



Universidades Lusíada

Pereira, Joana Matias, 1999-

Animais de companhia e o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças

<http://hdl.handle.net/11067/7804>

Metadados

Data de Publicação

2024

Resumo

ste estudo teve como objetivo analisar a relação entre a convivência com animais de companhia e a aquisição de competências socioemocionais. Como tal, realizou-se um estudo comparativo, composto por uma amostra de 81 participantes com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos (60,5% sexo masculino; 39,5% sexo feminino). O protocolo de avaliação foi constituído por quatro instrumentos: o Questionário sociodemográfico, a Escala de Empatia para com Animais, a Questionnaire to Assess Affective and ...

This study aimed to analyze the relation between companionship with pets and the development of socioemotional competencies. A comparative study was conducted with a sample of 81 participants aged between 10 and 12 years (60,5% male; 39,5% female), utilizing four psychometric instruments (Sociodemographic Questionnaire, Empathy Scale for Animals, Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children - Portuguese version, and the Lexington Attachment to Pets Scale). The results sugg...

Palavras Chave

Crianças e animais, Animais de estimação - Aspectos sociais, Competências sociais em crianças, Emoções

Tipo

masterThesis

Revisão de Pares

Não

Coleções

[ULL-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2025-03-12T21:45:48Z com informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Mestrado em Psicologia Clínica

**Animais de companhia e o desenvolvimento de
competências socioemocionais em crianças**

Realizado por:
Joana Matias Pereira

Orientado por:
Prof.^a Doutora Rita Alexandra Rosa Antunes

Constituição do Júri:

Presidente: Prof.^a Doutora Túlia Rute Maia Cabrita
Orientadora: Prof.^a Doutora Rita Alexandra Rosa Antunes
Arguente: Prof.^a Doutora Joana Martins Gonçalves Lopes

Dissertação aprovada em: 18 de dezembro de 2024

Lisboa

2024



UNIVERSIDADE LUSÍADA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Psicologia Clínica

Animais de companhia e o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças

Joana Matias Pereira

Lisboa

Agosto 2024



U N I V E R S I D A D E L U S Í A D A

INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Psicologia Clínica

**Animais de companhia e o desenvolvimento de
competências socioemocionais em crianças**

Joana Matias Pereira

Lisboa

Agosto 2024

Joana Matias Pereira

Animais de companhia e o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia e
Ciências da Educação da Universidade Lusíada para a
obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica.

Orientadora: Professora Doutora Rita Alexandra Rosa
Antunes

Lisboa

Agosto 2024

FICHA TÉCNICA

Autora Joana Matias Pereira

Orientadora Professora Doutora Rita Alexandra Rosa Antunes

Título Animais de companhia e o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças

Local Lisboa

Ano 2024

CASA DO CONHECIMENTO DA UNIVERSIDADE LUSÍADA - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

PEREIRA, Joana Matias Pereira, 1999-

Animais de companhia e o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças / Joana Matias Pereira ; orientado por Rita Alexandra Rosa Antunes. - Lisboa : [s.n.], 2024. - Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada.

I - ANTUNES, Rita Alexandra Rosa, 1983-

LCSH

1. Crianças e animais
2. Animais de estimação - Aspectos sociais
3. Competências sociais em crianças
4. Emoções
5. Universidade Lusíada. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Teses
6. Teses - Portugal - Lisboa

1. Childrens and animals
2. Pets - Social aspects
3. Social skills in children
4. Emotions
5. Universidade Lusíada. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Dissertations
6. Dissertations, academic - Portugal - Lisbon

LCC

1. BF723.A45 P47 2024

AVISO LEGAL

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela. Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

À Lua que me ensinou a ver a ausência
como uma presença mais profunda

Agradecimentos

Primeiro que tudo, deixo um enorme agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Rita Antunes, pelo apoio incondicional e confiança que depositou em mim ao longo deste processo.

Não posso deixar de agradecer igualmente à Professora Doutora Túlia Cabrita por toda ajuda, empatia e compreensão ao longo da realização desta dissertação.

A todos os professores que colaboraram na minha jornada académica, um obrigada pelo exemplo profissional e transmissão de conhecimentos.

Por fim, um agradecimento especial à minha família por ser o meu berço ao longo destes 5 anos desafiadores.

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre a convivência com animais de companhia e a aquisição de competências socioemocionais. Como tal, realizou-se um estudo comparativo, composto por uma amostra de 81 participantes com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos (60,5% sexo masculino; 39,5% sexo feminino). O protocolo de avaliação foi constituído por quatro instrumentos: o Questionário sociodemográfico, a Escala de Empatia para com Animais, a Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children - versão portuguesa e a Lexington Attachment to Pets Scale. Os resultados obtidos sugeriram que a interação com animais de companhia não apresenta uma relação estatisticamente significativa com os níveis de empatia desenvolvidos pelas crianças. De modo geral, o sexo feminino revelou maior ligação emocional e preocupação empática com animais comparativamente ao sexo masculino. Relativamente à transição de idades, evidenciaram-se algumas diferenças relevantes no domínio da empatia, revelando que as crianças de 10 anos possuem níveis superiores de preocupação empática com animais quando comparadas com os pré-adolescentes de 11 e 12 anos. Da mesma forma, as crianças com 12 anos, manifestam maiores níveis de ligação emocional com os animais, comparativamente às crianças de 10 e 11 anos. Encontrou-se ainda, uma associação entre a empatia expressa com outros seres humanos e animais, revelando que as crianças com maior apego a animais, apresentam também maior capacidade para compreender emoções, sejam elas manifestadas por humanos ou por animais.

Palavras-chave: crianças; animais de companhia; interação animal-humano; competências socioemocionais; empatia.

Abstract

This study aimed to analyze the relation between companionship with pets and the development of socioemotional competencies. A comparative study was conducted with a sample of 81 participants aged between 10 and 12 years (60,5% male; 39,5% female), utilizing four psychometric instruments (Sociodemographic Questionnaire, Empathy Scale for Animals, Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children - Portuguese version, and the Lexington Attachment to Pets Scale). The results suggest that interaction with pets does not have a statistically significant relation with the levels of empathy developed by children. Overall, it was observed that females demonstrate a stronger emotional attachment and empathetic concern for animals compared to males. Regarding age-related transitions, notable differences were found in the domain of empathy, revealing that 10-year-old children exhibit higher levels of empathetic concern for animals compared to the 11 and 12-year-old groups. Additionally, 12-year-old children showed greater emotional attachment to animals compared to 10 and 11-year-olds. There is also an association between empathy expressed towards other human beings and animals, concluding that children with greater attachment to animals also exhibit a higher capacity to understand emotions, whether those are manifested by humans or animals.

Keywords: children; compagino animals; animal-human interaction; socioemotional competencies; empathy.

Lista de tabelas

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica da amostra.....	35
Tabela 2. Caracterização sociodemográfica dos participantes sobre os animais de estimação.....	36
Tabela 3. Valores do alfa de cronbach dos fatores e da escala total EEA.....	40
Tabela 4. Valores do alfa de cronbach dos fatores e da escala total QACEC.....	41
Tabela 5. Valores do alfa de cronbach dos fatores e da escala total LAPS.....	42
Tabela 6. Teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov.....	45
Tabela 7. Estatísticas descritivas das subescalas em estudo.....	46
Tabela 8. Correlações entre as subescalas	47
Tabela 9. Correlações entre as subescalas em estudo e o sexo.....	50
Tabela 10. Correlações entre as subescalas em estudo e a idade.....	51
Tabela 11. Correlações entre as subescalas em estudo e a posse de animal.....	52
Tabela 12. Diferenças de médias das subescalas em função do sexo.....	53
Tabela 13. Diferenças de médias das subescalas em função da idade.....	54
Tabela 14. Diferenças de médias das subescalas em função da posse de animal.....	55

Lista de abreviaturas

SPSS – Statistical Product and Service Solutions

EEA – Escala de Empatia para com Animais

QACEC – Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children

LAPS – Lexington Attachment to Pets Scale

EpcA – Empatia para com animais

ONG's – Organizações não governamentais

Índice

Introdução.....	1
Enquadramento teórico.....	4
Desenvolvimento infantil.....	4
Impacto familiar no desenvolvimento da criança.....	9
Processos de socialização.....	11
Desenvolvimento socioemocional na infância.....	12
Competências sociais.....	14
Competências emocionais.....	15
Empatia.....	16
Vinculação.....	20
Seres humanos e animais de estimação.....	24
Evolução histórica da relação entre o ser humano e os animais.....	24
Relação humano-animal de companhia.....	25
Interação com animais de estimação.....	28
Empatia para com animais de estimação.....	30
Objetivo.....	33
Método.....	34
Participantes.....	34
Instrumentos.....	38
Questionário sociodemográfico.....	38
Escala de Empatia para com Animais.....	38
Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children.....	40
Lexington Attachment to Pets Scale (LAPS).....	41
Procedimentos.....	42

Resultados.....	45
Análise do teste de normalidade.....	45
Análise das correlações.....	46
Análise de comparação de grupos.....	53
Discussão.....	57
Conclusão.....	65
Referências.....	68
Anexos.....	87
Folha de Informação ao Participante.....	88
Declaração de consentimento informado.....	90
Questionário Sociodemográfico.....	91
Escala de Empatia para com Animais.....	92
Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children.....	94
Lexington Attachment to Pets Scale (LAPS).....	95

Índice de anexos

Anexo A. Folha de Informação ao Participante.....	88
Anexo B. Declaração de consentimento informado.....	90
Anexo C. Questionário Sociodemográfico.....	91
Anexo D. Escala de Empatia para com Animais.....	92
Anexo E. Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children QACEC.....	94
Anexo F. Lexington Attachment to Pets Scale (LAPS).....	95

Introdução

O avanço do conhecimento científico e tecnológico, o ritmo frenético de mudanças sociais e a imprevisibilidade que o futuro nos reserva, faz com que a complexidade e os níveis de exigência para lidar com o mundo externo aumente. Perante esta realidade, torna-se fundamental a promoção e o reforço precoces para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

O desenvolvimento socioemocional na infância manifesta-se como a capacidade de criar ferramentas ajustadas ao estabelecimento de relacionamentos próximos e seguros com adultos e outras crianças (Papalia & Feldman, 2012). O desenvolvimento da criança assume-se como um processo complexo que ocorre numa multiplicidade de dimensões, sendo estas física, cognitiva e psicossocial, que se influenciam mutuamente (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Para melhor compreendermos o desenvolvimento, devemos considerar a variedade de ambientes ou sistemas ecológicos nos quais ela se insere (Bronfenbrenner, 1979). De acordo com a teoria ecológica, estes ambientes são designados pela família, escola, comunidade e cultura, constituindo-se como elementos interdependentes e deliberadamente influentes (Papalia, et al., 2001; Spodek & Saracho, 1998).

O impacto da família no desenvolvimento da criança requer particular atenção, uma vez que se constitui como a primeira rede de apoio à criança, revelando-se fundamental no desenvolvimento da mesma (Dell’Aglia & Siqueira, 2007; Gervilla, 2001). Não só os pais, mas todo o grupo de pares, parece estabelecer um contexto de aprendizagem básica fundamental, dado que é nesta esfera que as crianças alargam o seu conhecimento social mais alargado e desenvolvem competências essenciais no estabelecimento das interações presentes e futuras (Soares, 1990). Desta forma, os pares tornam-se agentes importantes no processo de socialização ao longo do

desenvolvimento humano (Soares, 1990). Estas interações têm um papel preponderante nas crianças, no sentido em que, é através delas que desenvolvem valores sociais fundamentais para a integração na sociedade, assim como aprendem o controlo das suas emoções e interpretação das experiências emocionais (Fine, 1981; Parker & Gottman, 1989).

De acordo com a teoria da aprendizagem social de Bandura (1987), uma pessoa pode adquirir um novo comportamento a partir da observação de um modelo. “Embora a aprendizagens tenha lugar através do treino e reforço direto, grande parte do repertório comportamental da pessoa pode ser adquirido através da imitação ou daquilo que uma pessoa observa nos outros” (Bandura, 1961, p. 151). Isto quer dizer que a maioria das nossas aprendizagens são efetuadas pela observação dos modelos sociais existentes e com os quais contactamos, permitindo a reprodução do comportamento observado, sendo que, posteriormente, aquele ato pode integrar ou não o seu quadro de resposta (Bandura, 1987). Se a criança for exposta a exemplos sociais e modelos positivos que lhe transmitam comportamentos adequados ao meio e, ainda, se estes reforçarem ou punirem a criança, esta irá desenvolver competências favoráveis à relação com os outros.

A crescente adesão aos animais de companhia, tem sido alvo de interesse por parte de algumas áreas de investigação, nomeadamente da psicologia. Os benefícios da relação humano-animal para a saúde mental e processo de desenvolvimento, é uma temática pouco investigada devido à escassez de instrumentos psicométricos que revelem com precisão as relações entre menores e animais de estimação (Caya, 2015). Ainda assim, alguns estudos conseguiram identificar possíveis benefícios da convivência com animais de estimação em diferentes aspetos do desenvolvimento. A pesquisa sugere que, como os animais não possuem a capacidade de se comunicar

verbalmente com as pessoas, exigem que a criança adquira mestrias perceptivas sobre as emoções dos seus animais. Os comportamentos de cuidado ou oportunidades que permitem a tomada de papéis, podem ser capazes de melhorar o desenvolvimento de empatia e atitudes humanitárias em relação aos animais (Ascione, 2005; George, 1999; Myers, 1998; Paul & Sherpell, 1993). Além disso, cuidar de animais pode permitir que as crianças expressem as suas próprias emoções (Bryant, 1985; Rost & Hartmann, 1994), portanto, tanto animais reais quanto situações relacionadas aos mesmos, fomentam apoio no desenvolvimento de empatia e atitudes humanas precoces.

Posto isto, o presente estudo contempla a população infantil, tendo como objetivo a compreensão do impacto do papel dos animais de companhia na aquisição de competências socioemocionais em crianças dos 10 aos 12 anos, examinando o desenvolvimento de sensibilidade afetiva e relacional dos participantes para com outros seres humanos, através da avaliação da empatia, em dois grupos de comparação – crianças com e sem animais de estimação.

Enquadramento teórico

“Ninguém é uma ilha em si mesmo”

Esta frase, de John Donne (1623), poeta inglês, soa apropriada para a introdução do tema alvo desta investigação, pois remete para a intrínseca necessidade de relações interpessoais que, desde sempre, o ser humano cogitou em estabelecer com os seus congéneres. Neste sentido Sigmund Freud (citado por Fuks, 2007), declara que “o homem é, em sua essência, um ser relacional”, adquirindo esta característica inerente à sua espécie.

O vínculo e a interação com os outros surge, muitas vezes, como forma de colmatar carências presentes no sujeito que, de acordo com Maslow (1954), começam pelas mais básicas – fisiologia e segurança, até às mais complexas como afeto, estima e sentimento de pertença. Contudo, é também através das relações interpessoais que desenvolvemos uma visão sobre nós mesmos, os outros e o mundo que nos rodeia, permitindo assim, o aperfeiçoamento individual das mais diversas áreas: emocional, social e cognitiva (Vygotsky, 1978)

Não obstante, o estabelecimento e consolidação de relações pode revelar-se um caminho árduo, caso não se disponham de algumas competências socioemocionais relevantes no decorrer deste processo (Jones et al., 2015).

Desenvolvimento infantil

O desenvolvimento da criança assume-se como um processo complexo que ocorre numa multiplicidade de dimensões: biológicas (crescimento do corpo, cérebro, capacidades sensoriais e motoras), cognitivas (capacidade de aprendizagem, memória, pensamento, raciocínio e criatividade) e psicossociais (relações com os outros), influenciando-se mutuamente (Papalia, Olds & Feldman, 2001). O desenvolvimento do

ser humano, segundo Piaget (1977), é definido numa sequência universalmente constante de quatro estádios: sensório-motor, situado entre o nascimento e os dois anos; pré-operatório, entre os dois e os sete anos; operações concretas, entre os sete e os onze anos; e operações formais, dos onze em diante. Nestes estádios, os níveis de desenvolvimento da criança pode variar dentro dos limites das idades referidas, derivado a outros fatores de caráter físico ou social, contando com um ritmo de progressão de acordo com as especificidades culturais e sociais (Piaget, 1977; Inhelder, Sinclair & Bovet, 1975). Estas especificidades, segundo os mesmos autores, tanto podem favorecer como inibir o desenvolvimento de cada criança, sendo que a ocorrência de um nível elevado de interações qualitativamente ricas, aumenta a possibilidade de estimulação ou aceleração de desenvolvimento do ser. Se, pelo contrário, as interações forem mínimas, o desenvolvimento pode tornar-se mais lento ou deficitário (Santos, 2007).

Piaget (1977) salienta ainda a dimensão integrativa do desenvolvimento. As estruturas construídas num estádio serão reformuladas e integradas no estádio seguinte, a um nível superior de complexidade, baseando as aquisições anteriores no suporte das aprendizagens do estádio seguinte (Santos, 2007). Neste sentido, todo o ser percorre estas etapas, sendo que a entrada em cada uma delas depende das características biológicas da criança, assim como dos fatores sociais e educacionais. Contudo, o alcance deste caminho acontece de forma solitária, atribuindo papéis moderadores à cultura e pessoas presentes no processo de transformação (Kail, 2004).

No entanto, Vygotsky (1978), sugeriu uma explicação diferente, encarando o desenvolvimento como uma aprendizagem em que as crianças avançam quando colaboram com os outros - raramente o ser humano evolui de forma significativa quando segue sozinho em rumo ao desenvolvimento. Neste sentido, o desenvolvimento

cognitivo segundo este autor, é visto como uma aprendizagem entre o mestre e o discípulo (Kail, 2004). Propõe nas suas críticas uma conceção mais interacional e social, chamando à atenção para o papel do ambiente e estabelecimento de relações interpessoais como elementos fundamentais no desenvolvimento cognitivo que, por sua vez, ocorreria não de forma isolada e pertencente apenas ao indivíduo, mas sim como fruto da interação e da aprendizagem social contínua.

Em suma, Piaget (1998) considera que a origem do desenvolvimento cognitivo acontece de dentro para fora, ou seja, em função dos níveis de maturidade cognitiva do sujeito. Este autor considera que o ambiente poderá influenciar o desenvolvimento cognitivo, atribuindo maior ênfase aos aspetos biológicos, como é o caso dos níveis maturativos e de desenvolvimento (Piaget, 1998). Já Vygotsky (1987) afirma que a aprendizagem da criança acontece a partir das interações com o outro, determinando o que por ela é internalizado. Na internalização, todos os processos intrapsíquicos (as formas de funcionamento cognitivo dentro do sujeito) constroem-se a partir dos processos interpíquicos, ocorridos pela vivência entre os sujeitos do mesmo grupo cultural.

Quanto ao desenvolvimento psicossocial, Papalia (2001) cita Erikson ao compreender esta vertente como o processo do desenvolvimento do “eu” ou do self. Este, envolve a integração do desenvolvimento psicológico com a formação de relações sociais, ocorrendo de forma paralela. (Erikson citado por Papalia (2001)). O desenvolvimento psicossocial consiste em oito estádios ao longo do ciclo de vida, desenvolvendo-se cada um em torno de uma crise específica ou ponto de viragem em que o indivíduo é confrontado com o desafio de alcançar um equilíbrio saudável entre características alternativas positivas e negativas. Erikson descreve a crise como um ponto decisivo e necessário, um momento crucial onde a criança é exposta a um

conjunto de tomadas de decisão que poderão influenciar o desfecho desse desconforto e ultrapassar as dificuldades que a vida lhe impõe. Através da resolução do conflito em cada estágio de desenvolvimento, o indivíduo adquire novas capacidades abrindo portas para novas oportunidades de desenvolvimento (Erikson citado por Papalia (2001)).

Para compreendermos a problemática do desenvolvimento psicossocial das crianças em idade escolar, serão seguidamente expostos os estádios proferidos por Erikson até esta fase:

O primeiro estágio – confiança/desconfiança – ocorre ao longo do primeiro ano de vida. A criança pode adquirir, ou não, uma segurança e confiança em relação a si própria e em relação ao mundo que a rodeia, resultado influenciado pela relação que tem com a mãe. Se a mãe não responder às suas necessidades, a criança pode desenvolver medos ou sentimentos de desconfiança que poderão vir a refletir-se em relações futuras. Tendo satisfeitas as necessidades de segurança, a criança vai apresentar maior capacidade de adaptação a situações futuras, às pessoas e aos papéis socialmente requeridos.

O segundo estágio – autonomia/dúvida e vergonha – é assinalado por uma incoerência entre a própria vontade (os impulsos), as normas e as regras sociais que a criança deve começar a integrar. Explorar o mundo, o seu corpo e o meio que a envolve, manifestam-se como estímulos à autonomia da criança, não sendo alvo de extrema austeridade. A afirmação de uma vontade é um passo importante na construção de uma identidade.

O terceiro estágio – iniciativa/culpa – é o prolongamento da fase anterior, mas de forma mais madura – a criança começa a ter capacidade de distinguir entre o que pode ou não fazer, dentro do correto e errado. A criança experiencia diferentes papéis nas interações com o outro (brincadeiras em grupo, imitação dos adultos), aumentando a

sua consciência de individualidade. A criança deve ser estimulada no sentido de ser aquilo que imagina, sem sentir culpa.

O quarto estágio – indústria/inferioridade – acontece ao longo da idade escolar, antes da adolescência. A criança compreende-se como alguém competente, trabalhadora e capaz de produzir. A resolução positiva dos anteriores estágios tem especial relevância nesta fase: sem confiança, autonomia e iniciativa, a criança não poderá afirmar-se nem sentir-se capaz. O sentimento de inferioridade pode levar a bloqueios cognitivos e a atitudes regressivas. É indispensável que esta consiga sentir-se integrada na escola, visto ser um dos contextos primordiais da sua vida.

O quinto estágio – identidade/confusão de identidade – marca o período da adolescência. Neste estágio adquire-se uma identidade psicossocial: o adolescente começa a entender o seu papel no mundo tomando consciência da sua singularidade. Há uma sinopse e redefinição dos elementos de identidade adquiridos até então – crise da adolescência. Os fatores responsáveis por esta confusão de identidade identificam-se pela perda de laços familiares, falta de apoio no crescimento, expectativas parentais e sociais divergentes do grupo de pares, dificuldades em lidar com a mudança, falta de laços sociais exteriores à família (que permitem o reconhecimento de outras perspetivas) e o insucesso no processo de separação emocional entre a criança e as figuras de ligação.

Através da Teoria do Desenvolvimento Psicossocial apresentada por Erikson, podemos inferir, que a forma como cada criança ultrapassa as diferentes crises ao longo de todos os estágios de desenvolvimento, irá influir na capacidade de decisão de conflitos inerentes à vida familiar, escolar e social.

O desenvolvimento é moldado por todos os contextos que a criança e o jovem experienciam durante o seu processo evolutivo (Goodnow & Lawrence, 2015). As

adaptações feitas a um contexto podem ser transferidas para contextos futuros permitindo-lhes assim maior probabilidade de uma integração normativa em ambientes desconhecidos. O desenvolvimento de relações construtivas com adultos juntamente com os ambientes primordiais de apoio, são fundamentais para um desenvolvimento saudável (Baumeister e Leary, 1995; National Academy of Sciences, Engineering and Medicine, 2016). Contextos inadequados ao desenvolvimento adaptativo, culturalmente incongruentes, podem exacerbar o stress e dificultar o desenvolvimento de competências fundamentais na vida destes indivíduos, incluindo o estabelecimento de laços com adultos, as competências para gerir condições desafiantes e a regulação das emoções (Farmer, Dawes, Alexander, & Brooks, 2016; Stafford-Brizard, 2016).

Impacto familiar no desenvolvimento da criança

Para melhor compreendermos o desenvolvimento, devemos considerar a variabilidade de ambientes ou sistemas ecológicos nos quais a criança se insere (Bronfenbrenner, 1979). Compativelmente com a teoria ecológica, esses ambientes são designados pela família, escola, comunidade e cultura, alegando-se elementos interdependentes e deliberadamente influentes (Papalia, et al., 2001; Spodek & Saracho, 1998).

A família define-se como “um conjunto de elementos ligados através de relações diversas, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados” (Sampaio e Gameiro, 1985).

Com base na dimensão das mudanças sociais, económicas, políticas e culturais, Petzold (1996) propõe um conceito de família definida como “um grupo social especial, caracterizado por intimidade e por relações intergeracionais” (p.39). Este autor apresenta

ainda a definição ecopsicológica da família, baseada no modelo ecológico de Bronfenbrenner (1994), em que o indivíduo é compreendido dentro de um processo de inter-relações constantes e bidirecionais com vários sistemas, incluindo a família. Isto significa que o modelo nuclear de família composto por pai, mãe e filhos biológicos não é suficiente para a compreensão da nova realidade familiar que incorpora, também, outras pessoas ligadas pela afinidade e pela rede de relações (Valle, 2009). Por outras palavras, a família pode ser encarada como um conjunto de indivíduos com uma ligação entre si, partilhada por laços pessoais e profundos, podendo ou não apresentar um vínculo de consanguinidade (Rodriguez & Paiva, 2009).

O impacto da família no desenvolvimento da criança envolve especial atenção, uma vez que constitui a primeira rede de apoio à criança, revelando-se fundamental no desenvolvimento da mesma (Dell’Aglia & Siqueira, 2007; Gervilla, 2001). O ambiente familiar é o ponto primário da vida de qualquer criança, tornando-se a base para o seu crescimento e desenvolvimento. É nele que o ser humano expõe os seus sentimentos, experiencia as primeiras recompensas e punições, adquire a primeira imagem de si própria e vê-se confrontada com modelos de comportamentos, que vão registar-se e configurar-se no seu mundo interior (Sousa & Filho, 2008).

A família também desenvolve um papel importante nas formas de representação do mundo exterior, pois é através dela que se dá a inserção do sujeito no mundo e onde começa a apreensão de um conjunto de determinações, possibilitando viver o universal de forma particular e, neste movimento, construir-se (Sousa & Filho, 2008).

Sendo a família um dos principais contextos de socialização dos indivíduos, possui portanto, um papel fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano que, por sua vez é um processo em constante transformação, sendo

multideterminado por fatores do próprio indivíduo e por aspetos mais amplos do contexto social no qual estão inseridos (Dessen & Braz, 2005).

A facilitação de um clima de segurança, aceitação e a modelagem do nível de desempenho por meio de estimulação precoce adequada e variada, são dois aspetos notórios em que a contribuição da família é clara para o desenvolvimento da personalidade da criança (Haro, 2000). Para que ocorra um bom desenvolvimento emocional, a família deve responder a um conjunto de necessidades expressas pela criança. Segundo Porot (1967), este agregado nuclear pode contribuir para um desenvolvimento consistente e adequado pela imposição do sentimento de segurança mediante as satisfações mais elementares de proteção diária a ataques externos, facilitando um clima de compreensão e aceitação.

Várias pesquisas realizadas parecem indicar que existe uma correlação entre as crianças mais habilidosas socialmente e a existência de um ambiente familiar nutrido por interações de afetividade, cuidado e estipulação de limites conscientes. Já em famílias onde o ambiente vivenciado se traduz por instabilidade relacional, as crianças apresentam problemas de comportamento e maior dificuldade nas interações sociais (Bolsoni-Silva & Marturana, 2007).

O ambiente em que a criança cresce e se desenvolve, as respostas que obtém do meio e a estimulação que recebe, irão determinar o seu comportamento pois, segundo Coutinho (2004), as oportunidades para um bom desenvolvimento dependem essencialmente do contexto familiar no qual a criança evolui.

Processos de socialização

Os primeiros anos da vida de uma criança são de vital importância para o desenvolvimento da sua personalidade, das relações que vai estabelecer com os outros e

para a sua adaptação social e psicológica durante o ciclo da vida (Joly, Dias & Marini, 2009).

Não só os pais, mas todo o grupo de pares, parece estabelecer um contexto de aprendizagem básica fundamental, dado que é nesta esfera específica que as crianças aprendem a ter um conhecimento social mais alargado e desenvolvem competências sociais, as quais são de uma importância crucial no estabelecimento das interações presentes e futuras (Soares, 1990). Desta forma, os pares tornam-se agentes importantes no processo de socialização ao longo do desenvolvimento humano (Soares, 1990). Estas interações têm um papel preponderante nas crianças, no sentido em que, é através delas que desenvolvem valores sociais fundamentais para a integração na sociedade, assim como aprendem o controlo das suas emoções e na interpretação das experiências emocionais (Fine, 1981; Parker & Gottman, 1989).

De acordo com a teoria da aprendizagem social de Bandura (1987), uma pessoa pode adquirir um novo comportamento a partir da observação de um modelo. “Embora a aprendizagens tenha lugar através do treino e reforço direto, grande parte do repertório comportamental da pessoa pode ser adquirido através da imitação ou daquilo que uma pessoa observa nos outros” (Bandura, 1961, p. 151). Isto quer dizer que a maioria das nossas aprendizagens são efetuadas pela observação dos modelos sociais existentes e com os quais contactamos, permitindo a reprodução do comportamento observado, sendo que, posteriormente, aquele ato pode integrar ou não o seu quadro de resposta. Se a criança for exposta a exemplos sociais e modelos positivos que lhe transmitam comportamentos adequados ao meio e, ainda, se estes reforçarem ou punirem a criança, esta irá desenvolver competências favoráveis à relação com os outros. Neste sentido, a criança não é reconhecida como um ser passivo, totalmente dominada por ações ambientais, exercendo influência em todos os processos (Bandura, 1987). É assim que,

nesta teoria, é introduzido também o conceito de determinismo recíproco em que tanto o mundo como a pessoa causam efeitos entre si, sendo que existe uma interação mútua e contínua entre os fatores cognitivos, comportamentais e ambientais.

Desenvolvimento socioemocional na infância

O avanço do conhecimento científico e tecnológico, o ritmo frenético de mudanças sociais e a imprevisibilidade que o futuro nos reserva, faz com que a complexidade para enfrentar o mundo externo aumente. Perante esta realidade, torna-se elementar promover e gerar o reforço das competências socioemocionais prematuramente.

O desenvolvimento socioemocional na infância manifesta-se como a capacidade de criar ferramentas cruciais para obter relacionamentos próximos e seguros com adultos e outras crianças (Papalia & Feldman, 2012). O contexto familiar, comunitário e sociocultural, desempenham um papel substancial nesta aquisição (Yates et al., 2008) e, parte dela, depende dos processos de socialização ocorridos na primeira infância (Cuervo-Martinez, 2013).

Embora no início as crianças aprendam apenas a identificar emoções básicas (alegria, tristeza, medo), mais tarde, alargam a compreensão sobre o que as próprias sentem e como estas se manifestam nos outros, tratando-se de um trabalho mais aprofundado, de categorização e diferenciação das suas experiências e de outrem (Goleman, 2011). Posto isto, a conjugação dos processos sociais e emocionais demonstra-se relevante para que a criança consiga adaptar-se à sociedade em que coexiste, correspondendo às necessidades do seu desenvolvimento (Greenberg et al., 2003).

As competências socioemocionais encontram-se intrinsecamente ligadas uma vez que é na vertente social que acedemos à construção de relacionamentos interpessoais e gestão de emoções perante os mesmos. Desta forma, a promoção das potencialidades é crucial não só para alcançar o sucesso académico, bem como para enfrentar desafios futuros da vida adulta (Elksnin & Elksnin, 2004; Raimundo, 2012). Desde a infância até à adultez, as competências socioemocionais são responsáveis por prever uma variedade de resultados significativos relativamente a relacionamentos e interações sociais, podendo influenciar ainda o desempenho escolar, o estatuto socioeconómico, a saúde, a adaptação ao ambiente laboral e a satisfação com a vida (Chan et al., 2022; Danner et al., 2021; Hammer et al., 2018; Turan, 2021).

As competências socioemocionais apresentam-se diretamente associadas a características pessoais como os traços de personalidade, a motivação, os interesses e os valores (Danner et al., 2021; Huang & Lajoie, 2023; Lechner et al., 2019; Gondim et al., 2014). Estas competências constituem uma integração de conhecimentos, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento de componentes como a inteligência emocional, expressão e regulação de emoções, com base na aquisição de maior consciência sobre si mesmo e acerca dos outros (Huang & Lajoie, 2023; Gondim et al., 2014). De acordo com a literatura, para alguns autores, a aprendizagem socioemocional deriva da agilidade na identificação de problemas, capacidade para resolvê-los de forma eficaz, gestão e identificação das próprias emoções e, ainda, da construção de relações com os outros (Zins e Elis, 2006).

Competências sociais

Decompondo a variável acima referenciada, é possível reconhecer dois grandes fatores – social e emocional. As competências sociais são um construto

multidimensional e complexo, associado a características cognitivas e comportamentais nas quais é expectável uma adequação emocional no desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais (Merrell, 2008). Assim, esta é classificada como uma capacidade adquirida através da aprendizagem e desenvolvida por meio de observação e imitação, traduzida em consciencialização a partir do contacto próximo que experiencia socialmente (Bandura, 1999). Interações simples como acontecimentos comportamentais discretos (ex. agradecer e pedir desculpa), constituem os elementos mais básicos das competências sociais (Walker et al., 1995). Por outro lado, as competências emocionais são descritas como a capacidade que a criança tem para reconhecer e regular as suas emoções com celeridade, permitindo-a agir de forma mais eficiente no domínio da resolução de problemas, nas tomadas de decisão e relações com terceiros. Também funcionam como facilitadores ou repressores do envolvimento, empenho e sucesso académico, uma vez que, as relações e os processos emocionais afetam as nossas aprendizagens. Desta forma, é importante que as escolas e as famílias estimulem eficazmente estes aspetos do desenvolvimento para benefício de todos (Elias et al., 1997).

Competências emocionais

Desde cedo, as emoções assumem um papel central no quotidiano da espécie humana. Neste sentido, Denham (2007) e Saarni (1999) referem que a competência emocional é crucial ao longo de toda a vida, influenciando de forma dinâmica a saúde mental, assim como o progresso social e académico do ser humano.

Denham (2007) acrescenta que a competência emocional corresponde a um conjunto de emoções, de maneira apropriada socialmente, conforme a idade e a

descodificação dos processos emocionais em si próprio, bem como nos outros: compreender, expressar e regular as emoções.

Para Damásio (2003) as emoções correspondem a um conjunto de respostas neuronais e químicas que são automáticas e que emergem como uma consequência a um estímulo detetado pelo cérebro, ou seja, as emoções são desencadeadas pelo modo como o sujeito percebe um determinado acontecimento (estímulo) e processa uma resposta cognitiva através das reações corporais resultando, simultaneamente, em expressões emocionais.

Empatia

A empatia é uma componente fundamental no desenvolvimento de competências interpessoais e consequente progresso na qualidade das relações, revelando-se como um fator de proteção para problemas emocionais e comportamentais na infância.

Compreender e sentir são capacidades que o ser humano vai desenvolvendo ao longo da sua vida. Por isso devemos ver a empatia como “a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo” (Krznaric, 2014), pois nem todas as pessoas têm os mesmos valores, ideias, aprendizagens e experiências de vida que nos faça ver, pensar e analisar o mundo de forma igual.

Na psicologia, o termo da empatia, foi utilizada pela primeira vez por Titchener, em 1909, fazendo a tradução da palavra alemã *Einfühlung*, para definir a capacidade que o sujeito tem de se projetar no objeto que observa (Wispé, 1986). Titchener foi assim um dos incitadores da definição de empatia, utilizando-a para se referir a uma ligação sociocognitiva, caracterizada pela tomada de consciência do sujeito acerca da forma como uma emoção afeta o comportamento de outro (Wispé, 1986).

Apesar deste conceito já ter percorrido dois longos séculos de interesse científico, ainda não há um consenso teórico sobre sua definição operacional.

Relativamente ao conceito de empatia, esta é definida pela capacidade de compreender e recorrer às experiências afetivas únicas de outra pessoa (Decety & Jackson, 2004), sendo um elemento fundamental na personalidade do indivíduo e na melhoria das relações interpessoais (Veiga & Santos, 2011).

A empatia é “a capacidade de identificar emoções e pensamentos de outra pessoa, respondendo a eles com uma emoção apropriada” (Baron-Cohen, 2004, p.16). Eisenberg e Strayer (1987) definiram a empatia como uma resposta emocional desencadeada pelo estado afetivo ou condição do outro, sendo esta coerente com esse estado ou condição.

Esta capacidade em compreender as emoções e os sentimentos dos outros, seja porque se testemunha uma situação, porque se olha para uma fotografia, se lê um livro ou se dá largas à imaginação, ilustra a natureza social do self e providencia à empatia um carácter muito fenomenológico, já que denota um sentido de similaridade entre aquilo que é sentido pelo próprio e aquilo que é experienciado pelos outros (Decety & Jackson, 2004). A diversidade de situações que podem requerer empatia variam em respostas simples ou complexas, dependendo dos sentimentos envolvidos e da relação dos intervenientes abrangidos. A capacidade de perceber, partilhar e compreender os estados afetivos dos outros é crucial para envergar no mundo social de forma eficiente. Está, portanto, relacionada à predisposição de alguém para apreender as vivências emocionais de outrem, diante de um acontecimento.

Carl Rogers (2009), aprofunda este conceito, considerando que a empatia não é uma resposta reflexa, aquando da presença do comportamento de outrem, mas sim uma capacidade que é desenvolvida com o estabelecimento de um vínculo entre duas

pessoas, onde se inclui a componente cognitiva e a afetiva, permitindo que o sujeito espelhe as emoções do outro, crie sentimentos próprios e tente dar um sentido às emoções do outro (Gerdes, 2011).

Enquanto a empatia afetiva corresponde à capacidade de experienciar as emoções de outro indivíduo, a cognitiva diz respeito à compreensão dessas emoções (Reniers et al., 2010). Por outras palavras, a empatia cognitiva envolve um esforço por parte do indivíduo para que compreenda os pensamentos, comportamentos e sentimentos de outro sujeito (Ocak, 2016). Já a empatia afetiva requer que o sujeito sinta o que outro indivíduo está a sentir como consequência de uma situação em particular (Ocak, 2016). A empatia é assim iniciada pelo reconhecimento do afeto de outro indivíduo, seguido pelo contágio desses afetos e, por fim, ocorre a compreensão desses sentimentos (Seara-Cardoso, Neumann, Raises, McCrory & Viding, 2012).

Compreender o ponto de vista do outro é algo complexo, uma vez que temos de ver as coisas à luz do outro, isto é, torna-se imprescindível “sair” da visão que temos do mundo e “entrar” no mundo do outro, com tudo o que isto acarreta. Um dos fatores importantes para o desenvolvimento da empatia, de acordo com Rogers (2009), é permitir que o outro “entre” no nosso “mundo”, tornando-nos mais recetivos a escutar e, consequentemente, compreender e respeitar o outro.

Os autores Del Prette & Del Prette (2001) sintetizaram como efeitos positivos da empatia, a validação dos sentimentos do outro, a redução da tensão, a produção de alívio, a disposição para partilhar êxitos ou fracassos, o estabelecimento e fortalecimento de vínculos de amizade, diminuição de sentimentos de menos-valia, culpa ou vergonha, aumento da autoestima e criação de um canal de comunicação entre duas pessoas, no sentido de analisar problemas e encontrar soluções (citados por Garcia-Serpa, Del Prette & Del Prette, 2006). Assim sendo, a empatia é uma componente

essencial no desenvolvimento das habilidades interpessoais e de qualidade das relações, pois esta motiva comportamentos e cuidados em prol do outro (Denham, 1998).

No campo das neurociências, a empatia tem sido definida como uma capacidade multidimensional, envolvida por experiências interpessoais compartilhadas, em que são observados comportamentos pró-sociais, de moralidade e regulação. Nesta concepção, a experiência da empatia envolve não só componentes afetivos e cognitivos, mas também comportamentais (Decety & Jackson, 2004).

Aprender e dominar competências emocionais, cognitivas e sociais, em idade precoce, torna a aprendizagem posterior mais simples e eficiente (Heckman, 2006). Considerando os estudos da psicologia do desenvolvimento acredita-se que a empatia é, desde cedo, desenvolvida pelas crianças, levando-as a criar espaço mental relativamente à transferência de perspectivas e integração do comportamento emocional de quem as rodeia, resultando, posteriormente, em aprendizagem para a compreensão e regulação emocional do seu próprio comportamento (Hoffman, 2000).

Em termos desenvolvimentais, durante a infância, a empatia é recrutada através de experiências afetivas precoces entre pais e filhos que, na maioria das vezes, se tornam decisivas na forma como a criança define o seu modo de agir e sentir, ainda que essas marcas fiquem gravadas num território psíquico de difícil acesso, atingível apenas através da ressonância afetiva e da sintonia emocional. A empatia disponibiliza a possibilidade de estabelecer contacto direto, através do afeto, com outro ser humano e isso tem um impacto decisivo no desenvolvimento emocional de qualquer ser humano.

Quando a criança começa a desenvolver esta competência, de se colocar no lugar do outro, e a entender o comportamento emocional de terceiros, desenvolve também a compreensão e a regulação emocional em relação ao seu próprio comportamento. Em contraste, o desenvolvimento socioemocional inadequado pode suscitar problemas de

saúde pública futuros, incluindo abuso de substâncias ilícitas, violência e distúrbios alimentares (Jones et al., 2015). Segundo a literatura, pessoas que demonstram empatia são classificadas como sensíveis, calorosas e amigáveis, produzindo resultados mais saudáveis na relação com as demais (Del Prette e Del Prette, 2005). Assim, Flouri e Sarmadi (2016) evidenciam que crianças capazes de demonstrar consideração por outros indivíduos, apresentam maior desenvoltura social e menores índices de problemáticas comportamentais ao longo da infância.

Destaca-se, portanto, a importância de promover o desenvolvimento desta competência nos contextos microssistêmicos que a compõem, de forma a ser estimulada e ampliada por meio das práticas educativas positivas. Assim, a capacidade empática sobre a qual se envolvem aspectos cognitivos (identificar e compreender a dor de terceiros) e afetivos (experimentar emoções relativas ao desconforto vivenciado pelo outro), permite ao indivíduo a sensibilidade necessária para que este se comporte de forma altruísta.

Vinculação

Nas últimas décadas tem sido notório o crescente interesse sobre a importância da primeira relação afetiva para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. A teoria da vinculação proposta por Bowlby (1969) tem dominado a investigação nesta área. O autor conjugou as formulações da Psicanálise, Etologia, Psicologia Desenvolvimental e Teoria dos Sistemas para defender a ideia de que a vivência de um relacionamento afetivo relativamente estável e contínuo com o prestador de cuidados, promove efetivamente saúde mental e bem-estar ao longo da vida. Antes do nascimento, dentro do ventre materno, o bebê adquire vínculos com a sua

progenitora que, posteriormente, se intensificarão, ou não, no decurso vivencial (Alarcão, 2006; Monteiro & Ferreira, 2007).

É, primordialmente, no seio familiar que as crianças constroem a sua identidade e desenvolvem a personalidade através da interação com diversas experiências e aprendizagens. A presença de vínculos será fundamental para o desenvolvimento saudável da criança, a nível físico e psicológico. O contrário fomenta um processo de socialização e aprendizagem com lacunas que poderão dar origem a comportamentos antissociais e de agressividade, tornando-se mais difícil para a criança interagir com o mundo exterior (Alarcão, 2006). Desta forma, as relações que o indivíduo estabelece com os pais na infância atuam como um modelo para relações futuras, influenciando assim o estilo de vinculação que o sujeito estabelecerá em adulto (Bronfenbrenner, 1979/1996, citado por Antoni et al., 2003).

Esta teoria tem por objetivo explicar a natureza dos laços afetivos que ligam um ser humano a outro (Galante, Pires & Sousa, 2005). Bowlby, define, assim, vinculação como a relação afetiva primordial da criança, na maioria dos casos com a mãe, servindo este elo como molde para as futuras relações. Concebe a ligação da criança à mãe como um sistema de controlo comportamental que regula os comportamentos de proximidade e exploração do meio, sendo que o seu objetivo primário é, não só a manutenção da proximidade entre ambos, como também a proteção de eventuais perigos (função biológica). Numa segunda fase, a criança internaliza o modelo relacional com a figura materna, o que lhe proporciona a segurança necessária para explorar o meio (função psicológica).

O sistema de vinculação tem duas finalidades principais: a manutenção da proximidade e a finalidade de garantir segurança (Bowlby, 1984). A vinculação é um tipo especial de laço afetivo entre indivíduos, sendo um sistema que se distingue das

outras relações interpessoais (Canavarro, 1999). As relações de vinculação estão presentes ao longo de todo o ciclo de vida (Bowlby, 1984). A partir das experiências precoces com as figuras primárias de vinculação, o sujeito desenvolve os modelos internos dinâmicos, ou *working models*, que foram definidos como representações conscientes e inconscientes do mundo, dos outros e de si próprio, que auxiliam o indivíduo a perceber os acontecimentos, a antecipar e delinear projetos para o seu futuro. Apesar destas ligações afetivas iniciarem-se durante a primeira infância, o autor John Bowlby defende que o ser humano pode igualmente estabelecer este tipo de interações significativas com outros indivíduos durante todo o seu processo de desenvolvimento, causando assim alterações no seu modelo de respostas comportamentais e cognitivas e readaptá-lo para a situação em que se encontra (Bowlby, 1988). Assim sendo, o estilo de vinculação que um ser humano estabelece pode sofrer mudanças, sejam elas desejadas ou não (Zilcha-Mano et al., 2011).

Já os trabalhos de Ainsworth sobre as diferenças individuais na qualidade da vinculação vieram dar um importante contributo para a articulação da teoria mais recente (Ainsworth, 1967, 1974). A partir da perspetiva desta autora, a figura de vinculação assume o papel de “base segura” quando apresentada à criança, mostrando-se disposta a poder assegurar a sua proteção, sempre que necessário, e quando solicitada (Ainsworth 1973). A segurança surge quando a criança sente que pode depender do suporte materno, mas que tal necessidade não aumenta a dependência. O menor sente que existe espaço para explorar o mundo físico e social de forma cada vez mais autónoma (Ainsworth, 1996).

Quanto aos níveis de vinculação apresentados, distinguem-se principalmente duas dimensões avaliadas na investigação científica, sendo estas a ansiedade e o evitamento de vinculação (Green et al., 2018; Zilcha Mano et al., 2011). A vinculação

com ansiedade retrata o nível de preocupação que um indivíduo apresenta por uma pessoa que tenha um papel forte na sua vida e que não esteja disponível nos momentos em que mais necessita. Neste caso, a pessoa acaba por adotar estratégias de vinculação hiperativas – retratam a insistência intensa de ganhar a atenção da figura vinculada para a obtenção de cuidados, atenção e amor – que visam a redução da sua ansiedade ou angústia. Quanto à vinculação com evitamento, indica o grau de desconfiança que um indivíduo tem nas ações ou comportamentos das pessoas com quem está vinculado, procurando manter uma independência comportamental e uma distância afetiva e emocional dessas mesmas pessoas, usando estratégias desativas – referente a suprimir as suas emoções e pensamentos – relacionadas com o fenómeno da vinculação (Mikulincer & Shaver, 2003; Zilcha-Mano et al., 2011).

Para além destas dimensões estudadas, Ainsworth propôs ainda três estilos primários de vinculação: a vinculação segura, a vinculação insegura-evitante e a vinculação insegura resistente (Wanser et al., 2019). A vinculação segura, é aquela onde está presente a confiança, sendo que o cuidador se revela sempre disponível perante situações adversas ou assustadoras, promovida nos primeiros anos de vida da criança, através da sensibilidade aos sinais da mesma e afetivamente disponível quando esta pede proteção ou reconforto. Toda esta segurança traduz-se em competências para enfrentar e explorar o desconhecido. Já a vinculação evitante resulta, essencialmente, nos sentimentos de insegurança face aos cuidados recebidos pois, quando a criança pede atenção espera, à partida, uma reação de rejeição por parte do cuidador. Por fim, a vinculação resistente ou ambivalente é descrita quando surge a dúvida da criança quanto ao facto de os cuidadores estarem ou não disponíveis para ela assim que necessário (Bowlby, 1988; Newton, 2008). O sistema vincutivo destina-se a aumentar as formas de sobrevivência da criança, visto que esta usufrui das funções maduras dos cuidadores

para determinar o seu próprio processo de vida, pois as respostas parentais auxiliam e reforçam os estados emocionais positivos, atenuando os negativos (Kandel, 1999). Enquanto a prestação de cuidados caracterizada pela indisponibilidade emocional e rejeição tem sido relacionada com uma vinculação insegura-evitante (Main, 1981), cuidados simultaneamente intrusivos e não responsivos, não sendo congruentes e fiáveis, têm sido associados a uma vinculação insegura-ambivalente/resistente. As diferenças individuais da qualidade da vinculação representam condições iniciais que, em contexto de interação entre fatores biológicos e ambientais, desempenham um papel dinâmico no funcionamento biopsicossocial do indivíduo.

Seres humanos e animais de estimação

A ligação entre a espécie humana e os animais de estimação revela-se cada vez mais robusta (Almeida et al., 2010).

Para uma melhor compreensão desta temática, começar-se-á por uma abordagem histórica, passando depois a uma análise da relação estabelecida com os animais de estimação e vantagens/desvantagens que daí advém.

Evolução histórica da relação entre o ser humano e os animais

Indubitavelmente que a associação primitiva dos animais ao Homem baseou-se no cumprimento de necessidades básicas como a caça para alimentação, a guarda e o fornecimento de calor, implicados na sobrevivência.

Num passado recente, a maioria das famílias europeias possuíam gado como fonte de comércio e produção alimentar para consumo próprio. O contacto frequente com a vida selvagem era também comumente utilizado para o aumento de um fundo económico através da caça.

Com a evolução das mentalidades ao longo da história da Humanidade, avanço tecnológico e alterações culturais, esta dependência foi desvanecendo. Como consequência, o animal passa a desempenhar uma função mais afetiva na vida humana, deixando para trás a objetificação atribuída anteriormente. A intensificação e responsabilização nas práticas de *pet-keeping* (manutenção da guarda/tutoria de animais de estimação), tem vindo a revelar-se notória nos últimos anos, destacando a variável social, no sentido de integração do animal no seio familiar (Fox & Gee, 2019). A inclusão do animal neste sistema, deu lugar à formação de famílias multiespécie, conceito definido por Bowen (1978) como a incorporação familiar de pessoas que não apresentam nenhum grau de parentesco com a família nuclear ou seres vivos provenientes de espécies diferentes, considerando-os animais de estimação – cães, gatos, aves, répteis, coelhos, entre outros.

Relação humano-animal de companhia

Os animais de companhia representam um grupo de animais ao qual os humanos atribuíram um estatuto especial e que, ao longo do tempo, se tem vindo a associar a diversos benefícios para a nossa saúde física e psicológica. A decisão de ter um animal de companhia traduz um vínculo entre o animal e o Homem (Amiot, Bastian, & Martens, 2016; Brooks et al., 2018). Além de ser um comportamento voluntário, esta ligação revela força perante a continuidade e sobrevivência praticada ao longo da história e culturas adjacentes (T. Anderson, Wallace, & Staats, 2008).

Alguns estudos salientam que a vinculação, não é exclusiva entre seres humanos, podendo ser estabelecida com animais de estimação. No estudo de Rynearson (1978), verificou-se ser possível desencadear uma ligação entre o ser humano e o animal de companhia, sendo que estes partilham a mesma capacidade para demonstrar e responder

ao apego. A dinâmica que flui entre ambos, traduz-se pela vivacidade desta relação, tornando-se indispensável para o equilíbrio vital e recíproco do apego. É de notar que a troca de afeto e aceitação entre humanos e os seus animais, é menos complexa do que a transação de necessidades entre outros humanos (Rynearson, 1978).

A criação de uma ligação emocional com um ser vivo de uma espécie diferente permite ao ser humano ampliar a sua rede de interações sociais, bem como melhorar o seu modelo de cognições e comportamentos (Khalid & Naqvi, 2016).

Assim como nas ligações entre duas pessoas, os animais de estimação apresentam quatro necessidades essenciais para estabelecer uma ligação com um indivíduo – proximidade, segurança, meio ambiente saudável e medo de separação.

A teoria da vinculação (Bowlby, 1969) defende que as pessoas tendem a criar ligações emocionalmente fortes com seres identificados como pares, sejam outros seres humanos ou animais de estimação – maioritariamente cães, colmatando a necessidade inata no estabelecimento destes vínculos de modo a garantir segurança, conforto, apoio e bem-estar (Barnard-Nguyen et al., 2016; Eckerd et al., 2016; Field et al., 2009; Packman et al., 2011; Purewal et al., 2017).

Os valores elevados de vinculação entre pessoas e cães podem justificar-se pela necessidade de afeto por parte dos indivíduos, escolhendo esta espécie animal pelo facto de ser a mais privilegiada e favorável aos olhos da sociedade (Schneider et al., 2010). Apesar do conceito de vinculação inicialmente excluir as relações entre o ser humano e o animal, atualmente esta teoria apresenta um potencial elevado para auxiliar o esclarecimento de tais ligações emocionais, motivações do indivíduo para a adoção dos animais de uma espécie específica, elucidar os comportamentos que devem ser adaptativos e direcionados para o animal de estimação e, dar resposta ao facto destes

animais conseguem preencher um lugar na vida de um indivíduo de igual forma ao humano (Green et al., 2018).

Apesar dos animais de estimação ocuparem um espaço distinto dos humanos, operam de forma coerente com o sistema familiar (Paul e Serpell, 1993). O vínculo existente no domínio doméstico, é formado pelas emoções, levando Farraco e Seminotti (2010) a afirmar que as ligações existentes entre pessoas e cães assemelham-se a relações amorosas.

A ligação que existe entre o ser humano e os animais de estimação é bidirecional, visto que o cão, por exemplo, elege frequentemente a ligação com humanos, em detrimento dos seres da sua espécie (Bierer, 2001). Estes animais são entendidos, no seio familiar, não só como fonte de entretenimento, mas também seres leais, confidentes, suporte para a autoestima e promotores de conforto (McNicholas & Collis, 2001). A ligação que há entre o humano e o cão é semelhante ao apego que existe entre cuidadores e crianças. Embora os animais de companhia não possuam laços de sangue com os seus donos, estabelecem comumente vínculos emocionais profundos com os seus animais de estimação e, por consequência, estes são frequentemente considerados como membros importantes da família (Hughes & Harkin, 2022; Packman et al., 2011). Tanto a lealdade dos animais de estimação quanto o apoio emocional e social que estes fornecem, evidenciam-se partes integrais de um estilo de vida mais saudável (Field et al., 2009; Hughes & Harkin, 2022; Purewal et al., 2017; Redmalm, 2015).

Os animais de estimação podem ser o elemento-chave dentro do seio familiar, promovendo fatores como a interação social, melhoria da comunicação entre membros e redução de conflitos internos. Através da partilha de tarefas diárias essenciais no cuidado do seu animal de estimação, os pais poderão transmitir conhecimentos e valores

às crianças que, por sua vez, auxiliarão também no estabelecimento de vínculo entre ambos – aspetos como a sensibilidade, os afetos e o suporte são frequentemente ensinados por meio das ações que cada indivíduo realiza durante a sua infância e na adolescência (Marsa Sambola et al., 2017).

Da mesma forma que acontece nas relações entre dois seres humanos, a mudança e a readaptação dos modelos de resposta comportamentais e afetivas é existencial nas ligações emocionais entre o ser humano e o animal de estimação (Green et al., 2018; Wanser et al., 2019). Os autores Green, Coy e Matthews (2018) referem que os animais proporcionam ao ser humano um sentimento de apoio, conforto e consolo em momentos de grande aflição, principalmente para os sujeitos que tenham sofrido de algum trauma ou sejam expostos a níveis elevados de stress. Outros autores afirmam que os animais domésticos são considerados uma base de segurança para o ser humano, contudo, a qualidade desta ligação dependerá dos momentos vividos diariamente pelos dois intervenientes (Rehn & Keeling, 2016).

Denota-se importante referir que a interação do ser humano com animais de estimação nem sempre promove apenas vantagens. As consequências potencialmente negativas podem resultar em problemas de saúde, tais como zoonoses e alergias (Guay, 2011; Miranda, 2011; Rich & Roberts, 2006), perturbações psicológicas associadas ao adoecimento e perda do seu animal de estimação (Miranda, 2011) ou desenvolvimento de fobias (Costa et al., 2009).

Interação com animais de estimação durante a infância

Em concordância com a literatura, o apego ao animal de estimação tem maiores implicações como uma variável moderadora para o funcionamento socioemocional das crianças do que propriamente a posse do animal em si (Levinson, 1984).

Posto isto, a vinculação entre o ser humano e o animal de estimação tem um papel importante no desenvolvimento da criança e do adolescente, no sentido em que o animal aceita as características pessoais destes indivíduos, proporcionando-lhes a satisfação de atenção e afeto, como a sensação de valorização e amor (Marsa-Sambola et al., 2017; Zilcha-Mano et al., 2011).

Ao submeter uma criança à experiência de conviver e assumir responsabilidades nos cuidados com um animal, seja ele considerado de estimação ou não, fará com que esta se torne emocionalmente mais sensível para temáticas associadas aos animais no geral, promovendo maior propensão para adquirir um animal de estimação, resultado distinto em crianças que não tenham qualquer contacto frequente com animais (Marsa-Sambola et al., 2016).

É imperial referir que as interações entre a criança e o animal elevam a probabilidade de prevenção da progressão de problemas como perturbações mentais, emocionais ou comportamentais durante a adolescência ou mais tarde no decorrer da vida adulta, podendo este facto ser explicado pelo suporte emocional (Gadomski et al., 2015). A exposição precoce do indivíduo à vivência com animais de estimação pode influenciar o seu tipo de vinculação na idade adulta – levando à inclusão do animal em grupos sociais equivalentes para os seres humanos, de um ponto de vista emocional.

O contacto com animais de estimação durante a infância, revela um papel importante no desenvolvimento social, emocional e cognitivo, bem como na saúde mental, bem-estar e qualidade de vida. Ao assumir a responsabilidade pelo bem-estar do animal de estimação, as crianças aprendem, experiencialmente, sobre a importância da capacidade de resposta a sentimentos e necessidades de outros seres. Esta interação pode, igualmente, promover valores e competências sociais (empatia, altruísmo e comportamento pró-social), assim como a aquisição de hábitos organizadores

(responsabilidade, pontualidade, autonomia e autodisciplina), contribuindo para a capacidade de adaptação mais favorável e enfrentamento dos meios presentes na vida de uma criança – casa e escola (Bryant 1985; Melson e Fogel 1988; Poresky e Hendrix 1990).

As autoras Giumelli e Santos (2016) afirmam que os animais de estimação têm uma posição vantajosa com as crianças, uma vez que estas se tornam mais afetivas, sensíveis e com um sentido de responsabilidade acrescido. Um fator mais profundo é a compreensão do ciclo natural da vida nas crianças que, de certa forma, fica mais explícito e integrativo pela presença de um animal de estimação.

Outros pesquisadores descobriram que a posse de animais de estimação pode oferecer um efeito positivo no desenvolvimento da empatia e das atitudes humanas das crianças (Ascione, 1992; Bierer, 2000; George, 1999; Paul & Sherpell, 1993). Derivado à incapacidade que os animais possuem de se comunicar verbalmente com as pessoas, exige que a criança adquira mestrias perceptivas sobre as emoções dos seus animais. Alguns estudos demonstram ainda que comportamentos de cuidado ou oportunidades que permitem a tomada de papéis, podem ser capazes de melhorar o desenvolvimento de empatia e atitudes humanitárias em relação aos animais (Ascione, 2005; George, 1999; Myers, 1998; Paul & Sherpell, 1993). Além disso, cuidar de animais pode permitir que as crianças expressem as suas próprias emoções (Bryant, 1985; Rost & Hartmann, 1994). Portanto, tanto animais reais quanto situações relacionadas aos mesmos, fomentam apoio no desenvolvimento de empatia e atitudes humanas precoces.

Empatia para com animais de estimação

A investigação acerca da empatia para com os animais (EpcA), ainda é insuficiente sobretudo acerca dos fatores inerentes à capacidade de sentir empatia por

elementos de outras espécies (Emauz, Gaspar & Esteves, 2018); e sobre a EpcA das crianças (Muldoon, Williams, Lawrence, Lakestani & Currie, 2009).

A empatia, no geral, é considerada fulcral para a criação e gestão saudável das relações interpessoais, bem como no ajuste dos comportamentos perante situações adversas (Meharabian & Epstein, 1972; Jalongo, 2014).

A literatura refere, à luz da perspectiva evolutiva, que o aumento da tendência para sentir empatia e cuidar de animais deriva do mecanismo de respostas maternas a sinais do bebé, difundindo-se para membros de outras espécies (Amiot et al., 2016; de Waal, 2008). Por outro lado, sob a teoria das relações intergrupais (Tajfel & Turner, 1986) a perceção de semelhança entre humanos e animais (em especial os filogeneticamente mais próximos) permite que estes se aproximem do *ingroup* humano, tornando-se um objeto de maior preocupação, o que estimulará mais EpcA (Hills, 1995; Amiot & Bastian, 2015). Além disso, a capacidade de atribuir emoções e cognições humanas (antropomorfismo) aos animais pode aumentar a nossa EpcA (Eddy, Gallup & Povinelli, 1993; Preston & de Waal, 2002).

É de destacar que a empatia dirigida a humanos é influenciada por múltiplos aspetos, como: a modelagem, ou seja, o papel dos pais na aprendizagem socioemocional das crianças; o ambiente familiar; a vinculação; a cultura; a idade; o sexo; a personalidade; o número e tipo de animal de companhia (Daly & Morton, 2006; Emauz, 2017; Emauz et al., 2018). Do mesmo modo, existem alguns fatores que podem afetar a EpcA, entre eles: os animais filogeneticamente mais próximos dos humanos (Westbury & Neumann, 2008); a vivência com animais no passado e presente (Paul, 2000; Emauz et al., 2018; Rothberger & Mican, 2014); o sexo feminino (Emauz et al., 2018; Herzog, 2007); as atitudes para com os animais [e ainda a crença na mente animal e os conhecimentos acerca dos animais, os seus comportamentos e bem estar animal]

(Ellingsen, Zanella, Bjerkås, & Indrebø, 2010; Rocha, Gaspar & Esteves, 2016); a ligação a ONG's (Emauz et al., 2018); a dieta vegetariana ou vegana (Emauz et al., 2018) e a vinculação com o animal (Rothberger & Mican, 2014).

A literatura sugere uma relação entre as duas empatias. Robert Poresky (1990), Vidović e colaboradores (1999), encontraram correlações positivas entre a EpcA e a empatia, principalmente se as crianças (3 a 6 anos e 10 a 15 anos, respetivamente) tinham uma vinculação segura com o seu animal de companhia. Os resultados indicam que ser mais empático para com os animais está associado a maiores níveis de empatia para com outras crianças. Pelo contrário, Daly & Morton em 2003, não encontraram relação entre ter animal de companhia e a empatia, nem correlação entre a empatia e a vinculação para com animais, numa amostra de 137 crianças (dos 10 aos 12 anos).

Posto isto, uma das principais questões por explorar nesta área, é esclarecer se a interação com animais de companhia poderá exercer influência nas crianças, de modo a alcançar relacionamentos mais satisfatórios com outros seres humanos.

Objetivos

O objetivo principal deste estudo remete para a compreensão do impacto do papel dos animais de companhia na aquisição de competências socioemocionais em crianças dos 10 aos 12 anos, examinando o desenvolvimento de sensibilidade afetiva e relacional dos participantes para com outros seres humanos, através da avaliação da empatia, em dois grupos de comparação – crianças com e sem animais de estimação.

Quanto aos objetivos específicos, foram estabelecidos os seguintes:

- compreender e caracterizar a influência do sexo face à empatia estabelecida pelo ser humano ao animal de estimação;
- relacionar a evolução da idade com a competência empática;
- analisar e caracterizar a relação da empatia para com humanos e animais

Método

Participantes

A seleção de participantes foi realizada através do processo de amostragem por conveniência, garantindo a representatividade de crianças com diferentes níveis de interação perante os animais de companhia.

Previamente, todos os participantes acederam a um guião de informação completo, onde constavam descritos os objetivos do estudo, instruções para a finalidade do mesmo e a garantia de confidencialidade dos seus dados.

De modo a evitar lapsos, tornou-se basilar o cumprimento de alguns parâmetros para participação efetiva no estudo: *Critérios de inclusão* – nacionalidade portuguesa, frequência numa das instituições referenciadas, crianças com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos e entrega da autorização de participação devidamente assinada; *Critérios de exclusão* – crianças sem nacionalidade portuguesa, alunos que excedam as idades limite estipuladas no estudo, recusa de assinatura do consentimento informado por parte do responsável legal e crianças que residam em casas de acolhimento.

A amostra final deste estudo foi constituída por 81 crianças, com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos (2º e 3º ciclos do ensino básico), de ambos os sexos (masculino e feminino), referentes a duas instituições escolares situadas na área metropolitana de Lisboa (Externato São Miguel Arcanjo e Colégio Oriente) e uma academia desportiva (Sporting Clube de Portugal). A totalidade de participantes foi dividida em dois grupos de comparação – 54 crianças com animais de estimação e 27 sem tal condição. Inicialmente, a pretensão era obter homogeneidade entre grupos, contudo, não foi possível cumprir este parâmetro.

Tabela 1*Caracterização sociodemográfica da amostra (N=81)*

	N	%	M	DP	Min.	Máx.
Sexo						
Masculino	49	60.5				
Feminino	32	39.5				
Idade						
10	20	24.7				
11	44	54.3				
12	17	21.0				
			10.96	0.679	10	12
Nacionalidade						
Portuguesa	81	100				
Zona de residência						
Lisboa	81	100				
Tipo de residência						
Vivenda	23	28.4				
Apartamento	57	70.4				
Ambos	1	1.2				
Coabitação						
País	20	24.7				
País e irmãos	59	72.8				
País, irmãos e agregado familiar alargado	2	2.5				
Filho único						
Sim	21	25.9				
Não	60	74.1				

A tabela 1, contempla as características sociodemográficas da amostra relativamente ao sexo, idade, nacionalidade, zona e tipo de residência, coabitação e indicador de presença ou ausência de irmãos.

Após a recolha dos dados, observou-se uma divisão heterogénea no total de participantes do sexo masculino (60,5%) e feminino (39,5%).

A média de idades situa-se nos 10.96 anos, com um desvio padrão de 0.679. De modo a cumprir os critérios de inclusão definidos especificamente para este estudo, apenas a nacionalidade portuguesa foi considerada válida. A variável zona de residência

foi categorizada por distritos, existindo homogeneidade no total de participantes residentes em Lisboa.

Considerando um elevado número de participantes inseridos em famílias nucleares numerosas, procedeu-se à seguinte subdivisão dos grupos de coabitação regular – pais (24.7%), pais e irmãos (72.8%) ou pais, irmãos e agregado familiar alargado - tios, avós, outros (2.5%). Em conformidade com a variável anterior, esta amostra apresenta uma discrepância no indicador de presença ou ausência de irmãos, demonstrando constituir-se por 25.9% de filhos únicos e 74.1% de crianças com irmãos.

Tabela 2

Caracterização sociodemográfica dos participantes sobre os animais de estimação

	N	%	M	DP	Min.	Máx.
Posse de animal de Estimação						
Sim	54	66.7				
Não	27	33.3				
Número de animais de estimação						
Não possui animal	27	33.3				
1	31	38.3				
2	14	17.3				
3	2	2.5				
4 ou mais	7	8.6				
			1.15	1.174	0	4
Espécie de animal						
Não incluído	27	33.3				
Cão e gato	46	56.8				
Pequenos mamíferos	1	1.2				
Réptil	1	1.2				
Ave	4	4.9				
Peixe	2	2.5				
Tempo de posse do animal						
Não incluído	27	33.3				
0 a 1 ano	8	9.9				
2 a 5 anos	22	27.2				
6 a 8 anos	6	7.4				
9 anos ou mais	18	22.2				
			1.75	1.537	0	4
Posse de animal de estimação na infância dos pais						
Sim	49	60.5				
Não	32	39.5				

	N	%	M	DP	Min.	Máx.
Papel do animal de estimação						
Não incluído	27	33.3				
Indiferente	1	1.2				
Companhia	17	21.0				
Felicidade	10	12.3				
Melhor amigo	12	14.8				
Amor e afeto	4	4.9				
Elemento da família	4	4.9				
Extremamente importante	6	7.4				
Opinião sobre posse universal de animais de companhia						
Sim	44	54.3				
Não	30	37.0				
Não sei	7	8.6				

Na tabela 2, constam as características sociodemográficas dos participantes referentes aos animais de estimação – posse, número e espécie de animal de estimação, tempo de coabitação com o mesmo, posse de animal de estimação na infância dos pais, papel do animal na sua vida e opinião sobre a posse universal de animais de companhia.

Nas questões de caráter aberto como “o tempo de posse dos seus animais de estimação” e a “descrição do papel do(s) seu(s) animal(is) de estimação”, foram categorizadas por grupos atendendo à frequência de respostas apresentadas pelos participantes, de forma a facilitar a análise estatística para a verificação de possíveis diferenças significativas entre os mesmos grupos.

Segundo a análise destes dados, verificou-se uma tendência para a posse de animal (66.7%) comparativamente às famílias que optam pela ausência desta interação (33.3%). A aquisição de mamíferos como o cão e gato (56.8%) evidenciou-se largamente superior à de outras espécies como pequenos mamíferos (1.2%), répteis (1.2%), aves (4.9%) e peixes (2.5%).

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico foi desenvolvido no âmbito desta investigação de modo a recolher informações fundamentais sobre cada participante para as variáveis em estudo. Este instrumento é composto por 14 questões breves, de escolha múltipla e resposta aberta. Os 8 itens iniciais foram criados com o intuito de abranger informações basilares à identificação das características sociodemográficas dos participantes (sexo, idade, nacionalidade, zona de residência e elementos de coabitação). A partir do item 9, com exceção aos itens 12 e 14, apenas os sujeitos com resposta positiva ao item anterior, são destacados para completar os restantes dados solicitados. Esta condição deve-se à especificidade dos itens 9, 10, 11, 12, 13 e 14, alusivos à posse de animais de companhia (tipo e número de animais de estimação, espécie, tempo de coabitação, entre outras componentes relevantes que englobam o tema em estudo.

Este formulário deve ser preenchido pelos tutores legais com a colaboração do menor, visto que poderá conter alguma informação mais complexa à qual a criança não consiga responder de forma independente ou a fim de colmatar possíveis dificuldades de interpretação das questões sem supervisão. É importante realçar que todos os dados recolhidos são analisados garantindo o princípio de confidencialidade.

Escala de Empatia para com Animais

A Escala de Empatia para com Animais foi desenvolvida por Paul, em 2000; baseada no instrumento QMEE de Mehrabian & Epstein (1972). É constituída por 22 itens, em que 11 correspondem a sentimentos não empáticos e os restantes a sentimentos empáticos (ex. “Sinto-me incomodado(a) quando vejo as pessoas a dar mimos e beijos em público aos seus animais de estimação”; “Entristece-me ver um

animal sozinho numa jaula”, respetivamente). É pedido aos participantes que respondam através de uma escala tipo Likert, de nove pontos que varia entre “Discordo Fortemente” e “Concordo Fortemente”. A medida obteve uma fidelidade interna aceitável $\alpha = .78$ (Paul, 2000). A adaptação e validação do instrumento para a versão portuguesa foi realizada por Emauz e colaboradores, em 2016 e após a análise fatorial exploratória foram retirados nove itens, resultando na versão final de 13 itens, estes que variam tal como no estudo de Paul (2000), entre 1 = Discordo MUITÍSSIMO e 9 = Concordo MUITÍSSIMO (Emauz et al., 2016). Os itens invertidos, ou seja, os que refletem a visão negativa do tratamento de animais por parte de outras pessoas (ex. “É uma parvoíce ficar excessivamente ligado(a) a um animal de estimação”) devem ser recodificados (1=9, 2=8, 3=7, 4=6, 5=5, 6=4, 7=3, 8=2, 9=1), para que maiores pontuações traduzam maiores níveis de empatia para com os animais. Deste modo, foram recodificados os seguintes itens: 2, 4, 6, 7, 8, 10 e 11. A fidelidade interna do instrumento indica um bom nível $\alpha = .86$ (Emauz et al., 2016). O instrumento apresenta duas subescalas: a *ligação emocional com animais*, constituída pelos itens invertidos anteriormente referidos e a *preocupação empática com animais* composta pelos restantes seis itens: 1, 3, 5, 9, 12 e 13. Ambas as subescalas apresentam um bom nível de fidelidade interna $\alpha = .84$ e $\alpha = .79$, respetivamente (Emauz et al., 2016).

No presente estudo, a EEA evidenciou uma consistência interna moderada, apresentando para o total um alfa de Cronbach igual a 0.56, variando a consistência interna das subescalas entre 0.46 e 0.54 (tabela 3).

Tabela 3

Valores do alfa de cronbach dos fatores e da escala total EEA

	Alfa de cronbach
F1: Ligação emocional com animais	.463
F2: Preocupação empática com animais	.537
Escala de Empatia para com animais	.560

Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children

Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children –

QACEC; Zoll & Enz, 2010; versão portuguesa de Veiga & Santos (2011) trata-se de uma escala multidimensional que enquadra tanto o aspeto cognitivo da empatia quanto o afetivo, formada por 20 itens que abrangem uma dimensão cognitiva (composta pelos itens 3, 5, 10, 11, 17, 19, 21, 23, 26, 29), ex. “Eu consigo dizer, olhando para uma pessoa, se ela está triste”) e outra afetiva (2, 4, 9, 12, 16, 18, 22, 24, 27, 28), ex. “Eu sinto pena das outras crianças que não têm brinquedos e roupas”.

Cada item apresenta 5 possibilidades de resposta, variando entre 1-“discordo totalmente”, 2-“discordo um pouco”, 3-“não concordo nem discordo”, 4-“concordo um pouco” e 5-“concordo totalmente”. A escala QACEC, para além dos itens introduzidos pelos seus autores (Zoll & Enz, 2010), resulta da junção de itens de outros instrumentos de avaliação da empatia, como: Bryant’s Index of Empathy Measurement (1982), Leibetseder’s E-Skala (2001), Garton & Gringert’s (2005), Eisenberg’s Child Report Sympathy Scale (1998). A escala apresenta bons índices de consistência interna ($\alpha = 0.86$), bem como boas qualidades psicométricas (Veiga & Santos, 2011).

Observando a tabela 4, podemos reportar que na investigação em causa, a QACEC demonstrou para o total um alfa de Cronbach igual a 0.84, o que denota uma boa consistência interna, bem como para a sua dimensão afetiva ($\alpha = 0.87$) e cognitiva ($\alpha = 0.70$).

Tabela 4

Valores do alfa de cronbach dos fatores e da escala total QACEC

	Alfa de cronbach
F1: Empatia afetiva	.865
F2: Empatia cognitiva	.703
Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children	.837

Lexington Attachment to Pets Scale (LAPS)

Relativamente à escala Lexington Attachment to Pets Scale (LAPS) (Johnson, et al., 1992), encontra-se traduzida para a população portuguesa (Miranda, 2011). Esta escala tem por objetivo estudar o vínculo estabelecido e mantido entre indivíduos e os seus animais de estimação, medindo o cuidado, afeto e as atitudes dos donos (Stallones et al, 1990). Este instrumento avalia, como principais dimensões, a *vinculação geral*, *substituição de pessoas*, e *direitos/bem-estar dos animais* (Stallones et al., 1990). O fator “vinculação geral”, avalia a predisposição que o sujeito tem para se relacionar com os animais. O fator “substituição de pessoas”, avalia a interação que o sujeito possui com os animais de estimação. O fator “direitos e bem-estar dos animais”, é destinado aos comportamentos que o indivíduo tem relativamente aos encargos de possuir um animal de estimação.

Este instrumento é constituído por 23 questões, a responder de acordo com uma escala tipo Likert, em que estão previstas quatro opções: desde 0 – “discordo totalmente”; a 3 “concordo totalmente”. Na versão adaptada para português por Miranda (2011), constava, entre os pontos 1 e 2, a opção “não sei ou recuso responder” de modo a que, os participantes que não se identifiquem com nenhuma das opções, possam seleccionar essa opção. Contudo, optou-se por seguir os pontos da versão original.

O score total da escala, pode variar entre 0 e 69, e o score do fator “vinculação geral” pode variar entre 0 e 33, o fator “substituição de pessoas” pode variar entre 0 e 21

e por último o fator “direitos e bem-estar dos animais” pode variar entre 0 e 15. As dimensões da escala apresentam valores de fiabilidade adequados, que variam entre 0.77 e 0.95.

No presente estudo esta escala demonstrou para o total um alfa de Cronbach igual a 0.85, evidenciando a subescala da vinculação geral com um alfa de Cronbach igual a 0.76 o que denota uma boa consistência interna; a subescala da substituição de pessoas, com um alfa de Cronbach igual a 0.66; e o direito/bem-estar animal, com um alfa de Cronbach igual a 0.39 (tabela 5).

Tabela 5

Valores do alfa de cronbach dos fatores e da escala total LAPS

	Alfa de cronbach
F1: Vinculação geral	.759
F2: Substituição de pessoas	.657
F3: Direitos/bem-estar animal	.388
Lexington Attachment to Pets Scale	.846

Procedimentos

Em primeira instância, foram efetuados os contactos por correio eletrónico com os responsáveis de cada instituição, a fim de solicitar todas as autorizações pretendidas para a realização adequada desta investigação.

Após concordância, estabeleceu-se um contacto informal com as psicólogas destacadas de cada entidade escolar, dando a conhecer a origem e desenvolvimento prático da investigação em curso, bem como esclarecer a necessidade de colaboração das mesmas durante o processo de aplicação presencial das provas selecionadas, devido às peculiaridades congruentes com a faixa etária dos alunos integrantes deste projeto. No contexto extracurricular associado à investigação, o procedimento exigiu alguma

adaptação. Por se tratar de uma instituição desportiva, foi necessário programar precocemente as diretrizes de atuação junto do coordenador da modalidade, bem como averiguar as condições de luminosidade, insonorização e ausência de elementos distratores, a fim de garantir o ambiente necessário para a aplicação adequada dos instrumentos.

Numa segunda fase, procedeu-se à distribuição do documento de informação ao participante (anexo A) e respetiva declaração de consentimento informado aos tutores legais das crianças (anexo B), através dos recursos informáticos de cada instituição.

Depois de definida a amostra de participantes, deu-se início aos trabalhos em terreno presencial. Em virtude das restrições implementadas pelo Externato São Miguel Arcanjo, a aplicação prática dos questionários foi executada a duas turmas de 5º ano, em contexto de sala de aula, pela psicóloga do estabelecimento de ensino, cumprindo o seguimento previamente delineado com a investigadora. No que diz respeito ao Colégio Oriente, a metodologia de execução das provas foi efetuada pela investigadora, iniciando o processo através de um primeiro contacto direto com as crianças, de modo a explicar em que consistiam as atividades propostas e esclarecer o surgimento de alguma dúvida. No mesmo dia, concebeu-se a planificação de atividades juntamente com a psicóloga de serviço. Na semana seguinte, a investigadora regressou ao colégio, introduzindo as provas a duas turmas de 5º e uma de 6ºano. Dispondo da colaboração da professora responsável, foram distribuídos todos os questionários impressos a cada um dos alunos autorizados à participação. A sua execução prática consistiu na aplicação de um questionário sociodemográfico (anexo C), Escala de Empatia para com os Animais (Anexo D), Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy Children– versão portuguesa (anexo E) e Lexington Attachment to Pets Scale (anexo F). Denota-se importante salientar que todos alunos não autorizados a participar no estudo, cumpriram

as atividades didáticas propostas pela professora. Houve um especial cuidado no planeamento desses trabalhos, de modo a que, estas crianças não desenvolvessem algum tipo de sentimento de rejeição comparativamente aos demais.

A escolha do formato em papel debruçou-se na facilitação de leitura, oferecendo espaço para a criança se poder expressar ortograficamente e de modo a explorar a sua autorregulação e autonomia na tarefa. Apesar da resolução destas atividades ser de carácter individual, todos os itens, a par da instrução, foram lidos previamente em voz alta pela investigadora. Durante o preenchimento dos instrumentos, todos os alunos tiveram a oportunidade de esclarecer as suas dificuldades de interpretação através do auxílio regular da professora, assim como pela disponibilidade apresentada pela investigadora. Não se evidenciaram quaisquer discrepâncias no modo de aplicação das provas aos alunos de ambos os anos escolares.

Na academia de formação de hóquei em patins do Sporting Clube de Portugal, o método de aplicação das provas decorreu consoante a flexibilidade horária dos intervenientes. Em dias distintos, os atletas dirigiram-se ao gabinete de psicologia disponibilizado no local, de forma individual, para desempenhar o preenchimento das provas psicométricas.

Resultados

O objetivo principal deste segmento é a apresentação dos dados recolhidos e o posterior tratamento estatístico dos mesmos. Neste sentido, serão apresentados todos os dados resultantes da aplicação do questionário sociodemográfico, juntamente com as restantes escalas quantitativas (EEA, QACEC e LAPS) em investigação.

A análise de dados foi executada com recurso ao software SPSS (Statistical Package for Social Sciences – 19) para o Windows 11. Relativamente aos procedimentos estatísticos, realizaram-se as análises descritivas de cada variável em estudo, correlações de Spearman e testes Kruskal-Wallis para descortinar possíveis associações entre as subescalas e analisar comparações entre grupos, respetivamente.

Análise do teste de normalidade

Para iniciar a exploração estatística, procedeu-se à realização do teste de normalidade, com o intuito de determinar o tipo de análise a executar face às características apresentadas pela amostra (paramétrico ou não-paramétrico).

Tabela 6

Teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	gl	Sig.
Ligação emocional com animais	0.055	81	0.200*
Preocupação empática com animais	0.115	81	0.010
Empatia afetiva	0.185	81	<0.001
Empatia cognitiva	0,126	81	0.003
Vinculação geral	0.140	81	<0.001

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	gl	Sig.
Substituição de pessoas	0.131	81	0.001
Direitos/bem-estar animal	0.165	81	<0.001

Em concordância com os valores do nível de significância do teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov (tabela 6), procedeu-se a uma análise não paramétrica dos dados da amostra.

Análise das correlações

Tabela 7

Estatísticas descritivas das subescalas em estudo

	N	M	DP	Min.	Máx.
Ligação emocional com animais	81	42.0123	8.10940	24.00	58.00
Preocupação empática com animais	81	45.2222	6.33246	27.00	54.00
Empatia afetiva	81	44.8642	5.72877	16.00	50.00
Empatia cognitiva	81	38.8765	5.49860	26.00	50.00
Vinculação geral	81	25.6420	4.23765	6.00	32.00
Substituição de pessoas	81	14.7407	3.93630	2.00	21.00
Direitos/bem-estar animal	81	10.9259	1.80816	5.00	15.00

Na tabela 7 constam as subescalas resultantes das três provas psicométricas (EEA, QACEC e LAPS) aplicadas aos participantes da presente investigação.

Dentro da Escala de Empatia para com Animais, a preocupação empática com animais (M=45.2222; DP=6.33246) revelou-se superior à ligação emocional com animais (M=42.0123; DP=8.100940), bem como a todas as subescalas em estudo, obtendo a média mais elevada.

A Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children – versão portuguesa, é constituída por duas subescalas (empatia afetiva e empatia cognitiva). Após a análise dos valores obtidos, a primeira (M=44.8642; DP=5.72877) apresentou uma média substancialmente maior comparativamente à segunda (M=38.8765; DP=5.49860).

As subescalas correspondentes à Lexington Attachment to Pets Scale, denominam-se por vinculação geral, substituição de pessoas e direitos/bem-estar animal. Verifica-se que a vinculação geral traduz os resultados mais favoráveis desta escala (M=25.6420; DP=4.23765) por comparação à substituição de pessoas (M=14.7407; DP=3.93630) e direitos/bem-estar animal (M=10.9259; DP=1.80816), sendo que a última dimensão referida apresenta o valor mais baixo entre as sete subescalas em estudo.

Tabela 8

Correlações entre subescalas

	1	2	3	4	5	6	7
1. Ligação emocional com animais	—						
2. Preocupação empática com animais	.26*	—					
3. Empatia_afetiva	.30**	.30**	—				
4. Empatia_cognitiva	.05	.16	.39**	—			
5. Vinculação_geral	.29**	.42**	.39*	.25*	—		
6. Substituição_pessoas	.24*	.33**	.28*	.32**	.62**	—	
7. Direitos_animais	.06	.35**	.24*	.08	.26*	.24*	—

*. A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades).

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades).

Foram aplicadas correlações de Spearman para determinar a relação entre todas as subescalas abrangidas em estudo – ligação emocional com animais, preocupação empática com animais, empatia afetiva, empatia cognitiva, vinculação geral, substituição de pessoas e direitos/bem-estar animal.

Ao iniciar esta análise, foi possível verificar uma correlação positiva fraca, estatisticamente significativa, entre a ligação emocional com animais e a preocupação empática com animais ($r=0.26$; $p=0.019$). Apesar da sua baixa intensidade, esta relação sugere que crianças capazes de possuir uma ligação emocional com animais desenvolvem simultaneamente maiores níveis de preocupação empática com estes seres.

No que concerne à ligação emocional com animais e a empatia afetiva, foi encontrada uma correlação positiva moderada, estatisticamente significativa ($r=0.30$; $p=0.007$), à semelhança da preocupação empática com animais e a empatia afetiva ($r=0.30$; $p=0.008$). Por outras palavras, estes dados revelam que crianças com maior sensibilidade empática para com animais, apresentam igualmente bons índices de empatia afetiva para com outros seres humanos.

Relacionando as subescalas ligação emocional com animais e vinculação geral, obteve-se uma correlação positiva fraca ($r=0.29$; $p=0.009$), similarmente à ligação emocional com animais e substituição de pessoas ($r=0.24$; $p=0.034$), ambas estatisticamente significativas. Segundo estes resultados, conclui-se que a ligação emocional com animais promove a facilidade vinculativa entre as crianças e os seus pares, assim como a valorização da proximidade com os seres de outras espécies.

Relativamente à exploração das subescalas de preocupação empática com animais e vinculação geral, identificou-se uma correlação positiva moderada, estatisticamente significativa ($r=0.42$; $p<0.001$). Tendo em conta a preocupação empática com animais e substituição de pessoas, os resultados obtidos demonstraram

uma correlação positiva moderada, estatisticamente significativa ($r=0.33$; $p=0.003$). Evidencia-se igualmente esta intensidade entre a preocupação empática com animais e os direitos/bem-estar animal ($r=0.35$; $p=0.002$). Associando a empatia afetiva à vinculação geral, os valores obtidos apresentaram uma correlação positiva moderada, estatisticamente significativa ($r=0.39$; $p<0.001$). Os valores destas correlações demonstram que as crianças que beneficiam da criação de vínculos afetivos, apresentam maior disponibilidade para questões empáticas com os animais, bem como maior predisposição para reconhecer a importância destes seres e garantir o seu bem-estar.

De seguida, foi realizada uma análise entre a empatia afetiva e empatia cognitiva, evidenciando-se uma correlação positiva moderada, estatisticamente significativa ($r=0.39$; $p<0.001$). Isto significa que as crianças que procuram experienciar as emoções do outro, manifestam maior capacidade para compreender e comunicar essas mesmas emoções.

Por sua vez, a empatia afetiva e a substituição de pessoas, demonstraram valores estatisticamente significativos ($r=0.28$; $p=0.011$), assim como a empatia afetiva e os direitos/bem-estar animal ($r=0.24$; $p=0.033$), ambas correspondendo a correlações positivas fracas. Face a estas correlações, é possível afirmar que crianças com maior capacidade para experienciar as emoções de outro indivíduo, são aquelas que atribuem maior significado ao papel dos animais e consciência da importância dos direitos e bem-estar animal.

Dando continuidade à interpretação de resultados, podemos observar uma correlação positiva fraca, estatisticamente significativa, entre a empatia cognitiva e a vinculação geral ($r=0.25$; $p=0.027$). Aquando da análise associativa entre a empatia cognitiva e substituição de pessoas, verificou-se a existência de uma correlação positiva moderada, estatisticamente significativa ($r=0.32$; $p=0.004$). Conclui-se assim que as

crianças com maior facilidade no apego a animais, apresentam também maior capacidade para compreender emoções, sejam elas expressas por humanos ou animais.

Ao averiguar a relação entre a vinculação geral e a substituição de pessoas, foi identificada uma correlação positiva forte, com valores estatisticamente significativos ($r=0.62$; $p<0.001$). Aferida como uma correlação positiva fraca, a vinculação geral e direitos/bem-estar animal apresentaram uma associação estatisticamente significativa ($r=0.26$; $p=0.020$). Por fim, as subescalas substituição de pessoas e direitos/bem-estar animal revelam uma correlação positiva fraca, estatisticamente significativa ($r=0.24$; $p=0,028$), o que reflete que as crianças que criam um vínculo afetivo com os animais e atribuem importância ao seu papel na vida humana, não só apresentam uma propensão superior para o apego com o animal, como asseguram com maior afinco o bem-estar destes seres.

Tabela 9

Correlações entre as subescalas em estudo e o sexo

	Sexo
Ligação emocional com animais	.42**
Preocupação empática com animais	.20
Empatia_afetiva	.44**
Empatia_cognitiva	.06
Vinculacao_geral	.28*
Substituicao_pessoas	.23*
Direitos_animais	.07

Através da correlação de Spearman, foi elaborada uma análise estatística para averiguar possíveis associações entre as subescalas em estudo e o sexo dos participantes. De acordo com a tabela 9, verificou-se a existência de valores

estatisticamente significativos, obtendo correlações positivas moderadas entre o sexo e a ligação emocional com os animais ($r=0.42$; $p<0.001$), assim como o sexo perante a empatia afetiva ($r=0.44$; $p<0.001$).

Relativamente às variáveis vinculação geral ($r=0.28$; $p=0.012$) e substituição de pessoas ($r=0.23$; $p=0.041$), também foram encontrados valores estatisticamente significativos, identificando-se como correlações positivas fracas.

Tabela 10

Correlações entre as subescalas em estudo e a idade

	Idade
Ligação emocional com animais	.24*
Preocupação empática com animais	-.29**
Empatia_afetiva	-.03
Empatia_cognitiva	-.01
Vinculação_geral	-.02
Substituição_pessoas	.02
Direitos_animais	-.09

Foi realizada uma correlação de Spearman para examinar a relação estatística entre as subescalas em estudo e a idade dos intervenientes da investigação em curso (tabela 10). Posto isto, foi possível verificar uma correlação positiva fraca, estatisticamente significativa, entre a idade das crianças e a ligação emocional com animais ($r=0.24$; $p=0.029$). Esta análise revelou ainda uma correlação negativa fraca, estatisticamente significativa, relativamente à preocupação empática com animais face à idade ($r=-0.29$; $p=0.008$).

Tabela 11*Correlações entre as subescalas em estudo e a posse de animal*

	Posse de animal
Ligação emocional com animais	-.08
Preocupação empática com animais	.01
Empatia_afetiva	-.16
Empatia_cognitiva	-.04
Vinculação_geral	-.13
Substituição_pessoas	-.15
Direitos_animais	-.02

À semelhança de outras características sociodemográficas dos participantes, foi desenvolvida uma análise estatística (correlação de Spearman) para medir a relação entre a posse de animais de companhia e as subescalas em estudo (tabela 11).

Não se verificaram quaisquer valores estatisticamente significativos na convivência com outros seres vivos face à ligação emocional com animais ($r_s = -0.08$; $p = 0.49$), preocupação empática com animais ($r_s = 0.01$; $p = 0.96$), empatia afetiva ($r_s = -0.16$; $p = 0.16$), empatia cognitiva ($r_s = -0.04$; $p = 0.71$), vinculação geral ($r_s = -0.13$; $p = 0.25$), substituição de pessoas ($r_s = -0.15$; $p = 0.17$) e direitos/bem-estar animal ($r_s = -0.02$; $p = 0.86$).

Análise de comparação entre grupos

Tabela 12

Diferenças de médias das subescalas em função do sexo

	Sexo masculino	Sexo feminino	H	Sig.
	Média rank	Média rank		
Ligação emocional com animais	33.10	53.09	14.008	<.001
Preocupação empática com animais	37.23	46.77	3.192	.074
Empatia afetiva	32.74	53.64	15.489	<.001
Empatia cognitiva	39.84	42.78	.305	.581
Vinculação geral	35.79	48.98	6.174	.013
Substituição de pessoas	36.71	47.56	4.149	.042
Direitos/bem-estar animal	39.77	42.89	.359	.549

Foi aplicado o teste Kruskal-Wallis para comparar a variável sexo entre os grupos independentes ligação emocional, preocupação empática com animais, empatia afetiva, empatia cognitiva, vinculação geral, substituição de pessoas e direitos animais.

De acordo com os resultados obtidos na tabela 12, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nos postos médios da variável sexo ao nível dos grupos face à ligação emocional com animais ($H=14.008$; $p<0.001$), empatia afetiva ($H=15.489$; $p<0.001$), vinculação geral ($H=6.174$; $p=0.013$) e substituição de pessoas ($H=4.149$; $p=0.042$).

É possível observar que o sexo feminino ($M=53.09$) apresenta maiores níveis de ligação emocional com animais aquando do sexo masculino ($M=33.10$). Similarmente à descrição anterior, o sexo feminino ($M=53.64$) demonstra possuir maiores níveis de empatia afetiva por comparação ao sexo masculino ($M=32.74$), revelando uma

discrepância notória entre as médias atingidas por cada grupo. O sexo feminino revela maior capacidade no estabelecimento de vinculação geral ($M=48.98$) frente ao seu grupo de comparação ($M=35.79$). A respeito da variável substituição de pessoas, os postos médios do sexo feminino ($M=47.56$) apresentam-se mais elevados comparativamente ao sexo masculino ($M=36.71$).

Deste modo, é plausível afirmar que as crianças do sexo feminino revelam maior facilidade na expressão de competências socioemocionais face ao grupo opositor, sendo que a empatia afetiva é a dimensão com o posto médio mais elevado no sexo feminino ($M=53.64$) e a empatia cognitiva no sexo masculino ($M=39.84$).

Tabela 13

Diferenças de médias das subescalas em função da idade

	10 anos	11 anos	12 anos	H	Sig.
	Média rank	Média rank	Média rank		
Ligação emocional com animais	37.88	36.68	55.85	8.630	.013
Preocupação empática com animais	52.73	38.76	33.00	7.365	.025
Empatia afetiva	44.98	38.28	43.28	1.346	.510
Empatia cognitiva	43.50	38.88	43.56	0.791	.673
Vinculação geral	40.88	41.82	39.03	0.175	.916
Substituição de pessoas	39.50	41.68	41.00	0.119	.942
Direitos/bem-estar animal	44.58	40.22	38.82	0.689	.708

Foi aplicado o teste Kruskal-Wallis para comparar a variável idade entre os grupos independentes ligação emocional, preocupação empática com animais, empatia afetiva, empatia cognitiva, vinculação geral, substituição de pessoas e direitos animais.

Em conformidade com os resultados obtidos na tabela 13, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nos postos médios da variável idade ao nível dos grupos face à ligação emocional com animais ($H=8.630$; $p=0.013$) e preocupação empática com animais ($H=7.365$; $p=0.025$). Aprofundando a análise, denota-se que as crianças com 12 anos ($M=55.85$) manifestaram maiores níveis de ligação emocional com animais comparativamente aos grupos constituídos por crianças de 10 ($M=37.88$) e 11 anos ($M=36.68$).

Distintamente à variável citada acima, é possível verificar que as crianças de 10 anos ($M=52.73$) apresentam níveis superiores de preocupação empática com animais aquando dos grupos de 11 ($M=38.76$) e 12 anos ($M=33.00$).

Tabela 14

Diferenças de médias das subescalas em função da posse de animal de companhia

	Posse de animal	Não posse de animal	H	Sig.
	Média rank	Média rank		
Ligação emocional com animais	42.29	38.43	0.486	.486
Preocupação empática com animais	40.92	41.17	0.002	.964
Empatia afetiva	43.59	35.81	1.995	.158
Empatia cognitiva	41.70	39.59	0.146	.703
Vinculação geral	43.12	36.76	1.334	.248

	Posse de animal	Não posse de animal	H	Sig.
	Média rank	Média rank		
Substituição de pessoas	43.52	35.96	1.871	.171
Direitos/bem-estar animal	41.32	40.35	0.032	.857

Foi aplicado o teste Kruskal-Wallis para comparar a variável posse de animais de companhia entre os grupos independentes ligação emocional, preocupação empática com animais, empatia afetiva, empatia cognitiva, vinculação geral, substituição de pessoas e direitos animais.

Segundo os resultados obtidos na tabela 14, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nos postos médios da posse de animais e as subescalas apresentadas em estudo.

Discussão

Neste capítulo é feita a relação dos resultados obtidos na presente investigação, com a componente teórica recolhida, tendo em conta os objetivos estipulados, de modo a refletir sobre os parâmetros do estudo e a clarificar a relação entre as variáveis que se pretendiam estudar.

A crescente adesão aos animais de companhia, tem sido alvo de interesse por parte de algumas áreas de investigação, nomeadamente da psicologia. Os benefícios da relação animal-humano para a saúde mental e processo de desenvolvimento, é uma temática pouco investigada devido à falta de instrumentos psicométricos que revelem com precisão as relações entre menores e estes animais (Caya, 2015). Além disso, inúmeros estudos apresentam deficiências metodológicas (amostras desajustadas/sem controlo de variáveis relevantes) ou carecem de validade/confiabilidade, o que impede a conclusão de conhecimentos a seu respeito (Brooks et al., 2018; Ein & Vickers, 2015; Islam & Towell, 2013; Kruger et al., 2014; McColgan & Schofield, 2007). Embora a maioria dos estudos até ao momento apresentem deficiências metodológicas, respeitam um padrão de resultados que apontam na mesma direção e persistem em diferentes subpopulações de crianças e contextos - os animais de companhia podem promover um desenvolvimento saudável na criança.

A presente investigação pretendeu contribuir para uma melhor compreensão das atitudes empáticas em crianças dos 10 aos 12 anos, procurando explorar de que forma a interação regular com os animais de companhia pode estar associada à aquisição de competências socioemocionais, mais especificamente, a empatia para com humanos.

Para o efeito foi utilizada uma bateria de instrumentos de avaliação fidedigna, constituída por um questionário sociodemográfico e três escalas com o intuito de medir a empatia com animais (EEA), a empatia geral da criança (QACEC) e a vinculação com

os animais (LAPS). Todos os instrumentos foram submetidos à avaliação da sua consistência interna, tendo sido obtidos valores adequados, tanto para os totais das escalas, como para as suas subescalas.

Começando por esclarecer a veracidade do objetivo específico estipulado neste estudo em compreender e caracterizar a influência do sexo face à relação da empatia estabelecida pelo ser humano para com o animal de estimação, foram obtidos resultados distintos entre a população feminina e masculina. Apesar da disparidade no número de participantes do sexo feminino (32) comparativamente ao masculino (49), o primeiro grupo apresentou valores mais satisfatórios no que concerne à ligação e preocupação empática com animais.

Segundo a literatura, é frequente não haver diferenças significativas entre o sexo, o que muitas vezes está relacionado com o tipo de população do estudo e/ou da metodologia utilizada (Marsa-Sambola et al., 2016). Contudo, vários estudos comprovam o resultado obtido na presente investigação, apontando que as raparigas são mais empáticas que os rapazes podendo, tal facto, estar associado aos diferentes papéis sociais atribuídos a ambos e ao seu próprio processo de socialização. Será, também, mais comum as raparigas externalizarem mais intensamente a sua afetividade do que os rapazes, o que está associado ao facto delas se apresentarem como mais empáticas do que eles (Escrivá et al., 2004; Garaigordobil, 2009). O estado de arte também revela que este tipo de relações concentra-se maioritariamente na espécie dos cães, demonstrando que para o sexo feminino, o animal de estimação desempenha uma função direcionada para o apoio emocional e conforto, sendo que para o sexo masculino, o cão é identificado como um companheiro para a realização de atividades (Muldoon et al., 2019).

Face ao objetivo específico estabelecido em relacionar a evolução da idade com a competência empática das crianças, é plausível clarificar a existência de diferenças significativas ao nível dos grupos perante a ligação emocional e preocupação empática com animais. As crianças com 12 anos manifestaram maiores níveis de ligação emocional com os animais comparativamente aos grupos mais jovens (10 e 11 anos).

Segundo a literatura, Durante a fase pré-escolar e integração do ensino básico, as crianças tornam-se mais capazes de exercer comportamentos pró-sociais baseados em sentimentos e pensamentos empáticos (Eisenberg & Miller, 1987). À medida que as crianças aumentam a sua compreensão sobre as emoções e causas, a sua capacidade de gerar respostas e comportamentos empáticos também se expande (Tone & Tully, 2014).

Distintamente, as crianças de 10 anos apresentaram uma preocupação empática com os animais superior aquando da sua comparação com os grupos de 11 e 12 anos. Não foram encontrados resultados significativos na amostra em estudo perante a variável da idade no que diz respeito às escalas QACEC e LAPS.

Atendendo ao estudo realizado por Marsa-Sambola e seus colegas (2016), existe uma diminuição frequente do vínculo à medida que a idade aumenta. Na camada dos jovens, este resultado pode surgir pelo desenvolvimento de novas áreas de interesse durante a fase da pré-adolescência, incluindo também as mudanças físicas, hormonais, pessoais e sociais do indivíduo, contribuindo significativamente para a prática de experiências exteriores ao seu núcleo familiar.

Ter um ser a próprio encargo é uma tarefa que exige disciplina e consistência emocional. O cuidado e interação com um animal de estimação no contexto familiar é um domínio apropriado onde as crianças podem provar a sua necessidade de ações independentes e responsáveis. Ao assumir a responsabilidade pelo bem-estar do animal de estimação, as crianças aprendem, experimentalmente, sobre a importância da empatia

e capacidade de resposta a sentimentos e necessidades de outros seres, bem como formas apropriadas de comportamento pró-social.

Entender as necessidades de um animal converte-se num trabalho mais complexo por comparação às pessoas, pois estes não comunicam através da mesma língua. Se a criança for capaz de corresponder à urgência do animal, é de esperar que esta consiga agir de forma mais empática e pró-social com o outro, por comparação a uma criança que nunca tenha sido confrontada com esta necessidade. Em conformidade com esta perspetiva, alguns estudos demonstram a existência de uma correlação entre ser dono de animais de estimação e sentir mais empatia pelos outros seres da sua espécie e pelos animais em si, frente a não donos (Bryant 1985; Poresky e Hendrix 1990). Estes autores exploraram ainda as vantagens de possuir um animal de companhia na infância e identificaram influência positiva no domínio social e empático nas crianças. Todavia, os dados desse estudo foram recolhidos por meio de inquéritos aos pais, o que pode ter contribuído para desvios nos resultados. Os efeitos que a adoção de um animal de estimação provoca variam consoante a definição da amostra em estudo, características sociodemográficas, espécie do animal, entre outros fatores (Carr et al., 2019).

Considerando os resultados obtidos na presente investigação, foi possível verificar que não existe uma relação direta entre a coabitação com animais e a aquisição de competências, pois os grupos de comparação (crianças coabitantes e não coabitantes com animais de companhia) demonstram diferenças de pensamento pouco relevantes entre si. Esta evidência é explicada por Rodrigues e Ribeiro (2011) quando referem que o desenvolvimento de comportamentos empáticos para com os outros resulta das condições ambientais que a criança encontra na família e das experiências interacionais que mantêm com o seu ambiente (Bronfenbrenner, 1979). No mesmo sentido, Motta

(2006) afirma que o desenvolvimento da empatia está diretamente relacionado às condições de socialização oferecidas pelo contexto em que a criança cresce, agregando o seio da família e o ensino escolar.

A realização da correlação de Spearman permitiu observar as relações entre as sete subescalas da EEA, QACEC e LAPS. Ao iniciar esta análise, foi possível verificar uma associação entre a ligação emocional e a preocupação empática com animais, sugerindo que crianças capazes de criar uma ligação emocional com animais desenvolvem simultaneamente maiores níveis de preocupação empática com estes seres.

Emauz, Gaspar, Esteves e Carvalhosa (2016), defendem que o ser humano tem a capacidade de sentir empatia pelos animais e que o estado de preocupação geral do ser humano pelos mesmos pode indicar grandes níveis de empatia geral. Em conformidade com o pensamento destes autores, um dos objetivos específicos delineados para este estudo recaía sobre o esclarecimento de uma possível associação entre a empatia para com humanos e animais. Os dados obtidos entre as subescalas da EEA e QACEC revelam que crianças com maior sensibilidade empática para com animais, apresentam igualmente bons índices de empatia afetiva para com outros seres humanos.

A preocupação que estes indivíduos apresentam com o bem-estar ou o sofrimento do animal de estimação pode estar relacionada a um maior nível de empatia. Desta forma, pode-se observar similaridades na empatia dos seres humanos por animais com o mesmo procedimento emocional e cognitivo que desencadeiam as interações sociais entre seres humanos (Emauz et al., 2016, 2018). No mesmo sentido, os resultados obtidos esclarecem que a ligação emocional com os animais promove a facilidade vinculativa entre as crianças e os seus pares, assim como a valorização da proximidade com os seres de outras espécies.

Serpell (2011) sugere que os animais de companhia podem cumprir com necessidades sociais e emocionais semelhantes às que são satisfeitas por suportes sociais humanos. A correlação entre as subescalas da EEA e LAPS apurou que crianças que beneficiam da criação de vínculos afetivos, apresentam maior disponibilidade para questões empáticas com os animais, bem como maior predisposição para reconhecer a importância destes seres e garantir o seu bem-estar.

A relação humano-animal é caracterizada pela existência de um laço de vinculação entre o animal e o seu dono, vinda da prestação de cuidados e proteção, sendo comparada, por Fernandes (2018), à Teoria da Vinculação de Bowlby (1969). Os seres humanos desenvolvem ligações afetivas com animais de companhia, podendo atribuir-lhes um valor comparável às ligações que mantêm com humanos. Estas ligações podem variar consoante o grau de proximidade com o animal e o apoio que este pode oferecer ao seu tutor, desempenhando funções bidimensionais, preenchendo as necessidades de vinculação afetiva um do outro (Savalli; Albuquerque, 2017).

Aquando da análise associativa entre a dimensão cognitiva da empatia e a subescala da substituição de pessoas, concluiu-se que as crianças com maior apego a animais, apresentam também maior capacidade para compreender emoções, sejam elas expressas por humanos ou animais.

De acordo com a análise feita através das subescalas da empatia afetiva e empatia cognitiva, ambas constituintes da QACEC, foi possível constatar que existe uma associação entre as duas dimensões, oferecendo a perspectiva de que as crianças que procuram experienciar as emoções do outro, manifestam maior capacidade para inferi-las, compreendê-las e comunicá-las. Estes resultados vão de encontro ao descrito pela literatura, sendo a empatia um fenómeno multidimensional que engloba uma componente afetiva e outra cognitiva, permitindo que o sujeito espelhe as emoções do

outro, crie sentimentos próprios e tente dar um sentido às emoções do outro (Gerdes, 2011).

Posto isto, é possível declarar que existe uma associação entre os dois tipos de empatia comprovada no presente estudo, resultado coerente com a literatura.

Entende-se que as crianças desde muito cedo são sensíveis aos estados emocionais dos outros, e ao mesmo tempo, são capazes de os perceber, no entanto, é ao longo do crescimento que elas se vão tornando cada vez mais conscientes dos sentimentos. Este amadurecimento, juntamente com o desenvolvimento do idioma e de uma compreensão crescente das causas, consequências e correlação das emoções, acredita-se que ajude a aumentar a capacidade possuir preocupação empática em situações mais complexas e em resposta a uma gama mais ampla de emoções ao longo da infância e adolescência (Hoffman, 2000).

“A empatia nasce da autoconsciência; quanto mais abertos formos às nossas emoções, mais capazes seremos de ler os sentimentos dos outros” (Goleman, 1995, p.117).

Tendo em conta os resultados obtidos pelas estatísticas descritivas dos participantes neste estudo, foi possível identificar que as espécies com adoções mais frequentes são o cão e o gato. A presença alargada destas espécies deriva da importância atribuída pelo ser humano a cada uma delas, possibilitando o estabelecimento de relações mais próximas com estes seres (Green et al., 2018; Muldoon et al., 2019). Contudo, é de extrema complexidade determinar uma causa direta no efeito que cada espécie animal provoca no ser humano, assim como as atividades específicas que este desencadeia (Carr et al., 2019).

A experiência infantil com animais de companhia difere entre grupos demográficos, culturais e étnicos com diferentes graus de vinculação do indivíduo a

estes seres, o que pode afetar o comportamento individual e as escolhas futuras em relação à adoção de animais.

A principal e mais importante conclusão a apontar deste estudo é a comprovação de uma associações entre os dois tipos de empatia.

Conclusão

Através desta investigação, foi possível verificar que a coabitação com os animais de companhia não exerce influência direta na aquisição e prática de competências socioemocionais em crianças com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos. Não obstante, é importante destacar que este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação e generalização dos resultados. Pelo facto de aferir o relato das crianças e não a observação direta dos seus comportamentos, as respostas obtidas podem, de algum modo, expressar discórdia com a realidade das suas ações práticas derivado a respostas socialmente esperadas. Apesar da inclusão de dois ciclos distintos do ensino básico, a diferença de idades entre os participantes demonstra-se diminuta, contribuindo naturalmente para a escassez de resultados significativos perante esta variável. Por outro lado, não foi possível explorar todas as características sociodemográficas recolhidas devido ao tamanho reduzido da amostra, à discrepância do número de participantes de ambos os sexos e à heterogeneidade da posse/não posse de animal de estimação. A reduzida validação de instrumentos quantitativos para a população portuguesa em idades precoces constitui-se, simultaneamente, como uma dificuldade, impossibilitando uma abrangência mais alargada de construtos nesta investigação.

Em congruência com as barreiras apresentadas, seria relevante, em estudos futuros, constituir uma amostra com alunos do ensino privado e público, incluindo toda a atmosfera do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos), de modo a aferir uma comparação entre grupos e averiguar possíveis diferenças na perceção do papel da interação humano-animal. É também de notar a necessidade de investimento em estudos longitudinais, quanto à influência dos animais de companhia na regulação emocional de crianças tipicamente agressivas (pré e pós interação). Futuramente, seria pertinente, medirem-se

indicadores fisiológicos (oxitocina, cortisol, ritmo cardíaco, pressão arterial) aquando da interação com o animal e visualização de vídeos ou imagens de animais carinhosos.

O papel de cuidador do animal de companhia poderá ser uma boa variável para desenvolver um projeto de intervenção, visto que ser responsável por outro ser vivo estimula o pensamento empático (Melson, 2003; Pinto & Folkes, 2015). Seria igualmente interessante uma investigação entre o papel de cuidador e a vinculação; e se estes comportamentos de cautela e amizade para com o animal estão associados a maiores níveis de vinculação. Por outro lado, projetos de educação humanística em que a tríade (Animais, Pessoas e Ambiente) é abordada, são aparentemente eficazes no aumento da empatia e conhecimento das crianças acerca dos animais e outros seres vivos (Nicoll, Trifone, & Samuels, 2008; Arbour et al., 2009; Aguirre & Orihuela, 2010; Hummel & Randal, 2011). Ademais, seria benéfico ampliar estudos e programas de intervenção aos progenitores, isto é, aliar o estudo da empatia aos progenitores, uma vez que o estilo parental exerce uma grande influência no desenvolvimento da empatia em crianças. Tornar-se-ia igualmente interessante explorar o tipo de vinculação parental e a influência que a mesma exerce na qualidade da vinculação com o animal de companhia, por tratar-se do contexto primordial da criança na aquisição de competências interpessoais.

Sugere-se a construção e validação de instrumentos para crianças com nacionalidade portuguesa em idades precoces, com o intuito de ampliar o conhecimento científico sobre a interação humano-animal.

Ainda assim, o presente estudo é uma mais-valia para a literatura existente, por contribuir com informações atualizadas e pertinentes relativamente aos efeitos promovidos pela interação humano-animal na infância. Apesar das limitações encontradas, espera-se que esta investigação possa alimentar o interesse perante a

aquisição de animais de estimação e os benefícios destes seres no desenvolvimento de competências socioemocionais, sobretudo em idades precoces, com a finalidade de inculcar estas habilidades nas crianças desde cedo, sendo fundamental gerar e trabalhar a inteligência emocional, uma vez que, nesta fase, existe maior plasticidade e as crianças aprendem conceitos e comportamentos com significativa mestria.

Referências

- Adrian, J. A. L., & Stitt, A. (2017). Pet Loss, Complicated Grief, and Post-Traumatic Stress Disorder in Hawaii. *Anthrozoös*, 30(1), 123–133.
- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. In B. Caldwell & H. Ricciuti (Eds.), *Review of child development research* (pp. 1-94). Chicago: University of Chicago Press.
- Ainsworth, M.D.S; Blehar, M.; Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S. (1985). Attachment across the life span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61, 792-812.
- Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond the infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares*. Coimbra, Quarteto.
- Almeida, A. (2007). Abordar o tema “Animais” no Pré-Escolar: tendências e recomendações. In *CIANEI-2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância* (pp. 561-568). Gailivro.
- Almeida, M. L., Almeida, L. D., & Braga, P. D. S. (2009). Aspectos psicológicos na interação homem-animal de estimação. *IX Encontro Interno & XIII Seminário de Iniciação Científica*. <https://www.researchgate.net/publication/336221784>.
- Amiot, C., Bastian, B., Martens, P. (2016). People and companion animals: It takes two to tango. *BioScience*, Vol. 66 (7), pp. 552–560. doi:10.1093/biosci/biw051.

- Anderson, T., Wallace, H., & Staats, S. (2008). Reasons for Companion Animal Guardianship (Pet Ownership) from Two Populations. <https://doi.org/10.1163/156853008X323411>
- Angantyr, M., Eklund, J. & Hansen, E. M. (2011). A comparison of empathy for humans and empathy for animals, *Anthrozoös*, (24)4, 369-377.
- Antoni, C., Ceconello, A. & Koller, S. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em estudo*, 8, 45-54. Consultado dia 6 de Setembro de 2007 através de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07.pdf>.
- Arkow, P. (1984). *Dynamic relationships in practice: Animals in the helping professions*. Latham Foundation.
- Ascione, F.R. (1992). Enhancing children's attitudes about the humane treatment of animals: Generalization to human-directed empathy. *Anthrozoö*, 5(3), 176-191.
- Asher, S. R., & Parker, J. G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. *Social competence in developmental perspective*, 5-23.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>.
- Barnard-Nguyen, S., Breit, M., Anderson, K. A., & Nielsen, J. (2016). Pet Loss and Grief: Identifying At-risk Pet Owners during the Euthanasia Process. *Anthrozoös*, 29(3), 421–430.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163-175.
- Batson, C. D., & Powell, A. A. (2003). Altruism and prosocial behavior.

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments and fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Bierer, R. E. (2000). *The relationship between pet bonding, self-esteem, and empathy in preadolescents*. The University of New Mexico.
<https://search.proquest.com/docview/304614967>.
- Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53 (1), 413-425.
- Bryant, BK 1985. A caminhada do bairro. Um estudo das fontes de apoio na infância do meio sob a perspectiva da criança. *Monografias da Sociedade para Pesquisa em Desenvolvimento Infantil*, 50, (No. 210)
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss (Vol.1: Attachment)*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1984). *Apego e perda: Separação, Angústia e Raiva (Vol. 2)*. São Paulo: Livraria Martins Fontes
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. New York : Basic Books.
- Bryant, B. K. (1985). The neighborhood walk: sources of support in middle childhood. *Monographs of the society for research in child development*, 50(3), 1-122.
- Bronfenbrenner, U., & MORRIS, P. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano (Vol. 80)*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brooks, H. L., Rushton, K., Lovell, K., Bee, P., Walker, L., Grant, L., & Rogers, A. (2018). The power of support from companion animals for people living with mental health

problems: A systematic review and narrative synthesis of the evidence. *BMC psychiatry*, 18(1), 1-12.

Canavarro, M. (1999). *Relações Afectivas e Saúde Mental*. Coimbra: Quarteto.

Carr, D. C., Taylor, M. G., Gee, N. R., & Sachs-Ericsson, N. J. (2019). Typologies of older adult companion animal owners and non-owners: Moving beyond the dichotomy. *Aging & Mental Health*, 23(11), 1452–1466. <https://doi.org/10.1080/13607863.2018.1503999>

Carter, B. & McGoldrick, M. (1995). As mudanças no ciclo de vida familiar- uma estrutura para a terapia familiar. In B. Carter & M. McGoldrick (Orgs.), *As mudanças no ciclo de vida familiar* (pp. 7-29). Porto Alegre: Artes Médicas.

Catarreira, C. S. S. R. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre).

Caya, S. (2015). The importance of house pets in emotional development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 185, 411-416. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.388>.

Center on the Developing Child. (2016). *From best practices to breakthrough impacts: A science-based approach to building a more promising future for young children and families*. Cambridge, MA: Harvard University, Center on the Developing Child.

Chou, K. L. (1996). The rushton, chrisjohn and fekken self-report altruism scale: a chinese translation. *Personality and individual differences*, 21(2), 297-298.

Costa, E. C., Jorge, M. S. B., de Albuquerque Saraiva, E. R., & de Lima Coutinho, M. D. P. (2009). Aspectos psicossociais da convivência de idosos com animais de estimação: uma interação social alternativa. *Psicologia: teoria e prática*, 11(3), 2-15.

<https://www.redalyc.org/pdf/1938/193814403002.pdf>

- Cuervo Martinez, Ángela. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*, 6(1), 111–121.
<https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0001.08>.
- Daly, B., & Morton, L. L. (2003). Children with pets do not show higher empathy: A challenge to current views. *Anthrozoös*, 16(4): 298-314.
- Daly, B., & Morton, L. L. (2006). An investigation of human–animal interactions and empathy as related to pet preference, ownership, attachment, and attitudes in children. *Anthrozoös*, 19(2), 113–128. <http://dx.doi.org/10.2752/089279309X12538695316383>.
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Danner, D., Lechner, C. M., & Spengler, M. (2021). Editorial: Do We Need Socio-Emotional Skills? *Frontiers in Psychology*, 12.
- Da Rocha Lordelo, E., & Carvalho, A. M. A. (1989). Comportamento de cuidado entre crianças: Uma revisão. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 5(1), 1-19.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3(2), 71-100.
<https://doi.org/10.1177/1534582304267187>.
- Dell’Aglío, D. & Siqueira, A. (2007). Retornando para a família de origem: Fatores de risco e proteção no processo de reinserção de uma adolescente institucionalizada. *Revista Brasileira Crescimento Humano*, 17(3), 134-146.
- Del Prette, A. (2005). i Del Prette, ZAP (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*.

- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11, 1-48.
- Dessen, A. & Braz, P. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In A. Dessen & L. Costa (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.113-131). Porto Alegre: Artmed.
- De Sousa, A. P., & MÁRIO, J. F. (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(7), 1-8.
- Donne, J. (1623). *Devotions Upon Emergent Occasions: Meditação XVII*
- Eckerd L. M., Barnett J. E., Jett-Dias L. (2016). Grief following pet and human loss: Closeness is key. *Death Studies*, 40(5), 275–282.
- Eddy, T. J., Gallup, G. G., & Povinelli, D. J. (1993). Attribution of cognitive states to animals: Anthropomorphism in comparative perspective. *Journal of Social Issues*, 49(1), 87–101. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1993.tb00910.x>.
- Ein, N., Li, L., & Vickers, K. (2018). The effect of pet therapy on the physiological and subjective stress response: A meta-analysis. *Stress and Health*, 34(4), 477-489.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic Emotion, Cognition and Behavior*. U.S.A: Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Goleman, Daniel. (1995). *Inteligência Emocional. Temas e Debates*. Actividades Editoriais, Lda.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2014). Multidimensionality of prosocial behavior: Rethinking the conceptualization and development of prosocial behavior.

- Elias, M. J., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Ascd.
- Ellingsen, K., Zanella, A. J., Bjerkås, E., & Indrebø, A. (2010). The relationship between empathy, perception of pain and attitudes toward pets among Norwegian dog owners. *Anthrozoös*, 23(3), 231-243. <http://dx.doi.org/10.2752/175303710X12750451258931>.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 3-8. <https://doi.org/10.2307/1593627>.
- Emauz, A., Gaspar, A., Esteves, F., & Carvalhosa, S. F. (2016). Adaptação da escala de empatia com animais (eea) para a população portuguesa. *Análise Psicológica*, 2(34), 189–201. <https://doi.org/10.14417/ap.1049>
- Emauz, A. (2017). Is empathy consistent across species? Exploring factors that may explain convergence/divergence. Tese de doutoramento. ISCTE-IUL, Lisboa.
- Emauz, A., Gaspar, A., & Esteves, F. (2018). Preditores da empatia dirigida a humanos e outros animais em portugueses e anglo-saxónicos *Psicologia*, 32 (1), 15-28. doi: 10.17575/rpsicol.v32i1.1227.
- Farmer, T. W., Dawes, M., Alexander, Q., & Brooks, D. S.(2016). Challenges associated with applications and inter-ventions: Correlated constraints, shadows of synchrony, and teacher/institutional factors that impact social change. In K. R. Wentzel, & G. B. Ramani (Eds.), *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (pp. 423–435). New York, NY: Routledge.
- Field N. P., Orsini L., Gavish R., Packman W. (2009). Role of attachment in response to pet loss. *Death Studies*, 33(4), 334–355.

- Flouri, E., & Sarmadi, Z. (2016). Prosocial behavior and childhood trajectories of internalizing and externalizing problems: The role of neighborhood and school contexts. *Developmental psychology*, 52(2), 253.
- Fontaine, A. M., & CAMPOS, B. (1990). Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens. *Lisboa: Universidade Aberta*.
- Fuks, B. B. O Pensamento Freudiano sobre a Intolerância. *Psicologia Clínica*. Rio de Janeiro. vol.19, n.1, p.59 – 73, 2007.
- Gadomski, A. M., Scribani, M. B., Krupa, N., Jenkins, P., Nagykaldi, Z., & Olson, A. L. (2015). Pet Dogs and Children's Health: Opportunities for Chronic Disease Prevention? *Preventing Chronic Disease*, 12. 10.5888/pcd12.150204
- Galante, H., Pires, S. & Sousa, L. (2005). Crescer em famílias de acolhimento: padrões de vinculação, psicopatologia e influência dos estilos educativos parentais. *Psychologica*, 40, 279-303.
- Gerdes, K. (2011). Empathy, Sympathy, and Pity: 21st-Century Definitions and Implication for Practice and Research, *Journal of Social Service Research*, 37, 230-241.
- Gervilla, A. (2001). *Família y Educacion 2*. Málaga: Gráficas San Pancrácio
- Goldman, D. (2011). *Inteligência Social: A Nova Ciência do Relacionamento Humano*, Maia: Círculo de Leitores.
- Gondim, S.M.G., Morais, F.A. and Brantes, C. (2014) Competencias socioemocionais Fator-chave no desenvolvimento de competencias para o trabalho. *Revista Psicologia Organizacoes e Trabalho*, 14, 394-406.

- Goodnow, J. J., & Lawrence, J. A. (2015). Children and cultural context. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 4. Ecological settings and processes* (7th ed., pp. 746–788). Hoboken, NJ: Wiley.
- Green, J. D., Coy, A. E., & Mathews, M. A. (2018). Attachment anxiety and avoidance influence pet choice and pet-directed behaviors. *Anthrozoös*, 31(4), 475–494.
<https://doi.org/10.1080/08927936.2018.1482117>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>.
- Guay, D. (2011). Pet-assisted therapy in the nursing home setting: Potencial for zoonosis. *State of the Science*, 29(3), 178–186. 10.1067/mic.2001.115873.
- Hammer, J. H., Parent, M. C., & Spiker, D. A. (2018). Mental Help Seeking Attitudes Scale (MHSAS): Development, reliability, validity, and comparison with the ATSPPH-SF and IASMHS-PO. *Journal of Counseling Psychology*, 65(1), 74–85.
- Haro, E. (2000). Educação familiar y desarrollo de los hijos. In A. Fontaine (org.). *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* (pp.19-29). Porto: ASA Editores.
- Hawkins, R. D., Williams, J. M., & Scottish Society for the Prevention of Cruelty to Animals (Scottish SPCA). (2017). Childhood attachment to pets: Associations between pet attachment, attitudes to animals, compassion, and humane behaviour. *International journal of environmental research and public health*, 14(5), 490.
<https://doi.org/10.3390/ijerph14050490>.

- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Herzog, H. (2011). The impact of pets on human health and psychological well-being: fact, fiction, or hypothesis?. *Current directions in psychological science*, 20(4), 236-239. <http://doi.org/10.1177/0963721411415220>.
- Hilário, A. R. L. (2012). Práticas de Educação Emocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja, Beja).
- Hills, A.M. (1995). Empathy and belief in the mental experience of animals. *Anthrozoös*, 8(3): 132-142.
- Hoffman, E., Silveira, R. F. D., & Polydoro, J. I. (2010). Altruísmo no Brasil: um estudo exploratório. *Mudanças-Psicologia da Saúde*, 18(1-2), 36-46.
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Huang, X., & Lajoie, S. P. (2023). Social emotional interaction in collaborative learning: Why it matters and how can we measure it? *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100447.
- Hughes, B., & Lewis Harkin, B. (2022). The Impact of Continuing Bonds Between Pet Owners and Their Pets Following the Death of Their Pet: A Systematic Narrative Synthesis. *OMEGA - Journal of Death and Dying*.
- Inhelder, Sinclair & Bovet (1975). *Aprendizagem y Estructuras del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Islam, A., & Towell, T. (2013). Cat and dog companionship and well-being: A systematic review. *Int. J. Appl. Psychol*, 3, 149-155. <http://doi.org/10.5923/j.ijap.20130306.01>.

- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American journal of public health, 105*(11), 2283-2290.
<http://doi.org/10.1097/SMJ.0000000000000078>.
- Kail, R. (2004). *A criança*. São Paulo: Prentice Hall.
- Kandel, E. (1999). Biology and Future of Psychoanalysis: A New Intellectual Framework for Psychiatry Revisited. *Am J Psychiatry* , 505-524.
- Krznaric, R. (2014). *Empathy: A Handbook for Revolution*. Zahar.
- Leibetseder, M., Laireiter, A.-R., & Köller, T. (2001). E-Skala: Fragebogen zur Erfassung von Empathie – Beschreibung und psychometrische Eigenschaften. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 1, 70-85.
- Levinson, B. M. (1978). Pets and personality development. *Psychological reports, 42*(3), 1031-1038.
- Levinson, BM 1984. Prefácio. Em *Dynamic Relationships in Practice: Animals in Helping Professions*, 1–20, ed. P. Arkow.
- Main, M. (1981). Avoidance in the service of attachment: A working paper. In K. Immelman, G. Barlow, L. Petrinovich, & M. Main (Eds.), *Behavioral development: The Bielefeld interdisciplinary program* (pp. 651- 693). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Martin-Raugh, M. P., Kell, H. J., & Motowidlo, S. J. (2016). Prosocial knowledge mediates effects of agreeableness and emotional intelligence on prosocial behavior. *Personality and Individual Differences, 90*, 41-49.

- Marsa-Sambola, F., Muldoon, J., Williams, J., Lawrence, A., Connor, M., & Currie, C. (2016). The short attachment to pets scale (saps) for children and young people: Development, psychometric qualities and demographic and health associations. *Child Indicators Research*, 9, 111–131. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9303-9>
- Marsa-Sambola, F., Williams, J., Muldoon, J., Lawrence, A., Connor, M., & Currie, C. (2017). Quality of life and adolescents' communication with their significant others (mother, father, and best friend): The mediating effect of attachment to pets. *Attachment and Human Development*, 19(3), 278–297. <https://doi.org/10.1080/14616734.2017.1293702>
- Maslow AH. Motivación y personalidad. Barcelona: Ed. Sagitário; 1954
- McColgan, G., & Schofield, I. (2007). The importance of companion animal relationships in the lives of older people. *Nursing older people*, 19(1). <http://doi.org/10.7748/nop2007.02.19.1.21.c4361>.
- McNicholas, J., & Collis, G. M. (2000). Dogs as catalysts for social interactions: Robustness of the effect. *British journal of psychology*, 91(1), 61-70.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525–543. <http://dx.doi.org/10.1086/521907>.
- Melson, G. F., & Fogel, A. (1988). Learning to care. *Psychology today*, 22(1), 38.
- Melson, G. F. (2003). Child development and the human-companion animal bond. *American behavioral scientist*, 47(1), 31-39.
- Merrell, K. W. (2008). *Assessing Social Skills and Peer Relations 2002*.
- Miranda, M. I. (2011). A importância do vínculo para os donos de cães e gatos nas famílias portuguesas. (Relatório de Estágio), Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar.

<http://patastherapeutas.org/wp-content/uploads/2015/07/A-importancia-do-vinculo-dos-c%E2%88%86es-e-gatos-em-familias-portuguesas.pdf>

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development, 16*(2), 361-388. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>.

Motta, D. D. C., Falcone, E. M. D. O., Clark, C., & Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em estudo, 11*, 523-532.

Muldoon, J., Williams, J., Lawrence, A., Lakestani, N., & Currie, C. (2009). In Child and Adolescent Health Research Unit (Ed.), Promoting a “Duty of care” towards animals among children and young people: A literature review and findings from initial research to inform the development of interventions. The University of Edinburgh, Sac & Department for Environment, Food and Rural Affairs (DEFRA).

Muldoon, J. C., Williams, J. M., & Currie, C. (2019). Differences in boys’ and girls’ attachment to pets in early-mid adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 62*, 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.12.002>

Myers, G., & Myers Jr, O. E. (1998). *Children and animals: Social development and our connections to other species*. Westview Press.

National Academies of Sciences, Engineering, & Medicine.(2016). Parenting matters: Supporting parents of children ages 0–8. Washington, DC: National Academies Press.

Newton, P. (2008). *The Attachment Connection: Parenting a Secure and Confident Child Using the Science of Attachment Theory*. Oakland: New Harbinger Publications.

- Nicoll, K., Samuels, W. E., & Trifone, C. (2008). An in-class, humane education program can improve young students' attitudes toward animals. *Society & Animals, 16*(1), 45-60.
- Nunes, J. F. S. (2012). A compreensão das emoções em crianças dos 9 aos 11 anos – Estudo da adaptação portuguesa do TEC. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra).
- Ocak, R. (2016). Why Emotional Intelligence and Empathy Matter in Business Setting: An Investigation of their predictors and their contribution to job satisfaction and conflict management. School of Social Sciences: Istanbul Bilgi University.
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2018). Drivers of Human Development: How Relationships and Context Shape Learning and Development. *Applied Developmental Science, 24*(1), 6–36.
- Packman W., Field N. P., Carmack B. J., Ronen R. (2011). Continuing bonds and psychosocial adjustment in pet loss. *Journal of Loss and Trauma, 16*(4), 341–357.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2010). Desenvolvimento psicossocial na adolescência. *Papalia DE, Olds SW, Feldman RD. Desenvolvimento humano. 10ª edição. Porto Alegre: Artmed, 434-467.*
- Papalia, D., & Feldman, R. (2012). *Experiment or Human Development (12th ed.). McGraw-Hill Education.*
- Paul, E. S., & Serpell, J. A. (1993). Childhood pet keeping and humane attitudes in young adulthood. *Animal Welfare, 2*(4), 321-337. [10.1017/S0962728600016109](https://doi.org/10.1017/S0962728600016109).
- Paul, E. S. (2000). Empathy with animals and with humans: Are they linked?. *Anthrozoös, 13*(4), 194-202. <https://doi.org/10.2752/089279300786999699>.

- Petzold, M. (1996). The psychological definition of “the family”. In M. Cusinato (Org.), *Research Family: Resources and needs across the world* (pp.25-44). Milão: Edizioni Universitarie.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. São Paulo: Zahar.
- Piaget, J. (1977). *Problemas de Psicologia Genética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1998). *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Podberscek, A. L., Paul, E. S., & Serpell, J. A. (2000). Companion animals and us.
- Poresky, R. H., Hendrix, C., & Woroby, M. (1988). Developmental benefits of pets for young children. In *Delta Society 7th annual conference People, Animals and the Environment- Exploring our Interdependence Pets and humane attitudes*.
- Poresky, R. H. (1990). The young children's empathy measure: Reliability, validity and effects of companion animal bonding. *Psychological Reports*, 66(3), 931-936.
- Poresky, R. H., & Hendrix, C. (1990). Differential effects of pet presence and pet-bonding on young children. *Psychological Reports*, 67, 51-54.
- Purewal, R., Christley, R., Kordas, K., Joinson, C., Meints, K., Gee, N., & Westgarth, C. (2017). Companion Animals and Child/Adolescent Development: A Systematic Review of the Evidence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 234.
- Redmalm D. (2015). Pet grief: When is non-human life grievable? *Sociological Review*, 63, 19–35.

- Reniers, R., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N., & Vollm, B. (2010). The QCAE: A Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy. *Journal of Personality Assessment*, 93, 84-95.
- Rocha Ana e Fidalgo Zilda 2002, *Psicologia 12º ano Lisboa Texto editora*.
- Rodrigues, A., Ribeiro, A., Castilho, C., Gamito, D., Poppe, F., Lopes, H., et al. (2011). Para Pais sobre Filhos - Um projecto de intervenção com famílias. In D. Sampaio, 97 H. Cruz, M. Carvalho, & F. Gulbenkian (Eds.), *Crianças e Jovens em Risco - A família no centro da intervenção* (pp. 230-249). Cascais: Príncipeia.
- Rodriguez, B., & Paiva, M. (2009). Um estudo sobre o exercício da parentalidade em contexto homoparental. *Vínculo. Revista do NESME*, 1(6) pp.13-25.
- Rost, D. H., & Hartmann, A. H. (1994). Children and their pets. *Anthrozoös*, 7(4), 242-254.
- Rothgerber, H., & Mican, F. (2014). Childhood pet ownership, attachment to pets, and subsequent meat avoidance. The mediating role of empathy toward animals. *Appetite*, 79, 11-17.
- Rynearson, E. K. (1978). Humans and pets and attachment. *The British Journal of Psychiatry*, 133(6), 550-555. <https://doi.org/10.1192/bjp.133.6.550>.
- Sabbag, G. M. (2017). *Práticas educativas maternas e comportamento pró-social infantil*
- Sampaio, M. & Gameiro, J. (1985). *Terapia Familiar*. Lisboa, Afrontamento.
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Savalli, C.; Frank, A. C.; Albuquerque, N. S. O apego entre cão e tutor, in: Savalli, C. Albuquerque, N. *Cognição e comportamento de cães: a ciência do nosso melhor amigo*. São Paulo: Edicon, 2017. p. 211-232.

- Schlinger Jr, H. D. (1995). *A behavior analytic view of child development*. Springer Science & Business Media.
- Seara-Cardoso, A., Neumann, C., Raises, J., McCrory, E., & Viding, E. (2012). Investigating associations between empathy, morality and psychopathic personality traits in the general population. *Personality and Individual Differences*, 52, 67-71.
- Serpell, J. (1996). *In the company of animals : a study of human-animal relationships*. Cambridge University Press.
- Serpell, J. A. (1996). Evidence for an association between pet behavior and owner attachment levels. *Applied Animal Behaviour Science*, 47(1-2), 49-60.
[https://doi.org/10.1016/0168-1591\(95\)01010-6](https://doi.org/10.1016/0168-1591(95)01010-6)
- Siddiq, A. B., & Habib, A. (2016). Anthrozoology - An emerging robust multidisciplinary subfield of anthropological science. *Green University Review of Social Science*, 3(1), 45-67.
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2007). Retornando para a família de origem: Fatores de risco e proteção no processo de reinserção de uma adolescente institucionalizada. *Journal of Human Growth and Development*, 17(3), 134-146.
- Sousa, A. & Filho, M. (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(7), 1-8.
- Stafford-Brizard, K. B. (2016, July 22). Nonacademic skills are the necessary foundation for learning. *Education Week*.

- Tajfel, H., Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In Worchel, S., & Austin, W. G., (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*, pp. 7–24. Nelson-Hall Publishers.
- Triebenbacher, S. L. (1998). Pets as transitional objects: Their role in children's emotional development. *Psychological reports*, 82(1), 191-200.
<https://doi.org/10.2466/pr0.1998.82.1.191>.
- Valle, T. (2009). Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções. In V. Facó & L. Melchiori (eds.), *Conceito de família: adolescentes de zonas rural e urbana* (pp. 121-135). São Paulo: Editora Unesp.
- Vidović, V. V., Štetić, V. V. & Bratko, D. (1999). Pet ownership, type of pet and socio emotional development of school children, *Anthrozoös*, (12)4, 211-217, doi: 10.2752/089279399787000129.
- Vygotsky, S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). Antisocial behavior in school: Strategies and best practices. Pacific Grove, CA: Brooks. *Cole Publishers*. Webber, J. (1997). *Comprehending youth violence. Remedial and Special Education*, 18, 94-109.
- Westbury, H. R., & Neumann, D. L. (2008). Empathy-related responses to moving film stimuli depicting human and non-human animal targets in negative circumstances. *Biological Psychology*, 78(1), 66-74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsycho.2007.12.009>.
- Wispe, L. (1986). The Distinction Between Sympathy and Empathy: To Call Forth a Concept, A Word Is Needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 314-321.

- Yates, T., Ostrosky, M. M., Cheatham, G. A., Fetting, A., Shaffer, L., & Santos, R. M. (2008). Research synthesis on screening and assessing social-emotional competence. Retrieved from Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*, 3, 22.
- Zoll, C., & Enz, S. (2010). A Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children, Retirado de <http://www.opusbayern.de/unibamberg/volltexte/2010/235/pdf/ZollEnzA.pdf>

Anexos

Anexo A

Folha de Informação ao Participante

No âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica (ULL), o trabalho de investigação denominado "Animais de companhia e o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças" pretende contribuir para o avanço do conhecimento relativamente aos efeitos do contacto direto com animais de estimação, em idade precoce.

Deste modo, solicito a sua autorização para a participação do/a menor a seu cuidado, bem como a sua colaboração no preenchimento do questionário sociodemográfico, a fim de aceder a informações indispensáveis na elaboração do estudo.

O tempo estimado para o preenchimento do questionário ronda os 10 minutos. A participação no estudo é voluntária e não acarreta qualquer custo. Não se preveem riscos no decorrer da atividade, contudo os alunos têm o direito de recusar a sua participação, a qualquer momento, sem existência de prejuízos para a criança. O estudo divide-se em várias tarefas, sendo a primeira relativa ao preenchimento do questionário sociodemográfico com auxílio dos tutores legais e, posteriormente, a aplicação de algumas provas psicométricas, com o intuito de obter resultados coerentes com o objetivo da investigação. De seguida, aos alunos autorizados, em contexto de sala de aula, irão aplicar-se as seguintes escalas: Escala de Empatia para com Animais; Escala de Avaliação da Empatia: Versão Portuguesa do Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy Children (QACEC); e Escala de Vinculação Animal - Lexington Attachment to Pet Scale (LAPS). Todos os dados recolhidos serão trabalhados estatisticamente a nível coletivo, permitindo assim garantir o anonimato e confidencialidade dos participantes.

De seguida, ser-lhe-á apresentada a Declaração de Consentimento Informado, documento que ficará na posse da investigadora como prova de adesão ao estudo.

O trabalho de Investigação está a ser orientado pela Professor Doutora Rita Antunes e será apresentado no ano 2024. É possível contactar a mestranda caso surja alguma questão ou deseje conhecer os resultados obtidos, através do endereço de correio eletrónico joan.pereira37@gmail.com

Local e Data:

_____, ____/____/____

Assinatura da Investigadora

Anexo B**Declaração de Consentimento Informado**

Eu, _____, encarregado(a) de educação do aluno(a) _____, aceito a participação do meu educando na investigação "Animais de companhia e o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças".

Declaro que:

- a) Li e compreendi a informação presente no documento "Folha de Informação ao Participante", tendo-me sido facultada uma cópia desse documento, e dada a oportunidade de colocar todas as questões que considere necessárias;
- b) Tenho presente que a participação neste estudo é voluntária, que poderei recusar-me a autorizar a participação do meu educando ao mesmo ou, caso pretenda participar, haverá a possibilidade de desistir da avaliação, sem qualquer prejuízo;
- c) Autorizo a realização das tarefas de interação propostas, bem como o preenchimento individual de questionários e a recolha de dados sociodemográficos;
- d) Compreendi que a identidade do meu educando será salvaguardada e que as informações fornecidas serão apenas utilizadas para o estudo em questão e o seu uso será feito exclusivamente pela equipa de investigadores.

Local e Data:

_____, ____/____/____

Encarregado(a) de educação

Anexo C

Questionário Sociodemográfico

Solicito a sua contribuição para o preenchimento deste formulário. É relevante esclarecer que não existem respostas certas nem erradas e que, as questões abertas, devem ser respondidas somente pela criança, com auxílio escrito dos seus responsáveis. Nesta página irá encontrar um conjunto de questões sobre as quais peço que leia com muita atenção, responda a todas, por ordem e com o máximo de sinceridade, em colaboração com o menor. Todas as informações são confidenciais pelo que ninguém vai ter acesso às mesmas (nem professores, nem pais, nem amigos). A participação é voluntária, portanto, não existirão consequências se decidir não participar.

- 1) Sexo: Masculino Feminino
- 2) Idade: ____ anos
- 3) Nacionalidade: _____
- 4) Zona de Residência: _____
- 5) Tipo de Residência: Vivenda Apartamento
- 6) Com quem vive? Pais Tios Avós Outros _____
- 7) É filho(a) único? Sim Não
- 8) Tem algum animal de estimação? Sim Não Porquê? _____

*Se respondeu “Não” ao item 8, avance para os itens 12 e 14. Caso contrário, o preenchimento de todas as questões é obrigatório.

- 9) Número de animais de estimação: 1 2 3 4 ou mais
- 10) Espécie de animal (se tiver mais do que uma espécie, por favor assinale as opções que correspondem à sua situação): Cão Gato Peixe Ave
Réptil Outro

- 11) Há quanto tempo tem o seu animal de estimação? _____
- 12) Os seus parentes/cuidadores tinham animais de estimação em casa quando eram crianças? Sim Não
- 13) Como descreve o papel do/s seu/s animal/is de estimação na sua vida?

- 14) Acha que todas as pessoas deviam ter animais de estimação? Sim Não

Anexo D

Escala de Empatia para com Animais (EEA)

Indica o quão concordas ou discordas de cada uma das seguintes afirmações, traçando um círculo em torno do número que te parece mais apropriado, numa escala de discordância/concordância traduzida por números de 1 a 9, de acordo a legenda apresentada abaixo. Por exemplo, se achares que não concordas nada com a frase que leste deves marcar 1. No entanto, se achares que concordas plenamente, deves marcar 9. Se estiveres indeciso, opta por marcar 5.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Discordo muito	Discordo bastante	Discordo	Discordo ligeiramente	Não concordo nem discordo / não sei	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo bastante	Concordo muito

1. Sinto-me triste ao ver um animal sozinho dentro de uma jaula.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Sinto-me incomodado(a) quando vejo as pessoas a dar mimos e beijos em público aos seus animais de estimação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Fico agitado(a) quando vejo um animal velho e fraco.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Há muitas pessoas que são exageradamente afetuosas com os seus animais de estimação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Fico chateado(a) ao ver animais a serem maltratados.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. É uma parvoíce ficar excessivamente ligado(a) a um animal de estimação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Os meus animais de estimação têm grande influência no meu estado de humor.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Fico surpreendido às vezes com a intensidade da tristeza que algumas pessoas mostram quando lhes morre um velho animal de estimação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

9. Fico incomodado(a) ao ver um animal a sofrer.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. As pessoas geralmente exageram as emoções e sentimentos que atribuem aos animais.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Acho irritante quando os cães saltam para cima de mim e lambem para cumprimentar-me.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Tentaria ajudar sempre quando visse um cão perdido.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Detesto ver aves fechadas em gaiolas onde nem têm espaço para voar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Anexo E

Escala de Avaliação da Empatia: Versão Portuguesa do Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy Children (QACEC)

Gostava de saber como pensas e sentes diferentes situações. Para cada item, diz quanto concordas ou não com ele. Por favor, preenche o espaço dentro da circunferência que contém o número indicado, de acordo com o seguinte critério:

Discordo totalmente	Discordo um pouco	Nem discordo nem concordo	Concordo um pouco	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Podes testar com a seguinte afirmação, se pensas que é **Concordo totalmente** a tua resposta à frase 01 (que diz “Eu gosto das férias escolares”), então fica assim: ① ② ③ ④ ●

Podes testar com a seguinte afirmação, se pensas que é **Concordo totalmente** a tua resposta à frase 01 (que diz “Eu gosto das férias escolares”), então fica assim: ① ② ③ ④ ●

-
- ① ② ③ ④ ⑤ - 02. Eu sinto pena das outras crianças que não têm brinquedos e roupas.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 03. Quando estou zangado ou aborrecido com alguém, tento imaginar o que ele está a pensar ou a sentir.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 04. Entristece-me ver uma criança que não consegue encontrar ninguém para brincar.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 05. Eu consigo dizer, olhando para uma pessoa, se ela está feliz.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 09. Quando vejo alguém ser humilhado, sinto pena dele.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 10. Quando estou a discutir com os meus amigos sobre o que vamos fazer, penso cuidadosamente no que eles estão a dizer, antes de se decidir qual é a melhor ideia.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 11. Ao olhar para o rosto dos meus pais, eu consigo dizer como está o seu humor.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 12. Fico chateado quando vejo uma criança ser agredida ou magoada
- ① ② ③ ④ ⑤ - 16. Eu sinto pena das pessoas que não têm as coisas que eu tenho.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 17. Muitas vezes, consigo antecipar as conclusões das pessoas porque sei o que elas estão prestes a dizer.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 18. Quando vejo alguém a sofrer, também me sinto mal.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 19. Muitas vezes, tento perceber os meus amigos, vendo as coisas do seu ponto de vista.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 21. Ao telefone, consigo dizer se a outra pessoa está contente ou triste pelo tom da sua voz.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 22. Fico aborrecido quando vejo alguém gritar com outra criança.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 23. Muitas vezes, antecipo o final dos filmes, mesmo antes de eles terem terminado.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 24. Quando vejo outra criança que esteja magoada ou aborrecida, sinto pena dela.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 26. Penso que as pessoas podem ter diferentes pontos de vista sobre a mesma coisa.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 27. Fico chateado quando vejo um animal ser ferido.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 28. Muitas vezes, sinto pena de outras crianças que estão tristes ou com problemas.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 29. Eu consigo dizer, pelo olhar dos meus pais, se é um bom momento para lhes pedir alguma coisa.
-

Dimensão afectiva (itens): 2, 4, 9, 12, 16, 18, 22, 24, 27, 28

Dimensão cognitiva (itens): 3, 5, 10, 11, 17, 19, 21, 23, 26, 29

Anexo F

Escala de Vinculação Animal - Lexington Attachment to Pet Scale (LAPS)

De seguida, encontrarás um conjunto de afirmações referentes à relação estabelecida com o teu animal de companhia. Responde, de acordo com a escala disponibilizada (0 - "Discordo plenamente" a 3 - "Concordo plenamente"), assinalando a opção que melhor reflete o teu grau de concordância.

1. O meu animal de estimação vale mais do que alguns dos meus amigos. 0 1
2 3
2. Confio bastante no meu animal de estimação. 0 1 2 3
3. Acredito que os animais de estimação deviam ter os mesmos direitos e privilégios que os membros da minha família. 0 1 2 3
4. Acredito que o meu animal de estimação é o meu melhor amigo. 0 1 2 3
5. Muitas vezes os meus sentimentos em relação às pessoas são afetados pela forma elas se relacionam com o meu animal de estimação. 0 1 2 3
6. Amo o meu animal de estimação porque ele é mais leal comigo do que a maioria das pessoas na minha vida. 0 1 2 3
7. Gosto de mostrar fotos do meu animal de estimação. 0 1 2 3
8. Acredito que o meu animal de estimação é apenas um animal de estimação. 0
1 2 3
9. Amo o meu animal de estimação porque ele nunca me julga. 0 1 2 3
10. O meu animal de estimação sabe quando me sinto mal. 0 1 2 3
11. Muitas vezes converso com as pessoas sobre o meu animal de estimação. 0 1
2 3
12. O meu animal de estimação compreende-me. 0 1 2 3
13. Acredito que amar o meu animal de estimação ajuda a manter-me saudável. 0
1 2 3

14. Os animais de estimação merecem tanto respeito quanto as pessoas. 0 1 2
3
15. Eu e o meu animal de estimação temos uma relação muito próxima. 0 1 2
3
16. Faria qualquer coisa para cuidar do meu animal de estimação. 0 1 2 3
17. Brinco muitas vezes com o meu animal de estimação. 0 1 2 3
18. Considero que o meu animal de estimação é uma grande companhia. 0 1 2
3
19. O meu animal de estimação faz-me sentir feliz. 0 1 2 3
20. Sinto que o meu animal de estimação é parte da família. 0 1 2 3
21. Não sou muito apegado ao meu animal de estimação. 0 1 2 3
22. Ter um animal de estimação dá-me felicidade. 0 1 2 3
23. Considero que o meu animal de estimação é um amigo. 0 1 2 3