



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Faculdade de Formação de Professores

Centro de Educação e Humanidades

Curso de Pedagogia

Fernanda Ignácia Lemos Silva Roiffé

**CRIANÇAS E CÃES NA ESCOLA:
UMA EDUCAÇÃO MAIS QUE ESPECIAL**

São Gonçalo

2009

Fernanda Ignácia Lemos Silva Roiffé

CRIANÇAS E CÃES NA ESCOLA: UMA EDUCAÇÃO MAIS QUE ESPECIAL

Trabalho apresentado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, como requisito parcial à obtenção da graduação de licenciatura plena em Pedagogia, da Faculdade de Formação de Professores, campus São Gonçalo. Área de concentração: Educação Assistida por Animais.

Orientadora: Prof.^a Ms. Vanessa Breia

São Gonçalo
2009

Fernanda Ignácia Lemos Silva Roiffé

**CRIANÇAS E CÃES NA ESCOLA:
UMA EDUCAÇÃO MAIS QUE ESPECIAL**

Trabalho apresentado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, como requisito parcial à obtenção da graduação de licenciatura plena em Pedagogia, da Faculdade de Formação de Professores, campus São Gonçalo. Área de concentração: Educação Assistida por Animais.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora: _____

Prof^ª. Ms. Vanessa Breia

Orientadora

Prof^ª. Ms. Vera Pereira Muniz

Parecerista

São Gonçalo
2009

Ao meu querido marido, pela vivência e pelo aprendizado de força, coragem e determinação durante esta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido Deus que me deu sabedoria e força pra caminhar.

Ao meu amado marido, que contribuiu muito com o seu afeto, carinho, amor e dedicação, aonde encontrei refúgio e alento nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

A minha incansável amiga Regina Célia, que mais que uma amiga foi meu braço direito, esquerdo, ombro, pernas, tórax e coração... enfim, sem palavras de gratidão e ternura por tanto apoio e amizade.

A minha orientadora Vanessa Breia, mestre amiga que me apresentou esta temática linda e que me encantou com seu exemplo e crédito em tantos momentos.

A professora Adir, muito mais que aulas teóricas na faculdade, eu pude vivenciar experiências, discussões e conselhos inesquecíveis. Seu exemplo é maior que suas palavras encantadas.

As amigas Kelly, Livia, Maria e Rosilene pelos encontros e desencontros, pelas parcerias e por todo o carinho e aprendizagem dedicadas.

Às amigas do grupo de pesquisa pela troca de experiências e à equipe do Centro Integrado de Educação Pública Jornalista Wladimir Herzog, pelas possibilidades de aprendizado.

Aos entrevistados, que contribuíram com suas reflexões e experiências durante esta pesquisa, além de me doarem um pouquinho do seu tempo, paciência e aprendizagens.

Às Amandas da minha vida: Amanda (irmã) que mesmo longe se encontra tão perto em meu coração. À Amanda (aluna) que foi o motivo pelo qual me encantei pela Educação Inclusiva.

À todos e indistintamente: Xuxa, Lolo, Rebeca, Pietra, Paloma, Bethovem, Bob, por terem cativado em mim, mesmo antes de eu mesma conhecer, o que hoje chamo de trabalho. Especial carinho ao Joe, cão que me propiciou ver na prática, o que tanto estudei na teoria. Além de encantar com sua disponibilidade para o carinho.

Obrigada a todos!

— Eles me reorientam quando estou deprimida — garantiu Judy. — São de fácil convivência. Não minam qualquer energia. Quando tudo parece muito complicado, eles são simples. Sei que posso enfrentar tudo com o amor incondicional de meus bichos.

Judy McDonough (in BECKER, 2003).

RESUMO

A presente monografia refere-se à pesquisa realizada sobre as possíveis contribuições da interação entre crianças e animais no processo de desenvolvimento e aprendizagem das primeiras, mundialmente conhecida como Educação Assistida por Animais - EAA. Considerando-se o fato da temática ser nova o trabalho foi realizado com base na restrita bibliografia existente e de uma pesquisa-intervenção em EAA numa turma de Educação Especial do Centro Integrado de Educação Pública Jornalista Wladimir Herzog, SG – RJ. Também realizamos entrevistas com profissionais que se dedicam a esta modalidade de intervenção em diferentes regiões do país. A proposta de atividade de campo se deu através da observação participante da turma em questão, durante as sextas-feiras do ano letivo de 2006. Concentrei-me em pensar sobre a possibilidade do cão atuar como fator de inclusão e facilitador no processo de ensino aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. Durante o desenvolvimento desta pesquisa examinaremos a possibilidade de utilização da relação homem-cão enquanto importante ferramenta no processo da educação inclusiva. Finalizo refletindo sobre quais aspectos podemos nos beneficiar nas relações com os animais, como essa troca afetiva pode contribuir para que as perspectivas de uma escola e sociedade inclusiva vão sendo construídas.

Palavras-chave: Portadores de necessidades educativas especiais - Educação Assistida por Animais – Inclusão.

SUMÁRIO

RESUMO

INTRODUÇÃO.....	09
-----------------	----

I – Educação Inclusiva.

1.1 Contando um pouco do começo dessa história: perspectivas na educação de crianças com necessidades especiais – um breve histórico.....	13
1.2 Os primeiros movimentos de atendimento escolar aos portadores de necessidades especiais – 1854 a 1956 – Iniciativas oficiais e particulares isoladas	18
1.3 Atendimento educacional aos “excepcionais” – 1957 a 1993 – Iniciativas oficiais de âmbito nacional	20
1.4 Paradigmas da Educação para os Portadores de Necessidades Educativas Especiais: algumas considerações sobre os modelos de Integração e Inclusão.....	23
1.5 Educação Inclusiva: caminhando e propondo uma sociedade para todos.....	27

II – Educação Assistida por Animais.

2.1 Um primeiro encontro: simbolismos e percepções acerca da relação entre homens e animais.....	31
2.2 Educação Assistida por Animais: história, conceitos e definições.....	33
2.3 Educação Assistida por Animais: um possível diálogo com a teoria de Henri Wallon	37

III - Projetos em Educação Assistida por Animais no Brasil

3.1 Zooterapia	43
3.2 Projeto Dr. Escargot	46
3.3 Projeto Interações entre crianças e animais – algumas contribuições para a Psicologia do Desenvolvimento.....	48

CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
----------------------------	----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
---------------------------------	----

ANEXO A – Entrevista concedida por Marisa Solano, coordenadora do projeto ZOOTERAPIA	63
ANEXO B – Entrevista concedida pela profissional Adriana, do projeto Cãopaneiro.....	68
ANEXO C – Entrevista concedida pelo fisioterapeuta Vinícius, do INATTA, na época respondendo como fisioterapeuta pela OBIHACC.....	70
ANEXO D – Entrevista concedida pela psicóloga e professora Vanessa Breia, coordenadora do Projeto Interações entre crianças e animais – algumas contribuições para a Psicologia do Desenvolvimento.....	73

Introdução

O interesse pela temática da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais em escolas regulares não é fruto de uma curiosidade passageira, deve-se a uma necessidade profissional: fui por alguns meses professora de uma menina com Síndrome de Down. Desde então, procurei algumas alternativas de trabalho que pudessem me auxiliar no cotidiano escolar com ela. Minha aluna seguiu seu percurso, mas a vontade de estudar alternativas que assegurem o direito à educação escolarizada a todas as crianças ficou.

No quarto período da faculdade, em setembro de 2005, tive a oportunidade de iniciar como estagiária num projeto desenvolvido junto a alunos de classe especial de um colégio público em São Gonçalo, que ainda mantinha algumas classes especiais e estava se iniciando na inclusão de alunos portadores de necessidades especiais em turmas regulares. Este projeto consistia em uma pesquisa-intervenção na área da Educação Assistida por cães, coordenado pela professora Vanessa Breia, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. O mesmo foi efetivado com a ida de um cão – o Joe – ao Colégio Estadual Wladimir Herzog (Ciep 237) próximo a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Lá o Joe “visitava”, uma vez por semana, os alunos de uma das classes especiais, auxiliando-nos no desenvolvimento de atividades de cunho pedagógico.

Não é de hoje que percebemos nas relações cotidianas com nossos animais domésticos uma fraterna amizade e certa “humanização” de alguns animais, em especial, os cães. São eles, afinal, no senso comum, os melhores amigos do homem. Nas fábulas infantis e nos ditos populares, como bem lembra FARACO (2003), estão sempre sendo lembrados.

Os estudos que permeiam essa relação entre o homem e o animal, percebendo os possíveis benefícios dessa interação são relativamente recentes. Este trabalho investiga as possibilidades da Educação Assistida por Animais – EAA .

“Cientificamente a TAA é reconhecida no mundo, e os países como EUA, Canadá e outros da Europa têm adotado esse trabalho nos últimos 40 anos” (DOTTI, 2005, p. 31). No Brasil, este campo ficou mais conhecido e foi mais bem desenvolvido com a iniciativa da Organização Brasileira de Interação Homem-Animal Cão Coração (O.B.I.H.A.C.C.) que fundou em Agosto de 2000 o Projeto Cão do Idoso buscando desenvolver atividades terapêuticas através da relação entre cães e idosos institucionalizados. Em 2008, porém, a OBIHACC findou seus trabalhos, dando espaço para que em Dezembro do mesmo ano fosse fundado o Instituto Nacional de Ações e Terapias Assistidas por Animais - INATAA, que

vem substituir as ações e projetos da OBIHACC. O INATTA se constitui na instituição que congrega o maior número de ações e profissionais das mais diversas áreas que se dedicam à prática da Terapia Assistida por Animais e Educação Assistida por Animais, desenvolvendo suas atividades no Estado de São Paulo.

A Educação Assistida por Animais consiste na inserção de animais - no caso específico deste trabalho os cães - na escola, visando benefícios no processo de aprendizagem dos alunos, onde o cão atua segundo alguns autores como um co-educador. (MARTINS, 2005; FARACO, 2003).

Acredita-se que:

(...) o nível de percepção sensorial desenvolvido entre humanos e animais é um instrumento valioso tanto para promover a aquisição de aprendizagem quanto para fortalecer o vínculo entre ambos. (FARACO, 2008, p. 34).

O Projeto de que participei apostava no caráter educativo da atividade mediada por animais, não se restringindo ao desenvolvimento de habilidades cognitivas que os animais estimulam, mas também focalizando o desenvolvimento integral do ser humano como: habilidades sociais, respeito à diversidade (os animais são bonitos, feios, magros, gordos, têm deformidades físicas, temperamentos distintos), desenvolvimento da solidariedade, da autonomia e dos vínculos dentro do grupo.

A partir desta inserção surgiu o desejo de investigar os possíveis benefícios do cão na aprendizagem das crianças, no nosso caso, alunos identificados como portadores de necessidades educativas especiais. Estudando mais de perto os mecanismos que envolvem a relação entre as crianças e os cães, percebendo uma comunicação pautada na linguagem corporal, seu caráter lúdico e a própria relação de não-julgamento dos animais quando estabelecem uma parceria com humanos.

É importante destacar que acreditamos na potencialidade da relação entre humanos e animais, independente das pessoas serem portadoras de necessidades especiais ou não. Inclusive, nossa intenção inicial no projeto desenvolvido no CIEP era trabalhar com as turmas que estivessem recebendo alunos em “processo de inclusão”, mas recebemos uma demanda por parte da referida escola para desenvolver o projeto com uma das turmas especiais que ainda funcionam nesta escola.

A partir de nossos encontros fui percebendo que os alunos foram sendo significativamente afetados pela presença do cão na sala de aula. Isso se comprovou facilmente nos poucos encontros em que o Joe não pode estar presente. A ponto de eles

mesmos criarem hipóteses para justificar a falta do Joe. Não era difícil perceber que aquelas visitas além de tornarem a aula mais agradável, numa hipótese simplificadora, iam além e atingiam a dimensão afetiva nas relações humanas. Esse envolvimento se desdobra neste trabalho a possibilidade de pensar a Educação Assistida por Animais à luz da concepção walloniana de afeto. Entendendo que afetividade aqui “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio das sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (ALMEIDA, 2007; MAHONEY, 2007).

Ao longo desta pesquisa pretende-se buscar na teoria do desenvolvimento de Henri Wallon mecanismos para entender esta relação, investigando qual o papel da afetividade nesse processo. Embora o aluno com NEE seja o sujeito das atenções deste trabalho, vale ressaltar que o a Educação Assistida por Animais repousa na forte relação de interdependência estabelecida entre humanos e animais não impossibilitando de forma alguma que crianças sem necessidades educacionais especiais participem.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 9394/96), incluindo a Educação Especial como modalidade da educação escolar e propondo em seu artigo 59 que os sistemas de ensino deverão organizar-se de modo que assegurem aos educandos com necessidades educativas especiais propostas curriculares que atendam as suas necessidades, a escola começa a pensar novas formas de intervenção e seus próprios objetivos e compromissos com a sociedade.

A Educação Assistida por Animais pode atender esse viés proposto pela LDB à medida que cria novas possibilidades na construção do processo ensino-aprendizagem. Vale destacar que secretarias de educação de alguns municípios brasileiros já reconhecem a Equoterapia e a Cinoterapia como modalidades específicas de organização das salas de recursos.

No entanto, gostaríamos de destacar que não se trata de confundir intervenções terapêuticas com Educação. Esta pesquisa se insere no campo sócio-educativo, portanto, estamos falando de Educação Assistida por Animais – EAA, visando entender o sujeito completo, diferenciando-se do “modelo clínico terapêutico” criticado por Skliar (1997). A proposta está comprometida com a crença na possibilidade de aprendizagem de todos os alunos e não com o investimento em um processo de medicalização do espaço escolar.

Para este autor, precisamos entender a educação das crianças com necessidades especiais dentro do contexto da educação geral (entendendo aqui a educação de forma ampla na escola regular). E assim, refletirmos igualmente sobre objetivos pedagógicos, sociais e culturais dentro de um mesmo projeto de escola. Skliar (1997) chega a afirmar que existe uma

“falta de reflexão educativa sobre a educação especial”. Ou seja, é no processo clínico/assistencialista que estão refletidas as discussões em Educação Especial, e não no sentido do processo de inclusão. Desse modo, estaríamos afastando ainda mais esses alunos da escola. Lugar que de fato e de direito, pertenceriam também a eles, mas que na prática ainda é assolado por uma exclusão impactante.

Capítulo I – Educação Inclusiva

1.1 Contando um pouco do começo dessa história: perspectivas na educação de crianças com necessidades especiais – um breve histórico.

Nos últimos anos é notório o aumento das investigações voltadas aos portadores de necessidades educativas especiais, buscando a melhoria da qualidade de atendimento oferecido a esse público, em todos os setores da sociedade. No campo das políticas educacionais a preocupação concentra-se no direito de acesso à educação e, mais recentemente na qualidade da educação oferecida. De acordo com dados divulgados pelo site do MEC (Censo Demográfico/IBGE 2000) o último censo realizado em 2000 aponta que 24.600.256 brasileiros apresentam algum tipo de deficiência, número que corresponde a nada mais do que 14,5% da população nacional. Esse é um dado importante quando estamos tratando de políticas públicas para o atendimento a uma parcela da população que precisa ainda garantir seus direitos. Em levantamentos anteriores (Censo Demográfico 1991), esta população apresentava um quantitativo muito menor, não chegando a somar nem 2% dos brasileiros. Esse suposto crescimento no quantitativo da população com necessidades especiais não se dá por maior incidência das deficiências em si, mas por uma reformulação nas questões levantadas pelo próprio IBGE que refletem a mudança gradativa com que a sociedade vê o PNE. Mudanças acompanhadas pelas novas orientações da Organização Mundial de Saúde, que apresentam uma tendência a perceber a deficiência enquanto um modelo social.

A deficiência passando a ser vista pelo modelo social apresenta mudanças significativas. Essa é uma proposta que vê a deficiência como produção de duas condições indissociáveis: as doenças e problemas físicos e as barreiras sociais impostas pela comunidade em que vive, de cunho econômico, físico e social.

Podemos esclarecer melhor essa idéia a partir do que expõe a organização “Escola de gente” no “Manual sobre desenvolvimento inclusivo – para mídia e profissionais de comunicação” (2005):

De acordo com o modelo social, ser uma pessoa com deficiência é uma condição flexível, não necessariamente permanente. Quando todas as barreiras de acesso forem removidas, a relação de desvantagem passará a ser parcial ou completamente anulada. O assunto deficiência não interessa apenas ao indivíduo que tem uma limitação permanente; é de interesse público.

Por expandir e, ao mesmo tempo, dar complexidade ao vocábulo deficiência, o modelo social valoriza as diferenças individuais e traz o assunto para o contexto de diversidade, direitos humanos e sustentabilidade do sistema. (ESCOLA DA GENTE, 2005, p.28)

Com esta nova abordagem, podemos perceber as duas principais questões que passam a ser abordadas. A primeira, a noção de que a deficiência além de ser fruto de questões físicas e biológicas, é juntamente um problema produzido pela própria sociedade. Assim, se encontram, por exemplo, as tão divulgadas questões de acessibilidade e comunicação. Por outro lado, o questionamento dos próprios conceitos de “limitação permanente” e “relação de desvantagem”. Estamos percebendo que a deficiência não necessariamente é permanente, ou seja, possibilita uma noção de “estar” deficiente, e não de “ser” deficiente. E à medida que o PNE supre as suas necessidades, a relação de desvantagem desaparece, ou reduz-se a ponto de não ser mais a principal causa do seu sucesso ou fracasso nas diversas situações e esferas da sociedade.

Nesse ponto é que a OMS, sugere em seu questionário que:

(...) utiliza um critério baseado em dois esquemas distintos: o primeiro, formado a partir de um modelo centrado nas características corporais, como no Censo de 1991 e pesquisas anteriores; o segundo, montado sobre uma escala de gradação de dificuldades na realização de tarefas pelo indivíduo. (VITAL, 2007¹).

Exatamente em função destas modificações apresentadas acima, julgamos urgente examinar as políticas públicas educacionais para esta população. “Dados do Censo Escolar de 2006 (MEC/INEP) registram que a participação do atendimento inclusivo cresceu no Brasil, passando dos 24,7% em 2002 para 46,4% em 2006”. Porém, ao fazermos um levantamento histórico da educação destinada a esse grupo de pessoas que apresentam alguma deficiência, vemos que os estudos que permeiam uma proposta de Educação Inclusiva que atenda a todos os alunos, respeitando sua singularidade datam da década de 90. Por muito tempo a instituição escolar trabalhou com o paradigma da existência de um padrão de normalidade no qual os alunos deveriam se enquadrar, quando isso não acontecia, os mesmos eram excluídos e não conseguiam continuar na escola. Em se tratando de alunos com deficiência a história é ainda mais cruel, pois nem chegavam a ter direito de freqüentar a escola regular. Questão que só veio a ser contemplada na LDB de 1961 (n.º 4024/61) e reafirmada plenamente na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n.º 9394/96).

¹ Esta informação foi extraída do artigo online, “População com Deficiência: Os Censos e seus Critérios no Brasil”, de Flávia Maria de Paiva Vital. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/censos.php>, acessado em 05 de fev. 2009.

Antes da LDB de 1996 a Educação Especial se constituía em uma modalidade específica de ensino focada na compreensão do aluno a partir da sua deficiência. Nesta concepção “a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada etc. a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações” (SASSAKI, 1997, p.29).

Esse paradigma educacional trabalhava com conceitos provenientes da psicologia e da medicina. Ao passo que a deficiência era encarada como uma doença, no lugar do papel central da escola de uma proposta pedagógica e social, os alunos recebiam um vulgar tratamento médico. Por isso, precisavam de atendimento especializado e de classes separadas das classes regulares, as chamadas classes especiais. Onde os grupos de alunos eram organizados por suas tipologias e graus de deficiência.

Partindo deste prisma, essas pessoas eram vistas como imperfeitas e não produtivas. As próprias noções de diversidade e diferença não eram compreendidas como parte da condição humana. As pessoas criavam barreiras e apontavam justificativas muitas vezes religiosas para as exclusões e massacres. Como nos lembra Mazzotta:

Buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiência, pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. (MAZZOTTA, 1995, p.16)

A história da educação para os portadores de necessidades educativas especiais é marcada por muitos embates. Por um longo período se considerou que os PNEE não podiam aprender. A própria noção de inteligência quantificada pelos testes de QI^2 e a noção de padrão davam margem para que tal pensamento vigorasse.

Durante várias décadas, o QI foi considerado como sendo a perfeita medida da inteligência humana, abrangendo a totalidade do potencial intelectual de um indivíduo. De fato, inúmeros estudos apontaram para uma clara relação entre o nível de QI e o sucesso acadêmico e profissional. Como consequência, disseminou-se rapidamente o seu emprego nas escolas, universidades, instituições governamentais e empresas privadas, particularmente nos EUA, sendo o teste usado tanto para acompanhamento quanto para seleção. ⁽³⁾

² “É importante resgatar que o conceito de deficiência mental foi construído a partir da exigência e valorização de uma produtividade intelectual. (...) É a partir destas exigências que emergem os diferentes, os considerados improdutivos. Coloca-se, então, a necessidade de medir a capacidade intelectual dos indivíduos, classificando-os”. (CARNEIRO, **A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.) *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006, p. 137 – 152).

³ Artigo de periódico em formato eletrônico, disponível em: <http://www.vademecum.com.br/sapiens/QI.htm>, acesso em: 09 de fevereiro de 2009.

A condição de deficiente era encarada pela sociedade como uma imperfeição. Motivo pelo qual acarretava não só a exclusão dessas pessoas do convívio social, como em muitas culturas eles eram “eliminados”. Basta que seja lembrada a política Nazista proposta por Adolf Hitler, a partir da década de 20, buscando o que propunha como “morte digna” para os diferentes, neste caso aos deficientes, como se prestasse auxílio a uma dor sem fim. Política esta que na verdade priorizava a perfeição corporal, sem uma real preocupação com o ser humano.

Bem antes de Hitler, a mesma ação foi proposta pelos espartanos, como destaca ARANHA (2000, p. 2), “os imaturos, os fracos e os defeituosos eram propositalmente eliminados. Consta que os romanos descartavam-se de crianças deformadas e indesejadas... em esgotos localizados, ironicamente, no lado externo do ‘Templo da Piedade’”.

Outra instituição que sempre orientou as práticas de atendimento aos deficientes foi a Igreja. No pensamento religioso “estes seres são assim reprovados não por serem monstruosos, mas porque testemunham comportamentos pecaminosos. A sua exclusão adquire a dimensão de uma reparação moral. É em nome da moralidade que devem ser excluídos”. (FONTES, 2006⁴). A exclusão apresentava um caráter divino. Fazendo uma revisão da literatura existente (MAZZOTA, 1995) percebe-se que os deficientes eram encarados como pecadores, por não serem “a imagem e semelhança de Deus”. Seu papel, portanto, era de buscar incessantemente essa perfeição encontrada no divino.

Como bem recorda CHÉDE (2007, p.189) sobre o período histórico da Idade Média “(...) instalou-se a superstição que os deficientes eram considerados possuídos pelo demônio. Pois, se entendia que, quando faltava a razão e a perfeição, ali estava o ‘mal’. Em conseqüência, eram freqüentes os rituais de flagelação”.

Após um longo período caracterizado pela influência direta da religião, no século XVI com o advento das ciências, em especial a filosofia e a medicina, neste momento, surgem as primeiras demandas de tratamento para as pessoas deficientes. Numa colocação pertinente de um professor⁵, era preciso “ajustar os desajustados”.

De acordo com AMARAL (1995) é a partir do século XIX que tomam força as necessidades de tratamento para os deficientes. Neste século é que percebemos uma maior incidência de estudos na área, mas ainda pelo viés clínico. Para tal autora é neste momento que surgem as primeiras distinções entre normal, anormal e patológico.

⁴ FONTES, Carlos. Educação Inclusiva: algumas questões prévias. Educação em valores, 28. maio de 2006. Disponível em: <http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=817>. Acesso em 5 fev. 2009.

⁵ Prof. Luiz Fernando, de Filosofia, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Mas sem dúvida, na década de 60, surge com mais notoriedade o modelo médico da deficiência. Por este modelo podemos entender que “a única origem da exclusão enfrentada por pessoas com deficiência são suas próprias seqüelas e limitações físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas” (ESCOLA DE GENTE, 2005, p. 25), ou seja, é colocada na própria pessoa a “culpa” pelos preconceitos suscitados. Não distanciando muito da idéia divina de que Deus castigou o PNE por conta de seus pecados, mas agora aliado ao discurso médico, essa clientela está fora dos padrões e por isso, precisa ser tratado, medicalizado e curado.

Retomando, então, o conceito do paradigma clínico-terapêutico, percebe-se que por influência da medicina eram aplicadas normas higiênicas e disciplinares nas escolas, fato que não se propôs desvinculado das iniciativas de religiosos em criar e desenvolver escolas específicas para a educação dos portadores de necessidades especiais. Desta forma, estabelece-se uma estreita relação entre educação especial e a própria ciência médica.

Nas propostas da Educação Especial entre os anos 70 e 80, caminhavam medidas paliativas de “prontidão” para a escolarização formal da leitura e escrita que nunca acabavam se materializando. O pensamento vigente era muito mais clínico do que pedagógico:

Sob esse enfoque o olhar médico tinha precedência: a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e a identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica. (GLAT, 2007, p.19).

Pensar numa proposta de Educação para estes alunos tornou-se tarefa de pessoas *abnegadas*, ainda numa proposta de função médica, de uma suposta cura da deficiência, não sendo propriamente de um entendimento das diferenças individuais e do conseqüente investimento em uma aprendizagem significativa. Muitos foram os modelos e estratégias para formular uma área de conhecimento para entender e propor uma educação para este grupo de alunos.

Mazzotta (1995) relembra algumas nomenclaturas e conceitos que permearam essas tentativas: “Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa”, entre outras que davam o tom clínico do processo que se dizia educativo. Nessa ótica, a educação poderia ser entendida muito mais como um remédio, um tratamento que diminuiria a condição de deficiente do aluno.

Em seu livro “Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas”, MAZZOTTA (1995) traça um perfil histórico da educação especial no Brasil. Para este autor

podemos identificar dois grandes períodos desta trajetória de atendimento escolar especial aos portadores de deficiência: o primeiro momento que iria de “1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares isoladas” e o segundo momento definido “de 1957 a 1993 – iniciativas oficiais de âmbito nacional”.

1.2 Os primeiros movimentos de atendimento escolar aos portadores de necessidades especiais – 1854 a 1956 – Iniciativas oficiais e particulares isoladas.

Destacamos deste período definido por MAZZOTTA a criação e organização de algumas instituições que passam a ser referência no campo da Educação Especial, entre eles:

- **Imperial Instituto dos Meninos Cegos – Rio de Janeiro (12/09/1854)**

A idealização de um instituto destinado à educação de cegos teve como principal motivador José Álvares de Azevedo, um homem cego e brasileiro que estudara no Instituto de Jovens Cegos de Paris. A experiência de José de Azevedo despertou a atenção e o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz então, sob a influência de Couto Ferraz, D. Pedro II criou tal instituto, que foi inaugurado no dia 17 de setembro de 1854, cinco dias após sua criação” (MAZZOTA, 1995, p. 28).

Já em 24 de Janeiro de 1891 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos ganha o nome que conhecemos atualmente: Instituto Benjamin Constant (IBC).

- **Imperial Instituto dos Surdos-Mudos – Rio de Janeiro (26 de setembro de 1857)**

Esta instituição, também criada por D. Pedro II, teve como protagonista Ernesto Hüet, professor e diretor do Instituto de Bourges na França. De uma pequena sala que comportava dois alunos surdos no Colégio Vassimon, Hüet conseguiu, em outubro de 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-mudos. Em 1957 esta instituição passa a se chamar *Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES*. (MAZZOTTA, 1995).

Esses dois institutos talvez tenham sido os de maior impacto no cenário nacional, tendo como características principais o ensino da literatura e o investimento na profissionalização de seus alunos conforme destacado por MAZZOTA (1995). Tais instituições priorizavam oficinas para a aprendizagem de ofícios, tais como: tipografia e encadernação, tricô, sapataria, pautação e douração.

A partir da criação destes institutos temos algumas outras iniciativas de impacto no cenário nacional que se dão através da criação de hospitais e centros de atendimento especializado.

Mazzota ainda enfatiza outras instituições que foram criadas posteriormente, entre as quais estão:

No campo das deficiências visuais:

- Instituto de Cegos Padre Chico (1928);
- Fundação para o Livro do Cego no Brasil (1946);

No campo das deficiências auditivas:

- Instituto Santa Terezinha (1929);
- Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau para deficientes auditivos Helen Keller (1951);
- Instituto Educacional de São Paulo – IESP (1954);

No campo das deficiências físicas:

- Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1931);
- Lar-Escola São Francisco (1943);
- Associação Assistência à Criança Defeituosa – AACD (1950);

No campo das deficiências mentais temos basicamente duas instituições que vão sendo fundadas principalmente no eixo Rio-São Paulo, também nos estados do Rio Grande do Sul (Porto Alegre) e Minas Gerais. São elas:

- Sociedade Pestalozzi (1926, 1935, 1948, 1952);
- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954, 1961).

Podemos perceber que estas primeiras iniciativas estão mais fundamentadas no próprio paradigma clínico-terapêutico, aliado da medicina. A criação de hospitais no campo das deficiências físicas, por exemplo, dão esse tom medicalizante. Porém, percebe-se que nestas iniciativas também está posto, além do caráter médico, um outro enfoque que parece bastante propício destacar: o assistencialismo, agregado à medidas terapêuticas. Na maioria destas instituições na época mencionada, iremos encontrar com frequência atividades que vão dando suporte e orientação, nos tratamento das “doenças” encontradas. Esse paradigma hoje vem sendo alterado, quando percebemos que as mesmas instituições vão dando o lugar do tratamento e do assistencialismo para o incentivo ao exercício da cidadania e a capacitação profissional.

Vale ressaltar que a capacitação profissional já era passível de ser encontrada em algumas dessas instituições como o próprio INES, mas de forma ainda muito peculiar. É no próximo período definido por MAZZOTTA que iremos encontrar essa questão com mais ênfase.

Também a questão educacional já se encontrava posta. Tendo uma enorme contribuição principalmente para as pessoas cegas, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil criada em 1946, hoje a chamada Fundação Dorina Nowill para Cegos. Iniciativa que ainda na década de 50 pode ser contemplada pelo Conselho Nacional de Educação que autorizou estudantes cegos a ingressassem nas Faculdades de Filosofia, dando a eles oportunidade profissional em nível superior. Além da instalação da primeira classe em Braille no Estado de São Paulo em escolas de ensino regular. Inicialmente em caráter experimental, mas posteriormente em 1953 oficializou-se.

1.3 Atendimento educacional aos “excepcionais” – 1957 a 1993 – Iniciativas oficiais de âmbito nacional

Não podemos deixar de mencionar que este período descrito por Mazzotta (1995) no Brasil começa diante de um importante documento de nível internacional, a “Declaração Universal dos Direitos do Homem” (1948) que ocorre dez anos antes, mas dá o suporte ideário para que se promovam tais iniciativas entre 1957 e 1993 no nosso país.

Observemos o que propõe a Declaração em seu artigo 1º:

“Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. (ONU, 1948).

Partindo desta perspectiva, de que todos somos iguais em dignidade e direitos é que o Brasil, através do Governo Federal, vai propondo campanhas e como consequência, homologando legislações que vão priorizar os direitos dos PNE.

A participação governamental, de cunho federal, neste momento promove um maior incentivo e apoio aos serviços educacionais e de reabilitação. Neste período são destaques algumas campanhas e ações diretas em âmbito nacional para o atendimento aos PNE. São criados órgãos em todos os níveis de governo para regulação de leis e projetos desenvolvidos com fins tanto nos âmbitos educacionais quanto social, na garantia dos direitos básicos a todos os cidadãos.

Três campanhas no cenário nacional merecem destaque: Campanha para Educação do Surdo do Brasil em 1957, Campanha Nacional de Educação dos cegos em 1960 e Campanha Nacional de Educação e reabilitação de Deficientes Mentais em 1960.

Com a criação destas campanhas que ficaram sob responsabilidade de implantação dos institutos criados no período anterior e financiamento do governo federal as questões dos deficientes – como eram denominados neste período – ganha visibilidade. O pensamento era de que se fazia necessário programar ações e projetos que integrassem essas pessoas a sociedade.

Estas campanhas, inicialmente tinham de modo geral, alguns objetivos comuns como promover assistência, educação aos deficientes, assistência técnica e financeira aos serviços de educação especial e reabilitação. Reabilitação aqui entendida como (...)

(...) um processo de tratamento de pessoas portadoras de deficiências que, mediante o desenvolvimento de programação terapêutica específica de natureza médico-psicossocial, visa a melhoria de suas condições físicas, psíquicas e sociais. (...) Neste caso os serviços educacionais se configuram como parte do processo global de reabilitação e são desenvolvidos segundo os objetivos desta. (MAZZOTTA, 1995, p.51).

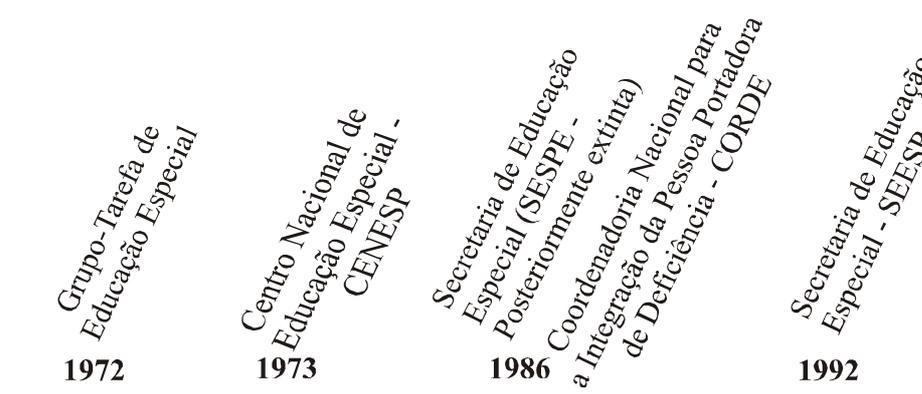
Deste modo, a premissa que sobressai no começo destas campanhas é a o do modelo clínico-terapêutico, que como já foi abordado, têm enorme ênfase neste período da década de 60. Porém, com a criação do Grupo-Tarefa de Educação Especial constituído por Portaria de 25 de maio de 1972, que vêm a substituir os trabalhos realizados pelas campanhas, o foco passa mais fortemente para a educação dos PNEE. À medida que se cria por Decreto n.º

72.425 do presidente Médice, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que tinha “a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. (MAZZOTTA, 1995, p. 55).

Partindo dessas campanhas e desse movimento pela educação dos PNEE que começa a ganhar força, em 1961, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases 4024/61, a educação da pessoa com deficiência passou a ser integrada ao sistema regular de ensino como podemos observar na própria Lei, Título X, art. 88 (1961): “A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Porém não foi isso que acabou se dando na prática. A educação destes alunos ainda se mantém destinada às instituições de educação especial providas pelo governo. Muito em função de estarmos tratando de um período em que a Integração era o modelo vigente como veremos mais a frente.

Vejam os mais claramente como foram se dando essas ações quando se trata da implementação de secretarias e órgãos reguladores numa simplificada linha do tempo.



MAZZOTTA (1995) repensa nesta trajetória como uma “evolução de atitudes”, onde pessoas com e sem deficiência vão caminhando “em busca do conhecimento e aceitação mútua”. O próprio autor reconhece que os resultados de tais iniciativas e campanhas não eram ainda claros na área educacional, mas percebidos em outros aspectos, tais como “reabilitação, seguridade social, trabalho e transporte”. (MAZZOTTA, 1995, p.65). Como estamos tratando de uma obra datada – 1995 – que já tem quatorze anos, faz-se necessário repensar um pouco mais esse levantamento hoje. As questões ainda são muito atuais, porém já avançamos muito em relação às políticas públicas educacionais destinadas aos PNEE e a própria noção de Inclusão que vem sendo discutida pela sociedade, e mais pela escola. Estamos longe de uma proposta ideal, mas caminhando numa boa direção.

1.4 Paradigmas da Educação para os Portadores de Necessidades Educativas Especiais: algumas considerações sobre os modelos de Integração e Inclusão.

A partir da década de 90, seguindo muitos países em diversos acordos internacionais o Brasil começou a investir na chamada Educação Inclusiva. Um exemplo norteador da maioria dessas propostas no nosso país foi a adesão a Declaração de Salamanca (1994), que veremos melhor mais a frente.

Muito importante para caminhar dentro dessa nova proposta que vem se apresentando nos últimos 20 anos no cenário nacional, é entender melhor os pressupostos anteriores que delinearão a educação para os PNEE por tanto tempo. Podemos definir alguns conceitos essenciais nessa trajetória: exclusão, separação, integração e inclusão.

Segundo GLAT (2007): a primeira etapa deste processo de reorganização ficou conhecida como “modelo de Integração”, e mais recentemente caminhamos para o “modelo de Inclusão”.

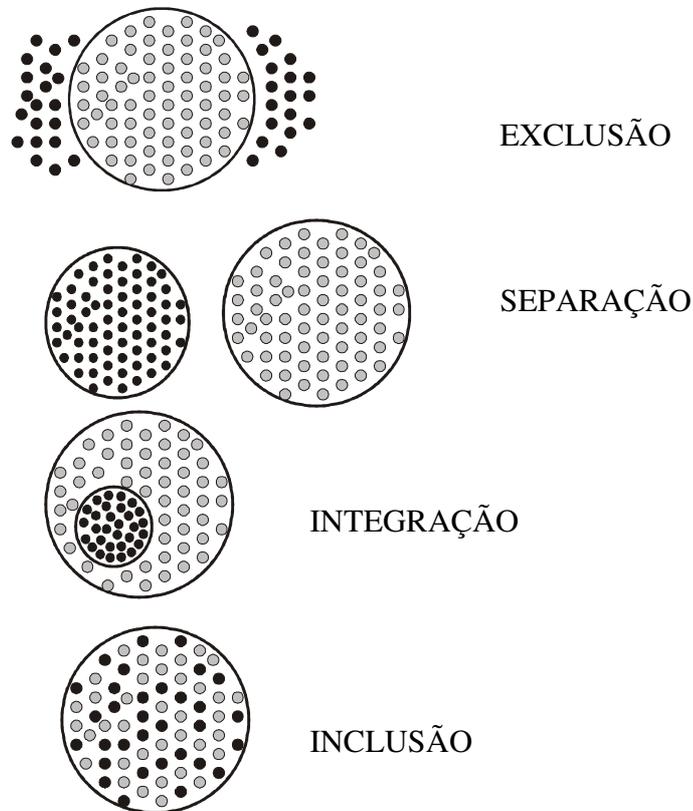
Desde os anos 60, o modelo educacional da integração, “visava preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando receberiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas” (GLAT, 2007: p.22).

Nesse sentido, a diagramação proposta por BEYER (2006) apresentada a seguir vem ilustrar o que está aqui dito. Na integração, apesar de haver uma mobilização pelo acesso desses alunos às escolas regulares, o que estava subentendido era ainda uma educação especial colocada apenas nos muros das escolas regulares. Não existia a possibilidade de interação real entre os alunos, por exemplo, já que tais escolas separavam os alunos nas classes especiais, sem muita conexão com a realidade escolar. Mesmo quando os PNEE ingressavam nas classes regulares acabavam tendo, eles mesmos, que se adequarem à proposta pedagógica da escola, não partindo da escola a necessidade de uma proposta pedagógica que acolhesse as diferenças.

Já no modelo de Educação Inclusiva, a proposta se inverte. É o sistema educacional quem tem que criar condições de acesso e permanência desses educandos. Na verdade, a proposta se baseia no atendimento a diversidade, independente das características físicas, psíquicas ou culturais.

O esquema de BEYER (2006) exemplifica com muita propriedade o conceito de inclusão, situando as etapas conceituais pelas quais a educação para pessoas com necessidades

educativas especiais passou. Percebemos nesse esquema que incluir deve estar muito mais ligado a misturar, estar entre, do que colocar dentro.



Legenda: ● Pessoas com necessidades especiais.
○ Pessoas ditas normais.
Círculo grande: sistema escolar regular.
Círculo pequeno: sistema escolar especial.

Na proposta apresentada, a Educação Inclusiva é percebida indissociável da diversidade humana. Foco proclamado na própria Declaração de Salamanca:

- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. (Salamanca, 1994).

Nesse diagrama proposto por BEYER (2006) percebemos que existe uma diferença básica nos conceitos que nortearam a educação para os PNEE. Até chegarmos à proposta de uma educação inclusiva, os sujeitos da educação especial eram percebidos sempre fora do

sistema regular de ensino, mesmo quando chegamos ao modelo de integração, a proposta de integrar os alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, se apresentava muito segregadora visto que se apoiava na manutenção das classes especiais e nas vantagens proporcionadas aos alunos PNEE pela convivência com os alunos normais.

Uma decorrência deste pensamento na atual proposta de Inclusão é a problematização da permanência destes alunos na escola regular. Não se quer mais apenas o acesso, mas a efetiva aprendizagem. Com a nova LDB garantimos o acesso, mas precisamos investir esforços para mudar as práticas cotidianas e assegurar a permanência desses alunos no sistema de ensino regular, com efetiva aprendizagem. Este processo inclui, necessariamente, mudanças no que se refere a relação professor-aluno, concepções de aprendizagem, concepção de produção de conhecimento.

O próprio PCNs sobre Adaptações Curriculares já aponta para esta necessidade.

O acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos com vistas a atingir as finalidades da educação, a despeito da diversidade na população escolar. (PCN – Adaptações curriculares, 1998, p.15).

Entendendo que a escola precisa fazer um movimento de abertura não só de vagas para estes alunos - tendo no conceito de educação inclusiva um olhar atento às singularidades e tempos de todos os alunos - é que se pretende apontar estratégias e caminhos que comecem a vislumbrar um verdadeiro movimento de inclusão, e não uma simples mudança de nomenclaturas.

O lugar da Educação Especial passa, principalmente, nessas últimas duas décadas, a ser redefinido pelas políticas públicas destinadas aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Legislações como a de Constituição Federal e a LDB são as de maior expressão no cenário nacional, congressos e acordos realizados em níveis internacionais, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, Tailândia e a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, além de uma gama de grupos de pesquisas focadas na temática, sem uma perspectiva assistencialista.

Todas essas propostas vêm sendo pautadas na noção de “escola para todos”, “o que implica num sistema educacional que reconheça e se prepare para atender às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos”. (CARVALHO, 1998, p. 170). Pensamos ser fundamental refletir sobre um verdadeiro projeto de educação inclusiva que

esteja intrinsecamente ligado aos processos formativos de todos os profissionais de educação. Não queremos uma educação que divida nossos alunos em “normais” e “anormais”, mas que aprecie a diversidade inerente à condição humana. De acordo com BEYER:

O projeto pedagógico inclusivo busca escapar desta dicotomia, ou seja, objetiva não produzir uma categorização “alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais” (a adjetivação é ampla e flutuante, conforme os vários diagnósticos possíveis). Para tal abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas. (BEYER, 2006, p. 75).

Todas essas iniciativas contemplam de modo geral uma proposta nova de trabalho com estes alunos dentro das escolas regulares. A própria Declaração de Salamanca (1994) “demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional”. Nossa Constituição Federal e a própria LDB também ponderam que estes alunos sejam matriculados “preferencialmente na rede regular de ensino”. Todos esses documentos vão aos poucos revelando, como a partir da década de 90, vem se estruturando uma nova proposta educacional.

Um dos princípios da Declaração de Salamanca (1994) afirma que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”. Ainda contemplando que os sistemas educacionais devam “levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades”. Ou seja, nesses documentos já se reconhece a necessidade de uma reformulação na educação que atenda e respeite a diversidade humana.

Considerando-se as mudanças mencionadas observamos a emergência de novas perspectivas de intervenção no campo da Educação

Em Documento Oficial elaborado pelo grupo de trabalho da política nacional de Educação Especial, representantes da própria Secretaria de Educação Especial definem Educação Inclusiva nos seguintes termos:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (MEC, 2008: p.5)

Na proposta de Educação Inclusiva a escola deve estar preparada para receber toda a diversidade de alunos que se apresente. O foco sai do aluno e vai para a escola e o sistema de ensino. Não é mais o aluno quem tem que criar condições próprias de acesso à educação, mas a própria escola é quem vai acolher esse educando, respeitando e trabalhando em prol de suas

potencialidades. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica “A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem, a todos os alunos, especialmente àqueles portadores de deficiências”. (MEC, 2001, p.18).

Uma questão importante no modelo educacional de integração é perceber que as bases estabelecidas para o desenvolvimento do que hoje conhecemos como Educação Inclusiva vêm de lá. CARVALHO (1998) afirma que “inclusão/integração são, pois, resultantes da capacidade de contextos humanos conviverem harmoniosamente e de resignificarem a diferença!”. Para que caminhemos numa proposta de escola inclusiva, precisamos caminhar antes numa proposta de sociedade inclusiva, que se apresente sobre os pilares da solidariedade humana e do respeito à diversidade.

A Declaração de Salamanca reflete muito bem esses anseios junto aos desafios de uma escola inclusiva.

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (SALAMANCA, 1994, p.4, online).

É evidente que um projeto de Escola Inclusiva não se dá de uma hora para outra, contando apenas com medidas em curto prazo. “A proposta de Educação Inclusiva implica, portanto, num *processo de reestruturação* de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais”. (GLAT, 2007, p.17).

1.5 Educação Inclusiva: caminhando e propondo uma sociedade para todos.

Como vimos até agora, historicamente a Educação Especial vinha se constituindo enquanto um espaço segregado do ensino regular, onde métodos e técnicas pedagógicas eram usados apenas com intuito de promover a “docilização dos corpos”, como diria Foucault (1987) para as atividades de vida diária (AVD), sem qualquer intervenção voltada ao processo

de ensino-aprendizagem. A escola continuava ajudando não só a reproduzir, mas a produzir uma sociedade excludente.

Segundo Foucault (1999, p.75)

(...) mais importante do que entender as idéias e aspectos culturais de uma dada sociedade em um determinado período é buscar o que em uma sociedade é rejeitado e excluído. Quais as idéias ou os comportamentos ou quais são as condutas ou os princípios jurídicos ou morais que não são aceitos?

Nessa perspectiva é que nos preocupamos em compreender os processos históricos e sociais, as medidas que vêm sendo tomadas e as buscas que estão sendo feitas para chegarmos ao que hoje denominamos como Educação Inclusiva.

Refletindo sobre esse movimento histórico em que estamos vivendo as reivindicações pela garantia dos direitos das pessoas com necessidades especiais, se faz necessário reafirmar a diversidade humana para não incorreremos no risco de reinvestir nas propostas assistencialistas anteriormente experimentadas.

Como nos adverte SASSAKI:

A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada, principalmente, por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência. [...] a sociedade tem usado esses atributos pessoais como critérios para separar pessoas, o que transforma esses atributos pessoais em “tentáculos da opressão humana”. (1997: p.41-42)

Neste processo é possível perceber como a nossa sociedade ainda promove desigualdades, “que as dificuldades – ou a maior parte das dificuldades – enfrentadas por pessoas com deficiência são resultado da forma pela qual a sociedade lida com as limitações e as seqüelas físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas de cada indivíduo”. (WERNECK, 2005, p. 27)

A escola que assume o compromisso com inclusão deve focalizar seus esforços no processo pedagógico e não mais a intervenção clínica. Ensinar, estabelecer relações sociais, discutir as questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, avaliar não mais o orgânico, mas os processos de construção do conhecimento do indivíduo segundo suas características de desenvolvimento passam a fazer parte das ações cotidianas da educação

Ou seja, a questão central a ser enfrentada é o próprio modelo da escola regular que na maioria das vezes padroniza, seleciona e exclui. Para GLAT:

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. (GLAT, 2007, p.16).

Estas mudanças implicam em alterações significativas nas relações de poder instituídas. O PNEE agora PODE. PODE estudar, PODE aprender, PODE se comunicar, PODE expressar suas opiniões. Em obra organizada por SKLIAR “Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial”, Ricardo Burg Ceccim afirma que “a diversidade inspira ameaça porque confere poder, e aqueles que a sociedade designa como marginais são muitas vezes mantidos à margem justamente porque, no momento certo, a presença deles será necessária no palco”. (CECCIM, 2004, p.33)

De acordo com GLAT, junto ao crescimento dessa nova demanda do ensino regular inclusivo “os questionamentos, as incertezas e as frustrações também se avolumam, sobretudo entre os professores, que não desenvolveram em sua formação inicial competências para lidar com a diversidade do aluno hoje presente em nossas escolas”. (GLAT, 2007, p.9).

Acreditamos que as maiores inquietações e barreiras experimentadas pelos educadores são construídas ao longo da formação a partir da divulgação de uma perspectiva linear de desenvolvimento humano, de idéias homogeneizantes sobre os processos de aprendizagem e pela divulgação de “métodos mágicos” de aprendizagem que se sobrepõem aos sujeitos da aprendizagem.

Enquanto estudante de graduação foi possível vivenciar esta experiência durante a participação em um projeto de saúde bucal realizado na APAE-SG, junto a um grupo de estagiárias da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Surgiram em nós, futuras educadoras a dúvida sobre a possibilidade do grupo de alunos com Síndrome de Down efetivamente conseguir participar da atividade e a resposta da educadora nos fez pensar sobre a importância do experimentar, de forma simples e direta: “_Não sei, eu sempre tento com eles pra ver se dá certo”.

Esta professora ensinou em poucas palavras o que nos faltava na teoria. Estávamos preocupadas em “dar conta” do planejamento que apresentamos a nossa professora na universidade quando mal conhecíamos os alunos com quem íamos trabalhar. É LARROSA que nos adverte sobre a raridade das experiências:

A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe (LARROSA, 2004:154)

O que os alunos precisam é de professores que apostem em seu potencial, que estejam preocupados em afetar de fato seus alunos, independente de suas condições físicas, sociais, cognitivas ou culturais. Aceitar um novo modelo de escola e sociedade inclusiva requer modificações de forma estrutural sim, mas muito mais de reflexões sobre nossos conceitos e valores que reproduzem processos de subjetivação que nos aprisionam ao currículo, ao tempo linear, a idéia de seriação dentre outras.

Capítulo II – Educação Assistida por animais.

2.1 Um primeiro encontro: simbolismos e percepções acerca da relação entre homens e animais.

Desde os mais remotos tempos e em diferentes sociedades os animais ocupam um lugar especial no universo humano. Aparecendo sempre na literatura, na dramaturgia, nas músicas, nos contos e provérbios populares, de uma forma ou de outra, os animais, das mais variadas espécies, chamam a nossa atenção. Aos animais de estimação dedicamos nosso carinho, nosso afeto, nosso tempo, nosso dinheiro, nossos mais verdadeiros sentimentos.

Em algumas culturas os animais representam o sagrado. Os Elefantes na Índia são símbolo de boa sorte e grande sabedoria, além da crença de que eles são amigos das nuvens e por isso têm o poder de trazer as chuvas. A vaca também é animal de grande estima representando a maternidade, a fertilidade, a alegria, a criação da vida e a esperança.

Na antiguidade:

O homem primitivo vivia na savana, em pequenos núcleos familiares nômades. Dedicava-se inicialmente à caça e depois ao pastoreio. A sua ligação com os animais – única fonte de sustentação – era estreitíssima. Os nossos antigos progenitores tiveram mais contatos com o mundo animal que com os próprios conspecíficos (CHIEPPA, 2002⁶).

Quem já não contou uma história infantil para uma criança que houvesse no centro das atenções um animalzinho que lhe ensinasse valores e crenças passadas de geração a geração? Patinho Feio, Arca de Noé, Os três porquinhos são exemplos de como os animais fazem parte de nosso imaginário e são utilizados pela nossa cultura enquanto exemplos para a formação de nossas crianças.

E na história desta imbricada relação entre homens e animais o cão certamente ocupa um lugar de destaque. Popularmente conhecido como o melhor amigo do homem, o cão está presente em nosso cotidiano de forma que muitos ocupam lugar especial no seio de nossas famílias.

⁶ CHIEPPA, Francesco. **A relação homem-animal**. Doutor Cão, 2002. Disponível em: <http://www.doutorcao.com.br/texto_artigo_arelacao.htm>. Acesso em 5 fev. 2009.

Em 1945 é lançado o livro *A Revolução dos Bichos*, uma divertida sátira da Revolução Russa, escrita por George Orwell, numa lúcida interpretação da sociedade e da revolução russa, alardeando suas percepções sobre os movimentos sociais, o poder e os indivíduos. Na imaginação do escritor o poder foi dado aos bichos. Os animais puderam tomar o lugar do homem e fazer, inclusive, uma revolução. Cinquenta e quatro anos depois (1999) a história é contada nos cinemas e ganha ainda mais expectadores.

No ano de 1992 era lançado no cinema *Beethoven*, do diretor Brian Levant. Um grande cão da raça São Bernardo que traz alegrias e também muitos tumultos para a família Newton. Se pensarmos na década de 90 até agora um enxurrada cinematográfica tem mantido esse lugar especial dos cães: *Amigos para sempre* (1991), *O amor é para sempre* (1993), *101 Dálmatas* (1996), *Um craque animal* (1998), *Os 102 Dálmatas* (2000), *Como cães e gatos* (2001), *Neve pra cachorro* (2002), *Scooby Doo – O filme* (2002), *Resgate abaixo de zero* (2006) e recentemente o mais badalado *Marley & Eu* (2008), que depois do grande sucesso literário tem ocupado espaços de destaque nas bilheterias americanas e brasileiras.

O interessante deste livro “*Marley e Eu*” está explicitado logo em seu subtítulo: “A vida e o amor ao lado do pior cão do mundo”. Contando a pitoresca história da relação entre o autor e o seu cão, que a olhos alheios parecia mais uma cão perturbado e sem qualquer chance de adestramento, mas que acabou ocupando um lugar especial no seio da sua família. Talvez, *Marley e Eu* tenha vendido tantos livros justamente por sua história não ser mais um conto de fadas e se identificar com tantas famílias mundo a fora. GROGAN (2006) nos leva a pensar justamente algumas questões que atravessam este trabalho: Por que mesmo quando os animais nos dão tanto trabalho, fazemos questão de tê-los ao nosso lado? O que existe nessa relação que parece beneficiar ambos os personagens (cão e humano) da mesma? Que benefícios reais seriam esses, que afetos estão ligados a essa relação?

Enfim, são muitos os exemplos, na história, na literatura e no cinema de como os animais e em especial os cães, têm lugar cativo em nossas vidas.

É a partir do reconhecimento da intensificação da relação entre humanos e animais que nos dedicamos a investigar as possibilidades de utilização do potencial educativo da íntima relação que mantemos com animais domésticos.

FARACO (2003) destaca que:

Respalhando a funcionalidade da relação entre seres vivos, Levinson (1968) entende que, para o homem, o convívio com animais domésticos é uma das formas de manter a sanidade mental. Procura mostrar que a domesticação dos animais não ocorreu acidentalmente, mas sim atendendo às razões utilitárias e também às necessidades de higiene mental. (FARACO, 2003, p. 27).

2.2 Educação Assistida por Animais: história, conceitos e definições.

Como já foi anteriormente explicitado, a relação homem e animal tem permeado toda a nossa existência. Seja no âmbito do trabalho, quando usamos os animais de forma utilitária para caça, guerras, pastoreio, seja enquanto animais domésticos de companhia, não é possível pensar a vida de nossa espécie dissociada dos demais animais.

Foi através da relação de afetividade percebida na parceria entre homens e animais que a partir dos anos 80 começou a se estruturar um novo campo do conhecimento: a antrozoologia que se dedica ao estudo da relação entre humanos e os demais animais, abrangendo diferentes saberes como medicina, antropologia, psicologia, etologia e outros. Neste campo emergente do conhecimento tem se estruturado práticas interdisciplinares de intervenção denominadas Atividade/Terapia/Educação Assistida por Animais.

O campo passa a se chamar oficialmente Atividade/Terapia/Educação Assistida por Animais de acordo com a organização americana Delta Society que vem desde então servindo de referência para os demais países, no que tange a implantação de programas de AAA e TAA.

Por volta de meados dos anos 50, a psiquiatra Dr. Nise da Silveira inicia um trabalho com gatos no Centro Psiquiátrico Pedro II, no qual os animais interagiam com alguns doentes de uma ala esquecida do hospital. Segundo a própria Dr. Nise⁷, esses animais doavam “afeto aqueles seres solitários aos quais muito poucos homens e mulheres sequer dirigiam uma palavra ou um gesto amigo”. Esta experiência marcou profundamente os estudos subsequentes sobre a relação homem-animal, vindo a se desenvolver no campo teórico que a partir do final dos anos 80 conhecemos como Atividade/Terapia/Educação Assistida por Animais – EAA.

Após a Dr. Nise da Silveira, “Boris Levinson, na década de 60, inicia a terapia psicológica com crianças”. (DOTTI, 2005). Essas primeiras pesquisas e experiências atuaram como um marco referencial que despertou os olhos do mundo para a relação humano-animal. Pesquisadores de diversas partes do mundo ampliaram e desenvolveram mais investigações neste campo.

⁷ Citação retirada de artigo produzido online pela Dr. Nise da Silveira “Gatos Co-terapeutas”. Disponível em: http://www.pelosepatas.com.br/gatos/outros_artigos_personalidade.htm. Acesso em: 12 nov. 2008.

O Dr. Boris Levinson é tido em toda a literatura especializada como precursor nesses estudos por ter sido quem primeiro sistematizou e publicou a respeito. DOTTI relata a motivação dos estudos por Levinson:

Um dia, Jingles, seu cão, entrou no seu consultório onde havia uma criança com sérios problemas psíquicos e que não se comunicava com ninguém. Levinson notou que a criança se interessou pelo cão, e ela conversou com ele. Desde então, o Dr. Boris Levinson é considerado, em toda a literatura a respeito do assunto, como o precursor da A/TAA; escreveu um livro a respeito e passou a documentar todas as pesquisas na área. (DOTTI, 2005, p.35-36).

Diversos países adotam essa nova proposta, entre eles Estados Unidos, como país precursor nos estudos, seguido por Canadá e outros países da Europa. O Brasil se apresenta atualmente estruturando suas pesquisas na área.

O crescimento do vínculo entre homens e animais de estimação tem estimulado no Brasil, a partir dos anos 90, uma série de estudos sobre os benefícios mútuos desta relação.

Embora, no nosso contexto, as investigações sobre a interação homem-animal sejam bastante recentes, a mesma já vem sendo alvo de pesquisas no campo da saúde física e mental em vários países do mundo, especialmente nos Estados Unidos, Inglaterra e Japão, há mais de 50 anos.

É a partir destas pesquisas que emerge uma nova área do conhecimento: a Antrozologia, enquanto um campo interdisciplinar, envolvendo saberes da medicina, psicologia, educação, etologia, antropologia e outros que analisam os processos de interação homem-animal e as modificações no comportamento das diferentes espécies e benefícios no processo de desenvolvimento de ambos a partir da intensificação deste vínculo.

A Atividade Assistida por Animais, seja na modalidade de terapia ou educação, consiste no trabalho com sujeitos humanos (idosos, crianças, portadores de necessidades educativas especiais, presidiários, jovens infratores) mediada por animais especialmente educados para este fim.

O princípio que norteia esta nova estratégia de intervenção – terapêutica ou educativa – respalda-se na comprovação de alguns benefícios derivados desta interação.

No campo do desenvolvimento e saúde mental pesquisas têm comprovado (DOTTI, 2005) que os animais colaboram com a: interação social, aumentam a auto-estima e segurança; estimulam a comunicação tanto verbal como corporal; estimulam as capacidades sensoriais; diminuem a ansiedade.

Tais benefícios respaldam-se no vínculo afetivo criado entre os animais e os humanos a partir de uma relação construída sem julgamentos morais e cobranças. Dentre os benefícios

físicos identificados podemos citar: redução da pressão arterial e frequência cardíaca; melhora da depressão e aumento do tônus muscular;

No Brasil a O.B.I.H.A.C.C - Organização Brasileira de Interação Homem Animal Cão Coração - tem feito o papel de regulamentação e divulgação dos projetos na área no Brasil. A ONG, que tem no Projeto Cão do Idoso (onde promove TAA em idosos institucionalizados), sua principal proposta, também organiza cursos de formação enquanto extensão universitária em A/E/TAAA, organização de congressos e palestras e divulgação dos projetos em andamento no Brasil. Também tem em sua história a publicação do livro “Terapia e Animais”, escrito pelo Presidente da OBIHACC, Jerson Dotti.. Tal publicação é considerada um marco porque atende a uma demanda cada vez crescente de divulgação de material em Língua Portuguesa⁸.

No campo da educação, a interação entre crianças e animais tem permeado o estudo de alguns pesquisadores brasileiros na última década. Projetos como Dr. Escargot, da Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Martins, da Faculdade de Medicina Veterinária da USP e o projeto “Interações entre crianças e animais – algumas contribuições para a Psicologia do Desenvolvimento” da Prof.^a Vanessa Breia, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, entre outros, confirmam alguns dos benefícios dessa interação.

Em tais pesquisas percebemos como núcleo comum a relação afetiva encontrada no convívio entre os animais e as crianças. A Educação Assistida por Animais (EAA)...

[...] representa um fator de motivação significativo para a aprendizagem, na qual o aluno através do conhecimento sobre os animais, seus hábitos, alimentação e comportamentos estimulam a vontade de aprender e catalisam situações educativas onde a criança fortalece sua autoconfiança, socializa e favorece principalmente a comunicação através da expressão e oportunidade aos estudantes relatarem suas vivências pessoais em conjunto com as experiências vividas no contato com os animais. (MARTINS, 2005, p.257)

Dentre os animais mais utilizados em Terapia e/ou Educação Assistida por Animais temos o cão enquanto principal mediador.

ELLER & SIMON apontam que:

⁸ Em 2008 a OBIHACC findou seus trabalhos. Em Dezembro do mesmo é fundado o Instituto Nacional de Ações e Terapias Assistidas por Animais, que vem substituir as ações e projetos da OBIHACC, tendo por missão “ser uma Organização de classe mundial, que busca constantemente realizar a Educação, Atividade e Terapia Assistida por Animais – E/A/TAA e Treinamento e Entrega de Cães de Serviço e Assistência, com qualidade e eficiência, desenvolvendo, aperfeiçoando e aplicando ações para proporcionar resultados positivos, que melhorem a qualidade de vida dos clientes e colaboradores” (Orkut - INATAA). Atualmente sua presidente é a Silvana Prado.

Alguns estudos mais recentes sobre o cão têm demonstrado outras funções desempenhadas no mundo humano, como: auxílio pedagógico em caso de dificuldade de aprendizagem, auxílio em casos de deficiência mental ou física, diagnósticos de doenças, além de funções comerciais e de status. Não é raro se observar uma mistura destas funções. Na medida em que o homem se afasta da natureza, nas grandes cidades a função de companhia que o cão exerce é cada vez mais requerida. Percebe-se uma evolução para parceria, amizade e, em alguns casos, estes animais são assumidos afetivamente como um membro da família. (ELLER & SIMON, 2008⁹).

A EAA vem buscar o estímulo das atividades cognitivas e o desenvolvimento afetivo, psíquico, social e motor da criança. A TAA proporciona as pessoas que são atendidas por esta modalidade complementar de terapia meio de expressão das suas emoções e dos seus desejos. O animal utilizado nesse processo opera enquanto um facilitador, não substituindo o papel do educador ou terapeuta, por isso DOTTI 2005, p.34, considera “o animal é um catalisador, ele atrai, modifica e faz a conexão entre dois elementos: a pessoa e o profissional-proprietário”

Os benefícios dessa interação são muitos, dentre os quais se podem destacar: a possibilidade de não julgamento, a diminuição do estresse¹⁰, desenvolvimento de estímulos motores, motivação na realização das atividades educacionais, visibilidade e maior interesse da escola perante as classes atendidas, além da possibilidade real de um projeto inclusivo no ambiente escolar.

No que se refere a regulamentação das práticas em EAA/AAA/TAA podemos observar a consolidação de parceria com órgãos públicos, bem como o reconhecimento desta modalidade de intervenção por entidades profissionais reguladoras.

Na modalidade da Equoterapia, método que utiliza o cavalo dentro dessa abordagem, temos a Associação Nacional de Equoterapia – ANDE – como órgão normatizador. O próprio reconhecimento do Conselho Federal de Medicina, em Sessão Plenária, de 09 de abril de 1997 aprovando o parecer 06/97, que “prevê a equoterapia como uma prática terapêutica que deve ser realizada por profissionais habilitados, tanto do ponto de vista terapêutico quanto do ponto de vista educacional”, como propõe a ANDE é uma comprovação dessa notoriedade. Ainda temos o Conselho Regional de Medicina do Estado do Rio de Janeiro – CREMERJ – que também reconhece a prática no parecer n.º 128/2003. Além disso, no campo educacional algumas secretarias de educação já apontam caminhos nessa direção.

⁹ ELLER & SIMON. **A vida em todos seus aspectos:** a experiência da ONG Sociedade Animal no controle populacional de cães de rua em Florianópolis. Natura Terra. Disponível em: <<http://www.naturaterra.com.br/portal/index.php?mod=pagina&id=193&grupo=>>>. Acesso em 8 nov. 2008.

¹⁰ Fator comprovado em pesquisa recente realizada na África do Sul (2000) por Johannes Odendaal, onde “constatou-se que esses benefícios ocorrem por ação fisiológica ligada aos efeitos emocionais levando a liberação de β -endorfina, prolactina, oxitocina, dopamina, feniletalamina e a redução do hormônio cortisol. Esta ação fisiológica leva a redução da pressão sanguínea e frequência cardíaca. Outros acontecimentos relacionados são a diminuição do estresse e ansiedade”. (RIBEIRO, 2008).

A Divisão de Ensino Especial da Secretaria de Educação do DF reconhece, calcada nas pesquisas realizadas pela ANDE-BRASIL e após 11 (onze) anos de convênio, reconhece que a Equoterapia é um método educacional que favorece a alfabetização, socialização e o desenvolvimento global de alunos portadores de necessidades educativas especiais. (ANDE-BRASIL, 2008).

Na Terapia facilitada por cães – Cinoterapia -, as questões caminham na mesma direção. Conforme mencionado anteriormente uma das principais referências é o Projeto Cão do Idoso, organizado pela Organização Brasileira de Interação Homem-Animal Cão Coração – O.B.I.H.A.C.C. – Ong reconhecida pelo seu trabalho com idosos em São Paulo, publicação de materiais e cursos de capacitação oficiais para os profissionais das áreas de educação e saúde. Outros projetos em andamento colaboram para fortalecer tal prática e validar suas propostas.

Embora a maioria dos especialistas em leitura considere o método anticonvencional, muitos aspectos diferentes das técnicas de leitura bem sucedidas são coordenados através dos cachorros. Diversos estudos, entre os quais se destaca o do professor James Lynch, da Universidade Johns Hopkins, demonstram que a pressão arterial da criança baixa, graças ao relaxamento, quando lê para um cachorro amigo. (BECKER, 2002, p. 62)

Outra iniciativa que tem obtido reconhecimento dos órgãos reguladores e da prefeitura local são os trabalhos desenvolvidos pela organização Zooterapia, em São Roque, São Paulo, que realiza um “trabalho comprometido com o desenvolvimento humano a partir da interação de crianças e adolescentes – com deficiência ou não – com animais”. (Zooterapia, 2009).

No campo da EAA, a Zooterapia vem atuando em escolas particulares e públicas municipais das Prefeituras de São Roque, Araçariguama e Barueri. Tem como público alvo grupos formados por alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, de três a oito anos de idade. Veremos melhor a respeito desta organização no próximo capítulo. O importante neste momento é destacar o reconhecimento da Prefeitura de São Roque e do próprio estado de São Paulo em projetos e parcerias no campo da EAA.

2.3 Educação Assistida por Animais: um possível diálogo com a teoria de Henri Wallon

No campo da educação escolarizada as propostas de trabalho centram-se no caráter educativo da atividade mediada por animais, entendendo aspectos educativos na sua acepção mais ampla. Ou seja, não só referindo-se ao desenvolvimento de habilidades cognitivas que os animais estimulam, mas também focalizando o desenvolvimento integral do ser humano

como: competências sociais, desenvolvimento do companheirismo em relação aos animais e respeito à diversidade (os animais são bonitos, feios, magros, gordos, têm deformidades físicas, temperamentos distintos). Além disso, sabe-se que os cães operam como eficientes mediadores das relações sociais daqueles com quem trabalham.

Não é de hoje que a escola vem buscando alternativas de propostas que colaborem na aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. Com os últimos avanços na política de Educação Inclusiva, na busca por melhores respostas educativas para os alunos PNEE, muitas iniciativas vêm sendo estudadas. Acreditamos que o uso dos animais, através de sua participação em atividades educativas no cotidiano escolar, bem como o uso de animais de trabalho – como cães guias – pode em muito favorecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem de vários alunos, independente de serem portadores de necessidades especiais ou não.

Pensamos que nas últimas duas décadas o trabalho em EAA ganhou maior receptividade não só pelo reconhecimento científico, mas também pela necessidade crescente de buscarmos soluções para o aprendizado de todos os alunos. Neste sentido, temos visto iniciativas como os mais variados animais: Cavalos (Equoterapia), peixes, pássaros, animais silvestres, escargot, cães e gatos. Mas sem dúvida, com um relativo destaque se encontram os cães. Muito em função de estarem mais próximos da vida cotidiana do homem e particularmente por criarem com as crianças toda uma atmosfera mágica de cumplicidade, encanto e afeto. De acordo com Becker:

Esse elo vital com um bicho de estimação, além de aumentar a competência da criança e seu sentimento geral de que é justa e confiável, também pode ter um impacto pequeno, mas positivo, na inteligência. Poresky pesquisou 88 crianças do Kansas e constatou que aquelas que tinham pontuações mais altas, em sua Tabela de Vínculo com um Companheiro Animal, eram também as que alcançavam uma média superior em cinco pontos nos testes de QI. (BECKER, 2002, p. 59)

Segundo FARACO, “nas atividades educacionais mediadas por animais há uma recompensa imediata, valiosa e significativa, independente das pessoas envolvidas, em função da troca afetiva com os animais”. A possibilidade da troca: de informações, de afeto, de cuidados, de aprendizagem, possibilita ao educando uma relação de segurança mais significativa do que a simples aprendizagem de conteúdos pré-estabelecidos. Ao aluno são proporcionadas situações que favoreçam a ele aprender a conviver, a desenvolver suas potencialidades, a respeitar o outro (afinal, estamos tratando de uma parceria), a entender-se como integrante de um grupo e assim, procurar seu papel dentro do mesmo. Os educandos, especialmente aqueles que vivenciam processos significativos de exclusão, seja por algum

comprometimento físico ou mental, seja por não pertencerem aquele grupo cultural ou por terem vivenciado qualquer situação que produziu um processo de estigmatização tem a possibilidade de experimentar o contato com o animal enquanto uma mediação facilitadora de suas relações sociais. As manifestações afetivas propiciadas pela relação criança/cão vão sendo mediadas por linguagens simbólicas, dando espaço à intuição e a criatividade, aceitando que “a Educação é uma relação evolutiva, que vai se transformando e tende para a autonomia” (ALMEIDA, 2007, p. 82).

Alguns autores (MARTINS, 2005; GRANDIN, 2005) destacam a semelhança das interações e comportamentos entre os animais e os PNEE. Muito se pode vislumbrar nesse “grau de semelhança”. A primeira grande possibilidade dessa relação é o não julgamento entre ambos. Um cão não vai “dizer” pra criança que ela está feia, gorda, que não lê direito, que é deficiente ou não. O animal se torna muitas vezes um ponto de apoio. É o companheiro e o amigo fiel. Aquele que sempre estará junto, em qualquer momento, bom ou ruim. Esse é um grande diferencial na relação que mantemos com os animais. Quando se trata de alunos identificados como PNEE - um grupo tão marginalizado e excluído – estes educandos têm a possibilidade de experimentar uma relação em que a diferença não é capturada enquanto negatividade e muito menos se tornam alvo de ações piedosas. Além disso, a presença de um animal sempre funciona como um “quebra-gelo” que favorece a aproximação das pessoas que se sentem constrangidas pela maneira como experimentamos a “deficiência” em nossa sociedade.

Considerando-se que a idéia de vínculo afetivo estabelecido entre humanos e animais é um dos argumentos recorrentes nas pesquisas em EAA/TAA procuramos buscar um autor que estudasse o desenvolvimento humano levando em consideração tais fatores. Com este propósito estabelecemos um diálogo com a Teoria Psicogenética do Desenvolvimento de Henri Wallon, principalmente examinando o que se refere ao domínio funcional afetivo proposto por este autor.

Por considerarmos também que a afetividade, ou seja, a capacidade de ser afetado tem importância primeira no nosso desenvolvimento é que a presente pesquisa adota essa perspectiva teórica.

É a partir da existência do outro, do toque do outro, do olhar do outro que passamos a nos tecer como sujeitos. Acreditamos na capacidade primeira dos animais nos afetarem porque nos tocam mais diretamente os sentidos e os sentimentos, sem a interferência do uso da língua e da racionalidade. Segundo relato de pessoas que utilizam cães enquanto animais

de serviço um dos papéis mais importantes desenvolvido pelos animais é romper com a invisibilidade de que estas pessoas são vítimas.

Na teoria psicogenética walloniana a afetividade tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade e este, por sua vez, se constitui sob a alternância dos domínios funcionais, dentre os quais o autor destaca a própria afetividade, o ato motor, o cognitivo e a pessoa. Uma das grandes contribuições dessa teoria se dá justamente nesse patamar das interações, quando Wallon percebe uma visão mais integrada do ser humano não existindo a possibilidade de dissociação entre afetividade e cognição. Para Wallon (1984) esses domínios funcionais estão diretamente relacionados.

As relações de afeto, antes destinadas aos objetos pessoais como a boneca, a chupeta, a mamadeira, o brinquedo predileto, passam a ser substituídos por seres vivos. De todos os animaizinhos de estimação o mais comum e que mais interage com o ser humano é o cão. A convivência com cães desde muito cedo é vivida pelas crianças, sejam elas de harmonia ou não.

Na própria perspectiva walloniana afeto não está disposto como no dicionário sendo “sentimento de afeição para alguém. Amizade, simpatia. Afeiçoado, dedicado. Ligado” (MELHORAMENTOS, 1992, p.14). Para Wallon afetividade tem uma concepção mais ampla. Afeto está mais ligado a uma relação recíproca, numa articulação entre o biológico e o social. De acordo com Dantas (1992) na teoria walloniana:

Consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido ela lhe dá origem. (DANTAS, 1992, p. 85-86).

Se concordarmos com o fato de que a consciência afetiva acessa o universo simbólico da cultura, emergindo para as possibilidades com as quais trabalha a atividade cognitiva, - dando-se essa relação através do meio vivenciado pela criança - não seria equivocado dizer que as vinculações estabelecidas com os animais são uma possível maneira de se desenvolver a capacidade cognitiva da criança. Desta forma, tem sido possível observar (DOTTI, 2005; FARACO 2003) que no contato com o cão muitos fatores tais como, desenvoltura, expressões das emoções, segurança nas ações, diminuição do stress de sala de aula, tem tido repercussões fantásticas no desenvolvimento cognitivo do educando.

As emoções têm capacidade mobilizadora e contagiante na concepção walloniana. É através de emoções despertadas numa brincadeira com o cão, por exemplo, que sensações

afetivas como medo, alegria, tranqüilidade, raiva vão se configurando e dando suporte emocional no processo de estabelecimento de vínculos do sujeito com o mundo no qual está inserido.

Neste sentido, os animais e particularmente o cão ocupam o espaço de um “brinquedo-vivo” conforme proposto (KATCHER, 2000; FARACO, 2008; Ong Zooterapia, 2008) em diferentes pesquisas. O cão não é mais um brinquedo de pura e simples manipulação, sem conseqüências. Ele pula, brinca junto, corre, pega a bolinha de brinquedo, come, caminha junto, enfim, existe aí uma relação de reciprocidade.

É a lei da ação e reação exemplificada por CICCÍ¹¹:

O cachorrinho pode correr para apanhar o objeto lançado, pode rosar e até morder. Ele reage ao carinho, abana o rabo, pula e agride, se maltratado. E não é só o cão que interage com a criança, apesar de ser o mais comum, outros animais também fazem papel importante. O gato se encosta e se permite ser tocado. Os peixinhos se alvoroçam no aquário quando a criança lhes joga o alimento. O passarinho pega o alpiste na mão da criança e seu encanto atrai pequenos e grandes. Além da relação de afeto que se desenvolve, do estímulo ao período sensório - motor, do tocar, do sentir, do explorar o corpo do animal e observar suas reações, muitos conhecimentos são adquiridos, do campo psicológico ao campo científico.

São essas possibilidades estabelecidas no contato entre as crianças e os animais que nos fazem refletir sobre as práticas que vêm sendo denominadas Educação Assistida por Animais.

¹¹ Citação retirada de artigo “As crianças e os animais”, produzido online por Lucia Helena Salvetti De Cicci. Disponível em: < http://www.saudeanimal.com.br/criancas_animais.htm > , Acesso em: 19 mar. 2008.

Capítulo III – Projetos em Educação Assistida por Animais no Brasil.

Mesmo com a insipiente literatura em Língua Portuguesa e relativamente pouco tempo de pesquisa na área de Educação Assistida por Animais a educação brasileira conta, atualmente, com diversos projetos em desenvolvimento que não se limitam a ações com alunos PNEE.

Os projetos em Educação Assistida por Animais têm caráter interdisciplinar e por se comprometerem com o aprendizado das crianças têm recebido boa aceitação por parte das instituições de ensino tanto públicas quanto particulares. Em função do caráter interdisciplinar e da aposta no desenvolvimento de qualquer criança os projetos de EAA tem sido especialmente bem recebidos pelos profissionais e instituições que se comprometem com o que se convencionou chamar de “Educação Inclusiva”.

Por considerar que a realização destes trabalhos é de fundamental importância para a continuidade e propagação deste campo de estudos – relação entre crianças e animais – é que neste capítulo estaremos apresentando alguns dos projetos realizados no Brasil. É preciso frisar que os projetos abordados aqui não estão sozinhos, mas representando muitos outros bons projetos no campo.

No caso do projeto Zooterapia, desenvolvido em São Roque, São Paulo as informações foram obtidas através de entrevista, via e-mail (ANEXO B). Além da contribuição do site da própria organização e trabalhos específicos que apresentavam suas ações,¹² gentilmente cedidos por Marisa Solano, coordenadora da ONG.

Para o projeto Drº Escargot, em Pirassununga, São Paulo, foi feita uma pesquisa específica em periódicos nos quais continham reportagens e pequenas entrevistas concedidas por integrantes e coordenação do projeto. A visibilidade deste trabalho permitiu que houvesse um número relativamente bom de textos para pesquisa.

No caso do Projeto Interações entre crianças e animais – algumas contribuições para a Psicologia do Desenvolvimento, além da entrevista realizada, houve a oportunidade de participar do mesmo durante o período de um ano como estágio.

¹² www.zooterapia.com.br

3.1 Zooterapia

A organização não governamental Zooterapia foi criada oficialmente em 2003, mas como relata informação fornecida no site da referida instituição teve seu começo muito antes. A idéia do projeto surgiu durante uma visita ao Canil Cambará, na qual um aluno com Síndrome de Down, da pré-escola Toquinho de Gente, começou a interagir com uma cadela do canil.

A partir de então foi se produzindo o desejo de criação da instituição que atualmente conta com uma equipe multidisciplinar formada por adestrador, psicólogos, veterinários, fonoaudiólogos, entre outros profissionais que, de acordo com a Presidente da Ong, Marisa Solano, contribuem, a partir de sua especialidade com o trabalho.

Comecei a pensar na psicóloga, na fono , na fisioterapeuta, numa TO pra trabalhar e dá a especialidade dela, a orientação junto com o cão adestrado, com o adestrador com esse *feeling* que tem o Toninho, porque não é qualquer adestrador que pode trabalhar com esse tipo de trabalho. (SOLANO. Em vídeo).

Em vídeo produzido pela equipe da Zooterapia, o locutor inicia comentando: “Tudo começou com um sorriso. A vontade de estar perto, de brincar, de interagir (...)”. Isso demonstra como parte dos projetos em EAA tem em sua base justamente a interação, a possibilidade do contato com o outro. É pensar no cão como um novo integrante na sala de aula que possibilita novos contatos e novas descobertas. É nessa possibilidade de contato que os profissionais de todas as áreas deste projeto apostam. Exemplo disso é que participam das reuniões de planejamento curricular todos os professores e profissionais da ONG, focando um trabalho interdisciplinar, baseando-se nas necessidades dos alunos que são apontadas pelos próprios profissionais nas reuniões e enfatizando sempre o trabalho com leitura e escrita.

O carro chefe dos projetos propostos pela ONG nas escolas está justamente aí, no trabalho com a leitura e escrita. Então, se percebe uma ênfase nas contações de história, fortalecendo o vínculo com o texto, a possibilidade de troca. Segundo SOLANO (2008) a intenção é de propor que as crianças possam “dialogar com ele, concordar, discordar, fluir a imaginação, facilitar a criatividade, aumentar a frequência à biblioteca e ampliar seu vocabulário.”

Percebam como na foto abaixo as crianças e o cão interagem no momento em que se está contando uma história.



(Oficina de incentivo a leitura e escrita utilizando o cão como motivador – Creche Gotinha de Vida – Zooterapia)

O ONG Zooterapia desenvolve diversas “atividades recreativas e interativas entre cães e alunos de ensino especial” (Zooterapia, 2009), com o intuito de aprofundar o relacionamento entre animais e pessoas em parceria com o Canil Cambará que colabora até hoje com os projetos da Zooterapia.

O interessante nestas propostas é perceber o quanto elas estão ligadas ao aspecto afetivo. E principalmente quando estamos tratando das relações entre crianças e animais, as apostas estão sempre voltadas para a relação de não julgamento estabelecida com os animais. Segundo relatos da entrevistada quando uma criança lê para um animal, ou escuta uma história junto com um animal, ela se sente mais segura e confiante. Isso justamente porque o cão nunca irá lhe perguntar qual é o título do texto, qual o nome do autor, quem são os personagens da história, quais os acontecimentos ocorridos. Simplesmente o cão vai ajudá-la no processo de ouvir, de parar por um momento pra escutar o que se está contando, de ter prazer em ouvir histórias.

Em 21 de setembro de 2008, foi realizada uma entrevista, via mensagem eletrônica (msn) com a Presidente da Ong Zooterapia. Na entrevista, Marisa Solano conta um pouco de como tem se dado algumas das ações da Zooterapia hoje.

Após verificarmos que o aspecto afetivo emocional era atingido quase de imediato nas crianças facilitando e motivando-os, resolvi fazer uma pesquisa na Emef José Luis Pinto, em São Roque, com crianças consideradas pelas professoras com dificuldades de aprendizagem.

O grupo de amostra eram 15 crianças de primeira a quarta série. Esse trabalho resultou no meu TCC.

Percebemos que a demanda era na leitura e escrita. Então comecei um trabalho de incentivo de leitura e escrita utilizando o cão como recurso pedagógico, motivador, catalisador.

Desenvolvi esse projeto em duas cidades Araçariguama e Barueri. Em Araçariguama a Prefeitura nos contratou e trabalhamos na biblioteca municipal com alunos da emei e emefs grupos da terceira idade. E em uma escola de inclusão com alunos bem comprometidos, projeto DESPERTAR. (SOLANO, 2008).

Tal relato evidencia como o trabalho em EAA tem sido bem recebido pelas Secretarias Municipais de Educação e pelos educadores.

Na mesma entrevista SOLANO (2008) transcreve um relato emocionado sobre um caso específico vivenciado na ONG.

Um caso marcante e muito significativo pode-se observar no vídeo no site quando trabalhamos com um cadeirante com PC e as ordens que recebia do seu cérebro eram ao contrário do que queria fazer. Ele queria pegar a bolinha da cadela Diana esticava o braço e este retraía. Com muito esforço conseguiu pegar sem sentir dor. A sua felicidade era tanta que emociona só de pensar e a cadela esperou o tempo necessário, sem ansiedade que nós os educadores temos. Respeitou o tempo dele. Quiséramos nós podermos agir no dia a dia como essa cadela Diana nos mostrou: cada um tem o seu tempo e deve ser respeitado. A Diana ficou imóvel, parada com a bola na boca sem cobrar, sem pressa, sem olhar no relógio, sem conversar, respeitando sem preconceito, sem comparações, sem ajudar dando oportunidade dele de realizar, de ser capaz. Penso nesse fato diariamente e aprendi com a Diana a me melhorar como profissional, como mãe, como avó.

É neste sentido que a Educação Assistida por Animais aposta no desenvolvimento das potencialidades do outro. Principalmente quando o outro se apresenta num contexto histórico marcado por tantas discriminações e injustiças. Quando a cadela Diana espera o tempo do menino, ela cria uma possibilidade de interação diferente daquela que estamos tão acostumados a vivenciar: a adequação do tempo do aluno ao nosso. Quem nunca se pegou apressando uma criança a realizar uma tarefa por conta da demanda do tempo: “não dá mais tempo, está na hora disso ou daquilo, anda, depressa...”. Essas situações tão corriqueiras no cotidiano escolar, demonstrando um profundo descaso com os espaços-tempos dos alunos, e é um dos critérios que utilizamos para distinguir os “normais” dos “anormais”. É que nos fazem muitas vezes criar patologias em crianças que apenas precisam de que o seu tempo seja respeitado.

Este trabalho nos ensina que confiar na capacidade do aluno é fundamental para que o mesmo aprenda. Antes de criar qualquer estereótipo em relação a uma criança com paralisia cerebral, a cadela criou uma relação de confiança. A criança percebe esse movimento de espera e de escuta, percebe quando e por quem está sendo aceita.

Atualmente a Zooterapia atua em diferentes contextos na relação homem e animais, enfocando as “áreas de saúde, educação, lazer e posse-responsável, com quatro programas: Educação Assistida por Animais (EAA), também chamado de projeto Crescendo Juntos; Terapia Assistida por Animais (TAA); Zooterapia nas Instituições e Posse-Responsável”. (Zooterapia, 2009).

3.2 Projeto Dr. Escargot

Projeto de responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Martins, utiliza o escargot como ferramenta de inclusão nas escolas públicas da cidade de Pirassununga – SP.

De acordo com a própria Maria de Fátima Martins, em site institucional do Laboratório de helicicultura da USP, o projeto Dr. Escargot caracteriza-se por ser um projeto de cultura e extensão, com as seguintes características:

Projeto Educacional e Pet Terapia: é desenvolvido o Projeto Dr. Escargot que atende a mais ou menos 500 crianças procedentes de escolas rurais, municipais e particulares da cidade de Pirassununga, sendo que crianças com necessidades especiais também participam do projeto. Os principais objetivos do projeto são os de ensinar às crianças do ensino fundamental noções de:

- respeito a todas as formas de vida,
- respeito ao meio ambiente,
- despertar a sociedade sobre a posse responsável de seus animais de estimação,
- fornecer conceitos iniciais sobre a área de pesquisa. (MARTINS, 2005).

É interessante perceber neste projeto a possibilidade de EAA com outros tipos de animais: o escargot caracteriza-se por ser um animal de pequeno porte, fácil manuseio e maior facilidade de locomoção por parte da equipe de trabalho. Eles “foram introduzidos na forma de temas transversais ou na forma de oficinas”. (MARTINS, 2007, p.4). Esse também parece ser um caminho interessante: a utilização dos animais em outros espaços de intervenção, que não se restrinjam a sala de aula. Outros espaços da escola podem ser destinados para este fim, incluindo aqui a opção pela sala de recursos. Que não deve se restringir ao trabalho com crianças que apresentem alguma deficiência.

Para MARTINS (2007, p. 4) “é preciso um novo olhar para aceitar na escola a visita dos animais. E é justamente este novo olhar que promove mudanças, esclarece, coopera”. E porque não também dizer que é esse olhar que está percebendo uma escola verdadeiramente inclusiva. Que não vê na falta um sinal de segregação, mas promove com as diferenças a aprendizagem dos alunos, independente de suas condições singulares?.

Essa é uma característica interessante do trabalho com EAA, a possibilidade de criar na sala de aula um ambiente inclusivo. Atendendo crianças com e sem necessidades especiais, todos juntos interagindo com o “Dr. Escargot”. Além de ser um animal bastante exótico, o que provoca, quase que naturalmente, a necessidade de trabalhar com a diferença, fruto da diversidade não só humana, mas também presente no mundo animal. Em entrevista concedida à Revista Isto é, Maria de Fátima reflete um pouco sobre esta questão dizendo que “o escargot é um animal diferente. Isso permite que os professores discutam com os alunos temas como preconceito e diferenças. [...] Explicamos que, assim como as pessoas, os animais são diferentes uns dos outros, mas vivem em harmonia entre eles”. (RODRIGUES, 2007).

Na foto abaixo podemos perceber a curiosidade das crianças e o interesse em interagir com o escargot.



Projeto Dr. Escargot. Foto publicada pela revista Isto é.

3.3 Projeto Interações entre crianças e animais – algumas contribuições para a Psicologia do Desenvolvimento.

Este projeto desenvolvido em campo durante o ano de 2006, no Colégio Estadual Wladimir Herzog (Ciep 237), foi coordenado pela professora Vanessa Breia, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, contando ainda com um grupo de cinco estagiárias nas áreas de formação de Pedagogia e História, e com um médico-veterinário responsável pela saúde do animal. Além, é claro, da calorosa contribuição do Joe – cão da raça boxer - que participava dos trabalhos desenvolvidos com os alunos toda sexta-feira, pela manhã, durante o período de uma hora e meia.

Tal iniciativa pode ser acompanhada e vivenciada por mim enquanto integrante do grupo de estagiárias deste projeto. Durante este período de um ano, pude perceber muitas das possibilidades que o cão trazia para a sala de aula.

Fazendo uma reflexão sobre o caminho percorrido junto aos alunos e o Joe durante aquele ano letivo percebi o quanto este trabalho propiciou não só a realização de uma atividade diferenciada, mas a aproximação de: alunos com estagiárias, alunos com os próprios alunos, alunos e a própria escola. A partir da teoria de Wallon entendo que Joe era um facilitador desses encontros, pelas emoções que despertava nos alunos.

GUHUR (2007) apresenta a seguinte reflexão acerca desta psicogenética:

Entende-se, assim, ser a emoção a forma biológica sob a qual se objetiva a afetividade, a sua manifestação sendo exercida como *instrumento de adaptação a um meio* (grifo meu) que pode ser transformado em benefício próprio mediante a realização de uma atividade proprioplástica, quer dizer, uma atividade de natureza “essencialmente plástica e de expressão” (WALLON, 1971, p. 150). (GUHUR, 2007, p. 384)

O projeto “Interações entre crianças e animais: algumas contribuições para a psicologia do desenvolvimento” foi tecido em parceria com a coordenação pedagógica, professora regente, coordenadora da sala de recursos e responsáveis, antes de se desenvolver em sala de aula. Inicialmente contou com a apresentação da proposta de trabalho pela coordenadora Prof.^a Ms. Vanessa Breia e tempo semanal de estudo durante um semestre regular da Universidade, onde estivemos conhecendo e pesquisando questões relativas aos trabalhos em EAA, perspectivas de inclusão e abordagens teóricas. Além de contar sempre nesses encontros com a presença marcante do Joe. Cão da raça Boxer que posteriormente trabalhou no desenvolvimento do projeto com as crianças.

Essa companhia foi uma boa oportunidade para que antes dos encontros com as crianças o Joe marcasse cada estagiária. Aqui podendo lembrar o conceito de afeto do próprio Wallon apontado que “processos afetivos são todos os estados que fazem apelo a sensações de prazer/desprazer ou ligados a tonalidades agradáveis/desagradáveis”. (ALMEIDA & MAHONEY, 2005, p.19). Percebemos, então, nesse sentido uma contínua mudança nas relações afetivas, hora o sentimento de medo e repulsa se aflora, num segundo momento os sentimentos de paixão, alegria e ternura se encontram nessa relação. Isso se deu com todas as estagiárias. Umas já foram se chegando, conhecendo, se permitindo experimentar afetivamente. Outras mais esguias, mais receosas.

A partir desta afetação inicial foi possível começar a trabalhar as atividades que pretendíamos desenvolver com o cão, explorar nosso tom de voz, posturas corporais, aprofundar leituras sobre comportamento animal, ganhar segurança para entrar com um cão de grande porte dentro de uma escola.

O interessante desses primeiros encontros é que esses sentimentos, apesar de diversos, não fugiram à regra. Aconteceram também com todos os outros envolvidos posteriormente: pais, professores e alunos.

A segunda etapa foi marcada pelos encontros com a escola. Tivemos algumas reuniões com a coordenação, professores e depois com os pais para que fossem definidas as estratégias e público com quem iríamos trabalhar. Nosso objetivo inicial era de que o trabalho fosse realizado em classes regulares que atendessem com alunos “incluídos”. Ou seja, os alunos que por definição pedagógica da coordenação da escola fossem percebidos como PNEE, e incluídos nas classes regulares.

Porém, houve uma solicitação da própria escola para que o trabalho fosse realizado nas classes especiais com deficiência mental. Fica para a reflexão o que podemos perceber neste pedido: Se por um lado havia demanda real da escola por inserir no contexto das classes especiais uma proposta pedagógica, ou se ao invés disso, estariam pensando inicialmente a nossa proposta de trabalho como mais uma intervenção clínico-terapêutica. Nesta segunda hipótese estaríamos ali para contribuir não com a educação efetiva desses alunos, mas numa preparação para a aprendizagem formal, se é que em algum momento esse dia chegaria.

Enfim, tivemos a reunião com os pais, com o objetivo de apresentar o trabalho e recolher as assinaturas da autorização para a participação dos alunos no mesmo. Eles puderam conhecer o Joe na reunião, sanar dúvidas, expor os anseios de que seus filhos participassem do projeto com um cão de porte grande como o Joe entre outras questões. Interessante foi perceber neste momento que o maior medo das mães era justamente a falta de medo dos filhos

no trato com os animais. Uma das mães narrou que em casa o filho chegou a ser atacado por três vezes por um mesmo cão, que era do vizinho. Seu medo era justamente esse, seu filho, mesmo depois de repetidos problemas com cães, não tinha nenhum sentimento de medo ou repulsa em relação aos animais.

Neste momento de angustia das mães, mais uma vez foi imprescindível a presença do Joe. Foi com sua característica mansa, tranqüila, acolhedora, alegre e receptiva que pudemos tranqüilizá-las. Também ninguém resistiria ao pedido de carinho por ele feito a cada um, toda vez que chega num ambiente. Ainda mais quando todos puderam perceber que o Joe não tinha uma das patas. Se fossemos classificá-lo como fazemos com as crianças, certamente alguém diria que ele é um deficiente físico e portador de necessidades especiais. PNEE talvez ele seja mesmo, mas sem dúvida a única necessidade especial que o Joe tem é de receber carinho. Becker (2003) descreve essa sensação ao falar seu cãozinho de estimação:

Por mais que me sentisse fascinado pelo exemplo de paciência e delicadeza de Scooter, não podia deixar de me maravilhar com a personalidade esfuziante de Lllucky, apesar de sua deficiência. Ninguém pode resistir a Lllucky (...). Os bichos de estimação costumam se recuperar bem depressa de grandes acidentes ou doenças. (...) Queria apenas comida (e muita, porque estava faminto) e um pouco de amor. (BECKER, 2003, p. 21).

Foi assim que conseguimos propor o Projeto à escola. E finalmente chegamos às atividades com os alunos. No dia 15 de maio de 2006¹³ começamos nossos trabalhos no CIEP. Propomos na ocasião um jogo de pistas, antes da entrada efetiva do cão em sala de aula. Fizemos algumas fichas com perguntas numeradas e os alunos iam identificando, até perceber quem viria visitá-los. Abaixo estão as perguntas realizadas no dia.

Imite um animal de 04 patas.
 Que animais podemos ter em casa?
 Quem lembra o que o Flávio tinha no bolso na semana passada?
 Que animal gosta de osso? (Neste caso a palavra osso será substituída pela imagem do mesmo)
 Que animal balança o rabo quando está feliz?
 Quem é o melhor amigo do homem?

Foi uma atividade bastante interessante para este momento inicial. Primeiro porque feito de uma forma lúdica, os alunos foram sendo estimulados a receber uma visita tão diferente para o ambiente escolar. Segundo porque possibilitou uma intervenção pedagógica mesmo, em sentido mais amplo do que a própria possibilidade única de resposta. Um dos

¹³ Este dia marca o começo das atividades com o Joe em sala de aula, porém, não o nosso primeiro contato com a escola e com os alunos. Antes disso já havia ocorrido numa semana anterior, só que sem a presença do cão. Até para que planejássemos nossa rotina melhor era preciso antes conhecer um pouco as turmas.

alunos, por exemplo, ao tentar responder quem era o melhor amigo do homem, respondia veemente que era o cavalo, pois sempre via pela janela um homem junto a um cavalo.

Quando efetivamente o Joe foi descoberto pela turma foi aquele alvoroço. Todos queriam conhecer, ver como ele era e perguntar várias coisas sobre o cão. Nesse momento, pudemos, enquanto estagiárias, perceber como eles estavam atentos ao Joe. Uma das primeiras coisas notadas pelos alunos foi à falta da pata traseira do Joe. Fez-nos lembrar da primeira vez que vimos o Joe na faculdade. Ficamos mais de uma hora com o cão, pra só então percebermos que ele também era “deficiente”.

Com as visitas posteriores, fomos percebendo algumas das necessidades de trabalho com os alunos e criando algumas rotinas. Um problema inicial: não conseguíamos lembrar os nomes corretos de todos os alunos. Solução encontrada: o uso de crachás. Solução esta que teve desdobramentos muito proveitosos.



14

Em nossa rotina também estava resguardado um tempo para fazer uma das coisas que eles mais gostavam. Pentear e fazer carinho no Joe como pode ser observado na foto acima. As atividades iam se ajustando as necessidades da turma e assim, propondo novas tarefas a

¹⁴ Observem na foto que os alunos e o próprio Joe usam crachás. Uma alternativa inicial foi o uso de diferentes cores nos crachás. Os alunos com a cor amarela, o grupo de pesquisadoras e o Joe com a cor azul e uma outra turma que inicialmente participou junto conosco, tinham os crachás na cor verde.

cada encontro. Uma questão que se encontrava latente era o individualismo das ações e atividades escolares da turma. Todos absolutamente faziam atividades distintas, o que implicava em algumas questões, como a produção de uma descontinuidade de tarefas e o individualismo aflorado. A inserção dos crachás em nossa rotina de trabalho possibilitou uma nova oportunidade de trabalho em grupo. Eles iam identificando as marcas escritas e visuais nos crachás para que juntos pudessem descobrir de quem era cada um. Inclusive o do Joe. O que fez com que alguns dos alunos tivessem a iniciativa de tentar escrever o nome do Joe num determinado momento, solicitando que escrevêssemos no quadro para que pudessem copiar.

Outras propostas foram sendo incorporadas ao trabalho. Sempre buscávamos integrar o Joe nelas. Mas o que nos chamava atenção era que mesmo quando ele não estava diretamente ligado, como nas atividades de brincadeira e jogos com os brinquedos dele, a turma solicitava de algum modo a sua presença. Esclarecendo melhor isso, vejamos um exemplo. Ao percebermos que os alunos escreviam pouco, que tinham poucas chances em atividades que utilizavam escrita espontânea ou mesmo a cópia (entendendo a cópia aqui não como um exercício mecânico, mas como uma possibilidade de escrita), começamos a propor algumas atividades com a escrita do nome inicialmente. E posteriormente, enquanto trabalhávamos o tema “família”, os alunos produziam através de desenhos e escrita (alguns escreviam, outros tinham as estagiárias desempenhando a função de escribas) um livro sobre a família do Joe.

Durante estas atividades usávamos vários recursos: fotos do Joe, dos alunos e das famílias dos alunos, música, desenhos, recortes, enfim, uma gama de atividades que não dependiam diretamente do Joe. Como as crianças resolveram isso? Faziam parte das atividades, paravam, iam até o Joe e faziam um carinho, voltavam para a atividade que estavam fazendo. Uns mais “ciumentos” queriam que o Joe ficasse ao lado da mesa. E assim, iam criando estratégias para fazerem as atividades e ao mesmo tempo não perderem a oportunidade do contato com o cão. O Joe nesse sentido se permitia ser um porto seguro, atendendo as necessidades afetivas dos alunos.

Nesse sentido, a segurança que o Joe dava aos alunos, resvalava seus efeitos em todas nós estagiárias também. O Joe não era apenas o mascote da turma, mas um novo membro do grupo, tanto do grupo de estagiárias da pesquisa, quanto do grupo de alunos, e quando estávamos todos juntos, possibilitava os encontros interpessoais ali postos, mas que antes não se davam, mostravam-se de maneira muito insipiente.

Uma das coisas que nos chamou a atenção era a disparidade de faixa etária encontradas em classe. Numa mesma turma, com mesmos objetivos se encontravam alunos

com 7 anos e outros com 34. O que nos dá pistas de o critério para que os alunos estivessem juntos naquela turma era o da deficiência em si, ou seja, estes alunos eram definidos a partir da falta. Como se só o que lhes faltasse fosse necessário para que tivessem objetivos comuns ou mesmo pudessem participar das mesmas propostas naquele espaço. SKLIAR (1997, p.11) aponta nesse aspecto que “a neutralidade com que essa educação assume o currículo foi um dos mecanismos mais nocivos quanto à limitação do acesso à informação e, sobretudo, em relação à identidade pessoal e cultural dos sujeitos”. Talvez aí estivesse a maior dificuldade dos trabalhos em grupo. Estávamos mediante pessoas com necessidades especiais sim, mas diferentes necessidades e desejos. Isso certamente não estava contemplado pela escola.

E justamente no que diz respeito à proposta pedagógica do projeto tivemos outros ganhos nesse sentido, como expõe BREIA (2009): “o despertar pela existência do outro. Os alunos começaram a falar entre si, se tocar, brigar com certeza, mas menos do que ocorria anteriormente. Surgiu um interesse por saber ler”. Benefícios encontrados e despertados na interação com o Joe. BECKER (2003, p. 182) nos lembra que “os animais mostram-nos, pelo exemplo, não como controlar ou suprimir as emoções, mas como experimentá-las plenamente e deixar que passem. É uma terapia forte, de afirmação da vida”. O Joe nos possibilitou experimentar essas sensações que foram se dando no convívio e despertando novos sentimentos.

Quando entendemos que o Joe aproximou as crianças no ambiente escolar foi pelos efeitos de afecção produzidos. A atividade de “visita do Joe” era tão absolutamente singular que o restante da escola: alunos, professores e funcionários passaram a olhar com curiosidade e certa inveja o trabalho realizado. Foi através dessas reações afetivas, sendo elas de interesse ou repulsa inicial, que o cão passa a ter essa função de “instrumento de adaptação a um meio”, via afetividade. De acordo com BREIA (2009) em entrevista concedida:

Embora não tivéssemos a participação ativa dos educadores no projeto havia uma demanda grande tanto de outros docentes quanto dos alunos de outras turmas para receber a “visita do Joe”. Parece-nos que pela primeira vez, uma turma especial, que ficava na última sala do último andar da escola passou a ter um diferencial positivo: receber a visita do Joe.

Os alunos que antes estavam “escondidos” passaram não só a serem percebidos enquanto alunos daquela escola, como também viraram o centro dos interesses. A visibilidade dada pela visita do Joe acarreta outros ganhos, como a organização, por parte da turma participante do projeto, de uma exposição formada por fotos e textos dos alunos que apresentavam no mural principal da escola como era receber uma visita do Joe:

Acho que uma das situações mais marcantes foi a elaboração do mural sobre como era receber uma visita do Joe. A idéia de elaborar um mural surgiu como estratégia para incrementar as produções orais e escritas da turma. Partimos do trabalho com fotos dos alunos em atividade com Joe. Os alunos descreviam a foto ou o sentimento/sensação e organizavam o painel para apresentar para a escola. Os alunos que conseguiam escrever alguma coisa o faziam, para os outros nos éramos os escribas. Assim montamos um painel no pátio central da escola. Foi a primeira vez que um trabalho feito pela turma especial foi apresentado no mural central. Com o tempo o painel foi sendo desmontado porque, segundo as professoras, as mães “pegavam” as fotos dos filhos, já que muitas nunca haviam tirado uma foto. (BREIA, 2009).

Independente do ocorrido com a culminância da atividade em relação às fotos o que denotava mais um sinal de invisibilidade (não tirar fotos = não aparecer), a atividade além de muito rica e proveitosa em sala de aula (os alunos puderam escrever, colar fotos, desenhar, expor idéias, enfim) foi possível produzir um incomodo com relação a “cultura de invisibilidade”, quebrou-se um pouco do silêncio.

SILVEIRA (2007) em monografia apresentada à própria UERJ, com pesquisa de campo feita neste mesmo projeto, enquanto uma das estagiárias do grupo de pesquisa, apresenta a seguinte conclusão:

Ao longo dos encontros e a partir das discussões do Grupo de Pesquisa e dos referenciais teóricos utilizados na busca de um entendimento; momentâneo e parcial; para minhas inquietações, cheguei a seguinte conclusão: é possível realizar um trabalho pedagógico nas classes especiais que prime pela qualidade do ensino e pela inclusão. Inclusão conceituada para além das matrículas nas redes regulares educacionais.

É nesse sentido que este trabalho, que se realizou na prática, em classe especial¹⁵, tornou-se uma proposta de inclusão. Além da visibilidade já exposta, realizávamos boas propostas pedagógicas, desmistificando a idéia de que a classe especial, assim denominada muitas vezes por conta dos fracassos, ou ainda, na idéia de uma eterna preparação para as classes regulares como expus no primeiro capítulo desta monografia, era o lugar do NÃO aprendido.

Na foto, demonstrando um momento de brincadeiras em grupo com o cão. Uma interação que possibilitava a escuta e a espera. O olhar atento dos alunos refletindo o interesse pelas atividades.

¹⁵ É importante ressaltar aqui, que nas primeiras discussões do grupo de trabalho entre estagiárias, coordenação (Vanessa Breia) e professores e coordenadores da escola, a proposta inicial era de um trabalho em classes regulares, mas que por demanda da própria escola, foi nos solicitado que o trabalho fosse realizado nas classes especiais com deficiência mental.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A convivência com os animais, sem sombra de dúvida, é parte da vida humana, seja pela experimentação de relações prazerosas ou desarmônicas. O interesse nessa relação atende aos interesses tanto dos humanos como dos outros animais. Os animais bebeficiam-se da proteção e conforto, recebendo alimentação, moradia e afeto. As pessoas de modo geral, sentem-se acolhidas pela eterna relação de amizade e companheirismo encontrados em seu animal de estimação.

Foi desse mesmo lugar (aquele de quem sempre teve a companhia calorosa, o conforto e o acolhimento de seus cães) que o interesse por esta temática nasceu. Desse desejo de entender o quanto essa relação que sempre na vida pessoal foi tão benéfica poderia se tornar um campo de estudo, permitindo que esse mesmo acolhimento fosse percebido em outras interações: nas crianças com seus bichos, em especial, os cães.

Por que partir desse lugar? Justamente por perceber que quando a relação em foco é entre crianças e cães, a perspectiva da interação é outra. Quando a vivência do grupo de pesquisa apresentado e demonstrado no capítulo três deste estudo, pode despertar um significado a mais nas relações com os portadores de necessidades especiais. O cão viabilizou para aqueles alunos que eles viessem a ser percebidos como o que realmente são: alunos. Não no sentido clínico-terapêutico e por vezes assistencialista que a Educação Especial, mesmo quando adornada pelos muros de uma escola regular traz, mas pela própria necessidade de aliar afeto e cognição. No caso daquelas classes especiais foi possível que se pensasse numa perspectiva do olhar mais atento e dedicado as questões pedagógicas. Quando íamos para uma reunião discutir planejamento, nunca foi preciso entender sobre as deficiências e seus graus clinicamente tratáveis ou não, mas antes disso, perceber como e em que momentos aqueles alunos melhor aprendiam, que interações e quais atividades permitiam um melhor desenvolvimento cognitivo, de onde partiam seus interesses pelos encontros, ou seja, por uma preocupação concreta com os sujeitos reais com que estávamos trabalhando. Foram essas algumas das questões que sempre vieram a nortear nossas discussões e não a deficiência em si.

Neste estudo que examinou a relação entre humanos e animais na cultura contemporânea Tínhamos como hipótese inicial a idéia de que: “Pautando-se na relação recíproca de afeto entre cães e as crianças, o cão pode colaborar para o desenvolvimento global do educando com necessidades educativas especiais, promovendo, inclusive, maior

sociabilidade e potencializando sua aprendizagem”. Além da confirmação desta hipótese em diferentes diálogos (entrevistas, estudos de campo, artigos em revistas diversificadas, artigos científicos, bibliografia especializada, entre outros), acrescenta-se a idéia de que além de contribuir significativamente na aprendizagem destes alunos, o trabalho que investe nesta antiga relação entre crianças e animais, também favorece os objetivos de inclusão daqueles que sempre foram considerados à margem da educação escolarizada.

Não se pode negar também que dentre as vantagens dessa relação para as pessoas o que alguns autores (HUGO JORGE, 2004; FARACO, 2003) apontam como comprovação científica, sendo exemplos: a diminuição dos níveis de estresse, suporte emocional, efeitos terapêuticos, melhora no desenvolvimento psicomotor (principalmente nos casos relacionados com atividades em Equoterapia), melhora na comunicação, entre outros.

Agregando a estes benefícios, a atenção dispensada às crianças e o amor incondicional, a espontaneidade das emoções nessa relação, a alegria, o reconhecimento de valor, a troca de afeto, são alguns dos benefícios afetivos decorrentes da EAA. Isso foi amplamente vivenciado no projeto realizado no CIEP.

Uma proposta que se baseie nas relações de troca afetiva possibilitadas pela relação homem e animal, só tende a colecionar ganhos para todos os envolvidos: crianças, animais, professores, e demais profissionais. Acredito que o que precisamos nos perguntar sempre, não é em que ponto os animais são eficazes na promoção de inclusão e aprendizagem, mas o que eles nos ensinam o tempo todo.

Retomo aqui, a fala de SOLANO (2008) que ao ser entrevistada sobre um caso significativo presenciado em EAA diz: “Penso nesse fato diariamente e aprendi com a Diana (cadela) a me melhorar como profissional, como mãe, como avó”. São dessas aprendizagens de que essa pesquisa busca tratar. Das aprendizagens que o tempo todo os animais nos permitem enquanto profissionais e aos alunos.

Partindo desse diálogo é que se pode perceber os seus benefícios na perspectiva de uma escola inclusiva. Apostar na relação criança e animal, não é apenas propiciar mais um “elemento motivacional” (embora em alguns momentos o seja assim, não diminuindo sua importância por isso) na área educacional, mas é antes promover espaços de encontros, de novas descobertas, apostar numa inovação não tecnológica, mas humanizada. Entendendo nas palavras de MARTINS (2007, p.5) que os projetos em EAA possibilitam “o bem estar e respeito a todas as formas de vida, seja humana, animal ou vegetal”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Org). (2000). 2. ed. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Afetividade e processo ensino aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Anped, 2005, p. 11-30.

ALTHAUSEN, Sabine. **Adolescentes com Síndrome de Down e cães: compreensão e possibilidades de intervenção**. [dissertação]. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Mestrado em Psicologia; 2006.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. São Paulo: Centro de Informação Rui Bianchi, 2001. Disponível em: <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2009.

BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006

BECKER, Marty (1954). **O poder curativo dos bichos: como aproveitar a incrível capacidade dos bichos de manter as pessoas felizes e saudáveis**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BLANCO, Leila de Macedo Varela; GLAT, Rosana. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007, p.15-35.

BREIA, Vanessa. **Inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais: um relato de experiência sobre a educação assistida por animais no cotidiano escolar**. UERJ/FFP. Rio de Janeiro: 2007. Artigo apresentado no seminário “FFP para todos”.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CHÉDE, **A vida de uma grande garota**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

CHIEPPA, Francesco. **A relação homem-animal**. Doutor Cão, 2002. Disponível em: <http://www.doutorcao.com.br/texto_artigo_arelacao.htm>. Acesso em 5 fev. 2009.

DANTAS, Heloysa. Do Ato Motor ao Ato Mental: a Gênese da Inteligência segundo Wallon. In: La Taille, Yves de. **Piaget, Vygotsky e Wallon – teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Summus editorial, 1992, p. 35 a 44.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La Taille, Yves de. **Piaget, Vygotsky e Wallon – teorias psicogenéticas em discussão**. 5 ed. São Paulo: Summus editorial, 1992, p. 85 a 98.

DOTTI, Jerson. **Terapia e Animais**. São Paulo: Noética, 2005.

ELLER & SIMON. **A vida em todos seus aspectos: a experiência da ONG Sociedade Animal no controle populacional de cães de rua em Florianópolis**. Natura Terra. Disponível em: <<http://www.naturaterra.com.br/portal/index.php?mod=pagina&id=193&grupo=>>>. Acesso em 8 nov. 2008.

FADEL, Fábio da Costa. **Investigando a relação entre homens e animais**. Ah, claro, com a ajuda de cães farejadores! Rio de Janeiro, 2006. 59 p. Monografia (Graduação em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

FARACO, Ceres Berger. **Animais em sala de aula: um estudo das repercussões psicossociais da intervenção mediada por animais**. Porto Alegre, 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia social e da personalidade). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

FARACO, Ceres Berger. **Interação humano-animal**. Revista Ciência Veterinária. [periódico na internet]. 2008 Abr. [acesso em 28 fev. 2009]; 5 p. Disponível em: <http://www.veterinaria-nos-tropicos.org.br/suplemento11/31-35.pdf>

FONTES, Carlos. **Educação Inclusiva**: algumas questões prévias. Educação em valores, 28. maio de 2006. Disponível em: http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=817>. Acesso em 5 fev. 2009.

FOUCAULT, Michel (1987). **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. Estética, ética y hermenêutica. Obras esenciales. Buenos Aires: Paidós, 1999. v. 3.

GALVÃO, Izabel. **Uma Reflexão Sobre o Pensamento Pedagógico de Henri Wallon**. São Paulo. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p033-039_c.pdf.

GIL, Marta (Coord.). **Educação Inclusiva**: o que o professor tem a ver com isso? São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo / Brasil, 2005.

GLAT, Rosana. (Org). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GRANDIN, Temple; JOHNSON, Catherine. (1948) **Na língua dos bichos**: usando os mistérios do autismo para decodificar o comportamento animal. Tradução de Alyda Christina Sauer. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

GROGAN, John (1957). **Marley e Eu**: A vida e o amor ao lado do pior cão do mundo. Tradução de Thereza Christina Rocque da Motta e Elvira Serapicos. São Paulo: Prestígio, 2006.

HENRI WALLON. Apresentação de Izabel Galvão. Belo Horizonte. ATTA Mídia e educação. Cedec Brasil. DVD (42m): son., color. Tela cheia.

JUNIOR, Amauri Nolasco Sanches. **Deficiência e o senso comum**. Artigo publicado na internet em 15 Jan. 2009. Disponível em: <<http://masterofdarkness.multiply.com/journal/item/28/28>>. Acesso em: 11 abr. 2009

MARTINS, Maria de Fátima. **Educando através do Dr. Escargot: o papel da zooterapia no cotidiano de escolares**. In: OBIHACC. I Congresso Brasileiro de Atividade/Educação/Terapia Assistida por Animais: Anais; 14-15 Julho de 2007; Hotel Blue Tree. São Paulo: OBIHACC; 2007, p. 4-6.

MAZZOTTA, Marcos J. S. (1995). **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Apresenta informações, políticas públicas, programas e dados referentes ao Ministério da Educação do Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2008.

OLIVEIRA, Glaucielle Nunes de. **Cinoterapia: Benefícios da interação entre crianças e cães**. Rede Psi, Rio de Janeiro, 23 jun., 2007. Artigos. Disponível em: <http://www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection/item.php?itemid=524&keywords=Cinoterapia:+Benefícios+interação+entre+crianças+cães>. Acesso em: 18 set. 2007.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – **Adaptações Curriculares** – Ministério da Educação – Brasília, 1999.

RIBEIRO, Vinícius F. **Atividade e Terapia Assistida por Animais**. Intervenção, 2008. Disponível em: <<http://www.intervencao.org/artigo2.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

SOUZA, Bruno Campello. **Testes de QI**. SAPIENS – Informação e Conhecimento sobre a Superdotação Intelectual. Acesso em: 09 fev. 2009. Disponível em: <<http://www.vademecum.com.br/sapiens/QI.htm>>.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

SILVEIRA, Nise da. **Gatos Co-terapeutas**. Net. Seção Personalidades – Outros Artigos da Dr.^a. Nise da Silveira. Disponível em: http://www.pelosepatas.com.br/gatos/outros_artigos_personalidade.htm. Acesso em: 14 abril. 2008.

SILVEIRA, Vannina. **Posso entrar?** Uma reflexão sobre alunos de classe especial na escola regular. [trabalho de conclusão de curso]. Rio de Janeiro: UERJ. Curso de Pedagogia. Departamento de Educação; 2006.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e Exclusão** – abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

VITAL, Flávia Maria de Paiva. **População com deficiência**: os censos e seus critérios no Brasil. Bengala Legal, 2007. Disponível em: <www.bengalalegal.com/censos.php>. Acesso em 5 fev. 2009.

WALLON, Henri. (1925). **A criança turbulenta**: Estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Trad. Gentil Avelino Titton. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

WERNECK, Claudia. (Org). Manual sobre Desenvolvimento Inclusivo – Para mídia e profissionais de comunicação. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

ZOOTERAPIA. Home Page de uma ong que realiza um trabalho a partir da interação de crianças e adolescentes com animais. Disponível em: <<http://www.zooterapia.com.br/>>. Acesso em: 15 maio 2008.

ANEXO A – Entrevista concedida por Marisa Solano, coordenadora do projeto ZOOTERAPIA.

Data: 21 de setembro de 2008.

M@ri\$@ diz:

Após verificarmos que o aspecto afetivo emocional era atingido quase de imediato nas crianças facilitando e motivando-os, resolvi fazer uma pesquisa na Emef José Luis Pinto, em São Roque, com crianças consideradas pelas professoras com dificuldades de aprendizagem.

Fernanda Roiffé diz:

Sim.

M@ri\$@ diz:

O grupo de amostra eram 15 crianças de primeira a quarta série. Esse trabalho resultou no meu TCC

M@ri\$@ diz:

Percebemos que a demanda era na leitura e escrita.

M@ri\$@ diz:

Então comecei um trabalho de incentivo de leitura e escrita utilizando o cão como recurso pedagógico, motivador, catalisador.

M@ri\$@ diz:

Desenvolvo esse projeto em duas cidades: Araçariguama e Barueri.

M@ri\$@ diz:

Em Araçariguama a Prefeitura nos contratou e trabalhamos na biblioteca municipal com alunos (...)

M@ri\$@ diz:

da emei e emefs,

M@ri\$@ diz:

grupos da terceira idade

M@ri\$@ diz:

e em uma escola de inclusão com alunos bem comprometidos. Projeto DESPERTAR.

Fernanda Roiffé diz:

A Vanessa me falou que vocês conseguiram um reconhecimento desse trabalho oficialmente. Como foi isso?

M@ri\$á diz:

Reconhecido pelas prefeituras através do reconhecimento das pesquisas no meu TCC e no mestrado defendido pela Sabine Althausen, que está a disposição na biblioteca da USP.

M@ri\$á diz:

Com a parceria da Zooterapia da USP, no Campus de Pirassununga, com a prof. Maria de Fátima Martins.

Fernanda Roiffé diz:

Conheço o trabalho da Sabine.

M@ri\$á diz:

Em Barueri trabalhamos com 38 meninos de rua no Projeto de Vida Nova, desenvolvido em parceria com a Prefeitura e o Corpo de bombeiros.

M@ri\$á diz:

A pesquisa da Sabine foi realizada na Ong, com nossos cães co-terapeutas, nosso adestrador e nossos alunos da APAE - São Roque.

M@ri\$á diz:

Todas as fotos são de lá apesar de não ter colocado nossos nomes.

M@ri\$á diz:

Pode comprovar com a Vanessa.

Fernanda Roiffé diz:

Certo.

M@ri\$á diz:

Atualmente estão trabalhando uma pedagoga (eu) e o adestrador Antônio Marcos de Lima.

M@ri\$á diz:

A parceria com os educadores acontece porque participamos do HTPC e entramos em contato com todos os profissionais, fazendo um trabalho interdisciplinar.

Fernanda Roiffé diz:

HTPC?

M@ri\$á diz:

O planejamento das atividades é realizado por mim baseando-me nas necessidades dos alunos apontado pelos profissionais na reunião, focando o incentivo de leitura e escrita.

M@ri\$á diz:

H T P C – Hora de trabalhos e planejamento curricular, que acontece semanalmente.

M@ri\$á diz:

Deve ser mais ou menos isso mas vou me certificar.

Fernanda Roiffé diz:

Tudo bem.

M@ri\$á diz:

Leitura, interpretação de texto, contação de histórias, pesquisas, dramatizações.

M@ri\$á diz:

As crianças contam os dias e nos esperam com muita ansiedade

Fernanda Roiffé diz:

Isso acontecia conosco aqui também.

M@ri\$á diz:

As professoras e toda a equipe de funcionários escola adoram a atividade, o cão quebra a rotina da escola, somos recebidos com muito carinho e muitos sorrisos.

M@ri\$á diz:

Todos sempre têm uma história pra contar de cães ou querem tirar suas duvidas com o adestrador especializado em comportamento animal.

M@ri\$á diz:

Os principais ganhos do projeto é poder formar um leitor e ajuda-lo na sua inserção a sociedade.

M@ri\$á diz:

Formar leitores que não tem acesso a livros, revistas e junto a família, mas

M@ri\$á diz:

encontram na escola uma atividade prazerosa sem cobranças,

M@ri\$á diz:

utilizando procedimentos de leitura de modo a reconstruir os sentidos do texto.

M@ri\$á diz:

Dialogar com ele, concordar, discordar.

M@ri\$á diz:

fluir a imaginação, facilitar a criatividade,

M@ri\$á diz:

aumento da frequência na biblioteca,

M@ri\$á diz:

melhora do vocabulário,

M@ri\$á diz:

A maior dificuldade é arranjar um patrocínio para poder desenvolver esse trabalho.

M@ri\$á diz:

Ou mesmo parcerias como prefeitura

Fernanda Roiffé diz:

Acabei de ver As fotos, as imagens das crianças na companhia dos cães mostram muito.

M@ri\$á diz:

Um caso marcante e muito significativo pode-se observar no vídeo, no site, quando trabalhamos com um cadeirante com PC e as ordens que recebia do seu cérebro era o contrário do que queria fazer.

M@ri\$á diz:

Ele queria pegar a bolinha da boca da cadela Diana.

M@ri\$á diz:

Esticava o braço e este retraía. Com muito esforço conseguiu pegar

M@ri\$á diz:

sem sentir dor.

M@ri\$á diz:

A sua felicidade era tanta que emociona só de pensar.

M@ri\$á diz:

E a cadela esperou o tempo necessário, sem ansiedade que nós, os educadores, temos.

M@ri\$á diz:

Respeitou o tempo dele.

M@ri\$á diz:

Quiséramos nós agir no dia a dia como essa cadela Diana nos mostrou.

M@ri\$á diz:

Cada um tem o seu tempo e deve ser respeitado.

Fernanda Roiffé diz:

verdade

M@ri\$á diz:

A Diana ficou imóvel, parada com a bola na boca sem cobrar, sem pressa.

M@ri\$á diz:

Sem olhar no relógio, sem conversar, respeitando. Respeitando sem preconceito, sem comparações.

M@ri\$á diz:

Sem ajudar dando oportunidade dele mesmo realizar, de ser capaz.

M@ri\$@ diz:

Penso nesse fato diariamente e aprendi com a Diana a me melhorar como profissional, como mãe, como avó.

M@ri\$@ diz:

E aí

M@ri\$@ diz:

acha que tá bom?

Fernanda Roiffé diz:

Sem palavras Marisa.

Fernanda Roiffé diz:

Tá muito bom. Foi uma possibilidade muito rica a entrevista com você.

ANEXO B – Entrevista concedida pela profissional Adriana, do projeto Cãopanheiro.

Data: 22 de setembro de 2008.

1. Bem, quando o Projeto Cãopanheiro surgiu, pensávamos apenas em fazer a AAA (atividade assistida por animais), trabalhamos alguns anos com idosos fazendo essa terapia. Mas surgiu um momento em nossas vidas que queríamos mais, queríamos trabalhar com crianças especiais. Foi quando surgiu há três anos atrás a oportunidade de estarmos entrando na APAE de Piracicaba, através da fisioterapeuta da instituição, onde começamos a fazer um trabalho maravilhoso, com enfoque pedagógico e terapêutico.

2. O Projeto conta com:

_Veterinários (que são responsáveis pela saúde dos cães participantes)

_Adestrador (que é responsável pelos testes aplicados para aprovação do cão para participar do projeto)

_Engenheira agrônoma com especialidade em comportamento animal (idem ao adestrador, porém fazendo o acompanhamento mensal de cada cão, fazendo com isso que se, aparecer qualquer atitude diferente no Cão durante a terapia ele volte para o adestrador)

_Fisioterapeuta (que é responsável pela terapia)

_Fonoaudióloga (que faz um trabalho paralelo, aproveitando o gancho da terapia com os cães)

_Voluntários, cada um com sua profissão (professor universitário, repórter fotográfico, protética, comerciante, agrônoma, etc...) (que são responsáveis por conduzir seus cães, participando ativamente da terapia).

3. O Projeto hoje se desenvolve na APAE de Piracicaba.

4. Sim, há parceria com os educadores (+- uns 7, que participam da terapia com seus alunos, cada um na sua turma.

5. As principais atividades desenvolvidas estão no ABOUT(lá em cima do lado direito, é só clicar) do nosso site que é :www.projetocaopanheiro.carbonmade.com.(se ficar na dúvida em algum exercício é só perguntar, lá está escrito tudo direitinho).

6. Através dos resultados que são fantásticos, que também são citados no ABOUT no nosso site, em RESULTADOS.

7. O ganho é geral. Todos ganham, a instituição, os profissionais envolvidos, e os voluntários, não existe alguém que ganhe mais...

8. Dificuldades, tivemos muitas com os voluntários que faziam a AAA com os idosos, que não eram muito disciplinados com horários e participação no dia correto. Agora, na APAE temos poucos voluntários, mas todos muito disciplinados. Não enfrentamos muitas dificuldades não, nenhuma que mereça ser mencionada.

9. Conseguimos: Manter ou aumentar a capacidade motora e o equilíbrio das crianças, aumento da motivação para realizar os exercícios, aumento da socialização com colegas de sala e com os cães, diminuição da ansiedade, aumento da concentração e da auto-estima, confiança e segurança e melhora geral do sistema imunológico.

10. Tem um caso marcante descrito também no site em RESULTADOS. Mas tem um outro também. Assim você fica com 3 exemplos. De um garotinho de 5 anos que não pronunciava palavra alguma, só emitia sons. Depois de 2 anos na terapia com os cães ele pronunciou o nome da cachorrinha CUCA e agora já fala frases inteiras, foi maravilhoso.

ANEXO C – Entrevista concedida pelo fisioterapeuta Vinícius Ribeiro, do INATTA, na época respondendo como fisioterapeuta pela OBIHACC.

Data: 15 de setembro de 2008.

1) Como e quando surgiu a proposta deste trabalho em E/T/AAA?

A OBIHACC começou com o Projeto Cão do Idoso onde o até então presidente Jerson Dotti por ter uma pessoa da família internada resolveu levar seu cão para visita-la. Com o ótimo retorno que teve na visita não só de sua conhecida, mas também de outros internos começou a levar o seu cão e chamar amigos para esta mesma atividade.

2) Como esse trabalho tem repercutido no cotidiano escolar? (Ou da Instituição).

Na verdade temos uma variação bem grande nesta questão, Atendemos 4 instituições com o Projeto Cão do Idoso e um hospital com o Programa Melhores Amigos. Cada instituição devido ao seu publico acaba reagindo de uma forma bem peculiar, a reação também varia se o que esta sendo desenvolvido no local é AAA ou TAA ja que temos os dois programas em algumas instituições.

3) Como crianças/idosos e animais se relacionam?

Isso é muito particular, temos que levar em consideração a história e experiência de vida de cada indivíduo que assistimos com os cães.

Generalizando a relação que se estabelece entre os animais e os assistidos são muito boas desde que o individuo goste e se disponha a participar da interação. Criando assim vínculos afetivos bem estruturados não só com o animal, mas também com o voluntário e terapeutas.

4) Quais os principais benefícios apresentados na aprendizagem dos alunos? Ou na recuperação física (como acredito ser o caso da fisioterapia) das pessoas atendidas?

Os benefícios físicos acabam acontecendo devido a motivação na pratica das atividades. A aceitação da reabilitação acaba sendo melhor.

5) Como os professores (ou outros profissionais envolvidos) das turmas costumam ver esse trabalho?

Ainda com algumas ressalvas, mas acreditamos que através da informação e estruturação da TAA no Brasil esta visão mude.

6) Quais profissionais compõem a equipe do projeto?

Adestradores, médicos veterinários, fonoaudióloga, psicólogos e fisioterapeuta.

7) Aonde o mesmo se desenvolve?

O Projeto Cão do Idoso se desenvolve em 3 instituições asilares na Cidade de São Paulo e uma na cidade de Cotia.

O Programa “Melhores Amigos” se desenvolve no Instituto de Cardiologia Dante Pazzanese.

8) Quais são as principais atividades desenvolvidas?

As atividades variam de acordo com os programas desenvolvidos. O Projeto Cão do Idoso realiza AAA e TAA com a fisioterapia Assistida por Cães. O Programa Melhores Amigos desenvolve AAA com crianças e adultos.

9) Como esse trabalho tem repercutido no cotidiano escolar? (Ou da Instituição)

Na verdade temos uma variação bem grande nesta questão, Atendemos 4 instituições com o Projeto Cão do Idoso e um hospital com o Programa Melhores Amigos. Cada instituição devido ao seu publico acaba reagindo de uma forma bem peculiar, a reação também varia se o que esta sendo desenvolvido no local é AAA ou TAA já que temos os dois programas em algumas instituições.

10) Quais são as principais dificuldades encontradas ao longo do trabalho?

A falta de informação e conhecimento que acaba levando ao preconceito sobre a TAA.

11) Escolha um caso marcante/significativo e narre o mesmo.

Tivemos uma paciente idosa que despertou de um quadro de catatonia com a insistência de um cão por carinho.

ANEXO D – Entrevista concedida pela psicóloga e professora Vanessa Breia, coordenadora do Projeto Interações entre crianças e animais – algumas contribuições para a Psicologia do Desenvolvimento.

Data: 11 de março de 2009.

1) Como e quando surgiu a proposta deste trabalho em EAA?

A Proposta de realizar o projeto no CIEP surgiu do meu interesse em realizar um trabalho na área de EAA, dentro de um espaço formal de educação, visto que eu já trabalhava com TAA. Imaginava que o trabalho seria bem aceito em função da crescente demanda por um trabalho inclusivo. Ou seja, acreditei que poderíamos auxiliar no processo de inclusão de alunos com NEE dentro das classes regulares, mas recebemos uma demanda da escola para trabalhar com as classes especiais existentes na escola.

2) Quais profissionais compõem a equipe do projeto?

- Uma psicóloga;
- 05 estagiários com formação do campo da educação (licenciatura em Pedagogia e História);
- 01 veterinário (que não comparecia aos encontros).

3) Aonde o mesmo se desenvolve?

O projeto foi desenvolvido durante um ano letivo 2006, no CIEP Jornalista Wladimir Herzog, com uma turma de alunos com comprometimentos mentais variados e idade entre 08 e 34 anos.

4) Se em escola, há parceria com os educadores? O planejamento das atividades é conjunto?

A parceria com a escola se dava na acolhida/escuta sobre as expectativas dos docentes quanto ao desenvolvimento do projeto, mas os mesmos não planejavam a atividade com o

grupo e demonstravam certa dificuldade em participar das atividades. Assim, permaneciam na sala a maior parte do tempo, mas não participavam ativamente.

5) Quais são as principais atividades desenvolvidas?

Considerando-se que o animal que participava do projeto era um cão, da raça Boxer – Joe, as atividades eram desenvolvidas a partir da relação estabelecida entre os alunos e o cão. Podemos dizer que trabalhamos basicamente com três frentes de atividade:

- 1) aproximação e formação de vínculo com o cão – trabalho este feito basicamente através de atividades como escovação, passear com o cão em guia e “ensinar” certos comandos como senta, deita, fica;
- 2) atividades de jogos e brincadeiras com o cão – além de fortalecer os vínculos as atividades possibilitavam que os alunos brincassem coletivamente, tendo um objetivo em comum e seguindo regras a partir dos jogos escolhidos. Nestes momentos as atividades físicas, de base psicomotora eram bastante exploradas. Além disso, os alunos tinham que se organizar para ver quem ia jogar o brinquedo primeiro, fazer fila, esperar a vez e respeitar os limites físicos do cão, que às vezes, precisava descansar.
- 3) Atividades pedagógicas formais: eram atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades específicas como leitura e escrita. Estas atividades não eram muito enfatizadas pela escola, havendo um certo clima de conformismo com o fato de que estas crianças não conseguiriam aprender. Neste sentido, trabalhávamos muito a leitura de histórias, leitura de imagens e incentivávamos de diversas maneiras os registros escritos, ainda que na maioria das vezes funcionássemos como escribas. Passamos a utilizar crachás em todos os participantes, inclusive no cão e instituímos o colocar o crachá enquanto uma rotina em nossos encontros. Nestes momentos os alunos eram incentivados a identificar o próprio nome e o dos colegas.

6) Como esse trabalho tem repercutido no cotidiano escolar? (Ou da Instituição).

Embora não tivéssemos a participação ativa dos educadores no projeto havia uma demanda grande tanto de outros docentes quanto dos alunos de outras turmas para receber a

“visita do Joe”. Parece-nos que pela primeira vez, uma turma especial, que ficava na última sala do último andar da escola passou a ter um diferencial positivo: receber a visita do Joe.

7) Quais são os principais ganhos do/no projeto?

- observar que quando incentivadas aqueles alunos tinham interesse e podiam aprender alguma coisa e que também podiam trabalhar juntos, em grupo. Uma vez que quando chegamos na escola cada aluno fazia uma atividade diferente, mas sempre individualmente. A justificativa da educadora era que eles não sabiam trabalhar juntos.

8) Quais são as principais dificuldades encontradas ao longo do trabalho?

A falta de participação dos educadores no planejamento. Momento em que era possível perceber que criar recursos/estratégias promotoras da aprendizagem não era diferente de qualquer outra turma.

No caso específico do RJ a falta de outras equipes/projetos capazes de desenvolver ações semelhantes, visto que passamos a receber uma grande demanda por trabalho, sem condições de atender as mesmas.

9) Quais os principais benefícios apresentados na aprendizagem dos alunos?

O despertar pela existência do outro. Os alunos começaram a falar entre si, se tocar, brigar com certeza, mas menos do que ocorria anteriormente. Surgiu um interesse por saber ler.

10) Escolha um caso marcante/significativo e narre o mesmo.

Acho que uma das situações mais marcantes foi a elaboração do mural sobre como era receber uma visita do Joe. A idéia de elaborar um mural surgiu como estratégia para incrementar as produções orais e escritas da turma. Partimos do trabalho com fotos dos alunos em atividade com Joe. Os alunos descreviam a foto ou o sentimento/ sensação e organizavam o painel para apresentar para a escola. Os alunos que conseguiam escrever alguma coisa o faziam para os outros nos éramos os escribas. Assim montamos um painel no pátio central da escola. Foi a primeira vez que um trabalho feito pela turma especial foi apresentado no mural

central. Com o tempo o painel foi sendo desmontado porque, segundo as professoras, as mães “pegavam” as fotos dos filhos, já que muitas nunca haviam tirado uma foto.