

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP**

**PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DO TESTE DE  
AUTOCONSCIÊNCIA AFETIVA PARA CRIANÇA (TOSCA-C)**

**LETÍCIA HELENA CANELA**

**SÃO PAULO**

**2023**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP**

**Letícia Helena Canela**

**PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DO TESTE DE  
AUTOCONSCIÊNCIA AFETIVA PARA CRIANÇA (TOSCA-C)**

**VERSÃO CORRIGIDA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da  
Universidade de São Paulo – USP para obtenção do  
título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e  
Desenvolvimento Humano

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Betânia Alves Veiga Dell’  
Agli

**SÃO PAULO**

**2023**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTETRABALHO,  
POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E  
PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação  
Biblioteca Dante Moreira Leite  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo  
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Canela, Letícia Helena

Propriedades Psicométricas do Teste de Autoconsciência Afetiva para Criança (TOSCA-C) / Letícia Helena Canela; orientadora Betânia Alves Veiga Dell'Agli. -- São Paulo, 2023.

100 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2023.

1. testes. 2. psicométrie. 3. crianças. 4. culpa. 5. vergonha. I. Dell'Agli, Betânia Alves Veiga, orient. II. Título.

Folha de Avaliação

Nome: Letícia Helena Canela

Título: Propriedades Psicométricas do Teste de Autoconsciência Afetiva para Criança (TOSCA-C)

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Betânia Alves Veiga Dell'Agli

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: Betânia Dell'Agli

Prof. Dr. Ricardo Franco de Lima

Instituição: Universidade São Francisco (USF)

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dra. Marta Regina Gonçalves Correia Zanini

Instituição: Centro Universitário Barão de Mauá

Julgamento: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me manter persistente neste processo árduo de ansiedade.

À Profa. Dra. Betânia Alves Veiga Dell’Agli, minha orientadora e inspiração desde a época da graduação, modelo de competência e discernimento, que confiou em mim e me ensina todos os dias.

À Profa. Ms. Ana Vergínia Mangussi da Costa Fabiano, que hoje posso chamar de amiga, que me incentiva, acolhe, tanto me ensina e sempre ilumina meu caminho.

Ao Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Moral - GPDM e à profa. Dra. Luciana Maria Caetano, que transmitiram tantos conhecimentos e me receberam tão bem.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e de defesa, que realizaram a leitura atenciosa do meu trabalho e que fizeram sugestões, contribuindo imensamente.

Aos meus amados pais Claudinei Donizette Canela e Fátima Aparecida Candido Canela, que me ensinaram tanto sobre a vida e me apoiam incondicionalmente.

Ao meu irmão Gabriel Canela, que sempre me desperta a curiosidade em aprender mais.

Aos amigos antigos e novos, que me incentivaram e me acolheram nesta jornada.

Às escolas em que realizei as coletas de dados e aos professores que me receberam nas salas de aulas, com tanta gentileza e que generosamente se disponibilizaram para facilitar este estudo.

A todas as crianças e famílias que participaram da pesquisa, sem os quais nada poderia ter sido feito.

E a todos que diretamente ou indiretamente estiveram comigo, acreditando em mim e no meu crescimento pessoal e profissional.

Desta forma, termino essa jornada com o coração agradecido e alegre, pela oportunidade de contribuir e aprender tanto.

Dedico este estudo as crianças, que através de suas emoções revelam tanto de si e nos ensinam constantemente.

*“Existem momentos na vida da gente, em que as palavras perdem o sentido ou parecem inúteis, e, por mais que a gente pense numa forma de empregá-las elas parecem não servir. Então a gente não diz, apenas sente”.*

Sigmund Freud

## RESUMO

A proposta deste estudo é adaptar e investigar as evidências das propriedades psicométricas do *Test of Self-Conscious Affect for Children* (TOSCA-C). Para este fim, realizamos uma *scoping review*, com o objetivo de identificar os instrumentos para mensuração das emoções morais em crianças nos últimos 10 anos. A revisão resultou na seleção de quatorze artigos. Realizamos ainda, a adaptação e a investigação das evidências psicométricas do TOSCA-C, que avalia as emoções de culpa e vergonha, para uso com crianças brasileiras. Participaram do estudo 779 crianças, com idades entre 8 e 12 anos (Midade = 9,87; DP = 1,40), sendo 50,06% do sexo feminino e 69,32% de escola pública, do interior do Estado de São Paulo. Verificou-se evidências de validade de conteúdo; para validade da estrutura interna, realizou-se análise fatorial confirmatória para cada subescala do instrumento e testou-se ainda um modelo de dois fatores com as subescalas culpa e vergonha. Investigou-se ainda sua invariância em função do sexo dos participantes utilizando-se a análise fatorial confirmatória multigrupo. Para a evidência de validade baseada no padrão de resposta aos itens realizou o estudo dos valores dos *Thresholds*. A validação convergente foi realizada com a escala bifactor de vergonha e culpa do TOSCA-C, com as três subescalas da EMEC e a escala unidimensional CDI. A escala TOSCA-C adaptada apresenta boas evidências de validade e propriedades psicométricas adequadas para mensurar culpa e vergonha nas crianças brasileiras.

**Palavras-chaves:** Culpa; Vergonha; Validação



## ABSTRACT

The purpose of this study is to adapt and investigate the evidence on the psychometric properties of the Test of Self-Conscious Affect for Children (TOSCA-C). To this end, we carried out a scoping review, with the aim of identifying instruments for measuring moral emotions in children over the last 10 years. The review resulted in the selection of fourteen articles. We also adapted and investigated the psychometric evidence of the TOSCA-C, which assesses the emotions of guilt and shame, for use with Brazilian children. 779 children participated in the study, aged between 8 and 12 years old (Mean = 9.87; SD = 1.40), 50.06% female and 69.32% from public schools, in the interior of the State of São Paulo. Evidence of content validity was verified; for the validity of the internal structure, confirmatory factor analysis was carried out for each subscale of the instrument and a two-factor model was also tested with the guilt and shame subscales. Its invariance depending on the sex of the participants was also investigated using multigroup confirmatory factor analysis. To provide evidence of validity based on the response pattern to the items, the Threshold values were studied. Convergent validation was carried out with the TOSCA-C bifactor scale of shame and guilt, with the three subscales of the EMEC and the unidimensional CDI scale. The adapted TOSCA-C scale presents good evidence of validity and adequate psychometric properties to measure guilt and shame in Brazilian children.

**Keywords:** Guilt; Shame; Validation

## LISTA DE FIGURAS

### **Artigo 1 - Instrumentos para avaliação das emoções morais em crianças: uma revisão de escopo**

Figura 1. Descrição da estratégia PICO.....25

Figura 2. Fluxograma de identificação e seleção dos artigos.....27

## LISTA DE TABELAS

### **Artigo 1 - Instrumentos para avaliação das emoções morais em crianças: uma revisão de escopo**

Tabela 1. Descrição dos estudos selecionados sobre instrumentos para as emoções morais em crianças.....	28
---	----

### **Artigo 2 - Propriedades Psicométricas do Teste de Autoconsciência Afetiva para Criança (TOSCA-C)**

Tabela 1. Variáveis sociodemográficas em função do sexo e tipo de escola .....	51
Tabela 2. Cargas Fatoriais, índices de ajuste e Confiabilidade Composta das subescalas do TOSCA-C .....	60
Tabela 3. Cargas Fatoriais e Confiabilidade Composta das escalas Culpa e Vergonha do TOSCA-C.....	61
Tabela 4. AFCMG para a escala de Culpa e Vergonha do TOSCA-C em Função de Sexo.....	62
Tabela 5. Matriz de Correlação entre TOSCA-C (culpa e vergonha), EMEC e CDI.....	63
Tabela 6. Resultados do teste de diferença no escores do PTM e EMPA entre homens e mulheres.....	64

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
Referencial teórico .....	18
Emoções morais: aspectos gerais .....	18
Culpa <i>versus</i> Vergonha .....	19
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>23</b>
Instrumentos para avaliação das emoções morais em crianças: uma revisão de escopo .....	23
Introdução.....	24
Método .....	25
Resultados .....	26
Discussão.....	36
Considerações finais.....	44
Referências .....	45
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>48</b>
Propriedades Psicométricas do Teste de Autoconsciência Afetiva para Criança (TOSCA-C).....	48
Resumo.....	48
Introdução.....	50
Método .....	51
Participantes .....	51
Critérios de exclusão .....	51
Instrumentos .....	52
Procedimento.....	55
Procedimento para coleta de dados .....	56
Análise de dados.....	56
Validade baseada na estrutura interna.....	56
Validade baseada no padrão de resposta aos itens .....	58
Validade baseada nas relações com medidas externas.....	58
Resultados .....	58
Validade de conteúdo .....	58
Validação baseada na Estrutura Interna e no Padrão de Respostas.....	59
Validação baseada nas Relações com medidas externas.....	62
Discussão.....	64

Considerações finais.....	67
Referências .....	68
<b>Considerações finais .....</b>	<b>72</b>
Referências .....	73
APÊNDICES .....	77
ANEXOS .....	82

## APRESENTAÇÃO

Iniciei minha graduação em psicologia motivada a entender o desenvolvimento humano e seus aspectos psicológicos. No decorrer da minha graduação, tive a oportunidade de estagiar por dois anos e meio em uma instituição destinada a atender crianças com dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento, onde me proporcionou conhecer tantas histórias e vivenciar transformações através dos diagnósticos e intervenções. Lá meu encanto pelas crianças e interesse no desenvolvimento infantil só aumentou. Pude ganhar experiência nas avaliações neuropsicológica, intervenções e encontrar minha área de interesse.

Por isso, logo após finalizar a graduação, me especializei em neuropsicologia almejando compreender mais sobre a relação entre cérebro e comportamento. Nisso, minha prática clínica também já se iniciava, sendo a maior parte das demandas atendidas com público infantil, encaminhados através das escolas, com queixas de dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento. As psicoterapias e avaliações ganharam espaço na minha atuação. Devido às demandas relacionadas à aprendizagem e a busca constante por conhecimento e aperfeiçoamento, me especializei em psicopedagogia.

Os comportamentos das crianças e suas emoções no ambiente terapêutico também me intrigavam, me levando a iniciar o mestrado no programa de pós-graduação em psicologia escolar e do desenvolvimento humano, na linha de desenvolvimento e aprendizagem, com o desejo de aprofundar meu conhecimento na área das emoções morais das crianças, onde me proporcionou maior contato com teóricos da área e me fez perceber a escassez de instrumentos me incentivando a validar um instrumento para o âmbito brasileiro.

## INTRODUÇÃO

As emoções morais podem ser definidas por alguns teóricos como emoções autoconscientes por serem evocadas por meio da autorreflexão e da autoavaliação (Eisenberg, 2000; Tangney et al., 2007). Elas são geradas por nossos julgamentos e avaliações do mundo social (Nussbaum, 2001) e refletem experiências emocionais anteriores, bem como expectativas e influenciam no julgamento moral, no comportamento social e no bem-estar subjetivo (Tangney, et al., 2007; Tangney et al., 1992a; 1992b; Tracy et al., 2009).

Dentre as emoções morais, destacamos a culpa e a vergonha, que, conceitualmente, existem diferenças que valem esclarecer. Segundo a definição proposta por Lewis (1971), a qual integra proposições da teoria psicanalítica, da psicologia do *self* e teorias cognitivas, cuja abordagem se centra no papel do *self* na experiência destas emoções, a vergonha envolve uma avaliação negativa global de si e a culpa envolve uma avaliação negativa de um comportamento específico. Desta forma, diante de situações negativas, algumas pessoas mais provavelmente responderão com vergonha, enquanto que outras responderão com culpa, porém, segundo Tangney (1990) quando nos deparamos com situações ambíguas que poderiam evocar ambas emoções, as diferenças individuais na tendência para a vergonha e para a culpa são mais bem evidenciadas.

Gostaríamos de evidenciar que a vergonha pode apresentar uma função adaptativa importante, principalmente quando esta emoção é antecipada, pois assim, somos levados a agir moralmente, respeitando as normas sociais. Contudo, neste estudo focaremos nas dimensões desadaptativas da propensão à vergonha, as quais ameaçam o funcionamento e a saúde mental por causa de sua interconexão com autoavaliações negativas e comportamentos sociais inadequados, que será apresentado no referencial teórico a seguir.

Por outro lado, focaremos nas dimensões adaptativas da culpa, a qual é considerada como uma experiência menos devastadora e menos dolorosa porque o objeto da condenação é um comportamento específico, não o eu inteiro (Tangney et al., 2007) e normalmente leva a comportamentos positivos, incluindo meios apropriados de fazer ações corretivas, promovendo uma resposta empática e motivando as pessoas a corrigirem o erro (Roos et al., 2014; Tangney et al., 1996).

Com a finalidade de medir estes construtos, foi desenvolvido uma escala de autorrelato, baseada em cenários do cotidiano, que avalia a propensão para estas emoções

autoconscientes. Há versões para diferentes grupos etários, nomeados de *Test of Self-Conscious Affect* (TOSCA; Tangney, et al., 1996), que foram utilizadas em estudos com amostras de crianças, adolescentes, estudantes universitários e adultos; amostras clínicas e não-clínicas; e também em diferentes nacionalidades.

Como exemplos desses estudos em crianças, destacamos a relação entre a propensão à vergonha e propensão à culpa com respostas construtivas *versus* destrutivas à raiva (Tangney et al., 1996); a avaliação psicométrica da versão alemã para crianças e adolescentes clínicos e não-clínicos (Kronmüller et al., 2008); os efeitos da culpa, vergonha e externalização da culpa no comportamento agressivo em alunos finlandeses (Roos et al., 2015); as relações entre as dimensões das representações da figura materna e a expressão de sintomas depressivos e a propensão para culpa e vergonha, e também realizaram o estudo preliminar de adaptação da versão original para a população portuguesa e avaliaram as suas propriedades psicométricas (Barata, 2016); analisaram as propriedades psicométricas dos itens que compõem as escalas de vergonha e culpa da versão TOSCA-A (para adolescentes), mas, em um grupo de crianças de 8 a 11 anos, correlacionando com medidas para depressão e empatia (Watson, et al., 2016); analisaram a propensão à culpa, vergonha e orgulho em crianças com transtorno do espectro autista e crianças neurotípicas (Davidson, et al., 2018) dentre outros.

Em adolescentes, realizaram a análise das propriedades psicométricas do TOSCA e sua correlação com a depressão e empatia (Watson et al., 2015); e em adultos, foram investigados a relação entre vergonha e culpa e psicopatologia (Tangney, 1990); as propriedades psicométricas do TOSCA em estudantes universitários e adultos Belgos e correlacionadas a medidas para ansiedade, depressão, raiva e afetos de longo prazo (Fontaine, 2001); a relação entre a propensão à vergonha e à culpa e a relações com a percepção da parentalidade, dimensões de personalidade, religiosidade e ajuste psicológico e verificaram a sua validade (Woiien et al., 2003); as propriedades psicométricas da versão japonesa do TOSCA (Hasui et al., 2009); as propriedades psicométricas e a estrutura interna da versão sueca do TOSCA (Strömsten et al., 2009); a relação entre vergonha e culpa com o ajuste psicológico e diferenças de gênero no Irã (Ghorbani, et al., 2013); um estudo brasileiro investigou associações entre as variáveis culpa e vergonha do TOSCA e uma escala de emoções morais com estudantes universitários (Lima et al., 2013); e testaram uma intervenção baseada em valores e mindfulness em uma amostra de presos do sexo masculino, com objetivo de reduzir o comportamento de risco pós-liberação direcionando dimensões de atenção plena (por



exemplo, vontade/aceitação) e resultados proximais associados/ mecanismos de ação (regulação emocional, autocontrole, vergonha/culpa) (Malouf et al., 2017) dentre outras pesquisas.

Diante da escassez de instrumentos para a mensuração das emoções morais no âmbito nacional, principalmente com o público infantil, este estudo objetiva adaptar e investigar as evidências das propriedades psicométricas do *Test of Self-Conscious Affect for Children - TOSCA-C* (Tangney et al., 1990) para crianças brasileiras.

Este instrumento avalia a propensão à vergonha, bem como à culpa, orgulho (em si mesmo e no comportamento), externalização (culpar os outros) e distanciamento, através de uma escala *likert*, com situações hipotéticas e respostas de comportamento hipotéticas. Nesta pesquisa trabalhamos com as emoções de culpa e vergonha por serem nossos principais constructos de pesquisa e por apresentarem melhores evidências de consistências internas do que os demais constructos em outras pesquisas.

Com base em estudos anteriores envolvendo várias versões do TOSCA, podemos levantar algumas hipóteses para o nosso trabalho. Esperamos suporte para o modelo de dois fatores com as subescalas culpa e vergonha, boa confiabilidade de consistência interna e nível de correlação moderado para a validade convergente utilizando-se os escores das subescalas e o modelo de dois fatores (culpa e vergonha) e a verificação de correlação com as escalas de empatia e depressão. Esperamos que a empatia esteja associada positivamente à culpa e negativamente à vergonha; e os sintomas de depressão estejam associados positivamente à vergonha e negativamente à culpa. Acreditamos também, que haverá variação entre os gêneros, em que as meninas serão mais propensas à vergonha e à culpa do que os meninos.

Considerando nosso objetivo principal de pesquisa e os estudos propostos, dividimos esta dissertação no referencial teórico e dois capítulos. No referencial teórico apresentamos aspectos gerais das emoções morais destacando as principais diferenças entre vergonha e culpa que são descritos na literatura.

No primeiro capítulo apresentamos um artigo de revisão de escopo, com busca em bases de dados e delimitado pelos últimos 10 anos. Esse tipo de revisão é utilizado de forma ampla e exploratória para mapear a evidencia existente, sendo apropriada a essa pesquisa. Os artigos selecionados foram categorizados para identificação dos instrumentos utilizados para a mensuração das emoções morais em crianças.

No segundo capítulo apresentamos um artigo no qual adaptamos e verificamos as evidências das propriedades psicométricas do TOSCA-C para crianças brasileiras. Para

isto, demonstramos evidência de validade de conteúdo, baseada na estrutura interna, em relações com medidas externas e no padrão de resposta.

À vista disto, compreendemos que a utilização de instrumentos que sejam voltados para as emoções morais torna-se primordial, uma vez que essas dimensões podem influenciar no desenvolvimento moral e psicológico; e para consolidar o campo de pesquisa nesta área, é necessário ter instrumentos eficientes disponíveis para uso, de forma breve, válida e confiável. Desta forma, compreendemos que este instrumento pode trazer contribuições para o entendimento destas emoções, além de corroborar para elaboração de intervenções destinadas à promoção da saúde mental infantil.

## **Referencial teórico**

### **Emoções morais: aspectos gerais**

As emoções autoconscientes surgem por meio da autorreflexão e da autoavaliação (Eisenberg, 2000; Tangney et al., 2007), em que envolve as possíveis consequências negativas para ela própria e para o outro, como através do sentimento de culpa em antecipação ou em resposta ao sofrimento de outra pessoa, podendo inibir o envolvimento de uma criança em atos agressivos ou ações que prejudicariam outras pessoas (Tangney et al., 2007) expressando assim, uma orientação normativa internalizada (Malti & Latzko, 2010; Tangney et al., 2007), seja por meio das emoções consideradas negativas, como culpa e vergonha, ou por meio das emoções positivas, como o orgulho.

Por requererem autorreflexão e autoavaliação, estas emoções morais diferem das emoções básicas, como felicidade e medo; e também, surgem mais tarde no desenvolvimento do que as emoções básicas (Tracy, et al. 2007).

Quando os indivíduos passam da infância para a adolescência, tornam-se cada vez mais conscientes das complexidades envolvidas no conflito moral cotidiano e é acompanhada por sentimentos mais sutis e habilidades de raciocínio (Malti & Ongley, 2013).

Justamente por essas emoções serem cognitivamente complexas, podem exigir habilidades de inferir determinados aspectos sobre outra pessoa, envolvendo crenças, desejos, emoções, pensamentos e comportamentos e habilidades de compreender e coordenar perspectivas conflitantes de si mesmas e dos outros (Malti et al., 2009).

Assim, as emoções e cognições tornam-se cada vez mais coordenadas na identidade de alguém ao longo do desenvolvimento e ajudam antecipar os resultados de eventos socio-morais e ajustar seu comportamento moral (Arsenio, Gold, & Adams, 2006) de acordo com as situações.

As respostas de autoavaliação, conseqüentes de falhas e transgressões reais dependem da comparação das próprias ações com os padrões internalizados para o comportamento social ideal, que envolve a aprendizagem social e a tomada de perspectiva cognitiva (Tracy & Robins, 2004).

Desta maneira, como evidenciados por Tangney et al. (2007), a culpa surge quando percebemos que nosso comportamento violou um padrão social internalizado e frequentemente resulta em comportamento reparador; e a vergonha surge quando julgamos que violamos um padrão social de forma irrecuperável, levando ao afastamento

dos outros e que tanto a reparação quanto a retirada aliviam as consequências emocionais da autoavaliação negativa, mudando nossas interações com outras pessoas.

As autoras acrescentam ainda que o comportamento real não é necessário para que a pressão das emoções morais tenha efeito, pois, as pessoas podem antecipar suas prováveis reações emocionais ao considerarem alternativas comportamentais.

Assim, as emoções autoconscientes podem exercer uma forte influência na escolha moral e na ação comportamental, fornecendo uma resposta através destas emoções, seja através de um comportamento antecipado, com uma emoção antecipada, ou através de um comportamento real que gera uma emoção como consequência (Tangney et al., 2007).

Além disso, observa-se o interesse das autoras nas tendências disposicionais para experimentar essas emoções autoconscientes, ou seja, a propensão de experimentar essa emoção em uma variedade de situações. A partir dessa perspectiva, indivíduos propensos à vergonha seriam mais suscetíveis a experiências antecipatórias e consequentes de vergonha, em relação a seus pares menos propensos à vergonha (Tangney, 1990; Tangney et al., 2007).

Passaremos a seguir a analisar os sentimentos de culpa e vergonha, ressaltando as suas diferenças fundamentais.

### **Culpa *versus* Vergonha**

A forma mais dominante para a diferenciação entre vergonha e culpa está no foco no eu *versus* comportamento, proposta por Lewis (1971). De acordo com a autora, a vergonha envolve uma avaliação negativa do *self* global; e a culpa envolve uma avaliação negativa de um comportamento específico, ambas emoções negativas e, como tais, podem causar dor intrapsíquica, porém, a vergonha é considerada a emoção mais dolorosa por envolver o seu eu central e não apenas o seu comportamento.

Os sentimentos de vergonha costumam ser acompanhados por uma sensação de inferioridade, inutilidade e impotência; as pessoas envergonhadas se sentem expostas, mesmo que não envolva necessariamente um público observador real presente para testemunhar suas falhas; muitas vezes há a imagem de como o seu eu se pareceria para os outros; e corresponde às tentativas de negar, esconder ou escapar da situação que os envergonham (Tangney, et al., 2007).

As dimensões adaptativas da propensão à vergonha apoiam o funcionamento social e de saúde mental se existir em níveis moderados, levando as pessoas a seguir normas sociais, principalmente quando essa emoção é antecipada, a fim de evitar experiência aversiva de vergonha que, por sua vez, pode estar relacionado a manutenção do seu status social (Scheel et al., 2018).

Ao passo que, as dimensões desadaptativas podem ser relacionadas com autoavaliações negativas e comportamentos sociais inadequados, prejudicando o funcionamento e a saúde mental do sujeito. Scheel et al., (2018) exemplifica que uma pessoa com alta propensão desadaptativa à vergonha ao ser elogiada por outra pessoa poderia sentir isso como vergonhoso e desconfortável e poderia, assim, reagir socialmente inadequadamente com hostilidade ou retirando-se da situação.

Vários autores têm mostrado a vergonha relacionada com uma variedade de comportamentos problemáticos, ilegais, arriscados e a problemas psicológicos, como depressão, ansiedade, psicoticismo e raiva, enquanto a culpa foi apenas parcialmente correlacionada com as mesmas variáveis (Tangney et al., 1992a; Ferguson et al., 1999; Stuewig et al., 2015). Como em um estudo com crianças de 5 a 12 anos, em que evidenciaram que as crianças com pontuações mais altas de propensão à vergonha eram mais propensas a apresentar sintomas externalizantes, incluindo delinquência e agressão, do que as crianças com pontuações mais baixas (Ferguson et al., 1999); e em uma pesquisa longitudinal, evidenciaram que crianças neurotípicas que mostraram mais propensão à vergonha entre 10 e 12 anos de idade eram mais propensas do que seus pares menos propensos à vergonha a se envolverem em comportamentos desviantes (por exemplo, uso de drogas ilegais) aos 18 anos de idade (Stuewig et al., 2015).

Contudo, é importante destacar que quando uma pessoa não sente vergonha, ou níveis adequados de vergonha, isso também pode levar a resultados negativos, como comportamento destrutivo ou atividade criminosa (Ferguson et al., 1999; Tangney et al., 1996).

Por outro lado, a culpa se refere a um estado de mal-estar e arrependimento que ocorre quando o sujeito está ciente de que sua ação ou omissão de ação causou o sofrimento de outra pessoa, gerando um desejo de reparação (Tangney et al., 2007). Assim, com a tensão, o remorso e o arrependimento da culpa, vem uma pressão para a ação reparadora, como pedir desculpas, desfazer ou de alguma forma reparar o dano que foi feito, promovendo uma resposta empática e motivando as pessoas a corrigirem o erro (Tangney et al., 1996; Roos et al., 2014).

Há evidências de uma relação positiva entre sentimento de culpa e comportamento pró-social (Malti & Krettenauer, 2013; Roberts et al., 2014); e uma associação positiva entre culpa e comportamento reparador, tanto na primeira infância (Kochanska et al., 1996) quanto no meio da infância e adolescência (Olthof, 2012; Donohue & Tully, 2019).

Além disso, a culpa foi associada negativamente ao comportamento antissocial (Arsenio, 2014; Malti & Krettenauer, 2013; Ongley & Malti, 2014) e à agressão (Malti & Krettenauer, 2013); e outros estudos também corroboraram com estes achados, em que altos níveis de culpa estão significativamente associados ao comportamento pró-social e negativamente associados ao comportamento antissocial, independentemente da empatia, sendo a empatia e culpa apontados como preditores confiáveis de comportamento pró-social e antissocial em crianças (Colasante et al., 2016; Ongley & Malti, 2014; Barón et al., 2018). Há evidências empíricas crescentes de que comportamentos socialmente problemáticos, como os agressivos, estão associados a níveis mais baixos de culpa (Stuewig et al., 2010; Tangney et al., 1996) e que esta emoção promove buscas construtivas e proativas, enquanto a vergonha promove defensividade, separação interpessoal e distanciamento (Tangney et al., 2007).

Assim sendo, o sentimento de culpa é mais eficaz para motivar as pessoas a agir moralmente, serem proativas, motivando os indivíduos a aceitar a responsabilidade e a tomar medidas reparadoras para os danos causados (Tangney, 2002). Apesar da culpa ser geralmente descrita como tendo um valor adaptativo, vários estudos apontaram para uma relação entre culpa e uma série de distúrbios psicológicos, mas, isto se a culpa for experimentada de forma obsessiva, ruminativa ou fundida com sentimentos de vergonha (Gilbert, 1997).

Conclui-se assim, que os sentimentos de culpa podem ter implicações tanto para a psicopatologia quanto para a resultados saudáveis em crianças e adolescentes (Malti & Krettenauer, 2013), assim como os sentimentos de vergonha.

Outros meios descritos por Tangney et al. (2007) para distinguir a vergonha além da análise de foco no eu *versus* comportamento é o tipo de evento e a natureza pública *versus* privada das emoções, contudo, as pesquisas revelam que esses fatores têm pouco a ver com a distinção entre vergonha e culpa.

Em relação ao tipo de evento, as análises de experiências pessoais de vergonha e culpa fornecidas por crianças e adultos revelaram poucas situações clássicas de indução de vergonha ou culpa. Desta forma, não há acontecimentos ou transgressões específicos

que desencadeariam vergonha ou culpa para todas as pessoas (Tangney et al., 1992a, Tracy & Robins, 2006).

Para mais, as pesquisas empíricas também não sustentaram a natureza pública *versus* privada das transgressões, evidenciando que vergonha e culpa são igualmente prováveis de serem sentidas na presença de outras pessoas; e as experiências solitárias de vergonha eram tão comuns quanto as experiências solitárias de culpa. Além disso, os participantes preparados para se concentrar na exposição pública de uma transgressão moral atribuíram níveis equivalentes de vergonha e culpa aos protagonistas da história, mas quando a dimensão pública *versus* privada não foi destacada, os participantes atribuíram menos vergonha e a culpa foi uniformemente alta em todas as condições (Smith et al., 2002). Assim, a diferença entre os efeitos da vergonha e da culpa parece depender de como os indivíduos interpretam certos eventos, o que é uma qualidade subjetiva e não da natureza objetiva da transgressão ou situação (Woien et al., 2003).

Firma-se assim, que as diferenças entre ambas as emoções morais se manifestam na funcionalidade, uma vez que a culpa motiva o comportamento reparador, de pedir desculpas e se envolver em tentativas para consertar a situação; enquanto a vergonha motiva uma forma mais defensiva, evitativa e submissa do comportamento (Tracy & Robins, 2004).

Passaremos a seguir a identificar os instrumentos utilizado para avaliação das emoções morais em crianças nos últimos dez anos.

## CAPÍTULO I

### **Instrumentos para avaliação das emoções morais em crianças: uma revisão de escopo**

#### **Instruments for the assessment of moral emotions in children: a scoping review**

**Resumo:** Aqui identificamos os instrumentos para mensuração das emoções morais em crianças. Trata-se de um estudo sistematizado, conduzido a partir das recomendações propostas no guia PRISMA e da estratégia PICO. A busca foi realizada em seis bases de dados: Portal de Periódicos Capes, Medline/PubMed, PsycINFO, Lilacs, Springer Science e Sage Publication, com os descritores *moral emotion*, *children* e *instruments*. O período considerado foi nos últimos 10 anos, de 2012 a 2022, com disponibilidade de texto completo. A análise dos artigos indicou que a utilização de instrumentos que sejam voltados para as emoções morais torna-se útil e necessária, uma vez que essas dimensões podem influenciar no desenvolvimento infantil, contribuir para elaboração de novas ferramentas para a avaliação das emoções morais e corroborar para elaboração de intervenções destinadas a promover o bem-estar moral, social e afetivo das crianças.

**Palavras-chaves:** emoções morais; crianças; instrumentos

**Abstract:** Here we identify the instruments for measuring moral emotions in children. This is a study guided by the proposals of the PRISMA system and the PICO strategy. It was carried out in six databases: CAPES Journal Portal, Medline/PubMed, PsycINFO, Lilacs, Springer Science and Sage Publication, with the descriptors *moral emotion*, *children* and *instruments*. The period considered was the last 10 years, from 2012 to 2022, with full text availability. The analysis of the articles indicated that the use of instruments that are focused on moral emotions becomes useful and necessary, since these dimensions can influence child development, contribute to the elaboration of new tools for the evaluation of moral emotions and corroborate for elaboration of interventions to promote the moral, social and affective well-being of children.

**Keywords:** moral emotions; children; instruments



## **Introdução**

As emoções morais, nomeadas também como emoções autoconscientes por serem evocadas por meio da autorreflexão e da autoavaliação de si (Eisenberg, 2000; Tangney et al., 2007) quando são experienciadas ou antecipadas, servem como uma forma de regulação do comportamento, levando as pessoas a cumprirem as regras e evitar cometer transgressões morais, aumentando assim, o comportamento desejável e promovendo ações morais (Tangney et al., 2007).

Dentre as investigações realizadas nesta temática, as emoções morais de vergonha, e culpa são apontadas como as mais evidenciadas e seu desenvolvimento e relação com outros aspectos do funcionamento psicossocial têm sido estudados há décadas (Sznycer, 2019; Tracy & Robins, 2004).

A vergonha é distinguida da culpa por envolver uma avaliação negativa do eu global, enquanto que a culpa envolve uma avaliação negativa de um comportamento específico (Lewis, 1971). O impacto negativo da vergonha está relacionado com as autoavaliações negativas e comportamentos sociais inadequados que podem decorrer desta emoção; e esta emoção é geralmente relatada acompanhada por sensação de inferioridade, inutilidade e impotência; e corresponde às tentativas de negar, esconder ou escapar da situação que os envergonham (Tangney et al., 2007). Evidencia-se também que, principalmente quando antecipada, a vergonha pode apresentar dimensões adaptativas, quando consegue impedir o indivíduo de agir de imoralmente, levando-o a cumprir as normas sociais.

A culpa, por outro lado, está relacionada a um estado de mal-estar e arrependimento que ocorre quando o sujeito está ciente de que sua ação ou omissão de ação, causou o sofrimento de outra pessoa, gerando um desejo de reparação, como pedir desculpas, desfazer ou de alguma forma reparar o dano que foi feito, propiciando então, uma resposta empática e motivando as pessoas a corrigirem o erro (Roos et al., 2014; Tangney et al., 1996; Tangney et al., 2007). Todavia, esta emoção pode se relacionar com vários transtornos psicológicos, se for experimentada de forma obsessiva, ruminativa ou fundida com sentimentos de vergonha (Gilbert, 1997).

Para avaliação destes constructos, se torna essencial o uso de instrumentos, quer sejam qualitativos, ou quer sejam quantitativos. Numerosas ferramentas estão sendo utilizadas como instrumentos de avaliação e diagnóstico em transtornos mentais e nota-se um crescente número de questionários ou instrumentos de medida que avaliam

características psicossociais, fenômenos psicológicos e diversas esferas na saúde, que são disponíveis para serem utilizados em pesquisas e na prática clínica.

A mensuração dos constructos estudados é uma parte fundamental do processo de pesquisa em psicologia. Mas, as ferramentas que avaliam os construtos das emoções morais, principalmente com o público infantil, são escassas. Diante disso, uma revisão dos instrumentos disponíveis se faz necessária, uma vez que essas dimensões podem influenciar no desenvolvimento infantil, contribuir para elaboração de novas ferramentas para a avaliação das emoções morais e corroborar para elaboração de intervenções destinadas a promover o bem-estar moral, social e afetivo, sendo fundamental para melhorar o atendimento à saúde mental infantil. Elaboramos então a seguinte pergunta problema: Quais são os instrumentos disponíveis para mensurar as emoções morais nas crianças? Portanto, o objetivo do presente estudo foi identificar os instrumentos para mensuração das emoções morais em crianças.

### **Método**

Trata-se de um estudo sistematizado, conduzido a partir das recomendações propostas no guia Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses – PRISMA (Moher et al., 2009) e da estratégia PICO, ferramenta utilizada pela prática baseada em evidências científica, para auxílio do levantamento bibliográfico buscando solucionar problemas da prática assistencial, de ensino e pesquisa (Santos et al., 2007), tendo como foco a análise da produção científica internacional, dos últimos 10 anos, apresentados na Figura 1.

**Figura 1. Descrição da estratégia PICO**

<b>Iniciais</b>	<b>Descrição</b>	<b>Análise</b>
P	Paciente	Crianças
I	Intervenção ou indicador	Emoções
C	Comparação ou controles	Instrumentos
O	Outcomes – Desfecho	Instrumentos utilizados para mensuração das emoções morais (culpa, vergonha e orgulho) em crianças.

A coleta dos dados foi realizada a partir da busca em seis bases de dados: a metabase Portal de Periódicos Capes, Medline/PubMed, PsycINFO, Lilacs, Springer Science e Sage Publication. A estratégia de busca de artigos nas bases citadas utilizou os seguintes descritores padronizados (apenas em inglês): *moral emotion*; *children*; *instruments*. Foi utilizada a expressão booleana “AND” a fim de serem localizados os registros que ocorressem simultaneamente os descritores referidos. Os estudos foram selecionados, de maneira independente, por duas pesquisadoras. Os artigos duplicados foram descartados. Posteriormente, realizou-se o refinamento para selecionar os estudos referentes à temática abordada por meio da leitura dos resumos. Para a inclusão dos artigos, empregaram-se os seguintes critérios: língua inglesa, período estipulado, amostras compostas por crianças, metodologia claramente definida e textos disponíveis na íntegra. Revisões de literatura, mesmo as sistemáticas, e estudos teóricos não foram incluídos, sendo considerados apenas os estudos empíricos, transversais ou longitudinais.

A análise dos dados foi realizada com base nos critérios definidos *a priori*. Desta maneira, foram extraídas informações referentes as identificações dos estudos (referência e país), aos objetivos, as amostras (número de participantes, idades e porcentagem de meninos) e aos métodos (instrumentos, tipos de instrumentos e desenho das pesquisas). Os dados foram extraídos por dois pesquisadores. Discordâncias foram resolvidas por reunião de consenso. Quando necessário, um terceiro pesquisador foi chamado a opinar. Os dados foram checados e revistos pelos pesquisadores. O coeficiente de concordância entre as análises foi medido, tanto para a seleção dos estudos quanto para a extração dos dados.

As informações estão organizadas em tabelas sínteses. Posteriormente, a discussão e síntese dos dados foram conduzidas a partir dos resultados identificados de instrumentos para a mensuração das emoções morais em crianças.

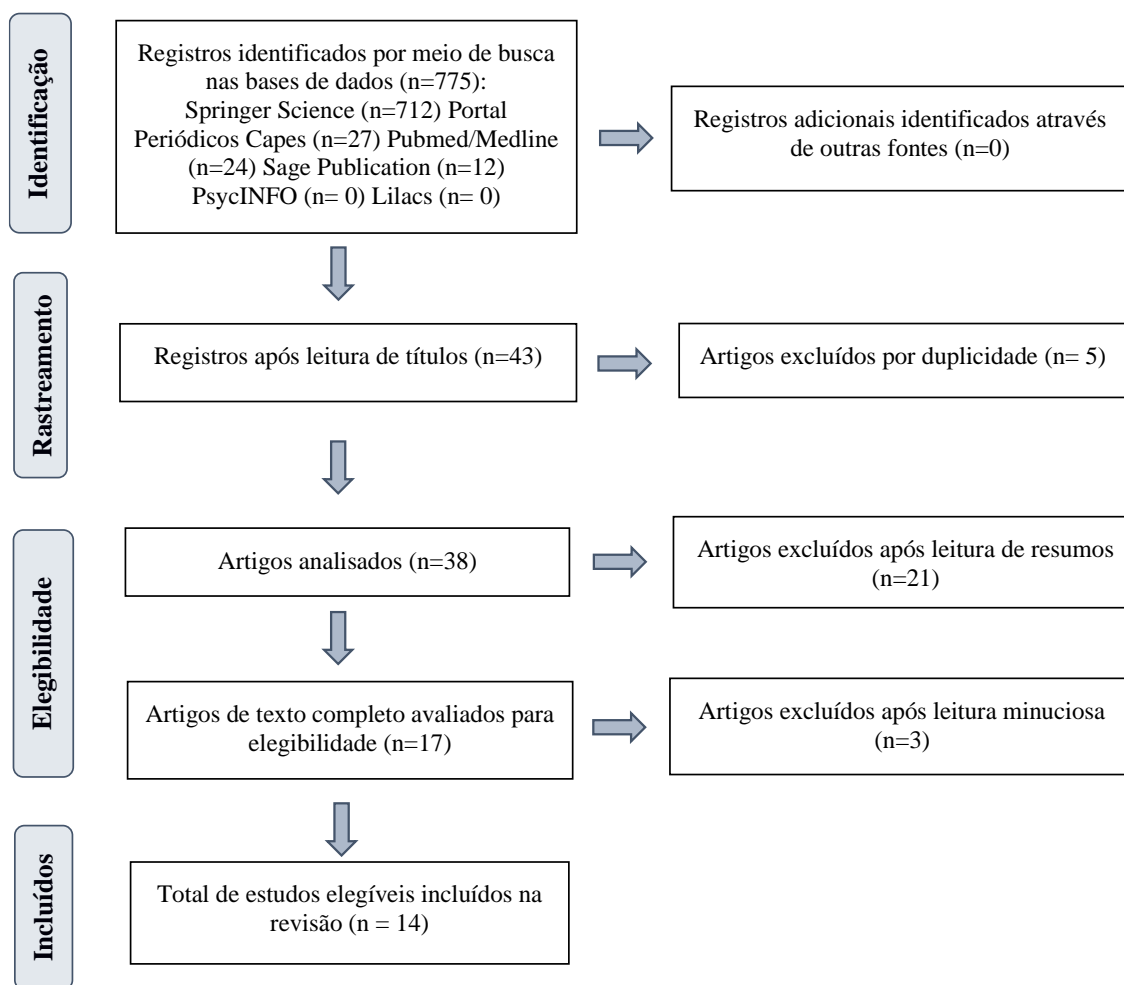
## **Resultados**

Após a coleta sistemática dos dados realizada em seis bases de dados, foram encontrados 775 artigos: Springer Science (n=712), Portal Periódicos Capes (n=27), Pubmed/Medline (n=24), Sage Publication (n=12), PsycINFO (n= 0) e Lilacs (n= 0). Dos 775 artigos coletados, 732 foram excluídos das seguintes bases de dados: Portal de Periódicos Capes (n = 7), Sage Publications (n = 7), Pubmed/Medline (n=23) e Springer Science (n=695) por não preencherem os critérios de inclusão. Foram então selecionados

14 artigos distribuídos nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos Capes (n = 3), Sage Publications (n = 1), Pubmed/Medline (n=7) e Springer Science (n=3) por não preencherem os critérios de inclusão.

A Figura 2 resume o processo de seleção dos artigos usando fluxograma PRISMA.

**Figura 2. Fluxograma de identificação e seleção dos artigos**



Nota. Fonte: Elaborada pelas próprias autoras, 2022. Baseado em Moher et al. (2015/2009).

Após a seleção dos 14 artigos, foi realizada a leitura minuciosa dos textos completos e para análise dos artigos, nos quais foram extraídas as informações previamente estabelecidas, conforme descrito na Tabela 1.

**Tabela 1. Descrição dos estudos selecionados sobre instrumentos para as emoções morais em crianças.**

Identificação		Objetivo	Amostra			Instrumento	Tipo de Instrumento	Desenho da pesquisa
Referência	País		N	Idade (anos)	% meninos			
Gasser, Malti, & Gutzwiller-Helfenfinger (2012)	Suíça	Investigar como as atribuições de emoções morais a agressores e vítimas, bem como julgamentos morais, se relacionam com o comportamento agressivo em dois contextos diferentes referentes à agressão não provocada e retaliação	254	7 e 9	47,63%	Histórias morais	Cenários hipotéticos	Transversal
Gasser, Malti, & Buholzer (2013)	Suíça	Investigar como os julgamentos morais das crianças e as emoções morais sobre a exclusão social de crianças com deficiência estão relacionados ao ambiente educacional (inclusive <i>versus</i> não inclusivo) e à idade e o papel dos julgamentos morais e das emoções morais na intensidade de contato das crianças com crianças com deficiência	351	9 e 12	51,56%	Histórias morais  Sympathy Scale (versão adaptada)	Cenários hipotéticos  Autorrelato (escala <i>likert</i> )	Transversal
Malti, Eisenberg, Kim, & Buchmann (2013)	Suíça	Investigar a relação do apoio parental com a simpatia das crianças, atribuição de emoção moral e trajetórias de raciocínio moral	175	6, 7 e 9	51,42%	Sympathy Scale  Vinhetas	Autorrelato (escala <i>likert</i> )  Cenários hipotéticos	Longitudinal
Arsenio, & Ramos-Marcuse (2014)	EUA	Avaliar as atribuições e narrativas de emoções morais de crianças com baixo nível socioeconômico e a relação desse raciocínio moral com estilos disciplinares maternos e apoio social disponível	63	4-6	61,90%	MSSB (versão adaptada)	Cenários hipotéticos	Transversal
Colasante, Zuffiano, Bae, & Malti (2014)	Canadá	Investigar as relações concomitantes entre o controle inibitório das crianças, emoções morais (simpatia e culpa) e comportamento reparador	162	4 e 8	51%; 47%,	Vinhetas  My Child Conscience Instrument  Sympathy Scale	Cenários hipotéticos  Escala <i>likert</i>  Autorrelato (escala <i>likert</i> )	Transversal
Ketelaar, Wiefferink, Frijns, & Rieffe (2015)	Bélgica	Examinar até que ponto crianças pequenas com audição normal ou com implante coclear exibem emoções morais em um ambiente experimental, examinar as associações	244	1-5	59,83%	Broken Car Task Copy Task Bottle Task	Obsevação do comportamento	Transversal

		entre emoções morais e comportamento social, verificar se a comunicação realmente desempenha um papel importante no desenvolvimento das emoções morais e explorar se a implantação precoce promove o funcionamento social e emocional das crianças de forma semelhante ao que foi encontrado para suas habilidades de linguagem falada						
Muris, Meesters, & Heijmans (2015)	Holanda	Examinar as relações entre desregulações nas emoções autoconscientes e psicopatologia em crianças e adolescentes encaminhados clinicamente	1000	4-18	65,20%	ASEBA	Autorretrato (escala <i>likert</i> multi-informante)	Transversal
Roos, Salmivalli, & Hodges (2015)	Finlândia	Investigar os efeitos da culpa, vergonha e externalização da culpa no comportamento agressivo	307	11,9 (média)	43,32%	TOSCA-C	Autorretrato (escala <i>likert</i> )	Transversal
Nicolais, Hendi, Modesti, & Presaghi (2017)	Itália	Investigar como as representações mentais do self do núcleo moral se desenvolvem em pré-escolares e explorar como as emoções, condutas e cognições morais se referem a personagens morais e não morais	143	3-6	46,85%	MSPSP	Cenários hipotéticos	Transversal
Barón, Bilbao, Urquijo, López, & Jimeno (2018)	Espanha	Explorar os principais efeitos e efeitos interativos da empatia, culpa, vergonha, orgulho (autêntico e hubrístico) e orgulho moral no comportamento pró-social e antissocial em crianças	351	10-14	44,44%	AMP IECA TOSCA-C	Autorretrato (escala <i>likert</i> )	Transversal
Etxebarria, Conejero, Pascual, Barón, & Apodaca (2018)	Espanha	Analisar as diferenças de gênero na intensidade do orgulho moral autêntico comparando os resultados de cinco estudos realizados	Estudo 1 = 85 Estudo 2 = 70	10-11 9-11	49,41% 54,28%	Trait Moral Pride Escrita; Trait Moral Pride (modificado)	Autorretrato (escala <i>likert</i> ) Autorretrato Autorretrato (escala <i>likert</i> )	Transversal
González-Gómez, Farrington, & Llorent (2021)	Espanha	Avaliar o impacto da intervenção de Aprendizagem Cooperativa Baseada em Projetos sobre as variáveis emoções morais, empatia online e controle da raiva para alunos do Ensino Fundamental	Estudo 1 = 516 Estudo 2 = 145	8-12 8-12	50,4% 47,6%	Moral Emotions Scale; Online Empathy Questionnaire; SEC-Q BES	Autorretrato (escala <i>likert</i> )	Transversal
Llorent, Diaz-Chaves, Zych, & Twardowska-	Espanha Polônia	Descrever e comparar o envolvimento em diferentes papéis de <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i> na Espanha e	Espanha = 1483 Polonia = 1052	9-16	48,5%	Moral Disengagement	Autorretrato (escala <i>likert</i> )	Transversal

Staszek, & Marín-López (2021)		na Polônia, identificando fatores de risco e proteção como desengajamento moral, competências socioemocionais, emoções morais e empatia	Total = 2535			Questionnaire; Moral Emotions Scale; SEC-Q BES		
Silva, Ketelaar, Veiga, Tsou, & Rieffe (2022)	Holanda	Desenvolver e validar um questionário para identificar de forma única diferentes emoções morais (vergonha, culpa e orgulho) na primeira infância	377	2,5 - 6,5	55%	MEQ	Escala <i>likert</i>	Transversal

*Nota.* Fonte: Elaborada pelas próprias autoras, 2022.

Legenda: *MSSB* - Moral MacArthur Story Stem Battery; *TOSCA-C* – Test of Self-Conscious Affect for Children; *MSPSP* - Moral Short Played Stories Procedure; *AMP* - Authentic Moral Pride Questionnaire; *IECA* - Empathy Index for Children and Adolescents; *SEC-Q* - The Social and Emotional Competencies Questionnaire; *BES* - The Basic Empathy Scale; *ASEBA* - Achenbach System of Empirically Based Assessment; *MEC* - Moral Emotions Questionnaire.

Dos artigos selecionados, em relação as suas nacionalidades, quatro são da Espanha (Barón et al., 2018; Etxebarria et al., 2018; González-Gómez et al., 2021; Llorent et al., 2021), sendo que em um deles (Llorent et al., 2021) a amostra é composta por crianças da Espanha e Polônia; três da Suíça (Gasser et al., 2012; Gasser et al., 2013; Malti et al., 2013); dois da Holanda (Muris et al., 2015; Silva et al., 2022); um dos Estados Unidos (Arsenio & Ramos-Marcuse, 2014); um do Canadá (Colasante et al., 2014); um da Bélgica (Ketelaar et al., 2015), um da Finlândia (Roos et al., 2015); e um da Itália (Nicolais et al., 2017).

Quanto aos seus objetivos, todos os artigos investigaram as emoções morais, sendo que um deles (Silva et al., 2022) o objetivo foi desenvolver e validar um questionário que pudesse identificar de forma única diferentes emoções morais (vergonha, culpa e orgulho) na primeira infância, sendo também, o mais recente artigo publicado identificado; e um outro artigo (Nicolais, 2017) investigou como as representações mentais do self do núcleo moral se desenvolvem em pré-escolares e explorar como as emoções, condutas e cognições morais se referem a personagens morais e não morais, por meio de um novo instrumento desenvolvido pelos autores.

Dois estudos propuseram investigar as emoções morais envolvendo aspectos do comportamento agressivo, sendo, o objetivo de um deles (Gasser et al., 2012) investigar como as atribuições de emoções morais a agressores e vítimas, bem como julgamentos morais, se relacionam com o comportamento agressivo em dois contextos diferentes referentes à agressão não provocada e retaliação; e o outro artigo (Roos et al., 2015),

investigar os efeitos da culpa, vergonha e externalização da culpa no comportamento agressivo.

Dois estudos envolveram o contexto familiar, sendo que, um deles (Malti et al., 2013) apresentou o objetivo de investigar a relação do apoio parental com a simpatia das crianças, atribuição de emoção moral e trajetórias de raciocínio moral; e o outro artigo (Arsênio, & Ramos-Marcuse, 2014), avaliar as atribuições e narrativas de emoções morais de crianças com baixo nível socioeconômico e a relação desse raciocínio moral com estilos disciplinares maternos e apoio social disponível.

Quatro estudos envolveram investigações de grupos minoritários, sendo um deles (Gasser et al., 2013) o objetivo de investigar como os julgamentos morais das crianças e as emoções morais sobre a exclusão social de crianças com deficiência estão relacionados ao ambiente educacional (inclusivo *versus* não inclusivo) e à idade e papel dos julgamentos morais e das emoções morais na intensidade de contato das crianças com crianças com deficiência. O outro estudo (Ketelaar et al., 2015) teve como objetivo examinar até que ponto crianças pequenas com audição normal ou com implante coclear exibem emoções morais em um ambiente experimental, examinar as associações entre emoções morais e comportamento social, verificar se a comunicação realmente desempenha um papel importante no desenvolvimento das emoções morais e explorar se a implantação precoce promove o funcionamento social e emocional das crianças de forma semelhante ao que foi encontrado para suas habilidades de linguagem falada. O outro (Muris et al., 2015), examinar as relações entre desregulações nas emoções autoconscientes e psicopatologia em crianças e adolescentes encaminhados clinicamente. E o outro artigo (Llorent et al., 2021), descrever e comparar o envolvimento em diferentes papéis de *bullying* e *cyberbullying* na Espanha e na Polônia, identificando fatores de risco e proteção como desengajamento moral, competências socioemocionais, emoções morais e empatia.

Apenas um artigo (Etxebarria et al., 2018) visou analisar as diferenças de gênero na intensidade do orgulho moral autêntico comparando os resultados de cinco estudos realizados. Outro estudo (Colasante et al., 2014) propôs investigar as relações concomitantes entre o controle inibitório das crianças, emoções morais (simpatia e culpa) e comportamento reparador; o outro (Barón et al., 2018) explorar os principais efeitos e efeitos interativos da empatia, culpa, vergonha, orgulho (autêntico e hubrístico) e orgulho moral no comportamento pró-social e antissocial em crianças; e por fim, o outro artigo (González-Gómez et al., 2021) propôs avaliar o impacto da intervenção de Aprendizagem



Cooperativa Baseada em Projetos sobre as variáveis emoções morais, empatia online e controle da raiva para alunos do Ensino Fundamental.

As amostras dos estudos variaram entre 63 a 2.535 participantes, com faixas etárias entre 1 ano a 18 anos de idade. Os estudos caracterizaram-se transversais e quantitativos, exceto um (Malti et al., 2013), que se tratou de uma pesquisa longitudinal, quantitativa. Quanto à data de publicação, foram encontrados oito artigos publicados entre os anos de 2012 e 2016 e seis artigos publicados entre 2017 e 2022.

Em relação aos instrumentos utilizados para mensurar as emoções morais, três estudos utilizaram histórias morais, um deles (Gasser et al., 2012) contendo quatro cenários hipotéticos representando típicos atos agressivos, especificamente, ataques físicos e verbais, para avaliar os julgamentos morais e a atribuição de emoções das crianças, envolvendo agressão não provocada e retaliação. Foram realizadas perguntas às crianças sobre as transgressões e após estas, foi mostrado às crianças, um conjunto de avaliações de afeto que consistiam em desenhos esquemáticos de rostos representando as emoções para atribuir aos agressores e à vítima; o outro estudo (Gasser et al., 2013) utilizou seis histórias nas quais um protagonista de um grupo de duas crianças tiveram que decidir se incluíam ou não uma criança com ou sem deficiência. Três das histórias eram sobre crianças com deficiência mental e três sobre crianças com deficiência física. As histórias descreviam atividades acadêmicas, sociais ou atléticas em grupo. Em seguida, as crianças eram solicitadas a julgar a decisão do protagonista após ter incluído a criança sem deficiência e justificá-la e a prever a emoção que elas próprias teriam se excluíssem a criança com deficiência; e o outro estudo (Nicolais et al., 2017) utilizou o *Moral Short Played Stories Procedure* (MSPSP) criado pelos autores, para a avaliação das representações mentais morais, por meio de histórias morais que podem ser facilmente reproduzidas na frente das crianças, estando presente as três dimensões da emoção moral, conduta moral e cognição moral. As histórias foram construídas em torno de dois personagens principais, um incorporando uma postura claramente moral, que age pró-socialmente, de uma forma que é sensível as necessidades dos outros e respeitar as regras, e o outro uma postura claramente não-moral, que se comporta colocando suas necessidades, prazeres e objetivos egocêntricos em primeiro lugar.

Dois estudos utilizaram vinhetas, um (Malti et al., 2013) visando medir as atribuições emocionais e o raciocínio moral das crianças usando quatro violações de regras hipotéticas: não apoiar uma criança carente, não compartilhar um lápis, roubar o chocolate de outra criança e empurrar uma criança de um balanço, ilustradas por uma

sequência de três quadros de desenhos; enquanto que no outro estudo (Colasante et al., 2014) utilizou de duas vinhetas representando danos intencionais contra outra criança (roubar e empurrar) para mensurar a emoção moral de culpa.

Instrumentos para a avaliação da simpatia foram encontrados em três estudos (Gasser et al., 2013; Malti et al., 2013; Colasante et al., 2014); sendo que em dois destes os instrumentos eram de autorrelato (Gasser et al., 2013; Malti et al., 2013) e em um estudo o instrumento era de heterorrelato (Colasante et al., 2014). Nas crianças, foram utilizadas a escala de simpatia de Eisenberg et al. (1996) e de Malti et al. (2013) e um instrumento adaptado de Malti et al. (2009), Gasser, et al. (2013) para mensurar a simpatia destas em relação às crianças com deficiência. Enquanto nos cuidadores, aplicaram a escala de simpatia de Zhou et al. (2003) e Colasante et al. (2014).

Em um outro estudo utilizou a versão do *Moral MacArthur Story Stem Battery* (MSSB) oral adaptada de Kochanska et al. (1996) para focar explicitamente nas atribuições de emoções morais das crianças e subsequentes elaborações/narrativas morais sobre suas transgressões hipotéticas, que incluíam quatro histórias de transgressão nas quais a criança entrevistada foi descrita como empurrando outra criança de uma bicicleta para dar uma volta mais rápida; roubando biscoitos feitos por sua mãe para um evento posterior; pegando deliberadamente outro trenó de criança; e comer o doce de um amigo após ser solicitado para proteger aquele doce. Após a apresentação da história, a criança era solicitada a usar adereços diferentes e pequenas figuras de brinquedo para encenar o curso de ação, a resolução da situação e os sentimentos e ações da criança (Arsenio & Ramos-Marcuse, 2014).

Em uma pesquisa foi utilizada *My Child Conscience Instrument* de Kochanska et al. (1996). É uma escala tipo *likert*, respondida pelos cuidadores, sendo composta por 18 itens de culpa, remorso/outras reações emocionais após transgressão/acidente/erro da criança (Colasant et al., 2015).

No estudo com criança menores, com a faixa etária de 1 ano a 5 anos, foram realizados observações dos comportamentos por meio das tarefas *Broken Car Task* (tarefa carro quebrado) em que as crianças foram levadas a acreditar que haviam quebrado o carrinho de brinquedo do experimentador; *Copy Task* (tarefa da cópia) em que as crianças eram solicitadas a copiar um desenho feito pelo experimentador e recebiam feedback negativo após a conclusão do desenho; e *Bottle Task* (tarefa da garrafa) em que o experimentador pedia às crianças para abrir uma garrafa que, sem que a criança soubesse, estava equipada com uma tampa de segurança à prova de crianças. O experimentador

abria e fechava o frasco antes de entregá-lo à criança, demonstrando que poderia ser aberto facilmente. Essas últimas duas tarefas, envolvem falhas em tarefas que parecem ser fáceis. Assim, os comportamentos das crianças eram codificados (Ketelaar et al., 2015).

O instrumento *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (ASEBA) foi utilizado em apenas um estudo (Muris et al., 2015). É uma escala tipo *likert*, multi-informante, na qual pode ser preenchida por pais, professores e pelos próprios jovens (a partir dos 11 anos), identificando os níveis de intensidade de emoções autoconscientes e suas relações com vários tipos de psicopatologias em crianças e adolescentes encaminhados clinicamente. Neste estudo, a ASEBA foi preenchida por pais e professores e, eventualmente, pelos próprios jovens (caso tivessem 11 anos ou mais e fossem capazes/dispostos a concluir a medida).

Dois estudos utilizaram o *Test of Self-Conscious Affect for Children* (TOSCA-C) de Tangney et al. (1990), sendo um deles para avaliar a propensão de sentir culpa, vergonha e externalização da vergonha (Roos et al., 2015); e no outro estudo para avaliar a propensão em sentir vergonha, culpa e orgulho (hubrístico e autêntico) (Barón et al., 2018). É uma escala de autorrelato, do tipo *likert*, respondida pela própria criança, composta por cenários hipotéticos de situações cotidianas em que a criança deve identificar o quão ela sentiria/pensaria daquela forma.

A avaliação da empatia foi feita por três instrumentos diferentes. Em um dos estudos a empatia foi avaliada por meio do *Empathy Index for Children and Adolescents* (IECA) de Bryant (1982), sendo este, considerado o instrumento mais utilizado para avaliação deste constructo (Barón et al., 2018). Em um outro artigo, a empatia foi mensurada de duas formas: através da *Basic Empathy Scale* (BES), do tipo *likert*, que inclui dois fatores: empatia afetiva e empatia cognitiva; e através do *Online Empathy Questionnaire* que é baseado na BES, mas, sua aplicação é online, contendo também os dois fatores: empatia afetiva online e empatia cognitiva online (González-Gómez et al., 2021). A BES também foi utilizada em uma outra pesquisa recente (Llorent et al., 2021).

Em apenas um artigo foi utilizado o *Authentic Moral Pride Questionnaire* (AMP) de Pascual et al. (2017), o qual consiste em 14 itens para avaliar o orgulho gerado pelo comportamento moralmente positivo (Barón et al., 2018). Em outro artigo, realizaram dois estudos, em que em um deles utilizaram o *Trait Moral Pride*, composto por 10 itens, considerada uma escala de orgulho moral autêntico, pois todos os itens se referem à experiência emocional em resposta a ações específicas, enquanto nenhum deles se refere

a sentimentos sobre o eu moral global; e no segundo estudo, foram solicitados para os alunos escreverem numa folha de papel ações moralmente positivas que haviam realizado no passado, mas, sendo informados a eles que estariam participando de um experimento de memória. Então, em detalhes deveriam escrever algo de bom que fizeram para os outros em casa, na escola, na rua, etc., ou seja, boas ações que os fizeram se sentir orgulhosos e bem consigo mesmos; e em outra folha, foram solicitados a evocar memórias moralmente neutras: foram solicitados a lembrar e descrever em detalhes o percurso que levavam de casa para a escola. Foi aplicado neste grupo também, uma versão ligeiramente modificada da escala *Trait Moral Pride* usada no primeiro estudo. Esta versão incluiu seis itens adicionais com o objetivo de abranger sentimento de orgulho em relação a todos os tipos de comportamentos moralmente carregados nessa faixa etária (Etxebarria et al., 2018).

Em duas pesquisas recentes utilizaram a *Moral Emotions Scale* de Álamo et al. (2020), do tipo *likert*, que descreve as emoções morais e ambas pesquisas utilizaram também o *Social and Emotional Competencies Questionnaire* (SEC-Q) de Zych et al. (2018), para medir diferentes competências sociais e emocionais, composto por 16 itens que compõem quatro fatores de competências socioemocionais: autoconsciência, autogestão e motivação, consciência social e comportamento pró-social e tomada de decisão (González-Gómez et al., 2021; Llorent et al., 2021).

Foi utilizado também o *Moral Disengagement Questionnaire* de Bandura et al. (1996), que incluiu 19 itens, com três subescalas: desumanização e culpabilização dos outros, minimizando consequências e reconstruindo transgressões morais (Llorent et al., 2021).

Por fim, na pesquisa mais recente publicada e a única das selecionadas para esta revisão, em que os autores visaram desenvolver e validar um questionário (Silva et al., 2022). O *Moral Emotions Questionnaire* (MEQ), é composto por 25 itens, que são respondidos pelos pais, com o objetivo identificar separadamente a presença de comportamentos de vergonha, culpa e orgulho em primeira infância.

A maior parte dos instrumentos identificados trataram-se de escalas com tipo de resposta do tipo *likert* e cenários hipotéticos; e de modo geral, todos os 14 artigos fizeram uso de instrumentos que puderam mensurar de alguma forma as emoções morais e correlacioná-las com outras variáveis importantes para o desenvolvimento infantil.

## **Discussão**

Ao longo dos anos, as pesquisas empíricas se empenharam para identificar e medir as emoções morais e como elas poderiam se manifestar durante os estágios de desenvolvimento. No entanto, uma análise sistemática dos instrumentos aplicados para determinar sua presença e medida, tem faltado até o presente momento. Portanto, o objetivo do presente estudo foi identificar os instrumentos para mensuração das emoções morais em crianças. Para tanto, foram analisados os 14 artigos selecionados que apresentaram diversas contribuições para a área da psicologia, do desenvolvimento, da moralidade e das emoções morais.

O artigo que visou desenvolver e validar um questionário de emoções morais na primeira infância (o MEC) apresentou consistências internas aceitáveis e as associações entre as três emoções morais e comportamentos externalizantes, comportamentos internalizantes e competência social estavam de acordo com pesquisas anteriores, confirmando assim a validade concorrente (Silva et al., 2022). Na pesquisa italiana, o instrumento MSPSP, desenvolvido pelos autores como uma nova medida de conhecimento declarativo mostrou-se um instrumento confiável para os fins do estudo, e que juntamente com dilemas morais, evidenciaram uma leve tendência desenvolvimental caracterizada pela proeminência da conduta moral sobre a emoção moral e a cognição; e os resultados enfatizaram o surgimento de um ponto de virada do desenvolvimento por volta dos 4 anos, quando a ativação moral processual em crianças prediz a característica declarativa da consciência moral (Nicolais et al., 2017).

Um dos estudos que envolveu a dimensão do comportamento agressivo, evidenciou que crianças agressivas julgaram as retaliações como menos graves do que as não agressivas, se referiam com menos frequência às consequências prejudiciais da retaliação e eram mais propensos a justificar a retaliação por causa da provocação (Gasser et al., 2012). Em situações agressivas não provocadas, as crianças mais jovens agressivas, em comparação com as crianças mais novas não agressivas, atribuíram mais felicidade aos transgressores, mais raiva às vítimas e menos tristeza aos transgressores e vítimas. Enquanto no outro estudo, a culpa e a vergonha foram associadas a níveis mais baixos de agressão para crianças com má regulação emocional (ou alta emotividade negativa); e crianças com regulação emocional efetiva (ou baixa emocionalidade negativa), a vergonha e a externalização da culpa foram associadas a níveis mais altos de agressão (Roos et al., 2015).

Nos estudos que envolveram o contexto familiar, um deles identificou três classes de trajetória de simpatia: alta-estável, média-crescente e baixa-estável (Malti et al., 2013). As crianças que estavam no grupo de simpatia de alta estabilidade tiveram maior apoio autorrelatado do que as crianças nos grupos de trajetória crescente e de baixa estabilidade. As crianças que estavam no grupo de atribuição de emoção moral altamente estável ou no grupo de raciocínio moral altamente estável tiveram maior suporte relatado pelo cuidador primário do que as crianças nos grupos de trajetória crescente correspondentes. Além disso, as crianças que eram membros do grupo de alta estabilidade em todas as três variáveis de desenvolvimento moral (ou seja, simpatia, atribuição de emoção moral e raciocínio moral) apresentaram níveis mais altos de apoio parental autorrelatado do que as crianças que não eram. Em outro estudo os resultados são coerentes com o anterior, que revelaram que maior afetividade e raciocínio materno, bem como maior apoio social, também foram relacionadas à menor agressividade infantil (Arsenio & Ramos-Marcuse, 2014).

Nos estudos com grupo minoritários foi evidenciado que as crianças condenaram a exclusão baseada na deficiência, atribuíram poucas emoções positivas aos alvos excluídos e expressaram grande simpatia por crianças com deficiência, independentemente da idade e do ambiente educacional (Gasser et al., 2013). No entanto, crianças mais novas de salas de aula inclusivas exibiram mais julgamentos morais e emoções morais do que crianças mais novas de salas de aula não inclusivas. Além disso, as crianças que expressavam grande simpatia por crianças com deficiência eram mais propensas a relatar contato frequente com crianças com deficiência; em outra pesquisa com crianças com audição normal e com crianças com implantes cocleares, foi evidenciado que crianças com implante coclear apresentaram emoções morais em menor grau do que as crianças com audição normal (Ketelaar et al., 2015). Uma associação entre emoções morais e funcionamento social foi encontrada no grupo típico, mas não no grupo atípico. As habilidades gerais de linguagem não estavam relacionadas às emoções morais no grupo com implante coclear, mas o vocabulário emocional estava relacionado ao funcionamento social em ambos os grupos de crianças; em outra pesquisa, os resultados indicaram que as desregulações das emoções autoconscientes eram mais comuns na amostra clínica do que na população geral (Muris et al., 2015). Além disso, um padrão consistente foi encontrado no que diz respeito às relações entre emoções autoconscientes e psicopatologia infantil. Ou seja, a falta de culpa foi predominantemente associada a problemas opostos desafiadores e de conduta (ou seja, externalização), enquanto a

culpa e a vergonha foram principalmente associadas a problemas afetivos e de ansiedade (ou seja, internalização); e na pesquisa sobre *bullying* e *cyberbullying*, foi evidenciado mais envolvimento com estes tipos de violências na Polônia em comparação à Espanha; diferentes mecanismos de desengajamento moral foram encontrados como fatores de risco para o envolvimento em *bullying* e *cyberbullying* em ambos os países; emoções morais baixas foram um fator de risco para a perpetração de *bullying* e *cyberbullying* e diferentes competências sociais e emocionais foram protetoras contra *bullying* e *cyberbullying* em ambos os países (Llorent et al., 2021).

O orgulho e a diferença entre gênero foram estudados e os resultados demonstram que as meninas pontuaram mais do que os meninos em orgulho moral autêntico (Etxebarria et al., 2018). Mas, a consistência geral dos resultados relatados nos cinco estudos analisados desta pesquisa, apesar dos diferentes métodos utilizados, os levam a concluir que as diferenças de gênero na intensidade do orgulho moral autêntico nessas faixas etárias não são claras; e quando se observam diferenças significativas ou marginalmente significativas, são sempre a favor das meninas, mas são bastante pequenas, e reforçam que em um único estudo com adolescentes de 10 a 16 anos, as meninas pontuaram mais do que os meninos, mas a diferença foi apenas marginalmente significativa e o tamanho do efeito foi pequeno.

Em outra pesquisa os resultados demonstraram a relação entre as emoções morais, empatia e controle da raiva e o impacto positivo da intervenção nas emoções morais e no controle da raiva no grupo experimental comparado ao grupo controle. As meninas do grupo experimental apresentaram escores mais altos em emoções morais do que as meninas do grupo controle (González-Gómez et al., 2021).

Outro estudo apontou altos níveis de controle inibitório associados a altos níveis de comportamento reparador por meio de altos níveis de simpatia e culpa; no entanto, a mediação do controle inibitório para a reparação por culpa foi significativa apenas para crianças de 4 anos (Colasant et al., 2014).

O comportamento pró-social foi predito pela interação aditiva entre empatia e orgulho moral, pela culpa e, em menor grau e negativamente, pela vergonha (Barón et al., 2018). Em relação ao comportamento antissocial, as crianças com forte disposição à culpa pontuaram mais baixo para o comportamento antissocial, independentemente de seus níveis de empatia. No entanto, a combinação de baixa empatia e baixos níveis de culpa foi associada a maiores escores de comportamento antissocial. No que se refere à vergonha, essa emoção foi moderadamente associada ao comportamento antissocial.

Diante do exposto, os artigos, principalmente os direcionados à primeira infância, evidenciam a importância de compreender as emoções morais desde os primeiros anos de vida e que até o momento, não há muitos instrumentos disponíveis para medir emoções morais nessa faixa etária, apesar do papel crucial das emoções morais no desenvolvimento do funcionamento psicossocial, como enfatizado por Silva et al. (2022) e acrescentado que os estudos observacionais são o método mais comumente usados para avaliar as emoções morais em crianças pequenas.

Silva et al. (2022) relataram que o MEQ parece ser um instrumento promissor e confiável para avaliar até que ponto as crianças pequenas experimentam e exibem emoções morais distintas, na perspectiva dos pais; além de proporcionar o desenvolvimento de outras pesquisas que podem ajudar os profissionais a entender a base e as consequências de possíveis prejuízos no desenvolvimento moral e criar estratégias que promovam o desenvolvimento moral, emocional e social das crianças.

O MSPSP também se mostrou um instrumento confiável para a proposta dos pesquisadores, e que, juntamente com dilemas morais, tiveram uma compreensão mais profunda da mudança de desenvolvimento em pré-escolares no que diz respeito ao conhecimento declarativo e processual da consciência precoce (Nicolais et al., 2017). Malti et al. (2013) fornecem *insights* úteis sobre o desenvolvimento e a socialização da moralidade infantil, mostrando como a parentalidade de apoio está ligada às trajetórias de desenvolvimento moral da primeira à meia infância; e Arsenio & Ramos-Marcuse (2014) acrescentam a importância teórica e empírica de estudar as atribuições e o raciocínio moral de crianças pequenas como uma janela potencial para o surgimento de motivação e comportamento moral.

Os estudos encontrados expressam a necessidade de avaliar as emoções morais, como os achados de Gasser et al. (2012) que sustentam a proposição de que uma análise integrada de julgamentos morais e emoções pode dar uma importante contribuição para uma compreensão mais completa dos precursores morais no desenvolvimento da conduta agressiva; e os dados de Muris et al., (2015) que evidenciam a falta de culpa estar implicada em problemas opostos desafiadores e de conduta, enquanto altos níveis de culpa e vergonha são associados a problemas afetivos e ansiosos.

Problemas de exclusão social, como o *bullying* e *cyberbullying* são recorrentes em âmbito mundial. Portanto, estudos direcionados para essas demandas podem ser úteis para prevenção e intervenção e implicações para a saúde mental escolar, sendo associado a vários quadros psiquiátricos.



As descobertas de Gasser et al., (2013) evidenciam que para melhorar a inclusão social entre crianças com e sem deficiência, é importante aprender mais sobre a forma como as crianças percebem, avaliam e sentem as crianças com deficiência. Seus resultados fornecem suporte para o papel diferencial da simpatia no comportamento relacionado à deficiência das crianças, bem como seu papel mediador nas ligações entre as atribuições da emoção moral e o comportamento relacionado à deficiência.

González-Gómez et al., (2021) enfatizam que a aprendizagem socioemocional integrada ao currículo das competências-chave pode promover uma educação inclusiva para todos os alunos. Por esta razão, é importante realizar mais estudos sobre o desenvolvimento de competências através da Aprendizagem Cooperativa Baseada em Projetos; e sugerem que resultados de estudos futuros podem fornecer evidências para propor inovações didáticas que contribuam para o maior desenvolvimento de competências sociais, emocionais e morais, especialmente em meninos, promovendo a igualdade de gênero e a educação inclusiva. Sugerem que seria interessante e pertinente continuar estudando a Aprendizagem Cooperativa Baseada em Projetos, incluindo outras variáveis de estudo relacionadas a comportamentos antissociais, como *bullying* ou *cyberbullying*, que geralmente estão ligados a problemas de saúde. Esses estudos indicariam se essa intervenção pode ser usada na prevenção ou redução de comportamentos antissociais.

A pesquisa de Llorent, et al., (2021) sugere a necessidade de desenhar e implementar mais programas de promoção da saúde social, emocional e de competência moral na Espanha e na Polónia para proteger as crianças contra o *bullying* e o *cyberbullying*, especialmente na Polónia, pois os participantes poloneses relataram mais *bullying* e *cyberbullying* do que os participantes espanhóis. Mas, sabe-se que a dimensão do *bullying* e *cyberbullying* é um problema de ordem mundial. Assim, programas de aprendizagem social e emocional podem ser especialmente úteis para diminuir comportamentos problemáticos e intervenções personalizadas que possam promover fatores de proteção relacionados às competências sociais, emocionais e morais descobertas neste estudo podem ser especialmente úteis, salientam os autores.

Colasante, et al. (2014) documentaram associações de controle inibitório à reparação por meio de emoções morais na primeira e meia infância, sendo esses achados de interesse para os profissionais que projetam programas de intervenção destinados a promover o comportamento pró-social em crianças. Os autores enfatizam que como as emoções morais parecem ser mais maleáveis do que o controle inibitório, elas podem ser

manipuladas por meio de estratégias educacionais apropriadas e seu aprimoramento pode ajudar crianças menos reguladas a se comportarem de forma pró-social. Assim como o estudo de Barón, et al., (2018) que os resultados são importantes não apenas por razões teóricas, mas também porque abrem novos rumos para pesquisas futuras e por sua relevância para propostas de intervenção destinadas a promover o comportamento pró-social e regular o comportamento antissocial em crianças.

Os estudos de Roos et al., (2015), indicam que as emoções morais podem inibir comportamentos que causam danos aos outros. Da mesma forma, os principais efeitos da regulação emocional e da emotividade negativa indicam claramente que as crianças são menos agressivas quando são reguladoras eficazes e apresentam baixos níveis de emotividade negativa, o que é consistente com grande parte da literatura que examina essas ligações (Eisenberg, 2000; Tangney et al., 2007). Os autores destacam que as capacidades de regulação emocional e o (des)engajamento moral funcionam em conjunto para orientar o comportamento.

O estudo de Ketelaar et al. (2015) contribui para o desenvolvimento moral de crianças pequenas com implante coclear e em crianças com audição normal e sua relação com o funcionamento social. Um achado importante deste estudo é que a vergonha e a culpa são emoções altamente adaptativas, que servem ao propósito de orientar nosso comportamento social, e parecem fazê-lo em uma idade muito jovem. Por outro lado, os autores enfatizam que há uma razão pela qual a vergonha e a culpa são frequentemente associadas ao funcionamento social prejudicado e até fazem parte dos critérios para vários distúrbios clínicos. De fato, níveis excessivamente altos de vergonha ou culpa podem levar a angústia e sentimentos de inutilidade e dificultar o funcionamento diário do indivíduo. Concluem assim, que as emoções morais são adaptativas desde que sejam apropriadas à situação e não se tornem muito intensas. Portanto, é importante que as crianças aprendam a encontrar um equilíbrio em relação ao nível de emoções morais que experimentam em qualquer situação, enfatizam.

Os resultados deste estudo apoiam a ideia de que as emoções morais se desenvolvem na interação com o ambiente social, onde aprendem quais são as expressões emocionais aceitáveis e com que tipo de intensidade elas devem ser expressas. Neste estudo, as crianças com implante coclear representaram um grupo de crianças com oportunidades limitadas de interação com seu ambiente social. Esse grupo, de fato, mostrou emoções morais em menor grau do que um grupo de comparação de colegas de audição normal. Os autores destacam que a noção de que as emoções morais se

desenvolvem na interação com o ambiente não é importante apenas para os médicos que lidam com crianças com deficiência auditiva, mas também para os médicos que lidam com outros grupos clínicos. Por exemplo, crianças que apresentam problemas de conduta também são conhecidas por terem um senso moral menos desenvolvido. Sugerem assim, que investir no aumento da qualidade e quantidade das interações sociais que essas crianças têm com as pessoas em seu ambiente pode resultar em um melhor desenvolvimento das emoções morais e, conseqüentemente, melhor funcionamento social (Ketelaar et al., 2015).

Em relação ao gênero, Etxebarria et al., (2018) destacam que os esforços no campo social, e em particular no âmbito educacional, devem, concentrar-se em fomentar a sensibilidade moral entre os meninos, obviamente sem negligenciar as meninas e defender o direito de todos, sejam homens ou mulheres, de se sentirem emoção, tanto fraca como forte, principalmente quando justificada pelas próprias ações e cumpre uma função importante nessas ações, como é o caso do orgulho moral.

Acerca das limitações dos artigos selecionados, em uma das pesquisas (Gasser et al., 2012) que envolviam comportamento agressivos, apenas algumas garotas abertamente agressivas puderam ser recrutadas, não podendo analisar os dados para diferenças entre os sexos, permanecendo uma questão em aberto se os resultados se aplicam a todos os gêneros; além disso, as crianças que participaram eram abertamente agressivas, precisando-se assim investigar outros grupos de crianças agressivas, visto que a literatura de agressão distingue entre comportamento abertamente agressivo e comportamento agressivo relacional (por exemplo, exclusão, disseminação de boatos), sendo este último mais frequente em meninas. Sugerindo para que futuras pesquisas distingam entre os diferentes subgrupos de crianças agressivas. Por fim, não diferenciaram a compreensão moral das crianças sobre as diferentes formas de provocação e retaliação (física *versus* verbal), visto que pesquisadores anteriores mostraram que as compreensões morais e afetivas das crianças também diferem em função do tipo de provocação ou retaliação.

Nos outros estudos, a limitação mais evidenciada foi em relação ao tamanho da amostra (Malti et al., 2013; Arsenio & Ramos-Marcuse, 2014; González-Gómez et al., 2021); ao desenho de pesquisa transversal, que não permitiu inferências temporais sobre as relações entre as variáveis do estudo, sendo recomendados que pesquisas longitudinais fossem realizadas também (Colasante et al., 2014; Silva et al., 2022; Llorent et al., 2021); e as medidas se limitavam em autorrelato (Malti et al., 2013; Barón et al., 2018; Llorent et al., 2021), que é enfatizado por Barón et al. (2018) que essas medidas são suscetíveis

aos efeitos do viés de desejabilidade social e Malti et al., (2013) acrescentam que embora sejam medidas úteis e válidas das próprias construções das crianças sobre sua moralidade, medidas observacionais adicionais podem fornecer informações importantes sobre o desenvolvimento moral, sendo enfatizado por Arsenio & Ramos-Marcuse (2014) também, que as classificações de adultos para avaliar as tendências agressivas das crianças podem às vezes precisar ser complementadas por observações comportamentais, assim, como sugerido na pesquisa da Silva et al., (2022) que estudos futuros também devem olhar para a relação entre as escalas MEQ e dados observacionais, para contribuir ainda mais para sua validade e devem avaliar a confiabilidade do teste reteste, não apenas para melhorar a validade interna, mas também para entender a estabilidade dessa medida ao longo do tempo.

A natureza correlacional do estudo de Barón et al., (2018) limita as inferências causais em que podem ser feitas. De uma perspectiva socioconstrutivista, a possibilidade de efeitos bidirecionais não pode ser descartada, uma vez que o comportamento pró-social oferece às crianças oportunidades importantes para fomentar a empatia e o orgulho moral, enfatizam os autores.

Os estudos que avaliaram dimensões relacionadas ao contexto familiar, como o estudo de Malti et al., (2013) que avaliou apenas a parentalidade de apoio dos cuidadores primários, foi sugerido para futuros estudos ajudarem a desvendar como as diversas relações dentro da família contribuem para a moralidade de uma criança; e no estudo de Silva et al., (2022), em que os pais eram os únicos informantes em relação às manifestações de comportamento moralmente guiado e funcionamento psicossocial de seus filhos, foi sugerido que os próximos estudos compararem esses relatos dos pais com relatos de outros informantes (por exemplo, professores de pré-escola) e observações de campo, para confirmar ainda mais a validade do MEQ, além de sugerirem estudos transculturais com o MEQ, visto que a literatura frequentemente discute as diferentes funções das emoções morais nas culturas ocidentais e culturas orientais.

Em específico, no estudo de Colasante et al. (2014), os cuidadores primários eram predominantemente classe média a alta, sendo importante testar a replicabilidade das descobertas com crianças de famílias de baixa renda e amostras que representam uma ampla gama de estratos socioeconômicos. E por fim, na pesquisa de Llorent et al. (2021) os participantes de ambos os países foram selecionados por amostragem de conveniência, sendo recomendado pelos autores, realizar estudos com amostras representativas para confirmação dos resultados.

Esta revisão possui algumas limitações. Em primeiro lugar, o descritor “*moral emotion*” (emoção moral) utilizado pode ter restringido os artigos encontrados, por não especificar diretamente uma emoção moral, assim, pesquisas adicionais podem especificar mais quais são as emoções morais que gostariam de investigar.

Segundo, as emoções morais não se reduzem à culpa, à vergonha e ao orgulho, apesar de serem as emoções mais referenciadas dentro desta temática, as pesquisas selecionadas para essa revisão avaliaram também, a empatia e simpatia. Assim, outras pesquisas poderiam ampliar os estudos para outros tipos de emoções morais.

Terceiro, a quantidade reduzida de estudos relacionados à temática explorada publicados recentemente (nos últimos cinco anos), fez com que a pesquisa englobasse artigos dos últimos dez anos, evidenciando assim, a necessidade de novos instrumentos que corroborem para avaliação das emoções morais na infância.

Quarto, os artigos selecionados foram apenas na língua inglesa e isso pode ter reduzido as buscas. Assim, pesquisas adicionais na língua espanhola também são indicadas.

E por fim, os artigos selecionados não foram classificados por quais teorias se baseiam. Limitação esta importante, visto a heterogeneidade de instrumentos e fundamentos teóricos sobre as emoções morais. Pelos estudos não utilizarem os mesmos critérios teóricos para discriminar estas emoções, os instrumentos avaliativos descritos na literatura são variantes e baseiam-se em diferentes características dos construtos e da psicomетria. Por isso, pesquisas adicionais poderiam identificar e explorar as teorias que embasaram o desenvolvimento dos instrumentos utilizados, para que seu uso não leve a conclusões incorretas e sim, para que seja coerente ao modelo teórico em que se baseiam.

### **Considerações finais**

Apesar destas limitações, nosso estudo contribui com a comunidade científica para construção de novas ferramentas para a avaliação das emoções morais, além de corroborar também, para elaboração de intervenções destinadas a promoção do bem-estar moral, social, psicológico e afetivo das crianças.

Conclui-se assim, que a utilização de instrumentos que sejam voltados para as emoções morais torna-se fundamental, uma vez que essas dimensões podem influenciar no desenvolvimento infantil.

## Referências

- Álamo, M., Llorent, V. J., Nasaescu, E., & Zych, I. (2020). Validación de la escala de emociones morales en adolescentes. En V. Llorent-Bedmar & V. Cobano-Delgado. (Dir. y Ed.), *Congreso Internacional de Transferencia de Conocimientos y Sensibilización Social "Islam y paz a través de voces musulmanas"*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Arsenio W, & Ramos-Marcuse F. (2014). Children's moral emotions, narratives, and aggression: relations with maternal discipline and support. *J Genet Psychol.*, 175, (5-6), 528-46, <https://doi.org/10.1080/00221325.2014.982497>.
- Barón M. J. O., Bilbao I. E., Urquijo P. A., López S. C., & Jimeno A. P. (2018). Moral emotions associated with prosocial and antisocial behavior in school-aged children. *Psicothema*, 30(1), 82-88. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.143>.
- Bandura, A.; Barbaranelli, C.; Caprara, G. V.; & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency Washington: *American Psychological Association*.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53(2), 413–425, <https://doi.org/10.2307/1128984>.
- Colasante, T., Zuffianò A., Bae, N. Y., & Malti, T. (2014). Inhibitory control and moral emotions: relations to reparation in early and middle childhood. *J Genet Psychol.*, 175(5-6):511-27. <http://doi.org/10.1080/00221325.2014.976535>.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32, 195–209.
- Etxebarria, I., Ortiz, M.-J., Apodaca, P., Pascual, A., & Conejero, S. (2015). Pride as moral motive: Moral pride and prosocial behaviour. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(4), 746–774. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1076267>.
- Gasser L., Malti T., & Buholzer A. (2013). Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Res Dev Disabil.*, 34(3), 948-58. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.11.017>.
- Gasser, L., Malti T., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Aggressive and nonaggressive children's moral judgments and moral emotion attributions in situations involving retaliation and unprovoked aggression. *J Genet Psychol*, 173(4), 417-39. <https://doi.org/10.1080/00221325.2011.614650>.
- Gilbert, P. (1997). The evolution of social attractiveness and its role in shame, humiliation, guilt and therapy. *Br. J. Med Psychol*, 70, 113–147, <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1997.tb01893.x>.

- González-Gómez, A. L., Farrington D. P., & Llorent V. J. (2021). Descriptive and quasi-experimental studies about moral emotions, online empathy, anger management, and their relations with key competencies in primary education. *Int J Environ Res Public Health*, 18(21). <https://doi.org/10.3390/ijerph182111584>.
- Ketelaar, L., Wiefferink, C. H., Frijns, J. H., Broekhof, E., & Rieffe, C. (2015). Preliminary findings on associations between moral emotions and social behavior in young children with normal hearing and with cochlear implants. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 24(11), 1369-80. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0688-2>.
- Kochanska, G., Padavich, D., & Koenig, A. (1996). Children's narratives about hypothetical moral dilemmas and objective measures of their conscience: Mutual relations and socialization antecedents. *Child Development*, 67, 1420–1436.
- Lewis, H. B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*; International Universities Press: New York, NY, USA.
- Llorent, V. J., Diaz-Chaves, A., Zych, I., Twardowska-Staszek, E., & Marín-López, I. (2021). Bullying and cyberbullying in Spain and Poland, and their relation to social, emotional and moral competencies. *School Mental Health*, 13, 535-547. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09473-3>.
- Malti, T., Eisenberg, N., Kim, H., & Buchmann, M. (2013). Developmental trajectories of sympathy, moral emotion attributions, and moral reasoning: the role of parental support. *Review of Social Development*, 22(4). <https://doi.org/10.1111/sode.12031>.
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development*, 80, 442–460. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01271.x>.
- Moher, D., Liberati A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). PRISMA Group. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Ann Intern Med.*, 151(4), 264–9. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>.
- Muris, P., Meesters C., Heijmans J., van Hulten S., Kaanen L., Oerlemans B., Stikkelbroeck T., & Tielemans T. (2015). Lack of guilt, guilt, and shame: a multi-informant study on the relations between self-conscious emotions and psychopathology in clinically referred children and adolescents. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 25(4), 383-96. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0749-6>.
- Nicolais, G., Fazeli-Fariz Hendi S., Modesti C., & Presaghi F. (2017). Early moral conscience: the development of a moral short played stories procedure. *Infant Ment Health J.*, 38(3), 391-405. <https://doi.org/10.1002/imhj.21640>.
- Pascual, A., Etxebarria, I., Conejero, S., & Ortiz, M. J. (2017). Validation of the Authentic Moral Pride (AMP) Scale for children. *6th International Congress on Emotional Intelligence (ICEI)*. Porto.
- Roos, S., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2014). Do guilt- and shame-proneness differentially predict prosocial, aggressive, and withdrawn behaviors during early adolescence? *Developmental Psychology*, 50(3), 941-946. <https://doi.org/10.1037/a0033904>.
- Roos, S., Salmivalli, C., & Hodges, E. V. E. (2015). Emotion regulation and negative emotionality moderate the effects of moral (Dis)engagement on aggression. *Merrill-*

*Palmer* *Quarterly*, 61(1), 30–50.  
<https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0030>.

Santos, C. M. C., Pimenta, C. A. D. M., & Nobre, M. E. C. (2007). The PICO strategy for the research question construction and evidence search. *Rev Latino-am de Enfermagem*, 15(3), 508-511. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000300023>.

Silva, B. M. S., Ketelaar, L., Veiga, G., Tsou, Y. T., & Rieffe, C. (2022). Moral emotions in early childhood: Validation of the Moral Emotions Questionnaire (MEQ). *International Journal of Behavioral Development*, 46(2), 157–168, <https://doi.org/10.1177/01650254221075031>.

Sznycer, D. (2019). Forms and functions of the self-conscious emotions. *Trends in Cognitive Sciences*, 23(2), 143–157. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.11.007>.

Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral Emotions and Moral Behavior *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 345–72. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>.

Tangney, J. P., Wagner P.E., Hill-Barlow D., Marschall, D. E., & Gramzow, R. (1996). Relation of shame and guilt to constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *J. Personal. Soc. Psychol.* 70, 797–809. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.797>.

Tangney, J. P., Wagner, P. E., Burggraf, S. A., Gramzow, R., & Fletcher, C. (1990). *The test of self-conscious affect for children (TOSCA-C)*. Fairfax, VA: George Mason University.

Tracy, J. L., & Robins, R.W. (2004). Putting the self into self-conscious emotions: A theoretical model. *Psychol. Inq.*, 15, 103-125. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1502\\_01](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1502_01).

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018). Dimensiones y propiedades psicométricas del Cuestionario de Competencias Sociales y Emocionales (SEC-Q) en jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50, 98-106, <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3>.

Zhou, Q., Valiente, C., & Eisenberg, N. (2003). Empathy and its measurement. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 269–284). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10612-017>.



## CAPÍTULO II

### Propriedades Psicométricas do Teste de Autoconsciência Afetiva para Criança (TOSCA-C)

### Psychometric Properties of the Test of Self-Conscious Affect for Children (TOSCA-C)

### Propiedades psicométricas del Test de Autoconciencia Afectiva para Niños (TOSCA-C)

#### Resumo

O objetivo deste estudo foi adaptar e verificar as evidências psicométricas do *Test of Self-Conscious Affect for Children (TOSCA-C)*, que avalia as emoções de culpa e vergonha, para uso com crianças brasileiras. Participaram do estudo 779 crianças, com idades entre 8 e 12 anos ( $M_{idade} = 9,87$ ;  $DP = 1,40$ ), sendo 50,06% do sexo feminino e 69,32% de escola pública, do interior do Estado de São Paulo. Verificou-se evidências de validade de conteúdo; para validade da estrutura interna, realizou-se análise fatorial confirmatória para cada subescala do instrumento e testou-se ainda um modelo de dois fatores com as subescalas culpa e vergonha. Investigou-se ainda sua invariância em função do sexo dos participantes utilizando-se a análise fatorial confirmatória multigrupo (AFCMG). Para a evidência de validade baseada no padrão de resposta aos itens realizou o estudo dos valores dos *Thresholds*. A validação convergente foi realizada com a escala bifactor de vergonha e culpa do TOSCA-C, com as três subescalas da Escala Multidimensional de Empatia para Crianças (EMEC) e a escala unidimensional Inventário de depressão infantil (CDI). A escala TOSCA-C adaptada apresenta boas evidências de validade e propriedades psicométricas adequadas para mensurar culpa e vergonha nas crianças brasileiras.

**Palavras-chaves:** culpa; vergonha; crianças; psicometria

#### Abstract

The objective of this study was to adapt and verify the psychometric evidence of the Test of Self-Conscious Affect for Children (TOSCA-C), which assesses the emotions of guilt and shame, for use with Brazilian children. 779 children participated in the study, aged between 8 and 12 years old ( $M_{age} = 9.87$ ;  $SD = 1.40$ ), 50.06% female and 69.32% from public schools, in the interior of the State of São Paulo. Evidence of content validity was verified; for the validity of the internal structure, confirmatory factor analysis was carried out for each subscale of the instrument and a two-factor model was also tested with the guilt and shame subscales. Its invariance depending on the sex of the participants was also investigated using multigroup confirmatory factor analysis (MGCFA). To provide evidence of validity based on the response pattern to the items, the Threshold values were studied. Convergent validation was carried out with the TOSCA-C bifactor scale of shame and guilt, with the three subscales of the Multidimensional Empathy Scale for Children (MESOC) and the unidimensional Children's Depression Inventory (CDI). The adapted TOSCA-C scale presents good evidence of validity and adequate psychometric properties to measure guilt and shame in Brazilian children.

**Keywords:** guilt; shame; children; psychometrics

## Resumen

El objetivo de este estudio fue adaptar y verificar la evidencia psicométrica del *Test of Self-Conscious Affect for Children* (TOSCA-C), que evalúa las emociones de culpa y vergüenza, para su uso con niños brasileños. Participaron del estudio 779 niños, con edades entre 8 y 12 años ( $Medad = 9,87$ ;  $DE = 1,40$ ), 50,06% del sexo femenino y 69,32% de escuelas públicas, del interior del Estado de São Paulo. Se verificó evidencia de validez de contenido; para validar la estructura interna se realizó análisis factorial confirmatorio para cada subescala del instrumento y también se probó un modelo bifactorial con las subescalas de culpa y vergüenza. También se investigó su invariancia en función del sexo de los participantes mediante análisis factorial confirmatorio multigrupo (AFCMG). Para proporcionar evidencia de validez con base en el patrón de respuesta a los ítems, se estudiaron los valores de *Threshold*. La validación convergente se realizó con la escala bifactorial de vergüenza y culpa TOSCA-C, con las tres subescalas de la Escala Multidimensional de Empatía para Niños (EMEN) y el unidimensional Inventario de Depresión Infantil (CDI). La escala TOSCA-C adaptada presenta buena evidencia de

validez y propiedades psicométricas adecuadas para medir la culpa y la vergüenza en niños brasileños.

**Palabras clave:** culpa; vergüenza; niños; psicometría

## **Introdução**

Dentre as fundamentações da literatura para distinguir as emoções de vergonha e culpa, se encontra a proposta de Lewis (1971), em que a vergonha faz com que a pessoa se sinta negativa em relação a si mesma num contexto global e geralmente motiva comportamentos defensivos ou de evitação, enquanto que a culpa envolve uma avaliação negativa de um comportamento específico e encoraja ações reparadoras através de desculpas e tentativas de consertar a situação (Muris et al., 2014; Tangney et al., 2007).

Seguindo estes conceitos, Tangney et al. (1990) elaboraram um instrumento denominado Test of Self-Conscious Affect for Children (TOSCA-C), o qual é composto originalmente por quinze cenários, que apesar de propor avaliar os constructos de vergonha, culpa, externalização (culpar o outro), desapego-desinteresse (não envolvimento na situação), orgulho em si mesmo (orgulho alfa) e orgulho no comportamento (orgulho beta), as pesquisas realizadas por outros autores (Barón et al., 2018; Roos et al., 2014; Watson et al., 2016) focaram na culpa e na vergonha por apresentarem maior consistência interna do que os demais constructos e/ou por serem seus principais constructos de pesquisa. Para mais, destacamos também a importância das emoções de vergonha e culpa para o desenvolvimento infantil em termos morais, sociais e psicológico. Há também outras versões deste instrumento para adolescentes e adultos.

Diante do exposto, o presente estudo teve por objetivo adaptar e verificar as evidências psicométricas do *Test of Self-Conscious Affect for Children (TOSCA-C)*, para crianças brasileiras. Para tanto realizaram-se as etapas preconizadas nos *Standards* (AERA; APA; NMCE, 2014) para demonstrar evidência de validade de conteúdo, baseada na estrutura interna, em relações com medidas externas e no padrão de resposta.

Com base em estudos anteriores envolvendo várias versões do TOSCA, podemos levantar algumas hipóteses para o nosso trabalho. Esperamos suporte para o modelo de dois fatores com as subescalas culpa e vergonha, boa confiabilidade de consistência interna e nível de correlação moderado para a validade convergente utilizando-se os escores das subescalas e o modelo de dois fatores (culpa e vergonha) e a verificação de

correlação das escalas de empatia e depressão. Esperamos que a empatia esteja associada positivamente à culpa e negativamente à vergonha; e os sintomas de depressão estejam associados positivamente à vergonha e negativamente à culpa. Acreditamos também, que haverá variação entre os gêneros, em que as meninas serão mais propensas à vergonha e culpa do que os meninos.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram desse estudo 779 crianças com idades entre 8 e 12 anos ( $M_{idade} = 9,87$ ;  $DP = 1,40$ ), sendo 50,06% do sexo feminino e 69,32% de escolas públicas, do interior do Estado de São Paulo. A coleta foi realizada em seis escolas, sendo três escolas municipais ( $n = 365$ ); duas escolas privadas ( $n = 239$ ) e uma escola estadual ( $n = 175$ ). A Tabela 1 apresenta as variáveis sociodemográficas em função do sexo e tipo de escola.

O tamanho amostral foi calculado com o software G\*Power 3.1.9.3, considerando a análise “a priori”, o tamanho do efeito (0,1), a probabilidade de erro (0.05) e o poder estatístico (0.80).

Tabela 1.

*Variáveis sociodemográficas em função do sexo e tipo de escola*

<b>Tipo de escola</b>	<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>	<b>Total</b>
Municipal	175	190	365
Estadual	87	88	175
Particular	129	110	239
Total	391	388	779

### **Critérios de exclusão**

Os critérios de exclusão da pesquisa envolveram as crianças que não estavam alfabetizadas, ou que apresentavam limitações físicas que as impedissem de realizar a escrita, ou possuísem deficiência intelectual ou transtornos do neurodesenvolvimento grave que as impedissem de responder às escalas.

## **Instrumentos**

### **Questionário sociodemográfico:**

Utilizado com intuito de obter informações acerca dos participantes, compreendendo assim, variáveis sociodemográficas (sexo, idade, escolaridade).

### **Test of Self-Conscious Affect for Children (TOSCA-C):**

Instrumento de autorrelato desenvolvido por Tangney et al. (1990), para crianças de 8 a 12 anos, com o objetivo de avaliar seis constructos: a propensão à vergonha, a propensão à culpa, externalização (culpar o outro), desapego-desinteresse (não envolvimento na situação), orgulho em si mesmo (orgulho alfa/hubrístico) e orgulho no comportamento (orgulho beta/autêntico). Os cenários e os itens de respostas foram elaborados através de narrativas de experiências pessoais de vergonha, culpa e orgulho, providenciadas por uma extensa amostra de crianças.

O instrumento consiste numa série de breves situações hipotéticas (10 de valência negativa e 5 de valência positiva) que descrevem cenários cotidianos, seguidos de um conjunto de itens de resposta que capturam aspectos fenomenológicos das emoções autoconscientes (Tangney, et al., 1996; Tangney et al., 1990).

A criança é convidada a classificar cada item de resposta numa escala *likert* de cinco pontos (nada provável; pouco provável; talvez, mais ou menos; provável; e muito provável), de acordo com a sua tendência para pensar ou sentir da forma que é expressa no item, caso hipoteticamente se encontrasse na situação descrita no cenário. Isto permite que um mesmo cenário desperte diversas emoções morais autoconscientes na criança, as quais ela possa pontuar.

Os dez cenários negativos descrevem falhas ou transgressões de uma criança protagonista e são seguidos de itens que avaliam a propensão à culpa, a propensão à vergonha, a externalização (culpar os outros) e o desapego/desinteresse (não envolvimento na situação). Um exemplo de um cenário negativo é: “*Você recebe a nota de uma prova da escola e você não foi bem*”. Os itens de resposta são: (a) “*Eu sentiria que deveria ter feito melhor e ter estudado mais*” (avalia a propensão para a culpa); (b) “*Eu me sentiria um incapaz*” (avalia a propensão para a vergonha); (c) “*É só um teste*” (avalia a propensão para o não envolvimento) e (d) “*A professora deve ter corrigido errado*” (avalia a propensão para a externalização).

Os cinco cenários positivos descrevem uma criança protagonista e são acompanhados de itens que avaliam a propensão para a culpa, a vergonha, a externalização, o orgulho alfa/hubristico (orgulho em si mesmo) e o orgulho beta/autêntico (orgulho no comportamento). Um exemplo de um cenário positivo é: “*Você é o “ajudante do dia” e denuncia três crianças para o professor*”. Os itens de resposta são: (a) “*Me preocuparia o que poderia acontecer a eles*” (avalia a propensão para a culpa); (b) “*Eu pensaria ‘eles mereceram’*” (avalia a propensão para a externalização); (c) “*Eu pensaria ‘eu sou um dedo duro’*” (avalia a propensão para a vergonha); (d) “*Me sentiria bem comigo mesmo(a)*” (avalia a propensão para o orgulho em si mesmo) e (e) “*Eu sentiria que fiz um bom trabalho*” (avalia a propensão para o orgulho no comportamento).

Os itens de cada cenário pontuam exclusivamente uma subescala do instrumento, sendo composto assim, de seis subescalas diferentes: (1) culpa (15 itens: 1a, 2a, 3a, 4a, 5b, 6b, 7e, 8a, 9d, 10c, 11c, 12b, 13a, 14c e 15a); (2) vergonha (15 itens: 1c, 2c, 3b, 4d, 5c, 6a, 7b, 8b, 9c, 10d, 11b, 12e, 13d, 14a e 15b); (3) externalização (15 itens: 1b, 2d, 3d, 4c, 5d, 6d, 7a, 8d, 9b, 10a, 11a, 12a, 13c, 14b e 15e); (4) não envolvimento (10 itens: 2b, 3c, 5a, 6c, 8c, 9a, 10b, 11d, 13b e 14d); (5) orgulho alfa (5 itens: 1d, 4e, 7d, 12c e 15d); (6) orgulho beta (5 itens: 1e, 4b, 7c, 12d e 15c) (Tangney et al., 1990) (ANEXO A).

Tangney e Dearing (2002) reportam a validade do TOSCA-C em uma população de crianças do 4º ao 6º ano (N = 324), com uma consistência interna para culpa ( $\alpha = 0,83$ ); vergonha ( $\alpha = 0,78$ ); externalização ( $\alpha = 0,64$ ); não envolvimento ( $\alpha = 0,53$ ); orgulho alfa ( $\alpha = 0,58$ ); e orgulho beta ( $\alpha = 0,47$ ). A baixa consistência interna das escalas de orgulho alfa e orgulho beta tem sido justificada pela literatura devida a pouca quantidade de itens (apenas cinco) para estes constructos.

### **Escala Multidimensional de Empatia para Crianças (EMEC):**

A EMEC foi desenvolvida e avaliada suas evidências de validade por Sampaio, Santos, & Camino (2021) no Brasil. É uma escala composta por 24 itens, para crianças de 7 a 12 anos, do tipo *likert*, de cinco pontos (1 = Não sou desse jeito; 5 = Sempre sou desse jeito), em que a criança deve indicar o quão se identifica com aquela afirmativa.

Esta escala possui uma perspectiva multidimensional, sendo distribuída de acordo com as cinco dimensões de empatia teorizadas: sentimentos empáticos (culpa, tristeza, alegria, injustiça e raiva); tomada de perspectiva; consideração empática; fantasia; e angústia pessoal.

Estas cinco dimensões foram categorizadas em três fatores: o fator I, nomeado de simpatia, incluiu onze itens e englobou os sentimentos empáticos da tristeza, alegria, angústia pessoal e consideração empática, sugerindo o agrupamento de sentimentos dirigidos ao outro, seja na forma de uma motivação explícita para ajudar outrem, seja na experiência de compaixão ou preocupação com o que acontece aos outros.

O fator II, incluiu quatro itens e foi nomeado como Angústia Pessoal, por haver uma ênfase em sentimentos negativos de desconforto ou incômodo experienciados quando o observador presencia o sofrimento de um ente (pessoa ou animal), seja ele real ou fictício.

Por fim, o fator III reuniu nove itens e foi nomeado como Compreensão Moral Empática e incluiu a Tomada de Perspectiva, Culpa e Injustiça Empática, e um item da Consideração Empática.

Os autores evidenciaram indicadores de validade convergente e divergente da EMEC e diferenças relacionadas ao sexo e à idade.

### **Inventário de depressão infantil (CDI):**

Elaborado por Kovács (1983) e adaptado à população brasileira por Gouveia et al. (1995). O CDI é um instrumento de autorrelato, unidimensional, utilizado para o rastreamento da sintomatologia depressiva em crianças e adolescentes. Essa medida é composta por 20 itens, que abrangem reações afetivas, aspectos cognitivos, comportamentais e sintomas somáticos.

Cada item contém três opções de respostas, das quais os participantes devem selecionar a que melhor se adequa a seus sentimentos nas duas últimas semanas. Cada resposta corresponde a um valor que varia de 0 a 2 pontos. Como ponto de corte para o indicativo de sintomatologia depressiva, utiliza-se a pontuação igual ou superior a 17 pontos (ANEXO E). O coeficiente de consistência interna do instrumento original foi de  $\alpha = 0,86$  (Kovács, 1983); e para a população brasileira apresentou  $\alpha = 0,81$  (Gouveia et al., 1995).

No presente estudo, o CDI foi composto por apenas 19 questões, uma vez que se optou pela retirada do item 9 que avalia a ideação suicida, com a finalidade de evitar que os participantes pudessem se abalar emocionalmente, assim como na pesquisa realizada por Cruvinel et al., (2008) em que retiraram o item e recalcularam o ponto de corte para 16.

## Procedimento

O processo de validação do teste TOSCA-C teve autorização prévia da autora June Price Tangney. Para a adaptação do instrumento para a língua Portuguesa do Brasil foram seguidas diretrizes internacionais para a adaptação transcultural de instrumentos de medida de fenômenos psicológicos (Beaton et al., 2000; Guillemin et al., 1993). Dois investigadores bilíngues, um familiarizado com os conceitos e um outro não familiarizado, efetuaram duas traduções da língua Inglesa para a língua Portuguesa; em seguida, as duas traduções foram comparadas de forma a conseguir uma tradução final. A tradução final foi enviada para dois tradutores bilíngues para efetuarem a retroversão da língua Portuguesa para a língua Inglesa (*backtranslation*). Finalmente, a tradução final em português, as retroversões em inglês e o inventário original em Inglês foram comparados pela autora principal do estudo e foram feitas pequenas alterações de expressões linguísticas para facilitar a sua compreensão em Português (ANEXO B) e assim, a versão final do instrumento foi adaptada (ANEXO C).

Em seguida, para investigar a consistência no julgamento das opiniões dos 05 juízes *experts* quanto à adaptação das questões do instrumento, utilizou-se uma escala do tipo Likert, com 03 pontos (sim, mais ou menos, não), avaliando a estrutura, clareza na linguagem, as instruções, os termos e expressões adequadas ao público alvo. Foi ainda permitido que manifestassem sugestões e adequações que consideravam importantes. Essas avaliações foram analisadas qualitativamente, por meio das sugestões apresentadas e quantitativamente pela análise da porcentagem de concordância absoluta (Stemler, 2004) e pelo Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC). O CVC avalia a média das notas de cada juiz aos itens, considerando o valor máximo possível e o viés de avaliação, quanto à sua clareza e pertinência. Os itens e a escala devem apresentar um valor mínimo de CVC igual a 0.80 (Hernández-Nieto, 2002). A porcentagem de concordância absoluta considera o número de vezes em que os experts concordam, sendo esse valor dividido pelo número total de avaliações e uma concordância superior a 75% é considerada um valor aceitável (Stemler, 2004).

Foi realizado também o estudo-piloto, o qual é definido por Gudmundsson (2009) como uma aplicação prévia do instrumento em uma pequena amostra que reflita as características da população-alvo (crianças). A avaliação das crianças aconteceu item a item, no mesmo formato da avaliação pelo comitê de experts, em uma escala likert de 03



pontos e com permissão de sugestões. Participaram 10 (dez) crianças, e suas avaliações foram calculadas nos mesmos parâmetros qualitativos e quantitativos.

### **Procedimento para coleta de dados**

Inicialmente, o projeto foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação da cidade e à diretoria de escola privada, que demonstraram interesse pela pesquisa, possibilitando a coleta de dados nas escolas, após aprovação pelo Comitê de Ética interno.

Após a aprovação do Comitê de Ética, número do CAAE: 53396321.4.0000.5561 (ANEXO F), foi aplicado os instrumentos após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A) enviado aos pais/responsáveis e que assinaram caso autorizassem a participação da criança como voluntária da pesquisa. Esse documento relatou sobre os objetivos pertinentes à pesquisa, o método, o sigilo nas respostas dadas, possíveis riscos e benefícios em participar. Quanto à autorização dos responsáveis, foi estabelecido o período de uma semana para que o material assinado fosse entregue à pesquisadora na escola, a fim de que, nas semanas seguintes, se iniciasse efetivamente a pesquisa. Após este procedimento, foram realizadas as aplicações dos instrumentos em uma única sessão, de forma coletiva, lido pela aplicadora para as crianças, na própria escola em sala de aula, com a presença da professora. A coleta de dados teve duração aproximada de 35 minutos e foi acordado com a escola o melhor momento para que as crianças não fossem interrompidas durante uma atividade acadêmica. As crianças que preenchiam os critérios de exclusão puderam participar da atividade, mas seu protocolo foi descartado.

Participaram da pesquisa somente aquelas crianças que trouxeram o TCLE devidamente assinado por seus pais ou responsáveis legais e demonstraram interesse em participar, preenchendo o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (APÊNDICE B) o qual informou à criança que ela poderia desistir a qualquer momento do procedimento e isso não lhe causaria nenhum prejuízo e isto também foi informado verbalmente durante o procedimento da coleta de dados.

### **Análise de dados**

#### **Validade baseada na estrutura interna**

Para a validade baseada na estrutura interna, realizou-se Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para cada subescala do instrumento. Como proposto em Watson et.

al. (2016) e Ross et al., (2014), testou-se ainda um modelo de 2 fatores com as subescalas culpa e vergonha. As AFC foram realizadas com a utilização do software JASP 0.17.3. A análise foi implementada utilizando o método de estimação *Robust Diagonally Weighted Least Squares* (RDWLS) (DiStefano & Morgan, 2014; Li, 2016). Para verificar a qualidade do ajuste, foram utilizados os índices:  $\chi^2$ ;  $\chi^2/\text{gl}$ ; *Comparative Fit Index* (CFI); *Tucker-Lewis Index* (TLI) e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). Valores de RMSEA devem ser menores que 0,08, com intervalo de confiança não atingindo 0,10 e de CFI e TLI devem ser acima de 0,90. Valores de  $\chi^2$  não devem ser significativos e a razão  $\chi^2/\text{gl}$  deve ser  $\leq 5$ . Investigou-se os índices de modificação (correlação entre os resíduos  $> 30$ ) (Brown, 2006).

Foi realizada uma análise fatorial confirmatória multigrupo (AFCMG) com o objetivo de investigar a invariância da escala de dois fatores de culpa e vergonha do TOSCA em função do sexo dos participantes. A AFCMG avalia a invariância da medida em três modelos: configural, métrico e escalar. O modelo 1 (invariância configural) avalia se a configuração da escala (número de fatores e itens por fator) é aceitável para ambos os grupos (sexo e faixa etária). Quando o modelo não é suportado, a estrutura fatorial do instrumento não pode ser considerada equivalente para os grupos avaliados. O modelo 2 (invariância métrica) analisa se as cargas fatoriais dos itens podem ser consideradas equivalentes entre os grupos. O modelo 3 (invariância escalar) investiga se o nível de traço latente necessário para endossar as categorias dos itens (*thresholds*) são equivalentes entre os grupos (Cheung & Rensvold, 2002).

Para avaliação do modelo configural, os índices de ajuste utilizados foram: *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR), *Comparative Fit Index* (CFI) e *Tucker-Lewis Index* (TLI). Valores de CFI e TLI devem ser  $\geq 0,90$  e, preferencialmente acima de 0,95; valores de RMSEA devem ser  $\leq 0,08$  ou, preferencialmente  $\leq 0,06$ , com intervalo de confiança (limite superior)  $\leq 0,10$  (Brown, 2015). A invariância da medida foi avaliada utilizando o teste de diferença do CFI –  $\Delta\text{CFI}$  (Cheung & Rensvold, 2002). Quando, ao fixar um parâmetro, é encontrada redução significativa nos índices de CFI ( $\Delta\text{CFI} > 0,01$ ), a invariância da medida não pode ser acatada (Cheung & Rensvold, 2002).

A fidedignidade da medida foi mensurada através do cálculo do coeficiente de fidedignidade composta. Valores acima de 0,70 são considerados adequados (Hair et al., 2009; Valentini & Damásio, 2016).

## **Validade baseada no padrão de resposta aos itens**

Utilizou-se o *software* JASP 0.17.3 para avaliação do padrão de respostas aos itens. O parâmetro de discriminação e os *thresholds* dos itens foram avaliados utilizando a parametrização de Reckase (1985).

## **Validade baseada nas relações com medidas externas**

Realizou-se a validação convergente utilizando-se os escores das subescalas e o modelo de dois fatores (culpa e vergonha) do TOSCA-C e a verificação de correlação (*rho* Spearman) com os escores das 3 subescalas da EMEC e da CDI. Espera-se que o nível de correlação seja moderado ( $\rho \geq 0,39$ ). A normalidade dos dados foi avaliada por meio dos testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk. O pressuposto de homogeneidade de variância foi avaliado por meio do teste de Levene. Foram realizados procedimentos de *bootstrapping* (1000 re-amostragens; 95% IC BCa) para se obter uma maior confiabilidade dos resultados, para corrigir desvios de normalidade da distribuição da amostra e diferenças entre os tamanhos dos grupos e, também, para apresentar um intervalo de confiança de 95% para as diferenças entre as médias (Haukoos & Lewis, 2005). Utilizou-se teste *t de student* para amostras independentes para testar diferenças entre os escores das variáveis e o sexo e tipo de escola dos participantes. Em todas as análises realizou-se o cálculo do tamanho do efeito baseados nas medidas  $r^2$  (*rho Spearman*) (0,90 a 1,00 “Muito alta”; 0,70 a 0,90 “Alta”; 0,50 a 0,70 “Moderada”; 0,30 a 0,50 “Baixa”; 0,10 a 0,30 “Pequena” (Hinkle, Wiersma, & Jurs, 2003) e *d* de Cohen (Efeito irrisório  $< |0.20|$ ; Efeito pequeno  $> |0.21|$  e  $< |0.39|$ ; Efeito médio  $> |0.40|$  e  $< |0.79|$ ; Efeito alto  $> |0.80|$ ).

## **Resultados**

### **Validade de conteúdo**

As sugestões apresentadas pelos juízes e público-alvo foram analisadas e quando pertinentes, foram acatadas. A avaliação da concordância entre os juízes e o público-alvo foi realizada através do cálculo de concordância entre pares. Como resultado foi observada uma concordância geral aceitável entre os 5 juízes, de 76,81%, e elevada entre os membros do público-alvo, de 90,98%. Para medir o grau de concordância entre os juízes e membros do público-alvo em cada item, realizamos o cálculo do Coeficiente de

Validade de Conteúdo (CVC). Os critérios de validação avaliados pelos juízes apresentaram índices CVC satisfatórios de clareza (0,86) e pertinência (0,86). A situação 1 e o item 2c, tiveram o CVC menor de 0,80 apenas para o critério clareza e foram revistos de acordo com as sugestões apresentadas. O CVC da avaliação do público alvo apresentou índices satisfatórios de clareza (0,90) e pertinência (0,92), apresentando CVC abaixo de 0,80 na situação 8 (0,79) e 9c (0,78) sendo revista de acordo com as sugestões apresentadas.

### **Validação baseada na Estrutura Interna e no Padrão de Respostas**

Realizou-se a AFC, para avaliar a plausibilidade unidimensional de cada subescala do instrumento e para testar o modelo de 2 fatores (subescalas culpa e vergonha). A subescala Orgulho Beta apresentou bons índices de ajuste (5 itens;  $\chi^2 = 5,222$ ;  $gl = 5$ ;  $\chi^2/gl = 1,04$ ;  $p < 0,001$ ; CFI = 0,999; TLI = 0,999; RMSEA = 0,008; 95% CI [0,000; 0,051]), entretanto, o item TOSCA4\_b apresentou baixa carga fatorial (0,165) e foi retirado.

A subescala Externalização (15 itens;  $\chi^2 = 950,129$ ;  $gl = 90$ ;  $\chi^2/gl = 10,55$ ;  $p < 0,001$ ; CFI = 0,753; TLI = 0,712; RMSEA = 0,111; 95% CI [0,105; 0,117]) não apresentou índices de ajuste adequados. Foram eliminados os itens TOSCA8\_a (-0,016ns), TOSCA7\_a (0,117), por apresentarem baixa carga fatorial. Analisando os índices de modificação, verificou-se covariância residual (49,182) entre os itens TOSCA15\_e e TOSCA5\_d, significando que os itens compartilham conteúdos semelhantes e decidiu-se pela eliminação do item TOSCA15\_e (menor carga fatorial). Os itens TOSCA5\_d e TOSCA4\_c apresentaram altos índices de covariância residual (46,201) e conteúdos semelhantes, sendo eliminado o item TOSCA5\_d (menor carga fatorial). Por fim, o item TOSCA2\_d (256) foi retirado por apresentar índice de modificação de 41,026 com o item TOSCA4\_c (367).

A subescala Não Envolvimento (10 itens;  $\chi^2 = 330,641$ ;  $gl = 35$ ;  $\chi^2/gl = 9,44$ ;  $p < 0,001$ ; CFI = 0,808; TLI = 0,754; RMSEA = 0,104; 95% CI [0,094; 0,115]) não apresentou índices de ajuste adequados. Nenhum item apresentou carga fatorial menor que  $< 0,30$ . Verificando os índices de modificação, observou-se covariância residual (47,460) entre os itens TOSCA5\_a e TOSCA9\_a e decidiu-se pela eliminação do item TOSCA5\_a (menor carga fatorial). Os itens TOSCA9\_a e TOSCA10\_b apresentaram altos índices de covariância residual (59,246) e conteúdos semelhantes, sendo eliminado o item TOSCA9\_a (menor carga fatorial). O item TOSCA10\_b foi eliminado por

apresentar alto índice de covariância residual (27,393) com o item TOSCA14\_d. Por fim, o item TOSCA2\_b foi retirado por apresentar índice de modificação de 12,846 com o item TOSCA14\_d e 12,050 com o item TOSCA11\_d.

As cargas fatoriais, índices de ajuste de cada subescala podem ser observadas na Tabela 2. Também são reportados os índices de Fidedignidade Composta de cada fator (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018).

Tabela 2.

*Cargas Fatoriais, índices de ajuste e Confiabilidade Composta das subescalas do TOSCA-C*

	Culpa		Vergonha		Externalização		Não envolvimento		Orgulho alfa		Orgulho Beta	
	Item	Carga Fatorial	Item	Carga Fatorial	Item	Carga Fatorial	Item	Carga Fatorial	Item	Carga Fatorial	Item	Carga Fatorial
1	TOSCA1_a	0.369	TOSCA1_c	0.323	TOSCA3_d	0.569	TOSCA3_c	0.628	TOSCA1_d	0.226	TOSCA1_e	0.285
2	TOSCA2_a	0.412	TOSCA2_c	0.547	TOSCA4_c	0.283	TOSCA6_c	0.629	TOSCA4_e	0.575	TOSCA7_c	0.630
3	TOSCA3_a	0.644	TOSCA3_b	0.666	TOSCA6_d	0.347	TOSCA8_c	0.542	TOSCA7_d	0.417	TOSCA12_d	0.510
4	TOSCA4_a	0.367	TOSCA4_d	0.423	TOSCA9_b	0.357	TOSCA11_d	0.590	TOSCA12_c	0.496	TOSCA15_c	0.684
5	TOSCA5_b	0.294	TOSCA5_c	0.444	TOSCA10_a	0.521	TOSCA13_b	0.458	TOSCA15_d	0.669		
6	TOSCA6_b	0.700	TOSCA6_a	0.667	TOSCA11_a	0.664	TOSCA14_d	0.262				
7	TOSCA7_e	0.654	TOSCA7_b	0.607	TOSCA12_a	0.476						
8	TOSCA8_a	0.684	TOSCA8_b	0.557	TOSCA13_c	0.731						
9	TOSCA9_d	0.769	TOSCA9_c	0.542	TOSCA14_b	0.632						
10	TOSCA10_c	0.570	TOSCA10_d	0.372	TOSCA1_b	0.278						
11	TOSCA11_c	0.549	TOSCA11_b	0.560								
12	TOSCA12_b	0.545	TOSCA12_e	0.481								
13	TOSCA13_a	0.701	TOSCA13_d	0.741								
14	TOSCA14_c	0.470	TOSCA14_a	0.522								
15	TOSCA15_a	0.529	TOSCA15_b	0.613								
<b><math>\chi^2</math>; gl; <math>\chi^2</math>/gl</b>	$\chi^2 = 224,675$ ; gl = 90; $\chi^2$ /gl = 2,49		$\chi^2 = 353,674$ ; gl = 90; $\chi^2$ /gl = 3,92		$\chi^2 = 135,64$ ; gl = 35; $\chi^2$ /gl = 3,87		$\chi^2 = 27,986$ ; gl = 9; $\chi^2$ /gl = 3,10		$\chi^2 = 22,823$ ; gl = 5; $\chi^2$ /gl = 4,56		$\chi^2 = 2,154$ ; gl = 2; $\chi^2$ /gl = 1,07	
<b>CFI</b>	0.983		0.969		0.953		0.979		0.962		1.000	
<b>TLI</b>	0.980		0.963		0.940		0.965		0.925		0.999	
<b>RMSEA(IC)</b>	0.044 (0.037-0.051)		0.061 (0.055-0.068)		0.061 (0.050-0.072)		0.052 (0.031-0.075)		0.068 (0.041-0.097)		0.010 (0.000-0.073)	
<b>CC</b>	0.870		0.861		0.761		0.693		0.602		0.614	

Nota. Comparative Fit Index (CFI); Tucker-Lewis Index (TLI); Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA); Confiabilidade Composta (CC)

A confiabilidade composta (CC) dos fatores mostrou-se aceitável (acima de 0,70) para as subescalas Culpa, Vergonha e Externalização. As subescalas Não envolvimento e Orgulhos Alfa e Beta apresentaram CC abaixo do aceitável, mesmo com índices de ajuste aceitáveis.

Realizou-se a AFC, para avaliar a plausibilidade do modelo de 2 fatores com as subescalas culpa e vergonha. O modelo bifactor não apresentou índices de ajuste adequados ( $\chi^2 = 3162,385$ ; gl = 404;  $\chi^2$ /gl = 7,82;  $p < 0,001$ ; CFI = 0,878; TLI = 0,869; RMSEA = 0,094; 95% CI [0,091; 0,097]). Nenhum item apresentou carga fatorial menor que  $< 0,30$ . Observou-se covariância residual (563,242; 96,361; 82,646; 78,653) entre os itens TOSCA10\_c e TOSCA10\_d, TOSCA6\_a e TOSCA13\_d, TOSCA5\_b e

TOSCA5\_c, TOSCA14\_a e TOSCA14\_c e decidiu-se pela eliminação dos itens TOSCA10\_d (v), TOSCA6\_a(v), TOSCA5\_b (c) e TOSCA14\_a (v) (menor carga fatorial). Após a exclusão, realizou-se outra análise e foi verificada covariância residual (52,452; 35,896; 34,592; 29,117) entre os itens TOSCA12\_b e TOSCA7\_b, TOSCA5\_c e TOSCA13\_d, TOSCA4\_d e TOSCA15\_b, TOSCA11\_b e TOSCA15\_a e foram eliminados os itens TOSCA12\_b (c), TOSCA13\_d (c), TOSCA4\_d (v) e TOSCA11\_b (v) (menor carga fatorial).

O modelo reespecificado apresentou bons índices de ajuste ( $\chi^2 = 732,782$ ;  $gl = 208$ ;  $\chi^2/gl = 3,52$ ;  $p < 0,001$ ; CFI = 0,949; TLI = 0,943; RMSEA = 0,057; IC 90% [0,053; 0,061]). Na Tabela 3 pode-se observar as cargas fatoriais e a confiabilidade composta da escala de dois fatores de culpa e vergonha do TOSCA-C.

Tabela 3.

*Cargas Fatoriais e Confiabilidade Composta das escalas Culpa e Vergonha do TOSCA-C*

<b>Cargas Fatoriais - N = 779</b>		
<b>Itens</b>	<b>Culpa</b>	<b>Vergonha</b>
TOSCA1_a	0.375	
TOSCA2_a	0.415	
TOSCA3_a	0.627	
TOSCA4_a	0.394	
TOSCA6_b	0.746	
TOSCA7_e	0.627	
TOSCA8_a	0.682	
TOSCA9_d	0.740	
TOSCA10_c	0.531	
TOSCA11_c	0.521	
TOSCA14_c	0.495	
TOSCA15_a	0.577	
TOSCA2_c		0.511
TOSCA3_b		0.671
TOSCA6_a		0.603
TOSCA7_b		0.674
TOSCA8_b		0.571
TOSCA12_e		0.502
TOSCA15_b		0.578
TOSCA1_c		0.326
TOSCA5_c		0.546
TOSCA9_c		0.515
<b>CC</b>	<b>0.849</b>	<b>0.814</b>
<b>CC Total</b>	<b>0.909</b>	

Nota. Confiabilidade Composta (CC)

Para avaliar a invariância da escala de dois fatores de culpa e vergonha do TOSCA-C, em função do sexo, realizou-se uma AFCMG, e os dados são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4.

*AFCMG para a escala de Culpa e Vergonha do TOSCA-C em Função de Sexo*

Invariância da medida	Goodness-of-fit indexes				
	LOT-R	RMSEA (90% IC)	TLI	CFI	$\Delta$ CFI
<b>Sexo biológico</b>					
Invariância Configural	0.065 (0,061 – 0,070)	0.931	0.938	-	
Invariância Métrica	0.068 (0,063 – 0,072)	0.925	0.929	0,009	
Invariância Escalar	0.064 (0,060 – 0,069)	0.932	0.926	0.003	

Nota: todos os modelos foram significantes  $p < 0.001$ , RMSEA: root mean square error of approximation, IC: intervalo de confiança, TLI: Tucker Lewis index, CFI: comparative fit index,  $\Delta$ CFI: diferença CFI.

Os resultados da AFCMG indicam a invariância do modelo configural, métrico e escalar entre os grupos estabelecidos em função do sexo dos participantes (masculino e feminino). Isso demonstra que a escala de bifactor de culpa e vergonha do TOSCA-C não gera diferença de resposta em função do sexo biológico dos participantes, o que permite a comparação entre os grupos.

Para a evidência de validade baseada no padrão de resposta aos itens realizou-se o estudo dos valores dos *Thresholds* e não foi encontrado nenhum padrão inesperado de resposta da escala TOSCA-C (culpa e vergonha), de modo que quanto maior foi a categoria de resposta, maior foi o nível de traço latente.

### **Validação baseada nas Relações com medidas externas**

Como as subescalas de vergonha e culpa são as mais utilizadas nas pesquisas com o TOSCA por apresentarem consistências internas satisfatórias (Tangney et al. 1992; 1996; Watson et. al., 2016), optamos pela utilização da escala de 2 fatores na validação com medidas externas. Considerando a validade baseada nas relações com medidas externas, realizou-se a Validação convergente das 2 subescalas de Culpa e Vergonha do TOSCA-C com as 3 subescalas da EMEC e a escala unidimensional CDI. Inicialmente realizou-se uma AFC para verificar evidências de validade da EMEC e do CDI na amostra

estudada. A estrutura do EMEC composta por 24 itens divididos em 3 subescalas (Simpatia, Angústia Pessoal e Compreensão Moral Empática, com 11, 4 e 9 itens respectivamente) apresentou índices de ajuste adequados, suportando o modelo ( $\chi^2 = 875,095$ ;  $gl = 249$ ;  $\chi^2/gl = 3,51$ ;  $p < 0,001$ ; CFI = 0,983; TLI = 0,981; RMSEA = 0,057 - 95% CI [0,053; 0,061]). A estrutura unidimensional do CDI com 19 itens apresentou bons índices de ajuste ( $\chi^2 = 338,970$ ;  $gl = 152$ ;  $\chi^2/gl = 2,23$ ;  $p < 0,001$ ; CFI = 0,990; TLI = 0,989; RMSEA = 0,040 - 95% CI [0,034; 0,045]).

Para testar a relação entre as escalas TOSCA-C (Culpa e Vergonha), as 3 subescalas da EMEC e a sua pontuação total e o CDI, realizou-se uma análise de correlação. A Tabela 5 apresenta os resultados das correlações (*rho* Spearman) obtidas.

Tabela 5

Matriz de Correlação entre TOSCA-C (culpa e vergonha), EMEC e CDI

Variable	8	9	10	11	12	13	14
<b>8. Simpatia</b>	—						
<b>9. Angústia Pessoal</b>	0.470***	—					
<b>10. Compreensão moral empática</b>	0.620***	0.425***	—				
<b>11. EMEC_escore_global</b>	0.915***	0.667***	0.823***	—			
<b>12. CDI_escore_global</b>	0.118***	0.148***	0.086*	0.001	—		
<b>13. Culpa</b>	0.470***	0.267***	0.345***	0.470***	-0.023	—	
<b>14. Vergonha</b>	0.072*	0.211***	0.196***	0.164***	0.438***	0.269***	—
<b>15. TOSCA-C (Culpa/vergonha)</b>	0.308***	0.288***	0.326***	0.369***	0.281***	0.708***	0.847***

Nota. \* =  $p < 0,05$ ; \*\* =  $p < 0,01$ ;

Para validação convergente espera-se correlação moderada positiva ( $0,30 < rho < 0,70$ ) entre a escala TOSCA-C (culpa e vergonha) e EMEC e CDI. Pode-se observar que a subescala Culpa apresentou correlação positiva significativa moderada ( $rho > 0,30$ ) com as subescalas Simpatia, Compreensão moral empática e escore geral do EMEC. A subescala Vergonha apresentou correlação positiva significativa moderada ( $rho > 0,30$ ) com a pontuação geral da escala CDI. O escore geral do TOSCA-C (culpa e vergonha) apresentou correlação positiva significativa moderada ( $rho > 0,30$ ) com Simpatia, Compreensão moral empática e escore geral do EMEC. Pode-se verificar ainda, que as subescalas Culpa e Vergonha apresentam correlação positiva significativa entre si, de efeito fraco e de efeito muito alto com o escore total do TOSCA-C (culpa e vergonha).

Foi realizado um teste *t de Student* para amostras independentes com o objetivo de investigar em que medida os escores da TOSCA-C (vergonha e culpa), da EMEC e do



CDI eram diferentes entre meninos (N = 389) e meninas (N = 390). Os resultados são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6.

*Resultados do teste de diferença no escores do TOSCA-C (culpa e vergonha), EMEC e CDI entre meninos e meninas*

Escala	Grupo	M	DP	t	GL	p	Diferença de média	95% IC		Cohen's d
								Lower	Upper	
Simpatia	Meninas	3.793	0.957	0.224	777	0.823	-0.015	-0.146	0.116	-0.016
	Meninos	3.808	0.904							
Angústia Pessoal	Meninas	3.347	0.967	5.869	777	< .001	0.427	0.284	0.570	0.421
	Meninos	2.920	1.062							
Compreensão Moral Empática	Meninas	3.797	0.724	2.118	777	0.035	0.114	0.008	0.220	0.152
	Meninos	3.683	0.777							
EMEC_geral	Meninas	89.274	18.147	1.981	777	0.048	2.562	0.024	5.101	0.142
	Meninos	86.712	17.946							
CDI_geral	Meninas	11.005	7.114	3.292	777	0.001	1.666	0.672	2.659	0.236
	Meninos	9.339	7.010							
Culpa	Meninas	3.001	0.641	0.922	777	0.357	0.042	-0.048	0.132	0.066
	Meninos	2.959	0.637							
Vergonha	Meninas	2.059	0.811	2.407	777	0.016	0.136	0.025	0.248	0.172
	Meninos	1.923	0.770							
TOSCA-C (Culpa/vergonha)	Meninas	2.530	0.573	2.175	777	0.030	0.089	0.009	0.170	0.156
	Meninos	2.441	0.572							

*Nota: EMEC: Escala Multidimensional de Empatia para Crianças, CDI: Inventário de depressão infantil, TOSCA-C: Test of Self-Conscious Affect for Children, M: Média, DP: Desvio padrão, GL: graus de liberdade; Diferença significativa: p < 0,05, IC: intervalo de confiança*

Observou-se que meninas tiveram escores estatisticamente maiores do que meninos com efeito médio na subescala Angústia Pessoal ( $d$  de Cohen = 0,42), de efeito pequeno na escala CDI geral ( $d$  de Cohen = 0,24) e de efeito irrisório nas subescalas Compreensão Moral Empática ( $d$  de Cohen = 0,15) e Vergonha ( $d$  de Cohen = 0,17) e nas escalas EMEC geral ( $d$  de Cohen = 0,14), e TOSCA-C (culpa e vergonha) ( $d$  de Cohen = 0,16).

## Discussão

O objetivo deste estudo foi adaptar e verificar as evidências psicométricas do *Test of Self-Conscious Affect for Children (TOSCA-C)*, escala desenvolvida por Tangney et al. (1990), para uso com crianças. As análises mostram que a escala TOSCA-C adaptada

apresenta boas evidências de validade e propriedades psicométricas adequadas para mensurar culpa e vergonha nas crianças brasileiras.

Com relação à validade de conteúdo, tanto qualitativamente quanto quantitativamente, a escala apresentou índices satisfatórios de concordância na avaliação dos juízes *experts* e do público-alvo, com relação a clareza e pertinência dos itens.

Quanto à validade baseada na estrutura interna, realizamos análises com AFC para avaliar a plausibilidade unidimensional de cada subescala do instrumento e para testar o modelo de 2 fatores (subescalas culpa e vergonha). Os resultados permitiram a identificação de confiabilidade composta aceitável para as subescalas Culpa, Vergonha e Externalização assim como evidenciado também no estudo suíço de Strömsten (2009) na versão para adultos. Enquanto as subescalas Não envolvimento, Orgulho Alfa e Orgulho Beta apresentaram confiabilidade composta abaixo do aceitável, sendo consistente também com pesquisa anterior (Tangney, & Dearing, 2002) que reportou consistência interna aceitável para culpa e vergonha, mas abaixo do aceitável para externalização, não envolvimento, orgulho alfa e orgulho beta.

A AFC para avaliar o modelo de 2 fatores com as subescalas culpa e vergonha evidenciou que após a eliminação dos itens com menor carga fatorial que apresentavam covariância residual o modelo reespecificado apresentou bons índices de ajuste, como evidenciado por Watson et al. (2015; 2016), que apesar de utilizarem a versão da escala para adolescentes, mas verificando sua aplicabilidade em crianças, relataram que os valores para o modelo de dois fatores indicaram bons ajustes e boa consistência interna.

A validação convergente foi realizada com as 2 subescalas vergonha e culpa do TOSCA-C, com as 3 subescalas da EMEC e a escala unidimensional CDI. Como previsto, a subescala culpa apresentou correlação positiva significativa moderada com as subescalas Simpatia (fator I), Compreensão Moral Empática (fator III) e escore geral da EMEC e a subescala vergonha apresentou correlação positiva significativa moderada com o CDI, corroborando com vários estudos envolvendo diversas faixas etárias, como na pesquisa de Barón et al., (2018) com crianças, que revelou correlação significativa e estreita entre orgulho moral, empatia e culpa.

Consistente com essas expectativas, com adolescentes, Tilghman-Osborne, et al., (2008) encontraram uma associação positiva para a escala de vergonha com depressão, e uma pequena relação para culpa com depressão; e os dados também mostram que a culpa, mas não a vergonha, prediz níveis mais elevados de empatia (Roos et al., 2014; Tangney, 1995); a pesquisa de Watson, et al., 2015 indicou que a depressão estava correlacionada

positivamente com a vergonha e negativamente com a culpa. Em contrapartida, a empatia correlacionou-se negativamente com a vergonha e não teve relação com a culpa.

Nos estudos de Watson et al. (2016; 2015) com crianças e adolescentes, a vergonha se correlacionou positivamente com os sintomas de depressão, contudo, não teve relação com a empatia, e a culpa correlacionou-se negativamente com os sintomas de depressão e positivamente com a empatia; Stuewig, & McCloskey (2005) revelaram que a tendência à vergonha no início da adolescência estava associada a sintomas de depressão no final da adolescência, mesmo quando controlados os sintomas de depressão na infância. E que os jovens propensos à culpa eram menos propensos a cometer crimes delinquentes, devido à ligação positiva entre culpa e empatia (Tangney, 1991) e à capacidade de antecipar as consequências prejudiciais do seu comportamento; assim como também na pesquisa Orth et al. (2010) com adolescentes e adultos, que relataram a vergonha associada à depressão e baixa autoestima, enquanto a culpa foi fracamente associada a baixos níveis de depressão.

Na versão TOSCA para adultos, Fontaine et al., (2001) e Luyten, et al. (2002) verificou a culpa positivamente relacionada com a empatia e a vergonha correlacionou positivamente com a depressão, mas, também com empatia, diferentemente da nossa pesquisa com crianças e com os outros estudos citados a priori. Uma explicação possível deste achado discutida por Fontaine et al., (2001) é que a medida de empatia usada no estudo não diferiu entre as duas formas de empatia o que também poderia ter influenciado; e Luyten, et al. (2002) enfatiza de acordo com Tangney (1995), é preciso considerar correlações parciais ou parciais, nas quais a vergonha é parcialmente eliminada da culpa e vice-versa, a fim de avaliar os efeitos únicos da vergonha e da culpa. Em sua pesquisa, a correlação significativa da vergonha com a empatia desaparece após a eliminação parcial da culpa.

O escore geral do TOSCA-C (culpa e vergonha) apresentou correlação positiva significativa moderada ( $\rho > 0,30$ ) com Simpatia, Compreensão moral empática e escore geral do EMEC. Pode-se verificar ainda, que as subescalas Culpa e Vergonha apresentam correlação positiva significativa entre si, de efeito fraco e de efeito muito alto com o escore total do TOSCA-C (culpa e vergonha).

Os resultados da AFCMG indicam a invariância do modelo configural, métrico e escalar entre os grupos estabelecidos em função do sexo dos participantes (masculino e feminino). Isso demonstra que a escala de bifactor de culpa e vergonha do TOSCA-C podem ser diretamente comparadas, assim como na pesquisa de Watson, et al., (2015).

Em relação ao gênero, as meninas apresentaram escores estatisticamente maiores do que meninos com efeito médio na subescala Angústia Pessoal, de efeito pequeno na escala CDI geral e de efeito irrisório nas subescalas Compreensão Moral Empática, Vergonha, nas escalas EMEC geral e TOSCA-C (culpa e vergonha), como hipotetizado e coerente com outras pesquisas (Tangney & Dearing, 2002; Woien et al., 2003; Silfver, et al., 2008; Strömsten et al., 2009; Orth et al., 2010; Roos, et al., 2015) que também evidenciaram níveis mais elevados de culpa e vergonha nas meninas do que nos meninos, justificado pela literatura, devido ao fato, de maiores tendências das meninas para a autoconsciência e a reflexão (Arndt & Goldenberg, 2004; Roberts & Goldenberg, 2007).

### **Considerações finais**

As análises mostram que a escala TOSCA-C adaptada apresenta boas evidências de validade e propriedades psicométricas adequadas para mensurar culpa e vergonha nas crianças brasileiras.

É importante mencionar algumas limitações. Em primeiro lugar, como este estudo envolveu amostra não-clínica, pesquisas adicionais e validação dos resultados relatados neste estudo em amostras clínicas são necessárias. Segundo, o TOSCA-C, EMEC e o CDI são medidas de autorrelatos e podem ser suscetíveis aos efeitos do viés de desajustabilidade social. Assim, investigações futuras deverão incluir múltiplos métodos para ajudar a controlar possíveis vieses. E terceiro, o TOSCA-C mensura formas adaptativas de culpa, enquanto que a vergonha os aspectos desadaptativos. Assim, este instrumento não se aplicaria a qualquer tipo de vergonha e culpa, informação esta extremamente relevante, visto as várias conceituações de culpa e vergonha na literatura.

Apesar destas limitações, no entanto, o nosso estudo contribui com a psicometria por trazer a validação e adaptação de um instrumento utilizado na literatura internacional e que não era validado e traduzido para o Brasil para crianças e que fica à disposição da comunidade científica.

Contribui ainda, para a ampliação dos estudos de culpa e vergonha, ao relacioná-lo com os escores de empatia e depressão e com a verificação de diferença entre os sexos feminino e masculino. E também, abrem novas direções para pesquisas futuras e para propostas de intervenção destinadas a promoção da saúde mental infantil.

## Referências

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014) Standards for educational and psychological testing, Washington, DC: APA.
- Arndt, J., & Goldenberg, J. L. (2004). From self-awareness to shame-proneness: Evidence of causal sequence among women. *Self and Identity*, 3(1), 27–37. <https://doi.org/10.1080/13576500342000022>
- Barón M. J. O., Bilbao I. E., Urquijo P. A., López S. C., & Jimeno A. P. (2018). Moral emotions associated with prosocial and antisocial behavior in school-aged children. *Psicothema*, 30, 82-88. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.143>.
- Beaton, D.E., Bombardier C., Guillemin F., & Ferraz, M.B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine (Phila Pa 1976)*, 25(24), 3186-91. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>.
- Brown, T. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2ed). Guilford Press.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233–255. [https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902\\_5](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5)
- Cruvinel, M.; Boruchovitch, E.; & Santos, A.A. (2008). Inventário de Depressão Infantil (CDI): análise dos parâmetros psicométricos. *Rev. Psicol.*, 20(2), <https://doi.org/10.1590/S1984-02922008000200013>
- DiStefano, C., & Morgan, G. B. (2014). A Comparison of Diagonal Weighted Least Squares Robust Estimation Techniques for Ordinal Data. *Structural Equation Modeling*, 21(3), 425–438. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915373>
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2018). Assessing the quality and appropriateness of factor solutions and factor score estimates in exploratory item factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 78, 762–780. <https://doi.org/10.1177/0013164417719308>
- Fontaine J. R. J., Luyten P., De Boeck P., Corveleyn J. (2001). The test of self-conscious affect: internal structure, differential scales and relationships with long-term affects. *Eur. J. Pers.*, 15, 449–463. <https://doi.org/10.1002/per.428>.
- Gudmundsson, E. (2009). Guidelines for translating and adapting psychological instruments. *Nordic Psychology*, 61(2), 29–45. <https://doi.org/10.1027/1901-2276.61.2.29>
- Guillemin F., Bombardier C., & Beaton D. (1993). Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *J Clin Epidemiol*, 46(12), 1417-32, [https://doi.org/10.1016/0895-4356\(93\)90142-n](https://doi.org/10.1016/0895-4356(93)90142-n).

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados* (6th ed.). Bookman.
- Haukoos, J. S., & Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. *Academic Emergency Medicine*, *12*(4), 360–365. <https://doi.org/10.1197/j.aem.2004.11.018>
- Hernández-Nieto, R. (2002). Contributions To Statistical Analysis: The Coefficients of Proportional Variance, Content Validity and Kappa. Universidad de Los Andes: Mérida.
- Lewis, H. B. (1971). Shame and guilt in neurosis; International Universities Press: New York, NY, USA.
- Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, *48*(3), 936–949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Luyten, P., Fontaine, J. R. J., & Corveleyn, J. (2002). Does the Test of Self-Conscious Affect (TOSCA) measure maladaptive aspects of guilt and adaptive aspects of shame? An empirical investigation. *Personality and Individual Differences*, *33*(8), 1373–1387. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00197-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00197-6).
- Muris P., Meesters C., Cima M., Verhagen M., Brochard N., Sanders A., & Meesters, V. (2014). Bound to feel bad about oneself: Relations between attachment and the self-conscious emotions of guilt and shame in children and adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, *23*, 1278-1288. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9817-z>
- Orth, U., Robins, R. W., & Soto, C. J. (2010). Tracking the trajectory of shame, guilt, and pride across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*. *American Psychological Association*, *99*(6), 1061–1071. <https://doi.org/10.1037/a0021342>.
- Reckase, M. D. (1985). The difficulty of test items that measure more than one ability. *Applied Psychological Measurement*, *9*, 401–412. <https://doi.org/10.1177/014662168500900409>
- Roberts, T. A., & Goldenberg, J. L. (2007). Wrestling with nature: An existential perspective on the body and gender in self-conscious emotions. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 389–406). New York: Guilford Press
- Roos, S., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2014). Do guilt- and shame-proneness differentially predict prosocial, aggressive, and withdrawn behaviors during early adolescence? *Developmental Psychology*, *50*(3), 941-946. <https://doi.org/10.1037/a0033904>.
- Roos, S., Salmivalli, C., & Hodges, E. V. E. (2015). Emotion regulation and negative emotionality moderate the effects of moral (Dis)engagement on aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, *61*(1), 30–50. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0030>

- Sampaio, L. R., Santos, T. L. S., & Camino, C. P. S. (2021). Construção e evidências de validade da escala multidimensional de empatia para crianças. *Avaliação Psicológica*, 20(2), 151-162. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2021.2002.20742.03>.
- Gouveia, V., Barbosa, G., Almeida, H., Gaião, A. (1995). Inventário de depressão infantil - CDI: Estudo de adaptação com escolares de João Pessoa. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 44(7), 345-349.
- Kovács, M. (1983). The Children's Depression Inventory: A self-rated depression scale for school – aged youngsters. Pittsburg, University of Pittsburgh.
- Stemler, S. E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(4), 1–11. <https://doi.org/10.7275/96jpxz07>.
- Strömsten L.M., Henningsson M., Holm U., & Sundbom E. (2009). Assessment of self-conscious emotions: a Swedish psychometric and structure evaluation of the Test of Self-Conscious Affect (TOSCA). *Scand J Psychol*, 50(1), 71-7. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2008.00674.x>.
- Tangney, J. P., Wagner P.E., Hill-Barlow D., Marschall, D. E., & Gramzow, R. (1996). Relation of shame and guilt to constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 70, 797–809. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.797>
- Tangney, J. P., Wagner, P. E., Burggraf, S. A., Gramzow, R., & Fletcher, C. (1990). The test of self-conscious affect for children (TOSCA-C). Fairfax, VA: George Mason University.
- Tangney J.P., & Dearing R. (2002). Shame and Guilt. New York: Guilford.
- Tangney, J. P., Wagner, P. E., Fletcher, C. & Gramzow, R. (1992). Shamed into anger? The relation of shame and guilt to anger and self-reported aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 669–675. <https://doi:10.1037//0022-3514.62.4.669>.
- Tangney, J. P. (1995). Shame and guilt in interpersonal relationships. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 114–139). Guilford Press.
- Tangney, J.P., Stuewig, J., & Mashek, D.J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345–372. <https://doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- Tilghman-Osborne C., Cole D.A., Felton J.W., & Ciesla J.A. (2008). Relation of guilt, shame, behavioral and characterological self-blame to depressive symptoms in adolescents over time. *J Soc Clin Psychol*, 27(8), 809-842. <https://doi.org/10.1521/jscp.2008.27.8.809>.
- Valentini, F., & Damásio, B. F. (2016). Average variance extracted and composite reliability: reliability coefficients. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), 1–7. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e322225>

- Watson, S. D., Gomez, R., & Gullone, E. (2016). The shame and guilt scales of the Test of Self-Conscious Affect-Adolescent (TOSCA-A): Psychometric properties for responses from children, and measurement invariance across children and adolescents. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00635>
- Watson, S., Gomez, R., & Gullone, E. (2015). The shame and guilt scales of the test of self-conscious affect–adolescent (Tosca-A): factor structure, concurrent and discriminant validity, and measurement and structural invariance across ratings of males and females. *Assessment*, 24(4), 517–527. <https://doi.org/10.1177/1073191115608942>.
- Woen, S. L., Ernst, H. A. H., Patock-Peckham, J. A., & Nagoshi, C. T. (2003). Validation of the TOSCA to measure shame and guilt. *Personality and Individual Differences*, 35(2), 313–326. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00191-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00191-5).
- Silfver, M., Helkama, K., Lönnqvist, J.-E., and Verkasalo, M. (2008). The relation between value priorities and proneness to guilt, shame and empathy. *Motiv. Emot.*, 32, 69–80. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9084-2>.



## **Considerações finais**

Inicialmente realizamos uma revisão de escopo em que 14 artigos foram selecionados e categorizados para identificação dos instrumentos utilizados para a mensuração das emoções morais em crianças. Os resultados indicaram que a utilização de instrumentos que sejam voltados para as emoções morais é fundamental, uma vez que essas dimensões podem influenciar no desenvolvimento infantil, contribuir para elaboração de novas ferramentas para a avaliação das emoções morais e corroborar para elaboração de intervenções destinadas a promover o bem-estar moral, social e afetivo das crianças.

No estudo das evidências das propriedades psicométricas do TOSCA-C para crianças brasileiras, fornecemos evidências de validade e propriedades psicométricas adequadas para mensurar culpa e vergonha. Este estudo contribui com a psicometria por trazer a validação e adaptação de um instrumento utilizado na literatura internacional e que não era validado e traduzido para o Brasil para crianças e que fica à disposição da comunidade científica. Contribui ainda, para a ampliação dos estudos de culpa e vergonha, ao relacioná-lo com os escores de empatia e depressão e com a verificação de diferença entre os sexos feminino e masculino. E também, abrem novas direções para pesquisas futuras e para propostas de intervenção destinadas a promoção da saúde mental infantil.

Os limites desta dissertação já foram elencados nos dois estudos que a compõe. Assim como relatado, os resultados deste estudo motivam o desenvolvimento, no futuro, de pesquisas que investiguem amostras clínicas, para verificar as propriedades psicométricas neste público e as possíveis diferenças entre amostras não clínicas e clínicas. Há ainda a importância de investigar possíveis diferenças de respostas ao longo do desenvolvimento (das idades) das crianças, assim como possíveis diferenças de respostas de crianças de escola pública e escola privada.

Importante ainda, incluir múltiplos métodos para ajudar a controlar possíveis vieses de desejabilidade social. Outra proposta é entender como outros tipos de culpa e vergonha descrito na literatura se correlacionariam com a empatia e depressão em crianças.

Desta forma, as citadas contribuições e limitações desta dissertação abrem novos caminhos para pesquisas futuras e são motivadores do meu processo acadêmico.

## Referências

- Arsenio, W. F. (2014). Moral emotion attributions and aggression. In: M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*, (pp. 235–255). Psychology Press.
- Arsenio, W. F., Gold, J., & Adams, E. (2006). Children's conceptions and displays of moral emotions. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*, (pp. 581–609). Psychology Press.
- Barata, M.S.G.R.N. (2016). As representações da figura materna em crianças na latência: relação com a sintomatologia depressiva, a culpa e a vergonha. *Tese de mestrado em psicologia*. Universidade de Lisboa.
- Barón M. J. O., Bilbao I. E., Urquijo P. A., López S. C., & Jimeno A. P. (2018). Moral emotions associated with prosocial and antisocial behavior in school-aged children. *Psicothema*, 30(1), 82-88. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.143>.
- Colasante, T., Zuffi ano, A., & Malti, T. (2016). Do moral emotions buffer the anger-aggression link in children and adolescents? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.06.001>.
- Davidson D., Hilvert E., Misiunaite I., & Giordano M. (2018). Proneness to guilt, shame, and pride in children with Autism Spectrum Disorders and neurotypical children. *Autism Res.* 11(6), 883-892. <https://doi.org/10.1002/aur.1937>.
- Donohue, M. R., & Tully, E. C. (2019). Reparative prosocial behaviors alleviate children's guilt. *Developmental Psychology*, 55(10), 2102-2113. <https://doi.org/10.1037/dev0000788>.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697, <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>.
- Ferguson, T. J., Stegge, H., Miller, E. R., & Olsen, M. E. (1999). Guilt, shame, and symptoms in children. *Developmental Psychology*, 35(2), 347–357, <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.347>.
- Fontaine, J. R. J., Luyten, P., De Boeck, P., & Corveleyn, J. (2001). The Test of Self-Conscious Affect: Internal structure, differential scales and relationships with long-term affects. *European Journal of Personality*, 15(6), 449–463. <https://doi.org/10.1002/per.428>.
- Ghorbani, N., Watson, P. J., Salimian, M., & Chen, Z. (2013). Shame and guilt: relationships of test of self-conscious affect measures with psychological adjustment and gender differences in Iran. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 7(1), 97-109. <https://doi.org/10.5964/ijpr.v7i1.118>.
- Gilbert, P. (1997). The evolution of social attractiveness and its role in shame, humiliation, guilt and therapy. *British Journal of Medical Psychology*, 70(2), 113–147. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1997.tb01893.x>.
- Hasui, C., Kitamura, T., Tamaki, A., Takahashi, M., Masuda, S., & Ozeki, N. (2009). The test of self-conscious affect-3 in japanese university students. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 197, 458-460. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3181a61f52>.

- Kochanska G., Murray K., Jacques T.Y., Koenig A.L., & Vandegeest K.A. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Dev.* 67(2), 490-507. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01747.x>
- Kronmüller K.T., von Maltzahn H., Horn H., Hartmann M., Victor D., Reck C., Langer B., Geiser-Elze A., Winkelmann K., Stefini A., & Kocherscheidt K. (2008). Assessment of shame and guilt validation of the test of self-conscious affect for children and adolescents (TOSCA-C/A). *Psychother Psychosom Med Psychol*, 58(8), 313-20. German. <https://doi.org/10.1055/s-2007-986359>.
- Lewis, H. B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. International Universities Press: New York, NY, USA.
- Lima, F.F; Messias J.C.C.; Bartholomeu, D.; & Montiel, J. M. (2013). Evidências de validade para as escalas de culpa e vergonha em uma amostra de estudantes universitários. *Revista de Psicologia*, 16(25), 97-114.
- Malouf E.T., Youman K., Stuewig J., Witt E.A., & Tangney J.P. (2017). A pilot rct of a values-based mindfulness group intervention with jail inmates: evidence for reduction in post-release risk behavior. *Mindfulness (NY)*. 8(3), 603-614. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0636-3>.
- Malti T, & Latzko B. (2010). Children's moral emotions and moral cognition: towards an integrative perspective. *New Dir Child Adolesc Dev*. 129, 1-10. <https://doi.org/10.1002/cd.272>. PMID: 20872601.
- Malti T., & Ongley S.F., (2013). The development of moral emotions and moral reasoning. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development*. Psychology Press.
- Malti, T., & Krettenauer, T. (2013). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A metaanalysis. *Child Development*, 84(2), 397-412, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01851.x>.
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development*, 80, 442-460, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01271.x>.
- Nussbaum, M.C. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511840715>
- Olthof, T. (2012). Anticipated feelings of guilt and shame as predictors of early adolescents' antisocial and prosocial interpersonal behaviour. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(3), 371-388. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.680300>
- Ongley, S.F., & Malti, T. (2014). The role of moral emotions in the development of children's sharing behavior. *Developmental Psychology*, 50(4), 1148-1159. <https://doi.org/10.1037/a0035191>.
- Roberts, W., Strayer, J., & Denham, S. (2014). Empathy, anger, guilt: Emotions and prosocial behaviour. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 46(4), 465-474, <https://doi.org/10.1037/a0035057>.
- Roos, S., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2014). Do guilt- and shame-proneness differentially predict prosocial, aggressive, and withdrawn behaviors during early

- adolescence? *Developmental Psychology*, 50(3), 941-946, <https://doi.org/10.1037/a0033904>.
- Roos, S., Salmivalli, C., & Hodges, E. V. E. (2015). Emotion regulation and negative emotionality moderate the effects of moral (Dis)engagement on aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 30–50. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0030>.
- Scheel C.N., Eisenbarth H., & Rentzsch K. (2018). Assessment of different dimensions of shame proneness: validation of the shame. *Assessment*, 27(8), 1699-1717. <https://doi.org/10.1177/1073191118820130>.
- Smith, R. H., Webster, J. M., Parrott, W. G., & Eyre, H. L. (2002). The role of public exposure in moral and nonmoral shame and guilt. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 138–159. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.1.138>.
- Strömsten, L. M. J., Henningsson, M., Holm, U., & Sundbom, E. (2009). Assessment of self-conscious emotions: A Swedish psychometric and structure evaluation of the Test of Self-Conscious Affect (TOSCA). *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(1), 71–77. <https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2098004>.
- Stuewig J., Tangney J.P., Heigel C., Harty L., & McCloskey L. (2010). Shaming, blaming, and maiming: functional links among the moral emotions, externalization of blame, and aggression. *J Res Pers.*, 44(1), 91-102. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.12.005>.
- Stuewig, J., Tangney, J.P., & Kendall, S. (2015). Children’s proneness to shame and guilt predict risky and illegal behaviors in young adulthood. *Child Psychiatry Hum Dev*, 46, 217–227. <https://doi.org/10.1007/s10578-014-0467-1>.
- Tangney, J. P. (1990). Assessing individual differences in proneness to shame and guilt: Development of the self-conscious affect and attribution inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(1), 102–111. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.1.102>.
- Tangney, J. P. (2002). Perfectionism and the self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment*, (pp. 199–215). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-008>.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral Emotions and Moral Behavior *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 345–72, <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>.
- Tangney, J. P., Wagner P.E., Hill-Barlow D., Marschall, D. E., & Gramzow, R. (1996). Relation of shame and guilt to constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 70, 797–809. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.797>.
- Tangney, J. P., Wagner, P. E., Burggraf, S. A., Gramzow, R., & Fletcher, C. (1990). *The test of self-conscious affect for children (TOSCA-C)*. Fairfax: George Mason University.

- Tangney, J. P., Wagner, P., & Gramzow, R. (1992a). Proneness to shame, proneness to guilt, and psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology, 101*(3), 469-478, <https://doi.org/10.1037/0021-843X.101.3.469>.
- Tangney, J. P., Wagner, P., Fletcher, C., & Gramzow, R. (1992b) Shamed into anger? The relation of shame and guilt to anger and self-reported aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 669-675, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.4.669>.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2004). Putting the self into self-conscious emotions: A theoretical model. *Psychological Inquiry, 15*, 103–125, [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1502\\_01](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1502_01).
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2006). Appraisal Antecedents of Shame and Guilt: Support for a Theoretical Model. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*(10), 1339–1351. <https://doi.org/10.1177/0146167206290212>.
- Tracy, J. L., Cheng, J. T., Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2009). Authentic and hubristic pride: The affective core of self-esteem and narcissism. *Self and Identity, 8*, 196–213, <https://doi.org/10.1080/15298860802505053>.
- Watson, S. D., Gomez, R., & Gullone, E. (2016). The shame and guilt scales of the test of self-conscious affect-adolescent (TOSCA-A): Psychometric properties for responses from children, and measurement invariance across children and adolescents. *Frontiers in Psychology, 7*, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00635>.
- Watson, S., Gomez, R., & Gullone, E. (2015). The shame and guilt scales of the test of self-conscious affect-adolescent (TOSCA-A): factor structure, concurrent and discriminant validity, and measurement and structural invariance across ratings of males and females. *Assessment, 24*(4), 517–527. <https://doi.org/10.1177/1073191115608942>.
- Woen, S. L., Ernst, H. A. H., Patock-Peckham, J., & Nagoshi, C. T. (2003). Validation of the TOSCA to measure shame and guilt. *Personality and Individual Differences, 35*(2), 313-326. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00191-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00191-5).

## APÊNDICES

### Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

#### **Título: Propriedades Psicométricas do Teste de Autoconsciência Afetiva para Criança (TOSCA-C)**

**Pesquisadoras: Leticia Helena Canela (pesquisadora principal)**

**Orientadora: Betânia Alves Veiga Dell’Agli**

**Número do CAAE: 53396321.4.0000.5561**

A criança, sob sua responsabilidade, está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa denominada: “*Propriedades Psicométricas do Teste de Autoconsciência Afetiva para Criança (TOSCA-C)*”. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como responsável e da criança como participante, e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir pela participação. Se você não autorizar a participação ou decidir retirar a autorização da criança, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

#### **Objetivo e Justificativa:**

O objetivo do presente estudo é adaptar e investigar as evidências das propriedades psicométricas do Teste de Autoconsciência Afetiva para Criança (TOSCA-C). Para melhor compreensão explicamos o que significa autoconsciência afetiva: referem-se à consciência da própria criança sobre emoções de culpa, vergonha e orgulho. Este estudo é importante para que possamos conhecer como a criança compreende essas emoções.

#### **Procedimento:**

Participando do estudo serão aplicadas na criança testes que avaliarão as emoções, a empatia e a depressão. A coleta de dados ocorrerá na própria escola, portanto, não é necessário o deslocamento. O tempo total gasto deverá ser de aproximadamente 35 minutos e será combinado com a escola o melhor momento para que seu filho(a) não seja interrompido durante uma atividade acadêmica.

#### **Desconfortos e riscos:**

A criança **não** deve participar deste estudo se por alguma razão não se sentir bem fisicamente ou emocionalmente. Há possíveis riscos e desconfortos, considerando que é uma pesquisa. A criança poderá sentir desconforto quanto ao tempo gasto para realizar a atividade ou quando não consiga compreender alguma instrução dos testes e comece a apresentar comportamentos de ansiedade ou nervosismo. Neste caso, será dada a opção de a criança parar de realizar as tarefas.

**Desconfortos e riscos:**

A criança **não** deve participar deste estudo se por alguma razão não se sentir bem fisicamente ou emocionalmente. Há possíveis riscos e desconfortos, considerando que é uma pesquisa. A criança poderá sentir desconforto quanto ao tempo gasto para realizar a atividade ou quando não consiga compreender alguma instrução dos testes e comece a apresentar comportamentos de ansiedade ou nervosismo. Neste caso, será dada a opção de a criança parar de realizar as tarefas.

**Benefícios:**

As informações fornecidas têm como propósito a coleta de dados e não trarão benefícios diretos a você e nem a criança, neste momento. Entretanto, sua autorização para a participação da criança poderá contribuir para a validação do instrumento (teste) para avaliar a consciência que as crianças têm de suas emoções, favorecendo a elaboração de intervenções destinadas a promover o bem-estar moral, social e afetivo das crianças.

**Acompanhamento e assistência:**

Caso seja evidenciado qualquer resultado não esperado para a criança, será realizado encaminhamento para acompanhamento, seja ele pedagógico, psicológico, fonoaudiológico, social ou médico.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade e da criança serão mantidas em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome e o da criança não serão citados.

**Ressarcimento:**

Caso a criança tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa haverá ressarcimento na forma de dinheiro em espécie, pessoalmente ou em depósito bancário em conta corrente, mediante a apresentação dos respectivos comprovantes. Caso ocorra qualquer dano decorrente da participação no estudo, este será reparado conforme determina a lei.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras Letícia Helena Canela (pesquisadora principal) pelo número de celular: (19) 99831-5156 ou com a Betânia Alves Veiga Dell’Agli, pelo número de celular: (19) 99241-6804.

Você poderá contatar também por e-mail: [Leticiahcanela@usp.br](mailto:Leticiahcanela@usp.br). Instituto de Psicologia Av. Professor Mello Moraes, 1721 – Bloco A, 1º andar, sala 157. CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP – Brasil.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPH: Av. Prf. Melo de Moraes, 1721 – Butantã – São Paulo – SP, 05508-030 através do e-mail: [ceph.ip@usp.br](mailto:ceph.ip@usp.br) ou pelo número do telefone (11) 3091-4182.

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, autorizo a participação do menor pelo qual sou responsável:

Nome do(a) participante:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Nome do(a) responsável:

\_\_\_\_\_

Assinatura do seu responsável LEGAL

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Letícia Helena Canela  
Pesquisadora Principal

Instituto de Psicologia - Av. Professor Mello Moraes, 1721 – Bloco A, 1º andar, sala 157.  
CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP – Brasil



## Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

(Resolução 466/12)

**Título da pesquisa: Propriedades Psicométricas do Teste de Autoconsciência Afetiva para Criança (TOSCA-C)**

**Pesquisadoras: Letícia Helena Canela (pesquisadora principal)**

**Orientadora: Betânia Alves Veiga Dell’Agli**

**Número do CAAE: 53396321.4.0000.5561**

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO (A) A PARTICIPAR DE UMA PESQUISA. SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS ACEITARAM A SUA PARTICIPAÇÃO.

QUERO CONHECER SOBRE AS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS.

VOCÊ NÃO PRECISA PARTICIPAR DA PESQUISA SE VOCÊ NÃO QUISER, É UM DIREITO SEU E NÃO TERÁ NENHUM PROBLEMA SE QUISER DESISTIR.

CIRCULE A FIGURA ABAIXO SE VOCÊ QUER FAZER OU NÃO.



ENTENDI QUE POSSO DIZER “SIM” E PARTICIPAR, MAS QUE A QUALQUER MOMENTO, POSSO DIZER “NÃO” E DESISTIR QUE NINGUÉM VAI FICAR BRAVO.

A PESQUISADORA VAI TIRAR MINHAS DÚVIDAS E CONVERSAR COM MEUS PAIS.

EU,

\_\_\_\_\_  
ACEITO FAZER AS ATIVIDADES COM A PESQUISADORA. RECEBI UMA VIA DESTE TERMO DE ASSENTIMENTO, LI OU ALGUÉM ME EXPLICOU E CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DA CRIANÇA

---

Letícia Helena Canela

Pesquisadora Principal

Em caso de dúvida entrar em contato com as pesquisadoras envolvidas com o referido projeto: Letícia Helena Canela através do celular (19) 99831-5156 e Betânia Alves Veiga Dell’Agli através do celular (19) 99241-6804.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo deve entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPH: Av. Prof. Melo de Moraes, 1721 – Butantã – São Paulo –SP, 05508-030, através do e-mail: [ceph.ip@usp.br](mailto:ceph.ip@usp.br) ou pelo telefone (11) 3091-4182.

São Paulo,..... de ..... de 2023.

RÚBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR

## ANEXOS

### Anexo A – Pontuações do TOSCA-C

- |   |   |  |
|---|---|--|
| 1. a) Culpa<br>b) Externalização<br>c) Vergonha<br>d) Orgulho alfa<br>e) Orgulho beta | 6. a) Vergonha<br>b) Culpa<br>c) Não envolvimento<br>d) Externalização                | 11. a) Externalização<br>b) Vergonha<br>c) Culpa<br>d) Não envolvimento                |
| 2. a) Culpa<br>b) Não envolvimento<br>c) Vergonha<br>d) Externalização                | 7. a) Externalização<br>b) Vergonha<br>c) Orgulho beta<br>d) Orgulho alfa<br>e) Culpa | 12. a) Externalização<br>b) Culpa<br>c) Orgulho alfa<br>d) Orgulho beta<br>e) Vergonha |
| 3. a) Culpa<br>b) Vergonha<br>c) Não envolvimento<br>d) Externalização                | 8. a) Culpa<br>b) Vergonha<br>c) Não envolvimento<br>d) Externalização                | 13. a) Culpa<br>b) Não envolvimento<br>c) Externalização<br>d) Vergonha                |
| 4. a) Culpa<br>b) Orgulho beta<br>c) Externalização<br>d) Vergonha<br>e) Orgulho alfa | 9. a) Não envolvimento<br>b) Externalização<br>c) Vergonha<br>d) Culpa                | 14. a) Vergonha<br>b) Externalização<br>c) Culpa<br>d) Não envolvimento                |
| 5. a) Não envolvimento<br>b) Culpa<br>c) Vergonha<br>d) Externalização                | 10. a) Externalização<br>b) Não envolvimento<br>c) Culpa<br>d) Vergonha               | 15. a) Culpa<br>b) Vergonha<br>c) Orgulho beta<br>d) Orgulho alfa<br>e) Externalização |

## **Anexo B – Alterações das expressões linguísticas**

Algumas alterações de expressões linguísticas foram realizadas no instrumento TOSCA-C para facilitar a sua compreensão em Português, de acordo com as sugestões apresentadas pelos juízes e público-alvo foram analisadas e quando pertinentes, acatadas.

### **Situação 1**

- 1) “You are on patrol duty and you turn in three kids” (original em inglês)
- 2) “Você é o líder da sala e denuncia três crianças” (primeira tradução)
- 3) “Você é o ajudante do dia e denuncia três crianças para o professor” (alteração final)

### **Situação 2, item c**

- 1) “I would run upstairs to be away from everybody” (original em inglês)
- 2) “Eu correria escadas acima para me afastar de todo mundo” (primeira tradução)
- 3) “Eu correria para me afastar de todo mundo” (adaptação final)

### **Situação 8**

- 1) “You accidently break you aunt’s vase. Your aunt scolds you little cousin instead of you” (original em inglês)
- 2) Acidentalmente você quebra o vaso da sua tia. Ela repreende o seu primo mais novo ao invés de você (primeira tradução)
- 3) Acidentalmente você quebra o vaso da sua tia. Ela chama a atenção do seu primo mais novo ao invés da sua (adaptação final)

### **Situação 9, item c**

- 1) “Now that I got a bad report card, I’m worthless” (original em inglês)
- 2) “Agora que eu tive um boletim ruim, não valho nada” (primeira tradução)
- 3) “Agora que eu tive um boletim ruim, não estou valendo nada” (adaptação final)

### Anexo C - Teste de autoconsciência afetiva para criança (TOSCA-C)

Aqui estão algumas situações que podem acontecer com você de vez em quando. E aqui estão algumas formas diferentes que as pessoas podem pensar ou sentir.

Imagine realmente que você está na situação agora e imagine como você poderia pensar ou sentir. Então, leia cada uma das frases. **Coloque um X no círculo** que corresponde ao que seria mais verdadeiro para você. O círculo maior significa que você muito provavelmente poderá pensar ou sentir-se daquela forma e o círculo menor significa que é pouco provável que responda daquela forma.

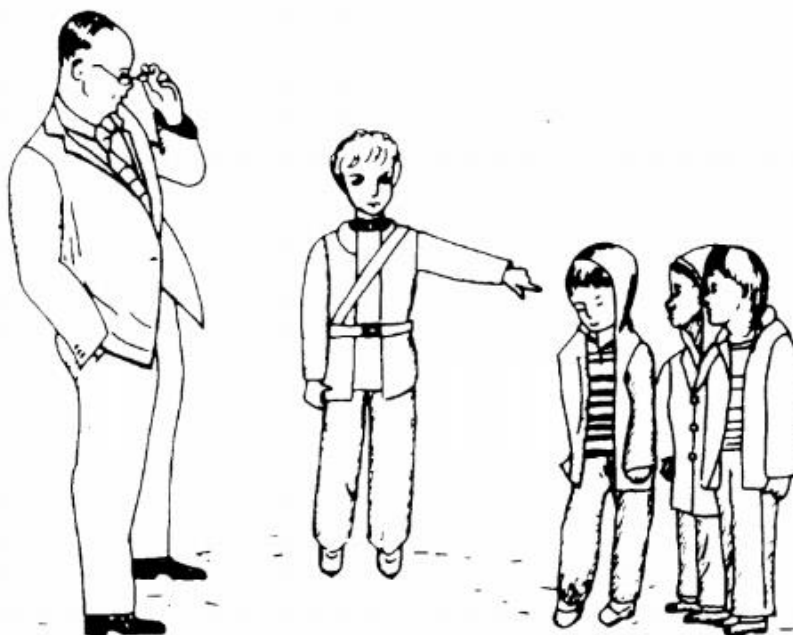
Exemplo:

**Você acorda muito cedo em uma manhã de dia de escola.**

	Nada provável	Pouco provável	Talvez (mais ou menos)	Provável	Muito provável
a) Eu tomaria café da manhã imediatamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Eu iria conferir minha lição de casa antes de eu ir para a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Eu não iria querer levantar da cama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lembre-se que todo mundo tem dias bons e dias ruins. Todos fazemos, às vezes, coisas que não faríamos normalmente. **Não há respostas certas ou erradas para estas questões.**

1) Você é o “ajudante do dia” e denuncia três crianças para o professor.



	Nada provável	Pouco provável	Talvez (mais ou menos)	Provável	Muito provável
a) Me preocuparia o que poderia acontecer a eles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Eu pensaria “Eles mereceram”.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Eu pensaria “Eu sou um dedo duro”.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Me sentiria bem comigo mesmo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Eu sentiria que fiz um bom trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 2) A sua tia está dando uma grande festa. Você está levando as bebidas às pessoas e derruba uma no chão.



	Nada provável	Pouco provável	Talvez (mais ou menos)	Provável	Muito provável
a) Eu deveria ter sido mais cuidadoso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) A minha tia não vai se importar tanto assim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Eu correria para me afastar de todo mundo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) A bandeja estava muito pesada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3) **Você recebe a nota de uma prova da escola e você não foi bem.**



	<b>Nada provável</b>	<b>Pouco provável</b>	<b>Talvez (mais ou menos)</b>	<b>Provável</b>	<b>Muito provável</b>
a) Eu sentiria que deveria ter feito melhor e ter estudado mais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Eu me sentiria um idiota.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) É só um teste.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) A professora deve ter corrigido errado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

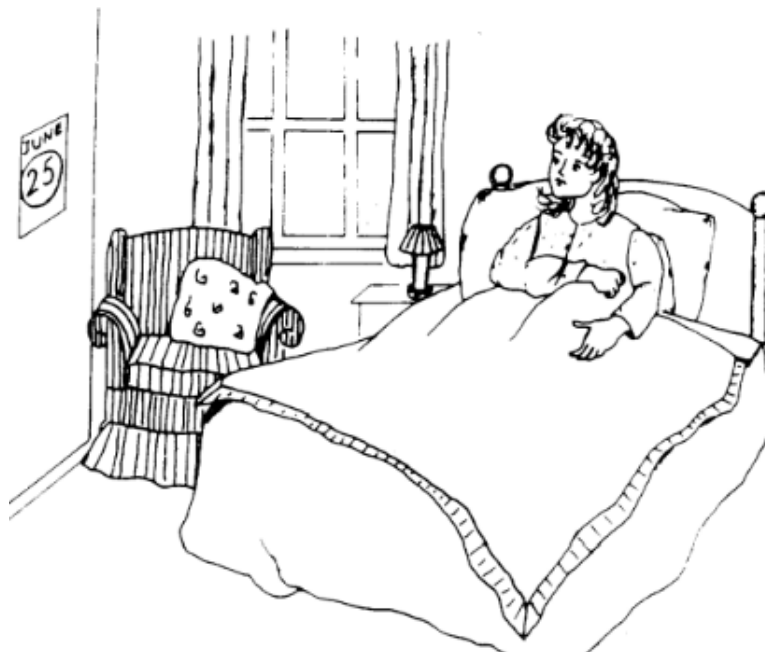


- 4) **Você para de brincar com um amigo que brinca sempre, para brincar com um menino que não tem amigos.**



	<b>Nada provável</b>	<b>Pouco provável</b>	<b>Talvez (mais ou menos)</b>	<b>Provável</b>	<b>Muito provável</b>
a) Eu me sentiria mal porque não é justo esquecer de um amigo quando se faz outro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Eu fiz uma coisa boa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) O menino novo tinha muitos jogos divertidos que eu queria brincar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Os meus outros amigos podem pensar que sou estranho por brincar com alguém que não tem amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Eu sou realmente uma boa pessoa por brincar com alguém que não tinha amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 5) Você acorda numa manhã e se lembra que é o aniversário da sua mãe. Você esqueceu de comprar alguma coisa para ela.



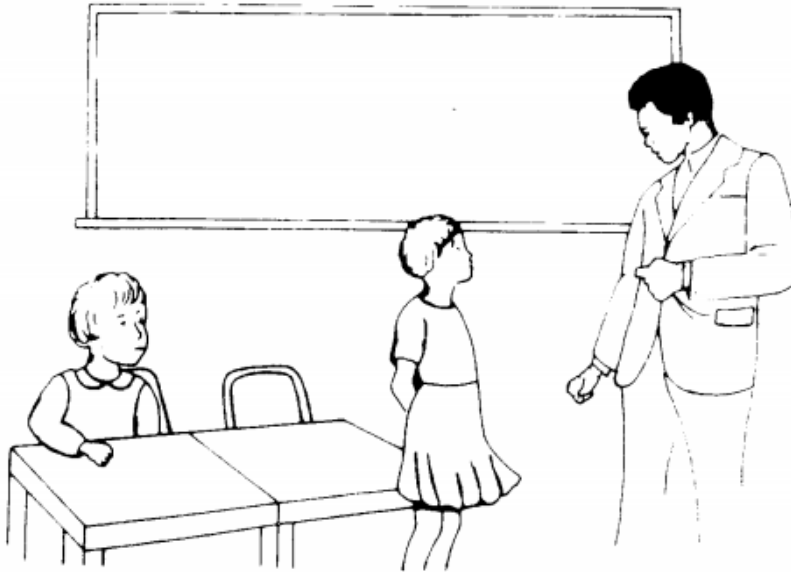
	Nada provável	Pouco provável	Talvez (mais ou menos)	Provável	Muito provável
a) Não é o presente que importa. O que realmente importa é que eu me preocupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Depois de tudo o que ela fez por mim, como é que eu pude esquecer o aniversário dela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Eu me sentiria irresponsável e descuidado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Alguém deveria ter me lembrado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6) Você tropeça na cantina e derruba o leite do seu amigo.



	Nada provável	Pouco provável	Talvez (mais ou menos)	Provável	Muito provável
a) Eu pensaria que todos estão olhando para mim e rindo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Eu me sentiria arrependido, muito arrependido. Eu deveria ter olhado por onde estava indo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Eu não me sentiria mal porque o leite não é muito caro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Eu não poderia ter evitado. O chão estava escorregadio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7) **Você estava conversando na aula e o seu amigo é quem levou a culpa. Você vai ao professor e conta a verdade.**



	<b>Nada provável</b>	<b>Pouco provável</b>	<b>Talvez (mais ou menos)</b>	<b>Provável</b>	<b>Muito provável</b>
a) O professor deveria ter entendido direito o que aconteceu antes de culpar o meu amigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Eu sentiria que sempre coloco as pessoas em problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Fiz uma ótima coisa em contar a verdade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Eu ficaria orgulhoso por ter sido capaz de contar ao professor algo assim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Eu é que deveria estar em problemas. Eu não deveria estar conversando na aula em primeiro lugar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 8) Acidentalmente você quebra o vaso da sua tia. Ela chama a atenção do seu primo mais novo ao invés da sua.



	Nada provável	Pouco provável	Talvez (mais ou menos)	Provável	Muito provável
a) Se eu não disser a verdade, algo dentro de mim vai ficar me incomodando.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Ninguém vai gostar de mim se o meu primo contar para eles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Ela apenas o xingou. Não é nada demais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Ela deveria tentar descobrir o que aconteceu antes de começar a gritar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 9) O seu boletim não está tão bom como você queria. Você o mostra à sua mãe quando chega em casa.



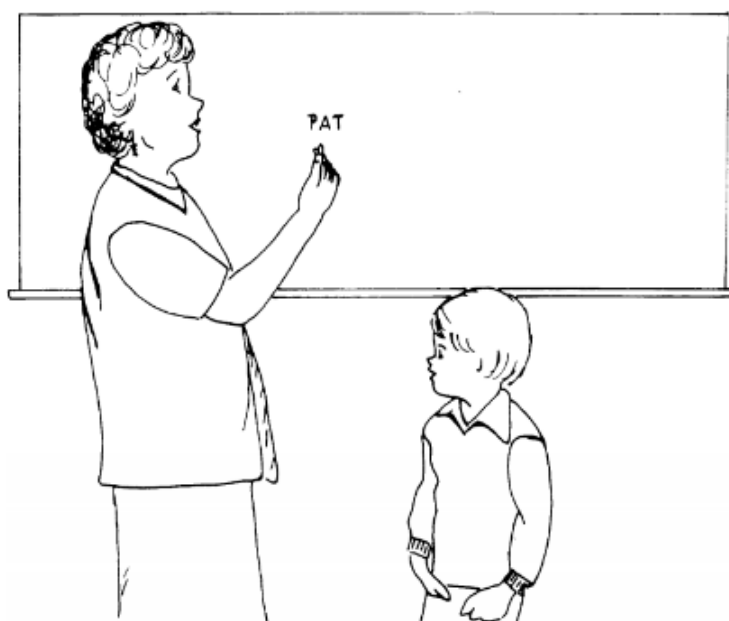
	Nada provável	Pouco provável	Talvez (mais ou menos)	Provável	Muito provável
a) Todo mundo tem notas ruins de vez em quando.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Eu realmente não merecia as notas, a culpa não foi minha.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Agora que eu tive um boletim ruim, não estou valendo nada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Eu deveria ouvir tudo o que a professora diz e estudar mais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10) Você e o seu melhor amigo têm uma discussão na escola.



	<b>Nada provável</b>	<b>Pouco provável</b>	<b>Talvez (mais ou menos)</b>	<b>Provável</b>	<b>Muito provável</b>
a) Foi culpa do meu amigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Nós discutimos o tempo todo e sempre fazemos as pazes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Me sentiria arrependido e com o sentimento de que não deveria ter feito isso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Eu provavelmente me sentiria muito mal comigo mesmo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

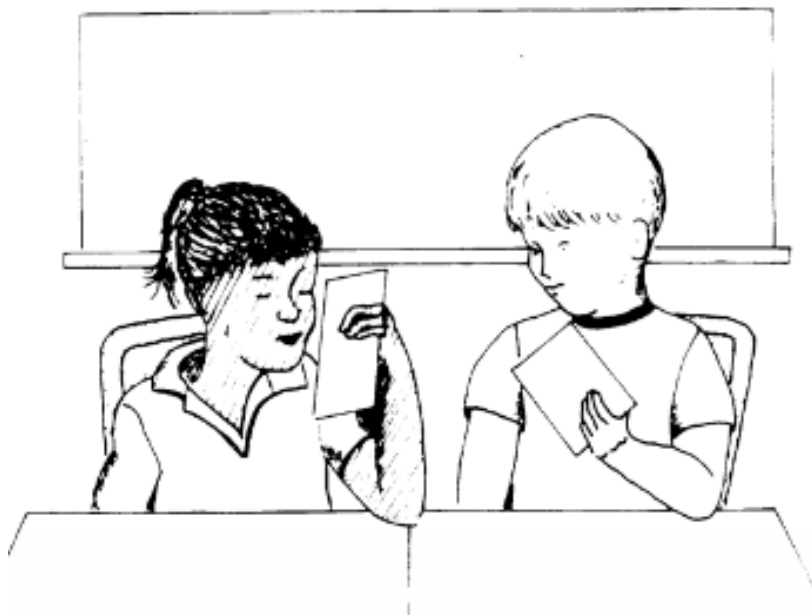
11) A sua professora escreve o seu nome na lousa por estar mascarando chiclete na aula.



	<b>Nada provável</b>	<b>Pouco provável</b>	<b>Talvez (mais ou menos)</b>	<b>Provável</b>	<b>Muito provável</b>
a) A professora foi injusta em escrever o meu nome na lousa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Eu me debruçaria na minha mesa, envergonhado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Se eu estava mascarando chiclete, então eu mereço, porque é uma regra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Eu não me importaria. As pessoas na escola mascam chiclete o tempo todo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



12) Você recebe o seu boletim e conta para o seu amigo que ficou como aluno destaque. Você descobre que ele não ficou.



	Nada provável	Pouco provável	Talvez (mais ou menos)	Provável	Muito provável
a) A culpa é do meu amigo por não ter sido destaque.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Me sentiria mal porque eu estava me gabando disso e eu fiz o meu amigo se sentir mal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Eu me sentiria bem comigo mesmo por ser tão bom aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Eu estaria orgulhoso das minhas notas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) O meu amigo poderia pensar que eu sou um convencido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13) Você e o seu amigo estão conversando durante a aula e chamam a sua atenção.



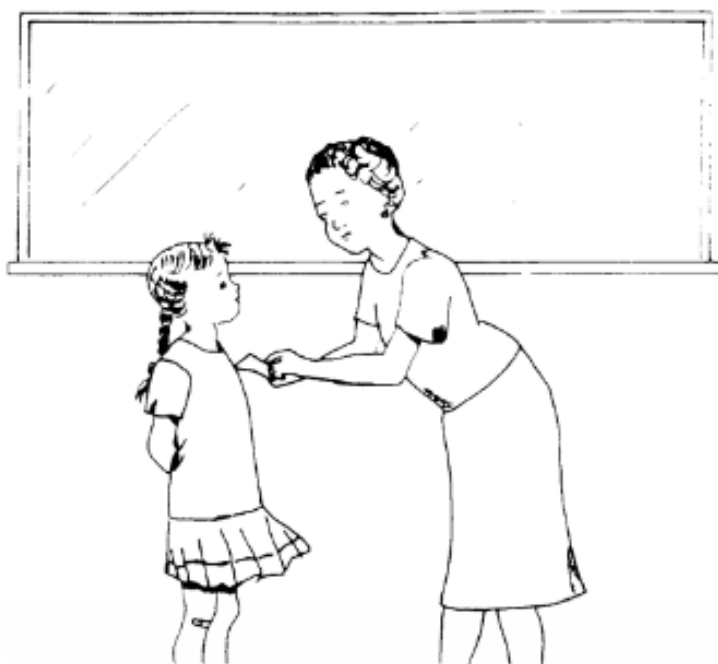
	<b>Nada provável</b>	<b>Pouco provável</b>	<b>Talvez (mais ou menos)</b>	<b>Provável</b>	<b>Muito provável</b>
a) Eu não devia estar conversado em primeiro lugar. Mereço ser chamado a atenção.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Nós estávamos apenas conversando baixinho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) O professor é mau e injusto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Eu pensaria que todos os meus colegas de turma estavam olhando para mim e que iriam começar a rir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14) Você convida um amigo para ir dormir na sua casa. Mas quando você pergunta à sua mãe ela diz que não.



	Nada provável	Pouco provável	Talvez (mais ou menos)	Provável	Muito provável
a) Como eu já havia convidado o meu amigo, eu me sentiria envergonhado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) A minha mãe não é justa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Eu me sentiria arrependido de ter convidado o meu amigo antes de ter perguntado à minha mãe. Agora o meu amigo vai ficar desapontado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) O meu amigo pode sempre dormir na minha casa numa outra hora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15) A sua professora escolhe um aluno para fazer algo especial. Ela escolhe você.



	Nada provável	Pouco provável	Talvez (mais ou menos)	Provável	Muito provável
a) Eu ficaria me perguntando em como os outros colegas se sentiriam, aqueles que não foram escolhidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Os meus amigos vão pensar que eu sou um puxa saco da professora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Eu devo ter feito um bom trabalho para a professora me escolher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Eu me sentiria bem comigo mesmo, como se eu fosse especial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) A professora deve mesmo gostar de mim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Anexo D - Escala Multidimensional de Empatia para Crianças (EMEC)

**INSTRUÇÕES:** Leia com atenção cada uma das frases abaixo e pense nas coisas que você faz, sente ou pensa. Depois escolha o número que mais representa o seu jeito de ser, considerando a seguinte escala:

1 = Não sou desse jeito; 2 = Raramente sou desse jeito; 3 = Às vezes sou desse jeito;  
4 = Quase sempre sou desse jeito; 5 = Sempre sou desse jeito

1. Sinto culpa ao ver que meus pais estão tristes por eu não ter tirado boas notas.	1	2	3	4	5
2. Eu me sinto mal quando assisto filmes com histórias tristes.	1	2	3	4	5
3. Procuro entender os problemas dos outros, imaginando como eles se sentem.	1	2	3	4	5
4. Quando vejo uma pessoa chorando, também sinto vontade de chorar, mesmo que não conheça essa pessoa.	1	2	3	4	5
5. Quando vejo uma criança muito sozinha na escola, sinto vontade de me oferecer para ser sua amiga.	1	2	3	4	5
6. Gosto de ouvir o que os outros pensam, mesmo que eles tenham opiniões diferentes das minhas.	1	2	3	4	5
7. Fico triste quando vejo um amigo ser impedido de brincar.	1	2	3	4	5
8. Fico com raiva quando vejo uma criança sendo castigada por uma coisa que ela não fez.	1	2	3	4	5
9. Quando vejo que alguém está sendo agredido ou humilhado, sinto vontade de protegê-lo.	1	2	3	4	5
10. Sinto-me mal quando vejo que as pessoas estão tristes por causa de alguma coisa que eu fiz.	1	2	3	4	5
11. Fico triste quando sei que uma pessoa perdeu alguma coisa que gostava muito.	1	2	3	4	5
12. Fico triste quando vejo alguém se machucar.	1	2	3	4	5
13. Tenho vontade de ajudar os colegas que têm dificuldades em matérias que eu tiro boas notas.	1	2	3	4	5
14. Quando vejo uma pessoa passando fome na rua, sinto pena dela.	1	2	3	4	5
15. Sinto vontade de chorar quando vejo um animal sendo maltratado.	1	2	3	4	5
16. Fico feliz quando sei que uma pessoa conseguiu algo importante para ela.	1	2	3	4	5
17. Costumo chorar quando escuto uma história triste.	1	2	3	4	5
18. Acho injusto um criminoso não ser castigado pelos crimes que cometeu.	1	2	3	4	5
19. Fico triste quando vejo uma pessoa sofrendo muito.	1	2	3	4	5
20. Fico aborrecido (a) quando vejo as pessoas rindo de um amigo que caiu na escola.	1	2	3	4	5
21. Quando vejo um colega ganhar um presente fico feliz, mesmo que eu não ganhe nada.	1	2	3	4	5
22. Quando vejo uma criança triste porque não tem muitos amigos para brincar, tenho vontade de chamá-la para brincar comigo e meus colegas.	1	2	3	4	5
23. Acho injusto ver um colega que é inteligente estudar muito e não conseguir passar de ano.	1	2	3	4	5
24. Quando vejo uma pessoa maltratando os animais e não faço nada para impedir, sinto culpa	1	2	3	4	5

### Anexo E - Inventário de depressão infantil (CDI)

Por favor, considere por um momento a lista de frases abaixo. Para cada grupo de três, indique com um X a alternativa que melhor descreve seu modo de pensar, agir ou sentir. MARQUE UMA ÚNICA ALTERNATIVA. Responda a todos os itens o mais honestamente possível. Saiba que não existem respostas certas ou erradas.

<b>1-</b> Eu fico triste de vez em quando.	Eu fico triste muitas vezes.	Eu estou sempre triste.
<b>2-</b> Para mim, tudo se resolverá bem.	Eu não tenho certeza se as coisas darão certo para mim.	Nada vai dar certo para mim.
<b>3-</b> Eu faço bem a maioria das coisas.	Eu faço errado a maioria das coisas.	Eu faço tudo errado.
<b>4-</b> Eu me divirto com muitas coisas.	Eu me divirto com algumas coisas.	Nada é divertido para mim.
<b>5-</b> Eu sou mau (má) de vez em quando.	Eu sou mau (má) com frequência.	Eu sou sempre mau (má).
<b>6-</b> De vez em quando eu penso que coisas ruins vão me acontecer.	Eu temo que coisas ruins me aconteçam.	Eu tenho certeza que coisas terríveis me acontecerão.
<b>7-</b> Eu gosto de mim mesmo.	Eu não gosto muito de mim mesmo.	Eu me odeio.
<b>8-</b> Normalmente eu não me sinto culpado pelas coisas ruins que acontecem.	Muitas coisas ruins que acontecem são minha culpa.	Tudo de mau que acontece é por minha culpa.
<b>9-</b> Eu sinto vontade de chorar de vez em quando.	Eu sinto vontade de chorar frequentemente.	Eu sinto vontade de chorar diariamente.
<b>10-</b> Eu me sinto preocupado de vez em quando.	Eu me sinto preocupado frequentemente.	Eu me sinto sempre preocupado.
<b>11-</b> Eu gosto de estar com pessoas.	Frequentemente eu não gosto de estar com pessoas.	Eu não gosto de estar com pessoas.
<b>12-</b> Eu tenho boa aparência.	Minha aparência tem alguns aspectos negativos.	Eu sou feio.
<b>13-</b> Eu durmo bem à noite.	Eu tenho dificuldade para dormir algumas noites.	Eu tenho sempre dificuldade para dormir à noite.

<b>14-</b> Eu me canso de vez em quando.	Eu me canso frequentemente.	Eu estou sempre cansado.
<b>15-</b> Eu não me sinto sozinho.	Eu me sinto sozinho muitas vezes.	Eu sempre me sinto sozinho.
<b>16-</b> Eu me divirto na escola frequentemente.	Eu me divirto na escola de vez em quando.	Eu nunca me divirto na escola.
<b>17-</b> Sou tão bom quanto outras crianças.	Se eu quiser posso ser tão bom quanto outras crianças.	Não posso ser tão bom quanto outras crianças.
<b>18-</b> Eu tenho certeza que sou amado por alguém.	Eu não tenho certeza se alguém me ama.	Ninguém gosta de mim realmente.
<b>19-</b> Eu sempre faço o que me mandam.	Eu não faço o que me mandam com frequência.	Eu nunca faço o que me mandam.

## Anexo F – Aprovação do Comitê de Ética

USP- INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE DE SÃO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** VALIDAÇÃO DO TESTE DE AUTOCONSCIÊNCIA AFETIVA PARA CRIANÇA (TOSCA-C)

**Pesquisador:** LETICIA HELENA CANELA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 53396321.4.0000.5561

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

**Patrocinador Principal:** UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.180.466

#### Apresentação do Projeto:

As emoções morais, como culpa, vergonha e orgulho, são emoções autoconscientes evocadas por meio da autorreflexão e da autoavaliação de si e desempenham um papel fundamental em nosso julgamento moral, comportamento social e bem-estar subjetivo. O presente estudo tem como objetivo realizar a validação psicométrica do Test of Self-Conscious Affect for Children (TOSCA-C: Tangney, Wagner, Burgraf, Gramzow, & Fletcher, 1990). O TOSCA-C é um instrumento de autorrelato que consiste numa série de breves situações hipotéticas que descrevem cenários cotidianos com o objetivo de avaliar a propensão à vergonha e a propensão à culpa, externalização, desapego-desinteresse, orgulho em si mesmo e orgulho no comportamento.

Participarão do estudo 650 crianças, de ambos os sexos, com idade entre 8 e 12 anos, de escolas públicas e privadas de municípios do interior do Estado de São Paulo. Para a validação concorrente serão utilizadas a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA) e o Inventário de depressão infantil (CDI). Espera-se que o instrumento apresente boas propriedades psicométricas para os constructos de culpa e vergonha; e que o instrumento seja válido e fidedigno para a população brasileira.

Com base em estudos anteriores envolvendo várias versões do TOSCA, as hipóteses são de que a empatia estará associada positivamente à culpa e negativamente à vergonha; e a depressão será associada positivamente à vergonha e negativamente à culpa.

**Endereço:** Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bloco G - Sala 27

**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030

**UF:** SP **Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)3091-4182

**E-mail:** cep.ip@usp.br



Continuação do Parecer: 5.180.466

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

"Realizar a validação psicométrica do Test of Self-Conscious Affect for Children (TOSCA-C)".

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

As pesquisadoras colocam, como Riscos:

"A criança não deve participar deste estudo se por alguma razão não se sentir bem fisicamente ou emocionalmente. Há possíveis riscos e desconfortos considerando que é uma pesquisa. A criança poderá sentir desconforto quanto ao tempo gasto para a coleta de dados ou caso não compreenda alguma instrução dos testes e comece a apresentar comportamentos de ansiedade ou nervosismo.

Benefícios:

As informações fornecidas têm como propósito a coleta de dados e não trarão benefícios diretos a você e a criança, neste momento. Entretanto, sua autorização para a participação da criança poderá contribuir para a validação do instrumento para mensuração das emoções morais, favorecendo para elaboração de intervenções destinadas a promover o bem-estar moral, social e afetivo das crianças".

Entretanto, não são mencionadas as providências a serem tomadas caso tais riscos ocorram, o que deve ser incluído no TCLE e no TALE, para além de apenas interromper a pesquisa (está mencionado apenas no TCLE)

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A validação de um instrumento para mensuração das emoções morais, favorecendo a elaboração de intervenções destinadas a promover o bem-estar moral, social e afetivo das crianças, é de extrema relevância para melhorar o atendimento à saúde mental infantil.

Cronograma exequível, os cuidados éticos foram tomados e há relevância social no projeto.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos são adequadamente apresentados, incluindo carta de anuência de escolas onde a pesquisa será realizada.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Considerações finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, de acordo com as

**Endereço:** Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bloco G - Sala 27  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3091-4182 **E-mail:** cep.ip@usp.br

Continuação do Parecer: 5.180.466

atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1856307.pdf	16/11/2021 18:17:14		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	16/11/2021 18:16:08	LETICIA HELENA CANELA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	16/11/2021 18:14:02	LETICIA HELENA CANELA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento.doc	16/11/2021 18:13:16	LETICIA HELENA CANELA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_responsaveis.docx	16/11/2021 18:13:06	LETICIA HELENA CANELA	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	16/11/2021 18:12:47	LETICIA HELENA CANELA	Aceito
Outros	instrumentos.docx	09/11/2021 12:53:34	LETICIA HELENA CANELA	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	09/11/2021 12:52:27	LETICIA HELENA CANELA	Aceito
Outros	carta_anuencia_departassinada.pdf	09/11/2021 12:52:12	LETICIA HELENA CANELA	Aceito
Declaração de concordância	carta_anuencia_escola_assinada.pdf	09/11/2021 12:50:51	LETICIA HELENA CANELA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisador_assinada.pdf	09/11/2021 12:50:32	LETICIA HELENA CANELA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_escola_assinada.pdf	09/11/2021 12:49:55	LETICIA HELENA CANELA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_departassinada.pdf	09/11/2021 12:49:40	LETICIA HELENA CANELA	Aceito

**Endereço:** Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bloco G - Sala 27

**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030

**UF:** SP **Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)3091-4182

**E-mail:** cep.ip@usp.br

USP- INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE DE SÃO



Continuação do Parecer: 5.180.466

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO PAULO, 20 de Dezembro de 2021

---

**Assinado por:**  
**Helena Rinaldi Rosa**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bloco G - Sala 27  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3091-4182 **E-mail:** cep.ip@usp.br