

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Educação Assistida por Animais
*Intervenção em crianças com alterações de
comportamento*

Dissertação Apresentada à Escola Superior de Educação de Paula
Frassinetti para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da
Educação – Especialização em Educação Especial

Candidata: Ângela Maria Dias de Vilhena e Mascarenhas

Sob orientação da Professora Doutora Liliana de Sousa

Porto, Setembro de 2010

RESUMO

A realização deste estudo terá a intenção de levantar a possibilidade e verificar a exequibilidade da implementação de projectos / programas de Intervenções Assistidas por Animais / Educação Assistida por Animais enquanto estratégia pedagógica no actual contexto educativo. Neste caso particular, a problemática sobre a qual se irá incidir é as Perturbações de Comportamento.

No quotidiano das escolas sente-se a dificuldade em trabalhar com crianças que se inserem nos perfis destas perturbações, para os quais as habituais medidas para combater a indisciplina raramente surtem efeito e os apoios a nível do desenvolvimento, social, emocional ou cognitivo são escassos ou nenhuns. No campo das IAA procura-se dar a conhecer aos agentes educativos que estas actividades não se limitam às práticas mais conhecidas mas que exigem mais recursos (como a hipoterapia por exemplo).

Foi neste sentido que se implementou um programa de Educação Assistida por Animais numa EB1 localizada num meio sócio-culturalmente desfavorecido, envolvendo uma turma de 1^o/2^o ano com alunos com problemas de comportamento observáveis. Os resultados focam as transformações nos comportamentos dos alunos e a forma como isso pode afectar o seu desenvolvimento em múltiplas dimensões. O êxito do projecto manifestou-se também no interesse despertado na comunidade educativa

Palavras – Chave: Perturbações de Comportamento; Perturbação de Oposição / Comportamento Desafiante; Intervenções Assistidas por Animais; Educação Assistida por Animais

ABSTRACT

The ambition of this study is to verify the possibility and achievability to develop Animal Assisted Interventions and Animal Assisted Education programs as an educational strategy in the current educational context. In this particular case, the main concern in which it will focus this investigation are the Disruptive Behavior Disorders.

In schools, the difficulty in working with children who fit the profiles of these disorders is being emphasized by the fact that the usual measures to beat indiscipline rarely take effect. Besides, help for social, emotional or cognitive development is very few or even none. In the Animal Assister Interventions field, the goal is to disclose these strategies among the educational community. Many education professionals are not aware that these activities are not limited to the best known features that demand for numerous resources (like hippotherapy) and can be a viable strategy with potential outcomes.

In order to pursuit these goals, it was implemented an Animal Assisted Education Program in an elementary school with a socio-culturally disadvantaged scenario. The program involved a group of 1st and 2nd grade students with notorious disruptive behavior. The results focus on the behavior alterations and how this may affect the students' development in multiple dimensions.

Key-Words: Disruptive Behavior Disorders; Oppositional Defiant Disorder; Animal Assisted Interventions; Animal Assisted Education.

AGRADECIMENTOS

À Professora Mariely Lima, que me deu a conhecer pela primeira vez o universo das Intervenções Assistidas por Animais, nas suas aulas que me pareciam sempre demasiado curtas.

À Professora Doutora Liliana de Sousa, pela constante disponibilidade para partilhar tanto o seu conhecimento como a sua energia apaziguadora.

A todos, instituições e pessoas que delas fazem parte, que possibilitaram o desenvolvimento deste projecto: a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, a Junta de Freguesia de Ramalde, o Agrupamento Vertical de Escolas do Viso e a Associação Ânimas.

E principalmente às estrelas deste projecto: as crianças da EB1 das Cruzes e o Yogui, que juntos deram vida e sentido à sua implementação.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças que conversam com os cães com a certeza
que eles os ouvem e compreendem.

E ao Argus e à Cinza, que estou igualmente certa que me ouvem e compreendem...

À minha família, que mesmo muitas vezes sem compreender por quê, acredita em
mim!

SIGLAS UTILIZADAS

Siglas	Designação
AAA	Actividades Assistidas por Animais
AAC	Análise Aplicada de Comportamento
AEC	Actividades de Enriquecimento Curricular
ASE	Acção Social Escolar
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EAA	Educação Assistida por Animais
EB1	Escola Básica do 1º ciclo
IAA	Intervenções Assistidas por Animais
PDAH	Perturbação de Défice de Atenção com Hiperactividade
PO	Perturbação de Oposição
POCD	Perturbação de Oposição / Comportamento Desafiante
TAA	Terapias Assistidas por Animais

ÍNDICE

Introdução.....	15
Parte I – Componente Teórica	20
Capítulo 1 – Problemas de Comportamento.....	20
1.1 Perturbação de conduta.....	23
1.2 Perturbação de oposição / comportamento desafiante	24
1.3 Agressividade	26
1.4 <i>Bullying</i>	27
1.5 A criança socioculturalmente desfavorecida	28
1.6 Perturbação de Défice de Atenção / Hiperactividade	29
1.7 A criança com Problemas de Comportamento em contexto escolar	31
1.8 Estratégias e intervenção nos problemas de comportamento	33
Capítulo 2 – Intervenções Assistidas por Animais	35
2.1 Terapia Assistida por Animais.....	35
2.2 Actividades Assistidas por Animais.....	38
2.3 Principais diferenças entre AAA e TAA.....	40
2.4 Educação Assistida por Animais	41
2.5. As crianças e os animais	41
2.6. Actividades Assistidas por animais enquanto estratégia de intervenção em casos de Problemas de Comportamento	43
2.7. Principais Benefícios das Intervenções Assistidas por Animais	47
Parte II – Componente Empírica	20
Capítulo 1 – Construção do Objecto de Estudo.....	55
1.1 Pergunta de Partida e Objectivos traçados	55
1.2 Formulação de Hipóteses	57
Capítulo II – Caracterização da amostra	59
2.1 Caracterização da Freguesia de Ramalde	60
2.2 Caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas do Viso	62
2.3 Caracterização da Escola EB1/JI das Cruzes	63
2.4 Caracterização da Turma.....	65

Capítulo III – Opções Metodológicas	70
3.1 O Projecto de Intervenção	70
3.1.2 Actividades desenvolvidas.....	74
3.2 Instrumentos e Procedimentos	78
3.2.1 Opções de carácter geral	78
3.2.2 Métodos e técnicas de recolha de dados.....	79
3.2.3 Métodos e técnicas de tratamento de dados	82
Capítulo IV – Apresentação de Resultados	87
4.1 Análise dos resultados.....	87
4.2 Análise dos registos fotográficos.....	92
4.3 Análise dos trabalhos dos alunos.....	95
4.4 Análise de testemunhos.....	108
4.5 Síntese e Discussão dos resultados	113
4.6 Considerações Finais	117
Bibliografia	120

Anexos

1 - Divulgação do Projecto	
1.1 Cartaz	
1.2 Folheto (interior)	
1.3 Folheto (exterior)	
1.4 Sessão de esclarecimento	
2 - Materiais de apoio	
2.1 Apresentação	
2.2 Com as visitas do Yogui aprendi que...	
2.3 Pintar por números	
2.4 Registo da história "O meu vizinho é um cão"	
3 - Registos fotográficos	
3.1 Sessão 1	
3.2 Sessão 2	
3.3 Sessão 3	
3.4 Sessão 4	
3.5 Sessão 5	
3.6 Sessão 6	
3.7 Sessão 7	
3.8 Sessão 8	

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ano de escolaridade	66
Gráfico 2 – Género	67
Gráfico 3 – Escalão da ASE	68
Gráfico 4 – Características Gerais	69
Gráfico 5 – Comportamentos Indesejados	88
Gráfico 6 – Comportamentos Desejados	90

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Principais diferenças entre AAA e TAA	40
Quadro 2 – Mapa de Actividades	74
Quadro 3 – Grelha de Observação	85

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Freguesia de Ramalde	61
Figura 2 – Fachada da EB1 das Cruzes	63
Figura 3 – Sala de Aula	65
Figura 4 – Cartaz de Divulgação	71
Figura 5 – Folheto Informativo (exterior)	72
Figura 6 – Folheto Informativo (interior)	73
Figura 7 – Interacção crianças-cão	92
Figura 8 - Interacção crianças-cão	92
Figura 9 - Interacção crianças-cão	93
Figura 10 – Interacção crianças-cão	93
Figura 11 – Interacção crianças-cão	93
Figura 12 – Interacção crianças-cão	93
Figura 13 – Interacção crianças-cão	94
Figura 14 – Interacção crianças-cão	94
Figura 15 – Interacção crianças-cão	94
Figura 16 – Interacção crianças-cão	94
Figura 17 – Desenho de Apresentação nº1	95

Figura 18 - Desenho de Apresentação nº2	96
Figura 19 - Desenho de Apresentação nº3	96
Figura 20 - Desenho de Apresentação nº4	97
Figura 21 - Desenho de Apresentação nº5	97
Figura 22 - Desenho de Apresentação nº6	98
Figura 23 - Desenho de Apresentação nº7	98
Figura 24 – Modelagem 1	99
Figura 25 – Modelagem 2	100
Figura 26 – Modelagem 3	100
Figura 27 – Modelagem 4	101
Figura 28 – Elaboração do Mural	102
Figura 29 – Mensagem no Mural nº 1	103
Figura 30 – Mensagem no Mural nº2	104
Figura 31 – Desenho nº1	105
Figura 32 - Desenho nº2	105
Figura 33 - Desenho nº3	106
Figura 34 - Desenho nº4	106
Figura 35 - Desenho nº5	107

INTRODUÇÃO

Nas suas práticas pedagógicas, todos os profissionais da educação, sejam professores do 1º ciclo, do ensino secundário ou da educação especial, se vêem confrontados com alunos que demonstram comportamentos disruptivos, com os quais todas as estratégias comumente usadas parecem falhar sucessivamente.

Com as alterações previstas no decreto-lei nº3/2008, muitas crianças deixaram de se poder enquadrar nos perfis da Educação Especial apesar de por vezes alguns destes alunos revelarem um notório distanciamento dos padrões regulares de desenvolvimento. Este cenário coloca nas mãos dos professores a tomada de decisões quanto às estratégias e metodologias que possam surtir mais resultados nestes alunos. Neste grupo de “excluídos” podemos aperceber-nos de que crianças com Perturbações de Comportamento (Perturbação de Conduta, Perturbação de Oposição e Comportamento Desafiante, Agressividade, Bullying, Perturbação de Défice de Atenção com Hiperactividade, entre outras) continuam a, frequentemente, não serem alvo de seriação permanecendo aglutinadas a todos os conceitos que derivam da palavra *Indisciplina*.

De acordo com Correia (2005, p. 31) o professor deve ser responsável por promover a criação de ambientes positivos, enriquecedores e que levem à

aquisição de comportamentos desejados. Esta é uma tarefa que exige muito trabalho uma vez que no caso de crianças com reais problemas de comportamento as estratégias habituais de castigo, ignorar o comportamento ou recompensa, falham sucessivamente (Hall & Hall, Educar Crianças com Problemas de Comportamento, 2008).

É neste sentido que surge a vontade de envolver as Intervenções Assistidas por Animais ao contexto escolar, em particular junto de um grupo de alunos onde estas problemáticas se fazem sentir. Entrando da esfera da Educação Assistida por Animais, o propósito é implementar um programa de actividades cujo protagonista das estratégias educativas seja um cão de actividade. A ser viável e produtivo, a promoção destas actividades vai alargar o leque de estratégias utilizadas pelos professores em geral e de educação especial em particular. São já algumas as experiências de Educação Assistida por Animais (Salotto et al., 2001) (Katcher & Wilkins, 2000) que demonstram que a presença de determinados animais na sala de aula pode desenvolver competências de vários níveis (sociais, de linguagem, etc.) e podem ser indicadas para solucionar problemáticas de diversa índole (distúrbios de conduta, hiperactividade e défice de atenção, ansiedade, agressividade, deficiências motoras, espectro do autismo, entre outras). Há também registo de intervenções focalizadas na relação entre a auto-estima das crianças e o contacto com animais (Triebenbacher., 1998).

Os produtos do presente trabalho convergem para a redacção desta dissertação do Mestrado em Ciências da Educação realizado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti – Porto.

Numa primeira parte, será feito um enquadramento teórico abordando os dois temas chave deste trabalho: as Perturbações de Comportamento (enquanto a problemática em estudo) e as Intervenções Assistidas por Animais (enquanto estratégia utilizada), nomeadamente a Educação Assistida por Animais.

Alguns conceitos ligados às perturbações de comportamento têm vindo a ser alvo de muita divulgação por parte da comunicação social, levando a um emprego excessivo e por vezes incorrecto de termos como *bullying* ou hiperactividade. Nesta medida, é importante clarificar cada um dos conceitos relativos às Perturbações do Comportamento respeitando as suas especificidades. Deste modo, será feita uma exposição teórica acerca da Perturbação de Conduta, Perturbação de Oposição e Comportamento Desafiante, Agressividade, *Bullying* explicando a origem destes conceitos, as principais características e os perfis correspondentes. A importância do meio social também será tomada em consideração através de breves considerações acerca do conceito de “criança sócio-culturalmente desfavorecida”. Procurar-se-á dar enfoque às consequências destas problemáticas na vida escolar dos sujeitos e como tal, serão também abordadas as estratégias mais frequentemente difundidas no âmbito da psicologia e da pedagogia. São estes os temas que poderemos encontrar no Capítulo I.

O capítulo II focalizar-se-á nas Intervenções Assistidas por Animais. As Intervenções Assistidas por Animais são ainda pouco utilizadas e divulgadas em território português e, quando são, estão normalmente associadas à área da saúde. Por conseguinte, há a necessidade de esclarecer profundamente os conceitos deste domínio nas suas diferentes dimensões: Terapias Assistidas por Animais, Actividades Assistidas por Animais e Educação Assistida por Animais. Cada um destes formatos tem características, objectivos e populações-alvo distintas pelo que é essencial que se faça essa distinção. Serão também focados aspectos da relação criança - animal, considerados essenciais na compreensão da adequação destas metodologias ao contexto educativo. Completando o quadro teórico, atentar-se-á na utilização específica das Intervenções Assistidas por Animais em casos de problemas comportamentais dando a conhecer alguns estudos já elaborados.

Na segunda parte desta dissertação serão enunciados os passos da Componente Empírica. Na *Construção do Objecto de Estudo* será enunciada a pergunta de partida, motor deste estudo, e as motivações que levaram à sua formulação. Serão também descritos os objectivos específicos, abrangidos pelo objectivo geral. As hipóteses, geral e específicas, passíveis de serem confrontadas, serão também descritas neste ponto do trabalho. Na *Caracterização da Amostra* serão expostas as características consideradas relevantes das crianças envolvidas no estudo, da escola e do meio em que esta se insere. Nas *Opções Metodológicas* são explicitados todos os passos do

desenvolvimento do projecto: a sua execução bem como os instrumentos e procedimentos de recolha e tratamento de dados.

Por fim serão apresentados e debatidos os resultados obtidos através dos diferentes métodos de recolha e tratamento de dados.

Nas *Considerações Finais* serão enfatizadas as questões que se tenham revelado mais proeminentes e questões que possivelmente se venham a levantar com as conclusões deste estudo e que possam estabelecer uma ponte com possíveis futuras investigações.

PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO

Nos dias vividos actualmente nas escolas portuguesas, o comportamento dos alunos é um ponto recorrente nas “queixas” de professores, funcionários, pais e mesmo alunos. Estas queixas, surgem muitas vezes associadas a expressões como hiperactividade, *bullying*, entre outras.

Os distúrbios sobre os quais nos vamos debruçar são muito associados à indisciplina/incidentes críticos (Silva & Silvério, 2000, p. 125).

Poderão os professores estar tentados a encarar os comportamentos dos alunos como “patologias emergentes” que só poderão ser resolvidas por “alguém”, “algures”, que não o próprio professor (Lopes, 2001, p. 8).

Poder-se-á dizer que a terminologia relativa aos Problemas de Comportamento é ainda recente. Hall e Hall (2008, p.14) salientam que só a partir de 1980, ano em que o *DSM* (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais) mencionou pela primeira vez o diagnóstico de Perturbação de Oposição (PO), é que surgiu a possibilidade de caracterizar crianças até então ditas desobedientes e indisciplinadas como apresentando Perturbação de Oposição.

A definição de conceitos associados a Problemas de Comportamento (assim como o conceito de Problemas de Comportamento em si) reside no facto de praticamente todas as crianças manifestarem comportamento inadequado para a sua faixa etária num ou noutro período (Kirk & Gallagher, 2002, p. 320). De acordo com estes autores, a identificação destes problemas depende da intensidade e da duração dos comportamentos problemáticos.

Wood (1982) (citado por Kirk & Gallagher, 2002, p.321) defende a existência de quatro questões para definir um comportamento problemático:

1. O elemento perturbados: o que ou quem é visto como sendo o centro do problema?
2. O elemento comportamento problema: como é descrito o comportamento problema?
3. O elemento ambiente: em que ambientes ocorre o comportamento problema?
4. O elemento pessoa perturbada. Quem considera o comportamento como um problema?

Tradicionalmente, a observação destes comportamentos e sujeitos problemáticos cabia aos clínicos, resultando numa categorização psiquiátrica dos problemas de comportamento patentes no *DSM* (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais) e no Classification System of Psychopathological Disorders in Childhood (Sistema de Classificação das Perturbações Psicopatológicas da Infância). Encontram-se nestas categorias a Perturbações

de Conduta, Perturbação de Controle dos Impulsos, Perturbação de Défice de Atenção / Hiperactividade (PDHD), Perturbação de Oposição e Comportamento Desafiante, entre outras.

Numa perspectiva mais voltada para o campo educativo, Quay (citado por Kirk & Gallagher (2002, p.325), define quatro padrões de comportamento problemático em crianças: perturbações de conduta, retraimento por ansiedade, imaturidade e agressão socializada.

Mann (1987), (citado por Costa & Vale (1998, p. 15) descreve as Perturbações do Comportamento como um padrão de contínuas repetições de comportamentos levados a cabo por crianças ou adolescentes e considerados socialmente inaceitáveis pelos familiares ou por membros da comunidade onde a família reside e que ocorram em vários contextos.

É necessário compreender onde se situam estas crianças no contexto social e escolar do panorama actual: qual o *background* sociocultural destas crianças e quais as respostas que a escola tem a capacidade de lhes propor.

Importa ainda reflectir sobre outros conceitos que convergem para o tema da violência e agressividade em contextos educativos como é o caso do *bullying*, a indisciplina e a violência nas escolas.

Estes comportamentos são muitas vezes causadores de um mal-estar sentido pelos professores, que se vêem com dificuldades em enfrentar a sala de aula, sendo motivo de insucesso , nomeadamente para os professores com menos experiência (Lourenço & Paiva, 2004, p. 19).

1.1 Perturbação de conduta

De acordo com o DSM-IV a principal característica desta perturbação é a repetição de comportamentos nos quais são quebradas regras sociais importantes numa determinada idade. Esses comportamentos podem traduzir-se em danos físicos a outras pessoas ou animais (é frequentes estas crianças reagirem agressivamente ou iniciarem comportamentos agressivos recorrendo à violência física ou ao uso de “armas”), danos ou perdas a propriedades (destruição deliberada de propriedade alheia), defraudação ou furto (furtos em lojas ou falsificação de documentos, por exemplo) e graves violações de regras (escolares e parentais). Três ou mais comportamentos característicos devem ocorrer durante doze meses, com a presença de um nos últimos seis meses, numa variedade de contextos (casa, escola...). Isto é, para ser reconhecida esta perturbação, têm que se observar pelo menos três dos comportamentos referidos durante o intervalo de tempo designado e sem se associarem a um contexto específico. Esta perturbação acarreta perdas significativas nos campos social e académico.

A Perturbação de Conduta pode ter início na Infância (antes dos dez anos de idade) ou na Adolescência. Quando a Perturbação de Conduta se manifesta na Infância, estes indivíduos (maioritariamente do sexo masculino) podem apresentar concomitantemente Perturbação de Oposição

e estão mais propensos a desenvolverem Perturbação de Personalidade Anti-Social na idade adulta.

Segundo (Kirk & Gallagher, 2002, pp. 329-332) estas crianças provêm de famílias onde está presente um ambiente hostil e/ou negligente. É referido ainda que crianças com Perturbação de Conduta constituem um sério problema na sala de aula devido à sua incapacidade de se concentrarem, à frequência com que perturbam a aula e à sua incapacidade de seguir as instruções e manter situações de aprendizagem. Uma outra problemática para a qual estes autores chamam a atenção é o facto de estes comportamentos muitas vezes prevalecerem de geração em geração.

1.2 Perturbação de oposição / comportamento desafiante

É considerado comportamento “de oposição”, o comportamento de uma criança cujos pais ou professores o julguem representativo de um nível inaceitável de cooperação com a sua autoridade (Gross & Wixted, 1987 citado por Costa & Vale, 1998, p.16). Esta perturbação é também descrita como um padrão de humor ou temperamento negativo, conjugado com um padrão aprendido de oposição a outrem (Barkley, 1990; Taylor, 1986; Werry, Reeves & Elkind, 1987 citados por Lopes (2001, p. 46).

As principais características apontadas pelo DSM IV são os padrões de comportamento negativista, desafiador, desobediente e hostil para com figuras de autoridade, persistindo durante pelo menos seis meses. Exemplos desses comportamentos são: perder a paciência, discutir com adultos, desafiar activamente, responsabilizar outros pelos próprios erros, mostrar-se ressentido, rancoroso e vingativo. Estes indivíduos resistem a ordens e aos compromissos, são relutantes a cedências ou negociações com adultos ou pares. A hostilidade manifesta-se especialmente através das agressões verbais (em geral sem a agressão física patente na Perturbação de Conduta). Os comportamentos disruptivos observados nestas crianças são de menor gravidade do que aqueles observados em indivíduos com Perturbação de Conduta, não incluindo agressões físicas, destruição de propriedade, furto ou defraudação.

As manifestações desta perturbação podem estar presentes apenas num contexto (por exemplo, ser visível em casa mas não na escola).

Normalmente esta Perturbação surge antes dos oito anos e evolui gradualmente, iniciando-se geralmente em contexto doméstico mas que se pode alargar para outros contextos.

A perturbação de Défice de Atenção / Hiperactividade e as perturbações de aprendizagem e comunicação são comuns nestas crianças.

Existem três factores de risco para uma criança desenvolver um padrão de comportamentos de oposição e desafiantes: temperamento difícil, pais com poucas competências de disciplina e cuidados (negligência) e pais sujeitos a tensão excessiva. A presença de qualquer um dos factores pode desencadear comportamentos de oposição mas quanto se apresentam os três factores, os comportamentos de oposição são mesmo inevitáveis. Os comportamentos parecem começar a surgir como resposta emocional ao fracasso e ao insucesso (Hall & Hall, Educar Crianças com Problemas de Comportamento, 2008, pp. 17-23).

1.3 Agressividade

Reflectir acerca deste conceito é essencial para uma melhor compreensão dos Problemas de Comportamento nas suas variadas dimensões.

A agressividade tem um carácter complexo, como referem Plomin, Nitz e Rowe (1990), citados por Costa e Vale (1998, p. 14), podendo ser distinguida a agressividade física e verbal, a agressividade instrumental e a fúria, no qual o contexto assume um papel muito importante.

As teorias etológicas ou genéticas atribuem à agressividade um papel na sobrevivência da espécie humana. A teoria da aprendizagem social e a perspectiva sócio-cognitiva dão relevo à aprendizagem vicariante e ao processamento da informação, sendo as características da agressividade

pautadas por diferenças nos modelos agressivos, nos reforços e nas estratégias cognitivas. Há ainda teorias que reclamam que a agressividade tem origem em sentimentos de frustração (Perry, Perry e Boldizar, 1990, Plomin, Nitz & Rowe, 1990 citados por Costa & Vale, 1998 p.15).

Pode também referir-se as personalidades agressivas, enquanto resultado de certas disposições ou tendências pessoais, unidas a factores externos que as activam emocionalmente (Ramírez, 2001, pp. 22-24).

Falando da agressividade infantil é importante atentar na idade em que surgem os comportamentos agressivos e se tais comportamentos poderão ser, ou não adequados à idade. Por exemplo, as birras que começam a surgir por volta dos dois anos, chegando ao seu auge aos quatro anos, não são uma indicação de Perturbações de Comportamento, mas poderão tornar-se se essas birras se prolongarem para além dos seis anos (Ramírez, 2001, pp. 28-29).

1.4 *Bullying*

Cada vez mais, para designar as condutas agressivas entre alunos, é utilizado o conceito de *bullying*. Em linguagem corrente, significa “implicar com as pessoas”, normalmente alguém mais fraco ou mais novo (Costa & Vale, 1998, p. 13). Caracteriza-se por comportamentos agressivos intencionais e nocivos. São repetitivos e duradouros, podendo chegar a prolongar-se por anos.

Apresenta-se numa dicotomia de agressão-vitimização em que o agressor (ou grupo de agressores) persegue, oprime e amedronta uma vítima sem autonomia para se defender. Os agressores, ou *bullies*, são na sua maioria do sexo masculino, de aparência física robusta e baixo rendimento escolar. As vítimas são frequentemente de idade inferior, mas de acordo com a média do grupo. É vulgar apresentarem alguma característica física susceptível de implicação (ex. fraca robustez física, obesidade...). Os efeitos nefastos provocados às vítimas traduzem-se numa elevada tensão nervosa e elevado nível de ansiedade que muitas vezes conduzem à fobia escolar (Ramírez, 2001, pp. 111-118).

É importante atentar no facto de o *bullying* não se restringir a agressões (físicas ou não) que aparecem como actos isolados, abrangendo um contínuo de comportamentos como chamar nomes, difamar, fechar numa sala, excluir socialmente, agredir fisicamente, violentar sexualmente, danificar bens e ainda, paralelamente, ameaçar e perseguir por intervalos de tempo prolongados (Stephenson & Smith, 1987; in Flood, 1994 citados por Costa & Vale, 1998, p.14).

1.5 A criança socioculturalmente desfavorecida

As desvantagens socioculturais e económicas podem também ser encaradas como um factor desencadeador de problemas ao nível do comportamento, do desenvolvimento pessoal e da aprendizagem. É de conhecimento geral que

nos meios sociais mais desfavorecidos aparecem maiores dificuldades cognitivas afectivas e emocionais. Muitos autores são unânimes em apontar as privações socioculturais como causa de insucesso escolar (Educar Crianças com Problemas de Comportamento, 2008) (Kirk & Gallagher, 2002).

Dos diversos factores que dão origem a este panorama, destacamos: factores biológicos (pré-natais – consumo de álcool ou drogas, pobre nutrição; neonatais – baixo peso ao nascer, nascimento prematuro, complicações durante o parto); factores familiares (nível cultural dos pais; nível ocupacional dos pais; nível económico da família); factores socioculturais (classe social; contexto escolar) (Diaz & Resa, 1997, pp. 185-193).

Salientemos ainda a influência exercida pelo uso de um código linguístico na aprendizagem. Bernstein (1961, citado por Diaz & Resa, 1997, p.188) descreveu os diferentes padrões de linguagem correspondentes a cada classe social. Desta forma, as crianças oriundas de meios onde é utilizado um código linguístico “restrito” têm mais dificuldades em aceder ao código “elaborado” que constitui a linguagem escolar.

1.6 Perturbação de Défice de Atenção / Hiperactividade

Nos dias de hoje tornou-se vulgar o uso do termo “hiperactividade” ou “criança hiperactiva” para designar qualquer criança irrequieta ou agitada. Na realidade, a perturbação de Défice de Atenção com Hiperactividade (também conhecida

por PDHD), apresenta-se como um padrão persistente de desatenção e hiperactividade. Segundo o DSM-IV, estes comportamentos surgem num padrão mais frequente e severo do que aqueles observados noutros indivíduos do mesmo nível de desenvolvimento. Os danos causados pelos sintomas da perturbação devem estar presentes em mais do que um contexto (em casa e na escola, por exemplo).

Costa e Vale (1998, pp. 16-17) deixam claro que a hiperactividade (concretamente, a excessiva actividade motora), apesar do ênfase que lhe é dada, pode ser considerada uma componente de menor importância na perturbação. As componentes que assumem maior importância são então a falta de atenção (atenção que apenas se mantém por períodos de tempo muito curtos e incapacidade de estar atento a estímulos) e a impulsividade (caracterizada por um reduzido auto-controlo e desadequação do comportamento ao contexto). Silva, Nossa e Silvério (2000, p.126) referem também a obstinação, a baixa tolerância à frustração e a baixa auto-estima como características notórias.

Estas crianças experienciam variados problemas socio-emocionais relacionados com a falta de competências sociais e com dificuldades ao nível das relações com os pais e os pares. Em contexto educativo, a situação não é diferente. O seu comportamento na sala de aula é referido pela falta de atenção, incapacidade em dar continuidade a tarefas, variação de humor, dificuldade em cumprir regras e permanecer sentado, comportamento disruptivo.

Apesar das suas capacidades intelectuais dificilmente evitam situações de insucesso escolar (Rapport, 1987, citado por Costa & Vale, 1998, p.17).

1.7 A criança com Problemas de Comportamento em contexto escolar

Os factores sociais são extremamente importantes no processo de aprendizagem. É compreensível supor que o professor pudesse ser o principal orientador das actividades dos alunos e, conseqüentemente, das interacções entre eles. Uma observação mais atenta indica que o processo de ensino-aprendizagem não ocorre numa situação professor-aluno, mas numa complexa rede de relações entre colegas. Relações estas que constituem o contexto escolar onde decorrem as aprendizagens (Ramírez, 2001, pp. 65-66).

Situações de agressividade, violência ou vandalismo são elementos causadores de perturbação do bom funcionamento da vida escolar, e é preciso entender o contexto destas ocorrências para perceber estas condutas. São afectados por esta situação os autores de tais comportamentos, as vítimas e os professores. Dever-se-á também ter em conta a possibilidade de ser a escola o elemento gerador de agressividade com todas as variáveis da ecologia da escola, das relações nela construídas e do funcionamento organizacional (Costa & Vale, 1998, p. 33). Também relevante é a influência da escola enquanto elemento que prescreve as suas próprias normas de funcionamento, bem como a abordagem que a escola ou os professores utilizam para combater

os comportamentos disruptivos (Langfeldt, 1992; Tattum, 1989 citados por Costa & Vale, 1998, p.34). A escola (e por conseguinte, os professores) pode assumir uma postura de responsabilização, acompanhada da crença de que os principais factores que ditam a ocorrência dos comportamentos disruptivos estão sob o controlo das escolas, levando a uma eficaz resolução do problema. Já nas escolas em que se atribui a causa das perturbações apenas a factores externos, pode-se desenvolver uma versão de “desânimo aprendido” impedindo o desenvolvimento de uma acção construtiva (Maxwell, 1987, citado por Costa & Vale, 1998, p.34).

Aproximando o foco da escola para a sala de aula, considerar-se-á esta complexa unidade eco-comportamental. A sua complexidade deve-se a seis factores enumerados por Doyle (1980,1985 e 1986 citado por (Lopes, 2001), pp. 107-111): multidimensionalidade (refere-se à multiplicidade de acontecimentos que se dão dentro da sala de aula, com muitos intervenientes); simultaneidade (o facto de os acontecimentos na sala de aula ocorrerem em simultâneo exigem extrema atenção por parte do professor); imediaticidade (o professor deve reagir prontamente aos acontecimentos, chegando mesmo a ser comparado a um árbitro pelo autor); imprevisibilidade (até o professor mais experiente se pode deparar com situações inesperadas); local público (este factor pode condicionar o trabalho do professor); História (ao longo de um ou mais anos lectivos a turma vai construindo a sua História, com os seus enredos personagens e papéis).”

1.8 Estratégias e intervenção nos problemas de comportamento

Sempre que um professor se depara com alunos com problemas de comportamento proliferam as sugestões de estratégias a adotar. Há autores que reivindicam a importância da organização da sala de aula, outros defendem o princípio do reforço e do castigo, outros sugerem ainda intervenções ao nível familiar. Estes são apenas alguns exemplos de estratégias que tentaremos compreender sem o intuito de as interpretar como receitas exterminadoras dos comportamentos indesejados.

Uma das abordagens mais usadas para modificar o comportamento das crianças é a chamada análise aplicada do comportamento (AAC). A AAC consiste no uso do reforço e do castigo. A aplicação deste princípio é normalmente eficaz com a maioria das crianças mas não com as crianças que revelam comportamentos de oposição, são impulsivas, distraídas e desatentas. Estas crianças não respondem positivamente a recompensas (que raramente obtêm devido à dificuldade em controlar os seus comportamentos desenvolvendo um sentimento de fracasso) nem a castigos sistemáticos (Hall & Hall, Educar Crianças com Problemas de Comportamento, 2008, pp. 27-35).

Também é possível encarar a gestão da sala de aula como um conjunto de acções e estratégias para resolver problemas de ordem (Doyle, 1986, citado por Lopes, 2001, p.111). Na gestão da sala de aula deve haver lugar para o estabelecimento de regras (que devem ser explicadas para se tornarem explícitas e clara para os alunos) e rotinas (Lopes, 2001, pp. 153-158).

É essencial que haja cooperação entre os pais e a escola, para que haja consenso nas regras estabelecidas, evitando situações desagradáveis (ex: encarregado de educação desvirtua as regras estipuladas pelo professor) (Silva, Nossa, & Silvério, 2000, p. 129).

CAPÍTULO 2 – INTERVENÇÕES ASSISTIDAS POR ANIMAIS

As Intervenções Assistidas por animais podem ser analisadas em diversas dimensões, consoante o contexto em que ocorrem e o público a que se destina. A Terapia, as Actividades e a Educação Assistida por Animais caracterizam-se promover a melhoria de uma condição não desejável (uma doença ou um estado) através da interacção com animais (o nosso trabalho foi desenvolvido com a espécie canina, mas os cães não são os únicos animais utilizados nas IAA). Os cães são os animais mais utilizados (por serem facilmente educáveis e se entusiasmarem com muitas das actividades desenvolvidas, especialmente quando interagem com crianças) mas também se desenvolvem actividades com gatos, cavalos, coelhos, entre outros (Fleet, 2008, p. 19). Segundo a *Delta Society* (uma experiente organização norte-americana) podemos distinguir estes três conceitos atentando nos seguintes parâmetros:

2.1 Terapia Assistida por Animais

As Terapias Assistidas por Animais – TAA - apresentam-se como um serviço de saúde e como tal, desenvolvido em contexto clínico por profissionais da área da saúde. No fundo, trata-se de um processo terapêutico no qual um animal é parte integrante do tratamento. Tem objectivos direccionados para a melhoria de patologias do foro físico, social, emocional e cognitivo. A duração

das sessões, bem como o intervalo de tempo entre elas é previamente definido. A intervenção é totalmente adaptada ao indivíduo em questão. Efectuam-se registos dos progressos atingidos, para que se possa avaliar se os objectivos são atingidos.

As sessões são dirigidas por um profissional de saúde, com objectivos específicos previamente definidos, com a finalidade de promover melhorias no funcionamento físico, social, emocional e/ou cognitivo dos pacientes. Deve ser sempre devidamente documentada e avaliada (Pereira & Queiroz) .

Thompson (2009, p. 201) salienta o facto deste ser um acto intencionalmente terapêutico que não tem de estar obrigatoriamente vinculado com um estilo de terapia mas antes ser integrado na forma como o terapeuta habitualmente trabalha. A presença de um animal é um elemento importante na construção de uma relação de confiança entre o terapeuta e o paciente, uma vez que ajuda a aliviar tensões e sentimentos de ansiedade.

Chandler (2005) citado por Thompson (2009, p.201) distingue quatro das mais importantes técnicas utilizadas em Terapia assistida por animais:

- (1) Permitir que o paciente toque, acaricie ou abrace o animal sempre que desejar;
- (2) Utilizar o animal como facilitador da relação entre terapeuta e paciente;
- (3) Utilizar o animal enquanto “co-terapeuta”;
- (4) Utilizar o animal para ter acesso às emoções do paciente.

De salientar que todas as intervenções de TAA são concebidas de acordo com a condição e o indivíduo ao qual se dirige, bem como os objectivos traçados.

Exemplos de TAA.

- Um voluntário faz-se acompanhar do seu gato numa visita a um centro de reabilitação para colaborar com o terapeuta ocupacional no desenvolvimento da motricidade fina de uma criança. Para melhorar estas capacidades, o terapeuta pede à criança que manipule objectos que pertencem ao animal: a fivela da coleira, o mosquetão da trela e os fechos da transportadora. A criança também abre as embalagens de guloseimas para dar ao gato, e dá-lhe pequenos pedaços de comida.
- Numa sessão de Terapia Assistida por Animais desenhada para melhorar a capacidade de realizar tarefas em sequência, o terapeuta ensina ao cliente os vários passos para escovar um cão. Motivado para ele próprio escovar o cão, o paciente relembra esses passos enquanto o terapeuta pede que ele os enumere enquanto percorre a mesma sequência.
- Uma mulher que se encontra a recuperar de um acidente vascular cerebral tem dificuldade em caminhar e em simplesmente manter-se de pé. O seu fisioterapeuta emprega a presença de um cão para motivar a cliente e para realizar algumas actividades com ele. Acariciá-lo, escová-lo e caminhar por curtas distâncias.

(Delta Society, 2009)

Numa vertente sobretudo dirigida às crianças, vanFleet (2008;2009) e Thompson (2008; 2009) descrevem o poder terapêutico do brincar aliado aos benefícios da Terapia Assistida por Animais, levando-nos ao conceito de *Canine-Assisted Play Therapy - CAPT* ou Terapia do Brincar Assistida por Cães (tradução livre). Médicos de saúde mental com prática em terapias centradas no jogo utilizaram os seus cães devidamente treinados (ou formaram equipas com proprietários de cães de terapia) em actividades não directivas dando origem a esta técnica de carácter específico cujos ingredientes principais são o jogo, a brincadeira e a diversão. Os seus maiores benefícios são o desenvolvimento da auto-confiança, da auto-estima, das competências para se relacionar com o outro (humanos e animais) e desenvolver sentimentos de responsabilidade. Ajuda ainda no controlo da ansiedade, do stress e na partilha de experiências traumáticas trazendo nova esperança a crianças abusadas e negligenciadas (VanFleet & Thompson, 2008).

2.2 Actividades Assistidas por Animais

Uma Actividade Assistida por Animais (AAA) é uma actividade de carácter lúdico, da qual podem advir resultados terapêuticos, recreativos e motivacionais. Não contempla objectivos definidos, as visitas são de conteúdo espontâneo e sem duração definida (Pereira & Queiroz).

As Actividades Assistidas por Animais ocorrem, de um modo geral, de uma forma mais informal. As sessões podem ser esporádicas, de duração variável e

o seu conteúdo espontâneo. Podem ocorrer nos mais variados locais e ambientes. Não há um tratamento ou objectivo específico a atingir, antes uma melhoria da qualidade de vida e aumento do bem-estar dos sujeitos com os quais se desenvolvem as actividades, pelo que não há necessidade de tirar notas muito detalhadas. Os intervenientes não têm obrigatoriamente de ter formação ou exercer profissões na área da saúde. No entanto é sempre necessária uma formação especializada no campo das IAA.

As actividades costumam ser normalmente saudações e interacções informais entre pessoas e animais e podem ser repetidas com diversos sujeitos ao contrário daquilo que acontece num programa de Terapia Assistida por Animais, no qual as actividades são planificadas adequando-se a uma pessoa ou condição médica na sua especificidade.

Exemplos possíveis de AAA:

- Uma vez por mês, um grupo de voluntário visita um Lar de Idosos acompanhados dos seus animais de estimação (cães e gatos). A visita resulta numa actividade em grande grupo sob supervisão e assistência dos voluntários. Mantém-se um ambiente informal.
- Uma voluntária visita uma instituição de acolhimento de crianças acompanhada do seu cão para brincar com os moradores. Apesar de os educadores de envolverem nas actividades, não há objectivos delineados para as interacções quem se realiza qualquer tipo de registo.

- Um clube de obediência canina faz uma demonstração numa instituição de acolhimento destinada a adolescentes com comportamento delincente.

(Delta Society, 2009)

2.3 Principais diferenças entre AAA e TAA

Quadro 1 – Principais diferenças entre AAA e TAA

AAA	TAA
Actividades informais de interacção entre pessoas e animais	Constitui parte significativa do tratamento para pessoas com incapacidades físicas, sociais, emocionais ou cognitivas
Sem objectivos específicos	Há objectivos definidos para cada sessão
A mesma actividade pode ser usada com várias pessoas	O tratamento é individual e concebido para cada paciente
Não são necessários registos detalhados	Registam-se todos os progressos de cada sessão
A espontaneidade é uma característica das visitas	A visita acontece mediante um horário e intervalos de tempo previamente definidos
A duração das interacções pode-se adaptar ao desejo dos intervenientes	A duração da visita é pré-determinada de acordo com as características do paciente

2.4 Educação Assistida por Animais

“Os animais de companhia deviam despertar mais a atenção dos educadores, de não for por outra razão, pelo simples motivo deles serem tão fascinantes para as crianças” (Jalongo, 2004, citado por VanFleet, 23008,p.18).

A Educação Assistida por Animais (EAA), que constitui o propósito deste trabalho, traduz-se em Intervenções Assistidas por Animais que ocorrem em ambientes educativos, como escolas ou outras entidades (as CERCI, por exemplo). São actividades dirigidas aos alunos e caracteriza-se pelas interacções ocorrerem na sala de aula. Pode ser uma estratégia educativa particularmente interessante com crianças que possuem Necessidades Educativas Especiais. Um professor que opte por utilizar esta estratégia deve compreender o comportamento quer das crianças, quer do animal com quem vão interagir e pode/deve contar com a coadjuvação de um profissional de Intervenções Assistidas por Animais (Animal Behaviour Institute, 2008).

2.5. As crianças e os animais

É comum que os animais façam parte da vida real e do imaginário das crianças. São eles os companheiros das suas aventuras, povoam os seus sonhos, são os heróis das suas histórias preferidas, identificando-se muitas vezes com algumas das suas características: agressividade, por oposição à docilidade e submissão, por exemplo (Castle, 1983).

Também não é nova a noção de que as relações de afecto ente as crianças e os animais desempenham uma função social. Já Locke (1699) (citado por Serpell, 2000) sugeria que as crianças que tivessem um animal para cuidar desenvolveriam bons sentimentos e sentido de responsabilidade.

Há muitos indicadores de que os humanos se relacionam com a natureza e com os animais, nomeadamente os animais domésticos, atribuindo-lhes por vezes um estatuto de membro da família e fazendo o luto da sua morte. Os humanos (e logo, as crianças) podem usufruir de benefícios significativos das relações estabelecidas com animais. Segundo alguns estudos, esses benefícios podem-se dar a partir da simples observação dos animais, reduzindo a tensão a ansiedade, e originando sentimentos de bem-estar. As crianças desenvolvem geralmente uma maior atracção e fascinação pelos animais e a sua relação caracteriza-se pela ausência de julgamentos (Nicholas & Gullone, 2001, p. 124).

Crianças pequenas com problemas de relacionamento parental (negligência, violência...) parecem ter maior tendência a desenvolver problemas de comportamento (condutas agressivas, por exemplo) do que aquelas que têm um relacionamento afectuoso (Stroufe & Fleeson, 1986 citado por Nicholas & Gullone, 129). O que é de notar aqui são os estudos que nos sugerem que as crianças a partir dos cinco anos se voltam para os seus animais de estimação para se reconfortarem quando se sentem em ambientes inseguros ou de

tensão podendo reprimir comportamentos que originem perturbações de conduta (Nicholas & Gullone, 2001, p. 129). É significativa a opinião de Serpell (1999) citado por Nicholas e Gullone (2001, p. 131) quando este argumenta sobre o facto de a importância que as crianças dão aos animais ser muitas vezes ignorada e tratada com arrogância por parte dos adultos. Na verdade se observarmos a história da nossa espécie e as relações de dependência que sempre se estabeleceram entre humanos e outras espécies, o que seria atípico era que as crianças não demonstrassem uma afinidade espontânea com os animais.

2.6. Actividades Assistidas por animais enquanto estratégia de intervenção em casos de Problemas de Comportamento

Embora já se tenham feito investigações consistentes acerca de Terapias Assistidas por Animais (TAA), esta parece nunca ser suficiente. É inegável o seu contributo com as Perturbações de Comportamento (ansiedade, fobias, problemas de maus tratos) ou do Espectro de Autismo, entre outras patologias. (VanFleet, 2008) Experiências de EAA (Salotto, et al., 2001) (Katcher & Wilkins, 2000) demonstram que a presença de um animal na sala de aula pode desenvolver competências de vários níveis (sociais, de linguagem, etc.) e podem ser indicadas para solucionar problemas de diversa índole (distúrbios de conduta, hiperactividade e défica de atenção, ansiedade, agressividade, entre outros). Um bom exemplo é o estudo assente na influência da presença

do cão em contexto de sala de aula com crianças com perturbações emocionais severas (severe emotional disorders), tendo-se registado uma redução ou erradicação das crises após oito semanas de intervenção. (Anderson & Olson, 2006). Há também registo de intervenções focalizadas na relação entre a auto-estima das crianças e o contacto com animais (Triebenbacher, 1998). A *Delta Society* indica outros estudos que associam a interacção de crianças com animais a uma melhoria de auto-estima, desenvolvimento de noções de respeito e responsabilidade como serão expostos mais adiante. Um bom exemplo é demonstrado por um estudo que associa a presença de um cão em sessões de terapia com adolescentes apresentando problemas de comportamento, a um efeito calmante e aliviador de tensões promovendo um sentimento de segurança no seio do grupo (Lange, Cox, Bernert, & Jenkins, 2006).

Estudos que incidam em indivíduos com características que possam dar origem ou decorrerem de Perturbações de Comportamento constituem importantes pistas para a presente pesquisa. Analise-se então:

- Apesar de as pesquisas indicarem que as crianças necessitam de apoio social e emocional e que os animais podem satisfazer esse apoio, não há muita investigação no sentido de perceber como actua esse apoio em crianças de alto-risco. Um estudo da Universidade da Virgínia – E.U.A. utilizou um diagrama já validado no estudo de laços entre humanos e animais para compreender o papel de suporte dos animais em indivíduos que sofreram abusos sexuais durante a infância. Este estudo

envolveu quarenta indivíduos (doze do sexo masculino e trinta e oito do sexo feminino) com idades compreendidas entre os vinte e os cinquenta anos. Os indivíduos em estudo completaram um diagrama no qual identificavam o impacto positivo ou negativo que pessoas e animais tiveram durante a infância. Os resultados indicaram uma forte importância do papel dos animais de estimação no suporte de crianças abusadas, que se sentem geralmente isoladas e confusas (Barker, Barker, Dawson, & Kninely, 1995).

- Uma investigação realizada em Berna, Suíça, debruçou-se nos efeitos de possuir um animal de estimação no bem-estar de adolescentes com famílias sócio-culturalmente desfavorecidas. O estudo envolveu 1219 adolescentes entre os dez e os dezasseis anos (número aproximadamente igual de rapazes e raparigas), dos quais 592 eram donos de animais de estimação. As variáveis tidas em conta foram: possuir um animal de estimação, características pessoais do adolescente (sexo, idade, manifestações de ansiedade, entre outras), recursos da família (ambiente familiar, o quotidiano em família, tempo dispendido em lazer com a família, estatuto sócio-económico) e como variante externa, o subjectivo bem-estar. Diferentes análises da variante “possuir um animal de estimação” mostrou como os donos de animais diferem dos restantes adolescentes. Estes registam um nível mais alto de bem-estar, mais apoio familiar, mas o nível de ansiedade manifestado não é menor. A posse de animais de companhia também se mostrou ligada a níveis mais positivos de interacção entre os membros

da família. Este estudo constitui a primeira parte de um estudo longitudinal (Bodmer, 1995).

- Um estudo de Rusk, Brubaker, Balschweid, & Pajor (2005) teve como objectivo avaliar a eficácia de um currículo que abordasse conceitos de ética na pecuária em aulas de educação agrícola no ensino secundário. Este currículo foi desenvolvido para dar resposta a inúmeras ocorrências anti-éticas em relação ao tratamento dos animais. As aulas foram ministradas a 305 alunos do ensino secundário do Indiana – E.U.A. Os dados foram recolhidos num sistema de pré-teste e pós-teste. Oitenta e seis por cento dos participantes melhorou a sua pontuação demonstrando que tinham aumentado a sua consciência e conhecimentos envolvidos na tomada de decisões éticas. Estão previstas pesquisas futuras que pretendem avaliar se o domínio deste tipo de ética poderá conduzir a melhores escolhas éticas em situações do contexto da vida real (Rusk, Brubaker, Balschweid, & Pajor, 2005).
- Um estudo abordou o sentimento de solidão, as interações sociais e a busca de ajuda em situações desfavoráveis de um grupo de 330 crianças entre os 9 e os 13 anos a frequentar o ensino primário. As crianças foram convidadas a responder a questionários. As variáveis tidas em consideração foram: o sexo, o desempenho escolar e a classe sócio-económica. Feitas várias análises estatísticas, concluiu-se que as crianças com baixo desempenho sofrem mais de solidão, têm menos amigos, pedem menos ajuda para solucionar os seus problemas. A situação altera-se nas crianças com melhor desempenho: referem mais

frequentemente ter amigos e animais de estimação e como vêm neles uma ajuda para os seus problemas. Quando estas crianças sentem um desconforto interno ou se sentem sozinhas, buscam um apoio emocional (encarando o animal como alguém que ouve, protege e acalma) e procuram a sua companhia. A questão que se levanta é se as crianças de baixo desempenho não “sabem como utilizar” o animal (da mesma forma que apresentam dificuldades em relacionarem-se com os seus pares) ou se não beneficiam da presença dos animais. Os resultados levam o autor a considerar os benefícios dos animais para crianças com baixo rendimento escolar para promover processos de aprendizagem (Salomon, 1995).

Ao aproximar dos animais crianças com problemas de comportamento estamos a adoptar uma atitude de prevenção relativamente ao seu futuro. Alguns estudos reivindicam uma correlação entre crianças que maltratam animais com a possibilidade de se tornarem autores de violência doméstica, abuso de menores ou homicídio (Arcow, 2010).

2.7. Principais Benefícios das Intervenções Assistidas por Animais

As interacções entre pessoas e animais podem proporcionar a crianças e a adultos variados benefícios no desenvolvimento de muitas capacidades humanas. Exponham-se algumas delas:

Empatia: Há estudos que admitem que as crianças que vivem com um animal de estimação no seu seio familiar são mais empáticas do que as crianças que não convivem com um animal de estimação. As crianças vêem os animais como pares pelo que é muitas vezes mais fácil para uma criança estabelecer empatia com um animal do que com uma criança. Os animais são mais directos do que os humanos e as crianças interpretam facilmente a sua linguagem corporal. A criança pode não entender como se sente um humano adulto mas sente que percebe como um animal se sente. Ao crescer e tornar-se adulta, a capacidade de empatia que desenvolveu com os animais irá transitar para as suas experiências com as pessoas (Ascione, 1992).

Focalização Externa: indivíduos com doenças mentais ou baixa auto-estima focam-se nelos próprios. A convivência com animais pode ensinar estes indivíduos a centrarem-se no seu ambiente. Em vez de pensarem e falarem somente de si próprios e dos seus problemas, os animais passam a povoar os seus pensamentos, ocupações e temas de conversa (Triebenbacher, 1995); (Triebenbacher, 1998).

Educação e afecto: A capacidade de cuidar e educar com afecto aprende-se. Muitas crianças em risco não têm contacto com estes conceitos pelas vias habituais (os pais). Aprendendo a tomar conta de um animal, as crianças podem desenvolver estas capacidades. Psicologicamente, quando alguém cuida de outrem, a sua necessidade de afecto está a ser preenchida (Salomon, 1995).

Comunicação: Os animais têm a capacidade de abrir um canal de comunicação emocionalmente seguro entre paciente e terapeuta, desvirtuando

qualquer componente ameaçadora. Se o terapeuta tem um animal no seu consultório “ele não pode ser assim tão mau” e a sua presença pode quebrar a resistência inicial da pessoa. De referir um estudo que sugere o efeito catalizador dos cães na comunicação (McNicholas & Collis, 2000).

Aceitação: A capacidade de aceitação dos animais é inqualificável. Os animais não se importam com o aspecto das pessoas ou com as palavras que elas proferem. Não julgam, têm uma enorme capacidade de perdoar e não se regem por complicados jogos psicológicos característicos das pessoas. Um bom exemplo é um estudo que mostra o papel desempenhado pelos animais de estimação de mulheres em recuperação de cancro da mama (McNicholas & Collis, 2000).

Entretenimento: A presença de um animal de estimação pode ser considerada, no mínimo, divertida. Até pessoas que não gostam especialmente de animais se divertem a observar os seus comportamentos e reacções. Particularmente em instituições de internamento, todos parecem agradados com a presença de um animal. Também de salientar como a presença de um animal de estimação combate poderosamente sentimentos de solidão (Zasloff & Kidd, 1994).

Socialização: Estudos mostram que quando se dão visitas de animais a instituições , há mais boa-disposição e interacções entre os residentes do que durante qualquer outra terapia ou intervenção lúdica. Em ambiente hospitalar, a presença de um animal encoraja a socialização de três formas: entre pacientes, entre pacientes e funcionários, e entre pacientes, funcionários e a família ou outros visitantes. Alguns funcionários relataram ser mais fácil

conversarem com os pacientes durante ou depois das visitas dos animais. Membros da família consideram especialmente agradável fazerem as suas visitas durante as visitas dos animais (Ando, et al., 2008).

Estimulação Mental: a estimulação mental ocorre devido ao aumento da comunicação com outras pessoas, do recordar de memórias e do entretenimento proporcionado pelos animais. De assinalar um estudo que aprofunda questões acerca dos efeitos dos animais de estimação em casais com demência (Connel, Solway, Janevic, & McLaughlin, 2007).

Em situações que são deprimentes ou institucionais, a presença dos animais serve torna a atmosfera mais leve e por vezes até divertida. Funcionando como um elemento distractor positivo ajudando a diminuir sentimentos de isolamento ou alienação experienciados por pacientes em internamento por longos períodos de tempo.

Contacto Físico / Toque: Já muito se disse e escreveu sobre a relação entre o toque e a saúde. Crianças que não são tocadas durante a primeira infância não desenvolvem relações saudáveis com outras pessoas afectando por vezes o desenvolvimento físico. Para algumas pessoas, o toque físico de outras pessoas não é bem tolerado o que não acontece com o toque quente e felpudo de um cão ou de um gato. Nos hospitais, o toque pode ser considerado doloroso ou pelo menos invasivo pelo que o toque de um animal se apresenta como seguro agradável e não ameaçador. Existem programas para pessoas que foram abusadas fisicamente e/ou sexualmente durante os quais os voluntários não estão autorizados a tocar os pacientes. Em casos como estes, a presença de um animal para tocar e abraçar pode fazer toda a diferença para

pessoas que de outra forma nunca encarariam o toque físico de forma positiva (Barker, Barker, Dawson, & Kninely, 1995).

Benefícios Psicológicos: Muitas pessoas conseguem relaxar na presença de animais. Testes demonstraram uma diminuição dramática do ritmo cardíaco e da tensão arterial (Allen, Shykoff, & Izzo, 2001).

Espiritualidade: Algumas pessoas descrevem uma realização espiritual ou um sentimento de unidade com a natureza quando interagem com animais (Friedmann, 1995).

(Delta Society, 2009)

Para além das áreas referidas, há um mundo por descobrir no que diz respeito às Intervenções Assistidas por animais. Em jeito de curiosidade, destacamos mais alguns estudos divulgados pela *Delta Society* (2009):

- As visitas de um cão de terapia ajudam as funções do coração e pulmões, diminuindo a produção de hormonas nocivas. Reduz a ansiedade em doentes com problemas de coração que se encontram hospitalizados (Cole, 2005).
- Observar aquários com peixes de cores variadas pode corrigir comportamentos disruptivos e melhorar hábitos alimentares em indivíduos com doença de Alzheimer (Beck, 2002).
- A presença de um cão de terapia pode ser útil para reduzir a ansiedade de uma criança ao ser examinada pelo médico em variados procedimentos causadores de stresse (Nagengast, 1997, Hansen, 1999).

- A presença de um cão de terapia num consultório de dentista pode reduzir a ansiedade nas crianças que se assustam neste contexto (Havener, 2001).
- A Terapia Assistida por Animais reduz o sentimento de solidão experienciado por pessoas institucionalizadas por longos períodos de tempo (Banks, 2002).
- Indivíduos com hipertensão registaram descidas na tensão arterial nos dias em que levaram consigo para o trabalho os seus animais de estimação (cães) (Allen, K. 2001).
- Idosos que possuem cães vão menos ao médico do que aqueles que não têm. Num estudo de cem pacientes, até os donos de cães com níveis de stresse mais elevados revelaram menos 21% de contacto com o médico (Siegen, 1990).
- O nível de actividades de vida diária de idosos que não possuem animais de estimação deterioram-se , em média, mais rapidamente do que aqueles que possuem (Raina, 1999).
- Idosos que possuem animais de estimação enfrentam melhor elementos causadores de ansiedade sem precisarem de acompanhamento médico (Raina, 1998).
- Pessoas que possuem animais de estimação têm tensão arterial mais baixa (Friedmann, 1983, Anderson 1992).
- Pessoas que possuem animais de estimação têm níveis mais baixos de colesterol. (Anderson, 1992).

- A companhia de um animal (particularmente cães) ajuda as crianças a aceitarem uma doença grave ou a morte de um familiar (Raveis, 1993).
- Pessoas que possuem animais de estimação têm menos medo de serem vítimas que crimes quando passeiam na rua ou estão em casa na companhia do seu cão (Serpel, 1990).
- Pessoas que possuem animais de estimação sentem maior bem-estar psicológico (Serpel, 1990).
- O contacto com animais desenvolve comportamentos afectuosos em crianças que possivelmente se tornaram em adultos afectuosos (Melson, 1990).
- Pessoas que possuem animais de estimação têm uma taxa de mais um ano de sobrevivência após sofrerem de doenças coronárias (Friedman, 1980, 1995).
- A presença de animais em lares de idosos aumenta as interacções verbais e sociais enquanto coadjuvante de outras terapias (Fick, 1992).
- Pessoas que possuem animais de estimação têm melhor forma física devido ao exercício que fazem na companhia dos animais (Serpel, 1990).
- Ter um animal pode reduzir a mortalidade por ataque do coração em 3 (Friedman, 1980).
- Os cães podem constituir medidas terapêuticas e preventivas para o stresse da vida diária (Allen, 1991).
- A presença dos animais reduz o sentimento de solidão e isolamento (Kidd, 1994).

- A auto-estima de uma criança é estimulada pela convivência com um animal de estimação (Bergensen, 1989).
- O desenvolvimento cognitivo das crianças pode ser potenciado pela convivência com animais de estimação (Poreski, 1988).
- 70% de famílias inquiridas relacionam a felicidade e alegria da família com a aquisição de um animal de estimação (Cain, 1985).
- Crianças que possuem animais de estimação envolvem-se mais em actividades sociais como desportos, clubes ou coros (Melson, 1990).
- Crianças que estão em contacto com animais durante o primeiro ano de vida têm menos probabilidades de desenvolver rinite alérgica ou asma (Hesselmar, 1999).
- O contacto com animais de estimação estimula contactos sociais em crianças autistas (Redefer, 1989).
- Crianças que têm animais de estimativa obtêm melhores resultados em escalas de empatia (Vidovic, 1999).
- Os animais satisfazem muitas das funções de apoio emocional que os humanos, tanto para adultos como para crianças (Melson, 1998).
- Indivíduos portadores do vírus da SIDA que possuem animais de estimação têm menos depressões (Siegel, 1999, Carmack, 1991).

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 1 – CONSTRUÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO

Da Pergunta de Partida à Definição das Hipóteses

1.1 Pergunta de Partida e Objectivos traçados

A Pergunta de Partida resultante dos primeiros impulsos para a realização desta investigação foi: ***Que efeitos podem as Actividades Assistidas por Animais produzir num grupo de crianças com problemas de comportamento?*** Este impulso nasceu da tomada de consciência acerca da dura realidade dos problemas de comportamento. Estas perturbações, muitas vezes com diagnósticos pouco claros, atormentam a vida escolar de alunos, professores e pais que se vêem a braços com esta situação.

O panorama torna-se ainda mais complexo com a substituição do decreto-lei 319/91 pelo decreto-lei 3/2008 (normativos que orientam a os apoios especializados e a educação especial), no qual os apoios pedagógicos e psicológicos, bem como as alterações e adaptações curriculares, estão circunscritos a crianças que apresentem disfunções de carácter permanente, não havendo qualquer referência no documento a deficiências, perturbações (exceptuando do espectro autista) ou dificuldades de aprendizagem. Esta condição leva a que muitos alunos que revelam claros sinais de afastamento

dos padrões de comportamento não se insiram nas características das disfunções ditas de carácter permanente, sendo automaticamente excluídos da Educação Especial. Por conseguinte, estas crianças não usufruem de qualquer apoio pedagógico individualizado, dependendo do sucesso ou insucesso das estratégias que os professores implementam, de forma mais ou menos intuitiva.

É ao longo dessa procura por estratégias e métodos de intervenção que nos vemos conduzidos até às Intervenções Assistidas por Animais. Ainda pouco divulgadas entre a nossa comunidade educativa, atingiram já algum crédito na sua vertente terapêutica, associada à área da saúde. Nasce então o desejo de promover as Actividades Assistidas por Animais em contexto educativo, uma prática quase inédita nas escolas portuguesas, e avaliar os seus efeitos na gestão do ambiente em sala de aula em grupos onde são observáveis problemas de comportamento. É neste contexto que vemos reflectido o objectivo geral deste trabalho: Implementar Actividades Assistidas por Animais em contexto educativo, alargando o leque de estratégias que os professores em geral, e de educação especial em particular, podem utilizar para coadjuvar a gestão do ambiente de sala de aula. Pelo seu carácter transversal, o objectivo geral supracitado atravessa os seguintes objectivos específicos:

- Clarificar os conceitos de Terapia, Actividades e Educação Assistida por Animais, analisando e distinguindo as três vertentes.
- Compreender a especificidade das alterações de comportamento em questão: perturbação de conduta, perturbação de

oposição/comportamento desafiante, hiperactividade, *bullying*, agressividade, problemas derivados do contexto sócio-cultural.

- Perceber a importância da gestão dos ambientes de sala de aula e a sua influência nos Problemas de Comportamento.
- Implementar um projecto de intervenção de Educação Assistida por Animais em contexto escolar, num grupo de crianças onde sejam visíveis problemas de comportamento e posteriormente avaliar as consequências dessa intervenção.

1.2 Formulação de Hipóteses

Numa fase mais madura das primeiras leituras e explorações, começam a surgir os primeiros indícios para a formulação de hipóteses. Definir as hipóteses em estudo é um acto fulcral que não pode ser descurado em qualquer investigação. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, pp.119.120) a hipótese deverá funcionar como um fio condutor em torno do qual deve girar todo o trabalho, atribuindo-lhe rigor sem sacrificar o espírito de descoberta característico da investigação.

Partindo destes pressupostos, e derivando da pergunta de partida inicialmente formulada, definiu-se uma Hipótese Geral, trasversal a quatro Hipóteses Específicas:

Hipótese Geral

Turmas onde se sentem ambientes de hostilidade, motivados por distúrbios de comportamento, actos de indisciplina e contextos sócio-culturais desfavorecidos, podem beneficiar com a intervenção de Actividades Assistidas por Animais.

Hipóteses Específicas

H1 – As Actividades Assistidas por Animais promovem um ambiente propício a novas aprendizagens e ao desenvolvimento de competências.

H2 – As actividades Assistidas por Animais contribuem para um melhor clima de sala de aula, harmonizando as relações sociais e aligeirando ambientes de hostilidade.

H3 – Manifesta-se uma redução significativa dos comportamentos não desejados nas aulas com Actividades Assistidas por Animais.

H4 – Manifesta-se um aumento significativo dos comportamentos desejados nas aulas com Actividades Assistidas por Animais.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Uma vez que não é possível abranger neste trabalho toda a população em estudo, colocou-se a necessidade de seleccionar uma amostra. Este procedimento é usual quando não é possível reunir informações sobre cada uma das unidades que compõem a população (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 159).

O presente estudo teve então como amostra um grupo de alunos de uma escola da rede pública da freguesia de Ramalde – Porto. A oportunidade de intervir nesta escola adveio do facto de a mestranda se encontrar a leccionar Actividades de Enriquecimento Curricular em diversas escolas do 1º ciclo desta freguesia. Através de contactos com a Junta de Freguesia de Ramalde, com a Escola EB1 das Cruzes e com o Agrupamento Vertical de Escolas do Viso reuniram-se condições para a operacionalização de um projecto de Educação Assistida por Animais.

Para proceder à sua caracterização, partir-se-á do geral (caracterização da freguesia, do agrupamento de escolas) para o particular (caracterização da escola, da turma).

2.1 Caracterização da Freguesia de Ramalde

Esta freguesia tem uma superfície de 5,68 km² e está inserida num conjunto de sete freguesias da cidade do Porto designada por periferia exterior. A sua rede escolar pública integra sete Jardins-de-infância, oito escolas do 1º ciclo, duas escolas do 2º e 3º ciclo e duas escolas secundárias distribuídas pelos Agrupamentos Verticais do Viso, Clara de Resende, Maria Lamas e Manoel de Oliveira. Contam-se ainda quatro Jardins-de-Infância IPSS (Instituições Particulares de Segurança Social) e nove escolas de ensino particular cooperativo.

Segundo os Censos 2001, é das freguesias com maior densidade populacional, contando com cerca de 6650 habitantes por km².

O carácter rural da freguesia, deu lugar, por volta da década de 60, a zonas habitacionais maioritariamente ocupadas pela classe trabalhadora e à instalação da zona industrial. A partir dos anos 80, houve um pico de construção durante o qual se edificaram zonas habitacionais de luxo. Estes antagonismos de poder económico vieram acentuar as diferenças sociais dando origem ao cenário actual.

Nos dias de hoje, aproximadamente 38% da população está distribuída por doze bairros de habitação social. De notar que em grande parte destes bairros a população até aos trinta anos atinge cerca de 50% da população total com predominância para as crianças e jovens até aos dezoito anos. Este contexto

sócio-habitacional está na origem de problemas como: baixo níveis de escolaridade, elevadas taxas de insucesso, abandono e absentismo escolar, redes de socialização limitadas ao espaço do bairro. Os principais problemas identificados pela população são: o alcoolismo, a falta de segurança, a criminalidade e a falta de higiene pública. É observável que a população opta por satisfazer os interesses imediatos em detrimento de gerir projectos de vida a longo prazo. Nestas famílias é visível uma troca de papéis familiares, um número de gravidezes precoces superior à média nacional e sobrelotação habitacional. Todas estas características são transportadas para as relações entre encarregados de educação e respectivos educandos.

(JFRamalde, 2007)

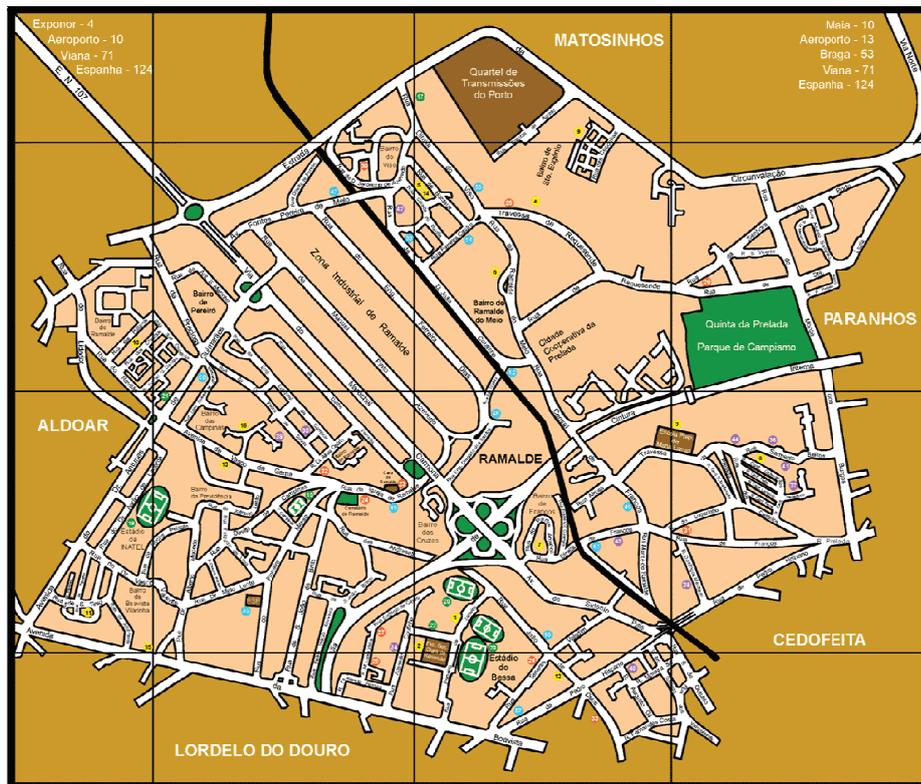


Figura 1 – Mapa da Freguesia de Ramalde

2.2 Caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas do Viso

O Agrupamento Vertical das Escolas do Viso situa-se na cidade do Porto (parte norte da cidade) na freguesia de S. Salvador de Ramalde. A sua constituição foi homologada por despacho do Exmo. Senhor Secretário de Estado da Administração Educativa, em três de Maio de 1999.

O Agrupamento Vertical de Escolas do Viso é composto por seis Jardins-de-Infância, quatro Escolas EB 1 e por uma Escola EB 2.3, totalizando 1204 alunos (dados de 2006/2007) na sua maioria provenientes dos Bairros do Viso, Campinas e Ramalde do Meio.

Uma grande franja da população possui um baixo nível de escolarização, o que se reflecte no pouco interesse na educação e na cultura escolar, pelo que a sua envolvimento é significativamente deficitária.

Grande parte dos alunos, por encontrarem na escola relações sociais e mesmo afectiva que não encontram extra-muros, frequentam a escola retenção após retenção. No entanto, há um grupo de alunos que prossegue os estudos com êxito considerável.

O Agrupamento tem tentado ao longo dos anos corrigir a tendência do insucesso através da implementação de actividades e projectos que promovam

uma interligação entre todas as escolas do Agrupamento (Agrupamento Vertical de Escolas do Viso, 2009).

2.3 Caracterização da Escola EB1/JI das Cruzes



Figura 2 – Fachada da EB1 das Cruzes

A Escola E.B. 1 das Cruzes, situa-se no bairro de Ramalde do Meio, integrando no mesmo edifício uma valência de Jardim de Infância e Ensino Básico - 1ºciclo.

O corpo docente é composto por uma Educadora de Infância, três professores titulares de turma do 1º ciclo, uma professora do apoio sócio-educativo e a Coordenadora da Escola. Para além dos professores titulares contam-se os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular e uma profissional responsável pelo bom funcionamento das mesmas na escola. A comunidade educativa é completada por quatro auxiliares e um vigilante.

Quanto ao espaço físico, a escola comporta 3 salas de aula (e ainda outra do Jardim de Infância, uma sala de professores, uma cozinha / cantina e um

recreio exterior. Entrando no portão da escola, atravessa-se o pequeno e único espaço de lazer destinado às crianças. O “recreio” é apenas um pequeno espaço rectangular, ladeado por cobertos e desprovido de qualquer equipamento. No primeiro piso do espaço interior encontramos a cantina, a sala dos professores e a sala de Jardim de Infância. Subindo as escadas, encontram-se as três salas destinadas aos alunos do 1º ciclo.

Os recursos materiais não são muito abundantes nesta escola. Existem alguns livros, uma televisão, um leitor de vídeo e DVD e um quadro interactivo. No final do ano lectivo a sala dos professores foi equipada com computadores que podem ser utilizados pelos alunos com supervisão.

Os alunos estão distribuídos por três turmas, por isso, durante o ano lectivo 2009/2010, os alunos do 1º ano estiveram integrados na turma do 4º ano (excepto durante as AEC, durante estes períodos, a turma de 1º ano era integrada na do 2º ano).



Figura 3 – Sala de Aula

2.4 Caracterização da Turma

O grupo de alunos como o qual se desenvolveram as actividades de Educação Assistida por animais é composto por dezanove alunos, sendo que quatro pertencem ao 1^º ano de escolaridade e quinze ao 2^º ano.



Gráfico 1

Estas duas turmas têm em conjunto as aulas das Actividades de Enriquecimento Curricular (durante o horário curricular os alunos do 1º ano têm aulas conjuntamente como os do 4º ano pelo motivo de serem os dois grupos com menos número de alunos). Alguns alunos já frequentavam esta escola desde o Jardim de Infância (32%). A turma é composta maioritariamente por elementos do sexo masculino (74% dos alunos são rapazes) com oito anos de idade (74% dos alunos têm ou vão completar oito anos em 2010; 21% têm ou irão completar sete anos em 2010 e 5%, apenas um aluno, já completou nove anos de idade contando com uma retenção).

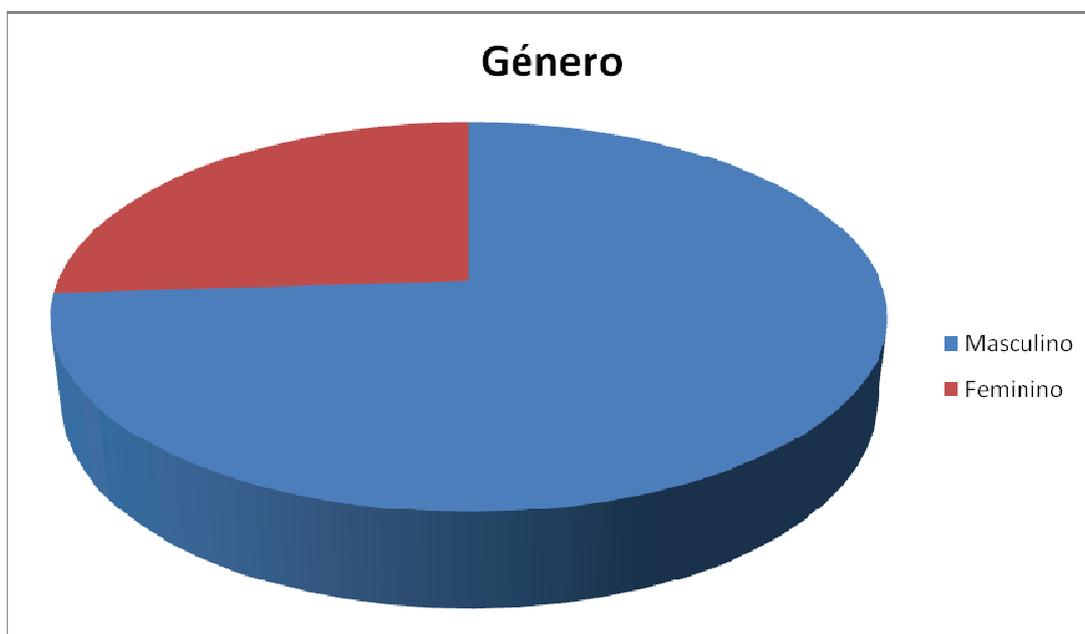


Gráfico 2

A maior parte dos alunos revela baixo aproveitamento escolar, estando apenas 11% referenciados como NEE (alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais).

Todos os alunos usufruem da ASE (acção social escolar), sendo que 79% pertencem ao escalão A e 21% ao escalão B. Estes dados, e o facto de 53% dos alunos habitarem nos bairros sociais das imediações da escola (Bairro das Cruzes e Bairro de Ramalde do Meio), espelham as dificuldades económicas sentidas. 15% dos alunos deste grupo são de etnia cigana, encontrando-se fixados nas imediações da escola.



Gráfico 3

A falta de envolvimento parental na vida escolar é uma constante na generalidade dos alunos, o que pode decorrer da baixa instrução dos encarregados de educação (29% dos encarregados de educação possuem apenas o correspondente ao 1º ciclo, 6% possui o 5º ano de escolaridade, 18% concluiu o 6º ano, 5% concluíram o 7ª e o 8º ano, 24% atingiram a escolaridade obrigatória e apenas 13% terminou o 12º de escolaridade).

Como acontece em muitas instituições com características semelhantes, os problemas de indisciplina, insucesso, absentismo e abandono escolar pairam na atmosfera desta escola. Não são raros os incidentes de vandalismo, indisciplina e agressões (inclusivamente da parte dos encarregados de educação para com a equipa de docentes e funcionários). Dos

comportamentos explosivos que são deixados transparecer à primeira vista, uma observação intencional e direccionada consegue detectar características das perturbações de comportamento sobre as quais se debruça este estudo. Foi através desta constatação que a selecção amostra recaiu sobre este grupo de crianças.

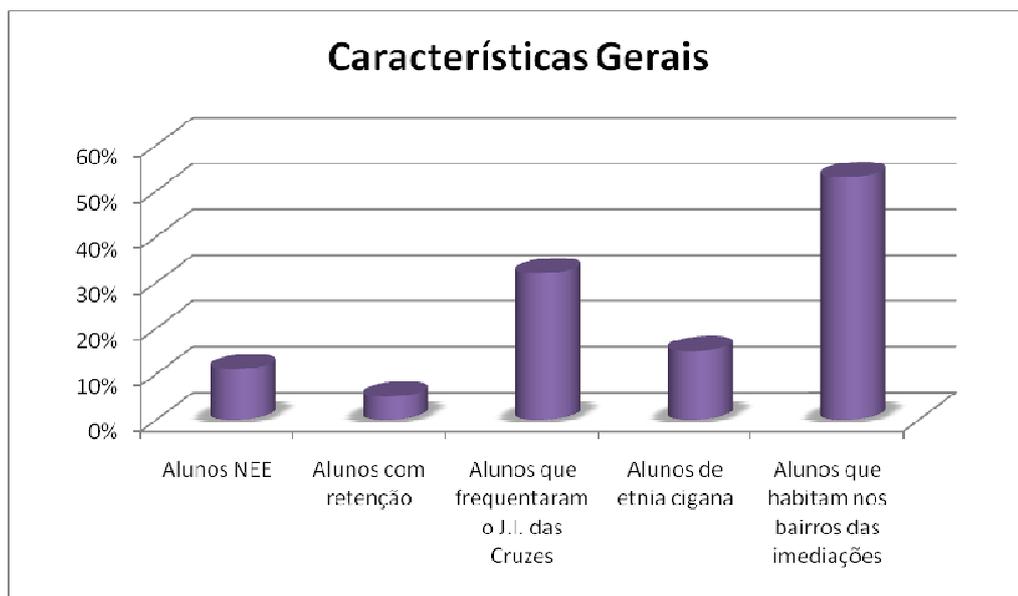


Gráfico 4

CAPÍTULO III – OPÇÕES METODOLÓGICAS

3.1 O Projecto de Intervenção

Mais do que uma investigação, este projecto procurou ter uma acção transformadora no grupo sobre o qual recaiu este estudo. A intervenção propriamente dita consistiu no desenvolvimento de um programa de Actividades Assistidas por Animais (cão) que tiveram lugar durante algumas aulas de Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) na área de Expressões.

Seleccionada a amostra foi necessário contactar a coordenação da escola, do agrupamento e a da Junta de Freguesia (uma vez que as AEC se desenvolvem sob a alçada da Junta de Freguesia de Ramalde). Tendo luz verde por parte destes organismos, foi necessário contactar os encarregados de educação para esclarecer o propósito deste projecto e obter autorizações para que as crianças pudessem participar. O primeiro contacto e a divulgação do projecto da escola fez-se através cartazes (anexo 1.1) e de um desdobrável (anexo 1.2 e 1.3) enviado para casa onde se enunciava sucintamente no que consistia o projecto e se convidava os pais a participarem numa sessão de esclarecimento. Apesar de quase todos os pais terem confirmado a sua presença nesta sessão apenas duas mães e a irmã de uma aluna compareceram. Nesta sessão, as encarregadas de educação que estiveram presentes ficaram a conhecer melhor as Actividades Assistidas por Animais

através do visionamento de uma apresentação em PowerPoint (anexo 1.4) e puderam colocar questões à voluntária e interagir com o cão. Tiveram também conhecimento que tanto a voluntária como o cão adquiriram formação especializada através da associação ÂNIMAS.



Figura 4 – Cartaz de Divulgação



animas

Calendário das Actividades

Apresentação
14-04 das 09h às 09h45

- Será feita a apresentação da voluntária e do cão, explicando que este veio como um visitante que irá participar em algumas das aulas. Será dada oportunidade aos alunos de realizarem as perguntas que desejarem e interagirem com o cão.
- Registo escrito e/ou ilustração.

Modelagem e Pintura
23-04 das 16h às 16h45

- Elaboração de figuras em pasta de modelar e pintura das mesmas.

Plantações Primavera
28-04 das 09h00 às 09h45

- Os alunos irão fazer uma "mini-plantação" de ervas aromáticas e construir etiquetas identificativas.

Despedida
07-05 das 16h às 16h45

- É anunciado aos alunos que se trata da última aula com a presença do cão. Pretende-se que haja uma partilha de opiniões sobre a experiência.
- Pintura de um mural em papel cenário ilustrativo da experiência.



Nota: As actividades decorrerão durante as aulas de Bê-a-bé.pt e Matmagicando e serão filmadas para fins académicos.

educação Assistida por Animais em Ramalde

EB1 das Cruzes

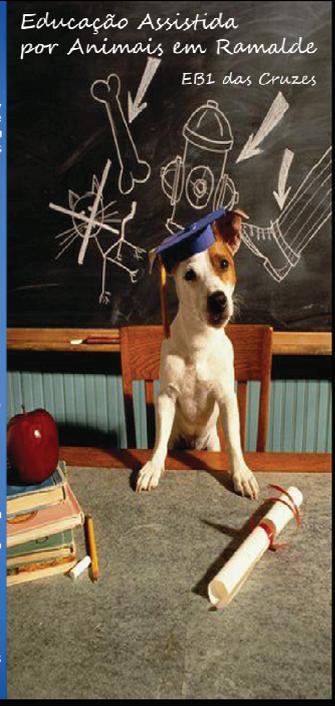




Figura 5 – Folheto Informativo (exterior)

Os alunos da EB1 das Cruzes vão ter a oportunidade de participar num projecto pioneiro de Educação Assistida por Animais, em parceria com a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e a Associação Ánimas.

★ **A Associação**

A associação Ánimas é uma associação sem fins lucrativos que, entre outras coisas, visa promover programas de Actividades Assistidas por Animais.

★ **O que é? Para que serve?**

Uma Actividade Assistida por Animais (AAA) é uma actividade de carácter lúdico, que produz recreativos e motivacionais. O animal que irá ser utilizado nestas actividades será o cão: é um estímulo multisensorial, que chama a atenção dos alunos. A sua presença tem como finalidade torná-los mais motivados, cooperantes e predispostos a novas aprendizagens.

★ **Curiosidades**

Benefícios sociais/psicológicos da relação com os animais (Phil Arkow):

- São catalisadores de comunicação
- Estimulam a memória e a atenção
- Não julgam
- São afectuosos
- Mantêm os utentes ocupados, são um foco de atenção
- Alter egos (projectamo-nos nos nossos animais)
- Estimulação táctil.

Para melhor conhecer as Actividades Assistidas por Animais e tirar qualquer dúvida participe na sessão informativa que se irá realizar no dia 26 de Março, sexta-feira, pelas 17.30h na escola EB1 das Cruzes.

As actividades contarão com a presença de um cão treinado e respectiva treinadora, dentro de todas as normas de higiene e segurança.

PARTICIPA!

Tudo o que tens de fazer é mostrares este folheto aos teus pais para que eles preencham o destacável, autorizando-te a participar!

Depois de preenchido entregas à tua professora!

Eu, _____, encarregado/a de educação do/a aluno/a _____, autorizo a sua participação nas Actividades Assistidas por Animais, que se irão realizar na escola EB1 das Cruzes.

Sessão Informativa para Pais/Encarregados de Educação

Eu, _____, encarregado/a de educação do/a aluno/a _____, encaminho este folheto na sessão informativa sobre Educação Assistida por Animais, no dia 26 de Março às 17.30h na Escola EB1 das Cruzes.

(Ass: Encarregado de Educação)

Figura 6 – Folheto Informativo (interior)

O programa teve a duração de oito sessões de 45 minutos ao longo do 3º período. Somente metade destas sessões contou com a presença de uma voluntária de AAA e do seu cão Yogui para que fosse possível comparar os comportamentos ocorridos com ou sem a presença do cão. A tabela seguinte dá uma noção da distribuição temporal das actividades (apenas as actividades assinaladas a sombreado foram assistidas pelo cão).

Quadro 2 – Mapa das Actividades do Projecto

Data	Actividade
21-04-10	Elaboração de Flores de Papel
23-04-10	Pintar por Números
28-04-10	Apresentação do Yogui
30-04-10	Modelagem
07-05-10	Concurso Multidisciplinar
28-05-10	Hora do Conto
02-06-10	Plantações de Ervas Aromáticas
09-06-10	Elaboração de um painel

3.1.2 Actividades desenvolvidas

Passaremos agora descrever cada actividade e a analisar quais as competências que se pretenderam desenvolver em cada sessão, sendo que o objectivo comum a todas as actividades é produzir um melhor ambiente de sala de aula.

Actividade 1 - “Flores de papel”

Descrição da actividade: A professora explica aos alunos que irão elaborar flores usando como material forminhas de papel (as mesmas usadas em pastelaria). Os alunos devem decorar a sua flor para posteriormente a unirem a

um palito de espetada que fará a vez de um caule. Podem também colar ao caule uma folha de papel colorido. As flores serão utilizadas na decoração primaveril da sala de aula. (anexo3.1)

Principais competências a desenvolver: Explorar materiais do dia-a-dia com outras finalidades; Desenvolver espírito criativo; Desenvolver respeito pelos materiais.

Actividade 2 - “Pintar por números”

Descrição da actividade: A professora distribui pelos alunos uma folha onde se pode ver uma imagem confusa com divisões com algarismos. A cada algarismo corresponde uma cor. Se cada divisão da imagem for pintada correctamente com a cor correspondente os alunos conseguirão ver um divertido desenho. (anexo 2.3 e 3.2)

Principais competências a desenvolver: Reconhecimento das cores; Reconhecimento dos números de 1 a 10; Pintar respeitando limites espaciais; exercitar a concentração num trabalho que exige alguma minúcia.

Actividade 3 - “Apresentação do Yogui”

Descrição da actividade: É explicado aos alunos que irão receber uma visita muito especial, de um cão de actividades. Dois a dois, os alunos são chamados para se apresentarem e interagir com o cão. Em seguida, os alunos registam esta experiência num desenho para oferecer ao Yogui. Aqueles que assim o desejarem poderão também escrever uma mensagem. (anexo 2.1 e 3.3)

Competências a desenvolver: intervir na sua vez; Expressar-se calmamente e com clareza; Demonstrar respeito pelas regras de convivência social; ilustrar de forma pessoal.

Actividade 4 – “ Modelagem de Figuras”

Descrição da actividade: A professora distribui por cada aluno uma porção de massa de modelar e sugere que elaborem a figura de um animal ou outra a seu gosto. Enquanto os alunos exploram o material e compõem a sua figura, a voluntária e o cão circulam pela sala interagindo com todos os elementos da turma. (anexo 3.4)

Principais competências a desenvolver: Explorar a plasticidade da massa de modelar; Modelar utilizando as mãos ou outros utensílios (lápiz, régua, etc.); Demonstrar respeito pelos materiais.

Actividade 5 – “Concurso Multidisciplinar”

Descrição da actividade: A professora organiza a turma em pares e explica aos alunos que essas serão as equipas para participarem num concurso onde serão postas à prova as suas aprendizagens no campo do Estudo do Meio e Matemática. À vez, os grupos são chamados para retirar um cartão contendo uma pergunta ou uma tarefa (ex: representar uma determinada acção por mímica). Por cada resposta certa os alunos poderão retirar um prémio do “saco das guloseimas”. (anexo 3.5)

Principais competências a desenvolver: Respeitar as regras de um jogo; Expressar-se de forma clara e audível; Respeitar a sua vez de intervir;

Exercitar o cálculo mental; Conhecer as normas de higiene; Representar uma acção por meio de gestos.

Actividade 6 – “Hora do Conto”

Descrição da actividade: A professora fará uma leitura dinâmica da obra de literatura infantil “O meu vizinho é um cão” de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso. No final é feito o reconto e a exploração oral da história. O papel do Yogui nesta sessão é o de ouvinte. Também é ele que selecciona os alunos que vão respondendo às questões dirigindo-se e interagindo com eles.

(anexo 2.4 e 3.6)

Principais competências a desenvolver: Desenvolver a escuta activa; Fomentar o gosto pela leitura; Expressar-se claramente de forma calma e na sua vez.

Actividade 7 – “Plantação de ervas aromáticas”

Descrição da actividade: A professora introduz a actividade mostrando à turma saquetas contendo espécies variadas de ervas aromáticas. Seguidamente atribui a cada fila de alunos o nome de uma espécie (ex: orégãos, lavanda, manjerição e coentros). Cada aluno recebe uma etiqueta (para identificar a sua plantação), um copo com terra e algumas sementes. A professora vai acompanhando os vários procedimentos necessários: semear, revolver a terra, regar... No final da aula cada aluno escolhe um local da sala para colocar o seu “vaso” e cuidar dele nos próximos dias. (anexo 3.7)

Principais competências a desenvolver: Incentivar o contacto e o respeito pela natureza; Dar a conhecer algumas espécies de ervas aromáticas; Estimular o sentido de responsabilidade.

Actividade 8 - “Elaboração de um painel”

Descrição da actividade: É comunicado à turma que esta será a última aula com a participação do Yoggi. Dois a dois, os alunos virão despedir-se do Yogui e deixar um desenho ou uma pequena mensagem num mural elaborado para este efeito. Paralelamente, numa folha de registo individual, os alunos são convidados a dar continuidade à frase “Com as visitas do Yogui aprendemos que...”.(anexo 2.2 e 3.8)

Principais competências a desenvolver: Ilustrar de forma pessoal; Expressar-se de forma clara oralmente e / ou por escrito; Respeitar a sua vez de intervir; Reflectir sobre acontecimentos passados e presentes.

3.2 Instrumentos e Procedimentos

3.2.1 Opções de carácter geral

Na medida em que entendemos este estudo como uma “observação detalhada de um contexto”, podemos defini-lo como um Estudo de Caso (Merriam, 1998, citado por Bogdan & Biklen, 1994, 89).

Neste trabalho é visível uma certa diversidade metodológica, necessidade que é justificada por vários autores (Burgess, 1997, citado por Amado, 2000,

p.199). Alguns dados foram analisados por um olhar qualitativo, proporcionados pela sua recolha em contexto natural e dando ênfase ao processo e não apenas aos resultados. “ A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49) Na perspectiva de Almeida e Freire (2000, p. 98) “estuda-se a realidade sem a fragmentar e a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos dados próprios, e não de teorias prévias.”

No entanto, não desvalorizamos de modo algum a necessidade de submeter outros dados a uma análise quantitativa, uma vez que “os dados estatísticos podem servir como verificação para as ideias que se desenvolveu durante a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 194).

Este procedimento vai ao encontro do princípio de que uma pluralidade de processos, técnicas e instrumentos tornam possível uma abordagem às várias dimensões do fenómeno pedagógico (Estrela, 1992, p. 29) .

3.2.2 Métodos e técnicas de recolha de dados

O método de recolha de dados privilegiado neste estudo foi indubitavelmente a observação naturalista. Através da observação, “o investigador pode estar

atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 196). Uma vez que estas observações acontecem em ambiente em contexto educativo, captando os comportamentos dos sujeitos em sala de aula, trata-se de uma observação de carácter naturalista. “A observação naturalista é, em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação dos comportamentos do homem e de outros animais.” (Estrela, 1994, p. 49).

De acordo com Landsheere, citado por Estrela (1994, p.48), a observação naturalista trata-se da observação dos comportamentos no quotidiano de determinados indivíduos dando como exemplo a observação etológica. Este autor é o primeiro a considerar este conceito em obras de Investigação em Educação utilizando a terminologia de “observação directa” e “observação no terreno”, com um sentido muito semelhante ao da observação naturalista. Daí a utilização recente e comedida da “observação naturalista” no vocabulário pedagógico. Segundo Carthy, citado por Estrela (1994, p.50), “o primeiro objectivo do estudo do comportamento de um determinado animal é registá-lo em todos os seus pormenores, correlacionando cada uma das diferentes secções com os estímulos que as evocam. A esse catálogo completo do comportamento dá-se o nome de etograma”. Este, deve ser registado com total imparcialidade, pelo que o observador deverá eliminar a formulação de

inferências uma vez que estas podem comprometer uma interpretação objectiva.

As observações decorreram ao longo das oito sessões do projecto, com uma ocorrência bi-semanal com a duração de 45 minutos (um tempo lectivo).

Uma vez que obtivemos o consentimento dos encarregados de educação, pudemos registar em vídeo a totalidade das sessões e fotografar alguns momentos. As filmagens foram captadas de um canto da sala abrangendo quase a totalidade do espaço para poderem ser observados a maior parte dos comportamentos. A gravação de um filme permitiu que se fizesse uma observação muito mais detalhada e que permite atentar mais nos pormenores. Também se efectuaram registos fotográficos sempre que foi propício. Estas fotografias foram muito importantes pois nelas conseguimos decifrar expressões faciais que muitas vezes eram imperceptíveis nas filmagens ajudando interpretar determinados comportamentos dos alunos.

Os trabalhos elaborados pelos alunos resultantes das actividades também foram alvo de análise. Deles pudemos retirar informação acerca de várias características dos alunos desde o nível de desempenho ao seu temperamento.

A análise documental foi uma técnica importante para recolher dados acerca do historial dos alunos e fazer a sua caracterização, bem como da escola e área

envolvente. Foram consultados os processos individuais dos alunos e documentos reguladores da escola e do agrupamento: Projectos Curriculares e Projecto Educativo do Agrupamento.

Numa última fase, solicitámos a alguns membros da comunidade educativa, que de uma ou outra forma, acompanharam o decorrer do projecto, que expusessem a sua opinião sobre o mesmo.

3.2.3 Métodos e técnicas de tratamento de dados

Terminadas as sessões de intervenção no terreno, encontrámo-nos com várias horas de filmagens em cru prontas para serem esmiuçadas. O primeiro passo foi uma observação superficial das sessões, usufruindo do distanciamento espaço-temporal permitido, para tentar compreender quais os comportamentos mais se destacavam, quer pela frequência com que ocorriam, quer pelo seu significado, positivo ou negativo. O ponto de partida foi fazer uma triagem dos comportamentos relevantes para o ambiente de sala de aula, para então fazer uma contabilização da sua ocorrência e comparar esta frequência nas sessões com e sem a presença do cão. A sua selecção foi motivada pela primeira auscultação, inspirada noutros autores (Lourenço & Paiva, 2004; Estrela, 1986) e nos comportamentos característicos das perturbações de comportamento segundo o DSM IV, resultando na elencagem de comportamentos desejados e não desejados sobre os quais faremos uma breve explanação.

Comportamentos desejados

- Colocar o dedo no ar para intervir – consideramos este gesto extremamente importante uma vez que demonstra interesse pelos assuntos abordados e vontade de intervir.
- Gesto de ajuda e cooperação – refere-se a quando um aluno demonstra cooperação com um colega (emprestando material, apanhando algum objecto que caiu ao chão, dando passagem...).
- Pedir ajuda – revelar que precisa de ajuda para realizar uma tarefa demonstra iniciativa para alcançar uma maior autonomia.
- Tocar os colegas com “delicadeza” – gestos desta natureza revelam cumplicidade entre pares (ex: tocar no ombro ou no braço chamando a atenção do colega, afagar o cabelo, palmadas simpáticas nas costas...).
- Admirar o trabalho do colega – contemplar com admiração o trabalho dos colegas mostra respeito e maturidade.
- Manifestar alegria e satisfação perante a actividade (ex: palmas, riso...)
- Abraçar – é uma clara demonstração de afecto e amizade

Comportamentos não desejados

- Virar-se para trás – atitude que expõe claramente o desinteresse pela aula.
- Levantar-se e/ou abandonar o lugar – este comportamento viola as regras da sala e demonstra falta de respeito pelas mesmas.

- Atirar objectos – comportamento altamente perturbador para o funcionamento das aulas.
- Emitir sons perturbadores (ex: gritos, assobios, pancadas nas mesas, etc) – além de perturbar o clima de sala de aula indica uma intenção de impedir que a aula decorra normalmente. O indivíduo que adopta estes comportamentos, fala com o intuito de chamar atenções sobre si próprio.
- Fazer caretas e/ou gestos ofensivos – gesto que revela falta de respeito e imaturidade.
- Agredir verbalmente os colegas – comportamento ofensivo que demonstra total desadequação ao espaço de sala de aula.
- Agredir fisicamente os colegas – comportamento altamente preocupante, que pode trazer consequências graves.

Após a selecção dos comportamentos, elaborámos grelhas de observação para facilitar a contagem e o registo de frequência que consiste numa “ contagem do número de vezes que um dado comportamento de dá. É uma técnica muito utilizada pelas suas vantagens: é simples de utilizar, determina um número que se pode traduzir num gráfico, pode-se aplicar a uma grande variedade de comportamentos” (Rutherford & Lopes, 1993, pp. 38-39).

Quadro 3 – Grelha de Observação

Sessão nº: Data: Hora: Actividade:			
Comportamentos “desejados”		Comportamentos “não desejados”	
Colocar o dedo no ar para intervir		Virar-se para trás	
Gestos de ajuda e cooperação		Levantar-se e/ou abandonar o lugar	
Pedir ajuda		Atirar objectos	
Tocar os colegas com “delicadeza”		Emitir sons perturbadores (ex: gritos, assobios, pancadas nas mesas, etc)	
Admirar o trabalho do colega		Fazer caretas e/ou gestos ofensivos	
Manifestar alegria e satisfação perante a actividade (ex: palmas, riso...)		Agredir verbalmente os colegas	
Abraçar		Agredir fisicamente os colegas	
TOTAL		TOTAL	

Quantificar e registar os comportamentos é uma “tarefa extremamente importante apesar de muitas vezes não ser entendida pelos professores. Uma das razões para um professor fazer uma contagem da ocorrência de um determinado comportamento é poder estabelecer pontos de referência para contemplar a modificação de um comportamento enquanto controla o decorrer de todo o processo. Este controlo dá ao professor um sentimento de valorização e eficácia” (Rutherford & Lopes, 1993, p. 29).

Em seguida, submetemos os dados obtidos ao Teste de Mann-Whitney (um teste não paramétrico adequado para comparar funções de distribuição de uma variável medida em duas amostras independentes) com o *software* informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Estes dados, foram interpretados e traduzidos em gráficos. “Apresentar os dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações. Neste sentido, a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 222).

Considerámos também da maior importância efectuar uma análise qualitativa das fotografias captadas bem como dos trabalhos realizados e dos testemunhos de opinião recolhidos. Nas fotografias atentámos particularmente nas expressões faciais das crianças, já nos desenhos, observámos e interpretámos as cores utilizadas, a maturidade das ilustrações e a correcção ortográfica. Os testemunhos serviram principalmente para que nos pudessemos aperceber qual a aceitação e o impacto de um projecto de intervenção de Educação Assistida por Animais na Comunidade Educativa.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Neste ponto do trabalho, após termos descrito os procedimentos e tarefas de recolha e tratamento de dados, é chegado o momento de expormos os resultados obtidos através dos diferentes métodos.

Começaremos por efectuar uma descrição pormenorizada dos resultados estatísticos, nos quais vemos espelhados as alterações ocorridas nos comportamentos já enunciados. Esses resultados serão traduzidos sob a forma de gráficos que possibilitem uma leitura e interpretação mais clara e objectiva.

Em seguida faremos uma análise detalhada de algumas fotografias onde se captam expressões faciais dos alunos e também de alguns trabalhos por eles elaborados.

Por fim, serão transcritos integralmente e interpretados alguns testemunhos de opinião de determinados membros da comunidade educativa.

4.1 Análise dos resultados

A observação dos vídeos resultantes da implementação do projecto de Actividades Assistidas por animais foi traduziu-se no preenchimento de grelhas de observação nas quais contabilizámos a ocorrência dos comportamentos a analisar.

Neste parâmetro percorreremos cada um dos comportamentos seleccionados para observação, explicitando os resultados das alterações dos comportamentos (das sessões de actividades sem e com o acompanhamento do cão) após a submissão da sua ocorrência a teste estatístico cujos resultados se podem consultar nas tabelas abaixo.

Atentemos primeiramente nos comportamentos não desejados.

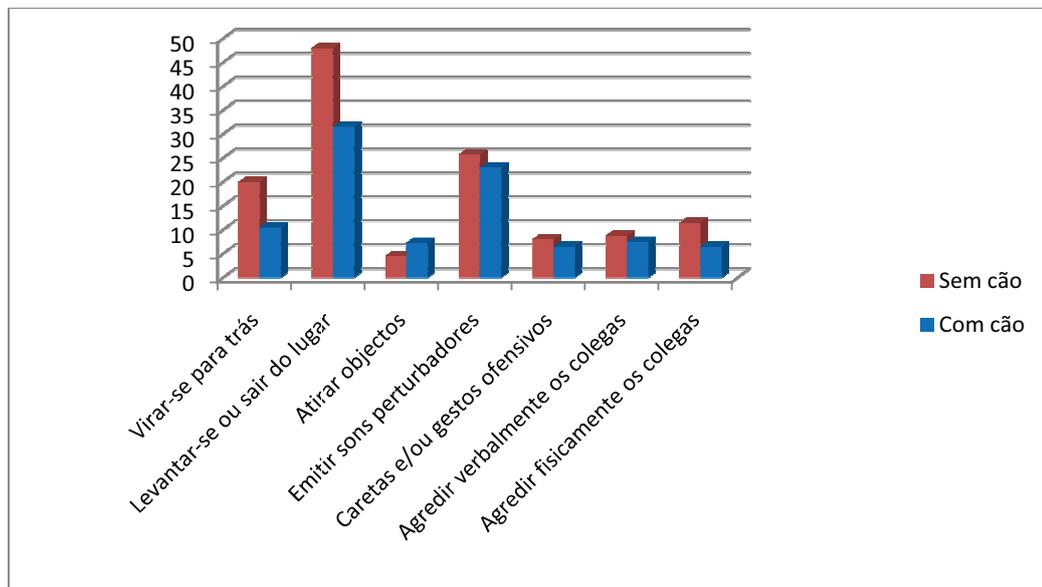


Gráfico 5 – Comportamentos Indesejados

Embora todos os comportamentos negativos, exceptuando “atirar objectos” (sem cão: $M= 4,50$; $dp=1,291$; com cão: $M=7,25$; $dp=5,377$), tenham diminuído de frequência com a presença do cão, apenas no comportamento “virar-se para trás” se verifica uma diminuição significativa ($U=0,500$; $p=0,028$) com uma

média de 20,00 ocorrências nas sessões sem cão e de 10,50 ocorrências nas sessões com cão.

O comportamento “levantar-se e/ou abandonar o lugar” ($U=1,500$; $p=0,059$) viu a sua média de ocorrência reduzir de 48,00 para 31,50 não representando no entanto uma redução significativa. O item “emitir sons perturbadores” ($U=7,000$; $p=0,773$) obteve uma leve redução de frequência (com cão: $M=25,75$; $dp=8,221$; sem cão: $M=23,00$; $dp=9,695$).

Os comportamentos “fazer caretas e/ou gestos ofensivos” (sem cão: $M=8,00$; $dp=4,967$; com cão: $M=6,50$; $dp=3,109$) e “agredir verbalmente os colegas” (sem cão: $M=8,75$; $dp=3,594$; com cão: $M=7,50$; $dp=5,196$) também não registaram uma redução significativa (“fazer caretas”: $U=6,000$; $P=0,564$; “agredir verbalmente”: $U=7,000$; $W=17,000$; $p=0,772$).

O comportamento “agredir fisicamente os colegas”, o comportamento considerado como o mais problemático e perturbador, obteve uma grande redução na sua ocorrência (sem cão: $M=11,50$; $dp=2,380$; com cão: $M=6,50$; $dp=3,786$) embora não se possa considerar uma redução estatisticamente significativa ($U=2,000$; $p=0,081$).

Não querendo dizer que estes resultados deixaram cair por terra os objectivos e hipóteses enunciadas, os resultados realmente entusiasmantes e

enaltecedores das Actividades Assistidas por Animais, foram os que se observaram relativamente aos Comportamentos Desejados. Vejamos então:

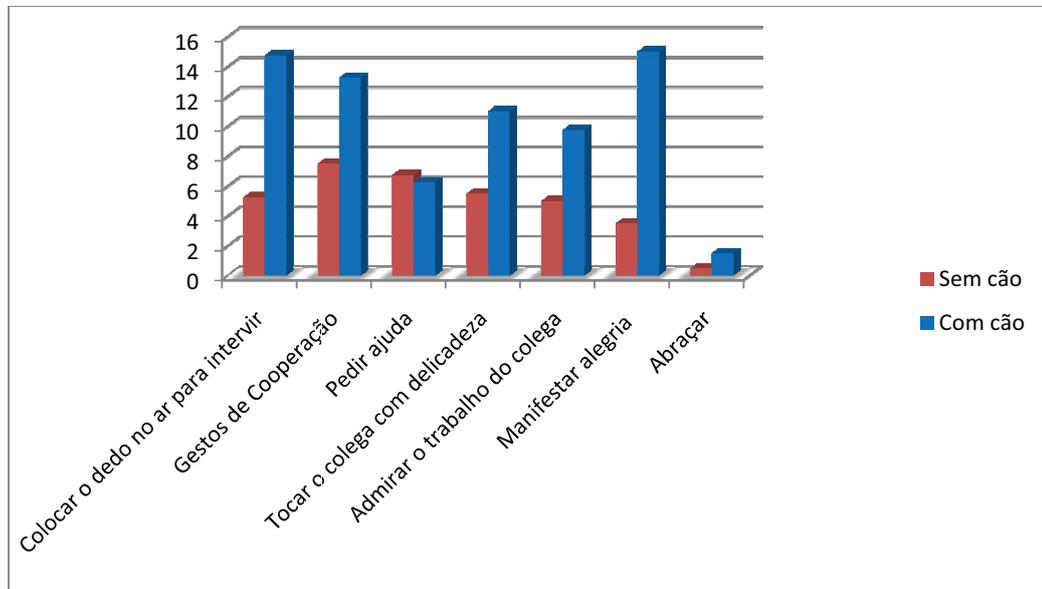


Gráfico 6 - Comportamentos Desejados

Como salta imediatamente à vista, a maior parte destes comportamentos considerados positivos para o ambiente da sala de aula, aumentaram significativamente com a presença do cão. Houve no entanto uma excepção, o comportamento “pedir ajuda” diminuiu de frequência ($U=7,500$; $p=0,884$).

No entanto, esta pequena redução na média de ocorrências (sem cão: $M=6,75$; $dp=5,252$; com cão: $M=6,25$; $dp= 4,717$) pode evidenciar alguma evolução na autonomia dos alunos.

Os comportamentos desejados com aumento de frequências registadas menos significativas, foram respectivamente “Abraçar” ($U=5,000$; $p=0,343$) (sem cão: $M=0,50$; $dp= 0,577$; com cão: $M= 1,50$; $1,732$) e “admirar o trabalho dos

colegas” (U= 3,500; p= 0,191) (sem cão: M= 5,00; dp= 2,160; com cão: M= 9,75; dp=6,328).

Os restantes comportamentos tiveram aumentos estatisticamente significativos.

O comportamento “colocar o dedo no ar para intervir”, raro nas sessões sem a presença do cão (sem cão: M= 5,25; dp=2,217), passou a ser frequentemente observado (com cão: M=14,75; dp=7,320) representando um aumento significativo (U= 0,000;p=0.21).

A média de ocorrência em cada aula do comportamento “gestos de ajuda e cooperação” esteve próximo de duplicar nas sessões que contaram com a presença do cão (sem cão: M=7,50; dp=2,380; com cão: M= 13,25; dp=2,500) atingindo portanto um aumento significativo (U=0,500; p=0,29).

O crescimento do comportamento “tocar os colegas com delicadeza” (sem cão: M=5,50; dp=3,416; com cão: M=11,00; dp=2,160) revela que a presença do cão estimula a cumplicidade entre colegas de turma evidenciando também um aumento significativo (U=0,500; W=10,500; p=0,29). O comportamento “manifestar alegria e satisfação perante a actividade”, praticamente inexistente nas sessões em que o cão não esteve presente (sem cão: M=3,50; dp=1,732;) aumentava exponencialmente com a sua presença (com cão: M= 15,00; dp= 8,042) representando deste modo um aumento estatisticamente significativo (U= 1,000; p=0,037).

4.2 Análise dos registos fotográficos

Estas fotografias foram seleccionadas por captarem os comportamentos a serem analisados. Nelas podemos observar, através das expressões faciais, posturas corporais e demais atitudes dos alunos, o impacto que a presença do cão de actividades teve durante as sessões em que participou.



Apesar da postura revelar alguma inquietação, a aluna na imagem mostra-se entusiasmada com a presença do cão.



O aluno mostra total empatia para com o animal. Ambas as crianças aparentam estar calmas e satisfeitas.

Figura 7 e 8 – Interação crianças - cão



Nesta imagem, está novamente patente o à-vontade dos alunos em partilhar os seus trabalhos.



Os alunos atentam na história, escutando-a na companhia do cão.

Figura 9 e 10 – Interacção crianças - cão



Ambos os alunos mostram autoconfiança na interacção com o cão e transparecem boa disposição.



O aluno relaciona-se com o cão quase como um dos seus pares. Os colegas observam-no divertidos.

Figura 11 e 12 – Interacção crianças - cão



Mais uma vez, a imagem mostra a boa relação desenvolvida entre os alunos e o cão.



A aluna partilha o seu trabalho com o cão e com a voluntária.

Figura 13 e 14 – Interacção crianças - cão



Os alunos mostram vontade partilhar o seu trabalho.



Partilha de experiências.

Figura 15 e 16 – Interacção crianças - cão

4.3 Análise dos trabalhos dos alunos

Os trabalhos que passaremos a analisar são produto das sessões assistidas pelo cão de actividade. A partir desta selecção (considerada como sendo a mais relevante) podemos depreender quais os níveis de desempenho dos alunos e reflectir sobre as características psicossociais que possam transparecer.

Em primeiro lugar, apresentar-se-ão os trabalhos resultantes da primeira sessão assistida pelo cão. Os trabalhos produzidos nesta sessão de apresentação são desenhos e/ou mensagens dirigidas ao Yogui.



Figura 17 – Desenho de apresentação nº1

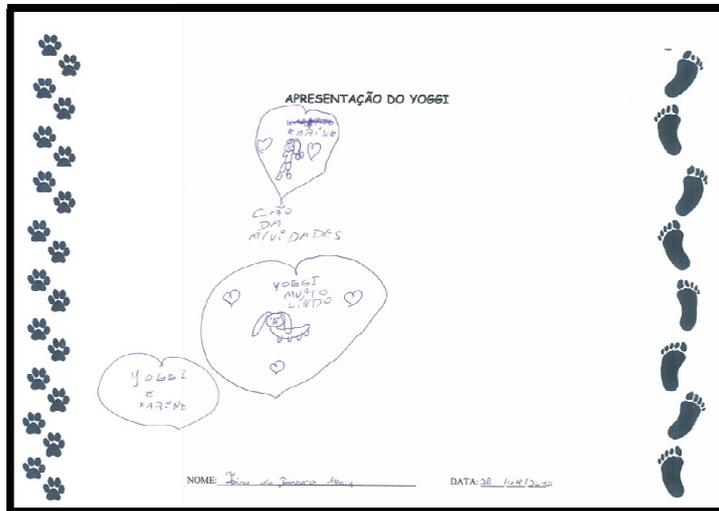


Figura 18 – Desenho de apresentação nº 2

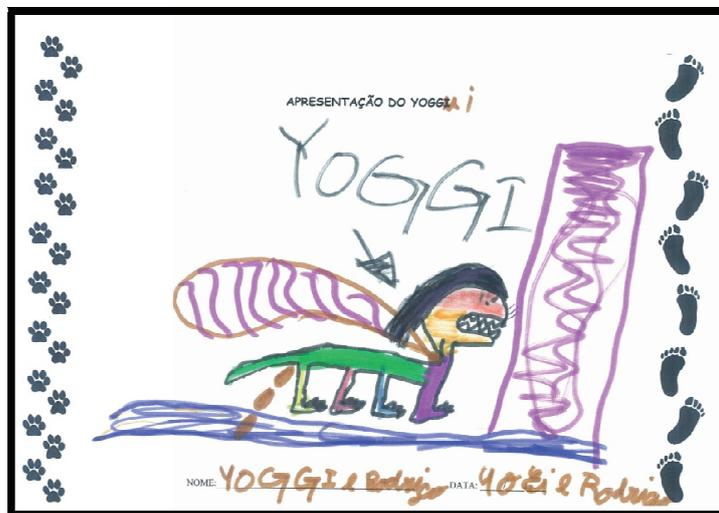


Figura 19 – Desenho de apresentação nº3

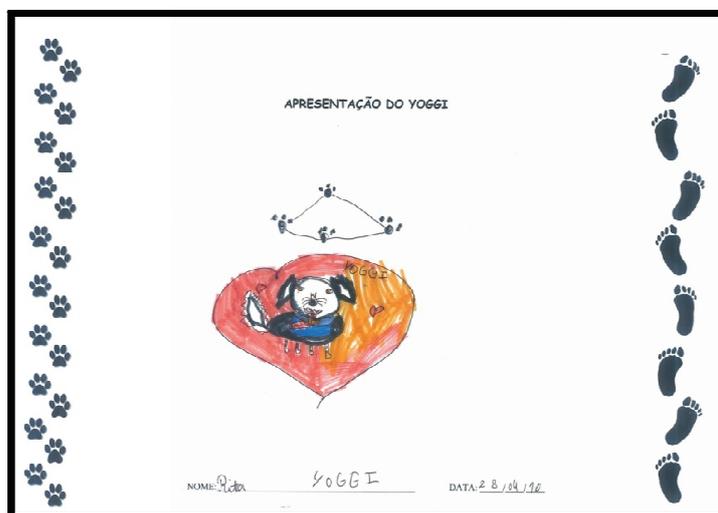


Figura 20 – Desenho de apresentação nº4

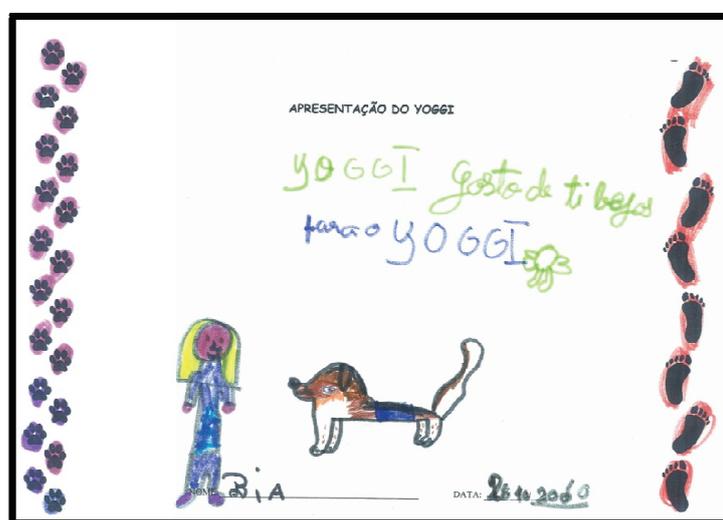


Figura 21 – Desenho de apresentação nº5

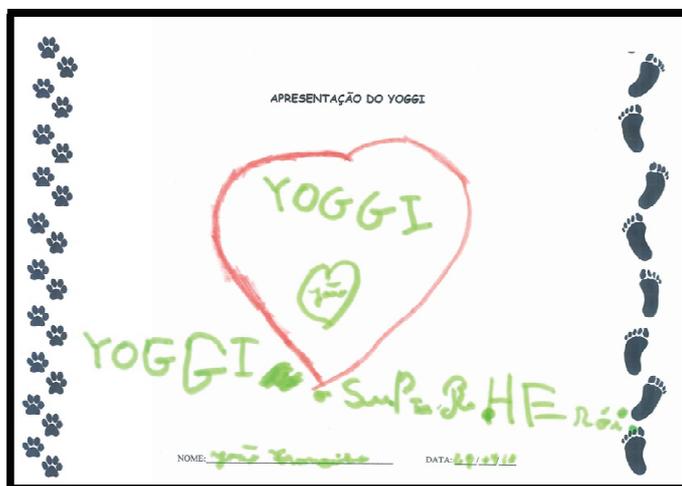


Figura 22 – Desenho de apresentação nº6



Figura 23 – Desenho de apresentação nº7

Estes desenhos revelam o impacto positivo que caracterizou o primeiro contacto do Yogui com o grupo de crianças. O protagonista da actividade é imediatamente acolhido do seio do grupo e transportado para um universo fantástico no qual é equiparado a um super-herói dotado de super-poderes. A figura do coração é recorrente, deixando transparecer que o primeiro impacto causado pela presença do Yogui despoletar sentimentos de carinho e ternura. É também evocado o valor da amizade em frases como “Gosto de ti!” e “Eu sou teu amigo”.

As seguintes imagens mostram algumas das figuras construídas durante a actividade de modelagem.



Figura 24 – Modelagem 1

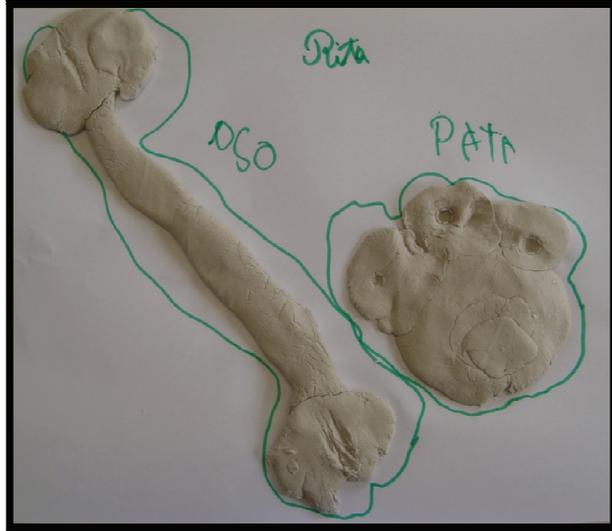


Figura 25 – Modelagem 2

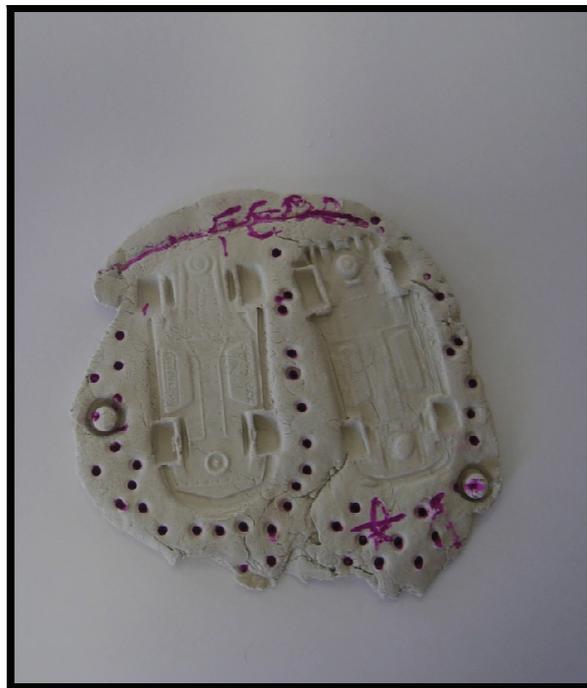


Figura 26 – Modelagem 3



Figura 27 – Modelagem 4

Observando as imagens, são notórias as dificuldades dos alunos em actividades que exijam competências ao nível da motricidade fina. Uma vez que nem sempre o significado das figuras elaboradas era compreensível, os alunos foram questionados esclarecendo que se tratavam de brinquedos, comida, casas, camas e tigelas para o Yogui.

Nenhum dos alunos tentou reproduzir a figura do cão (ou de outro animal como foi sugerido ao grupo) apesar de se encontrar simbolicamente representado em quase todas as figuras. Talvez esta tenha sido uma forma de algumas crianças (principalmente as que revelaram maiores dificuldades em manipular a massa

de modelar) elaborarem uma figura que não se afastasse muito do tema proposto ocultando as suas limitações em termos de motricidade fina. As referências constantes ao Yogui revelam mais uma vez a grande aceitação que ele teve no seio do grupo.

Na última sessão em que contámos com a presença do Yogui, foi elaborado um mural intitulado “As visitas do Yogui!”. Neste trabalho os alunos foram chamados em grupo para deixarem uma mensagem ou ilustração num mural assinalando o final deste projecto.



Figura 28 – Elaboração do Mural

Nesta imagem podemos observar como os alunos se distribuem organizadamente pelo espaço para deixarem a sua marca no mural. Os corações voltam a ser um tema recorrente nestas mensagens de despedida.

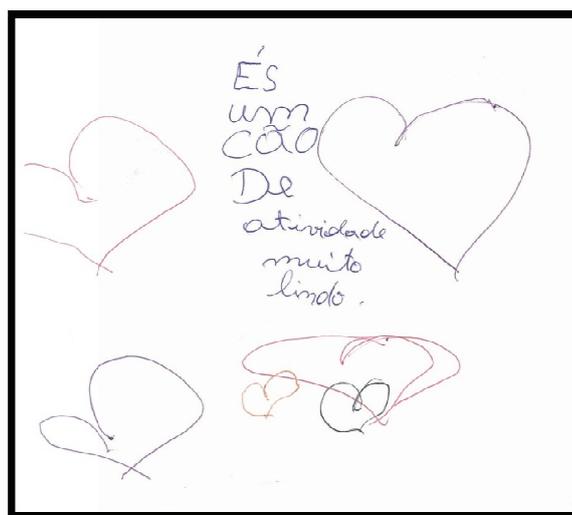


Figura 29 – Mensagem no mural nº1



Figura 30 – Mensagem no mural nº2

Os restantes alunos, enquanto aguardavam a sua vez, elaboravam uma ficha de registo onde se podia ler “Com as visitas do Yogui à nossa sala aprendi que...” e que se pode observar.



Figura 31 – Desenho nº1

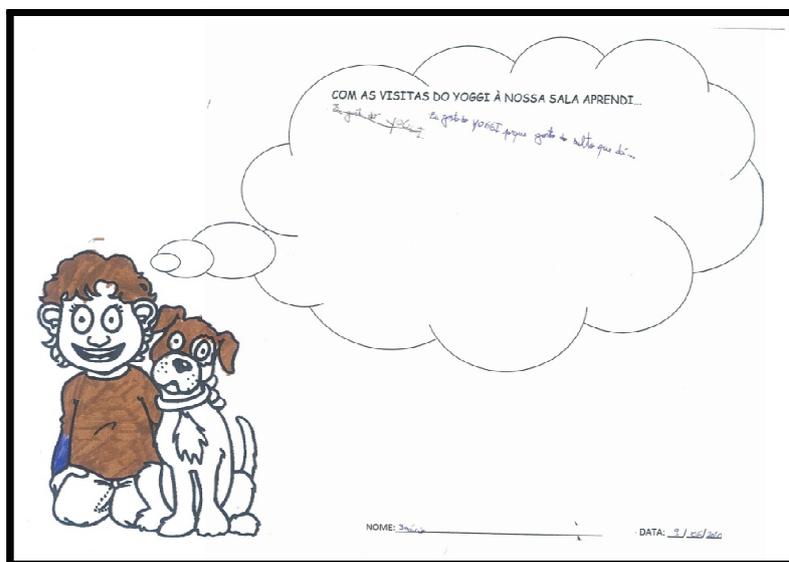


Figura 32 – Desenho nº2

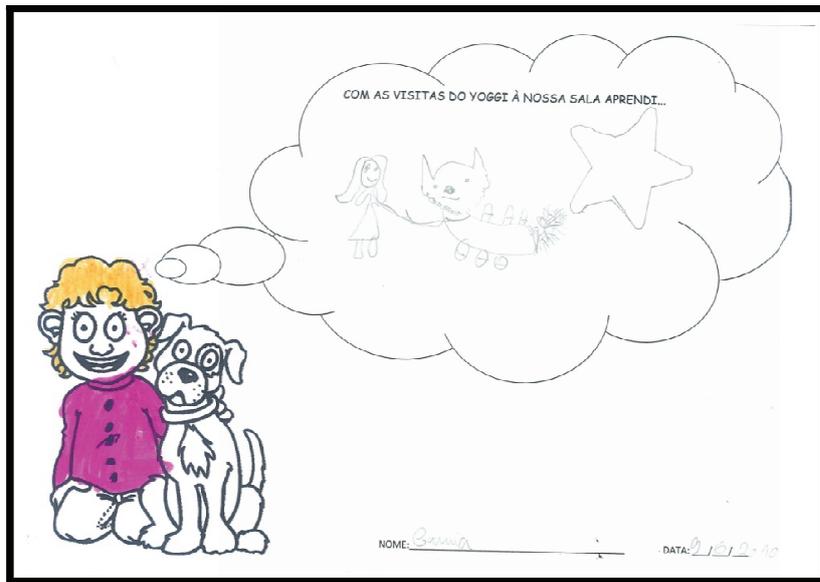


Figura 33 – Desenho nº3

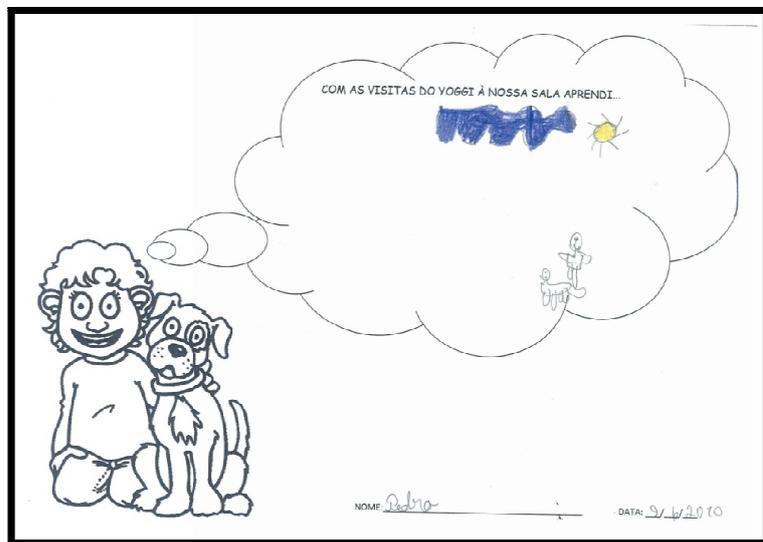


Figura 34 – Desenho nº4

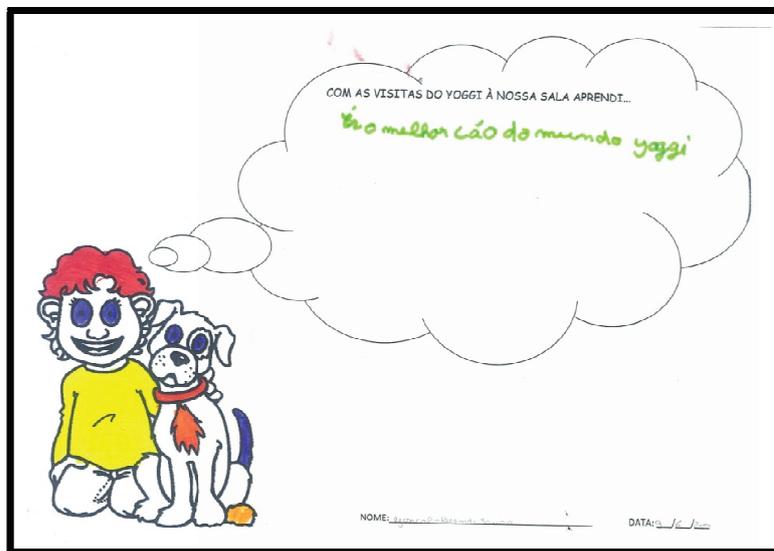


Figura 35 – Desenho nº 5



Figura 36 – Desenho nº6

Mais uma vez, os registos dos alunos evocavam a relação próxima que desenvolveram com o animal e a voluntária. As crianças representaram-se na maior parte das vezes a elas próprias na companhia do cão, revelando que o encaram como um par, um companheiro que ganharam ao longo destas interacções.

4.4 Análise de testemunhos

Para compreender a aceitação do projecto na comunidade escolar e ponderar viabilidade de novos projectos da mesma índole, solicitámos a alguns membros da comunidade educativa (que de uma forma ou de outra tiveram contacto com o desenvolvimento do projecto) que dessem a sua opinião sob a forma de um testemunho pessoal.

A chegada do Yogui à escola trazia uma onda de agitação aos alunos. Iam logo todos a correr para o portão, a chamar por ele e a bater palmas. Foi muito interessante ver como o cão causava tanta alegria aos miúdos. Muitos deles até têm cão em casa e não ligam nenhuma.

Na sala de aula não tive oportunidade de presenciar as actividades porque eram na sala do 2º ano. Mas quando os meninos voltavam para a minha sala vinham sempre muito bem-dispostos e a querer contar tudo o que tinham feito.

De um modo geral, todos os projectos que tenham como objectivo trazer coisas novas a estas escolas que têm poucos recursos devem ser estimulados.

Álvaro Ferreira (professor titular dos alunos do 1º ano)

Quando soube da realização deste projecto não sabia muito bem do que estava à espera. Esta turma tem alunos muito complicados. Vêm de famílias muito problemáticas, que não prestam apoio nem a nível escolar, nem a nível afectivo. Por isso é que eles não têm a noção das regras e as dificuldades que têm, mesmo na aprendizagem. Este projecto foi muito importante para estes alunos, eles estavam sempre a perguntar se era dia de vir o Yogui. Pelo que percebi, o objectivo era que a turma se portasse melhor. Eles continuavam inquietos, se calhar até mais, mas pela excitação de ter o cão ao pé deles, dentro da sala. Ficavam entusiasmados demais. Foram actividades muito motivadoras para as crianças.

Pedro Almeida (professor titular dos alunos do 2º ano)

Numa escola heterogénea, dirigida a todos independentemente da sua vontade e/ou motivação, surgem problemas de difícil resolução:

- cultura escolar tendencialmente conservadora;*
- professores que reproduzem estilos de liderança e ensino tradicionais;*
- alunos com vontade de aprender, centrados na tarefa e competências sociais bem desenvolvidas em turmas constituídas também por alunos desinteressados, com a atenção dispersa e uma total incapacidade de estar com os outros;*
- famílias com propósitos e objectivos próprios, muitas vezes distantes dos da escola.*

Estes problemas (todos juntos ou por si só) não têm uma solução única e definitiva, sendo necessário constantemente actualizar e testar novas estratégias de resolução. A proposta lançada entusiasticamente pela Professora Ângela, com uma forte sustentação teórica, fez de imediato acreditar estar-se perante uma arrojada estratégia pedagógica. O propósito de trabalhar as competências sociais dos alunos, de modo a contribuir para a melhoria do clima de sala de aula, através do recurso a animais, neste caso o cão, convenceu-me de imediato.

Os resultados finais são encorajadores, merecendo outros projectos semelhantes. Talvez em breve possamos dispor de mais uma estratégia para lidar com a difícil realidade escolar dos nossos dias e não só para melhorar o comportamento dos alunos, mas também (como consequência dessa melhoria) as aprendizagens escolares.

Paulo Silva (Coordenador do Gabinete de Desporto e Juventude da Junta de Freguesia de Ramalde – Entidade promotora das Actividades de Enriquecimento Curricular)

O trabalho desenvolvido pela Professora Ângela Vilhena não deixa dúvidas quanto aos benefícios dos programas de actividades assistidas por animais realizados em contexto de sala de aula (Educação Assistida por Animais), recentemente apontados em estudos desenvolvidos no estrangeiro.

A presença do Yogui, embora não tenha contribuído para uma redução significativa dos problemas comportamentais dos meninos estudados, resultou

numa interacção mais positiva entre pares e para com os diferentes agentes educativos.

São ainda de sublinhar: o carácter inovador desta abordagem (em Portugal) e as diversas manifestações de carinho observadas para com o Yogui (desde o primeiro contacto), traduzidas em palmas, desenhos, carícias, abraços e conversas que se estendiam muito para além da sala de aula. O interesse despertado pelo Yogui é inquestionável e apela a todos os profissionais de educação a considerar esta 'ferramenta' como um precioso auxílio no momento de planificar estratégias que permitam incutir nestas crianças um real interesse pela sala de aula e actividades educativas.

Karine Silva (voluntária da associação Ânimas e proprietária do Yogui)

O projecto de ter um cão de actividades numa sala de aula é um óptimo auxílio para o(a) professor(a).

Vi que o objectivo de ter o Yogui numa turma com problemas comportamentais, era de o utilizar como reforço positivo e reforço negativo.

Em momentos, esses reforços foram utilizados com resultados positivos, na medida em que a turma acalmava para voltar a ter o Yogui na sala de aula.

Apesar de haver alunos destabilizadores, estes eram levados a acalmar pelos colegas que queriam ter o cão presente.

O facto de ter um animal na aula leva ao aluno a aprender que tem responsabilidade pelos seus actos, a consolidar regras, e a ser um pouco mais altruísta, já que o comportamento deste afecta o bem-estar de todos os seus colegas de turma.

Cristina Teixeira (Responsável pelas Actividades de Enriquecimento Curricular a decorrer na EB1 das Cruzes / Psicóloga)

Na minha opinião pessoal este tipo de actividades são uma excelente forma de tornar as aulas mais interessantes do ponto de vista dos alunos, permitindo-lhes uma aprendizagem divertida tendo a participação de um animal - cão neste caso.

Durante as aulas a que assisti na EB1 das Cruzes, procedendo a gravação das mesmas, os alunos não se comportaram como era esperado, no entanto penso que houve factores externos que causaram grande parte da agitação deles, como o aproximar do final do ano lectivo, a mistura da primeira e segunda classes, que originava algumas discussões entre as crianças presentes e também uma câmara de filmar sempre presente na sala.

Era também uma turma bastante complicada, com crianças difíceis de lidar.

Penso que se estas aulas fossem leccionadas numa turma com um número de alunos menor talvez os resultados fossem bastante mais positivos. Apesar disto, penso que houve uma ou duas aulas em que me pareceram mais calmas, apesar de nunca terem um comportamento exemplar.

Sara Cerqueira (estagiária do curso de Artes e Multimédia encarregue de filmar as sessões de actividades)

Estas opiniões deixam transparecer a boa aceitação que a implementação do projecto teve junto da comunidade educativa e constituem um elemento chave na compreensão das transformações vivenciadas.

4.5 Síntese e Discussão dos resultados

Após uma cuidada análise e interpretação dos dados/resultados apresentados nos pontos anteriores, importa retomar a pergunta de partida que motivou este estudo bem como as hipóteses inicialmente enunciadas.

Todos os processos inerentes a este trabalho, desde a construção da fundamentação teórica à implementação do projecto e à consequente análise de resultados, convergiram para responder à questão ***“Que efeitos podem as Actividades Assistidas por Animais produzir num grupo de crianças com problemas de comportamento?”***

A hipótese geral formulada retratava com exactidão a amostra da população em estudo sobre a qual incidiu o projecto: um grupo de alunos onde se observava um ambiente de hostilidade motivado por distúrbios de comportamento num contexto sócio-culturalmente desfavorecido como o enunciado por Diaz e Resa (1997, pp.185.193). Nos alunos em questão foi possível encontrar as características dos padrões de comportamento descritas por Quay (citado por Kirk & Gallagher (2002, p.325): perturbações de conduta, retraimento por ansiedade, imaturidade e agressão socializada. Estes dados indicam a pertinência e a adequação da intervenção / investigação à amostra seleccionada.

Com a primeira hipótese específica, H1, pretendia-se compreender se as Actividades Assistidas por Animais promovem um ambiente propício a novas aprendizagens. De acordo com Salotto et Al (2001) e Katcher e Wilkins (2000) a presença de um animal na sala de aula pode desenvolver competências de vários níveis.

Através da análise dos trabalhos dos alunos é possível verificar que a implementação das actividades descritas foi extremamente profícua no desenvolvimento de competências ao nível de conhecimentos, capacidades e atitudes. Através das análises estatísticas dos comportamentos, foi possível analisar que comportamentos impulsionadores de aprendizagens (ex: colocar o dedo no ar para intervir) aumentaram significativamente. Vale a pena reiterar que “Os animais de companhia deviam despertar mais a atenção dos educadores, de não for por outra razão, pelo simples motivo deles serem tão fascinantes para as crianças” (Jalongo, 2004, citado por VanFleet, 23008,p.18).

A segunda hipótese, H2, remetia para as melhorias provocadas pelas AAA no que concerne ao ambiente de sala de aula. Segundo Lange, Cox, Bernert e Jenkins (2006) a presença de um cão é associada a um efeito calmante e aliviador de tensões promovendo um sentimento de segurança no seio de um grupo. A confirmação desta hipótese vê-se espelhada na redução dos comportamentos chave que constituem elemento de perturbação do clima de sala de aula, nomeadamente as agressões verbais e físicas. O aumento dramático do comportamento designado por “Manifestações de Alegria” é

também um importante indicador deste aspecto, bem como as expressões faciais dos alunos nos registos fotográficos.

Quanto à redução significativa dos comportamentos não desejados, enunciada na terceira hipótese (H3), esta não se verificou com excepção do comportamento “virar-se para trás”. Ainda assim, todos os comportamentos considerados negativos (excepto “atirar objectos”) apresentaram uma diminuição de ocorrência.

Já no pressuposto enunciado na quarta e última hipótese, H4, os resultados aproximaram-se bastante. Quatro dos sete comportamentos desejados obtiveram um aumento significativo com a presença do cão durante as actividades. Os comportamentos designados por “admirar o trabalho dos colegas” e “abraçar” ocorreram mais vezes na presença do cão, mas não o suficiente para se considerarem significativos. Ainda assim, é de considerar este crescimento na manifestação de afectos. Surpreendentemente, houve um comportamento no qual se registou uma redução de ocorrência: “pedir ajuda”. Apesar deste ter sido considerado como um comportamento positivo (por o ser, de facto), a sua diminuição pode constituir um indicador de desenvolvimento da autonomia dos alunos.

O aumento do comportamento “gestos de ajuda e cooperação”, que se refere a gestos como esclarecer uma dúvida ao colega, apanhar um objecto caído do

chão, abrir a porta para que um colega passe, entre outros, é merecedor de destaque por quase ter duplicado a sua ocorrência.

Impõe-se ainda referir o impacto positivo que a implementação deste projecto teve junto da comunidade educativa e que transpareceu para os testemunhos de opinião recolhidos. É apontado o carácter inovador do projecto e a curiosidade que por isso gerou, bem como o sentimento de alegria que a chegada do Yogui despoletava nos alunos.

Embora suficientes para justificar a eficiência de projectos desta natureza, os resultados deste estudo poderiam ter sido mais dramáticos se as intervenções não estivessem condicionadas por alguns factores. A questão de o projecto ter tido uma curta duração não deixou que a presença do cão na sala de aula se tornasse uma rotina, causando sempre alguma excitação possivelmente comprometedora dos resultados.

A presença de uma câmara de filmar na sala de aula provoca também alguns comportamentos pouco espontâneos, que podem ser inibidores nuns alunos mas estimular o exibicionismo de outros. Por fim, destacam-se o facto de as actividades terem ocorrido no terceiro período, altura do ano lectivo em que os alunos estão naturalmente mais agitados com a aproximação das últimas avaliações e das férias.

Os resultados apresentados, confrontados com os condicionantes impostos, anunciam-se impulsionadores da Educação Assistida por Animais enquanto uma credível estratégia pedagógica.

4.6 Considerações Finais

Os primeiros ímpetus no sentido de desenvolver este projecto nasceram das primeiras informações obtidas acerca de Intervenções Assistidas por Animais. Efectuadas as primeiras pesquisas, consolidou-se a consciência de que estas intervenções se podem revelar muito vantajosas na educação, nomeadamente no território das Necessidades Educativas Especiais.

As buscas bibliográficas foram prosseguindo, proporcionando o contacto com variados estudos já desenvolvidos no campo das IAA e dos seus efeitos em numerosas problemáticas, designadamente nas Perturbações do Comportamento. Consequentemente, nasceu o interesse de por em prática um programa de EAA que envolvesse um grupo de crianças problemáticas de uma escola do 1º ciclo.

A este interesse juntou-se a curiosidade de compreender qual a aceitação e exequibilidade da implementação de um projecto de Actividades Assistidas por Animais na realidade das escolas públicas portuguesas. Como reagirão os outros professores? E as crianças? Haverá olhares reprovadores por parte dos pais? Todas estas questões e muitas outras despertaram dúvidas acerca da

viabilidade de operacionalizar este projecto. No entanto, todas as instâncias a serem consultadas foram, umas após outras, dando o seu aval para que realmente fosse possível levar a Educação Assistida por Animais a uma Escola do 1º ciclo de um bairro problemático da cidade do Porto. Assim, ao longo de algumas semanas a E.B.1 das Cruzes foi presenteada com as visitas do cão Yogui durante algumas actividades.

Os resultados obtidos, mesmo não tendo reflectido alterações aparentes acentuadas nos comportamentos das crianças, foram bastante satisfatórios. Foram obtidos alguns aumentos significativos de comportamentos positivos, o que demonstra ser um indicador de sucesso deste projecto.

Outros indicadores de sucesso que vale a pena salientar foram o interesse que o projecto despertou na comunidade educativa e, principalmente, o impacto positivo que teve nas crianças revelado nas suas expressões de alegria a verdadeiras manifestações de alegria de cada vez que o Yoggi chegava à escola.

Julgo que é, portanto, oportuno, concluir com uma referência citada por Salotto, et al.(2001) que revela o porquê da “magia” em torno das IAA e o seu sucesso na educação: o contacto com animais previne a alienação da natureza que muitos indivíduos experienciam e que pode prejudicar a saúde mental (Levinson, 1969). Nesse sentido, podemos estabelecer um paralelismo com o estudo a desenvolver: muitas crianças com problemas de comportamento

parecem muitas vezes alienadas do quotidiano, das regras, da natureza. Com este trabalho pretende-se compreender se através da EAA será possível minimizar este efeito, estimulando as interações e fomentando todas as vivências características do SER CRIANÇA.

BIBLIOGRAFIA

- A.Lopes, J. (2001). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem, Problemas de "Ensinação"*. Coimbra: Quarteto Edditora.
- Agrupamento Vertical de Escolas do Viso. (2009). *Agrupamento Vertical Escolas do Viso*. Obtido em 29 de 07 de 2010, de <http://www.eb23-viso-prt.rcts.pt/index.htm>: <http://www.eb23-viso-prt.rcts.pt/Agrupamento/>
- Allen, K., Shykoff, B., & Izzo, J. (2001). Pet Ownership, But Not ACE Inhibitor Therapy Blunts Home Blood Pressure Response to Mental Stress. *Hypertension* , 815-820.
- Almeida, L., & Freire, T. *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, J. d. (2000). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Anderson, K. L., & Olson, M. R. (2006). The value of a dog in a classroom of children with severe emotional disorders. *Antozoos* , pp. 35-45.
- Ando, M., Yamashiro, A., Ssto, T., Tanaka, T., Kaihara, T., Higashi, T., et al. (2008). The Analysis of Opinions of Staff Members Working in the Institutions About Visiting Activities of the Companion Animal Partnership Program. *Presentation from the 11th International Conference on Human-Animal Interactions, People & Animals: Partnership in Harmony*, (pp. 5-8). Tóquio - Japão.

Animal Behaviour Institute. (2008). <http://www.animaledu.com/>. Obtido em 29 de Agosto de 2010, de http://www.animaledu.com/career_info/aae.htm

Arcow, P. (s.d.). <http://www.animaltherapy.net/>. Obtido em 20 de 09 de 2010, de <http://www.animaltherapy.net/animal%20abuse.html>

Ascione, F. R. (1992). Enhancing Children's Attitudes About The Humane Treatment of Animals: Generalization to Human-Directed Empathy. *Anthrozoos*, 5.

Barker, S. B., Barker, R. T., Dawson, K. S., & Kninely, J. S. (1995). The Supportive Role of Pets in the Childhood of Sexual Abuse Survivors. *Animals, Health and Quality of Life*, (p. 1). Genebra.

Bodmer, N. (1995). Effects of Pet Ownership on the Well-Being of Adolescents with Few Familial Resources. *Animals, Health and Quality of Life*. Genebra.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em acção - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Castle, R. L. (1983). Animal Figures in Fantasy and Dreams. In A. H. Katcher, & A. M. Beck, *New perspectives on our lives with companion animals* (p. 148; 173). Philadelphia-United States of America: University of Pennsylvania Press.

Connel, S. J., Solway, E., Janevic, M. R., & McLaughlin, S. (2007). Are Pets a Source of Support or Added Burden for Married Couples Facing Dementia? *Journal of Applied Gerontology*, 472-485.

Correia, L. d. (2005). *Inclusão e Necessidade Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Costa, M. E., & Vale, D. (1998). *A violência nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Delta Society. (2009). *www.deltasociety.org*. Obtido em 28 de Agosto de 2010, de <http://www.deltasociety.org>

Diaz, J. L., & Resa, J. A. (1997). A criança socioculturalmente desfavorecida. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 185-206). Lisboa: Dinalivro.

Estrela, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?* Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Fleet, R. V. (Março de 2008). What's this dog doing in my playroom? Tapping into the the benefits of canine play therapy. *Play Therapy* , pp. 18-21.

Friedmann, E. (1995). The Role of Pets in Enhancing Human Well-Being: Physiological Effects. In I. Robinson, *The Waltham Book of Human-Animal Interactions: Benefits and Responsibilities*. Butterworth-Heinemann.

Hall, P. S., & Hall, N. D. (2008). *Educar Crianças com Problemas de Comportamento*. Porto: Porto Editora.

Hall, P. S., & Hall, N. D. (2008). *Educar Crianças com Problemas de Comportamento*. Porto: Porto Editora.

JFRamalde. (25 de 11 de 2007). *Junta de Freguesia de Ramalde*. Obtido em 29 de 07 de 2010, de www.jf-ramalde.pt: <http://www.jf-ramalde.pt/asp/index.aspx>

Katcher, A. H., & Wilkins, G. G. (2000). Chapter 8: The Centaur's Lessons. Therapeutic Education through Care of Animals and Nature Study. In A. Fine, *Handbook on Animal Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines for Practice* (pp. 153-176). California: Academic Press.

Kirk, S. A., & Gallagher, J. A. (2002). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

Lange, A. M., Cox, J. A., Bernert, D. J., & Jenkins, C. D. (2006). Is conseling Going to the dogs? An exploratory study related to the inclusion of an animal in group conseling with adolescents. *Journal in Creativity in Mental Health* , pp. 17-31.

Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (2004). *Disrupção Escolar - estudo de casos*. Porto: Porto Editora.

McNicholas, J., & Collis, J. M. (Fevereiro de 2000). Dogs as Catalysts for Social Interactions: Robustness of the Effect. *British Journal of Psychology* , pp. 61-70.

McNicholas, J., Collis, G. M., Kent, C., & Rogers, M. (2001). The Role of Pets in the Support Networks of People Recovering from Breast Cancer. *9th International Conference on Human-Animal Interactions, People and Animals, A Global Perspective for the 21st Century*, (pp. 13-15). Rio de Raneiro - Brazil.

Nicholas, R. F., & Gullone, E. (2001). Cute and cuddly and a whole lot more? A call for empirical investigation into therapeutic benefits for Human-Animal interaction for children. *Behaviour Changes* , 18, pp. 124-133.

Pereira, I. S., & Queiroz, M. (s.d.). *Actividades e Terapias Assistidas por Animais - Benefícios da Relação Homem-Animal*. Obtido em 18 de 10 de 2009, de www.animaisderua.org:

http://www.animaisderua.org/informacoes/actividades_terapias_assistidas_animais_-_beneficios_relacao_homem-animal

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramírez, F. C. (2001). *Conduitas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw-Hill.

Rusk, C. P., Brubaker, K. M., Balschweid, M. A., & Pajor, E. A. (Winter de 2005). Capitalizing on the Human-Animal Bond to Teach Ethics to youth. *New Directions for Youth Development* , pp. 45-56.

Rutherford, R., & Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula - identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.

Salomon, A. (1995). Animals as Means of Emotional Support And Companionship for Children Aged 9 to 13 Years Old. *Animals, Health and Quality of Life*. Genebra.

Salotto, P., Symynkywicz, J., Wood, B. J., Severs, A. E., Jones, L. P., Nebbe, L., et al. (2001). Capter 4 - Pet Assisted Therapy in Education. In P. Salotto, *Pet*

Assisted Therapy: A loving Intervention and an Emerging Profession: Leading to a Friendlier, Healthier, and More Peaceful World (pp. 123-207). Canada: D.J. Publications.

Serpell, J. (2000). Chapter 1- Animal Companions and Human Well Being:an Historical Exploration of the Value of Human-Animal Relationships. In A. Fine, *Handbook on Animal Assisted Therapy - theoretical foundations and guidelines for practice* (pp. 3-17). California: Academic Press.

Silva, C. F., Nossa, P. N., & Silvério, J. M. (2000). *Incidentes Críticos na Sala de Aula - Análise Comportamental Aplicada (ACA)*. Coimbra: Quarteto Editora.

Thompson, M. J. (2009). Animal-Assisted Play Therapy: canines as co-therapists. *Compelling counseling interventions: VISTAS* (pp. 199-209). Alexandria, Va: American Counseling Association.

Triebenbacher, S. L. (1995). The Relationship Between Attachment to Companion Animals and Self-Concept: A Developmental Perspective. *7th International Conference on Human-Animal Interactions, Animals, Health and Quality of Life*,. Genebra, Suíça.

Triebenbacher, S. L. (1998). The Relationship Between Attachment to Companion Animals And Self-Esteem. In C. C. Wilson, & D. C. Turner, *Companion Animals in Human Health* (pp. 135-148). California: SAGE Publications.

VanFleet, R. (March de 2008). What's this dog doing in my playroom?

VanFleet, R., & Thompson, M. J. (2008). *The power of cross-species play: canine assisted Play Therapy*. Isaz.

Zasloff, R. L., & Kidd, A. (1994). *Loneliness and Pet Ownership Among Single Women*. California- EUA: Psychological Reports - Center for Animals in Society, School of Veterinary Medicine, University of California.