidade. Criam-se assim novas formas de convívio entre as pessoas. Segundo o próprio autor, ter a possibilidade de criar pseudônimos e/ou adotar personalidades anônimas gera novas modalidades de interação e conhecimento com os outros, advindas da mudança das noções de tempo, espaço e realidade. Contudo, esse cenário, sustentado pela alternativa de anonimato, faz com que se alterem as noções de intimidade, privacidade, sinceridade, confiança, sexualidade etc., tendo implicações na organização das subjetividades.

Hagerstrand (1978) pressupunha um corpo indivisível, incapaz de dar conta de mais de uma ação simultânea, porém uma sociedade hiperconectada nos daria a oportunidade de perceber que nossos referenciais identitários não se delimitam mais por ações em copresença física. Agora somos dependentes de uma ambiência online, por meio da qual nos expressamos e nos manifestamos de maneira múltipla e, ao mesmo tempo, assíncrona. Mas também precisaríamos de ações de uma linearidade inerente ao ambiente offline para podermos adotar

uma performance social com os indivíduos no ato de conexão e estabelecimento de relações interpessoais.

Assim, a identidade se configura em uma teia de superação dos limites presenciais, passando a ser multifacetada, multicausal e influenciada pelo ambiente virtual. Consoante Matuck e Meucci (2005, p. 1), “A construção identitária de qualquer indivíduo, ao longo da sua trajetória, decorre de todas suas ações”. Estas, quando observadas, convertem-se em mensagens que o definem perante os demais.

Diante dessa concepção, cabe-nos utilizar o conceito de *selves*¹⁷ saturados de Gergern (1991), que representa os vários cenários em que o *self* estaria em desenvolvimento, apontando a formação de “tecnologias de saturação social”.

No sentido tomado pelo autor, não se trata apenas de considerar a novidade tecnológica em si – que nem sempre representa novidades substanciais, e sim, mais superficiais ou formais –, estando amplamente baseadas em aspectos e funcionalidades já incorporados aos nossos hábitos. Burkit (2008, p. 163) defende que “as tecnologias de saturação social permitem agora que as pessoas se relacionem numa variedade de diferentes e divergentes modos como elas nunca puderam fazer no passado”, designando a possibilidade de se relacionar e se comunicar de diferentes maneiras.

Reside aí uma questão que vai além da mera autorrepresentação, da gestão da imagem apresentada e das decorrências das interpretações realizadas por outros. Gergen (1991) está preocupado com a variabilidade de representações e saberes e com o entendimento de como tal leque gigantesco nos oferece outras vozes e pensamentos. Em vez de observar com bons olhos a diversidade de vozes que nesse âmbito podem surgir, o autor acaba assumindo uma visão um tanto quanto crítica e negativista, como se cada um de nós “contaminasse” nossas representações com as dos demais. O resultado disso seria um *self* saturado de imagens diversas, como colagens, ao invés de um identificador coerente.

Ser mais de um e atuar relacionalmente aos contextos e situações específicas parece configurar um problema: “À medida que a saturação social tem prosseguimento, tornamo-nos pastiches, montagens imitativas de outros. Não somos um, ou poucos, mas assim como Walt Whitman, ‘contemos multitude’” (GERGEN, 1991, p. 71). Parecemos uns com os outros como identidades singulares, unificadas por um tecido inteiro. De qualquer forma, com a saturação social, cada um de nós se tornou um abrigo para uma vasta população de potenciais escondidos.

¹⁷ Plural do termo em inglês “*self*”.

Relacionado a esse aspecto, um dos importantes traços que marcam a construção identitária nas plataformas digitais é exatamente a participação do outro nessa construção, o que Matuck e Meucci (2005) chamam de alo-definição. Esta diz respeito não somente às definições que os outros realizam do indivíduo, mas também “como os meios pelos quais se restringe sua livre definição” (MATUCK; MEUCCI, 2005, p. 169).

Em seu estudo, os autores percebem que na falta de expressões emitidas de maneira sintomática e que podem ser visualizadas na interação corpo-a-corpo, passa-se a notar se há coerência naquilo descrito na autoapresentação, com a escolha de fotos publicadas e os conteúdos compartilhados, além da construção dada pelos outros usuários, que podem confirmar ou não aquela imagem que se pretende passar. “A definição, direta ou indireta, dada pelo outro é tão importante quanto o processo de autodefinição, já que é o relato do outro que legitima, deslegitima ou acrescenta qualidades ao perfil do sujeito” (MATUCK; MEUCCI, 2005, p. 172).

Nesse sentido, parece-nos insensato, na mesma medida, que possamos falar de uma única manifestação de *self* ou de identidade em termos de um indivíduo só – vejamos as formas de autoapresentação problematizadas por Goffman (1999) que, em tempos distantes das conexões telemáticas hoje presenciadas, já compreendia que, ao longo de nossa vida, representamos papéis circunstanciais e, muitas vezes, coexistentes – e, como já dito, ele não se referia a nada parecido com as ambiências eletrônicas hoje concebidas, mas somente situações físicas imediatas. Independentemente da mediação ou não, o modo como nos dispomos em nossas situações rotineiras não pode, para ele, ser compreendido por meio de uma unidade identitária básica.

O ponto a que queremos chegar aqui é o de demonstrar o quanto as ferramentas digitais que nos permitem conviver de maneira virtual, intensa e, de certa forma, “impessoal”, têm influenciado a concepção e a construção de quem somos, representando um papel fundamental nos aspectos da convivência virtual.

1.3 A convivência virtual: de onde partimos e para onde estamos indo

Castells (2003) sustenta a tese de que há uma “sociedade de rede” que também se vincula com o período pós-moderno, a qual está diretamente relacionada com as redes de comunicação da internet, no complexo paradoxo entre o superdesenvolvimento tecnológico e subdesenvolvimento social e institucional, e nas transformações das mais variadas atividades humanas (econômicas, sociais, políticas e culturais) estruturadas pela internet e em torno dela.

Segundo o mesmo autor, o impacto dessas transformações, contextualizadas no que ele chama de Era da Informação, é determinante ao ponto de a exclusão de sujeitos dessas redes constituir uma das formas mais prejudiciais de exclusão expressas nessa cultura.

Segundo Lemos (2004), as redes se alteram de acordo com as dinâmicas sociais e de interações, tornando-se mais complexas, não possuindo assim determinações fechadas. Diante disso, essas sociedades, além de proporcionarem participações sociais ativas e efetivas, também acentuam desigualdades já consolidadas, mantendo modelos excludentes de organizações sociais.

Dessa forma, passamos a vivenciar uma “cultura da virtualidade real”. Virtual pelas comunicações estarem centradas nos meios eletrônicos, e real porque a materialidade das vivências individuais e coletivas tem ocorrido dentro das redes virtuais, nas quais os sistemas de representação se constroem, as informações são coletadas e distribuídas, os indivíduos exercem trabalho, cultura, cidadania, bem como formulam e divulgam suas percepções e opiniões (CASTELLS, 2003).

Nesse cenário se forma o que Levy (2010) chamou de cybercultura, ou seja, um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do cyberspaço” (p. 17). Constitui-se assim tanto forma quanto conteúdo cultural, interferindo na construção de identidades e manifestações culturais (LEMOS, 2004).

Soma-se a isso o fato de que estamos inseridos numa era em que os jovens permanecem hiperconectados. Uma pesquisa do Pew Research Centre¹⁸ apontou que 92% dos adolescentes norte-americanos entre 13 e 17 anos relataram ficar online diariamente, sendo que 24% afirmaram estar online “quase constantemente” e 56%, “várias vezes ao dia” – conectividade que foi facilitada pela ampla disponibilidade de smartphones (LENHART, 2015). No Brasil, a pesquisa TIC Kids Online (2019), realizada pelo Comitê Gestor da Internet (CGI.br), concluiu que 86% das crianças e adolescentes brasileiros entre 9 e 17 anos utilizam a internet. Nesse contexto, é inegável pensar que o acesso à rede não se restringe a certos lugares, ocasiões ou a tempos específicos. Ele está em todos os lugares, sempre.

¹⁸O *Pew Research Center* é uma instituição norte-americana apartidária que realiza pesquisas de opinião pública, estudos demográficos, análises de conteúdo e outras investigações empíricas, no intuito de apontar “problemas, atitudes e tendências que moldam a América e o mundo” (Disponível em: www.pewresearch.org/about/. Acesso em: 20 mar. 2020). As atividades de pesquisa do *Pew Research Center* podem ser comparadas às realizadas pelo Comitê Gestor da Internet (CGI.br) no Brasil.

Segundo Passarelli (2020), a conectividade contínua do presente corrobora o pensamento de McLuhan (1974) quando este escreveu que os meios de comunicação eram extensões do próprio homem. Naquela época, o autor se referia aos meios de comunicação de amplo alcance, como o cinema, o rádio, a imprensa escrita e a TV. Kerkhove (1995) expandiu o conceito dos meios de comunicação como extensões do homem para a tecnologia como a pele da cultura e, indo ainda mais longe, considera que na transposição para a sociedade tecnológica contemporânea, o conceito do totemismo se traduz em um *continuum* entre a mente humana e a máquina, cujo resultado é uma profunda e decisiva alteração nas formas como se constituem e se constroem as novas identidades, sociabilidades e sensibilidades dos indivíduos na atualidade.

As redes virtuais se conectam com o próprio self, criando relações de interdependência mútua; avatares e cyber identidades circulam no cyberspaço constituindo novas formas de habitar e de existir no mundo. A internet torna-se assim via estruturante da produção, circulação e compartilhamento das expressões, emoções, informações e da própria ação social (PASSARELLI, 2014). Dessa forma, e ampliando as ideias de McLuhan (1974), podemos dizer que hoje as mídias digitais não são mais a “extensão das pessoas” – elas são as próprias pessoas.

O largo alcance e a mobilidade da internet, potencializados pela hiperconectividade, geraram aquilo que alguns autores apontam como sendo a principal característica da sociabilidade digital, a espetacularização do “eu” na busca de um reconhecimento midiático da sua persona (SIBILIA, 2008). Na pretensão de ser amado, apreciado e aplaudido, os indivíduos estariam submetidos ao que a autora chamou de “tirantias da visibilidade”, tendo que estilizar e cultivar suas imagens aos moldes de personagens da mídia audiovisual e atuar como se estivesse sempre diante de uma câmera, disposto a se exhibir em qualquer tela. A autora afirma que vivemos tempos em que as personalidades são convocadas e a visibilidade se constitui uma nova forma de existir nas sociedades ocidentais.

Portanto, a hiperexposição tornou-se uma característica fundamental dessa sociabilidade digital. Essa construção da imagem de si mediada por ferramentas tecnológicas tem como consequência a potencialização de um fenômeno característico da modernidade e do surgimento dos grandes centros urbanos de colocar a intimidade como principal foco de espetacularização (GIDDENS, 2002).

Falar sobre a exposição e os limites sobre a fronteira da intimidade, provoca-nos a buscar Habermas (2003), o qual sinaliza que a esfera pública se refere ao espaço comum dos

cidadãos livres, que permite a discussão e a tomada das decisões sociais e culturais de seu tempo. Já o espaço privado foi construído com base na lógica do âmbito doméstico e do familiar. Na sociedade contemporânea, com os usos e as apropriações das mídias, em especial da conexão dos sujeitos nos sites e nas plataformas digitais, as fronteiras entre o público e o privado se dissiparam.

A desconstrução das barreiras entre o pessoal e o público também pode ser encarada como uma característica própria da pós-modernidade. Para Hannah Arendt (1972), a sociedade moderna tem dificuldades para estabelecer o limite entre o que é público e o que é privado, ou seja, daquilo que pertence ao âmbito particular e o que pode ser mostrado a todos, impactando diretamente no desenvolvimento das crianças e jovens. De acordo com La Taille (1998), esses são sujeitos que necessitam de um abrigo seguro para crescerem sem serem perturbados. Contudo, parece que o direito constitucional de estar só é constantemente desrespeitado e diversos fatores contribuem para a invasão da “fronteira da intimidade” (SENETT, 1999). Um deles é a tecnologia.

Complementando essa ideia, na visão de Matos (2009, p. 16), atualmente ninguém tolera a possibilidade de ser anônimo ou de estar sozinho. Esse sozinho não significa o isolamento físico do indivíduo, que muitas vezes está sozinho em seu quarto; está relacionado ao “contato frenético e concomitante com dezenas de seus pares, espalhados pelo país e pelo mundo e cuja identidade real lhe é incerta”.

Assim, de acordo com Sibilia (2008), a constante reafirmação do eu em suas complexas relações com o outro nos possibilita entender a transformação da intimidade em espetáculo, a partir da narrativa, a privacidade, a visibilidade, a instantaneidade, o culto à personalidade, a ficção, a solidão, como uma complexa relação entre o eu, os outros e nós no interior da cybercultura.

Nessa sociabilidade digital impulsionada por uma espetacularização do eu que tem na intimidade seu principal foco de exposição, observa-se como principal consequência um barramento entre as fronteiras que separam a esfera do público e do privado, visto que esse espaço não se limita nem pela temporalidade, tampouco pelo espaço físico. Sim, pois outra característica da internet é a ruptura com a noção desses aspectos, capaz de promover uma mudança na identidade humana. Silva (1999) acrescenta que a constante sensação de que tudo acontece “*ao vivo*” faz com que as pessoas sintam e observem o mundo de maneira diferente. Isso porque a ela permite que qualquer um possa se integrar, ajudar a transformar ou dar origem a redes intersubjetivas, potencializando, assim, mudanças qualitativas na identidade humana.

Num contexto em que a mídia e os meios de comunicação operam como arenas de produção, de reprodução e de circulação, não apenas de informações, mas sobretudo de representações – por exemplo, sobre gênero, sexualidade, raça, classe, entre outros –, as novas mídias digitais possibilitam a produção e a expressão de novas subjetividades, a negociação de reconhecimentos e o autorreconhecimento dos indivíduos como sujeitos de direitos e desejos (MISKOLCI; PELÚCIO, 2017).

Nesse sentido, como espaços de atualização de narrativas que alimentam convenções sociais, as mídias digitais podem tanto colaborar para a sustentação de estereótipos e de preconceitos quanto para a mudança e a transformação de imaginários sociais. Pelúcio *et al.* (2012, p.) afirmam que as narrativas midiáticas articulam um imenso volume de trocas simbólicas e materiais em dimensões globais

1.4 Os problemas que surgem dessa convivência

É inegável a crescente presença das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sociedade, bem como sua ampla possibilidade de produção e difusão de informações, de inovação em novas formas de aprendizagem e de comunicação. Por outro lado, no contexto do uso ampliado da internet e das redes sociais, a percepção de anonimato na rede, associada à circulação rápida de notícias e de imagens relacionadas a fatos e experiências pessoais, tem sido um terreno fértil para a propagação de conteúdos que revelam preconceito e discriminação.

De acordo com Esteban (2001), a internet é um veículo de comunicação que, diferentemente das mídias tradicionais, oferece uma ampla variedade de modos de interação. Ela não só pode ser um meio de promover participação política, especialmente reforçando a capacidade de os cidadãos participarem plenamente nos processos democráticos, mas também pode ter reflexos negativos, como mostra o crescimento de sites que divulgam conteúdos de ódio e disseminam, de forma generalizada, material racista na rede.

Especificamente no contexto do uso das tecnologias digitais por crianças e adolescentes, existe uma forte relação entre “oportunidades” e “riscos” na internet; aqueles que têm acesso a mais “oportunidades” também estarão expostos a mais “riscos” e vice-versa (LIVINGSTONE; HELSPER, 2010). O aproveitamento das “oportunidades” e as ferramentas necessárias para lidarmos com os “riscos” relacionam-se não apenas a condições sociodemográficas das pessoas que usam a internet, como idade, gênero, raça e classe social, mas também a conhecimentos e habilidades relativos ao uso das tecnologias digitais, sobretudo para lidar com relações e contextos sociais diversos e múltiplos.

De acordo com a pesquisa TIC Kids Online 2019, realizada entre outubro de 2019 e março de 2020 com cerca de três mil crianças e adolescentes e seus pais ou responsáveis para entender como a faixa entre os 9 e 17 anos utiliza a internet, 61% dos entrevistados afirmaram presenciar discriminação na internet mais de uma vez por dia, de acordo com o uso de redes sociais.

A pesquisa mostrou que as meninas são mais suscetíveis a sofrerem algum tipo de violência na internet. Uma em cada três (31%) relatou que foi tratada de forma ofensiva, índice que cai para 24% entre os meninos. A maior ocorrência do cyberbullying e ofensas virtuais entre meninas também aparece em outros levantamentos. Segundo dados da SaferNet Brasil, dos 232 atendimentos sobre o tema realizados em 2020, 161 foram para o público feminino, contra apenas 71 para o masculino.

Na edição de 2019, a TIC Kids Online introduziu uma nova pergunta – para quem as crianças ou jovens reportaram o ocorrido –, ao que 10% afirmaram ter contado a um amigo da sua idade, 9% para pais ou responsáveis e apenas 1% respondeu que foi para o professor ou professora. Em entrevista para o portal Porvir¹⁹, Luísa Adib, coordenadora da TIC Kids Online 2019, explica que: “A escola e os educadores não aparecem como essa identificação direta para que as crianças possam compartilhar esse tipo de situação vivenciada online” (ADIB, 2021).

Pesquisas anteriores, ainda que não abarquem a dimensão da convivência virtual, já apontam para o quanto adolescentes e jovens não recorrem imediatamente aos adultos quando buscam ajuda para os problemas de violência vivenciados. Por exemplo, Livingstone *et al.* (2011) comandaram uma pesquisa realizada em 25 países que questionava jovens e adolescentes sobre para quem eles contavam quando sofriam com alguma situação de violência dentro da escola. Os resultados nos impressionam: 52% dos jovens contam aos amigos, 42% recorrem aos pais e 8% a algum outro adulto que seja importante. Apenas 7% se reportam aos professores como uma possível solução para seus problemas.

Nesse mesmo viés, em uma pesquisa realizada no Reino Unido, Smith e Shu (2000) descobriram que a resposta mais comum à pergunta “O que você fez quando alguém te intimidou?” foi “Os ignoro” (66%), seguida por “disse-lhes que parassem” (26%). Apenas 17% respondeu que “pediu ajuda a amigos”. Meninas eram mais propensas a relatar choro ou pedir ajuda a amigos; outras crianças relataram com mais frequência que responderam “ignorando os

¹⁹ Disponível em: <https://porvir.org/com-criancas-mais-tempo-on-line-na-pandemia-familias-e-escolas-precisam-ficar-atentas-ao-cyberbullying/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

agressores”. Mais de 30% desses jovens vitimizados não denunciaram o bullying a ninguém, mantendo assim a dor para si.

Rodrigo Nejm, diretor de educação da SaferNet Brasil, reforça a ideia de que quanto mais presença online, maiores as chances de situações de violência e ofensa acontecerem. “Com maior intensidade da presença dos adolescentes e das crianças online, seja para aulas, lazer, entretenimento, conversar com amigos ou jogar, é muito provável que também aumentem as ocorrências de conflitos, incluindo situações de cyberbullying.” (NEJM, 2021).²⁰

O diretor explica que apesar de bem-estar e saúde mental figurarem como os principais tópicos dos atendimentos realizados em 2020 pela SaferNet, o tema cyberbullying também teve um aumento expressivo. A demanda por apoio na temática não veio apenas pelo canal de atendimento da SaferNet, mas também por instituições parceiras, escolas públicas e privadas, secretarias de educação e universidades.

Quando falamos em formas de violência na internet, frequentemente usamos o termo cyberbullying para descrevê-las. Shariff (2011), por exemplo, conceitua cyberbullying como o uso das TICs para assediar, ameaçar, constranger e humilhar vítimas por meio de e-mails, mensagens de texto, fotos e vídeos ofensivos, manipulação de imagens, bate-papo e redes sociais, de modo a atingir milhares de expectadores em pouco tempo. Dessa forma, englobamos em um único fenômeno a manifestação de diferentes formas de violência, que, de acordo com nossa perspectiva, precisam ser sinalizadas para que possamos entender melhor a origem dessas agressões e, como resultados, as consequências que são desencadeadas nos sujeitos que as vivenciam (AVILÉS 2013; TOGNETTA, BOZZA, 2012).

Desse modo, tentaremos apontar aqui quais são essas particularidades, distinguindo as características e manifestações de cada uma das formas do que chamaremos aqui de **cyberagressões** – que englobam todas as manifestações de caráter violento que acontecem no espaço online –, pois há muitas experiências dolorosas vividas nesse ambiente e que não atendem às definições estritas de cyberbullying.

Começaremos então abordando o **cyberbullying**, cuja definição ainda ocupa um lugar importante nas pesquisas sobre o tema (DEMPSEY *ET AL.*, 2011; AVILÉS, 2013; BALDASARE *ET AL.*, 2012; COWIE *ET AL.*, 2013; JUVONEN, GROSS, 2008; YBARRA, MITCHELL, 2004). Uma variedade de estratégias tem sido empregada para refinar a definição e chegar a um consenso entre os pesquisadores. Pieschl, Kuhlmann e Porsch (2015)

²⁰ Disponível em: <https://porvir.org/com-criancas-mais-tempo-online-na-pandemia-familias-e-escolas-precisam-ficar-atentas-ao-cyberbullying/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

argumentam que os atributos padrões que são definidores para o bullying tradicional (intenção e desequilíbrio de poder) também se aplicam ao cyberbullying, mas que outras características ignoram a relevância potencial de fatores cibernéticos, como a tipologia e a forma das publicações que são importantes para o grau de angústia vivenciado pelas vítimas. Esses autores também sugerem que os conceitos de risco e dano são úteis para identificar o fenômeno. O risco refere-se ao potencial de consequências negativas, enquanto o dano está atrelado à percepção da vítima quanto ao sofrimento causado por uma experiência cibernética negativa.

Uma característica importante desse fenômeno, que o diferencia da forma presencial da agressão, é o fato de que ele não necessita de postagens repetidas para ser configurado como tal, uma única postagem curtida, comentada e compartilhada muitas vezes causa um grande estrago para a vítima. O assédio se abre a mais pessoas rapidamente devido à velocidade de propagação de informações nos meios virtuais, invadindo os âmbitos de privacidade e segurança (TOGNETTA; BOZZA, 2012).

Outra forma de violência virtual que tem ocupado lugar de destaque nas publicações sobre o tema é o *sexting*: que une as expressões *sex*, referente a sexo, e *texting*, referente à mensagem, reunindo em sua significação a troca interpessoal de textos autoproduzidos e sexualizados em seu conteúdo, podendo ou não ser acrescidos de imagens por fotos e vídeos, transmitidas por telefones celulares e internet (ALBURY ET AL., 2013).

Klettke, Hallford e Mellor (2014) apontam que o compartilhamento de fotos íntimas nem sempre representa algo negativo, pois podem ser expressões de um relacionamento saudável, que representam características das novas formas de comunicação do nosso mundo atual. Em boa parte dos estudos desses pesquisadores, os participantes descreviam o *sexting* como uma prática que pode fazer parte de um relacionamento afetivo-sexual saudável. Por exemplo, Woolard (2011) indicou que 77% das pessoas de uma amostra de universitários relataram entender apropriado o envolvimento com a prática do *sexting*. Diante disso, essa compreensão sugere que os riscos dessa forma de expressão podem estar relacionados a outros comportamentos associados à sua prática, e não ao compartilhamento de mensagens por si só.

Destarte, para Strassberg, Cann e Velarde (2017), o risco mais preocupante em relação a essa prática é que, uma vez a imagem sendo divulgada, o remetente perde todo o controle sobre quem será o público atingido. Sendo assim, os problemas surgem quando conteúdos são expostos para outras pessoas fora do contexto. Após a exposição, geralmente ocorrem represálias, condenações morais, assédio, intimidação, zombaria, desqualificação,

entre outros prejuízos psicossociais, muitas vezes altamente danosos às pessoas que foram expostas (LEAL *ET AL.*, 2017; MEJÍA-SOTO, 2014).

Vale ressaltar que, nesse contexto, podem ocorrer casos de sextorsão, que são ameaças de divulgação em massa de imagens íntimas para forçar alguém a fazer algo – por vingança, humilhação ou para extorsão financeira. É uma forma de violência grave, que pode levar a consequências extremas como o suicídio (SAFERNET, 2017).

Outro dado importante sobre essa forma de violência é que, como resalta Bozza (2021), ela geralmente é mais prejudicial para as meninas, que tendem a ser alvo de insultos e humilhações, quando o conteúdo íntimo é compartilhado em massa, prejudicando sua reputação. Por sua vez, os meninos podem experimentar consequências positivas nas mesmas situações, recebendo, por exemplo, maior aceitação dentro do grupo de pares. Esses dados confirmam a urgência de discutirmos com os adolescentes a equidade de tratamento com relação às questões que envolvem gênero.

Colaborando com a ideia do quanto as questões de gênero são relevantes, em uma pesquisa recente realizada por nós (TOGNETTA *ET AL.*, 2022) foi identificado que meninas entre 11 e 15 anos apresentam um nível de sofrimento emocional maior que o dos meninos adolescentes. Foi elaborada uma escala que poderia variar de 21 a 84 pontos, mostrando que, quanto maior fosse o escore obtido, mais sofrimento. As meninas apresentaram, em média, 39,76 pontos de escore, atingindo uma pontuação máxima de 82, enquanto os jovens do sexo masculino somaram o valor médio de 33,8 pontos, com um pico de 71 pontos totais.

Uma pesquisa nacional realizada pela Unicef (2019), com 14 mil meninas entre 13 e 18 anos, apontou que o *sexting* faz parte da vida das adolescentes, mas elas não sabem como se proteger de “vazamentos” de imagens na rede, não encontrando o amparo necessário nem na família, nem na escola. Entre as meninas de 13 a 18 anos que participaram da pesquisa, 35% já mandaram fotos ou vídeos íntimos a alguém; mais de 70% já receberam imagens íntimas de alguém sem pedir; 80% já receberam pedidos de alguém para enviar imagens nuas; menos de 20% disseram já ter solicitado imagem de nudez a alguém; 55% disseram que essas práticas costumam ocorrer pelo aplicativo WhatsApp; 25% afirmaram que o *sexting* ocorre pelo aplicativo Snapchat.

Segundo Bozza (2021), o grande problema está relacionado ao compartilhamento em massa desses conteúdos íntimos (conhecido popularmente no Brasil pela expressão “vazamento de nudes”), resultando num alto nível de sofrimento para quem é exposto. Estudos internacionais têm se preocupado com a temática do *sexting* e suas repercussões na vida dos

adolescentes e jovens (ALBURY *ET AL.*, 2013; DRAPER, 2012; DORING, 2014; FERGUSON, 2011; MITCHELL *ET AL.*, 2012).

O *cyberteasing* ou provocação que acontece no meio virtual é comumente identificado nos discursos dos adolescentes autores dessa forma de agressão, por meio de justificativas que alegam que determinada postagem foi apenas uma “brincadeira”, que era para ser “engraçado” (BOZZA, 2021). Contudo, de acordo com Vandebosch e Cleemput (2008), pode trazer consequências danosas para o alvo, uma vez que este sente a provocação como um ataque agressivo, ainda que não haja a intenção clara do autor de prejudicá-lo.

Outro tipo de agressão presente nas redes é o *cyberstalking*, que se caracteriza por ser uma forma de perseguição perpetrada (MARCH *ET AL.*, 2020), que apresenta um padrão de comportamento repetido, intencional e indesejado direcionado às vítimas (SPITZBERG; CUPACH, 2003).

Pereira e Matos (2015) apontam que o *cyberstalking* inclui ações rotineiras aparentemente inofensivas (por exemplo, postar algo no Facebook ou enviar e-mails), ou ações claramente intimidadoras (por exemplo, enviar mensagens ameaçadoras ou coercitivas). As autoras também sinalizam que essa forma de violência pode ser realizada diretamente (como exercer coerção, controle e/ou intimidação) ou indiretamente (por meio de divulgação de textos e imagens falsos com natureza obsessiva), na tentativa de desencadear uma sensação de medo e/ou ameaça constante (BOCIJ, 2003).

Podemos citar aqui outras duas formas de violência que expõem as vítimas massivamente, de maneira humilhante e vexatória: o *shaming* e o linchamento virtual. Segundo Bozza (2021, p. 29), casos de *shaming* (ou vergonha pública massiva) “são, geralmente, ofensas, julgamentos de valor e intolerância desmedida que visam a constranger, expor e ridicularizar os alvos publicamente”, e ocorrem quando as redes sociais são utilizadas para envergonhar indivíduos. A autora ainda aponta que, além do *shaming*, existe também o linchamento virtual, que se caracteriza por situações em que as pessoas, por meio das redes sociais, buscam a exposição, por supor que um sujeito cometeu algo errado e, mediante um julgamento repulsivo e desrespeitoso, levam uma grande massa de usuários a agredir o “suposto transgressor com avalanches de mensagens hostis na internet até obter seu ‘assassinato virtual e social’” (BOZZA, 2021, p. 29). Nas palavras de Freitas (2018), no Brasil, esse fenômeno é cada vez mais semeado entre usuários das redes sociais, em situações de conflito na internet, sendo permeado pelo “espectro discursivo coberto por noções como cultura da humilhação ou cultura do ódio” (BOZZA, 2021, p. 155).

Há ainda o que Souza (2021) chamou de *slut shaming* ou **pornografia de vingança** (*ravage porn*), que consiste na divulgação de materiais de conteúdo íntimo, como vídeos, fotos, conversas, trechos de material escrito ou relatos acerca da vida íntima da vítima, a fim de humilhá-la publicamente. A autora, contudo, ressalta que essa forma de violência, psicológica e moral, atinge principalmente mulheres, de todas as raças, idades, etnias e classes sociais.

Outra forma de agressão online que tem chamado a atenção pela sua alta frequência nas redes sociais é o **discurso de ódio** – que se refere a palavras que tendam a insultar, intimidar ou assediar pessoas em virtude de sua raça, cor, etnia, nacionalidade, gênero ou religião, ou que têm capacidade de instigar a violência, ódio ou discriminação contra essas pessoas (BRUGGER, 2007).

Para Santos e Cunha (2014, p. 11) esse fenômeno representa uma forma bastante contundente de violência simbólica, ou seja, a ação prática do poder simbólico, sendo definida como “aquela que acontece através de linguagem, das imposições discursivas que criam ‘verdades’ e são instrumento de dominação e formação de uma cultura de massa, que aliena e desorienta”.

Bozza (2021) nos alerta para o quanto é fundamental refletirmos sobre aquilo que achamos “engraçado”, pois muitos dos discursos de ódio vêm disfarçados de humor. É essencial que tenhamos fineza para classificar aquilo que produz violência moral, preconceito, discriminação e ódio contra grupos vulneráveis.

Importante ressaltar aqui que não temos como objetivo elencar todos os tipos de violências virtuais existentes no mundo hoje, sobretudo porque seríamos demasiadamente ambiciosos em querer fazê-lo. Ao escolher quais conceitos apresentar, utilizamos como base as nossas experiências e o que a literatura tem apontado como as mais frequentes. O que precisamos ressaltar é o fato de existir um elemento comum em todas essas formas de agressão: a rápida propagação das mensagens, vídeos, fotos e outros. Isso revela a característica mais perversa para quem sofre, que é a possibilidade de que o ocorrido seja visto por um número enorme de pessoas em muito pouco tempo.

O poder do compartilhamento na internet é imensurável; as informações inseridas no espaço online podem ser disseminadas rapidamente e chegar aos dispositivos móveis de muitas pessoas, situadas em qualquer parte do mundo, com apenas um clique. Segundo Nejm e Ribeiro (2019), esse modelo de propagação dá origem a algo que eles chamaram de “aglomeração digital”, que é uma multidão conectada propagando rapidamente uma informação. Os autores também apontam que esse número grande de pessoas tirariam a

possibilidade de controle sobre essas publicações, que desencadeariam perturbações da regulação dos limites das interações sociais, encorajando o compartilhamento por mais e mais usuários da rede.

Além disso, essa multidão, fundamentada numa perspectiva sociológica, coloca em segundo plano os valores da civilidade e a compreensão de que o direito é a contrapartida do dever, conforme Le Bon (1895/2008). O autor argumenta que o homem não se comporta da mesma maneira sozinho e em multidão; a pressão das massas causa ecos, por isso o sujeito se fortalece nessas massas. O psicólogo francês ainda sublinhou o quanto a multidão é o sujeito coletivo e temporário, de orientação diversa da dos indivíduos que a compõem. Isso torna-se preocupante ao passo que a desordem acabe se instaurando como uma instituição, incorporada como algo natural.

Dessa forma, fica claro para nós que, uma vez postado e dado o alcance a uma gama enorme de pessoas, as consequências dessas agressões são proporcionalmente mais danosas. Dito isso, gostaríamos de problematizar alguns aspectos que circundam as motivações para as pessoas em querer difamar, humilhar ou ofender alguém em ambiente virtual. Para tanto, iniciaremos por apontar um dos fatores que mais têm sido destacados pelos autores que estudam esse tema.

O **anonimato** é o que tem tornado essas ações particularmente atrativas para alguns utilizadores. Amado *et al.* (2009) defendem que a não identificação do próprio nome torna as agressões mais possíveis e facilitadas de serem desferidas. Hinduja e Patchin (2009) afirmam que as contas de e-mail temporárias e os *nick-names* em salas de chat ou em aplicativos de mensagens instantâneas proporcionam aos agressores um distanciamento face às regras éticas e morais da sociedade, dada a possibilidade de agir sem identificação, o que por si só desencadeia uma maior desinibição. De acordo com Mason (2008), o sentimento de anonimato presente na internet pode favorecer a desinibição, levando sujeitos a incitar a raiva, ódio ou, até mesmo, ameaçando outras pessoas, perante o fato de alguns utilizadores poderem se refugiar em perfis falsos ou pseudônimos, não se sentindo intimidados em fazê-lo. Belsey (2010) destaca que o sentimento de invisibilidade pode levar os utilizadores a adotarem atitudes e comportamentos que não teriam numa situação presencial.

Isto acontece porque, consciente ou inconscientemente, ao conviver com outras pessoas de modo online, num cenário muitas vezes idealizado, as exigências e as responsabilidades do mundo real tornam-se relativamente nulas por detrás do anonimato. Dessa forma, ele é uma das grandes armas das cyberagressões. Não importam as regras de convívio,

a personalidade ou a relevância social: todos podemos criar o nosso próprio personagem fictício quando queremos perseguir, insultar ou ofender alguém virtualmente. No mundo real, somos apenas mais um, vivendo pacatamente como os outros, e mostrando nossas faces à medida que tentamos agredir alguém.

Para essa questão, Bozza (2021, p. 34) salienta o quanto “há, nas redes sociais, uma sensação de impunidade relacionada à ideia de que na internet se pode fazer ou falar o que quiser que não haverá punição para isso”. Essa ideia é contrária à legislação atual brasileira. Como exemplo, citamos a Lei de Crimes da Internet (Lei n. 12.737/12), também conhecida como “Lei Carolina Dieckmann”, que pune com prisão quem comete crimes digitais e serve como base jurídica para punir quem divulga informações pessoais sem consentimento; o Marco Civil da Internet (Lei n. 12.965/14), que regulamenta os direitos e deveres do internauta; além de ofensas postadas na internet, que possuem amparo no Código Penal, como: ameaça (art. 147), calúnia (art. 138), difamação (art. 139), injúria (art. 140) e falsa identidade (art. 307).

Para confrontar isso, a Safernet Brasil²¹ ressalta que o anonimato também pode ser uma condição importante para o exercício da democracia, como por exemplo, em caso de denúncias anônimas ou para proteger a identidade de uma fonte jornalística. A instituição também faz um paralelo entre os aspectos positivos e negativos da não revelação da identidade.

Anonimato usado de forma positiva pode:

- Empoderar pessoas, dando voz àqueles que por alguma razão enfrentam dificuldades de ter espaço para expressar seus pontos de vistas.
- Permitir a participação e engajamento, oferecendo a sensação de segurança e proteção.
- Ajudar pessoas a falarem de forma mais aberta, sem medo e receio de censura.
- Proteger as informações e os dados pessoais, diminuindo a vigilância e a violação da privacidade.

Enquanto o anonimato usado de forma negativa pode:

- Disseminar discurso de ódio com o intuito de discriminar pessoas e grupos de indivíduos, baseado na raça, cor, religião, descendência ou origem étnica ou geográfica.

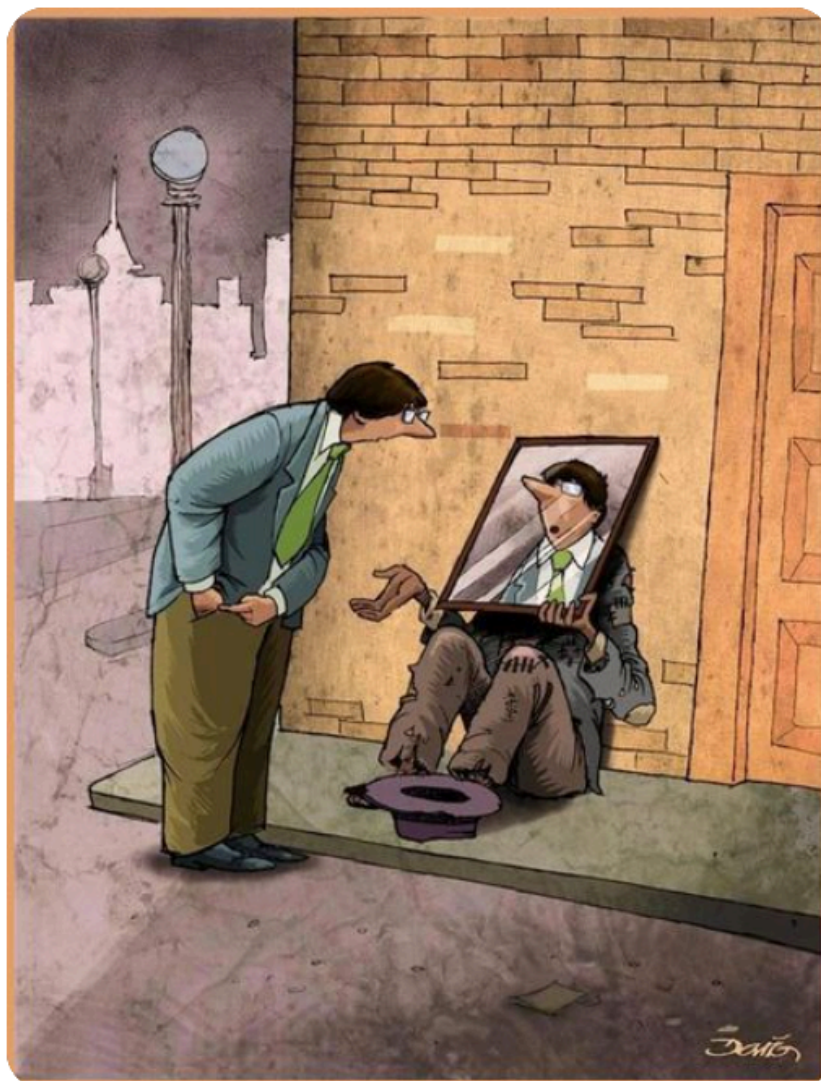
²¹A SaferNet Brasil é uma associação civil de direito privado, com atuação nacional, sem fins lucrativos ou econômicos, sem vinculação político-partidária, religiosa ou racial. Fundada em 20 de dezembro de 2005 por um grupo de cientistas da computação, professores, pesquisadores e bacharéis em Direito. Mais informações e acesso a dados sobre esse tópico estão disponíveis em: <https://new.safernet.org.br/content/anonimato>. Acesso em: 25 abr. 2022.

- Humilhar e intimidar outras pessoas de forma repetitiva, provocando constrangimento para quem sofre esse tipo de agressão.
- Assediar e chantagear sexualmente com o propósito de produzir e compartilhar imagens eróticas ou sexuais e cometer abuso sexual online e offline.

Posto isso, acreditamos que a discussão que deve ser feita é justamente o fato de que o problema não está no anonimato ou na própria rede social em si, mas em que condições as pessoas, que se empoderam atrás de uma tela, conseguem identificar e se sensibilizar com a dor do outro que ofendem.

Apresentar dados que justifiquem essa questão é propriamente o objetivo do capítulo 2 a seguir.

CAPÍTULO 02



“Ninguém nasce odiando o outro pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar”

Nelson Mandela

²² Fonte: Charge de Monique Paulenak.

Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/483714816225314801/> Acesso em: 14 ago. 2022.

2. AS RELAÇÕES SOCIAIS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO E O COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL

Em um mundo marcado por relações sociais tão velozes e fluidas, mediadas pela tecnologia, compreender como acontece a convivência humana, os imperativos que a determinam, tem sido um grande desafio para as pesquisas atuais. Curiosamente, as pesquisas acontecem concomitante ao desenrolar dessas transformações sociais, o que torna o fenômeno ainda mais complexo.

Como vimos no capítulo anterior, a relação entre sujeito e tecnologia interfere tanto na formação do autoconceito das pessoas, quanto na forma que elas interagem com base nessas representações. Com isso, os problemas dessa cyberconvivência se manifestam-se das mais diversas formas e com os mais variados conteúdos.

Neste capítulo, tentaremos explicitar como essa convivência pode acontecer de maneira a favorecer essas relações, não focando nos problemas em si, mas pensando de que forma as pessoas poderiam se comportar a fim de minimizá-los, colaborando para que as relações humanas sejam mais positivas e harmoniosas.

2.1 O agir bem num mundo hiperconectado: quem está detrás da outra tela?

O agir bem da humanidade é, na verdade, algo que vem sendo pensado há muito tempo; uma reflexão que se confunde com a história do próprio ser humano. Sendo mulheres e homens seres essencialmente sociais, a convivência é algo que faz parte da gênese do seu despertar e fator fundamental para o seu desenvolvimento.

Segundo Piaget (1965/1973), do ponto de vista relacional ou do interacionismo, não poderão existir conflitos entre a sociologia e a psicologia, pois cada relação ou interação social constitui uma totalidade nela mesma, produtora de características novas, transformando o indivíduo em sua estrutura mental. Segundo o autor, esse fenômeno ocorre da interação entre dois indivíduos à totalidade constituída pelo conjunto das relações entre indivíduos de uma mesma sociedade, pois há a “continuidade e, definitivamente, a totalidade assim concebida aparece como consistindo não de uma soma de indivíduos, nem de uma realidade superposta aos indivíduos, mas de um sistema de interações modificando estes últimos em sua estrutura própria” (PIAGET, 1965/1973, p. 35).

Contudo, não é de qualquer convivência que falamos quando nos referimos ao pleno desabrochar das capacidades humanas em seu âmbito social. Queremos abordar uma forma

específica de se relacionar com os outros, o que chamaremos aqui – de modo não aleatório, mas específico – de **convivência ética**.

Para que entendamos o que está contido nessa expressão, precisamos resgatar um ponto importante do nosso entendimento de como acontece a adesão de um indivíduo ao optar por agir de maneira ética. Toda atividade humana, conforme ressalta La Taille (2006), pressupõe o que identificamos como um “saber fazer”. No caso da moralidade, esse “fazer” traduz-se por um “decidir” como agir. O “saber” incide justamente sobre o “decidir”: trata-se de uma capacidade intelectual necessária para guiar a ação moral. Tal saber compõe-se de conhecimentos, reflexões e juízos. Em poucas palavras, o “saber” diz respeito à participação da razão no fazer moral.

Contudo, o próprio autor reconhece, baseado nos estudos de Piaget (1932/1994), que para a ação moral, não podemos nos limitar a entender a dimensão intelectual, sendo necessário também algo que a motive, que funcione como uma **energética**, ao que ele atribuiu o papel da afetividade. Isso porque Piaget realiza um paralelo entre o que ele mesmo chamou de dimensões indissociáveis para o agir bem – a razão e os afetos.

Ora, não basta então que saibamos “o que fazer”, é necessário ainda um querer agir. Dessa forma, Piaget (1952/1994) descreve que se toda conduta supõe uma meta, nela está contida a afetividade – o que ele próprio chama de energia (TOGNETTA, 2009). Se a inteligência estiver vinculada à afetividade, sendo a primeira relacionada às estruturas e a segunda, enquanto energia que a move, aos conteúdos, ou seja, às escolhas, é correto dizer que o complemento que nos levaria a atingir a autonomia moral proposta por Piaget é a de que nossas escolhas, sendo morais, nos forneceriam uma espécie de sentimento de satisfação.

A explicação seria o que as pesquisas de La Taille (2006), Tognetta (2009, 2009), Tognetta e La Taille (2009) nos atestam: um querer ser visto como justo, generoso, compassivo, aos seus próprios olhos e aos olhos do outro, sentindo-se valor por isso.

Dessa forma, La Taille (2006) ressalta o quanto nós “investimos” em nossa personalidade a ideia de ser alguém de valor e o quanto esse investimento “corresponde a uma progressiva integração da moral à personalidade” (LA TAILLE, 2006, p. 133). Sendo assim, conviver eticamente pressupõe, em si, que valores morais estejam “agregados” nas imagens que temos de nós. Valores esses compreendidos como investimentos afetivos que vão se formando na relação que o indivíduo tem com o outro (TOGNETTA, 2009). Segundo Batson (2011), não haveria moralidade se não nos importássemos com os outros. É pela empatia que se

pode construir valores como a compaixão e assim, se há compaixão, há um valor moral (LA TAILLE, 2006).

Dessa forma, poderíamos nos perguntar: a empatia é mesmo necessária às relações humanas? Na tentativa de dar respostas a essa pergunta, passemos ao próximo tópico.

2.2 A empatia

Hoffman (1984) afirma que a empatia e a pró-socialidade que dela deriva são bases para uma vida civilizada.

A empatia é definida por Hoffman (2003) como um sentimento que é mais congruente com a situação do outro do que com sua própria situação, caracterizando-a como “uma resposta afetiva mais apropriada à situação do outro do que à nossa própria” (HOFFMAN, 1990, p. 41). No campo do desenvolvimento psicológico, ela tem sido identificada por vários autores como um recurso fundamental para um desenvolvimento psicológico/emocional positivo. Ademais, a empatia pode ser considerada como uma resposta afetiva de compreensão sobre o estado emocional dos outros, que induz a sentir o estado em que se encontra o outro (EISENBERG *ET AL.*, 2005).

Como apontam Garaigordobil e García (2006), em consonância com Mestre, Samper e Frías (2002), a empatia inclui, por parte do sujeito, respostas emocionais e a capacidade de compreender estados afetivos dos outros, o que significa realizar uma elaboração cognitiva. Por outro lado, a empatia também está relacionada com a vontade das pessoas de se envolver em um comportamento pró-social, constituindo-se como um fator importante que favorece a inibição da agressividade (MESTRE *ET AL.*, 2004; MESTRE, SAMPER, FRÍAS, 2002).

Além disso, a empatia e o comportamento pró-social na infância e na adolescência podem ser fatores de proteção para as pessoas, uma vez que podem inibir comportamentos antissociais e promover comportamentos adaptativos pessoais e sociais (CARLO *ET AL.*, 2014; MIKOLAJEWSKI *ET AL.*, 2014). As várias investigações sobre a empatia lhe dão um caráter multidimensional que engloba as dimensões afetiva e cognitiva (DAVIS, 1980; EISENBERG *ET AL.*, 2005; SILFVER *ET AL.*, 2008), identificando aspectos perceptivos (EISENBERG, STRAYER, 1997), situacionais e “disposicionais” (LITVACK; MCDUGALL; ROMNEY, 1997).

Levando-se em conta essa abordagem multidimensional e integrativa, a dimensão afetiva refere-se a uma resposta empática que considera a posição e assume o sentimento do

outro. Já a dimensão cognitiva atende à capacidade de compreender os estados emocionais do outro e sentir o que o outro sente. Essa posição teórica sustenta a necessidade de uma reelaboração cognitiva para poder discriminar entre o eu e os outros (EISENBERG *ET AL.*, 2005; GARAIGORDOBIL, GARCIA, 2006; MESTRE *ET AL.*, 2004). Foi constatado que o componente emocional da empatia se desenvolve mais cedo do que o cognitivo (CHAKRABARTI; BARON-COHEN, 2006).

Colaborando com essa ideia, La Taille (2006) esclarece que a simpatia descrita por Piaget é o que chamamos de empatia em sua gênese. Piaget (1954) concorda que, desde muito pequena, antes do reconhecimento do outro, já há na criança o movimento do contágio, justamente porque não há claramente uma distinção entre o Eu e o Outro nesse momento. Segundo La Taille (2006), observações corriqueiras podem nos convencer de que, desde cedo, as crianças são passíveis de serem afetadas por estados afetivos alheios. Tal fato se verifica desde o berço, quando, por uma espécie de contágio, os bebês às vezes choram quando ouvem outro bebê chorar. Assim, podemos pressupor, como afirma Tognetta (2009), o porquê de as crianças serem primeiramente generosas e depois, justas. Diria a autora: “se agir por dever pressupõe o uso da razão, a virtude da generosidade, em sua essência, de sensibilizar-se e estar disposto com e para o outro, necessita do coração”. (TOGNETTA, 2009, p. 272).

O aspecto perceptivo da empatia é entendido como a capacidade de representar mentalmente a situação do outro, com base em um contexto, uma localização espacial e temporal (EISENBERG, STRAYER, 1997; FERNÁNDEZ-PINTO, LÓPEZ-PÉREZ, MÁRQUEZ, 2008). Nesse sentido, é importante ressaltar que, segundo Hoffman (1987, 1991), a empatia relaciona-se totalmente com o processo de desenvolvimento das questões cognitivas, que dão condições para que o indivíduo possa promover um processo de diferenciação do *self*, estabelecendo parâmetros sobre a existência de outras pessoas, separadas de si. Segundo Sampaio, Camino e Roazzi (2009), a associação entre os sentimentos produzidos durante os episódios empáticos e os níveis de desenvolvimento sociocognitivo produz mudanças na maneira como os indivíduos sentirão subjetivamente a empatia. Segundo as autoras, “em idades muito precoces, nas quais ainda não existe distinção cognitiva entre o *self* e o outro, as crianças podem ter sentimentos empáticos ao testemunhar a angústia do outro, como se aquele sofrimento estivesse ocorrendo com elas mesmas” (SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2009, p. 215). Assim, ao ver um colega se machucar e chorar, a criança pode chorar como se ela mesma estivesse machucada.

De acordo com Hoffman (1991), a possibilidade da diferenciação entre o *self* e o outro se dá com a tomada de consciência sobre a permanência de objetos, o que possibilita a transferência das imagens separadamente. Assim, a criança passa a reconhecer que as experiências do outro são distintas das suas próprias, mas a subjetividade do outro ainda permanece desconhecida, fazendo-a acreditar que o outro possui estados internos iguais aos seus. Ainda sobre essa ideia, para Piaget (1954), a capacidade de representação, que advém da ideia de objeto permanente, dá à criança a capacidade do reconhecimento de si e, portanto, do outro, o que desencadeia a possibilidade de perceber algo que o OUTRO sente, descolando-se da ideia daquilo que EU sinto.

Nesse ínterim, o aspecto situacional se refere à emoção de experimentar o estado emocional do outro com base em uma representação que é produto do que é visto – é uma ativação empática criada levando-se em conta uma determinada situação, como: “Estou triste porque te vejo triste” (DE WIED, BRANJE, MEEUS, 2007; IGARTUA, PÁEZ, 1998).

Dessa forma, o aspecto “disposicional” refere-se à tendência das pessoas para se dispor a ter empatia, independentemente da situação. Ela está presente no comportamento pró-social (GARAIGORDOBIL, GARCÍA, 2006; MESTRE *ET AL.*, 2004; STRAYER, ROBERTS, 2004). Nesse sentido, relações significativas entre os dois – empatia e comportamento pró-social na infância e na adolescência – foram percebidas tanto em contextos americanos (CARLO *ET AL.*, 2003; CARLO, RANDALL, 2002; EISENBERG *ET AL.*, 2005) quanto em espanhóis (GUTIÉRREZ, ESCARTÍ, PASCUAL, 2011; MESTRE *ET AL.*, 2007).

Davis (1983), Eisenberg (1986), Feshbach (1987) e Hoffman (1982) diferenciaram a tomada de perspectiva cognitiva – na qual os indivíduos exibem compreensão dos estados internos dos outros – de empatia, uma reação emocional provocada e congruente com o estado do outro; ou de simpatia, definida como uma preocupação baseada na apreensão ou compreensão do estado alheio. A empatia é vista como uma causa de simpatia, embora os dois constructos muitas vezes não tenham sido diferenciados no trabalho empírico (e aqui, utilizando-os como sinônimos, vamos nos ater ao termo “empatia”).

Muitas pesquisas apoiam a diferenciação entre empatia e tomada de perspectiva (EISENBERG *ET AL.*, 1994; FESHBACH, 1987; OKUN, SHEPARD, EISENBERG, 2000), embora o envolvimento de uma contribua com a outra (BATSON, 1991; HOFFMAN, 1982; UNDERWOOD, MOORE, 1982). Além disso, os pesquisadores argumentaram que a empatia está entre os motivadores mais importantes da resposta moral – mesmo em uma idade jovem,

quando o raciocínio ainda é menos desenvolvido –, podendo influenciar o raciocínio moral dos indivíduos (BATSON, 1991; EISENBERG, 1986; HOFFMAN, 1982, 1987; TURIEL, 1998).

Para Hoffman (1981), a empatia pode ser considerada a mediadora do comportamento pró-social. Pesquisas encontraram relações altamente significativas entre empatia e comportamento pró-social, sugerindo que o desenvolvimento da empatia aumentará o comportamento de ajuda e diminuirá comportamentos antissociais como a agressividade (MCMAHON; WERNSMAN; PARNES, 2006).

Em uma pesquisa recente feita com crianças no Brasil, que buscava relacionar o nível de empatia com a possibilidade de participação em comportamentos violentos como o bullying, Boni (2022) conclui que não autores de bullying demonstram mais empatia. São eles os que mais conseguem regular suas emoções quando comparados os dois grupos – autores e não autores de bullying. “Tanto entre os meninos não autores quanto entre as meninas não autoras de bullying, encontramos maior escore de empatia.” (BONI, 2022, p.118).

2.3 O comportamento pró-social como promotor de boas relações humanas

Diferentes investigações (BROIDY *ET AL.*, 2003; EISENBERG *ET AL.*, 2000) definem o comportamento pró-social como um tipo de ação que se apresenta em oposição a comportamentos agressivos, atuando como fator de proteção ou inibidor da própria agressividade. Assim, ele é entendido como um comportamento que facilita as interações e os relacionamentos positivos com os outros, incluindo-se ações como ajudar, compartilhar, colaborar ou apoiar outra pessoa (LOUDIN, LOUKAS, ROBINSON, 2003; MESTRE *ET AL.*, 2003; MESTRE, SAMPER, FRIAS, 2002; RICHARDSON *ET AL.*, 1994; SOBRAL *ET AL.*, 2000).

Além disso, estudos realizados na infância e na adolescência concluíram que baixos níveis de comportamento pró-social constituem-se como um fator de risco para problemas de comportamento e transtornos afetivos (SCOURFIELD *ET AL.*, 2004).

Estudos voltados à avaliação empírica dos processos psicológicos mais diretamente relacionados ao desenvolvimento pró-social (LOUDIN, LOUKAS, ROBINSON, 2003; MESTRE, FRIAS, SAMPER, 2002) destacam o importante papel da empatia como motivadora desse comportamento. Dessa forma, a empatia analisada com base em uma perspectiva multidimensional, como dito anteriormente, que inclui componentes cognitivos (mudança de perspectiva) e afetivos (preocupação com o outro e capacidade de compartilhar sentimentos),

tem sido positivamente relacionada ao comportamento pró-social e negativamente, ao comportamento agressivo.

Indivíduos empáticos são menos agressivos por causa de sua sensibilidade emocional e sua capacidade de entender as consequências potencialmente negativas para si e para os outros que podem ser derivadas da agressão (MESTRE *ET AL.*, 2004; RICHARDSON *ET AL.*, 1994).

De um modo geral, estudos empíricos mostram diferenças de gênero na empatia e no comportamento pró-social que reiteradamente corroboram uma maior vontade empática nas mulheres, que por sua vez está relacionada a níveis mais altos de comportamento pró-social e níveis mais baixos de agressividade (BROIDY *ET AL.*, 2003; CARLO *ET AL.*, 1999, 2003; SCOURFIELD *ET AL.*, 2004; SINGH-MANOUX, 2000).

Em um estudo de Carlo *et al.* (2003) com adolescentes, não foram encontradas apenas diferenças de gênero nos comportamentos pró-sociais das meninas, mas também diferenças no tipo de comportamentos que meninas e meninos adolescentes apresentam. Concluiu-se que os homens realizam, com maior frequência, comportamentos pró-sociais públicos (por exemplo, aqueles orientados para ganhar a aprovação dos outros), enquanto as mulheres dessa mesma faixa etária mostram maiores tendências a comportamentos pró-sociais motivados pela sensibilidade.

Nesse aspecto, uma perspectiva bastante interessante que corrobora com esses dados é a de Carol Gilligan (1982), que, por meio de sua teoria, a chamada *Ética do Cuidado*, contraria estudos contemporâneos ao seu. Nestes, o objeto de análise da moral se dá pelo desenvolvimento da noção de justiça, sendo o dever uma condição necessária a moral. Assim, a autora apresenta uma outra condição ao argumentar que as ações humanas nem sempre se dão pelo dever. Ela se refere a um outro olhar, o cuidado. Segundo Gilligan (1982), os julgamentos morais das mulheres se diferenciam dos homens, pois se encontram vinculados a sentimentos de simpatia e compaixão, na medida que buscam soluções para problemas reais, e não hipotéticos.

Tognetta (2009) colabora com essa ideia reforçando que esse “querer ser moral” não depende de uma obrigatoriedade para o outro, mas de uma disposição. Situemos a questão: ninguém poderá obrigar alguém a ser generoso, a ter compaixão ou misericórdia.

Os autores também isolaram as variáveis cognitivas e emocionais mais relacionadas às atitudes pró-sociais na adolescência. Foram encontradas relações positivas entre elas e o que os autores chamaram de “raciocínio internalizado” – por exemplo, a capacidade de

compreender a perspectiva do outro, a antecipação das consequências, princípios de justiça e bem comum. Oposto a isso, a relação é negativa entre a pró-socialidade, o pensamento hedonista e o que é orientado para a busca da aprovação dos outros.

Em relação às variáveis emocionais relacionadas ao comportamento pró-social, os autores concluíram que existe uma relação negativa entre a referida conduta e a agressividade, enquanto a relação é positiva entre atitudes pró-sociais e a empatia na sua dimensão emocional, expressa por meio da preocupação empática ou capacidade de compartilhar sentimentos e emoções. Assim, os processos cognitivos de raciocínio diante dos problemas sociais, juntamente com as emoções empáticas, são as variáveis que atingem uma correlação positiva e sistemática com o comportamento pró-social na adolescência.

Eisenberg *et al.* (1992) define comportamento pró-social como ações e/ou julgamentos voluntários que visem consequências positivas, tendo motivação básica beneficiar o outro, sem influências ou pressões externas. A ajuda deve ocorrer sem expectativas de prêmios ou recompensas materiais ou sociais para o benfeitor. A pró-socialidade pode se manifestar por meio de intenções, ações, pensamentos ou palavras expressas por uma pessoa diante de um dilema moral (EISENBERG *ET AL.*, 1992). Partilhar, cooperar, ajudar e confortar são exemplos típicos de atitudes pró-sociais (JACKSON; TISAK, 2001).

De acordo com Batson e Powell (2003), o comportamento pró-social engloba todas as ações que se destinam a beneficiar uma ou mais pessoas em vez delas mesmas, por meio de comportamentos variados, como a ajuda, a cooperação, a ação de confortar ou compartilhar etc. Segundo esses autores, o termo altruísmo tem sido usado para se referir a uma dessas atitudes que estão incluídas no comportamento pró-social, como a ajuda em todas as suas facetas, tanto no autossacrifício quanto na ausência de recompensas externas. Ou seja, o comportamento pró-social é um fato mais amplo, dentro do qual o comportamento altruísta pode ser englobado.

Corroborando essa ideia, González (1992) define comportamento pró-social como comportamento social positivo, com ou sem motivação altruísta. Esse termo tem a vantagem de abranger todos os tipos de atitudes voltadas a ajudar e dar consistência ao constructo. Embora alguns autores tenham a desvantagem de não incluir tão especificamente quanto a atitude altruísta o aspecto motivacional, que é uma característica principal do comportamento altruísta (GONZÁLEZ, 1992; GARAIGORDOBIL, 1994). Por esta razão, alguns autores afirmam que todo comportamento altruísta pode ser considerado pró-social, mas nem todo comportamento pró-social pode ser considerado altruísta (GONZÁLEZ, 1992; GARAIGORDOBIL, 1994; LOPES, 1994).

Ainda que a maioria dos pesquisadores admita que o comportamento pró-social pode ser caracterizado tanto por motivos egoístas quanto por motivos altruístas, não é possível diferenciar, muitas vezes, entre o comportamento pró-social e outros tipos de comportamento (REDONDO; INGLÊS, 2009). Nesse sentido, Fuentes *et al.* (1998) apresentam uma distinção entre ações pró-sociais e ações altruístas, especificando que os comportamentos pró-sociais são entendidos como aqueles que beneficiam os outros e são realizados voluntariamente. Por outro lado, os comportamentos altruístas apresentam um componente motivacional, uma vez que geralmente é feito com a intenção de beneficiar os outros, excluindo a necessidade de obtenção de recompensas pessoais a curto ou longo prazo.

Segundo Ruiz (2005), sendo o estudo do comportamento altruísta bastante recente, ainda há pontos vagos a serem compreendidos sobre seus significados e conceitos. Semelhante ao que acontece ao definir operacionalmente qualquer constructo em psicologia, nesse caso também é preciso um esforço considerável para, sempre que necessário, obter resultados confiáveis e generalizáveis a outras populações ou contextos. Assim, o altruísmo – como valor social que muitas vezes se tenta promover nas crianças em processo de socialização – não escapa a essa circunstância.

Segundo os autores Fuentes (1988), González (1992), Lopes (1994), Roche (1995), Silva (1998) e Garaigordobil (2003), a tarefa de chegar à definição comum do tema é algo com pouco consenso. É relevante ressaltar que falar de altruísmo como valor implica também falar de comportamento altruísta.

Lopez (1994, p. 10) define o altruísmo como “a disposição ou orientação para o bem dos outros que se manifesta em vários comportamentos”, entendidos pelo autor como ações que “beneficiam os outros, causando ou mantendo efeitos positivos; quem os realiza o faz voluntariamente, com a intenção de ajudar os outros e sem antecipar recompensas a curto ou longo prazo” (LOPEZ, 1994, p. 10). Por último, o comportamento deve envolver mais custos do que benefícios externos.

Dentro dessa perspectiva em que a motivação é critério fundamental para considerar que um comportamento é altruísta, Calvo (1999) resume sua posição em três princípios básicos:

- 1) A ajuda, como comportamento, pode ser motivada de forma altruísta ou egoísta (é a intenção e não a atitude em si que a distingue);

- 2) A motivação para ajudar pode ser complexa, de modo que elementos egoístas e altruístas são incluídos; além disso, não precisam apresentar um único componente;
- 3) Aumentar o bem-estar dos outros é necessário para entender um comportamento como altruísta.

Por outro lado, Grusec (1991) destaca-se como defensor desse aspecto motivacional na definição de comportamento altruísta, compilando algumas pesquisas e destacando os efeitos motivacionais mais comuns que podem causar comportamentos altruístas: como desejar interação social, escapar do sentimento de culpa e suscitar orgulho.

Segundo Fuentes (1990), o critério para diferenciar o comportamento altruísta do pró-social tem sido a motivação da pessoa, seja ela altruísta ou egoísta. No entanto, a avaliação de qualquer aspecto motivacional é uma tarefa complexa, pois não é algo que pode ser observado diretamente. Portanto, apenas o comportamento observável está disponível. Dessa forma, o problema não parece ser o uso de um termo ou outro, mas se devemos ou não considerar nessa definição a motivação intrínseca ou a intenção que leva a pessoa a agir de tal maneira. Essa dicotomia faz com que existam autores que distinguem comportamento altruísta e comportamento pró-social, como Pilliavin, Rodin e Pilliavin (1969), e outros que não distinguem um e outro, pois consideram que são duas diferentes maneiras de se referir ao mesmo aspecto (RUSHTON, 1982; ROCHE, 1982).

Não há consenso entre os autores e podem ser encontradas definições de comportamento altruísta na qual o aspecto motivacional é levado em consideração, ou sem conhecer essa motivação, não se admite que um comportamento seja altruísta (BAR-TAL, RAVIV, 1982; KREBS, 1982; UNDERWOOD, MOORE, 1982; BATSON, 1982; GRUSEC, 1991; LÓPEZ, 1994).

De uma forma ou de outra, existem muitas definições, cuja análise seria excessivamente tediosa, por isso foram selecionadas duas contribuições: uma proposta conceitual de López (1994), que distingue altruísmo, comportamento altruísta e comportamento pró-social, estabelecendo um novo conceito, o comportamento pró-social-altruísta; e a definição de comportamento pró-social sugerida por Roche (1995), que não diferencia os dois termos, não levando em conta, portanto, o aspecto motivacional como critério diferenciador ou classificatório de tais ações.

Assim, López (1994) distingue, num primeiro momento, altruísmo e comportamento altruísta, definindo o primeiro como uma disposição, uma orientação para o

bem dos outros que se manifesta em várias ações; e considerando o comportamento altruísta, como aquele que beneficia os outros, causando ou mantendo efeitos positivos; quem o realiza o faz voluntariamente, com a intenção de ajudar e sem antecipar recompensas a curto ou longo prazo; e, finalmente, a conduta deve acarretar mais custos do que benefícios externos. Em outras palavras, esse autor valoriza os aspectos externos e os resultados do comportamento, mas não esquece que é fundamental levar em consideração a intenção final da pessoa. Em segundo lugar, distingue comportamento altruísta e comportamento pró-social, entendendo este último como qualquer atitude que beneficie outras pessoas, desde que realizada voluntariamente.

Assim, López (1994) considera os comportamentos de forma diferente e entende que optar por um ou outro ao intervir em situações que envolvam crianças tem seus inconvenientes: o conceito de atitude altruísta pode ser muito restritivo para verificar se essa definição atende a todos os requisitos que foram expostos anteriormente, enquanto a definição de atitude pró-social pode ser excessivamente ampla devido ao número de comportamentos que abrange.

Por tudo isso, o autor propõe o estudo desse tipo de comportamento, principalmente se for trabalhar com uma população infantil, mesclando os dois conceitos. Para isso, devemos levar em conta o positivo de cada um. Dessa forma, surge o termo comportamento pró-social-altruísta: aquele que atende aos requisitos externos do comportamento altruísta e alguns aspectos como:

- 1) Beneficiar, de fato, os outros (a intenção de ajudar não é suficiente).
- 2) Ser voluntário (somente a situação de necessidade do outro atua como estímulo eliciador do comportamento).
- 3) As pessoas que obtêm os benefícios devem ser bem definidas (seja o beneficiário, seja a pessoa que realmente precisa da ajuda).
- 4) Os benefícios extrínsecos imediatos não devem ser antecipados (mas considera-se que a pessoa pode obter outros tipos de recompensas intrínsecas que não devem ser evitadas, pois são as molas motivacionais do referido comportamento).
- 5) Assumir mais custos do que benefícios externos.

Diante do quadro teórico que desenhamos até aqui, está claro que a delimitação conceitual é um debate que se encontra em pleno processo (REDONDO, RUEDA, AMADO, 2013), no qual se destacam posições que consideram, como cerne da definição, as condições cognitivo-motivacionais *versus* aquelas que simplificam a forma de entendê-lo, enfatizando sua

manifestação comportamental. Desde a primeira corrente, o que distingue a pró-socialidade de outros comportamentos positivos é a intenção de ajudar o outro para beneficiá-lo, que se constitui no centro do conceito de altruísmo; enquanto na segunda linha, o limite é estabelecido na manifestação de um comportamento de ajuda, independentemente do tipo de intenção ou motivação.

Fundamentados nesse debate, gostaríamos de inserir nessa discussão um elemento ainda não trabalhado por nós: a dimensão do julgamento moral na pró-socialidade. Nesse ponto, segundo Eisenberg, Zhou e Koller (2001), para entender o desenvolvimento da ação pró-social altruísta, é importante examinar as cognições e emoções relacionadas e potencialmente subjacentes a elas.

Underwood e Moore (1982), Colby *et al.* (1983) e Eisenberg (1986) têm afirmado que a cognição e a racionalidade são centrais para a tomada de perspectiva do outro e que compreender esses conceitos abstratos fundamentam os avanços do raciocínio moral, o que determina uma maior qualidade do comportamento pró-social.

Eisenberg-Berg (1979) conduziu um grande estudo que tinha como objetivo descrever o desenvolvimento inicial do raciocínio moral, sua estrutura interna, bem como sua relação com o julgamento moral pró-social por meio da solução de histórias, de modo a determinar se o nível de raciocínio moral pró-social também está relacionado à maneira como os sujeitos resolvem dilemas morais pró-sociais.

Os dados apresentados nesse estudo fornecem um quadro preliminar do desenvolvimento do julgamento moral pró-social das crianças. O raciocínio das meninas e dos meninos na primeira etapa do ensino fundamental tendia a ser hedonista, estereotipado, com necessidade de aprovação e desejo de agirem de forma socialmente correta. Já os alunos do ensino médio verbalizaram muitos dos mesmos tipos de raciocínio usados pelos mais jovens, mas também fizeram uso de quantidades substanciais de raciocínio que refletia fortemente empatia e preocupações morais mais abstratas e/ou internalizadas.

Imagens estereotipadas de pessoas boas e más e raciocínio moral orientado para a aprovação social diminuíram em frequência com a idade, enquanto considerações e julgamentos claramente empáticos, refletindo valores internalizados, aumentaram com o decorrer da idade.

Se formos pensar em processo de desenvolvimento, esse estudo reforça a ideia de Piaget (1932/1994) que trata do processo do desenvolvimento da moralidade com base na relação que a criança estabelece primeiramente com a autoridade, sendo esse fator determinante

para seu julgamento moral; à medida que ela se desenvolve, as funções cognitivas resultantes da aquisição do pensamento abstrato dão a ela a possibilidade de pensar hipoteticamente, levando em consideração o que a autora chamou de “empatia e preocupações morais mais abstratas” (EISENBERG-BERG, 1979, p. 136).

Essa teoria considera o desenvolvimento pró-social como um processo cognitivo associado à capacidade do indivíduo de ser empático com os outros e de descentralizar-se de si mesmo (EMLER, RUSHTON, 1974; KOHLBERG, 1969; PIAGET, 1932/1994; RUBIN, SCHNEIDER, 1973; RUSHTON, 1976). O entendimento que a criança tem de si e dos outros, a imitação, a identificação e a analogia que ela faz do próprio self e dos outros, formam a base para o desenvolvimento pró-social.

Koller e Bernardes (1997) fazem um importante levantamento dos estudos que sucederam os achados de Eisenberg-Berg (1979). As autoras sinalizam que fundamentados nas conclusões dos primeiros estudos transversais, alguns estudos longitudinais foram desenvolvidos. Os dados de estudos longitudinais sucessivos de Eisenberg e colaboradores revelaram-se consistentes com os dos estudos transversais (EISENBERG, LENNON, ROTH, 1983; EISENBERG, PASTERNAK, LENNON, 1984; EISENBERG-BERG, ROTH, 1980). Algumas conclusões apresentadas em tais estudos foram:

(a) o raciocínio hedonístico diminuía no decorrer da infância e o raciocínio orientado para necessidades aumentava nesse mesmo período;

(b) vários tipos de raciocínio apareciam pela primeira vez nas justificativas de crianças maiores (9-10 anos de idade), tais como o raciocínio pragmático, o raciocínio orientado para aprovação interpessoal e afetiva e a estereotipia de raciocínio;

(c) os raciocínios orientados para a empatia, valores e afetos internalizados apareciam, pela primeira vez, no início da adolescência;

(d) mesmo adolescentes que ocasionalmente verbalizavam raciocínios mais elaborados apresentavam raciocínios hedonísticos (entre outros raciocínios menos avançados) em algumas de suas justificativas.

Em suma, o modelo de Eisenberg-Berg (1979) vem sendo aplicado em diversos estudos. Esse modelo parte do pressuposto de que as experiências de socialização podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento moral pró-social, promovendo o desempenho de papéis sociais e influenciando as atitudes pró-sociais das crianças. Alguns fatores como a cultura, a socialização, a educação, os processos cognitivos, a responsividade emocional e as condições situacionais também contribuem para o desenvolvimento pró-social.

A ação de tais fatores resulta em peculiaridades individuais, sendo considerada fundamental para a expressão e o desenvolvimento de julgamentos morais pró-sociais. Esses fatores apresentam-se de forma interdependente, interagindo e influenciando o desenvolvimento de maneira complexa.

2.4 A adolescência e o comportamento pró-social

Embora o desenvolvimento pró-social tenha sido estudado há muito tempo, e aumentos gerais relacionados à idade tenham sido relatados desde a infância até o início da idade adulta (EISENBERG, WENTZEL, HARRIS, 1998; CROCETTI *ET AL.*, 2016), apenas alguns estudos longitudinais examinaram mudanças no comportamento pró-social em um período durante a adolescência (CARLO, PADILLA-WALKER, NIELSON, 2015; LUENGO KANACRI *ET AL.*, 2013). No entanto, há evidências consideráveis de que várias mudanças físicas, cognitivas e relacionais ocorrem durante essa fase, afetando o funcionamento social. Primeiramente, a maturidade física dos adolescentes e o aumento da autonomia podem favorecer seu envolvimento em uma variedade maior de ações pró-sociais (CARLO *ET AL.*, 2012; FABES *ET AL.*, 1999).

Em segundo lugar, os avanços na possibilidade de coordenação de diferentes perspectivas (VAN DER GRAAFF *ET AL.*, 2014) podem facilitar o raciocínio moral, que, por sua vez, deve promover um aumento no comportamento pró-social (BLASI, 1980; EISENBERG, SPINRAD, 2014; KOHLBERG, 1969). Na terceira posição está o argumento de que o aumento da frequência de interações entre pares e o interesse em relacionamentos íntimos e românticos se desenvolvem juntamente com um aumento na competência social (STEINBERG; MORRIS, 2001), podendo estimular o comportamento orientado para os outros adolescentes (FABES *ET AL.*, 1999; WENTZEL, 2014).

No entanto, outras mudanças durante a adolescência podem impactar negativamente o desenvolvimento de tendências pró-sociais nessa faixa etária. Por exemplo, mudanças no processamento afetivo e na maturação cerebral podem desafiar a regulação emocional (CRONE,; DAHL, 2012). Tal fator pode diminuir temporariamente a capacidade dos indivíduos de direcionar sua atenção para as necessidades emocionais dos outros e, portanto, diminuir as tendências pró-sociais (EISENBERG *ET AL.*, 1996, 2000; PADILLA-WALKER, CHRISTENSEN, 2011). Assim, conceitualmente, pode-se esperar que os níveis médios de atitudes pró-sociais aumentem durante a adolescência ou mostrem uma diminuição temporária, não representando, assim, um consenso sobre essa questão.

Nesse sentido, apesar das concepções populares de que os adolescentes se envolvem em comportamentos de risco e antissociais, por parte dos estudos na área, há um reconhecimento de que meninas e meninos nessa faixa etária têm uma preocupação grande com o bem-estar dos seus pares (CARLO; RANDALL, 2002). Nos últimos anos, o interesse em ações sociais positivas nessa fase da vida tem aumentado, especialmente em relação à compreensão das características dos que se envolvem nesse tipo de situação.

Ao descrever os estágios do desenvolvimento afetivo, Tognetta (2009) esclarece que os adolescentes apresentam sentimentos ideais, que são os sentimentos de transformação social, ou seja, aqueles ideais coletivos. “Justamente por esse motivo, há mais sentido para esse público a inserção em movimentos de jovens, visto que está em jogo mais do que um Eu centrado, um sentimento de pertencimento a um grupo” (TOGNETTA, 2009, p. 62).

A adolescência é um período particularmente importante para a compreensão do desenvolvimento pró-social, porque muitos jovens são apresentados a novas oportunidades de se engajar socialmente (CARLO *ET AL.*, 1999). As oportunidades e a diversidade de comportamentos pró-sociais aumentam à medida que crianças entram na adolescência, pois novas possibilidades de convivência se abrem: as relações sociais estabelecidas ganham uma nova “cara”; os contextos que antes eram presentes no mundo infantil mudam, assim como os interesses para a abertura de novas relações (CARLO, EISENBERG, KNIGHT, 1992; CARLO *ET AL.*, 1999; FABES *ET AL.*, 1999).

As novas possibilidades modificam a maneira como eles se relacionam: os pares ganham um papel especialmente importante e o modo como enxergam as figuras de autoridade também muda. Dessa forma, os jovens estabelecem novos “alvos” para os comportamentos pró-sociais, atribuindo valores e ressignificando os sistemas de crenças e comportamentos. Além disso, é nessa fase que eles são envolvidos e engajados nas atividades de aprendizagem em serviço (FLETCHER; ELDER; MEKOS, 2000).

Além dessas novas oportunidades sociais, os adolescentes passam por uma série de mudanças cognitivas, afetivas e sociais. Por exemplo, há uma evolução na capacidade de pensamento, que diante da possibilidade de um raciocínio abstrato, a coordenação de duas ou mais perspectivas, juntamente com a capacidade do pensamento hipotético-dedutivo, proporciona um aumento no raciocínio moral e na simpatia (HOFFMAN, 1991; SELMAN, 1980; TOMLINSON-KEASEY, KEASEY, 1974).

Para Piaget e Inhelder (1976), o pensamento formal, por ser distinto do pensamento operatório, dá início à utilização de um conjunto de estruturas operatórias que são empregadas

pelo adolescente. Nesse período, ele não utiliza apenas a lógica das proposições (pensamentos verbais), mas também faz relações aplicando inversões e reciprocidades, que são transformações essenciais para a utilização dos mecanismos do pensamento formal. O sujeito apropria-se do pensamento abstrato quando consegue utilizar ao mesmo tempo, distinguir e coordenar as inversões, reciprocidades e as correlatividades.

Consequentemente, e alinhando esses aspectos ao fato de que existe um sujeito que se torna capaz de entender o mundo fundamentado em outras perspectivas que não somente as dele, podemos pressupor que esses aspectos estão diretamente ligados aos comportamentos morais pró-sociais (BLASI, 1980; EISENBERG, FABES, 1998; ROBERTS, STRAYER, 1996; THOMAS, REST, DAVISON, 1991). A combinação dessas e outras mudanças – pessoais e sociais – não deixam dúvidas sobre quanto os comportamentos pró-sociais podem ser favorecidos nessa faixa etária.

Carlo *et al.* (2007) e Eisenberg *et al.* (1991) demonstraram que adolescentes classificados pelos professores como “generosos” e “prestativos” com os outros tendem a pontuar mais alto sobre o raciocínio moral pró-social.

Davis e Franzoi (1991) revelaram uma estabilidade relativamente alta das tendências pró-sociais durante a adolescência. Por exemplo, pesquisadores forneceram evidências de que os adolescentes que relataram níveis mais altos de simpatia e reciprocidade (ou seja, demonstraram entender os pensamentos, sentimentos e situação de outra pessoa), consequentemente, relataram níveis também mais elevados de resposta pró-social (ESTRADA, 1995; ROBERTS e STRAYER, 1996).

Olhando para os aspectos sociais, algumas pesquisas indicaram uma correlação entre alguns tipos de comportamentos pró-sociais e aspectos individuais e coletivos. Carlo *et al.* (1991) indicaram que existem diferenças nas atitudes individuais à medida que os sujeitos ajudam em situações de crise, seja na frente de outros, anonimamente, quando solicitados (EISENBERG *ET AL.*, 1981) e quando há um custo para o self (EISENBERG *ET AL.*, 1999; SCHROEDER *ET AL.*, 1995; BATSON, 1991; STAUB, 1978).

Por exemplo, indivíduos que frequentemente se envolvem em situações nas quais ajudam de maneira altruísta, ou seja, não se preocupam com ganhos e benefícios pessoais, mas sim com o bem-estar causado no outro, têm maiores níveis de simpatia e reciprocidade, apresentando também um maior nível de sensibilidade moral, além de atribuírem maior responsabilidade social a si mesmos e exibirem menos comportamentos agressivos (EISENBERG; FABES, 1998).

Em contrapartida, os adolescentes que se envolvem em comportamentos de ajuda na frente dos outros têm se mostrado mais preocupados com a aprovação social e com os benefícios pessoais de tal atitude do que com a ajuda em si (CARLO; RANDALL, 2002); assim, este estudo sugere que o raciocínio moral pró-social orientado para a aprovação social está relacionado significativa e positivamente à atuação pública de comportamentos pró-sociais.

Outros pesquisadores documentaram associações entre o que chamaram de “status sociométrico” dos pares e os resultados de comportamentos pró-sociais. No geral, quando comparados, os comportamentos pró-sociais são mais bem vistos pelos estudantes, enquanto alunos são mais reprovados e rejeitados pelas suas ações quando elas apresentam menos complacência, menos sociabilidade e mais agressividade (NEWCOMB, BUKOWSKI, PATTEE, 1993; PARKHURST, ASHER, 1992; WENTZEL, 1991; WENTZEL, ASHER, 1995).

Por sinal, o comportamento pró-social tem sido forte e consistentemente relacionado a uma boa aceitação social pelo grupo de pares, ou seja, essas ações são bem-vistas pelos colegas, mas não está associado à popularidade indexada pela centralidade do status social nesses espaços, o que significa que ter atitudes pró-sociais não resultam, praticamente, em um aumento de status social e popularidade perante o grupo (ELLIS *ET AL.* 2011; GORMAN *ET AL.*, 2011; POORTHUIS *ET AL.*, 2012). Portanto, formas positivas de comportamento provavelmente resultam em uma alta apreciação e aceitação pelos colegas, mas não são centrais para definir hierarquias sociais e status.

Não podemos pensar sobre a importância dos pares no processo de manutenção e promoção da boa convivência na escola sem citar nossas investigações anteriores, que buscaram validar aquilo que chamamos de SAIs (Sistemas de Apoio entre Iguais) como uma forma eficaz de superação de atitudes violentas e antissociais (TOGNETTA, SOUZA, LAPA, 2019; TOGNETTA *ET AL.*, 2020; ALVES, 2019; BOMFIM, 2019; LAPA, 2019).

Uma das formas desses sistemas é o que chamamos de Equipes de Ajuda, que são um grupo de alunos escolhidos e formados para atuar na promoção de ações para a melhoria da convivência ética. Esse grupo é formado por meio da indicação dos próprios colegas de classe. Os escolhidos passam por uma formação que fornecerá recursos para o auxílio aos alunos com dificuldades de socialização, intimidação e mesmo outros problemas característicos do convívio escolar. Juntos, os membros da equipe encontram apoio e se sentem encorajados a agir e buscar formas de superação às situações de bullying. As ações protagonizadas pelos integrantes das equipes de ajuda envolvem o acolhimento aos alunos, de modo a se colocar à

disposição para ouvir os seus problemas e apoiá-los de forma assertiva (AVILÉS, 2018; TOGNETTA, SOUZA, LAPA, 2019).

As diversas investigações que temos conduzido no Brasil nos têm mostrado que os benefícios gerados com a implantação de Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs) não estão diretamente relacionados à diminuição direta e rápida da frequência das intimidações, mas sim, primeira e progressivamente, à qualidade das relações vividas e os sentimentos de bem valia, segurança e amizade.

Em uma pesquisa que realizamos em escolas brasileiras (TOGNETTA *ET AL.*, 2020) foi possível notar que, no país, a porcentagem dos estudantes que se sentem bem na escola é maior nas instituições que desenvolvem programas de equipes de ajuda. Já a porcentagem dos que se sentem mal, ou nem bem nem mal, é bem menor em relação às escolas em que o programa não foi implementado, sugerindo assim que, quando falamos em adolescentes, há uma grande importância dos pares no processo de promoção de sentimentos de bem-estar e segurança, condições necessárias para o desenvolvimento de condutas pró-sociais.

As relações com os adolescentes também são estudadas com base na perspectiva de amizades. Embora elas tenham sido descritas mais frequentemente com respeito às suas funções (FURMAN, 1989) e às suas qualidades (PARKER e ASHER, 1993), ter um amigo na escola parece estar relacionado ao comportamento social positivo. Jovens que possuem amigos tendem a ser mais sociáveis, cooperativos e autoconfiantes, quando comparados a seus pares que não os têm (COLEMAN, BYRD, 2003; NEWCOMB, BAGWELL, 1995; WENTZEL, BARRY, CALDWELL, 2004). Adolescentes com amizades recíprocas também tendem a ser mais independentes, emocionalmente solidários, altruístas, pró-sociais e menos agressivos que aqueles que não têm tais vínculos (ABOUD, MENDELSON, 1996; WENTZEL, BARRY, CALDWELL, 2004).

Na maioria das vezes, essas evidências são baseadas em estudos correlacionais sem fortes bases para fazer inferências causais. Portanto, não está claro se os resultados comportamentais positivos são consequência do desenvolvimento de habilidades sociais que emanam das interações entre pares ou se essas ações pró-sociais colaboram para o fato de terem relacionamentos positivos com os colegas. No entanto, é razoável supor que, para muitos jovens, os pares têm o poder de influenciar o desenvolvimento, dando demonstrações dessas competências de forma direta. Como então essas construções podem estar relacionadas umas com as outras de maneira teoricamente significativa? Seria algum aspecto das relações entre

pares que motiva as competências sociais, ou estas que levam a relacionamentos sociais positivos e aceitação entre colegas?

Tradicionalmente, as explicações teóricas têm se concentrado na noção ampla de que relacionamentos entre pares oferecem oportunidades para as crianças aprenderem e praticarem habilidades cognitivas e afetivas que promovem resultados sociais positivos. Por exemplo, Piaget(1965) argumentou que a cooperação proporciona um contexto único para a interação e a colaboração entre as crianças, que constroem sua moralidade fundamentadas nessas relações, com responsabilidade e preocupação mútua.

Presumivelmente, essas relações diádicas fornecem um contexto em que os conflitos possam ser resolvidos de forma mais igualitária e recíproca do que aconteceria em outros contextos de relacionamento – com autoridades, por exemplo. Por sua vez, a cooperação motiva o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a tomada de perspectiva e o raciocínio moral que sustentam formas pró-sociais de comportamento (KOHLBERG, 1986; PIAGET, 1965).

Youniss (1994) também defendeu uma abordagem semelhante, na qual os pares desempenham um papel central no desenvolvimento do raciocínio moral e na capacidade de fazer trocas cooperativas. Essas perspectivas construtivistas forneceram uma base sólida para pesquisas sobre os fundamentos cognitivos do comportamento pró-social como empatia e tomada de perspectiva (EISENBERG; FABES, 1998). A maior parte desses trabalhos se concentrou no desenvolvimento de habilidades intelectuais durante os primeiros anos da infância, quando as estruturas cognitivas estão passando por mudanças significativas no seu desenvolvimento. Na adolescência, contudo, essas habilidades são bastante estáveis (EISENBERG *ET AL.*, 2005). Portanto, o impacto das interações com os pares é mais suscetível a assumir um significado motivacional, fornecendo benefícios sociais e emocionais.

Wentzel (2005) sugere que durante a adolescência os pares podem desempenhar um papel central na motivação do comportamento pró-social, por meio do relato de expectativas referentes a atitudes que são valorizados pelo grupo, fornecendo ajuda, conselhos e instruções sobre como cumpri-las; além de criar um clima propício para o desenvolvimento de fortes vínculos afetivos e um sentimento de segurança emocional nas relações interpessoais (FORD, 1992).

Ademais, esses pesquisadores argumentam que os adolescentes fornecem regularmente pistas sociais sobre quais tipos de comportamento são apropriados e desejáveis, construindo formas positivas e desejadas para tal (WENTZEL; BARRY; CALDWELL, 2004).

Nesse sentido, é razoável supor que o comportamento pró-social modelado pelo grupo de pares deve ter uma influência relativamente forte durante a adolescência, porque parte dos adolescentes tende a interagir com seus amigos com mais frequência do que com os adultos. Eles ainda relatam observar o comportamento dos amigos com maior frequência do que fazem com os que não são amigos (CROKETT; LOSOFF; PETERSON, 1984).

Nas pesquisas de Caravita, Gini e Pozzoli (2012), as autoras indicam duas formas de status social que são difundidas entre os pares: a preferência social, que diz respeito ao grau em que a pessoa é aceita ou rejeitada pelos outros, e a popularidade percebida, ou seja, o quanto ela se torna visível, proeminente e poderosa diante dos demais. O que se sabe é que situações de violência como o bullying se associa negativamente à preferência social e positivamente à popularidade percebida. Assim, ter bons amigos na escola e se sentir aceito no ambiente escolar pode minimizar uma dinâmica cruel que instiga a violência aos que se sentem diferentes. Uma recente investigação nossa (TOGNETTA *ET AL.*, 2020) também apontou o quanto a natureza das relações sociais é importante para a qualidade do ambiente escolar: nota-se que, em escolas que implantaram os sistemas de apoio entre iguais – as equipes de ajuda –, manter uma boa relação com os amigos é um diferencial.

Para fortalecer ainda mais os efeitos da criação de modelos, as amizades normalmente são caracterizadas por fortes laços emocionais (BERNDT; PERRY, 1986), aumentando assim a probabilidade de os amigos imitarem o comportamento um do outro. Esse benefício adicional de apoio também deve levar a uma sensação de bem-estar emocional e subsequente comportamento pró-social. Finalmente, como parte das interações contínuas de amizade, um amigo provavelmente recompensará um colega por se comportar de maneira a afirmar suas qualidades pessoais, bem como promover a estabilidade da amizade.

Além dessas questões, o desenvolvimento do comportamento pró-social pode ser diferente para meninos e meninas. De acordo com os teóricos que estudam os processos de socialização com base na perspectiva de gênero, as meninas são socializadas para demonstrar afeto e carinho, enquanto os meninos são socializados para inibir esses tipos de comportamento (BRODY, 1999). Durante a adolescência, acredita-se que as pressões de socialização específicas de gênero se fortalecem, sendo assim, meninos e meninas podem aderir cada vez mais a esses estereótipos (ALFIERI, RUBLE, HIGGINS, 1996; HILL, LYNCH, 1983), o que pode resultar em tendências de desenvolvimento específicas de gênero no comportamento pró-social.

Pesquisas anteriores revelaram tendências de desenvolvimento específicas de gênero no raciocínio moral (EISENBERG *ET AL.*, 1991; GILLIGAN, 1982), preocupação empática e tomada de perspectiva (CARLO, PADILLA-WALKER, NIELSON, 2015; VAN DER GRAAFF *ET AL.*, 2014). Dada a conexão conceitual entre esses constructos e o comportamento pró-social (HOFFMAN, 2000; STAUB, 1978), é importante investigar as diferenças de gênero no desenvolvimento desse comportamento. Os resultados dos poucos estudos longitudinais anteriores são inconclusivos.

Enquanto os aumentos foram encontrados no comportamento pró-social em relação a estranhos entre os 13 e os 16 anos (CARLO *ET AL.*, 2015), e no comportamento de ajuda entre os 15 e os 18 anos (EISENBERG *ET AL.*, 2005), outros estudos encontraram um crescimento não linear entre os 12 e 14 (CAPRARA *ET AL.*, 2015), níveis estáveis no comportamento pró-social autorrelatado entre 10 e 14 anos (NANTEL-VIVIER *ET AL.*, 2009) e, até mesmo, diminuição entre 13 e 18 anos (CARLO *ET AL.*, 2007; LUENGO KANACRI *ET AL.*, 2013).

Em relação às diferenças de gênero, todos esses estudos revelaram que os meninos apresentam níveis mais baixos de comportamento pró-social do que as meninas, mas a questão das possíveis diferenças de gênero nos padrões de desenvolvimento recebeu surpreendentemente pouca atenção. Apenas dois dos estudos investigaram a moderação de gênero, dos quais um não revelou moderação de gênero significativa (CARLO *ET AL.*, 2015), enquanto o outro encontrou uma diminuição no comportamento pró-social mais forte para meninos do que para meninas (CARLO *ET AL.*, 2007).

2.5 Da pró-socialidade às relações humanas em ambiente virtual: onde pretendemos chegar?

Discorreremos desde o início deste capítulo sobre como as pessoas podem agir de maneira a beneficiar o outro na sua convivência cotidiana. A teoria do comportamento pró-social se apresentou para nós como um importante conceito quando buscávamos uma forma de pensar as relações humanas com foco não somente nos aspectos negativos dos relacionamentos, mas na promoção da boa convivência, fazendo dela, de fato, valor.

Nesse sentido, o conceito que trata o desenvolvimento moral pró-social como algo que está relacionado ao processo de aquisição e mudança dos julgamentos e comportamentos

de ajuda ou benefício dirigidos a outros indivíduos ou grupos e atos de civilidade (EISENBERG e MUSSEN, 1989) caminha em direção aos nossos objetivos para esta pesquisa.

Haste (1993) aprofunda essa discussão enfatizando que a cidadania está diretamente relacionada com a criatividade moral, por ele definida em termos de visão, eficácia e responsabilidade. Segundo o autor, criatividade moral é uma capacidade da pessoa que transforma seus atos morais em ações comuns e espontâneas, carregadas de extraordinária responsabilidade moral. Esse exercício criativo de cidadania implica atitudes que se expressam tanto no domínio público quanto no privado.

Ampliando o espectro da discussão, pudemos perceber no Capítulo 01 o quanto a maneira de conviver tem se modificado ao longo do tempo, tendo no espaço cibernético a base para que essas relações aconteçam. A partir disso, obviamente, os problemas nas relações humanas surgem, despertando-nos para uma grande questão: podemos ter atitudes que propiciam uma melhor convivência mesmo em ambiente virtual?

Como pergunta geradora desta pesquisa, esse questionamento dispara a discussão do nosso próximo capítulo, que se propõe a apresentar o método utilizado na presente investigação, bem como os objetivos que formulamos para nosso estudo.

CAPÍTULO 03



Faça do seu dia, um bom dia!! E agradeça sempre!!

Alunas da Equipe de Ajuda

3. MÉTODO

Os jovens, por um lado...

O relatório divulgado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) – TIC Kids Online (CGI.BR, 2019) – mostra que, no ano de 2018, 86% das crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos já eram usuários de internet no Brasil. De acordo com os dados nacionais revelados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), o percentual de domicílios que utilizavam a internet subiu de 74,9% para 79,1%, de 2017 para 2018. Com a chegada da pandemia causada pela Covid-19, houve um aumento de tempo de uso das redes. Com o aumento das relações pessoais virtuais, cresce também o número de problemas de convivência advindos dessa nova forma de se relacionar.

Muitos estudos realizados nacional e internacionalmente (AVILÉS MARTINÉS, 2009; SMITH, 2012; SELMAN, WEINSTEIN, 2015; PLAN, 2010; ABRAMOWAY *ET AL.*, 2016; UNICEF, 2019) mostram um importante aumento das agressões virtuais, um dado que nos impacta, visto que situações de cyberagressões são reconhecidamente perigosas ao bem-estar psicológico de crianças e adolescentes, gerando-lhes danos e sofrimentos.

Os jovens, por outro lado...

O comportamento pró-social é um tipo de comportamento voluntário destinado a beneficiar os outros (EISENBERG; FABES; SPINRAD, 2006) e tem sido associado a vários resultados positivos quando falamos em desenvolvimento humano, incluindo alta autoestima, sucesso acadêmico e relacionamentos de alta qualidade (LAIBLE *ET AL.*, 2004; PADILLA-WALKER, CARLO, 2014; WENTZEL, 1991). Embora estudos anteriores tenham mostrado consistentemente que o comportamento pró-social aumenta durante a primeira infância (EISENBERG *ET AL.*, 1998), pesquisas sobre o desenvolvimento do comportamento pró-social durante a adolescência revelaram resultados conflitantes, podendo ou não haver uma relação direta com a idade (CARLO *ET AL.*, 2007, 2015; EISENBERG *ET AL.*, 2005; LUENGO KANACRI *ET AL.*, 2013).

Em relação aos potenciais preditores de comportamento pró-social, acredita-se que a empatia forneça a motivação para expressar o comportamento de ajuda. Acredita-se também que tanto a compreensão dos estados internos dos outros, ou seja, a tomada de perspectiva, quanto a experiência de sentimentos de preocupação pelos outros ou preocupação empática, facilitem o comportamento pró-social (BATSON, 1991; HOFFMAN, 2000). Por outro lado, o

envolvimento em comportamento pró-social também pode estimular a tendência dos adolescentes de exibir perspectiva e preocupação empática (CARLO *ET AL.*, 2015).

Os adolescentes estão em um estágio de desenvolvimento (geralmente entre 12 e 18 anos) que envolve transições individuais, cognitivas, sociais e contextuais (SMETANA *ET AL.*, 2006). Segundo Piaget e Inhelder (1976, p. 250), a adolescência “inclui uma reestruturação total da personalidade, na qual o aspecto intelectual acompanha ou complementa o aspecto afetivo”. Para os autores, “o adolescente não procura apenas adaptar o seu eu ao ambiente social, mas também adaptar o ambiente social ao seu eu” (PIAGET E INHELDER, 1976, p. 255). Assim, suas oportunidades de comportamento pró-social se expandem.

Além disso, foram encontrados resultados positivos que relacionaram esse tipo de comportamento ao bem-estar emocional dos jovens, bem como aos resultados intelectuais, como notas em sala de aula e resultados de testes e provas (WENTZEL *ET AL.*, 2011).

Pesquisas realizadas nessa faixa etária não chegam a um consenso sobre o comportamento pró-social em adolescentes. Em uma pesquisa que examinou a estabilidade do comportamento pró-social em adolescentes rurais nos EUA (CARLO *ET AL.*, 2007) foi identificado que o nível de comportamento pró-social diminuiu da 7ª série do ensino fundamental para a 2ª série do ensino médio, sendo levemente recuperado na 3ª série do EM. Outra tendência de declínio foi evidenciada tanto por um estudo transversal (WILSON *ET AL.*, 2009) quanto por um estudo longitudinal com uma amostra italiana (LUENGO KANACRI *ET AL.*, 2013). Recentemente, no entanto, Flynn *et al.* (2015) examinaram o comportamento pró-social com a subescala pró-social do CSBS-T (CRICK, 1996) e descobriram que o nível de pró-socialidade permaneceu estável nessa faixa etária.

Contudo, outros dois estudos longitudinais com amostras dos EUA descobriram que o nível de comportamento pró-social mostrou uma tendência geral de aumento (CARLO *ET AL.*, 2015; PADILLA-WALKER *ET AL.*, 2017). Esse mesmo padrão foi replicado em uma amostra na Holanda (VAN DER GRAAFF *ET AL.*, 2017). Sendo assim, a análise da literatura internacional sugere que não há ainda um consenso sobre como esses comportamentos se manifestam nessa faixa etária, revelando-nos a necessidade de mais investigações sobre o tema.

Os jovens que queremos formar...

Nesse sentido, é importante ressaltar o quanto temos procurado, por meio da implantação das Equipes de Ajuda, promover espaços escolares em que os jovens possam se sentir mais seguros e pertencentes e, dessa forma, agir de maneira pró-social. Pesquisas

anteriores que atestam esse trabalho apontam que em escolas onde foi implantado esse tipo de SAI, há uma redução na frequência de alguns tipos de bullying comuns no ambiente escolar (TOGNETTA; SOUZA; LAPA, 2019), bem como uma maior adesão a valores morais como justiça, generosidade e respeito (BOMFIM, 2019), evidenciando melhor qualidade nas relações interpessoais em escolas com Equipes de Ajuda (TOGNETTA *ET AL.*, 2020).

A nossa pesquisa de mestrado (SOUZA, 2019) chegou justamente ao ponto previsto: adolescentes que fazem parte das equipes de ajuda apresentam um maior nível de crença de autoeficácia para ajudar do que os não atuantes nessa função. Contudo, essa investigação nos revela um dado interessante: a crença de autoeficácia para ajudar é menor em situações de cyberbullying, quando comparada a situações de bullying. Ou seja, há ainda um grande desafio para nossos jovens quando falamos de convivência em ambiente virtual.

Diante disso e olhando para o fato de que os adolescentes hoje convivem muito mais virtualmente do que presencialmente, poderíamos nos questionar: apresentar comportamentos pró-sociais no espaço virtual teria relação com a existência e a frequência das cyberagressões? Qual a percepção dos comportamentos pró-sociais entre adolescentes?

É importante ressaltar que a presente investigação está vinculada a um grupo de pesquisas coordenado pela professora Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, cujo eixo central é o desenvolvimento de tecnologias para que as questões da convivência escolar sejam pensadas para a construção de políticas públicas voltadas a essa temática.

Na Figura 1 a seguir, podemos ver o resumo dessas pesquisas para o quadriênio 2019-2023.

Figura 1 – Investigações do quadriênio de 2019 a 2023



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras e pesquisadores do GEPEM.

Conforme a Figura 1, a pesquisa *Cyberagressão e pró-socialidade virtual entre adolescentes* encontra-se no eixo *A convivência como valor nas escolas públicas: formação docente e equipes de ajuda*, que está diretamente relacionado ao eixo *Construção de um modelo replicável*, financiado pela Fundação Itaú Social (FIS) e Fundação Carlos Chagas (FCC) por meio do Edital de Pesquisa *Anos finais do ensino fundamental – Adolescências, qualidade e equidade na escola pública*, lançado em outubro de 2018 para execução entre 2019 e 2021, com o título original: *A convivência como valor nas escolas públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais*.

Os objetivos do projeto, iniciado em 2019, eram: formar professoras, professores e equipes gestoras para atuação frente aos problemas de convivência escolar; implementar nas unidades escolares ações de combate e prevenção ao bullying escolar por meio de práticas de protagonismo juvenil (Equipes de Ajuda); organizar um plano de ações antibullying na unidade escolar para favorecer práticas de protagonismo juvenil e a participação coletiva de professores,

alunos e gestores, de modo a permitir, principalmente aos adolescentes, a participação efetiva na superação do problema como agentes de intervenção deste.

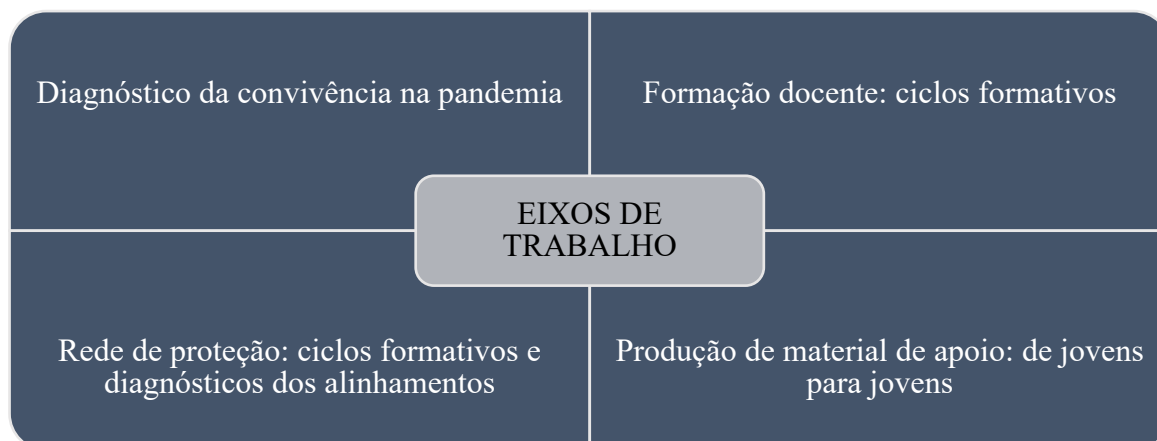
Contudo, com o início da pandemia da Covid-19 e o distanciamento social causado por ela, os objetivos do projeto foram alterados. Devido à urgência da demanda causada pelo panorama estabelecido, as pesquisas foram delineadas de modo a colaborar para o entendimento das questões da convivência virtual e os impactos que ela causa.

Para tanto, os novos objetivos se configuraram da seguinte forma:

1. Organizar espaços de formação de gestores e docentes para que tenham condições de conhecer os passos para a construção de um programa de convivência, à luz dos pressupostos teóricos da epistemologia genética piagetiana e dos estudos da Psicologia Moral que dela advêm;
2. Organizar ações e materiais de apoio para promover oportunidades de desenvolvimento da empatia e pró-sociabilidade entre os estudantes;
3. Levantar dados descritivos dos problemas de convivência virtual e sofrimento emocional que têm sido frequentes entre os estudantes das escolas envolvidas no projeto;
4. Promover a integração da escola com demais órgãos constituintes da rede protetiva, visando potencializar as ações de prevenção e intervenção aos problemas que afetam a convivência e a saúde emocional de crianças e adolescentes;
5. Orientar a implementação de câmaras de mediação de conflitos com os diferentes procedimentos de intervenção e prevenção aos problemas de convivência.

A reorganização do projeto permitiu que fossem traçados 4 eixos de ações para que os objetivos fossem atingidos, como podemos ver na Figura 2 a seguir:

Figura 2– Eixos de trabalho do Projeto do FIS e FCC



Fonte: o autor.

A execução dessas ações permitiu o desenvolvimento de cinco pesquisas relacionadas aos trabalhos realizados:

- O clima relacional nas escolas estaduais paulistas: desafios anteriores à pandemia;
- A formação docente para a promoção da convivência ética, democrática e a prevenção da violência nas escolas paulistas;
- Crianças também sofrem: O sofrimento emocional em crianças durante a pandemia da Covid-19;
- O sofrimento emocional de adolescentes em tempos de pandemia da Covid-19;
- A empatia entre crianças;
- Cyberconvivência *versus* cyberagressão em tempos de escolas sem paredes.

Os dados²³ resultantes das pesquisas sobre empatia e cyberconvivência motivaram a inquietude disparadora para este trabalho.

²³ Esses dados serão trazidos para colaborar com a análise dos resultados desta pesquisa.

3.1 A relevância da presente pesquisa

O levantamento bibliográfico se deu pela busca de artigos publicados em periódicos, bem como teses e dissertações, em dois bancos de dados: Capes e Portal Athena (Biblioteca da Unesp). Vale destacar que este último engloba bases de dados como: Repositório Institucional da Unesp; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Library of Congress; Biblioteca virtual multidisciplinar de e-books; Jstor; Portal Capes; Scielo Brasil; Scielo Livros; WebQualis; Spell® Scientific Periodicals Electronic Library; PressReader; Sage Research Methods. Os descritores utilizados para a busca inicial dos trabalhos foram selecionados com base na utilização de palavras-chave que apresentavam relação com o objeto da pesquisa. Além disso, utilizamos os termos em dois idiomas: português e inglês.

Todo o levantamento foi realizado por meio de um filtro de data, cujo recorte que optamos por fazer foi de 2018 a 2022, entendendo que um período recente de quatro anos era suficiente para que fossem reveladas as pesquisas mais significativas na temática, visto que a velocidade das transformações da realidade, quando se trata do cyberspaço, faria com que pesquisas anteriores a essa data estivessem obsoletas ou já contempladas nos trabalhos encontrados.

Na busca realizada, utilizamos os descritores: “comportamento pró-social”; “cyberconvivência”; “preocupação empática”; e “adolescência”. Ou, no caso da língua inglesa: “*prosocial behavior*”; “*cyber coexistence*”; “*empathic concern*”; e “*adolescence*”.

No banco de teses e dissertações da Capes, também utilizamos o filtro para destaque apenas das teses de doutorado, uma vez que buscávamos apenas trabalhos cuja relevância teórica estivesse fundamentada no ineditismo das pesquisas realizadas. Nesse sentido, a busca apresentou um resultado de 11.204 trabalhos publicados. Inicialmente, com base nos resultados sugeridos pela plataforma, pudemos perceber que havia trabalhos de todas as áreas do conhecimento, o que dificultaria muito a nossa análise pelo número apresentado. Com isso, aplicamos mais dois filtros à busca que, ao nosso critério, colaboraria para a nossa pesquisa: em “Grande Área do Conhecimento”, selecionamos o filtro de “Ciências Humanas”; já em “Área do Conhecimento”, selecionamos “Psicologia” e “Educação”. Com isso, o número de resultados baixou consideravelmente para 1.155 trabalhos encontrados.

No banco de dados Athena da biblioteca da Unesp, o resultado foi bem menor: 186 artigos relacionados à temática em foco.

Entendemos essa grande diferença numérica entre os resultados encontrados pela forma como os dois portais de busca vinculam as palavras-chave: o banco de teses e

dissertações sugere como resultado trabalhos que contenham qualquer uma das palavras-chave no corpo dos textos analisados, enquanto o portal Athena permite buscar trabalhos que apresentem todos os termos procurados.

Se por um lado, esse grande volume de resultados sugere o quanto esse debate é relevante e como ele tem sido aprofundado, por outro, identificamos, em uma primeira triagem, diferentes abordagens e objetivos dos estudos. Já com a leitura dos títulos, pudemos diminuir consideravelmente esse número. Tomamos como base para essa seleção o critério de que houvesse, no próprio título, palavras-chave que o associasse diretamente com a nossa pesquisa.

Nessa primeira etapa, selecionamos um total de 57 teses e 45 artigos que se relacionavam com a temática da nossa investigação. Porém, ainda precisávamos saber quantas pesquisas davam conta de responder a nossa pergunta inicial. A partir daí, iniciamos mais um processo de seleção. Elegemos como segundo critério a leitura das palavras-chave, o que nos possibilitou identificar aqueles trabalhos que mais se aproximavam de nosso objetivo. Adotamos ainda um terceiro critério, a leitura dos resumos.

Após esse movimento, pudemos perceber que havia, como resultado de busca, a seleção de 11 teses e 16 artigos científicos que se mostraram relevantes sobre o tema, pois apresentavam, em sua metodologia e escopo teórico, relação com a temática pretendida por nós. De alguma forma, todos esses trabalhos foram utilizados na busca por referência bibliográfica, ajudando-nos a compor o quadro teórico desta pesquisa. Contudo, após uma leitura aprofundada desses estudos, percebemos que não existiam, segundo as plataformas de busca selecionadas, trabalhos e pesquisas que contemplassem nossa inquietação perante a tentativa de identificar como os comportamentos pró-sociais se manifestam dentro das redes sociais virtuais. Com isso, chegamos à seguinte pergunta para o nosso problema de pesquisa:

Haverá correspondência entre comportamentos pró-sociais e os problemas de convivência percebidos pelos adolescentes em ambiente virtual? Há relação entre o comportamento pró-social e a cyberempatia?

Entre as hipóteses deste trabalho estão que autores de cyberagressão se percebem menos pró-sociais que alvos e espectadores, e que meninas se percebem mais pró-sociais que meninos. Além de que os construtos de cyberempatia e pró-socialidade virtual estejam correlacionados entre si.

3.2 Os objetivos da pesquisa

Para compor o escopo desta pesquisa, nosso grande objetivo é o de entender como se dá, na percepção dos adolescentes, a manifestação dos comportamentos pró-sociais em ambientes virtuais e suas correspondências com os problemas de convivência vivenciados por eles. Para isso, a presente investigação foi dividida em 4 grandes estudos:

3.2.1 Primeiro estudo – Percepção dos adolescentes sobre sua participação nos problemas de cyberconvivência.

Haverá diferenças na percepção dos estudantes sobre sua participação nos problemas de cyberconvivência? Para este estudo, a análise foi feita com base na comparação de três variáveis:

- a) Gênero: entre meninas e meninos;
- b) Raça: entre pessoas brancas e não brancas;
- c) Tipo de escola: entre estudantes de escolas públicas e particulares.

Para responder a essa pergunta, os objetivos que correspondem a este estudo são:

1. Identificar a prevalência e a forma de participação dos adolescentes nos problemas de cyberconvivência – autores, alvos e espectadores.
2. Verificar se há correspondência entre a atuação dos adolescentes (autores, alvos e espectadores) e as questões de gênero (meninas e meninos).
3. Verificar se há correspondência entre a atuação dos adolescentes (autores, alvos e espectadores) e as questões de raça (pessoas brancas e não brancas).
4. Verificar se há correspondência entre a atuação dos adolescentes (autores, alvos e espectadores) e o tipo de escola (alunas e alunos de escolas públicas e privadas).

3.2.2 Segundo estudo – Percepção dos comportamentos pró-sociais virtuais entre adolescentes.

Haverá diferença, entre os adolescentes, em como percebemos seus comportamentos pró-sociais em ambientes virtuais? Para este estudo, a análise foi feita com base na comparação de três variáveis:

- a) Gênero: entre meninas e meninos;
- b) Faixa etária: divisão dos alunos em dois grupos – Grupo 1 (G1), de 11 a 14 anos; e Grupo 2 (G2), de 15 a 17 anos;
- c) Participação nas situações de cyberagressão: autores, alvos e espectadores.

Para responder a essa pergunta, selecionamos os seguintes objetivos:

5. Construir uma escala psicométrica para a pró-socialidade virtual;
6. Comparar a prevalência de comportamento pró-social virtual entre meninas e meninos;
7. Comparar a prevalência de comportamento pró-social virtual entre adolescentes de dois grupos de faixas etárias distintas: Grupo 1 (11 a 14 anos) e Grupo 2 (15 a 17 anos);
8. Comparar a prevalência de comportamento pró-social virtual entre participantes de situações de cyberagressão: autores *versus* “não-autores”; alvos *versus* “não-alvos”; espectadores *versus* “não-espectadores”.

3.2.3 Terceiro estudo – Validação dos instrumentos de cyberempatia (CE) e pró-socialidade virtual (PSV)

Este estudo refere-se ao processo de validação de dois instrumentos, um que mensura os níveis de cyberempatia e outro que busca avaliar qual a percepção de uma pessoa sobre seu comportamento pró-social em ambiente virtual. Para tal, os objetivos que correspondem a este estudo são:

9. Encontrar evidências de validade estatística de um instrumento de medida usado para avaliar a cyberconvivência entre adolescentes, com base no constructo de pró-socialidade virtual (PSV), utilizando-se de análise fatorial exploratória (AFE) e coeficientes de consistência interna (Alpha de Cronbach – α).
10. Encontrar evidências de validade estatística de um instrumento de medida usado para avaliar a cyberconvivência entre adolescentes com base no constructo de Cyberempatia (CE), utilizando-se de análise fatorial exploratória (AFE) e coeficientes de consistência interna (Alpha de Cronbach – α).

3.2.4 Quarto estudo – Comparação entre os escores de cyberempatia e pró-socialidade virtual.

Haverá relação entre os escores de cyberempatia e os escores de pró-socialidade virtual? Poderíamos supor que quanto maior o índice de cyberempatia, maior o de pró-socialidade virtual?

O objetivo de estudo correspondente a essas perguntas é:

11. Comparar os escores de cyberempatia e pró-socialidade virtual entre os adolescentes.

3.1 Delineamento da pesquisa e amostra

Diante do cenário teórico estabelecido até aqui e dos objetivos propostos, a presente investigação pode ser definida como exploratória, uma vez que esse tipo de estudo se aplica a

uma situação problema nada ou pouco explorada cientificamente (SAMPIERI *ET AL.*, 2010; SAMPIERI, COLADO, LUCIO, 2013). Além disso, Gil (1999) considera que a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. Nossa pesquisa também é de caráter descritivo, uma vez que esse tipo de investigação visa ao conhecimento das características de um grupo, de fatos e fenômenos sem a manipulação intencional (BREAKWELL *ET AL.*, 2010; GIL, 1999).

Quanto à natureza, classifica-se como um estudo quantitativo, que, segundo Richardson (1999), é caracterizado pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas, por meio de técnicas estatísticas. Para Mattar (2001), a pesquisa quantitativa busca a validação das hipóteses mediante a utilização de dados estruturados, estatísticos, com análise de um grande número de casos representativos. Ela quantifica os dados e generaliza os resultados da amostra para os interessados.

Esta investigação conta com uma amostra inicial de 3.471 adolescentes, sendo 1.992 estudantes das escolas públicas participantes do desenvolvimento do projeto da Fundação Itaú-Social (FIS) e Fundação Carlos Chagas (FCC), citado anteriormente, e 1.479 alunos da rede privada do Estado de São Paulo, de escolas participantes de outros projetos coordenados pelo nosso grupo de estudos. Todos os alunos fazem parte dos anos finais do ensino fundamental, com idades que variam entre 11 e 17 anos. A seleção das escolas e dos estudantes que compõem este estudo se deu de forma intencional e por conveniência.

3.2 O instrumento de investigação

Para a realização desta pesquisa utilizamos um instrumento com 44 perguntas fechadas (consultar Apêndice A), dividido em 3 partes:

1ª PARTE- PERFIL: oito questões que delinearão o perfil dos participantes;

2ª PARTE- CYBERCONVIVÊNCIA: quinze questões que se referiam aos problemas de cyberconvivência e às formas de participação dos envolvidos. Nessa seção, os estudantes respondentes tinham que considerar situações ocorridas nos três meses que antecederam o levantamento de dados. As respostas foram formatadas em escala de quatro pontos, descritos como: “*Conheço colegas que já sofreram com isso...*” – representando que o respondente se autopercebe como espectador em situações de cyberagressão; “*Fizeram isso comigo ou aconteceu comigo...*” – representando que o

respondente se autopercebe como alvo em situações de cyberagressão; “*Eu fiz isso...*” – representando que o respondente se autopercebe como autor em situações de cyberagressão; e “*Isso não aconteceu...*”, sendo possível assinalar mais de uma alternativa para cada resposta.

3ª PARTE- CYBEREMPATIA: cinco itens que buscaram mensurar os níveis de cyberempatia;

4ª PARTE – PRÓ-SOCIALIDADE VIRTUAL: quatorze itens que avaliaram o comportamento pró-social virtual.

Tanto na 3ª quanto na 4ª parte, todos os itens foram formatados por meio de respostas em escala Likert de cinco pontos, cujo primeiro se relacionava a “Não aconteceu isso comigo” (0) e os demais, numa escala de 1 a 4, representavam “muito pouco” (1) e “bastante” (4), sobre o quanto eles estavam conseguindo realizar as ações nos últimos três meses. Em cada ponto de resposta, os estudantes poderiam assinalar apenas uma alternativa.

Todas essas questões foram randomizadas e apresentadas em um único instrumento para que os alunos pudessem responder. Esta pesquisa foi registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara/SP, sob o número de registro CAAE: 46222921.2.0000.5400 (consultar Apêndice B).

O questionário utilizado foi elaborado por membros²⁴ do Gepem, com base na literatura atual sobre o tema. As alunas e os alunos o responderam de maneira online, por meio de um formulário criado via Google Forms, após apresentarem um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) assinado por seu pai, mãe e/ou responsável e consentimento próprio (TALE), que constava no formulário.

²⁴ Luciene Tognetta (coordenadora), Raul Alves de Souza, Darlene Ferraz Knoener, Sanderli Bicudo Bomfim, Deise Maciel, Talita Salati Lahr, Natália Santos Pupin, Larissa Di Genova Boni, Fernanda Issa de Barros, Ana Luiza Matos, Mário Fioranelli Neto, Lídia Morcelli Duarte, Vitória Hellen de Oliveira.

CAPÍTULO 04



*“Se tornou aparentemente óbvio que nossa tecnologia excedeu nossa
humanidade”*

Albert Einstein

²⁵Fonte: <https://www.indagacao.com.br/2019/09/uema-2019-charge-apresenta-visao-critica-sobre-formas-de-interacao-social-na-actualidade-porque-as-redes-sociais-disponiveis-na-internet-tem.html>. Acesso em 01 fev. 2023.

4. RESULTADOS

Para a apresentação dos resultados, trataremos inicialmente um panorama geral do perfil dos respondentes. Trata-se de uma pesquisa descritiva, que contou com uma amostra de 3.469 sujeitos envolvidos.

4.1. O perfil dos estudantes

Entre os participantes do estudo, 53,4% se autodesignaram como do gênero feminino e 43,4%, do gênero masculino. Destes, a maioria – 51,4% – se autodeclararam brancos, seguido por 28,3% de pardos, 7,5% de negros, 5,2% de origem oriental, 0,6% de indígenas e 7% não souberam responder sobre sua raça. Dessa forma, consideraremos, para efeito desta pesquisa, a porcentagem de 51,4% de pessoas brancas e 41,6 de pessoas não brancas. A amostra foi composta por 57,4% dos estudantes de escolas públicas e 42,6% de escolas privadas. Em relação ao uso da tecnologia, 72,1% dos adolescentes participantes informaram ter computador ou notebook em sua casa e 92% afirmaram possuir um aparelho celular.

4.2. Primeiro estudo – Percepção dos adolescentes sobre sua participação nos problemas de cyberconvivência.

Para este estudo, delimitamos o seguinte problema de pesquisa: haverá diferenças, na percepção dos estudantes, sobre sua participação nos problemas de cyberconvivência? Para isso, a análise foi feita com base na comparação de três variáveis:

- d) Gênero: entre meninas e meninos;
- e) Raça: entre pessoas brancas e não brancas;
- f) Tipo de escola: entre estudantes de escolas públicas e particulares.

Para a análise da prevalência na participação nas cyberagressões, foi utilizado um mecanismo que levou em consideração os apontamentos feitos pelos respondentes, cujas indicações foram classificadas entre “aconteceu” e “não aconteceu”, ou seja, independentemente se as alunas e os alunos elencavam outra forma de participação, uma vez indicada a opção “eu fiz isso”, já eram classificados/as como autor/a de uma cyberagressão. Do mesmo modo, ao optarem por “fizeram isso comigo ou aconteceu comigo”, como alvo, e no caso de “conheço colegas que já sofreram com isso”, como espectadores.

Para a associação entre os itens de cyberagressão e gênero/tipo de escola/raça, apropriamo-nos do teste qui-quadrado, utilizado para testar a significância da associação observada entre categorias numa tabela cruzada ou de contingência (MALHOTRA, 2000).

O teste ajuda a determinar se existe uma associação entre duas variáveis categóricas. Testes de significância são técnicas de estatística inferencial com os quais, por meio de uma amostra, se obtém evidência estatística para atestar que os resultados encontrados possam ser interpretados para a população na qual a amostra foi extraída.

Também foram estimadas as razões de prevalência correspondentes.

A seguir, descreveremos os resultados relacionados a cada objetivo elencado para este estudo.

4.2.1. Identificar a prevalência e a forma de participação autopercebida dos adolescentes nos problemas de cyberconvivência – autores, alvos e espectadores.

Na Tabela 1 a seguir, podemos verificar as porcentagens de cada personagem (autor/alvo/espectador) em relação às tipologias das ações intimidadoras selecionadas no instrumento.

Tabela 1 – Tipificação dos personagens por tipologia das ações intimidadoras

Nos últimos três meses...	Autor	Alvo	Espectador
8) Enviar mensagens que ofendem.	7,24%	20,21%	32,92%
9) Ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online.	3,98%	11,91%	21,45%
10) Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém.	5,74%	5,77%	19,57%
11) Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela.	15,28%	13,75%	23,52%
12) “Cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes.	7,26%	8,53%	20,58%
13) Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido para outras pessoas ficarem	6,49%	8,88%	20,18%

sabendo (e que a pessoa não gostaria que fosse divulgado).			
14) Usar fotos íntimas de uma pessoa para chantageá-la.	2,48%	2,59%	9,86%
15) Compartilhar vídeos/fotos íntimas de uma pessoa conhecida sem a permissão dela (o).	2,65%	2,71%	12,08%
16) Editar uma foto ou criar “memes”, criar um perfil fake (falso) para ridicularizar ou humilhar alguém.	5,1%	4,73%	18,97%
17) Hackear a conta de outra pessoa e enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa.	3,49%	4,15%	13,23%
18) Criar ou participar de enquetes nas redes sociais que zoam ou ridicularizam alguém.	4,3%	2,74%	10,52%
19) Ofender ou zoar alguém na internet por sua orientação sexual ou identidade de gênero – LGBTQ+ (homofobia, transfobia etc.).	3,08%	5,22%	19,95%
20) Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.).	4,76%	11,47%	22,57%
21) Ameaçar o(a) namorado(a) por WhatsApp ou rede social porque ele(a) quer romper a relação.	2,16%	2,19%	9,51%
22) Ofender ou desrespeitar (não é discutir) com alguém na internet por sua opção política, religiosa ou ideológica.	6,89%	7,73%	17,24%

Fonte: o autor.

Destacamos, com um índice maior de prevalência, os itens 8 (“Enviar mensagens que ofendem”), 11 (“Excluir uma pessoa, sem que ela queira, de uma rede social ou grupo porque ela incomoda ou porque não se gosta dela”), 9 (“Ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online”), 19 (Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.), 12 (“Cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes”) e 13 (“Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido, sem a concordância deste, para outras pessoas ficarem sabendo”).

Além disso, podemos ver também uma relação próxima com dados que quantificam as situações de bullying – índices mais altos quando se referem a presenciar uma agressão (espectador) do que quando se colocam como alvos e/ou autores.

4.2.2. Verificar se há correspondência entre a autopercepção sobre a atuação dos adolescentes (autores, alvos e espectadores) e as questões de gênero (meninas e meninos).

Para o objetivo de relacionar a percepção da atuação dos adolescentes e as questões de gênero, fizemos a comparação por meio desse teste, verificando os percentuais de autoria, alvos e espectadores (quem presencia as situações) entre pessoas do gênero feminino e masculino, como se observa nas tabelas 2, 3 e 4, a seguir:

Tabela 2 – Proporção de gênero na autopercepção de autoria das ações intimidadoras

Ação	Feminino (n=1837)	Masculino (n=1493)	Valor-p ²⁶	Razão de prevalência
8) Enviar mensagens que ofendem.	4,57%	8,98%	<0,01	0,51
9) Ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online.	2,12%	5,09%	<0,01	0,42
10) Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém.	6,97%	3,22%	<0,01	2,17
11) Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela.	15,73%	14,07%	0,18	1,12
12) “Cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes.	7,19%	5,96%	0,16	1,21
13) Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido para outras pessoas ficarem sabendo (e que a pessoa não gostaria que fosse divulgado).	6,8%	5,22%	0,06	1,30
14) Usar fotos íntimas de uma pessoa para chantageá-la.	2,12%	2,08%	0,93	1,02

²⁶ Neste trabalho, foi adotado um índice de significância relativo a $p < 0,05$.

15) Compartilhar vídeos/fotos íntimas de uma pessoa conhecida sem a permissão dela (o).	2,34%	2,14%	0,70	1,09
16) Editar uma foto ou criar “memes”, criar um perfil fake (falso) para ridicularizar ou humilhar alguém.	4,35%	4,89%	0,46	0,89
17) Hackear a conta de outra pessoa e enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa.	3,38%	2,75%	0,30	1,23
18) Criar ou participar de enquetes nas redes sociais que zoam ou ridicularizam alguém.	3,65%	4,15%	0,45	0,88
19) Ofender ou zoar alguém na internet por sua orientação sexual ou identidade de gênero-LGBT+ (homofobia, transfobia etc.).	1,63%	4,22%	<0,01	0,39
20) Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.).	3,21%	5,96%	<0,01	0,54
21) Ameaçar o(a) namorado(a) por WhatsApp ou rede social porque ele(a) quer romper a relação.	2,34%	1,47%	0,07	1,59
22) Ofender ou desrespeitar (não é discutir) com alguém na internet por sua opção política, religiosa ou ideológica.	6,59%	6,3%	0,73	1,05

Fonte: o autor.

Podemos verificar com base nos dados da Tabela 2 que, das 15 situações de cyberagressão, em 5 delas (8, 9, 10, 19, 20) as questões de gênero representam ser uma variável importante e estatisticamente relevante. Na situação 10 – “criar páginas ou grupos para falar mal de alguém” –, há uma prevalência positiva de 2,17 vezes mais chances de uma menina ser autora desse tipo de agressão virtual, ou seja, elas tem mais que o dobro da possibilidade de realizar essa ação em comparação com os meninos.

Já em casos de “enviar mensagens que ofendem”, estima-se, em média, que as meninas têm 49% menor prevalência de autoria quando comparadas aos meninos.

Quando falamos em ofensas desferidas com o intuito de ofender ou zoar alguém na internet por sua orientação sexual ou identidade de gênero – LGBTQIAPN+ (homofobia, transfobia etc.), as meninas têm 61% menor prevalência de autoria quando comparadas aos meninos. Assim também é quando falamos em ameaças por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online, quando os meninos têm 58% mais possibilidades de serem autores.

Meninos também têm 46% maior prevalência em insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.) quando comparados com as meninas.

Agora olhemos os percentuais e as prevalências da possibilidade de ser alvo de uma situação, em comparação com o gênero dos envolvidos:

Tabela 3 – Proporção de gênero na autopercepção de vitimização nas ações intimidadoras

Ação	Feminino (n=1837)	Masculino (n=1493)	Valor-p	Razão de prevalência
8) Enviar mensagens que ofendem.	22,75%	16,01%	<0,01	1,42
9) Ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online.	9,8%	13,8%	<0,01	0,71
10) Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém.	7,24%	3,62%	<0,01	2,00
11) Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela.	16,11%	10,52%	<0,01	1,53
12) “Cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes.	9,25%	7,3%	0,04	1,27
13) Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido para outras pessoas ficarem sabendo (e que a pessoa não gostaria que fosse divulgado).	9,91%	7,1%	<0,01	1,40
14) Usar fotos íntimas de uma pessoa para chantageá-la.	2,61%	2,28%	0,53	1,15

15) Compartilhar vídeos/fotos íntimas de uma pessoa conhecida sem a permissão dela (o).	2,72%	2,41%	0,57	1,13
16) Editar uma foto ou criar “memes”, criar um perfil fake (falso) para ridicularizar ou humilhar alguém.	3,97%	5,02%	0,14	0,79
17) Hackear a conta de outra pessoa e enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa.	3,76%	4,29%	0,44	0,88
18) Criar ou participar de enquetes nas redes sociais que zoam ou ridicularizam alguém.	2,5%	2,75%	0,66	0,91
19) Ofender ou zoar alguém na internet por sua orientação sexual ou identidade de gênero-LGBT+ (homofobia, transfobia etc.).	4,63%	4,02%	0,39	1,15
20) Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.).	12,41%	9,78%	0,02	1,27
21) Ameaçar o(a) namorado(a) por WhatsApp ou rede social porque ele(a) quer romper a relação.	1,85%	2,01%	0,74	0,92
22) Ofender ou desrespeitar (não é discutir) com alguém na internet por sua opção política, religiosa ou ideológica.	7,89%	6,9%	0,28	1,14

Fonte: o autor.

Segundo os dados descritos na Tabela 3, em 7 das 15 situações de ataques em ambiente virtual, ser menino ou ser menina influencia no processo de vitimização. Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém é uma ação em que pessoas do gênero feminino têm duas vezes mais possibilidades de serem vitimizadas do que as do gênero masculino. Enquanto meninos têm, em média, 29% maior possibilidade de serem ameaçados por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online.

Meninas têm também 27% de chances a mais de serem “canceladas” por terem condutas ou opiniões diferentes; a mesma porcentagem por serem insultadas ou zoadas na internet por seu tipo físico (magra, obesa, alta, baixa, ruiva, negra, loira etc.); 40% maior

probabilidade de serem alvos de “publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido, sem a concordância deste, para outras pessoas ficarem sabendo”; 42% de receberem ofensas por meio de mensagens; e 53% de serem excluídas sem que elas queiram, de uma rede social ou grupo, porque incomodam ou porque não se gosta delas.

Quando falamos em presenciar essas mesmas agressões em ambientes online, percebemos que “ser mulher” também impacta negativamente a convivência virtual, ainda que, como espectadora, em 4 das 15 situações pesquisadas, como podemos conferir na Tabela 4 a seguir:

Tabela 4 – Proporção de gênero na autopercepção de espectadores nas ações intimidadoras

Ação	Feminino (n=1837)	Masculino (n=1493)	Valor-p	Razão de prevalência
8) Enviar mensagens que ofendem.	34,19%	30,94%	0,04	1,10
9) Ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online.	20,52%	21,9%	0,33	0,94
10) Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém.	21,72%	16,28%	<0,01	1,33
11) Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela.	23,57%	22,37%	0,41	1,05
12) “Cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes.	22,1%	18,42%	<0,01	1,20
13) Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido para outras pessoas ficarem sabendo (e que a pessoa não gostaria que fosse divulgado).	21,01%	18,55%	0,08	1,13
14) Usar fotos íntimas de uma pessoa para chantageá-la.	9,58%	10,11%	0,61	0,95
15) Compartilhar vídeos/fotos íntimas de uma pessoa conhecida sem a permissão dela (o).	12,41%	11,52%	0,43	1,08

16) Editar uma foto ou criar “memes”, criar um perfil fake (falso) para ridicularizar ou humilhar alguém.	19%	18,82%	0,90	1,01
17) Hackear a conta de outra pessoa e enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa.	13,45%	13,13%	0,79	1,02
18) Criar ou participar de enquetes nas redes sociais que zoam ou ridicularizam alguém.	9,8%	11,25%	0,17	0,87
19) Ofender ou zoar alguém na internet por sua orientação sexual ou identidade de gênero-LGBT+ (homofobia, transfobia etc.).	21,83%	16,95%	<0,01	1,29
20) Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.).	23,3%	21,03%	0,12	1,11
21) Ameaçar o(a) namorado(a) por WhatsApp ou rede social porque ele(a) quer romper a relação.	9,36%	9,44%	0,94	0,99
22) Ofender ou desrespeitar (não é discutir) com alguém na internet por sua opção política, religiosa ou ideológica.	16,71%	16,88%	0,90	0,99

Fonte: o autor.

A razão de prevalência revela-se estatisticamente significativa nas situações a seguir, nas quais meninas presenciam mais situações que os meninos: “Enviar mensagens que ofendem” (10%); “criar páginas ou grupos para falar mal de alguém” (33%); “cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes” (20%); e “ofender ou zoar alguém na internet por sua orientação sexual ou identidade de gênero-LGBT+ (homofobia, transfobia etc.)” (29%). Como vimos, esses resultados apontam que as meninas parecem reconhecer com mais frequência uma cyberagressão nas redes do que os meninos.

Passemos agora à comparação com as questões raciais.

4.2.3. Verificar se há correspondência entre a autopercepção da atuação dos adolescentes (autores, alvos e espectadores) e as questões de raça (pessoas brancas e não brancas).

Estabelecendo os mesmos parâmetros do objetivo anterior, a comparação entre pessoas brancas e não brancas²⁷ também foi feita por meio do teste qui-quadrado.

A seguir, podemos verificar nos descritivos da Tabela 5 a comparação com o percentual de autoria da ação.

Tabela 5 – Proporção entre raças na autopercepção de autoria nas ações intimidadoras

Ação	Branco (n=1785)	Não branco (n=1439)	Valor-p	Razão de prevalência
8) Enviar mensagens que ofendem.	7,51%	7,02%	0,60	1,07
9) Ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online.	3,75%	3,68%	0,92	1,02
10) Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém.	5,71%	5,56%	0,85	1,03
11) Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela.	15,41%	15,57%	0,90	0,99
12) “Cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes.	7,17%	6,95%	0,81	1,03
13) Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido para outras pessoas ficarem sabendo (e que a pessoa não gostaria que fosse divulgado).	7%	5,84%	0,18	1,20
14) Usar fotos íntimas de uma pessoa para chantageá-la.	2,02%	2,71%	0,19	0,74
15) Compartilhar vídeos/fotos íntimas de uma pessoa conhecida sem a permissão dela (o).	2,07%	2,92%	0,12	0,71
16) Editar uma foto ou criar “memes”, criar um perfil fake (falso) para ridicularizar ou humilhar alguém.	5,38%	4,45%	0,23	1,21

²⁷ No rol de pessoas “não brancas” estão todas e todos que se classificaram como pardos, negros, de origem oriental e indígenas.

17) Hackear a conta de outra pessoa e enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa.	2,63%	3,96%	0,03	0,66
18) Criar ou participar de enquetes nas redes sociais que zoam ou ridicularizam alguém.	3,81%	4,73%	0,20	0,81
19) Ofender ou zoar alguém na internet por sua orientação sexual ou identidade de gênero-LGBT+ (homofobia, transfobia etc.).	2,63%	3,41%	0,20	0,77
20) Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.).	4,31%	5,28%	0,20	0,82
21) Ameaçar o(a) namorado(a) por WhatsApp ou rede social porque ele(a) quer romper a relação.	1,62%	2,57%	0,06	0,63
22) Ofender ou desrespeitar (não é discutir) com alguém na internet por sua opção política, religiosa ou ideológica.	7,17%	6,32%	0,34	1,13

Fonte: o autor.

A análise desses dados nos mostra que ser branco ou não branco é uma variável estatisticamente significativa em apenas uma das situações. Estima-se, em média, que os “não brancos”, quando comparados às pessoas brancas, têm 34% (1-0,66) maior prevalência de autoria em “hackear a conta de outra pessoa e enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa”.

Tabela 6 – Proporção entre raças na autopercepção de vitimização nas ações intimidadoras

Ação	Branco (n=1785)	Não branco (n=1439)	Valor-p	Razão de prevalência
8) Enviar mensagens que ofendem.	21,51%	18,9%	0,07	1,14
9) Ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online.	12,1%	11,81%	0,80	1,02

10) Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém.	5,32%	6,05%	0,38	0,88
11) Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela.	14,17%	13,41%	0,53	1,06
12) “Cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes.	9,02%	7,85%	0,24	1,15
13) Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido para outras pessoas ficarem sabendo (e que a pessoa não gostaria que fosse divulgado).	9,19%	8,13%	0,29	1,13
14) Usar fotos íntimas de uma pessoa para chantageá-la.	2,07%	2,99%	0,10	0,69
15) Compartilhar vídeos/fotos íntimas de uma pessoa conhecida sem a permissão dela (o).	2,24%	3,06%	0,15	0,73
16) Editar uma foto ou criar “memes”, criar um perfil fake (falso) para ridicularizar ou humilhar alguém.	3,81%	5,21%	0,05	0,73
17) Hackear a conta de outra pessoa e enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa.	3,53%	4,66%	0,11	0,76
18) Criar ou participar de enquetes nas redes sociais que zoam ou ridicularizam alguém.	1,62%	3,34%	<0,01	0,49
19) Ofender ou zoar alguém na internet por sua orientação sexual ou identidade de gênero-LGBT+ (homofobia, transfobia etc.).	5,1%	4,93%	0,83	1,03
20) Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.).	10,92%	12,16%	0,27	0,90
21) Ameaçar o(a) namorado(a) por WhatsApp ou rede social porque ele(a) quer romper a relação.	1,74%	2,02%	0,56	0,86

22) Ofender ou desrespeitar (não é discutir) com alguém na internet por sua opção política, religiosa ou ideológica.	7,84%	7,16%	0,46	1,10
--	-------	-------	------	------

Fonte: o autor.

Em duas das quinze situações pesquisadas, os pardos, negros, pessoas de origem oriental e indígenas – não brancos – apresentaram maior probabilidade em serem alvos, quando comparados aos brancos.

“Editar uma foto, criar ‘memes’ ou um perfil fake (falso) para ridicularizar ou humilhar alguém” representa um risco 27% maior, enquanto há 51% a mais de chances, na percepção deles, de serem ridicularizados ou zoados em enquetes nas redes sociais.

Quando falamos em presenciar uma agressão em meio virtual, duas das quinze situações pesquisadas apresentam uma diferença estatisticamente relevante, como podemos conferir na Tabela 7 a seguir.

Tabela 7 – Proporção entre raças na autopercepção de espectadores nas ações intimidadoras

Ação	Branco (n=1785)	Não branco (n=1439)	Valor-p	Razão de prevalência
8) Enviar mensagens que ofendem.	35,24%	30,85%	<0,01	1,14
9) Ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online.	22,02%	21,2%	0,57	1,04
10) Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém.	20,84%	18,21%	0,06	1,14
11) Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela.	24,43%	21,89%	0,09	1,12
12) “Cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes.	21,46%	20,5%	0,51	1,05
13) Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido para outras pessoas ficarem sabendo (e que a pessoa não gostaria que fosse divulgado).	20,73%	19,53%	0,40	1,06

14) Usar fotos íntimas de uma pessoa para chantageá-la.	9,52%	10,22%	0,51	0,93
15) Compartilhar vídeos/fotos íntimas de uma pessoa conhecida sem a permissão dela (o).	11,99%	12,65%	0,57	0,95
16) Editar uma foto ou criar “memes”, criar um perfil fake (falso) para ridicularizar ou humilhar alguém.	20,28%	17,93%	0,09	1,13
17) Hackear a conta de outra pessoa e enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa.	12,89%	13,97%	0,37	0,92
18) Criar ou participar de enquetes nas redes sociais que zoam ou ridicularizam alguém.	10,14%	11,54%	0,20	0,88
19) Ofender ou zoar alguém na internet por sua orientação sexual ou identidade de gênero-LGBT+ (homofobia, transfobia etc.).	21,18%	18,83%	0,10	1,12
20) Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.).	24,15%	21,4%	0,07	1,13
21) Ameaçar o(a) namorado(a) por WhatsApp ou rede social porque ele(a) quer romper a relação.	8,46%	10,63%	0,04	0,80
22) Ofender ou desrespeitar (não é discutir) com alguém na internet por sua opção política, religiosa ou ideológica.	18,38%	16,54%	0,17	1,11

Fonte: o autor.

Ser branco acarreta uma possibilidade 14% maior de presenciar uma situação como “enviar mensagens que ofendem”, enquanto a prevalência é de 20% a mais para pessoas não brancas em serem espectadoras de ameaças dirigidas a(o) namorado(a) por WhatsApp ou rede social porque ele(a) quer romper a relação.

4.2.4. Verificar se há correspondência entre a autopercepção da atuação dos adolescentes (autores, alvos e espectadores) e o tipo de escola (alunas e alunos de escolas públicas e privadas).

Para esse objetivo, que é o de comparar a atuação dos adolescentes com o tipo de escola que eles frequentam, utilizamos o mesmo teste, estimando as razões de prevalência correspondentes.

Na Tabela 8 a seguir, vemos o percentual de autoria de cada uma das situações, comparadas aos estudantes de escolas públicas e privadas.

Tabela 8 – Proporção por tipo de escola na autopercepção de autoria nas ações intimidadoras

Ação	Privada (n=1478)	Pública (n=1991)	Valor-p	Razão de prevalência
8) Enviar mensagens que ofendem.	12,38%	3,42%	<0,01	3,63
9) Ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online.	5,75%	2,66%	<0,01	2,16
10) Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém.	8,19%	3,92%	<0,01	2,09
11) Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela.	18,47%	12,91%	<0,01	1,43
12) “Cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes.	10,22%	5,07%	<0,01	2,01
13) Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido para outras pessoas ficarem sabendo (e que a pessoa não gostaria que fosse divulgado).	9,95%	3,92%	<0,01	2,54
14) Usar fotos íntimas de uma pessoa para chantageá-la.	2,84%	2,21%	0,24	1,29
15) Compartilhar vídeos/fotos íntimas de uma pessoa conhecida sem a permissão dela (o).	3,18%	2,26%	0,10	1,41

16) Editar uma foto ou criar “memes”, criar um perfil fake (falso) para ridicularizar ou humilhar alguém.	7,65%	3,21%	<0,01	2,38
17) Hackear a conta de outra pessoa e enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa.	3,79%	3,26%	0,41	1,16
18) Criar ou participar de enquetes nas redes sociais que zoam ou ridicularizam alguém.	6,16%	2,91%	<0,01	2,11
19) Ofender ou zoar alguém na internet por sua orientação sexual ou identidade de gênero-LGBT+ (homofobia, transfobia etc.).	3,86%	2,51%	0,02	1,54
20) Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.).	6,22%	3,67%	<0,01	1,70
21) Ameaçar o(a) namorado(a) por WhatsApp ou rede social porque ele(a) quer romper a relação.	1,96%	2,31%	0,49	0,85
22) Ofender ou desrespeitar (não é discutir) com alguém na internet por sua opção política, religiosa ou ideológica.	9,61%	4,87%	<0,01	1,97

Fonte: o autor.

Como podemos perceber, ser de escola privada pode representar, segundo a percepção dos próprios alunos, uma maior prevalência de autoria em onze das quinze situações de violência virtual pesquisadas. “Enviar mensagens que ofendem” é a situação em que essa prevalência é mais significativa, pois representa mais que o triplo de possibilidade de que um aluno de escola particular se envolva na autoria dessa ação, em comparação com os alunos de escola pública.

Outras situações como: “ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online”; “criar páginas ou grupos para falar mal de alguém”; “cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes”; “publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido, sem a concordância deste, para outras pessoas ficarem sabendo”; “editar uma foto, criar ‘memes’ ou um perfil fake (falso) para ridicularizar ou humilhar alguém”; “ofender ou desrespeitar (não é discutir com) alguém na internet por sua

opção política, religiosa ou ideológica”; e “criar ou participar de enquetes nas redes sociais que zoam ou ridicularizam alguém”, representam, em média, o dobro da prevalência de autoria dos alunos de escola particular em comparação com as escolas públicas.

“Excluir uma pessoa, sem que ela queira, de uma rede social ou grupo porque ela incomoda ou porque não se gosta dela” representa 43% mais chances; “ofender ou zoar alguém na internet por sua orientação sexual ou identidade de gênero – LGBTQIAPN+ (homofobia, transfobia etc.)”, 54% mais; “insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.)”, 70% mais chances de um aluno ou uma aluna de escola particular ser autor em relação a um ou uma estudante de escola pública.

Tabela 9 – Proporção por tipo de escola na autopercepção de vitimização nas ações intimidadoras

Ação	Privada (n=1478)	Pública (n=1991)	Valor-p	Razão de prevalência
8) Enviar mensagens que ofendem.	25,85%	16,02%	<0,01	1,61
9) Ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online.	12,86%	11,2%	0,14	1,15
10) Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém.	6,97%	4,87%	<0,01	1,43
11) Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela.	16,37%	11,8%	<0,01	1,39
12) “Cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes.	9,54%	7,79%	0,07	1,23
13) Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido para outras pessoas ficarem sabendo (e que a pessoa não gostaria que fosse divulgado).	12,45%	6,23%	<0,01	2,00
14) Usar fotos íntimas de uma pessoa para chantageá-la.	2,84%	2,41%	0,43	1,18
15) Compartilhar vídeos/fotos íntimas de uma pessoa conhecida sem a permissão dela (o).	3,04%	2,46%	0,30	1,24

16) Editar uma foto ou criar “memes”, criar um perfil fake (falso) para ridicularizar ou humilhar alguém.	5,28%	4,32%	0,19	1,22
17) Hackear a conta de outra pessoa e enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa.	3,38%	4,72%	0,05	0,72
18) Criar ou participar de enquetes nas redes sociais que zoam ou ridicularizam alguém.	1,76%	3,47%	<0,01	0,51
19) Ofender ou zoar alguém na internet por sua orientação sexual ou identidade de gênero-LGBT+ (homofobia, transfobia etc.).	5,55%	4,97%	0,45	1,12
20) Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.).	11,23%	11,65%	0,70	0,96
21) Ameaçar o(a) namorado(a) por WhatsApp ou rede social porque ele(a) quer romper a relação.	1,62%	2,61%	0,05	0,62
22) Ofender ou desrespeitar (não é discutir) com alguém na internet por sua opção política, religiosa ou ideológica.	8,53%	7,13%	0,13	1,20

Fonte: o autor.

Quando falamos em ser alvo, há razão de prevalência significativa na comparação de sete das quinze situações.

A relação de equivalência é positiva, significando que há maior prevalência das situações entre alunos da escola privada em comparação com a pública em:

“Enviar mensagens que ofendem” – 61%; “criar páginas ou grupos para falar mal de alguém” – 43%; “excluir uma pessoa, sem que ela queira, de uma rede social ou grupo porque ela incomoda ou porque não se gosta dela” – 39%; e o dobro em “publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido, sem a concordância deste, para outras pessoas ficarem sabendo)”.

Tabela 10 – Proporção por tipo de escola na autopercepção de espectadores em ações intimidadoras

Ação	Privada (n=1478)	Pública (n=1991)	Valor-p	Razão de prevalência
8) Enviar mensagens que ofendem.	38,97%)	28,43%	<0,01	1,37
9) Ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online.	24,29%)	19,34%	<0,01	1,26
10) Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém.	24,36%)	16,02%	<0,01	1,52
11) Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela.	29,97%)	18,73%	<0,01	1,60
12) “Cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes.	23,88%)	18,13%	<0,01	1,32
13) Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido para outras pessoas ficarem sabendo (e que a pessoa não gostaria que fosse divulgado).	24,02%)	17,33%	<0,01	1,39
14) Usar fotos íntimas de uma pessoa para chantageá-la.	8,25%)	11,05%	<0,01	0,75
15) Compartilhar vídeos/fotos íntimas de uma pessoa conhecida sem a permissão dela (o).	12,38%)	11,85%	0,64	1,04
16) Editar uma foto ou criar “memes”, criar um perfil fake (falso) para ridicularizar ou humilhar alguém.	23,27%)	15,77%	<0,01	1,48
17) Hackear a conta de outra pessoa e enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa.	12,04%)	14,11%	0,08	0,85
18) Criar ou participar de enquetes nas redes sociais que zoam ou ridicularizam alguém.	10,35%)	10,65%	0,78	0,97
19) Ofender ou zoar alguém na internet por sua orientação sexual ou identidade de gênero-LGBT+ (homofobia, transfobia etc.).	22,26%)	18,23%	<0,01	1,22

20) Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.).	25,1%)	20,69%	<0,01	1,21
21) Ameaçar o(a) namorado(a) por WhatsApp ou rede social porque ele(a) quer romper a relação.	6,9%)	11,45%	<0,01	0,60
22) Ofender ou desrespeitar (não é discutir) com alguém na internet por sua opção política, religiosa ou ideológica.	19,08%)	15,87%	0,01	1,20

Fonte: o autor.

Ser aluno de escola particular demonstra, segundo a percepção das próprias alunas e alunos, maior chance de presenciarem uma situação de violência virtual. Esse risco é maior em dez das quinze situações elencadas por nós.

Os cinco tipos de cyberagressão mais vivenciadas pelos estudantes são:

“Excluir uma pessoa, sem que ela queira, de uma rede social ou grupo porque ela incomoda ou porque não se gosta dela – 60%”; “Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém – 52%”; “Editar uma foto, criar “memes” ou um perfil fake (falso) para ridicularizar ou humilhar alguém” – 48%; “Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido, sem a concordância deste, para outras pessoas ficarem sabendo – 39%”; e “Enviar mensagens que ofendem” – 37% maior prevalência entre alunos de escola privada, quando comparados aos alunos de escola pública, enquanto estes apresentam maior prevalência em apenas duas: “Usar fotos íntimas de uma pessoa para chantageá-la” – 25%; e “Ameaçar o(a) namorado(a) por WhatsApp ou rede social porque ele(a) quer romper a relação” – 40% maior prevalência.

Discutiremos esses resultados mais adiante, como já anunciado.

4.3. Segundo estudo – Autopercepção dos comportamentos pró-sociais entre adolescentes.

Para que pudéssemos, de fato, mensurar a percepção dos estudantes com relação ao seu comportamento em ambientes virtuais, delineamos a nossa pesquisa com base na seguinte pergunta: haverá diferença, entre os adolescentes, em como percebemos seus comportamentos pró-sociais em ambientes virtuais? Para este estudo, a análise foi feita com base na comparação de três variáveis:

- d) Gênero: entre meninas e meninos;
- e) Faixa etária: divisão dos alunos em dois grupos – Grupo 1 (G1), de 11 a 14 anos, e Grupo 2 (G2), de 15 a 17 anos;
- f) Participação nas situações de cyberagressão: autores, alvos e espectadores.

Para isso, as respostas para cada item do instrumento se dariam em uma escala Likert de cinco pontos, cujo primeiro se relacionaria a “Não aconteceu isso comigo” (0) e os demais, numa escala de 1 a 4, representariam “muito pouco” (1) e “bastante” (4), com relação a quanto as alunas e os alunos conseguiriam, segundo sua própria percepção, realizar as ações nos últimos três meses.

Assim, optamos por criar um “escore” de pró-socialidade virtual (PSV).

Tendo em vista que nosso grupo de pesquisa conduz outras investigações que abrangem a mesma temática, e que também é nosso objetivo que elas possam ser “comparáveis”, há algum tempo temos seguido a mesma estrutura de cálculo dos escores para cada escala construída sobre os conceitos estudados.

Considerando-se, desse modo, as respostas de cada item como uma escala Likert de quatro pontos, sendo que o primeiro deles se refere à não ocorrência, não podendo, portanto, entrar no cálculo do escore, o processo se inicia com o cálculo dos escores brutos (EB), tanto do instrumento de PSV quanto de CE. Esse EB é obtido pela soma das pontuações dos itens (q), de acordo com o quadro abaixo, e dividido pelo número de itens que compõem cada um dos domínios ou instrumento.

Esse cálculo é feito utilizando-se a seguinte fórmula:

$$EB = \frac{q1 + q2 + \dots + qn}{n}$$

Com base no cálculo do EB, foi feita a transformação linear que seguiu os passos:

$$Escore_{de\ cada\ domínio} = [(EB - 1)/3] \times 100$$

Dessa forma, todos os nossos escores variam de 0 a 100 pontos, sendo que 0 indica a percepção da não ocorrência do referido comportamento e 100, a ocorrência total e máxima.

Isso posto, descreveremos os resultados de cada objetivo elencado para este estudo.

4.3.1. Construir uma escala psicométrica para a pró-socialidade virtual

Importante iniciarmos essa descrição ressaltando o quanto toda a realidade vivida por nós e pelas escolas brasileiras, em decorrência da pandemia da Covid-19, foi geradora de grande parte da necessidade que nós tivemos, enquanto pesquisadores, de desenvolver algumas ferramentas para auxiliar as instituições educativas naquele que foi (e continua sendo) um dos maiores desafios vividos por professores e equipes gestoras na contemporaneidade.

Bem no início da pandemia, nos primeiros meses de 2020, o GEPEM elaborou três protocolos para o diagnóstico dos problemas vivenciados por alunas e alunos, causados pelo distanciamento social e pelas consequências do ensino remoto imposto naquele momento: o Protocolo de Acolhida, o Protocolo Plano de Ajuda e o da Cyberconvivência. Essas ferramentas foram preparadas especialmente para subsidiar o trabalho das escolas públicas do Estado de São Paulo nas quais nosso projeto se encontrava em andamento.

Com relação à cyberagressão, utilizamos e adaptamos itens que fazem parte do instrumento utilizado na tese de doutorado intitulada *Adolescentes e interações online: uma proposta de intervenção educativa visando à convivência ética virtual* (BOZZA, 2021).

Os itens sobre cyberempatia foram adaptados da Escala da Empatia Multidimensional (RICHAUD; LEMOS; OUROS, 2013), também utilizada na Argentina por Moreno, Segatore e Tabulo (2019), com base no modelo da neurociência cognitiva social de Decety e Jackson (2004), que é composto por dezessete itens com quatro pontos (“sempre”, “muitas vezes”, “algumas vezes” e “nunca”), tendo como objetivo analisar quatro fatores: regulação emocional, resposta afetiva, tomada de perspectiva e autoconsciência.

O instrumento apresenta um total de oito questões que traziam o perfil dos estudantes e cinco itens de empatia, com respostas em escala Likert de cinco pontos, cujo primeiro se refere a “Não aconteceu isso comigo” (0) e os demais, numa escala de 1 a 4, representam “muito pouco” (1) e “bastante” (4), tendo em vista o quanto eles estavam conseguindo realizar as ações nos últimos 3 meses. Os respondentes poderiam assinalar apenas uma alternativa em cada item.

O instrumento de pró-socialidade virtual foi adaptado do questionário multidimensional de pró-socialidade para crianças (LEMOS, 2015), também utilizado na Argentina por Moreno, Segatore e Tabulo (2019). O instrumento original contava com 23 itens. Vale esclarecer que tanto a escala de empatia como a de pró-socialidade foi adaptada e validada no Brasil por Boni (2021), no âmbito da pesquisa intitulada *A relação entre bullying, empatia e pró-socialidade de estudantes pertencentes às escolas públicas da rede estadual de São Paulo*, que também fazia parte do conjunto de investigações conduzidas pelo GEPEM.

4.3.2. Comparar a prevalência de comportamento pró-social virtual entre meninas e meninos

Diante dos achados de nossa revisão de literatura, percebemos o quanto as questões de gênero se apresentavam como importante variável para a teoria do comportamento pró-social. Com base nisso, nosso primeiro objetivo para descrição desse fenômeno em ambiente virtual também estabelece como parâmetro o fato de ser menina ou menino, como podemos ver descrito na Tabela 11 a seguir:

Tabela 11 – Comparação dos escores de PSV entre gêneros

Variável <i>Gênero</i>	Escore PSV		Diferença estimada	Intervalo de confiança (95%)		Valor-p
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)				
Feminino	73,55 (22,89)	78,57 (0 – 100)	7,93	4,99	10,87	<0,01
Masculino	65,62 (24,92)	69,05 (0 – 100)	ref.			

Fonte: o autor.

Como podemos observar, tanto nos valores da média obtida pelo escore quanto o valor da mediana, as pessoas do gênero feminino pontuaram mais que as do gênero masculino.

Na comparação obtida pelo teste do qui-quadrado, o valor-p sinaliza uma diferença estatisticamente relevante para essa variável (<0,05).

Aprofundando essa análise, ela se torna ainda mais relevante para nós: quando olhamos para o intervalo de confiança, compreendemos que, de maneira geral (em 95% da amostra), as meninas apresentam entre 4,99 e 10,87 pontos a mais que os meninos, ou seja, a mínima diferença possível do escore entre meninos e meninas é de 4,99 pontos, enquanto a máxima é de 10,87, tendo uma diferença estimada em 7,93 pontos.

4.3.3. Comparar a prevalência de comportamento pró-social virtual entre adolescentes de dois grupos de faixas etárias distintas: Grupo 1 (11 a 14 anos) e Grupo 2 (15 a 17 anos)

Uma outra variável que também se mostrou relevante em nossos estudos foi a questão da idade: adolescentes mais velhos têm maior possibilidade de apresentar comportamentos pró-sociais que os mais novos.

Para tanto, dividimos a nossa amostra total em dois grupos: o G1, que englobava as/os estudantes de 11 a 14 anos e o G2, com meninas e meninos de 15 a 17 anos.

Tabela 12 – Comparação dos escores de PSV entre faixas etárias

Variável <i>Faixa etária</i>	Escore PSV		Diferença estimada	Intervalo de confiança (95%)		Valor-p
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)				
11 a 14	71,58 (22,86)	76,19 (0 – 100)	2,76	-0,48	6,01	0,10
15 a 17	68,82 (26,15)	73,81 (0 – 100)	ref.			

Fonte: o autor.

Nossos resultados não confirmaram nossa hipótese: a diferença estimada entre esses dois grupos é de apenas 2,76 pontos de escore. Analisando o intervalo de confiança, o menor ponto se encontra abaixo de 0 (-0,48), mostrando que essa diferença na pontuação pode não ser observada em alguns sujeitos desses grupos. A não relevância estatística é confirmada pelo valor-p de 0,10, maior que 0,05.

4.3.4. Comparar a prevalência de comportamento pró-social virtual e a percepção da participação em situações de cyberagressão: autores *versus* “não-autores”; alvos *versus* “não-alvos”; espectadores *versus* “não-espectadores”

Para realização da comparação entre os escores de PSV e os personagens envolvidos nas situações de cyberagressão, dividimos os dados em três grupos: a Tabela 13 a seguir refere-se aos itens de cada uma das tipologias divididas entre autores e “não autores”; a Tabela 14 compara a prevalência entre alvos e “não alvos”; e a tabela 15, entre espectadores e “não espectadores”.

Seguimos na descrição de cada uma delas:

Tabela 13 – Comparação dos escores de PSV entre indivíduos que se autopercebem como autores e “não autores”

Variável	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Diferença estimada	Intervalo de confiança		Valor-p
8) Enviar mensagens que ofendem.						
Não autor	71,23 (24,02)	76,19 (0 – 100)	5,66	0,45	10,87	0,03
Autor	65,57 (21,12)	66,67 (0 – 100)	ref.			
9) Ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online.						
Não autor	71,14 (23,76)	76,19 (0 – 100)	8,54	1,44	15,65	0,02
Autor	62,59 (25,07)	64,29 (0 – 100)	ref.			
10) Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém.						
Não autor	71,28 (23,69)	76,19 (0 – 100)	6,35	1,12	11,59	0,02
Autor	64,92 (25,27)	70,24 (0 – 100)	ref.			
11) Excluir uma pessoa, sem que ela queira, de uma rede social ou grupo porque ela incomoda ou porque não se gosta dela.						
Não autor	71,2 (24,34)	76,19 (0 – 100)	2,17	-1,14	5,49	0,20
Autor	69,02 (21,5)	71,43 (0 – 100)	ref.			
12) “Cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes.						
Não autor	71,02 (23,85)	76,19 (0 – 100)	2,68	-2,33	7,69	0,29
Autor	68,35 (23,86)	71,43 (0 – 100)	ref.			
13) Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido para outras pessoas ficarem sabendo (e que a pessoa não gostaria que fosse divulgado).						
Não autor	71,27 (23,75)	76,19 (0 – 100)	6,95	1,44	12,46	0,01
Autor	64,32 (24,58)	69,05 (0 – 100)	ref.			
14) Usar fotos íntimas de uma pessoa para chantageá-la.						
Não autor	71,02 (23,83)	76,19 (0 – 100)	7,93	-0,45	16,31	0,06
Autor	63,1 (23,87)	64,29 (0 – 100)	ref.			
15) Compartilhar vídeos/fotos íntimas de uma pessoa conhecida sem a permissão dela.						
Não autor	71,19 (23,6)	76,19 (0 – 100)	14,68	6,06	23,30	<0,01
Autor	56,51 (28,91)	61,9 (0 – 100)	ref.			
16) Editar uma foto ou criar “memes”, criar um perfil fake (falso) para ridicularizar ou humilhar alguém.						

Não autor	71,36 (23,84)	76,19 (0 – 100)	9,15	3,40	14,90	<0,01
Autor	62,21 (22,55)	65,48 (0 – 100)	ref.			

17) Hackear a conta de outra pessoa e enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa.

Não autor	71,26 (23,61)	76,19 (0 – 100)	13,04	5,54	20,54	<0,01
Autor	58,21 (27,3)	66,67 (0 – 100)	ref.			

18) Criar ou participar de enquetes nas redes sociais que zoam ou ridicularizam alguém.

Não autor	71,2 (23,84)	76,19 (0 – 100)	9,40	2,58	16,21	<0,01
Autor	61,81 (22,59)	64,29 (0 – 100)	ref.			

19) Ofender ou zoar alguém na internet por sua orientação sexual ou identidade de gênero-LGBT+ (homofobia, transfobia etc.).

Não autor	71,19 (23,7)	76,19 (0 – 100)	16,09	7,18	25,00	<0,01
Autor	55,1 (25,23)	54,76 (0 – 100)	ref.			

20) Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.).

Não autor	71,45 (23,59)	76,19 (0 – 100)	15,77	8,86	22,69	<0,01
Autor	55,67 (25,29)	61,9 (0 – 100)	ref.			

21) Ameaçar o(a) namorado(a) por WhatsApp ou rede social porque ele(a) quer romper a relação.

Não autor	71,07 (23,62)	76,19 (0 – 100)	17,24	1,18	33,29	0,04
Autor	53,84 (32,19)	64,29 (0 – 100)	ref.			

22) Ofender ou desrespeitar (não é discutir) com alguém na internet por sua opção política, religiosa ou ideológica.

Não autor	70,95 (24,07)	76,19 (0 – 100)	1,93	-3,21	7,07	0,46
Autor	69,02 (21,25)	72,62 (0 – 100)	ref.			

Fonte: o autor.

Quando analisamos a percepção da autoria das agressões virtuais, percebemos que o “ser autor”, em comparação com quem não é, apresenta uma diferença estatisticamente relevante em onze das quinze situações descritas.

Destacamos que dessas onze situações, quatro apresentam uma diferença bastante significativa quando analisadas com base no intervalo de confiança: “compartilhar vídeos/fotos íntimas de uma pessoa conhecida sem a permissão dela”; “hackear a conta de outra pessoa e

enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa”; “ofender ou zoar alguém na internet por sua orientação sexual ou identidade de gênero-LGBT+ (homofobia, transfobia etc.)”; e “insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.)” são situações em que a diferença dos escores entre autores e não autores alcança valores mínimos de 6,06; 5,54; 7,18; e 8,86 pontos, respectivamente. Esses resultados demonstram que, segundo o intervalo de confiança do estudo, 95% dos que se autodenominam autor desse tipo de violência percebem seu comportamento pró-social virtual como muito menor do que quem não agride. Os índices máximos de diferença podem chegar a 25 pontos quando nos referimos às ofensas por identidade de gênero e orientação sexual.

Ao contrário, três situações (“enviar mensagens que ofendem”; “ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online”; “criar páginas ou grupos para falar mal de alguém”), ainda que tenham apresentado um valor-p abaixo de 0,05 (0,03; 0,02 e 0,02, respectivamente), demonstrando alguma relevância estatística, na prática, não podem ser entendidas como relevantes, pois, quando olhamos para o intervalo, em média, haveria a possibilidade de a diferença entre os escores de autores e não autores ser de apenas um ponto.

Tabela 14 – Comparação dos escores de PSV entre indivíduos que se autopercebem como alvos e “não alvos”

Variável	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Diferença estimada	Intervalo de confiança		Valor-p
8) Enviar mensagens que ofendem.						
Não alvo	70,16 (24,61)	73,81 (0 – 100)	-2,29	-5,19	0,62	0,12
Alvo	72,45 (21,78)	76,19 (0 – 100)	ref.			
9) Ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online.						
Não alvo	71,09 (23,9)	76,19 (0 – 100)	1,78	-1,99	5,55	0,36
Alvo	69,31 (23,63)	71,43 (0 – 100)	ref.			
10) Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém.						
Não alvo	70,86 (23,66)	73,81 (0 – 100)	0,86	-4,51	6,22	0,75
Alvo	70,01 (26,43)	73,81 (0 – 100)	ref.			
11) Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela.						

Não alvo	70,93 (23,45)	73,81 (0 – 100)	0,65	-2,85	4,14	0,72
Alvo	70,28 (25,53)	76,19 (0 – 100)	ref.			

12) “Cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes.

Não alvo	71,22 (23,51)	76,19 (0 – 100)	3,40	-0,79	7,59	0,11
Alvo	67,82 (26,07)	73,81 (0 – 100)	ref.			

13) Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido para outras pessoas ficarem sabendo (e que a pessoa não gostaria que fosse divulgado).

Não vítima	70,98 (23,58)	76,19 (0 – 100)	1,46	-2,80	5,72	0,50
Vítima	69,52 (25,87)	73,81 (0 – 100)	ref.			

14) Usar fotos íntimas de uma pessoa para chantageá-la.

Não alvo	70,98 (23,7)	73,81 (0 – 100)	6,26	-2,00	14,53	0,14
Alvo	64,72 (28,37)	73,81 (0 – 100)	ref.			

15) Compartilhar vídeos/fotos íntimas de uma pessoa conhecida sem a permissão dela (o).

Não alvo	71 (23,69)	75 (0 – 100)	8,90	-0,55	18,36	0,07
Alvo	62,1 (29,79)	73,81 (0 – 100)	ref.			

16) Editar uma foto ou criar “memes”, criar um perfil fake (falso) para ridicularizar ou humilhar alguém.

Não alvo	71,03 (23,66)	75 (0 – 100)	4,33	-1,83	10,48	0,17
Alvo	66,71 (27,05)	73,81 (0 – 100)	ref.			

17) Hackear a conta de outra pessoa e enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa.

Não alvo	71,08 (23,71)	76,19 (0 – 100)	7,47	0,12	14,82	0,04
Alvo	63,61 (26,67)	66,67 (0 – 100)	ref.			

18) Criar ou participar de enquetes nas redes sociais que zoam ou ridicularizam alguém.

Não alvo	70,95 (23,66)	73,81 (0 – 100)	6,40	-5,87	18,68	0,29
Alvo	64,55 (30,85)	71,43 (0 – 100)	ref.			

19) Ofender ou zoar alguém na internet por sua orientação sexual ou identidade de gênero- LGBT+ (homofobia, transfobia etc.).

Não alvo	70,84 (23,94)	76,19 (0 – 100)	0,49	-5,03	6,01	0,86
Alvo	70,35 (22,82)	73,81 (0 – 100)	ref.			

20) Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.).

Não alvo	70,66 (23,64)	73,81 (0 – 100)	-0,98	-4,85	2,89	0,62
----------	---------------	-----------------	-------	-------	------	------

Alvo	71,64 (25,11)	77,38 (0 – 100)	ref.			
21) Ameaçar o(a) namorado(a) por WhatsApp ou rede social porque ele(a) quer romper a relação.						
Não alvo	70,97 (23,74)	75 (0 – 100)	7,54	-1,92	17,00	0,12
Alvo	63,43 (28,05)	71,43 (0 – 100)	ref.			
22) Ofender ou desrespeitar (não é discutir) com alguém na internet por sua opção política, religiosa ou ideológica.						
Não alvo	70,58 (23,88)	73,81 (0 – 100)	-2,00	-6,39	2,39	0,37
Alvo	72,58 (23,65)	76,19 (0 – 100)	ref.			

Fonte: o autor.

Na comparação entre alvos e não alvos, apenas uma situação se mostrou estatisticamente relevante, segundo o valor-p: “hackear a conta de outra pessoa e enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa” (valor-p = 0,04). Contudo, valendo-se da análise feita anteriormente, segundo o valor mínimo do intervalo de confiança, a pontuação mínima de diferença que um sujeito poderia atingir no escore de PSV é de apenas 0,12 ponto, ou seja, basicamente nula.

Diante disso, podemos afirmar que se perceber como alvo ou não alvo das situações descritas não representa uma variável considerável para a pontuação em escores de pró-socialidade virtual.

Tabela 15 – Comparação dos escores de PSV entre indivíduos que se autopercebem como espectadores e “não espectadores”

Variável	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Diferença estimada	Intervalo de confiança		Valor-p
8) Enviar mensagens que ofendem.						
Não espectador	71,65 (23,31)	73,81 (0 – 100)	2,10	-0,71	4,91	0,14
Espectador	69,55 (24,61)	76,19 (0 – 100)	ref.			
9) Ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online.						
Não espectador	71,37 (23,58)	76,19 (0 – 100)	2,06	-1,02	5,14	0,19
Espectador	69,32 (24,52)	73,81 (0 – 100)	ref.			
10) Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém.						

Não espectador	70,78 (23,9)	73,81 (0 – 100)	-0,08	-3,28	3,12	0,96
Espectador	70,86 (23,75)	76,19 (0 – 100)	ref.			

11) Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela.

Não espectador	71,11 (24,02)	73,81 (0 – 100)	1,10	-1,97	4,17	0,48
Espectador	70,01 (23,44)	73,81 (0 – 100)	ref.			

12) “Cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes.

Não espectador	70,96 (24,09)	73,81 (0 – 100)	0,65	-2,57	3,86	0,69
Espectador	70,31 (23,14)	76,19 (0 – 100)	ref.			

13) Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido para outras pessoas ficarem sabendo (e que a pessoa não gostaria que fosse divulgado).

Não espectador	71,15 (23,97)	73,81 (0 – 100)	1,42	-1,78	4,62	0,38
Espectador	69,74 (23,51)	76,19 (0 – 100)	ref.			

14) Usar fotos íntimas de uma pessoa para chantageá-la.

Não espectador	71,08 (23,18)	73,81 (0 – 100)	2,37	-2,63	7,37	0,35
Espectador	68,72 (28,4)	76,19 (0 – 100)	ref.			

15) Compartilhar vídeos/fotos íntimas de uma pessoa conhecida sem a permissão dela (o).

Não espectador	71,13 (23,35)	73,81 (0 – 100)	2,40	-2,10	6,90	0,29
Espectador	68,73 (26,88)	76,19 (0 – 100)	ref.			

16) Editar uma foto, criar “memes” ou um perfil fake (falso) para ridicularizar ou humilhar alguém.

Não espectador	71,16 (23,7)	73,81 (0 – 100)	1,71	-1,68	5,10	0,32
Espectador	69,45 (24,46)	76,19 (0 – 100)	ref.			

17) Hackear a conta de outra pessoa e enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa.

Não espectador	71,1 (23,36)	73,81 (0 – 100)	1,94	-2,25	6,14	0,36
Espectador	69,16 (26,44)	73,81 (0 – 100)	ref.			

18) Criar ou participar de enquetes nas redes sociais que zoam ou ridicularizam alguém.

Não espectador	71,54 (23,09)	76,19 (0 – 100)	6,32	1,28	11,37	0,01
Espectador	65,22 (28,46)	73,81 (0 – 100)	ref.			

19) Ofender ou zoar alguém na internet por sua orientação sexual ou identidade de gênero-LGBT+ (homofobia, transfobia etc.).

Não espectador	71,08 (23,83)	73,81 (0 – 100)	1,13	-2,07	4,33	0,49
----------------	---------------	-----------------	------	-------	------	------

Espectador	69,95 (23,95)	76,19 (0 – 100)	ref.			
20) Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.).						
Não espectador	70,77 (24,05)	73,81 (0 – 100)	-0,14	-3,25	2,98	0,93
Espectador	70,9 (23,35)	76,19 (0 – 100)	ref.			
21) Ameaçar o(a) namorado(a) por WhatsApp ou rede social porque ele(a) quer romper a relação.						
Não espectador	71,15 (23)	73,81 (0 – 100)	3,00	-2,27	8,26	0,26
Espectador	68,15 (29,59)	78,57 (0 – 100)	ref.			
22) Ofender ou desrespeitar (não é discutir) com alguém na internet por sua opção política, religiosa ou ideológica.						
Não espectador	70,93 (23,85)	73,81 (0 – 100)	0,67	-2,82	4,17	0,71
Espectador	70,26 (23,91)	76,19 (0 – 100)	ref.			

Fonte: o autor.

Seguindo essa linha de análise, chegamos à mesma conclusão na comparação entre as variáveis “espectadores” e “não espectadores” – não há relevância estatística na comparação dessas duas amostras, com exceção ao item 18, que trata de “Criar ou participar de enquetes nas redes sociais que zoam ou ridicularizam alguém”, em que a diferença estimada chega a 6 pontos, indicando que “não espectadores” atingem um escore mais alto em relação aos que se autopercebem como “espectadores”.

4.4. Terceiro estudo – Validação dos instrumentos de Pró-Socialidade Virtual (PSV) e Cyberempatia (CE)

Este estudo refere-se ao processo de validação de dois instrumentos, um que mensura os níveis de cyberempatia e outro que avalia o quanto uma pessoa é capaz de agir de maneira pró-social em ambiente virtual, segundo sua percepção.

Por não possuímos uma teoria prévia subjacente e evidências empíricas suficientes que explicitem como os itens dos nossos instrumentos deveriam ser agrupados e avaliados, já que, conforme mencionamos anteriormente, eles foram adaptados de instrumentos que não avaliavam esses conceitos com relação ao ambiente virtual, os instrumentos foram submetidos inicialmente a uma análise fatorial exploratória (AFE), que tem sido um dos procedimentos

mais utilizados no desenvolvimento, avaliação e refinamento de instrumentos psicológicos (FLOYD; WIDAMAN, 1995).

Define-se AFE como um conjunto de técnicas multivariadas que tem como objetivo encontrar a estrutura subjacente em uma matriz de dados, determinando assim o número e a natureza das variáveis latentes (fatores) que melhor representam um conjunto de variáveis observadas (BROWN, 2006). Ao analisar a estrutura das inter-relações de um determinado número de variáveis observadas, a AFE define o(s) fator(es) que melhor explica(m) a sua covariância (HAIR JUNIOR *ET AL.*, 2005). As variáveis observadas “pertencem” a um mesmo fator quando – e se – elas partilham uma variância em comum (são influenciadas pelo mesmo constructo subjacente) (BROWN, 2006). Desse modo, um fator é uma variável latente (por exemplo, autoestima) que influencia mais de uma variável observada (por exemplo, “estou satisfeito comigo”; “tenho boas qualidades”; “sou uma pessoa de valor”), representando, assim, a covariância entre elas.

Após a AFE, os instrumentos foram submetidos ao teste de consistência interna, que visa identificar sua confiabilidade, por meio do coeficiente Alfa de Cronbach (α).

Segundo Hair Junior *et al.* (2005), confiabilidade é o grau em que um conjunto de indicadores de uma variável latente (constructo) é consistente em suas mensurações. É muito importante poder avaliar se o instrumento utilizado na pesquisa consegue inferir ou medir aquilo a que realmente se propõe, conferindo relevância para a investigação (ou seja, a avaliação da consistência interna dos questionários). O coeficiente alfa de Cronbach é uma medida de confiabilidade comumente utilizada para um conjunto de dois ou mais indicadores de constructo (BLAND; ALTMAN, 1997). Os valores de α variam de 0 a 1,0; quanto mais próximo de 1, maior a confiabilidade entre os indicadores.

A seguir, descreveremos o processo que percorremos para cada um dos instrumentos.

4.4.1. Encontrar evidências de validade estatística de um instrumento de medida para avaliar a cyberconvivência entre adolescentes, com base no constructo de Pró-Socialidade Virtual (PSV), por meio de análise fatorial exploratória (AFE) e coeficientes de consistência interna (Alpha de Cronbach – α).

Para examinar a estrutura do instrumento de pró-socialidade virtual, uma análise fatorial foi conduzida, considerando uma matriz de correlação policórica (recomendada quando as distribuições univariadas de itens ordinais são assimétricas) e extração de mínimos

quadrados não ponderados (ULS), que é um método robusto, eficiente, confiável, fácil e rápido de ser calculado, além de não requerer normalidade multivariada dos dados (FABRIGAR *ET AL.*, 1999). A adequação da análise fatorial foi testada pelos métodos de KMO e pelo teste de esfericidade de Bartlett.

4.4.1.1. Primeira análise fatorial do instrumento de PSV

Para esta primeira análise foram considerados apenas os participantes com resposta válida a todos os itens do instrumento. Dessa forma, o número total considerado para essa primeira análise é de 709 sujeitos.

Como parte da análise fatorial exploratória (AFE), baseamo-nos na matriz de correlação/covariância, que relaciona cada item com os demais, identificando assim uma relação forte (com valores mais próximos de 1,0) ou fraca (com valores mais distantes de 1,0).

O fato de existirem alguns coeficientes de correlação altos entre subconjuntos de variáveis sugere que elas podem estar medindo uma mesma dimensão subjacente, que é denominada como fator ou variável latente. Na análise fatorial, tentamos reduzir a matriz-R à sua dimensão subjacente, investigando quais variáveis parecem se agrupar de maneira significativa (FIELD, 2009).

A seguir, na Tabela 16, conseguimos ver cada relação estabelecida entre os itens:

Tabela 16 – Matriz de correlação policórica de PSV– Primeira análise

Item	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	Q37	Q38	Q40	Q41	Q42	Q43
Q23	1													
Q24	0,249	1												
Q25	0,487	0,537	1											
Q26	0,464	0,529	0,648	1										
Q27	0,396	0,563	0,502	0,581	1									
Q28	0,384	0,686	0,674	0,668	0,647	1								
Q29	0,372	0,553	0,536	0,587	0,538	0,62	1							
Q30	0,435	0,449	0,603	0,698	0,555	0,657	0,657	1						
Q37	0,286	0,696	0,602	0,672	0,631	0,757	0,649	0,589	1					
Q38	0,443	0,114	0,393	0,338	0,176	0,153	0,367	0,410	0,137	1				
Q40	0,275	0,657	0,546	0,581	0,564	0,691	0,600	0,512	0,747	0,284	1			
Q41	0,374	0,539	0,554	0,531	0,464	0,533	0,577	0,515	0,633	0,464	0,706	1		

Q42	0,257	0,671	0,611	0,637	0,605	0,787	0,645	0,595	0,867	0,182	0,796	0,678	1	
Q43	0,396	0,500	0,521	0,547	0,482	0,572	0,59	0,538	0,608	0,393	0,634	0,588	0,646	1

Fonte: o autor.

Conseguimos perceber que, entre todos os itens, a questão 38 (Q38) é a que apresenta uma relação mais fraca, cujos valores não são superiores a 0,45, indicando assim uma possível discrepância dessa questão com as demais.

Para ver a adequação dos dados à fatoração, fizemos o teste de esfericidade de Bartlett e estimamos o KMO (Kaiser-Meyer-Olkin).

Tabela 17 – Teste de esfericidade e KMO de PSV– Primeira análise

KMO	0,94
Teste de esfericidade de Bartlett	Valor-p <0,01
χ^2 (gl)	7688,3 (91)

Fonte: o autor.

Com essa análise, assumindo valores-p menores que 0,05 como indicativos de que uma análise fatorial pode ser útil para nossos dados, como indica a Tabela 17, eles se mostraram adequados para o teste de esfericidade de Bartlett.

Ademais, vemos que o valor do KMO resultou em 0,94. Como valores próximos de 1,0 geralmente indicam que a análise fatorial pode ser útil para nossos dados, prosseguimos com a AFE.

A seguir temos os valores para cada item. Valores de MSA (Measure of Sampling Adequacy) abaixo de 0,50 sugerem que o item não mede o mesmo domínio dos itens restantes, sendo necessária, portanto, sua remoção. No caso presente, nenhum item será removido.

Tabela 18 – Valores de MSA para os itens de PSV– Primeira análise

Item	MAS
Q23	0,90
Q24	0,96
Q25	0,95
Q26	0,96

Q27	0,97
Q28	0,93
Q29	0,97
Q30	0,93
Q37	0,94
Q38	0,78
Q40	0,95
Q41	0,94
Q42	0,92
Q43	0,97

Fonte: o autor.

Prosseguindo, segundo a análise por autovalores, os fatores que possuem índice maior que 1 devem ser considerados.

Tabela 19 – Teste de autovalores de PSV– Primeira análise

Fator	Autovalores	% de variância explicada
1	8,101	57,865
2	1,411	10,081
3	0,836	5,973
4	0,574	4,098
5	0,503	3,596

Fonte: o autor.

A Tabela 19 nos mostra que dois fatores – 1 e 2 – possuem um autovalor > 1 , enquanto os demais apresentam um autovalor < 1 . Com isso, vamos continuar as análises retendo apenas dois fatores.

Após a extração dos fatores, a técnica de rotação é utilizada para atingir uma melhor distinção entre eles. A rotação maximiza cargas altas entre os fatores e as variáveis, minimizando as cargas baixas. A solução rotacionada é usada para relatar, por meio das cargas altas, a divisão dos itens dentro de cada fator, como analisamos na Tabela 20 a seguir.

Tabela 20 – Solução rotacionada de PSV– Primeira análise

Item	Domínio 1	Domínio 2	Comunalidade
Q23	0,183	0,544	0,408
Q24	0,814	-0,122	0,599
Q25	0,578	0,327	0,590
Q26	0,640	0,279	0,628
Q27	0,681	0,067	0,505
Q28	0,875	-0,020	0,752
Q29	0,641	0,240	0,590
Q30	0,556	0,369	0,606
Q37	0,965	-0,140	0,844
Q38	-0,047	0,787	0,593
Q40	0,826	0,008	0,687
Q41	0,601	0,275	0,567
Q42	0,963	-0,119	0,852
Q43	0,594	0,263	0,544

Fonte: o autor.

Nesse método, os fatores são distribuídos pelas cargas fatoriais acima de 0,40, ou seja, a questão fica no domínio em que se atinge esse valor. De acordo com a solução rotacionada, que divide os itens por domínios, percebemos que, dos dezesseis itens em estudo, quatorze ficaram no domínio 1 e dois se agruparam do domínio 2, conforme apresentado no Quadro 01 a seguir:

Quadro 01 – Composição final dos domínios de PSV– Primeira análise

Escala	Itens
Domínio1	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 37, 40, 41, 42, 43
Domínio2	23, 38

Fonte: o autor.

Nos quadros 2 e 3 abaixo, podemos perceber o conteúdo dos itens separados por domínios:

Quadro 02 – Itens do “Domínio 1” de PSV – Primeira análise

Domínio 1
24) Falar com respeito com as pessoas no meio virtual.
25) Usar a internet para ajudar as pessoas que estão com problemas.
26) Defender um colega que está sendo injustiçado virtualmente.
27) Pedir desculpas por mensagens, por meio das redes com alguém quando ajo mal.
28) Enviar mensagens de apoio quando percebo que alguém não está se sentindo bem.
29) Tentar não excluir algum colega e fazer o possível para que ele participe de grupos ou jogos online.
30) Apoiar publicamente alguém (vítima) que eu conheço que está sofrendo algum tipo de cyberagressão.
37) Ajudar meus colegas no que eu posso quando precisam.
40) Apoiar as ideias dos meus colegas.
41) Ajudar meus colegas a cumprir suas tarefas.
42) Procurar fazer com que uma pessoa que está se sentindo mal, se sinta melhor.
43) Buscar a fonte de uma informação para ver se é segura antes de compartilhar para não prejudicar ninguém.

Fonte: o autor.

Quadro 03 – Itens do “Domínio 2” de PSV – Primeira análise

Domínio2
23) Puxar conversa, nas redes sociais, com os colegas que não conheço muito, mas que sei que estão sozinhos.
38) Abrir minha câmera durante a aula para que meu professor (a) ou colega quando vejo que ele (a) está se sentindo sozinho (a).

Fonte: o autor.

Com base nesses dados, seguimos com a análise para validação estatística, com o método que identifica a consistência interna por meio do Alpha de Cronbach (α).

Tabela 21 – Consistência interna de PSV – Primeira análise

Escala	#Itens	α	r_{i-s}	
			Mediana	Mín-Máx
Domínio1	12	0,929	0,674	0,623; 0,799
Domínio2	2	0,537	0,369	0,369 – 0,369
Geral	14	0,918	0,679	0,356; 0,756

Fonte: o autor.

Curiosamente, considerando que o valor aceitável do coeficiente alfa é de 0,70, e que os valores preferidos estão entre 0,80 e 0,90 (STREINER, 2003), verificamos com base nos processamentos efetuados que o domínio 2 não atingiu o parâmetro desejado para avaliação. Esperávamos que ambos os domínios fossem considerados válidos.

Isso posto, optamos por realizar todos os testes novamente, retirando a Q38, pois nossa opção também foi validada por uma análise teórica desse item em questão: não conseguimos ver pró-socialidade em abrir a câmera durante as aulas diante de um cenário em que muitos alunos estão dentro de sua casa, expondo assim sua privacidade, como veremos a seguir.

4.4.1.2. Segunda análise fatorial do instrumento de PSV

Para essa rodada de análises, com a exclusão da Q38, o número total de respostas válidas – com todos os itens respondidos – considerado para a amostra foi de 961 sujeitos.

Importante ressaltar aqui que, após a primeira rodada de análises e levando em consideração que os instrumentos de PSV e CE estavam sendo processados simultaneamente, houve a inserção de dois itens (35 e 39), configurados anteriormente como cyberempatia²⁸ e reclassificados – após profunda reflexão, depois de análises e reanálises feitas pelo grupo de pesquisadores – como comportamento pró-social.

²⁸ Isso será explorado com mais profundidade quando tratarmos do processo de validação do instrumento de CE.

Tabela 22 – Matriz de correlação policórica de PSV – Segunda análise

Item	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	Q35	Q37	Q39	Q40	Q41	Q42	Q43
Q23	1														
Q24	0,256	1													
Q25	0,465	0,476	1												
Q26	0,426	0,464	0,593	1											
Q27	0,356	0,517	0,417	0,528	1										
Q28	0,378	0,65	0,636	0,587	0,582	1									
Q29	0,347	0,524	0,502	0,535	0,475	0,614	1								
Q30	0,391	0,404	0,533	0,648	0,472	0,627	0,614	1							
Q35	0,286	0,518	0,557	0,56	0,537	0,682	0,608	0,556	1						
Q37	0,266	0,668	0,568	0,605	0,589	0,736	0,611	0,552	0,726	1					
Q39	0,271	0,586	0,466	0,561	0,526	0,684	0,582	0,54	0,633	0,744	1				
Q40	0,225	0,586	0,472	0,54	0,517	0,654	0,569	0,479	0,627	0,703	0,755	1			
Q41	0,355	0,515	0,52	0,481	0,435	0,493	0,514	0,448	0,554	0,612	0,585	0,647	1		
Q42	0,270	0,634	0,585	0,602	0,562	0,765	0,596	0,569	0,73	0,832	0,781	0,756	0,64	1	
Q43	0,351	0,461	0,496	0,481	0,387	0,513	0,544	0,506	0,57	0,57	0,608	0,581	0,548	0,602	1

Fonte: o autor.

Levando em consideração os mesmos parâmetros da análise anterior, e retirando a Q38, pudemos observar nos dados apresentados na Tabela 22 que a matriz numérica dos itens apresentou altos índices de correlação, exceto na questão 23, na qual o maior valor encontrado foi de 0,46. Ainda assim, seguimos com as análises para verificar a adequação dos dados quanto à fatoração.

Tabela 23 – Teste de esfericidade e KMO de PSV– Segunda análise

KMO	0,95
Teste de esfericidade de Bartlett	Valor-p <0,01
χ^2 (gl)	10616,5 (105)

Fonte: o autor.

Nesta etapa, conforme demonstrado na Tabela 23, verificamos por meio do teste de KMO – cujo resultado foi de 0,95 (bem próximo a 1,0) e de esfericidade de Bartlett com valor-p <0,01 – que nossos dados estão aptos a seguir com o processo de fatoração.

Tabela 24 – Teste de autovalores de PSV– Segunda análise

Fator	Autovalores	% de variância explicada
1	8,738	58,250
2	1,115	7,436
3	0,718	4,784
4	0,660	4,400
5	0,553	3,687
6	0,502	3,348
7	0,446	2,975
8	0,432	2,878
9	0,397	2,648
10	0,329	2,195
11	0,315	2,099
12	0,255	1,701
13	0,206	1,374
14	0,184	1,229
15	0,1493	0,995

Fonte: o autor.

A análise paralela foi performada, indicando a existência de apenas um fator; contudo, como também consideramos o autovalor >1 para a formatação dos fatores, o teste de autovalores continuou sugerindo a existência de dois domínios, como demonstrado na Tabela 24 acima.

Após a extração dos fatores, assim como realizado na primeira etapa, rotacionamos as cargas fatoriais de modo agrupar os itens dentro dos domínios designados, conforme demonstra a Tabela 25 a seguir:

Tabela 25 – Solução rotacionada de PSV – Segunda análise

Item	Domínio 1	Domínio 2	Comunalidade
Q23	-0,145	0,722	0,404
Q24	0,692	0,035	0,512
Q25	0,250	0,566	0,569
Q26	0,304	0,542	0,604
Q27	0,470	0,249	0,437
Q28	0,637	0,269	0,704
Q29	0,484	0,325	0,548
Q30	0,265	0,558	0,577
Q35	0,678	0,164	0,633
Q37	0,895	-0,005	0,795
Q39	0,888	-0,057	0,725
Q40	0,920	-0,120	0,716
Q41	0,598	0,150	0,499
Q42	0,939	-0,036	0,838
Q43	0,523	0,225	0,479

Fonte: o autor.

Assim, de acordo com essa análise, a composição final dos domínios ficou da seguinte forma:

Quadro 04 – Composição final dos domínios de PSV – Segunda análise

Escala	Itens
Domínio1	24, 27, 28, 29, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 43
Domínio2	23, 25, 26, 30

Fonte: o autor.

Nos Quadros 5 e 6 adiante, podemos perceber o conteúdo dos itens separados por domínios:

Quadro 05 – Itens do “Domínio 1” de PSV – Segunda análise

Domínio1
24) Falar com respeito com as pessoas no meio virtual.
27) Pedir desculpas por mensagens, por meio das redes com alguém quando ajo mal
28) Enviar mensagens de apoio quando percebo que alguém não está se sentindo bem.
29) Tentar não excluir algum colega e fazer o possível para que ele participe de grupos ou jogos online.
35) Ajudar outra pessoa que está com raiva, mesmo que eu esteja feliz.
37) Ajudar meus colegas no que eu posso quando precisam.
39) Reconhecer e dar parabéns quando alguém faz algo bom ou bem-feito.
40) Apoiar as ideias dos meus colegas.
41) Ajudar meus colegas a cumprir suas tarefas.
42) Procurar fazer com que uma pessoa que está se sentindo mal, se sinta melhor.
43) Buscar a fonte de uma informação para ver se é segura antes de compartilhar para não prejudicar ninguém.

Fonte: o autor.

Quadro 06 – Itens do “Domínio 2” de PSV– Segunda análise

Domínio2
23) Puxar conversa, nas redes sociais, com os colegas que não conheço muito, mas que sei que estão sozinhos.
25) Usar a internet para ajudar as pessoas que estão com problemas.
26) Defender um colega que está sendo injustiçado virtualmente.
30) Apoiar publicamente alguém (vítima) que eu conheço que está sofrendo algum tipo de cyberagressão.

Fonte: o autor.

Baseados nesses dados, seguimos com a análise, para a verificação da consistência interna por meio do Alpha de Cronbach (α), como demonstrado na Tabela 26 a seguir:

Tabela 26 – Consistência interna de PSV – Segunda análise

Escala	#Itens	α	r_{i-s}	
			Mediana	Mín-Máx
Domínio1	11	0,92	0,708	0,559; 0,805
Domínio2	4	0,751	0,572	0,439 – 0,611
Geral	15	0,926	0,653	0,397; 0,781

Fonte: o autor.

Diferentemente da primeira análise, quando o domínio 2 não demonstrou um valor do alpha suficiente para a manutenção dos dois domínios, nesta etapa, ambos os índices se mostraram satisfatórios: domínio1 (α) = 0,92 e domínio 2 (α) = 0,751.

Contudo, quando analisamos o conteúdo dos itens para realizar a classificação e categorização dos domínios, tivemos uma grande dificuldade em estabelecer critérios para relacionar os itens agrupados pela AFE.

Dentro do domínio 2 não havia sustentação teórica que desse conta de classificar características comuns nos itens. Não conseguimos estabelecer nenhum ponto de conectividade entre eles. Dessa forma, resgatamos a primeira etapa desta análise, e diante dos baixos índices da correlação policórica da Q23 com os demais itens, optamos por rodar novamente os dados, excluindo dessa vez essa questão, até porque, pela segunda vez, ela destoava das demais, relacionando-se apenas com a questão 38, também considerada não importante teoricamente para avaliar o constructo desejado.

4.4.1.3. Terceira análise fatorial do instrumento de PSV

Excluindo a Q23, seguimos para a terceira análise fatorial, com o número total de respostas válidas – com todos os itens respondidos – igual a 1.155 sujeitos.

Tabela 27 – Matriz de correlação policórica de PSV – Terceira análise

Item	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	Q35	Q37	Q39	Q40	Q41	Q42	Q43
Q24	1													
Q25	0,485	1												
Q26	0,473	0,624	1											
Q27	0,528	0,449	0,526	1										
Q28	0,654	0,644	0,594	0,608	1									
Q29	0,514	0,512	0,54	0,507	0,628	1								
Q30	0,428	0,562	0,656	0,508	0,645	0,613	1							
Q35	0,524	0,564	0,572	0,539	0,675	0,609	0,566	1						
Q37	0,674	0,568	0,591	0,59	0,736	0,607	0,569	0,73	1					
Q39	0,605	0,489	0,554	0,52	0,679	0,577	0,554	0,652	0,759	1				
Q40	0,61	0,473	0,526	0,518	0,66	0,566	0,494	0,633	0,726	0,762	1			
Q41	0,506	0,522	0,491	0,444	0,517	0,518	0,463	0,582	0,629	0,611	0,646	1		
Q42	0,641	0,581	0,602	0,564	0,766	0,612	0,585	0,731	0,832	0,777	0,755	0,64	1	
Q43	0,471	0,48	0,464	0,406	0,522	0,525	0,503	0,557	0,581	0,619	0,576	0,554	0,601	1

Fonte: o autor.

Pelos dados apresentados na Tabela 27, constatamos que a correlação de todos os itens ficou acima de 0,406, o que representa uma forte relação positiva entre eles, possibilitando a continuidade do processo de validação por meio do teste de esfericidade e KMO, como nas etapas anteriores.

Tabela 28 – Teste de esfericidade e KMO de PSV – Terceira análise

KMO	0,96
Teste de esfericidade de Bartlett	Valor-p <0,01
χ^2 (gl)	12424,6 (91)

Fonte: o autor.

Da mesma forma que nas demais tentativas de validação, os dados passaram pelo teste de autovalores, por meio do qual chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 29 – Teste de autovalores de PSV – Terceira análise

Fator	Autovalores	% de variância explicada
1	8,630	61,645
2	0,878	6,274
3	0,680	4,856
4	0,544	3,886
5	0,479	3,423
6	0,468	3,340
7	0,440	3,142
8	0,415	2,962
9	0,335	2,393
10	0,309	2,206
11	0,244	1,743
12	0,222	1,585
13	0,201	1,436
14	0,155	1,109

Fonte: o autor.

Ambos os testes descritos na Tabela 29 acima demonstraram relevância estatística significativa, apontando assim que a fatoração é um caminho possível para a nossa análise.

Diferentemente das etapas anteriores, e corroborando nossa ideia inicial, o teste de autovalores apresentou um resultado que demonstrou a existência de apenas um fator que englobasse, estatisticamente, os itens da pesquisa.

Tabela 30 – Cargas fatoriais e comunalidade de PSV – Terceira análise

Item	Domínio 1	Comunalidade
Q24	0,715	0,511
Q25	0,692	0,479
Q26	0,719	0,517
Q27	0,669	0,447
Q28	0,845	0,714
Q29	0,733	0,538
Q30	0,713	0,508
Q35	0,803	0,645
Q37	0,878	0,771
Q39	0,830	0,689
Q40	0,806	0,650
Q41	0,714	0,509
Q42	0,889	0,791
Q43	0,685	0,470

Fonte: o autor.

Segundo o teste que extrai os domínios com base na carga fatorial, todas as questões apresentaram índices maiores que 0,6, indicando forte consistência entre os itens.

Dessa forma, podemos ver nos quadros 07 e 08 a seguir a composição final do domínio e o conteúdo de cada uma das questões.

Quadro 07 – Composição final do domínio de PSV – Terceira análise

Escala	Itens
Domínio1	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 43

Fonte: o autor.

Quadro 08 – Itens do “Domínio 1” de PSV – Terceira análise

Domínio 1
24) Falar com respeito com as pessoas no meio virtual.
25) Usar a internet para ajudar as pessoas que estão com problemas.
26) Defender um colega que está sendo injustiçado virtualmente.
27) Pedir desculpas por mensagens, por meio das redes com alguém quando ajo mal.
28) Enviar mensagens de apoio quando percebo que alguém não está se sentindo bem.
29) Tentar não excluir algum colega e fazer o possível para que ele participe de grupos ou jogos online.
30) Apoiar publicamente alguém (vítima) que eu conheço que está sofrendo algum tipo de cyberagressão.
35) Ajudar outra pessoa que está com raiva, mesmo que eu esteja feliz.
37) Ajudar meus colegas no que eu posso quando precisam.
39) Reconhecer e dar parabéns quando alguém faz algo bom ou bem-feito.
40) Apoiar as ideias dos meus colegas.
41) Ajudar meus colegas a cumprir suas tarefas.
42) Procurar fazer com que uma pessoa que está se sentindo mal, se sinta melhor.
43) Buscar a fonte de uma informação para ver se é segura antes de compartilhar para não prejudicar ninguém.

Fonte: o autor.

Seguimos assim para a análise da consistência interna com base no Alpha de Cronbach (α).

Tabela 31 – Consistência interna de PSV– Terceira análise

Escalas	#Items	A	r_{i-s}	
			Mediana	Mín-Máx
Geral	14	0,931	0,652	0,580; 0,793

Fonte: o autor.

Com resultado do α igual a 0,931, há uma elevada consistência interna desse instrumento. Como relatado anteriormente, índices superiores a 0,8 e 0,9 já representam níveis satisfatórios. Podemos concluir, portanto, que nosso instrumento apresenta indícios de validade.

4.4.2. Encontrar evidências de validade estatística de um instrumento de medida para avaliar a cyberconvivência entre adolescentes, com base no constructo de Cyberempatia (CE), por meio de análise fatorial exploratória (AFE) e coeficientes de consistência interna (Alpha de Cronbach – α).

Assim como no constructo de PSV, também era nosso objetivo encontrar evidências de validade estatística de um instrumento que visasse mensurar os níveis de cyberempatia (CE).

Para examinar a estrutura do instrumento de cyberempatia, uma análise fatorial foi conduzida, considerando uma matriz de correlação policórica (recomendada quando as distribuições univariadas de itens ordinais são assimétricas) e a extração de mínimos quadrados não ponderados (ULS), que é um método robusto, eficiente, confiável e fácil e rápido de ser calculado, além de não requerer normalidade multivariada dos dados (FABRIGAR *ET AL.*, 1999).

Rotações oblímin, que descrevem uma classe de métodos envolvendo rotações oblíquas com base em minimização dos critérios específicos, foram direcionadas à estrutura, uma vez considerada a possibilidade de que os fatores sejam provavelmente mais bem concebidos como correlacionados. Ademais, para a seleção dos itens foi considerada carga fatorial superior a 0,40. A adequação da análise fatorial foi testada pelos métodos de KMO e pelo teste de esfericidade de Bartlett.

4.4.2.1. Primeira análise fatorial do instrumento de CE

Para a presente análise foram considerados apenas os participantes com resposta válida a todos os itens do instrumento, contando assim com uma amostra de 2.129 sujeitos.

Como dito anteriormente, no processo de validação do constructo de PSV, iniciamos com a análise da matriz de correlação policórica, como vemos na Tabela 32 a seguir.

Tabela 32 – Matriz de correlação policórica de CE – Primeira análise

Item	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q39
Q31	1						
Q32	0,702	1					
Q33	0,630	0,481	1				
Q34	0,561	0,457	0,620	1			
Q35	0,620	0,545	0,669	0,621	1		
Q36	0,635	0,458	0,615	0,586	0,616	1	
Q39	0,617	0,489	0,603	0,582	0,613	0,716	1

Fonte: o autor.

Na covariância, todos os itens demonstraram uma forte relação entre si, respeitando os parâmetros impostos por nós: valores acima de 0,4 seriam suficientes. Por isso, pudemos avançar para a próxima etapa.

Tabela 33 – Teste de esfericidade e KMO de CE – Primeira análise

KMO	0,90
Teste de esfericidade de Bartlett	Valor-p <0,01
χ^2 (gl)	9036,4 (21)

Fonte: o autor.

No teste de esfericidade de Bartlett e de KMO, os índices também demonstraram ser satisfatórios, respeitando-se os parâmetros de valor-p < 0,01 e 0,09, respectivamente, que sinalizam a análise fatorial como útil para nossos dados. Passemos a mais uma análise:

Tabela 34 – Teste de autovalores de CE – Primeira análise

Fator	Autovalores	% de variância explicada
1	4,562	0,652
2	0,682	0,097
3	0,496	0,071
4	0,390	0,056
5	0,341	0,049
6	0,289	0,041
7	0,239	0,034

Fonte: o autor.

A análise paralela foi performada, indicando a existência de apenas 1 fator; da mesma forma que existe apenas 1 fator com autovalor >1. Com isso, podemos considerar que o instrumento de cyberempatia é unidimensional, sendo bem explicado por um único fator.

Assim, a composição do Domínio 1 se deu da seguinte forma:

Quadro 09 – Composição final do domínio de CE – Primeira análise

Escala	Itens
Domínio1	31, 32, 33, 34, 35, 36, 37

Fonte: o autor.

No quadro 10 a seguir, encontra-se a descrição de cada item:

Quadro 10 – Itens do “Domínio 1” de CE – Primeira análise

Domínio 1
31) Me sensibilizar com o sofrimento de pessoas que conheço.
32) Me sensibilizar com o sofrimento de pessoas que não conheço.
33) Perceber quando algum dos meus colegas se sente mal.
34) Entender as diferentes maneiras de pensar de outros colegas.
35) Ajudar outra pessoa que está com raiva, mesmo que eu esteja feliz.
36) Ficar feliz com a felicidade um amigo (a).
39) Reconhecer e dar parabéns quando alguém faz algo bom ou bem-feito.

Fonte: o autor.

Depois que a análise fatorial foi concluída, passamos para a verificação da consistência interna por meio do Alpha de Cronbach. Segundo esse indicador, que demonstrou um índice de 0,872, podemos inferir que o instrumento apresenta uma importante confiabilidade.

Tabela 35 – Consistência interna de CE – Primeira análise

Escalas	#Items	α	r_{i-s}	
			Mediana	Mín-Máx
Geral	7	0,872	0,664	0,561; 0,701

Fonte: o autor.

Após as primeiras análises dos dois questionários (PSV e CE), ainda que pudéssemos afirmar que estatisticamente o instrumento de CE já apresentaria os indícios necessários para sua prévia validação, como evidenciado anteriormente, foi necessária uma revisão dos itens relacionados ao constructo da pró-socialidade virtual.

Diante disso, verificamos que tanto o item 35 quanto o 39, na sua formulação, representavam ações de cunho “prático” e não sentimentos advindos de uma condição empática. Isso porque, para além da representação da pró-socialidade como “ações para o bem”, considerando a perspectiva epistemológica piagetiana adotada nesta tese, a empatia diz respeito a um sentimento moral.

Da mesma forma, como vimos na fundamentação teórica deste trabalho, o conceito de cyberempatia se dá pela presença de um sentimento, não se concretizando necessariamente na forma de atitudes. Desse modo, ao identificarmos os verbos “ajudar” (no item 35) e “dar parabéns” (no item 39), decidimos que, diante da necessidade de novo tratamento estatístico, deslocaríamos essas questões para o constructo da PSV.

4.4.2.2. Segunda análise fatorial do instrumento de CE

Realizando os ajustes necessários, nossa nova análise contou com uma amostra de 2.267 sujeitos para o processo de validação, pois o número dos sujeitos com respostas válidas também foi alterado.

Mantendo apenas cinco questões que se referiam ao constructo da cyberempatia, rodamos a matriz de correlação policórica para evidenciar as cargas de relação de cada item, conforme apresentado na Tabela 36 a seguir.

Tabela 36 – Matriz de correlação policórica de CE – Segunda análise

Item	Q31	Q32	Q33	Q34	Q36
Q31	1				
Q32	0,699	1			
Q33	0,609	0,459	1		
Q34	0,561	0,454	0,616	1	
Q36	0,635	0,465	0,599	0,589	1

Fonte: o autor.

Como todos os itens apresentaram cargas acima de 0,4, pudemos prosseguir com os demais passos.

Tabela 37 – Teste de esfericidade e KMO de CE – Segunda análise

KMO	0,83
Teste de esfericidade de Bartlett	Valor-p <0,01
χ^2 (gl)	5499,4 (10)

Fonte: o autor.

De acordo com a Tabela 37, os valores de 0,83 para o teste de KMO e o valor-p menor que 0,01 para o teste de esfericidade de Barlett indicam uma adequação dos dados à fatoração, que se iniciou pelo procedimento de identificação dos autovalores, como descrito na Tabela 38 a seguir.

Tabela 38 – Teste de autovalores de CE – Segunda análise

Fator	Autovalores	% de variância explicada
1	3,281	0,656
2	0,663	0,133
3	0,420	0,084
4	0,385	0,077
5	0,250	0,050

Fonte: o autor.

Como na etapa anterior, a análise paralela foi performeda, indicando a existência de apenas um fator, da mesma forma que existe apenas um fator com autovalor >1. Com isso, podemos novamente considerar que o instrumento de cyberempatia é unidimensional, sendo bem explicado por um único fator.

Quadro 11 – Composição final do domínio de CE – Segunda análise

Escala	Itens
Domínio1	31, 32, 33, 34, 36

Fonte: o autor.

Dessa forma, o domínio único do constructo da cyberempatia se configurou com cinco itens, que foram descritos no Quadro 12 a seguir:

Quadro 12 – Itens do “Domínio 1” de CE – Segunda análise

Domínio 1
31) Me sensibilizar com o sofrimento de pessoas que conheço.
32) Me sensibilizar com o sofrimento de pessoas que não conheço.
33) Perceber quando algum dos meus colegas se sente mal.

34) Entender as diferentes maneiras de pensar de outros colegas.
36) Ficar feliz com a felicidade um amigo (a).

Fonte: o autor.

Finalizada a análise fatorial, a validade do constructo foi finalmente validada pelo teste de consistência interna. Nesse item, o valor do alpha em 0,817 representa a existência de indícios suficientes para que haja a validade estatística do instrumento.

Tabela 39 – Consistência interna de CE – Segunda análise

Escala	#Itens	α	r_{i-s}	
			Mediana	Mín-Máx
Geral	5	0,817	0,599	0,545; 0,694

Fonte: o autor.

4.5. Quarto estudo – Comparação entre os escores de cyberempatia e pró-socialidade virtual.

Para nosso quarto e último estudo, tínhamos o seguinte questionamento como problema de pesquisa: haverá relação entre os escores de cyberempatia e os escores de pró-socialidade virtual? Poderíamos supor que quanto maior o índice de cyberempatia, maior o de pró-socialidade virtual?

A seguir, descreveremos os resultados do objetivo elencado para este estudo.

4.5.1. Comparar os escores de cyberempatia e pró-socialidade virtual entre os adolescentes.

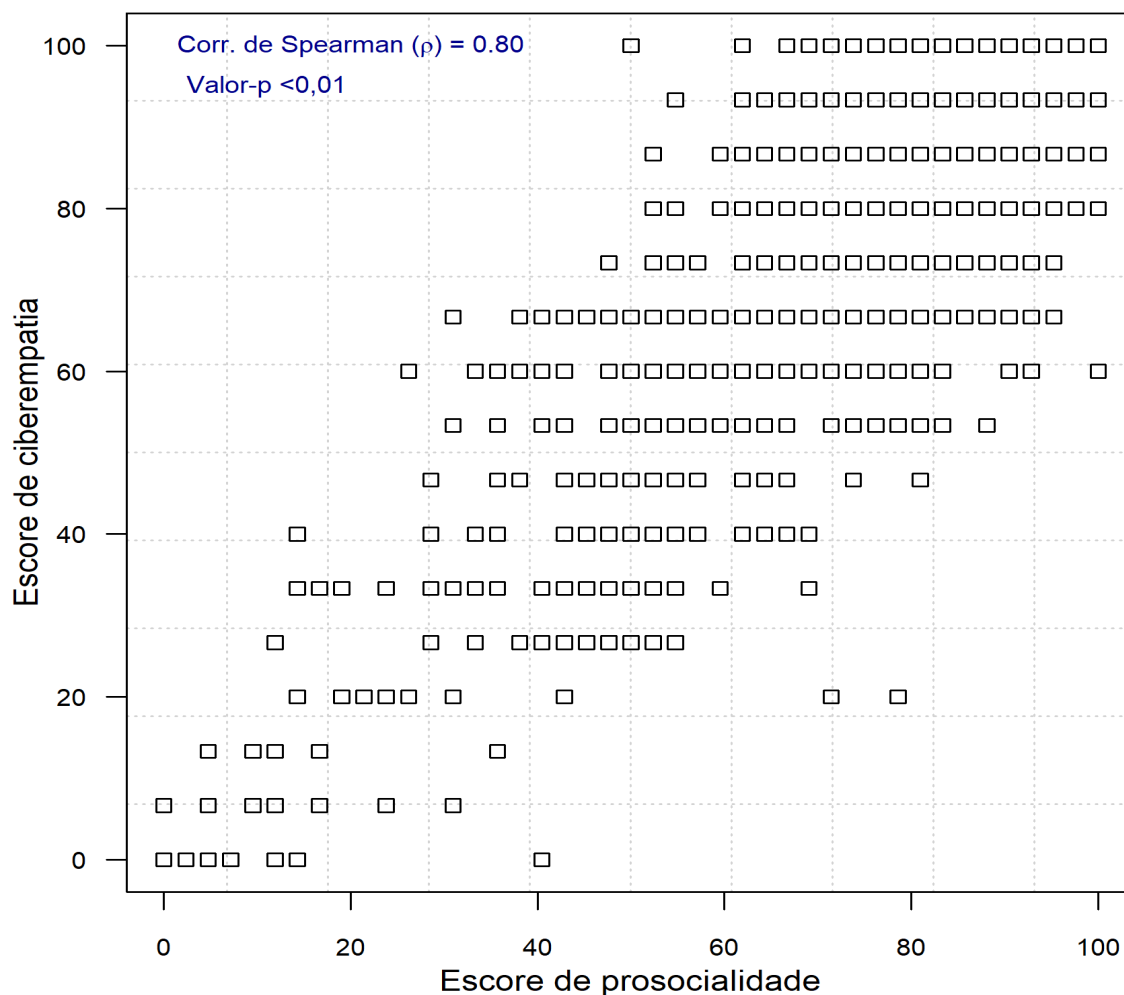
A fim de relacionar os escores entre si, foi proposto o coeficiente de correlação de Spearman (ρ), que quantifica esta relação. É uma medida de associação que exige que ambas as variáveis se apresentem em escala de mensuração pelo menos ordinal. Segundo (PAGANO; GAUVREAU, 2004), trata-se de uma medida não paramétrica da correlação de postos (dependência estatística do ranking entre duas variáveis). É usada principalmente para medir a força e a direção da associação entre duas variáveis classificadas.

Esse coeficiente altera-se entre os valores -1 e 1. O valor 0 (zero) indica que não há relação; o valor 1 caracteriza uma relação perfeita; e o valor -1 também indica uma relação

perfeita, mas inversa, ou seja, quando uma das variáveis aumenta, a outra diminui. Quanto mais próximo estiver de 1 ou -1, mais forte será a relação entre as duas variáveis.

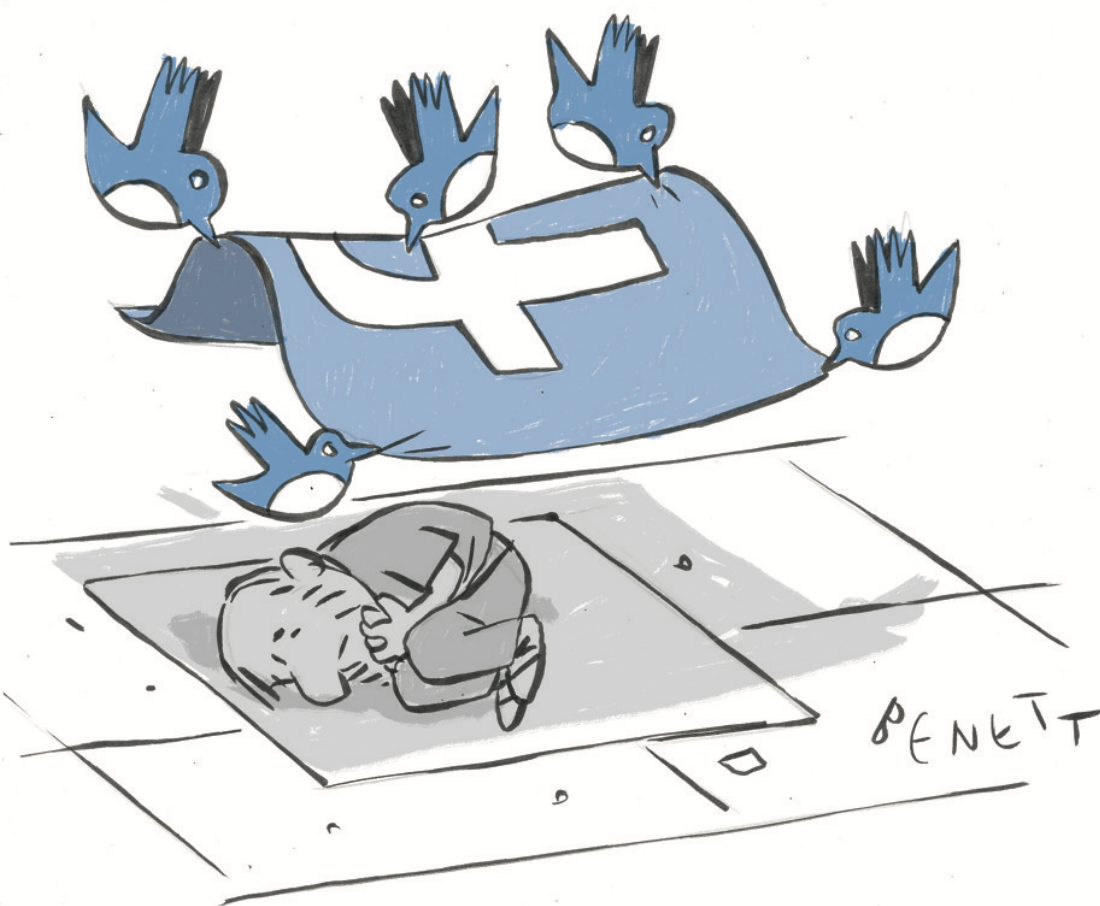
Como podemos observar no Gráfico 1 a seguir, o valor da correlação de Spearman (ρ), que comparou os escores de cyberempatia e pró-socialidade virtual, ficou em 0,80, apontando forte relação entre essas duas variáveis. Com auxílio do Gráfico 1 a seguir, vejamos como nossos dados se comportaram:

Gráfico 1 – Correlação entre os escores de CE e PSV.



Com base nesse estudo, podemos afirmar que quanto mais alto o escore de CE que uma pessoa atingir, maior também será o seu escore de PSV. Notemos que a relação entre as duas variáveis foi quase sempre (0.80) próxima a 1 (100).

CAPÍTULO 05



“O espírito humano precisa prevalecer sobre a tecnologia”

Albert Einstein

²⁹ Disponível: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/otimismo-digital-redes-sociais-viram-promotores-de-boas-acoes-5y6hs7r65fsk2azarc4mmoplo/amp/> Acesso em: 07-jan/23

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O conceito de cidadania digital e a noção do que representa viver de maneira online perpassam por diferentes perspectivas e podem ser bastante amplos. Algumas características levam em conta todas as atividades potencialmente positivas realizadas por jovens e adultos na internet, enquanto outras adotam um contexto particular como o social ou o político.

Com base em uma perspectiva mais abrangente, a cidadania digital é entendida como a capacidade de participar efetivamente na sociedade em rede, especificamente ao usar as tecnologias digitais para acessar informações políticas para cumprir deveres da cidadania, assim como obter ganhos econômicos no âmbito profissional, entre outros (COLLIN, 2015; MOSSBERGER *ET AL.*, 2008).

Em 2004, o Unicef apresentou um decálogo de direitos eletrônicos que inclui o direito à livre expressão, ao lazer e à diversão na internet, assim como às oportunidades educacionais oferecidas por esse ambiente. De acordo com esse ponto de vista, crianças que não possuem conexão têm limitações quanto a recursos educacionais e acesso a informações, além de terem reduzidas suas oportunidades para desenvolver habilidades digitais, explorar amizades e estabelecer novas formas de expressão própria (UNICEF, 2017). Partindo da perspectiva do direito à participação online, o estudo Kids Online investiga a frequência com que essa população realiza um conjunto de atividades que, com a mediação adequada de adultos e aquisição de competências digitais, são entendidas como oportunidades ou usos com potencial de gerar benefícios (CEPAL/UNICEF, 2014).

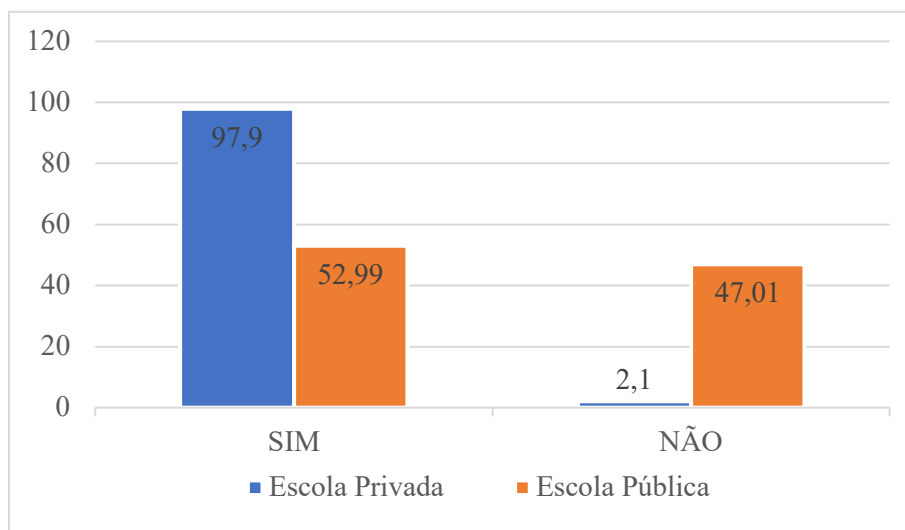
Contudo, há também prejuízos causados no acesso às redes, principalmente quando se pensa sobre a convivência virtual. É sobre essa questão e o que acreditamos ser sua superação que nossa pesquisa versa. Os resultados que encontramos e que foram apresentados no capítulo anterior serão aqui analisados e discutidos à luz do arcabouço teórico que sustenta nossas investigações.

5.1. O Panorama de acesso à internet e a frequência da violência digital

Nesta pesquisa, o primeiro dado que nos interessa, e que nos orienta em relação à problematização do próprio acesso à internet, é que, dos 3.469 sujeitos participantes desta investigação, 1.478 são alunos advindos de escola privada e 1.991, de escola pública. Nesse contexto, quando identificada a disponibilidade que esses alunos têm de acesso a dispositivos eletrônicos, podemos notar o primeiro paradoxo da realidade na qual estão inseridos.

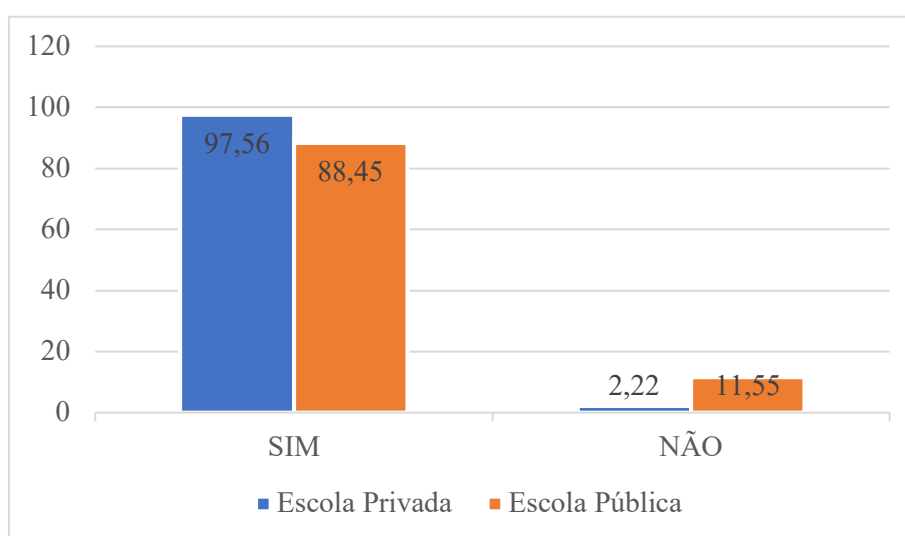
Em relação à identificação do perfil dos estudantes, tínhamos duas questões que nos ajudavam com esse dado: “tem computador/notebook na sua casa?” e “você tem celular próprio?”. Vejamos os resultados:

Gráfico 2 – Tem computador/notebook na sua casa?



Fonte: o autor.

Gráfico 3 – Você tem celular próprio?



Fonte: o autor.

Quando comparadas com base na realização do teste qui-quadrado, em ambas as situações, o tipo de escola se apresentou como uma variável estatisticamente relevante, com

valor-p <0,01. Com isso, podemos afirmar que, ser aluno de escola particular garante mais acesso à internet (por meio de computadores e/ou celulares), em comparação com quem é de escola pública. Tal dado é convergente com a realidade brasileira, principalmente quando se enfrenta uma crise econômica em que a pobreza cresce em números exorbitantes.

Um estudo comandado pela agência PwC em parceria com o instituto Locomotiva (2020) também apontou que menos de um terço da população pode ser considerada plenamente conectada (sobretudo brancos das classes A e B) e outros cidadãos (principalmente negros das classes C, D e E) ficam sem conexão quase metade do mês. Segundo a TIC Domicílios (2020), ainda que 81% da população com 10 anos ou mais usam a internet, somente 20% têm acesso de qualidade à rede.

A PwC (2020), por meio do relatório “O abismo digital no Brasil”, aglutinou dados de pesquisas e elaborou um quadro, calculando um índice de privação online, que permitiu definir quatro perfis de usuários brasileiros.

As informações utilizadas no índice se referem à experiência dos internautas no uso de dados, como duração do pacote contratado, limitações de acesso a conteúdo, uso apenas de app que não consome dados, ações de economia de dados, percepção sobre a relação entre dados disponíveis e atividades desenvolvidas, necessidade de recorrer a estratégias para uso de internet como Wi-Fi, compra de pacote extra de dados, entre outras.

Quadro 13 – Índice de privação online e os perfis de usuários

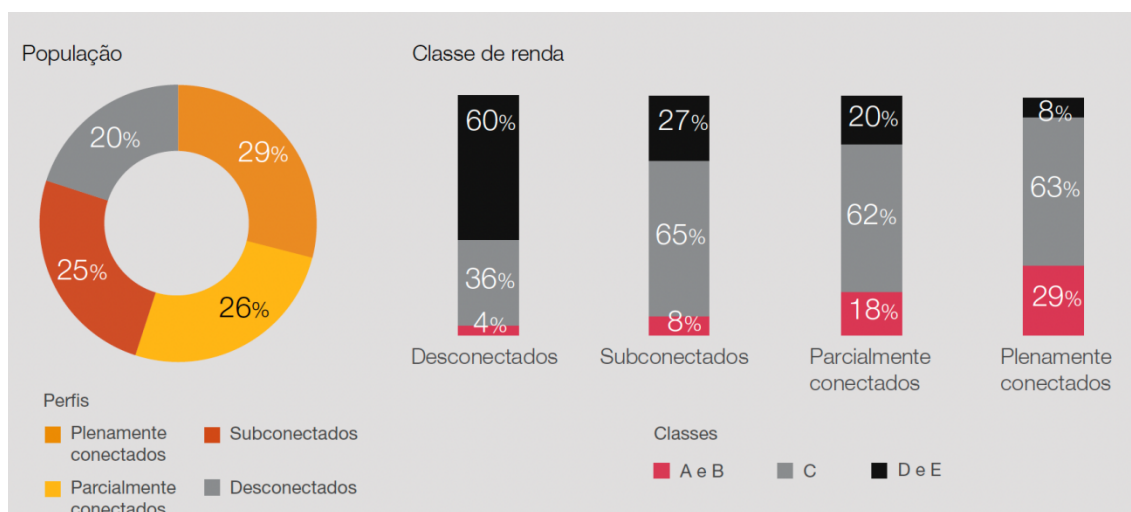
Perfil	Características predominantes de cada perfil (localização, dispositivo de acesso, escolaridade, classe de renda, gênero, idade ou raça)	Período médio do último mês em que teve dados disponíveis para acessar a internet
Plenamente conectados 49,4 milhões de brasileiros	Regiões Sul e Sudeste Celular pós-pago Acesso por notebook Escolarizados Classes A e B Branco	29 dias
Parcialmente conectados 44,8 milhões de brasileiros	Região Sudeste Celular pré-pago Menos escolarizados Classes C, D e E Negros	25 dias

Subconectados 41,8 milhões de brasileiros	Norte e Nordeste Celular pré-pago Menos escolarizados Classes D e E Negros	19 dias
Desconectados 33,9 milhões de brasileiros	Homens Não alfabetizados Classes C, D e E Idosos	0 dia

Fonte: PwC (2020).

Pela imagem a seguir, que condensa esses dados num gráfico, fica mais claro que apenas 8% dos internautas plenamente conectados pertencem à classe D e E, enquanto os desconectados são 60%.

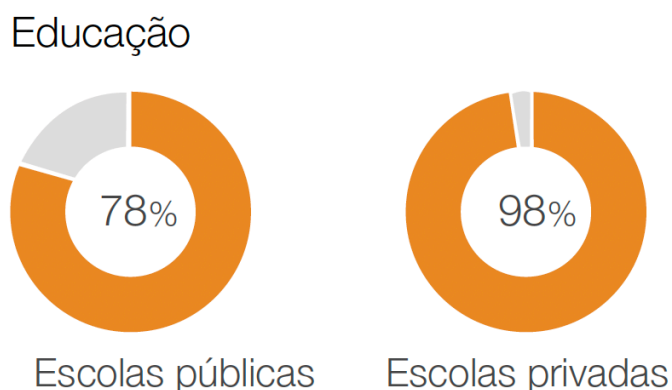
Figura 3 – Índice de Privação Online por classes de renda



Fonte: PwC (2020).

5.2. Como se manifestam alunas e alunos de escolas públicas e particulares?

Os dados do tipo de escola, segundo esse mesmo relatório, demonstraram que 78% das alunas e alunos de escola pública têm acesso à internet, contra 98% dos discentes das escolas privadas, revelando-se em consonância com os achados da nossa pesquisa, como podemos ver no Gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4 – Acesso à internet por tipo de escola

Fonte: PwC (2020).

Diante desse panorama, conseguimos retomar um achado interessante: quando relacionamos a atuação dos adolescentes nos problemas de convivência virtual com o tipo de escola que eles frequentam, é significativo que entre os quinze tipos de maus tratos online pesquisados por nós, onze deles apontam o fato de que os alunos de escola privada têm maior prevalência na autoria das ações, representando mais que o dobro de diferença, chegando a uma prevalência três vezes maior em alunos de escola particular.

Em sete desses quinze tipos de maus tratos que analisamos, a prevalência da escola particular é maior quando se trata de vitimização; e quando se relaciona a presenciarem uma situação de violência virtual, na forma de espectadores, esse risco é maior em dez situações elencadas por nós.

Sendo assim, podemos inferir que o fato de alunas e alunos de escolas particulares se envolverem mais em situações de cyberagressão, seja na forma de autores, alvos ou espectadores, tem a ver com a possibilidade de estarem mais conectados, por terem mais acesso aos dispositivos eletrônicos, ainda que outras variáveis possam ser medidas.

Fica evidente a necessidade de todas as escolas trabalharem com essas questões, mas as escolas privadas precisam dar atenção especial às questões de cyberconvivência, buscando entender, definitivamente, o quanto as escolas “não têm mais paredes”.

Em paralelo a isso, as situações de violência virtual que os adolescentes (agora não mais considerando a variável tipo de escola) mais vivenciam são: 1ª – “enviar mensagens que ofendem”; 2ª – “excluir uma pessoa, sem que ela queira, de uma rede social ou grupo porque ela incomoda ou porque não se gosta dela”; 3ª – “insultar ou zoar alguém na internet por seu

tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.); 4ª – “ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online; e 5ª – “cancelar’ uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes”. Concluímos que as ações a que se referem esses itens indicam o discurso de ódio, o isolamento e o “cancelamento” como os problemas mais vivenciados pelos jovens.

Sabemos que as redes sociais são os mecanismos de convivência online utilizados com maior frequência pelos jovens. Em 2018, a pesquisa TIC Kids Online entrevistou 2.964 crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos, assim como seus pais e responsáveis, com o objetivo de entender as formas de uso da internet, os riscos e as oportunidades decorrentes do acesso à rede. As entrevistas aconteceram entre outubro de 2018 e março de 2019, tendo seus referenciais metodológicos alinhados com a rede EU Kids Online, da *London School of Economics*, e o projeto *Global Kids Online*, da Unicef.

Nossa pesquisa apontou que, em relação à conexão pelas redes sociais, 82% das crianças entre 9 e 17 anos têm perfil em redes, com destaque para a presença dos adolescentes de 15 a 17 anos, que representam 97% dos usuários dessas plataformas, entre as quais o WhatsApp foi a mais citada (72%), superando, pela primeira vez na série histórica da pesquisa, os entrevistados que declararam ter perfil no Facebook (66%). O Instagram é a terceira plataforma com maior número de perfis (45%), demonstrando crescimento em relação a 2013 (16%) (TIC KIDS ONLINE, 2018). Isso mostra que há uma relação direta entre a exposição ao risco e a probabilidade de vivenciar uma cena de violência virtual.

5.3. A violência digital por gênero dos envolvidos: como se comportam meninas e meninos?

Com relação ao padrão de comportamento que relaciona a atitude em ambiente online com o gênero dos entrevistados, alguns estudos realizados com jovens observaram que os meninos fazem mais uso de jogos online que as meninas, as quais, por sua vez, tendem a utilizar mais as redes sociais (LI *ET AL.*, 2014; PATRÃO *ET AL.*, 2016). Esses dados foram corroborados por nossa pesquisa, que revelou uma prevalência 42% maior entre meninos como autores em situações de jogos online, enquanto meninas apresentam mais que o dobro de possibilidades de criar páginas ou grupos para falar mal de alguém.

Um ponto constantemente abordado pelas pesquisas é o fato de que meninas apresentam um risco maior de serem alvos em situações de *sexting*. Morelli *ET AL.* (2016) identificaram que as mulheres são vítimas de envios não consentidos a terceiros com mais

frequência, e que violações desse tipo estão relacionadas à violência no namoro e ao sexismo. Também na revisão de Klettke, Hallford e Mellor (2014), as pesquisas apontaram que, em relação à “pressão de pares”, elas apresentam níveis superiores aos homens, ou seja, as mulheres relatam sofrer mais pressão social para o envio de imagens/vídeos com conotação sexual.

Em um estudo com jovens universitários, Drouin, Ross e Tobin (2015) concluíram que um em cada cinco participantes já havia praticado *sexting* contra sua vontade, sendo a coerção para o envio de mensagens sexuais mais frequentemente relatada por mulheres. Esses dados indicam que mulheres são mais coagidas e alvo de vingança e punição quando suas imagens são expostas (ENGLANDER, 2012; MEJÍA-SOTO, 2014; WALKER, SANCI, TEMPLE-SMITH, 2013). Em nossa investigação, esse dado não se confirmou: o gênero das pessoas pesquisadas não era um fator relevante nem para a vitimização, nem para a autoria na situação de “usar fotos íntimas de uma pessoa para chantageá-la”, tampouco em relação a “compartilhar vídeos/fotos íntimas de uma pessoa conhecida sem a permissão dela”.

Ainda que o fato das questões relacionadas ao *sexting* possam não ter apresentado dados tão relevantes, o gênero é uma variável importante aqui. Quando comparamos a autoria das ações, das cinco situações em que a diferença foi estatisticamente relevante, apenas uma atestava que as mulheres eram mais autoras; todas as outras quatro apontaram um maior de envolvimento dos homens. O contrário também é verdadeiro: comparadas as prevalências de vitimização, das seis situações que apresentaram níveis expressivos, em cinco delas os alvos continuavam sendo as meninas.

Esse dado é corroborado por uma pesquisa realizada pela ONG Plan International Brasil (2020)³⁰ com 14 mil meninas de 15 a 25 anos, em 22 países, incluindo o Brasil, em que 500 meninas participaram. Apontou-se no referido estudo que 58% das meninas já sofreram assédio online. No Brasil, o número chega a 77%. O tipo de assédio online vivido pelas garotas também varia, como se pode observar no quadro a seguir:

³⁰ Disponível em: <https://plan.org.br/noticias/estudo-global-da-plan-aponta-que-58-das-meninas-ja-sofreram-assedio-online-no-brasil-numero-chega-a-77/>. Acesso em: 11 jan. 2023.

Quadro 14–Tipos de assédio e violência online vivenciados pelas meninas

Tipos de assédio	% de meninas que já enfrentaram esse tipo de assédio ou que conhecem meninas que já enfrentaram (“às vezes”, “frequentemente” ou “muito frequentemente”)
Ameaças de violência sexual	29%
Assédio sexual	48%
Ameaças de violência física	29%
Comentários anti LGBTQI+	40%
Comentários racistas	41%
<i>Body shaming</i> (ridicularização da aparência física)	54%
Constrangimento proposital	52%
Perseguição	32%
Linguagem abusiva e insultuosa	58%

Fonte: Plan International (2020).

Diante do exposto, é importante ressaltarmos as questões de gênero na análise, contudo, um alerta é necessário: em grande parte dos trabalhos e pesquisas encontradas por nós, a discussão de gênero é sempre realizada com viés sexual, como se as únicas agressões sofridas por esse grupo de pessoas se restringissem a *sexting* ou *slut-shaming* (pornografia de vingança). Contudo, como podemos notar, os problemas vivenciados por pessoas do gênero feminino vão muito além disso, conforme demonstramos no Quadro 14..

Em resumo, nossa pesquisa evidenciou que as atitudes de violência com as quais as meninas mais se envolvem, por ordem de maior frequência, são:

Percebendo-se como autoras:

- Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela;
- “Cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes;
- Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém;

- Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido para outras pessoas ficarem sabendo (e que a pessoa não gostaria que fosse divulgado);
- Ofender ou desrespeitar (não é discutir) com alguém na internet por sua opção política, religiosa ou ideológica.

Percebendo-se como alvos:

- Enviar mensagens que ofendem;
- Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela;
- Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.);
- Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido para outras pessoas ficarem sabendo (e que a pessoa não gostaria que fosse divulgado);
- Ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online.

Presenciando uma agressão como espectadoras:

- Enviar mensagens que ofendem;
- Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela;
- Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.);
- “Cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes;
- Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém.

Em relação ao padrão das agressões vivenciadas pelas garotas, podemos observar que os movimentos de exclusão dos seus alvos, como o do cancelamento e a criação de páginas para falar mal, é algo bastante característico, aparecendo em pelo menos duas das três categorias de análise.

Com relação à frequência observada pelos garotos, temos:

Percebendo-se como autores:

- Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela;
- Enviar mensagens que ofendem;
- Ofender ou desrespeitar (não é discutir) com alguém na internet por sua opção política, religiosa ou ideológica;
- Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.);
- “Cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes.

Percebendo-se como alvos:

- Enviar mensagens que ofendem;
- Ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online;
- Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela;
- Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.);
- “Cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes.

Presenciando uma agressão como espectadores:

- Enviar mensagens que ofendem;
- Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela;
- Ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes sociais ou situações de jogos online;
- Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.);
- Editar uma foto ou criar “memes”, criar um perfil fake (falso) para ridicularizar ou humilhar alguém.

Para os meninos, a ofensa é uma forma muito relevante de cyberagressão, assim como o insulto ou “zoação” direcionados ao tipo físico da vítima.

Dessa forma, comparando-se a tipologia dos maus tratos vivenciados e o gênero das pessoas envolvidas, podemos dizer que, segundo a nossa pesquisa, há um padrão mais grupal agindo como disparador das agressões por parte das meninas, e um padrão mais individualizado, marcado pelas características físicas, no caso dos meninos.

5.4. Ser branco ou não branco e a correspondência nos tipos de participação em situações de cyberagressão

Mandira (2017) conduziu uma pesquisa com 1.940 estudantes paranaenses com o objetivo de averiguar a incidência do *Cyberbullying* entre estudantes de escolas públicas, bem como as possíveis associações a fatores individuais e do contexto escolar. Segundo a autora, a variável “cor, raça e etnia” se apresentou estatisticamente relevante quando comparadas as prevalências entre pessoas brancas, pretas, pardas, amarelas e indígenas. De acordo com sua investigação, estudantes de todos os ciclos que se declararam de cor, raça ou etnia preta apresentaram média de vitimização, agressão e cyberagressão significativamente mais elevada em relação aos demais estudantes, apontando um maior risco de envolvimento em agressão, cybervitimização e cyberagressão do que estudantes brancos ou pardos.

Tais dados corroboraram estudos realizados nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha que identificaram que adolescentes afro-americanos e afro-britânicos foram relatados como mais propensos a serem vítimas e autores nas agressões ocorridas em ambiente virtual (FLETCHER *ET AL.*, 2014; GOLDWEBER *ET AL.*, 2013; VERVOONT *ET AL.*, 2010).

Contrária a esses achados, a nossa pesquisa não identificou uma correlação entre as participações nas situações de cyberviolência e a cor/raça ou etnia dos participantes. Entre todas as situações pesquisadas, houve diferença estatisticamente relevante em apenas uma situação, visto concluirmos que pessoas brancas têm 34% maior prevalência, como autores, em relação a “hackear a conta de outra pessoa e enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa”. Já entre pessoas não brancas (pretas, pardas, indígenas e amarelas), identificamos maior possibilidade de serem alvos em duas situações: “editar uma foto, criar “memes” ou um perfil fake (falso) para ridicularizar ou humilhar alguém” e “criar ou participar de enquetes nas redes sociais que zoam ou ridicularizam alguém”.

Quando observamos a possibilidade de presenciar uma cyberagressão, pessoas brancas apresentaram 14% maior prevalência em comparação com pessoas não-brancas, enquanto estas presenciam 20% mais situações envolvendo “ameaçar o(a) namorado(a) por WhatsApp ou rede social porque ele(a) quer romper a relação”.

Após analisarmos, item a item, como as diferentes formas de intimidação se dão no interior das relações sociais em ambiente virtual, seguiremos investigando de que forma as/os adolescentes percebem o seu comportamento pró-social nas situações online.

5.5. Quando não há espaço para a violência: a pró-socialidade virtual entre adolescentes

Importante iniciarmos a discussão deste item enfatizando que, durante nossa revisão bibliográfica, não foram encontrados trabalhos cuja análise se dava, especificamente, sobre o constructo denominado “pró-socialidade virtual”. Assim sendo, discutiremos nossos achados da pesquisa à luz da teoria do comportamento pró-social, agregando nossa experiência e estudos anteriores sobre comportamentos virtuais, e entendendo esse comportamento como “ações para o bem”, compartilhando do otimismo piagetiano de que a adolescência é o grande momento dos “sentimentos morais” (TOGNETTA, 2009).

Em oposição aos comportamentos “antissociais”, a pró-socialidade é um tipo de ação que facilita as interações, inibe a agressividade e pode ser considerada como um fator de proteção ao próprio indivíduo. Segundo Eisenberg *et al.* (1992), o comportamento pró-social pode ser definido como ações e/ou julgamentos voluntários que visem consequências positivas, tendo como motivação básica beneficiar o outro, sem influências ou pressões externas. A ajuda deve ocorrer sem expectativas de prêmios ou recompensas materiais ou sociais para o benfeitor.

A pró-socialidade pode se manifestar por meio de intenções, ações, pensamentos ou palavras expressas por uma pessoa diante de uma situação que exija o ato de confortar outrem (EINSEMBERG *ET AL.*, 1992). Partilhar, cooperar e ajudar são exemplos típicos de atitudes pró-sociais (JACKSON; TISAK, 2001).

Nesse sentido, a escala de Pró-Socialidade Virtual (PSV) pensada e estruturada por nós integra itens cujas ações enfatizem atitudes positivas, com a intenção clara de proporcionar ajuda, conforto ou reparação de uma ação que prejudica outra pessoa.

Importante ressaltar aqui que o instrumento não é capaz de mensurar, em si, a ação moral, visto que, para que isso aconteça, é necessário o envolvimento de muitos fatores que dificilmente podem ser capturados pela pesquisa, como bem anunciou Piaget (1932/1994). Contudo, o que nos propomos é designar a percepção da ação que se poderia ter. Em outras palavras, o que se pretende, do ponto de vista da psicologia moral, é apreender a disposição para uma ação que se pode considerar virtuosa (TOGNETTA, 2009).

Para tanto, valeremo-nos do conceito de “conação”, que, segundo Bataglia (2022, p. 20), “não é a própria ação, mas sim, designa a tendência, o esforço para a realização do objetivo”. Em sua tese de livre-docência, a autora argumenta que,

frente a um conflito ou um dilema, a conação não são os juízos, não são os sentimentos morais que surgem, não é a ação em si, mas sim a necessidade do indivíduo de resolver a questão de modo a permanecer íntegro, coerente consigo mesmo (BATAGLIA, 2022, p.20).

Com base nesse pressuposto, poderíamos então definir a pró-socialidade virtual como a intenção de ajudar outras pessoas, em ambiente virtual, por meio de ações manifestadas em palavras que deem suporte, apoio ou promova situações que visem consequências positivas. Elas também podem se manifestar por meio da tentativa de reparação das consequências que uma outra pessoa, seja ela conhecida ou desconhecida, tenha vivenciado em relação a uma cyberagressão.

Atitudes como “falar com respeito”, “ajudar as pessoas”, “pedir desculpas”, “apoiar publicamente alguém” e “procurar fazer com que uma pessoa que está se sentindo mal se sinta melhor” são exemplos dessas ações.

Analisar os aspectos conativos perpassa, como ressalta Bataglia (2022), pela ideia da inseparabilidade entre juízo, ação e sentimentos. O “conatus” está relacionado ao desejo, à vontade e à realização. Piaget já havia afirmado que “os mecanismos afetivos e cognitivos são inseparáveis, embora distintos: o primeiro depende da energia, e o último depende da estrutura” (1976, p. 71), bem como defendido que da indissociação dessas duas dimensões se originaria a moralidade (TOGNETTA, 2009).

Quando usamos a internet para ajudar as pessoas que estão com problemas; defender um colega que está sendo injustiçado virtualmente; e apoiar publicamente alguém (vítima) que eu conheço que está sofrendo algum tipo de cyberagressão, demonstramos ações que indicam a presença de valores pré-existentes, como por exemplo, a justiça e/ou a generosidade, que são desencadeados, como também já vimos, pelo sentimento de empatia, aqui tratado como cyberempatia.

Dentro do ambiente online, ninguém é obrigado, por força maior ou por coação, a ajudar alguém. Esse espaço de convivência permite, além de tudo, a **inação**. Rolar o *feed* de uma rede social e simplesmente ignorar quando se presenciarem as agressões virtuais é algo que “tende” a acontecer pela comodidade e pelo sentimento de não responsabilidade por aquele

fato. Sendo assim, pressupomos que a pró-socialidade virtual é, sobretudo, uma ação moral. E que, para tanto, ela precisa ser fomentada, desenvolvida.

Com base nessas reflexões, também podemos inferir que a empatia faz parte desse processo. Se ela pode ser considerada como uma resposta cognitiva, somada à afetiva, de compreensão sobre o estado emocional dos outros que induz a sentir como o outro se encontra (EISENBERG *ET AL.*, 2005), ou ainda, como um sentimento moral, conforme descrito por Piaget (1932), o **aspecto situacional da virtualidade** refere-se à condição de experimentar o estado emocional do outro com base numa **representação subjetiva**, dada a característica “não concreta” da realidade, ainda que estejamos falando de “concretude” como sendo aquilo que se revela diante dos nossos olhos, visto que, diferentemente do que ocorre em uma situação presencial, na forma online eu não posso vivenciar a condição empática que é criada com base naquilo que vejo, mas sim, naquilo que imagino ver.

Portanto, Garaigordobil e García (2006), ao revelarem o aspecto “disposicional”, referindo-se à tendência das pessoas para se dispor a ter empatia e que esta estaria presente no comportamento pró-social, nos forneceu a chave para afirmar que a exigência da representatividade formal dos fatos em ambiente virtual é necessária para a empatia virtual³¹, e que ela, por sua vez, é imperativa para a PSV

Pudemos comprovar isso ao comparar os escores de CE e de PSV, um dos nossos objetivos de pesquisa. Para essa relação, utilizamos o coeficiente de correlação de Spearman (ρ) e, como vimos nos resultados desta pesquisa, o valor que encontramos de 0,80 representa uma associação quase perfeita entre os dois constructos.

Diante da dificuldade procedimental em relação à separação dos itens de cada um desses constructos, chegamos a aventar a possibilidade de a cyberempatia e a pró-socialidade virtual não serem, na verdade, diferentes, mas sim, dois aspectos de um mesmo fenômeno.

Contudo, levando em consideração o distanciamento físico e potencialmente emocional promovido pelas relações virtuais – tendo em vista que a ausência da visão das expressões faciais pode diminuir a sensibilidade com o outro (AVILÉS, 2013) e que, dessa forma, as nossas ações são impactadas pela ausência física – a cyberempatia, que leva em consideração tanto os aspectos cognitivos, indispensáveis para a tomada de perspectiva do outro que eu não vejo, quanto os afetivos, que me comovem com a agressão, é, na verdade, **condição**

³¹ Importante ressaltar aqui, que outra pesquisa, uma dissertação de mestrado conduzida pela Fernanda Issa de Barros, sob supervisão da Professora Dra. Luciene Tognetta, está sendo realizada paralelamente a essa e que busca, justamente, trabalhar com o conceito de “Cyberempatia”.

para que eu me mova em direção ao outro, protegendo-o, acolhendo-o ou tentando reparar algo de ruim que pode ter acontecido, por meio do comportamento pró-social virtual.

Fundamentados nisso, então, podemos afirmar que quanto mais cyberempático alguém for, mais pró-socialidade virtual poderemos ver naquilo que está disposto a realizar. Assim, o constructo da cyberempatia é condição para que a pró-socialidade virtual exista.

Para analisar a percepção dos comportamentos pró-sociais virtuais entre adolescentes, destacamos, com base nos objetivos desta pesquisa, três variáveis que a literatura considera relevantes: gênero, idade e tipo de participação nas situações de violência.

Quando comparamos a prevalência da PSV entre meninos e meninas, encontramos os mesmos resultados apontados em pesquisas de pró-socialidade: meninas são mais pró-sociais que meninos. Nossa investigação concluiu que elas atingem, em média, oito pontos a mais no escore de pró-socialidade que eles.

Esses dados são consistentes com pesquisas anteriores, em que os meninos apresentaram menores níveis de comportamento pró-social que as meninas (CARLO, PADILLA-WALKER, NIELSON, 2015; CROCETTI *ET AL.*, 2016; EISENBERG *ET AL.*, 2005). Vários estudos empíricos a que tivemos acesso mostram diferenças de gênero na empatia e no comportamento pró-social que reiteradamente confirmam uma maior vontade empática nas mulheres, a qual está relacionada a níveis mais altos de comportamento pró-social e níveis mais baixos de agressividade (BROIDY *ET AL.*, 2003; CARLO *ET AL.*, 2003; CARLO *ET AL.*, 1999; SCOURFIELD *ET AL.*, 2004; SINGH-MANOUX, 2000).

Podemos problematizar esse achado com base em teorias que tratam da socialização de gênero, para as quais as meninas são submetidas, desde pequenas, a situações em que precisam mostrar carinho e cuidado, enquanto os meninos são socializados para inibir esses tipos de comportamento pró-social (BRODY, 1999).

Durante a adolescência, acredita-se que as pressões de socialização específicas de cada gênero se fortalecem, levando meninas e meninos a se identificarem cada vez mais com esses estereótipos (ALFIERI *ET AL.*, 1996; HILL, LYNCH, 1983), o que pode resultar em tendências de desenvolvimento específicas de gênero no comportamento pró-social. Além disso, pesquisas anteriores revelaram tendências de desenvolvimento específicas de gênero no raciocínio moral, já anunciadas por Gilligan (1984) (EISENBERG *ET AL.*, 1991), preocupação empática e tomada de perspectiva (CARLO *ET AL.*, 2015; VAN DER GRAAFF *ET AL.*, 2014).

Taylor *et al.* (2000) sugerem que os meninos podem ser mais propensos a responder com uma mentalidade de lutar ou fugir, enquanto as meninas podem ser mais propensas a

buscar apoio social e proximidade emocional. Com base nessa perspectiva, as meninas podem apresentar uma maior tendência em responder ao estresse que surge dos eventos da vida, vinculando-se a comportamentos pró-sociais devido ao desejo de interação social. Os meninos, no entanto, podem ser mais propensos a manifestar comportamentos agressivos ou a evitar o contato com outras pessoas durante períodos de estresse (TAYLOR *ET AL.*, 2000).

Com relação à faixa etária, os poucos estudos longitudinais sobre o desenvolvimento pró-social na adolescência encontrados por nós são inconclusivos. Enquanto aumentos foram identificados nesse tipo de comportamento entre 13 e 16 anos (CARLO *ET AL.*, 2015) e no comportamento de ajuda entre 15 e 18 anos (EISENBERG *ET AL.*, 2005), outros estudos encontraram crescimento não linear entre 12 e 14 anos (CAPRARA *ET AL.*, 2015); níveis estáveis no comportamento pró-social autorrelatado entre 10 e 14 anos (NANTEL-VIVIER *ET AL.*, 2009); e até diminuição entre 13 e 18 anos (CARLO *ET AL.*, 2007; LUENGO KANACRI *ET AL.*, 2013).

Atentos a essa inconclusividade e curiosos por saber se haveria diferenças, optamos por fazer deste um dos objetivos de nossa investigação. Contudo, nos dados por nós apresentados, não encontramos diferenças significativas entre adolescentes de 11 a 14 anos e o grupo de 15 a 17 anos.

Analisando esse fato com base em uma característica clássica do processo de desenvolvimento do adolescente, é justamente a partir dos 11 anos que, de acordo com Piaget e Inhelder (1976), o pensamento formal dá início à utilização de um conjunto de estruturas operatórias que permite ao sujeito, usando a capacidade do pensamento abstrato, distinguir e coordenar as inversões, reciprocidades e as correlatividades entre fatos. Sendo assim, quem conseguiria, em tese, agir de maneira pró-social – mesmo sem, necessariamente, vislumbrar concretamente as consequências dos fatos – seriam os adolescentes.

Fundamentados também por esse pressuposto, discutimos as correspondências identificadas entre cyberagressão e comportamentos pró-sociais. Quando analisamos a participação dos adolescentes nas situações de cyberagressão, os nossos achados apontam que “se declarar autor” impacta negativamente na obtenção do escore de PSV. Das quinze situações observadas, em onze delas “não autores” apresentam um escore de pró-socialidade virtual maior que dos autores.

Segundo Tognetta e Rosário (2013), ao relacionarmos as representações de si com o envolvimento no fenômeno bullying, observamos que os autores dessa prática de violência manifestam mais representações de si individualistas. Falta-lhes, portanto, o que chamamos de

“sensibilidade moral” (TOGNETTA, 2012; TOGNETTA, VINHA, 2010), ou seja, são sujeitos que não incluem o outro em seu universo de valores, não conseguindo sair de seu próprio ponto de vista.

Esses resultados corroboram os achados de Sánchez *et al.* (2012), nos quais crianças agressoras fazem mais uso de desengajamentos morais, dialogando igualmente com Obermann (2011), que também encontrou na Dinamarca uma correlação entre os autores de bullying e os desengajamentos morais.

Segundo Tognetta e Rosário (2013, p. 112), ao citar Bandura (2001), “quando falta a moral, haveria uma espécie de desinibição ou a ‘liberação’ do sujeito de autocensura ou desses mesmos sentimentos. Age assim, com potencial desapego ao problema do outro”. Seria o que o autor chamou de “*disinhibitory power of moral disengagement*³²” (BANDURA ET AL., 2001, p. 126).

Destarte, estudos como os de Menesini e Camodeca (2008) e de Almeida, Correia e Marinho (2010) apontam para a necessidade de entender como se engajam ou desengajam moralmente os sujeitos, a fim de compreender o comportamento agressivo. Menesini *et al.* (2003) investigaram o grau em que, por exemplo, autores, vítimas e espectadores demonstravam emoções associadas à responsabilidade moral (culpa e vergonha) e desengajamento moral (orgulho, indiferença) entre estudantes da Espanha e da Itália. Os resultados dessa pesquisa indicam que as emoções associadas ao desengajamento moral estão muito mais próximas dos autores de bullying e mais distantes das vítimas.

Esses dados colaboram com achados nossos que defendem que autores de cyberagressão apresentam menor prevalência de comportamentos pró-sociais que não autores, ainda que, lembrando, o afirmamos em termos de percepção dos participantes.

Wachs(2012) investigou as semelhanças e diferenças, em termos de desengajamento moral, entre os papéis de quem participa de bullying tradicional e de cyberbullying, constatando que, entre os 517 estudantes alemães investigados, aqueles que participam de cyberbullying apresentam maior desengajamento moral em relação àqueles que o fazem apenas de maneira tradicional. Esse fato denota que, virtualmente, a desinibição para comportamentos agressivos pode ser ainda maior, representando, assim, menor disposição para agir pró-socialmente.

³² “poder desinibitório de desengajamento moral” – tradução nossa.

Enquanto para autores e não autores a diferença é estatisticamente relevante, o mesmo não acontece com quem é alvo dessas agressões, tampouco com quem as presencia, no papel de espectadores.

Diante dos dados apresentados e discutidos por esta pesquisa, faremos adiante algumas considerações sobre nossos achados.

CAPÍTULO 06



“... as oportunidades e os riscos na Internet são uma dupla inseparável, mas riscos e danos não são... a experiência online das crianças não é intrinsecamente benéfica ou perigosa. O grau de adesão a essa dupla conceituação tem implicações importantes para a formulação de políticas públicas...” (DODEL ET AL., 2018, p. 725)

³³<http://www.arionaurocartuns.com.br/2022/01/charge-celular-redes-sociais.html> Acesso em: -- 01-fev/23

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Optamos por iniciar este capítulo refletindo sobre aquilo que para nós ficou tão caro durante a realização desta pesquisa: há um risco enorme em problematizar a convivência virtual e atribuir a ela apenas os aspectos negativos e os riscos inerentes a essa forma de se relacionar. Muito se tem dito que a tecnologia é uma porta gigantesca para os riscos e malefícios de uma realidade sem controle e com danos potencialmente graves. Contudo, precisamos enfatizar também a enormidade de benefícios que ela nos proporciona e será nesse movimento que poderemos traçar as implicações pedagógicas de um trabalho sobre cyberempatia e pró-socialidade virtual.

Como qualquer nova invenção, ao ampliar os potenciais da ação humana, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) possibilitaram uma imensidão de benefícios, além de um número considerável de riscos potenciais, que também fazem parte das características que marcam o uso da tecnologia no contexto individual, conforme está descrito no marco conceitual da pesquisa TIC Kids Online (2020).

Esses fenômenos em que as novas tecnologias abrem as portas para oportunidades e riscos não são novos nem exclusivos das TICs. Por exemplo, parafraseando McLuhan (1994), embora a invenção da ferrovia tenha permitido a chegada de bens e serviços a territórios antes impensáveis, com o seu conseqüente desenvolvimento, também abriu caminho para a transmissão de novas doenças e diminuiu a distância entre as pessoas, sem discriminar o quão boa eram as suas intenções (MCLUHAN, 1994; YAR, 2006).

Esse tipo de reação às novas tecnologias também não é novo. A discussão sobre as conseqüências de certos conteúdos sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes ocorreu tanto em torno dos romances vitorianos (TATAR, 1998) quanto da televisão (GOLDSTEIN, 1998). Por sua vez, os “vínculos inexoráveis” entre jogar videogames de ação e violência física estão carregados de afirmações enganosas ou falsas (FERGUSON; WANG, 2019), enquanto o foco excessivo do comportamento adolescente em questões como envio de material sexual via mensagem instantânea simplifica o rico mundo das experiências online de crianças e adolescentes (KOSENKO, LUURS; BINDER, 2017).

Dessa forma, posicionamo-nos inicialmente rejeitando qualquer afirmação que trata da tecnologia unicamente como algo ruim, que traz danos a saúde ou apresenta riscos às pessoas. Precisamos sempre nos atentar ao fato de que, como qualquer outra ferramenta, computadores, *smartphones*, *tablets*, *smart TVs* e outros dispositivos tecnológicos dependem da ação humana e que é justamente para ela que nos propomos a olhar.

Baseados nisso e respeitando nosso propósito com este trabalho, é importante ressaltar que o foco, ao estabelecermos os nossos métodos, é o de colocar luz sobre um fenômeno específico, dentro de uma realidade específica: a ocorrência e o modo como os adolescentes se relacionam virtualmente, observados com base na perspectiva escolar. Diante disso, também poder sugerir novas formas de atuação para essa instituição que, como ressalta e nomeia Tognetta (2020), acontecem em tempos de “escolas sem paredes”.

6.1. O papel da escola na formação digital das alunas e dos alunos

Nas últimas décadas, o investimento em infraestrutura digital para o ensino fundamental e médio foi significativo em boa parte do globo terrestre. Como descreve o relatório *Infância e adolescência na era digital*, elaborado pelo Unicef em parceria com a Cepal (2020), o objetivo principal dessas políticas no âmbito educativo foi, originalmente, aumentar a disponibilidade de dispositivos digitais e conexão de internet nas escolas com o propósito de diminuir a desigualdade digital, frequentemente expressa por meio da justiça social e, em alguns casos, também em termos de desenvolvimento econômico dos países. Boa parte das instituições educativas não contava com a infraestrutura de TIC necessária para a sua inclusão nos processos de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, a região mostrava uma lacuna importante de acesso a computadores e internet nos domicílios.

Salas de informática superpotentes, com muitos computadores e super bem equipadas sempre foi sinônimo de modernização, tecnologia e escolas conectadas. Esse fenômeno ainda pode ser visto em grande parte das escolas brasileiras. O foco da modernização da educação perpassava por ensinar alunas e alunos a “mexer” em dispositivos eletrônicos, especialmente em computadores. As aulas de informática deixaram de ser apenas momentos para aprender a utilizar as máquinas; por uma suposta transversalidade, passaram a dar espaço para aulas de língua portuguesa, matemática, ciências, entre outras, que, realizadas em frente a computadores, permitiam que estudantes fizessem pesquisas online.

Mais recentemente, a perspectiva pedagógica ganhou terreno na estruturação dessas políticas. Nesse sentido, como resultado de um maior uso de dispositivos digitais nas escolas, esperava-se tanto uma modernização dos processos de ensino como uma melhoria na aprendizagem (LUGO; TORANZOS; LÓPEZ, 2014).

Sem nenhuma dúvida, a integração das tecnologias no processo educativo e nos sistemas educacionais é importante e indispensável para preparar as crianças, adolescentes e jovens para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que a cultura digital gerou nos

últimos anos. Contudo, o que estamos propondo aqui é a ampliação do que compreendemos como letramento digital.

Em tempos de modernização, esse aprendizado vai além das funcionalidades e possibilidades que uma máquina possui; precisamos nos apropriar não só das ferramentas de trabalho, mas também das relações humanas. Dominar técnicas de uso da tecnologia não é suficiente; é preciso que aprendamos a **conviver** dentro dessa nova realidade.

Convivência essa que, desde 2020, tem se intensificado em decorrência da pandemia da Covid-19. As mudanças abruptas no cotidiano de rotinas e interações sociais desencadeadas pelo fechamento de escolas e a necessidade de evitar contatos físicos com colegas, amigos, familiares e membros da rede socioafetiva promoveram impactos psicossociais mais amplos para crianças e adolescentes (TOGNETTA *ET AL.*, 2021; COYNE *ET AL.*, 2020).

Importante lembrar que, para muitas dessas crianças e adolescentes, houve uma abrupta redução das atividades físicas e um significativo aumento do uso de mídias digitais, tanto para promover o contato entre os pares quanto para produzir a ponte entre a formação e as demandas escolares (STAVRIDOU *ET AL.*, 2020). Ressalta-se que uma grande parcela das crianças e adolescentes brasileiros teve tolhido também o acesso a esse meio de contatar seus pares e sanar demandas escolares, visto que o uso de mídias digitais ou conexão banda larga está relacionado ao nível socioeconômico (FARIAS; GIORDANO, 2020), conforme identificamos em nossa pesquisa.

Dessa forma, é necessário e urgente que nossas escolas e redes de ensino não se furtem mais da responsabilidade de promover espaços onde a convivência virtual também seja tema de aprendizagem e desenvolvimento.

Defendemos a escola como uma das instituições responsáveis pela formação de seres humanos mais éticos e respeitosos, justificando, assim, a relevância e a necessidade de ela incluir a temática da convivência ética, na internet e fora dela, como algo central em seus planos de ensino, com intervenções planejadas e sistematizadas para esse fim. Nosso grupo, em investigações anteriores – *Relatório FIS/FCC* (GPEM, 2022) – também já evidenciou que grande parte das ações de cyberagressões, tanto cometidas quanto sofridas, não começa em casa: quando estabelecemos uma correspondência entre “quem tem acesso a computador em casa” e cyberagressões, identificamos que estas acontecem no acesso que os estudantes têm fora de sua casa. Assim, não há como negar a importância da escola para a aprendizagem de formas mais assertivas de relacionamento virtual.

Em uma pesquisa-ação recente, Bozza (2021) desenvolveu um programa formativo que tinha como objetivo compreender como uma intervenção educativa pode fomentar a convivência ética em ambientes online. Para chegar a esse recorte, a autora elaborou, implantou e avaliou o programa *A convivência ética virtual*, desenvolvido com alunos do 8º e 9º ano de uma escola pública. Os resultados encontrados refletiram transformações importantes identificadas nos participantes no que se refere ao envolvimento destes em situações de agressões virtuais, julgamento em relação a determinadas ações online e avanços nas dimensões trabalhadas.

Ademais, consideramos fundamental a instituição educativa se preparar para educar essa geração de crianças e adolescentes para a **cidadania digital**, uma vez que hoje relações sociais são estabelecidas também e, sobretudo, no espaço virtual.

Educar para a convivência, como citam Tognetta e Lepre (2022, p. 29), é criar espaços e contingências em que “seja possível e contínuo aos que convivem, falar sobre o que sentem, tomar decisões, fazer escolhas, discutir sobre valores morais que lhes faltam, evidenciar aqueles que têm construídos coletivamente”. Para isso, como lembra Uruñuela (2017), precisamos passar de abordagens reativas para propostas proativas, cuja aprendizagem da convivência avança em relação à simples superação da violência por meio de estratégias de contenção.

Ao propor a formação de um currículo de Convivência, Tognetta e Lepre (2022, p. 30) sugerem:

Convivência, em substituição aos regimentos – aqueles que apresentam a regulação da disciplina de forma punitiva; *Convivência* como oportunidade de se construir relacionamentos democráticos na escola; *Convivência* como antídoto à violência, *Convivência* como prognóstico da melhoria das relações interpessoais – pelo desenvolvimento da empatia, das habilidades socioemocionais; *Convivência* como formação para a cidadania – pelo diálogo e pluralidade de ideias; *Convivência* como educação para a paz; *Convivência* como educação para a garantia de direitos humanos; *Convivência* como desenvolvimento moral e formação de valores.

São duas as considerações importantes dessa citação para nosso estudo:

1. Desde o início temos enfatizado o quanto não há mais duas realidades, ou dois mundos distintos, representados pelo presencial e pelo virtual, portanto, é imperativo relembrar e salientar que, quando falamos em convivência, estamos focando apenas uma realidade: a **REAL**, que incorpora todas as possibilidades de nossa coexistência.

2. Não há, na realidade escolar, possibilidade de que a superação da violência (seja ela cyber ou não) seja concretizada apenas por ações de contenção, mas sim, pela execução de políticas de **promoção** da convivência.

Sendo assim, e por esse motivo, a nossa opção por conduzir uma pesquisa e um trabalho que visasse, acima da identificação dos problemas virtuais vivenciados pelas/os adolescentes, compreender como esses jovens visualizavam que suas “cyberações” podem também ser intencionadas para a ajuda e o respeito à pessoa que se encontra do outro lado da tela.

Em nossa pesquisa de mestrado – cujo propósito era mensurar a capacidade que os adolescentes espectadores de uma situação de bullying (e cyber) possuíam de ajudar as/os colegas que se encontravam em uma situação de vitimização, relacionando escolas que contavam com um Sistema de Apoio entre Iguais (as Equipes de Ajuda) implantado e as que não o possuíam –, um dado muito nos impressionou: nas situações de bullying, os adolescentes das escolas que possuíam os SAIs manifestavam uma crença de eficácia para ajudar mais alta e estatisticamente relevante em comparação com escolas que não possuíam as EAs implantadas, indicando-nos que as formações realizadas com os jovens eram suficientes para prepará-los para o processo de ajuda de seus pares.

Por outro lado, nas situações de cyberbullying, essa diferença não existia, ou seja, toda a experiência desses adolescentes com relação ao desenvolvimento de estratégias que melhoravam a convivência na escola não era suficiente quando pensávamos nas relações online: meninas e meninos, quando se confrontavam com problemas vivenciados em suas redes sociais virtuais, não sabiam o que fazer para ajudar os colegas. Pensando nessas questões, Avilés (2018, p. 279) tratou sobre o conceito de “cybermentoria”, em que alunos experientes no processo de ajuda aos colegas, sob a supervisão de um adulto, “são preparados para ajudar, tanto na cara a cara quanto online (*e-support*), um estudante envolvido em situações de intimidação”.

Diante disso, nossas indagações foram se formando para o fato de que mesmo que nossas/os alunas e alunos aparentem dominar por completo o uso das ferramentas digitais, ainda há, na natureza do fenômeno da convivência online, muitas dúvidas sobre o que fazer para dar suporte em situações em que se vivencia a cyberagressão.

Isso, somado ao fato, como dissemos anteriormente, de que nossos estudos (TOGNETTA, 2020a; TOGNETTA, 2020b; TOGNETTA, 2020c) apontam para uma necessidade urgente: para a superação da violência (seja ela virtual ou não), é preciso mais que a identificação e a intervenção aos problemas dessa convivência; é necessário que

estabeleçamos métodos e critérios claros de planejamento e sistematização de ações que, acima de tudo, promovam a boa convivência, pensamento este que está em consonância com estudos anteriores (JARES, 2008; URUÑELA, 2013; ASCORRA, MORALES, 2019). Para nós aqui, é fundamental que haja o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais virtuais.

Outro questionamento emergiu de nossa reflexão ao longo desta pesquisa: ainda que estabelecidas as estratégias de mediação de uso da tecnologia, sejam elas parentais ou por parte das professoras e professores no ambiente escolar, e que, como ressaltam as pesquisas (SHIM, LWIN, 2017; KARASEVA, SIIBAK, PRUULMANN-VENGEFELDT, 2015), se revelaram eficientes para a contribuição na redução de riscos para crianças e adolescentes, será que esses parâmetros são suficientes para aquilo que entendemos ser o mais importante nesse processo, que é o uso autônomo desses dispositivos? Vejamos...

Por exemplo, segundo pesquisa da Cepal em parceria com o Unicef (2020), em um relatório comparativo dos estudos Kids Online do Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai, constatou-se o predomínio da mediação de professores orientada para a definição de regras e limites para o uso da internet. O Uruguai é o local onde é relatada uma porcentagem maior desse tipo de mediação (60%), enquanto nos demais países a proporção está entre 46% e 48%. Nos quatro casos, esse tipo de mediação ocorre com maior frequência entre os alunos mais novos (9 a 12 anos).

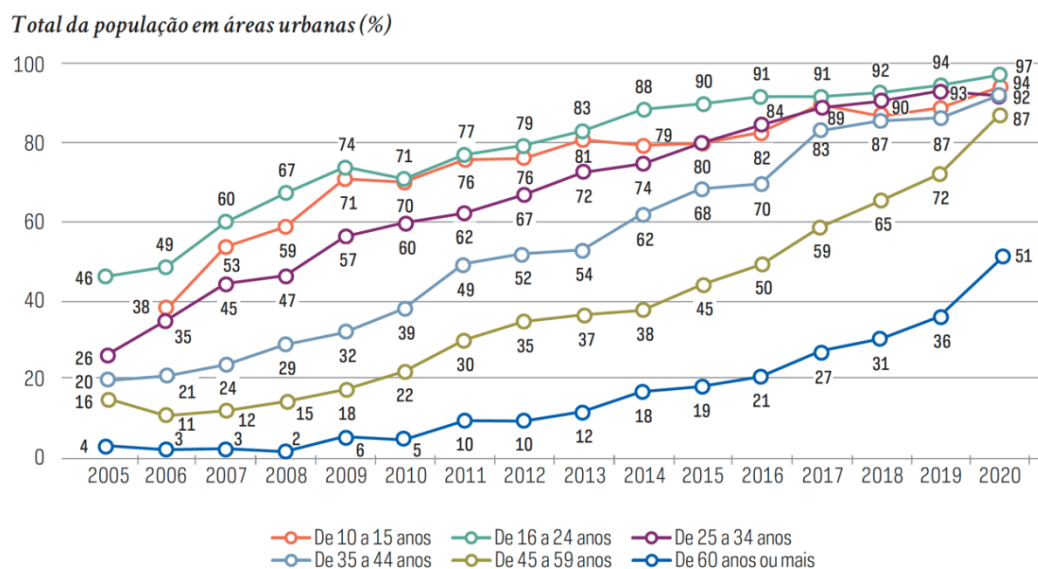
Nota-se, por outro lado, um conjunto de atividades educacionais próprias do que é chamado “mediação ativa”, voltadas à orientação ou acompanhamento no uso dessas tecnologias. Nesse sentido, verificou-se que meninas e adolescentes brasileiras (58,8%) relatam com mais frequência que os professores fazem aconselhamento para o uso seguro da internet. Em seguida aparecem o Uruguai (52,2%), a Costa Rica (46,2%) e o Chile, que apresenta o menor percentual (42,8%). No Chile e no Uruguai, o grupo de 9 a 12 anos é o que recebe essa orientação em maior proporção; no Brasil e predominantemente na Costa Rica, é a população de 13 a 17 anos.

Crianças e adolescentes brasileiros relataram em maior proporção que os professores os aconselharam em relação ao uso seguro da internet (58,8%). Eles também mencionam o papel dos professores para ajudá-los a encontrar algo na internet quando têm dificuldades (60%).

Em paralelo, e já relatado aqui neste trabalho, a cada ano vem aumentando o total da população com acesso a internet. Segundo a pesquisa TIC Domicílios (2020), a faixa etária

dos 10 aos 24 anos é a que mais faz uso da rede com, em média, 96% da população das áreas urbanas, como demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Usuários da internet por faixa etária (2005-2020)

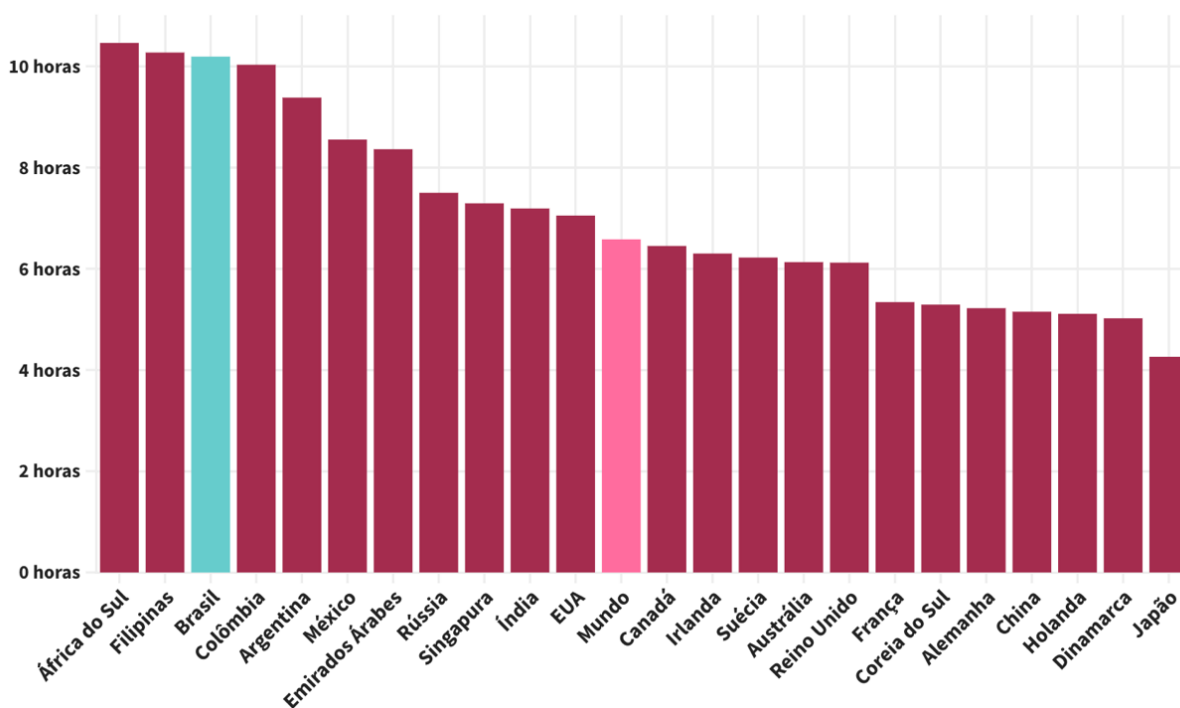


Fonte: Pesquisa TIC Domicílios (2020).

Somado a isso, de acordo com os dados reunidos pela Digital Global Overview Report³⁴, da consultoria estratégica Kepios, baseada em Cingapura, no Brasil, as pessoas passam mais de 10 horas por dia conectadas.

³⁴ Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>. Acesso em: 28 jan 2023.

Gráfico 6 – Média de tempo online diário em cada país



Fonte: Data Reportal – Global Overview Report (2022).

A pergunta que nos fazemos diante desses dados é: será mesmo que a mediação ou as estratégias de contenção são suficientes numa realidade na qual estamos cada vez mais conectados e por mais tempo?

Obviamente a resposta para esse questionamento é negativa. É diante da tela que somos dispostos ao desafio que já é descrito há muito tempo pelos estudiosos da moralidade: temos nós, os humanos, a capacidade de agir eticamente, de maneira a nos colocarmos no lugar do outro, mesmo que não o vejamos? Sobretudo sem a presença de nenhum regulador externo que, momentaneamente, freie um impulso devastador de, por meio de uma palavra ou imagem, provocar consequências extremamente danosas a outrem?

Tão óbvia quanto a resposta anterior, essa também o é. Diante da tela, quando eu, na companhia de mim mesmo, sou o único responsável por aquilo que faço, é que o conceito de autorregulação (PIAGET, 1994/1932) se torna, não só importante, mas fundamental. Ademais, em relação a isso, sabemos bem o quanto o processo educativo é absolutamente essencial em comparação com qualquer outro mecanismo de controle (VINHA, 2000; TOGNETTA, 2022; TOGNETTA, 2020a).

6.2. Limitações e indicações para pesquisas futuras

Assim como qualquer outro constructo em desenvolvimento, descrever a PSV com mais profundidade, assim como mensurar os impactos que essas ações têm na convivência virtual, são objetivos ainda a serem amplamente estudados e pesquisados, dado o caráter recente que o termo apresenta.

Investigações em outros grupos, com características sociais e psicológicas diferentes, também é algo fortemente sugerido para que consigamos delinear um fenômeno ainda mais generalizável e coeso.

Um questionário que apresenta apenas perguntas fechadas, cuja análise se dá por procedimentos estatísticos, especialmente em ciências humanas, é sempre algo a se considerar como limitador. Permitir a presença de perguntas abertas, podendo realizar a análise do discurso dos respondentes, assim como as justificativas para tais ações por meio de uma pesquisa qualitativa, enriqueceria muito os dados aqui apresentados.

Outro ponto que deve ser considerado no caso das investigações que objetivam analisar um conteúdo como a virtualidade é que elas devem sempre examinar o período histórico pesquisado, dada a velocidade das transformações que essa realidade nos impõe. Mudanças no perfil dos respondentes, assim como da própria realidade virtual, manifestada por meio das ferramentas tecnológicas disponíveis e da sua relevância em determinado espaço temporal, são características que não podem ser descartadas.

O processo de validação do instrumento é algo que também precisa ser aprimorado, por meio de estratégias como teste e reteste, análises qualitativas, validação por juízes, entre outras possibilidades, para que, cada vez mais, tenhamos uma Escala de Pró-Socialidade Virtual amplamente validada e possível de ser aplicada em outras realidades com características diferentes da amostra atual.

Não podemos esquecer, de nenhum modo, a forma e o controle que as próprias plataformas digitais detêm sobre a ação humana. Frequentemente temos encontrado nas discussões sobre as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) termos como “inteligência artificial”, “algoritmos” e outros mecanismos advindos dessa área de conhecimento. Nós, tanto da Educação quanto da Psicologia, não podemos nos furtar do entendimento sobre essas ferramentas, a fim de aprimorarmos nossa capacidade reflexiva sobre a convivência e o comportamento humano em ambiente virtual.

“O algoritmo é racista, sexista, homofóbico e gordofóbico!” – disse Preta Gil em uma entrevista ao podcast *Converse com outras ideias*, da Globonews³⁵, em maio de 2022. Ela complementa: “E o que é isso, senão o reflexo da sociedade em que vivemos?”. Perguntas como essa e outras sobre a influência desses meios de comunicação na nossa vida e no nosso “eu psicológico” devem sempre estar presentes na cabeça daquelas pessoas que tentam, sobretudo, entender o comportamento humano em uma época em que não há mais separação entre o mundo presencial e o virtual.

³⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/globonews/converse-com-outras-ideias/ao-vivo/conversecomoutrasideias-recebe-preta-gil-samantha-almeida-e-ad-junior-para-conversar-sobre-a-relacao-de-trabalho-e-as-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 28 jan. 2023.

CAPÍTULO 07



Mudança é a lei da vida. Aqueles que olham apenas para o passado ou para o presente certamente perderão o futuro.

John F. Kennedy, ex-presidente dos EUA

³⁶Disponível em: <https://umbrasil.com/charges/charge-29012018/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

7. CONSIDERAÇÕES, “AGORA SIM”, FINAIS – AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Cunhar o termo “convivência em tempos de escola sem paredes” (TOGNETTA, 2020a) parece-nos revelador para que entendamos o panorama de uma realidade que se impõe sobre nós, educadores, mas, ao mesmo tempo, assustador perante a dificuldade de uma instituição firmada em raízes e tradições do século XIX, com educadores do século XX e alunas e alunos nascidas(os) no auge da revolução tecnológica, no século XXI. Temos nós, educadores, as ferramentas necessárias para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças e adolescentes que possuem o mundo (e todas as pessoas que habitam nele) na palma das duas mãos?

Essa e outras perguntas que poderíamos formular aqui são as grandes indagações vividas por professoras e professores que fazem do dia a dia da sua prática pedagógica um intenso desafio de, ao mesmo tempo, promover reflexão sobre todo o conteúdo sócio-histórico já produzido pela humanidade, por meio dos conteúdos formais trabalhados pela escola, e instigar as/os estudantes a descobrirem novas formas de atuação em um mundo de constantes transformações, acentuadas pela corrida tecnológica, que é o grande marco do nosso tempo histórico.

Não podemos dizer que temos a pretensão, neste trabalho, de responder a essa e outras perguntas que angustiam diariamente todos que convivem dentro de uma instituição educativa. Contudo, pela nossa prática e vivência em escolas deste país, podemos dizer que buscamos algumas respostas sobre algo que é considerado o “calcanhar de Aquiles” da escola – os problemas da convivência humana (e, como sempre, quando falamos em convivência, abarcamos os conceitos da presencialidade e da virtualidade, por enxergar que não é mais possível realizar essa segmentação).

Diante desse panorama, nossa pesquisa teve como finalidade identificar o quanto os adolescentes, mais do que vivenciar situações de cyberagressão, eram capazes de apresentar, segundo a sua própria percepção, comportamentos pró-sociais em ambiente virtual.

Sendo a pró-socialidade virtual um conceito novo, reconhecemos que mais pesquisas são necessárias para um conhecimento mais amplo de tal fenômeno. As diferentes maneiras de nos relacionarmos em um mundo amplamente conectado têm sido um grande desafio da comunidade acadêmica que se debruça sobre o estudo da convivência humana. Importante ressaltar ainda que o tema da “virtualidade” é complexo, novo por suas

características e por sua dinâmica, sua “desatualização” quase sempre é certa! Somando-se à temática da convivência, exige de nós, pesquisadores, constante discussão.

A pergunta inicial para esta pesquisa foi: Como se manifestam os comportamentos pró-sociais entre adolescentes na vida virtual? Haverá correspondência entre comportamentos pró-sociais e os problemas de convivência percebidos pelos adolescentes em ambiente virtual?

De início pudemos perceber que ser de escola pública ou privada apresenta uma correlação importante com o fato de ter ou não acesso à internet e a um dispositivo eletrônico; compreendemos também que esse fator é relevante para o envolvimento em situações de cyberagressão: meninas e meninos de escolas particulares se percebem mais autores, alvos e espectadores em diferentes formas de violência digital. Isso reflete alguns dados importantes sobre a desigualdade de acesso à internet no Brasil, enfatizando que quanto mais acesso, maior a necessidade de trabalharmos preventivamente o conteúdo da cyberconvivência.

Além disso, também identificamos diferenças relevantes entre a forma como meninas e meninos se comportam nas redes. Há um movimento mais grupal por parte das garotas, envolvendo episódios de exclusão de grupos e ações de cancelamentos, e um movimento mais individualizado entre os meninos, por meio de ofensas e insultos, sobretudo ligadas a aspectos e tipos físicos.

Pudemos observar ainda que não existem, segundo os nossos dados, diferenças significativas entre o fato de ser branco ou não branco e vivenciar situações de agressões online.

Fiéis em todo o percurso metodológico que temos seguido, tanto no que diz respeito às pesquisas que conduzimos, mas, sobretudo e por influência delas, por aquilo que acreditamos ser fundamental na prática pedagógica, é necessário que adotemos estratégias de combate às diferentes formas de violência, não só intervindo, mas principalmente, sistematizando um ambiente que fomente as boas relações por meio de princípios e valores morais que são inerentes a uma convivência ética e democrática, seja no ambiente presencial ou virtual.

Para tanto, é indispensável pensar em ações propositivas que ressaltem o valor da boa convivência. A pró-socialidade virtual, entendida como a intenção de ajudar outras pessoas, em ambiente virtual, por meio de palavras que deem suporte, apoio ou promovam situações que visem a consequências positivas e que podem se manifestar por meio da tentativa de reparação das consequências que uma outra pessoa, seja ela conhecida ou desconhecida, tenha vivenciado com base em uma cyberagressão, vem para esse sentido: o de fortalecimento das relações.

Falar de pró-socialidade do ponto de vista da epistemologia genética piagetiana não é se contrapor a Piaget e sim equacionar o problema de falar sobre o altruísmo aproximando a

intenção e a ação de fazer o bem que queremos que nossos jovens tenham e assim, ir de encontro ao que os estudos sobre a superação da violência hoje (e antes, com Piaget) dizem - PROMOVER a convivência. Para a delimitação desse constructo, conseguimos, com base em procedimentos estatísticos, evidências de validade de dois instrumentos que buscaram mensurar os escores de cyberempatia e pró-socialidade virtual de uma determinada amostra de adolescentes.

A análise feita com base no processo que buscou mensurar o coeficiente de correlação de Spearman (ρ) mostrou que, ainda que houvesse uma relação quase perfeita entre eles, esses dois constructos se manifestam de forma que, quanto mais cyberempática for uma pessoa, maiores as chances de ela apresentar um comportamento pró-social virtual.

Olhando especificamente para a PSV, conseguimos identificar o que as pesquisas sobre o comportamento pró-social já demonstravam: meninas apresentam escores mais altos que os meninos.

Aventadas algumas possibilidades para a explicação desse fenômeno, o que fica para nós é a importância de as questões de gênero serem levadas em consideração no planejamento das ações que visam fomentar a boa convivência, especialmente no que se refere ao estímulo para que meninos, contrariamente às regras sociais que lhes impõem uma atitude mais aversiva às atitudes que se relacionam com o cuidado com outras pessoas, adquirindo uma postura mais estereotipada, mediante a qual a agressividade é valorizada, sejam incentivados para uma tomada de perspectiva e uma preocupação empática.

Tornar a convivência um valor nas nossas escolas é um assunto que tem sido tratado com profundidade, como podemos ver nos estudos de Vinha *et al.* (2017); Tognetta (2020a); Tognetta e Lepre (2022a, 2022b); entre tantos outros. Nossa legislação também já dá conta de delimitar quais são os imperativos que normatizam a função da escola.

A Lei Antibullying (Lei n. 13.185/2015) e a Lei n. 13.663/2018 que altera o art. XII da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) já dispõem sobre a função de que a escola precisa promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente à intimidação sistemática (bullying) no âmbito das escolas, assim como o estabelecimento de ações destinadas a promover a cultura de paz nas instituições educacionais.

Além disso, conectados com os objetivos de desenvolvimento sustentável 2030, que são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima

e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade, este trabalho destaca-se a partir do objetivo 04, que visa promover uma educação de qualidade.

Em estudos anteriores (TOGNETTA, 2020), temos nos empenhado em identificar ações que deem aos adolescentes a oportunidade de escolherem “fazer o bem” por meio do trabalho das Equipes de Ajuda. Essa estratégia possibilita que os jovens sejam envolvidos nas propostas de promoção e fomento da cultura de paz na escola. Por meio dessas ações, há uma inversão na dinâmica dos valores vigentes no ambiente escolar, possibilitando que meninos e meninas se sintam valor, fazendo o bem, aplicando e vivenciando ações de generosidade e tolerância.

Também já é sabido por nós, e amplamente discutido neste trabalho, o quanto não podemos mais restringir, aos problemas e à convivência de modo geral, a presencialidade dentro do espaço escolar.

É estritamente necessário que, de uma vez por todas, caminhemos em direção à modernidade vivenciada pelos nossos alunos e, ao invés de estabelecer métodos de proibição e contenção (quem nunca entrou numa sala de aula e viu, em primeiro plano, um cartaz alertando sobre a proibição do uso de aparelhos celulares?), utilizemos a tecnologia a nosso favor, apropriando-nos daquilo que a juventude pode nos oferecer de melhor: a possibilidade de fazer deles protagonistas da sua própria aprendizagem, seja ela de conteúdo formal ou da convivência humana.

Não atingiremos aquilo que, não só a lei prevê, mas depende a nossa humanidade, – a chamada “cultura de paz”, seja ela em qual ambiente for – sem o envolvimento de todos os atores de uma comunidade, sejam famílias, escolas, professores, equipes gestoras e, acima de tudo, alunas e alunos que, corresponsabilizados e envolvidos na proposta, opinem, discutam e decidam sobre sua própria ação.

REFERÊNCIAS

- ABOUD, F. E.; MENDELSON, M. J. Determinants of friendship selection and quality: Developmental perspectives. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, e W. W. Hartup (Eds.), **The company they keep: Friendship during childhood and adolescence**. New York: Cambridge University Press, p.87-112, 1996.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.; SILVA, A.; CERQUEIRA, L. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO – Brasil, OEI, MEC, 2016.
- ADIB, L. Entenda a diferença entre casos presenciais e pela internet, saiba identificar e agir antes que a situação se agrave. [Entrevista cedida a] Maria Victória Oliveira. **Porvir**. São Paulo, 07 maio 2021. Disponível em: <https://porvir.org/com-criancas-mais-tempo-online-na-pandemia-familias-e-escolas-precisam-ficar-atentas-ao-cyberbullying/>. Acesso em: 01/03/2023.
- ALBURY, K.; CRAWFORD, K.; BYRON, P.; MATHEWS, B. Young people and *sexting* in Australia. Ethics, Representation, and the Law. **University of New South Wales**. 2013. <https://core.ac.uk/download/pdf/30677128.pdf>
- ALFIERI, T.; RUBLE, D. N.; HIGGINS, E. T. Gender stereotypes during adolescence: Developmental changes and the transition to junior high school. **Developmental psychology**, 32(6), 1129, 1996. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.32.6.1129>.
- ALMEIDA, Ana; CORREIA, Isabel; MARINHO, Sylvie. Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. **Journal of School Violence**, v. 9, n. 1, p. 23-36, 2010.
- AMADO, J.; MATOS, A.; PESSOA, T.; JÄGER, T. Cyberbullying: um desafio à investigação e à formação. **Interacções**, 13, P. 301-326, 2009.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Os sistemas de apoio entre iguais na escola – Das equipes de Ajuda à cybermentoria**. Americana, SP: Adonis, 2018.
- . **Bullying: guia para educadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- . Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. **Boletín de Psicología**, n. 96, p. 79-96, jul. 2009.
- BALDASARE, A., BAUMAN, S., GOLDMAN, L., e ROBIE, A. Cyberbullying? Voices of college students. In C. Wankel e L. Wankel (Eds.), **Misbehavior in online education** (pp. 127-156). Bingley, England: Emerald, 2012.
- BANDURA, A. Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 80, p. 125-135, 2001.

BAR-TAL, D. Y.; RAVIV, A. A cognitive-learning model of helping behavior development: possible implications and applications. En N. Eisenberg (Ed.) **The Development of Prosocial Behavior**. Nueva York: Academic Press, 1982.

BATAGLIA, P.U.R. **Competência moral: contribuição para a elaboração do constructo**. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Câmpus de Marília, 2022.

BATSON, C. D. **Altruism in Humans**. New York, USA: Oxford University Press, 2011.

BATSON, C. D. **The altruism question: Toward a socialpsychological answer**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991.

BATSON, C. Y.; POWELL, A. Altruism and prosocial behavior. En M. Theodore (Ed.) and L. Melvin (Ed.) **Handbook of Psychology: Personality and Social Psychology**, (5). Nueva York: John Wiley y Sons, Inc. XIX, 2003.

BATSON, C.D. Sociobiology and the role of religion unpromoting prosocial behaviour. **Journal of Personality and Social Psychology**, 45(6), 1380-1385, 1982.

BAUMAN, Z. **Vigilância líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014

. **Vida para o consumo: a transformação de pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.

. **Identidade: Entrevista à Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor. 2005.

. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

. **Em busca da política**. Rio de Janeiro. Zahar, 2000.

. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BELSEY, B. Cyberbullying: An Emerging Threat to the —Always Onll Generation. 2010, Disponível em: <http://www.cyberbullying.ca/pdf/CyberbullyingArticlebyBillBelsey.pdf>

BERNDT, T. J.; PERRY, T. B. Children's perceptions of friendships as supportive relationships. **Developmental Psychology**, 22, 640–648, 1986.

BLAND, J. M.; ALTMAN, D. G. **Statistics notes: Cronbach's alpha**. British Medical Journal, v.314, n.7080, p. 572, 1997.

BLASI, A. Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. **Psychological Bulletin**, 88, 1–45, 1980. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.88.1.1>.

BOCIJ, P. Victims of cyberstalking: an exploratory study of harassment perpetrated via the internet. **FirstMonday**, 8(10–6), 1–17. 2003.

BOMFIM, S. A. B. **Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying**. 2019. Dissertação (Mestrado

em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

BONI, L. G. **A relação entre bullying, empatia e pró-socialidade de estudantes pertencentes às escolas públicas da rede estadual de São Paulo.** 202p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2022.

BOZZA, T. C. L. **Adolescentes e interações online: uma proposta de intervenção educativa visando a convivência ética virtual.** Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação: Campinas, SP. 2021.

BREAKWELL, G. M.; HAMMOND, S.; FIVE-SCHAW, C.; SMITH, J. A. **Métodos de pesquisa em psicologia.** Artmed, 2010.

BRODY, L. **Gender, Emotion, and the Family.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.

BROIDY, L.; CAUFFMAN, E.; ESPELAGE, D. L.; MAZEROLLE, P.; PIQUERO, A. Sex differences in empathy and its relation to juvenile offending. **Violence and Victims**, 18, 503-515, 2003.

BROWN, T. A. **Confirmatory factor analysis for applied research.** New York: The Guilford Press. 2006.

BRUGGER, W. Proibição e proteção do discurso do ódio? Algumas observações sobre o direito alemão e o americano. **Revista de Direito Público** 15/117. Brasília: Instituto Brasiliense de Direito Público, ano 4, jan-mar. 2007.

BURKITT, Ian. **Social Selves: Theories of Self e Society.** Nova York: Sage, 2008.

CALVO, A. **La conducta prosocial: su evaluación en la infancia y la adolescencia.** Valencia: Tesis doctoral (Universidad de Valencia), 1999.

CAPRARA, G. V.; KANACRI, B. P. L.; ZUFFIANÒ, A.; GERBINO, M.; PASTORELLI, C. Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: Direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA school-based program. **Journal of Youth and Adolescence**, 44, 2211–2229, 2015. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0293-1>

CARAVITA, S. C. S.; GINI, G.; POZZOLI, T. **Main and Moderated Effects of Moral Cognition and Status on Bullying and Defending.** *Aggressive behavior*, v. 38, 456- 468, 2012.

CARLO, G.; PADILLA-WALKER, L. M.; NIELSON, M. G. Longitudinal bidirectional relations between adolescents' sympathy and prosocial behavior. **Developmental Psychology**, 51, 1771, 2015. <https://doi.org/10.1037/dev0000056>.

CARLO, G.; MESTRE, M. V.; MCGINLEY, M. M.; TUR-PORCAR, A.; SAMPER, P.; OPAL, D. The protective role of prosocial behaviors on antisocial behaviors: The mediating effects of deviant peer affiliation. **Journal of Adolescence**, 37(4), 359-366, 2014. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.02.009>

CARLO, G.; CROCKETT, L. J.; WOLFF, J. M.; BEAL, S. J. The role of emotional reactivity, self-regulation, and puberty in adolescents' prosocial behaviors. **Social Development**, 21, 667–685, 2012. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00660.x>.

CARLO, G.; CROCKETT, L. J.; RANDALL, B. A.; ROESCH, S. C. A latent growth curve analysis of prosocial behavior among rural adolescents. **Journal of Research on Adolescence**, 17, 301–324, 2007. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2007.00524.x>

CARLO, G.; HAUSMANN, A.; CHRISTIANSEN, S.; RANDALL, B. A. Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. **Journal of Early Adolescence**, 23, 107-134, 2003.

CARLO, G.; HAUSMANN, A.; CHRISTIANSEN, S.; RANDALL, B. Sociocognitive and behavioural correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. **Journal of Early Adolescence**, 23(1), 107-134, 2003.

CARLO, G.; RANDALL, B. The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. **Journal of Youth and Adolescence**, 31(1), 31-44, 2002.

CARLO, G.; EISENBERG, N.; GUTHRIE, I. K.; MURPHY, B. C.; SHEPARD, S. A.; CUMBERLAND, A. Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. **Child Development**, 70, 1360–1372, 1999.

CARLO, G.; EISENBERG, N.; KNIGHT, P. G. An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. **Journal of Research on Adolescence**, 2, 331–349, 1992.

CARLO, G.; EISENBERG, N.; TROYER, D.; SWITZER, G.; SPEER, A. L. The altruistic personality: In what contexts is it apparent? **Journal of Personality and Social Psychology**, 61, 450- 458, 1991.

CASTELLS, M. **A Galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEPAL/UNICEF. Derechos de la infancia en la era digital. **Boletín Desafíos**, N° 18, Santiago, 2014.

CHAKRABARTI, B. Y BARON-COHEN, S. Empathizing: Neurocognitive developmental mechanisms and individual differences. **Progress in Brain Research**, 156, 403-417, 2006. [http://dx.doi.org/10.1016/S0079-6123\(06\)56022-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0079-6123(06)56022-4)

COLBY, A.; KOHLBERG, L.; GIBBS, J.; LIEBERMAN, M. A longitudinal study of moral judgment. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 48(1–2, Serial No. 200), 1983.

COLEMAN, P. K.; BYRD, C. P. Interpersonal correlates of peer victimization among young adolescents. **Journal of Youth and Adolescence**, 32, 301–314, 2003.

COLLIN, P. Young citizens and Political Participation in a Digital Society. **Addressing the Democratic Disconnect**, Palgrave Macmillan, Hampshire, Inglaterra, 2015.

COWIE, H., BAUMAN, S., COYNE, I., MYERS, C., PÖRHÖLA, M., e ALMEIDA, A. Cyberbullying amongst university students: An emergent cause for concern? In P. K. Smith e G. Steffgen (Eds.), **Cyberbullying: Research on coping with negative and enhancing positive uses of new technologies** (pp. 165–177). London, UK: Psychology Press. D’Cruz, P., e Noronha, 2013.

COYNE, L. W., GOULD, E. R., GRIMALDI, M., WILSON, K. G., BAFFUTO, G., e BIGLAN, A. First things first: Parent psychological flexibility and self-compassion during COVID-19. **Behavior Analysis in Practice**, 2020.

CRICK, N. R. The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children’s future social adjustment. **Child Development**, 67, 2317–2327, 1996. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01859.x>.

CROCETTI, E.; MOSCATELLI, S.; VAN DER GRAAFF, J.; RUBINI, M.; MEEUS, W.; BRANJE, S. The interplay of self-certainty and prosocial development in the transition from late adolescence to emerging adulthood. **European Journal of Personality**, 30, 594–607, 2016. <https://doi.org/10.1002/per.2084>.

CROCKETT, L.; LOSOFF, M.; PETERSEN, A. C. Perceptions of the peer group and friendship in early adolescence. **Journal of Early Adolescence**, 4, 155–181, 1984.

CRONE, E. A.; DAHL, R. E. Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. **Nature Reviews Neuroscience**, 13, 636–650, 2012. <https://doi.org/10.1038/nrn3313>.

DAVIS, M. H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. **Journal of Personality and Social Psychology**, 44, 113–126, 1983.

DAVIS, M. H. A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. **JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology**, 10, 85, 1980. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>

DAVIS, M. H.; FRANZOI, S. L. Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. **Journal of Research in Personality**, 25, 70–87, 1991.

DE WIED, M.; BRANJE, S.; MEEUS, W. Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. **Aggressive Behavior**, 33, 48–55, 2007. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20166>

DECETY, J.; JACKSON, P. L. A social-neuroscience perspective on empathy. **Current directions in psychological science**, 2006.

DEMPSEY, A. G.; MICHAEL, L. S.; DEMPSEY, J.; STORCH, E. A. Has cyber technology produced a new group of peer aggressors? **Cyberpsychology, behavior, and social networking**, v. 14, n. 5, 2011.

DESLANDES, S. F.; COUTINHO, T. O uso intensivo da internet por crianças e adolescentes no contexto da COVID-19 e os riscos para violências autoinflingidas. **Ciência e Saúde Coletiva**, 25(suppl 1), 2479-2486, 2020.

<https://doi.org/10.1590/141381232020256.1.11472020>

DODEL, M. et al. Informe Kids Online Uruguay. **Niños, niñas y adolescentes conectados**. UNICEF: Montevideú, 2018.

DÖRING, N. Consensual *sexting* among adolescents: Risk prevention through abstinence education or safer *sexting*? **Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace**, 8(1), article 9, 2014. <https://doi.org/10.5817/CP2014-1-9>

DRAPER, N. Is your teen at risk? Discourses of adolescent *sexting* in United States television news. **Journal of Children and Media**, 6, 221-236, 2012.

<https://doi.org/10.1080/17482798.2011.58714>

DROUIN, M., ROSS, J., e TOBIN, E. *Sexting*: A new, digital vehicle for intimate partner aggression? **Computers in Human Behavior**, 50, 197-204, 2015.

EISENBERG, N. **Altruistic emotion, cognition and behavior**. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1986.

EISENBERG-BERG, N. Development of children's prosocial moral judgment. **Developmental Psychology**, 15(2), 128-137, 1979.

EISENBERG, N.; SPINRAD, T. L. Multidimensionality of prosocial behavior: Rethinking the conceptualization and development of prosocial behavior. In L. M. Padilla-Walker e G. Carlo (Eds.), **Prosocial development: A multidimensional approach**. New York, NY: Oxford University Press, p.17-39, 2014.

EISENBERG, N., FABES, R.A., SPINRAD, T.L. **Prosocial development**. In: Eisenberg N, Damon W, editors. Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development. 6th edition Wiley; New York: p.646–718, 2006.

EISENBERG, N.; ZHOU, Q.; SPINRAD, T.L.; VALIENTE, C.; FABES, R.; Y LIEW, J. Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. **Child Development**, 76, 055-1071, 2005.

EISENBERG, N.; CUMBERLAND, A.; GUTHRIE, I. K.; MURPHY, B. C.; SHEPARD, S. A. Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. **Journal of Research on Adolescence**, 15, 235–260, 2005. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00095.x>

EISENBERG, N.; ZHOU, Q.; KOLLER, S. Brazilian Adolescents' Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender-Role Orientation, and Demographic Characteristics. **Child Development**, Volume 72, Number 2, Pages 518–534, 2001.

EISENBERG, N., FABES, R. A., GUTHRIES, I. K., e REISER, M. Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. **Journal Personality and Social Psychology**, 78, 136-157, 2000.

EISENBERG, N.; GUTHRIE, I.K.; MURPHY, B.C.; SHEPARD, S.A.; CUMBERLAND, A. Y.; CARLO, G. Consistency and development of prosocial dispositions: a longitudinal study. **Child Development**, 70(6), 1360-1372, 1999.

EISENBERG N.; SHEPARD S.A.; FABES R.A.; MURPHY B.C.; GUTHRIE I.K. Shyness and children's emotionality, regulation, and coping: contemporaneous, longitudinal, and across-context relations. **Child Dev**, 69:767–90, 1998.

EISENBERG, N.; FABES, R. A. Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) e N. Eisenberg (Vol. Ed.), **Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development**. New York, NY: Wiley. 5(3), p. 701–778, 1998.

EISENBERG, N.; WENTZEL, N.; HARRIS, J. D. The role of emotionality and regulation in empathy-related responding. **School Psychology Review**, 27(4), 506–522, 1998.

EISENBERG, N.; STRAYER, J. (Eds.), **Empathy and its development**. New York: Cambridge University Press, 1997.

EISENBERG, N.; FABES, R.; KARBON, M.; MURPHY, B.; WOSINSKI, M.; POLAZZI, L.; CARLO, G. Y.; JUHNKE, C. The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation and social functioning. **Child Development**, 67, 974-992, 1996.

EISENBERG, N.; FABES, R. A.; KARBON, M.; TROYER, D.; SWITZER, G. The relations of children's emotion regulation to their vicarious emotional responses and comforting behaviors. **Child Development**, 65, 1678–1693, 1994. <https://doi.org/10.2307/1131287>

EISENBERG, N.; WOLCHIK, S. A.; GOLDBERG, L.; ENGEL, I. Parental values, reinforcement, and young children's prosocial behavior: A longitudinal study. **Journal of Genetic Psychology**, 153(1), 19–36, 1992.

EISENBERG, N.; MILLER, P. A.; SHELL, R.; MCNALLEY, S.; SHEA, C. Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. **Developmental Psychology**, 27, 849–857, 1991.

EISENBERG, N.; MUSSEN, P. **The Roots of Prosocial Behavior in children**. Nueva York: Cambridge University Press. 1989.

EISENBERG, N.; PARTERNACK, J. F.; LENNON, R. Prosocial development in middle childhood. **Biennial Meeting of the Southwest Society for Research on Human Development**, Denver, E.U.A, 1984.

EISENBERG, N.; LENNON, R.; ROTH, K. Prosocial development: A longitudinal study. **Developmental Psychology**, 19, 846-855, 1983.

EISENBERG, N.; CAMERON, E.; TRYON, K. Y.; DODEZ, R. Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. **Developmental psychology**, 17, 773-782, 1981.

EISENBERG-BERG, N.; ROTH, K. The development of children's prosocial moral judgment: A longitudinal follow-up. **Developmental Psychology**, 16, 375-376, 1980.

ELLIS, B. J.; BOYCE, W. T.; BELSKY, J.; BAKERMANS-KRANENBURG, M. J.; VAN IJZENDOORN, M. H. Differential susceptibility to the environment: An evolutionary-neurodevelopmental theory. **Development and Psychopathology**, 23, 7–28, 2011.

EMLER, N.; RUSHTON, J. Cognitive-developmental factors in children's generosity. **British Journal of Sociology and Clinical Psychology**, 13, 277-281, 1974.

ENGLANDER, E. Low risk associated with most teenage *sexting*: A study of 617 18-year-olds. **Massachusetts Aggression Reduction Center Research Reports**, 6, 1-12, 2012.

ESTEBAN, M. L. F. The Internet: A New Horizon for Hatred? In Fredman, S. **Discrimination and Human Rights: the case of racismo** (pp. 77-109). Oxford, UK: Oxford University Press, 2001.

ESTRADA, P. Adolescents' self-reports of prosocial responses to friends and acquaintances: The role of sympathy-related cognitive, affective and motivational processes. **Journal of Research on Adolescence**, 5, 173-200, 1995.

FABES, R. A.; CARLO, G.; KUPANOFF, K.; LAIBLE, D. Early adolescence and prosocial/moral behavior: I. The role of individual processes. **Journal of Early Adolescence**, 19, 5–16, 1999. <https://doi.org/10.1177/0272431699019001001>

FABES, R. A.; CARLO, G.; KUPANOFF, K.; LAIBLE, D. Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. **Journal of Early Adolescence**, 19, 5–16, 1999. <https://doi.org/10.1177/0272431699019001001>.

FABRIGAR, L. R.; WEGENER, D. T.; MACCALLUM, R. C.; STRAHAN, E. J. Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. **Psychological methods**, 4(3), 272, 1999.

FARIAS, M. Z.; GIORDANO, C. C. Educação em tempos de pandemia de COVID-19: Adaptação ao ensino remoto para crianças e adolescentes. **Série Educar**, 44, 60-71. Belo Horizonte: Poisson, 2020.

FERGUSON, C. *Sexting* behaviors among young Hispanic women: Incidence and association with other high-risk sexual behaviors. **The Psychiatric Quarterly**, 82, 239-243. 2011. <https://doi.org/10.1007/s11126-010-9165-8>

FERGUSON, C.J.; WANG, J.C. Aggressive video games are not a risk factor for future aggression in youth: a longitudinal study, **Journal of youth and adolescence**, 48(8), 2019.

FERNÁNDEZ-PINTO, I.; LÓPEZ-PÉREZ, B.; MÁRQUEZ, M. Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones em revisión. **Anales de Psicología**, 24(2), 284-298, 2008.

FESHBACH, N. D. Parental empathy and child adjustment/maladjustment. In N. Eisenberg e J. Strayer (Eds.), **Empathy and its development**. New York: Cambridge University Press, p.271-291, 1987.

FLETCHER, A. C.; ELDER, G. H.; MEKOS, D. Parental influences on adolescent involvement in community activities. **Journal of Research on Adolescence**, 10(1), 29–48, 2000.

FLETCHER, A.; FITZGERALD-YAU, N.; JONES, R.; ALLEN, E.; VINER, R. M.; BONELL, C. Brief report: Cyberbullying perpetration and its associations with socio-demographics, aggressive behaviour at school, and mental health outcomes. **Journal of Adolescence**, 37, 1393-1398., 2014. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.10.005>

FLYNN, E., EHRENREICH, S. E., BERON, K. J., e UNDERWOOD, M. K. Prosocial behavior: Long-term trajectories and psychosocial outcomes. **Social Development**, 24, 462–482, 2015. <https://doi.org/10.1111/sode.12100>.

FLOYD, F. J.; WIDAMAN, K. F. **Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments**. Psychological Assessment, 7(3), 286-299. 1995.

FIELD, A. **Descobriendo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORD, M. E. **Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs**. Newbury Park, CA: Sage, 1992.

FREITAS, E. T. Linchamentos virtuais: ensaio sobre o desentendimento humano na internet. **Antropolítica Revista Contemporânea de Antropologia**, v. 1, n. 42, 2018.

FUENTES, M.J. Análisis de las variables afectivas que mediatizan la conducta prosocial de ayuda en adolescentes. **Revista de Psicología Social**, 5(2,3), 237-248, 1990.

FUENTES, M.J. **Análisis Evolutivo de la Empatía y la Amistad como Variables Mediadoras de los Comportamientos de Ayuda y Cooperación en Niños Adolescentes**. Tesis Málaga: Universidad de Málaga. 1988.

FUENTES, M.J.; LÓPEZ, F.; ETXEBARRÍA, I.; LEDESMA, A.; ORTIZ, M.J.; APODACA, P. Empatía, role-taking y concepto de ser humano, como factores asociados a la conducta prosocial-altruista. **Infancia y Aprendizaje**, 61, 73-87, 1998.

FURMAN, W. The development of children's social networks. In D. Belle. **Childrens social networks and social supports**. New York: Wiley, p. 151–172, 1989.

GARAIGORDOBIL, M. **Intervención Psicológica para Desarrollar la Personalidad Infantil**. Madrid: Editorial Pirámide, 2003.

GARAIGORDOBIL, M. Programas de acción para el desarrollo de la conducta altruista. En M. Garaigordobil y C. Maganto (Eds.) **Socialización y Conducta Prosocial en la Infancia y en la Adolescencia**. San Sebastián: Servicio Editorial, Universidad del País Vasco, 1994.

GARAIGORDOBIL, M.; GARCÍA, P. Empatía en niños de 10 a 12 años. **Psicothema**, v. 18, n. 2, p. 180-186, 2006.

- GERGEN, K. **The saturated self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life**. Nova York: Perseus, 1991.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GOLDWEBER, A.; WAASDORP, T. E.; BRADSHAW, C. P. Examining associations between race, urbanicity, and patterns of bullying involvement. **Journal of Youth and Adolescence**, 42(2), 206–219, 2013. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9843-y>
- GONZÁLEZ, M D. **Conducta Prosocial: Evaluación e Intervención**. Ed. Morata, 1992.
- GORMAN, A. H.; SCHWARTZ, D.; NAKAMOTO, J.; MAYEUX, L. Unpopularity and disliking among peers: Partially distinct dimensions of adolescents' social experiences. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 32, 208–217, 2011.
- GRUSEC, J. The socialization of altruism. En M. Clark (Ed.) Prosocial Behavior. **Review of Personality and Social Psychology**, 12, 9-33, 1991.
- GILLIGAN. C. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1982.
- GOLDSTEIN, J. Why we watch: The attractions of violent entertainment. Nova York: **Oxford University Press**. 1998.
- GUTIÉRREZ, M.; ESCARTÍ, A.; PASCUAL, C. Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. **Psicothema**, 23(1), 13-19, 2011.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HÄGERSTRAND, Torstein. A note on the quality of the life times. In: CARLSTEIN, Tommy; PARKES, Don; THRIFT, Newells. **Time space and spacing time**. Londres: Wiley, 1978.
- HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. A. S. Sant'Anna; A. C. Neto (Trad.). Porto Alegre: Bookman. 2005.
- HASTE, H. Moral creativity and education for citizenship. **Creativity Research Journal**. 6, 153-164, 1993.
- HILL, J.P.; LYNCH, M.E. The Intensification of Gender-Related Role Expectations during Early Adolescence. In: Brooks-Gunn, J., Petersen, A.C. (orgs.) **Girls at Puberty**. Springer, Boston, MA, 1983. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0354-910>

HINDUJA, S.; PATCHIN J.W. *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2009.

HOFFMAN, M. L. **Empathy and moral development: implications for caring and justice**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2003.

HOFFMAN, M. L. **Empathy and moral development: Implications for caring and justice**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.

HOFFMAN, M. L. Empathy, social cognition and moral action. In W. M. Kurtines e J. L. Gewirtz (Eds.), **Handbook of moral behavior and development**. New Jersey: LEA, p. 65-87, 1991.

HOFFMAN, M. L. The contribution of empathy to justice and moral judgment. *In*: EISENBERG, N.; STRAYER, J. (org.). **Empathy and its development**. New York, USA: Cambridge University Press, p. 47-79, 1990.

HOFFMAN, M. L. The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg e J. Strayer (Eds.), **Empathy and its development**. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, p. 47-80, 1987.

[https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:4<275::AID-AB2480200402>3.0.CO;2-4](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:4<275::AID-AB2480200402>3.0.CO;2-4)

HOFFMAN, M.L. Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. Em W.M. Kurtines e J.L. Gewirtz (Orgs.), **Morality, moral behavior, and moral development** (pp. 283-302). New York: Wile, 1984.

HOFFMAN, M. L. Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), **The development of prosocial behavior** (pp. 281–313). New York: Academic Press, 1982.

HOFFMAN, M. L. Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 121–137, 1981. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.1.121>

IGARTUA, J. J.; PÁEZ, R. D. Validez y fiabilidad de una escala de empatía e identificación con los personajes. *Psicothema*, 10(2), 423-436, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705informativo.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020

ITU, Measuring the Information Society Report. **Geneva: International Telecommunication Union**, 2018.

JACKSON, M., e TISAK, M. S. Is prosocial behaviour a good thing? Developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating, and comforting. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(3), 349–367, 2001. <https://doi.org/10.1348/026151001166146>

JUVONEN, J.; GROSS, E. F. Extending the School Grounds? Bullying Experiences in Cyberspace. **Journal of School Health**, 78(9), p. 496-505, 2008.

<https://doi.org/10.1007/s12149-008-9100-0>

KARASEVA, A.; SIIBAK, A.; PRUULMANN-VENGEFELDT, P. Relationships between teachers' pedagogical beliefs, subject cultures, and mediation practices of students' use of digital technology”, *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(1), article 5, 2015. DOI: 10.5817/CP2015-1-6.

KERCKHOV, D. de. **A Pele da Cultura**. Toronto: Somerville House Books Limited, 1995.

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

KOHLBERG, L. A current statement on some theoretical issues. In: Modgil, S.; Modgil, C. (Orgs.), *Lawrence Kohlberg: consensus and controversy*. Philadelphia: The Falmer Press, p. 485-546, 1986.

KOHLBERG, L. Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), **Handbook of socialization theory and research**. Chicago: Rand McNally, p. 325–480, 1969.

KOLLER, S.; BERNARDES, N. Desenvolvimento moral pró-social: Similaridades e diferenças nos modelos teóricos de Kohlberg e Eisenberg. **Estudos de Psicologia**, 2(2), 223-262, 1997.

KOSENKO, K.; LUURS, G.; BINDER, A. R. *Sexting* and sexual behavior, 2011–2015: A critical review and meta-analysis of a growing literature, **Journal of Computer-Mediated Communication**, 22(3), 2017.

KREBS, D. Altruism- A rational approach. En N. Eisenberg (Ed.) **The Development of Prosocial Behavior**. Nueva York: Academic Press, 1982.

LA TAILLE, Y. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAIBLE, D. J.; CARLO, G.; ROESCH, S. C. Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. **Journal of Adolescence**, 27, 703–716, 2004. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.05.005>.

LAPA, L. Z. **Valentes contra o bullying: a implantação das Equipes de Ajuda, uma experiência brasileira**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

LE BON, Gustave. **Psicologia das Multidões**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1895/2008.

LEAL, L. N., RODRIGUES, G. S.; SILVEIRA, I. D.; AMARO, T. V.; SANTOS, D. B.; PALUDO, S. S. CEP em Selfie: Abordando *sexting* com adolescentes como forma de exposição virtual da sexualidade. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, 3(1), 45-59.2017.

LEMOS, A. **Cybercultura, cultura e identidade. Em direção a uma “Cultura Copyleft”?** Contemporânea, v. 2, n. 2. 2004.

LENHART, A. Teens, Social Media e Technology Overview 2015. **Pew Research Center – Internet e Technology**, 2015. Disponível em: <<https://www.pewresearch.org/internet/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>>. Acesso em: 09 de mai. de 2020.

LÉVY, P. **Cybercultura** (3ª ed.). São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, P. **Cybercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **O Que é Virtual?**Rio: Editora 34, 1996.

Li, C.; Dang, J.; Zhang, X.; Zhang, Q.; Guo, J. Internet addiction among Chinese adolescents: The effect of parental behavior and self-control. **Computers in Human Behavior**, 41, 1-7, 2014.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio – Ensaio Sobre o Individualismo Contemporâneo**. Barueri: Manole, 2005.

LIPOVETSKY, Gilles. **Metamorfose da cultura liberal: ética, mídia e empresa**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LITVACK-MILLER, W.; MCDOUGALL, D.; ROMNEY, D. M. The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. **Genetic, Social, and General Psychology Monographs**, 123(3), 303–324, 1997.

LIVINGSTONE, S.; HADDON, L; GÖRZIG, A; ÓLAFSSON, K. Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9–16-year-olds and their parents in 25 countries. **EU Kids Online, Deliverable D4**. EU Kids Online Network, London, UK, 2011.

LIVINGSTONE, S.; HELSPER, E. Balancing opportunities and risks in teenagers’ use of the internet: the role of online skills and internet self-efficacy. **New Media e Society**, 12(2), 309-329. 2010.

LÓPEZ, F. **Para Comprender la Conducta Altruista**. Navarra: Verbo Divino, 1994.

LOUDIN, J. L.; LOUKAS, A.; ROBINSON, S. Relational aggression in college students: Examining the roles of social anxiety and empathy. **Aggressive Behavior**, 29, 430-439, 2003. <https://doi.org/10.1002/ab.10039>

LUENGO KANACRI, B. P.; PASTORELLI, C.; EISENBERG, N.; ZUFFIANÒ, A.; CAPRARA, G. V. The development of prosociality from adolescence to early adulthood: The

role of effortful control. **Journal of Personality**, 81, 302–312, 2013. <https://doi.org/10.1111/jopy.12001>.

LUGO, M.T.; TORANZOS, L.; LÓPEZ, N. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. **Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina**. Buenos Aires, IPE-UNESCO, 2014

MCLUHAN, M. Understanding media: The extensions of man. Londres y Cambridge: MIT Press. Sabella, R.A., J.W. Patchin e S. Hinduja (2013), **Cyberbullying myths and realities**, **Computers in Human behavior**, 29(6), 1994.

MANDIRA, M. R. **Fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes : o papel das relações sociais no município de Cananéia**. 267 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

MARCH, E., LITTEN, V.; SULLIVAN, D. H.; WARD, L. Somebody that I (used to) know: Gender and dimensions of dark personality traits as predictors of intimate partner cyberstalking. **Personality and Individual Differences**, 163, 110084. 2020. <https://doi:10.1016/j.paid.2020.110084>

MASON, K. L. Cyberbullying (intimidação psicológica com a ajuda da tecnologia): Avaliação preliminar no ambiente escolar. **Psychology in the Schools**, v. 45(4). Universidade Estadual de Cleveland, 2008.

MATOS, H. **Capital social e comunicação: interfaces e articulações**. São Paulo: Summus, 2009.

MATUCK, Artur; MEUCCI, Arthur. A criação de identidades virtuais através das linguagens digitais. In: **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 157-182, 2005.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução de Décio Pignatari. 4º ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

MCMAHON, S.; WERNSMAN, J.; PARNES, A. Understanding prosocial behavior: the impact of empathy and gender among African American adolescents. **Journal of Adolescent Health**, 39, 135-137, 2006.

MENESINI, E.; CAMODECA, M. **Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour**. **British Journal of Developmental Psychology**, 26, 183-196, 2008. doi:10.1348/026151007X205281

MENESINI, E. et al. **Enhancing children’s responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools**. **Aggressive Behavior**, 29, 10–14, 2003.

MEJÍA-SOTO, G. *Sexting*: Una modalidad cada vez más extendida de violencia sexual entre jóvenes. **Perinatología y Reproducción Humana**. México, 28(4), 217-221. 2014.

MESTRE, M. V.; FRÍAS, D.; SAMPER, P.; TUR, A. M. Las medidas de la empatía, análisis del Interpersonal Reactivity Index. **Psicothema**, 16(2), 255-260, 2004.

MESTRE, M. V.; TUR, A.; SAMPER, P.; NÁCHER, M. J.; CORTÉS, M. T. Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. **Revista Latinoamericana de Psicología**, 39(2), 211-225, 2007. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v39i2.434>

MESTRE, V.; FRÍAS, M. D.; SAMPER, P.; NÁCHER, M. J. Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo de la conducta agresiva. **Revista Mexicana de Psicología**, 20, 189-199, 2003.

MESTRE, V.; FRÍAS, M. D.; SAMPER, P.; TUR, A. Adaptación y validación en población española del PROM: Una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. **Acción Psicológica**, 1, 221-232, 2002.

MESTRE, V.; SAMPER, P.; FRÍAS, M. D. Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. **Psicothema**, 14, 227-232, 2002.

MIKOLAJEWSKI, A. J.; CHAVARRIA, J.; MOLTISANTI, A.; HART, S. A.; TAYLOR, J. Examining the factor structure and etiology of prosociality. **Psychological Assessment**, 26(4), 1259-1267, 2014. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037132>

MISKOLCI, R. A., e PELÚCIO, L. Gêneros, sexualidades e mídias contemporâneas: do pessoal ao político. **Estudos Feministas**, 25(1), 263-268, 2017.

MISHNA, F.; KHOURY-KASSABRI, M.; GADALLA, T.; DACIUK, J. Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. **Children and Youth Services Review**, 34, 63-70, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.032>

MITCHELL, K. J., FINKELHOR, D., JONES, L. M.; WOLAK, J. Prevalence and characteristics of youth *sexting*: A national study. **Pediatrics**, 129(1), 13-20. 2012. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1730>

MORENO-BATALLER, C. B.; SEGATORE-PITTÓN, M. E.; TABULLO-TOMAS, A. J. Empatía, conducta prosocial y “bullying”. Las acciones de los alumnos espectadores. **Estudios sobre Educación**, 2019.

MORELLI, M.; BIANCHI, D.; BAIOTTO, R.; PEZZUTI, L.; CHIRUMBOLO, A. Not-allowed sharing of sexts and dating violence from the perpetrator's perspective: The moderation role of sexism. **Computers in human behavior**, 56, 163-169, 2016.

MOSSBERGER, K.; TOLBERT, C. J.; MCNEAL, R. S. Digital citizenship: The Internet, society, and participation. **MIT Press**, 2007.

NANTEL-VIVIER, A.; KOKKO, K.; CAPRARA, G. V.; PASTORELLI, C.; GERBINO, M. G.; PACIELLO, M.; TREMBLAY, R. E. Prosocial development from childhood to adolescence: A multi-informant perspective with Canadian and Italian longitudinal studies. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 50(5), 590-598, 2009. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02039.x>

NEJM, R. Entenda a diferença entre casos presenciais e pela internet, saiba identificar e agir antes que a situação se agrave. [Entrevista cedida a] Maria Victória Oliveira. **Porvir**. São Paulo, 07 maio 2021. Disponível em: <https://porvir.org/com-criancas-mais-tempo-online-na-pandemia-familias-e-escolas-precisam-ficar-atentas-ao-cyberbullying/>. Acesso em: 01/03/2023.

NEJM, R.; RIBEIRO, J. C. Exposição de si nos ambientes digitais e os desafios na coordenação das regras de privacidade. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 5, p. 111-128, ago. 2019.

NEWCOMB, A. F.; BAGWELL, C. L. Children's friendship relations: A meta-analytic review. **Psychological Bulletin**, 117, 306–347, 1995.

NEWCOMB, A. F.; BUKOWSKI, W. M.; PATTEE, L. Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. **Psychological Bulletin**, 113, 99–128, 1993.

OBERMANN, M. L. Moral disengagement among bystanders to school bullying. **Journal of School Violence**, 10(3), 239–257, 2011. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.578276>.

OKUN, M. A.; SHEPARD, S. A.; EISENBERG, N. The relations of emotionality and regulation to dispositional empathy-related responding among volunteers-in-training. **Personality and Individual Differences**, 28(2), 367–382, 2000. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00107-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00107-5)

PADILLA-WALKER, L. M.; CARLO, G. The study of prosocial behavior: Past, present, and future. In L. M. Padilla-Walker e G. Carlo (Eds.), **Prosocial Development: A multidimensional approach** (pp. 3–16). New York, NY: Oxford University Press, 2014.

PADILLA-WALKER, L. M.; CHRISTENSEN, K. J. Empathy and self-regulation as mediators between parenting and adolescents' prosocial behavior toward strangers, friends, and family. **Journal of Research on Adolescence**, 21, 545–551, 2011. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00695.x>.

PAGANO, M.; GAUVREAU, K. **Princípios de bioestatística**. São Paulo: Thomson, 2004.

PARKER, J. G.; ASHER, S. R. Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. **Developmental Psychology**, 29, 611–621, 1993.

PARKHURST, J. T.; ASHER, S. R. Peer rejection in middle school—Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. **Developmental Psychology**, 28, 231–241, 1992.

PASSARELLI, Brasilina. Jovens brasileiros em conectividade contínua: estudos e tendências. **Revista Juventude e Políticas Públicas**, Brasília, v. 1, Edição Especial, p. 1-16, 2020. DOI 10.22477/rjpp.v1iEE.125

PASSARELLI, B. Mediação da informação no hibridismo contemporâneo: um breve estado da arte. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 43, n. 2, 2014.

PATRÃO, I., REIS, J., MADEIRA, L., PAULINO, M. C. S., BARANDAS, R., SAMPAIO, D. Avaliação e intervenção terapêutica na utilização problemática da internet (UPI) em jovens: revisão da literatura. **Psicologia da Criança e do Adolescente**, 7(1-2), 221-243, 2016

PELÚCIO, L., SOUZA, L. A. F., MAGALHÃES, B. R., SABATINE, T. T. (Org.). **Olhares plurais para o cotidiano: gênero, sexualidade e mídia**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2012.

PEREIRA, F.; MATOS, M. Cyberstalking entre adolescentes: uma nova forma de assédio e perseguição? **Revista Psicologia, Saúde e Doenças**, p. 57-69, 2015. <http://doi:10.15309/15psd160207>

PIAGET, J. **Inteligencia y afectividad**. Tradução Maria Sol Dorin. Buenos Aires: Aique, 1954/2001.

PIAGET, J. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño. In: G. Delahanty e J. Perrés (Orgs.). **Piaget y el psicoanálisis**. México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana, p.181-287, 1994. (originalmente publicado em 1954)

PIAGET, J. **O Juízo Moral Na Criança**. São Paulo: Summus, 1994. (originalmente publicado em 1932)

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973. (originalmente publicado em 1965)

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

PIESCHL, S.; KUHLMANN, C.; PORSCH, T. Beware of publicity! Perceived distress of negative cyber incidents and implications for defining cyberbullying. **Journal of School Violence**, 14(1), 111–132. 2015.

PILLIAVIN, I.; RODIN, J.; PILLIAVIN, J. Good samaritanism: An underground phenomenon? **Journal of Personality and Social Psychology**, 13, 289-299, 1969.

PLAN INTERNATIONAL, Liberdade online? Como meninas e jovens mulheres lidam com o assédio nas redes sociais. **Relatório Meninas pela Liberdade**, 2020.

POORTHUIS, A. M. G.; THOMAES, S.; DENNISSEN, J. J. A.; VAN AKEN, M.; DE CASTRO, B. O. Prosocial tendencies predict friendship quality, but not for popular children. **Journal of Experimental Child Psychology**, 112, 378–388, 2012.

REDONDO, J.; INGLÉS, C.J. **Conducta prosocial. Atribuciones causales y rendimiento académico em adolescentes**. San Juan de Pasto: Editorial I.U. CESMAG, 2009.

REDONDO, J.; RUEDA, S.; AMADO, C. Conducta prosocial: Una alternativa a las conductas agresivas. **Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas**, 4(1), 234-247, 2013. <http://investigiumire.iucesmag.edu.co/index.php/ire/article/viewFile/56/55>

RELATÓRIO Final apresentado à Fundação Itaú Social e à Fundação CarlosChagas no edital de pesquisas: **Anos finais do ensino fundamental – adolescências, qualidade e equidade na escola pública**, GEPEM: Americana, 2022.

RICHARDSON, D. R.; HAMMOCK, G. S.; SMITH, S. M.; GARDNER, W.; SIGNO, M. Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. **Aggressive Behavior**. 20 (4), 275-289, 1994.

RICHAUD, M. C.; LEMOS, V. N; OROS, L. B. Cuestionario Multidimensional de Empatía para Niños de 9 a 12 años. In: CONGRESO INTERAMERICANO DE PSICOLOGÍA, 34., 2013, **Brasília. Anais [...]**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/29156938/Cuestionariomultidimensionaldeempat%C3%ADaparan%C3%B1osde9a12a%C3%B1os> Acesso: 31-jan/23

ROBERTS, W.; STRAYER, J. Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. **Child Development**, 67, 449–470, 1996.

ROCHE, R. Los orígenes de la Conducta altruista en niños: Aspectos educativos y televisión en familia. **Infancia y Aprendizaje**, 19-20 (3-4), 101-114, 1982.

ROCHE, R. **Psicología y Educación para la Prosocialidad**. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 1995.

RUBIN, K. H.; SCHNEIDER, F. W. The relationship between moral judgment, egocentrism, and altruistic behavior. **Child Development**, 44, 661-665, 1973.

RUIZ, M. R. **Estudio e intervención en la conducta prosocial-altruista**(Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Argentina, 2005.
<https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/262/13217562.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

RUSHTON, J. Social learning theory and the development of prosocial behaviour. En N. Eisenberg (Ed.) **The Development of Prosocial Behavior**, Nueva York: Academic Press, 1982.

RUSHTON, J. Socialization and the altruistic behavior of children. **Psychological Bulletin**, 83, 898-913, 1976.

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

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. S.; ROAZZI, A. Revisão de Aspectos Conceituais, Teóricos e Metodológicos da Empatia. **Psicologia ciência e profissão**, 29 (2), 212-227, 2009.

SAMPIERI, R. et al. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Mc-Graw-Hill, 2010.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁNCHEZ, V.; ORTEGA, R.; MENESINI, E. La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. **Anales de Psicología**, v. 28, n. 1, 2012.

SANTOS, M. A. M.; CUNHA, R. S. Violência Simbólica nas Redes Sociais: Incitação à Violência Coletiva (Linchamento). **VII Congresso Brasileiro da Sociedade da Informação Regulação da Mídia na Sociedade da Informação**. São Paulo, p. 10-22, 2014.

SCHROEDER, D. A.; PENNER, L. A.; DOVIDIO, J. F.; PILIAVIN, J. A. The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles. **New York: McGraw-Hill**, 1995.

SCOURFIELD, J.; JOHN, B.; MARTIN, N.; MCGUFFIN, P. The development of prosocial behavior in children and adolescents: A twin study. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 45(5), 927–935, 2004.

SELMAN, R. L. The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis. **New York: Academic Press**, 1980.

SELMAN, R., L.; WEINSTEIN, E., C. Is cyberbullying all that goes ‘over the line’ when kids are online? **The Conversation**, 2015.

SENNETT, R. **O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade**. Tradução: Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SHARIFF, S. **Cyberbullying: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família**. Porto Alegre: Artmed. 2011.

SHIN, W.; LWIN, M. How does “talking about the Internet with others” affect teenagers’ experience of online risks? The role of active mediation by parents, peers, and school teachers, **New Media eSociety**, 19(7), 2017.

SIBILIA, Paula. **O show do eu – A intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

SILFVER, M.; HELKAMA, K.; LÖNNQVIST, J.-E.; VERKASALO, M. The relation between value priorities and proneness to guilt, shame, and empathy. **Motivation and Emotion**, 32(2), 69–80, 2008. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9084-2>

SILVA, C. **Evaluación de la Conducta prosocial en Niños, Mayores y Adolescentes**. Universidad de Valencia, 1998.

SILVA, L. Globalização das redes de comunicação: Uma reflexão sobre as implicações cognitivas e sociais. In: ALVES J. A.; CAMPOS P.; BRITO P. Q (eds.). **O futuro da Internet**. Matosinhos: Centro Atlântico, p. 53-63, 1999.

SINGH-MANOUX, A. Culture and gender issues in adolescence: Evidence from studies on emotion. **Psicothema**, 12, 93-100, 2000.

SMITH, P. K. Cyberbullying: Challenges and opportunities for a research program – A response to Olweus. **Eur. J. Dev. Psychol.** p.553–558, 2012.

SMITH, P. K.; SHU, S. **What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action.** *Childhood*, 7(2), 193-212, 2000. doi:10.1177/0907568200007002005

SMETANA, J. G.; CAMPIONE-BARR, N.; METZGER, A. Adolescent development in interpersonal and societal contexts. **Annual Review of Psychology**, 57, 255–284, 2006. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190124>.

SOBRAL, J.; ROMERO, E.; LUENGO, A.; MARZOA, J. Personalidad y conducta antisocial: Amplificadores individuales de los efectos contextuales. **Psicothema**, 12, 661-670, 2000.

SOUZA, L. M. **Slut shaming ou exposição íntima online: violência contra a mulher e políticas públicas de enfrentamento.** Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 303f – João Pessoa, 2021

SOUZA, R. A. **Quando a mão que acolhe é igual a minha: a ajuda em situações de (cyber)bullying entre adolescentes.** Orientadora: Luciene Regina Paulino Tognetta. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

SPITZBERG, B. H.; CUPACH, W. R. What mad pursuit? Obsessive relational intrusion and stalking related phenomena. **Aggression and Violent Behavior**, 8(4), 345-375. 2003. [https://doi:10.1016/S1359-1789\(02\)00068-X](https://doi:10.1016/S1359-1789(02)00068-X)

STAUB, E. **Positive social behavior and morality: I. Social and personal influences.** Waltham, MA: Academic Press, 1978.

STAVRIDOU, A.; STERGIOPOULOU, A.-A.; PANAGOULI, E.; MESIRIS, G.; THIRIOS, A.; MOUGIAKOS, T.; TSITSIKA, A. Psychosocial consequences of COVID-19 in children, adolescents and young adults: A systematic review. **Psychiatry and Clinical Neurosciences**, 74(11), 615-616, 2020.

STEINBERG, L.; MORRIS, A. S. Adolescent development. **Journal of Cognitive Education and Psychology**, 2(1), 55–87, 2001. <https://doi.org/10.1891/194589501787383444>

STRAYER, J.; ROBERTS, W. Children's Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations with Parents' Empathy, Emotional Expressiveness, and Parenting Practices. **Social Development**, 13(2), 229–254, 2004. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.000265.x>

STRASSBERG, D. S.; CANN, D.; VELARDE, V. *Sexting* by high school students. **Archives of Sexual Behavior**, 46(6), 1667-1672. 2017.

STREINER D.L. Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. **J Pers Assess.** 2003 Feb;80(1):99-103.

TATAR, M. Violent delights in children's literature”, J. Goldstein (ed.) Why we watch: The attractions of violent entertainment. **Nova York: Oxford University Press**, 1998.

TAYLOR, S. E.; KLEIN, L.C.; LEWIS, B. P.; GRUENEWALD, T. L.; GURUNG, R. A.; UPDEGRAFF, J.A. Biobehavioral responses to stress in females: Tend-and-befriend, not fight-or-flight. **Psychological Review**, 107(3), 411–477, 2000. doi:10.1037/0033-295X.107.3.411

THOMAS, S. J.; REST, J. R.; DAVISON, M. L. Describing and testing a moderator of the moral judgement and action relationship. **Journal of Personality and Social Psychology**, 61, 659-669, 1991.

TIC KIDS ONLINE. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: 2019**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2019/> Acesso em: 31-jan/23

TIC KIDS ONLINE. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: 2018**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. <https://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2018/> Acesso em: 31-jan/23

TIC DOMICILIOS. **Pesquisa para mapear o acesso às TIC nos domicílios urbanos e rurais do país**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/indicadores/> Acesso em: 31-jan/23

TOGNETTA, L. R. P. (org.) **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes**. Americana: Editora Adonis, 2020.

TOGNETTA, L. R. P. (org.) **Passo a Passo da implementação de um Sistema de Apoio entre Iguais: As Equipes de Ajuda**. Americana: Editora Adonis, 2020.

TOGNETTA, L. R. P. **Quando a preocupação é compartilhada: intervenções aos casos de bullying**. Americana: Editora Adonis, 2020

TOGNETTA, L. R. P. **Perspectiva Ética e generosidade**. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. Vencer o bullying escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. In L. R. P. Tognetta y T. P. Vinha (Eds.) **É possível superar a violência na escola?** (pp. 100-115). São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

TOGNETTA, L. R.P.; CUADRA-MARTÍNEZ, D. J.; SOUZA, R. A.; FIORANELLI NETO, M. O sofrimento emocional em adolescentes em tempos de pandemia do Covid-19. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. e022095, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16955. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16955>

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M.(org) **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: Por que?** Americana, SP: Adonis, 2022.

TOGNETTA, L. R. P.; MARTÍNEZ, J. M. A.; SOUZA, R. A.; DUARTE, L. M.; DE NADAI, S. T. A percepção de estudantes sobre a convivência na escola: um estudo sobre contribuições dos sistemas de apoio entre iguais (sais) em instituições escolares brasileiras e espanholas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1498-1523, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14096>

TOGNETTA, L. R. P., SOUZA, R.A.; LAPA, L. Z. A implantação Das Equipes De Ajuda Como estratégia Para a superação Do Bullying Escolar | The Implementation of Help Teams As a Strategy for the Overcoming of School Bullying. **Revista De Educação PUC-Campinas**, vol. 24, nº 3, outubro de 2019, p. 397-10, doi:10.24220/2318-0870v24n3a4506.

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez. 2013.

TOGNETTA, L. R. P.; BOZZA, T. L. Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes têm de si. **Nuances**, 23(24), 164-180, 2012.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 3, p. 449-464, set./dez. 2010

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 24, p. 181-188, 2009.

TOMLINSON-KEASEY, C.; KEASEY, C. B. The mediating role of cognitive development in moral judgement. **Child Development**, 45, 291-298, 1974.

TURIEL, E. The development of morality. In N. Eisenberg, (Ed.), W. Damon (Series Ed.), **Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development**. New York: Wiley. 3-(5) p. 863–932, 1998.

TURKLE, Sherry. **A Vida no Ecrã – a identidade na era da internet**. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.

UNCTAD – United Nations Conference on Trade and Development. **Information Economy Report: digitalization, trade and development**. Geneva: United Nations, 2017.

UNDERWOOD, B.; MOORE, B. Perspective-taking and altruism. **Psychological Bulletin**, 91, 143–173, 1982.

UNICEF. **Caretas – Adolescentes e o risco de vazamentos íntimos na internet**. Relatório de pesquisa, 2019.

United Nations Children's Fund – UNICEF. **The state of the world's children 2017: Children in a digital world**, 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2017>

URUÑUELA, P. M. Por qué debemos trabajar la convivencia en los centros educativos? **Dossier Graó, Espanha**, n. 2, p. 8-12, 2017.

VAN DER GRAAFF, J.; BRANJE, S.; DE WIED, M.; HAWK, S.; VAN LIER, P.; MEEUS, W. Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. **Developmental Psychology**, 50(3), 881, 2014. <https://doi.org/10.1037/a0034325>.

VANDEBOSCH, H.; VAN CLEEMPUT, K. Defining cyberbullying: qualitative research into the perceptions of youngsters. **Cyberpsychology e Behavior**, v. 11, n. 4, 2008.

VERVOORT, M. H. M.; SCHOLTE, R. H. J.; OVERBEEK, G. Bullying and Victimization Among Adolescents: The Role of Ethnicity and Ethnic Composition of School Class. **Journal of Youth and Adolescence**, 39(1), 1, 2008. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9355-y>

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F.; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática**. Americana, SP: Adonis, 2017.

WACHS, S. Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: differences by participant role. **Emotional e Behavioral Difficulties**, v. 17, n. 3-4, p. 347-360, 2012.

WALKER, S., SANCI, L.; TEMPLE-SMITH, M. *Sexting*: Young women's and men's views on its nature and origins. **Journal of Adolescent Health**, 52(6), 697-701, 2013.

WENTZEL, K. R. Prosocial behavior and peer relations in adolescence. In L. M. Padilla-Walker e G. Carlo (Eds.), **Prosocial development: A multidimensional approach**. New York, NY: Oxford University Press, p.178-200, 2014.

WENTZEL, K. R. Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. Elliot e C. Dweck (Eds.), **Handbook of competence and motivation**. New York: Guilford Press, p.279-296, 2005.

WENTZEL, K. R. Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. **Child Development**, 62, 1066–1078, 1991.

WENTZEL, K.; FILLISETTI, L.; BARRY, C.M. Prosocial behavior. In R. J. R. Levesque (Ed.), **Encyclopedia of adolescence** (pp. 2188–2195). New York: Springer, 2011.

WENTZEL, K. R.; BARRY, C.; CALDWELL, K. Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. **Journal of Educational Psychology**, 96, 195–203, 2004.

WENTZEL, K. R.; ASHER, S. R. Academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. **Child Development**, 66, 754–763, 1995.

WILSON, D. S.; O'BRIEN, D. T.; SESMA, A. Human prosociality from an evolutionary perspective: Variation and correlations at a city-wide scale. **Evolution and Human Behavior**, 30, 190–200, 2009. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2008.12.002>.

WOOLARD, A. The frequency, attitudes, and beliefs of *sexting* among college students. **Unpublished Master's Thesis, Eastern Illinois University, Illinois, United States of America**. 2011.

YAR, M. *Cybercrime and Society*. Londres: **Sage Publications Ltd.**, 2006.

YBARRA, M.; MITCHELL, K. Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, internet use, and personal characteristics. **Journal of Adolescence**, 27, p. 319-336, 2004.

YOUNISS, J. Children's friendship and peer culture: Implications for theories of networks and support. In F. Nestmann e K. Hurrelmann (Eds.), **Social networks and social support in childhood and adolescence**. Berlin, Germany: Degrunder, p. 75–88, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA

Olá pessoal,

Hoje vocês responderão a um questionário que nos trará informações bastante importantes para cuidarmos da nossa convivência nestes tempos de pandemia. Pedimos que sejam bastante verdadeiros ao pensar sobre cada item do questionário!

Fiquem tranquilas e tranquilos, pois, não é preciso se identificar, certo?!

1. Nome de sua escola
2. Cidade onde fica sua escola
3. Série/Ano
4. Sua turma
5. Sua idade
6. Período em que estuda
 - Manhã
 - Tarde
 - Noite
 - Integral
7. Sou
 - Mulher
 - Homem
 - Não sei
 - Prefiro não responder
8. Como você se considera?
 - Branca ou branco
 - Parda ou pardo
 - Preta ou preto
 - Amarela ou amarelo (de origem oriental)
 - Indígena
 - Não sei
9. Quem é o PRINCIPAL RESPONSÁVEL por você em sua casa?
 - Mãe
 - Pai
 - Avó
 - Avô
 - Madrasta ou companheira de seu responsável
 - Padrasto ou companheiro de seu responsável
 - Irmã/irmão ou irmãs/irmãos

Outros (por exemplo: primas, primos, tias, tios...)

10. Qual é a atividade dessa pessoa (responsável)?

- Trabalha fora de casa o dia todo
 Trabalha fora de casa meio período
 Trabalha em casa com atividades remuneradas (recebe pagamentos)
 Trabalha somente nas tarefas de casa
 Desempregada ou desempregado
 Aposentada ou aposentado

11. Tem computador/notebook na sua casa?

- Sim
 Não

12. Você tem um celular próprio?

- Sim
 Não

13. Onde você costuma acessar a internet com mais frequência (via Wi-fi ou rede móvel do celular)?

- Não tenho acesso frequente à internet
 Em casa
 Na escola
 Casa de amigas ou amigos
 Casa de parentes
 Bares, restaurantes, lanchonetes etc.

Sobre a convivência virtual...

Marque uma ou mais alternativas quanto às situações de convivência virtual considerando: SE você viu isso acontecendo com outras pessoas; SE alguém fez isso com você; SE você fez isso com alguém. Se você não viu ou não sabe se essas situações aconteceram, marque “isso não aconteceu”.

Responda considerando os últimos 3 meses. Você pode marcar mais de uma alternativa para cada situação.

Nos últimos três meses...

	Conheço colegas que já sofreram com isso...	Fizeram isso comigo ou aconteceu comigo...	Eu fiz isso...	Isso não aconteceu...
8. Enviar mensagens que ofendem.				
9. Ameaçar alguém por meio de mensagens na internet, nas redes				

sociais ou situações de jogos online.				
10. Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém.				
11. Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela.				
12. “Cancelar” uma pessoa por ter condutas ou opiniões diferentes.				
13. Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido para outras pessoas ficarem sabendo (e que a pessoa não gostaria que fosse divulgado).				
14. Usar fotos íntimas de uma pessoa para chantageá-la.				
15. Compartilhar vídeos/fotos íntimas de uma pessoa conhecida sem a permissão dela ou dele.				
16. Editar uma foto ou criar “memes”, criar um perfil fake (falso) para ridicularizar ou humilhar alguém.				
17. Hackear a conta de outra pessoa e enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa.				
18. Criar ou participar de enquetes nas redes sociais que zoam ou				

ridicularizam alguém.				
19. Ofender ou zoar alguém na internet por sua orientação sexual ou identidade de gênero-LGBT+ (homofobia, transfobia etc.)				
20. Insultar ou zoar alguém na internet por seu tipo físico (magro, obeso, alto, baixo, ruivo, negro, loiro etc.)				
21. Ameaçar a namorada ou namorado por WhatsApp ou rede social porque ela ou ele quer romper a relação.				
22. Ofender ou desrespeitar (não é discutir) com alguém na internet por sua opção política, religiosa ou ideológica.				

Quanto eu estou conseguindo...

Marque, considerando 1 MUITO POUCO e 4 BASTANTE, quanto você está conseguindo realizar as seguintes ações nos últimos três meses. Caso as situações descritas não tenham acontecido com você, marque a alternativa “não aconteceu comigo”.

	Não aconteceu isso comigo...	1	2	3	4
23. Puxar conversa, nas redes sociais, com os colegas que não conheço muito, mas sei que estão sozinhos.					
24. Falar com respeito com as pessoas no meio virtual.					
25. Usar a internet para ajudar as pessoas que estão com problemas.					

26. Defender um colega que está sendo injustiçado virtualmente.					
27. Pedir desculpas por mensagens, por meio das redes com alguém quando ajo mal.					
28. Enviar mensagens de apoio quando percebo que alguém não está se sentindo bem.					
29. Tentar não excluir algum colega e fazer o possível para que ele participe de grupos ou jogos online.					
30. Apoiar publicamente alguém (vítima) que eu conheço que está sofrendo algum tipo de cyberagressão.					
31. Me sensibilizar com o sofrimento de pessoas que conheço.					
32. Me sensibilizar com o sofrimento de pessoas que não conheço.					
33. Perceber quando algum dos meus colegas se sente mal.					
34. Entender as diferentes maneiras de pensar de outros colegas.					
35. Ajudar outra pessoa que está com raiva, mesmo que eu esteja feliz.					
36. Ficar feliz com a felicidade de uma amiga ou amigo.					
37. Ajudar meus colegas no que eu posso quando precisam.					
38. Abrir minha câmera durante a aula para que minha professora, professor ou colega, quando vejo que ela ou ele está se sentindo sozinha ou sozinho.					

39. Reconhecer e dar parabéns quando alguém faz algo bom ou bem-feito.					
40. Apoiar as ideias dos meus colegas.					
41. Ajudar meus colegas a cumprir suas tarefas.					
42. Procurar fazer com que uma pessoa que está se sentindo mal, se sinta melhor.					
43. Buscar a fonte de uma informação para ver se é segura antes de compartilhar para não prejudicar ninguém.					

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) pai, mãe ou responsável,

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a responder ao questionário “Cá entre nós, alunos e alunas: pensando sobre a convivência” que faz parte do projeto de pesquisa “A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais”. O projeto vem sendo desenvolvido desde 2019 em escolas da rede estadual de educação de São Paulo – inseridas nas Diretorias de Ensino das regiões: Leste 3 (capital); Suzano (região metropolitana; e Taquaritinga (interior) – com a participação de equipes gestoras e docentes em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM-UNESP/UNICAMP), a Fundação Itaú Social e a Fundação Carlos Chagas. Diante dos índices significativos de ocorrência de problemas de convivência dentro de instituições de educação que, neste contexto de pandemia, foram potencializados nas relações que os adolescentes estabelecem consigo mesmos, com os pares e com o adultos para além das paredes da escola e partindo de investigações anteriores sobre a os problemas de convivência e sofrimento emocional em adolescentes, a pesquisa tem como objetivo principal: Investigar a percepção de adolescentes de escolas públicas do estado de São Paulo sobre seus sofrimentos emocionais e problemas que afetam a convivência no contexto pandêmico. Trata-se de uma pesquisa exploratória de caráter descritivo que envolve dados quanti e qualitativos. O grupo de participantes será composto por alunos e alunas do Ensino Fundamental: Anos Finais das escolas estaduais envolvidas no projeto de pesquisa mencionado anteriormente.

Para participar seu(sua) filho(a) responderá a um questionário online com questões fechadas que contemplam duas dimensões:

- Dimensão 1 – Cyberagressão: que envolve as questões de relacionamento e comportamento em ambientes virtuais;
- Dimensão 2 – Cyberempatia e pró-sociabilidade virtual: que envolve comportamentos conduzidos pela empatia e pela ajuda entre pares;

O tempo para responder ao questionário será de cerca de 20 minutos e seu(a) filho(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda de continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer problema. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os(as) pesquisadores(as) ou com a escola.

Os procedimentos adotados nesta investigação obedecem aos critérios da ética nas pesquisas com Seres Humanos conforme resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Portanto, nenhum deles oferece riscos à sua dignidade ou integridade física, embora haja a possibilidade de, em algum momento, o(a) aluno(a) sentir-se desconfortável ou pouco à vontade para responder aos itens. Por qualquer ocorrência que possa resultar em danos ao estudante, se necessário, o(a) mesmo(a) será indenizado(a). Além disso, os(as) pesquisadores(as) responsáveis colocam-se à disposição para prestar os devidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa e acompanharão os gestores da escola na aplicação das avaliações de forma a solucionar eventuais dúvidas.

Sua família não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. No entanto, caso qualquer participante tenha alguma despesa

não prevista, em decorrência da participação, ele(a) será integralmente ressarcido(a).

Ao participar da pesquisa seu(a) filho(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que os resultados obtidos nesta investigação forneçam subsídios para que novas propostas sejam formuladas, não somente pelas unidades escolares envolvidas nesta investigação, mas também pelas instituições que representam o Estado e têm a responsabilidade de integrar e potencializar o trabalho de educação para a convivência nas escolas públicas no Brasil.

As informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, e asseguramos o sigilo sobre sua participação, sendo assim, as respostas do(a) seu(sua) filho(a) serão anônimas, sendo impossível identificá-lo(a) a menos que escreva o nome no formulário. Além disso, os(as) pesquisadores(as) responsáveis manterão em seu poder todas as avaliações aplicadas, de forma a proteger e assegurar a privacidade dos(as) participantes.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora principal: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. Rodovia Araraquara-Jaú km 01, Bairro dos Machados, 14800901 - Araraquara, SP – Brasil. Contato telefônico: (17) 996152718 / E-mail: luciene.tognetta@unesp.br

PERGUNTA:

() Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) meu filho(a) nesta pesquisa. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse que ele(a) responda ao questionário. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

() Não concordo.

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Olá, querido(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a responder ao questionário “Cá entre nós, alunos e alunas: pensando sobre a convivência”.

Nem sempre a convivência é uma coisa fácil, não é mesmo? Além dos problemas que vários(as) adolescentes já tinham na escola como, bullying, conflitos com colegas ou com os adultos, solidão, falta de amigos(as) etc., neste contexto de pandemia, tudo isso foi potencializado nas relações que a gente tem consigo mesmo, com os colegas e com os adultos em ambientes virtuais. É por isso que esta pesquisa tem como objetivo investigar a percepção de adolescentes de escolas públicas e particulares sobre os problemas que afetam a convivência virtual no contexto pandêmico. Para além disso, esta pesquisa investigará o sentimento da empatia presente nas relações virtuais, bem como a pró-socialidade, ou seja, a capacidade de realizar ações morais, como acolher, ajudar, apoiar, vividas no âmbito virtual.

Trata-se de uma pesquisa envolvendo alunos e alunas do Ensino Fundamental: Anos Finais de escolas públicas e particulares do nosso país.

- Dimensão 1 – Cyberagressão, ou seja, os relacionamentos e comportamentos em ambientes virtuais;
- Dimensão 2 – Cyberempatia e pró-sociabilidade virtual que tem a ver com comportamentos conduzidos pela empatia e pela ajuda entre colegas e amigos(as);

O tempo para responder ao questionário será de cerca de 15 minutos e você tem a liberdade de se recusar a participar ou de continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer problema. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os(as) pesquisadores(as) ou com sua escola.

Seu pai, mãe ou responsável autorizou que você participasse deste estudo e não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Ao participar você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que os resultados obtidos nesta investigação forneçam pistas para que novas propostas de ajuda sejam formuladas, não somente pelas escolas envolvidas nesta investigação, mas também pelas instituições que representam o Estado e têm a responsabilidade de proteger e ajudar alunos e alunas para uma convivência saudável nas escolas brasileiras.

As informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação, sendo assim, suas respostas serão anônimas, sendo impossível identificar você a menos queira que a gente saiba quem é você e escreva o seu nome no formulário.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal e você ou sua família poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadores:

Prof. Raul Alves de Souza

Profa. Fernanda Issa de Barros
Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. Rodovia Araraquara-Jaú km 01, Bairro dos Machados, 14800901 - Araraquara, SP – Brasil. E-mail: luciene.tognetta@unesp.br

PERGUNTA:

Concordo.

Não concordo.