

**A PRÁTICA DE LEITURA PARA CÃES COTERAPEUTAS:
APROXIMAÇÕES DA EDUCAÇÃO ASSISTIDA POR ANIMAIS
COM A SAÚDE E A EDUCAÇÃO**

**THE PRACTICE OF READING TO THERAPEUTIC DOGS:
SIMILARITIES OF ANIMAL ASSISTED EDUCATION IN
HEALTH AND EDUCATION**

**LA PRÁCTICA DE LECTURA PARA PERROS
CO-TERAPÉUTICOS:
APROXIMACIONES DE LA EDUCACIÓN ASISTIDA POR
ANIMALES CON LA SALUD Y LA EDUCACIÓN**

Magda Eliete Lamas Nino

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3892-0203>

Valéria Cristina Christello Coimbra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5327-0141>

Helenara Plaszewski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7114-7542>

Resumo: A presente pesquisa que tem por objetivo descrever a experiência das crianças em relação as suas leituras para os cães coterapeutas que foi realizada em uma escola do interior do estado do RS, através da participação de quatro crianças do 4º ano A e B do Ensino Fundamental com os cães de um projeto de extensão da universidade federal de nosso Estado. O estudo lança-se pela importante contribuição da Educação Assistida por Animais (EAAs) como recurso pedagógico na prática de leitura vinculada à saúde mental, algo que vem sendo muito valorizado em outros países e que no Brasil ainda são poucos estudos em questão, considerando-se ainda mais pelo olhar da criança. Referencial teórico Abrahão (2015); Carvalho (2015), e entre outros. Conexões com Vygotsky e Wallon, por considerar a afetividade e a cognição como processos dinâmicos da consciência, que estão em constante movimento, por toda a vida do indivíduo, bem como se complementam e são indissociáveis. Metodologicamente utilizamos o Método Criativo e Sensível por dar voz às crianças, investigando-as não como objetos de análise, mas como sujeitos participativos/investigadores, num processo de busca e conhecimento de si mesmos através da criação. Concluímos, as crianças se perceberam mais confiantes na prática de leitura pelo prazer proporcionado ao lerem para os cães, momento de alegria e descontração e oxigenação social. Elas ficaram mais abertas ao diálogo, expondo suas preocupações, conquistas e desejos.

Palavras-chave: Educação Assistida por Animais. Saúde Mental. Leitura para crianças.

Abstract: The aim of this study is to describe the experience of children who read to therapeutic dogs in a school of the countryside of the State of Rio Grande do Sul, in Brazil. Four primary school children from the 4th year A and B participated in this study, along with dogs from a project of a federal university of the mentioned State. The study is guided by the important contribution of the Animal Assisted Education (AAE) as a pedagogical method in the practice of reading, in connection with mental health, which is something that has been greatly valued in studies abroad, whereas in Brazil, there are few studies in the area, specially considering the children's point of view aspect. Theoretical reference Abrahão (2015); Carvalho (2015), amongst others. There is a link with Vygotsky and Wallon, as both consider affection and cognition as dynamic processes of consciousness, which are constantly shifting, during the whole life of an individual, and these processes complement each other and are inseparable. Methodologically, the Creative Sensitive Method is used, to give voice to the children, investigating them not as objects of analysis, but as participative/ investigating beings, in a process of searching and discovering themselves through creation. In conclusion, the children appeared more confident when reading, from the pleasure of reading to the dogs, a moment of joy and relaxation, and of positive social interaction. The children were more open to conversation, exposing their concerns, achievements and wishes.

Keywords: Animal Assisted Education. Mental Health. Reading to children

Resumen: La presente investigación que tiene como objetivo describir la experiencia de los niños en relación a sus lecturas para los perros co-terapéuticos que fue realizada en una escuela del interior del estado de RS, mediante la participación de cuatro niños de 4° grado A y B de Educación Primaria con los perros de un proyecto de la universidad federal de nuestro estado. El estudio es divulgado por la importante contribución de la Educación Asistida por Animales (EAA) como recurso pedagógico en la práctica de la lectura vinculada a la salud mental, algo que ha sido muy valorado en otros países y que en Brasil aún existen pocos estudios en cuestión, considerando aún más por la perspectiva del niño. Marco teórico Abrahão (2015); Carvalho (2015), entre otros. Conexiones con Vygotsky y Wallon, considerando el afecto y la cognición como procesos dinámicos de la conciencia, que están en constante movimiento, a lo largo de la vida del individuo, además de complementarse y son inseparables. Metodológicamente utilizamos el Método Creativo y Sensible para dar voz a los niños, investigándolos no como objetos de análisis, sino como sujetos / investigadores participativos, en un proceso de búsqueda y conocerse a sí mismos a través de la creación. Concluimos, los niños se sintieron más confiados en la práctica de la lectura debido al placer que les brinda leer a los perros, un momento de alegría y relajación y oxigenación social. Fueron más abiertos al diálogo, exponiendo sus inquietudes, logros y deseos.

Palavras chave: Educación asistida por animales. Salud mental. Lectura para niños.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em Educação Assistida por Animais (EAAs) vinculada à saúde mental, é algo que vem sendo muito valorizado em outros países, mas no Brasil ainda são poucos estudos pertinentes ao assunto em questão, considerando-se ainda mais pelo olhar da criança. Concernente a isto, a EAAs dentro da perspectiva terapêutica de Intervenção Assistida por Animais aliada a uma prática educativa lúdica, se traduz como sendo importante instrumento facilitador e propulsor na construção do conhecimento, interação social e emocional das crianças, servindo de apoio aos grupos educacionais e de saúde mental ao alcance de múltiplos benefícios. Com isso, se torna algo de grande valia como forma de

promover um ambiente escolar descontraído e saudável, visto que é a escola o lugar onde muitas crianças passam o maior tempo de seu dia (ESTANISLAU & BRESSAN, 2014).

E dado a isto, o educador do início do século XX francês Célestin Freinet, já possuía um olhar dirigido à qualidade em saúde mental das crianças, inclusive em ambiente escolar, sendo tal tema proposto por ele no XVI Congresso da Escola Moderna, em 1960 em Avignon, França (FREINET, 1978). Seu objetivo principal era a saúde da criança como fator fundamental na renovação do ensino na época, e sua preocupação era voltada para uma revisão pedagógica e social de todo o ensino (FREINET, 1978). Sendo assim a pedagogia Freinetiana pretendia promover uma prática pedagógica que pudesse auxiliar de forma terapêutica as crianças em ambiente escolar, pois toda a pedagogia que preserva o bem-estar da criança, cuidando de sua saúde mental, ela é terapêutica, corretora das perturbações escolares (FREINET, 1978).

Tal prática pedagógica continua sendo essencial nos dias de hoje, pois os discentes, independente de faixa etária ou ano curricular, precisam se sentir acolhidos, salvos por um ambiente escolar que ofereça uma pedagogia voltada não só para a aprendizagem, mas também para a saúde dos mesmos. E pensando assim, procurou-se estabelecer para a realização do estudo o aporte teórico constituído pela Psicologia através das conexões entre Vygostky e Henri Wallon, tendo a afetividade e a cognição como processos indissociáveis que se permeiam em diferentes aprendizagens e estão em constante movimento por toda a vida do indivíduo (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Sob uma perspectiva monista, ambos teóricos salientam que o desenvolvimento humano é combinado entre afeto e cognição. Segundo a concepção walloniana, a personalidade humana é constituída basicamente por duas funções, a afetividade e a inteligência, sendo que o nascimento da primeira antecede ao da segunda. E pela concepção vygotskiana o ser psicológico somente poderia ser compreendido em sua totalidade por meio da associação entre intelecto e afeto. “Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai e também como, alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza” (REGO, 1995, p.120). Esse processo dinâmico, inter-relacional entre cognição e afeto exercem influências recíprocas por toda a vida do indivíduo em seu desenvolvimento psíquico, sendo impossível compreendê-las de forma dissociada.

As teorias, vygotskyana e walloniana também consideram as influências do contexto sociocultural para o desenvolvimento dos indivíduos, concebendo o sujeito humano como sujeito social desde seu nascimento (BASTOS, 2014). Em ambas teorias, ressalta-se também a importância das interações como proposição para construção do conhecimento e da subjetividade. Ou seja, as interações tanto voltadas para o contexto sociocultural como as voltadas para o meio humano são fundamentais para pensar o desenvolvimento e a evolução psíquica.

Assim sendo, os processos interativos constituem-se como relevantes para a aprendizagem e conseqüentemente para o desenvolvimento integral do sujeito. Entretanto-

to, a afetividade é o elemento básico para o desenvolvimento psíquico do ser humano (XAVIER, 2014). A afetividade conduz a aprendizagem que consequentemente leva ao desenvolvimento.

A afetividade faz parte da vida humana, encadeada por meio de relacionamentos interpessoais, construída em diferentes ambientes e desenvolvida de diferentes formas. Por essa razão, pensar em uma prática pedagógica que preconize a afetividade como elemento importante para a saúde mental e aprendizagem dos discentes se torna algo valioso. Então, ao criar um ambiente tanto pedagógico quanto terapêutico faz com que alia-se momentos de afeto a uma aprendizagem prazerosa e logo preservando a saúde mental dos assistidos, ou seja, de crianças leitoras.

Contudo, este estudo tem por escopo relatar a experiência das crianças em relação as suas leituras para os cães coterapeutas e sobre o que envolveu tais momentos, ao valorizar suas percepções. Diferentemente, de muitos estudos que descrevem sobre as práticas de leitura mediadas por cães e suas implicações no cenário educacional e terapêutico, mas, faltosos em descrever especificamente as opiniões das crianças em razão de suas percepções, sendo o diferencial desta pesquisa.

2 AS INTERVENÇÕES ASSISTIDAS POR ANIMAIS

De acordo com Kruger e Serpell (2010) foi a partir do século XX através dos estudos de caso de Bóris M. Levinson que a Intervenção Assistida por Animais foi reconhecida pelo efeito terapêutico da companhia animal que era proporcionado àqueles que dela usufruíam. E, conforme Kruger e Serpell (2010) as Intervenções Assistidas por Animais constituem-se por programas que inserem os animais como agentes terapêuticos e sendo realizados por profissionais de saúde e/ou voluntários, ambos especialmente habilitados para tal fim.

As Intervenções Assistida por Animais (IAAs) tratam-se de práticas terapêuticas, educacionais e/ou recreativas que através dos animais podem trazer benefícios para seus assistidos. Atualmente são classificadas em três categorias, como: Terapia Assistida por Animais (TAA), tendo a relação humano-animal como processo terapêutico, precisando de um profissional da área da saúde para executar as análises; Atividade Assistida por Animais (AAA), que tem por objetivo melhorar a qualidade de vida dos assistidos, não requerendo a supervisão do profissional em saúde; Educação Assistida por Animais (EAA), que se utiliza de intervenções assistidas de cunho pedagógico (CHELINE; IOTTA, 2016).

Num breve contexto histórico destacamos que no Brasil no ano de 1955, a precursora em IAA foi a psiquiátrica a doutora Nise da Silveira do hospital Praia Vermelha no Rio de Janeiro. Ela na época se recusou a usar eletrochoques em seus pacientes com diagnóstico de esquizofrenia, causando estranheza na classe médica por sua contrariedade, e a partir disso começou a utilizar animais, no tratamento terapêutico de seus pacientes, promovendo a relação homem-animal. Mais tarde seu método foi reconhecido como modelo de

alternativa metodológica no trato com pacientes em hospital psiquiátrico, servindo também de inspiração para inúmeros projetos em instituições asilares, hospitalares, presídios e escolas (DOTTI, 2014).

Outro importante projeto de referência nacional, é conduzido em uma universidade federal no interior do sul do estado do Rio Grande do Sul, pela professora Márcia Nobre, chamado Pet Terapia: Intervenções Assistidas por Animais: uma prática para o benefício da saúde e educação humana (NOBRE et. al., 2017). O projeto trabalha com atividade, terapia e educação, sendo desenvolvido de forma inter, multi e transdisciplinar com a equipe do projeto e das instituições assistidas, desde o planejamento, execução e avaliação. Para Nobre, os benefícios trazidos pelas IAAs do Pet Terapia transfiguram-se, como por exemplo, a melhora da autoconfiança e autoestima, despertando o sentimento de afeto e a facilidade na interação do assistido com a equipe dos condutores, além disso, estimulando as relações de socialização e procurando humanizar o ambiente no qual as intervenções estão inseridas (NOBRE et. al., 2017).

Atualmente existe também um projeto piloto liderado pelo médico geriatra Renato Maia, diretor do Centro de Medicina do Idoso do Hospital Universitário de Brasília e da veterinária Esther Odenha, se tornou uma linha de pesquisa científica na universidade. Trata-se do projeto de TAA com pacientes do Centro de Referência para pessoas com diagnóstico da Doença de Alzheimer, constituído por uma equipe de médicos e veterinários e dois cães. Através dos estudos que avaliaram tal experiência, do contato dos pacientes com os cães, chegou-se à conclusão que os efeitos da terapia mediada por animais promoveram a melhora do humor e a recuperação de lembranças e acontecimentos recentes (KOBAYASHI et al., 2009).

Conforme Dotti (2014), os animais podem enriquecer sentimentos de autoestima e agir como facilitadores e catalisadores para relacionamentos interpessoais, satisfazendo as necessidades emocionais, quando são reconhecidos como amigos ou companheiros. Importante enfatizar, que os cães são capazes de compreender gestos comunicativos humanos e discriminar faces e vocalizações, e são sensíveis ao nosso estado de atenção e as nossas emoções (ALBUQUERQUE; CIARI, 2016). Portanto, os cães podem servir como mediadores eficazes nas relações humanas dos aprendizes, tão logo, sendo sujeitos ativos na escuta das oralizações de leitura executada pelos alunos.

Importante destacar que as IAAs podem atender com diferentes espécies de animais. De acordo com o órgão Delta Society, responsável pela certificação dos animais de terapia. Entre eles encontram-se gatos, cães, coelhos, cavalos, jumentos, Porquinhos-da-Índia, ratos domesticados, porcos de estimação e aves. Todos animais capacitados para atuarem nas intervenções (CHELINE; IOTTA, 2016). E, nesta investigação opta-se para a terminologia EAA para a intervenção com cães através de práticas pedagógicas de leitura por acreditar na promoção mais ampla de aprendizagem para vida.

Em se tratando de Educação Assistida por Animais e a leitura mediada por cães, conforme Abrahão e Carvalho (2015) a EAA possui por objetivos promover a aprendizagem estimulando o desenvolvimento psicomotor e psicossocial, além de tratar as perturbações de comportamento.

Segundo Petenucci (2016), a EAA passa a ter respaldo teórico e metodológico das abordagens que orientam a sua prática e que dentro dela as atividades envolvendo animais permitem ganhos significativos imediatos, tanto no que diz respeito à interação, ao interesse e a quebra de barreiras e dificuldades para aprender ou ler, por exemplo. Esta autora também destaca que as escolas não têm conseguido o sucesso desejado para promover o aprendizado e minimizar os efeitos das dificuldades de aprendizagem e que essa seria uma das razões para a introdução da EAA como ferramenta pedagógica no ambiente escolar (PETENUCCI, 2016).

Uma prática desenvolvida pela EAA e que merece atenção, é a leitura mediada por cães. A leitura, a atividade de contar histórias e as brincadeiras envolvendo cães, gatos e outros animais também merecem destaque, uma vez que ela representa uma alternativa ética e adequada de “utilização” dos animais, desde que sejam seguidos critérios para seu bem-estar e bons tratos com os mesmos (CAPOTE; COSTA, 2011).

A leitura realizada para o cão e/ou na presença do cão é muito bem aceito pelas crianças que realizam tal prática, pois observa-se que as mesmas se sentem mais seguras no momento de realizarem a leitura e que o ambiente descontraído de leitura favorece o aconchego e socialização com outras crianças, além disso esse mesmo ambiente acolhedor, de trocas de afeto, favorece o bem-estar do animal, ou seja, do cão que é o ouvinte de suas leituras (JALONGO, 2012).

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal do interior do estado do RS, através da participação de quatro crianças pertencentes às turmas 4º ano A e B do Ensino Fundamental com cães do Projeto Pet Terapia da Faculdade de Veterinária de uma universidade federal do interior de nosso estado.

Adotamos a metodologia participativa que tem por base o aporte teórico Cabral (1998) com o Método Criativo e Sensível (MCS) num processo de busca de conhecimento, onde os participantes da pesquisa vão se descobrindo no encadeamento dos temas geradores significativos vinculados às dinâmicas de arte e sensibilidade.

As etapas de desenvolvimento do Método Criativo e Sensível contou com oito encontros para a coleta dos dados, sendo os mesmos realizados na biblioteca da escola, como ambiente disponível e apropriado para tal finalidade. Cada encontro teve em média a duração de 60 minutos, com exceção do último encontro que teve duração maior servindo para finalizar o objetivo da última oficina do MCS e para confraternização entre os parti-

participantes da pesquisa. O primeiro encontro serviu para acolhimento, socialização entre os participantes da pesquisa e explicação sobre o MCS. Neste encontro as crianças não receberam a visita dos cães coterapeutas. Tiveram contato com os materiais disponibilizados a elas no Malacão, ou seja, uma mala caracterizada de cão, contendo livros para leitura, materiais para fazerem seus crachás (origami de cão), os tapetes para sentarem ou deitarem para a hora da leitura, assim como todos os materiais que seriam utilizados no decorrer das oficinas de criatividade do MCS. Este encontro, assim como os outros posteriores, serviu também para observação da pesquisadora em razão das leituras e comportamentos sociais das crianças participantes da pesquisa.

Os três encontros seguintes contaram com a visita do grupo Pet Terapia. O segundo encontro e primeira visita dos cães coterapeutas serviu para que os mesmos se familiarizassem com o novo ambiente e também com as crianças leitoras, assim como as crianças com os cães e a sua equipe de condutoras. Ademais, no terceiro e quarto encontro as crianças leram para os cães coterapeutas, também tiveram alguns momentos lúdicos com os mesmos. E, os outros três encontros após a última visita dos cães foram organizados para execução das dinâmicas de que trata o MCS.

Tais dinâmicas têm como finalidade a expressão do pensamento do participante da pesquisa, que as exterioriza através de suas produções artísticas (SILVA; CABRAL e CHRISTOFFEL, 2008). Elas servem também como base para as discussões em grupo e processo de análise coletiva e compostas por temas geradores. Vale ressaltar que as dinâmicas possuem caráter pedagógico, de motivar à cristalização das imagens, ou seja, dos sentimentos através das criações. Dinâmicas que procuram expressar o que muitas vezes, de alguma forma possa ser difícil de ser exposto apenas em palavras.

Para esta pesquisa tratamos de quatro dinâmicas, sendo elas, a Linha da Vida Escolar; Massinha de Modelar; Árvore do Conhecimento e Sonho que sonha muito, juntos. Foram escolhidas e adaptadas tais dinâmicas por melhor se aproximar do cenário escolar e do perfil das crianças participantes da pesquisa. A escolha também baseia-se na importância que tais dinâmicas oferecem de eficácia ao aporte investigativo, confirmadas pelo estudo de Cabral (1998).

A dinâmica *Linha da Vida Escolar* representa uma retrospectiva às lembranças mais significativas do âmbito educacional da criança. Ou seja, suas experiências desde quando adentraram a sala de aula na idade pré-escolar até o momento presente, com o propósito de trazer à tona suas vivências de leitura. Pois, esta técnica procura dar voz aos possíveis problemas e dificuldades individuais e que os mesmos possam ser socializados e explicados no plano coletivo, podendo haver históricos similares entre os participantes.

Em seguida é realizada a dinâmica *Massinha de Modelar*. Esta técnica por sua vez tem para as crianças a dimensão de trazer para o mundo exterior a experiência que tiveram de leitura para os cães, como sentimentos, sendo eles bons ou ruins. A dinâmica procura trazer revelações e descobertas sobre si mesmo e sobre o outro, pois no momento em que

cada participante verbaliza suas criações, mostrando seus significados, abre-se janelas para outras novas revelações e que as mesmas são dialogadas no plano coletivo. Esta dinâmica como a anterior fornecem subsídios para uma pré-categorização das informações e posterior análise dos dados.

A dinâmica realizada na sequência é a Árvore do Conhecimento e trata-se da técnica utilizada como mediadora no processo de reflexão coletiva. “A Árvore é o código de linguagem do grupo, e corresponde a fase de codificação [...]” (CABRAL, 1998, p.87). E no desenvolvimento da dinâmica, juntos, pesquisador e crianças podem refletir de forma crítica sobre o objeto discursivo, sendo o desdobramento de cada resposta a fase de decodificação, que leva a um outro conhecimento.

Pois, de acordo com Cabral (1998) a decodificação vai além da decomposição do código, visto que, é a operação pela qual as crianças percebem o que antes não era percebido sobre as relações entre os elementos da codificação e entre os fatos que a situação real apresenta. Esta técnica, portanto, pode trazer ao plano da realidade outras questões latentes, escondidas, que ganham força pela conscientização e que levam em um saber comum entre o grupo através de uma análise preliminar.

E para finalizar as dinâmicas das oficinas do MCS, fizemos a dinâmica *Sonho que se sonha muito, juntos*. Trata-se do momento em que o grupo através da análise coletiva dos dados une suas descobertas, seus saberes em prol de um objetivo comum. Esta técnica possibilita a síntese dos temas e subtemas e a validação dos dados.

Para alicerçamento da análise e discussão dos dados oriundos da investigação foi necessário o emprego da Análise de Conteúdo, visto que, o propósito é alicerçar a análise referente a observação participante do pesquisador à pré-análise desenvolvida no método investigativo que trata esta pesquisa.

Segundo Bardin (2011), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. E de acordo com Godoy (1995), o mesmo descreve que esta proposta de análise, segundo a perspectiva de Bardin, compõe-se em uma técnica metodológica que se pode aplicar em variados discursos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte. Logo, esta técnica permite entre muitas coisas, não só a compreensão das comunicações, mas também, permite ao analista desviar o olhar para outra significação, ou seja, analisar a mensagem que está implícita à primeira. Então, o pesquisador possui a sua disposição todo um jogo de operações analíticas que irão favorecer o desenvolvimento de suas interpretações.

À vista disso, dentro do conjunto de técnicas, foi escolhida para este estudo a análise categorial pela mesma possibilitar o desmembramento do texto discursivo em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos, ou seja, as categorias reagrupadas pelo conjunto de significados semelhantes. Ademais, por ter sido utilizado o Método Criativo e Sensível para coleta dos dados, o mesmo também possibilitou uma pré-análise dos conteú-

dos através das dinâmicas de arte de acordo com os temas geradores. Sendo assim, o método com sua importância se tornou um facilitador para o desenvolvimento das categorias.

Para tanto, seguindo a abordagem do MCS, foi escolhida a análise temática de conteúdo dentro do conjunto de técnicas de categorização. De acordo com Bardin (2011):

Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

Visto que o tema é comumente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores e afins, logo a análise temática procura descobrir os núcleos de sentido compostos pela comunicação e cuja frequência que aparecem nos documentos, podem ter um importante significado para o objetivo analítico escolhido. Além disso, o tema segundo Bardin (2011, p.135) é:

[...] a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis

Todos os materiais construídos neste estudo serviram para compor os documentos que foram pré-analisados, o que possibilitou a pesquisadora criar as categorias através da codificação. Isto é, a transformação sistemática dos dados brutos do texto, referidos aos temas que mais se repetiram, em que os mesmos foram recortados “[...] do texto em unidades comparáveis de categorização para a análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p.100).

Conforme assim, os elementos (unidades de registro) advindos da observação participante juntamente com os dados produzidos pelas crianças através das dinâmicas de criatividade e sensibilidade do MCS, entrevistas e materiais produzidos como cartas, serviram de insumos para tal propósito. Os elementos comuns encontrados foram separados, classificados e agrupados em temáticas pesquisadas, e que posteriormente passou à interpretação e inferência para elucidar os achados da pesquisa.

A seguir passamos para dialogar a respeito dos resultados da pesquisa que foram agrupados em categorias e subcategorias.

4 RESULTADO E DISCUSSÕES

Para uma melhor compreensão do processo de análise, mencionamos que há duas categorias, a primeira categoria trata-se sobre **Percepções: Afetividades Positiva e Negativa** e suas subcategorias, como: *Leitura criança-cão; Interação criança-cão; Leitura crian-*

ça-escola e Despedidas. Nesta categoria foram interpretadas as percepções das crianças sobre as afetividades manifestadas pelos sentimentos como felicidade, carinho e alegria em razão das leituras para os cães, das interações sociais entre elas e os cães, assim como as interações sociais que configura as proximidades e parcerias entre as crianças e entre elas e os condutores dos cães. Também foram analisados os afetos negativos acerca de suas percepções sobre seus sentimentos de apatia, vergonha, medo e tristeza associados as suas vivências de leitura na escola, assim como seus sentimentos em momentos de despedida dos cães.

E, segunda e última categoria **Sonhos em Comum**, onde consta os dados referentes suas percepções acerca da experiência que tiveram da leitura mediada por cães e os objetivos comuns entre o grupo em razão de tal experiência. Algo que possibilitou a construção da subcategoria como, *Transformações: Pedagógicas e Infraestrutura Escolar*, onde encontram-se elementos que demonstram seus anseios de transformação, momento em que as crianças contextualizam a escola e que para haver a realização de algo, como projeto de leitura para os cães, outras medidas teriam que ser realizadas/transformadas em prol da qualidade do ambiente escolar.

Na primeira categoria as crianças colocam seus sentimentos positivos relacionados à leitura para os cães como sendo algo diferente, inovador e estimulante que trouxe muita alegria. Portanto, evidencia-se o sentimento de confiança e segurança, pois elas ao perceberem do quanto ler para os cães foi gratificante, confirmam que a timidez se desvanece perante tal prática de leitura e que este momento é único, particular entre ela e o cão. As crianças percebem que os cães estão ali para ouvi-las sem julgamentos, pois a companhia silenciosa de um cão como parceiro de leitura pode permitir a criança a trabalhar no seu próprio ritmo os desafios de leitura sem medo de ser julgada (HALL; GEE; MILLS, 2016). Isso faz com que as crianças se apropriem da leitura de forma mais segura, dissipando suas angústias em razão das críticas em que acreditam que possam vir a receber. Logo, estes mesmos autores referidos trazem através de seus estudos a importância dessa prática de leitura ligada ao comportamento e ambiente onde é realizada.

As evidências sugerem que a leitura para um cão pode ter um efeito benéfico em vários processos comportamentais que contribuem para um efeito positivo no ambiente em que a leitura é praticada, levando a um melhor desempenho da leitura (HALL; GEE; MILLS, 2016. p.1)

Isso, portanto, é definido pelas crianças quando salientam do quanto se sentiram bem ao lerem para os cães e que outras crianças podem sentir o mesmo. Ademais, aqui elas trazem um comportamento de colaboração, pois o ambiente aprazível de bem-estar relatado por elas, pôde também contribuir a leitura compartilhada, quando e onde mais crianças juntas leram para os cães ante uma ação colaborativa e ressaltam que isso poderá também ser realizado por outras crianças.

Sendo assim, os cães coterapeutas como mediadores da leitura juntamente com o ambiente terapêutico favorecido por eles pôde também oportunizar a abertura de uma apropriação participatória sob uma perspectiva Sociointeracionista, sendo que a mesma indica que o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas na interação entre ambos (ROGOFF, 1998).

Podemos inferir que elas perceberam em si mesmas a um incentivo maior para realização da leitura, ou seja, elas relacionaram o momento de leitura para os cães com um momento de aprendizagem e brincadeira. Isto é, o ambiente de leitura terapêutico proporcionou às crianças o prazer em ler, motivando-as a ler cada vez mais pelo fato de ser algo divertido.

De acordo com a teoria Vygotskyana a brincadeira é importante para o processo de constituição do sujeito e ela quebra a visão tradicional de que seja apenas uma atividade natural para satisfazer os instintos das crianças (VYGOTSKY, 1991). Enfatizando isso, Souza (2018) traz a importância do brincar para o desenvolvimento intelectual e psicológico da criança:

[...] o ato de brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, também no processo de aprendizagem da criança como ser humano, pois não trata só de um momento de diversão, mas ao mesmo tempo, acontece a formação da assimilação de conhecimentos que será levada para sua vida futura (SOUZA, 2018, p.2).

Em vista disso, ler para os cães foi percebido pelas crianças como também sendo uma brincadeira divertida que possibilitou o desenvolvimento de habilidades de leitura, entretanto, algo particularmente sério devido a sua importância. O cão foi um instrumento mediador no processo de leitura que resultou na satisfação em ler e isso pode ser compreendido quando Vygotsky define o papel do instrumento como sendo o condutor da influência humana sobre o objeto da atividade e, como ele é orientado externamente, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos (VYGOTSKY, 1991).

Isto é, o instrumento existe para facilitar o alcance de determinado objetivo atuando como facilitador (REGO, 1995). Pois mesmo que o cão não esteja ali para ensinar como a criança deve ler, ele serve como instrumento mediador de motivação para a criança ler, o que leva a transformar sua prática de leitura, e de uma forma leve e descontraída.

Isto vem ao encontro do que Vygotsky (1998) defende em razão do desenvolvimento humano, pois quanto mais o ser humano interage com o outro, mais ele desenvolve suas habilidades de funções psicológicas superiores, ou seja, ao interagir ele pode aprender e aprendendo ele se desenvolve. Concernente, Mello e Teixeira (2012, p.2012) argumentam que,

[...] a aprendizagem não acontece de maneira isolada, o indivíduo participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas efetua trocas de informações e,

desta forma, vai construindo o seu conhecimento conforme seu desenvolvimento psicológico e biológico lhe permite.

Pela perspectiva vygotskyana (1998) a aprendizagem e desenvolvimento interagem reciprocamente e que isso acontece desde o nascimento. Posto isto, a interação social é fundamental para que haja tal processo, e para que aconteça a aprendizagem é importante também que se estabeleça as mediações, sendo pelo uso de instrumentos ou linguagem.

Essa prática pode ser uma forma saudável de entretenimento, também sendo inspiradora e alegre para ensino e orientação de crianças e de todos por ela assistidos. Isto posto, Issa (2012) ressalta que a inclusão de animais em procedimentos terapêuticos tem sido crescentemente utilizada, pois suas atuações ajudam a produzir um ambiente para que os assistidos se sintam acolhidos e seguros, essencial para qualidade do tratamento. Concernente, Nobre et al. (2017) em seus recentes estudos concluem que as IAAs trazem benefícios salutareos aos seus assistidos, como a interação social, a diminuição do estresse e medo, bem como a melhora na qualidade de vida, na saúde e bem-estar dos mesmos. Logo, a leitura mediada por cães desenvolvida por este ambiente acolhedor propende à qualidade da saúde mental dos seus assistidos, como redutora de tensão emocional, portanto algo que também foi percebido pelas crianças.

Além disso, constituindo esta categoria ressalta-se que o cão além de servir como instrumento mediador da criança com a prática da leitura, ele também é um ser que ao interagir com o ser humano através de sua específica comunicação, também pode ser o instrumento mediador para possíveis relações sociais entre os próprios seres humanos. Assim evidenciam Freitas e Gomes (2019) em recente estudo quando citam a obra de Irvini (2013) que o animal, ou seja, o cão é um facilitador da interação social entre as pessoas. Estes autores também relatam que o animal além de facilitar a aproximação entre as pessoas, garante outros benefícios sociais e psicológicos como a melhora no senso de importância e aumento da autoestima.

O ser humano precisa interagir socialmente para se constituir como ser social e o cão é considerado esse outro ser que interage no desenvolvimento desse processo. Além disso, esses mesmos autores trazem a importância das relações de afeto, pois “o vínculo afetivo é essencial para a manutenção do bem-estar e saúde mental” (FREITAS; GOMES, 2019, p.115). Outrossim, os vínculos de afetividade encontrados através da interação criança-cão podem favorecer de maneira benéfica a sua saúde mental, conduzidos pela sensação de bem-estar e alegria proporcionadas. Diante disto, a *interação criança-cão* considera as relações de afeto provenientes do contato que as crianças tiveram com os cães coterapeutas.

Pelo olhar Walloniano a afetividade expressa-se de três maneiras, sendo por meio da emoção, do sentimento e da paixão (MAHONEY; ALMEIDA, 2012). Tão logo, as emoções são consideradas como a origem da consciência (GALVÃO, 1995). Sendo assim as relações de afeto são advindas das emoções que podem surgir e dos sentimentos que podem nascer da interação social. Ademais, foi percebido pelas crianças seus sentimentos

em relação ao que os cães suscitaram de emoções nelas, o que logo resultou em vínculos de afeto pelos mesmos.

Os cães foram capazes de causar emoções a elas. E tais emoções servem de combustível para que mais emoções surjam, conforme traz Galvão (1995) sobre os estudos de Wallon:

[...] a emoção nutre-se do efeito que causa no outro, isto é, as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para sua manifestação (GALVÃO, 1995, p. 64).

As emoções podem contagiar tanto no sentido positivo quanto no negativo, pois uma pessoa que esteja alegre, feliz pode ser contagiada por emoções desagradáveis ao se deparar com um ambiente hostil, ou o contrário, este ambiente hostil pode ser contagiado por essa pessoa pelas suas emoções de alegria (GALVÃO, 1995). Portanto, pode-se inferir que estas interações criança-cão podem resultar em emoções benéficas que contagiaram de afetividade o ambiente em que estavam servindo também de “oxigênio social”, termo este utilizado por Galvão (1995) para se referir a necessidade típica de manifestação das emoções entre as pessoas. Conforme a autora explica, para Wallon as emoções possuem um caráter contagioso e coletivo sendo salutar na conexão do grupo social:

A vivência, por todos os membros do grupo, de um único movimento rítmico estabelece uma comunhão de sensibilidade, uma sintonia afetiva que mergulha todos na mesma emoção. Os indivíduos se fundem no grupo por suas disposições mais íntimas, mais pessoais. Por esse mecanismo de contágio emocional estabelece-se uma comunhão imediata, um estado de coesão que independe de qualquer relação intelectual (GALVÃO, 1995, p. 65).

Isto é, as emoções devido ao seu poder de contágio propiciam as relações interindividuais sob a mesma sintonia afetiva. Sendo assim, as interações criança-cão propuseram o oxigênio social, oferecendo a elas a oportunidade de se relacionarem entre pares e com outras pessoas, conduzidas pela atmosfera emocional que dominou o ambiente, e conforme, isso foi relato pelas crianças acerca de suas percepções em razão das interações sociais providas do ambiente terapêutico.

Os cães coterapeutas também foram fundamentais para a aproximação entre pares, ou seja, entre as próprias crianças. De acordo com Soares e Spohr “[...] essa interação da criança com o cão visa favorecer sua inclusão no meio social” (SOARES; SPOHR., 2018, p. 310). As interações criança-cão levaram ao surgimento de interações sociais entre as crianças, haja vista que isto também foi algo percebido entre elas. E, conforme foi anteriormente mencionado, as emoções podem influenciar de maneira positiva ou negativa o ambiente em que as pessoas estão inseridas, portanto, aqui as emoções tiveram dimensão positiva conduzindo as crianças a interagirem entre si em múltiplos seguimentos.

Os momentos com os cães as favoreceram também em razão da comunicação, o que pôde levar a construírem novas amizades, inclusive com os cães. Em vista da interação criança-cão e do que ela representa para a criança, salienta-se que “[...] a criança não vê o cão como terapeuta, mas como um amigo” (SOARES; SPOHR., 2018, p. 310). Essa relação de afeto é muito importante para que se sintam seguras e consigam cada vez mais fazer uso da linguagem como forma até mesmo de exporem seus sentimentos e aspirações.

E, em relação aos seus sentimentos negativos, como timidez e tédio, os mesmos foram relacionados a suas experiências de leitura, sendo em sua maioria associada ao ambiente escolar. Elas configuraram a leitura na escola como algo necessário, mas não prazeroso. A leitura com certeza faz parte de suas rotinas, entretanto, ela é vista pelas crianças como sendo uma prática que muitas vezes as deixam desconfortáveis. Perante isto, traz-se aqui o que a autora Fernandes (2010) menciona em seus estudos sobre a importância da leitura no ambiente escolar:

O educador precisa pensar em métodos pedagógicos para organizar e explorar a leitura na escola, visando sempre buscar o desenvolvimento infantil, promovendo o potencial criativo e intelectual, através da construção de significados e conhecimentos que auxiliem a criança na interação social, ou seja, a leitura precisa ser usada como ferramenta do ensino lúdico, proporcionando prazer e descoberta (FERNANDES, 2010, p. 08).

A prática leitora deve oportunizar o desenvolvimento não só intelectual, mas também emocional da criança, aliando aprendizagem com prazer e favorecendo também sua interação social. Além disso, os métodos pedagógicos devem oferecer o entusiasmo de leitura para a criança e não o contrário, a introspecção que surte em ausência de criatividade e espontaneidade, o que também dificulta em sua interação social no ambiente em que está inserida.

Portanto, o tédio e a vergonha estão presentes em suas falas. Retratam os sentimentos em razão da leitura que fazem quando estão sós, e quando estão lendo perante outras pessoas. Ou seja, surgem em sala de aula práticas de leitura que deixam as crianças constrangidas, onde e quando emerge o medo e a timidez.

Referente a isto, os estudos psicogenéticos de Wallon trazem a importância das emoções para a atividade intelectual, constituindo-se em uma relação antagônica, sob a natureza paradoxal das emoções (GALVÃO, 1995). Pois, as emoções tanto podem contribuir de forma benéfica como também pode prejudicar o processo intelectual do ser humano de acordo como ela se manifesta. Dito assim, Galvão (1995, p.66) explica:

Na vida cotidiana é possível constatar que a elevação da temperatura emocional tende a baixar o desempenho intelectual e impedir a reflexão objetiva. [...] é como se a emoção embaçasse a percepção do real, impregnando-lhe de subjetividade e, portanto, dificultando reações intelectuais coerentes e bem adaptadas.

Seguindo tal pensamento, para que aconteça a aprendizagem é necessário conter a temperatura emocional, pois “[...] o par razão-emoção perdura a vida toda e seu equilíbrio é precário, voltando a emoção a dominar toda vez que o indivíduo se vê numa situação de imperícia” (MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p.82). Deve-se então, o indivíduo dominar essa emoção que o dificulta em atingir determinado objetivo, no caso aqui a criança

E, tendo em vista a perspectiva das crianças em relação aos seus momentos de leitura na escola e seus sentimentos em razão dessas experiências, ressalta-se o que Maldonado (1994) refere-se aos sentimentos negativos que as crianças podem ter e suas consequências, dito isso por Silveira (2017, p.3):

[...] o afeto pode estar escondido sob camadas de mágoa, medo, desconfiança, tristeza, ressentimento, decepção, vergonha e raiva. Nos adverte ainda, que as atitudes ríspidas e agressivas, muitas vezes podem expressar a necessidade de proteger-se contra o medo de ser rejeitado, sentimentos de inadequação e também contra a dor do desamor, resultando num bloqueio emocional para todos os seus relacionamentos.

As crianças de que trata este presente relato não possuem adjetivos de raiva, agressividade, mágoa, entretanto, suas falas condizem com que acima foi descrito, pois a vergonha e o medo estão vinculadas a elas, ademais, podendo isso esconder o verdadeiro afeto que possuem pela leitura, por conseguinte, resultando em bloqueios emocionais e que consequentemente podem configurar em bloqueios na prática leitora (BASTOS, 2014). Além disso, estas emoções podem interferir nas relações interpessoais, o que pode agravar ainda mais as relações de afeto e também de aprendizagem. E, para que isso não aconteça, toda ajuda é relevante, inclusive do educador com sua sensibilidade em administrar tal situação.

É importante salientar sobre o papel dos educadores no processo de ajudar a criança a superar suas dificuldades, assim como facilitar a conquista de novas habilidades, proporcionadas por um ambiente afetivo de aprendizagem e convivência. De acordo com Coutinho (2020) a escola e seus educadores devem propor isso as crianças, pois a afetividade é essencial para a formação integral do ser. Saber prepará-los a lidar não somente para suas conquistas, mas fundamentalmente auxiliá-los em suas decepções e fracassos.

Dentro da sala de aula, professores e alunos são estranhos uns para os outros, não existe uma convivência afetiva, sadia. Nossos alunos estão se transformando em verdadeiras máquinas de aprender, e a educação, diante desse paradigma, torna-se fria, alheia aos afetos, sem prazer, sem vida; estamos apenas informando, e não formando a personalidade desses seres (COUTINHO, 2020, p.1).

Diante disso, o ambiente escolar tem de ser receptivo, conduzido pela afetuosidade que promove a saúde mental e, por conseguinte a aprendizagem de seus discentes. Pensar também em um espaço que possibilite as interações sociais de maneira afetiva,

onde as pessoas possam também manifestar e compartilhar suas dificuldades sem medo e receio de serem julgadas por isso, isto é, um espaço de educação com aporte terapêutico.

Ademais, os outros sentimentos negativos demonstrados pelas crianças, os mesmos estão relacionados aos momentos de despedida dos cães coterapeutas, o que para elas foi triste. As crianças, primeiramente relatam seus primeiros momentos com cães e percebem o quanto ficaram apreensivas, inseguras, com medo e vergonha, pois se tratava de algo que nunca haviam experimentado antes e juntamente com pessoas que não conheciam. Porém, essa primeira impressão foi logo sendo substituída pela segurança, através da proximidade que foram tendo com cães e pelas interações sociais que foram sendo desenvolvidas.

Entretanto, elas também relatam que quando os cães iam embora ficava um sentimento de tristeza, principalmente no último encontro para leitura que antecedeu às oficinas do MCS. Portanto, a despedida foi percebida por elas como algo negativo porque na verdade o que vivenciaram foi fundamentalmente positivo. A tristeza, a apatia e saudade também são sentimentos que expressam a afetividade encontrada por elas em relação a tudo que vivenciaram com os cães coterapeutas. Pois o ser humano é movido pela afetividade, tanto na sua forma positiva quanto negativa (BARBOSA; SALGADO, 2020).

Sendo assim, tais sensações desencadeadas podem influenciar as aproximações ou afastamentos de acordo com o que elas representam para quem as sentem (MAHONEY; ALMEIDA et al., 2012). Como por exemplo, a tristeza é aqui é sinônimo de afeto positivo, pois vincula-se ao carinho que as crianças tiveram pelos cães e traduzido pela saudade que os mesmos deixaram em sua ausência.

Pode-se dizer que as crianças tomaram consciência de si, de seus afetos ao perceberem a felicidade, alegria e carinho em cada momento que estavam com os cães e também por não estarem com eles, e as despedidas, inclusive a última, deixou marcas de emoção. E segundo Galvão (1995, p.64):

As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade [...].

Lembrando que para Wallon segundo Galvão (1995), as emoções são de origem orgânica e manifestas por alterações corporais visíveis. E sendo percebido pela pesquisadora no tocante ao último encontro de leitura para os cães. Pois era de fato visível a emoção no olhar e rubor da face de uma das crianças, embora tenha controlado sua emoção para que não notássemos, porém, isso foi relatado por ela na oficina do MCS, quando expôs ao grupo do quanto tinha ficado triste ao ver os cães irem embora. E, além dela as outras crianças também demonstraram suas emoções, entretanto, foi através da função postural,

quando as mesmas ficaram recolhidas, quietas, com olhar melancólico e que, por um breve momento manteram-se em silêncio.

Logo, as marcas advindas de suas emoções, nada mais é do que a exteriorização da afetividade (VERAS; FERREIRA, 2010). E tais expressões emocionais demonstram todo o carinho e cuidado que as crianças tiveram pelos cães em resposta ao que os mesmos proporcionaram a elas pelos momentos de afeto estabelecidos. E essas relações entre humanos e animais é o que na verdade realmente importa, pois de acordo com Fine (2011, p.134):

[...] as relações entre animais e pessoas não devem ser vistas apenas pelos resultados extraordinários, mas pelo impacto de um relacionamento em evolução. Se as pessoas se concentrarem apenas nos resultados, elas perderão o brilho do processo. A mágica dessas intervenções é encontrada nas ações diárias que estão no centro das intervenções assistidas por animais.

Conforme ao que o estudioso Fine (2011) salienta, o segredo para a qualidade das intervenções não está no resultado propriamente dito, mas sim, no caminho que se percorre pelo relacionamento entre o humano e o animal. Os desafios e conquistas, o que se aprende através desse contato afetivo, pois quanto mais tempo se vive esse relacionamento, mais coisas se descobre, até mesmo sobre si mesmo. E, é importante dizer que o sentimento das crianças pelos cães alia-se a isso, pois as mesmas registram por suas percepções a necessidade de que os encontros continuem devido ao bem-estar mental e psicológico que estava fazendo a elas.

Finalizando as discussões salienta-se a segunda e última categoria em que trata dos seus sonhos acerca da leitura para os cães coterapeutas na escola. Entretanto, elas trouxeram além do objetivo central da dinâmica, suas pretensões a respeito de transformações pedagógicas e de infraestrutura para a mesma.

Oportuno relatar aqui que esta categoria traz as necessidades das crianças em face da escola também, pois para elas, ter um ambiente aprazível de leitura requer que a escola esteja preparada para isso. Isto é, a escola teria de passar por transformações, pois só assim conseguiria oferecer um ambiente terapêutico de leitura com qualidade para todas as crianças que quisessem dele usufruir. Seus sonhos, portanto, aludem o que Freire (2000) menciona em suas cartas pedagógicas:

[...] na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos batemos. (FREIRE, 2000, p.17).

As crianças percebem o que precisa ser feito para que a escola se torne um lugar mais aconchegante e prazeroso para estudar, além disso, trazem em seus sonhos em comum, uma gestão escolar democrática, pautada nas relações participativas. Seus sonhos

revelam a realidade que vivem e o futuro que almejam para a escola, pois acreditam nela, querendo o melhor para todos envolvidos. Elas demonstram assim que suas presenças não são neutras e que desejam ter poder de decisão e de escolha.

Ademais, para que algo se construa, primeiro este passa pela esfera dos sonhos até finalmente ser realizado. Sendo assim, os sonhos das crianças vieram à tona, foram sendo verbalizados, visto que isso estava oculto dentro de cada uma delas, porém, prontos para emergirem no momento oportuno e com grande esperança de ser algum dia realizados. Logo, seus sonhos visam a transformações.

Em vista disso, desses sonhos em comum, dos seus desejos manifestos, percebe-se o quanto estavam essas palavras adormecidas e ávidas para emergirem. E isto remete o que Alves (1994) relata sobre o poder das palavras:

As Palavras são entidades mágicas, potências feiticeiras, poderes bruxos que despertam os mundos que jazem dentro dos nossos corpos, num estado de hibernação, como sonhos (ALVES, 1994, p.34).

As crianças buscam através da oportunidade que a elas foi dada exporem seus sentimentos do que acreditam ser uma escola, que invista na qualidade educacional de seus discentes. Seus discursos, suas palavras relatam seus sonhos que desde muito cedo vem crescendo em cada uma delas. O sonho de transformar suas realidades em algo positivo que possa satisfazer as necessidades de toda comunidade escolar. Sendo assim, traz-se mais uma vez Freire (2000) quando ele menciona sobre os seres transformadores que não se sujeitam ao comodismo:

E é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros (FREIRE, 2000, p.17).

E é assim que as crianças se manifestam, como seres transformadores, que através de seus sonhos em comum expressam seus desejos de mudança. E não só demonstram o que tem que ser transformado, mas também trazem estratégias para que essas transformações possam ocorrer como, por exemplo, a criação do Grêmio Estudantil. E aliado a isso, elas expressam que a escola deve oportunizar um lugar de convívio saudável em virtude de também ser um lugar onde passam grande parte de seu tempo. Um lugar melhor de se estar e ali estudar.

Diante disso, a escola é o lugar onde não só trata da cognição, mas sim, onde também oferece o *meio* pelo qual a criança se desenvolve integralmente, através da cultura e interações sociais. Meio este, definido como “o campo sobre o qual a criança aplica as condutas de que dispõe, ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos para sua ação”

(GALVÃO, 1995, p. 100). Para a teoria walloniana insere-se no conceito de *meio* a dimensão das relações humanas, a dos objetos físicos e dos objetos de conhecimento, todas agregadas no contexto das culturas específicas (GALVÃO, 1995). E tendo a escola esse papel tão importante para o desenvolvimento da criança, a mesma deve ser pensada, planejada para tal finalidade.

Transpondo esta reflexão para a escola percebemos a necessidade de se planejar a estruturação do ambiente escolar. Se for estruturado adequadamente, pode desempenhar um decisivo papel na promoção do desenvolvimento infantil. Para planejar essa estruturação somos, mais uma vez, obrigados a ampliar o raio de abrangência da reflexão pedagógica (GALVÃO, 1995, p. 101).

A reflexão pedagógica precisa entre muitas coisas, levar em consideração as etapas de desenvolvimento das crianças, pois cada etapa exige diferentes formas de abordagem para sua realização. Ademais, isso também significa pensar em pedagogias que visem oferecer oportunidades de aquisição e expressão, alvejando a construção do sujeito, alternando a predominância das dimensões objetivas e subjetivas (GALVÃO, 1995). Logo, para Wallon, a idade adulta será a integração dos resultados da passagem pelos vários estágios de desenvolvimento e, sendo assim, a escola tem como responsabilidade não só o acolhimento do aluno, mas também como atuante em reflexos posteriores, na própria vida e na vida da sociedade (MAHONEY; ALMEIDA, 2012).

Somado a isso, conforme a teoria walloniana defende “[...] a escola ao possibilitar uma vivência social diferente do grupo familiar, desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança (GALVÃO, 1995, p. 101). Entretanto para que isso aconteça, a mesma também deve oportunizar o acesso das crianças à cultura, ampliando-se assim o conceito de socialização, pois:

A interação com outro e a interação com a cultura ampliam o conceito de socialização: a criança e o jovem tanto podem socializar-se relacionando-se com os membros da família, da vizinhança, do grupo da escola, como também lendo um livro, ouvindo uma música, apreciando uma pintura (MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p.91).

Sendo assim, de acordo com Wallon, mencionado por Mahoney e Almeida (2012), é dever da escola oferecer às crianças, sem discriminação, o que há de melhor na cultura. Isto posto para que as crianças se desenvolvam de forma integral. Ademais, isso vem ao encontro do que as crianças argumentam em razão dos seus sonhos de transformação para escola, sendo que para elas, a mesma deve oferecer não só um ambiente de aprendizagem, mas também de oportunidades.

Pelas falas das crianças e suas percepções, observa-se o quanto elas apreciam a escola, querendo o melhor para ela. Suas relações afetivas com a escola estão demonstradas através de seus sentimentos e desejos.

E seus sonhos em comum de transformação pedagógica e de infraestrutura evidenciam que nelas a autonomia moral está sendo desenvolvida, pois buscam levar em consideração o ponto de vista das outras pessoas, tentando agir da melhor forma em benefício de todos (KAMII, 1992). E isso tem que ser muito valorizado, pois como Freire (1996) menciona “[...] a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (FREIRE, 1996, p.55). Ou seja, quanto mais o sujeito toma decisões, mais ele se torna autônomo através de suas experiências, e isso conduz a maturidade, ainda:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p.55).

Seus sonhos em comum, portanto, remetem esse “vir a ser”. E em razão disso a escola deve estar atenta, oportunizando pedagogias que estimulem a tomada de decisões por parte dos seus discentes para que os mesmos possam desenvolver sua autonomia de maneira ética e eficiente. Consoante a isso, Alves (2004) diz que a escola deve, como objetivo, criar um espaço em que cada criança possa pensar os seus sonhos e realizar aquilo que lhe é possível, no ritmo que lhe é possível.

As crianças são seres oníricos, seus sonhos possuem asas, e os mesmos não devem ser podados e nem moldados por uma pedagogia que apenas quer formar e tê-las como futuras ferramentas profissionais (ALVES, 1994). Tão logo, uma educação evoluída jamais pode em casa ou na escola, em nome da ordem e da disciplina, acabar com a virtude do educando, opondo-se e impondo-lhe um quietismo negador do seu ser (FREIRE, 2000). E aliado a isso, as crianças através do estudo que trata este relato, foram ouvidas, puderam expor seus desejos, trazendo à tona seus sonhos em comum, com a esperança fervorosa de que os mesmos se tornem realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que buscou através da EAA, mais precisamente com a leitura mediada por cães coterapeutas, possibilitar uma reflexão a respeito dos benefícios produzidos as crianças leitoras, objetivando pesquisar a experiência das crianças em relação as suas leituras para os cães coterapeutas e sobre o que envolveu tais momentos, ao valorizar suas percepções no tocante a isto. Pois, acreditamos que todo o cenário preparado, tendo o aporte dos cães coterapeutas e seus condutores para o atendimento às crianças leitoras,

vem ao encontro dos estudos de Wallon e Vygostky em razão do ambiente escolar, sendo que o mesmo promove o desenvolvimento não só intelectual, mas inclusive, o desenvolvimento do bem-estar emocional dos estudantes para o alcance de uma educação integral (BASTOS, 2014).

Como resultados as crianças perceberam com suas leituras para os cães coterapeutas benefícios em relação à aprendizagem, pois conseguiram se expressar melhor. Saliendo que na mediação com os cães sentiram-se que eles estavam ao seu lado para ouvi-las sem possuir um caráter analítico e crítico no tocante as suas leituras, deixando-as à vontade para errar e acertar. Servindo de propulsores de autoestima e atenuantes da timidez, agindo como redutores de tensão emocional, sentido pelas crianças ao relatarem que a vergonha diminuiu na presença dos mesmos e também percebido por elas mais disposição para ler o que conduziu a uma aprendizagem mais significativa em relação à leitura. Considera-se também a importância dos momentos de leitura para os cães coterapeutas como sendo benéfico para saúde mental das mesmas quando os relacionam com prazer, diversão, relaxamento e felicidade. Consoante, associam tais momentos com afetividade, motivando-as a querer mais encontros de leitura com/para os cães coterapeutas.

Também, pelas percepções das crianças os cães coterapeutas e o ambiente por elas como sendo algo divertido que traz felicidade, ou seja, momentos de prazer, relaxamento e bem-estar, fonte de conforto e tranquilidade. Além disso, seus relatos demonstram que tais momentos com os cães coterapeutas serviram para se conhecerem melhor, isto é, promotores de interações sociais e fortalecimento das relações já estabelecidas. Assim como, foram capazes de transmitir tranquilidade no momento da leitura, servindo como mediadores (instrumento) de leitura compartilhada, motivando-as a lerem em duplas e em grupos, favorecendo assim as atitudes empáticas e voluntárias colaborativas, ao unirem-se em propósito comum na partilha de leitura.

No tocante, devemos salientar que os cães além de serem considerados catalizadores sociais, podemos também apontá-los como oxigenadores sociais. Os cães coterapeutas possuem papel importante ao favorecer de maneira saudável o desenvolvimento e consolidação das relações sociais, bem como das relações de afeto de forma deleitosa. As interações com os cães coterapeutas propuseram outras relações sociais que levaram a troca de ideias, de informações e de aprendizagem, assim como o favorecimento da afetuosidade, isto é, um ciclo social, intelectual e afetivo e motivacional caracterizando uma oxigenação social.

Para finalizar tais considerações não cabe afirmar que concluem-se as descobertas científicas, pois estamos sempre abertos para novas investigações, até mesmo pelo estudo ter sua relevância e contribuições à ciência.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, F.; CARVALHO, C. Educação assistida por animais como recurso pedagógico na educação regular e especial – Uma revisão bibliográfica. Rio de Janeiro: **Revista Científica Digital da FAETEC**, v.01, n. 1, p.1-10, 2015.
- ALBUQUERQUE, N.S.; CIARI, M.B. Cães e seres humanos: uma relação forte, complexa, duradoura e vantajosa. In: CHELINI, M.O.M.; OTTA, E. (Org.). **Terapia Assistida por Animais**. Barueri, SP: Manole, 2016. p.1-22.
- ALMEIDA, Maíra Lopes.; ALMEIDA, Laerte Pereira de.; BRAGA, Paula Fernanda de Souza. Aspectos psicológicos na interação homem-animal de estimação. In.: IX Encontro Interno e XIII Seminário de Iniciação Científica, 2009, Uberlândia – MG. **Anais eletrônicos**: PIBIC, CNPQ, FAPEMIG, 2009, p. 1-6. Disponível em: <http://www.https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/cd2009/PDF/IC2009-0113.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3 ed. São Paulo: ARS Poética, 1994.
- BARBOSA, I.P.; SALGADO, R.C.F. **A importância da afetividade para uma aprendizagem significativa**. Disponível em: <http://www.brasilecola.com>. Acesso em: 05 mai. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Alice Beatriz Barreto Izique. **Wallon e Vygotsky**: Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- CABRAL, Ivone Evangelista. **Aliança de Saberes no Cuidado e Estimulação da Criança-Bêbê**. 1998.300 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem Anna Nery. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.
- CAPOTE, P. S. O.; COSTA, M. P. R. **Terapia assistida por animais**: aplicação no desenvolvimento psicomotor da criança com deficiência intelectual. São Carlos: EDUFSCAR, 2011.
- CHELINI, M.O.; OTTA, E. **Terapia Assistida por Animais**. 1.ed. Barueri: Manole, 2016.
- COUTINHO, Maria Ione Alexandre. **A afetividade no processo de ensino-aprendizagem**. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/a-afetividade-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 14 mai. 2020.
- DOTTI, J. **Terapia e animais**. 2. ed. São Paulo: Noética, 2014, 309 p.
- ESTANISLAU, G.; BRESSAN, R.A. **Saúde Mental na Escola**: o que os educadores precisam saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- FERNANDES, Gilmara de Jesus. **Leitura na Educação Infantil**: benefícios e práticas significativas. 2010. 40 f. Monografia - Curso de Pedagogia, Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – Faculdade Cenecista de Capivari, São Paulo, 2010.

FINE, Aubrey H. Understanding the AAT Rx: Applications of AAI in Clinical Practice. In: BLAZINA, Chistopher et.al. (Org.). **The Psychology of the Human-Animal Bond**, Nashville, TN, USA: Springer, 2011. p. 125-136.

FREINET, Celestin. **A Saúde Mental da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, A. A de.; GOMES, A. P. F. A representação social do cão para as pessoas em situação de rua: uma diretriz para construção de políticas públicas. **Pluralidades em Saúde Mental**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 106-128, 2019.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v.35 n.4, p. 65-7, 1995.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

HALL, Sophie.; GEE, Nancy.; MILLS, Daniel. Children Reading to Dogs. **A Systematic Review of the Literature**. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149759>. Acesso em: 05 abr. 2020.

ISSA, Luciana. **Kion Branquelo, Joe Caramelo e amigos**: as aventuras e o trabalho de quatro cães terapeutas. São Paulo: All Print, 2012.

IRVINI, Leslie. **My Dog Always Eats First**: Homeless People and Their Animals. Boulder, CO, USA, 2013. 197 p.

JALONGO, M.R. "What are all these dogs doing at school?" Using therapy dogs to promote children's reading practice. **Childhood Education**, v.81, n.3, p:152, 2012.

KAMII, C. **A Criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 16. ed. Campinas: Papirus, 1992.

KOBAYASHI, C, T et al. Desenvolvimento e implantação de Terapia Assistida por Animais em hospital universitário. **Revista Brasileira de enfermagem**, Brasília, v. 62, n. 4, p. 632-636, 2009.

KRUGER, Katherine. A.; SERPELL, James. A. Animal-assisted interventions in mental health: Definitions and theoretical foundations. In. **Handbook on animal-assistedtherapy**. Academic Press, 2010. p. 21-38.

LIMA, C. M et al. Intervenções Assistidas por Animais realizadas em ambiente hospitalar na promoção do cuidado com a vida. **Expressa Extensão**. ISSN 2358-8195, v.23, n.2, p. 89-95, 2018.

- MAHONEY, Abigail Alvarenga.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- MALDONADO, Maria Tereza. Aprendizagem e afetividade. **Revista de Educação AEC**, v.23, n.91, p.37-44, 1994.
- MELLO, Elizangela Fátima Fernandes de.; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede. In: **IX Anpedsul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 9., 2012, Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/6/871>. Acesso em: 03 fev. 2020.
- NOBRE, M.O et. al. Projeto Pet Terapia: intervenções assistidas por animais: uma prática para o benefício da saúde e educação humana. **Expressa Extensão**, v.22, n.1, p. 78-89, 2017.
- PETENUCCI, A.L. Educação Assistida por Animais. In: CHELINI, M.O.M.; OTTA, E. Terapia Assistida por Animais. Barueri, SP: Manole, 2016. 370 p.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ROGOFF, Barbara. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, James V.; RÍO, Pablo del.; ALVAREZ, Amélia. (Org.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 123-142.
- SILVA L.F.; CABRAL I.E.; CHRISTOFFEL M.M. O Brincar na Vida do Escolar com Câncer em Tratamento Ambulatorial: Possibilidades para o Desenvolvimento. **Rev. bras. crescimento desenvolvimento. hum.** v.18, n.3, p. 275-287, 2008.
- SILVEIRA, E. A importâncias da Afetividade na Aprendizagem Escolar: O Afeto na Relação Aluno-Professor. **Revista Psicologia Escolar**. 2014. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade-na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor>. Acesso em: 07 abr. 2020.
- SOARES, Cassiana Descovi.; SPOHR, Carla Beatriz. Transtorno do espectro autista: promovendo interação social através do ensino estruturado otimizado pelas intervenções assistidas por animais. In: SOARES, D, F, G, et al. (Org.). **Teoria Assistida por Animais: Teoria e Prática**. Caratinga: FUNEC, 2018. p.303-344.
- SOUZA, C. F de. **A importância do brincar e do aprender das crianças na educação infantil**. Faculdade de Rolim de Moura - Ro. 2018. Disponível em: <https://facsapaulo.edu.br/wp-content/uploads/sites/16/2018/05/ed1/3.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- TEIXEIRA. Sara. O meu terapeuta é um cão. **Petable**. 2017. Disponível em: <https://petable.care/pt/2017/06/08/o-meu-terapeuta-e-um-cao/>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38. Ed UFPR, p. 219-235, 2010.

VIVALDINI, Viviane Heredia de. **Terapia Assistida por Animais**: uma abordagem lúdica em reabilitação clínica de pessoas com deficiência intelectual. 2011. 91f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Faculdade de Saúde, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, Charlene Corrêa. **A influência da afetividade na aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 36 f. Monografia (Especialização em educação) - Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal Do Paraná, Medianeira, 2014.