

Célia Maria Gonçalves dos Santos

*Os Cães de Ajuda Social em Contexto Escolar:
Representações, Expectativas e Desafios*



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2018

Célia Maria Gonçalves dos Santos

*Os Cães de Ajuda Social em Contexto Escolar:
Representações, Expectativas e Desafios*

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

**Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Cláudia Luísa**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2018

*Os Cães de Ajuda Social em Contexto Escolar:
Representações, Expectativas e Desafios*

Declaração de autoria de trabalho:

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Assinatura:

Célia Maria Gonçalves dos Santos

Copyright © Célia Maria Gonçalves dos Santos. A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

À Professora Doutora Cláudia Luísa, orientadora da dissertação, agradeço a confiança, o apoio, rigor e elevado nível científico das contribuições com que enriqueceu, todas as etapas subjacentes ao trabalho realizado. Por ter acreditado comigo e tanto quanto eu nesta metodologia de apoio ao processo educativo, e por ter estado presente desde o primeiro momento em que me foi possível ser coadjuvada por um cão de ajuda social e pelo o seu técnico especializado em sala de aula.

À Professora Doutora Maria Leonor Borges, diretora do Mestrado, pela abertura à inovação, por me ter proporcionado sem reservas a possibilidade de procurar estratégias construtoras da escola para todos.

À direção do Agrupamento de Escolas de Montenegro e ao Conselho Pedagógico por me terem concedido a conjuntura propícia à formação contínua durante a fase curricular do Mestrado e sustentado, desde o primeiro momento, o projeto piloto que me permitiu vivenciar com os alunos os desafios e os contributos da partilha em sala de aula com um cão especialmente treinado, através de intervenções assistidas. Ao binómio Sandra e Jamaica pelo altruísmo, pela confiança e por terem tornado essas segundas-feiras os melhores dias da semana, para alunos, professores e assistentes operacionais.

Aos diretores e equipas de gestão dos agrupamentos de escolas da zona pedagógica do Algarve que autorizaram este estudo e perspetivaram os projetos de intervenções assistidas por animais como fator de inovação, tendo em vista o superior interesse dos alunos e a sua inclusão plena.

Aos cães que pela sua natureza e infinita generosidade conseguem ser âncoras emocionais de seres humanos, quaisquer que sejam as suas características ou limitações, e prestam diariamente um serviço social em prol da escola inclusiva, transportando consigo um colete de identificação que atesta muitas horas de treino e dedicação. Aos profissionais especializados das áreas da saúde e da educação que com estes cães constituem uma dupla, e se dispõem a cruzar aquela frecha de portão entreaberto da escola, colaborando com trabalho rigoroso, formativo e muitas vezes altruísta, para que professores e técnicos possam melhorar a vida dos seus alunos e tornar a aprendizagem um processo mais social, dinâmico e universal. Um especial agradecimento à Maria José Mackaaij e aos cães Pipa e Momo do projeto L.E.R. Cãofiante, que me inspiraram mesmo antes de os poder abraçar e à dupla Daiana e Sueca, da Associação *Kokua*, pela coragem em todas as fases deste trabalho e pela partilha da convicção de que se nos foi dada a oportunidade e capacidade de fazer algo para benefício de outros, temos o dever de unir esforços e fazê-lo.

A todos os docentes que não se vergam às dificuldades, que sentem a mudança das escolas e dos alunos como uma oportunidade de crescer e fazer diferente, que aceitam todos os alunos e inspiram outros a fazê-lo também. Mas, sobretudo, por manterem as portas das suas salas abertas e nunca se esquecerem do amor e da coragem ao atravessá-las. Um agradecimento especial, à Professora Doutora Helena de Sousa, que mantém a porta da sala de todos sempre aberta, pelo exemplo, generosidade, incentivo, interesse permanente, visão crítica e oportuna, pelas perguntas certas, pelas revisões incansáveis, mas sobretudo por me incluir numa equipa onde não há receitas, mas há sempre muito a fazer, alguma conquista por partilhar e principalmente sempre muito a receber.

Ao Professor Doutor Vítor Trindade por me ter ensinado a ensinar, pela erudição e rigor com que desenhou a minha formação pedagógica inicial e sobretudo por me ter mostrado que é preciso manter por perto o aluno que fomos e os professores que tivemos, para levarmos diariamente uma melhor versão do professor que somos aos alunos.

À professora que permitiu à criança de seis anos que foi espreitar à porta da sua sala de aula, entrar, subir ao estrado de madeira e interagir com a turma do quarto ano para mostrar com um pau de giz e um quadro negro, que lhe pareceu gigante, que já podia ler e escrever tudo o que eles lhe pedissem. À querida professora Manuela Simplício, porque me deixou ver como era uma escola, expresso a mais sincera gratidão pela sensibilidade de canalizar a minha energia, criatividade e curiosidade para outros desafios e aprendizagens que me possibilitaram sentir a escola, desde o primeiro dia, como um lugar feliz.

Porque amor e amizade apenas se retribuem, agradeço à família, pelos valores, apoio e incentivo em todos os momentos da minha vida; ao César, pela alegria, companheirismo, apoio incondicional e atenção sem reservas; à Mafalda e à Conceição, pela motivação e generosidade com que me brindaram constantemente ao longo deste percurso.

O meu profundo e sentido agradecimento a todos os que, de perto ou de longe, contribuíram direta ou indiretamente para a concretização desta dissertação, prescindindo de algum do seu tempo, dirigindo-me palavras de encorajamento e incentivo, inspirando-me, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

Termino com um agradecimento especial a cada um dos alunos, por constituírem o motor, a origem e o fim de todos os dias investidos, pelos professores, ao serviço da escola pública. É para eles este trabalho!

As exigências da escola do século XXI desafiam os professores a romper com práticas pedagógicas fortemente enraizadas no passado e a explorar diferentes recursos por forma a pôr em prática uma modalidade curricular, de abordagem multinível, ajustada à aprendizagem e inclusão de todos os alunos.

Existem projetos educativos que recorrem a cães de ajuda social, para a redução de barreiras e aporte motivacional, de forma a que cada aluno aceda ao currículo e às aprendizagens até ao limite das suas potencialidades. Estas práticas têm vindo a replicar-se em alguns cenários educativos, sobretudo para colmatar dificuldades de crianças com necessidades educativas especiais.

Pretendeu-se investigar as representações sociais sobre o recurso a cães de ajuda social, em contexto escolar, como adjuvantes de professores e técnicos que intervêm junto de crianças e jovens com perturbações do desenvolvimento.

Desenhou-se a investigação numa perspetiva de estudo exploratório, de abordagem qualitativa, com uma amostra intencional, de conveniência, constituída por professores de educação especial, técnicos especializados, técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais e encarregados de educação das crianças que beneficiaram da intervenção.

Os resultados convergem no sentido de validar a aplicação do recurso ao cão de ajuda social, possibilitando potenciar a qualidade e a eficiência das respostas proporcionadas aos alunos, valorizando e incentivando as contribuições de todos os recursos para o desenvolvimento humano, e para que a aprendizagem possa ser para cada criança ou jovem um processo social, dinâmico e universal.

Palavras-chave: Escola; Intervenções Assistidas por Animais; Inclusão; Representações.

The requirements of the 21st century school challenge teachers to break with pedagogical practices that are deeply rooted in the past and to explore different resources in order to put into practice a curricular modality, multilevel approach, adjusted to the learning and inclusion of all students.

There are educational projects that use social assistance dogs, to reduce barriers and motivational support, in order to ensure that each student accesses the curriculum and the learning to the limit of their potentialities. These practices have been replicated in some educational scenarios, especially to overcome difficulties of children with special educational needs.

The purpose of this study was to investigate social representations about the use of social assistance dogs in the school context as adjuvants of teachers and technicians who intervene with children and youth with developmental disorders.

The research was designed in an exploratory study perspective, with a qualitative approach, applied to an intentional sample of convenience, made up of special education teachers, specialized technicians, specialists in animal assisted interventions and children's parents or tutors who benefited from the study intervention.

The results converge to validate the application of the social assistance dog, making it possible to enhance the quality and efficiency of the responses provided to the students, valuing and encouraging the contributions of all resources to human development, and so that learning can be for each child or young person a social, dynamic and universal process.

Keywords: School; Animal Assisted Interventions; Inclusion; Representations.

*Aos alunos, para quem trabalho todos os dias.
Aos meus avós, que não puderam esperar por este dia.
Ao Azymuth, o cão que me mostrou o caminho.*

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.

(Freire, 1999)

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice de Tabelas	x
Índice de Figuras	xi
Índice de Apêndices.....	xi
Siglas e abreviaturas	xiii
Introdução.....	1
Enquadramento teórico.....	4
I - Intervenções assistidas por animais	4
1.1. Conceitos e generalidades.....	4
1.2. Campos de intervenção: terapia, educação e atividades assistidas por animais ...	8
II - Cães de ajuda social em contexto escolar.....	11
2.1. A pedagogia e os animais: o cão como adjuvante no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem	11
2.2. Características e especificidades do cão de ajuda social	13
2.3. Legislação aplicável.....	16
2.4. Contributos.....	21
2.5. Limitações e objeções.....	26
2.6. Recomendações	28
2.7. Contributos para a educação especial	31
III - Expectativas e desafios.....	35
3.1. Uma escola para todos	35
3.2. Desenho Universal para a Aprendizagem e intervenções assistidas por animais	40
IV - Conceito de representação social	46

Enquadramento metodológico	48
V- Pressupostos metodológicos	48
5.1. Justificação do estudo	48
5.2. Definição de objetivos	49
5.3. Natureza do estudo.....	50
5.4. Tipo de estudo.....	52
5.5. Campo de estudo.....	52
5.6. Amostra.....	52
5.7. Técnicas de recolha de dados.....	54
5.8. Tratamento de dados	58
5.9. Procedimentos éticos	60
VI - Análise de dados	61
6.1. C1: Representações acerca da aplicabilidade	61
6.2. C2: Representações acerca dos contributos	66
6.3. C3: Representações acerca das objeções	84
VII - Discussão	98
Considerações finais	102
Referências bibliográficas	106
Apêndices	111

Índice de Tabelas

Tabela 5.1 - Caracterização da amostra.....	54
---	----

Índice de Figuras

Figura 6.1 - Situações em que se recorreu ao cão de ajuda social.....	61
Figura 6.2 - Motivações para o recurso ao cão de ajuda social.....	63
Figura 6.3 - Conhecimento da comunidade educativa acerca das IAA em contexto escolar.....	67
Figura 6.4 - Contributos a crianças/jovens com necessidades educativas especiais	68
Figura 6.5 - Alterações nos alunos após introdução do cão de ajuda social.....	72
Figura 6.6 - Facilitador do trabalho de docentes/técnicos com os alunos	75
Figura 6.7 - Extensão dos contributos da presença do cão de ajuda social	80
Figura 6.8 - Acolhimento da proposta	85
Figura 6.9 - Formas de superar a apreensão	88
Figura 6.10 - Fatores limitantes.....	93

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Consentimento informado.....	112
Apêndice 2 - Guião de entrevista semiestruturada TIA	113
Apêndice 3 - Guião de entrevista semiestruturada TE	117
Apêndice 4 - Guião de entrevista semiestruturada P.....	120
Apêndice 5 - Guião de entrevista semiestruturada EE	123
Apêndice 6 - Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 1 (TIA1)	126
Apêndice 7 - Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 2 (TIA2)	138
Apêndice 8 - Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 3 (TE1)	148
Apêndice 9 - Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 4 (P1).....	155
Apêndice 10 - Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 5 (TE2)	164
Apêndice 11 - Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 6 (P2).....	170
Apêndice 12 - Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 7 (EE1)	174
Apêndice 13 - Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 8 (P3).....	181
Apêndice 14 - Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 9 (EE2)	188
Apêndice 15 - Grelha de categorização da entrevista semiestruturada TIA1.....	195

Apêndice 16 - Grelha de categorização da entrevista semiestruturada TIA2.....	201
Apêndice 17 - Grelha de categorização da entrevista semiestruturada TE1	208
Apêndice 18 - Grelha de categorização da entrevista semiestruturada P1	213
Apêndice 19 - Grelha de categorização da entrevista semiestruturada TE2	218
Apêndice 20 - Grelha de categorização da entrevista semiestruturada P2	223
Apêndice 21 - Grelha de categorização da entrevista semiestruturada EE1	226
Apêndice 22 - Grelha de categorização da entrevista semiestruturada P3	230
Apêndice 23 - Grelha de categorização da entrevista semiestruturada EE2	236
Apêndice 24 - Grelhas de triangulação.....	240

Lista de siglas

- AAA (Atividades Assistidas por Animais)
- AAII (*Animal Assisted Intervention International*)
- ADEu (*Assistance Dog Europe*)
- ADI (*Assistance Dog International*)
- ÂNIMAS (Associação Portuguesa para a Intervenção com Animais de Ajuda Social)
- CAST (*Center for Applied Special Technology*)
- CEN (Comissão a Nível Europeu)
- CIF-CJ (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - Crianças e Jovens)
- CT (Comissão Técnica)
- DGE (Direção-Geral da Educação)
- DGERT (Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho)
- DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem)
- EAA (Educação Assistida por Animais)
- EE (Encarregado de Educação)
- IAA (Intervenções Assistidas por Animais)
- IGEC (Inspeção-Geral da Educação e Ciência)
- IPQ (Instituto Português da Qualidade)
- IWA (*Assisted Interventions with Animals*)
- MOST (*Management of Social Transformations*)
- MTSS (Ministério do Trabalho e da Segurança Social)
- NEE (Necessidades Educativas Especiais)
- OMS (Organização Mundial da Saúde)
- ONU (Organização das Nações Unidas)
- P (Professor)
- PCM (Presidência do Conselho de Ministros)
- PEA (Perturbações do Espectro do Autismo)
- PIA (Processo Individual do Aluno)

PIN-ANDEE (Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial)

TAA (Terapia Assistida por Animais)

TE (Técnico Especializado)

TIA (Técnico de Intervenções Assistidas por Animais)

UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

Lista de abreviaturas

cf. - confira

et. al - e outros

n.º - número

p. - página

pp. - páginas

vol. - volume

A educação inclusiva constitui uma meta a atingir pelo sistema educativo nacional, orientação que é partilhada por muitos sistemas educativos no mundo. Esta preocupação tem vindo a ser documentada, sobretudo desde os anos noventa, em diversas conferências promovidas desde então, nomeadamente pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva e pelos estados membros em colaboração com entidades internacionais na área das necessidades educativas especiais.

Na continuidade dos compromissos internacionais assumidos e baseado em projetos e ações pedagógicas promotoras de uma efetiva educação de qualidade, que envolva todos os alunos, o Ministério da Educação pretende que se coloque em prática, no âmbito da Agenda 2030, o prosseguimento do processo inclusivo, promovido por este governo como inclusão de segunda geração, tendo como lema uma educação de qualidade para todos sem deixar ninguém para trás.

As orientações para a educação inclusiva que têm chegado às escolas nos últimos dois anos letivos criam expectativas e desafiam os professores a procurar estratégias que visem a universalização das aprendizagens atendendo à diversidade dos alunos e a abrir as salas de aula aos recursos da comunidade trabalhando, colaborativamente, na melhoria das condições de acesso ao currículo e às aprendizagens. A equipa de trabalho da Inspeção Geral da Educação e Ciência (2016) remete para as características do que se consideram boas práticas em educação inclusiva definidas pela UNESCO, no âmbito do programa *Management of Social Transformations*: constituir fator de inovação; demonstrar um impacto positivo no sentido da melhoria; ser sustentável, mantendo-se no tempo para produzir efeitos duradouros; e servir como modelo, podendo ser replicável noutros cenários educativos.

Decorrente da reflexão acerca dos atributos de uma boa prática em educação inclusiva procuraram-se exemplos de metodologias já implementadas com alunos com necessidades educativas especiais, exatamente por serem os que até à data beneficiavam de estratégias diferenciadas em sala de aula, a fim de acederem à aprendizagem dos conteúdos lecionados e mais facilmente se sentirem incluídos na escola enquanto micro sociedade.

Constatou-se, em alguns agrupamentos de escolas da zona pedagógica do Algarve, o desenvolvimento de projetos que recorrem a cães de ajuda social como recurso

adjuvante ao trabalho do professor de educação especial e do técnico especializado na estimulação de comportamentos facilitadores do acesso às aprendizagens.

Esta prática educativa já é comum noutros países europeus e tem suscitado o interesse de investigadores pelos resultados observados em crianças e jovens com deficiências e limitações cognitivas e motoras, concretamente na melhoria da interação social, de comportamentos e atitudes, da aprendizagem, do processamento sensorial e de estados de ansiedade e bem-estar.

A nível profissional, verificou-se que as evidências do sucesso alcançado pelos alunos, no âmbito destes projetos, justificavam a sua manutenção nos anos letivos subsequentes, bem como a replicação e extensão destas práticas aos projetos educativos de outros agrupamentos de escolas. Nesta continuidade, acredita-se que as intervenções assistidas por animais com recurso ao cão de ajuda social possam constituir um recurso válido, como complemento adjuvante ao trabalho desenvolvido nas escolas por professores e técnicos especializados junto de alunos com perturbações ao nível do domínio cognitivo e motor.

Não obstante os vários contributos, identificaram-se também limitações a considerar, uma vez que nem sempre é possível a aprovação em Conselho Pedagógico da proposta de trabalho de projeto com recurso a cães de ajuda social. Como tal, considera-se imprescindível a persecução e validação dos resultados obtidos no contexto educativo nacional, no sentido de poderem vir a constituir argumentos válidos para a tomada de decisão favorável à inclusão destas práticas nos Projetos Educativos das escolas.

O presente estudo desenvolve-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor com o objetivo de conhecer as representações sobre o recurso a cães de ajuda social enquanto adjuvantes de professores e técnicos que intervêm junto de alunos com perturbações do desenvolvimento, na zona pedagógica do Algarve, em alguns agrupamentos de escolas, especificamente nos concelhos de Silves, Loulé e Tavira, partindo da questão: quais são as representações sociais sobre o recurso a cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar?

Desenhou-se a investigação na perspetiva de um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, aplicado a uma amostra intencional de conveniência, constituída por professores de educação especial, técnicos especializados em áreas da terapia da fala e psicologia, técnicos especialistas em áreas da educação, psicologia e também intervenções assistidas por animais e encarregados de educação das crianças que beneficiaram da intervenção.

O enquadramento teórico e metodológico do presente estudo encontra-se organizado por capítulos. O primeiro capítulo diz respeito às intervenções assistidas por animais, onde se apresenta o conceito e caracteriza a terapia, a educação e as atividades assistidas por animais.

O segundo capítulo refere-se aos cães de ajuda social em contexto escolar, ao seu papel adjuvante no processo de ensino e de aprendizagem, às suas características, especificidades e legislação aplicável. Apresentam-se as limitações e objeções à inclusão destes animais na escola, bem como recomendações a ter em conta por forma a ultrapassá-las. São ainda objeto os seus contributos, mais concretamente no que respeita à educação especial.

O terceiro capítulo remete para as expectativas e desafios inerentes ao paradigma da escola inclusiva, numa perspetiva de flexibilização curricular e desenho universal para a aprendizagem e o quarto capítulo descreve o conceito de representação social.

O quinto capítulo apresenta a justificação do estudo e descreve a metodologia utilizada, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de informação, tendo por base os objetivos da investigação.

O sexto capítulo refere-se à análise interpretativa da informação recolhida ao longo do estudo e o sétimo e último capítulo à discussão dos dados obtidos.

I – Intervenções assistidas por animais

1.1. Conceitos e generalidades

A Origem das Espécies de Charles Darwin colocou, em 1859, o homem na linha evolutiva dos restantes animais e consagrou os princípios universais da Teoria da Seleção Natural, que nos possibilitam afirmar que a evolução que partilhamos com os animais é significativa (Darwin, 2005). De facto, os animais partilham a história evolutiva da espécie humana enquanto colaboradores em conquistas e batalhas (Bayne, 2002). Essa relação instrumental, com funções de defesa, alimentação e caça, evoluiu, ao longo de gerações, para uma relação mais afetiva. A história evolutiva e o padrão genético que a corrobora mostram que, antes de desenvolvermos este vínculo emocional com os cães eles eram lobos e antes de serem lobos foram outro género de canídeos. Investigação recente em Filogenia sugere que os cães partilham como ancestral comum um lobo do Médio Oriente; e que há cerca de cinco milhões de anos, o *Eucyon*, mamífero semelhante a uma raposa, originou o género *Canis*, que inclui o lobo, o coiote e o chacal. Por um fenómeno de especiação, o *Eucyon* deu origem ao *Canis familiaris*, os primeiros companheiros domesticados do *Homo sapiens*.

A interação com vínculo emocional entre o ser humano e os animais domésticos está igualmente documentada e data de há milhares de anos. A investigação científica assume a domesticação como a mais antiga interação humano-animal (Magalhães, 2014). Podem enumerar-se várias espécies animais com as quais o homem manteve ao longo da sua história evolutiva uma relação afiliativa. No entanto, o *Canis familiaris* destaca-se por ter passado por um processo interativo que transformou animais mal tolerados em parceiros, constituindo um fator de especial relevância a ausência de medo/menor timidez face aos humanos. Considera-se que esta relação afiliativa terá surgido de um fenómeno cíclico de *feedback* positivo, que reforçou a relação interespecífica entre a espécie humana e a espécie animal. A domesticação não foi, portanto, uma conquista humana mas sim o resultado da especiação.

É provável, que muito antes de serem verdadeiramente adotados, os cães fossem simplesmente tolerados pelo homem. Cães e caçadores recoletores podem ter caminhado lado a lado, numa relação de que ambos beneficiaram. Os mais aptos sobreviveram mais

tempo e à medida que a oferta de alimento pelo homem foi substituindo progressivamente a necessidade predatória do cão, a seleção natural atuou alterando características fenotípicas, tais como as dimensões dos crânios, focinhos e dentes (Serpell, 2017).

Apesar de se considerar que as funções de alimentação, defesa ou caça pudessem estar envolvidas no processo de vínculo ao ser humano, a descoberta recente de sepulturas com vestígios ósseos de ambas as espécies, dispostos harmoniosamente, sugere que, há pelo menos doze mil anos, os cães saíram do espaço selvagem para os nossos colos. A deposição cuidada do cadáver, deitado sobre um dos flancos com as patas cuidadosamente recolhidas, junto de ossadas humanas, expressa a valorização do papel do cão e um laço afetivo que ultrapassa a simples relação simbiótica. Mostra igualmente que o misterioso elo afiliativo que liga cães e seres humanos é forte e ancestral, existindo desde a pré-história (Fogle, 2006).

Atualmente, alguns animais desempenham funções de companhia junto de seres humanos, podendo estimular a vertente lúdica e cognitiva. Sabe-se que os animais de companhia satisfazem nas crianças a necessidade de proteção, de serem aceites incondicionalmente e de contacto físico, por exemplo, o estabelecido através do toque e abraço ao animal. Sabe-se, igualmente, que a convivência com animais de companhia é benéfica e salutar para o desenvolvimento das crianças, potenciando a autoestima, sentimentos de empatia e competências de socialização (Caetano, 2010).

Há em nós, seres humanos, uma predisposição filogenética para que gostemos de estar em contacto com outros animais, um interesse inato por outras formas de vida, que nos leva a observá-las para nos distinguirmos e compreendermos filo e ontogeneticamente. E para aprendermos com as (des)vantagens e as performances, criando recursos vantajosos que contribuam para nos desenvolvermos individual e coletivamente.

A teoria da biofilia de Wilson e Kellert, formulada em 1993, explica os efeitos da redução da ansiedade em seres humanos após interações com animais a partir de uma estruturação inata no cérebro para focar atenção de forma seletiva noutras formas de vida. O animal é entendido como foco externo e agradável de atenção. E como resultado desse contacto processam-se nos indivíduos influências significativas ao nível do conhecimento, da saúde e do bem-estar. Nesta linha de pensamento, o contacto com animais confere benefícios que ultrapassam de forma significativa o âmbito educativo, concretamente no desenvolvimento das relações interpessoais e da sensibilidade (Sánchez, 2014).

Por sua vez, as teorias da aprendizagem mostram uma perspectiva alternativa à teoria da biofilia, com menor grau de complexidade e maior aplicabilidade prática na compreensão do comportamento humano para com os animais. Os sistemas de aprendizagem pelos quais os pais ensinam os filhos a gostar de animais podem ser o condicionamento clássico, o condicionamento operante e a aprendizagem social.

O condicionamento clássico desenvolvido por Pavlov explica o comportamento afiliativo consequente do estímulo-resposta. Se uma criança teve experiências positivas com cães (estímulo) irá gostar de cães (resposta). Utilizando o mesmo exemplo, no caso do condicionamento operante, se uma criança interage com um cão acariciando-lhe o pelo e se a resposta do animal é tranquila, este reforça positivamente o comportamento da criança, levando-a a repeti-lo. No que concerne à aprendizagem social, as crianças aprendem por imitação/modelagem a partir dos comportamentos e resultados dos membros da mesma espécie. Nesta perspectiva, visualizar os membros da família a interagir com o cão através de beijos, abraços, brincadeiras e cuidados diários, possibilita à criança aprender a valorizar o animal (Llopis & Claverol, 2008).

Também Sigmund Freud atribuiu significado ao vínculo homem-animal. Defendia que tanto as crianças como os adolescentes possuem semelhanças com os animais, enquanto entidades que obedecem a impulsos inatos centrados nas necessidades biológicas mais básicas (Nogueira, 2015).

Encontramos também uma resposta biológica para a forte ligação do ser humano aos animais. Existem evidências neurofisiológicas documentadas que suportam o decréscimo da ansiedade e os benefícios da interação com um animal para a saúde humana. Por exemplo, Beetz, Julius, Turner e Kotrschal (2012) estudaram os efeitos psicossociais e psicofisiológicos da interação humano-animal. Os efeitos descritos incluem aumentos consideráveis nos níveis de oxitocina, a mesma hormona que liga mães e bebês; e diminuições significativas na pressão arterial, frequência cardíaca e níveis de cortisol. A investigação tem dado menor relevância à perspectiva socio emocional dessa interação, não obstante, considera-se que o recurso ao animal, enquanto catalisador social, possibilita um acréscimo da probabilidade de interações com desconhecidos, constituindo, por si só, uma forma de comportamento social, logo uma oportunidade ímpar no sentido da melhoria do envolvimento social em pessoas com Perturbações do Espectro do Autismo (Magalhães, 2014).

O reconhecimento de que a interação com o animal torna os indivíduos mais motivados para interagir, comunicar e expressar emoções conduziu à utilização de

animais de estimação para a promoção da saúde, porém, esta prática só assumiu relevância em finais do século XX (Lima & Sousa, 2004).

O recurso a animais com finalidades terapêuticas começou por ser utilizado em contexto hospitalar, no século XIX, para redução da utilização de fármacos no tratamento de doenças do foro psiquiátrico. O Retiro *York* desenvolveu um programa terapêutico com recurso a animais, no qual os doentes psiquiátricos eram encorajados a interagir e cuidar de animais enquanto passeavam pelos jardins da instituição. Como resultado desta interação verificava-se a aquisição de um maior autocontrolo e um aparente benefício em termos de socialização entre os pacientes (Magalhães, 2014).

A utilização do cão como facilitador de práticas terapêuticas surgiu durante a Segunda Grande Guerra Mundial, na reabilitação de aviadores do *Army Air Convalescent Center* de Nova Iorque. A presença do animal era utilizada para distrair os militares durante os intensos programas terapêuticos a que eram submetidos (Roblejo, Wilson, Saní & Gaínza, 2009). A responsabilização pelo cuidado diário e treino do cão traduziu-se num aumento de bem estar nos ex-combatentes (Lima & Sousa, 2004).

O potencial do cão como animal terapêutico foi demonstrado, em 1953, involuntariamente, por Jingles, o cão do psiquiatra Boris M. Levinson, durante sessões de psicoterapia. Muñoz (2014) remete para a obra *Pet oriented child psychotherapy*, de Levinson publicada em 1969, onde se descreve pela primeira vez o papel do cão como facilitador do processo terapêutico. O psiquiatra, constatou que o cão conseguia estabelecer relações de proximidade com os pacientes (crianças e adolescentes). Fortemente influenciado pelas ideias freudianas, sugeriu a probabilidade da existência de um processo de cura relacionado com a ligação ao meio natural, através de um relacionamento positivo com os animais.

Consequentemente, Roblejo, Wilson, Saní e Gaínza (2009) consideram que a aplicação das intervenções assistidas por animais de forma rigorosa e científica se reporta às sessões partilhadas por Levinson e Jingles.

Nos últimos anos, tem vindo a desenvolver-se uma área específica do conhecimento que tem por base o recurso a animais, como complemento terapêutico ou auxiliar destinado a indivíduos com diversos tipos de incapacidades (Lima & Sousa, 2004).

Atualmente as intervenções assistidas por animais englobam o contributo participativo de várias áreas de conhecimento, estão amplamente distribuídas, aplicam-se em múltiplas vertentes e são disponibilizadas em escolas, hospitais, consultórios, clínicas

e instituições, nomeadamente, como intervenção em indivíduos com perturbações do domínio cognitivo e motor (Magalhães, 2014).

O interesse científico pelo estudo do vínculo humano-animal, tendo em vista o seu potencial terapêutico e educativo, tem proporcionado novas linhas de investigação.

1.2. Campos de intervenção: terapia, educação e atividades assistidas por animais

A organização *Animal Assisted Intervention International*, entidade de referência na certificação e implementação das Intervenções Assistidas por Animais (IAA), define esta prática como uma intervenção orientada por objetivos bem definidos e planificada para promover melhorias ao nível do desenvolvimento físico, social, emocional e/ou cognitivo de um determinado indivíduo, independentemente da sua idade e de acordo com as suas necessidades específicas, onde o animal e o técnico especialista que com ele constitui um binómio (dupla composta por humano e cão) fazem parte integrante do processo de intervenção (AAII, 2018). A dinâmica é dirigida por um profissional com formação especializada na área de intervenção e todo o processo deve ser rigorosamente documentado e avaliado pelo profissional que o dirige. Podem ser perspectivadas e delineadas três formas de abordagem: a Terapia Assistida por Animais (TAA), a Educação Assistida por Animais (EAA) e a Atividade Assistida por Animais (AAA).

A Terapia Assistida por Animais pode ser delineada, de acordo com as necessidades da pessoa a quem se destina, para intervir em áreas do desenvolvimento psicomotor e sensorial, no tratamento de distúrbios físicos, mentais e emocionais, e também em programas destinados à melhoria da capacidade de socialização ou recuperação da autoestima. Envolve, obrigatoriamente, a participação de um profissional de saúde (Psicólogo, Terapeuta da Fala, Fisioterapeuta, Terapeuta Ocupacional, Médico ou Enfermeiro), que define objetivos específicos e estratégias de intervenção e avaliação (AAII, 2018).

Um exemplo de Terapia Assistida por Animais consiste na análise de uma criança, no contexto do gabinete de psicologia e orientação, a relatar uma história acerca de como o cão de intervenções assistidas se sente contente ou triste. Não se trata apenas de mobilizar um animal como quebra-gelo. O recurso ao cão proporciona à criança ou ao jovem uma ocasião privilegiada e segura para se projetar e transmitir ao psicólogo a sua

perspetiva do mundo (Kurschner, 2014). Descrever as suas emoções através de um ser vivo é significativamente diferente de fazê-lo através de uma personagem de um livro.

Na Educação Assistida por Animais, é o vínculo afetivo que o animal promove que permite chegar às emoções da criança, funcionando como um facilitador universal da aprendizagem. Consiste na interação do animal e do técnico especializado que com ele constitui um binómio, como parte integrante do processo educativo, em função das necessidades da criança ou jovem.

A Educação Assistida por Animais é planificada e orientada segundo objetivos pedagógicos específicos, para contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos, promovendo também o desenvolvimento a nível cognitivo, afetivo, social e motor, tendo em vista o sucesso do seu projeto educativo. A partir da idade pré-escolar, adequa-se a crianças ou jovens, em qualquer fase de desenvolvimento e assume diferentes modalidades, podendo ocorrer individualmente, a pares, em pequeno grupo, em contexto de sala de aula ou em contacto com a natureza. É dirigida, obrigatoriamente, por um profissional de educação, garantindo que existem metas específicas para cada indivíduo envolvido, sendo o processo documentado e avaliado em cada fase (AAII, 2018).

Constitui exemplo de Educação Assistida por Animais uma criança que lê histórias para um cão de intervenções assistidas em sala de aula (Kurschner, 2014).

A Educação Assistida por Animais e a Terapia Assistida por Animais implicam que a intervenção seja dirigida por um profissional de educação ou de saúde, respetivamente, com formação em Intervenções Assistidas por Animais. Caso esta condição não se verifique, o binómio deve obrigatoriamente constituir equipa com um profissional de educação ou de saúde sem formação em Intervenções Assistidas por Animais, para que com ele, planifique, dirija e avalie a intervenção, segundo os objetivos definidos.

Ainda no âmbito da Educação Assistida por Animais, importa salientar que um profissional de saúde com formação especializada em Intervenções Assistidas por Animais só poderá desenvolver intervenção numa perspetiva educacional caso tenha cumulativamente formação especializada em educação ou seja coadjuvado por um docente. Porém, numa abordagem recreativa e informal, uma intervenção também pode ser planificada de forma mais casual ou espontânea, sem objetivos específicos definidos e registo de resultados.

Uma Atividade Assistida por Animais têm um carácter lúdico e produz benefícios motivacionais, cognitivos, motores, emocionais e sociais exclusivamente através do

contacto com o animal. Este tipo de intervenção destina-se a promover uma variedade de benefícios terapêuticos ou educacionais, além de melhorar a qualidade de vida. As Atividades Assistidas por Animais podem ser dirigidas por técnicos com formação geral na área da saúde ou da educação. Não obstante, podem integrar projetos de intervenção em equipa multidisciplinar, trabalhando diretamente com um profissional de saúde ou de educação especializado (AAII, 2018).

Da procura de respostas educativas inclusivas, facilitadoras da superação quer de dificuldades de aprendizagem transitórias, quer de limitações do domínio psicomotor, socioemocional e comportamental, surgiram projetos de Intervenções Assistidas por Animais que avançaram, nos últimos anos, em alguns agrupamentos de escolas da zona pedagógica do Algarve, nas modalidades de Terapia Assistida por Animais e Educação Assistida por Animais. O trabalho desenvolvido por docentes e técnicos recorreu à introdução estratégica e planeada de cães de ajuda social, acompanhados por técnicos especialistas em Intervenções Assistidas por Animais, em sessões de leitura e terapia, de forma a potenciar a ação educativa, mobilizando um recurso multifuncional e com forte impacto motivacional nos alunos.

Consoante os casos e projetos alguns profissionais podem alternar estratégias diferenciadas, pela transversalidade dos campos de intervenção, consoante, as necessidades, os interesses e as respostas das crianças ou jovens.

II - Cães de ajuda social em contexto escolar

2.1. A pedagogia e os animais: o cão como adjuvante no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem

Atribuir importância à diversidade implica uma estratégia global para conseguir que a prática docente se ajuste às necessidades de cada aluno. Inclui, por isso, todas as ações que encaminhem e ajustem a resposta educativa às necessidades apresentadas pelo corpo discente. Nesta perspetiva, os professores podem dar resposta a estas necessidades através de metodologias mais adequadas a todos e a cada um dos alunos, já que nem todos aprendem da mesma forma nem ao mesmo ritmo. Também Novilho (2013) considera imprescindível a diversidade de recursos como um princípio basilar do sistema educativo.

São vários os projetos implementados na última década que visam a promoção do sucesso escolar através de práticas educativas promotoras da melhoria da qualidade de vida e das aprendizagens dos alunos, entre os quais podemos encontrar as Intervenções Assistidas por Animais.

No início do século XX, Ovide Decroly idealizou um método pedagógico em que a sala de aula podia ser qualquer lugar que despertasse o interesse das crianças e não necessariamente um espaço circunscrito a quatro paredes. Os momentos de aprendizagem poderiam ser proporcionados num contexto natural, por exemplo, no jardim, na cozinha, no quintal ou até durante um passeio. Partindo do contacto das crianças com a natureza e com os seres vivos, Decroly propunha a construção de um conhecimento interdisciplinar que se desenvolvia em três momentos: a observação, a associação e a expressão. Estes momentos seriam depois aglutinadores no desenvolvimento de aprendizagens tais como, contar, comparar, medir, desenhar e escrever (Godoy & Denzin, 2007).

Sabe-se que alguns animais proporcionam um ambiente de aprendizagem único, uma vez que constituem por si só fonte de curiosidade, ludicidade, interesse e relaxamento. As brincadeiras em contacto com a natureza, que ofereciam às crianças uma oportunidade de integração sensorial natural, foram progressivamente substituídas por horas de confinamento frente a ecrãs de equipamentos resultantes do crescente avanço tecnológico. Apesar da importância de desenvolver competências no âmbito das tecnologias de informação e comunicação e segundo a perspetiva de Sousa (2012), considera-se que, de uma forma geral, a maior parte das crianças que vive em ambientes

cidadinos e não possui um animal de estimação, está afastada da natureza como fonte de calma, de tranquilidade, de bem-estar e sobretudo de fontes de integração sensorial.

O desenvolvimento emocional, cognitivo e motor, a descoberta do meio envolvente e o conhecimento do mundo constroem-se alicerçados na integração sensorial. Percecionamos, integramos e apreendemos o mundo através dos sentidos, pelo que esta é fundamental e deve constituir-se como pedra basilar do sucesso educativo.

De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) o desenvolvimento sensorial abrange a visão, as funções auditivas e vestibulares e respetivas sensações associadas; as funções sensoriais adicionais, nomeadamente, as funções gustativa, olfativa, proprioceptiva e tátil; a sensação de temperatura e dor (OMS, 2004).

Sousa (2012) refere-se à existência de estratégias com recurso a animais que podem otimizar a integração sensorial, através de experiências dinâmicas a nível motor, sensorial e social que, de forma natural, promovam também o desenvolvimento cognitivo. Segundo a autora é essencial que as mesmas sejam dinamizadas com a participação do professor de educação especial, orientadas por um especialista, e que tenham por base uma avaliação adequada e considerem as necessidades específicas de cada um dos alunos. Nesta linha de pensamento, tal como o cavalo, o cão constitui um estímulo multissensorial uma vez que através de respostas imediatas e interativas estimula capacidades sensoriais, motoras, cognitivas e afetivas.

Através dos vínculos que naturalmente estabelecem com a criança ou jovem, os cães satisfazem necessidades emocionais. Ao valorizarem sentimentos de autoestima e confiança atuam muitas vezes como facilitadores e catalisadores de relações interpessoais sem julgamentos ou críticas e constituem fatores de motivação para aprendizagens significativas.

Realça-se que os cães não têm a faculdade de ensinar, nem de curar e não substituem o docente ou o técnico especialista uma vez que estes é que detêm o conhecimento relacionado com os factos e a capacidade de comandar os comportamentos do animal nas ações educativas e/ou terapêuticas, no entanto, através do seu afeto, favorecem o relaxamento, a estabilidade e a serenidade necessárias a uma predisposição (motivação e atenção-concentração) para o melhor usufruto da intervenção do profissional de educação ou de saúde. Desta forma podem constituir, em contexto escolar, uma ponte para a aprendizagem dos conteúdos programáticos, em qualquer nível de

ensino, por exemplo na reabilitação de crianças ou jovens que perderam faculdades na sequência de doenças ou acidentes.

Face ao exposto, e partilhando a mesma perspetiva de Godoy e Denzin (2007), considera-se que as intervenções assistidas por animais podem vir a constituir práticas auxiliares para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, se devidamente fundamentadas por princípios pedagógicos que as justifiquem. As evidências demonstram que há vantagens para os contextos escolares, pelo que os agrupamentos de escolas devem permitir a inclusão de cães de ajuda social, enquanto recursos adjuvantes das equipas multidisciplinares.

2.2. Características e especificidades do cão de ajuda social

Competências como a capacidade de aprendizagem e de educabilidade, aliadas a um comportamento afetuoso, fazem com que o cão seja considerado o animal mais adequado a desenvolver intervenções em contexto escolar.

A Ciência diz-nos que pela sua capacidade para ler linguagem corporal, o cão é capaz de interpretar emoções, sem qualquer tipo de preconceito. Um cão ama-nos por instinto, quaisquer que sejam as nossas características ou limitações, raças ou credos. O vínculo emocional que desenvolve com o ser humano depende exclusivamente do trato e da forma harmoniosa com que se desenvolve a interação entre ambos (Paiva, 2018).

Os cães de ajuda social, facilitam a existência de quem deles necessita assumindo funções enquanto cães de assistência ou cães de intervenções assistidas.

Os cães de assistência dedicam grande parte do seu tempo a suavizar incapacidades de seres humanos, assumindo a função de pernas, olhos e ouvidos de pessoas com necessidade funcional (Ortiz, 2018).

Nos termos da lei n.º 74/2007 de 27 de março considera-se cão de assistência o cão treinado ou em fase de treino para acompanhar, conduzir ou auxiliar a pessoa com deficiência. É aquele que, através de treino especializado, possui competências e características distintivas que possibilitam melhorar a independência, autonomia e autossuficiência de pessoas com deficiência sensorial, mental, orgânica ou motora. São capazes de realizar tarefas diversas e imprescindíveis como abrir e fechar portas e gavetas, acender e apagar luzes e trazer ou fazer cobro de objetos caídos, tais como: telemóveis, medicamentos, comandos à distância, garrafas ou roupas.

Além dos apoios físicos que desempenha, como conceder equilíbrio a pessoas com patologias que reduzem a estabilidade motora, acresce a capacidade de prestar apoio emocional ao seu usuário, “um equilíbrio emocional e um estímulo anímico que vai muito para além do âmbito terapêutico” (Ortiz, 2018, p. 181).

Entre os cães de assistência existem variantes consoante a adaptabilidade do animal à situação ou fase da deficiência, atualmente salvaguardadas e difundidas pela *Animal Assisted Intervention International* (ADI) e pela *Assistance Dog Europe* (ADEu). Estas entidades estabelecem e promovem os padrões mínimos e éticos aplicáveis aos diferentes tipos de cães de assistência, respetivos usuários, instrutores, treinadores e voluntários. São ainda responsáveis pela formação do público em geral no que concerne à divulgação dos contributos que os cães de assistência podem prestar à pessoa com deficiência.

Segundo Ferreira (2017), o termo cão de assistência abrange os seguintes subtipos: cão-guia, treinado para auxiliar a pessoa com deficiência visual; cão-sinal, treinado para auxiliar a pessoa com deficiência auditiva; cão de serviço, treinado para auxiliar a pessoa com deficiência motora; cão de serviço para crianças com autismo, treinado para auxiliar e aos seus familiares, a nível de gestão comportamental e segurança na via pública; e cão de alerta médico, treinado para antecipar e alertar crises, em pessoas portadoras de patologias associadas a alterações orgânicas identificadas, como a diabetes tipo I. Os animais são identificados através de colete ou arnês que leva inscrita a informação respetiva à função que desempenha.

Em termos legislativos, ainda não se encontram reconhecidos e salvaguardados os direitos e deveres dos cães de intervenções assistidas e dos técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais. Desta forma, é fundamental que as boas práticas sigam as recomendações da literatura científica internacional.

Para desempenhar funções como cão de intervenções assistidas em contexto escolar, o animal deve ser selecionado tendo por base o modo como as suas competências e habilidades se ajustam com aquilo que é expectável que faça para e com os alunos com quem interage (MacNamara & Maclean, 2017). Deve apresentar um comportamento afiliativo, ser naturalmente sociável e calmo perante adultos, crianças e outros cães; ser autocontrolado face a situações de *stress* e atitudes ou comportamentos bruscos ou agressivos a que possa vir a ser exposto; e ser sujeito à comprovação de um estado de saúde e higiene irrepreensíveis (Paixão, Magalhães & Sousa, 2016).

Estes cães têm que passar por treinos específicos de obediência, onde aprendem a ignorar distratores, a adaptar-se rapidamente a diferentes situações, tais como ruídos ou movimentos inesperados e a responder a comandos específicos, tudo isto antes de obterem formação em intervenções assistidas, onde apenas podem ser admitidos em binómio. Entre os requisitos internacionais para que um cão de intervenções assistidas seja selecionado incluem-se idade mínima de um ano, inexistência de historial de agressões, total controlo dos esfíncteres e inexistência de treino como animal de guarda ou qualquer outra atividade que incite a morder (Friesen, 2009; Jalongo, 2005).

Independentemente da raça, cada cão é um ser com individualidade própria. Os cães de ajuda social, quer os de assistência, quer os de intervenções assistidas, não obedecem a padrões de raça específicos. As características da raça e do próprio animal serão ajustadas, de forma a garantir-lhe um bom desempenho dentro das várias especificidades e valências onde pode desempenhar funções (Nogueira, 2015).

No que respeita aos cães de intervenções assistidas que intervêm em contexto escolar, o *Labrador Retriever* e o *Golden Retriever* são os mais utilizados, facto justificável por não apresentarem características agressivas e serem visualmente atraentes, logo, menos suscetíveis de provocar reações de medo ou repulsão nas crianças. Destacam-se ainda características inerentes à raça, tais como alegria, interatividade, simpatia, baixa sensibilidade táctil, capacidade de atenção e de aprendizagem (Paixão, Magalhães & Sousa, 2016).

Por exemplo, um adolescente comum e uma criança com perturbação do espectro do autismo não partilham a mesma visão inicial perante um cão de intervenções assistidas. Por um lado há a forma como vivenciam o seu primeiro contacto com este cão e por outro as suas vivências com outros cães ou a falta das mesmas, traumas, fobias e/ou estereotípias inerentes ao transtorno, caso exista. Surge daí a importância da formação especializada do técnico no sentido de selecionar o cão mais adequado, tendo em atenção as necessidades específicas de quem se destina a intervenção (Ortiz, 2018).

Acresce referir que é igualmente necessário considerar o temperamento e o tamanho físico do cão. Um animal que seja, por exemplo, inquieto ou brincalhão não será o mais indicado para intervir junto de uma criança ou jovem cuja terapia careça de relaxamento. Cães com temperamento calmo e dócil são recetivos ao toque mas aguardam a iniciativa da pessoa, movimentam-se de forma tranquila, sem impor a sua presença, pelo que são indicados para intervir junto de crianças que têm receio do contacto com o animal (Nobre, Krug, Capella, Caniellas & Pereira, 2017). Assim, é expectável que os cães de

temperamento mais calmo intervenham em sessões com crianças ou jovens com melhor adesão a atividades que exigem mais atenção e menos movimentação no espaço, enquanto que cães de temperamento mais ativo intervenham em sessões com crianças com melhor responsividade perante atividades mais dinâmicas e com maior nível de movimento (Gaspar, Ferreira & Quintas, 2017).

Cumpra ao técnico especializado em intervenções assistidas por animais dirigir a tarefa de combinar intencionalmente a equipa humano-cão de forma assertiva, de modo a maximizar a realização e o sucesso dos objetivos da intervenção educativa, tendo em atenção o superior interesse das crianças e o bem-estar do animal. Neste âmbito, o Modelo de Avaliação de Capacidade Animal MacNamara fornece um método que permite avaliar em profundidade um animal para trabalhar em contexto de Educação Assistida por Animais e está concebido para operacionalizar a descrição do perfil ideal de trabalho do cão, com base em quatro categorias: atributos físicos, resposta aos estímulos dos alunos, interação com o ambiente, tolerância a equipamento e comportamentos treinados (MacNamara & Maclean, 2017).

Por mais tolerante que seja o cão, é impreterível que todos os profissionais envolvidos aprendam a descodificar a linguagem corporal do mesmo e monitorizem o seu comportamento durante as sessões, por forma a identificar qualquer sinal de *stress* ou desconforto, antecipando o risco e modificando a estratégia (Caetano, 2010).

Independentemente das características de cada cão, o contacto com o usuário não deverá exceder quarenta e cinco minutos (Ortiz, 2018). Desaconselha-se a presença do cão durante a globalidade do tempo letivo, uma vez que, o mesmo, poderia ser extenuante e comprometedor do equilíbrio comportamental do animal (Friesen, 2009). Esta situação pode ser facilmente ultrapassada definindo-se, no espaço escolar, uma zona exclusiva para o cão, isolando-o, por períodos de tempo, dos estímulos e contacto com os alunos, proporcionando-lhe água fresca, comida e descanso efetivo entre as sessões.

2.3. Legislação aplicável

A entrada de um cão em estabelecimento escolar deve ter em consideração a categoria de animal de ajuda social a que pertence. Em Portugal, a legislação existente, ou seja, o Decreto lei n.º 74/2007 de 27 de março, aplica-se exclusivamente a cães de

assistência, verificando-se ainda um vazio legal, no que concerne aos cães de intervenções assistidas.

A referida lei consagra o direito de acesso às “pessoas com deficiência sensorial, mental, orgânica e motora” acompanhadas de cão de assistência a locais, transportes e estabelecimentos de acesso público, tais como “estabelecimentos escolares, públicos ou privados”, nos termos da alínea b) do artigo 2.º. Ressalva-se que o direito de acesso é concedido em binómio, dupla de homem-cão, conforme dispõe o número 1 do artigo 1.º, determinando que são “as pessoas com deficiência que têm direito a fazer-se acompanhar de cães de assistência” (MTSS, 2007, p. 1765). Logo, a entrada do animal em estabelecimento escolar implica em qualquer circunstância a presença do seu usuário. Nos termos da lei “só excepcionalmente são admitidas limitações ao acesso dos cães de assistência, nomeadamente, nas situações legalmente previstas que resultem da salvaguarda de interesses essenciais ligados à saúde pública e segurança” (MTSS, 2007, p. 1765).

Assim, conforme dispõe o número 3 do artigo 3.º, no que concerne ao direito de acesso, este não pode ser exercido,

“enquanto o animal apresentar sinais manifestos de doença, agressividade, falta de higiene, bem como qualquer outra característica anormal suscetível de provocar receios fundados para a segurança e integridade física das pessoas ou dos animais, ou se comporte de forma a perturbar o normal funcionamento do local em causa” (MTSS, 2007, p. 1765-1766).

Estabelece a alínea j), do número 4, do artigo 3.º da referida lei, que “os cães de assistência são dispensados do uso de açaímo funcional” (MTSS, 2007, p. 1766).

Ainda no que concerne ao direito de acesso de um cão de assistência ao espaço escolar, há a considerar a credenciação do mesmo, nos termos do número 1, do artigo 5.º, uma vez que o estatuto de cão de assistência só é reconhecido a “cães educados e treinados em estabelecimento idóneo e licenciado que utilize treinadores especificamente qualificados” (MTSS, 2007, p. 1766). O registo e divulgação dos estabelecimentos credenciados para o treino dos cães de assistência é da responsabilidade do Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P., como dispõe o número 2, do artigo 5 da lei n.º 74/2007 de 27 de março. Estabelece o número 3, do artigo 5 que, “a certificação do treino do animal como cão de assistência é feita através de um cartão próprio e distintivo emitido

por estabelecimento nacional ou internacional de treino de cães de assistência” (MTSS, 2007, p. 1766).

Nos termos do número 3, do artigo 6.º, da mesma lei, para fazer prova da certificação do animal de ajuda social como cão de assistência, o usuário deve apresentar, sempre que necessário, o distintivo de certificação do treino do animal, emitido por estabelecimento nacional ou internacional de treino de cães de assistência, a identificação do animal como cão de assistência, o comprovativo do cumprimento dos requisitos sanitários legalmente exigidos e das obrigações relativas ao seguro de responsabilidade civil por “danos causados a terceiros por cães de assistência” (MTSS, 2007, p. 1766).

Compete à pessoa com deficiência que se faz acompanhar de cão de assistência zelar pelo “correto comportamento do animal, sendo responsável, nos termos da lei geral, pelos danos que este venha a causar a terceiros” (MTSS, 2007, p. 1766) como dispõe o número 1, do artigo 7.º, da referida lei.

Apesar de não usufruírem do mesmo direito de acesso a locais, transportes e estabelecimentos de acesso público que os cães de assistência, os cães de intervenções assistidas podem, mediante autorização do diretor do estabelecimento de ensino, aceder ao mesmo, em binómio, com um guia formado em Intervenções Assistidas por Animais.

No caso dos cães de intervenções assistidas, o vazio legal torna indispensável que, para salvaguardar os interesses essenciais relacionados, quer com a saúde pública, quer com a segurança, seja acautelado pela direção do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, o cumprimento das condições de segurança e as limitações estabelecidas na lei n.º 74/2007 de 27 de março, até existência de legislação aplicável. Considera-se ainda pertinente que seja assegurado o cumprimento das diretrizes e boas práticas definidas em contexto internacional, sobretudo no que concerne à implementação de programas de Educação Assistida por Animais.

A inexistência de qualquer tipo de legislação no que respeita às Intervenções Assistidas por Animais pode contribuir para que qualquer pessoa que se interesse pela temática se apresente a uma escola, argumentando ter competência para o fazer. Torna-se impreterível, sob qualquer circunstância, verificar através de análise de *curriculum vitae* e respetivos certificados de formas profissional, as qualificações de qualquer técnico especialista em intervenções assistidas por animais.

Em contexto educativo, as mesmas só poderão ser consideradas boas práticas, quando a intervenção é efetuada por duplas, em que o técnico especialista do binómio deverá reunir formação em intervenções assistidas e em ensino. Se tal não se verificar, ao

binómio deverá ser alocado um professor, pois é condição essencial, para que se aplique qualquer programa de educação assistida por animais a presença de um profissional com habilitação para a docência. Se o técnico do binómio não reúne essa habilitação, só poderá ser aplicado o programa em trabalho colaborativo com um docente.

Importa referir que o recurso a cães de ajuda social, como adjuvantes, no contexto educativo português é ainda embrionário. Em qualquer situação o trabalho nas escolas deve ser realizado de forma responsável e ética, por forma a evitar consequências que poderiam ser prejudiciais, nomeadamente para a validação e reconhecimento dos contributos desta área emergente e que pretende ir ao encontro de práticas já amplamente exploradas em contextos educativos internacionais.

A organização *Animal Assisted Intervention International* define linhas orientadoras no sentido de auxiliar e encorajar a implementação de programas de Educação Assistida por Animais.

Segundo os padrões definidos, o técnico que acompanha o cão de intervenções assistidas deverá incluir na preparação e planificação do programa de Educação Assistida por Animais, a visita ao estabelecimento de ensino, previamente a qualquer intervenção. Nesta situação, deverá fazer o reconhecimento do local e dos profissionais que nele exercem atividade, sem se fazer acompanhar pelo cão de intervenções assistidas. Deverá ainda tomar conhecimento do plano de evacuação e emergência afeto ao agrupamento de escolas (AAII, 2018).

No que concerne às orientações de cariz ético, prevê a organização supramencionada que as sessões de Educação Assistida por Animais devam ser planificadas e desenvolvidas seguindo os pressupostos de qualquer área disciplinar e acautelando o cumprimento do disposto no regulamento interno do agrupamento de escolas.

Estabelece ainda que toda e qualquer informação e documentação produzida ou obtida durante a aplicação do programa de Educação Assistida por Animais deverá, tal como qualquer outro documento constante no Plano Individual do Aluno (PIA), estar afeta à obrigação de confidencialidade. As orientações da *Animal Assisted Intervention International* preveem ainda que o técnico de intervenções assistidas que participe em qualquer programa de Educação Assistida por Animais desenvolva o seu trabalho sob orientação e supervisão de um professor.

No que concerne a planificação das sessões do programa de Educação Assistida por Animais, prevê a mesma organização internacional que ambos os profissionais,

técnico especialista em IAA e professor, devem assegurar que a intervenção proposta ao agrupamento de escolas tem objetivos específicos bem definidos e mensuráveis. Segundo a mesma entidade, toda e qualquer intervenção decorrente de um programa de Educação Assistida por Animais deverá ser interrompida, caso já não se verifiquem benefícios para o usuário, existam quaisquer limitações no âmbito da saúde, quer para os humanos, quer para o cão de intervenções assistidas. E, também, no caso de se verificarem alterações no ambiente, no técnico especialista ou no público-alvo, que não promovam vantagens ou não vão ao encontro do bem-estar dos alunos e/ou do cão.

Ainda no que respeita às orientações no âmbito da segurança, prevê que além de garantir a existência de seguro de responsabilidade civil do cão de intervenções assistidas, o técnico deverá ter em consideração a legislação afeta ao território em que exerce atividade profissional, uma vez que em caso algum a implementação de um programa de Educação Assistida por Animais poderá por em causa o cumprimento da lei.

No que respeita à documentação do cão de intervenções assistidas e comprovativos de habilitação profissional e formação contínua do guia, os padrões da *Animal Assisted Intervention International*, preveem que as cópias dos mesmos deverão ficar arquivadas junto da direção do estabelecimento de ensino, devendo ser permanentemente atualizadas. A mesma entidade enuncia que a documentação a entregar ao estabelecimento de ensino deverá incluir avaliações de saúde e comportamento do animal, resenha do trabalho desenvolvido em sessões de Educação Assistida por Animais noutros contextos educativos e relatório de qualquer incidente que possa eventualmente ter surgido durante as mesmas.

A regulamentação da legislação aplicável aos cães de ajuda social encontra-se atualmente em discussão. No âmbito da criação da Norma Europeia que definirá e determinará os padrões técnicos para cães de assistência, foi criada a Comissão a Nível Europeu, CEN 452, e por conseguinte, a criação de uma Comissão Técnica em cada estado membro, que no caso português assumiu a sigla CT 205. O grupo de trabalho da CT 205 tem reunido sob a égide do Instituto Português da Qualidade - IPQ e conta com a participação e os contributos de várias organizações, nomeadamente, do Instituto Nacional Para a Reabilitação, I.P, da Associação Beira Agueira de Apoio ao Deficiente Visual, da Associação Portuguesa para a Intervenção com Animais de Ajuda Social (ÂNIMAS), da Associação IWA, *Assisted Interventions with Animals*, da DGERT e de organizações sectoriais representativas da potencial população alvo.

É expectável que, posteriormente à elaboração do projeto de lei que regularizará a lei n.º 74/2007 de 27 de março, se avance para a legislação a aplicar aos cães de intervenções assistidas, plasmando-se na mesma as práticas internacionais previstas nos padrões de exigência e ética.

2.4. Contributos

A literatura corrobora os contributos anteriormente evidenciados pela *Animal Assisted Intervention International* na implementação de programas de Educação Assistida por Animais. Considerando que a aprendizagem assenta nas interações pessoais, o cão pode ser o agente facilitador dessas interações, permitindo a aceitação do docente, mediando a comunicação entre quem aprende e quem ensina (Abrahão & Carvalho, 2015).

Do ponto de vista psicológico, os cães adotam uma atitude afetiva de apego ao ser humano. Não fazem juízos de valor, são lúdicos e brincalhões, permanecendo lealmente ao nosso lado. Acariciar um cão regula os valores da tensão arterial, a frequência respiratória e desacelera o batimento cardíaco (Roblejo, Wilson, Saní & Gaínza, 2009).

O cão surge nas intervenções assistidas por animais como lubrificante social na medida em que é um estímulo vivo, espontâneo, multissensorial, que dá afeto e carinho de forma incondicional, adotando uma postura de neutralidade, despida de juízos, críticas e discriminação. É capaz de comunicar, de produzir empatia e impulsionar atividades primárias humanas como cuidar e proteger (Fine, 2015). Ao estabelecer uma relação de empatia com o usuário, proporciona um ambiente seguro, protegido, confiável, permitindo-lhe amenizar-se e viver a experiência de forma agradável.

Kobayashi, Ushiyama, Fakih, Robles, Carneiro e Carmagnani (2009) reforçam as vantagens da escolha do cão, enquanto animal com natural afeição pelos seres humanos, passível de ser treinado e que demonstra respostas positivas ao toque e à aceitação por parte dos usuários.

Em qualquer uma das modalidades em que se desenvolve a intervenção, a presença do cão aumenta no usuário a tolerância ao esforço e à frustração e a permanência na atividade e ativa os mecanismos cognitivos e emocionais necessários à mesma. Atua como agente motivacional intrínseco e extrínseco, possibilitando a redução dos níveis de *stress* e um incremento da sensação de bem-estar. Os mesmos autores referem que quando

o técnico especializado que intervém de forma terapêutica é coadjuvado por um cão de ajuda social, verifica-se uma terapia mais efetiva quando o animal pode ser tocado pelo usuário. A interação proporcionada pelo cão conduz a efeitos fisiológicos como a redução do cortisol e a libertação de neurotransmissores associados a sensações de prazer, recompensa, bem-estar, afeto, empatia e amor (prolactina, ocitocina, dopamina, feniletilamina). Por conseguinte, o aumento da concentração plasmática destas substâncias atua positivamente no estado de ansiedade.

Montes, Pérez, Hidalgo, Luque e Viedma (2015) defendem que a utilização de animais de forma terapêutica em contexto escolar ajuda a melhorar as capacidades orais e leitoras dos alunos, aumenta a autoestima e a autoconfiança, incrementa a atenção e a compreensão e promove a estimulação cognitiva. Os benefícios identificados corroboram as potencialidades da Educação Assistida por Animais em práticas educativas que respondam de forma inclusiva à diversidade dos alunos.

Dotta (2012) estudou o desempenho de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) face às aquisição de funcionalidade em atividades do quotidiano com recurso a cães. Os técnicos realizaram, semanalmente e de forma progressiva, atividades para o desenvolvimento do vínculo criança-cão, atividades de esconder os brinquedos e de estímulo do esquema corporal. As crianças com PEA foram estimuladas a recompensar o cão oferecendo-lhe um aperitivo, trabalhando desta forma, coordenação visomotora, nomeadamente, o movimento de pinça e a estimulação da sensibilidade tátil, tendo em atenção as diferentes texturas e outras sensações que envolveram a atividade. Verificaram que questões do domínio cognitivo e motor, como o desenvolvimento ou o aprimoramento da pinça, bem como a coordenação motora são desenvolvidas de forma ativa durante os momentos em que a criança manuseia e cuida o animal. Cumulativamente à realização de brincadeiras com o cão e outras crianças, pretenderam estimular quer a integração sensorial quer a criação de vínculos, tarefas do desenvolvimento muito complexas na maior parte destas crianças. Verificaram que as atividades realizadas para suprir as necessidades da criança com PEA, como por exemplo a estimulação sensorial, o contato direto com o cão e a convivência, são facilitadoras da criação de vínculo, o que posteriormente se deverá estender às pessoas que fazem parte do contexto da criança, como os pares, os professores e a família.

As atividades de comparação das partes do corpo do cão com o corpo humano possibilitam a consciencialização do esquema e da imagem corporal, e também da sua distinção.

Sabendo que para a realização de tarefas do quotidiano são necessárias competências de socialização e domínio de atos motores conscientes, Dotta (2012) verificou ainda que o contacto direto de crianças com PEA com os animais possibilitou o desenvolvimento de atividades que constituem a base de funcionalidade dessas tarefas, prevendo que, no caso da estimulação com recurso ao cão se estender no tempo, se poderão estabelecer aquisições funcionais significativas e, conseqüentemente, duradouras e potenciadoras de outras competências.

Posteriormente, Magalhães (2014) também analisou os efeitos positivos documentados na literatura científica atual sobre o recurso a animais, nas diversas abordagens existentes para as suas intervenções, verificados em diversas áreas da vida de crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA). Os benefícios evidenciados atingem melhores resultados na presença de um animal, comparativamente aos resultados obtidos em diferentes grupos de controlo. Verificou-se um aumento significativo do comportamento social verbal e das manifestações de afeto, assim como a diminuição de comportamentos indesejados e estereotípias. No contexto educativo descrevem-se benefícios para alunos com PEA nas aprendizagens e na reciprocidade social decorrentes de práticas educativas que incluem animais em sala de aula, destacando o cão. No contexto terapêutico descrevem-se efeitos positivos na diminuição da severidade da doença, no processamento sensorial e na diminuição da ansiedade, com promoção do bem-estar geral e da qualidade educativa e de vida dos alunos e dos outros significativos (familiares, professores, colegas e amigos).

Bunduki e Milanez (2015) investigaram a eficácia do uso da terapia assistida por cães no processo de aprendizagem de adolescentes com deficiência intelectual, analisando os benefícios da presença do animal durante as atividades. Desenvolveram um estudo comparativo aplicado a dois adolescentes com dificuldades associadas às funções cognitivas de raciocínio, concentração e expressão verbal. Um dos alunos participou nas atividades assistidas pelo cão e o outro não. Devido à semelhança de *deficits* foram trabalhados com os alunos aspetos de atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico e percepção. O aluno motivado pela presença do cão respondeu de forma positiva às atividades propostas durante dez sessões. As atividades propostas incluíram a resolução de problemas envolvendo o manuseio de dinheiro, a agenda informativa sobre a sessão de autocuidado e de jogos de associar e completar. Os resultados obtidos demonstram a utilização do cão como modelo e facilitador do processo de ensino e de aprendizagem e

mostram evidências ao nível da expressão verbal, da motivação para a realização das tarefas e do vínculo entre o adolescente e o terapeuta.

Os mesmos autores sugerem que a investigação científica na intervenção de animais como facilitadores junto de crianças e adolescentes com deficiência intelectual seja continuada, por se verificarem inúmeras mudanças na vida dos indivíduos. A pouca estimulação a que crianças e adolescentes com deficiência intelectual são expostos, que torna o seu desenvolvimento deficitário e impeditivo da expressão e demonstração efetiva das suas potencialidades, pode ser ultrapassada com a intervenção de coterapeutas caninos.

Centenaro (2016) investigou as contribuições do cão como elemento mediador junto de uma criança com paralisia cerebral e deficiência intelectual. Verificou que a presença do cão possibilita um trabalho que pode desencadear manifestações comunicativas, reduzindo os sinais de fala egocêntrica, e auxiliando no processo de aprendizagem e no desempenho das atividades propostas. Tendo como base o mecanismo compensatório de Vygotsky, Centenaro (2016) concluiu que a contribuição da presença do cão pode estender-se à superação de barreiras enfrentadas pela criança com deficiência.

Nogueira (2015), baseando-se nas conceções apresentadas em 2010 por Kruger e Serpell, considera evidente que os animais possuem características que mostram facilitar o processo de terapia, reconhecendo a improbabilidade dos pacientes ficarem sem reação perante a presença do animal e dos seus comportamentos espontâneos. Também defende que o processo de reabilitação assistida por animais é ancorado no vínculo entre humanos e animais, possibilitando uma abordagem positiva que proporciona cura emocional e reabilitação, tanto em doenças crónicas como agudas, em todas as faixas etárias, preenchendo igualmente as necessidades de afeto, segurança e socialização para todos os participantes.

Esse efeito encontra-se fisiologicamente apoiado pela elevação dos níveis de cortisol na saliva de crianças com vinculação insegura e desorganizada, antes e depois de interagirem com um cão de ajuda social na escola (Beetz, Julius, Turner & Kotrschal, 2012). O estudo revelou a existência de maior benefício para as crianças na regulação dos níveis de *stress* fisiológico através da presença de um cão amigável do que na presença de um humano ou de um cão de brincar, demonstrando significância na compreensão dos mecanismos subjacentes às intervenções assistidas por animais em ambientes pedagógicos e terapêuticos.

O impacto do recurso ao cão de ajuda social na reabilitação revela contributos não só para o usuário mas também para as suas famílias, enquanto participantes ativos no processo. Objetivando a análise dos contributos da terapia assistida por animais aplicada ao grupo das perturbações do neurodesenvolvimento, na subcategoria das perturbações motoras, Nogueira (2015) refere evidências de melhorias significativas no tónus e contração muscular, essencial para o controlo postural e para o equilíbrio, melhorias na coordenação e funcionamento físico, assim como na estimulação para aprendizagem de novas estratégias motoras, influenciando positivamente as atividades funcionais.

Como referem Lasa, Bocanegra, Alcaide, Arratibel, Donoso e Ferriero (2013), o processo de reabilitação expressa-se numa perspetiva mais abrangente, onde se incluem as atividades da vida diária e de autonomia geral, facilitadoras da qualidade de vida, bem-estar, integração social, controlo das emoções negativas, memória, ativação cognitiva, motivação, linguagem, sensibilidade sensorial e atenção. Os autores analisaram publicações referentes a intervenções assistidas por animais aplicadas a utentes com paralisia cerebral, referindo informação complementar no que concerne à constatação de benefícios traduzidos na melhoria das funções motoras globais e finas, no movimento dos membros superiores, no controlo do tronco, no alcance e direcionalidade das extremidades superiores e inferiores, na velocidade e cadência na marcha, no controlo da força e no equilíbrio. Cumulativamente, verificaram também a diminuição da espasticidade e melhorias na socialização, ancoradas na criação de laços afetivos fortes entre animais e humanos, que propiciam o incremento da comunicação não-verbal, a redução do stress, da ansiedade e dos sentimentos de solidão.

Roblejo, Wilson, Saní e Gaínza (2009) destacam o papel social que os animais podem prestar aos usuários com deficiência ou incapacidade, possibilitando-lhes um aumento da independência. Consideram que este benefício global se deve à presença do animal e ao sentimento de pertença que suscita no seu usuário; possibilitando além de companhia e conforto, um veículo facilitador da comunicação e interação com os outros.

A utilização do cão de ajuda social como estratégia de intervenção em problemas do domínio motor, permite não só a reabilitação física dos usuários, mas também conduz a um aumento da confiança e do relaxamento, à diminuição da ansiedade e das preocupações inerentes ao seu estado de saúde. Verifica-se que os usuários se aceitam melhor, mostram-se menos deprimidos e aderem mais aos tratamentos e às intervenções clínicas.

Dotta (2012) defende que as atividades que possibilitam trabalhar de forma lúdica a criação de vínculo usuário-cão são fundamentais para o sucesso da intervenção. Veja-se o exemplo da estimulação dos usuários no sentido de recompensarem os cães após uma habilidade. Para além das diferentes texturas e sensações proporcionadas pela atividade de tirar um aperitivo da caixa e oferecê-lo ao animal, cumulativamente é possibilitado um trabalho motor não consciente do aprimoramento da pinça, da coordenação e a estimulação da sensibilidade e das emoções. Neste ato, a criança compreende e aciona o prazer de alimentar o cão, como aprecia quando ela própria é alimentada.

De acordo com Dotta (2012) acredita-se que através da Terapia Assistida por Animais (TAA) possa ser estimulado o desenvolvimento de aspetos como a socialização e atos motores voluntários, imprescindíveis para a realização de atividades do quotidiano, para que progressivamente se possam estabelecer aquisições funcionais significativas.

Evidencia-se que as atividades em contexto de TAA trabalham cumulativamente e da mesma forma questões cognitivas e motoras, de forma ativa durante o contato do usuário com o animal. O aumento da sensibilidade motora fina através do acariciar do animal, por exemplo, pode ser útil para promover a informação motora e a integração sensorial (Magalhães, 2014).

São vastos os contributos das intervenções assistidas por animais, de entre os quais se destacam os fisiológicos, os psicológicos e os sociais. Numa perspetiva holística, as contrapartidas da relação positiva de vínculo entre o cão de ajuda social e a criança ou jovem que com ele interage são indissociáveis, considerando-se por isso o contributo na sua globalidade assim como a possibilidade de construção de significados e relacionamentos que possam transferir a outros em situações positivas.

2.5. Limitações e objeções

Cumulativamente às evidências de contributos que advêm das intervenções com recurso ao cão de ajuda social, identificam-se também constrangimentos e objeções que limitam a inclusão destes animais em contexto escolar.

Desenvolver um projeto de intervenções assistidas por animais, nas escolas, com recurso ao cão de ajuda social, em qualquer uma das suas variantes, não é a mesma coisa que adotar e manter um animal de estimação em sala de aula. Manter um cão como animal de estimação permanente numa escola, com possibilidade de aceder aos espaços onde

decorre a ação educativa também não se aplica aos critérios do que se pretende com uma intervenção de terapia ou educação assistida por animais (Kurschner, 2014).

Um professor que se faz acompanhar do seu cão em sala de aula, sem formação específica em intervenções assistidas por animais, não se coaduna com os objetivos do trabalho reabilitativo e educacional com o recurso a cães de ajuda social em contexto escolar (Jalongo, Astorino & Bomboy, 2004).

Smith e Dale (2016) auscultaram docentes australianos relativamente ao recurso a este tipo de intervenção que lhes possibilitaram indicar limitações relativamente à ausência de conhecimento, apoio e recursos, sobrecarga de trabalho, reações das crianças relativamente a alergias e ao comportamento, e a questões relacionadas com o bem-estar do próprio animal. No estudo realizado não foram encontrados indicadores relativamente à ausência de apoio por parte da escola ou dos pais dos alunos.

Rud e Beck (2003) concluíram que os fatores que limitam os docentes a incluir um cão em sala de aula se prendem com preocupações legais, ausência de espaço adequado para os animais, falta de apreço pelos animais e uma possível sobrecarga de trabalho.

Um estudo que incidiu sobre novas intervenções com crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) em escolas dos Estados Unidos revelou limitações e focos de tensão entre alguns intervenientes, tais como a equipa multidisciplinar e a equipa de gestão da escola, os professores de educação especial e os restantes professores do Conselho de Turma ou a equipa multidisciplinar e os encarregados de educação (Ladarola et al., 2015).

Note-se que o recurso ao cão de ajuda social em contexto escolar poderá ser contraindicado para alguns dos alunos. Por exemplo, nem todas as crianças gostam de cães e existem algumas com reações alérgicas severas ao pelo de animais. Também não se aplica a todas as situações, por exemplo, havendo impedimentos pela configuração da sala de aula, ou pelo tipo de disciplina lecionada e a todos os docentes, por razões já apresentadas (Smith & Dale, 2016).

Também Jalongo, Astorino e Bomboy (2004) apontam algumas objeções à inclusão de cães em contexto escolar. As mais comuns prendem-se com condições sanitárias, dado que o animal pode ser veículo de doenças ou infeções passíveis de transmissão aos seres humanos. São também indicadas preocupações com a segurança, as alergias, o medo e as diferenças culturais.

Falldorf (2017) investigou as experiências de dezassete professores que trabalharam em sala de aula, na presença do cão de assistência de um dos seus alunos, tendo constatado que nenhum apontou fatores negativos decorrentes dessa experiência educativa. Foram indicadas, pelos professores, preocupações iniciais relativamente ao treino do cão, ao desconhecimento da legislação por parte dos pais e encarregados de educação, que os alunos pudessem sentir medo do cão, ter reações alérgicas e ainda que o animal pudesse ser fonte de distração para os alunos.

Ressalva-se que, apesar de não ser possível eliminar totalmente os riscos associados ao trabalho com um cão de ajuda social em sala de aula, é exequível uma prática profissional informada, rigorosa e ética, no sentido de acautelar e minimizar os fatores que possam eventualmente constituir risco ou fonte de preocupação.

2.6. Recomendações

No sentido de garantir a segurança e o bem estar de todos os envolvidos nos projetos educativos que incluam um cão de ajuda social em sala de aula, recomenda-se a promoção antecipada de sessões (in)formativas, no sentido de esclarecer a comunidade educativa e dar a conhecer as medidas que poderão ser levadas a cabo de forma a ultrapassar limitações, minimizar riscos e garantir a segurança dos alunos e dos profissionais envolvidos. Estes procedimentos constam nos parâmetros internacionais que regulamentam as boas práticas no âmbito das intervenções assistidas por animais.

Descrevendo as objeções mais comuns à introdução de cães de ajuda social nas escolas, Jalongo, Astorino e Bomboy (2004) apresentam algumas recomendações a ter em conta no sentido de acautelar e prevenir eventuais problemas. O medo ou a fobia de cães constitui uma das principais preocupações. Caso esta situação se aplique a algum dos alunos envolvidos, o mesmo poderá participar nas atividades do projeto de forma indireta e à distância. A oportunidade de assistir à interação do cão de ajuda social com um dos seus pares permitirá a recolha de experiências positivas com cães e a perceção, num contexto seguro, de que há animais calmos, delicados e afáveis. Desta forma possibilita-se a um aluno com fobia a redução da ansiedade causada por possíveis experiências vividas com outros cães, para que gradualmente, a criança ou o jovem possa entender que nem todos os animais são iguais e com o mesmo comportamento.

No que respeita à redução da principal causa de reação alérgica, o pelo do cão, recomenda-se optar por uma sala de trabalho que será imediatamente limpa após término das sessões ou por espaços amplos e arejados, onde se podem incluir também o pátio ou o jardim. Não obstante, reforça-se que as boas práticas em intervenções assistidas por animais já contemplam como procedimento a escovagem cuidada do cão previamente a todas as sessões de trabalho (AAII, 2018).

Considera-se que a escolha do cão de ajuda social também pode ser determinante para evitar reações alérgicas. A higienização e escovagem regular de um cão de pelo curto ajuda a reduzir a quantidade de pelo que possa eventualmente perder no espaço escolar ou em contacto com os alunos, minimizando-se desta forma o alérgeno mais frequente (Friesen, 2009).

Acresce solicitar, junto ao consentimento informado dos pais e encarregados de educação dos alunos que irão participar do projeto, informações acerca de possíveis reações alérgicas ou fobias ao cão. Ainda que não sejam indicadas quaisquer limitações neste âmbito, considera-se importante uma verificação dos processos individuais dos alunos (PIA) no sentido de averiguar se existem ou não registos de alergias. Os profissionais devem ser vigilantes e reforçar a atenção ao aluno no decorrer da intervenção e nas horas seguintes, no sentido de identificar possíveis reações cutâneas ou respiratórias, até à data desconhecidas pelos pais e encarregados de educação. No que respeita às fobias, é fundamental agendar uma sessão prévia de apresentação do animal à criança, na presença da equipa multidisciplinar e do encarregado de educação, para que se possa verificar *in loco* o seu comportamento e linguagem corporal junto do cão e garantir que não existe qualquer celeuma.

Outra preocupação recorrente prende-se com a possibilidade do cão poder ser vetor na transmissão de doenças aos alunos. As zoonoses são doenças ou infeções transmitidas pelos animais ao ser humano através de diversos microrganismos, tais como vírus, bactérias, fungos e protozoários. Os estudos desenvolvidos em contexto hospital segundo Brodic, Biley e Shewring, em 2002, demonstraram que apesar da possibilidade de transmissão da doença existir, o perigo de infeção é mínimo, sempre que se garantam as condições de higiene, segurança e assepsia por parte dos profissionais envolvidos. Essas medidas devem contemplar o controlo veterinário frequente, de forma a certificar uma excelente condição de saúde do animal, a lavagem correta das mãos de alunos e profissionais envolvidos antes e depois de cada sessão, a limpeza e escovagem minuciosa

do cão antes da sessão e a higienização e arejamento da sala imediatamente após o término das atividades (Jalongo, Astorino & Bomboy, 2004).

Para o cão permanecer deitado ou sentado junto dos alunos, recomenda-se a utilização de colchões plastificados ou tapetes de esponja, por exemplo, os em formato puzzle, facilmente removíveis e exclusivos para o efeito, que também podem incluir resguardos descartáveis.

De forma a assegurar o comportamento do cão e acautelar as condições de segurança de todos os envolvidos, deve conhecer-se pessoalmente o animal, a sua estabilidade e experiência em trabalhos similares anteriores. O acesso a esta informação é relativamente simples e implica apenas a consulta da documentação comprovativa da formação do binómio, o seu *curriculum vitae* e o seguro de responsabilidade civil que identifique o cão de ajuda social, por exemplo, sob a designação de cão de terapia. O comportamento equilibrado do cão durante as sessões e o tempo em que permanecer no espaço escolar será garantido pelo seu treino de obediência avançada, complementado pela capacidade do técnico que o acompanha entender a sua linguagem corporal, promovendo distrações sempre que sejam identificados sinais ou situações de ansiedade, para que volte a sentir-se tranquilo e seguro (Jalongo, Astorino & Bomboy, 2004).

O cão de ajuda social, apesar de ser ampla e rigorosamente treinado, constitui um recurso vivo que em situações acidentais poderá, eventualmente, ser magoado e reagir. Considera-se fulcral acautelar a segurança e o bem estar do cão, por forma a garantir o seu bom comportamento. De referir que todos os profissionais envolvidos devem ser vigilantes dos comportamentos dos alunos e do cão, devendo estar preparados para identificar possíveis sinais de alerta (Friesen, 2009).

É recomendável preparar previamente os alunos para interagir com o cão de ajuda social, pelo que é perentório regular comportamentos das crianças ou jovens que possam eventualmente causar instabilidade no animal. Independentemente do nível de escolaridade dos alunos, os profissionais envolvidos devem responsabilizar-se por informá-los antecipadamente que não deverão falar alto ou fazer movimentos bruscos, solicitando, por exemplo, que mantenham a palma da mão imóvel e bem estendida para oferecer a recompensa ou que batam palmas sem ruído, rodando as mãos sempre que o cão desempenhar uma ação corretamente (Kurschner, 2014).

2.7. Contributos para a educação especial

A investigação recente tem revelado os contributos das Intervenções Assistidas por Animais em contexto escolar, sobretudo em crianças com necessidades educativas especiais (Hergovich, Monshi, Semmler & Zieglmayer, 2002; Kotrschal & Ortbauer, 2003; Jalongo, Astorino & Bomboy, 2004; Anderson & Olson, 2006; O’Haire, McKenzie, McCune & Slaughter, 2014).

Entre os animais, os cães destacam-se por apresentarem uma capacidade compreensiva significativa e por reagirem positivamente às manifestações de afeto dos seres humanos. A interação entre crianças/jovens e cães pode conduzir a que estes atuem como facilitadores nos processos de inserção social, na expressão das emoções, na atenção e na aprendizagem (Caetano, 2010).

No que respeita especificamente aos cães de ajuda social, é de referir que estes se relacionam de forma amistosa com crianças ou jovens com necessidades educativas especiais, não evidenciando, qualquer juízo de valor perante as limitações dos mesmos, respeitando o ritmo imposto e por esse motivo, aceitando-os pela pessoa que são. Nesta perspetiva, o cão pode ser incluído como veículo de mediação social em sessões de terapia ou educação, assumindo uma ampla diversidade de papéis (Jalongo, Astorino & Bomboy, 2004; Nobre, Krug, Capella, Caniellas & Pereira, 2017).

O cão enquanto ser vivo assume um papel aumentativo como não existe num cão enquanto personagem num livro de histórias ou num filme de animação, por isso é sempre mais lúdico e interativo do que qualquer brinquedo ou jogo que se proponha ao aluno. Comparativamente a um cão de pelúcia, mesmo que este fosse movido por qualquer mecanismo técnico ou tecnologicamente programável, apresenta o incremento de ser espontâneo e de alto valor vincutivo. Essa interação provoca no aluno uma vasta gama de reações, ativando outras áreas cerebrais e permitindo ao aluno passar da representação à realidade e da realidade à representação, a relacionamentos (factos, objetos, seres) recorrendo à memória e à interpretação de imagens (Kurschner, 2014).

No seguimento, o comportamento afiliativo com o cão é facilitador da comunicação entre ambos, o que permite estender o seu interesse a outros seres vivos, por exemplo, ao professor, ao terapeuta, aos pares e à família (Abrahão & Carvalho, 2015).

No que concerne à linguagem, e dependendo das particularidades inerentes a cada aluno, o cão pode assumir um papel preponderante no trabalho da linguagem verbal e não

verbal. Para que o cão demonstre habilidades, como por exemplo, sentar e deitar, o aluno que trabalha com o cão tem obrigatoriamente que lhe fornecer instruções diretas, seja verbalmente, através de gestos ou cartões. Quando o cão cumpre a instrução o seu comportamento reforça a conduta do aluno condicionando a aprendizagem. Estas atividades são de extrema relevância para alunos que manifestam problemas comportamentais, condutas desviantes ou transtornos que se projetam na necessidade de mandar ou ser aceito (Friesen, 2009; Kurschner, 2014).

O cão, por intermédio da sua linguagem não-verbal (vocalizações, brincadeiras, expressões, olhares, comportamentos), atua como fator externo, levando a alterações internas estruturantes no organismo da criança que se repercutirão nas ações que realiza (Bunduki & Milanez, 2015).

Ainda nesta perspectiva, Llopis e Claverol (2008) sugerem que durante as atividades de terapia ou educação assistida por animais seja mantida uma conversa com ritmo fluente do discurso de forma a possibilitar o ensino eficaz da linguagem, cumulativamente ao desenvolvimento significativo da comunicação funcional e, conseqüentemente, das interações sociodiscursivas.

Destacam que o nível de percepção sensorial desenvolvido entre humanos e animais é uma ferramenta essencial com aplicabilidade quer ao nível da aquisição de aprendizagens quer para fortalecimento do vínculo entre ambos. Através do cão, o docente pode utilizar o estímulo táctil, para treinar os sentidos através dos recetores para pressão, calor, frio e dor da pele. E que a estimulação sensorial pelo contacto táctil com o cão pode induzir no aluno a curiosidade sobre o seu próprio corpo. Durante as atividades, o aluno contacta com as diferentes regiões do corpo do cão (pelo, pele, focinho, patas, unhas, nariz, língua), o que desencadeia diferentes percepções considerando as variedade de texturas a que consegue aceder (Llopis & Claverol, 2008).

No que concerne a atividades que impliquem o cumprimento de instruções simples, pode ser trabalhado o reforço lógico-matemático. Por exemplo, pede-se ao aluno que retire três bolinhas de ração e as ofereça ao cão. Neste caso, o animal que intervém deverá estar treinado a comer mediante ordem, para que se possa reforçar a conduta correta, ou seja, só irá comer quando o aluno lhe apresentar três bolinhas de ração e não outro número diferente (Kurschner, 2014; Nobre, Krug, Capella, Caniellas & Pereira, 2017).

Llopis e Claverol (2008) consideram que, no que respeita ao fator socioemocional, os animais podem ser mobilizados como fonte ilimitada de afeto, amor, aceitação e

companheirismo, uma vez que estão disponíveis tanto para receber como para dar afeto, sem julgar nem esperar contrapartidas. Esta particularidade reveste-se de extrema importância em alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, uma vez que a interação com o animal se apresenta cumulativamente sob a forma de contacto físico e estímulo multissensorial, proporcionando a autorregulação comportamental. Em crianças que apresentem desvios de conduta ou hiperatividade e défice de atenção, os animais podem ser mobilizados como foco de concentração da atenção e como forma de incrementar melhorias no ambiente educativo. À atenção dirigida ao cão, por exemplo, associa-se uma inibição do comportamento da criança, uma vez que esta desconhece e não pode prever qual irá ser o comportamento do animal.

No entender dos autores, os cães convertem-se num poderoso conjunto de estímulos multissensoriais, uma vez que são capazes de captar a atenção e motivação da criança, melhorando a sua cooperação e envolvimento nas atividades a desenvolver. Podem induzir um estado de relaxamento imediato, psicologicamente tranquilizador, pelo simples facto de atrair e manterem a nossa atenção (Kurschner, 2014).

É sabido que o animal é menos desafiante que os seres humanos, permitindo à criança a sua perceção como elemento neutro e não ameaçador. Isto admitirá uma melhoria da sua capacidade de relacionar-se sem ameaças, transposta a partir da sua relação com o animal. Ao ser a criança a dirigir a situação de interação com o animal, não se sentida ameaçada nem desafiada, as suas competências relacionais e de iniciativa serão melhoradas (Friesen, 2009).

Levinson (2006) compara o vínculo da criança ao seu cão ao mesmo que é associado a outro objeto transicional que geralmente é algo suave como um urso de pelúcia ou um cobertor. Durante o desenvolvimento da criança é normal a necessidade de um objeto transicional, como uma ponte entre a realidade e a fantasia, uma defesa contra a ansiedade nos momentos de tensão ou conflito. O cão suporta em diversas ocasiões a mesma necessidade que a criança tem de contactar fisicamente com algo suave, quente e passível de ser abraçado, ocupando momentaneamente o lugar do seu objeto transicional. Ao recorrer-se ao cão como objeto transicional é possível trabalhar com os alunos a sensibilidade, o amor sem propriedade, a partilha e a área socioemocional.

Ainda no âmbito das aprendizagens o recurso ao cão permite trabalhar a atenção, a concentração, o reforço lógico-matemático, a capacidade de cálculo matemático, associação de números a quantidades e conseqüente desenvolvimento do pensamento abstrato, a organização espacial (à frente, atrás, à esquerda, à direita, em cima, em baixo),

a motricidade fina e grossa, o respeito por tempos entre tarefas, a leitura, entre outras múltiplas aplicações (Nobre, Krug, Capella, Canielles & Pereira, 2017).

A inclusão de cães de ajuda social em situações de ensino e de aprendizagem permite aos alunos compreender que o ser humano se encontra biológica e socialmente relacionado com as restantes espécies de seres vivos e que, também estas demonstram comportamentos e necessidades idênticas às do ser humano. Desta forma, o animal pode ser considerado uma fonte de inspiração e um modelo de atuação para crianças e jovens (Lima & Sousa, 2004). Ensinar uma criança, com ou sem deficiência ou incapacidade, a cuidar de um animal é equivalente a ensiná-la a realizar tarefas do quotidiano, tais como vestir-se, alimentar-se de forma autónoma, escovar os dentes, pentear-se e tomar banho. A estes fatores acrescenta-se autonomia e responsabilidade, com consequências positivas na autoperceção, ou seja, na autoestima e no autoconceito, pois ao ser capaz de cuidar do outro a criança sentir-se-á consciente das suas potencialidades e progressivamente mais capacitada para cuidar de si (Kurschner, 2014).

Sabe-se que em crianças com dificuldades na aquisição das competências leitoras, beneficiar da presença de ouvintes atentos facilita o processo de aprendizagem, com redução da ansiedade e aumento da confiança. A criança lê o livro para o cão que a ouve atentamente, sem julgamentos ou limite de tempo. Ler para um cão torna o processo de leitura mais agradável, pois a interação com o animal aumenta o interesse da criança na atividade e motiva-a a fazê-lo em voz alta. A interação com o animal, descontraí a criança, que menos constrangida, consegue concentrar-se melhor na tarefa, uma vez que o cão não a corrige nem a interrompe (Friesen, 2009; Kurschner, 2014).

A estratégia de utilizar o animal como modelo também tem aplicabilidade em crianças com Perturbações do Espectro do Autismo. Criando um circuito em que a atividade primeiro será desenvolvida pelo cão e depois pelo aluno, é possível trabalhar a atenção, a concentração, a ansiedade, a motricidade grossa e fina, e o cumprimento de instruções (Magalhães, 2014).

De acordo com Godoy e Denzin (2007), considera-se que as intervenções com recurso ao cão de ajuda social podem constituir auxílio ao trabalho pedagógico desenvolvido por professores ou técnicos com qualquer criança que num determinado momento do seu percurso escolar revele alguma dificuldade ou limitação. Contudo, deve ser mantido o foco da intervenção sem se perder de vista o que se quer e necessita alcançar.

III – Expectativas e desafios

3.1. Uma escola para todos

Atualmente debate-se a gestão e organização das escolas, particularmente no que respeita ao currículo (Raymond, Steen & Cristo, 2012). A multiplicidade das necessidades específicas dos alunos convergiram no sentido de alterar o sistema educativo português pelo que se exige capacidade de adaptação às escolas (Cristo, 2013). De referir que os compromissos internacionais com a educação inclusiva, enquanto processo que visa dar resposta à diversidade das necessidades de todos os alunos, foram reiterados por Portugal aquando da ratificação da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNESCO, 2009). O vigésimo quarto artigo do texto da convenção, exige aos estados membros da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas um sistema de educação inclusiva a todos os níveis. Não obstante, passados que estão mais de vinte anos sobre a Declaração de Salamanca, persistem, nas escolas, focos gritantes de resistência à inclusão e à flexibilização do currículo de forma a garantir uma educação para todos.

Incluir implica a reestruturação no sentido de ajustar a escola às necessidades dos alunos e não o oposto. Aquando do Fórum Mundial de Educação em Dakar, consagrou-se como principal objetivo, garantir a educação para todos, desafio que acarretou responsabilidades na rejeição de práticas educativas uniformizadoras e que não refletissem a diversidade e a complexidade de todos os alunos (UNESCO, 2015). Reforçou-se uma vez mais que “as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11) e definiu-se como meta a atingir pelos sistemas educativos a nível mundial a educação inclusiva.

A noção de escola inclusiva, tantas vezes entendida como estratégia específica para alunos com necessidades educativas especiais e por isso associada à educação especial, foi progressivamente dando lugar a uma perspetiva universal, aglutinadora de um conjunto de medidas educativas para todos os alunos (Armstrong & Rodrigues, 2014). Quando se fala de uma escola para todos, importa esclarecer que não falamos simplesmente de uma escola que recebe todos os alunos, mas da que garante o direito à

educação e promove a formação de jovens participantes na construção de uma sociedade democrática (Sanches & Teodoro, 2007).

Apesar da forte pressão exercida nas escolas para o cumprimento dos programas demasiado extensos e o resultado da avaliação externa, considera-se premente pensar o trabalho com os alunos de forma criativa, respondendo às suas necessidades específicas uma vez que “a uniformização serve para as linhas de montagem das fábricas; mas parece pouco crível que realmente possa ter um efeito válido para todos os alunos” (Morais, 2017, p. 139). Têm chegado às escolas orientações no sentido de se reformular progressivamente a prática educativa, de que constituem exemplo o Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e a possibilidade de implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos ensinos básico e secundário, ratificado pelo Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho.

No documento que define o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, ratificado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, o Ministério da Educação reforça o seu compromisso para o desenvolvimento de uma escola multifacetada e inclusiva capaz de assegurar que à saída dos doze anos de escolaridade obrigatória, todos os alunos, independentemente dos percursos educativos concretizados, desenvolveram competências e valores, segundo um perfil que os torna capazes de exercer uma cidadania ativa em liberdade, proporcionadora de bem-estar (DGE, 2017). As linhas orientadoras do documento vão ao encontro das preocupações de Fernando Reimers (cit. Moraes, 2017, p. 67) para quem “o objetivo mais importante das escolas é ajudar os alunos a desenvolver aptidões que os ajudarão a inventar o futuro”. Apela-se assim à convergência de esforços e recursos por parte dos intervenientes a quem foi confiada a responsabilidade da gestão da diferença e/ou desigualdade (professores, técnicos, pais, encarregados de educação e restante comunidade educativa) no sentido de proporcionar atividades pedagógicas que assegurem a todos os alunos, espaços educativos onde têm o direito a aceder a aprendizagens de qualidade, através de um currículo que leva cada um ao limite das suas capacidades.

A persecução de uma escola plenamente inclusiva implica o desenvolvimento de um sentido de comunidade que garanta que todo aluno é aceite e apoiado pelos seus pares e pelos adultos que o rodeiam; que todos os envolvidos no processo educativo se relacionem, desconstruindo modelos de ensino em que os professores trabalham isolados, de costas voltadas para os seus pares e demais profissionais de educação; que o trabalho

do professor deixe de ser solitário e que se abra à partilha de experiências, de ideias referentes a inovações educacionais ou estratégias de ensino que se tenham revelado eficazes entre colegas de profissão, outros profissionais e com os encarregados de educação. Acredita-se que a interligação de todos os intervenientes promove uma filosofia facilitadora das aprendizagens, em que professores aprendem uns com os outros, em que pais e encarregados de educação se mostram mais colaborativos, onde há lugar para partilha de ideias e sugestões pela gestão do agrupamento ou escola não agrupada, mas sobretudo onde os alunos aprendem mais com os seus pares, professores e técnicos. Este sentido comunitário com a mesma visão educacional e participação de todos, precisa assentar na premissa de que todo o indivíduo deve ser respeitado e levado a atingir o máximo das suas potencialidades, pelo que deverá existir um esforço comum em encarar o aluno como um todo, dando relevância não só aos aspetos académicos, mas valorizando sobretudo os aspetos socioemocionais e de cidadania (Correia, 2008, p. 33). De igual forma, as orientações recentes para um ensino inclusivo “centrado no desenvolvimento físico e psicossocial, do pleno potencial de cada aluno” sugerem o investimento na articulação, mobilização e participação complementar de todos os recursos da comunidade, de forma a responder à diversidade das necessidades dos alunos e maximizar as suas aprendizagens. Nesta perspetiva, destaca-se o papel preponderante do trabalho colaborativo das equipas multidisciplinares e das parcerias com as autarquias (DGE, 2018, p. 6).

Para corresponder a uma prática docente que inclua pedagogia diferenciada é exigido ao professor que procure modalidades diferenciadoras de aceder ao currículo para cada um dos alunos, bem como os meios facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem, tendo em atenção as competências, os interesses e necessidades de cada um (Venâncio, 2016). Ensinar implica conhecimentos plurais que não se esgotam na formação de professores, seja ela inicial ou contínua, “se queremos ensinar, somos nós, professores, quem primeiro tem de aprender” (García, 2015, p. 30). Esse conhecimento surge numa perspetiva multiprofissional e colaborativa com os parceiros da comunidade educativa (Venâncio, 2016). Nesta linha de pensamento, a flexibilização curricular que inclui ajustes e adequações não se pretende um ato solitário, pelo que deve apoiar-se noutros agentes educativos e técnicos especializados da escola ou da comunidade, considerando as necessidades de aprendizagem específicas, competências e interesses dos alunos a que se destinam.

De acordo com Correia (2008) a persecução de um modelo de escola inclusiva deve ancorar-se num currículo construído a partir das características e necessidades específicas dos alunos, o que se pretende adequado e flexível, apresentando os assuntos de uma forma concreta e significativa, de modo a promover o trabalho em grupo e a participação. A reestruturação da escola deve transpor-se para a sala de aula, no sentido de provocar também mudanças adequadas/adaptativas nos ambientes de todos os alunos e particularmente dos que apresentam necessidades específicas. Diferenciar o currículo pressupõe um ensino que contemple ritmos, interesses, níveis e formas de trabalho diferentes, tendo por base as necessidades e as capacidades de cada um. Os alunos não aprendem todos ao mesmo tempo, sendo necessário considerar os ritmos de aprendizagem de cada criança, pelo que devem propor-se práticas flexíveis, abordagens diversificadas e diferenciadas, estratégias e materiais concretos e estimulantes. Numa perspetiva de flexibilidade curricular espera-se que, sempre que possível, as atividades se desenvolvam fora do espaço físico da sala e promovam o trabalho cooperativo, experimental; as atividades práticas; a realização de projetos; a utilização das tecnologias de informação e comunicação; e o apoio tutorial específico.

Um currículo adequado a uma vasta gama de necessidades específicas deve ser coerente, aberto e flexível; possibilitar um tratamento adequado, completo e minucioso dos objetivos e dos conteúdos; contemplar alternativas didáticas e metodológicas para o desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem e de avaliação, sobretudo para conteúdos que, por norma, oferecem dificuldades acrescidas aos alunos (Correia, 2008).

Apesar de parecer utópico, perspetivar as escolas sobre a lente da educação inclusiva, existem muitas escolas que primam pela diferença e conseguem fazer chegar aos alunos práticas curriculares sob a forma de projetos, amenizadoras das diferenças no acesso às aprendizagens e constituindo, por isso, exemplos de boas práticas no nosso país. Nessas escolas, os professores desenvolvem esforços individuais e colaborativos no sentido de minimizarem as pressões de exclusão que decorrem de políticas cegas e redutoras do sucesso dos alunos a um valor percentual. Importa realçar que, independentemente da rigidez dos números a que o professor está obrigado no sentido de monitorizar o sucesso e a qualidade do sucesso, cabe sempre à escola no seu todo a última palavra, visando influenciar positivamente as experiências educativas de profissionais, crianças e jovens, desenvolvendo políticas e práticas que vão ao encontro de um envolvimento e desenvolvimento de todos os alunos no processo de aprendizagem, na

persecução de melhores resultados em colaboração com os pares (Booth & Ainscow, 2002).

A recente promulgação do Decreto Lei sobre educação inclusiva e do Decreto Lei sobre a organização do currículo dos ensinos básico e secundário teve subjacente exemplos de boas práticas de inclusão, em escolas, um pouco por todo o país. O Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, estabelece o regime jurídico para a educação inclusiva “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação que permita a sua plena inclusão social” (PCM, 2018, p. 2918). Afasta-se da conceção implícita na anterior legislação de educação especial, Decreto lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, defendendo que não é necessário categorizar para intervir. Assim, o atual quadro legal dirige-se a todos os alunos, sobretudo aos que manifestam algum tipo de desvantagem que afete o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, e não apenas aos diagnosticados com deficiências de caráter permanente. O mesmo tem como grandes objetivos a equidade social e o acesso ao currículo, defendendo um único para todos os alunos do ensino básico e secundário, pelo que a terminologia necessidades educativas especiais passa a ser substituída pela expressão necessidades específicas.

Com o Decreto Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, assume-se a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, na gestão do currículo de forma flexível e contextualizada e entra em vigor um modelo de aprendizagem assente no desenho universal e na abordagem multinível de acesso ao currículo, que visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado.

Esta nova abordagem de ensino, cria expectativas e impõe desafios aos professores e demais agentes educativos, no sentido de fazer da escola um lugar de pertença para todos os alunos. O desenvolvimento de respostas educativas no âmbito da educação especial/educação inclusiva passa também pela identificação de “práticas que se mostram eficazes nas respostas educativas implementadas” e na reflexão acerca de projetos educativos que são levados a cabo, quer pelos professores, quer por outros profissionais (IGEC, 2016, p. 9).

Os professores são, uma vez mais, convocados a avançar, de forma informada e consciente, para a diversificação de estratégias e reprodução destas práticas educativas que têm contribuído com bons resultados na superação de barreiras à aprendizagem, mesmo nos casos de crianças e jovens em que se identificaram maiores dificuldades.

3.2. Desenho Universal para a Aprendizagem e intervenções assistidas por animais

Até à promulgação do Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, o paradigma da educação, tomada como inclusiva, centrou-se nos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, deslocando-se os alunos para aquelas que reuniam os recursos e deslocalizando-se muitos destes das suas comunidades envolventes, consoante a categorização das suas patologias, de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, ao invés das escolas das suas áreas residenciais lhes proporcionarem os recursos essenciais ao seu percurso escolar, de acordo com os seus interesses e necessidades (OMS, 2004).

Este processo foi avaliado e criticado por inúmeras entidades, nomeadamente por associações de pais, pela Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (PIN-ANDEE) e IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência (2017), tendo sido publicados os resultados da avaliação oficial.

A equipa da IGEC defende que só se garante a participação e o sucesso na aprendizagem se forem potenciados processos pedagógicos inclusivos, que tornem eficaz o envolvimento de todos os alunos nas aprendizagens, assegurando-se o acesso ao currículo comum e o sucesso educativo de cada aluno. Nesta perspetiva, surge o conceito de desenho universal cujo cerne remete para o princípio da acessibilidade utilizado pelos arquitetos, mais especificamente na planificação de edifícios e espaços públicos que permitissem o acesso a todos os indivíduos, sem quaisquer limitações.

O conceito de desenho universal para a aprendizagem (DUA) tem por base uma educação acessível a todos os alunos, independentemente das suas características, interesses ou limitações. Trata-se de um modelo holístico, que defende o desenvolvimento de contextos flexíveis de aprendizagem que integrem as diferenças individuais, numa abordagem multidisciplinar e multinível. Ensinar numa perspetiva de desenho universal, pressupõe assim objetivos, materiais, métodos e avaliação flexíveis e personalizáveis de acordo com as necessidades específicas e individuais de cada aluno (CAST, 2018). Por conseguinte, planificar a ação pedagógica numa perspetiva universal, de forma a garantir “o acesso, a participação e o sucesso de todos” pressupõe possibilitar que os alunos se expressem e atuem de diversas formas, bem como disponibilizar métodos diversificados de apresentação dos conteúdos e formas diferenciadas de motivação e envolvimento (Nunes & Madureira, 2015, p. 126).

De facto, em condições naturais, todos nascemos com uma predisposição para aprender e somos proativos em fazê-lo, naturalmente, através da curiosidade. Não obstante o que precede, cada indivíduo tem características únicas que se refletem na forma como acede às aprendizagens, pelo que importa salientar que qualquer um de nós, independentemente da fase de desenvolvimento em que se encontra, possa eventualmente enfrentar dificuldades de aprendizagem e, por esse motivo, necessitar, num determinado momento e/ou área do conhecimento, de aceder às aprendizagens de uma forma diferenciada. Rose e Meyer (2002) defendem que a ação pedagógica deve orientar-se no sentido de proporcionar acesso às aprendizagens a todas as pessoas, incluindo as que se encontram nos extremos, ou seja, deve ser direcionada de forma a incluir não só os alunos com maiores dificuldades e que se esforçam para alcançar as metas de aprendizagem mas também para os que revelam maiores capacidades e se desmotivam perante atividades menos desafiantes.

As orientações que decorrem do Decreto lei n.º 54/2018 de 6 de julho surgem, no sentido de capacitar as escolas, e de valorizar a diversidade do corpo discente, “encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno” (PCM, 2018, p. 2918) e tem por base o desenho universal para aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo. Considera-se essencial flexibilizar o desenvolvimento do currículo optando por “medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias” para o desenvolvimento do perfil dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória. Para isso, confere-se autonomia às escolas e possibilita-se a “experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados”, que proporcionem “encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes” para que se produza, nos alunos uma “apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes” trabalhados, individualmente, a pares ou em grupo (DGE, 2017, p. 31-32).

As escolas são por isso desafiadas a desenvolver sinergias com os alunos, as famílias e a comunidade de forma a constituir equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos, possibilitando situações em que possam aceder a aprendizagens significativas, valorizando sobretudo o trabalho de projeto, como decorre do Decreto lei n.º 55/2018 de 6 de julho.

Estabelece o artigo 3.º da referida lei, o recurso a diferentes graus de intervenção, através de medidas universais, seletivas e adicionais. As medidas universais constituem

respostas educativas para todos os alunos. Caso a sua aplicação não se revele eficaz no acesso às aprendizagens, aplicar-se-ão, temporariamente, medidas seletivas para colmatar as necessidades de apoio à aprendizagem. Prevêem-se medidas adicionais apenas em situações em que se identifiquem dificuldades “acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem” (PCM, 2018, p. 2930). A aplicação de medidas adicionais exige “recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (PCM, 2018, p. 2930).

Assim, tendo por meta dinâmicas pedagógicas que proporcionem o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade, dispõe a alínea b), do número 3, do artigo 21.º da lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que a ação educativa deve assegurar a “implementação de medidas multinível, universais, seletivas e adicionais, que se revelem ajustadas às aprendizagens e inclusão dos alunos” assim como a “rentabilização eficiente dos recursos e oportunidades existentes na escola e na comunidade” (PCM, 2018, p. 2935), conforme a alínea c) do número 3, do artigo 21.º da referida lei.

A proatividade, inovação e criatividade de alguns profissionais que desenvolvem as suas atividades nos contextos educativos, precedeu ao atual quadro legal. Motivados pela procura de respostas educativas inclusivas, nomeadamente no que se refere à melhoria das condições de acesso ao currículo, professores e técnicos especializados desenvolveram nas escolas da rede pública projetos de intervenção assistida por animais, com recurso a cães de ajuda social. A implementação destas práticas educativas e reabilitativas teve por base as principais dimensões estratégicas da educação inclusiva, nomeadamente no que respeita às medidas e respostas educativas e à cooperação e parcerias com autarquias e associações especializadas em intervenções assistidas por animais, no sentido de disponibilizarem as melhores respostas educativas aos alunos com necessidades específicas.

É precisamente numa perspetiva de desenho universal para a aprendizagem (DUA) que as intervenções assistidas por animais se apresentam às escolas, como estratégias de intervenção adequadas a trabalhos de projeto e aplicáveis, a partir da idade pré-escolar, a qualquer nível de desenvolvimento dos alunos, assumindo-se como estratégias complementares ao trabalho de professores e técnicos.

A investigação realizada em neurociência, no que diz respeito ao modo de funcionamento do encéfalo durante o processo de aprendizagem, identifica três tipos diferentes de redes neuronais, nomeadamente, o reconhecimento (o quê?), a estratégia (o como?) e a afetividade (o porquê), as quais atuam conjuntamente neste processo. Estes

resultados fundamentam o desenvolvimento dos três princípios subjacentes ao DUA, que se organiza de modo a que se proporcionem, a crianças e jovens, múltiplos meios de representação, de ação e expressão e de envolvimento (Rose & Meyer, 2002; CAST, 2018).

Os meios de representação relacionam-se com as diferentes formas de apresentar a informação e os conteúdos, podendo estes assumir uma grande diversidade de recursos e estratégias. A conceção e a apresentação da informação assumem assim aspetos fundamentais, sendo privilegiadas abordagens variadas e flexíveis, individuais e coletivas. Tornar acessível a informação a cada um e a todos, constitui o primeiro passo na aquisição de conhecimentos, considerando-se que existem diferenças significativas no modo como os alunos processam, interpretam, usam e apresentam a informação que lhes é transmitida. Neste processo, a rede neuronal é responsável pelo reconhecimento da aprendizagem - o quê? (Rose & Meyer, 2002; CAST, 2018).

Os meios de ação e expressão relacionam-se com a diversidade de formas de que os alunos dispõem para demonstrarem as suas aprendizagens. Justifica, por parte dos alunos, uma abordagem flexível na gestão das aprendizagens e também na demonstração dos seus conhecimentos, sendo naturalmente monitorizados pelos professores ou técnicos. É fundamental o processo de facilitação das aprendizagens, promovendo estratégias que ajudem os alunos a definir objetivos, gerir os progressos e desenvolver capacidades de aprendizagem para a vida, considerando que os alunos divergem no modo como participam nas aprendizagens, tal como na integração e expressão dos conhecimentos. A rede neuronal neste processo é responsável pela estratégia da aprendizagem - o como? (Rose & Meyer, 2002; CAST, 2018).

Os meios de envolvimento dependem das diversas formas utilizadas para estimular a motivação e o interesse para a aprendizagem. É fundamental uma participação significativa por parte dos alunos, transversal e longitudinalmente, para o sucesso no processo de aprendizagem. Ao longo do seu desenvolvimento, os alunos apresentam interesses diferentes, diferindo também no modo como podem ser motivados e envolvidos na aprendizagem. A rede neuronal neste processo é responsável pela afetividade da aprendizagem - o porquê? (Rose & Meyer, 2002; CAST, 2018).

Assim, o enfoque projeta-se na necessidade da criança - no que precisa para aceder à atividade e participar nela, para aprender o máximo que conseguir, ainda que não consiga aplicar e apresentar no imediato os conhecimentos - e não na sua limitação que a

isentaria de participar, prejudicando certamente o desenvolvimento de estruturas funcionais e a consolidação e integração de aprendizagens.

Face ao exposto, salienta-se que o desenvolvimento de projetos educativos com recurso ao cão de ajuda social têm por base a forte convicção das equipas multidisciplinares, de que estão perante um recurso que lhes permite a facilitação de uma resposta de qualidade às necessidades específicas do maior número de alunos, capaz de potenciar a motivação, o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, motoras e sociais, promovendo assim a inclusão plena.

Considera-se que planificar tarefas para a observação, experimentação, aprendizagem e aplicação dos conhecimentos com o acesso ao binómio técnico-cão poderá enquadrar-se no desenho universal para a aprendizagem, quer pelos recursos físicos, quer pelas estratégias de modelagem e suporte, mas também pelo desenvolvimento emocional consequente das interações comunicativas, com efetivo impacto nos resultados conseguidos com o binómio e os intervenientes (in)diretos nas tarefas educacionais. Neste processo, todos os alunos presentes ganham confiança, motivação para a participação e as aprendizagens, revelando proatividade individual e vantagem social. Esta advém naturalmente de um incremento do autoconceito e da autoestima, da autoconfiança e da autonomia. Os ganhos cognitivos, até os mais subtis, alicerçarão outros, sucessivamente mais construídos.

A criança ou o jovem em desvantagem na turma, tenderá a imitar e/ou superar o animal, sem se sentir por ele intimidada(o), julgada(o) ou censurada(o) de algum modo. De contrário, sentir-se-á desafiada(o), incentivada(o) pelo binómio, e contagiada(o) pelo entusiasmo e destrezas apresentadas de modo lúdico, pedagógico, diferenciado e flexível (Friesen, 2009).

Cada plano pedagógico, detalhado para cada experiência, criança, jovem ou grupo, a partir das informações previamente prestadas pelos docentes e familiares responsáveis pelo esquema de ação será respeitado e avaliado a par e passo, sendo fornecidos os resultados aos responsáveis diretos, definidos à partida.

Dar resposta à heterogeneidade, usando uma gama disponível de recursos adequados/adaptativos, deve garantir vantagens para todos os intervenientes, sem o prejuízo de nenhum. Qualquer criança ou jovem, em condições favoráveis a estas atividades, poderá surpreender-se, divertir-se, emocionar-se, evocar os conhecimentos adquiridos, confrontá-los para os consciencializar, sentir-se capaz ou superior, compreender as próprias fraquezas e forças, vencer dúvidas e medos, ampliar as suas

defesas, regular os ímpetos e comportamentos, valorizar a vida de cada um, com as suas diferenças e semelhanças, sentimentos e conhecimentos.

São evidenciados os sistemas sensoriais, motores básicos da vida e do funcionamento neuronal. São também fortemente ativados outros sistemas e funções, que se repercutem intensamente no prazer (usufruto), no desejo (motivação), na memória (retenção e evocação), no relacionamento de factos e acontecimentos (processamento e interpretação - aprendizagem, cognição), no desenvolvimento integral (integração). Em suma, nesta abordagem superiormente inclusiva, ocorre desenvolvimento biopsicossocial. A abordagem pode ser considerada transversal e multinível, pois pode ser universal, seletiva ou adicional, consoante os sujeitos, os objetivos e as planificações.

IV – Conceito de representação social

As representações sociais, conceito formulado inicialmente por Serge Moscovici, em 1978, abrangem formas de conhecimento do senso comum, organizadas e partilhadas socialmente, tornando acessível uma realidade na qual indivíduos de um determinado grupo estão inseridos. Consistem num conjunto organizado de conceitos, explicações e proposições geradas no quotidiano, aquando das comunicações interpessoais dos grupos, relevantes na compreensão de fenómenos sociais (Jodelet, 1986).

Segundo a autora, as representações sociais correspondem a uma forma de pensamento pelo qual um sujeito se relaciona com um objeto. Apresentam por isso carácter simbólico uma vez que estabelecem “um vínculo entre um sujeito, individual e social, e um objeto que ela substitui” (Jodelet, 2016, p.1261). Nesta perspetiva, as representações constituem sistemas de interpretação que orientam a relação do sujeito com os outros e articulam-se com o conhecimento científico de uma sociedade, com a experiência individual, social e afetiva dos sujeitos.

As representações são assim utilizadas no quotidiano como conhecimento prático que permite a comunicação entre pessoas de um determinado grupo, ao mesmo tempo que conduzem as ações das mesmas. Nesta perspetiva, investigar as representações sociais, é uma forma de investigar também o ser humano, como pensa, como se questiona e como obtém resposta para as questões que formula. Estas, podem constituir a única realidade que um determinado grupo conhece e é com base nela que o mesmo irá fundamentar qualquer tomada de decisão (Moscovici & Marková, 2003).

Qualquer representação social é a representação de algo ou de alguém, pelo que deve considerar-se que a mesma não é imutável e não corresponde de forma fidedigna à realidade, mas sim à expressão da relação do sujeito com o objeto num determinado tempo e num determinado contexto (Jodelet, 1986).

Na mesma linha de pensamento, deve considerar-se também que o significado que atribuímos a um objeto é expressão da nossa identidade e das crenças e valores do nosso grupo de pertença. Neste processo, os elementos das representações sociais não se restringem à expressão das relações sociais como também contribuem para a sua construção. Assim, as representações são estruturadas mas também são estruturantes uma vez que atribuem significado à realidade e integram, numa rede de interpretações aquilo que procuramos conhecer (Moscovici & Marková, 2003).

De acordo com os autores, a representação é construída a partir da interpretação individual a qual também é influenciada pela cultura em que o sujeito se insere, logo tanto pode ser entendida como um produto ou como um processo. Enquanto processo, constitui a transformação social da realidade num objeto de conhecimento, também ele social, enquanto produto, forma-se através de um conjunto de opiniões, crenças, conhecimentos ou valores (Moscovici & Marková, 2003).

Ao investigar as representações sociais procura-se apreender o seu conteúdo e sentido através de informações, imagens, crenças ou valores expressos pelos sujeitos em estudo, obtidos por exemplo, através de entrevistas, análise de documentos ou observações. De acordo com Jodelet (2016) o estudo das representações sociais em educação pode contribuir para a construção de um novo olhar sobre os processos educativos.

Nesta linha de pensamento, considera-se que através das representações sociais é possível conhecer como é que docentes de educação especial, técnicos especializados e técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais, perspetivam o recurso ao cão de ajuda social em contexto escolar enquanto adjuvante na sua prática profissional e como é que os encarregados de educação de crianças que beneficiaram do recurso perspetivam o mesmo recurso, tendo em atenção as suas expectativas relativamente ao desenvolvimento dos seus educandos.

Uma vez que as práticas e vivências se realizam em consonância com as representações dos professores, técnicos especializados, técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais e encarregados de educação, torna-se possível identificar, através do discurso, as limitações e os contributos da inclusão de um cão de ajuda social em contexto escolar.

De realçar que o grau de estruturação do discurso será critério decisor para que determinada informação, obtida a partir da análise exploratória, seja ou não aceite como representação social.

V- Pressupostos metodológicos

5.1. Justificação do estudo

A investigação, enquanto veículo de formação contínua, é um elemento fulcral para o reconhecimento profissional em educação. Investigar é uma forma de conhecer e intervir na realidade, um recurso através do qual é possível ultrapassar desafios (Lima & Pacheco, 2006).

Considerando os diversos métodos de aceder ao conhecimento, verifica-se que a metodologia científica surge como elemento de valorização no que concerne ao desenvolvimento e aquisição de conhecimentos. A investigação pode desenhar-se segundo diversas abordagens “para descrever, explicar e prever factos, acontecimentos ou fenómenos” (Fortin, 2003, p. 17).

Todo o processo de investigação deve explicitar os procedimentos de origem metodológica a utilizar, pelo que, este capítulo contempla a fundamentação e descrição de todas as opções metodológicas e procedimentos utilizados ao longo do estudo.

A investigação implica uma reflexão teórica flexível e desenvolve-se a partir de um problema inicial que interessa estudar, ou porque o investigador desconhece de todo o assunto, ou porque o conhece e pretende aperfeiçoar o conhecimento sobre o mesmo (Pardal & Lopes, 2011). O interesse pelo tema, parte inúmeras vezes da curiosidade do investigador, da sua interrogação sobre um determinado problema ou fenómeno (Boni & Quaresma, 2005).

Os compromissos internacionais e as orientações do Ministério da Educação direcionam as escolas para uma reestruturação das práticas educativas, para a promoção do sucesso educativo e social. Os desafios de um professor na construção de uma escola inclusiva, promotora do sucesso de todos os alunos, passa por promover respostas educativas de qualidade, que correspondam à personalização do ensino e à diversidade de necessidades e interesses dos alunos do século XXI. Pretende-se a implementação de uma educação inclusiva de segunda geração, mais flexível, diversificada, inovadora, que garanta a equidade no acesso ao currículo escolar para o desenvolvimento de um Perfil de Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Para um maior investimento diferenciado, no desenvolvimento do potencial de alunos com limitações acentuadas na atividade e participação, e, conseqüentemente, na aprendizagem e aplicação de conhecimentos básicos, de comportamentos e atitudes adaptativas, no acesso às aprendizagens essenciais, desenvolvem-se atualmente em alguns agrupamentos de escolas, projetos de Intervenções Assistidas por Animais que recorrem aos cães de ajuda social como adjuvantes de professores e técnicos especializados, na estimulação de comportamentos que fomentem o desenvolvimento global e facilitem a aquisição e consolidação das aprendizagens pelos alunos com necessidades específicas. Existem projetos desenhados para dar resposta às dificuldades de aprendizagem transitórias, por exemplo, no domínio da leitura e da escrita, de crianças sem perturbações de desenvolvimento e outros direcionados especificamente para crianças e jovens com perturbações ao nível dos domínios cognitivo e motor.

A integração destas práticas no Projeto Educativo dos agrupamentos implica a sua inclusão no Plano Anual de Atividades e Plano de Turma pelo que surge a necessidade de fundamentar propostas ou a tomada de decisão para aprovação de projetos em Conselho de Turma ou Conselho Pedagógico.

A investigação existente mostra que o recurso a cães de ajuda social, amplamente utilizado em contextos educativos internacionais, pode trazer contributos aos usuários, mas identifica também limitações à sua aplicabilidade.

Perante a constatação de que estas práticas se têm vindo a replicar em alguns cenários educativos da zona pedagógica do Algarve, pretende-se investigar as representações sociais sobre o recurso a cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar. O problema na base do trabalho de investigação resume-se a uma questão: quais são as representações sociais sobre o recurso a cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar?

5.2. Definição de objetivos

A formulação dos objetivos pretende indicar o porquê da investigação e enunciar de forma rigorosa o que o investigador tem a intenção de fazer na procura de respostas às suas questões de investigação (Delgado, Marín & Sánchez, 2011).

Como afirma Fortin (2003), o objetivo de um estudo consiste em especificar as variáveis, a população alvo e o contexto do estudo. Neste sentido, e no que se refere ao

desenvolvimento de competências empíricas, o trabalho de investigação incidu num estudo exploratório com o objetivo de conhecer as representações sobre o recurso a cães de ajuda social enquanto adjuvantes de professores, técnicos e encarregados de educação que intervêm junto de alunos com perturbações do desenvolvimento, na zona pedagógica do Algarve.

Segundo Delgado, Marín e Sánchez (2011) os objetivos formulam-se com a pretensão de desenvolver linhas orientadoras que conduzem a investigação no sentido dos mesmos, pelo que devem ter por base os aspetos gerais da investigação e posteriormente os específicos. Estes irão possibilitar ao investigador explorar o conceito para extrair dele todas as revelações com vista à descrição do fenómeno. Assim, partindo do objetivo geral supramencionado, definiram-se os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as representações sociais de professores, técnicos e encarregados de educação que intervêm junto de alunos com perturbações do desenvolvimento, acerca dos contributos dos cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar; (2) conhecer quais as vantagens identificadas por professores, técnicos e encarregados de educação que intervêm junto de alunos com perturbações do desenvolvimento, na inclusão e de cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar; (3) identificar as representações sociais de professores, técnicos e encarregados de educação que intervêm junto de alunos com perturbações do desenvolvimento, acerca das objeções à inclusão de cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar; (4) conhecer quais as limitações identificadas por professores, técnicos e encarregados de educação que intervêm junto de alunos com perturbações do desenvolvimento, na inclusão de cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar.

5.3. Natureza do estudo

Falar de investigação e ciência aplicada aos contextos educativos implica falar também de método e de garantias desse método. Deve-se por isso situar ambos os conceitos, relativamente aos paradigmas da investigação em educação, a saber, o paradigma qualitativo, o paradigma quantitativo e o paradigma misto (Delgado, Marín & Sánchez, 2011).

Nesta perspetiva e tendo em atenção que a investigação consiste num estudo exploratório, considerando a natureza do seu objeto, assim como os objetivos que o

mesmo pretende alcançar, o estudo assumirá uma abordagem de natureza qualitativa, em que a subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados fazem parte do processo de investigação.

Na investigação de paradigma qualitativo em educação, “o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 83). O paradigma de investigação qualitativo assume uma realidade dinâmica, holística e permite uma análise profunda da realidade em estudo. Pressupõe a observação naturalista, sem controlo sobre o fenómeno em estudo, a fundamentação na realidade e orienta-se para as descobertas exploratórias e descritivas (Delgado, Marín & Sánchez, 2011).

Ao adotar uma abordagem investigativa de carácter qualitativo, o investigador não se apresenta como perito, não considera deliberadamente os conhecimentos que possui no domínio estudado e abstêm-se de recorrer a teorias explicativas para tentar explicar o observado (Fortin, 2003).

É expectável que, numa abordagem de paradigma qualitativo, o investigador desenvolva empatia para com os sujeitos que fazem parte do estudo. É de igual forma relevante que desenvolva esforços no sentido da compreensão dos diferentes pontos de vista e das representações dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994).

Acredita-se na utilidade da escolha de uma abordagem qualitativa para este estudo, uma vez que a mesma proporciona ao investigador, informação sobre o modo como uma realidade é num determinado momento. Informação esta que pode vir a ser mobilizada, posteriormente, no contacto direto com os alunos nas escolas, para que o mesmo se possa tornar mais eficaz na sua prática docente.

Este estudo decorreu no contexto natural, em contacto direto e presencial com os participantes. Procurou-se compreender de forma absoluta e ampla o fenómeno em estudo, observá-lo, descrevê-lo, interpretá-lo, tal como se apresenta em contexto ambiental, sem nenhuma ação de controlo sobre o mesmo. Procurou-se o significado atribuído pelos sujeitos às situações por si vivenciadas, não visíveis a um observador externo (Bogdan & Biklen, 1994).

5.4. Tipo de estudo

O recurso aos cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar, foi objeto de inúmeras linhas de investigação no que concerne aos cenários educativos internacionais, no entanto, o conhecimento sobre os cenários educativos nacionais é ainda reduzido.

Delineados os objetivos do estudo, averiguou-se a metodologia investigativa mais adequada para dar resposta aos mesmos. Assim, e uma vez que os conhecimentos prévios sobre a situação são reduzidos, considerou-se, pelas características inerentes ao mesmo, que a melhor metodologia a adotar seria o estudo exploratório descritivo. A opção pode ser suportada por Fortin (2003) que afirma que os estudos de carácter descritivo visam denominar, classificar, descrever ou concetualizar as características de determinada população ou fenómeno. Um estudo descritivo contempla dois princípios: a descrição de um conceito relativo a uma população e a descrição das características de uma população no seu conjunto, com o intuito de obter mais informações relativas a estes fenómenos.

As pesquisas exploratórias têm como finalidade desenvolver e esclarecer conceitos e ideias, não formulam hipóteses a serem testadas, limitando-se a definir objetivos e a obter mais informações sobre o tema, familiarizando-se com ele, obtendo perceções do mesmo e descobrindo novas ideias.

Neste caso específico, pretende-se descrever um fenómeno, referente a uma determinada realidade, mais concretamente, o recurso a cães de ajuda social nos agrupamentos de escolas dos concelhos de Silves, Loulé e Tavira que se incluem na zona pedagógica do Algarve.

5.5. Campo de estudo

A investigação irá desenvolver-se na zona pedagógica do Algarve, com foco nos agrupamentos de Escolas dos concelhos de Silves, Loulé e Tavira, que desenvolveram projetos educativos com recurso ao cão de ajuda social no âmbito da educação especial.

5.6. Amostra

De acordo com as recomendações de Pardal e Lopes (2011), e uma vez que a investigação assenta no paradigma qualitativo, definiu-se uma amostra intencional de

conveniência. Este tipo de amostra empírica, considerada um recurso característico da investigação qualitativa, depende do discernimento do investigador e pressupõe algum conhecimento sobre o universo de estudo.

Assim, e tendo por base as limitações inerentes ao tipo de amostra selecionado, nomeadamente a subjetividade, analisaram-se criteriosamente os projetos de Intervenções Assistidas por Animais, com recurso a cães de ajuda social, desenvolvidos em contexto escolar. Utilizaram-se como critérios de seleção decorrer em agrupamentos de escolas da zona pedagógica do Algarve e ser dinamizado por técnicos com formação em Intervenções Assistidas por Animais.

Fizeram parte da amostra nove indivíduos, sete do género feminino e dois do género masculino, com idades compreendidas entre os vinte e sete e os sessenta anos, residentes no distrito de Faro. Dos indivíduos que constituem a amostra, dois concluíram o ensino secundário e sete têm formação académica superior.

Participaram no estudo dois técnicos especialistas em Intervenções Assistidas por Animais, um com habilitação para a docência, outro com formação de base em psicologia, três professores especializados em educação especial, dois técnicos especializados, um na área da terapia da fala, outro na área da psicologia que desenvolvem atividade profissional junto de crianças e jovens com perturbações do desenvolvimento em escolas da zona pedagógica do Algarve e dois pais/encarregados de educação de duas crianças/jovens que beneficiaram da intervenção, com recurso a cães de ajuda social, em contexto escolar.

Das duas crianças/jovens que beneficiaram do recurso ao cão de ajuda social em contexto escolar, uma frequentava o terceiro ano do primeiro ciclo do ensino básico e apresentava diagnóstico de dislexia de desenvolvimento, outra frequentava o terceiro ciclo do ensino básico, apresentando transtorno do desenvolvimento dentro das Perturbações do Espectro do Autismo. No primeiro caso, a intervenção com recurso ao cão de ajuda social teve por objetivo promover a compreensão leitora através da implementação de um programa anual de reeducação da leitura e da escrita, em sessões individuais e em contexto turma. No segundo caso, o recurso ao cão de ajuda social teve como objetivo aumentar a intencionalidade comunicativa do aluno e reduzir as dificuldades de interação social.

As crianças/jovens tinham à data da intervenção idades compreendidas entre os nove e os treze anos.

Caracterização da amostra		
Género	Feminino	TIA1; TIA2; TE1; P1; TE2; P2;P3
	Masculino	EE1; EE2
Faixa Etária	< 30	TIA2
	30 a 45 anos	TE1; TE2
	46 a 55 anos	TIA1; P1; P2; EE1
	56 a 60 anos	P3; EE2
Habilitações académicas	Ensino Secundário	EE1; EE2
	Licenciatura	TE2;
	Pós-Graduação	TIA1; TIA2; P1; P2
	Mestrado	TE1;
	Doutoramento	P3
Profissão	Psicólogo	TIA2; TE1
	Professor Especializado	TIA1; P1; P2; P3
	Terapeuta da Fala	TE2
	Técnico Especialista em IAA	TIA1; TIA2
	Empresário	EE2
	Reformado	EE1
Distrito	Faro	TIA1; TIA2; TE1; P1;TE2; P2;EE1;P3;EE2
	Outros	-----
Trabalho com cães de ajuda social	Contexto Escolar	TIA1; TIA2; TE1; P1; TE2; P2; P3
	Outro Contexto	TIA1; TIA2

Legenda: TIA = Técnico de Intervenções Assistidas; TE = Técnico Especializado; P = Professor; E.E.= Encarregado de Educação

Tabela 5.1 – Caracterização da amostra

5.7. Técnicas de recolha de dados

Numa metodologia de paradigma qualitativo, os dados são recolhidos em forma de palavras e podem incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais (Bogdan & Biklen, 1994).

A recolha de dados descritivos permite ao investigador uma abordagem meticulosa de uma realidade, pelo que é fundamental a utilização de técnicas de recolha de dados que possibilitem o máximo rigor e fiabilidade.

As técnicas correspondem a procedimentos rigorosos, bem definidos, transferíveis, adaptados à problemática ou fenómenos em estudo e suscetíveis de serem novamente aplicados nas mesmas circunstâncias (Carmo & Ferreira, 1998).

A decisão por uma ou outra técnica de recolha de dados está diretamente relacionada com a metodologia e o objetivo da investigação. Segundo as recomendações de Pardal e Lopes (2011) a mesma deve ser tomada em função das hipóteses e dos indicadores definidos para o estudo.

Quando os conhecimentos sobre um determinado fenómeno são parcos ou inexistentes, como num estudo exploratório descritivo, a escolha da técnica de investigação é feita com o intuito de possibilitar ao investigador a recolha da maior quantidade de informação possível e de abranger os diferentes aspetos do fenómeno. Nesta perspetiva, a entrevista é frequentemente utilizada no tipo de estudos supramencionados com a finalidade de recolher dados relativos às questões de investigação (Fortin, 2003).

Por definição, entrevista é um conversa intencional entre duas pessoas, iniciada pelo investigador que deseja obter informação relevante sobre um assunto específico (Delgado, Marín & Sánchez, 2011). Esta técnica de recolha de dados, possibilita riqueza na recolha de informação, no entanto está limitada pela reduzida possibilidade de aplicação a um grande universo (Pardal & Lopes, 2011).

Dentro dos três tipos de entrevistas, a entrevista semiestruturada concorda a flexibilidade e informalidade de uma entrevista não estruturada com a direcionalidade de um instrumento cujo objetivo é a obtenção de dados qualitativos sobre um fenómeno concreto. As questões que guiam uma entrevista semiestruturada devem ser previamente formuladas e preferencialmente de resposta aberta para que possam oferecer o máximo de informação possível (Delgado, Marín & Sánchez, 2011).

O investigador deve encaminhar a comunicação para os objetivos da entrevista, e colocar, caso considere oportuno, questões adicionais, de forma a esclarecer questões ou assuntos. A ordem estabelecida no guião para as questões não necessita ser cumprida de forma rigorosa, pelo que as mesmas deverão ser formuladas, oportunamente, no decorrer da conversa (Pardal & Lopes, 2011).

Nesta linha de pensamento, considerando todos os aspetos que envolvem o presente estudo e acautelando a possibilidade de uma recolha de dados fidedigna e rigorosa, optou-se pela realização de nove entrevistas semiestruturadas presenciais a intervenientes no fenómeno em estudo.

Pretendeu-se recolher uma representação empírica das opiniões dos intervenientes, em sessões de Intervenções Assistidas por Animais junto de crianças/jovens com perturbações do desenvolvimento, sobre o recurso a cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar, a saber, três docentes de educação especial, um psicólogo educacional, um terapeuta da fala, duas técnicas especialistas em Intervenções Assistidas por Animais e dois pais/encarregados de educação de crianças/jovens que beneficiaram do recurso a cães de ajuda social na escola.

Na persecução dos objetivos estipulados utilizaram-se como instrumentos quatro guiões de entrevista semiestruturada, construídos para o efeito (cf. apêndice 1, apêndice 2, apêndice 3 e apêndice 4). Os guiões direcionaram-se especificamente aos quatro grupos de participantes no estudo, a saber, técnicos especialistas em Intervenções Assistidas por Animais (TIA), professores de educação especial (P), técnicos especializados (TE) e pais/encarregados de educação (EE) de crianças/jovens que beneficiaram do recurso a cães de ajuda social em contexto escolar. Após aplicação das entrevistas, recorreu-se à triangulação dos dados obtidos no sentido de verificar se o recurso ao cão de ajuda social, em contexto escolar, é considerado um facilitador do trabalho do professor e do técnico com os alunos. Salienta-se que a triangulação de dados refere-se à utilização de diversas fontes no mesmo estudo (Carmo & Ferreira, 1998).

A formulação das questões que integram os guiões foram sujeitas a um processo de planeamento e reflexão que incluiu consultas informais a sujeitos não participantes no estudo de cada um dos grupos auscultados. As consultas realizaram-se sob a forma de conversas informais ou correio eletrónico. Procurou-se redigir as questões de forma rigorosa e pormenorizada, sem perder de vista a adequação da linguagem ao entrevistado, de forma a possibilitar obter a informação necessária através de respostas úteis e concisas a uma boa análise de conteúdo.

Dos guiões constaram vinte e duas questões guia, todas passíveis de adequação, quanto à formulação e à ordem, consoante o desenvolvimento das entrevistas. Acrescentaram-se ainda questões de ajuda, que foram utilizadas sempre que foi necessário esmiuçar os conteúdos desenvolvidos pelos entrevistados de forma mais genérica.

Assim, no que concerne aos guiões de entrevista a professores, técnicos especializados e técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais, optou-se por incluir as mesmas questões, de forma a possibilitar a triangulação. No que respeita ao guião de entrevista a pais/encarregados de educação, existem ligeiras diferenças, que em nada alteram o objetivo das entrevistas.

As temáticas sobre as quais incidiram as questões de ambos os guiões foram as representações acerca dos contributos da inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar, relativa ao bloco C e as representações acerca das objeções à inclusão de cães de ajuda social em contexto escolar, relativa ao bloco D.

Previamente à aplicação das entrevistas encetaram-se contactos com as direções dos agrupamentos de escolas que desenvolveram projetos com recurso a cães de ajuda social, na zona pedagógica do Algarve, nos últimos quatro anos letivos, no sentido de auscultar a disponibilidade em colaborar na indicação de participantes e mediação de contactos, ao que se seguiu o pedido de protocolo. Todos os participantes neste estudo foram contactados pessoalmente tendo demonstrado disponibilidade e interesse em contribuir para o estudo. Aquando do agendamento da entrevista foi dada total liberdade a cada um dos participantes, para que escolhesse a data, local e horário de realização da mesma.

Uma vez cumpridos estes procedimentos, procedeu-se à aplicação das entrevistas, nos dias, horas e locais previamente agendados. Os participantes TIA1, TIA2, EE1, P3 escolheram responder às questões nas suas residências. As entrevistas aos participantes TE1, P1, TE2 e P2 foram aplicadas nos agrupamentos de escolas onde os mesmos exercem atualmente atividade profissional.

As entrevistas aos técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais, TIA1 e TIA2, tiveram uma duração de, aproximadamente, trinta e cinco minutos. A entrevista aos docentes de educação especial P1 e P2 e aos técnicos especializados TE1 e TE2 tiveram uma duração aproximada de vinte e cinco minutos. As entrevistas aos pais/encarregados de educação EE1 e EE2 tiveram uma duração aproximada de vinte e seis e trinta e quatro minutos, respetivamente. A entrevista ao docente de educação especial P3 teve a duração aproximada de dezanove minutos.

As entrevistas foram aplicadas a partir do início do terceiro período letivo, com o propósito de fazer coincidir a recolha dos dados com o reinício de projetos interrompidos no final do ano letivo transato. Procurou-se, desta forma, que tanto os pais/encarregados de educação como os técnicos e os docentes de educação especial pudessem ter uma

capacidade de avaliação e reflexão acerca dos contributos e limitações do recurso ao cão de ajuda social, com base nas sessões de dois anos letivos distintos e respetivo período de interrupção.

Para o registo dos dados, de forma a garantir a qualidade dos mesmos, evitando perdas de informação relevantes e distorção das mesmas, procedeu-se, com o consentimento informado dos inquiridos, à gravação, em suporte áudio, das entrevistas. Tendo em consideração que a presença de um gravador pode constranger ou inibir o entrevistado, optou-se pela gravação com recurso às aplicações “dictafone” e “gravador de voz” do telemóvel e *tablet*. Houve ainda a preocupação de escolher locais sossegados, para que o ruído de fundo não interferisse na recolha dos dados em suporte áudio.

Durante a aplicação dos instrumentos, foram tidos em consideração aspetos verbais e não-verbais de comunicação. Foram, igualmente, esclarecidas todas as questões e dúvidas, aos entrevistados.

Antes do término da entrevista, informaram-se todos os participantes que o texto resultante das transcrição integral do registo áudio, ser-lhes-ia enviado, via correio eletrónico, para leitura prévia e aprovação.

Realizadas as entrevista supramencionadas, procedeu-se à transcrição integral das mesmas, contemplando aspetos de comunicação verbal e não verbal, tais como risos e hesitações (c.f. apêndice 6, apêndice 7, apêndice 8, apêndice 9, apêndice 10, apêndice 11, apêndice 12, apêndice 13 e apêndice 14).

5.8. Tratamento de dados

Ultimada a transcrição integral de registo áudio para registo escrito das nove entrevistas realizadas, definiu-se como técnica de tratamento e análise dos dados obtidos a análise de conteúdo dos discursos provenientes das mesmas.

De acordo com Bardin (2011, p. 44) a análise de conteúdo, resume-se ao “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimento sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas), destas mensagens”.

Considerando os pressupostos teóricos, pretende-se através da análise de conteúdo, desvendar de forma criteriosa os pormenores linguísticos ou visuais, mais ou

menos observáveis nas entrelinhas, por forma a compreender de forma aprofundada e fidedigna os dados recolhidos através das entrevistas (Pardal & Lopes, 2011). Procedeu-se à síntese global dos dados analisados interpretativamente, com o objetivo de colocar em evidência os aspetos mais revelados dos mesmos, recorrendo-se, particularmente, à estratégia da triangulação.

Tendo por base as conceptualizações apresentadas por Denzin, em 1989, Fortin (2003), refere-se a uma colheita de dados junto de diversas fontes de informação (grupos, meios e períodos de tempo), possibilitando estudar um determinado fenómeno. Neste estudo, valorizaram-se e combinaram-se os resultados da investigação, situados no tempo, nos espaços e nas pessoas, espelhando-se nos resultados das interligações das análises parcelares dos instrumentos utilizados. A autora traduz também a opinião divulgada por Fielding e Fielding, em 1986, assegurando-se que “a combinação de teorias e de métodos deveria ser efetuada de maneira refletida, com o objetivo de aumentar a amplitude ou a profundidade das análises, e isto sem necessariamente procurar a verdade objectiva” (Fortin, 2003, p. 32).

Considerando os objetivos delineados para o estudo, procedeu-se à categorização do corpus da informação, através da sua distribuição por categorias, (estabelecidas *à priori*), subcategorias, indicadores, unidades de registo e inferências, bem como ao seu registo em grelha de tratamento. Elaboraram-se nove grelhas de tratamento, correspondentes a cada uma das entrevistas (cf. apêndice 15, apêndice 16, apêndice 17, apêndice 18, apêndice 19, apêndice 20, apêndice 21, apêndice 22 e apêndice 23). O conteúdo da transcrição das entrevistas formou o corpus de análise.

Trata-se de uma análise de conteúdo temática, cuja unidade de contexto foi o parágrafo. Por forma a facilitar a classificação dos dados recolhidos, agruparam-se as unidades de registo em categorias, por referência às questões estruturadas nos guiões das entrevistas (cf. apêndices 1, 2 e 3) e respetivo tema.

Para análise aprofundada das representações dos docentes de educação especial, técnicos especializados e técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais, aplicou-se uma entrevista semiestruturada subdividida nas seguintes categorias: (A) legitimação da entrevista; (B) perfil do entrevistado; (C) aplicabilidade do cão de ajuda social ao contexto escolar; (D) representações acerca dos contributos da inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar e (E) representações acerca das objeções à inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar.

Para análise aprofundada das representações dos encarregados de educação, aplicou-se uma entrevista semiestruturada subdividida nas seguintes categorias: (A) legitimação da entrevista; (B) perfil do entrevistado; (C) representações acerca dos contributos da inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar e (D) representações acerca das objeções à inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar .

5.9. Procedimentos éticos

A investigação aplicada a seres humanos é passível de, por vezes, causar danos aos direitos e liberdades dos sujeitos. Neste sentido é fundamental garantir que a investigação respeita os cinco direitos fundamentais aplicáveis aos seres humanos pelos códigos de ética, a saber: direito à intimidade, à autodeterminação, ao anonimato e confidencialidade, a um tratamento justo e leal e à proteção contra o desconforto e o prejuízo (Fortin, 2003).

Nesta linha de pensamento procurou-se desenvolver a pesquisa de forma não intrusiva, assegurando-se a privacidade dos sujeitos ao longo do estudo. Na aplicação dos instrumentos, consideram-se os princípios éticos implícitos a qualquer investigação que envolva seres humanos, no sentido de assegurar o sigilo e a confidencialidade, quer dos participantes, quer da informação recolhida (c.f. apêndice 1).

Na transcrição das entrevistas, optou-se pela substituição dos nomes dos alunos por uma letra e um ponto não coincidente à inicial do seu primeiro nome. Os nomes dos profissionais foram suprimidos e substituídos pela designação da sua atividade profissional. Os nomes dos cães de ajuda social foram também suprimidos e substituídos pela palavra cão ou cadela, uma vez que a utilização do seu nome de registo poderia comprometer o anonimato do técnico especialista de intervenções assistidas por animais que com ele constitui um binómio, bem como identificar os projetos em que participaram e por conseguinte os docentes, os técnicos especializados e as crianças e jovens que beneficiaram do recurso.

VI – Análise de dados

O presente capítulo é constituído pela apresentação e análise dos dados recolhidos no estudo realizado, isto é, da análise de conteúdo das nove entrevistas realizadas a docentes de educação especial, técnicos especializados, técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais e encarregados de educação.

A análise dos dados das entrevistas tem por base as representações sociais dos entrevistados relativamente ao recurso ao cão de ajuda social, em contexto escolar, enquanto adjuvante de professores e técnicos que intervêm junto de alunos com perturbações do desenvolvimento, remetendo-nos para a forma como os mesmos concebem, encaram e concretizam, nas vivências pessoais e profissionais, contributos, vantagens, objeções e limitações identificados.

Agruparam-se os dados por categorias, sendo que na primeira categoria (C1) constam as representações acerca da aplicabilidade dos cães de ajuda social ao contexto escolar, na segunda categoria (C2) as representações acerca dos contributos da inclusão de cães de ajuda social em contexto escolar e na terceira e última categoria (C3) as representações acerca das objeções à inclusão de cães de ajuda social em contexto escolar.

6.1. C1: Representações acerca da aplicabilidade

Os inquiridos começaram por ser questionados quanto às situações em que recorreram ao cão de ajuda social. As respostas permitiram estabelecer três indicadores relativos à educação especial, ao ensino regular e ao complemento às respostas da escola, plasmados no gráfico da figura 6.1.

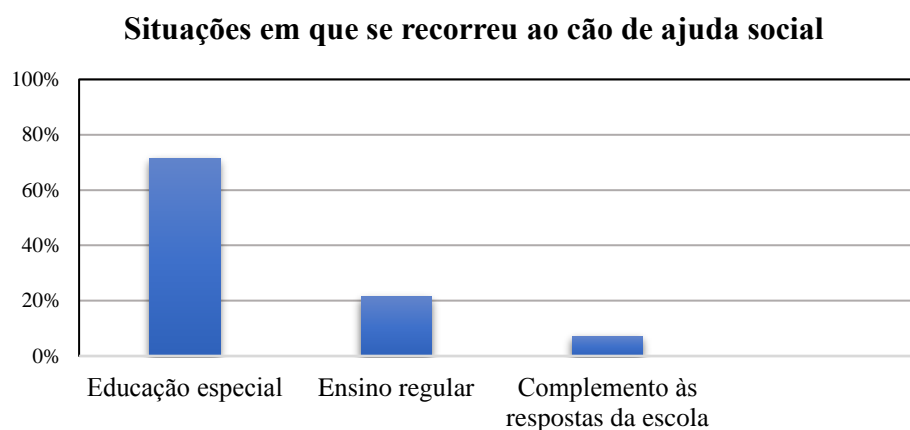


Figura 6.1 – Situações em que se recorreu ao cão de ajuda social

Da análise da figura 6.1, constata-se que o recurso ao cão de ajuda social em contexto escolar se aplica maioritariamente na educação especial. Recorreu-se a cães de ajuda social, como adjuvantes de professores e técnicos, para intervir junto de crianças/jovens com perturbações do domínio cognitivo e motor nas Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e nas Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita.

«Trabalhei sempre com alunos com necessidades educativas especiais, geralmente nas unidades multideficiência ou nas de ensino estruturado (...)»
(TIA2)

O recurso também se aplicou no ensino regular e como complemento às respostas da escola, concretamente na superação das dificuldades de aprendizagem transitórias de crianças sem perturbações do desenvolvimento ao nível do domínio cognitivo e motor, no âmbito do desenvolvimento de competências leitoras e no domínio da escrita.

«(...) alunos referenciados pelos professores (...) com dificuldades de aprendizagem na leitura (...) apenas um estava referenciado com necessidades educativas especiais uma vez que já tinha diagnóstico em dislexia.» (TIA1)

Passou-se, de imediato, à interpretação do modo como os respondentes perspetivam o que os motivou a mobilizar o recurso cão de ajuda social em detrimento de outro recurso, sendo que as suas respostas permitiram estabelecer os indicadores representados no gráfico da figura 6.2.

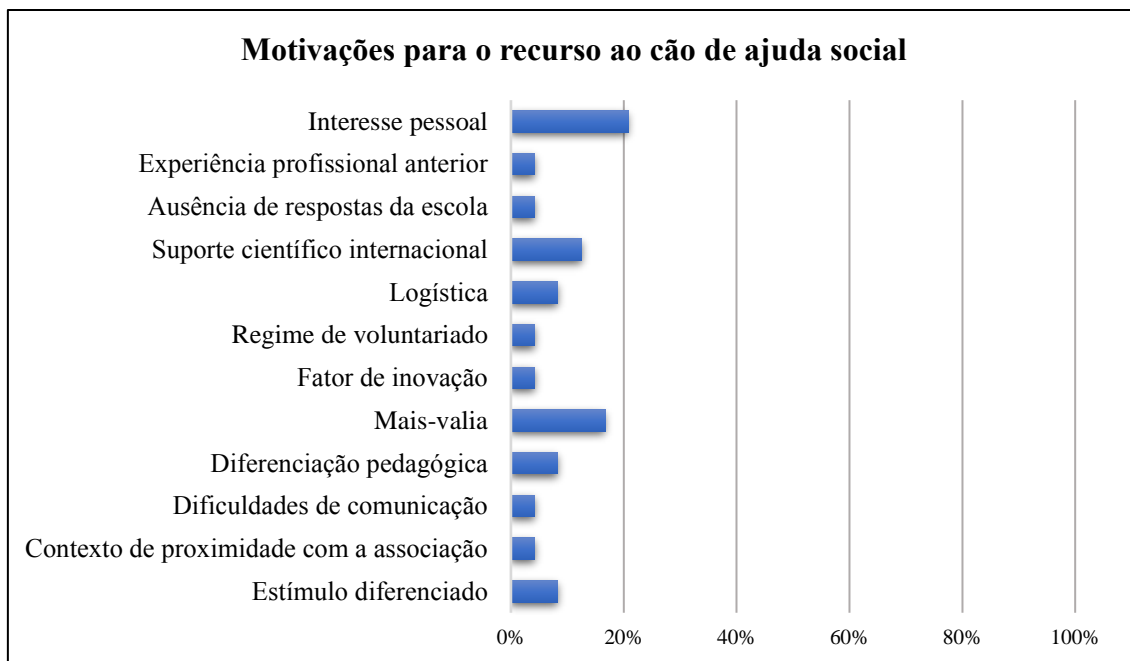


Figura 6.2 – Motivações para o recurso ao cão de ajuda social

Através da análise dos dados, verifica-se que o que motivou os profissionais auscultados ao recurso ao cão de ajuda social foi maioritariamente o interesse pessoal pela área das intervenções assistidas por animais, sendo o mesmo evidenciado nas respostas do professor P3, do técnico especializado TE1 e de ambos os técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais, TIA1 e TIA2.

«Eu sou uma acérrima defensora da intervenção assistida por animais desde sempre!» (TE1)

«(...) porque eu sempre fui fã de algumas estratégias alternativas, nomeadamente relacionadas com os animais.» (P3)

Os dados revelam também que o que motivou os docentes de educação especial a recorrer ao cão de ajuda social foi a convicção de que o mesmo contribui com mais-valias que vão ao encontro do soberano interesse das crianças. Esta convicção é enunciada pelos professores P1 e P3 e partilhada por ambos os encarregados de educação auscultados que consideram que a intervenção com recurso ao cão de ajuda social contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento dos seus educandos.

«(...) o animal trás mais valias às crianças. Por ser um ser vivo, por ser um ser que é acolhedor, por ser um ser que interage e, portanto, fazia todo o sentido manter ou alimentar, digamos assim, a possibilidade de introduzir este projeto na nossa unidade.» (P3)

«Neste transtorno específico é um conjunto de acontecimentos e de situações (...) que beneficiam o todo. Se me perguntar desde que começou até ao fim da terapia se houve melhorias, houve. Se foi por causa da terapia, exclusivamente não. Mas também não foi por causa das outras terapias exclusivamente, façome entender? É o conjunto. Mas essa terapia, na nossa opinião, deveria estar incluída no programa de terapias que eles têm como benéfica para esse contributo global (...)» (EE2)

Transversalmente verifica-se que o suporte científico internacional de estudos desenvolvidos noutros contextos educativos, corroborando resultados positivos, constitui uma motivação comum às três categorias de profissionais entrevistados, sendo o mesmo referido nas respostas dos participantes P3, TIA1 e TE1.

«(...) descobrir que outros já estavam a fazê-lo (...) permitiu pensar que já que temos tantas crianças com dificuldades na leitura (...) porque não apresentarmos um projeto desta natureza, tanto mais que sabemos que lá fora há estudos que nos dizem que é possível ajudar as crianças desta forma.» (TIA1)

As respostas dos entrevistados P3 e TE2 evidenciam que, tanto para os docentes de educação especial, como para os técnicos especializados, o recurso ao cão de ajuda social surgiu da necessidade de adequar a resposta educativa às necessidades de todos os alunos pelo que uma das motivações indicadas foi a diferenciação pedagógica.

«Nós tínhamos crianças com discrepâncias muito grandes em termos de patologia (...) crianças com grave perturbação do desenvolvimento, da comunicação e da relação e outras com dificuldades menos significativas.

Também dentro do espectro mas com dificuldades menos significativas (...) o objetivo era trabalhar com todo o grupo (...)» (TE2)

«(...) a planificação do trabalho era individualizada. Ou seja, em determinada área em que um determinado aluno tinha a sua maior dificuldade, era feita uma planificação específica para trabalhar aquela área. Se o aluno tinha dificuldades comportamentais, trabalhávamos na área do comportamental com o cão, se o aluno tinha dificuldades na alimentação, trabalhávamos na área da alimentação (...) se um aluno tinha mais dificuldade, por exemplo, na verbalização de frases com lógica trabalhávamos isso com o aluno (...)» (P3)

As respostas dos entrevistados P1 e TE2 evidenciam que para docentes e técnicos especializados, o cão representa um estímulo diferenciado que enriquece o trabalho que desenvolvem junto de alunos com perturbações do desenvolvimento ao nível do domínio cognitivo e motor, motivo pelo qual recorreram ao mesmo como estratégia de intervenção.

«O cão é um estímulo diferenciado que não seria possível introduzir de outra forma.» (TE2)

Foram também enunciadas pelo técnico especializado TE1 e pelo técnico especialista em intervenções assistidas por animais TE2, motivações referentes à logística, concretamente no que se refere à Unidade De Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e à Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita. A possibilidade de deslocação da oferta terapêutica com recurso ao cão de ajuda social ao contexto escolar possibilita desenvolver atividades com todas as crianças e jovens mesmo as que apresentem mobilidade reduzida. Por ser um recurso adaptativo, o cão permite a oferta terapêutica em contexto escolar não sendo necessário recorrer ao transporte dos alunos para as sessões, como aconteceria com outras intervenções assistidas por animais tais como asinoterapia, hipoterapia e delfinoterapia.

«(...) trazer um cão de terapia à escola é logisticamente mais fácil do que levar os alunos à hipoterapia, por exemplo.»(TE1)

«Poderia comparar por exemplo o recurso cão ao recurso cavalo, mas como eu trabalho principalmente ou com multideficiência, crianças com grave dificuldade na mobilidade ou crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, acho que o cão acaba por ser uma ferramenta muito mais adaptativa. Permite-me ser eu a visitar as escolas (...)» (TIA2)

Foram ainda indicados pelos docentes de educação especial como fatores que motivaram o recurso ao cão de ajuda social em contexto escolar, a experiência profissional anterior (P3), constituir um fator de inovação na prática pedagógica (P1) e decorrer em regime de voluntariado, logo sem custos associados à sua utilização (P2).

Os técnicos especializados apontaram as dificuldades de comunicação com os alunos (TE2) e o contexto de proximidade da escola à associação que representa o binómio (TE1) como fatores que motivaram o recurso ao cão de ajuda social.

«(...) o que mais interesse me despertou na altura foi realmente trabalhar com crianças com patologias mais graves porque, nessas sim, era efetiva a dificuldade que nós tínhamos em comunicar e a potencialidade que os cães vinham trazer.» (TE1)

6.2. C2: Representações acerca dos contributos

Os entrevistados foram questionados sobre o que consideravam ser o conhecimento da comunidade educativa acerca das intervenções assistidas por animais em contexto escolar. As respostas permitiram estabelecer três indicadores, esquematizados no gráfico da figura 6.3.

Conhecimento da comunidade educativa acerca das IAA em contexto escolar

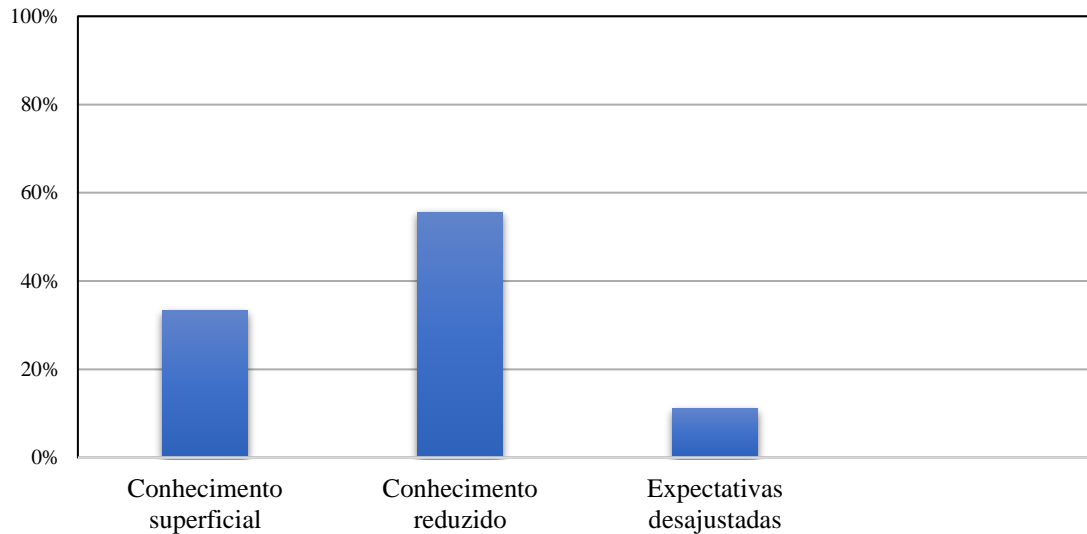


Figura 6.3 - Conhecimento da comunidade educativa acerca das IAA em contexto escolar

Através das entrevistas realizadas aos docentes de educação especial, técnicos especializados, técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais e encarregados de educação constatou-se que, para a amostra em estudo, a comunidade educativa detém pouco conhecimento acerca das intervenções assistidas por animais em contexto escolar e, quando existe, não assenta em sustentação científica mas na informação que é divulgada pelos meios de comunicação como a televisão e a internet. Estes indicadores reportam-se às comunidades educativas dos agrupamentos de escolas dos concelhos de Silves, Tavira e Loulé que desenvolveram projetos com recurso ao cão de ajuda social.

«Tirando a equipa da unidade, mais especificamente, e da educação especial, um bocadinho mais alargada (...) pouco conhecimento existe.» (P3)

Os dados revelam também que a expectativa face à introdução do recurso ao cão de ajuda no contexto escolar carece de ajustes, uma vez são demasiado baixas, não se reconhecendo o cão como um recurso válido, ou demasiado altas, acreditando-se que apenas a presença do cão de forma isolada contribuirá com mais-valias para os alunos.

Dá-se pouco relevo ao papel fulcral do profissional que trabalha com o cão para o desenvolvimento da atividade em colaboração com o docente de educação especial ou o técnico especializado. É disso evidência a resposta do técnico especializado em intervenções assistidas por animais TE2.

«Ora, acham que o cão vai fazer milagres e que só o contacto com o cão já vai ser suficiente, ora não acreditam que o cão seja um recurso válido (...), raramente encontro alguém (...) equilibrado (...) Tenho sempre que trabalhar com as expectativas, tanto em subi-las como em descê-las. E isto acontece (...) não é só os descrentes, mas sim os que também são muito esotéricos em relação à intervenção e eu tenho que (...) explicar também a importância do profissional que trabalha com o cão, que só o cão de forma isolada não vai alcançar os objetivos.» (TE2)

Seguiu-se a interpretação do modo como os respondentes perspetivam os contributos que um cão de ajuda social possa eventualmente trazer, a uma criança ou jovem com necessidades educativas especiais. As respostas dos entrevistados permitiram estabelecer alguns indicadores, estando os mesmos representados no gráfico da figura 6.4.

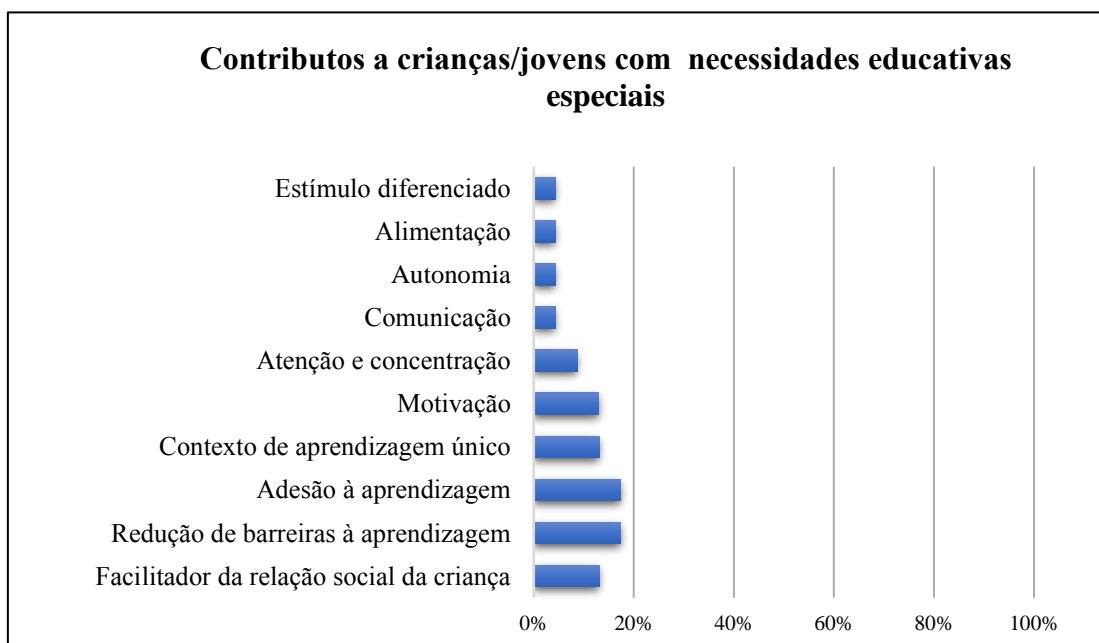


Figura 6.4 - Contributos a crianças/jovens com necessidades educativas especiais

Os dados apontam para contributos mais expressivos ao nível da adesão à aprendizagem e da redução das barreiras à aprendizagem. Os técnicos especializados e técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais auscultados referem que o cão de ajuda social serve como suporte emocional e facilita a relação social da criança/jovem, possibilitando-lhe confiar no professor e/ou técnico e aderir às solicitações. São disso evidência as respostas dos inquiridos TE1, TIA1 e TIA2.

«(...) aquele professor, aquele mediador, aquele terapeuta seja quem for, que se faça acompanhar pelo cão e que vai trabalhar com aquela criança, está automaticamente associado a algo que a criança deseja que aconteça e portanto o cão tem também aqui este aspeto de mediar a simpatia, facilitar o relacionamento da criança com o terapeuta, com o professor de apoio (...) conseguimos levar um ano letivo em que gostamos muito de aprender juntos e de socializarmos juntos.» (TIA1)

Os docentes de educação especial e os técnicos especializados em intervenções assistidas por animais auscultados, indicam que através do recurso ao cão de ajuda social em contexto escolar, proporciona-se um contexto de aprendizagem único, que por ser emocionalmente positivo possibilita às crianças/jovens com necessidade educativas especiais perspetivar a interação como uma satisfação e não como um trabalho ou uma terapia. De destacar a resposta do professor P1, onde se refere,

«(...) estavam sempre à espera da cadela para fazer a terapia, aliás eles nunca sentiram uma terapia (...) era uma alegria! Nunca foi considerado uma terapia e era sempre uma satisfação (...) essa interação para eles não era trabalho». (P1)

As representações dos docentes e técnicos especializados vão ao encontro das representações dos técnicos especializados em intervenções assistidas por animais, que indicam como contributo do recurso ao cão de ajuda social na escola, a redução das barreiras à aprendizagem e consequente adesão à aprendizagem por parte de crianças/jovens com necessidades educativas especiais.

«(...) as crianças estão muito mais comprometidas na sua aprendizagem (...) e vivem este aspeto da escola como algo que elas desejam.» (TE1)

«(...) ter de repente um elemento não demandante, um elemento mais tranquilo, um elemento quase descentralizador da problemática acaba por ser (...) uma lufada de ar fresco para as crianças que geralmente vivem a escola como um processo stressante.» (TE2)

Na perspetiva dos técnicos especializados em intervenções assistidas por animais auscultados o recurso ao cão facilita a motivação para a aprendizagem, a concentração e a atenção plena dos alunos no momento em que decorre a atividade pedagógica, a redução da ansiedade, o encorajamento à participação nas atividades, o comprometimento na aprendizagem e a inclusão plena de crianças/jovens com necessidades educativas especiais.

«(...) também me parece que o cão contribui para que as crianças estejam interessadas em viver o momento presente da aprendizagem da leitura. Como se o cão tivesse um papel *mindfulness*.» (TIA1)

«(...) o que demoraríamos, por exemplo (...) quatro meses sem cão, com cão, se calhar em duas sessões já conseguimos porque a predisposição da criança é totalmente distinta (...) o cão ao ser um facilitador (...) acelera todo um processo.» (TIA2)

«(...) é altamente motivador, a criança deseja estes encontros (...) é possível trabalhar dificuldades (...) mas numa situação emocionalmente positiva (...) daquilo que eu vejo, da minha prática, que é num contexto de felicidade na escola. Ou seja, a criança está a trabalhar as suas dificuldades (...) em circunstâncias que as fazem felizes (...)» (TIA1)

Os docentes de educação especial indicam que, por representar um estímulo sensorial vivo, o recurso cão de ajuda social contribuiu significativamente para a estimulação diferenciada e para a autonomia das crianças/jovens com necessidades educativas especiais.

«(...) trabalhávamos o tato, o sentir o cão, toda essa parte sensorial (...) nessa área é de extrema importância o animal. Porque há sempre alguma dificuldade nestes alunos que não têm comunicação, têm mais dificuldade em fazer determinadas atividades e a parte sensorial viva, digamos assim, e quente, era muito fácil.» (P3)

Os dados revelam que os docentes de educação especial e os técnicos especializados auscultados, reconhecem que o recurso ao cão de ajuda social, por ser interativo e estar associado a emoções positivas, constitui um fator de motivação para a aprendizagem. É disso evidência a resposta do inquirido P3.

«(...) há uma vontade muito visível (...) dos alunos, virem no dia do projeto para a unidade (...) está associado a um gosto, porque o cão realmente mexe com os miúdos e como é interativo eles têm vontade de vir e estão motivados para a aprendizagem e eu penso que isso tem muito a ver com o cão (...)» (P3)

O recurso ao cão de ajuda social, concede contributos ao nível da comunicação, atenção e concentração a crianças/jovens com necessidades educativas especiais, sendo o mesmo referido pelos participantes P1, TE1, TE2 e EE1. Salientam-se as respostas do professor P1 e do encarregado de educação EE1, onde se refere,

«(...) em todos eles houve uma grande melhoria a nível de concentração (...)» (P1)

«(...) assistiam com atenção a tudo o que era feito, a tudo o que era perguntado. Se era fazer perguntas em inglês para o cão todos estavam com atenção, fosse quem fosse que fosse ler todos estavam com atenção, a olhar, à espera, a ouvir quem estava a ler, quem estava a explicar o que estava a ler, era uma atenção muito diferente!» (EE1)

É ainda indicado pelo técnico especializado TE2, que desenvolve atividade profissional na área da terapia da fala, contributos ao nível da alimentação, nomeadamente na introdução de alimentos, na mastigação e deglutição.

Posteriormente auscultaram-se os respondentes acerca das alterações que consideravam ter identificado nos alunos após introdução do cão de ajuda social em contexto escolar. A análise e triangulação dos dados referentes às respostas de todos os entrevistados permitiu estabelecer vários indicadores, estando os mesmos, representados no gráfico da figura 6.5.

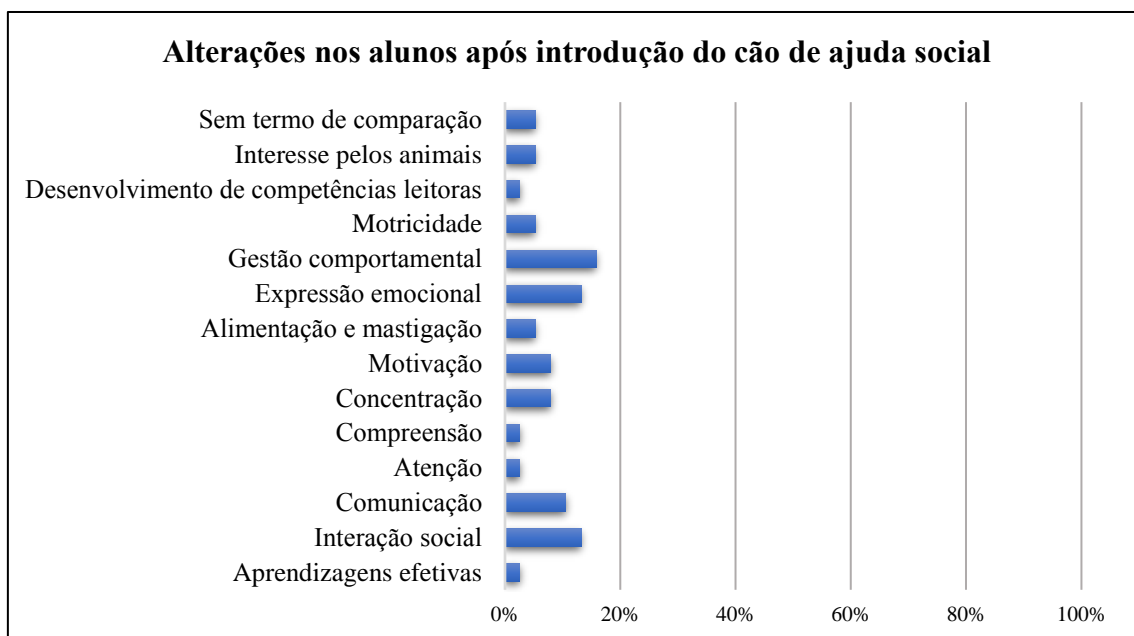


Figura 6.5 - Alterações nos alunos após introdução do cão de ajuda social

Os indicadores mais expressivos são referentes à gestão comportamental, à interação social e à expressão emocional. Excetuando-se os técnicos especializados em intervenções assistidas por animais, que não conhecem as crianças/jovens previamente à intervenção e trabalham sobre as informações constantes no Programa Específico Individual, foram referidos por docentes de educação especial, técnicos especializados e encarregados de educação alterações ao nível da expressão emocional e gestão do comportamento. É de salientar as respostas dos entrevistados EE2 e TE1.

«(...) aquela situação de premiar, eles distinguem que o animal recebe um prémio, eles gostam de participar nisso... de dar o prémio ao animal (...) no aspeto de interação (...) E tudo o que seja interagir, neste caso é com um animal, mas abre caminho a melhor interação com seres humanos (...) pelo menos foi o que vimos.» (EE2)

«(...) às vezes não fala mais porque não quer, e com o estímulo da cadela (...) ele tem muito mais motivação para falar, e a nível da linguagem, pelo menos a nível da intensão da comunicação, há desenvolvimento, sim.» (TE1)

Os técnicos especializados e docentes de educação especial auscultados indicam alterações nos alunos ao nível da interação social, comunicação, concentração, alimentação e mastigação, tal como referido pelo professor P3.

«(...) houve melhorias a nível da mastigação e de introdução de alimentos, porque havia alunos com recusa a alimentos e, através do projeto, de virem interagir com o cão dando-lhe de comer e comendo através do cão, digamos assim, ficou sanado o problema de experimentar novos sabores, de comer novos alimentos... E foi o cão que nos ajudou nisso, porque até aí já tínhamos tentado outras estratégias diversas e não tínhamos conseguido obter resultados, portanto uma mais valia!» (P3)

As alterações observadas ao nível da interação social é corroborada pela representação do encarregado de educação de um jovem com PEA, que indica que as melhorias não se esgotaram na interação com o cão e foram generalizadas aos pares, familiares, docentes e técnicos. Salienta-se que a triangulação revela que estas representações não se referem aos mesmos projetos e às mesmas crianças/jovens, apesar da problemática ser a mesma.

«(...) havia casos piores (...) não interagem com nenhuma pessoa e como o animal interagem (...) acredito que haja casos mais graves (...) que ainda beneficiem mais porque às vezes (...) é a primeira via onde se vê mais abertura da parte deles a outro ser (...) com animal é diferente, socialmente não têm filtros(...) então facilita muito e isso depois transporta-se para os seres humanos. Ele hoje é muito mais sociável do que era antes, e isto contribuiu muito (...)» (EE2)

«(...) o miúdo que tem autismo, na interação foi uma coisa que se notou logo (...) mantinha o contacto visual durante mais tempo, a interação dele mesmo

com os colegas. Por exemplo, o colega dava-lhe a mão, ele olhava para o colega que lhe dava a mão (...)» (P1)

Os técnicos especializados auscultados indicam alterações nos alunos ao nível da motivação, corroboradas pelas representações do encarregado de educação de uma criança com dislexia, que refere ter observado o seu educando mais motivado após início das sessões de leitura assistida com recurso ao cão de ajuda social.

«Quando tinha as sessões (...) com o cão ia mais motivado, gostava muito de fazer isso!» (EE1)

«(...) o maior contributo que eu vejo é a nível da motivação para o trabalho. Depois dependerá das competências ou dos objetivos que nós temos estabelecidos para cada aluno, mas o facto de o cão estar presente motiva os alunos a trabalharem as competências que são propostas (...)» (TE1)

No domínio cognitivo são indicadas pelos docentes de educação especial auscultados, alterações ao nível da compreensão de frases com lógica em crianças com PEA e no domínio motor controle de movimentos voluntários em crianças/jovens com paralisia cerebral.

«(...) a B., que tem paralisia cerebral, tem alguns movimentos descoordenados e, com a cadela aquilo era uma delícia ver porque ela fazia-lhe festinhas! Depois como ela não fala, comunicava com os cartões com o sim e o não, e com a cadela, comunicava perfeitamente, ia perfeitamente com o bracinho dizer sim, não, respondia a tudo. A nível motor propriamente dito, no caso da B, acho que houve alguma evolução ao nível da motricidade global, sim!» (P1)

Questionaram-se os participantes no estudo sobre se consideravam haver regressão das conquistas alcançadas, quando se interrompiam as sessões e se retomava o projeto. Os dados revelam que para os docentes de educação especial e técnicos especializados houve regressão das conquistas alcançadas após interrupção das sessões com recurso ao cão de ajuda social, sendo que o mesmo é corroborado pelo encarregado de educação de um jovem com PEA.

No caso da interrupção das sessões de leitura assistida por animais é considerado quer pelo técnico especialista em intervenções assistidas por animais (TE2), quer pelo encarregado de educação de uma criança com dislexia (EE1) que as aprendizagens foram efetivas, com reflexo no sucesso escolar do aluno.

«Eu não digo que há um retrocesso (...) não houve avanço nenhum. Mas também aquilo que as crianças ganharam não perdem.» (TE2)

«Atualmente ele tira boas notas, satisfaz, satisfaz bastante e excelente às vezes (...) não tira mais porque é preguiçoso a ler (...) depois do projeto, com o problema que ele tem, até tem tido uma evolução um bocadinho grande.» (EE1)

Seguidamente inquiriram-se os participantes no estudo sobre se consideravam que a presença do cão de ajuda social facilitava o trabalho de professores e técnicos com os alunos. As respostas recolhidas permitiram estabelecer vários indicadores, estando os mesmos representados no gráfico da figura 6.6.

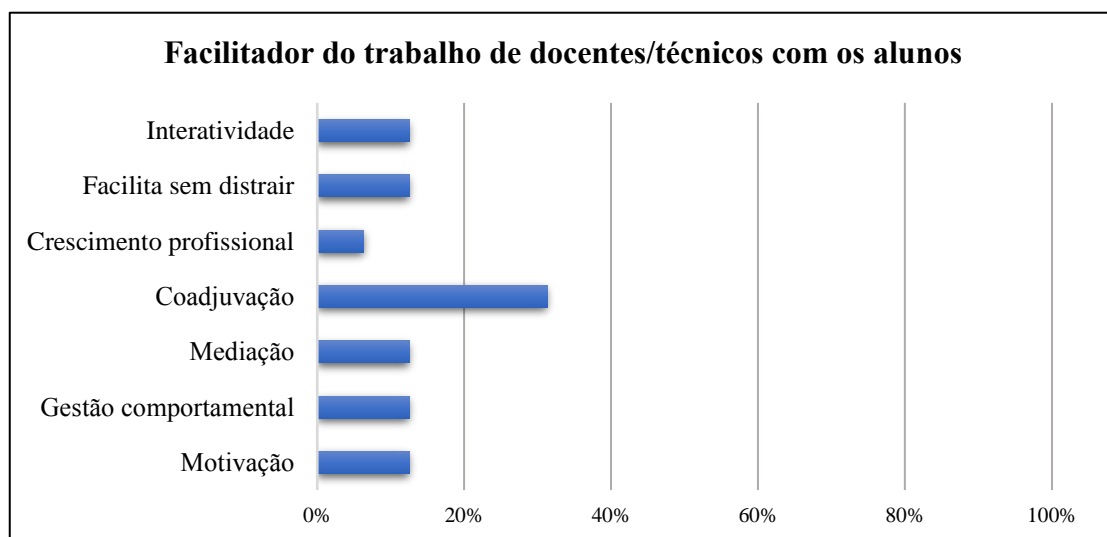


Figura 6.6 - Facilitador do trabalho de docentes/técnicos com os alunos

Os dados revelam que os inquiridos são unânimes em atribuir importância ao trabalho colaborativo da equipa multidisciplinar com o binómio, formado pelo técnico especialista em intervenções assistidas por animais e pelo cão de ajuda social.

Verifica-se, após análise e triangulação dos dados referentes às respostas de todos os entrevistados, que o cão de ajuda social é um recurso facilitador do trabalho de docentes e técnicos com os alunos. O contributo da coadjuvação do binómio é indicado por docentes, técnicos especializados e técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais e corroborado pelos encarregados de educação auscultados que, com base nas sessões observadas, consideram que o recurso não constitui um distrator mas sim um facilitador do trabalho dos docentes e dos técnicos com os alunos. De destacar as respostas dos técnicos especializados TE1 e TE2 e do encarregado de educação EE2.

«Sim porque ao trabalharmos em parceria, precisamente, conseguimos trabalhar com a terapeuta no sentido de os nossos objetivos, que nós temos estabelecidos, quer para a psicologia, quer para a terapia da fala, quer para as outras áreas, propor-lhe a ela que trabalhe também esses objetivos e nos ajude (...) um cão sendo um estímulo e um fator de motivação para os alunos, mais facilmente conseguimos também atingir os nossos próprios objetivos.» (TE1)

«A minha intervenção é potencializada pela técnica especialista em IAA.» (TE2)

«Eu acho que sim (...) o miúdo centra-se no cão (...) Se não for para o cão intervir (...) fica lá sossegadito (...) a descansar e não chateava, o cão é sossegado. Ficava bem lá (...)» (EE2)

A motivação e interatividade são indicadas pelos próprios docentes e técnicos especializados como contributo do cão de ajuda social na facilitação do seu trabalho com os alunos. Através das atividades desenvolvidas com recurso ao cão de ajuda social, cria-se um cenário pedagógico interativo que possibilita à criança tornar-se protagonista da aprendizagem através da interação com um ser vivo não demandante. Salientam-se as respostas dos professores P1 e P3.

«Sim, facilita. Na motivação dos miúdos, eles ficam muito mais recetivos, muito mais relaxados e muito mais calmos. A motivação é a ponte para a aprendizagem, porque se não estiveres motivado não consegues aprender(...)» (P1)

«Eu penso que facilita bastante (...) quem acompanha o projeto como eu acompanhei, é muito engraçado ver, que realmente aquisições que nós queríamos que tivessem ocorrido numa outra circunstância, com todas as outras estratégias que nós tentamos introduzir para atingir o objetivo, não ocorreram de uma forma tão espontânea e de repente, com o decurso do projeto nós chegávamos e ‘olha mas ele já está a fazer isto! Olha, mas porquê?!’ quando íamos fazer a avaliação, só pode ser do projeto! Porque acontecia! As coisas iam acontecendo naturalmente!» (P3)

É referido por técnicos especializados em intervenções assistidas por animais e encarregados de educação que assistiram a sessões com recurso ao cão de ajuda social contributos na facilitação do trabalho do docente ao nível da gestão comportamental dos alunos. A presença do cão de ajuda social em sala de aula promove a tranquilidade e a autorregulação do comportamento por parte dos alunos da turma. De realçar as respostas dos entrevistados EE1 e TIA1 onde se referem ao mesmo projeto.

«Traz mais complexidade à gestão dos momentos, porque temos que gerir várias dinâmicas (...) Traz desafios, mas que facilita e muito, facilita. Muitas das vezes as crianças pedem mais silêncio ou pedem mais tranquilidade, não por elas, mas pelo cão (...)» (TIA1)

«Eu acho que sim (...) porque eu conhecia bem a turma, cheguei a assistir a sessões com o cão (...) e cheguei a ver também com a turma. Vi o que era a turma toda junta numa sala de aula e quando eles iam para aquela sessão com o cão (...) era totalmente diferente. Eram mais bem comportados, menos barulhentos (...)» (EE1)

Para técnicos especializados e encarregados de educação o cão contribui na mediação do trabalho dos docentes/técnicos com os alunos, não se substituindo aos mesmos. De destacar a resposta do técnico especializado TE2, onde o mesmo refere,

«Sim, facilita (...) eu já tinha o plano de intervenção. O que eu fiz, na altura, foi adequar a minha intervenção à entrada do cão (...) Eu tinha os objetivos estipulados, e tinha o tipo de intervenção que ia fazer com cada um dos alunos. Quando a técnica especialista em IAA chegou vimos como é que (...) iríamos atingir aqueles objetivos através do cão. O cão foi sempre utilizado como mediador, em vez de eu ser a interveniente direta passou a ser o cão (...) Conseguimos ali coisas que sem o cão não teríamos conseguido porque os alunos não mantinham o contacto visual e não comunicavam connosco, mas com o cão sim». (TE2)

Para os técnicos especializados em intervenções assistidas por animais o trabalho colaborativo em equipa multidisciplinar constitui um pré-requisito para o recurso ao cão de ajuda social em contexto escolar, uma vez que só assim é possível avaliar e ajustar a intervenção às necessidades específicas de cada criança ou jovem. É também referenciado pelos técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais, que as práticas colaborativas são ainda inferiores ao desejável. Salienta-se a resposta do técnico especialista em intervenções assistidas por animais TIA1.

«(...) não inicio um processo sem primeiro ter um perfil funcional da criança, entender quais são as suas motivações (...) as suas dificuldades e as suas motivações(...) os objetivos a serem trabalhados, quais as metas terapêuticas dessas crianças, quais os métodos que estão a ser utilizados pelos profissionais, quais é que tiveram resultados quais é que não, qual a sua realidade familiar (...) Portanto, eu diria que tem toda a importância e é inclusive um pré-requisito para mim, antes de iniciar qualquer tipo de intervenção, fazer o levantamento multidisciplinar de quem acompanha as crianças.» (TIA1)

Os docentes de educação especial auscultados consideram o trabalho colaborativo com o binómio essencial para garantir bons resultados na intervenção, uma vez que possibilita a uniformização de metodologias, os momentos de avaliação para as

aprendizagens ocorrem com frequência permitindo o reajuste estratégias e metodologias tendo em vista o superior interesse das crianças/jovens que beneficiam do recurso ao cão de ajuda social em contexto escolar. Salientam-se a resposta dos professores P2 e P3.

«Os conhecimento que várias valências têm, trabalhando articuladamente, desenvolve-se um trabalho muito melhor.» (P2)

«(...) o trabalho colaborativo é fundamental porque trás as mais valias para todos os elementos (...)» (P3)

Os docentes de educação especial e os técnicos especializados auscultados entendem o trabalho colaborativo entre a equipa multidisciplinar e o binómio, uma oportunidade de aprendizagem com mais-valias de crescimento profissional no superior interesse dos alunos. Referem ainda que o trabalho colaborativo possibilitou uma intervenção mais aprofundada junto das crianças e jovens com perturbações do desenvolvimentos ao nível do domínio cognitivo e motor, com resultados consistentes. Destacam-se a resposta do técnico especializado TE2, onde o mesmo refere,

«Sem o trabalho dos professores e dos técnicos a técnica especialista em IAA também não teria conseguido, só por trazer um cão, fazer uma intervenção tão profunda, seria mais superficial, como por exemplo fazer a leitura e trabalhar os tempos de concentração, os tempos de contacto visual. Como nós planificamos as sessões em conjunto e ambas estávamos presentes nas sessões, a intervenção pôde ir mais além. Eu fazia o meu trabalho específico, com os objetivos que já tinha definido para aquele aluno, apenas reformulei e ajustei ao trabalho com a técnica de IAA e com o cão. Pudemos explorar a intervenção na competente cognitiva de forma mais aprofundada porque somos nós, na escola, que conhecemos os alunos (...) Conseguiram-se resultados mais consistentes em equipa». (TE2)

Os inquiridos foram posteriormente questionados sobre se consideravam que os contributos da presença do cão de ajuda social nas escolas poderiam ser extensíveis a outros elementos da comunidade escolar.

Os resultados evidenciam que os participantes são unânimes em considerar que os contributos da presença do cão de ajuda social em contexto escolar podem ser extensíveis a outros que não o seu usuário mais direto e permitiram estabelecer seis indicadores, plasmados no gráfico da figura 6.7.

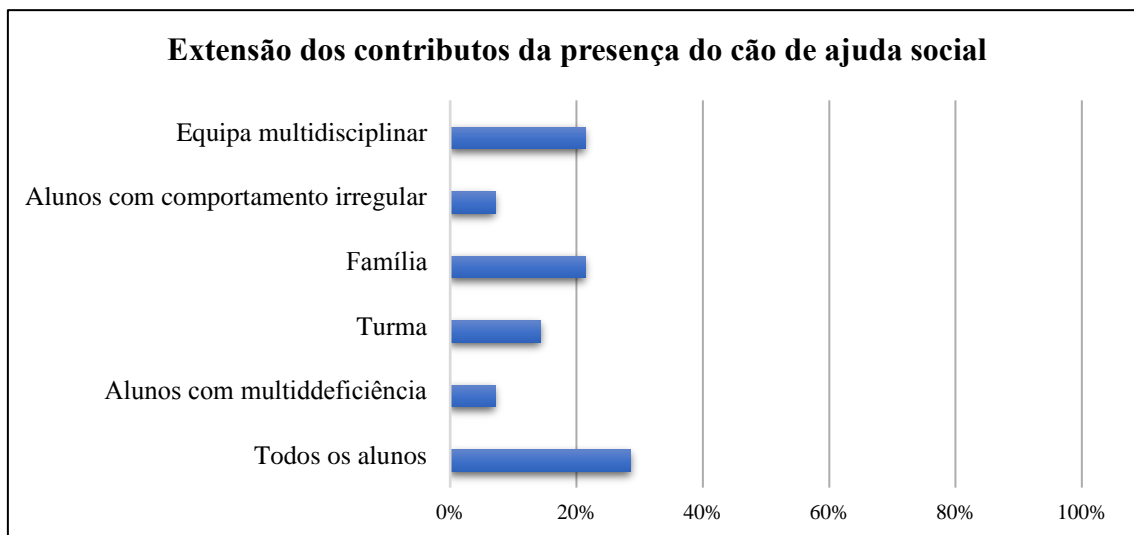


Figura 6.7 - Extensão dos contributos da presença do cão de ajuda social

Após análise e triangulação dos dados referentes às respostas de todos os entrevistados, é possível inferir que apesar do recurso ao cão de ajuda social se verificar maioritariamente na educação especial, quer os docentes de educação especial, quer os técnicos especializados em intervenções assistidas por animais indicam que os contributos da presença do cão de ajuda social podem estender-se à generalidade dos alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas. Salientam-se as respostas dos entrevistados P2 e TIA1.

«(...) acho que a utilização do cão é extensível à grande maioria das situações que podem ocorrer em escola, tendo obviamente que ser adaptada a cada circunstância (...) para a aprendizagens até de matérias(...)» (TIA1)

«Não são específicos para a multideficiência, podem ser também trabalhados com outros jovens. Às vezes, aqueles problemas de comportamento também podem ser trabalhados por aí (...)» (P2)

Docentes de educação especial, técnicos especializados e técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais, indicam que a presença do cão de ajuda social permite a redução do *stress* nos profissionais que desenvolvem atividade nas unidades de ensino estruturado e de apoio especializado, pelo que, consideram que os contributos também são extensíveis à equipa multidisciplinar. São disso evidência as respostas dos inquiridos TIA2, TE1 e P1.

«(...) todos os indivíduos que acompanham estas crianças sentem um pouco em paralelo as dificuldades que as crianças sentem, elas acabam por senti-las também e o cão é também um alívio para eles todos. Profissionais com que eu já trabalhei, em que durante muito tempo sentiram muita frustração de não conseguir alcançar certos resultados ou trabalhar certas competências, de repente por introduzimos o cão, passaram a conseguir alcançar esses objetivos, ou planear, ou ter outro nível de motivação (...)» (TIA2)

«(...) para nós é muito relaxante ver o trabalho que é feito, mesmo... mesmo... eu tenho pena de não poder assistir sempre, por mim estava sempre a ver.» (TE1)

«E nós acabamos também por beneficiar... os animais para mim são antisstress (...)» (P1)

Os docentes de educação especial auscultados consideram que os contributos da presença do cão de ajuda social, quando desenvolvidos em parceria com os docentes titulares de turma ou restantes elementos do conselho de turma, podem estender-se ao grupo turma sempre que exista oportunidade da participação dos mesmos nas atividades. Facto corroborado por um dos encarregados de educação auscultados, que considera que a intervenção com recurso ao cão de ajuda social contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento do seu educando com mais-valias para o grupo turma. São disso evidência, as respostas dos entrevistados EE1 e P3, que se referem a projetos desenvolvidos em dois agrupamentos de escolas diferentes.

«(...) foi muito positivo, não só para ele mas a turma também evoluiu um bocadinho (...) Tornou-se uma turma mais humilde, mais unida e mais concentrada nas coisas.»(EE1)

«(...) nós verificámos é que realmente poderia ser extensível a alguns outros alunos, mas porque estavam dentro do horário letivo, porque a professora estava a dar uma determinada matéria, então não podiam vir fazer parte do projeto. Eles adorariam, e nós também gostaríamos.» (P3)

É ainda entendido por parte do técnico especializado TE2 que os contributos da presença do cão de ajuda social se estendem a alunos com multideficiência, sendo disso evidência a sua resposta onde refere,

*«(...) trabalhei com o cão em Perturbação do Espectro do Autismo mas sei que na unidade de multideficiência os resultados também foram muito bons (...)»
(TE2)*

Os encarregados de educação e os docentes de educação especial auscultados referem que os contributos da presença do cão de ajuda social em contexto escolar são extensíveis à família, com melhorias ao nível da expressão emocional e superação de fobias. Salienta-se a resposta do encarregado de educação EE2, onde o mesmo refere,

«(...) esse ano que teve a terapia (...) foi melhorando a relação (...) social com o resto de seres humanos, (...) principalmente crianças e com adultos (...) o facto de interagir com os animais facilita a que eles se abram mais, para depois passar às pessoas (...) neste caso o objetivo (...) foi conseguido porque ele não se cingiu só à relação com o animal, ou com os animais cá em casa (...) transportou esse afeto para a família, para os animais cá em casa e também para nós.»(EE2)

Posteriormente questionaram-se os participantes no estudo sobre se consideravam que o recurso ao cão de ajuda social pudesse de alguma forma potenciar a qualidade da ação educativa. Os dados revelam que na perspetiva dos docentes de educação especial, dos técnicos especializados e dos técnicos especialistas em intervenções assistidas por

animais auscultados, o recurso ao cão de ajuda social pode potenciar a qualidade da ação educativa.

Para os docentes de educação especial o recurso ao cão potencia a qualidade da ação educativa na medida em que promove o desenvolvimento dos alunos e melhorias ao nível da socialização. O cão de ajuda social é ainda indicado como facilitador universal da ação educativa junto dos alunos sendo disso evidência a resposta do professor P3.

«Eu penso que sim (...) os miúdos que beneficiaram deste projeto, evoluíram todos, uns mais rápido, outros menos, (...) ao seu ritmo, mas todos evoluíram (...) se houvesse continuidade os nossos objetivos iam crescendo e ia sendo mais fácil para nós (...) seria uma mais valia para os miúdos sem dúvida (...) Porque os cães (...) podem ajudar algumas áreas deficitárias que os alunos apresentem.» (P3)

Segundo os técnicos especializados auscultados o cão de ajuda social pode potenciar a qualidade da ação educativa uma vez que consegue estabelecer uma relação privilegiada e emocionalmente positiva com o aluno, facilitadora da aceitação do técnico e do docente. Estabelecida esta ponte de mediação, o docente consegue desenvolver a sua atividade educativa de forma indireta, assumindo a criança na sua interação com o cão, o papel de protagonista da aprendizagem. Destaca-se a resposta do inquirido TE2, onde o mesmo refere,

«(...) nós alcançámos resultados que de outra forma, sem o cão, não estávamos a conseguir. O cão é o elemento chave disto tudo, é uma ferramenta (...) Fazíamos o nosso trabalho de sempre mas através do cão, como mediador, era através do cão que conseguíamos chegar aos alunos. De outra forma é possível que não tivéssemos alcançado os mesmos resultados (...) sobretudo os casos mais graves ao nível da comunicação e da componente cognitiva (...)». (TE2)

Para os técnicos especializados em intervenções assistidas por animais o recurso ao cão de ajuda social pode potenciar a qualidade da ação educativa desde que desenvolvido por técnicos com formação especializada, logo depende da qualidade humana e da capacidade de gerir situações por parte do mesmo. Caso a pessoa que constitui binómio com o cão de ajuda social não seja especialista na área de intervenção,

neste caso concreto, na área da educação especial, será necessário um acompanhamento permanente pela equipa multidisciplinar em todas as fases do processo de intervenção.

Refere-se também que a simples presença do cão potencia a qualidade da ação educativa pois conduz a uma mudança de perspetiva do espaço em que decorre a intervenção. Esta alteração de perspetiva é conducente à aceitação das unidades de ensino estruturado e de apoio especializado enquanto cenário educativo do espaço escolar, possibilitando a visita de docentes e alunos que habitualmente não frequentam o espaço educativo e por conseguinte a inclusão plena de todos os alunos. Salienta-se a resposta do inquirido TIA2.

«(...) a passagem com o cão tem impacto em todo o meio (...) desde o minuto que passe pela porta da escola, já todo o panorama muda, inclusive a perceção...eu tive que fechar janelas da unidade e criar algum tipo de espaço porque inclusive as crianças do exterior se estavam a colocar dentro da sala que normalmente é uma sala que cria bastante rejeição. A malta não se mete lá dentro! Professores que nunca entraram na unidade, passaram lá para ver o cão (...)» (TIA2)

É ainda referido pelo técnico especializado TE1 que o recurso cão de ajuda social, por se tratar de um ser vivo, possibilita uma diversidade de estímulos potenciadores da qualidade da ação educativa ao nível da integração sensorial.

6.3. C3: Representações acerca das objeções

As respostas dos participantes no estudo permitiram estabelecer indicadores relativos às objeções à inclusão de cães de ajuda social em contexto escolar. Começaram por ser questionados sobre a forma como foi encarada a proposta de incluir um cão de ajuda social, como adjuvante, em contexto escolar.

Os dados permitiram estabelecer três indicadores que se encontram representados no gráfico da figura 6.8.

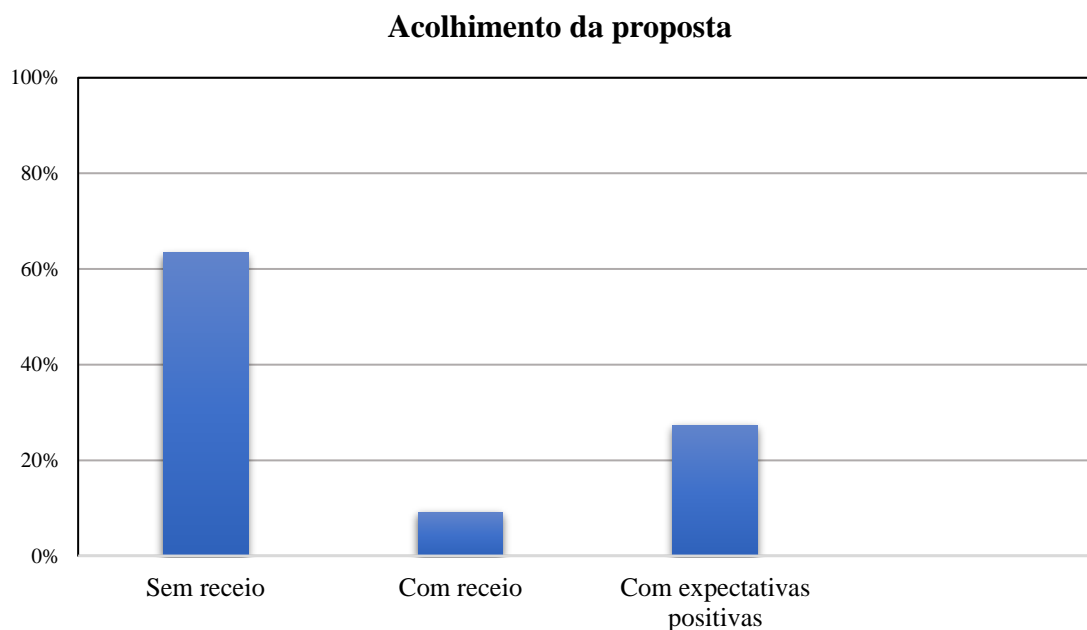


Figura 6.8 - Acolhimento da proposta

Através das entrevistas realizadas, verifica-se que, de uma forma geral, a proposta de atividade foi acolhida sem receios por parte dos docentes de educação especial, técnicos especializados e técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais sendo disso evidência a resposta do entrevistado TE1, onde o mesmo refere,

«Houve abertura completa. Não senti objeção nenhuma (...) Da parte dos pais, assinaram todos o consentimento, tiveram todos informação do que se iria passar, responderam todos a um questionário sobre alergias, medo de cães, se já tinham sido mordidos, (...) e todos autorizaram sem problema absolutamente nenhum (...)». (TE1)

No entanto, os técnicos especializados em intervenções assistidas por animais e os docentes de educação especial cuja intervenção se desenvolveu em projetos pioneiros no campo de estudo, referem que a proposta de inclusão de cães de ajuda social em contexto escolar foi aceite com alguns receios. São disso evidência as respostas dos participantes P3 e TIA1.

«Houve muitos receios. Para já era uma novidade. A existência do cão social (...) isto já foi há dois anos sensivelmente, estava a ser nova e pouco conhecida em Portugal. De há dois anos para cá isto cresceu bastante (...)» (P3)

«Não foi mal encarada, tanto que assim foi, que nos conseguimos implementar o projeto(...) Eu acho que as pessoas todas nos deram o benefício da dúvida.» (TIA1)

Os encarregados de educação auscultados acolheram a proposta com expectativas positivas, uma vez que havia conhecimento relativamente aos contributos da interação com os animais e se acreditar ser possível ultrapassar as dificuldades apresentadas pelos seus educando através da intervenção com recurso ao cão de ajuda social. Salienta-se a resposta do entrevistado EE2, onde o mesmo refere,

«Tinha boas expectativas porque eu já tinha conhecimento (...) acompanhei mesmo antes de ter o filho com este problema (...) situações em que os cavalos eram bastante benéficos. Sabia que a interação com os animais era bastante benéfica em vários tipos de transtornos e deficiências (...) estava familiarizado (...) Quando me falaram nos cães ficámos muito contentes e com boas expectativas, até porque temos cães em casa e ele já tinha uma interação com animais (...)». (EE2)

Seguidamente questionaram-se os participantes no estudo sobre se teriam identificado ou sentido alguma apreensão, por parte de outros, face à inclusão de um cão de ajuda social em contexto escolar. Os dados revelam que a preocupação com a segurança foi indicada transversalmente pelos participantes como motivo de apreensão. De acordo com os respondentes, quer os profissionais, quer os encarregados de educação, se mostraram apreensivos relativamente à segurança das crianças/jovens junto do cão de ajuda social. É disso evidência a resposta do professor P3, onde o mesmo refere,

«(...) tínhamos receio, porque para já é uma situação de não conhecermos o animal, a treinadora conhece muito bem o seu bicho mas nós professores não, e isso para nós criava-nos alguma ansiedade, porque todos os miúdos são

impulsivos e os miúdos com síndrome do espectro do autismo mais ainda (...)».
(P3)

O técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais TIA1 e TIA2 indicam as alergias como fator de preocupação. Referem também que se verificaram apreensões por parte dos docentes devido ao desconhecimento acerca da aplicabilidade do recurso ao contexto escolar.

«A professora (...) lembro-me (...) ter dito: ‘- Mas o que é que um cão pode ajudar uma criança a ler?’ (...) houve dúvidas que se colocaram obviamente (...) embora uma ou outra pessoa soubesse que os cães (...) no estrangeiro, podiam ir aos hospitais ajudar crianças com deficiência, que existiam os cães de invisuais (...) mas no caso específico da leitura não sabiam, e (...) obviamente tiveram duvidas (...) era o desconhecimento.» (TIA1)

«(...) as maiores preocupações, por assim dizer, prendem-se pela parte das alergias (...)» (TIA2)

Para o docente P2, constituiu motivo de apreensão a possibilidade de existirem custos associados à utilização do recurso.

Os dados revelam também que existiu apreensão por parte de alguns técnicos especializados da equipa multidisciplinar, que sentiram a entrada do recurso cão de ajuda social e de um técnico exterior à escola, como um fator de competição, tornando-se pouco colaborantes. É disso evidência a resposta do participante TE1, onde se refere,

«Talvez da parte de alguns colegas (...) Sentiram o seu espaço um bocado ocupado (...) como se viesse alguém roubar-lhes o espaço e o tempo. Não só o cão mas o técnico que o acompanha (...) algumas técnicas, principalmente uma (...) sentia da parte dela sempre alguma resistência (...) algumas atitudes (...) que seria para, entre aspas, minar um bocado o trabalho da terapeuta do binómio. Não tem a ver com o cão, tem a ver com o facto de haver uma pessoa de fora, que vem com uma coisa completamente inovadora e que até tem resultados (...)». (TE1)

Seguiu-se a interpretação das perspetivas dos respondentes no que respeita às formas encontradas para ultrapassar a apreensão sentida. As respostas dos entrevistados permitiram estabelecer alguns indicadores, estando os mesmos representados no gráfico da figura 6.9.

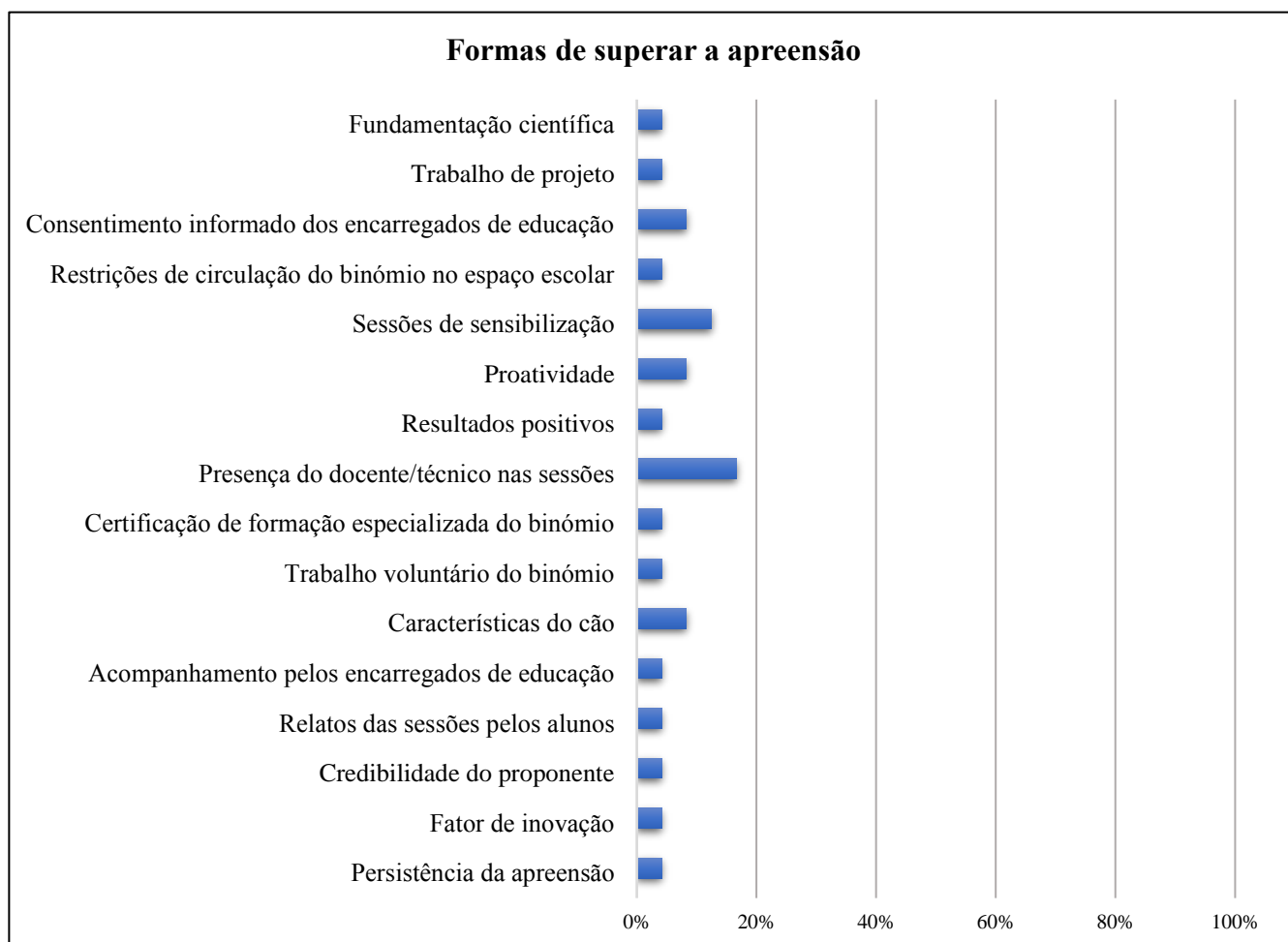


Figura 6.9 - Formas de superar a apreensão

Os dados revelam que para os docentes e para os técnicos especializados, P3 e TE2, a presença do professor responsável pelo aluno, junto do binómio em todas as sessões, permitiu aos encarregados de educação ultrapassar a apreensão relativamente à segurança dos seus educandos; representação corroborada pela resposta do encarregado de educação EE2.

«A pessoa mais vinculada ao seu filho, à partida tem que estar presente, para os pais também saberem que estão seguros e isso foi sempre assegurado. Aliás, sem essa condição assegurada nem eu permitia, também para eu tranquilizar e para eu própria me sentir segura (...)» (P3)

«(...) não tive nenhum receio depois em deixar o meu filho entregue à terapeuta e a quem lá estava com o animal (...) não estava só a terapeuta, estavam mais professoras (...)» (EE2)

Os docentes auscultados indicam que foram ultrapassadas apreensões face à utilização do recurso através de sessões de sensibilização destinadas à comunidade educativa, para esclarecimento e antecipação de possíveis limitações, tais como fobias ou reações alérgicas. Os encarregados de educação auscultados referem-se precisamente às sessões de esclarecimento a que assistiram como o fator que lhes permitiu ultrapassar a apreensão face ao recurso. Destacam-se as respostas dos inquiridos EE1 e P3, uma vez que se reportam a participantes que não integram o mesmo projeto.

«(...) a técnica especialista em intervenções em animais que pediu a alguns pais para ir assistir. Eu como tinha disponibilidade aceitei. Vi sessões só com ele, vi sessões acompanhado com a turma (...)» (EE1)

«Nós tivemos um primeiro ano de sensibilização ao projeto (...) algumas sessões (...) só com o objetivo de interação e de sensibilização também até aos pais e à comunidade educativa. O que era um cão vir para a escola, como é que o cão se comportava no meio de todos os outros alunos (...) Depois no ano a seguir fizemos o projeto mais assíduo, mais acompanhado em termos de avaliação e com muito mais planificação (...)» (P3)

O consentimento informado dos pais e encarregados de educação constituiu, para os docentes e técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais, uma forma de superação de apreensões relativamente à inclusão do cão de ajuda social em contexto escolar, evidência que se encontra plasmada nas respostas dos inquiridos P3 e TIA1.

«(...) informamos os pais, reunimos com os pais e obviamente tudo isto foi feito com o consentimento o mais informado possível (...) que os cães eram treinados, que os cães estavam obviamente vacinados, (...), que as crianças que viessem a ser sinalizadas pela professora só participariam se quisessem e se os pais autorizassem (...) estavam salvaguardadas todas as possibilidades (...) e ninguém colocou nenhuma restrição.» (TIA1)

«(...) nós tínhamos tudo perfeitamente claro com os pais, todos assinaram a autorização para a frequência do projeto e todos aceitaram (...)» (P3)

A proatividade no sentido de prestar informação antecipada aos decisores é indicada pelos técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais como forma de superação das apreensões sentidas face à inclusão do cão de ajuda social em contexto escolar, sendo disso evidência a resposta do inquirido TIA2, onde se refere,

«(...) por iniciativa e por protocolo da própria associação enviar certificados veterinários, seguros de responsabilidade civil, certificados de treino, diplomas meus, currículos tanto meus como das cadelas, para certificar que eram cães que estavam preparados, e (...) estabelecer logo um nível de confiança de base com as escolas (...) mal sou contactada eu envio toda a documentação (...)». (TIA2)

Os docentes e encarregados de educação auscultados indicam que a apreensão face à inclusão do recurso em contexto escolar poderá ser ultrapassada caso o cão de ajuda social apresente comportamento meigo e características físicas que não provoquem reações de medo nas crianças/jovens. A constatação do comportamento meigo e controlado do cão constituiu para o participante EE2, encarregado de educação de um jovem com PEA, uma forma de ultrapassar os seus receios relativamente à segurança do seu educando junto do cão de ajuda social. O mesmo encontra-se plasmado na resposta dos professores P2 e P3.

«E vê-se que o animal é muito dócil, quer dizer, nota-se que não há problema (...) a agressividade dos cães é zero (...) são muito bem treinados.» (EE2)

«(...) a própria raça também é muito importante. O labrador é um cão meigo, dócil, inteligente. Tem que ser um tipo de cão que não provoque medo na criança (...)» (P2)

«(...) ir acompanhando a evolução dos miúdos, e perceber que o cão era perfeitamente seguro e que o objetivo estava a ser cumprido. A nossa ansiedade do desconhecido, digamos assim, foi diminuindo à medida que o projeto foi avançando (...)» (P3)

O desenho e fundamentação das atividades com recurso ao cão de ajuda social sob a forma de projeto, possibilita a sua aprovação em Conselho Pedagógico, o que constituiu, para o docente de educação especial P1, uma forma de acautelar a inexistência de legislação específica relativamente à entrada de cães de intervenção assistida no espaço escolar.

«(...) há sempre maneiras de contornar a inexistência de legislação específica, quando se faz um projeto contornando essa situação, porque isto não está no currículo dos alunos, mas ao fazer um projeto e sendo aceite no pedagógico, cria-se uma alternativa às rotinas escolares. Portanto o meio é mesmo pelos projetos. Têm é que estar muito bem feitos e fundamentados e no final são avaliados e é feito um relatório.» (P1)

Os docentes auscultados indicaram que as apreensões foram ultrapassadas devido à existência de certificados de formação do técnico especialista em intervenções assistidas por animais e do cão de ajuda social, à observação de resultados positivos no desenvolvimento dos alunos no decorrer da intervenção e ao trabalho do binómio em regime de voluntariado, logo sem custos associados. Salienta-se a resposta do professor P1, onde se refere,

«Quando uma pessoa se mete num projeto destes também tem que saber quais são as credenciais e as habilitações que as pessoas têm porque tudo o que vêm para a escola e envolve alunos, têm que ser tudo muito certificado. (...) O projeto foi com o currículo da técnica especialista em intervenções assistidas por animais e com o das duas cadelas (...) para o Conselho Pedagógico (...) quando foi feita a proposta já vinha a certificação toda e o background e o projeto muito bem fundamentado. Quando as coisas são bem feitas, as dúvidas

são logo tiradas. As pessoas estavam perfeitamente elucidadas do que se iria fazer, como é que era, como não era, as certificações todas, ficou logo tudo muito confortável (...).» (P1)

O técnico especialista em intervenções assistidas por animais TIA1 indica que a credibilidade do proponente junto dos decisores, a fundamentação científica da proposta e o facto de constituir fator de inovação, constituem formas de mitigar e superar as apreensões relativas à inclusão do cão de ajuda social em contexto escolar.

«Claro que nós, quando avançámos, partilhámos muita informação sobre este tipo de projetos, quer com a direção da escola, quer com a Câmara, quer com a própria professora (...) já se fez, os resultados lá fora são estes (...)»(TIA1)

Garantiu-se a segurança, limitando a entrada e circulação do cão de ajuda social no espaço escolar, em momentos em que não existia livre circulação de alunos pelo pátio, o que, na perspetiva do técnico especializado TE2 possibilitou superar apreensões.

«(...) garantir que a entrada da cadela na escola era feita sempre em alturas em que os miúdos não estavam no intervalo. Por um lado para os miúdos não perturbarem a cadela e por outro para garantir a segurança dos miúdos. Porque como ela era novinha podia assustar-se e acabar por morder, por ter os miúdos todos ali à volta dela ao mesmo tempo (...)» (TE2)

Os dados revelam que apesar dos esforços, num dos casos a apreensão face à inclusão do cão de ajuda social em contexto escolar persistiu, nomeadamente no que se reporta aos técnicos especializados que perspetivam o trabalho desenvolvido pelo binómio em equipa multidisciplinar como fator de competição, conforme relatado pelo inquirido TE1. O acompanhamento do projeto pelos encarregados de educação em contexto de proximidade com os docentes e com os técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais, os relatos das crianças sobre as sessões e o interesse demonstrado pelas atividades desenvolvidas, constituíram também formas de superação dos receios face ao recurso cão de ajuda social.

Por fim, auscultaram-se os inquiridos acerca dos fatores que poderiam eventualmente impossibilitar o recurso ao cão de ajuda social, como adjuvante de

professores e técnicos, nas escolas. A análise e triangulação dos dados referentes às respostas de todos os entrevistados permitiu estabelecer vinte indicadores, estando os mesmos, representados no gráfico da figura 6.10.

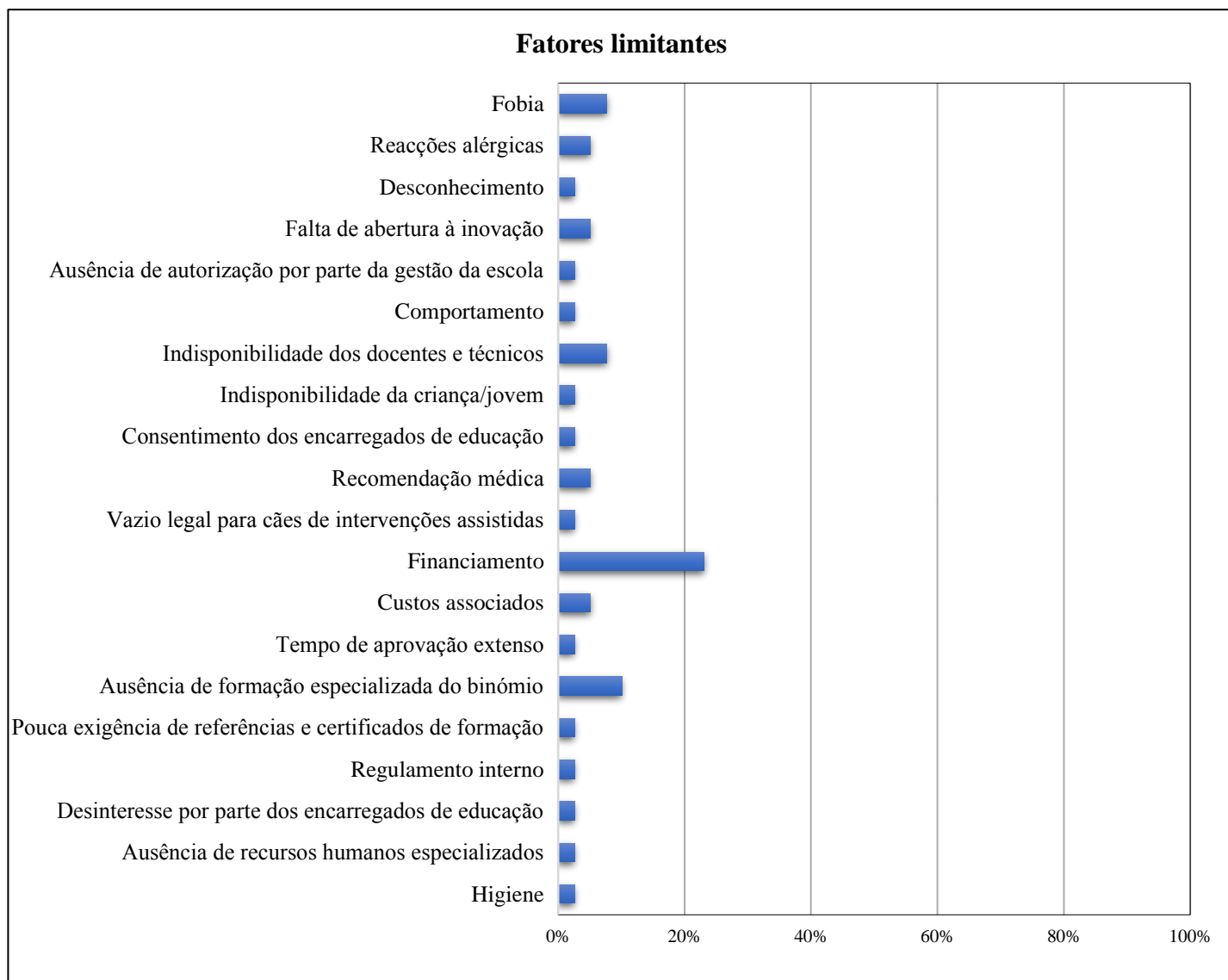


Figura 6.10 - Fatores limitantes

Os dados evidenciam, que os participantes no estudo são unânimes em indicar o financiamento como fator limitante à inclusão dos cães de ajuda social em contexto escolar. Salienta-se a resposta do professor P3, por constituir evidência da impossibilidade de dar continuidade ao projeto.

«(...) ficámos com muita pena do projeto não ser continuado nesta escola por questões financeiras.» (P3)

A ausência de formação especializada do binómio é indicada por docentes, técnicos especializados e técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais, como o fator que limita a inclusão deste recurso na escola, sendo o mesmo evidenciado pelos respondentes P1, TE2 e TIA2.

Os encarregados de educação, técnicos especializados e técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais consideram que a indisponibilidade dos docentes em aceitar trabalhar colaborativamente com os técnicos do binómio limita a inclusão do recurso em contexto escolar. São disso evidência as respostas dos participantes TIA1, TE2 e EE1.

«Foi a única professora que aceitou (...) o projeto. Ela alinha nestas coisas também, é uma pessoa que gosta (...) Foi muito importante. Se ela não aceitasse não havia o projeto!» (EE1)

«(...) houve pouca disponibilidade de outras pessoas em colaborar, professores e técnicos. (...) mesmo o projeto sendo gratuito (...) Acredito que se eu não me tivesse disponibilizado para trabalhar com a técnica (...) talvez (...) não tivesse avançado (...)» (TE1)

A fobia e o medo de cães são indicados pelos técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais como fator limitante à inclusão do recurso em contexto escolar. Apesar de haver concordância entre as representações dos técnicos TIA1 e TIA2 e dos encarregados de educação, verifica-se que no caso da criança com dislexia a fobia a cães foi ultrapassada e possibilitou a adoção de um cão pela família e que no caso do jovem com PEA foi melhorada a expressão emocional para com os cães da família. Constitui disso evidência a resposta do inquirido EE1, onde se refere,

«(...) ele perdeu o medo aos animais. Ele tinha medo de cães, gatos, tinha medo de todos os animais. Ele atualmente gosta de cães, gosta de gatos, gosta de ensinar. Ele queria um cão, acabámos por lhe comprar um cão pelo Natal (...) gosta muito do cão, anda aí na rua com o cão, vai fazer festas a outros cães (...).» (EE1)

Na perspetiva do técnico especialista TE2 e do técnico especializado em intervenções assistidas por animais TIA2, as reações alérgicas severas ao pelo do cão, constituem um fator limitante à inclusão do recurso cão de ajuda social na escola.

Os docentes de educação especial e os técnicos especializados indicam como fator limitante à inclusão do recurso a falta de abertura à inovação por parte dos decisores, representações plasmadas nas respostas dos participantes P2 e TE1.

«(...) a questão da direção do agrupamento ser muito fechada à inovação. Se a direção de um agrupamento for muito fechada, se houver a proposta de um projeto deste tipo (...) não há recetividade(...)» (P2)

«É essa questão da falta de abertura, da dificuldade em aceitar terapias inovadoras(...)» (TE1)

Os técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais indicam como fatores limitantes a indisponibilidade da criança/jovem para trabalhar com o cão, a ausência de aceitação por parte da equipa de gestão do agrupamento, o vazio legal para cães de intervenções assistidas, o tempo de aprovação dos projetos, o comportamento e a parca exigência de referências e comprovativos de formação do binómio, que possibilita, que um leigo acompanhado de um cão se possa dirigir à escola e propor desenvolver este tipo de trabalho com crianças.

Verificou-se que o docente de educação especial P3 considera que podem existir limitações ao recurso no que respeita ao próprio regulamento interno, que condiciona horários e torna pouco flexíveis os locais de aprendizagem. É ainda indicada a higiene como fator limitante, concretamente no que respeita à logística de manutenção dos espaços educativos onde decorrem as sessões pelos assistentes operacionais, que passa a ser mais regular e minuciosa.

«(...) até por questões muito rígidas que a nossa escola é, em relação a horários, a diferentes espaços de aprendizagem (...) mas como sabe, até aqui, os miúdos não podem sair sempre das salas de aula para vir fazer outras aprendizagens noutros lados e sobretudo se os professores titulares não concordarem (...)» (P3)

«(...) os cães de facto deixam pelos e depois a limpeza da sala é uma chatice para as funcionárias (...) Para os pais não era, mas era para as funcionárias porque como é evidente não podiam varrer a sala e tinham que a aspirar sempre, e havia mais sujidade na sala. Tinha que ser tudo mais limpo, porque havia movimento de cão, havia o cheiro (...) são extremamente asseadinhos, mas fica o cheiro do cão. E essas coisas perturbavam, mas uma perturbação mínima.»
(P3)

O encarregado de educação EE1 indica como fator limitante a ausência de recursos humanos especializados nas escolas e a falta consentimento por parte de alguns encarregados de educação, uma vez que há projetos de intervenção que decorrem em contexto turma, logo carecem de autorização de todos os encarregados de educação para avançar.

Não obstante das limitações reveladas pelos dados, questionaram-se os encarregados de educação acerca da possibilidade da experiência educativa vivida pelos seus educandos poder ser replicada a outras escolas. Os encarregados de educação auscultados, foram unânimes em considerar que a intervenção com recurso ao cão de ajuda social deveria ser replicada em todas as escolas, durante o tempo curricular, sobretudo como medida de apoio educativo aos alunos com necessidades educativas especiais.

«(...) devia existir em todas as escolas. Não era só no caso do meu filho, há muitos casos considerados especiais (...) devem haver muitos problemas como este e que não têm nenhum apoio como este (...) quando nas escolas os miúdos não sabem ler (...) noto que já vai havendo algumas ajudas (...) mas não é o suficiente (...) porque os miúdos estão na escola e é na escola que se devem encontrar todos os despistes (...) basta uma ou duas horas por semana que já resolve muitos problemas (...) despista-se muitas situações e ajuda-se muita gente!» (EE1)

«Sim, totalmente (...) Se for dentro do tempo curricular, em que eles estão na escola (...) havendo possibilidade (...) deveria ser considerada essa terapia em contexto de escola. Por todas as razões, a relação com o animal para a evolução positiva do transtorno que tem, de conseguirem superar outras dificuldades com

os relacionamentos (...) para as crianças também se habituarem a tratar bem os animais (...) acho que também tem outros fatores positivos indiretos, mas diretamente acho que devia existir porque facilita-lhes a relação(...)» (EE2)

Constatou-se que apesar das limitações identificadas, há disponibilidade e receptividade por parte dos profissionais e das famílias para aceitar esta prática educativa na escola.

VII – Discussão

Para a concretização desta dissertação investigaram-se as representações sociais sobre o recurso a cães de ajuda social em contexto escolar.

Identificaram-se as representações sociais de professores, técnicos e encarregados de educação que intervêm junto de alunos com perturbações do desenvolvimento, acerca dos contributos dos cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar em agrupamentos de escolas da zona pedagógica do Algarve, pertencentes aos concelhos de Silves, Loulé e Tavira. Os dados revelaram contributos com maior expressividade ao nível da adesão à aprendizagem e da redução das barreiras à aprendizagem.

Os sujeitos auscultados, identificaram como contributos do cão de ajuda social, o suporte emocional, a redução da ansiedade, o encorajamento à participação nas atividades, o comprometimento na aprendizagem, a gestão comportamental, a expressão emocional, a facilitação da relação social, motivação para a aprendizagem, concentração e atenção plena dos alunos no momento em que decorre a atividade pedagógica.

As representações supramencionadas vão ao encontro da perspetiva de Nobre, Krug, Capella, Caniellas e Pereira (2017, pp. 83-84) que constataram que as interações com recurso ao cão “promovem o aumento na capacidade de concentração e o desenvolvimento da consciência social” e que os “avanços dos alunos foram na afetividade, interação social e cognição”. Os mesmos autores defendem que “o cão serviu como suporte emocional e motivador, na melhoria da autoestima e da autoconfiança”. Verificaram que “os cães facilitaram a interação dos alunos com os colegas. Quando os cães estavam presentes as crianças tornavam-se mais atentas e alegres, demonstrando um nível de interesse maior frente a atividades propostas”.

As representações referentes à melhoria da interação social são corroboradas pela investigação desenvolvida por Magalhães (2014, p. 26). A autora verificou que o incremento da interação social “é o efeito mais bem documentado na globalidade do recurso a animais nas intervenções em crianças com perturbações do espectro do autismo” reforçando que o “aumento significativo da frequência e duração de comportamentos pró-sociais é descrito, não só para com o animal, mas para com os terapeutas, pais e pares”.

No que respeita à gestão comportamental, salienta-se a investigação desenvolvida por Gaspar, Ferreira e Quintas (2007, p. 79) durante sessões de intervenções assistidas por cães de ajuda social em contexto escolar onde se descrevem alterações no comportamento dos alunos. As autoras referem-se a “um aumento claro dos níveis de

atenção/concentração, um maior autocontrolo dos comportamento impulsivos (...) aumento da intencionalidade comunicativa dos alunos com maiores dificuldades ao nível da expressão verbal e uma diminuição de comportamento de agressividade”.

Identificam-se regressões das conquistas alcançadas após término da intervenção com recurso ao cão, no caso da criança/jovem com PEA, o que vêm reforçar a importância de dar continuidade aos projetos implementados nas escolas, garantindo aos alunos intervenções continuadas e consistentes.

De uma forma geral, os resultados convergem no sentido de identificar vantagens e experiências positivas relativamente ao desenvolvimento dos alunos através desta prática. Todos os profissionais e encarregados de educação auscultados consideraram que a metodologia se mostrou vantajosa e contribuiu para o desenvolvimento dos alunos que dela beneficiavam.

O cão de ajuda social é considerado um mediador pelos docentes de educação especial e técnicos especializados auscultados, uma vez que consegue estabelecer uma relação privilegiada e emocionalmente positiva com o aluno, facilitadora da aceitação do técnico e do docente. Esta ponte permite-lhes desenvolver a atividade educativa de forma indireta, levando a criança na sua interação com o animal a assumir o papel de protagonista da aprendizagem. As representações supramencionadas vão ao encontro da investigação de Paixão, Magalhães e Sousa (2016, p. 162) onde se refere que “o cão representou um recurso benéfico no desenvolvimento das atividades, favorecendo as estratégias de estimulação e de motivação aplicadas pelas docentes para atingirem os objetivos propostos nos planos educativos individuais.”

Identificaram-se também as representações sociais de professores, técnicos e encarregados de educação que intervêm junto de alunos com perturbações do desenvolvimento, acerca das objeções à inclusão dos cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar em agrupamentos de escolas da zona pedagógica do Algarve, pertencentes aos concelhos de Silves, Loulé e Tavira.

Os resultados revelam que de uma forma geral, a proposta de incluir um cão de ajuda social na escola foi acolhida sem receios, no entanto, os técnicos especializados em intervenções assistidas por animais e os docentes de educação especial, cuja intervenção se desenvolveu em projetos pioneiros, referem que a proposta foi aceite com alguns receios, denotando-se alguma apreensão relativamente à segurança das crianças junto do cão de ajuda social. Foram promovidas sessões de sensibilização destinadas à comunidade educativa, para esclarecimento e antecipação de possíveis limitações dos

alunos. As sessões de esclarecimento foram identificadas pelos encarregados de educação auscultados como o fator que lhes permitiu ultrapassar a apreensão face ao recurso.

As representações supramencionadas vão ao encontro da perspetiva de Lima e Sousa (2004, p. 165) que consideram relevante para a colaboração das famílias, dar a conhecer outras experiências já realizadas na mesma área por forma a que “os interlocutores compreendam que tanto a AAA como a TAA não constituem uma ameaça para os utentes e reconheçam os benefícios que podem advir da presença e da interação com o animal”.

Os participantes no estudo são unânimes em considerar o financiamento desta prática a principal limitação à mesma, representações que vão ao encontro da perspetiva de Magalhães (2014, p. 23) que refere que a “limitação comum apresentada entre os estudos é a falta de financiamento adequado”.

São ainda indicados como fatores que limitam a inclusão do recurso em contexto escolar a ausência de formação especializada do binómio e a indisponibilidade dos docentes em aceitar trabalhar colaborativamente. Estas representações vão ao encontro da investigação desenvolvida por Nobre, Krug, Capella, Canielles e Pereira (2017, p. 7). Os autores defendem que “a Educação Assistida por Animais têm um grande potencial para ser utilizada de forma rotineira na educação especial em escolas regulares, desde que tenha o apoio de uma equipa multidisciplinar, com cães treinados (...) e os trabalhos sejam desenvolvidos a partir das necessidades de cada aluno”.

Desta forma, consideram-se cumpridos os objetivos gerais e específicos previamente delineados para o presente estudo. Importa salientar que foi dada resposta à questão de partida e que, de uma forma geral, os resultados da investigação estão de acordo com a literatura publicada.

Considerando os pressupostos metodológicos previamente definidos, a natureza e âmbito do estudo, as limitações inerentes a uma abordagem de paradigma qualitativo, o tamanho da amostra e a técnica de amostragem, não é possível a generalização dos resultados alcançados com precisão estatística, estando os mesmos restritos ao contexto do campo de estudo. Devem analisar-se os resultados à luz da questão da amostra de conveniência e da desejabilidade social o que constitui por si só uma limitação.

Não obstante da existência de inúmeros fatores externos e/ou intrínsecos que inviabilizem a generalização dos resultados, o presente estudo revelou significância na compreensão dos procedimentos inerentes à fundamentação de projetos educativos que visem o recurso ao cão de ajuda social em contexto escolar e no trabalho a desenvolver

futuramente para que os contributos identificados possam ser alargados a um maior número de alunos.

Considerações finais

Nas considerações finais deste estudo, dedicam-se as primeiras linhas à relevância do investimento na formação contínua dos professores. A concretização deste projeto de investigação é fruto de uma prática pedagógica amadurecida e da reflexão sobre os desafios de ensinar na escola pública.

O estudo revelou-se de extrema importância no desenvolvimento pessoal e profissional, possibilitou acrescentar conhecimento acerca das intervenções com recurso ao cão de ajuda social nas escolas, a compreensão do trabalho a desenvolver futuramente no âmbito de projetos educativos com recurso às intervenções assistidas por animais e também acrescentar cientificidade ao conhecimento empírico fruto de experiências profissionais anteriores.

Ambiciona-se que os contributos do estudo possam ser alargados a outros profissionais, que futuramente pretendam vir a desenvolver, nas escolas, projetos educativos e/ou reabilitativos com recurso ao cão de ajuda social. Partindo de exemplos de boas práticas desenvolvidas no contexto nacional, em escolas da rede pública, de forma rigorosa e séria, espera-se que o estudo possa contribuir para incentivar novas propostas e parcerias, aproximando as escolas e as associações que desenvolvem atividade no âmbito das intervenções assistidas por animais.

Perante a elevada exigência que é requerida aos decisores, espera-se que o estudo possa vir a constituir também um veículo facilitador da decisão de incluir cães de ajuda social nas escolas, documentando professores, técnicos e famílias, tornando-os mais esclarecidos e recetivos a esta resposta educativa complementar.

Apresenta-se o cão de ajuda social enquanto recurso flexível, adaptativo e multifuncional que permite adjuvar o professor ou o técnico numa resposta educativa de qualidade e na remoção de barreiras à aprendizagem sobretudo em alunos que apresentam mais dificuldades no acesso ao currículo. Salienta-se porém, que não se pretende que o mesmo se substitua a nenhum outro recurso. Dá-se a conhecer mais um recurso válido à prática pedagógica/reabilitativa do professor e/ou do técnico que pretenda experimentar outra abordagem, outra estratégia, de forma complementar às que usa regularmente ou quando outras estratégias utilizadas se tenham revelado infrutíferas com determinado aluno ou grupo de alunos.

Este recurso é mais um que se acrescenta ao conjunto dos recursos que comumente se mobilizam todos os dias nas escolas para permitir aos alunos aceder ao currículo.

Perante as orientações que decorrem da recente legislação as escolas são chamadas a inovar e a adotar uma metodologia de ensino tendo por base as aprendizagens já realizadas no âmbito da educação especial. É tempo para que os professores tenham a coragem de ousar e de ser criativos na procura de estratégias inclusivas que possam fazer da escola um lugar de pertença e de felicidade para todos os alunos.

Acredita-se que estão reunidas as condições para que os docentes que se encontrem motivados a desenvolver projetos de flexibilização curricular, numa perspetiva de escola inclusiva, possam utilizar como argumento as experiências e os resultados positivos alcançados com este tipo de estratégia ao nível da educação especial, replicando-as em contexto de turma, consoante as necessidades específicas dos alunos, numa perspetiva de enriquecimento curricular.

São disso exemplos projetos de leitura assistida onde grupos de alunos, independentemente de existir ou não um diagnóstico ou patologia associados, são incluídos no mesmo projeto, com o mesmo binómio, no sentido de superar as suas dificuldades de aprendizagem ao nível das competências leitoras. Os alunos trabalham em conjunto, de acordo com as suas necessidades específicas.

Considera-se que o recurso ao cão de ajuda social em contexto escolar vai ao encontro de uma gestão autónoma e flexível do currículo, uma vez que a abordagem permite o trabalho por projetos interdisciplinares, a diferenciação pedagógica, a aprendizagem colaborativa, a flexibilização dos espaços e dos tempos de aprendizagem. Este tipo de abordagem permite ainda o agrupamento flexível dos alunos criando oportunidades para que, em contexto turma, todos se possam desenvolver.

É do conhecimento geral que as intervenções assistidas por animais não se restringem ao cão e podem ser desenvolvidas noutros contextos com recurso a outros animais de que são exemplo o cavalo, o burro e o golfinho. Proporcionar este tipo de intervenção na escola é levar a que qualquer criança ou jovem possa ter acesso à mesma. Nem todos os pais e encarregados de educação conhecem o recurso e dispõem de condições financeiras ou logísticas para proporcionar aos seus educandos terapias com um custo associado.

Pelo facto da intervenção poder ser desenvolvida e financiada no âmbito de um projeto educativo, leva a que mais crianças/jovens possam beneficiar do recurso, tendo em c as suas necessidades específicas, uns de forma direta e outros de forma indireta.

Para isso a equipa multidisciplinar deverá fundamentar e justificar o projeto a nível psicoeducativo e psicoterapêutico. Esta justificação deverá ser dada a conhecer ao Conselho de Turma e ao Conselho Pedagógico para que, a ser aprovada conste no Projeto Educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e no Plano Anual de Atividades, ultrapassando-se o vazio legal para os cães de intervenções assistidas.

Dada a existência de um custo associado a esta atividade e uma vez que o estudo evidência o financiamento como uma das limitações à inclusão e permanência do recurso nas escolas, reforça-se a importância do trabalho em rede no desenvolvimento de protocolos e na participação de entidades externas à escola, como empresas ou autarquias, para a manutenção dos projetos a longo prazo.

Recomenda-se que sejam dinamizadas previamente a qualquer projeto ações de sensibilização à comunidade educativa no sentido de (in)formar, dando a conhecer os riscos, as dificuldades e os caminhos possíveis para a sua resolução.

O estudo revela que o recurso é valorizado por professores de educação especial, técnicos especializados, técnicos especialistas em intervenções assistidas por animais e encarregados de educação dos alunos que beneficiaram da intervenção na escola. Mostrou também que os contributos deste tipo de intervenção não se esgotam nas crianças e jovens com necessidades educativas especiais e são extensíveis a outros, de forma indireta, nomeadamente aos restantes alunos da turma, aos profissionais envolvidos e às famílias.

Apesar de se ter perspectivado a abordagem da investigação no paradigma da educação especial admite-se uma potencialidade mais alargada do recurso ao cão de ajuda social nas escolas. Acredita-se que o mesmo se deva desenvolver preferencialmente segundo o paradigma da educação inclusiva em projetos destinados a todos os alunos, como já vem sendo feito, por exemplo, nos projetos de leitura assistida por animais.

Assume-se que o cão de ajuda social constitui um recurso auxiliar à inclusão escolar. No entanto, para o sucesso desta abordagem nas escolas considera-se essencial a formação de recursos humanos em contexto multidisciplinar para que mais professores e técnicos especializados possam ser sensibilizados para a este tipo de práticas colaborativas.

Nesta perspetiva seria pertinente a celebração de protocolos de cooperação entre as Instituições de Ensino Superior e as Associações que desenvolvem atividade no âmbito das Intervenções Assistidas por Animais, promovendo formação contínua de professores, em contexto de proximidade com os agrupamentos de escolas da zona pedagógica do Algarve.

Os projetos que incluem cães de ajuda social em contexto escolar permitem aos alunos contactar com uma profissão relativamente recente, que poderá vir a ter algum impacto na escolha da sua profissão futura. A Agenda 2030 aponta para a necessidade de se desenvolverem profissões adaptadas às novas realidades e necessidades, valorizando a flexibilidade, a diferenciação pedagógica e a inovação profissional. Nesta linha de pensamento, qualquer aluno que contacte com esta realidade na escola de forma direta ou indireta poderá recolher daí uma experiência positiva que o leve a escolher mais tarde esta profissão, ou adota-la como forma de complementar a sua, como já acontece atualmente nas áreas da saúde, da educação e do direito.

Também um aluno com necessidades específicas que venha a ser incluído neste tipo de projetos em contexto turma poderá aceitar melhor um cão de assistência de que eventualmente possa vir a necessitar, por exemplo devido a perda progressiva da visão. A aceitação de um cão guia seria feita com menor constrangimento e com mais naturalidade pela criança/jovem se for assumido que os cães de ajuda social fazem parte do contexto da dinâmica de uma escola quais quer que sejam os alunos e as suas características ou limitações.

Considera-se que a escola, enquanto tubo de ensaio da sociedade, tem também um contributo significativo a prestar às gerações futuras na construção e consolidação dos conhecimentos desta área multidisciplinar. Perspetivam-se por isso futuras linhas de investigação. Seria importante dar continuidade ao trabalho desenvolvido investigando os contributos da intervenção para o desenvolvimento dos alunos ao longo de um ciclo de estudos, realizando trabalho de campo num agrupamento de escolas que recorra ao cão de ajuda social, de forma a acrescentar dados da observação direta e participante. Considera-se por isso pertinente desenvolver um estudo longitudinal de paradigma qualitativo. Seria também relevante conhecer a perspetiva dos diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, bem como saber o sentir das crianças e dos jovens que participaram nestes projetos.

Referências bibliográficas

- Abrahão, F. & Carvalho, M. C. (2015). Educação assistida por animais como recurso pedagógico na educação regular e especial - uma revisão bibliográfica. *Revista Científica Digital da FAETEC*, 8 (1), p. 1-10. Acedido em 10 de fevereiro, 2017, em <http://www.faeterj-caxias.net/revista/index.php/edutec/article/view/144/151.html>
- Anderson, K. L. & Olson, M. R. (2006). The value of a dog in a classroom of children with severe emotional disorders. *Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*, 19 (1), p. 35-49.
- Animal Assisted Intervention International, (2018). *Standards of Practise*. AAI (Eds). Acedido em 8 de maio, 2018, em <https://aai-int.org/wp-content/uploads/2018/12/AAI-Standards-December-15-2018.pdf>
- Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel Dos Santos.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (4ª edição). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bayne, K. (2002) *Development of the human-research animal bond and its impact on animal well being*. ILAR Journal, Washington, 43 (1), p. 4-9.
- Beetz, A., Julius, H., Turner, D. & Kotrschal, K. (2012). Effects of social support by a dog on stress modulation in male children with insecure attachment. *Frontiers in Psychology*, 3 (352), p. 1-9. Acedido em 18 de abril, 2017, em <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00352>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Boni, V. & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduados em Sociologia Política da UFSC*, 2 (3), p. 68-80.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra: Cidadãos do Mundo.
- Bunduki, T. O. & Milanez, S. C. (2015). Terapia assistida por cães na aprendizagem de adolescentes com deficiência intelectual. In *Diálogos da Extensão: do saber acadêmico à prática social*, 8.º Congresso de extensão universitária da UNESP, São Paulo, Brasil, p. 1-7. Acedido em 18 de dezembro, 2016, em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/142538/ISSN2176-9761-2015-01-07-bunduki.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caetano, E. S. (2010). *As Contribuições da TAA – Terapia Assistida por Animais à Psicologia*. Trabalho final de Bacharelato, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998) *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Acedido em 15 de junho, 2018, em <http://udlguidelines.cast.org>
- Centenaro, F. (2016). *Contribuições da intervenção assistida por cão para uma criança com paralisia cerebral e deficiência intelectual*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Caxias do Sul, Brasil.

- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Cristo, A. H. (2013). *Escola para o século XXI: Liberdade e autonomia na educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel Dos Santos.
- Darwin, C. (2005). *A origem das espécies*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Declaração de Salamanca. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. In *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, Salamanca, Espanha, 7-10 junho.
- Decreto-Lei n.º 74/2007 de 27 de março. *Diário da República n.º 61/2007 – Série I*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008 – Série I*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018 – Série I*. Presidência do Conselho de Ministros.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018 – Série I*. Presidência do Conselho de Ministros.
- Delgado, S., Marín, B. & Sánchez, J. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho. *Diário da República n.º 128/2017 - Série II*. Ministério da Educação.
- Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. *Diário da República n.º 143/2017, Série II*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação, (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. In DGE (Eds). Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação, (2018). *Para uma Escola Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. In DGE (Eds). Ministério da Educação.
- Dotta, L. T. (2012). Terapia assistida por animais com crianças autistas. *Unifra: Centro Universitário Franciscano*, Santa Maria, Brasil. Acedido em 16 de fevereiro, 2016, em <http://unifra.br/eventos/sepTIA2012/Trabalhos/5434.pdf>
- Falldorf, J. (2017). *Service Animals in Elementary Classrooms: Examining Educator and Family Perspectives of a Working Service Animal in an Elementary Classroom*. Wright State University, Dayton, Ohio.
- Ferreira, D. (2017). Cães de assistência: o que devo saber para aconselhar. In *Livro de Atas do II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares*, Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve, Faro, 23-25 fev. 2017.
- Fine, A. H. (2015). *Nuestros fieles compañeros. Explorando la esencia de nuestra relación con los animales*. Cacheiras-Teo: Kns ediciones.
- Fogle, B. (2006). *Eyewitness Companions: Dogs*. London: Dorling Kindersley Limited.
- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de investigação: da concepção à realização*. (3ª edição). Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. (23ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Friesen, L. (2009). *How a therapy dog may inspire student literacy engagement in the elementary language arts classroom*. *LEARNing Landscapes*, 3 (1), p. 105-122.
- García, C. B. (2015). *A nova educação*. Lisboa: Grupo Editorial Unipessoal, Lda.
- Gaspar, C., Ferreira, D. & Quintas, S. (2017). Terapeutas de 4 patas – terapia assistida por animais em unidades de multideficiência. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11, p. 1-5. Acedido em 10 de abril, 2018, em <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2402>
- Godoy, A. S. & Denzin, S. S. (2007). Atividades assistidas por animais: aspectos revisivos sob um olhar pedagógico. *Ensaio e Ciência*, p. 14-22. Acedido em 20 de março, 2017, em <http://patatherapeutas.org/wp-content/uploads/2015/07/Olhar-pedag%C2%A2gico-da-TAA.pdf>
- Hergovich, A., Monshi, B., Semmler, G. & Zieglmayer, V. (2002). The effects of the presence of a dog in the classroom. *Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*, 15 (1), p. 37-50.
- Inspecção-Geral da Educação e Ciência, (2016). *A Escola Inclusiva: Desafios*. In IGEC (Eds). Ministério da Educação.
- Jalongo, M. R., Astorino, T. & Bomboy, N. (2004). Canine Visitors: The Influence of Therapy Dogs on Young Children's Learning and Well-Being in Classrooms and Hospitals. *Early Childhood Education Journal*, 32 (1), p. 9-16.
- Jalongo, M. (2005). What are all these dogs doing at school? Using therapy dogs to promote children's reading practice. *Childhood education*, 81, p. 152-158.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In Moscovici, S. (Ed.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social*, 13, p. 469-494. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica.
- Jodelet, D. (2016). A representação: noção transversal, ferramenta da transdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (162), 1258-1271. Acedido em 11 de setembro, 2018, em <https://dx.doi.org/10.1590/198053143845>
- Kobayashi, C. T., Ushiyama, S. T., Fakh, F. T., Robles, R. M., Carneiro, I. A. & Carmagnani, M. S. (2009). Desenvolvimento e implantação de terapia assistida por animais em hospital universitário. *REBEn: Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, Brasil, 62 (4), p. 632-636. Acedido em 21 de novembro, 2017, em <http://www.scielo.br/pdf/reben/v62n4/24.pdf>
- Kotrschal, K. & Ortbauer, B. (2003). Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. *Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*, 16 (2), p. 147-159.
- Kurschner, S. J. (2014). *Animal-Assisted Therapy In Elementary Schools*. Capstone Project, Counselor Education - Winona State University, Minnesota, United States of America. Acedido em 2 de junho, 2017, em https://www.winona.edu/counseloreducation/Media/Animal-Assisted_Theapy_in_Elementary_Schools_-_Spring_2014_Capstone.pdf
- Ladarola et al. (2015). Services for children with autism spectrum disorder in three, large urban school districts: Perspectives of parents and educators. *Sage journals*, 19 (6), p. 694-703.
- Lasa, S. M., Bocanegra, N. M., Alcaide, R. V., Arratibel, M. A., Donoso, E. V. & Ferriero, G. (2013). Intervenciones asistidas por animales en neurorrehabilitación: una revisión de la literatura más reciente. *Elsevier: Sociedad Española de Neurología*, 30 (1), p. 1-7. Acedido em 12 de abril, 2017, em <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2013.01.012>
- Levinson, B. M. (2006). *Psicoterapia infantil asistida por animales*. (2ª edição). Barcelona: Fundación Affinity.

- Lima, M. & Sousa, L. (2004). *A influência positiva dos animais de ajuda social*. *Interações: sociedade e as novas modernidades*, 4 (6), p. 156-174. Acedido em 8 de novembro, 2017, em <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/106/110>
- Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de relatórios e teses*. Porto: Porto Editora.
- Llopis, M. S. & Claverol, M. R. (2008). *Animales de compañía y niños: una relación educativa y terapéutica*. Acedido em 7 de maio, 2017, em http://patastherapeutas.org/wp-content/uploads/2015/02/Animais_de_companhia_e_terapia.pdf
- MacNamara, M. & MacLean, E. (2017). *Selecting Animals for Education Environments*. In: Gee, N., Fine, A., McCardle. *How Animals Help Students Learn – Research and Practice for Educators and Mental-Health Professionals*. New York, Routledge, 13, p. 182-196.
- Magalhães, M. S. (2014). *O recurso a animais nas intervenções em crianças com Perturbações do Espectro do Autismo*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar - Universidade do Porto, Portugal.
- Montes, R. M., Pérez, D. O., Hidalgo, I. F., Luque, R. M. & Viedma, R. G. (2015). Intervención asistida con animales (IAA): Análisis de la situación en España. *Escritos de Psicología*, 8 (3), p. 1-10.
- Morais, P. M. (2017). *Voltemos à escola*. Lisboa: Contraponto.
- Moscovici, S. & Marková, I. (2003). La presentación de las representaciones sociales: Diálogo con Serge Moscovici. In J.A. Castorina (comp.), *Representaciones Sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*, p. 111-152. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, P. L. (2014). *Terapia Assistida por Animais – Interação entre cães e crianças autistas*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo, Brasil.
- Nobre, M. O., Krug, F. M., Capella, S. O., Canielles, C. & Pereira, C. S. (2017). Intervenções assistidas por animais: Uma nova perspectiva na educação. *REDVET: Revista Electrónica de Veterinária*, 18 (2), p. 1-8. Acedido em 4 abril, 2017, em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63651262005>
- Nogueira, G. M. (2015). *Terapia assistida por animais: Revisão sistemática da literatura e Análise exploratória da prática psicomotora*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa, Portugal.
- Novilho, B. G. (2013). *Niños con necesidades educativas especiales y terapias asistidas con animales*. Trabalho final de Licenciatura, Escuela Universitaria de Magisterio - Universidad de Valladolid, Espanha.
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, 5 (2), p. 126-143.
- O’Haire, M. E., McKenzie, S. J., McCune, S. & Slaughter, V. (2014). Effects of classroom animal-assisted activities on social functioning in children with autism spectrum disorder. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 20 (3), p. 162-168. doi: 10.1089/acm.2013.0165. Acedido em 11 de novembro, 2017, em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3948601/>
- Organização Mundial da Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Direcção-Geral da Saúde, Lisboa.
- Ortiz, E. (2018). *A vida com um cão é mais feliz*. Lisboa: Editorial Planeta, SA.
- Paiva, P. E. (2018). *Descãoplicar*. Porto: Porto Editora.

- Paixão, V., Magalhães, A. & Sousa, L. (2016). Atividades assistidas por cães: Estudos de caso de alunos com necessidades educativas especiais. *EXEDRA - Revista Científica*, secção II: Estudos de revisão, ensaios e pesquisa empírica em EE, p. 147-163. Acedido em 5 de outubro, 2017, em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2016/02/11.pdf>
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. (2ª edição). Porto: Areal Editores, SA.
- Raymond, M. E., Steen, S. J. & Cristo, A. H. (2012). *As novas escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel Dos Santos.
- Roblejo, P. O., Wilson, I. G., Saní, V. P. & Gáinza, Y. M. (2009). Terapia asistida con animales como fuente de recurso en el tratamiento rehabilitador. *Medisan*, 13 (6), p. 1-9. Acedido em 10 de abril, 2017, em <http://scielo.sld.cu/pdf/san/v13n6/san15609.pdf>
- Rose, D. & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rud, A. G. & Beck, A. M. (2003). Companion animals in Indiana elementary schools. *Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*, 16 (3), p. 241-251.
- Sanches, G. I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), p. 105-149.
- Sánchez, J. M. (2014). La relación com los animales: un nuevo ámbito de la intervención socioeducativa. *New Approaches in Educational Research, Universidad de Valencia*, 3 (2), p. 107-114. doi: 10.7821/naer.3.2.100-106. Acedido em 20 de abril, 2017, em <https://naerjournal.ua.es/article/viewFile/v3n2-7/103>
- Serpell, J. (2017). *The Domestic Dog: Its Evolution, Behavior and Interactions with People*. (2ª edição). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, B. P. & Dale, A. A. (2016). Integrating animals in the classroom: the attitudes and experiences of australian school teachers toward animal-assisted interventions for children with autism spectrum disorder. *Pet Behaviour Science*, 1, p. 13-22. Acedido em 12 de maio, 2018, em <http://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/pet/article/view/3994/3912>
- Sousa, H. C. (2012). *La Integración Sensorial en el desarrollo de niños con necesidades educativas especiales: perspectiva (in)formativa de la construcción del conocimiento psicopedagógico*. Tese de Doutoramento, Departamento de Ciencias de la Educación – Universidad de Extremadura, Espanha.
- UNESCO, (2009). *Tornar a educação inclusiva*. In Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T. & Barreiros, D. (Orgs). Brasil: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNESCO, (2015). *Educação para todos 2000 - 2015: progressos e desafios*. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, Brasil: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Venâncio, T. B. (2016). *Perspectivas interculturais dos professores de educação especial do Algarve*. Tese de doutoramento, Departamento de Educación – Universidad de Huelva, Espanha. Acedido em 30 de novembro, 2016, em http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12427/Perspectivas_interculturais.pdf?sequence=2

Apêndices

Apêndice 1 - Consentimento informado

Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

INVESTIGAÇÃO DE MESTRADO

Cães de Ajuda Social em contexto escolar: representações, expectativas e desafios.

Mestranda: Célia Maria Gonçalves dos Santos

Orientadora: Professora Dr.^a Cláudia Luísa

Consentimento Informado

Este estudo tem como objetivo conhecer as representações sociais sobre o recurso a cães de ajuda social, como adjuvantes em contexto escolar.

Para isso, solicita-se a sua participação numa entrevista. Esta participação será voluntária, pelo que poderá interromper a entrevista a qualquer momento. Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável proceder à gravação áudio desta entrevista. A gravação poderá ser interrompida a qualquer momento se assim o desejar.

Tudo o que disser será estritamente confidencial, a sua identidade será salvaguardada e os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos/investigativos.

Declaro ter lido e compreendido este documento. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins académicos e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Data: __/__/__

Assinatura do Investigador

Assinatura do Participante

Apêndice 2 - Guião de entrevista semiestruturada TIA

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA TIA1; TIA2

Tema: Os Cães de Ajuda Social em Contexto Escolar: representações, expectativas e desafios.

Entrevistado(a): Técnico especialista em Intervenções Assistidas por Animais (IAA)

Objetivo Geral: Conhecer as representações sociais de técnicos especialistas que dinamizam sessões de IAA junto de crianças/jovens com perturbações do desenvolvimento sobre o recurso a cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar.

Garantia de confidencialidade: As informações recolhidas destinam-se exclusivamente a fins académicos/investigativos. Não será feita qualquer referência ao nome dos alunos, dos técnicos, dos docentes e do agrupamento de escolas, garantindo-se a confidencialidade dos mesmos.

Categorias	Objetivos Específicos	Formulação das questões	Questões de ajuda	Observações
(A) Legitimação da entrevista	<p>Explicar os objetivos da entrevista</p> <p>Motivar o entrevistado</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado para a continuação do estudo</p> <p>Garantir a confidencialidade e o anonimato</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aceita participar neste estudo? • Autoriza a gravação áudio desta entrevista? • Permite a utilização dos dados recolhidos para fins académicos/investigativos? 		

(B) Perfil do entrevistado	Caracterizar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua idade? • Quais são as suas habilitações académicas? • Qual a sua situação profissional atual? • Trabalhou com IAA em contexto escolar? 		
(C) Aplicabilidade do cão de ajuda social ao contexto escolar	<p>Conhecer a aplicabilidade do recurso cão de ajuda social ao contexto escolar</p> <p>Conhecer as motivações dos técnicos especialistas em IAA para recorrer ao cão de ajuda social em contexto escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em que situações recorre/recorreu a cães de ajuda social em contexto escolar? • O que motivou mobilizar esse recurso e não outro? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ A que nível de escolaridade? ○ As crianças/jovens apresentavam necessidades educativas especiais (NEE)? ○ Porquê o cão? 	
(D) Representações acerca dos contributos da inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar	Identificar as representações sociais dos técnicos especialistas em IAA acerca dos contributos de cães de ajuda social, como adjuvantes em contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, que conhecimento considera que a comunidade educativa detém acerca das IAA e contexto escolar? • Que contributos considera que um cão de ajuda social possa eventualmente trazer a uma criança/jovem com 		

	<p>Conhecer quais as vantagens identificadas pelos técnicos especialistas em IAA face à inclusão de cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar</p>	<p>necessidades educativas especiais, em contexto escolar, a médio e longo prazo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificou alterações nos alunos após introdução do cão de ajuda social em contexto escolar? • Quando há interrupção das sessões e se retoma o projeto, considera que existe regressão das conquistas alcançadas? • Considera que a presença do cão de ajuda social facilita o trabalho de docentes/técnicos com os alunos? • Que importância atribui ao trabalho colaborativo com o binómio (técnico-cão) em equipas multidisciplinares, no processo de desenvolvimento integral dos alunos? • Considera que os contributos da presença do cão de ajuda social nas escolas podem ser extensíveis a outros elementos da comunidade escolar? • Considera que, no geral, este recurso pode potenciar a qualidade da ação educativa? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quais as que notou mais? ○ Consegue descrever-me um exemplo concreto? ○ A quais? ○ De que forma? 	
--	--	---	---	--

<p>(E) Representações acerca das objeções à inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar</p>	<p>Identificar as representações sociais dos técnicos especialistas em IAA acerca das objeções à inclusão de cães de ajuda social, como adjuvantes em contexto escolar</p> <p>Conhecer quais as limitações identificadas pelos técnicos especialistas em IAA face à inclusão de cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi encarada a proposta de incluir um cão de ajuda social, como adjuvante, em contexto escolar? • Identificou ou sentiu alguma apreensão, por parte de outros, face à inclusão de um cão de ajuda social em contexto escolar? • De que forma foi superada essa apreensão? (*) • Na sua opinião, que fatores poderão eventualmente impossibilitar o recurso a cães de ajuda social, como adjuvantes de professores e/ou técnicos nas escolas? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Receios/dúvidas? ○ De que forma os ultrapassou? ○ De que forma garantiu a aceitação da proposta pela comunidade educativa? ○ De quem? 	<p>(*) Questão condicionada pela resposta ao item anterior</p>
---	--	--	--	--

Apêndice 3 – Guião de entrevista semiestruturada TE

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA TE1; TE2

Tema: Os Cães de Ajuda Social em Contexto Escolar: representações, expectativas e desafios.

Entrevistado(a): Técnico especializado

Objetivo Geral: Conhecer as representações sociais de técnicos especializados que intervêm junto de crianças/jovens com perturbações do desenvolvimento sobre o recurso a cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar.

Garantia de confidencialidade: As informações recolhidas destinam-se exclusivamente a fins académicos/investigativos. Não será feita qualquer referência ao nome dos alunos, dos técnicos, dos docentes e do agrupamento de escolas, garantindo-se a confidencialidade dos mesmos.

Categories	Objetivos Específicos	Formulação das questões	Questões de ajuda	Observações
(A) Legitimação da entrevista	Explicar os objetivos da entrevista Motivar o entrevistado Solicitar a colaboração do entrevistado para a continuação do estudo Garantir a confidencialidade e o anonimato	<ul style="list-style-type: none">• Aceita participar neste estudo?• Autoriza a gravação áudio desta entrevista?• Permite a utilização dos dados recolhidos para fins académicos/investigativos?		
(B) Perfil do entrevistado	Caracterizar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Qual a sua idade?• Quais são as suas habilitações académicas?• Qual a sua situação profissional atual?		

<p>(C) Aplicabilidade do cão de ajuda social ao contexto escolar</p>	<p>Conhecer a aplicabilidade do recurso cão de ajuda social ao contexto escolar</p> <p>Conhecer as motivações dos técnicos especializados para recorrer ao cão de ajuda social em contexto escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhou com IAA em contexto escolar? • Em que situações recorre/recorreu a cães de ajuda social em contexto escolar? • O que motivou mobilizar esse recurso e não outro? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ A que nível de escolaridade? ○ As crianças/jovens apresentavam necessidades educativas especiais (NEE)? ○ Porquê o cão? 	
<p>(D) Representações acerca dos contributos da inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar</p>	<p>Identificar as representações sociais dos técnicos especializados acerca dos contributos de cães de ajuda social, como adjuvantes em contexto escolar</p> <p>Conhecer quais as vantagens identificadas pelos técnicos especializados face à inclusão de cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, que conhecimento considera que a comunidade educativa detém acerca das IAA e contexto escolar? • Que contributos considera que um cão de ajuda social possa eventualmente trazer a uma criança/jovem com necessidades educativas especiais, em contexto escolar, a médio e longo prazo? • Identificou alterações nos alunos após introdução do cão de ajuda social em contexto escolar? • Quando há interrupção das sessões e se retoma o projeto, considera que existe regressão das conquistas alcançadas? • Considera que a presença do cão de ajuda social facilita o trabalho de docentes/técnicos com os alunos? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quais as que notou mais? ○ Consegue descrever-me um exemplo concreto? 	

		<ul style="list-style-type: none"> • Que importância atribui ao trabalho colaborativo com o binómio (técnico-cão) em equipas multidisciplinares, no processo de desenvolvimento integral dos alunos? • Considera que os contributos da presença do cão de ajuda social nas escolas podem ser extensíveis a outros elementos da comunidade escolar? • Considera que, no geral, este recurso pode potenciar a qualidade da ação educativa? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ A quais? ○ De que forma? 	
<p>(E) Representações acerca das objeções à inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar</p>	<p>Identificar as representações sociais dos técnicos especializados acerca das objeções à inclusão de cães de ajuda social, como adjuvantes em contexto escolar</p> <p>Conhecer quais as limitações identificadas pelos técnicos especializados face à inclusão de cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi encarada a proposta de incluir um cão de ajuda social, como adjuvante, em contexto escolar? • Identificou ou sentiu alguma apreensão, por parte de outros, face à inclusão de um cão de ajuda social em contexto escolar? • De que forma foi superada essa apreensão? (*) • Na sua opinião, que fatores poderão eventualmente impossibilitar o recurso a cães de ajuda social, como adjuvantes de professores e/ou técnicos nas escolas? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Receios/dúvidas? ○ De que forma os ultrapassou? ○ De que forma garantiu a aceitação da proposta pela comunidade educativa? ○ De quem? 	<p>(*) Questão condicionada pela resposta ao item anterior</p>

Apêndice 4 - Guião de entrevista semiestruturada P

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA P1; P2:P3

Tema: Os Cães de Ajuda Social em Contexto Escolar: representações, expectativas e desafios.

Entrevistado(a): Professor especializado em educação especial.

Objetivo Geral: Conhecer as representações sociais de professores que intervêm junto de crianças/jovens com perturbações do desenvolvimento sobre o recurso a cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar.

Garantia de confidencialidade: As informações recolhidas destinam-se exclusivamente a fins académicos/investigativos. Não será feita qualquer referência ao nome dos alunos, dos técnicos, dos docentes e do agrupamento de escolas, garantindo-se a confidencialidade dos mesmos.

Categories	Objetivos Específicos	Formulação das questões	Questões de ajuda	Observações
(A) Legitimação da entrevista	Explicar os objetivos da entrevista Motivar o entrevistado Solicitar a colaboração do entrevistado para a continuação do estudo Garantir a confidencialidade e o anonimato	<ul style="list-style-type: none">• Aceita participar neste estudo?• Autoriza a gravação áudio desta entrevista?• Permite a utilização dos dados recolhidos para fins académicos/investigativos?		

(B) Perfil do entrevistado	Caracterizar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua idade? • Quais são as suas habilitações académicas? • Qual a sua situação profissional atual? 		
(C) Aplicabilidade do cão de ajuda social ao contexto escolar	<p>Conhecer a aplicabilidade do recurso cão de ajuda social ao contexto escolar</p> <p>Conhecer as motivações dos professores para recorrer ao cão de ajuda social em contexto escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhou com IAA em contexto escolar? • Em que situações recorre/recorreu a cães de ajuda social em contexto escolar? • O que motivou mobilizar esse recurso e não outro? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ A que nível de escolaridade? ○ As crianças/jovens apresentavam necessidades educativas especiais (NEE)? ○ Porquê o cão? 	
(D) Representações acerca dos contributos da inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar	<p>Identificar as representações sociais dos professores acerca dos contributos de cães de ajuda social, como adjuvantes em contexto escolar</p> <p>Conhecer quais as vantagens identificadas pelos professores face à inclusão de cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, que conhecimento considera que a comunidade educativa detém acerca das IAA e contexto escolar? • Que contributos considera que um cão de ajuda social possa eventualmente trazer a uma criança/jovem com necessidades educativas especiais, em contexto escolar, a médio e longo prazo? • Identificou alterações nos alunos após introdução do cão de ajuda social em contexto escolar? • Quando há interrupção das sessões e se retoma o projeto, considera que existe regressão das conquistas alcançadas? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quais as que notou mais? ○ Consegue descrever-me um exemplo concreto? 	

		<ul style="list-style-type: none"> • Considera que a presença do cão de ajuda social facilita o trabalho de docentes/técnicos com os alunos? • Que importância atribui ao trabalho colaborativo com o binómio (técnico-cão) em equipas multidisciplinares, no processo de desenvolvimento integral dos alunos? • Considera que os contributos da presença do cão de ajuda social nas escolas podem ser extensíveis a outros elementos da comunidade escolar? • Considera que, no geral, este recurso pode potenciar a qualidade da ação educativa? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ A quais? ○ De que forma? 	
<p>(E) Representações acerca das objeções à inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar</p>	<p>Identificar as representações sociais dos professores acerca das objeções à inclusão de cães de ajuda social, como adjuvantes em contexto escolar</p> <p>Conhecer quais as limitações identificadas pelos professores face à inclusão de cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi encarada a proposta de incluir um cão de ajuda social, como adjuvante, em contexto escolar? • Identificou ou sentiu alguma apreensão, por parte de outros, face à inclusão de um cão de ajuda social em contexto escolar? • De que forma foi superada essa apreensão? (*) • Na sua opinião, que fatores poderão eventualmente impossibilitar o recurso a cães de ajuda social, como adjuvantes de professores e/ou técnicos nas escolas? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Receios/dúvidas? ○ De que forma os ultrapassou? ○ De que forma garantiu a aceitação da proposta pela comunidade educativa? ○ De quem? 	<p>(*) Questão condicionada pela resposta ao item anterior</p>

Apêndice 5 - Guião de entrevista semiestruturada EE

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EE1; EE2

Tema: Os Cães de Ajuda Social em Contexto Escolar: representações, expectativas e desafios.

Entrevistado(a): pais/encarregados de educação

Objetivo Geral: Conhecer as representações sociais de encarregados de educação de crianças/jovens com perturbações do desenvolvimento sobre o recurso a cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar.

Garantia de confidencialidade: As informações recolhidas destinam-se exclusivamente a fins académicos/investigativos. Não será feita qualquer referencia ao nome do aluno e do Agrupamento de Escolas, garantindo-se a confidencialidade dos mesmos.

Categories	Objetivos Específicos	Formulação das questões	Questões de ajuda	Observações
(A) Legitimação da entrevista	Explicar os objetivos da entrevista Motivar o entrevistado Solicitar a colaboração do entrevistado para a continuação do estudo Garantir a confidencialidade e o anonimato	<ul style="list-style-type: none">• Aceita participar neste estudo?• Autoriza a gravação áudio desta entrevista?• Permite a utilização dos dados recolhidos para fins académicos/investigativos?		

(B) Perfil do entrevistado	Caracterizar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o seu grau de parentesco com a criança/jovem? • Qual a sua idade? • Quais são as suas habilitações académicas? • Qual a sua situação profissional atual 		
(C) Representações acerca dos contributos da inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar	<p>Conhecer as representações sociais das famílias de crianças com perturbações do desenvolvimento acerca dos contributos de cães de ajuda social, como adjuvantes em contexto escolar</p> <p>Conhecer quais as vantagens identificadas pelas famílias de crianças com perturbações do desenvolvimento face à inclusão de cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como descreveria o seu educando antes da intervenção com recurso a cães de ajuda social? • Verificou mudanças no seu educando após início da intervenção? • Considera que a intervenção teve alguma influência a nível familiar? • Sentiu diferenças quando terminaram as sessões? • As sessões foram suficientes? • Considera que a presença do cão de ajuda social facilita o trabalho do professor/técnico com os alunos? • Que balanço faz da participação do seu educando em atividades educativas com apoio de um cão de ajuda social? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ O que notou mais? ○ Como é que ele era na escola? ○ Como é que ele era em casa? ○ De que forma? ○ Porquê? ○ Balanço foi positivo ou negativo? 	

<p>(D) Representações acerca das objeções à inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar</p>	<p>Conhecer as representações sociais das famílias de crianças com perturbações do desenvolvimento acerca das objeções à inclusão de cães de ajuda social, como adjuvantes em contexto escolar</p> <p>Conhecer quais as limitações identificadas pelas famílias de crianças com perturbações do desenvolvimento face à inclusão de cães de ajuda social, como adjuvantes, em contexto escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que expectativa lhe trouxe a proposta da escola em incluir o seu educando em atividades educativas com apoio de um cão de ajuda social? • Partilhou com os professores algum receio pela proposta? • De que forma ultrapassou esses receios? (*) • Acha que a experiência que o seu educando teve deveria ser replicada noutras escolas? • Que fatores poderiam eventualmente limitar a presença de cães de ajuda social nas escolas? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Houve quem mostrasse receio? ○ Assistiu a sessões? ○ Porque motivos? ○ Porquê na escola? 	<p>(*) Questão condicionada pela resposta ao item anterior</p>
--	---	---	---	--

Apêndice 6 - Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 1 (TIA1)

Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 1 (TIA1)

Dados da entrevista:

Data: 04/04/2018

Hora de início: 16h30

Hora de término: 16h35

Duração: 0:35:47

Tipo de entrevista: presencial

Entrevistado: (TIA1)

Investigador: (I)

Perfil do entrevistado:

Idade: 54

Gênero: feminino

Habilitações acadêmicas: Pós-graduação

Situação profissional: técnico superior

Região onde exerce atividade profissional: Algarve

Transcrição da gravação áudio:

I: Aceita participar neste estudo?

TIA1: Sim

I: Autoriza a gravação áudio desta entrevista?

TIA1: Com certeza.

I: Permite a utilização dos dados recolhidos para fins académicos ou investigativos?

TIA1: Sim

I: Qual a sua idade?

TIA1: Cinquenta e quatro anos.

I: Quais são as suas habilitações académicas?

TIA1: Licenciatura em História e tenho uma pós-graduação em Ciências Documentais, mas não sei se interessa para aí e do curso de IAA tenho apenas pequenas coisas. Tenho um condensado de Terapias Assistidas por Animais no âmbito da EducaCão, um curso da Educa Cão, no *Summer Dog Camp*, tenho uma pequena formação de fim de semana também com o *Aubrey Fine*, estou neste momento a fazer uma formação na Universidade Aberta da Holanda, que é uma formação em IAA em Educação Assistida por Animais, tenho em outras formações, mas especificamente sobre Intervenções Assistidas por Animais são estas.

I: E a situação profissional atual?

TIA1: Sou técnica superior da Câmara Municipal de (identifica a cidade) e exerço funções como bibliotecária na Biblioteca Municipal de (identifica a cidade).

I: Trabalhou com IAA em contexto escolar?

TIA1: Sim, no primeiro ciclo.

I: Crianças com necessidades educativas especiais?

TIA1: São alunos referenciados pelos professores, como crianças com dificuldades na aprendizagem neste caso de leitura. De todos eles apenas um estava referenciado com necessidades educativas especiais uma vez que já tinha diagnóstico em dislexia.

I: Em que situações, recorre ou recorreu aos cães de ajuda social em contexto escolar?

TIA1: No primeiro ano, uma vez que era um projeto-piloto e não existiam experiências em Portugal nesta matéria, nós iniciamos o projeto com um grupo voluntário que fazia parte da turma de uma professora (identifica a professora). Era importante fazê-la em contexto de voluntariado uma vez que nós próprias também estávamos a aprender no contexto da realização de intervenção. Uma vez que o projeto arrancou numa parceria entre dois setores da Câmara, setor bibliotecas e o setor psicologia e éramos duas técnicas com alguma formação nesta área, seleccionámos uma turma onde ambas pudéssemos fazer intervenções e, portanto... seleccionámos não, selecionou a professora meninos com dificuldades de aprendizagem na leitura três crianças e com a minha colega psicóloga ficou uma menina com necessidades educativas especiais que tinha Trissomia

21. Portanto isto foi o primeiro ano do projeto, com essa turma de terceiro ano e depois, por acordo de todas as partes demos sequência à intervenção no quarto ano de forma a completar um ciclo dentro da escolaridade das crianças. Portanto acompanhamos no 3º e 4º ano. No 4º ano já só eu acompanhei as crianças uma vez que a menina com Trissomia 21 saiu, portanto, o projeto ficou só com a biblioteca e só comigo. Portanto os dois primeiros anos acompanham uma turma de 3º e 4º ano e nos anos seguintes, portanto, é feito o acompanhamento nos anos iniciais da leitura, ou seja, primeiro ano. Com duas turmas de primeiro ano, tendo sido possível acompanhar uma delas ao longo do 1º e 2º ano. Portanto, do ponto de vista da intervenção é interessante, sobretudo com as crianças que têm mais dificuldades, fazer uma intervenção continuada uma vez que as competências e o desempenho em leitura levam anos obviamente a desenvolver-se e a criança a sentir-se competente nas suas possibilidades de leitor e a criança que aprende a ler e a escrever com correção.

I: O que é que motivou a mobilizar este recurso e não outro?

TIA1: Porquê o cão? Para já foi uma hipótese que me colocou nunca antes pensada. Resultou de ... O cão porquê? Realmente feito assim, foi uma epifania (risos). Foi engraçado, foi um encontro com uma pessoa que eu não conhecia e que já estava no mundo dos cães há muito tempo, (identifica a pessoa). Que eu não conhecia. Ouvi-o a falar numa conversa num restaurante atrás de mim e foi engraçado que pusemo-nos à conversa e acabamos por falar de cães, eu disse que estava ligada ao mundo das bibliotecas, e ele disse-me: “- Mas já não ouviu falar de cães e leitura? Eu disse, não, nunca ouvi falar nessas coisas. Pesquisei e realmente isto ia ao encontro de uma paixão muito antiga da minha vida, que era o cão. Desde sempre, desde criança que gostava de cães, alimentava cães, não podia ter cães, mas no fundo os cães da rua eram também os meus cães. Depois tive... às vezes os nossos filhos ditam também os nossos percursos. Tenho uma filha que estava no quarto ano e ainda não conseguia ler com proficiência e tivemos que fazer todo um trabalho de acompanhamento, de ir à procura de especialistas que nos ajudassem a ajudá-la a tornar-se uma leitora, uma vez que a escola não tinha resposta para isto. E, portanto, são estes encontros, estes gostos pessoais e as necessidades que no fundo... e o descobrir que outros já estavam a fazê-lo, que permitiu pensar que já que temos tantas crianças com dificuldades na leitura no concelho de (identifica a cidade) porque não apresentarmos um projeto desta natureza, tanto mais que sabemos que lá fora há estudos que nos dizem que é possível ajudar as crianças desta forma. E, portanto, surgiu assim. E resultou também do facto de termos na altura tido chefias que apesar de não conhecerem nada disto confiaram na possibilidade de podermos fazer um trabalho que ainda ninguém tinha feito cá e, portanto, aceitaram os nossos desafios.

I: Na sua opinião, que conhecimento considera que a comunidade educativa detém, acerca das IAA em contexto escolar?

TIA1: Eu acho que os professores já ouviram falar, fruto também do que tem saído na comunicação social; o projeto foi amplamente comentado em todos os canais televisivos e foi alvo de uma reportagem. Depois de nós também já outros projetos têm sido alvo de reportagem televisiva, têm saído na comunicação social, nos jornais, nas revistas. Hoje, atualmente, eu diria que mesmo não tendo nenhum conhecimento profundo, uma grande generalidade de professores provavelmente já terá ouvido falar que é possível utilizar o cão em contexto escolar. Mas não sei apontar para percentagens obviamente, porque pode não ser uma área de interesse, pode não ter calhado numa conversa, podem nunca ter visto, mas hoje em dia creio que um número significativo de professores já ouviu falar.

I: Que contributos considera que um cão de ajuda social, neste caso falamos de um cão de intervenções assistidas, possa eventualmente trazer a uma criança com necessidades educativas especiais, no contexto escolar a médio e a longo prazo?

TIA1: E a curto prazo? Eu podia começar já por aí. Eu acho que há benefícios logo de curto prazo; o primeiro é a criança desejar, habitualmente as crianças são selecionadas por dificuldades e não é propriamente nada que deixe o seu autoconceito maravilhado, não é? Portanto as crianças são selecionadas negativamente. Ao poderem ser selecionadas por um projeto que envolve um cão, desde que a criança não seja uma criança que teme o cão, não é, porque temos que ter sempre em conta se a criança tem afinidade com cães, ou mesmo tendo algum receio, não é um receio inibidor, a primeira questão é que a criança se sente selecionada por um privilégio e isso é muito diferente. Logo aí há um grande... há emoções positivas relativamente a esta seleção e ela detém uma informação e um contacto privilegiado que outros colegas não têm. A curto prazo, existe ainda um outro aspeto que eu acho que é interessante que tem a ver com o facto de aquele professor, aquele mediador, aquele terapeuta seja quem for, que se faça acompanhar pelo cão e que vai trabalhar com aquela criança, está automaticamente associado a algo que a criança deseja que aconteça e portanto o cão tem também aqui este aspeto de mediar a simpatia, facilitar o relacionamento da criança com o terapeuta, com o professor de apoio, com o bibliotecário, quem quer que seja. Para além disso, mesmo no curto prazo é altamente motivador. A criança deseja estes encontros. Estes encontros são habitualmente encontros em que é possível trabalhar dificuldades que a criança tem em contexto escolar, mas numa situação emocionalmente positiva, eu diria quase que, em muitas crianças, daquilo que eu vejo, da minha prática, que é num contexto de felicidade na escola. Ou seja, a criança está a trabalhar as suas dificuldades, mas ao mesmo tempo... em circunstâncias que as fazem felizes naquele contexto. Isto assim logo de curto prazo. No curto prazo também me parece que o cão contribui para que as crianças estejam interessadas em viver o momento presente da aprendizagem da leitura. Como se o cão tivesse um papel *mindfulness*. A médio prazo, eu diria que realmente, pelo menos na área em que eu trabalho, nós não podemos abandonar o percurso muito rapidamente, até porque estamos a falar de questões

relacionadas com a leitura. Construir, formar um leitor leva muitos anos... e a leitura é também complexa, os percursos de leitura são percursos lentos, e a leitura tem muitas áreas de intervenção, porque podemos trabalhar a prosódia, a fluência, podemos trabalhar a compreensão, podemos trabalhar a escrita, que é fundamental quando trabalhamos a leitura, portanto não é um caminho que se largue facilmente, muito embora possa ser desenhada uma intervenção... Quase sempre as crianças que têm dificuldades na leitura têm dificuldades em todas estas áreas, ou porque nós podemos trabalhar áreas específicas, em determinados momentos, mas isto funciona como um todo. Os contributos a médio prazo, considero eu, o facto de as crianças à merce deste contexto que é emocionalmente positivo, interessante e onde a aprendizagem, pelo menos nas minhas sessões, se realiza de forma descontraída, em que errar é possível, em que celebramos todas as pequenas vitórias, há aqui toda uma série de outros aspetos que não são só cão... o cão é um elemento dentro de um todo. O contributo tem a ver, pelo menos daquilo que eu vejo... tem a ver com sentir que as crianças estão muito mais comprometidas na sua aprendizagem. Estão comprometidas com a aprendizagem e vivem este aspeto da escola como algo que elas desejam. Este contributo não deixa de ser muito importante, porque sem dúvida, ao ajudarmos que fatores como o *stress* de certa forma desapareçam um bocadinho deste... porque as crianças vivem sempre algum stress... porque elas sabem que estão a aprender, não é, sabem que estão... têm que responder. Mas tentar baixar o nível elevado de *stress* que as crianças têm perante tarefas que lhes são difíceis ajudam obviamente, e o cão nesse aspeto é um elemento essencial, ajudam obviamente a que a criança se sinta mais envolvida na sua aprendizagem e vá vendo e celebrando e festejando ao mesmo tempo com o cão, os seus pequenos progressos. O cão, tem participações que são completamente alheiras a mim, portanto há um aspeto em que o meu trabalho técnico é muito importante, mas há muitos aspetos em que é a presença do cão e o que ele faz com as crianças que marca a diferença e em que não lhe são dadas instruções. As crianças procuram-no, ele procura as crianças, conhece já rituais... conhece já rituais da... dinâmica das sessões, antecipa-as, prepara-se, avança, portanto, estabelece relações preferenciais e diferentes com cada criança à merce do que cada criança é com ele, portanto a médio prazo eu acho que conseguimos levar um ano letivo em que gostamos muito de aprender juntos e de socializarmos juntos. A longo prazo... as crianças, o que eu tenho notado a longo prazo é que as crianças têm comigo, fora já dos anos em que estamos a trabalhar, têm comigo uma relação privilegiada... viveram uma experiência que nem todos viveram e isso torna-os também privilegiados a eles, no acesso a mim, no acesso aos cães com quem trabalharam... e têm boas recordações. Eu sou... cada vez que encontro uma destas crianças, eles perguntam logo: “- E o cão (identifica o cão), como é que está? E o que é que ele está a fazer agora?” As aprendizagens realizadas são aprendizagens que depois continuam no contexto escolar normal com a docente. Conosco, a relação, no longo prazo, passa por ser uma relação afetiva, uma relação... em que todos os momentos em que nos encontramos são momentos de alegria, portanto e tem este lado muito positivo. O que eles aprenderam

obviamente nós temos que largar... e estou a fazer agora, pela primeira vez, o trabalho de dados para ver que ganhos de longo prazo estas intervenções podem ter tido, ou se até podemos eventualmente ter saído cedo demais da vida destas crianças. Isto ainda são aspetos que estamos a estudar. Agora do ponto de vista da relação, é ótimo. Porque realmente quando nos encontramos é sempre uma festa, comigo e como o cão.

I: Identificou alterações nos alunos após a introdução do cão de ajuda social em contexto escolar?

TIA1: Alterações nos alunos... eu não os conhecia antes, e a questão é essa. Pela primeira vez está a acontecer-me isso este ano. Ou seja, eu já conhecer os alunos. Este ano estou a fazer um projeto fora da escola, noutra escola em ATL e três das quatro crianças com quem estou a trabalhar já os conhecia no pré-escolar, também porque estive um projeto na sala deles, sem cão. E eles agora, quando souberam que ia haver esta atividade com cão na sua escola inscreveram-se. Uma das crianças inscreveu-se porque gosta muito de animais e de cães, a outra é uma menina com um problema ao nível do espectro do autismo e a mãe inscreveu-a e o outro é um menino que andou a chatear a mãe durante meses para se inscrever e inscreveu-se agora quando estamos quase a terminar. Portanto já os conhecia antes, o que é que eu posso dizer... Uma das crianças, a menina que é búlgara, quando eu a conheci, quando ela tinha cinco anos ela não falava, ela nem se lembra de mim, e ela hoje tem uma relação de extraordinária felicidade quando está nas sessões porque gosta muito do cão. A menina com autismo também quase não falava comigo, tem uma relação mais comigo do que com o cão, ela com o cão preocupa-se e interessa-se à distância, tem menos interesse em tocar-lhe. O outro miúdo já tínhamos uma relação tão boa, agora foi só acrescentar o cão.

I: Quando há interrupção das sessões e se retoma o grupo, se considera que existe regressão das conquistas alcançadas e das competências trabalhadas.

TIA1: Na leitura isso pode ser flagrante, porque nós temos de um ano para outro uma interrupção longuíssima de três meses. Sim, e isso pode acontecer. Esse ato de três meses nas práticas leitoras pode acontecer que quando retomamos, as crianças, porque não praticaram, estou a falar sobretudo dos meninos que passaram do primeiro para o segundo ano, poderemos não ver retrocessos, mas também não vimos avanços, porque em leitura isto é dramático. Uma escola ter três meses sem aulas, no princípio, nos primeiros anos em que se está a aprender a ler e a escrever, é uma coisa que eu acho que não deveria acontecer. É tempo demais para quem ainda está a dar os primeiros passos. Eu não digo que há um retrocesso, mas também não houve avanço nenhum. Mas também aquilo que as crianças ganharam não perdem.

I: Considera que a presença do cão de ajuda social facilita o trabalho dos professores e dos técnicos com os alunos?

TIA1: Facilita e muito... facilita e muito. Traz mais complexidade à gestão dos momentos, porque temos que gerir várias dinâmicas não é. Traz desafios, mas que facilita e muito, facilita. Muitas das vezes as crianças pedem mais silêncio ou pedem mais tranquilidade, não por elas, mas pelo chão... e divertem-se (sorri) é a grande vantagem aprender de forma divertida.

I: Que importância atribui ao trabalho colaborativo, com o binómio, em equipas multidisciplinares, no processo de desenvolvimento integral dos alunos?

TIA1: Eu acho que pode ser extraordinariamente vantajoso. Eu tenho pouca experiência nessa área porque eu só trabalhei em parceria com a professora, com a própria professora, nunca trabalhei em parceria com a professora de educação especial com as crianças e noto que..., pelo menos na minha experiência, temos poucas práticas colaborativas nesse sentido, o que não é desejável. Mas tem a ver muito com a nossa falta de cultura de colaboração. Os professores estão sempre ocupados e as vezes não há... depende das pessoas. As pessoas que tem interesse disponibilizam-se e acham que é interessante e encontramos também pessoas que tudo lhes custa, qualquer minutinho para uma reunião... pode às vezes não haver essa disponibilidade. Eu tenho tido a sorte de trabalhar com professoras que têm apreciado o projeto, mas não temos tido assim tanto trabalho colaborativo, ou seja, trabalhamos com as várias autonomias. E isso é também um aspeto que caracteriza o projeto é que nós trabalhamos com várias autonomias. Trabalhamos com a autonomia dos pais, com a autonomia da professora e com a autonomia, no fundo deste... do chão e minha. Delineámos um projeto, fazemos um contrato no princípio do ano, depois encontramos-nos nos vários períodos para avaliar e dar *feedback* do trabalho feito, mas se dissermos que há um trabalho todo ele desenhado de forma colaborativa desde o princípio, em que agíamos, desenhámos o projeto juntos, não. Mas ao mesmo tempo é interessante, porque os resultados que temos da intervenção, vêm validar a autonomia dos vários intervenientes. Ou seja, não interferindo nas esferas de cada um, estamos todos a conseguir colaborar para objetivos comuns. Esse é um dos resultados que nós temos do projeto. Ou seja, os pais fazem o seu trabalho ao nível da literacia familiar, lendo para e com as crianças, com regularidade e por isso nós estabelecemos um contrato de leitura. A professora permite que haja momentos de leitura em sala de aula, promove os empréstimos, é uma parte ainda muito pesada ainda dentro do trabalho da docente em sala de aula, gerir esta questão dos empréstimos. A biblioteca e eu como bibliotecária tenho a minha outra parte e depois ainda há outra parte toda ela que é a de ajudar a ultrapassar as dificuldades nas competências leitoras. Em que aí faço um trabalho mais acompanhado com a professora. Vamos dando *feedback*, às vezes vamos falando nos momentos em que eu recolho as crianças e levo as crianças ou no intervalo do almoço, às vezes vamos falando. Mas dizer que até agora temos tido grandes reuniões de colaboração, às vezes menos do que seria desejável.

I: É um trabalho colaborativo mais informal?

TIA1: Não é tão informal, porque nós damos-lhe formalidade, fazemos reuniões, fazemos atas e tudo mais, mas poderia ser uma intervenção desenhada em conjunto e não é, ou seja, estabelecemos um plano, o plano é apresentado à professora, ela concorda... até agora ela tem concordado sempre, vamos trabalhar isto com as crianças e depois apresentamos resultados à professora. Muitas vezes o que acontece é que, através do projeto, a professora tem acesso e conhecimento de outras metodologias de trabalho. E que acabam por enriquecer e complementar obviamente o trabalho que ela dá em sala de aula, porque não é às vezes mais do mesmo. Eu tenho tido oportunidade através do projeto, por exemplo, de pôr a professora em contacto com outras metodologias, com outras formas de poder trabalhar com os seus alunos, procurando também ajudar e contribuir para enriquecer as suas práticas pedagógicas.

I: Considera que os contributos que a presença do cão de ajuda social nas escolas, podem ser extensíveis a outros elementos da comunidade escolar?

TIA1: Sem dúvida. Sim.

I: A quais?

TIA1: Para já acho que a utilização do cão é extensível à grande maioria das situações que podem ocorrer em escola, tendo obviamente que ser adaptada a cada circunstância. Para além disso, ao nível por exemplo, dos assistentes operacionais e auxiliares. Obviamente se uma escola estiver o seu próprio cão, e se for por exemplo tratado por um auxiliar, sem dúvida, eu tenho a certeza, que a presença de cão ou cães em contexto escolar, desde que seja... de forma bem definida e em contextos que visam melhorar quer a vida do animal quer dos próprios alunos, poderemos encontrar imensas situações diferenciadas que... obviamente melhorarão... o ambiente escolar. Para além de o cão poder ser utilizado nas mais variadas circunstâncias para a aprendizagens até de matérias, pronto. Tudo depende da forma como conseguirmos desenhar estas participações. Desde os alunos poderem ver com outros olhos um professor que sabem que gosta de cães ou que integra o cão nas suas aulas, portanto... acho que pode ajudar a melhorar o ambiente escolar e a aprendizagem mais comprometida dos miúdos. Da própria biblioteca escolar, acho que seria um elemento muito interessante na biblioteca escolar para desenvolver projetos de mediação leitora, de empréstimo, de criação de hábitos leitores porque essa é uma das componentes do meu projeto e eu sei que ela funciona.

I: Considera que no geral este recurso aos cães de ajuda social, pode potenciar a qualidade da ação educativa?

TIA1: Bom... eu acho que pode... eu acho que pode... sem dúvida pode, mas a qualidade tem que se pôr na qualidade das pessoas e dos cães envolvidos, não é? Eu acho que nem todas as pessoas que gostam de cães, ou que fizeram formação com cães, poderão eventualmente se calhar

ter perfil para fazer determinadas intervenções. Às vezes há cães que são melhores que as pessoas que os acompanham (risos). Portanto, depende muito da qualidade do binómio, da qualidade da preparação, acho que, em princípio todas as pessoas que estudam esta área serão pessoas que sentem alguma apetência e vocação, não é? Bom, mas resta saber, acho que nem todas as pessoas são iguais, nem todos os cães são iguais e, portanto, provavelmente uns resultarão melhor que outros. Porque é muito importante também conhecermos o nosso animal, saber como agir em determinada circunstância, depois há projetos que podem ser construídos... o projeto que eu faço está construído no facto de eu fazer intervenção com o cão e na área da intervenção, não é? Pode haver outros projetos em que a pessoa que está com o cão não é propriamente o especialista na área da intervenção, e, portanto, a forma como nós colocamos vários agentes no terreno e a apetência que as pessoas têm para lidar nomeadamente com crianças ou jovens, tudo isso facilitará ou não. Se uma pessoa gosta muito de cães, mas depois é brusca a lidar com as crianças... já está de certa forma a prejudicar o seu projeto. Portanto, eu acho que dizer só que se leva cão e é bom, não, a minha resposta é não. Depende muito da qualidade, da qualidade humana, profissional e da capacidade de gerir situações, quer da pessoa que leva o cão, quer do próprio animal.

I: Como é que foi encarada a proposta de incluir um cão de ajuda social como adjuvante em contexto escolar?

TIA1: Não foi mal-encarada (sorri), tanto que assim foi, que nos conseguimos implementar o projeto. Eu acho que as pessoas todas nos deram o benefício da dúvida. A professora na entrevista que deu para a (identifica o programa televisivo), lembro-me de ela ter dito: ‘- Mas o que é que um cão pode ajudar uma criança a ler?’ Houve dúvidas... houve dúvidas que se colocaram obviamente. Na altura ninguém tinha alguma vez ouvido falar disto, não é? E, portanto, embora uma ou outra pessoa soubesse que os cães até lá fora, no estrangeiro, podiam ir aos hospitais ajudar crianças com deficiência, que existiam os cães de invisuais... muita gente sabe que os cães têm utilidades na vida das pessoas, não é, mas no caso específico da leitura, não sabiam e as pessoas obviamente tiveram dúvidas. Nós tivemos um contexto muito propiciador, que foi o facto, por um lado, de eu na altura em que o projeto foi lançado, era responsável pela biblioteca e já tinha sido também chefe de divisão, portanto de certa forma tinha alguma credibilidade para fazer propostas. Nós tínhamos uma biblioteca muito inovadora que lançava muitas ideias interessantes e diferentes e, portanto, seria mais uma. Isso por um lado. Isso foi muito importante porque permitiu que as minhas chefias que colocavam dúvidas sobre o assunto se mostrassem disponíveis a podermos avançar por aí. Depois na escola... a escola estava habituada a trabalhar também com a biblioteca, tinha uma belíssima relação com a biblioteca, não seria muito problemático. A própria professora que nós procurámos tinha uma belíssima relação com a biblioteca. Não me conhecia de lado nenhum, curiosamente. Tinha uma belíssima relação... a professora tinha uma belíssima relação com os pais e, portanto, eu acho que nós tivemos aqui pontes perfeitas na altura

para avançar, apesar de toda a gente colocar o benefício da dúvida. Vamos ver, vamos ver... vamos experimentar... vamos experimentar, foi esse o desafio, vamos experimentar. Claro que nós, quando avançamos, partilhámos muita informação sobre este tipo de projetos, quer com a direção da escola, quer com a Câmara, quer com a própria professora, ou seja, nós não dissemos: “-Vamos começar isto, mas nunca ninguém fez!” Não... não. Isso já se fez, os resultados lá fora são estes, portanto primeiro informamos todas as pessoas, informamos os pais, reunimos com os pais e obviamente tudo isto foi feito com o consentimento o mais informado possível dos pais... e agora, olha vamos experimentar se connosco também resulta.

I: Identificou ou sentiu alguma apreensão por parte de outros quando houve a inclusão de um cão de ajuda social na escola?

TIA1: A apreensão era só... por ser novo, não que nos tivessem colocado dúvidas ou suscitado que não fôssemos conseguir, não... era o desconhecimento. Não nos colocaram muitas questões, porque nós informámos tudo antes, que os cães eram treinados, que os cães estavam obviamente vacinados, portanto nós demos toda uma qualidade de informação aos pais, dissemos obviamente que as crianças que viessem a ser sinalizadas pela professora... só participariam se quisessem e se os pais autorizassem, portanto estavam salvaguardadas todas as possibilidades que alguém que não quisesse que o seu filho participasse, que não participaria. E ninguém colocou nenhuma restrição. Nós agimos por antecipação até porque achávamos que era essa a nossa responsabilidade.

I: Na sua opinião, que fatores poderão eventualmente impossibilitar o recurso a cães de ajuda social como adjuvantes dos professores ou dos técnicos nas escolas?

TIA1: Em primeiro lugar o facto de uma criança ter fobia de cães. Portanto, se uma escola não quiser ter cães (risos) a primeira questão que poderá impedir é a escola não querer... ou a direção não querer cães... a trabalhar no seu agrupamento, não é? Isso impede logo..., portanto a partir daí já não é possível. Depois, mesmo que haja autorização, eu acho que não é eticamente correto trabalhar com professores que não queiram. Portanto estes tipos de projetos só podem decorrer, penso eu, em contexto em que as pessoas estão disponíveis para colaborar... e para aceitar... este tipo de intervenção. E obviamente depois quando chegamos ao nível da criança, tem que ser com crianças que desejem participar. Uma criança que não deseja participar, mesmo que lhe digamos que poderá beneficiar, não! Tem que haver autorização dos pais e sempre da criança. Neste momento estamos todos a trabalhar na ausência de legislação, portanto não é impedimento, mas para quem queira agarrar-se a essa muleta, será seguramente um impedimento. Depois a parte do financiamento é a parte terrível, eu nunca me debati com essa parte, não é, porque o projeto foi sempre gratuito e eu acho muito importante... sabendo que este projeto sendo realizado... de forma privada pode ser um projeto caro, porque os técnicos têm que ter muita formação, os

animais são caros, têm que ter uma saúde impecável, portanto, é todo um investimento que é feito também no animal, há deslocações, pronto. Estes projetos no privado serão sempre projetos caros. Atendendo aos benefícios que estes tipos de projetos têm eu acho que estes projetos deviam ser mais o mais possível serviço público. Por uma razão ainda maior, é porque para além dos benefícios que trazem, não estaríamos a impedir crianças que provêm de meios socioeconómicos desfavorecidos de aceder à possibilidade de verem através destes projetos serem trabalhadas as suas dificuldades. Portanto, para mim estes projetos deviam ser projetos de natureza pública. E por isso devem ser apoiadas pelas autarquias, obviamente, apoiados pelas escolas, pelo Estado... na minha opinião, se calhar como se faz até noutros países. Por exemplo este ano estou a fazer o projeto no privado, em ATL, são os pais que pagam e, portanto, por acaso, das quatro crianças com que estou a trabalhar três precisam, a outra é porque gosta mesmo e nós podemos sempre melhorar o que ele está a fazer. Mas, as pessoas pagam pouquíssimo para aquilo que seria suposto poder-se pagar a fazer isto no privado. Pagam vinte euros por mês e vinte euros por mês não é nada, não é. Se eu tivesse que sobreviver por isto... não conseguia. Por acaso até estou a fazer porque acho que é muito importante não perder também até pela questão do cão, não é, não criarmos aqui uma interrupção na socialização com estes ambientes, dar continuidade ao trabalho dele de relação com as crianças, do treino que é necessário mantermos para a realização das sessões, para eu própria manter, ou seja irmos mantendo a mão. Mas considero até mesmo que em contexto de ATL é menos interessante do que em contexto de escola, durante o tempo em que a escola decorre porque é esse o momento em que as crianças também estão disponíveis para aprender. Depois da escola terminar as crianças devem estar disponíveis é para brincar ou para ir para as suas atividades, não é para as sobrecarregarmos com mais atividades de trabalho.

I: Informar que depois de ser devidamente transcrita, irei remeter entrevista para se for preciso alterar ou fazer alguma modificação nalguma coisa que não esteja bem dentro do que era intenção dizer ou fazer sentir. Perguntar se há algum outro assunto que possa acrescentar contributo para a investigação, que eu não tenha perguntando.

TIA1: Eu acho que neste tipo de intervenção, e dada a necessidade que nós temos de obter o máximo conhecimento possível, acho que é muito importante iniciar projetos que possam ter desde o princípio, que possam ser desde o princípio, alvo de estudo. Mesmo que o técnico não tenha conhecimentos ou aptidões para fazer uma avaliação de carácter mais científico, aliar-se, procurar ajuda de uma universidade próxima, procurar captar o interesse de pessoas que possam, dentro de um contexto académico, ajudar a desenhar desde o primeiro momento uma intervenção, que permita avaliar não só todos os ganhos e conquistas académicas que foram feitas no âmbito daquela intervenção, tirando daí o máximo de resultados possíveis, quantitativos, mas também, eu acho que aqui é muito importante, saber como trabalhar os dados qualitativos destes projetos. Porque na maior parte dos casos nós estamos a lidar com motivação, estamos a lidar com emoções

e avaliar estas áreas não é fácil. E são necessários instrumentos que estejam validados e sabermos chegar depois às conclusões. Isto já não só para nós sabermos, mais não seja as crianças, aquilo que aprenderam, será depois avaliado pelas fichas de avaliação, pelos exames que eventualmente venham a fazer. Mas também é possível, quantitativamente percebermos os ganhos deste tipo de intervenções em áreas específicas da aprendizagem. Mas sobretudo, estas áreas mais subjetivas, é muito importante que consigamos trabalhá-las, e se calhar começar logo quando desenhamos estes projetos, já vimos apetrechados destes instrumentos para podermos fazer essa avaliação, publicarmos resultados e partilharmos o mais possível conhecimento sobre esta área. Porque acho que é um contributo muito importante que podemos dar a este tipo de intervenções.

I: Agradeço este bocadinho e o contributo prestado.

TIA1: Eu é que agradeço o interesse.

Apêndice 7 - Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 2 (TIA2)

Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 2 (TIA2)

Dados da entrevista:

Data: 05/04/2018

Hora de início: 16h20

Hora de término: 16h55

Duração: 0:35:16

Tipo de entrevista: presencial

Entrevistado: (TIA2)

Investigador: (I)

Perfil do entrevistado:

Idade: 26

Género: feminino

Habilitações académicas: Pós-graduação

Situação profissional: trabalhador independente

Principal área de atuação: Unidades de ensino estruturado

Região onde exerce atividade profissional: Algarve

Transcrição da gravação áudio:

I: Aceita participar neste estudo?

TIA2: Sim.

I: Autoriza a gravação áudio desta entrevista?

TIA2: Sim

I: Permite a utilização dos dados recolhidos para fins académicos ou investigativos?

TIA2: Sim.

I: Qual a sua idade?

TIA2: 26.

I: Quais são as suas habilitações académicas?

TIA2: Sou licenciada em psicologia, pós-graduada em Intervenção Multidisciplinar na Perturbação do Espectro do Autismo, formação profissional em Intervenção em Famílias de Crianças com Deficiência, treinadora e instrutora de cães de assistência e especialista em Intervenções Assistidas por Animais (IAA).

I: Qual a sua situação profissional atual?

TIA2: Atualmente presido a associação (identifica a associação), que fundei há três anos atrás e trabalho também de forma independente, alguns casos em particular.

I: Trabalhou em Intervenções Assistidas por Animais em contexto escolar?

TIA2: Sim. Trabalhei sempre com alunos com necessidades educativas especiais, geralmente nas unidades multideficiência ou nas de ensino estruturado, desde o ensino básico até...ou seja, ensino básico, certo 1º, 2º e 3º ciclo. E também já fiz intervenções, pronto atividades...não terapia, mas sim atividades no pré-escolar.

I: Então, em que situações recorre ou recorreu aos cães de ajuda social em contexto escolar?

TIA2: Geralmente é para fazer intervenção complementar em dois sentidos... geralmente trabalho em dois sentidos ou complementar o que seria acrescentar uma nova...um novo ciclo de trabalho. Por assim dizer, como sou psicóloga de base, psicologia assistida por animais...e trabalhar algumas competências nos alunos. Ou então, complementar as sessões de terapia que já existem nas respostas das unidades, como a Terapia da fala, ou psicologia, portanto... trabalho numa dessas duas vertentes, mas sempre numa perspetiva complementar.

I: O que a motivou a mobilizar este recurso e não outro?

TIA2: Boa pergunta. Desde sempre...para já, a Intervenção Assistida por Animais e os cães de assistência, que são as minhas principais áreas de intervenção, acabam por ser o conjugar de todas as minhas áreas de interesse e sendo, a psicologia, a deficiência e a Perturbação do Espectro do Autismo, e os animais...na conjugação destas três coisas, encontrei esta parte dos cães de ajuda social. Poderia comparar por exemplo o recurso cão ao recurso cavalo, mas como eu trabalho principalmente ou com multideficiência, crianças com grave dificuldade na mobilidade ou crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, acho que o cão acaba por ser uma ferramenta muito mais adaptativa. Permite-me ser eu a visitar as escolas e não as escolas a terem que fazer todo o movimento ... todas as escolhas, para além de que o cão é a minha grande queda em termos de animais. Acaba por ser o recurso que acabo por utilizar mais.

I: Na sua opinião, que conhecimento considera que a comunidade educativa detém acerca das Intervenções Assistidas por Animais em contexto escolar?

TIA2: Em conhecimento geral é muito baixa, é muito à base de uma...eu acho que principalmente se baseiam às suas próprias convenções do que é que é um cão, isoladamente, não enquanto recurso terapêutico ou o que seja, e parte muito o conhecimento geral...parte muito em base se a pessoa, com quem estamos a falar, gosta de animais ou não gosta de animais. Normalmente, nunca estão balanceados, estão sempre nos extremos da balança. Ora, acham que o cão vai fazer milagres e que só o contacto com o cão já vai ser suficiente, ora não acreditam que o cão seja um recurso válido porque há muita crença ainda de que o cão ou é um cão de guarda, ou coisas do estilo. Então geralmente, pela minha experiência, raramente encontro alguém no ponto equilibrado...está sempre ou num extremo ou no outro. Tenho sempre que trabalhar com as expectativas, tanto em

subi-las como em descê-las. E isto acontece nestas duas vertentes...não é só os descrentes, mas sim os que também são muito esotéricos em relação à intervenção e eu tenho que centrá-los um bocadinho mais e explicar também a importância do profissional que trabalha com o cão, que só o cão de forma isolada não vai alcançar os objetivos.

I: Que contributos considera que um cão de ajuda social possa, eventualmente, trazer a uma criança com necessidades educativas especiais em contexto escolar? E falamos numa perspetiva de médio e longo prazo.

TIA2: Eu acho que o cão...a principal função do cão, acaba por ser sempre o tornar-se um facilitador e acaba por facilitar muito, o que se chama um contra condicionamento do contexto escolar...ora, porque há um desajuste, porque a maioria das escolas, apesar de que já se está a trabalhar muito a favor disto...há um desajuste ainda bastante sério na introdução de crianças com multideficiência ou com Perturbação do Espectro do Autismo, ou o que seja... no ciclo escolar e acaba por ser extremamente frustrante, porque geralmente as condições não nos são dadas...ora, as turmas são muito grandes e os professores não têm capacidade para dar a atenção individualizada cada um dos alunos... geralmente, inclusive há barreiras arquitetónicas, há barreiras sociais e há barreiras de todo o tipo e espécie, para além, acrescidas, das que as próprias crianças já sentem pelas suas próprias limitações físicas, cognitivas ou sociais. Então, ter de repente um elemento não demandante, um elemento mais tranquilo, um elemento quase descentralizador da problemática acaba por ser, acho que, uma lufada de ar fresco para as crianças que geralmente vivem a escola como um processo stressante. Não que todas vivam, mas a grande maioria, infelizmente vivem assim. E a introdução do cão acaba por ser realmente um potenciador do relaxamento da criança e potenciar um pouco a abertura da criança, frente àquilo que nós continuamente estamos a demandar, nós adultos, ou nós terapeutas, ou nós professores, a presença do cão ajuda-nos a alcançar essa confiança e essa abertura por parte da criança.

I: Isto logo a curto prazo?

TIA2: Sim, logo...ou seja, o que conseguimos é a confiança da criança muito mais rápido, o envolvimento da criança muito mais rápido, a motivação da criança e isso, logo a curto prazo. E a médio e longo, portanto, acaba por ser transversal, porque o que demoraríamos, por exemplo, poderíamos calcular...que nos fosse demorar quatro meses sem cão, com cão, se calhar em duas sessões já conseguimos porque a predisposição da criança é totalmente distinta. Então, é difícil separar o que é curto ou longo prazo, quando realmente, o cão ao ser um facilitador, nos acelera todo um processo. E também ainda existe muita dificuldade em conseguir responder a longo prazo, porque a abertura para projetos longos não é muita. Portanto, eu posso considerar...na minha perspetiva consideraria, curto prazo duas semanas, longo prazo dois meses e pronto...não tenho ainda capacidade de falar de três, quatro ou cinco anos, porque não é viável.

I: Identificou alterações nos alunos após a introdução do cão de ajuda social em contexto escolar?

TIA2: Desde a minha perspectiva é muito difícil, porque eu raramente tenho oportunidade de conhecer as crianças a profundo antes. Então acontece-nos estar a trabalhar com uma criança e ora a psicóloga ora a professora estar muito admirada, e claro como eu não conheço o contexto anterior, para mim a criança é o que eu tenho à frente e nada de diferente. Mas sinto que me foram referidos resultados quase imediatos..., que pronto, por não ter a possibilidade de conhecer num ponto anterior, ou sem o cão, é sempre muito difícil avaliar. Falam-me de crianças, por exemplo, com baixa tolerância à frustração e eu o que vejo são crianças com boa tolerância à frustração, falam-me de crianças com problemas comportamentais e eu não as sinto com problemas comportamentais, falam-me de crianças com baixo nível de motivação e eu vejo crianças muito motivadas, o que me indica é que em grande parte é, lá está, a questão que falámos ainda agora, do recurso ser quase, não imediato, porque obviamente que há coisas que têm que ser trabalhadas, mas sim, que existe uma abertura muito mais rápida do que se estivesse a atuar sozinha.

I: Portanto, há um antes e um depois da entrada do binómio?

TIA2: Sim, sim.

I: Quando há interrupção das sessões e se retoma o grupo, considera que existe regressão das conquistas alcançadas?

TIA2: Sinceramente, acho que nunca assisti a uma pausa. O primeiro projeto que vou ter agora outra vez a recomençar e demorou muito tempo a ser aprovado foi na (identifica a escola). Nunca trabalhei num ciclo...por exemplo, eu sei que uma das miúdas com quem trabalhei no ano passado, faltava 100% das terças-feiras, porque de manhã ia à (identifica a associação) e à tarde fazia sempre um jogo para não ir à escola e faltava a 100%. E o que nós fizemos foi meter a intervenção assistida por animais à terça e ela passou a vir 100% das sessões...pronto, das tardes de terça-feira...eu não sei se isso se manteve posteriormente, mas esse tipo de resultados..., normalmente não é muito difícil fazer comparação.

I: Considera que a presença do cão de ajuda social facilita o trabalho dos professores ou dos técnicos com os alunos?

TIA2: Eu acho que sim. Invisto nisso, portanto... (risos). Há que..., pronto, há crianças que é muito evidente, é muito rápido. Há crianças que têm que ser trabalhadas, há crianças que têm que ser orientadas, há profissionais ou técnicos, professores, que têm também que ser ajudados, mas por norma, a não ser casos graves de fobias ou...mesmo assim, eu já trabalhei com casos que supostamente tinham fobia, crianças que tinham fobia, e conseguimos inclusive foi o retrocesso da fobia...mesmo com crianças que tinham todo o panorama para ser um desastre, inclusive acabaram por superar uma fobia e conseguir-se trabalhar e sentirem à mesma toda a motivação e todo o envolvimento que sentem as outras crianças.

I: Que importância atribui ao trabalho colaborativo com o binómio, em equipas multidisciplinares, no processo de desenvolvimento integral dos alunos?

TIA2: Eu atribuo toda a importância...tanto que eu não faço uma intervenção sem haver reunião multidisciplinar anterior porque, era o que eu dizia ainda agora...eu não conheço os alunos, eu não sei quais são os planos curriculares que eles têm predefinidos...as sessões comigo são sempre complementares. Eu não vou trabalhar uma competência externa que não esteja planeada pela escola em ser desenvolvida, quanto muito, se eu vejo que há uma competência que beneficiaria ser trabalhada eu comento com os profissionais que estão lá. Mas, eu não início um processo sem primeiro ter um perfil funcional da criança, entender quais são as suas motivações, qual é o seu ciclo na escola, quais são as suas dificuldades e as suas motivações. Quais são os objetivos a serem trabalhados, quais as metas terapêuticas dessas crianças, quais os métodos que estão a ser utilizados pelos profissionais, quais é que tiveram resultados quais é que não, qual a sua realidade familiar, que também é muito importante, conhecer toda essa parte. Portanto, eu diria que tem toda a importância e é inclusive um pré-requisito para mim, antes de iniciar qualquer tipo de intervenção, fazer o levantamento multidisciplinar de quem acompanha as crianças.

I: Considera que os contributos da presença do cão de ajuda social nas escolas, podem ser extensíveis a outros elementos da comunidade escolar?

TIA2: Sim, sim, eu, considero que sim. Eu particularmente trabalho com crianças com ... eu escolhi a minha área de intervenção e fui muito decisiva nesta...nesta parte. Mas poderia ser feito com outro tipo de crianças que estivessem a passar por outros processos de dificuldade, como crianças com necessidade funcional de qualquer outro espectro, dificuldades sociais, dificuldades cognitivas..., nós começámos a incluir trabalho com os professores nos projetos nas escolas... a maioria dos professores sente ainda alguma rejeição, alguma dificuldade séria em trabalhar com alunos com multideficiência, e nós vamos incluir os professores destes alunos da unidade que são integradas nas turmas...nós vamos inclusive, fazer atividades com eles também, para também apoiá-los na aquisição de estratégias para trabalhar com os alunos, conhecendo-os e conhecendo as suas motivações. Portanto, eu acho que é sempre um recurso, a intervenção assistida por animais, em particular com cães, na minha opinião é um recurso extremamente adaptativo, maleável e multifuncional. Portanto, esta capacidade do cão se adaptar a qualquer indivíduo que tenha à frente, basta ser um pouco criativo e o profissional que esteja, que seja o binómio do cão, ter interesse por intervir em qualquer outra área que é sempre um benefício.

I: Vou lhe pôr a pergunta de outra maneira. Se, por exemplo, estiver a trabalhar na sala com o cão, e estiver a trabalhar com a psicóloga, o professor de educação especial ou terapeuta da fala, o benefício de ter lá o cão, da presença do cão, é extensível a estas pessoas?

TIA2: Ah sim, sem dúvida. Ou seja, a passagem com o cão tem impacto em todo o meio...ou seja, desde o minuto que passe pela porta da escola, já todo o panorama muda, inclusive a percepção...eu tive que fechar janelas da unidade e criar algum tipo de espaço porque inclusive as crianças do exterior se estavam a colocar dentro da sala que normalmente é uma sala que cria bastante rejeição... A malta não se mete lá dentro (sorri). Professores que nunca entraram na unidade, passaram lá para ver o cão. Depois, todos os indivíduos que acompanham estas crianças sentem um pouco em paralelo as dificuldades que as crianças sentem, elas acabam por senti-las também e o cão é também um alívio para eles todos. Profissionais com que eu já trabalhei, em que durante muito tempo sentiram muita frustração de não conseguirem alcançar certos resultados ou trabalhar certas competências, de repente por introduzimos o cão, passaram a conseguir alcançar esses objetivos, ou planejar, ou ter outro nível de motivação...por acaso, tenho a carta da terapeuta da fala com quem trabalhei em (identifica a cidade), e a opinião dela está muito boa, diz que realmente reduziu amplamente a ansiedade no desenho de sessão, porque ela sabia que o nível de adesão da criança iria ser quase certo. E antes, enquanto planeava uma sessão tinha do género “ah, não faço a mínima ideia se ele vai aceitar ou não” e, desde que a cadela estava inserida lá, andava tranquila.

I: Sim, andava a planificar assim, a medo. Se fizer isto, será que resulta, será que não resulta? E, desde o momento em que está lá o apoio do suporte e da intervenção, ela sabe que vai planificar aquela sessão e já a planeia no sentido de o fazer em equipa com o binómio, para que funcione, que vai ser aceite.

TIA2: Sim, sim. Portanto, aí o impacto realmente, é muito, em todo o entorno.

I: Considera que no geral, este recurso pode potenciar a qualidade da ação educativa?

TIA2: Sim, o que já falámos, a parte da aceitação, da inclusão, da visita.

I: Como foi encarada a proposta de incluir um cão de ajuda social como adjuvante em contexto escolar?

TIA2: Em termos gerais, as escolas nas quais trabalhei, para além das que tem conhecimento porque foram projetos maiores, as outras foram mais atividades e coisas muito pontuais...em termos gerais, nunca tive dificuldade em entrar, até me assustou um pouco com a facilidade que tive, sinceramente. Sempre fui eu por iniciativa e por protocolo da própria associação enviar certificados veterinários, seguros de responsabilidade civil, certificados de treino, diplomas meus, currículos tanto meus como das cadelas, para certificar que eram cães que estavam preparados, e sempre houve pouco pedido de informação, para não deixar de ser um cão a entrar na escola, mas também sou muito picuinhas nesse tipo de coisas. E considero que um pouquinho mais de preocupação (risos) não teria estado de mais. E também ao mesmo tempo como, logo de primeiras, sou eu que envio toda esta informação, pode ser que simplesmente eu consiga

estabelecer logo um nível de confiança de base com as escolas, porque não é preciso pedir nada, mal sou contactada eu envio toda a documentação das cadelas em tudo o que respeita.

I: Se não há esse nível de informação, e se as pessoas não percebem que têm de pedir os certificados veterinários, seguros, certificado de formação...qualquer pessoa que se apresente com um cão pode entrar.

TIA2: Normalmente o que há mais é o 'aí que giro, um cão!', do que propriamente 'ok, isto é um profissional que vai entrar aqui com um cão, trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, se calhar devemos prestar atenção a certos aspetos'. E o que isto abre é um pouco a possibilidade a que qualquer indivíduo se consiga meter, e sinceramente, e a mim sinceramente pronto...por isso também o facto de ser tao proativa, porque pelo menos se a pessoa que passe a seguir, se eu deixar de trabalhar naquela escola, se a pessoa que passa a seguir não tem cuidado com nenhuma destas coisas, a escola pelo menos pensa um pouco, Se calhar isto há qualquer coisa estranha no mínimo, conhecer esta pessoa, onde trabalhou, onde é que sai este cão, este cão tem tudo ok, o seguro, tem treino feito, não tem, qual foi o percurso, trabalhou já com este tipo de coletivos, porque não é o mesmo trabalhar com idosos do que passar a trabalhar com crianças com autismo, inclusive o *background* da pessoa que vai trabalhar... porque eu posso ser um excelente treinador mas se não faço a mínima ideia do que é autismo, até posso ter um cão muito bem treinado, mas se o cão nunca viu uma criança com autismo, uma criança com multideficiência, eu não sei como abordar a criança, não sei que comportamento esperar da criança, pode ser meio caminho andado para ocorrer um incidente, esperemos que não. Se eu tivesse que apontar alguma coisa realmente a minha maior preocupação não se prende com a dificuldade de entrar na escola, mas bem pelo contrário com a facilidade em entrar na escola. Isto é um bocado estranho... se calhar não era a resposta que estava à espera (risos).

I: Identificou ou sentou alguma apreensão por parte de outros, face à inclusão de um cão de ajuda social em contexto escolar? Já disse que por parte da direção não. Mais alguém?

TIA2: Não, tive por acaso, fora nomes, o professor da (identifica a escola), eu não sabia, mas ele que fez bastante força no seu momento para iniciar o projeto na (identifica a escola), ele tem medo de cães, portanto isso achei bastante interessante. Mesmo, apesar de ele tendo medo de cães, fez algum esforço por me ter no ano passado, este ano já não, (risos) por me ter no projeto... que é uma preocupação que eu achei interessante... a (identifica a cadela) começou a abordá-lo, ele começou a andar para trás, para trás, para trás, e depois é que eu me apercebi, que ele estava realmente incomodado e tinha medo.

I: Apesar da sua componente pessoal, fez isso pelos alunos. Bom, a próxima questão que eu tinha para colocar era de que forma foi superada essa apreensão, mas já foi respondida... faz o trabalho de casa primeiro.

TIA2: Sim, exato, vai um pouco ao contrário (risos).

I: Que fatores poderão eventualmente impossibilitar o recurso a cães de ajuda social como adjuvantes dos professores ou dos técnicos nas escolas?

TIA2: Dificuldades em geral...Uma das principais limitações realmente há pessoas que têm alergias muito graves, então aí é uma das principais que eu vejo, pronto há reações alérgicas ao pelo, ao tocar, ficam com reações muito graves. É muito raro, não conheço muitas pessoas, mas mesmo assim há estratégias que podem ser adaptadas, pelo menos na presença de crianças com esta problemática ou também já me aconteceu... crianças com multideficiência bastante complexa, serem medicamente aconselhadas a não terem contacto com animais, e nós fazemos igual de qualquer forma, com um pouco de criatividade dá-se a volta a tudo. Não aconselhavam o contacto direto, então fazíamos atividades ao longe, nada que não se consiga dar a volta, mas acho que as principais limitações prendem-se, ou as maiores preocupações, por assim dizer, prendem-se pela parte das alergias ou pela parte da garantia do comportamento do cão. Fora isso, implica algum nível de flexibilidade e algum nível de trabalho em equipa entre quem intervém com o cão e quem está a orientar a turma, porque as duas partes são essenciais. Porque se a turma não está controlada e se o cão não está controlado, quer seja um conjunto, ou falha de uma das duas partes, já temos um problema garantido. Há outra parte, a parte económica...é sempre complicado e há que encontrar forma, até agora, metade das sessões que faço acabam por ser voluntárias ou foram voluntárias e agora que lentamente se vai mudando o registo...há muita dificuldade de se conseguir aprovação de projetos mais longos, porque os custos são elevados, não vamos mentir (risos). Os custos são elevados e muitas vezes as escolas não têm capacidade de financiar, ou não têm os recursos para, ou não têm muitas vezes a motivação suficiente para ultrapassar as dificuldades, aí já depende muito da escola. Fizemos proposta para segundo e terceiro período e só conseguimos terceiro período e a proposta está feita deste outubro ou novembro do ano passado. Portanto todo o ciclo demorou muito tempo a sair e poderíamos ter conseguido o segundo e o terceiro período e só conseguimos o terceiro período.

I: Só dizer que depois de transcrever a entrevista irei enviar por email a transcrição, para alterar alguma coisa que considere que deva ser alterada, ou que não esteja bem de acordo com o que pretendia dizer. Perguntar se já algum assunto que não tenha perguntado e que considere que possa contribuir para a investigação na perspetiva de técnico especialista em IAA.

TIA2: Se calhar aqui apelar um pouco, mas isso não têm a ver com... a parte... seria mais relativamente aos meus colegas. Porque com muita facilidade caímos no clássico introdução do cão com criança com deficiência, e realmente o potencial educacional é muito maior. Existem muitas lacunas nas escolas que os cães conseguem colmatar, mas aí depois já se prende muito com a área de intervenção das pessoas que... por exemplo eu escolhi, pelo meu percurso de vida,

pelo meu percurso académico, trabalhar especificamente com este coletivo mas conheço muitos colegas, que não trabalham diretamente com este coletivo, não se sentem confortáveis diretamente com este tipo de coletivo, mas mesmo assim, por uma questão de facilidade, acabam por cair sempre nas unidades. E se calhar teriam conseguido muito melhores resultados sendo um pouco mais criativos e um pouco mais... procurando quais são as limitações na escola em geral, fazendo um levantamento de necessidades na escola em geral e intervindo com outros coletivos que não a área da multideficiência. Apesar de que as maiores lacunas estão junto à parte da multideficiência ou do autismo. Portanto, são crianças que acabam por ser um dos grupos mais afetados porque realmente a escola ainda está a atravessar uma fase de transformação para estar minimamente preparada dar resposta real a estes casos.

I: Mas esta situação... Quer dizer que não podemos achar que esta intervenção em contexto escolar seja exclusiva para a multideficiência e que ela é transversal e que poderá ser mobilizada para outras situações da escola.

TIA2: Exato, exato, sem dúvida. Mesmo em termos de trabalho direto com os professores, inclusive podem deixar-se os alunos de fora, e fazer trabalho com os professores, melhorar as suas competências, melhorar formas educativas, podem-se fazer projetos de aplicação de... compreensão de reforço positivo através do treino do cão, podem fazer-se mil e quinhentas coisas que inclusive não se prendem com os alunos. A escola é constituída por muitos subgrupos e cada um destes subgrupos deve apresentar uma... certamente apresenta como uma lista de lacunas, de dificuldades e de competências a adquirir que o cão acaba por ser um recurso ótimo para trabalhar. Apelar um pouco ao resto da malta, que não trabalha especificamente... se eu não estivesse focada especificamente para esta área, como estou provavelmente se uma escola me abordasse trabalharia outro tipo de aspetos que não trabalhar nas unidades. Motivação, lá está, trabalhar competências com os alunos, dos professores, as turmas temas de *bullying*, mil e uma coisas que podem ser trabalhadas através... Pode-se fazer por exemplo levantamento de problemas familiares, através do cão... muitas vezes as crianças acabam por conseguir transmitir problemas graves que se estão a passar em casa que não saem, se houvesse um levantamento mais próximo, através do cão conseguiria, a parte da intervenção da psicologia na orientação vocacional também... Mil e uma coisas que podem ser trabalhadas. Pronto, mesmo coisas muito mais básicas, por exemplo, em alunos mais novos trabalhar competências de interação com animais, na prevenção de acidentes ou prevenção de abandono animal. Mil e uma coisas podem ser trabalhadas, afinal de contas são os indivíduos todos que vão sair no futuro passam todos pelas escolas, portanto tudo o que está mal na sociedade deve poder ser trabalhado nas escolas. Portanto todas as grandes dificuldades que são levantadas, tanto dentro da escola, como fora, se se consegue fazê-lo numa perspetiva da prevenção, numa primeira fase, e nessa primeira fase eles estão nas escolas, portanto... qualquer tipo de competência pode ser trabalhada, desde uma fase muito inicial.

I: E terminamos, muito obrigada pelo contributo.

TIA2: De nada.

Apêndice 8 - Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 3 (TE1)

Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 3 (TE1)

Dados da entrevista:

Data: 18/04/2018

Hora de início: 10h00

Hora de término: 10h25

Duração: 0:25:16

Tipo de entrevista: presencial

Entrevistado: (TE1)

Investigador: (I)

Perfil do entrevistado:

Idade: 36

Género: Feminino

Habilitações académicas: Mestrado

Situação profissional: Técnica Especializada na área da psicologia em dois Agrupamentos de Escolas

Principal área de atuação: Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita

Distrito onde exerce atividade profissional: Faro

Transcrição da gravação áudio:

I: Aceita participar neste estudo?

TE1: Sim.

I: Autoriza a gravação áudio desta entrevista?

TE1: Sim

I: Permite a utilização dos dados recolhidos para fins académicos ou investigativos?

TE1: Sim.

I: A sua idade?

TE1: Trinta e seis.

I: Habilitações académicas?

TE1: Tenho um mestrado em psicologia da Educação.

I: E a sua situação profissional atual?

TE1: Contratada a termo. Estou a trabalhar em dois agrupamentos de escolas (identifica os agrupamentos e a cidade).

I: Trabalhou com intervenções assistidas por animais (IAA) em contexto escolar?

TE1: Sim.

I: Em que situações recorre ou recorreu a cães de ajuda social em contexto escolar?

TE1: Tivemos o projeto no ano passado com a (identifica a associação) nas duas unidades de multideficiência, durante o terceiro período. O projeto recomeçou agora, mas só neste agrupamento.

I: O que a motivou a utilizar este recurso e não outro?

TE1: Eu sou uma acérrima defensora da intervenção assistida por animais desde sempre (risos)! Tenho lido sobre o assunto e por um lado, os resultados dos estudos e intervenções pareceram-me muito interessantes, por outro, trazer um cão de terapia à escola é logisticamente mais fácil do que levar os alunos à hipoterapia, por exemplo. Soube também da existência da associação (identifica a associação) aqui próximo de nós e gostei do que li na sua página da internet.

I: Que conhecimento considera que a comunidade educativa detém acerca das intervenções assistidas por animais aplicadas ao contexto escolar?

P1: Pouco conhecimento.

I: Que contributos considera que um cão de ajuda social, neste caso falamos de um cão de intervenções assistidas, possa eventualmente trazer a uma criança com necessidades educativas especiais, no contexto escolar a curto, a médio e a longo prazo?

TE1: Primeiro que tudo, de uma maneira geral poucas são as crianças ou os indivíduos, e felizmente que é assim, que não gostam de animais e não gostam do contacto com animais. E depois sendo os cães de ajuda social, cães que são treinados exaustivamente para trabalhar com este tipo de público, ou com outros, o maior contributo que eu vejo é a nível da motivação para o trabalho. Depois dependerá das competências ou dos objetivos que nós temos estabelecidos para

cada aluno, mas o facto de o cão estar presente motiva os alunos a trabalharem as competências que são propostas. E também os ajuda a desenvolver competências a nível emocional. Temos aqui (sorri) várias provas disso a nível emocional, e de contacto, e de relação. Portanto penso que a curto prazo é a motivação para o trabalho. Ao haver motivação a curto prazo para o trabalho, também se desenvolvem outras competências como a concentração, como a atenção, que são coisas que nós aqui trabalhamos e que se calhar um dos nossos principais objetivos de trabalho com estes alunos, será esse desenvolvimento dessas competências. Portanto a médio prazo também se nota um desenvolvimento dessas áreas. A longo prazo, nós aqui a experiência que tivemos no ano passado foi só durante um período letivo, este ano também só será durante um período letivo, mas o que fica é que todos os alunos se recordam da experiência que tiveram e todos ficaram este ano muito contentes por voltar a trabalhar outra vez com as cadelas.

I: Identificou alterações nos alunos após a introdução do cão de ajuda social em contexto escolar?

TE1: Sim, sim, por exemplo aquele menino que temos ali, o P., que é um menino que tem muitas dificuldades ao nível da linguagem, como percebeu, no entanto também é muito teimoso. E às vezes não fala mais porque não quer, e com o estímulo da cadela, ainda ontem aconteceu, com o estímulo da cadela, ele tem muito mais motivação para falar, e a nível da linguagem, pelo menos a nível da intensão da comunicação, há desenvolvimento, sim. Com outras crianças, como o C. que é um menino autista e com outras problemáticas também, que têm muito pouco contacto físico e expressão emocional, com a cadela isso desenvolveu-se muito. Ele teve (sorri) espontaneidade de fazer uma festa à cadela, uma coisa que connosco nunca teve esse comportamento. Com a A. que é uma menina de primeiro ciclo, que a nível da atenção e da concentração têm muitas dificuldades, com a cadela ela consegue estar focada, consegue esperar pela própria vez, consegue controlar, gerir melhor o seu comportamento e a sua impulsividade. E, de uma maneira geral, a nível da atenção e concentração todos melhoraram.

I: O que notou mais?

TE1: Motivação, atenção e concentração.

I: Considera que a presença do cão de ajuda social facilita o trabalho dos docentes e dos técnicos com os alunos?

TE1: Sim porque ao trabalharmos em parceria, precisamente, conseguimos trabalhar com a terapeuta no sentido de os nossos objetivos que nós temos estabelecidos quer para a psicologia, quer para a Terapia da fala, quer para as outras áreas, propor-lhe a ela que trabalhe também esses objetivos e nos ajude a nós a desenvolver. Porque um cão sendo um estímulo e um fator de motivação para os alunos, mais facilmente conseguimos também atingir os nossos próprios objetivos.

I: Consegue dar um exemplo concreto em que tenha verificado que houve uma facilitação?

TE1: (a sorrir) O C. que é o caso mais flagrante que é um menino que nós passamos um ano letivo quase todo, pronto os dois primeiros períodos, a tentar entre outras coisas, mas a tentar que ele desenvolvesse alguma expressão emocional. Conosco não conseguimos e com a cadela, ao fim de algumas sessões, depois de ele começar a... de a conhecer melhor e de ter alguma confiança, houve um dia em que teve o instinto de levar a mão e de fazer uma festinha à cadela. Também conseguimos que ele ficasse muito mais desperto, porque ele, devido à problemática que tem e à medicação que toma muitos vezes e às crises de epilepsia que o deixam muito cansado, adormecia e ficava prostrado, ou mesmo que não adormecesse ficava no mundo dele, e com a cadela fica mais focado. Ficava mais focado. O C. é um menino com diagnóstico de autismo desse os três anos de idade, mas que tem associado uma epilepsia muito grave e por causa da epilepsia teve que ser operado. A intervenção resultou e os pais estavam alerta para isso, resultou numa perda de competências quase total, portanto ele regrediu imenso. Ele não fala, ele tem que andar, ele anda mas tem que ir alguém a apoiar porque se não ele cai, pronto não tem interação nenhuma ou quase nenhuma com as pessoas, portanto se ele entretanto vier hoje ainda o vai conhecer (risos). Com a A. também, a questão da impulsividade notei perfeitamente que ela melhorou a nível da impulsividade e do comportamento... da gestão de comportamento.

I: Considera que os contributos da presença do cão de ajuda social podem ser extensíveis a outros elementos da comunidade educativa?

TE1: Sim, aos professores (risos). Nós este ano temos esse objetivo, vamos fazer algumas sessões com professores, sim (risos)

I: Vou pôr-lhe a pergunta de outra maneira, trabalhou em parceria com o binómio associado à intervenção, sentiu que também levava algum benefício dessas sessões?

TE1: Claro, nós estamos sempre a aprender... sempre a aprender. E mesmo para nós é muito relaxante ver (sorri) o trabalho que é feito, mesmo... mesmo... eu tenho pena de não poder assistir sempre, por mim estava sempre a ver.

I: Considera que no geral este recurso pode potenciar a qualidade da ação educativa?

TE1: Claro. Eu acho que principalmente quando se trabalha com multideficiência, todos os estímulos são importantes (sorri) e quando então aliamos um animal a esses estímulos mais ainda. Eu acho que sim, sem dúvida nenhuma. Acho que os animais, talvez não sei, pelas características físicas deles, pelo treino que têm, conseguem chegar a um nível de ralação com estes alunos que nós muitas vezes não conseguimos. Porque eles estão ali sem objetivo, sem intensão nenhuma, estão ali porque estão ali e estão de gosto. Chegam-se ao pé do aluno e cheiram e dão uma lambidela, sem qualquer tipo de intensão, e acho que também os próprios alunos sentem um

bocado isso e criam ali uma relação com eles e com os técnicos que com os professores não conseguem criar.

I: Identificou ou sentiu alguma apreensão por parte de outros perante a proposta de incluir um cão de ajuda social na escola?

TE1: O ano passado não. Nem numa escola nem noutra. Houve abertura completa. Não senti objeção nenhuma. Este ano é que aqui desta escola continuo a não sentir nada disso, embora nós tivéssemos o projeto para iniciar em janeiro, mas por atrasos da verba que vem da câmara só conseguimos iniciar agora. Na (identifica a escola) já senti alguma objeção mas isso deve-se a questões pessoais e penso que não tem a ver com a intervenção. A nível pessoal e profissional nunca tive dúvida nenhuma.

I: E por parte de outros?

TE1: Talvez da parte de alguns colegas, acho que sim posso dizer isso. Sentiram o seu espaço um bocado ocupado. Sim, (risos) como se viesse alguém roubar-lhes o espaço e o tempo. Não só cão mas como o técnico que o acompanha.

I: Acha que foi ultrapassada?

TE1: Aqui nesta escola, bom as técnicas eram as mesmas, eramos comuns. As mesmas técnicas numa escola e noutra. Eu penso que, pelo menos o que transparece é que se calhar isso foi ultrapassado mas na realidade não. Na realidade não, houve algumas técnicas, principalmente uma, que sentia da parte dela sempre alguma resistência, sempre com algumas atitudes não diretamente, mas que eu via que seria para, entre aspas, minar um bocado o trabalho da terapeuta do binómio. Não tem a ver com o cão, tem a ver com o facto de haver uma pessoa de fora, que vem com uma coisa completamente inovadora e que até tem resultados (risos).

I: Com o facto da abertura da escola a outros, deixar os portões abertos e podermos trabalhar em equipa multidisciplinar?

TE1: Sim. Sim, há pessoas que vivem no seu mundinho e que... Isso a mim faz-me muita confusão, como eu não sou nada assim. Eu acho que nós estamos sempre a aprender, e temos sempre que agarrar as oportunidades de aprendizagem. E não podemos ver, quer dizer, temos que nos concentrar e focar nos miúdos e nas problemáticas deles, que é para quem nós trabalhamos. É para isso que nos pagam. Porque é que o vem de fora terá que ser mau? Não é, é bom! (risos).

I: Na sua opinião, que fatores poderão eventualmente impossibilitar o recurso a cães de ajuda social como adjuvantes dos professores ou dos técnicos nas escolas?

TE1: É mesmo essa questão da falta de abertura, da dificuldade em aceitar terapias inovadoras... o medo do desconhecido... porque não conhecem. Tem um bocado a ver com isso do

desconhecimento, penso que é o desconhecimento, sim. Por exemplo, tivemos uns pais na (identifica a escola), que o miúdo adora cães (risos) fica maluco mas têm alergias. No entanto isso não impediu que ele fizesse a terapia (sorri) naquele dia ficava mais aflito mas no dia seguinte já tinha passado.

I: E os pais aceitaram?

TE1: Porque a criança adora cães, ele têm um fascínio mesmo. Tem algumas alergias mas como também não estava com o cão todos os dias, estava semanalmente. Naquele dia ficava mais entupido mas depois a coisa passava. Da parte dos pais, assinaram todos o consentimento, tiveram todos informação do que se iria passar, responderam todos a um questionário sobre alergias, medo de cães, se já tinham sido mordidos, etc... Pronto o protocolo da (identifica a associação) e todos autorizaram sem problema absolutamente nenhum. A única questão que se pôs mas que foi resolvida, e felizmente temos o apoio da câmara, é somente como é que nós vamos pagar isto, mas tivemos (risos). A câmara têm sido impecável. É a limitação maior, penso que é o financiamento... porque se nós pudéssemos teríamos o ano inteiro, só que não foi possível. Mas não é possível o ano inteiro, não foi possível este ano dois períodos, é possível um, e nós aceitamos (risos).

I: Sei que vocês vão começar só agora, e que só tiveram um período de intervenção. Acompanharam com a intervenção do binómio um período e depois houve uma interrupção grande, o primeiro e o segundo período deste ano, que acompanharam sem binómio e agora regressaram às sessões. O que me pode dizer desse regresso? Acha que quando há interrupção das sessões as competências alcançadas pelos alunos regridem ou mantêm-se?

TE1: Sim, regressámos ontem, a primeira sessão foi ontem. Eu acho que, com estas crianças até um fim de semana chega para que eles regridam em alguma competência que nós atingimos na semana anterior (risos). Acho que... tenho a certeza que se fosse algo consistente, durante o ano letivo inteiro, todas as semanas, que aí eu poderia dizer com toda a certeza que a regressão se deveu ao facto, pelo menos com mais certeza, de terem deixado de ter a terapia durante as férias, aí notaríamos. Agora assim foi um período. Eles são crianças que infelizmente (risos) é como digo num fim de semana mais prolongado já é o suficiente para o P. vir mais desnordeado, para a G. vir mais desatenta, é complicado. No C., principalmente no C., eu acho que... não posso dizer com toda a certeza que se deve ao facto de ter havido uma paragem, porque também é muito tempo, mas... férias e dois períodos é muito tempo para afirmar isso, mas eu acho que no C. faria toda a diferença se ele mantivesse esta terapia sim. No C., porque é aquela criança que a mínima evolução nós notamos imediatamente e portanto quando ela deixa de existir nós também percebemos imediatamente.

I: Informar que depois esta entrevista irá ser transcrita, será enviada a transcrição por email para antes do tratamento dos dados me confirmar se está mesmo de acordo com o que queria dizer e com o sentido que queria dar às suas respostas. Dar ainda oportunidade de acrescentar algum assunto que eu não tenha perguntado e ache que possa contribuir para a investigação.

TE1: O que notamos mais a nível cognitivo é o desenvolvimento de algumas competências. Da parte motora, lá na outra escola (identifica a escola) tivemos uma miúda, a B., que tem paralisia cerebral, tem alguns movimentos descoordenados e, com a cadela aquilo era uma delícia ver (risos) porque ela fazia-lhe festinhas! Depois como ela não fala, comunicava com os cartões com o sim e o não, e com a cadela, comunicava perfeitamente, ia perfeitamente com o bracinho dizer sim, não, respondia a tudo. A nível motor propriamente dito no caso da B. acho que houve alguma evolução ao nível da motricidade global, sim. De resto, da parte cognitiva, foco atencional, também a gestão do comportamento a nível da impulsividade, a expressão das emoções também foi um bom contributo. Por exemplo temos lá uma miúda e um miúdo também, com alguns comportamentos de agressividade e impulsividade misturados e que com a cadela conseguiram gerir melhor essa questão. O C., por exemplo, tinha muito medo da cadela ao início, às vezes queria dar-lhe um pontapé e com o passar das sessões foi conseguindo baixar esse nível (sorri) de agressividade e de impulsividade, para depois receber o reforço, sim.

I: Agradeço o seu contributo.

TE1: De nada.

Apêndice 9 - Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 4 (P1)

Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 4 (P1)

Dados da entrevista:

Data: 18/04/2018

Hora de início: 10h35

Hora de término: 11h00

Duração: 0:25:02

Tipo de entrevista: presencial

Entrevistado: (P1)

Investigador: (I)

Perfil do entrevistado:

Idade: 49

Género: feminino

Habilitações académicas: Pós-graduação

Situação profissional: Professor com especialização em educação especial

Principal área de atuação: Coordenação do departamento de educação especial num Agrupamentos de Escola

Distrito onde exerce atividade profissional: Faro

Transcrição da entrevista:

I: Aceita participar neste estudo?

P1: Sim.

I: Autoriza a gravação áudio desta entrevista?

P1: Sim

I: Permite a utilização dos dados recolhidos para fins académicos ou investigativos?

P1: Sim.

I: Para conhecer um bocadinho mais a sua dimensão pessoal e profissional... Qual a sua idade?

P1: Quarenta e nove.

I: Habilitações académicas?

P1: Sou licenciada em pintura, tenho duas pós-graduações, uma na educação especial outra em Ciências da Educação e Formação de Adultos e sou doutoranda no curso de Média-Arte Digital.

I: A sua situação profissional atual?

P1: Sou professora de educação especial e sou coordenadora do departamento de educação especial do agrupamento (identifica o agrupamento).

I: Já trabalhou com intervenções assistidas por animais em contexto escolar?

P1: No ano passado.

I: Em que situações recorreu a esta estratégia?

P1: Em contexto de multideficiência, na unidade.

I: O que é que motivou a utilizar este recurso e não outro?

P1: Eu gosto sempre de novas experiências, e realmente foi uma novidade e quando surgiu, portanto abracei logo esse projeto. Depois, entretanto, foi através da psicóloga (identifica a psicóloga) e achei que era realmente uma ideia interessante. Considero que tudo que nós conseguimos fazer, se nos derem dinheirinho, (sorri) é sempre bom investir em todo o tipo de estímulos, porque é muito enriquecedor para nós e para os alunos.

I: Quem trouxe essa ideia, essa proposta foi a psicóloga. Partiu então da equipa multidisciplinar da unidade?

P1: Exatamente.

I: Estou a fazer esta pergunta porque muitas vezes são as associações que se aproximam às escolas, neste caso, perceber que foi a escola que abriu as suas portas às respostas da comunidade.

P1: Exato, porque a questão foi, eu não conhecia, nem sequer sabia que existia, certo. Já tinha ouvido falar, mas em Portugal não fazia a mínima ideia. Quando uma pessoa se mete num projeto destes também tem que saber quais são as credenciais e as habilitações que as pessoas têm porque

tudo o que vêm para a escola e envolve alunos, têm que ser tudo muito certificado. E como tinha todas essas características, achamos que era para avançar. Quando a psicóloga me falou do projeto e que era possível de o concretizar na nossa escola, achei o máximo. Sendo uma mais valia para os alunos. É sempre um problema, quando não há credenciais certificadas, pois os cães podem morder ou outro tipo de coisas. Têm que haver credencial, é o que a técnica especialista em intervenções assistidas por animais faz e já têm muita experiência. O projeto (identifica o projeto) foi com o currículo da técnica especialista intervenções assistidas por animais e com o das duas cadelas indo posteriormente para o Conselho Pedagógico. Foi aprovado, não houve sequer questões, foi muito bem recebido, mesmo a nível da escola, que isso também é muito importante.

I: A propósito disso, que conhecimento considera que a comunidade educativa detém acerca das intervenções assistidas por animais aplicadas ao contexto escolar?

P1: Inicialmente o conhecimento que nós tínhamos era mais por internet, pesquisa de internet e situações que nós às vezes víamos nos *posts* do *Facebook* de situações de cães que faziam assistência. Mas não neste tipo de situações, era mais cães guias. Pois, estávamos realmente curiosos para saber como é que era feita a abordagem dos animais, das cadelas neste caso, com os nossos alunos. E depois também ficamos a saber que este tipo de situação, o cão pode se treinado também para colmatar por exemplo as dificuldades motoras de determinados alunos, que achei que também era uma situação muito interessante, e no caso do C., até fazia sentido e a mãe até estava aberta a essa situação. Mas é mesmo uma questão monetária, que depois não deve ter avançado por isso. O facto de fechar gavetas, de ajudar a puxar a meia para ele se despir, esse tipo de situações que achamos muito interessantes, que seria muito bom para o R. ou para qualquer um destes meninos.

I: Neste caso o C., estamos a falar de um menino com uma problemática dentro do espectro do autismo e défice cognitivo. E depois aqui seria então já a parte da intervenção mas aplicada ao dia a dia, ter um cão de assistência.

P1: Exatamente. Eu acho que em todos eles houve uma grande melhoria a nível de concentração. Eles entretanto estavam sempre à espera da cadela para fazer a terapia, aliás eles nunca sentiram uma terapia, sentiram uma... era uma alegria! Nunca foi considerado uma terapia e era sempre uma satisfação cada vez que os miúdos... Portanto essa interação para eles não era trabalho. Eu acho que isso é muito importante, a motivação em contexto lúdico, a parte lúdica na aprendizagem é uma coisa que eu defendo sempre muito. Que eles nem estão a sentir que estão a fazer aprendizagens porque estão distraídos com a interação que estão a ter. E a apreensão é muito mais significativa... eles conseguem-se concentrar e aprendem muito melhor. Os objetivos das atividades que foram feitas, uma das situações foi a gestão de conflitos entre dois alunos. Um dos alunos é muito brincalhão e está sempre a chamar nomes aos colegas, coisa que os outros não

acham piada nenhuma. E foi nesse sentido da gestão, houve um trabalho principalmente com dois meninos. A nível do C., na situação do C., um miúdo que não interagia, ele estava sempre muito ausente... a situação por mais inovadora que fosse qualquer intervenção, para conseguirmos fazer com ele a estimulação sensorial havia sempre complicações porque o miúdo não interagia, não fazia o contacto. Quando a técnica especialista em intervenções assistidas por animais descobriu a parte dos pés, a sensibilidade dos pés... ele começou a fazer festas com o pé à cadela. Foi realmente um grande momento porque pela primeira vez conseguimos ver o C. ter um progresso... giro. Giro no sentido que...começou pelos pés e no final das sessões já ele punha a mão na cadela percebendo, por momentos, que a cadela estava ali. Porque ele muitas vezes está completamente ausente. A psicóloga acha que não, mas eu considero acalmou a situação das crises. Ele tinha crises de epilepsia e eu acho que diminuíram. Não sei se tem alguma coisa a ver ou não, se é coincidência ou não, mas de facto, nas manhãs que ele estava cá, que ele chegou a ter uma ou duas ou três crises, às vezes seguidas, eram pequeninas mas tinha-as, ele deixou de as ter. Mas isso é um fator diferente porque também pode ser a alimentação, pode ser a medicação, pode ser muita coisa. Mas em termos de observação aqui parece-me que teve muito menos.

I: Se estivermos a falar destas crianças com necessidades educativas especiais, aqui em contexto de multideficiência, quais os contributos do cão de ajuda social a curto, médio e longo prazo?

P1: A curto prazo foi a situação do fator surpresa, a satisfação de ver o animal, porque muitos destes miúdos não têm animais em casa e gostariam de os ter. A satisfação de ter um animal. No imediato era a satisfação e a vontade com que os alunos vinham para a unidade, na expectativa no dia em que as cadelas (identifica as cadelas) vinham, aquilo era sempre uma festa. A médio prazo continuou a ser uma satisfação e uma festa cada vez que a cadela vinha. A longo prazo notou-se realmente, face aos objetivos que foram propostos, foram conseguidos. Notou-se melhorias nos alunos relativamente aos objetivos e a tristeza de o ano acabar porque não iam ver a cadela.

I: Dessas melhorias e alterações nos alunos, quais a que notou mais?

P1: O C. foi assim o mais marcante. O C. que é o miúdo que tem autismo, na interação foi uma coisa que se notou logo. E depois no final mantinha o contacto visual durante mais tempo, a interação dele mesmo com os colegas. Por exemplo, o colega dava-lhe a mão, ele olhava para o colega que lhe dava a mão.

I: Já não estamos a falar só da interação com a cadela, estamos a falar da interação com os pares?

P1: Exatamente. Nesse sentido notou-se bastante com o C.. Com o P. também, porque uma das estratégias era... o P. é um menino que já falaria se quisesse. Em casa ele fala mais com a mímica e a mãe também não insiste. Eu já falei com ela relativamente a isso, que é importante ele

verbalizar as palavras. Ele consegue verbalizar, mas é teimoso e há dias em que não sai dali palavra nenhuma porque ele não quer que saia. E então nós dizemos ‘se não disseres, se não deres o comando, ela não faz, tens que falar com a cadela’ e ele nesse sentido também começou a dizer... ele hoje disse-te bom dia!

I: Foi o que disse bom dia!

P1: Exatamente! Ele não dizia, fazia só (vocaliza um som e um gesto). Também foi significativo nesse sentido. A G. também tem tido uma evolução marcante, desde que eu comecei a trabalhar com ela. Ela entrou na puberdade, aliás precocemente, devido à sua situação. A miúda desenvolveu-se precocemente e notava-se a parte espástica, querendo mexer a mão e não conseguir comandar. Não sei se tem a ver com a cadela ou não, mas de facto o controle dela relativamente à escrita, o controle motor está mais estável.

I: A menina, adquiriu uma necessidade educativa especial após um acidente.

P1: Sim, após um acidente.

No caso do C., têm um perfil de um menino com paralisia cerebral e portanto a parte cognitiva nem está afetada mas têm muita dificuldade em verbalizar palavras e, quando está muito entusiasmado, fica mais espástico. E no controle motor notou-se. Na altura em que ele relaxava de uma determinada maneira que não tremia tanto. Por exemplo, é um menino que quando o tiramos da cadeira, temos que ter muito cuidado, porque volta e meia, sem querer, a mão levanta e levamos um murro. É involuntário! E um murro daqueles, dói que se farta! Acho que nessa parte do relaxamento, relaxou o tônus muscular, não sei... qualquer coisa nesse sentido que não percebo não percebo nada de fisioterapia, mas acho que mudou. Na verbalização continua, porque o problema é que depois ele vai de fim de semana, vai para casa numas férias e continua a falar crioulo e depois é um bocado difícil. Ele sabe falar bem crioulo (risos) mas eu não sei e tu também não, não é?! Mas eles falam em crioulo em casa o que torna difícil. E ele às vezes fica mesmo muito frustrado quando nós não o percebemos.

I: Porque parte do princípio que se em casa todos sabem, na escola também todos sabem.

P1: Eu já estou farta de lhe dizer: “nós não falamos crioulo, tens que falar português”. Depois ele começa, e cada vez que nós não percebemos uma palavra por exemplo, ele volta outra vez ao início. É um treino que também temos que fazer com ele, ter que dizer só a palavra e depois tentar ver o contexto. E é o mais preguiçoso para trabalhar, porque a intenção dele é de trabalhar, mas depois quando vamos trabalhar, arranja estratégias para não o fazer (quer só fazer o chichi, o cocó...) várias desculpas. Temos uma menina com uma síndrome rara (identifica a síndrome). Ela está ainda no primeiro ciclo, portanto virá cá para o ano. A encarregada de educação não quis que a menina fosse para a outra unidade uma vez que ela mora mesmo perto da escola e gostava muito

da professora titular de turma e foi uma decisão dela. A menina vem às terapias. Não diz os esses, diz t's, "é a ..." (a criança refere-se à cadela substituindo no nome da mesma a letra s pela letra t). Também tem grande dificuldade na articulação da fala e também tem a ver com a situação de viver numa família... ela foi muito desejada. Depois a miúda aparece com uma síndrome rara, ainda não há a encaixe desta situação na família embora tenham expectativas altas relativamente ao que poderá fazer um dia. Então não só com a família dá um contexto complicado e foi trabalhado mais nesse sentido da gestão dos conflitos e da situação da etnia com o outro aluno. Porque o outro menino gozava e ela tem que perceber, não é aceitar, mas saber defender-se e não ligar. E foi trabalhado esse tipo de situação e acho que resultou muito bem. Porque o outro miúdo é mesmo muito chato com ela.

I: Quando se dá a interrupção das sessões e se retoma o grupo, há regressão das conquistas que se alcançaram com as primeiras sessões neste tipo de intervenção? Por exemplo na situação do C.

P1: Houve, houve. A interrupção foi as férias, foi uma interrupção bastante grande. E ontem fiquei realmente muito contente porque ele já há muito tempo que não fazia aquele contacto visual. Olhava para a cadela... olhava para a técnica especialista em intervenções assistidas por animais.

I: Ontem quando se retomou a sessão, passado férias, primeiro e segundo período. E voltou ao contacto visual.

P1: Exatamente, um contacto visual. Porque ele tem momentos destes, mas ele ontem estava em toda a sessão... até depois no final relaxou de tal maneira, deixou-se dormir. Mas de facto notei que o miúdo olhava, e olhava para a cadela e depois mexia com os pés, foi tão giro, foi mesmo giro. Eu só a vi trabalhar com o C., o P. estava todo contente com a cadela, eles adoram-nas, eles gostam mesmo das cadelas! Ontem estive a (identifica a cadela com comportamento mais expansivo), porque ela ontem trabalhou com os meninos mais calmos.

I: E entra a cadela mais agitada, para fazer o contra condicionamento?

P1: Sim, e a (identifica a cadela com comportamento mais calmo) irá trabalhar com a A., que é a menina que tem a síndrome.

I: Considera que a presença do cão, em binómio, facilita o trabalho dos docentes e dos técnicos com os alunos?

P1: Sim, facilita. Na motivação dos miúdos, eles ficam muito mais recetivos, muito mais relaxados e muito mais calmos. A motivação é a ponte para a aprendizagem, porque se não estiveres motivado não consegues aprender. Depois estes miúdos têm muito a situação dos humores. Eles às vezes entram logo mal dispostos. A vida não lhes corre bem, por qualquer motivo, todos eles têm um humor inesperado. De repente ficam amuados com qualquer coisa, não

se sabe bem porquê, depois passa-lhes. No caso da G. percebo perfeitamente, porque volta e meia lembra-se que “era assim e agora está assado” vêm aquela situação nostálgica, ela no início chorava muito, mas depois nós também trabalhamos nesse sentido. Reforçar a autoestima e tem resultado.

I: Que importância atribui ao trabalho colaborativo desse binómio aqui na equipa multidisciplinar, no processo de desenvolvimento global dos alunos?

P1: Eu sou toda a favor do trabalho cooperativo e equipa. Sou toda pelo trabalho de equipa. Cada um tem a sua função e todas as situações vão num sentido que é o aluno, para bem desse aluno. E somos todos diferentes, portanto acabamos por aprender todos uns com os outros.

I: Mesmo que esse binómio venha do exterior da escola?

P1: Sim, sim. Estamos sempre a aprender. Eu estou sempre recetiva e disponível para aprender. E parto do princípio que nunca sei nada, estou sempre recetiva às aprendizagens. E cada técnico trabalha de uma maneira diferente, são sempre estratégias que são sempre boas para uma pessoa aprender com elas e entender muita coisa. Por exemplo no caso do C. a mãe pediu para ter um psicomotricista, o diretor deu autorização. A mãe é que paga. O C. hoje não veio, foi fazer um exame, mas de qualquer das formas, há de vir cá um psicomotricista começar para a semana, a integrar a equipa multidisciplinar; só para o C..

I: É aquela abertura da escola às respostas da comunidade.

P1: Sempre, mas aqui eu sinto isso... muito.

I: Por algum motivo vocês deram continuidade ao projeto.

P1: Tem a ver também com as pessoas, às vezes nem com a direção tem a ver. São as equipas, têm a ver com as equipas. E depois entretanto a direção, do outro lado eu acredito que a direção também aceite, porque o ano passado fez-se. Agora a força para que aquilo tenha sido conseguido do outro lado, não sei até que ponto foi feito. Porque o projeto estava para os dois lados.

I: Sim, porque o financiamento vem da autarquia. Considera que os contributos da presença do cão de ajuda social são extensíveis a outros elementos da comunidade escolar?

P1: Eu acho que sim, eu acho que sim. Para as outras crianças com necessidades educativas especiais, sem ser da multideficiência, eu acho que é sempre uma mais valia. Sempre. E qualquer criança que tenha contacto com um animal é sempre uma mais valia porque os torna mais respeitadores da natureza, do ser humano, dos seres vivos. Esse contacto eu acho que é importante, muito importante até.

I: E enquanto profissional, como é que se sentiu ao estar a trabalhar com a presença do cão de ajuda social? Nota diferenças?

P1: Encantada. Sim. Aliás eu adoro animais, e depois ver que a técnica especialista em intervenções assistidas por animais conseguiu fazer um trabalho, de treino de um animal, que esta ali aquele tempo todo, é um doce é uma delícia ver aquilo. O animal está predisposto a fazer aquilo, está muito calmo, como é que hei de explicar? É completamente diferente, por exemplo com o meu cão que não está treinado! Alguma vez ele ficava ali aquele tempo todo!?

I: Considera que beneficia desse relaxamento também, enquanto cá está?

P1: Sim porque os miúdos depois ficam muito mais calmos. Quando esses se sentem mais calmos é mais fácil é conseguir estimular outras situações. E nós acabamos também por beneficiar... os animais para mim são *antisstress* todas as pessoas devia ter um animal em casa, ou um gato ou um cão. É uma simbiose, para as pessoas. Há pessoas que lhes faz impressão, mas é realmente uma simbiose.

I: Considera que, no geral este recurso, poderá potencial a qualidade da ação educativa?

P1: Sim. Na educação pelo respeito pelos outros, na sociabilização. Muito pela parte social.

I: Houve a proposta de incluir o cão, essa proposta partiu da escola, de uma conversa com a psicóloga da unidade. Como é que ela foi encarada? Houve receios, houve dúvidas?

P1: Foi feito um projeto. Encarada por parte de quem, da direção da escola?

I: Dos professores, da equipa?

TE1: Muito bem recebida. Foi uma receptividade completa. Não houve dúvidas porque quando foi feita a proposta já vinha a certificação toda e o *background* e o projeto muito bem fundamentado. Quando as coisas são bem feitas, as dúvidas são logo tiradas. As pessoas estavam perfeitamente elucidadas do que se iria fazer, como é que era, como não era, as certificações todas, ficou logo tudo muito confortável. Os pais estavam super contentes, porque são coisas novas e é sempre mais um estímulo.

I: Na sua opinião que fatores poderiam eventualmente limitar o recurso a cães de ajuda social em contexto escolar?

P1: O fator monetário (sorri) eu acho que é sempre o mesmo, não é? Aqui neste caso não tenho razão de queixa, todas as propostas que têm sido feitas, temos tido muita abertura por parte da direção. Depois há sempre maneiras de contornar a inexistência de legislação específica, quando se faz um projeto contornando essa situação, porque isto não esta no currículo dos alunos, mas ao fazer um projeto e sendo aceite no pedagógico, cria-se uma alternativa às rotinas escolares.

Portanto o meio é mesmo pelos projetos. Têm é que estar muito bem feitos e fundamentados e no final são avaliados e é feito um relatório. Tem que haver sempre a avaliação. Depois há sempre o relatório que é feito, o projeto não é meu é da equipa.

I: Informar que vou encaminhar a transcrição desta entrevista por email, antes do tratamento dos dados. Há algum assunto que eu não tenha perguntado e que ache que possa contribuir para a investigação?

P1: A limitação foi da parte monetária, a parte financeira, que nós estávamos à espera de começar logo muito mais cedo. Os miúdos acabaram por ficar de certa maneira lesados porque só começou no terceiro período. Mas é preferível no terceiro do que nenhum. Portanto no início do ano vamos voltar a ter o projeto, espero, se a técnica especialista em intervenções assistidas por animais quiser. Ver se começa muito mais cedo. Também nós tivemos azar porque foi na altura da mudança da câmara, das autárquicas, e até que as coisas depois comessem a arrancar e a estrutura toda avançasse, foi por isso que as coisas não aconteceram mais cedo. Por isso para o ano espero bem que isso não aconteça.

Apêndice 10 - Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 5 (TE2)

Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 5 (TE2)

Dados da entrevista:

Data: 14/05/2018

Hora de início: 11h00

Hora de término: 11h25

Duração: 0:25:06

Tipo de entrevista: presencial

Entrevistado: (TE2)

Investigador: (I)

Perfil do entrevistado:

Idade: 33

Género: feminino

Habilitações académicas: Licenciatura

Situação profissional: Técnica especializada na área da Terapia da fala

Principal área de atuação: Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com

Perturbações do Espectro do Autismo

Distrito onde exerce atividade profissional: Faro

Transcrição da gravação áudio:

I: Aceita participar neste estudo?

TE2: Sim.

I: Autoriza a gravação áudio desta entrevista?

TE2: Sim

I: Permite a utilização dos dados recolhidos para fins académicos ou investigativos?

TE2: Sim.

I: Qual a sua idade?

TE2: Trinta e três anos.

I: E habilitações académicas?

TE2: Licenciatura.

I: Qual a sua situação profissional atual?

TE2: Sou Terapeuta da Fala neste Agrupamento de Escolas.

I: Trabalhou com Intervenções Assistidas por Animais (IAA) em contexto escolar?

TE2: Trabalhei.

I: Em que situações recorreu a cães de ajuda social em contexto escolar?

TE2: Eu aqui (refere-se ao agrupamento) trabalho com crianças com patologias diferentes. Os cães de ajuda social também vieram a esta escola para trabalhar com crianças com multideficiência mas eu não estava nessa altura. Trabalhei com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo noutra Agrupamento de Escolas.

I: O que motivou a mobilização deste recurso e não outro?

TE2: Nós tínhamos crianças com discrepâncias muito grandes em termos de patologia. Tínhamos crianças com grave perturbação do desenvolvimento, da comunicação e da relação e outras com dificuldades menos significativas. Também dentro do espectro mas com dificuldades menos significativas. Na altura em que nós contactámos e falámos com a (identifica a técnica especialista em IAA) o objetivo era trabalhar com todo o grupo e vermos o tipo de respostas que cada um dos meninos teria. Mas o que mais interesse me despertou na altura foi realmente trabalhar com crianças com patologias mais graves porque nessas sim, era efetiva a dificuldade que nós tínhamos em comunicar e a potencialidade que os cães vinham trazer. Por exemplo, tenho o caso de um dos miúdos que quando os cães entravam começava a ladrar e adquiriu comportamentos que a (identifica a técnica especialista em IAA) depois me explicou que era como que a rivalizar com o cão. Ou seja, ele mantinha contacto ocular permanente com o cão e isso despertava depois algumas reações na cadela que no caso da (identifica a técnica de IAA) eram boas para disponibilizar aos animais para que eles se conseguissem controlar, mas que para nós, por exemplo ele nunca tinha feito. Nunca tinha mantido contacto ocular connosco e com os cães fazia-o de forma propositada para que eles tivessem determinada reação.

I: O que motivou a escolha do cão, do recurso cão?

TE2: O cão é um estímulo diferenciado que não seria possível introduzir de outra forma.

I: Na sua opinião que conhecimento considera que a comunidade educativa detém sobre as IAA em contexto escolar?

TE2: Não tem grande conhecimento (...) pouco.

I: Tendo em atenção a sua experiência, que contributos considera que um cão de ajuda social possa eventualmente trazer a uma criança com necessidades educativas especiais em contexto escolar, a curto, médio e longo prazo?

TE2: A interação mesmo que não seja orientada por um técnico especializado é sempre positiva. Quando orientada por um técnico especializado, claro que é muito melhor e tem muito mais vantagens.

I: O técnico especializado seria o terapeuta da fala?

TE2: Não. A minha intervenção é potencializada pela técnica especialista em IAA. Eu com um cão, claro que não conseguiria. E mesmo que tivesse um cão com o trabalho que a (identifica a

técnica especialista em IAA) têm com os cães dela, eu não conseguiria se calhar exercer a mesma função se ela não estivesse presente. Mesmo se ela me disponibilizasse o cão (risos)! Agora, eu acho que em relação aos miúdos dentro do espetro, porque aqui (refere-se ao Agrupamento) foi trabalhado com crianças com multideficiência e tiveram resultados completamente diferentes dos meus. Em crianças com autismo percebi que nas crianças que têm uma patologia muito vincada, com um grau de severidade muito grande, o cão potencia muito mais do que em crianças com perturbação de comunicação mais ligeiras. No meu caso, nós utilizamos para várias vertentes, não foi só na comunicação. Utilizámos para crianças com questões alimentares. Também foi muito bom o contributo que nos foi dado e noutras situações mais ligeiras foi só questões motivacionais que também foi muito, muito bom. A longo prazo, nós também não trabalhámos muito tempo, o que eu verifiquei foi isso mesmo. A curto prazo que crianças com patologias mais severas verificam-se mais resultados do que nas crianças com alterações menos significativas. Em termos de área de intervenção vi resultados tanto numa área como noutra, tanto em termos de comunicação como em termos de alimentação, mas tudo a ver com a questão da severidade do caso.

I: Essas alterações que me está a descrever só verificou após a introdução do cão de ajuda social?

TE2: Quando a técnica especialista em IAA chegou eu já tinha o plano de intervenção. O que eu fiz, na altura foi adequar a minha intervenção à entrada do cão. Utilizámos material diferenciado. Eu tinha os objetivos estipulados, e tinha o tipo de intervenção que ia fazer com cada um dos alunos. Quando a técnica especialista em IAA chegou vimos como é que nós iríamos atingir aqueles objetivos através do cão. O cão foi sempre utilizado como mediador, em vez de eu ser a interveniente direta passou a ser o cão.

I: Houve alguma situação em que se interrompessem sessões e depois se retomasse o grupo?

TE2: Não, o projeto foi contínuo. Sempre contínuo.

I: Passamos a outra questão. Considera que a presença do cão de ajuda social facilita o trabalho de docentes e técnicos com os alunos?

TE2: Sim, facilita.

I: Já me disse que trabalhou colaborativamente com a técnica especialista em IAA. Que importância atribui a este trabalho colaborativo no processo de desenvolvimento integral dos alunos?

TE2: Nós quando iniciámos o projeto... eu entretanto tinha avisado os pais que iria haver este recurso que viria à escola, que seria gratuito e expliquei-lhes o porquê da vinda da técnica especialista em IAA. No final fiz um relatório para cada um dos miúdos e foram apresentados os resultados da intervenção com a técnica especialista em IAA. Se fosse só a (identifica a técnica especialista em IAA), com os miúdos, apesar de ter formação em psicologia, acho que os resultados não seriam tão efetivos, porque nós é que conhecemos os casos dos alunos. Entretanto utilizámos outras pessoas para nos virem ajudar a determinada fase da intervenção. Havia o miúdo

que nunca fazia contacto visual connosco e com o cão fazia. A dada altura ele começou a manter o contacto visual e a comunicar imitando o cão, ladrando. Mas o que nos interessava não era só manter o contacto visual mas que a intervenção fosse o melhor para o aquele aluno. Então, para desconstruir o que tinha sido alcançado só com o cão introduzimos outras pessoas. Por exemplo a funcionária, manter o contacto visual com a funcionária durante um x tempo.

I: Considera que os contributos da presença do cão de ajuda social nas escolas podem ser extensíveis a outros elementos da comunidade escolar?

TE2: Sim, eu trabalhei com o cão em Perturbação do Espectro do Autismo mas sei que na unidade de multideficiência os resultados também foram muito bons.

I: Considera que, no geral, este recurso pode potenciar a qualidade da ação educativa?

TE2: Sim, porque nós alcançámos resultados que de outra forma, sem o cão, não estávamos a conseguir. O cão é o elemento chave disto tudo, é uma ferramenta. Claro que não pode ser um cão qualquer e é fundamental trabalhar com a técnica que acompanha o cão. Aprende-se muito. Os alunos connosco não comunicavam e com o cão comunicavam. Fazíamos o nosso trabalho de sempre mas através do cão, como mediador, era através do cão que conseguíamos chegar aos alunos. De outra forma é possível que não tivéssemos alcançado os mesmos resultados.

I: Como foi encarada a proposta de incluir um cão de ajuda social, como adjuvante, em contexto escolar?

TE2: Foi bem recebida, a técnica especialista em IAA propôs vir à escola de forma voluntária, eu achei muito interessante e disponibilizei-me logo para trabalhar com ela.

I: Identificou ou sentiu alguma apreensão, por parte de outros, face à inclusão de um cão de ajuda social, em contexto escolar?

TE2: Não foi propriamente apreensão, houve pouca disponibilidade de outras pessoas em colaborar, professores e técnicos. Acredito que se eu não me tivesse disponibilizado para trabalhar com a técnica especialista em IAA, talvez o projeto não tivesse avançado. É importante haver disponibilidade por parte dos professores e dos técnicos em colaborar nestes projetos. A técnica especialista em IAA propôs vir à escola como voluntária, porque na altura ela trabalhava com uma cadela, (identifica a cadela), que ainda era novinha e estava a fazer o processo de socialização, para se ambientar o espaço escolar e às crianças. O único entrave que foi colocado, e não foi bem um entrave, foi garantir que a entrada da cadela na escola era feita sempre em alturas em que os miúdos não estavam no intervalo. Por um lado para os miúdos não perturbarem a cadela e por outro para garantir a segurança dos miúdos. Porque como ela era novinha podia assustar-se e acabar por morder, por ter os miúdos todos ali à volta dela ao mesmo tempo. Tirando isso... bem se eu não me tivesse disponibilizado a trabalhar com a técnica especialista em IAA mesmo o projeto sendo gratuito, duvido muito que fosse aprovado... a ser só ela e o cão a trabalhar sozinhos com os miúdos.

I: De que forma foi superada essa apreensão?

TE2: Como eu aceitei logo acompanhar o trabalho da técnica especialista em IAA, o projeto foi aprovado e não houve nenhum problema.

I: Na sua opinião, que fatores poderão eventualmente impossibilitar o recurso a cães de ajuda social, como adjuvantes, dos professores e/ou técnicos, nas escolas?

TE2: Nós tivemos aqui um caso de um aluno que tinha feito um transplante e os médicos não aconselhavam o contacto com animais, porque estava em recuperação e por uma questão de imunidade. Mas tirando esse caso, só as alergias. O financiamento também é muito importante, porque depois da técnica especialista em IAA ter feito a parte gratuita que correspondia à socialização da cadela, quando o projeto foi proposto a pagar, apesar dos bons resultados, não avançou porque a escola não tinha financiamento e, os valores pedidos pela associação até não eram assim tão elevados.

Depois também pensei que por ter feito os relatórios individuais sobre o progresso de cada aluno, os pais se mostrassem mais interessados em dar continuidade. Mas os pais também não se interessaram muito por isso, nem que fosse noutra contexto, que depois contactassem a técnica especialista em IAA para fazer sessões sem ser na escola. Mas isso não aconteceu, não se mostraram muito interessados.

I: Há algum assunto que queira acrescentar e que possa contribuir para esta investigação?

TE2: Só destacar a importância do cão como ferramenta capaz de poder potenciar o que nós conseguimos trabalhar com os alunos, sobretudo os casos mais graves ao nível da comunicação e da componente cognitiva. Com a intervenção fizemos um trabalho por etapas que iam sendo progressivamente mais complexas. Por exemplo ler para o cão, primeiro fizemos só a leitura, depois fomos à compreensão, à ordenação das etapas da história e até à construção frásica. Os cartões tinham a história e as ações que o cão ia fazer. E o cão fazia mesmo as ações. Muitas vezes estes alunos conseguem ler mas têm dificuldade na compreensão e interpretação. Como o cão fazia mesmo o que estava nos cartões, havia a ordenação e a compreensão da história. Tudo girava à volta do cão mas com o nosso trabalho, dos técnicos, claro! Ao nível da motivação também é muito diferente. Conseguimos ali coisas que sem o cão não teríamos conseguido porque os alunos não mantinham o contacto visual e não comunicavam connosco, mas com o cão sim. Então passava tudo pelo cão, muito melhor que trabalharmos sentados. Eu quando trabalho sem o cão também não estou sempre sentada com os miúdos, mas a componente motivacional que o cão trás para a sala é completamente diferente de tudo o que eu possa trazer, é um estímulo completamente diferente. Sem o trabalho dos professores e dos técnicos a técnica especialista em IAA também não teria conseguido, só por trazer um cão, fazer uma intervenção tão profunda, seria mais superficial, como por exemplo fazer a leitura e trabalhar os tempos de concentração, os tempos de contacto visual. Como nós planificamos as sessões em conjunto e ambas estávamos presentes nas sessões, a intervenção pôde ir mais além. Eu fazia o meu trabalho específico, com os objetivos que já tinha definido para aquele aluno, apenas reformulei e ajustei ao trabalho com

a técnica de IAA e com o cão. Pudemos explorar a intervenção na competente cognitiva de forma mais aprofundada porque somos nós, na escola, que conhecemos os alunos. Conseguiram-se resultados mais consistentes em equipa.

I: Agradeço uma vez mais a sua disponibilidade. Só lembrar que depois enviarei por email o texto transcrito para aprovação antes de passar ao tratamento dos dados.

TE2: No que puder ajudar, basta dizer.

Apêndice 11 - Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 6 (P2)

Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 6 (P2)

Dados da entrevista:

Data: 09/05/2018

Hora de início: 14h20

Hora de término: 14h45

Duração: 0:25:19

Tipo de entrevista: presencial

Entrevistado: (P2)

Investigador: (I)

Perfil do entrevistado:

Idade: 49

Género: feminino

Habilitações académicas: Pós-graduação em educação especial Domínio Cognitivo e Motor

Situação profissional: Professor com especialização em educação especial

Principal área de atuação: Professor de educação especial num Agrupamento de Escolas

Distrito onde exerce atividade profissional: Faro

Transcrição da gravação áudio:

I: Aceita participar neste estudo?

P2: Sim.

I: Autoriza a gravação áudio desta entrevista?

P2: Sim

I: Permite a utilização dos dados recolhidos para fins académicos ou investigativos?

P2: Sim.

I: Qual a sua idade?

TE2: Quarenta e nove anos.

I: Quais são as suas habilitações académicas?

TE2: Em termos de formação inicial tenho licenciatura e depois fiz a especialização em educação especial no domínio cognitivo e motor.

I: E atualmente qual é a sua situação profissional?

TE2: Sou quadro de agrupamento.

I: Como professora de educação especial?

P2: Sim, neste agrupamento.

I: E na coordenação também?

P2: Não, na coordenação já não!

I: Trabalhou com Intervenções Assistidas por Animais (IAA) em contexto escolar?

P2: Assisti a algumas intervenções da técnica especialista em IAA aqui no Agrupamento. Portanto nós temos aqui no Agrupamento duas unidades, uma do espetro do autismo, que trabalha com alunos do primeiro, segundo e terceiro ciclo, e temos uma unidade de multideficiência, que neste momento não tem alunos, mas que é só do ensino secundário. E foi há três anos que a técnica especialista em IAA trabalhou nessa unidade de multideficiência no ensino secundário. O ano passado fez outro tipo de trabalho aqui na unidade de espetro do autismo, mas nessa altura já eu não era coordenadora.

I: Tem ideia do que motivou a mobilização deste recurso na unidade e não outro?

P2: A técnica especialista em IAA é residente aqui no concelho e apresentou a proposta ao agrupamento. Pela primeira vez, ela fez a proposta de trabalhar voluntariamente. O ano passado fez a proposta para haver uma parceria entre o agrupamento e os Rotários ou a Câmara, com financiamento externo, mas isso não se concretizou.

I: Neste caso não foi a escola que procurou a associação...

P2: Foi a técnica especialista em IAA que veio ter connosco, sim.

I: Na sua opinião que conhecimento considera que a comunidade educativa detém sobre as IAA em contexto escolar?

P2: Todos os docentes do Agrupamento? Eu acho que têm muito pouca. Muito pouca, sim.

I: Tendo em atenção a sua experiência, as sessões a que assistiu, as informações que recolheu, que contributos considera que um cão de ajuda social possa eventualmente trazer a uma criança com necessidades educativas especiais em contexto escolar, a médio e a longo prazo?

P2: Muitos. Os resultados, logo, logo, muitas vezes não são visíveis. Estas coisas vêm-se os resultados a médio e a longo prazo, mas há sempre muitas melhorias e muitas aprendizagens que se fazem. Portanto são projetos que desenvolvem a interação social, a autonomia, a motivação, por aí fora.

I: Foram identificadas alterações nos alunos após introdução do cão de ajuda social?

P2: Em relação ao ano passado, na unidade de espetro do autismo, eu não tenho muita informação. Em relação ao trabalho desenvolvidos com as duas alunas que tínhamos na unidade de multideficiência, lá da secundária, notaram-se melhorias. Elas quando viam... eram alunas multideficientes, que não comunicavam verbalmente mas quando o cão, acho que era uma cadelinha, eu acho que chegaram a aparecer as duas, não ao mesmo tempo, mas quando as cadelinhas chegavam elas sorriam, ou ficavam emocionadas... havia ali uma expressão emocional!

I: Houve alguma situação em que se interrompessem sessões e depois se retomasse o grupo?

P2: Na multideficiência iniciou e findou. Não começou logo no início do ano letivo, começou passado algum tempo do ano letivo ter iniciado, mas após ter iniciado foi até ao fim... seis meses, sete meses. Acho que houve continuidade, era uma vez por semana, que a técnica especialista em IAA ia lá à unidade de multideficiência.

I: Na sua ótica, considera que a presença do cão de ajuda social e do técnico que o acompanha, facilita o trabalho de docentes e técnicos com os alunos?

P2: Sim, com certeza que sim. Portanto, na unidade de multideficiência estavam sempre presentes as duas docentes de educação especial e a auxiliar de sala. Eu não sei se estava de vez em quando algum técnico, a unidade tinha terapeuta da fala na altura, a (identifica a terapeuta da fala) esteve lá e a fisioterapeuta que era (identifica a fisioterapeuta). Aqui, o ano passado, também estava a terapeuta da fala. Sei que o trabalho que era feito aqui na unidade era sempre em conjunto com a terapeuta da fala. Um trabalho muito colaborativo, muito, muito. E os docentes estavam, umas vezes estava um, outras vezes estava outro. Neste projeto do ano passado, também era uma vez por semana que a técnica especialista em IAA vinha cá ao agrupamento.

I: Que importância atribui a esse trabalho colaborativo do binómio (técnico mais cão) com as equipas multidisciplinares, no processo de desenvolvimento integral dos alunos?

P2: Os conhecimentos que várias valências têm, trabalhando articuladamente, desenvolve-se um trabalho muito melhor.

I: Da sua experiência, das sessões que observou, das informações que recolheu, considera que os contributos da presença do cão de ajuda social nas escolas podem ser extensíveis a outros elementos da comunidade escolar?

P2: Não são específicos para a multideficiência, podem ser também trabalhados com outros jovens. Às vezes, aqueles problemas de comportamento também podem ser trabalhados por aí.

I: E os professores/técnicos que trabalham colaborativamente com o binómio (técnico mais cão), acha que essas pessoas recolhem algum contributo das sessões que são dirigidas aos alunos com necessidades educativas especiais?

P2: Estamos sempre a aprender (risos) eu acho que estamos sempre a aprender e que todos os dias se aprendem sempre coisas novas.

I: Considera, que no geral, este recurso pode potenciar a qualidade da ação educativa?

P2: Sim, a aprendizagem, sim, sim e o desenvolvimento a todos os níveis. A nível social, pessoal, escolar.

I: Outros entrevistados referiram contributos a nível motor observados em unidades de multideficiência. No contexto deste agrupamento e das unidades, tem alguma informação relativamente a contributos a nível do domínio motor?

P2: Poderá ter havido. Eu sei que essas jovens entravam também em interação com as cadelas, quando era lançado determinado objeto e a cadelinha ia buscar, ou elas iam lá dar depois o prêmio, o biscoitinho. A esse nível sim, agora não tenho muitos dados relativamente a isso.

I: Como foi encarada a proposta de incluir um cão de ajuda social, como adjuvante, em contexto escolar?

P2: A proposta partiu da técnica especialista em IAA, mas o agrupamento aceitou, sim. Havia a questão da parte financeira, que depois disso pudesse trazer custos para o agrupamento. Sei que a técnica especialista em IAA foi à direção, falou com os elementos da direção do agrupamento e teve autorização do diretor para vir trabalhar e desenvolver este projeto em contexto escolar.

I: Identificou ou sentiu alguma apreensão, por parte de outros, face à inclusão de um cão de ajuda social, em contexto escolar?

P2: Não, eu acho que não. Eu acho até que estes cães têm autorização para trabalhar em contexto escolar, têm uma certificação, traziam sempre aquele corpetezinho. Todos os anos o agrupamento elabora o Plano Anual de Atividades, e portanto temos que fazer os projetos. Esses projetos relativamente a este trabalho desenvolvido pela técnica especialista em IAA foram aprovados em Conselho Pedagógico.

I: Na sua opinião, que fatores poderão eventualmente impossibilitar o recurso a cães de ajuda social, como adjuvantes, dos professores e/ou técnicos, nas escolas?

P2: Para além do fator financeiro, a questão da direção do agrupamento ser muito fechada à inovação. Se a Direção de um Agrupamento for muito fechada, se houver a proposta de um projeto deste tipo, não se abre, não há recetividade.

I: Dizer-lhe que a transcrição desta entrevista será enviada por email para aprovação do texto antes de passar ao tratamento dos dados. Antes de terminar, há algum assunto que queira acrescentar e que possa contribuir para esta investigação?

P2: Estes cães, a própria raça também é muito importante. O labrador é um cão meigo, dócil, inteligente. Tem que ser um tipo de cão que não provoque medo na criança. Eu acho que a técnica especializada em IAA além da formação especializada nesta área, ela formou-se no estrangeiro, também têm algo que joga muita a favor dos bons resultados dos projetos, que é ser formada em psicologia. A formação em psicologia ajuda bastante.

I: Agradeço o contributo e este tempinho que me dispensou.

P2: Continuação de bom trabalho.

Apêndice 12 - Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 7 (EE1)

Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 7 (EE1)

Dados da entrevista:

Data: 30/05/2018

Hora de início: 14h30

Hora de término: 15h04

Duração: 0:34:53

Tipo de entrevista: presencial

Entrevistado: (EE1)

Investigador: (I)

Identificação/Perfil do entrevistado:

Idade: 60

Género: masculino

Habilitações académicas: Ensino Secundário

Situação profissional: Reformado

Transcrição da gravação áudio:

I: Aceita participar neste estudo?

EE1: Sim.

I: Autoriza que grave esta entrevista?

EE1: Sim.

I: Permite a utilização dos dados recolhidos para fins académicos ou investigativos?

EE1: Sim.

I: Em primeiro lugar preciso saber qual o seu grau de parentesco com a criança que teve o apoio do cão de ajuda social na escola?

EE1: O grau de parentesco...sou pai.

I: E a sua idade?

EE1: Idade... fiz sessenta anos.

I: Quais são as suas habilitações académicas?

EE1: Décimo segundo.

I: Qual é a sua profissão?

EE1: Atualmente reformei-me, mas era diretor informático de uma empresa.

I: Como me descreveria o seu educando antes de ter este apoio do cão de ajuda social na escola?

EE1: Olhe, antes dele ter o apoio na escola... começou a escola primária e entretanto a gente notou que ele parecia que lia bem, era a primeira classe não se notava muito. Quando chegou a uma altura a gente notou que ele tinha dificuldades em ler, com as palavras, com aquilo tudo. Entretanto apareceu a (identifica a técnica de intervenções assistidas por animais) com o projeto (identifica o projeto) para a turma dele, os que estavam na segunda e terceira classe e não liam bem. A professora deles era uma pessoa impecável e aceitou, foi a única professora da escola que aceitou fazer o projeto com os miúdos. Entretanto começámos a mexer os cordelinhos, fomos à psicóloga da escola, fomos também fora da escola e conseguimos saber que ele tinha um bocadinho de dislexia.

I: O diagnóstico de dislexia surgiu antes ou depois de iniciar o projeto com o cão de ajuda social?

EE1: Ainda não tinha começado o projeto mas já estava praticamente a começar. Como a miúda dela (identifica a técnica especialista em intervenções assistidas por animais) também tinha dislexia, foi onde eu soube os contactos e onde mais ou menos comecei a integrar-me dentro do que é uma criança disléxica, ver como é que funcionava. Os conhecimentos que a (identifica a técnica especialista em intervenções assistidas por animais) tinha do que fazia com a miúda dela, passava para mim e eu fui aprendendo também um bocadinho como é que se tratava esse problema. Entretanto o projeto (identifica o projeto) o miúdo tinha medo de cães, agora já temos um cão em casa (risos). Mas ele tinha medo de cães, ele não conseguia chegar ao pé de um cão, não lhe fazia festas, superou isso e adaptou-se ao cão. E a partir dali é que ele começou a tentar ler bem, a ler para o cão, e toda a turma também. Ele tinha aulas separadas e tinha a turma integrada naquilo, era turma toda. Com o grupo, toda a turma a ler, ele a ler, a turma toda a

trabalhar com o cão e ele também, a ler para o cão e os outros todos a ler para o cão. Estava lá uma miúda, que ainda hoje é da turma dele, e em casa lia para o gato (risos).

I: Pois... (risos)

EE1: É um projeto engraçado, um projeto muito bom e devia existir em todas as escolas. Não era só no caso do meu filho, há muitos casos considerados especiais e nem os pais sabem... porque é que ele lê mal, ou porque é que ele não consegue ler. As escolas também não têm possibilidades. Os pais não têm possibilidades, não sabem ou não conseguem fazer. Quando nas escolas os miúdos não sabem ler ou qualquer coisa, os professores também não ajudam! Agora já vai sendo diferente, noto que já vai havendo algumas ajudas, cada vez há mais, mas não é o suficiente. Tenho um vizinho que é da idade do meu filho, só há pouco tempo é que soube que tinha dislexia também. Não sabe ler, estava a tomar medicamentos para a atenção, para estar atento na escola. Mas o problema dele não era esse, o problema dele é que havia palavras que ele não sabia ler. Podia ser bom a matemática, podia ser bom a tudo, quando chegava às disciplinas de leitura o estudo era mais difícil. Eu vejo pelo meu, ainda continua. A gente vai fazendo, vai pedindo para ele ler, não é só na escola. Eu sei o problema que ele tem com as letras.

I: Notou mudanças após as sessões com o cão de ajuda social?

EE1: Sim, muita mudança mesmo. Até a própria turma em si, mesmo sem o problema do meu filho, os outros alunos tiveram muita mudança. Tornou-se uma turma mais humilde, mais unida e mais concentrada nas coisas.

I: E no seu filho, o que notou mais nele?

EE1: O meu filho vi uma evolução muito grande em tudo. Ele nunca teve apoios na escola, só começou a ter apoios agora no sétimo ano. Este ano é que teve melhores apoios. Os miúdos com dislexia, para ler, os professores têm que dar uma ajuda, explicar, ajudar a ler porque há coisas que eles não conseguem ler. No quinto e no sexto ano praticamente não teve nada disso. Teve um apoio a Português, estava nas aulas só a fazer palavras cruzadas, sempre a mesma coisa, as vezes não ia ao apoio, para fazer só palavras cruzadas não valia a pena. Atualmente ele tira boas notas, satisfaz, satisfaz bastante e excelente às vezes. O problema que eu às vezes lhe digo é que não tira mais porque é preguiçoso a ler. Mas está a ver, depois do projeto, com o problema que ele tem, até tem tido uma evolução um bocadinho grande. Quando tinha as sessões, que ia para as sessões com o cão ia mais motivado, gostava muito de fazer isso!

I: Acha que as sessões com o cão de ajuda social tiveram alguma influência na vossa vida familiar?

EE1: Ajudou muito e ajudou numa coisa que é ele perdeu o medo aos animais. Ele tinha medo de cães, gatos, tinha medo de todos os animais. Ele atualmente gosta de cães, gosta de gatos, gosta de ensinar. Ele queria um cão, acabámos por lhe comprar um cão pelo Natal. Ele gosta muito do cão, anda aí na rua com o cão, vai fazer festas a outros cães.

I: Quando terminaram as sessões, o apoio com o cão de ajuda social, sentiu diferenças no seu filho?

EE1: Para lhe ser sincero, nós às vezes íamos a casa da (identifica a técnica especialista em intervenções assistidas por animais) ver o cão, ver a cadela (identifica os cães de ajuda social). Ele esteve em contacto, não entranhou muito. Às vezes encontra-a a passear o cão (identifica o cão de ajuda social) e vai logo dar um abraço ao cão (identifica o cão de ajuda social).

I: Acha que as sessões foram suficientes?

EE1: (Risos) Suficientes, suficientes, não foram. Devia ter sido um bocadinho mais, mas pronto foi aquilo que se pôde arranjar. Foram aqueles dois anos, a fazer aquilo. Se o projeto tivesse continuado gostava que ele fosse também. Mas pronto já eram turmas diferentes, coisas diferentes. Quando ele depois passou de ano, já tinha que ser sempre para cima e não para baixo. Tinha que ser com um professor para a frente, para progredir.

I: Acha que o facto de estar lá o cão de ajuda social facilita o trabalho dos professores com os alunos?

EE1: Sim! Eu acho que sim, acho que sim porque eu conhecia bem a turma, cheguei a assistir a sessões com o cão (identifica o cão de ajuda social) para ver como é que era e cheguei a ver também com a turma. Vi o que era a turma toda junta numa sala de aula e quando eles iam para aquela sessão com o cão e a (identifica a técnica especialista em IAA) era totalmente diferente.

I: Como é que era?

EE1: Eram mais bem comportados, menos barulhentos, assistiam com atenção a tudo o que era feito, a tudo o que era perguntado. Se era fazer perguntas em inglês para o cão todos estavam com atenção, fosse quem fosse que fosse ler todos estavam com atenção, a olhar, à espera, a ouvir quem estava a ler, quem estava a explicar o que estava a ler, era uma atenção muito diferente! Distraíam-se naquele sentido não de estar com a cabeça no ar, mas de ver o que o cão estava a fazer. Eles pensavam que o cão estava com atenção, mas o cão estava praticamente a dormir, eles estavam a ler e o cão portava-se de uma maneira só de ouvir ler... estava a ouvir música para dormir! (sorri)

I: Estava calminho (risos).

EE1: É isso!

I: Já me disse que achava que mais meninos deviam ter a oportunidade de beneficiar deste apoio como o seu filho. Acha que a experiência que o seu educando teve, deveria ser replicada nas escolas?

EE1: Sim, desde que as escolas tenham pessoas nesse sentido. O professor não sabe, não tem classificação, só tem classificação para dar aulas. Saber distinguir as coisas e estar no ensino especial (refere-se à educação especial) por exemplo. Não é preciso um dia inteiro, não é preciso dez horas, basta uma ou duas horas por semana que já resolve muitos problemas e despista-se muitas situações e ajuda-se muita gente.

I: Porque é que se deve fazer na escola?

EE1: É assim, eu acho que devia ser na escola porque os miúdos estão na escola e é na escola que se devem encontrar todos os despistes. Os próprios professores deviam-se aperceber que os miúdos não conseguem ler palavras, distinguir letras, as palavras dificultam, não conseguem distinguir... e os próprios professores deviam dar atenção e ajudar. Deixou de haver psicólogo na escola, este ano era para ir para lá mais uma professora de ensino especial mas não havia, coisas que na escola também fazem falta e não há! Os pais desde que a criança esteja a ser acompanhada, e a tentar desenvolver, tendo conhecimento das palavras que eles fazem dificuldade em ler e fazem confusão, também conseguem ajudar os filhos. Eu tenho o exemplo do meu!

I: Que expectativas lhe trouxe a proposta da escola em incluir o seu filho em atividades com um cão de ajuda social?

EE1: Achei bem, achei sempre bem. Tudo o que seja para melhorar, seja o meu, seja uma criança qualquer, acho bem. Ela (refere-se à técnica especializada em intervenções assistidas por animais) tinha uma máquina e ele tinha x tempo para ler aquele texto, aquelas palavras todas. Entretanto mandei vir uma máquina também já foi quase no fim do projeto mas ainda usei a máquina muitas vezes em casa. Depois acabei por oferecer à (identifica a técnica especialista em intervenções assistidas por animais) que ela ainda estava no projeto e assim já facilito também outros. Quando foi feito o projeto, foi falado o projeto com a professora e depois a professora falou com os pais. Quando a professora falou eu aceitei logo. Pensei que fosse uma coisa interessante. Nós já andávamos com o nosso na psicóloga e achei que poderia ser interessante. Ninguém perde nada com isso!

I: Disse-me à pouco que o seu filho tinha medo de animais, teve receio?

EE1: Não, nunca tive receio. Pensei que seria uma coisa boa para qualquer aluno, mesmo que corresse mal, é de tentar. Tentar fazer, tentar ajudar.

I: E o facto de ir assistir às sessões, às aulas. Foi de iniciativa sua, foi a professora que convidou?

EE1: Não, não. Foi a técnica especialista em intervenções em animais que pediu a alguns pais para ir assistir. Eu como tinha disponibilidade aceitei. Vi sessões só com ele, vi sessões acompanhado com a turma. E foi aí que eu consegui ver que a turma era muito irregular, irregular em termos de comportamento. Como é que se eles se comportam tão mal num lado e se comportam tão bem no outro?

I: Que balanço faz deste projeto em que o seu filho participou?

EE1: Muito positivo, foi muito positivo, não só para ele mas a turma também evoluiu um bocadinho.

I: Já me disse anteriormente que este projeto devia estar em mais escolas. Porque é que acha que esta experiência que o seu filho viveu devia ser repetida noutras escolas?

EE1: Porque há muitas escolas, muitas escolas... devem haver muitos problemas como este e que não têm nenhum apoio como este. Mas também a escola com tanto problema que têm... é que há pais e pais! Há pais que aceitam e há pais que não aceitam nada disto. Eu acho que devia ser posto nas escolas para os pais que aceitam.

I: Na sua maneira de ver o que levaria um pai a não aceitar?

EE1: A falta de acompanhamento dos pais. Os pais às vezes, o acompanhamento que dão aos miúdos é entram na escola as nove, saem as três mas entram para o ATL. Os pais não sabem a vida dos filhos. São muito poucos os pais que dão acompanhamento aos filhos. Chegam a casa está na hora de ir dormir e na época em que vivemos os miúdos têm muito pouco acompanhamento dos pais, há muito poucos pais que têm tempo para os filhos. Há muitos obstáculos que fazem com que os miúdos estejam muito afastados dos pais.

I: Houve alguém que mostrasse receio que o seu filho fosse fazer esta atividade com o cão?

EE1: Acho que não. No grupo da sala do meu miúdo os pais são todos unidos. Os pais aderiram logo à partida, os pais conviveram sempre, os pais estavam em cima. Ninguém se queixava. A maior parte dos pais aceitaram tudo muito bem. No fim do ano houve um almoço do projeto e foram os pais todos. Houve uma união muito grande entre os pais e a escola e as pessoas do projeto (identifica o projeto). Quando começou, pois, houve um bocado de dúvidas mas isso desapareceu logo no início.

I: Como é que essas dúvidas desapareceram?

EE1: Com as conversas com os miúdos em casa, os próprios miúdos trazem o interesse e as histórias todas para casa. E ao trazer esse interesse, os pais ficam descansados. E deu resultado! Viram resultado. Foram a turma da escola que teve melhor comportamento. Ainda hoje são unidos.

I: Na sua opinião, que fatores poderão eventualmente impossibilitar projetos que incluam cães de ajuda social nas escolas?

EE1: Já falou com a professora do projeto (identifica o projeto e a professora)? Foi a única professora que aceitou e fez estes dois anos consecutivos o projeto. Ela alinha nestas coisas também, é uma pessoa que gosta... gosta de ver onde estão as dificuldades das crianças.

I: Acha que foi importante o facto da professora se disponibilizar para aceitar o projeto?

EE1: Foi muito importante. Se ela não aceitasse não havia o projeto. Nesse ano foi a única professora que aceitou. Se forem ao ano que ela está a dar aulas, pedir para iniciar o projeto, ela aceita sempre. Porque ela viu que foi bom.

I: Foi um ato de coragem coletivo?

EE1: É verdade, foi sim senhora! Dos pais, dos professores e da pessoa que fez o projeto que foi cinco estrelas!

I: Há alguma coisa que eu não lhe tenha perguntado sobre esta experiência que o seu filho teve e que me queria contar?

EE1: Não, foi praticamente tudo. Os cães são um animal muito inteligente, mas a inteligência dos cães não é de ouvir ou saber ler. Os cães não sabem ler, nem aprendem a ler. Quem aprende a ler são os alunos e quem ensina a ler são os professores. Estes cães só vão à escola, para dar um apoio.

I: Agradeço imenso este seu contributo, sobretudo porque é o primeiro pai que ouço. Já ouvimos os professores, os psicólogos, os terapeutas da fala, já ouvimos também as pessoas que trabalham com os cães, mas achámos que era muito importante ouvir também os pais.

I: Muito obrigada.

EE1: Felicidades, e que corra tudo bem.

Apêndice 13 - Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 8 (P3)

Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 8 (P3)

Dados da entrevista:

Data: 22/05/2018

Hora de início: 17h00

Hora de término: 17h19

Duração: 0:19:23

Tipo de entrevista: presencial

Entrevistado: (P3)

Investigador: (I)

Identificação/Perfil do entrevistado:

Idade: 57

Género: feminino

Habilitações académicas: Doutoramento

Situação profissional: Professor com especialização em educação especial

Principal área de atuação: Coordenação do departamento de educação especial num Agrupamento de Escola

Distrito onde exerce atividade profissional: Faro

Transcrição da gravação áudio:

I: Antes de mais obrigada por me receber. Aceita participar neste estudo?

P1: Sim.

I: Autoriza a gravação áudio desta entrevista?

P1: Sim

I: Permite a utilização dos dados recolhidos para fins académicos ou investigativos?

P1: Sim.

I: Qual a sua idade?

P3: Cinquenta e sete anos.

I: As suas habilitações académicas?

P3: Doutoramento.

I: Qual a sua situação profissional atual?

P3: Quadro de escola no grupo novecentos e dez.

I: Já trabalhou com intervenções assistidas por animais (IAA) em contexto escolar?

P3: Sim.

I: Em que situações é que aconteceu o recurso aos cães de ajuda social?

P3: Aconteceu sempre na unidade de ensino estruturado, nesta escola.

I: O que é que motivou a mobilização deste recurso, o cão de ajuda social, em detrimento de outro?

P3: Para já porque eu sempre fui fã de algumas estratégias alternativas, nomeadamente relacionadas com os animais. Porquê os animais? Já tinha feito uma experiência também com os golfinhos e achei muito interessante, também com uma criança autista e achei que o animal trás mais valias às crianças. Por ser um ser vivo, por ser um ser que é acolhedor, por ser um ser que interage e, portanto, fazia todo o sentido manter ou alimentar, digamos assim, a possibilidade de introduzir este projeto na nossa unidade. Depois surgiu associado a esta vontade pessoal, este gosto pessoal, este interesse pessoal, um projeto que vinha ao encontro disto. E, portanto, pusemos à disposição da escola, dos pais. Toda a gente concordou e iniciámos o projeto com mais valias para os alunos.

I: Em termos da comunidade educativa, que conhecimento é que considera que existe acerca das intervenções assistidas por animais em contexto escolar?

P3: Tirando a equipa da unidade, mais especificamente, e da educação especial, um bocadinho mais alargada, porque depois nós em termos da unidade fazemos a transmissão dos ganhos, digamos assim, para o grupo de educação especial, pouco conhecimento existe.

I: Em termos de ter um cão de ajuda social em contexto escolar que contributos acha que podem ser aportados a uma criança com necessidades educativas especiais? Podemos falar no imediato e no médio prazo porque no longo prazo não houve projetos de continuidade.

P3: Sim, não houve, mas é pena não ter havido! De algum modo, eu penso que a médio e a curto prazo, nós começamos logo a notar algumas diferenças. Primeiro há uma vontade muito visível, neste caso, dos alunos, virem no dia do projeto para a unidade. Depois nota-se em todas as outras áreas, e isto depois reporta-se um bocadinho à individualidade de cada um dos alunos, porque nós fazíamos o projeto de trabalho, portanto a toda a planificação do trabalho era individualizada. Ou seja, em determinada área em que um determinado aluno tinha a sua maior dificuldade, era feita uma planificação específica para trabalhar aquela área. Se o aluno tinha dificuldades comportamentais, trabalhávamos na área do comportamental com o cão, se o aluno tinha dificuldades na alimentação, trabalhávamos na área da alimentação, e estou a lembrar-me dos diferentes alunos que frequentavam a unidade com o projeto a decorrer, se um aluno tinha mais dificuldade, por exemplo, na verbalização de frases com lógica trabalhávamos isso com o aluno. E outros também, que nem sequer verbalização tinham, alguns deles, portanto com bastante mais dificuldades, trabalhávamos o tato, o sentir o cão, toda essa parte sensorial, que o miúdo também precisaria de desenvolver e que, nessa área é de extrema importância o animal. Porque há sempre alguma dificuldade nestes alunos que não têm comunicação, têm mais dificuldade em fazer determinadas atividades e a parte sensorial viva, digamos assim, e quente, era muito fácil. E notava-se bastante a alegria do miúdo em interagir com o cão, em trabalhar com o cão. Alguns dos problemas que estes miúdos apresentavam no início do projeto, iam sendo sempre acompanhados nas nossas avaliações mensais e semanais e o que nós víamos é que de facto estavam a melhorar substancialmente. Posso dizer que houve melhorias a nível da mastigação e de introdução de alimentos, porque havia alunos com recusa a alimentos e, através do projeto, de virem interagir com o cão dando-lhes de comer e comendo através do cão, digamos assim, ficou sanado o problema de experimentar novos sabores, de comer novos alimentos... E foi o cão que nos ajudou nisso, porque até aí já tínhamos tentado outras estratégias diversas e não tínhamos conseguido obter resultados, portanto uma mais valia! Lembro-me também de um miúdo que não conseguia construir as frases, não conseguia perceber a lógica, e através do cão ele começou a perceber que se desse uma ordem ao contrário o cão não reagia, se desse a ordem corretamente o cão atuava no sentido que ele queria e portanto a partir daí o miúdo melhorou substancialmente a compreensão das frases com lógica, por exemplo. Portanto só vejo mais valias! E posso dizer que é no médio prazo que começamos a ver porque também está associado a um gosto, porque o cão realmente mexe com os miúdos e como é interativo eles tem vontade de vir e estão motivados para a aprendizagem e eu penso que isso tem muito a ver com o cão.

I: Houve alguma situação em que as sessões se interrompessem e depois se retomasse o projeto?

P3: Sim, podemos dizer que sim. Nós tivemos um primeiro ano de sensibilização ao projeto e os miúdos interagiram com o cão, tivemos algumas sessões, sem grandes objetivos, só com o objetivo de interação e de sensibilização também até aos pais e à comunidade educativa... o que era um cão vir para a escola, como é que o cão se comportava no meio de todos os outros alunos. Fizemos toda essa sensibilização num ano. Depois no ano a seguir fizemos o projeto mais assíduo, mais acompanhado em termos de avaliação e com muito mais planificação. Tivemos dois momentos digamos assim do projeto, de continuidade.

I: Entre um e outro, considera que existiu regressão nas conquistas alcançadas, por se interromper?

P3: Claro que sim, porque os miúdos no início da sensibilização já não estavam com medo do cão, já lhes davam de comer, já lhes davam ordens e o cão obedecia. E depois esse processo teve que ser reiniciado. Porque houve até interrupção nas férias e como nós sabemos a aquisição de alguns saberes desaparece muito.

I: Este recurso cão de ajuda social, facilita o trabalho dos docentes dos técnicos com os alunos?

P3: Eu penso que facilita bastante e é engraçado, quem acompanha o projeto como eu acompanhei, é muito engraçado ver, que realmente aquisições que nós queríamos que tivessem ocorrido numa outra circunstância, com todas as outras estratégias que nós tentamos introduzir para atingir o objetivo, não ocorreram de uma forma tão espontânea e de repente, com o decurso do projeto nós chegávamos e ‘olha mas ele já está a fazer isto! Olha, mas porquê?!’ quando íamos fazer a avaliação, só pode ser do projeto! Porque acontecia! (Sorri) As coisas iam acontecendo naturalmente!

I: Que importância atribui ao trabalho colaborativo do binómio, neste caso o técnico que acompanha o cão mais o cão, com a equipa multidisciplinar no processo de desenvolvimento integral dos alunos?

P3: Eu acho que isso é fundamental como em qualquer outra relação que existe, o trabalho colaborativo é fundamental porque trás as mais valias para todos os elementos, não é? Se nós pretendemos uma coisa e estamos a ver que a pessoa que está a promover o projeto não está bem a ir ao encontro daquilo que nós consideramos que é essencial para o aluno, ou que poderia ser feito de outra maneira, e se não tivermos a interação ou a possibilidade de em colaboração trabalhar com ela, certamente que os resultados não serão os melhores, digo eu. Mas isso não aconteceu aqui! Mas a minha prática, também já longa, diz-me que é muito mais fácil e nesse aspeto tivemos essa facilidade, porque eu já a conhecia (identifica a técnica especialista em intervenções assistidas por animais) há muito tempo, a equipa toda que estava a trabalhar já se conhecia de há muito tempo, e eu penso que o trabalho colaborativo também é mais rentável

quando de facto já existe ali uma harmonia de métodos, e de saberes e de objetivos que se concretizam, com este conjunto de pessoas. E depois também com uma avaliação muito assídua, porque nós na unidade temos uma avaliação muito assídua e muito direcionada individualmente e isso também traz algumas ajudas de compreensão, de reestruturação de uma ou outra coisa que pode estar a correr menos bem, ou que não estamos a ver o resultado tão positivo, então reformulamos qualquer coisinha. Portanto isso é um trabalho colaborativo, que às vezes quem está como o cão, logo, logo não vê, mas quem está fora observa e depois na avaliação fazemos os ajustes necessários para a coisa ser reposta como deve ser.

I: Esta presença do cão de ajuda social, acha que ela pode trazer contributos a outros elementos da comunidade escolar? Pode ser extensível a outros?

P3: Pois eu acho que pode! Poderia, porque nós aqui temos outros miúdos e uma coisa que notávamos é que muitos outros miúdos (reproduz diálogo com alunos) ‘oh professora mas porque é que entra um cão por aí fora? Oh professora mas então, agente não pode vir? Mas então, o que é que fazem? Então, aprendemos a ler! Mas eu também gostava, eu também tenho dificuldades na linguagem!’ E só isto, só entrar um cão, que é uma coisa não muito normal nas escolas, não é, desperta a atenção dos outros miúdos. E de facto, nós só tivemos oportunidade de, até por questões muito rígidas que a nossa escola é, em relação a horários, a diferentes espaços de aprendizagem... Eu espero que isto mude um dia e penso que esteja para breve, mas como sabe, até aqui, os miúdos não podem sair sempre das salas de aula para virem fazer outras aprendizagens noutros lados e sobretudo se os professores titulares não concordarem. Então o que nós verificámos é que realmente poderia ser extensível a alguns outros alunos, mas porque estavam dentro do horário letivo, porque a professora estava a dar uma determinada matéria, então não podiam vir fazer parte do projeto.

I: Acha que gostariam?

P3: Eles adorariam, e nós também gostaríamos. Por isso é que ficámos com muita pena do projeto não ser continuado nesta escola por questões financeiras.

I: Acha que este recurso pode potenciar a qualidade da ação educativa?

P3: Eu penso que sim porque como já disse os miúdos que beneficiaram deste projeto, evoluíram todos (entoação reforçada na expressão “evoluíram todos”), uns mais rápido, outros menos, como é obvio, não é, porque cada um também evolui ao seu ritmo, mas todos evoluíram. E portanto, se houvesse continuidade os nossos objetivos iam crescendo e ia sendo mais fácil para nós. Mas não foi possível, e nós lamentamos. Pensamos que seria uma mais valia para os miúdos sem dúvida, eu já sou num bocadinho fã de bichinhos, mas a partir do momento em que tivemos esta experiência com o cão, nós próprios começamos a introduzir nalgumas reuniões com os

encarregados de educação, essa solução para alguns pais, dávamos a conhecer que existia este projeto, mas também para eles terem um cão. Porque os cães independentemente de ser ou não treinados podem ajudar algumas áreas deficitárias que os alunos apresentem.

I: Quando houve esta proposta do projeto, como é que ela foi encarada?

P3: Houve muitos receios. Para já era uma novidade. A existência do cão social estava a ser nova, isto já foi há dois anos sensivelmente, estava a ser nova e pouco conhecida em Portugal. De há dois anos para cá isto cresceu bastante. Eu, como disse, já tinha tido experiências com os golfinhos e também já conhecia que havia, exteriores a Portugal, algumas experiências nestas áreas, e achei interessante. De qualquer forma, nós tínhamos receio, porque para já é uma situação de não conhecermos o animal, a treinadora conhece muito bem o seu bicho mas nós professores não, e isso para nós criava-nos alguma ansiedade, porque todos os miúdos são impulsivos e os miúdos com síndrome do espectro do autismo mais ainda. Tínhamos algum receio mas claro fomos sendo bastante tranquilizados pela treinadora, pela (identifica a técnica especialista em intervenções assistidas por animais) e também porque fizemos a tal experiência anteriormente, com um número reduzido de alunos e durante muito menos tempo e começámos a confiar realmente no animal. E isso foi-nos tranquilizando. Depois foi de facto ir acompanhando a evolução dos miúdos, e perceber que o cão era perfeitamente seguro e que o objetivo estava a ser cumprido. A nossa ansiedade do desconhecido, digamos assim, foi diminuindo à medida que o projeto foi avançando.

I: E por parte de outros?

P3: Os pais! Alguns pais, alguns encarregados de educação, demonstraram receio. Aceitaram, todos assinaram, nós tínhamos tudo perfeitamente claro com os pais, todos assinaram a autorização para a frequência do projeto e todos aceitaram mas alguns pais questionaram (reproduz diálogo dos pais) ‘ah mas será que é seguro? Quem é que vai estar presente?’. Portanto, há sempre receio que é perfeitamente normal, acontece com outras atividades. A pessoa mais vinculada ao seu filho, à partida tem que estar presente para os pais também saberem que estão seguros e isso foi sempre assegurado. Aliás, sem essa condição assegurada nem eu permitia, também para eu tranquilizar e para eu própria me sentir segura, pois nós estamos num projeto para fazer evoluir uma criança não estamos para que algo corra mal e então tentámos assegurar todas essas vertentes.

I: Essa apreensão por parte dos pais foi superada por permitirem que o encarregado de educação estivesse presente?

P3: Não, não era o encarregado de educação. Era o professor ou a figura dentro da escola que estava mais tempo com o aluno ou que estava responsável por ele. Era a figura dentro da escola em que os pais mais confiavam, digamos assim, e participava em todas as sessões.

I: Para finalizar, já falamos que o projeto não continuou por falta de financiamento. Tirando esse fator, que outros fatores poderão eventualmente impossibilitar o recurso a cães de ajuda social nas escolas?

P3: Eu não vejo outros fatores. Pronto outro fator (risos) que também havia queixas, mas penso que isso não é um fator que dificultasse é depois a limpeza da sala. Porque os cães de facto deixam pêlos e depois a limpeza da sala é uma chatice para as funcionárias (risos), mas não é por aí! Para os pais não era, mas era para as funcionárias porque como é evidente não podiam varrer a sala e tinham que aspirar sempre, e havia mais sujidade na sala. Tinha que ser tudo mais limpo, porque havia movimento de cão, havia o cheiro. Porque eles não fazem nada, são extremamente asseadinhos, mas fica o cheiro do cão. E essas coisas perturbavam, mas uma perturbação mínima. Não considero que seja inconveniente para o projeto continuar. Mas, foi uma queixita.

I: Nenhum dos pais falou ou apontou limitações?

P3: Nada. Pelo contrário, houve alguns pais que manifestaram: (descreve conversa com os pais) ‘- olhe, o problema agora é que ele vê os cães todos da rua e vai-lhes fazer festas e vai-lhes dar ordens e alguns cães ficam a olhar para ele e depois não lhe obedecem!’ mas isso para nós era uma mais valia, porque os miúdos percebiam perfeitamente a interação. Isso é prova, digamos assim, este exemplo é prova, de que o objetivo estava a ser cumprido. Ou seja, para os miúdos, todos os cães podiam servir aquele objetivo, generalizavam, e portanto para nós foi bom, porque isso inclusivamente como eu já disse à pouco motivou muitos miúdos a dialogar, a falar, a comunicar, coisa que até aí era mais difícil.

I: Agradecer-lhe o seu contributo. Dizer também que depois vou enviar o texto para pré aprovação antes do tratamento dos dados. Há algum assunto que queira acrescentar e que possa contribuir para esta investigação?

P3: Não estou a ver assim nada. Obrigada e felicidades.

Apêndice 14 - Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 9 (EE2)

Transcrição da entrevista semiestruturada ao entrevistado 9 (EE2)

Dados da entrevista:

Data: 08/05/2018

Hora de início: 18h30

Hora de término: 18h56

Duração: 0:26:45

Tipo de entrevista: presencial

Entrevistado: (EE2)

Investigador: (I)

Identificação/Perfil do entrevistado:

Idade: 46

Género: masculino

Habilitações académicas: Ensino Secundário

Situação profissional: Empresário

Transcrição da gravação áudio:

I: Aceita participar neste estudo?

EE2: Sim.

I: Autoriza a gravação áudio desta entrevista?

EE2: Sim

I: Permite a utilização dos dados recolhidos para fins académicos ou investigativos?

TE1: Sim.

I: Precisava de saber o seu grau de parentesco com a criança que beneficiou do projeto.

EE2: Hmm... hmm.. sou o pai.

I: E a sua idade?

EE2: Tenho quarenta e seis.

I: As suas habilitações académicas?

EE2: Tenho o décimo segundo ano de escolaridade, no entanto tenho frequência da universidade, não terminei.

I: E a sua profissão?

EE2: Sou empresário.

I: No início, mesmo antes de ter algum contacto com a atividade, porque eu sei que houve um período experimental, quando lhe fizeram esta proposta que expectativa é que teve em relação a este recurso na escola?

EE2: Quando eu soube ficamos muito contentes, quer eu, quer a minha mulher porque... gostámos da iniciativa. E depois com o decorrer dessa atividade, também com os resultados que íamos tendo, nós também só íamos no fim, assistíamos a uma parte final, mas o D. (refere-se ao filho) gostava muito e... e achámos que foi, que era essencial, pronto era uma atividade que ficámos com pena de deixar de existir. Tinha boas expectativas porque eu já tinha conhecimento, não com cães, mas com ... com cavalos. E acompanhei mesmo antes de ter o filho com este problema... tinha acompanhado situações em que os cavalos eram bastante benéficos. Sabia que a interação com os animais era bastante benéfica em vários tipos de transtornos e deficiências, não é. E portanto, estava familiarizado com a interação do animal, neste caso era o cavalo, com crianças com problemas. Quando me falaram nos cães ficámos muito contentes e com boas expectativas, até porque temos cães em casa e ele já tinha uma interação com animais. E gostamos também de animais, claro. Quem não gostar.... acredito que quem não gostar de animais, há pessoas que têm aversão aos animais, que possam ser reticentes a isso, não sei. No nosso caso não!

I: Partilhou com os professores algum receio perante esta proposta, teve alguns medos?

EE2: (Hesita e pensa na resposta) Não, porque... embora esse receio com qualquer animal, e um pai com um filho tem sempre, com a proximidade a qualquer animal. Para já eles preparam-nos antes de entrar na sala, e quando chegámos também insistiram muito nessa informação. Quer dizer que não havia problema, que era muito mansinho, exemplificaram e rapidamente, quer dizer, não tive nenhum receio depois em deixar o meu filho entregue à terapeuta e a quem lá estava com o animal. Não tive nenhum problema. O receio existe, o receio que existe em qualquer pai, não é, mas a partir do momento em que houve o contacto com a terapeuta esse receio desvanece.

I: Foi um contacto inicial só para haver uma ambientação com o animal?

EE2: Sim, sim, sim... uma apresentação para haver esse contacto e ela (refere-se à técnica especialista em intervenções assistidas por animais) própria também, ela e não só, não estava só a terapeuta, estavam mais professoras, mas para verem a reação da criança, não é. Também há crianças que reagem mal, a maioria não, mas haverá alguma criança que tenha medo. Mas este (refere-se ao filho) como já estava habituado, achou muita piada e foi logo todo em festa. E vê-se que o animal é muito dócil, quer dizer, nota-se que não há problema.

I: Que balanço faz deste projeto em que o seu filho participou?

EE2: Muito, muito, muito, muito positivo.

I: Em que aspeto?

EE2: Olhe, por um lado, no meu caso que tenho animais, aumentou a... reforçou a relação que ele tem com os animais cá em casa, ou seja, aquela forma de interagir com o animal, aumentalhes o... reforça esse gosto pelos animais, isso agrada-nos. E depois tranquilizava-o bastante, portanto é uma terapia em que facilmente eles tranquilizam. Tem aquela situação de premiar, eles distinguem que o animal recebe um prémio, eles gostam de participar nisso... de dar o prémio ao animal quando ele faz isto, quer dizer no aspeto de interação. Essencialmente isso. E tudo o que seja interagir, neste caso é com um animal, mas abre caminho a melhor interação com seres humanos, não é. Pelo menos foi o que vimos.

I: Porque a problemática, neste caso, estamos a falar no Espetro do Autismo, não é?

EE2: É... é.

I: Como é que descreveria o seu educando antes desta terapia?

EE2: Qualquer terapia, não se pode... nós não conseguimos dizer foi graças a esta terapia, porque ele tem várias, foi graças a esta terapia, ou foi graças ao pai, ou foi graças à mãe, ou foi graças a uma terapeuta, ou foi graças a uma assistente, ou foi graças a uma professora que ele melhorou. O contrário também se dá. Se há alguma coisa que corre mal nós também não culpamos, é errado culpar a terapeuta que o está a acompanhar no momento, ou culpar os pais. Neste transtorno específico é um conjunto de acontecimentos e de situações que... que beneficiam o todo. Se me perguntar desde que começou até ao fim da terapia se houve melhorias, houve. Se foi por causa da terapia, exclusivamente não. Mas também não foi por causa das outras terapias exclusivamente, faça-me entender? É o conjunto. Mas essa terapia, na nossa opinião, deveria estar incluída no programa de terapias que eles têm como benéfica para esse contributo global, porque não há nenhuma que se possa dizer, ah isto é uma fórmula mágica, não! Eles têm várias terapias, e eu estou à espera que me pergunte as limitações para explicar porque é que ele não tem essa terapia a nível privado. Porque eles têm muitas terapias, têm muitas ações, têm os trabalhos que

nós fazemos em casa com eles, quer dizer, tudo contribui para o caminho que eles têm, para as melhorias. Mas também não se pode culpar... ele de repente faz uma birra um dia não vou culpar a professora por causa dessa birra, porque não é... é um conjunto de situações, às vezes é outro fator diferente.

I: No global, que mudanças identificou no seu educando?

EE2: Sim, vinha contente ele. Nota-se. Consegue-se notar ou vem mais contente com o que foi e ele ia muito contente e ria-se porque eles acham piada aos animais No global ele tem melhorado e esse ano que teve a terapia, pronto ele foi melhorando a relação, que é o que nos queremos, social com o resto de seres humanos, sejam crianças, principalmente crianças e com adultos. Porque ele tem problemas sociais fortes, quer dizer, tendem a não interagir com as pessoas, o facto de interagir com os animais facilita a que eles se abram mais, para depois passar às pessoas. Porque se não eles também podem interagir só com animais, como há pessoas que gostam muito de animais e socialmente não gostam de pessoas e gostam muito de animais e depois bloqueiam ali. Mas neste caso o objetivo eu acho que foi conseguido porque ele não se cingiu só à relação com o animal, ou com os animais cá em casa, a relação com os animais cá em casa também se alterou, passou a vê-los de outra forma de uma forma até mais dócil e melhorou socialmente. Não se pode dizer que foi só por causa da terapia, mas que ajudou, ajudou.

I: E a nível familiar?

EE2: Também... também, porque o animal faz parte da família. Embora esse animal não fosse parte da nossa família e ele sabia disso, transportou esse afeto para a família, para os animais cá em casa e também para nós.

I: Sentiu diferenças quando terminaram as sessões?

EE2: Eles... não se consegue, ao princípio perguntou não é. Nós explicamos logo, até porque aquilo coincidiu com o fim das aulas, nós quando há uma coisa agradável que vai deixar de haver desviamos a atenção para outras coisas, para outro assunto. Mas perguntou. Eu acho que não foi benéfico, a relação era mais dócil quando ele tinha relação com os animais na escola, era mais dócil também aqui com os nossos. Eu acho que havendo possibilidade que deveria ser considerada essa terapia em contexto de escola. Por todas as razões, a relação com o animal para a evolução positiva do transtorno que tem, de conseguirem superar outras dificuldades com os relacionamentos, mas também porque os animais... são a nosso ver importantes socialmente, quer dizer, para as crianças também se habituarem a tratar bem os animais e... não sei, acho que também tem outros fatores positivos indiretos, mas diretamente acho que devia existir porque facilita-lhes a relação. Muitos o que é que acontece, e havia casos piores, não conseguem mesmo interagir, não interagem com nenhuma pessoa e como o animal interagem. E é um ponto de

partida. Eu até acredito que haja casos mais graves do que o D. que ainda beneficiem mais porque às vezes é a única, é a primeira via onde se vê mais abertura da parte deles a outro ser, neste caso é um animal porque eles com animal é diferente, socialmente não têm filtros... é diferente para eles e então facilita muito e isso depois transporta-se para os seres humanos. Ele hoje é muito mais sociável do que era antes, e isto contribuiu muito.

I: Os ganhos que ele teve, perdeu?

EE2: Não, não, pelo contrário, os ganhos que ele teve manteve! Poderia era se calhar ter mais tendo essa terapia também, pronto, não é possível paciência! Se houvesse eu aderiria logo. Por exemplo, eles este ano têm natacão, natacão não me interessa. É bom, é sempre bom, mas ele já tem três aulas de natacão por semana, está muito mais avançado que os miúdos que vão com ele, lá está a gestão do tempo, prefiro que ele fique na escola, a fazer outra coisa qualquer, do que estar a ir mais um dia à natacão, não é uma mais valia, já é excessivo. Olhe, preferia que ele tivesse com o canito a fazer aqueles jogos, porque depois também há esse fator dos jogos. Eles fazem jogos com o cão, sempre com a base de, se ele faz bem tem a recompensa e isso ajuda-os também a perceber que quando se faz as coisas bem são recompensados. E como não há nenhum problema, não há violência, não há agressividade... zero, a agressividade dos cães é zero, nestas situações, são muito bem treinados. Nós gostávamos muito que continuasse, é pena!

I: Acha que estas sessões foram suficientes?

EE2: (Hesita e pensa na resposta) Sim. Face ao enquadramento que têm porque eles precisam de ter outras coisas também para o tempo que estão na escola, não podem, acho que o tempo está adequado.

I: Quantas vezes por semana?

EE2: Uma vez por semana.

I: Considera que a presença do cão facilita o trabalho dos professores ou dos técnicos, pode ser o psicólogo, pode ser o terapeuta da fala, com as crianças?

EE2: Eu acho que sim. Depende da atividade que forem fazer. Porque o cão também... o miúdo centra-se no cão, não é. Estando o cão, o que é acontecia, quando acabava e o cão ainda ficava lá eles tinham que pôr o cão noutra canto da sala para não interferir porque se estiver mesmo ao lado eles tendem a interagir com o cão.

I:Facilita mas também tem que ser resguardado para não distrair.

EE2: Exato, quando há algum trabalho independente, o cão tem que... sair pelo menos da proximidade para não os distrair do que forem fazer que é totalmente oposto ou diferente do que

estavam a fazer. Se não for para o cão intervir, pois o cão fica lá sossegadito. Mas o cão ficava lá sossegadito, a descansar e não chateava, o cão é sossegado. Ficava bem lá.

I: Acha que esta experiência que o seu educando teve deveria ser replicada noutras escolas?

EE2: Sim, sem dúvida, sem dúvida, sem dúvida alguma!

I: Porquê na escola e não noutro lado?

EE2: Porque... quando chegássemos à parte das limitações eu ia-lhe explicar porquê. Mas vou-lhe dizer já então. Porque é assim, eles, pelo menos neste caso deste transtorno que ele tem, o tempo tem que ser bem gerido, a nível publico e a nível particular. A nível público, estatal, temos a escola e dentro da escola ele tem o tempo igual ao dos meninos... padrão, vá lá, os meninos que não têm problema nenhum e vão desde manhã até à saída da escola, estão na sala de aula, ou a fazer o que quer que seja, mas todos a mesma coisa. Eles têm um período de tempo em que vão à unidade, onde fazem essas terapias específicas, pronto. De maneira de contas, o tempo de educação especial corta-lhes o tempo de sala de aula, é reduzido. Portanto, dentro desse tempo de educação especial há prioridades, é o que nós reforçamos depois fora do tempo curricular, que são na motricidade, que são as explicações... porque eles como têm mais dificuldade em perceber as coisas em conjunto, eles percebem melhor quando está alguém a explicar-lhes de uma certa forma. Ele para assimilar melhor a matéria, ele tem tido boas notas, porque nós depois complementamos como uma explicadora terapeuta, é uma explicadora de educação especial, em que o ajuda a fazer os trabalhos de uma forma que ele percebe bem e depois consegue fazer os testes como os outros fazem, porque percebeu por um caminho diferente, mas percebeu a matéria. E aí também se investe muito tempo. E depois tem uma série de terapias focadas na motricidade, essencialmente, terapia comportamental que são prioritárias. Depois tem o desporto, ele vai também à nataçã, tem as atividades de desporto. Quer dizer, cobre muito tempo, não é, e depois não sobra para mais nada e daí que foi só uma questão de prioridades. Como essa terapia comportamental é principal, e as outras também, o desporto é importante, ele faz nataçã e as explicações também são essenciais para que ele consiga progredir nos estudos, nós ficámos sem tempo, pois também tem que estar com a família não é, ficámos sem tempo para mais. Nós também não queremos que ele esteja, não somos a favor disso... seja cem por cento trabalhar, trabalhar, trabalhar. De maneira que gerimos o tempo mas ele também gosta da parte divertida, vai ali ao shopping, encontra os outros amiguinhos, brincam, essa parte da criança brincar, estão na idade disso, não é, também deve ser estimulado. De maneira que o tempo é bem gerido, mas fica completo. E tínhamos que prescindir de outras terapias, não só essa como outras que também seriam vantajosas, mas essa por acaso tivemos pena. Se for dentro do tempo curricular, em que eles estão na escola, pois a nós não nos afeta porque nós saímos e fazemos as outras terapias que temos. E ele dentro da escola, pelo que eu percebo, tem possibilidade de um dia vão à nataçã,

outro dia fazem terapia comportamental, outro dia fazem com a psicóloga, quer dizer, outro dia terapia da fala também é importante, porque eles não falam bem não é, de maneira que eles têm um conjunto de terapias que podem ser bem ocupadas no tempo curricular. O problema que me parece é em termos de orçamentos e essas coisas, não a nível de tempo, porque eles tempo para isso conseguem.

I: O que acha que limita este tipo de projetos na escola?

EE2: Eu acho que é limitado porque eles têm um orçamento que só podem escolher uma ou outra coisa e não podem escolher tudo. Claro que eles, por vontade deles... Nós perguntámos, então não vão continuar? Não vão continuar porque não deu... porque este ano houve cortes e são coisas internas, mas percebi que não tem a ver com o não quererem ou o não gostarem, porque eles até gostaram, mas sim com isso. Eles depois reduzem os horários de educação especial ou de terapias, pronto são reduções orçamentais presumo. Eles estão também limitados, é mais por aí.

I: Fico muito contente que tenha partilhado comigo esta vossa experiência. Faltava-me o contributo dos pais na impossibilidade de ouvir os meninos.

EE2: A única coisa que se conseguia era se lhe dissesse, queres ir outra vez ver a canita, ele dizia vamos. Tenho a certeza que se lhe dissesse agora que vamos ver os canitos outra vez na escola, ele ia ficar feliz e lembrava-se! De resto eles não falam, não explicam nada.

I: Agradeço mais uma vez a sua disponibilidade e o seu contributo.

EE2: Nada. E continuação de bom trabalho.

Apêndice 15 - Grelha de categorização da entrevista semiestruturada TIA1

Categorização da entrevista semiestruturada TIA1

GRELHA DE TRATAMENTO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA TIA1

TEMA – Cães de ajuda social em contexto escolar				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Inferências
Aplicabilidade dos cães de ajuda social ao contexto escolar	Situações em que se recorreu ao cão de ajuda social	Ensino Regular	“(…) o primeiro ano do projeto, com essa turma de terceiro ano e depois, (…) demos sequência à intervenção no quarto ano de forma a completar um ciclo dentro da escolaridade das crianças.”	Recorreu-se a cães de ajuda social em todos os anos de escolaridade do primeiro ciclo do ensino básico.
			“(…) nos anos seguintes (…) é feito o acompanhamento nos anos iniciais da leitura (…) duas turmas de primeiro ano, tendo sido possível acompanhar uma delas ao longo do primeiro e segundo ano.”	
			“(…) alunos referenciados pelos professores, como crianças (…) com dificuldades de aprendizagem na leitura (…)”	Recorreu-se ao cão de ajuda social para desenvolvimento da leitura, em crianças com dificuldades de aprendizagem, sem referência de NEE.
		Educação especial	“De todos eles apenas um estava referenciado com necessidades educativas especiais uma vez que já tinha diagnóstico em dislexia.”	Recorreu-se ao cão de ajuda social para desenvolvimento da leitura em crianças com Dislexia e Síndrome de Down.
			“(…) uma menina com necessidades educativas especiais que tinha Trissomia 21.”	
		Motivações para o recurso ao cão de ajuda social	Interesse pessoal	“(…) isto ia ao encontro de uma paixão muito antiga da minha vida, que era o cão.”
	“Desde sempre, desde criança que gostava de cães, alimentava cães, não podia ter cães, mas no fundo os cães da rua eram também os meus cães.”			
	Ausência de respostas educativas		“(…) às vezes os nossos filhos ditam também os nossos percursos (…) Tenho uma filha que estava no quarto ano e ainda não conseguia ler com proficiência e tivemos que fazer todo um trabalho de acompanhamento, de ir à procura de especialistas que nos ajudassem a ajudá-la a tornar-se uma leitora, uma vez que a escola não tinha resposta para isto.”	Foi a ausência de respostas educativas para a superação das dificuldades de aprendizagem da filha que motivou o recurso ao cão de ajuda social.

		Suporte científico internacional	“(…) descobrir que outros já estavam a fazê-lo (...) permitiu pensar que já que temos tantas crianças com dificuldades na leitura no concelho (...) porque não apresentarmos um projeto desta natureza, tanto mais que sabemos que lá fora há estudos que nos dizem que é possível ajudar as crianças desta forma.”	Os estudos desenvolvidos noutros contextos educativos, sustentaram a apresentação de um projeto com recurso ao cão de ajuda social..
Contributos da inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar	Conhecimento da comunidade educativa acerca das IAA em contexto escolar	Conhecimento superficial	“Eu acho que os professores já ouviram falar, fruto também do que tem saído na comunicação social; o projeto foi amplamente comentado em todos os canais televisivos e foi alvo de uma reportagem (...) mesmo não tendo nenhum conhecimento profundo, uma grande generalidade de professores provavelmente já terá ouvido falar que é possível utilizar o cão em contexto escolar.”	Os professores têm conhecimentos sem sustentação científica acerca do recurso a cães de ajuda social em contexto escolar.
		Facilitador da relação social da criança	“A curto prazo (...) aquele professor, aquele mediador, aquele terapeuta seja quem for, que se faça acompanhar pelo cão e que vai trabalhar com aquela criança, está automaticamente associado a algo que a criança deseja que aconteça e portanto o cão tem também aqui este aspeto de mediar a simpatia, facilitar o relacionamento da criança com o terapeuta, com o professor de apoio, com o bibliotecário, quem quer que seja (...) conseguimos levar um ano letivo em que gostamos muito de aprender juntos e de socializarmos juntos”	O recurso ao cão de ajuda social facilita a aceitação do professor e/ou técnico pela criança
	Redução de barreiras à aprendizagem	“(…) habitualmente as crianças são selecionadas por dificuldades (...) as crianças são selecionadas negativamente. Ao poderem ser selecionadas por um projeto que envolve um cão, desde que a criança não seja uma criança que teme o cão, (...) a primeira questão é que a criança se sente selecionada por um privilégio (...) há emoções positivas relativamente a esta seleção e ela detém uma informação e um contacto	As crianças sentem-se privilegiadas por desenvolver aprendizagens com recurso a um cão de ajuda social.	

			privilegiado que outros colegas não têm.”	
	Adesão à aprendizagem		“(…) também me parece que o cão contribui para que as crianças estejam interessadas em viver o momento presente da aprendizagem da leitura. Como se o cão tivesse um papel <i>mindfulness</i> .”	O recurso facilita a concentração e a atenção plena dos alunos no momento da aprendizagem.
			“(…) as crianças estão muito mais comprometidas na sua aprendizagem (...) e vivem este aspeto da escola como algo que elas desejam.”	O recurso facilita o comprometimento dos alunos na aprendizagem.
			“(…) a aprendizagem, pelo menos nas minhas sessões, se realiza de forma descontraída, em que errar é possível, (...) celebramos todas as pequenas vitórias (...) baixar o nível elevado de stress que as crianças têm perante tarefas que lhes são difíceis (...) o cão nesse aspeto é um elemento essencial, ajudam obviamente a que a criança se sinta mais envolvida na sua aprendizagem e vá vendo e celebrando e festejando ao mesmo tempo com o cão, os seus pequenos progressos.”	O recurso facilita a redução da ansiedade e o encorajamento dos alunos à participação nas atividades.
	Contexto de aprendizagem único		“(…) é altamente motivador, a criança deseja estes encontros (...) é possível trabalhar dificuldades que a criança tem (...) mas numa situação emocionalmente positiva, eu diria (...) daquilo que eu vejo, da minha prática, que é num contexto de felicidade na escola. Ou seja, a criança está a trabalhar as suas dificuldades (...) em circunstâncias que as fazem felizes(...)”	O recurso proporciona um contexto de aprendizagem motivante, seguro e emocionalmente positivo.
			“O cão, tem participações que são completamente alheiras a mim, (...) há um aspeto em que o meu trabalho técnico é muito importante, mas há muitos aspetos em que é a presença do cão e o que ele faz com as crianças que marca a diferença e em que não lhe são dadas instruções. As crianças procuram-no, ele procura as crianças (...) conhece já rituais da dinâmica das sessões (...) estabelece relações preferenciais e diferentes com cada criança à merce do que cada criança é com ele (...)”	Através do recurso cria-se outro cenário pedagógico em que a criança é protagonista.
	Alterações nos alunos após introdução do cão de ajuda social	Sem termo de comparação	“Alterações nos alunos... eu não os conhecia antes, e a questão é essa. Pela primeira vez está a acontecer-me isso	Os alunos são avaliados tendo por base a informação prestada pelos docentes,

			este ano. Ou seja, eu já conhecer os alunos.”	previamente à introdução do recurso.
	Regressão das conquistas alcançadas por interrupção das sessões	Aprendizagens efetivas	“Eu não digo que há um retrocesso, mas também não houve avanço nenhum. Mas também aquilo que as crianças ganharam não perdem.”	Verifica-se a aquisição de competências leitoras.
	Facilitador do trabalho de docentes/técnicos com os alunos	Gestão comportamental	“Traz mais complexidade à gestão dos momentos, porque temos que gerir várias dinâmicas (...) Traz desafios, mas que facilita e muito, facilita. Muitas das vezes as crianças pedem mais silêncio ou pedem mais tranquilidade, não por elas, mas pelo cão (...)”	A presença do recurso em sala de aula promove a autorregulação do comportamento por parte dos alunos.
		Coadjuvação	“Muitas vezes o que acontece é que, através do projeto, a professora tem acesso e conhecimento de outras metodologias de trabalho. E que acabam por enriquecer e complementar obviamente o trabalho (...) em sala de aula, porque não é, às vezes, mais do mesmo (...) outras formas de poder trabalhar com os seus alunos (...)”	O recurso possibilita ao docente, complementar e ajustar metodologias por forma a enriquecer e diversificar o seu trabalho com os alunos.
	Importância atribuída ao trabalho colaborativo da equipa multidisciplinar com o binómio	Inferior ao desejável	“Eu acho que pode ser extraordinariamente vantajoso. (...) só trabalhei em parceria com a professora (...) nunca trabalhei em parceria com a professora de educação especial com as crianças (...) encontramos-nos nos vários períodos para avaliar e dar <i>feedback</i> do trabalho feito (...) às vezes vamos falando nos momentos em que eu recolho as crianças e levo as crianças ou no intervalo do almoço (...) Mas dizer que até agora temos tido grandes reuniões de colaboração, (...) menos do que seria desejável.”	Existe pouco trabalho colaborativo efetivo entre os docentes e o binómio.
	Extensão dos contributos da presença do cão de ajuda social	Todos os alunos	“(…)acho que a utilização do cão é extensível à grande maioria das situações que podem ocorrer em escola, tendo obviamente que ser adaptada a cada circunstância (...) para a aprendizagens até de matérias (...) os alunos poderem ver com outros olhos um professor que sabem que gosta de cães ou que integra o cão nas suas aulas (...) pode ajudar a melhorar (...) a aprendizagem mais comprometida dos miúdos.”	Por ser um recurso adaptativo e multifuncional, os contributos da presença do cão de ajuda social podem ser extensíveis à generalidade dos alunos.
	O recurso pode potenciar a qualidade da ação educativa	Em caso de formação especializada do binómio	“(…) sem dúvida (...) mas (...) depende muito da qualidade do binómio, da qualidade da preparação (...) Pode haver outros projetos em que a pessoa que está com o cão não é	O recurso pode potenciar a qualidade da ação educativa desde que seja desenvolvido

			propriadamente o especialista na área da intervenção (...) a apetência que as pessoas têm para lidar nomeadamente com crianças ou jovens, tudo isso facilitará ou não (...) dizer só que se leva cão e é bom (...) a minha resposta é não. Depende muito (...) da qualidade humana, profissional e da capacidade de gerir situações, quer da pessoa que leva o cão, quer do próprio animal.”	por técnicos com formação especializada.
Objecções à inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar	Acolhimento da proposta de incluir um cão de ajuda social, como adjuvante, em contexto escolar	Aceite com receio	“Não foi mal-encarada, tanto que assim foi, que nos conseguimos implementar o projeto(...) Eu acho que as pessoas todas nos deram o benefício da dúvida.”	Houve aceitação da proposta com receio.
	Apreensão por parte de outros, face à inclusão de um cão de ajuda social em contexto escolar	Desconhecimento	“A professora (...) lembro-me (...) ter dito: ‘- Mas o que é que um cão pode ajudar uma criança a ler?’(...) houve dúvidas que se colocaram obviamente. Na altura ninguém tinha (...) ouvido falar disto (...) embora uma ou outra pessoa soubesse que os cães (...) no estrangeiro, podiam ir aos hospitais ajudar crianças com deficiência, que existiam os cães de invisuais (...) mas no caso específico da leitura não sabiam, e (...) obviamente tiveram dúvidas (...) era o desconhecimento.”	A apreensão dos professores adveio da falta de conhecimento acerca da aplicabilidade do recurso ao contexto escolar.
	Formas de superar a apreensão	Fundamentação científica	“Claro que nós, quando avançámos, partilhámos muita informação sobre este tipo de projetos, quer com a direção da escola, quer com a Câmara, quer com a própria professora (...) já se fez, os resultados lá fora são estes (...)”	A fundamentação científica constituiu uma forma de superar a apreensão dos decisores relativamente à aplicação do recurso ao contexto escolar.
		Credibilidade do proponente	“Nós tivemos um contexto muito propiciador (...) de certa forma tinha alguma credibilidade para fazer propostas (...) a professora tinha uma belíssima relação com os pais e, portanto, eu acho que nós tivemos (...) pontes perfeitas na altura para avançar (...)”	A credibilidade dos proponentes junto dos decisores constituiu uma forma de ultrapassar a apreensão e facilitou a aprovação.
		Constituir um fator de inovação	“Nós tínhamos uma biblioteca muito inovadora que lançava muitas ideias interessantes e diferentes e, portanto, seria mais uma.”	Constituir um fator de inovação constituiu uma forma de ultrapassar a apreensão e facilitou a aprovação da proposta.
Consentimento informado aos encarregados de educação	“(...) informamos os pais, reunimos com os pais e obviamente tudo isto foi feito com o consentimento o mais informado possível (...) que os cães eram treinados, que os cães estavam obviamente vacinados, (...), que as crianças que viessem a ser sinalizadas pela professora... só participariam se quisessem e se os pais autorizassem (...) estavam salvaguardadas todas as	O consentimento informado dos encarregados de educação constituiu uma forma de superar a apreensão relativamente à aplicação do recurso ao contexto escolar.		

			possibilidades (...) e ninguém colocou nenhuma restrição.”	
		Proatividade	“Nós agimos por antecipação até porque achávamos que era essa a nossa responsabilidade.”	Informar antecipadamente os decisores constituiu uma forma de superar a apreensão face à utilização do recurso em contexto escolar.
	Fatores poderão eventualmente impossibilitar o recurso a cães de ajuda social, como adjuvantes de professores e/ou técnicos nas escolas	Fobia	“Em primeiro lugar o facto de uma criança ter fobia de cães.”	A fobia /medo de cães pode limitar a aplicabilidade do recurso.
		Ausência de autorização por parte da gestão da escola	“(…) se uma escola não quiser ter cães, a primeira questão que poderá impedir é a escola não querer... ou a direção não querer cães... a trabalhar no seu agrupamento, não é? Isso impede logo..., portanto a partir daí já não é possível.”	A utilização do recurso em contexto escolar carece de autorização por parte da direção e do conselho pedagógico.
		Indisponibilidade dos docentes	“Os professores estão sempre ocupados (...) depende das pessoas. As pessoas que têm interesse disponibilizam-se e acham que é interessante (...) encontramos também pessoas que tudo lhes custa, qualquer minutinho para uma reunião... pode às vezes não haver essa disponibilidade.”	Verifica-se pouca disponibilidade dos docentes para colaborar em projetos com recurso a cães de ajuda social.
		Indisponibilidade da criança/jovem	“E obviamente depois quando chegamos ao nível da criança, tem que ser com crianças que desejem participar. Uma criança que não deseja participar, mesmo que lhe digamos que poderá beneficiar, não! Tem que haver autorização dos pais e sempre da criança.”	A criança não aceitar participar pode constituir um fator limitante à aplicabilidade do recurso.
		Vazio legal para cães de intervenções assistidas	“Neste momento estamos todos a trabalhar na ausência de legislação, portanto não é impedimento, mas para quem queira agarrar-se a essa muleta, será seguramente um impedimento.”	O facto de não existir legislação específica aplicável aos cães de intervenções assistidas pode limitar a aplicabilidade do recurso em contexto escolar.
		Financiamento	“Depois a parte do financiamento é a parte terrível (...) devem ser apoiados pelas autarquias, (...) pelas escolas, pelo Estado (...) como se faz até noutros países”	O acesso ao financiamento pode limitar a aplicabilidade do recurso.
		Custos associados	“ este projeto sendo realizado de forma privada pode ser um projeto caro, porque os técnicos têm que ter muita formação, os animais são caros, têm que ter uma saúde impecável, portanto, é todo um investimento que é feito também no animal, há deslocações (...) deviam ser projetos de natureza pública.”	Os custos associados podem limitar a aplicabilidade do recurso ao contexto escolar.

Apêndice 16 - Grelha de categorização da entrevista semiestruturada TIA2

Categorização da entrevista semiestruturada TIA2

GRELHA DE TRATAMENTO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA TIA2

TEMA – Cães de ajuda social em contexto escolar				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Inferências
Aplicabilidade dos cães de ajuda social ao contexto escolar	Situações em que se recorreu ao cão de ajuda social	Educação especial	“Trabalhei sempre com alunos com necessidades educativas especiais, geralmente nas unidades multideficiência ou nas de ensino estruturado (...)”	Recorreu-se a cães de ajuda social para intervir junto de crianças /jovens com perturbações do domínio cognitivo e motor nas unidades de ensino estruturado e de apoio especializado.
		Complemento às respostas da escola	“Geralmente é para fazer intervenção complementar (...) geralmente trabalho em dois sentidos ou complementar ou (...) acrescentar (...) trabalhar algumas competências nos alunos. Ou então, complementar as sessões de terapia que já existem nas respostas das unidades, como a Terapia da fala, ou Psicologia (...) trabalho numa dessas duas vertentes, mas sempre numa perspetiva complementar.”	Recorreu-se a cães de ajuda social para complementar respostas terapêuticas das unidades, a Terapia da fala e a Psicologia.
	Motivações para o recurso ao cão de ajuda social	Interesse pessoal	“(...) a Intervenção Assistida por Animais e os cães de assistência, que são as minhas principais áreas de intervenção, acabam por ser o conjugar de todas as minhas áreas de interesse (...) a Psicologia, a deficiência e a Perturbação do Espectro do Autismo, e os animais (...) para além de que o cão é a minha grande queda em termos de animais.”	O técnico especialista em IAA têm um interesse pessoal por cães.
		Logística	“Poderia comparar por exemplo o recurso cão ao recurso cavalo, mas como eu trabalho principalmente ou com multideficiência, crianças com grave dificuldade na mobilidade ou crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, acho que o cão acaba por ser uma ferramenta muito mais adaptativa. Permite-me ser eu a visitar as escolas e não as escolas a terem que fazer todo o movimento (...)”	A possibilidade de deslocação do recurso ao contexto escolar possibilita desenvolver atividades com todas as crianças/jovens mesmo as que apresentem mobilidade reduzida.
Contributos da inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar	Conhecimento da comunidade educativa acerca das IAA em contexto escolar	Conhecimento reduzido	“Em conhecimento geral é muito baixa, (...) acho que principalmente se baseiam às suas próprias convenções do que é (...) um cão, isoladamente, não enquanto recurso terapêutico (...)”	Existe um conhecimento muito reduzido acerca das IAA em contexto escolar.

		Expectativas desajustadas	“(…) nunca estão balanceados (…) Ora, acham que o cão vai fazer milagres e que só o contacto com o cão já vai ser suficiente, ora não acreditam que o cão seja um recurso válido porque há muita crença ainda de que o cão ou é um cão de guarda, ou coisas do estilo (...), raramente encontro alguém (...) equilibrado (...) Tenho sempre que trabalhar com as expectativas, tanto em subi-las como em descê-las. E isto acontece (...) não é só os descrentes, mas sim os que também são muito esotéricos em relação à intervenção e eu tenho que centrá-los um bocadinho mais e explicar também a importância do profissional que trabalha com o cão, que só o cão de forma isolada não vai alcançar os objetivos.”	A expectativa face ao recurso cão de ajuda social carecem, na maior parte dos casos, de ajustes, uma vez que ou são demasiado baixas ou demasiado elevadas.
Contributos a crianças/jovens com necessidades educativas especiais	Adesão à aprendizagem	“(…) o que demorávamos, por exemplo (...) quatro meses sem cão, com cão, se calhar em duas sessões já conseguimos porque a predisposição da criança é totalmente distinta. Então, é difícil separar o que é curto ou longo prazo, quando realmente, o cão ao ser um facilitador, nos acelera todo um processo.”	O recurso facilita a predisposição da criança à aprendizagem.	
	Facilitador da relação social da criança	“E a introdução do cão acaba por (...) potenciar um pouco a abertura da criança, frente àquilo que nós continuamente estamos a demandar, nós adultos, ou nós terapeutas, ou nós professores, a presença do cão ajuda-nos a alcançar essa confiança e essa abertura por parte da criança (...)”	O recurso ao cão de ajuda social facilita a aceitação do professor e/ou técnico pela criança.	
	Redução das barreiras à aprendizagem	“(…) o que conseguimos é (...) o envolvimento da criança muito mais rápido, a motivação da criança e isso, logo a curto prazo.”	O recurso facilita a motivação para a aprendizagem.	
		“a principal função do cão, acaba por ser sempre o tornar-se um facilitador (...) há um desajuste ainda bastante sério na introdução de crianças com multideficiência ou com Perturbação do Espectro do Autismo, (...) no ciclo escolar e acaba por ser extremamente frustrante, porque geralmente as condições não nos são dadas...ora, as turmas são muito grandes e os professores não têm capacidade para dar a atenção individualizada a cada um dos alunos (...) há barreiras sociais (...) de todo o tipo e espécie (...) acrescidas, das que as próprias crianças já sentem pelas suas próprias limitações físicas, cognitivas ou sociais. (...)”	O recurso é um facilitador da inclusão dos alunos.	

			<p>”(...) ter de repente um elemento não demandante, um elemento mais tranquilo, um elemento quase descentralizador da problemática acaba por ser (...) uma lufada de ar fresco para as crianças que geralmente vivem a escola como um processo stressante.”</p>	<p>O recurso ao cão facilita a redução da ansiedade nas crianças.</p>
Alterações nos alunos após introdução do cão de ajuda social	Sem termo de comparação	<p>“Desde a minha perspetiva é muito difícil, porque eu raramente tenho oportunidade de conhecer as crianças a profundo antes. Então acontece-nos estar a trabalhar com uma criança e ora a psicóloga ora a professora estar muito admirada, e claro como eu não conheço o contexto anterior, para mim a criança é o que eu tenho à frente e nada de diferente.”</p>	<p>Os alunos são avaliados tendo por base a informação prestada pelos docentes e /ou técnicos especializados, previamente à introdução do recurso.</p>	
	Alterações a curto prazo	<p>Mas (...) foram referidos resultados quase imediatos (...) por não ter a possibilidade de conhecer num ponto anterior, ou sem o cão, é sempre muito difícil avaliar. Falam-me de crianças, por exemplo, com baixa tolerância à frustração e eu o que vejo são crianças com boa tolerância à frustração, falam-me de crianças com problemas comportamentais e eu não as sinto com problemas comportamentais, falam-me de crianças com baixo nível de motivação e eu vejo crianças muito motivadas, o que me indica é que em grande parte é, lá está, a questão que falámos ainda agora, do recurso ser quase, não imediato, porque obviamente que há coisas que têm que ser trabalhadas, mas sim, que existe uma abertura muito mais rápida do que se estivesse a atuar sozinha.”</p>	<p>Considerando a avaliação preliminar dos docentes e técnicos aos alunos, verificaram-se alterações comparativamente ao momento em que não se recorria ao cão. As crianças passaram a aderir mais facilmente às atividades, estavam motivadas, eram mais tolerantes à frustração e geriam melhor o seu comportamento.</p>	
Regressão das conquistas alcançadas por interrupção das sessões	Sessões não foram interrompidas	<p>“Sinceramente, acho que nunca assisti a uma pausa.”</p>	<p>Quando as sessões com recurso ao cão de ajuda social terminam o projeto não é continuado.</p>	
Facilitador do trabalho de docentes/técnicos com os alunos	Coadjuvação	<p>“Eu acho que sim. Invisto nisso, (...) há crianças que é muito evidente, é muito rápido. Há crianças que têm que ser trabalhadas, há crianças que têm que ser orientadas, há profissionais ou técnicos, professores, que têm</p>	<p>O recurso possibilita ao docente ajustar metodologias, complementar o seu trabalho com o técnico do binómio</p>	

			também que ser ajudados (...) começámos a incluir trabalho com os professores nos projetos nas escolas... a maioria dos professores sente ainda alguma rejeição, alguma dificuldade séria em trabalhar com alunos com multideficiência, e nós vamos incluir os professores destes alunos da unidade (...) apoiá-los na aquisição de estratégias para trabalhar com os alunos, conhecendo-os e conhecendo as suas motivações.”	contribuindo para a inclusão plena de todos os alunos.
Importância atribuída ao trabalho colaborativo da equipa multidisciplinar com o binómio	Pré-requisito		“Eu atribuo toda a importância...tanto que eu não faço uma intervenção sem haver reunião multidisciplinar anterior porque (...) eu não conheço os alunos, eu não sei quais são os planos curriculares que eles têm predefinidos...as sessões comigo são sempre complementares. Eu não vou trabalhar uma competência externa que não esteja planeada pela escola em ser desenvolvida, quanto muito, se eu vejo que há uma competência que beneficiaria ser trabalhada eu comento com os profissionais que estão lá. Mas, eu não início um processo sem primeiro ter um perfil funcional da criança, entender quais são as suas motivações, qual é o seu ciclo na escola, quais são as suas dificuldades e as suas motivações. Quais são os objetivos a serem trabalhados, quais as metas terapêuticas dessas crianças, quais os métodos que estão a ser utilizados pelos profissionais, quais é que tiveram resultados quais é que não, qual a sua realidade familiar, que também é muito importante, conhecer toda essa parte. Portanto, eu diria que tem toda a importância e é inclusive um pré-requisito para mim, antes de iniciar qualquer tipo de intervenção, fazer o levantamento multidisciplinar de quem acompanha as crianças.”	O trabalho colaborativo em equipa multidisciplinar constitui um pré-requisito do recurso ao cão de ajuda social em contexto escolar, uma vez que só assim é possível avaliar e ajustar a intervenção às necessidades específicas de cada criança.
Extensão dos contributos da presença do cão de ajuda social	Todos os alunos		“(…) poderia ser feito com outro tipo de crianças que estivessem a passar por outros processos de dificuldade, como crianças com necessidade funcional de qualquer outro espectro, dificuldades sociais, dificuldades cognitivas (...) é sempre um recurso (...) extremamente adaptativo, maleável e multifuncional.”	Os contributos do recurso podem ser extensíveis a qualquer aluno que a qualquer momento do seu percurso académico apresente uma dificuldade.
	Equipa multidisciplinar		“Depois, todos os indivíduos que acompanham estas crianças sentem um pouco em paralelo as dificuldades que as crianças sentem, elas acabam por senti-las também e o cão é também um alívio para eles todos. Profissionais com que eu já trabalhei, em que durante muito tempo sentiram muita frustração de não conseguirem alcançar certos resultados ou	Os contributos da aplicação do recurso em contexto escolar estende-se a todos os profissionais que trabalham com as crianças em contexto escolar.

			trabalhar certas competências, de repente por introduzimos o cão, passaram a conseguir alcançar esses objetivos, ou planear, ou ter outro nível de motivação (...)"	
	Potenciador da qualidade da ação educativa	Inclusão plena	"(...) a passagem com o cão tem impacto em todo o meio (...) desde o minuto que passe pela porta da escola, já todo o panorama muda, inclusive a percepção...eu tive que fechar janelas da unidade e criar algum tipo de espaço porque inclusive as crianças do exterior se estavam a colocar dentro da sala que normalmente é uma sala que cria bastante rejeição. A malta não se mete lá dentro! Professores que nunca entraram na unidade, passaram lá para ver o cão."	A presença do cão facilita a alteração da perspetiva e aceitação do cenário pedagógico da unidade possibilitando a visita de professores e alunos pelo que contribui para a inclusão plena.
		Redução da ansiedade	"(...) tenho a carta da terapeuta da fala com quem trabalhei (...) diz que realmente reduziu amplamente a ansiedade no desenho de sessão, porque ela sabia que o nível de adesão da criança iria ser quase certo. E antes, enquanto planeava uma sessão tinha do género 'ah, não faço a mínima ideia se ele vai aceitar ou não' e, desde que a cadela estava inserida lá, andava tranquila (...)"	O recuso possibilita a redução da ansiedade nos técnicos especializados uma vez que existe mais confiança na adesão dos alunos às atividades planificadas.
Objecções à inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar	Acolhimento da proposta de incluir um cão de ajuda social, como adjuvante, em contexto escolar	Aceite sem ressalvas	"(...) em termos gerais, nunca tive dificuldade em entrar, até me assustou um pouco com a facilidade que tive, sinceramente."	O técnico especializado em IAA considerou que houve demasiada facilidade no acolhimento da proposta.
	Apreensão face à inclusão de um cão de ajuda social em contexto escolar	Alergias	"(...) as maiores preocupações, por assim dizer, prendem-se pela parte das alergias (...)"	As alergias constituem um fator de apreensão.
		Segurança	"(...) pela parte da garantia do comportamento do cão."	A segurança das crianças constitui um fator de apreensão.
	Formas de ultrapassar a apreensão	Proatividade	"(...) por iniciativa e por protocolo da própria associação enviar certificados veterinários, seguros de responsabilidade civil, certificados de treino, diplomas meus, currículos tanto meus como das cadelas, para certificar que eram cães que estavam preparados, e (...) estabelecer logo um nível de confiança de base com as escolas (...) mal sou contactada eu envio toda a documentação (...)"	Informar antecipadamente os decisores constitui uma forma de superar a apreensão face à utilização do recurso e contexto escolar.
		Fobia	"(...) o professor (...) que fez bastante força no seu momento para iniciar o projeto (...) tem medo de cães, portanto isso achei	O docente apresentar fobia de cães pode impossibilitar o

Fatores que poderão impossibilitar o recurso a cães de ajuda social nas escolas		bastante interessante (...) a cadela começou a abordá-lo, ele começou a andar para trás (...) e depois é que eu me apercebi, que ele estava realmente incomodado e tinha medo.”	recurso a cães de ajuda social.
	Reações alérgicas	“Uma das principais limitações realmente há pessoas que têm alergias muito graves (...) há reações alérgicas ao pêlo, ao tocar, ficarem com reações muito graves. É muito raro, não conheço muitas pessoas, mas mesmo assim há estratégias que podem ser adaptadas, pelo menos na presença de crianças com esta problemática (...)”	Reações alérgicas ao pêlo do cão podem impossibilitar o recurso ao cão de ajuda social.
	Comportamento	“Porque se a turma não está controlada e se o cão não está controlado, quer seja um conjunto, ou falha de uma das duas partes, já temos um problema garantido.”	Falhas na gestão do comportamento quer por parte do docente quer por parte do técnico especializado em IAA podem impossibilitar o recurso ao cão de ajuda social.
	Recomendação médica	“(…) crianças com multideficiência bastante complexa, serem medicamente aconselhadas a não terem contacto com animais (...) Não aconselhavam o contacto direto, então fazíamos atividades ao longe, nada que não se consiga dar a volta (...)”	A recomendação médica para evitar contacto com animais por situações de imunidade ou patologia pode impossibilitar o recurso ao cão de ajuda social.
	Financiamento	“(…) a parte económica... é sempre complicado e há que encontrar forma, até agora, metade das sessões que faço acabam por ser voluntárias ou foram voluntárias e agora que lentamente se vai mudando o registo (...) Os custos são elevados e muitas vezes as escolas não têm capacidade de financiar, ou não têm os recursos para, ou não têm muitas vezes a motivação suficiente para ultrapassar as dificuldades, aí já depende muito da escola.”	Verifica-se que muitas vezes a escola não consegue financiar ou aceder a financiamento externo para suprir os custos do recurso.
	Custos associados	“(…) há muita dificuldade de se conseguir aprovação de projetos mais longos, porque os custos são elevados, não vamos mentir.”	Os custos associados ao recurso são elevados razão que dificulta a aprovação de projetos de longa duração.
	Tempo de aprovação extenso	“O primeiro projeto que vou ter agora outra vez a recomençar demorou muito tempo a ser aprovado (...) Fizemos proposta para segundo e terceiro período e só conseguimos terceiro período e a proposta está feita deste outubro ou novembro do ano passado. Portanto todo o ciclo demorou muito tempo a sair e poderíamos ter conseguido o segundo e o terceiro período e só conseguimos o terceiro período.”	Verifica-se que o tempo de aprovação dos projetos que recorrem a cães de ajuda social em contexto escolar é demasiado extenso, o que leva à interrupção das sessões.
		“(…) houve pouco pedido de informação (...) considero que um pouquinho mais de preocupação não teria estado de mais (...) a minha maior preocupação não se prende com a dificuldade de entrar na escola, mas bem pelo contrário	Por não ser uma prática comum nas escolas, os decisores exigem pouca informação e referências ao

		Pouca exigência de referências e comprovativos de formação do binómio	com a facilidade em entrar na escola. (...) isto abre é um pouco a possibilidade a que qualquer indivíduo se consiga meter (...) um profissional que vai entrar aqui com um cão, trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, se calhar devemos prestar atenção a certos aspetos (...) conhecer esta pessoa, onde trabalhou (...) este cão tem tudo ok, o seguro, tem treino feito, não tem, qual foi o percurso, trabalhou já com este tipo de coletivos, porque não é o mesmo trabalhar com idosos do que passar a trabalhar com crianças com autismo (...)"	binómio, o que pode possibilitar que pessoas e cães sem formação especializada possam trabalhar em contexto escolar.
		Ausência de formação especializada do técnico do binómio na área de intervenção	"(...) o <i>background</i> da pessoa que vai trabalhar... porque eu posso ser um excelente treinador mas se não faço a mínima ideia do que é autismo, até posso ter um cão muito bem treinado, mas se o cão nunca viu uma criança com autismo, uma criança com multideficiência, eu não sei como abordar a criança, não sei que comportamento esperar da criança, pode ser meio caminho andado para ocorrer um incidente (...)"	"O facto do técnico não possuir formação especializada na área de intervenção pode constituir uma limitação à aplicação do recurso em segurança e com mais valias para os alunos."

Apêndice 17 - Grelha de categorização da entrevista semiestruturada TE1

Categorização da entrevista semiestruturada TE1

GRELHA DE TRATAMENTO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA TE1

TEMA – Cães de ajuda social em contexto escolar				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Inferências
Aplicabilidade dos cães de ajuda social ao contexto escolar	Situações em que se recorreu ao cão de ajuda social	Educação especial	“Tivemos o projeto no ano passado (...) nas duas unidades de multideficiência (...)”	Recorreu-se ao cão de ajuda social nas unidades de ensino estruturado e de apoio especializado.
	Motivações para o recurso ao cão de ajuda social	Interesse pessoal	“Eu sou uma acérrima defensora da intervenção assistida por animais desde sempre!”	O técnico especializado têm um interesse pessoal pela área das intervenções assistidas por animais.”
		Suporte científico internacional	“Tenho lido sobre o assunto e por um lado, os resultados dos estudos e intervenções pareceram-me muito interessantes (...)”	Os estudos desenvolvidos noutros contextos educativos e os seus resultados positivos motivaram o recurso ao cão de ajuda social.
		Logística	“(...) trazer um cão de terapia à escola é logisticamente mais fácil do que levar os alunos à hipoterapia, por exemplo.”	A possibilidade de deslocação do recurso ao contexto escolar possibilita desenvolver atividades com todas as crianças/jovens mesmo as que apresentem mobilidade reduzida.
		Contexto de proximidade com a associação	“Soube também da existência da associação (...) aqui próximo de nós e gostei do que li na sua página da internet.”	O facto da associação que representa o binómio ser geograficamente próxima da escola motivou o recurso ao cão de ajuda social.
	Conhecimento da comunidade educativa acerca das IAA em contexto escolar	Conhecimento reduzido	“Pouco conhecimento.”	Existe pouco conhecimento acerca das IAA em contexto escolar.

Contributos da inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar	Contributos a crianças/jovens com necessidades educativas especiais	Fator de motivação	“(…) o maior contributo que eu vejo é a nível da motivação para o trabalho. Depois dependerá das competências ou dos objetivos que nós temos estabelecidos para cada aluno, mas o facto de o cão estar presente motiva os alunos a trabalharem as competências que são propostas (…) Portanto penso que a curto prazo é a motivação para o trabalho.”	O recurso constitui um fator de motivação para os alunos que assim aderem mais facilmente às atividades propostas.
		Atenção e concentração	(…) também se desenvolvem outras competências como a concentração, como a atenção, que são coisas que nós aqui trabalhamos e que se calhar um dos nossos principais objetivos de trabalho com estes alunos, será esse desenvolvimento dessas competências. Portanto a médio prazo também se nota um desenvolvimento dessas áreas.”	O recurso facilita o desenvolvimento da concentração e atenção plena nos alunos
		Facilitador da relação social da criança	“E também os ajuda a desenvolver competências a nível emocional. Temos aqui várias provas disso a nível emocional, e de contacto, e de relação.”	O recurso serve como suporte emocional e facilita a socialização dos alunos.
	Alterações nos alunos após introdução do cão de ajuda social	Comunicação	“(…) tem muitas dificuldades ao nível da linguagem (…) no entanto também é muito teimoso. E às vezes não fala mais porque não quer, e com o estímulo da cadela, ainda ontem aconteceu, (…) ele tem muito mais motivação para falar, e a nível da linguagem, pelo menos a nível da intensão da comunicação, há desenvolvimento, sim.”	Verificaram-se alterações a nível da comunicação nos alunos após introdução do recurso.
		Expressão emocional	“Com outras crianças, como o C. que é um menino autista e com outras problemáticas também, que têm muito pouco contacto físico e expressão emocional, com a cadela isso desenvolveu-se muito. Ele teve espontaneidade de fazer uma festa à cadela, (…) connosco nunca teve esse comportamento.”	Verificaram-se alterações a nível da expressão emocional numa criança com PEA após introdução do recurso.
		Gestão comportamental	“Com a A. também, a questão da impulsividade notei perfeitamente que ela melhorou a nível da impulsividade e (…) da gestão de comportamento.” “Por exemplo temos lá uma miúda e um miúdo também, com alguns comportamentos de agressividade e impulsividade misturados e que com a cadela conseguiram gerir melhor essa questão. O C., por exemplo, tinha muito medo da cadela ao início, às vezes queria dar-lhe um pontapé e com o passar das sessões foi conseguindo baixar esse nível de agressividade e de impulsividade, para depois receber o reforço, sim.”	Verificaram-se alterações a nível da gestão comportamental nos alunos após introdução do recurso.
		Motricidade	“(…) tivemos uma miúda, a B., que tem paralisia cerebral, tem alguns movimentos descoordenados e, com a cadela aquilo era uma delícia ver porque ela fazia-lhe festinhas! Depois	No domínio motor, verificaram-se alterações a nível da motricidade de uma aluna com paralisia

			como ela não fala, comunicava com os cartões com o sim e o não, e com a cadela, comunicava perfeitamente, ia perfeitamente com o bracinho dizer sim, não, respondia a tudo. A nível motor propriamente dito no caso da B. acho que houve alguma evolução ao nível da motricidade global, sim.”	cerebral após introdução do recurso.
		Concentração	“O que notamos mais a nível cognitivo é o desenvolvimento de algumas competências (...) de uma maneira geral, a nível da (...) concentração todos melhoraram.”	No domínio cognitivo, verificou-se o desenvolvimento de competências ao nível da concentração após introdução do recurso.
	Regressão das conquistas alcançadas por interrupção das sessões	Houve regressão	(...) tenho a certeza que se fosse algo consistente, durante o ano letivo inteiro, todas as semanas, que aí eu poderia dizer com toda a certeza que a regressão se deveu ao facto, pelo menos com mais certeza, de terem deixado de ter a terapia durante as férias, aí notaríamos. Agora assim foi um período. Eles são crianças que infelizmente, é como digo, num fim de semana mais prolongado, já é o suficiente para o P. vir mais desnortado, para a G. vir mais desatenta, é complicado.”	Verificou-se regressão das conquistas alcançadas pelos alunos, no entanto para a técnica especializada, não é possível a correlação com a interrupção das sessões.
	Facilitador do trabalho de docentes/técnicos com os alunos	Coadjuvação	“Sim porque ao trabalharmos em parceria, precisamente, conseguimos trabalhar com a terapeuta no sentido de os nossos objetivos, que nós temos estabelecidos, quer para a Psicologia, quer para a Terapia da fala, quer para as outras áreas, propor-lhe a ela que trabalhe também esses objetivos e nos ajude (...) um cão sendo um estímulo e um fator de motivação para os alunos, mais facilmente conseguimos também atingir os nossos próprios objetivos.”	O trabalho em coadjuvação com o binómio possibilita complementar as respostas educativas dos técnicos e dos docentes aos alunos.
	Importância atribuída ao trabalho colaborativo da equipa multidisciplinar com o binómio	Crescimento profissional	“Sim, há pessoas que vivem no seu mundinho (...) Isso a mim faz-me muita confusão, como eu não sou nada assim. Eu acho que nós estamos sempre a aprender, e temos sempre que agarrar as oportunidades de aprendizagem. E não podemos ver, quer dizer, temos que nos concentrar e focar nos miúdos e nas problemáticas deles, que é para quem nós trabalhamos. É para isso que nos pagam. Porque é que o vem de fora terá que ser mau? Não é, é bom!”	A técnica especializada considera que o trabalho colaborativo em equipa multidisciplinar com o binómio é uma oportunidade de aprendizagem tendo em vista o superior interesse dos alunos.
	Extensão dos contributos da presença do cão de ajuda social	Equipa multidisciplinar	“Sim, aos professores. Nós este ano temos esse objetivo, vamos fazer algumas sessões com professores, sim (...) para nós é muito relaxante ver o trabalho que é feito, mesmo... mesmo... eu tenho pena de não poder assistir sempre, por mim estava sempre a ver.”	Os contributos do recurso ao cão de ajuda social em contexto escolar estendem-se aos professores e aos técnicos especializados que acompanham os alunos, promovendo o relaxamento.
		Integração sensorial	“Claro. Eu acho que principalmente quando se trabalha com multideficiência, todos os	Por ser um ser vivo, o recurso possibilita uma diversidade de

	Potenciador da qualidade da ação educativa		estímulos são importantes e quando então aliamos um animal a esses estímulos mais ainda.”	estímulos que potenciam a qualidade da ação educativa ao nível da integração sensorial.	
		Aceitação do técnico/docente pelos alunos	“Eu acho que sim, sem dúvida nenhuma. Acho que os animais, talvez não sei, pelas características físicas deles, pelo treino que têm, conseguem chegar a um nível de ralação com estes alunos que nós muitas vezes não conseguimos. Porque eles estão ali sem objetivo, sem intensão nenhuma, estão ali porque estão ali e estão de gosto. Chegam-se ao pé do aluno e cheiram e dão uma lambidela, sem qualquer tipo de intensão, e acho que também os próprios alunos sentem um bocado isso e criam ali uma relação com eles e com os técnicos que com os professores não conseguem criar.”	O cão de ajuda social por estabelecer uma relação privilegiada e emocionalmente positiva com o aluno facilita a aceitação do técnico e do docente.	
Objecções à inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar	Acolhimento da proposta de incluir um cão de ajuda social, como adjuvante, em contexto escolar	Aceite sem ressalvas	“Houve abertura completa. Não senti objeção nenhuma (...) Da parte dos pais, assinaram todos o consentimento, tiveram todos informação do que se iria passar, responderam todos a um questionário sobre alergias, medo de cães, se já tinham sido mordidos, (...) e todos autorizaram sem problema absolutamente nenhum.”	Houve aceitação da proposta sem ressalvas e foi dado o consentimento informado dos encarregados de educação.	
	Apreensão face à inclusão de um cão de ajuda social em contexto escolar	Fator de competição	“Talvez da parte de alguns colegas, acho que sim posso dizer isso. Sentiram o seu espaço um bocado ocupado. Sim, como se viesse alguém roubar-lhes o espaço e o tempo. Não só cão mas como o técnico que o acompanha (...) houve algumas técnicas, principalmente uma, que sentia da parte dela sempre alguma resistência, sempre com algumas atitudes não diretamente, mas que eu via que seria para, entre aspas, minar um bocado o trabalho da terapeuta do binómio. Não tem a ver com o cão, tem a ver com o facto de haver uma pessoa de fora, que vem com uma coisa completamente inovadora e que até tem resultados.”	Verificou-se apreensão por parte de alguns técnicos especializados da equipa multidisciplinar que viram a entrada do recurso e do técnico exterior à escola como um fator de competição profissional.	
	Formas de ultrapassar a apreensão	Apreensão persistente	“Eu penso que, pelo menos o que transparece é que se calhar isso foi ultrapassado mas na realidade não (...)”	Apesar dos esforços, a apreensão face à inclusão do cão de ajuda social em contexto escolar persistiu.	
	Fatores que poderão impossibilitar o recurso a cães de ajuda social nas escolas	Falta de abertura à inovação		“É mesmo essa questão da falta de abertura, da dificuldade em aceitar terapias inovadoras.”	A falta de abertura a práticas inovadoras pode impossibilitar o recurso ao cão de ajuda social nas escolas.
		Desconhecimento		“(…) o medo do desconhecido... porque não conhecem. Tem um bocado a ver com isso do desconhecimento, penso que é o desconhecimento, sim.”	A falta de conhecimento sobre as IAA pode limitar o recurso ao de ajuda social nas escolas.
		Financiamento	“A única questão que se pôs mas que foi resolvida, e felizmente temos o apoio da câmara, é	Verifica-se que a escola acedeu a financiamento externo	

			<p>somente como é que nós vamos pagar isto, mas tivemos (...) É a limitação maior, penso que é o financiamento... porque se nós pudéssemos teríamos o ano inteiro, só que não foi possível. Mas não é possível o ano inteiro, não foi possível este ano dois períodos, é possível um, e nós aceitamos.”</p>	<p>com o apoio da autarquia para custear o projeto.</p>
--	--	--	---	---

Apêndice 18 - Grelha de categorização da entrevista semiestruturada

P1

Categorização da entrevista semiestruturada P1

GRELHA DE TRATAMENTO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA P1

TEMA – Cães de ajuda social em contexto escolar				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Inferências
Aplicabilidade dos cães de ajuda social ao contexto escolar	Situações em que se recorreu ao cão de ajuda social	Educação especial	“Em contexto de multideficiência, na unidade.”	Recorreu-se ao cão de ajuda social nas unidades de ensino estruturado e de apoio especializado.
	Motivações para o recurso ao cão de ajuda social	Fator de inovação	“Eu gosto sempre de novas experiências, e realmente foi uma novidade e quando surgiu, portanto abracei logo esse projeto (...) achei que era realmente uma ideia interessante.”	O facto de ser uma inovação, motivou o recurso ao cão de ajuda social..
		Estímulo diferenciado	“Considero que (...) é sempre bom investir em todo o tipo de estímulos, porque é muito enriquecedor para nós e para os alunos.”	A docente considera que o recurso enriquece a estimulação diferenciada dos alunos.
		Mais-valia	“Quando a psicóloga me falou do projeto e que era possível de o concretizar na nossa escola, achei (...) uma mais valia para os alunos.”	A docente considera o recurso ao cão de ajuda social em contexto escolar uma mais valia para os alunos.

Contributos da inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar	Conhecimento da comunidade educativa acerca das IAA em contexto escolar	Conhecimento superficial	“Já tinha ouvido falar, mas em Portugal não fazia a mínima ideia (...) o conhecimento que nós tínhamos era mais por (...) pesquisa de internet e situações que nós às vezes víamos nos <i>posts</i> do <i>Facebook</i> de situações de cães que faziam assistência. Mas não neste tipo de situações, era mais cães guias.	Os professores têm conhecimentos sem sustentação científica acerca do recuso a cães de ajuda social em contexto escolar.
	Contributos a crianças/jovens com necessidades educativas especiais	Concentração	“Eu acho que em todos eles houve uma grande melhoria a nível de concentração.”	A presença do recurso facilitou o desenvolvimento da concentração nos alunos.
		Contexto de aprendizagem único	“(…) estavam sempre à espera da cadela para fazer a terapia, aliás eles nunca sentiram uma terapia (...) era uma alegria! Nunca foi considerado uma terapia e era sempre uma satisfação (...) Portanto essa interação para eles não era trabalho.”	Através do recurso cria-se um cenário pedagógico emocionalmente positivo.
	Alterações nos alunos após introdução do cão de ajuda social	Motivação	“No imediato era a satisfação e a vontade com que os alunos vinham para a unidade, na expectativa no dia em que as cadelas vinham, aquilo era sempre uma festa (...) acho que isso é muito importante, a motivação em contexto lúdico, a parte lúdica na aprendizagem é uma coisa que eu defendo sempre muito. Que eles nem estão a sentir que estão a fazer aprendizagens porque estão distraídos com a interação que estão a ter.”	Os alunos revelaram-se mais motivados para a aprendizagem após introdução do recurso.
		Concentração	“(…) eles conseguem-se concentrar e aprendem muito melhor.”	Os alunos revelaram-se mais concentrados nas tarefas após introdução do recurso.
		Gestão comportamental	(...) foi trabalhado (...) gestão dos conflitos (...) e acho que resultou muito bem.”	Verificaram-se alterações a nível da gestão comportamental nos alunos após introdução do recurso.
		Expressão emocional	“(…) um miúdo que não interagia, ele estava sempre muito ausente... a situação por mais inovadora que fosse qualquer intervenção, para conseguirmos fazer com ele a estimulação sensorial havia sempre complicações porque o miúdo não interagia, não fazia o contacto. Quando a técnica especialista em intervenções assistidas por animais descobriu a parte dos pés, a sensibilidade dos pés... ele começou a fazer festas com o pé à cadela. Foi realmente um grande	Verificaram-se alterações ao nível da expressão emocional numa criança com PEA após introdução do recurso.

			momento porque pela primeira vez conseguimos ver o C. ter um progresso... giro. Giro no sentido que... começou pelos pés e no final das sessões já ele punha a mão na cadela percebendo, por momentos, que a cadela estava ali. Porque ele muitas vezes está completamente ausente.”	
		Comunicação	“(…) um menino que já falaria se quisesse. Em casa ele fala mais com a mímica e a mãe também não insiste (…) Ele consegue verbalizar, mas é teimoso e há dias em que não sai dali palavra nenhuma porque ele não quer que saia. E então nós dizemos ‘se não disseres, se não deres o comando, ela não faz, tens que falar com a cadela’ e ele nesse sentido também começou a dizer... ele hoje disse-te bom dia! (...) Ele não dizia, fazia só (vocaliza um som e um gesto). Também foi significativo nesse sentido.”	Verificaram-se alterações a nível da comunicação nos alunos após introdução do recurso.
		Interação social	“O C. foi assim o mais marcante. O C., que é o miúdo que tem autismo, na interação foi uma coisa que se notou logo (...) mantinha o contacto visual durante mais tempo, a interação dele mesmo com os colegas. Por exemplo, o colega dava-lhe a mão, ele olhava para o colega que lhe dava a mão.”	Verificaram-se alterações na interação social de uma criança com PEA com os seus pares, após introdução do recurso.
		Controle de movimentos voluntários	“No caso do C., têm um perfil de um menino com paralisia cerebral e portanto a parte cognitiva nem está afetada mas têm muita dificuldade em verbalizar palavras e, quando está muito entusiasmado, fica mais espástico. E no controle motor notou-se. Na altura em que ele relaxava de uma determinada maneira que não tremia tanto. Por exemplo, é um menino que quando o tiramos da cadeira, temos que ter muito cuidado, porque volta e meia, sem querer, a mão levanta e levamos um murro. É involuntário! (...) Acho que nessa parte do relaxamento (...) mudou.”	Verificou-se alteração no controle de movimentos voluntários numa criança com paralisia cerebral após introdução do recurso.
	Regressão das conquistas alcançadas por interrupção das sessões	Houve regressão	“Houve, houve (...) foi uma interrupção bastante grande. E ontem fiquei realmente muito contente porque ele já há muito tempo que não fazia aquele contacto visual. Olhava para a cadela... olhava para a técnica especialista em intervenções assistidas por animais. Exatamente, um contacto visual. Porque ele tem momentos destes, mas ele ontem estava em toda a sessão... até depois no final relaxou de tal maneira, deixou-se dormir. Mas de facto notei que o miúdo olhava, e olhava para a cadela e depois mexia com os pés, foi tão giro, foi mesmo giro.”	Verificou-se regressão das conquistas alcançadas pelos alunos por interrupção das sessões.
	Facilitador do trabalho de docentes/técnicos com os alunos	Motivação	“Sim, facilita. Na motivação dos miúdos, eles ficam muito mais recetivos, muito mais relaxados e muito mais calmos. A motivação é a ponte para a aprendizagem,	O recurso ao cão de ajuda social facilita o trabalho de professores e técnicos com os alunos, uma vez que, por se

			porque se não estiveres motivado não consegues aprender.”	encontrarem motivados há aprendizagem efetiva.
	Importância atribuída ao trabalho colaborativo da equipa multidisciplinar com o binómio	Crescimento profissional	“Eu sou toda a favor do trabalho cooperativo e equipa. Sou toda pelo trabalho de equipa. Cada um tem a sua função e todas as situações vão num sentido que é o aluno, para bem desse aluno. E somos todos diferentes, portanto acabamos por aprender todos uns com os outros (...) cada técnico trabalha de uma maneira diferente, são sempre estratégias (...) boas para uma pessoa aprender com elas e entender muita coisa.”	A docente considera que o trabalho colaborativo em equipa multidisciplinar com o binómio é uma oportunidade de aprendizagem tendo em vista o crescimento profissional no superior interesse dos alunos.
	Extensão dos contributos da presença do cão de ajuda social	Todos os alunos	Eu acho que sim, eu acho que sim. Para as outras crianças com necessidades educativas especiais, sem ser da multideficiência, eu acho que é sempre uma mais valia (...) qualquer criança que tenha contacto com um animal é sempre uma mais valia (...)”	Os contributos da presença do cão podem estender-se à generalidade dos alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas.
		Equipa multidisciplinar	“E nós acabamos também por beneficiar... os animais para mim são antisstress (...)”	A presença do cão de ajuda social permite a redução do stress nos profissionais que desenvolvem atividade nas unidades de ensino estruturado e de apoio especializado.
	Potenciador da qualidade da ação educativa	Redução da ansiedade	“(...) os miúdos depois ficam muito mais calmos. Quando esses se sentem mais calmos é mais fácil é conseguir estimular outras situações.”	O recurso possibilita a redução da ansiedade nos alunos com benefício para a qualidade da ação educativa.
		Socialização	“Na educação pelo respeito pelos outros, na sociabilização. Muito pela parte social.”	O recurso promove melhorias ao nível da socialização, com benefício para a qualidade da ação educativa.
Objeções à inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar	Acolhimento da proposta de incluir um cão de ajuda social, como adjuvante, em contexto escolar	Aceite sem ressalvas	“Foi aprovado, não houve sequer questões, foi muito bem recebido, mesmo a nível da escola, que isso também é muito importante (...)”	A proposta foi aprovada e bem recebida quer na escola, quer junto dos encarregados de educação.
		Inovação	“(...) pais estavam super contentes, porque são coisas novas e é sempre mais um estímulo (...) estávamos realmente curiosos para saber como é que era feita a abordagem dos animais, das cadelas neste caso, com os nossos alunos.”	A proposta foi aceite por representar um fator de inovação.
	Aprensão face à inclusão de um cão de ajuda social em contexto escolar	Inexistente	“Aqui neste caso não tenho razão de queixa, todas as propostas que têm sido feitas, temos tido muita abertura por parte da direção.”	Não se verificou apreensão face à inclusão de um cão de ajuda social em contexto escolar.
		Projeto	“há sempre maneiras de contornar a inexistência de legislação específica, quando se faz um projeto contornando essa situação, porque isto não está no currículo dos alunos, mas ao fazer um	O desenho e fundamentação da atividade com recurso ao cão de ajuda social sob a forma de

	Formas de ultrapassar a apreensão		projeto e sendo aceite no pedagógico, cria-se uma alternativa às rotinas escolares. Portanto o meio é mesmo pelos projetos. Têm é que estar muito bem feitos e fundamentados e no final são avaliados e é feito um relatório.”	projeto, possibilita a sua aprovação em Conselho Pedagógico, uma forma de acautelar a inexistência de legislação específica .
		Certificação de formação especializada do binómio	“Quando uma pessoa se mete num projeto destes também tem que saber quais são as credenciais e as habilitações que as pessoas têm porque tudo o que vêm para a escola e envolve alunos, têm que ser tudo muito certificado. (...) O projeto foi com o currículo da técnica especialista em intervenções assistidas por animais e com o das duas cadelas (...) para o Conselho Pedagógico (...) quando foi feita a proposta já vinha a certificação toda e o background e o projeto muito bem fundamentado. Quando as coisas são bem feitas, as dúvidas são logo tiradas. As pessoas estavam perfeitamente elucidadas do que se iria fazer, como é que era, como não era, as certificações todas, ficou logo tudo muito confortável.”	A certificação de formação especializada do técnico especialista em IAA e do cão de ajuda social constitui uma forma de ultrapassar a apreensão.
	Fatores que poderão impossibilitar o recurso a cães de ajuda social nas escolas	Financiamento	“A limitação foi da parte monetária, a parte financeira, que nós estávamos à espera de começar logo muito mais cedo (...) tivemos azar porque foi na altura da mudança da câmara, das autárquicas, e até que as coisas depois comessem a arrancar e a estrutura toda avançasse, foi por isso que as coisas não aconteceram mais cedo.”	Verifica-se que a escola acedeu a financiamento externo com apoio da autarquia para custear o projeto.
		Ausência de formação especializada do binómio	“É sempre um problema, quando não há credenciais (...) pois os cães podem morder ou outro tipo de coisas.”	A ausência de formação especializada do binómio é conducente a que não seja garantida a segurança das crianças.

Apêndice 19 - Grelha de categorização da entrevista semiestruturada TE2

Categorização da entrevista semiestruturada TE2

GRELHA DE TRATAMENTO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA TE2

TEMA – Cães de ajuda social em contexto escolar				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Inferências
Aplicabilidade dos cães de ajuda social ao contexto escolar	Situações em que se recorreu ao cão de ajuda social	Educação especial	“Trabalhei com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo(…)”	Recorreu-se ao cão de ajuda social nas unidades de ensino estruturado o para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA).
	Motivações para o recurso ao cão de ajuda social	Diferenciação pedagógica	“Nós tínhamos crianças com discrepâncias muito grandes em termos de patologia (...) crianças com grave perturbação do desenvolvimento, da comunicação e da relação e outras com dificuldades menos significativas. Também dentro do espectro mas com dificuldades menos significativas (...) o objetivo era trabalhar com todo o grupo (...)”	A necessidade de adequar a resposta educativa às necessidades educativas de todos os alunos, motivou a utilização do recurso.
		Dificuldades de comunicação	“Mas o que mais interesse me despertou na altura foi realmente trabalhar com crianças com patologias mais graves porque nessas sim, era efetiva a dificuldade que nós tínhamos em comunicar e a potencialidade que os cães vinham trazer.”	Verificavam-se dificuldades de comunicação dos técnicos com os alunos com PEA.
		Estímulo diferenciado	“O cão é um estímulo diferenciado que não seria possível introduzir de outra forma.”	A técnica considera que o recurso permite a estimulação diferenciada dos alunos com PEA.
Contributos da inclusão de cães de ajuda social,	Conhecimento da comunidade educativa acerca das IAA em contexto escolar	Conhecimento reduzido	“Não tem grande conhecimento (...) pouco.”	Existe pouco conhecimento acerca das IAA em contexto escolar.

em contexto escolar	Contributos a crianças/jovens com necessidades educativas especiais	Comunicação	“Em crianças com autismo percebi que nas crianças que têm uma patologia muito vinculada, com um grau de severidade muito grande, o cão potencia muito mais do que em crianças com perturbação de comunicação mais ligeiras. (...) A curto prazo (...) crianças com patologias mais severas verificam-se mais resultados do que nas crianças com alterações menos significativas.”	Verificaram-se melhorias na comunicação de crianças com PEA, sobretudo nos casos com maior severidade.
		Alimentação	“(…)Utilizámos para crianças com questões alimentares. Também foi muito bom o contributo que nos foi dado (...)”	O recurso contribuiu para trabalhar competências ao nível das funções de mastigação e deglutição em sessões de terapia da fala.
		Motivação	“(…) e noutras situações mais ligeiras foi só questões motivacionais que também foi muito, muito bom.”	O recurso contribuiu para a motivação dos alunos.
	Alterações nos alunos após introdução do cão de ajuda social	Alimentação	“(…) vi resultados (...) em termos de alimentação (...)”	A terapeuta da fala verificou que alguns alunos com PEA superaram dificuldades ao nível da alimentação após introdução do recurso..
		Comunicação	“Em termos de área de intervenção vi resultados (...) em termos de comunicação (...) mas tudo a ver com a questão da severidade do caso.”	A terapeuta da fala verificou que alguns alunos com PEA superaram dificuldades de comunicação após introdução do recurso.
		Interação social	“Nunca tinha mantido contacto ocular connosco e com os cães fazia-o de forma propositada para que eles tivessem determinada reação.”	Verificaram-se alterações na interação social de uma criança com PEA.
	Regressão das conquistas alcançadas por interrupção das sessões	Sessões não foram interrompidas	“(…) o projeto foi contínuo. Sempre contínuo.”	Quando as sessões com recurso ao cão de ajuda social terminam o projeto não é continuado.
	Facilitador do trabalho de docentes/técnicos com os alunos	Mediação	“Sim, facilita (...) eu já tinha o plano de intervenção. O que eu fiz, na altura, foi adequar a minha intervenção à entrada do cão (...) Eu tinha os objetivos estipulados, e tinha o tipo de intervenção que ia fazer com cada um dos alunos. Quando a técnica especialista em IAA chegou vimos como é que (...) iríamos atingir aqueles objetivos através do cão. O cão foi sempre utilizado como mediador, em vez de eu ser a interveniente direta passou a ser o cão (...) Conseguimos ali coisas que sem o cão não teríamos conseguido porque os alunos não mantinham o contacto visual e não comunicavam connosco, mas com o cão sim.”	O recurso facilita o trabalho de docentes e técnicos uma vez que media a comunicação destes com os alunos.
		Interatividade	“Com a intervenção fizemos um trabalho por etapas que iam sendo progressivamente mais complexas. Por exemplo ler para o cão, primeiro fizemos só a leitura, depois fomos à compreensão, à	Através das atividades desenvolvidas com recurso ao cão de ajuda social, cria-se um cenário

			ordenação das etapas da história e até à construção frásica. Os cartões tinham a história e as ações que o cão ia fazer. E o cão fazia mesmo as ações. Muitas vezes estes alunos conseguem ler mas têm dificuldade na compreensão e interpretação. Como o cão fazia mesmo o que estava nos cartões, havia a ordenação e a compreensão da história. Tudo girava à volta do cão mas com o nosso trabalho, dos técnicos, claro!”	pedagógico interativo facilitador do trabalho dos docentes e dos técnicos com os alunos.
		Coadjuvação	“A minha intervenção é potencializada pela técnica especialista em IAA. Eu com um cão, claro que não conseguiria (...) exercer a mesma função se ela não estivesse presente. Mesmo se ela me disponibilizasse o cão!”	O recurso ao cão de ajuda social para complementar as respostas educativas dos técnicos especializados aos alunos, só é possível em coadjuvação com o técnico especializado em IAA.
	Importância atribuída ao trabalho colaborativo da equipa multidisciplinar com o binómio	Motivação	“Ao nível da motivação também é muito diferente (...) a componente motivacional que o cão trás para a sala é completamente diferente de tudo o que eu possa trazer, é um estímulo completamente diferente.”	O recurso estimula a motivação dos alunos para a aprendizagem.
		Intervenção aprofundada	“Sem o trabalho dos professores e dos técnicos a técnica especialista em IAA também não teria conseguido, só por trazer um cão, fazer uma intervenção tão profunda, seria mais superficial, como por exemplo fazer a leitura e trabalhar os tempos de concentração, os tempos de contacto visual. Como nós planificamos as sessões em conjunto e ambas estávamos presentes nas sessões, a intervenção pôde ir mais além. Eu fazia o meu trabalho específico, com os objetivos que já tinha definido para aquele aluno, apenas reformulei e ajustei ao trabalho com a técnica de IAA e com o cão. Pudemos explorar a intervenção na competente cognitiva de forma mais aprofundada porque somos nós, na escola, que conhecemos os alunos. Conseguiram-se resultados mais consistentes em equipa.”	O trabalho colaborativo da equipa multidisciplinar com o binómio possibilitou uma intervenção mais aprofundada no domínio cognitivo com resultados consistentes.
	Extensão dos contributos da presença do cão de ajuda social	Alunos com Multideficiência	“Sim, eu trabalhei com o cão em Perturbação do Espectro do Autismo mas sei que na unidade de multideficiência os resultados também foram muito bons.”	Os contributos da presença do cão de ajuda social são extensíveis a alunos com multideficiência.

	Potenciador da qualidade da ação educativa	Facilita a aceitação do docente/técnico	“Sim, porque nós alcançámos resultados que de outra forma, sem o cão, não estávamos a conseguir. O cão é o elemento chave disto tudo, é uma ferramenta (...) Fazíamos o nosso trabalho de sempre mas através do cão, como mediador, era através do cão que conseguíamos chegar aos alunos. De outra forma é possível que não tivéssemos alcançado os mesmos resultados (...) sobretudo os casos mais graves ao nível da comunicação e da componente cognitiva.”	A atividade educativa com recurso ao cão de ajuda social desenvolve-se de forma indireta, o que a facilita a aceitação do técnico pelos alunos.
Objecções à inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar	Acolhimento da proposta de incluir um cão de ajuda social, como adjuvante, em contexto escolar	Aceite sem ressalvas	“Foi bem recebida, a técnica especialista em IAA propôs vir à escola de forma voluntária, eu achei muito interessante e disponibilizei-me logo para trabalhar com ela.”	Houve aceitação da proposta sem ressalvas.
	Apreensão face à inclusão de um cão de ajuda social em contexto escolar	Segurança	“(…) se eu não me tivesse disponibilizado a trabalhar com a técnica especialista em IAA mesmo o projeto sendo gratuito, duvido muito que fosse aprovado... a ser só ela e o cão a trabalhar sozinhos com os miúdos.	Verificou-se apreensão relativamente à segurança das crianças.
	Formas de ultrapassar a apreensão	Presença do técnico/docente nas sessões	“Como eu aceitei logo acompanhar o trabalho da técnica especialista em IAA, o projeto foi aprovado e não houve nenhum problema.”	A garantia de participação da técnica especializada em todas as sessões garantiu a superação das apreensões e a aprovação do projeto.
		Restrições à circulação do binómio no espaço escolar	“(…) garantir que a entrada da cadela na escola era feita sempre em alturas em que os miúdos não estavam no intervalo. Por um lado para os miúdos não perturbarem a cadela e por outro para garantir a segurança dos miúdos. Porque como ela era novinha podia assustar-se e acabar por morder, por ter os miúdos todos ali à volta dela ao mesmo tempo.”	Garantiu-se a segurança, limitando a entrada e circulação do cão de ajuda social no espaço escolar aos momentos em que não existia livre circulação de alunos pelo pátio.
	Fatores que poderão impossibilitar o recurso a cães de ajuda social nas escolas	Financiamento	“O financiamento também é muito importante, porque depois da técnica especialista em IAA ter feito a parte gratuita que correspondia à socialização da cadela, quando o projeto foi proposto a pagar, apesar dos bons resultados, não avançou porque a escola não tinha financiamento e, os valores pedidos pela associação até não eram assim tão elevados.”	Não se verificou a continuidade projeto por ausência de financiamento da escola.
		Recomendação médica	“Nós tivemos aqui um caso de um aluno que tinha feito um transplante e os médicos não aconselhavam o contacto com animais, porque estava em recuperação e por uma questão de imunidade.”	A recomendação médica para evitar contacto com animais por situações de imunidade ou patologia pode impossibilitar o recurso ao cão de ajuda social.

		Reações alérgicas	“Mas tirando esse caso, só as alergias.”	As alergias podem impossibilitar o recurso ao cão de ajuda social.
		Desinteresse por parte dos encarregados de educação	“Depois também pensei que por ter feito os relatórios individuais sobre o progresso de cada aluno, os pais se mostrassem mais interessados em dar continuidade. Mas os pais também não se interessaram muito por isso(...)”	Verificou-se desinteresse por parte dos encarregados de educação em dar continuidade ao projeto.
		Indisponibilidade de docentes e técnicos	“(…) houve pouca disponibilidade de outras pessoas em colaborar, professores e técnicos. (...) mesmo o projeto sendo gratuito (...) Acredito que se eu não me tivesse disponibilizado para trabalhar com a técnica especialista em IAA (...) talvez (...) não tivesse avançado.”	A indisponibilidade de docentes e técnicos para trabalhar colaborativamente com o binómio pode impossibilitar a utilização do recurso.
		Ausência de formação especializada do binómio.	“Claro que não pode ser um cão qualquer e é fundamental trabalhar com a técnica que acompanha o cão.”	A ausência de formação especializada do binómio pode impossibilitar o recurso ao cão de ajuda social.

Apêndice 20 - Grelha de categorização da entrevista semiestruturada

P2

Categorização da entrevista semiestruturada P2

GRELHA DE TRATAMENTO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA P2

TEMA – Cães de ajuda social em contexto escolar				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Inferências
Aplicabilidade do cão de ajuda social ao contexto escolar	Situações em que se recorreu ao cão de ajuda social	Educação especial	“Assisti a algumas intervenções da técnica especialista em IAA aqui no agrupamento. Portanto nós temos aqui no agrupamento duas unidades, uma do esperto do autismo, que trabalha com alunos do primeiro, segundo e terceiro ciclo, e temos uma unidade de multideficiência, que neste momento não tem alunos, mas que é só do ensino secundário. E foi há três anos que a técnica especialista em IAA trabalhou nessa unidade de multideficiência no ensino secundário. O ano passado fez outro tipo de trabalho aqui na unidade de espectro do autismo (...)”	Recorreu-se ao cão de ajuda social ao nível do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário para intervir junto de crianças/jovens com perturbações do domínio cognitivo e motor, nas unidades de ensino estruturado e de apoio especializado.
	Motivações para o recurso ao cão de ajuda social	Regime de voluntariado	“A técnica especialista em IAA é residente aqui no concelho e apresentou a proposta ao agrupamento (...) fez a proposta de trabalhar voluntariamente.”	As motivações para o recurso ao cão de ajuda social partiram da proposta de trabalho no agrupamento, em regime de voluntariado, por parte da técnica especialista em IAA.
Contributos da inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar	Conhecimento da comunidade educativa acerca das IAA em contexto escolar	Conhecimento reduzido	“Eu acho que têm muito pouca. Muito pouca, sim.”	Existe pouco conhecimento acerca das IAA em contexto escolar.
	Contributos a crianças/jovens com necessidades educativas especiais	Autonomia	“Os resultados, logo, logo, muitas vezes não são visíveis (...) mas há sempre muitas melhorias (...) desenvolvem a interação social, a autonomia, a motivação, por aí fora.”	Observaram-se nos alunos melhorias ao nível da motivação, autonomia e interação social.
	Alterações nos alunos após introdução do cão de ajuda social	Expressão emocional	“Em relação ao trabalho desenvolvidos com as duas alunas que tínhamos na unidade de multideficiência (...) notaram-se melhorias (...) não comunicavam	Verificaram-se alterações ao nível da expressão emocional

			verbalmente mas (...) quando as cadelinhas chegavam elas sorriam, ou ficavam emocionadas... havia ali uma expressão emocional!”	em alunas com multideficiência.
	Regressão das conquistas alcançadas por interrupção das sessões	Sessões não foram interrompidas	“Na multideficiência iniciou e findou. Não começou logo no início do ano letivo, começou passado algum tempo do ano letivo ter iniciado, mas após ter iniciado foi até ao fim (...)	Quando as sessões com recurso ao cão de ajuda social terminam, o projeto não é continuado.
	Facilitador do trabalho de docentes/técnicos com os alunos	Coadjuvação	“Sim, com certeza que sim (...) o trabalho que era feito aqui na unidade era sempre em conjunto com a terapeuta da fala. Um trabalho muito colaborativo, muito, muito. “	O trabalho em coadjuvação com o binómio possibilita complementar as respostas educativas dos técnicos especializados aos alunos.”
	Importância atribuída ao trabalho colaborativo da equipa multidisciplinar com o binómio	Intervenção aprofundada	“Os conhecimentos que várias valências têm, trabalhando articuladamente, desenvolve-se um trabalho muito melhor.”	O trabalho colaborativo em equipa multidisciplinar com o binómio possibilita uma intervenção mais aprofundada.
	Extensão dos contributos da presença do cão de ajuda social	Alunos com comportamento irregular	“Não são específicos para a multideficiência, podem ser também trabalhados com outros jovens. Às vezes, aqueles problemas de comportamento também podem ser trabalhados por aí.”	Os contributos da presença de um cão de ajuda social podem ser extensíveis a alunos que apresentem comportamento irregular.
	Potenciador da qualidade da ação educativa	Desenvolvimento dos alunos	“(…) o desenvolvimento a todos os níveis (...) social, pessoal, escolar.”	O recurso ao cão potencia a qualidade da ação educativa na medida em que promove o desenvolvimento dos alunos.
Objeções à inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar	Acolhimento da proposta de incluir um cão de ajuda social, como adjuvante, em contexto escolar	Aceite sem ressalvas	“A proposta partiu da técnica especialista em IAA, mas o agrupamento aceitou, sim (...) Sei que a técnica especialista em IAA foi à direção, falou com os elementos da direção do agrupamento e teve autorização do diretor para vir trabalhar e desenvolver este projeto em contexto escolar (...) Todos os anos o agrupamento elabora o Plano Anual de Atividades, e portanto temos que fazer os projetos. Esses projetos relativamente a este trabalho desenvolvido pela técnica especialista em IAA foram aprovados em Conselho Pedagógico.”	A proposta partiu da técnica especialista em IAA, foi aceite sem ressalvas, aprovado em Conselho Pedagógico e integrado no Plano Anual de Atividades do Agrupamento.
	Apreensão face à inclusão de um cão de ajuda social em contexto escolar	Custos associados	“Havia a questão da parte financeira, que depois disso pudesse trazer custos para o agrupamento.”	A possibilidade de custos para o agrupamento constituiu motivo de apreensão.
	Formas de ultrapassar a apreensão	Trabalho voluntário do binómio	“a proposta de trabalhar voluntariamente. “	O trabalho do binómio no agrupamento ocorreu em regime de voluntariado, logo não

				existiram custos associados.
		Características do cão	“Estes cães, a própria raça também é muito importante. O labrador é um cão meigo, dócil, inteligente. Tem que ser um tipo de cão que não provoque medo na criança.”	A apreensão poderá ser ultrapassada caso o cão apresente comportamento meigo de forma a não despertar reações de medo nas crianças.
	Fatores que poderão impossibilitar o recurso a cães de ajuda social nas escolas	Financiamento	“O ano passado fez a proposta para haver uma parceria entre o agrupamento e os Rotários ou a Câmara, com financiamento externo, mas isso não se concretizou.”	Verifica-se que quando foi necessário desenvolver protocolos e aceder a financiamento externo, não existiu aprovação do projeto por parte da gestão do agrupamento.”
		Falta de abertura à inovação	“(…) a questão da direção do agrupamento ser muito fechada à inovação. Se a direção de um agrupamento for muito fechada, se houver a proposta de um projeto deste tipo (...) não há receptividade.”	A falta de abertura a práticas inovadoras podem impossibilitar o recurso ao cão de ajuda social nas escolas.

Apêndice 21 - Grelha de categorização da entrevista semiestruturada EE1

Categorização da entrevista semiestruturada EE1

GRELHA DE TRATAMENTO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EE1

TEMA – Cães de ajuda social em contexto escolar				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Inferências
Contributos da inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar	Descrição do educando antes da intervenção	Necessidades educativas especiais	“(…) começou a escola primária(…) parecia que lia bem, era a primeira classe não se notava muito. Quando chegou a uma altura a gente notou que ele tinha dificuldades em ler, com as palavras, com aquilo tudo. Entretanto apareceu (...) o projeto para a turma dele, os que estavam na segunda e terceira classe e não liam bem (...) fomos à psicóloga (...) e conseguimos saber que ele tinha um bocadinho de dislexia.”	Verificavam-se dificuldades ao nível da aprendizagem na leitura e existia diagnóstico de dislexia.
	Alterações após introdução do cão de ajuda social	Interesse pelos animais	(…) ele tinha medo de cães, ele não conseguia chegar ao pé de um cão, não lhe fazia festas, superou isso e adaptou-se ao cão.”	As atividades com recurso ao cão de ajuda social motivaram o interesse por animais.
		Desenvolvimento de competências leitoras	“E a partir dali é que ele começou a tentar ler bem, a ler para o cão, e toda a turma também. Ele tinha aulas separadas e tinha a turma integrada naquilo (...) vi uma evolução muito grande em tudo (...) mesmo sem o problema do meu filho, os outros alunos tiveram muita mudança.”	Verificou-se o desenvolvimento e competências leitoras posteriormente à introdução do recurso.
		Motivação	“Quando tinha as sessões (...) com o cão ia mais motivado, gostava muito de fazer isso!”	O aluno estava mais motivado após início das sessões de leitura assistida com recurso ao de ajuda social.
		Atenção	“(…) assistiam com atenção a tudo o que era feito, a tudo o que era perguntado. Se era fazer perguntas em inglês para o cão todos estavam com atenção, fosse quem fosse que fosse ler todos estavam com atenção, a olhar, à espera, a ouvir quem estava a ler, quem estava a explicar o que estava a ler, era uma atenção muito diferente!”	O encarregado de educação constatou, por observação das sessões de leitura com recurso ao cão de ajuda social, melhorias ao nível da atenção na generalidade dos alunos da turma.

	Influência a nível familiar	Superação da fobia a animais	“Ajudou muito (...) ele perdeu o medo aos animais. Ele tinha medo de cães, gatos, tinha medo de todos os animais. Ele atualmente gosta de cães, gosta de gatos, gosta de ensinar. Ele queria um cão, acabámos por lhe comprar um cão pelo Natal (...) gosta muito do cão, anda aí na rua com o cão, vai fazer festas a outros cães.”	Verificou-se a superação da fobia pelo aluno e o interesse por animais levou a família a adotar um cão pelo qual é responsável.
	Diferenças após término das sessões	Aprendizagens efetivas	“Atualmente ele tira boas notas, satisfaz, satisfaz bastante e excelente às vezes (...) não tira mais porque é preguiçoso a ler (...) depois do projeto, com o problema que ele tem, até tem tido uma evolução um bocadinho grande.”	Após término das sessões verifica-se que a aprendizagem foi efetiva e a aquisição de competências leitoras teve reflexo no sucesso escolar do aluno.
	Sessões em número suficiente	Insuficientes	“Suficientes, suficientes, não foram. Devia ter sido um bocadinho mais, mas pronto foi aquilo que se pôde arranjar. Foram aqueles dois anos (...) Se o projeto tivesse continuado gostava que ele fosse também.”	O encarregado de educação considera que poderia ter havido continuidade das sessões posteriormente aos dois anos letivos em que decorreu a intervenção com recurso ao cão de ajuda social.
	Facilitador do trabalho de docentes/técnicos com os alunos	Gestão do comportamento	“ Eu acho que sim (...) porque eu conhecia bem a turma, cheguei a assistir a sessões com o cão (...) e cheguei a ver também com a turma. Vi o que era a turma toda junta numa sala de aula e quando eles iam para aquela sessão com o cão (...) era totalmente diferente. Eram mais bem comportados, menos barulhentos (...)”	O encarregado de educação constatou, por observação das sessões de leitura com recurso ao cão de ajuda social, melhorias no comportamento dos alunos da turma.
		Facilita sem distrair	“Distraíam-se naquele sentido não de estar com a cabeça no ar, mas de ver o que o cão estava a fazer. Eles pensavam que o cão estava com atenção, mas o cão estava praticamente a dormir, eles estavam a ler e o cão portava-se de uma maneira só de ouvir ler... estava a ouvir música para dormir!”	O encarregado de educação considera que o recurso não constitui um distrator e facilita o trabalho do professor e dos técnicos com os alunos.
		Mediação	“(…) são um animal muito inteligente, mas a inteligência dos cães não é de ouvir ou saber ler. Os cães não sabem ler, nem aprendem a ler. Quem aprende a ler são os alunos e quem ensina a ler são os professores. Estes cães só vão à escola, para dar um apoio.”	O cão desempenha a função de mediador do trabalho do professor com os alunos.

	Balço da intervenção	Mais-valia	“Muito positivo, foi muito positivo, não só para ele mas a turma também evoluiu um bocadinho (...) Tornou-se uma turma mais humilde, mais unida e mais concentrada nas coisas.”	O encarregado de educação considera que a intervenção contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento do seu educando, com mais-valias extensíveis ao grupo turma.
Objeções à inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar	Expectativas face à proposta	Expectativas positivas	“Quando a professora falou eu aceitei logo. Pensei que fosse uma coisa interessante (...) Pensei que seria uma coisa boa para qualquer aluno, mesmo que corresse mal (...) Tentar fazer, tentar ajudar (...) tudo o que seja para melhorar, seja o meu, seja uma criança qualquer, acho bem.”	O encarregado de educação tinha expectativas positivas relativamente à superação de dificuldades pelo seu educando através das atividades de leitura assistida com recurso ao cão de ajuda social.
	Receios face à proposta	Inexistente	“(…) nunca tive receio (...) houve um bocadinho de dúvidas mas isso desapareceu logo no início.”	Não houve receio por parte do encarregado de educação em autorizar a participação do seu educando em atividades de leitura assistida com recurso a um cão de ajuda social.
	Formas de ultrapassar os receios	Sessões de sensibilização	“(…) a técnica especialista em intervenções em animais que pediu a alguns pais para ir assistir. Eu como tinha disponibilidade aceitei. Vi sessões só com ele, vi sessões acompanhado com a turma.”	Assistir às sessões contribuiu para a diluição dos receios por parte dos encarregados de educação.
		Acompanhamento pelos encarregados de educação	“No grupo da sala do meu miúdo os pais são todos unidos (...) aderiram logo à partida (...) conviveram sempre (...) estavam em cima. Ninguém se queixava (...) No fim do ano houve um almoço do projeto e foram os pais todos. Houve uma união muito grande entre os pais e a escola e as pessoas do projeto.”	O acompanhamento do projeto pelos encarregados de educação em contexto de proximidade com os docentes e os técnicos especialistas em IAA, constituiu uma forma de ultrapassar receios relativamente ao recurso cão de ajuda social.
	Relatos das sessões pelos alunos	“Com as conversas com os miúdos em casa, os próprios miúdos trazem o interesse e as histórias todas para casa. E ao trazer esse interesse, os pais ficam descansados.”	Para ao encarregado de educação, os relatos do seu educando sobre as sessões e o interesse demonstrado, construíam formas de superação dos receios face ao recurso cão de ajuda social.	

	Possibilidade de replicação a outras escolas	Replicada a todas as escolas	“(…) devia existir em todas as escolas. Não era só no caso do meu filho, há muitos casos considerados especiais (…) devem haver muitos problemas como este e que não têm nenhum apoio como este (…) quando nas escolas os miúdos não sabem ler (…) noto que já vai havendo algumas ajudas (…) mas não é o suficiente (…) porque os miúdos estão na escola e é na escola que se devem encontrar todos os despistes (…) basta uma ou duas horas por semana que já resolve muitos problemas (…) despista-se muitas situações e ajuda-se muita gente.”	O encarregado de educação considera que a intervenção com recurso ao cão de ajuda social deveria ser replicada em todas as escolas, como medida de apoio educativo aos alunos com necessidades educativas especiais.
	Fatores limitantes	Financiamento	“As escolas também não têm possibilidades.”	O acesso ao financiamento por parte das escolas pode limitar a aplicabilidade do recurso.
		Ausência de recursos humanos especializados	“Sim, desde que as escolas tenham pessoas nesse sentido. O professor não sabe, não tem classificação, só tem classificação para dar aulas (…)”	A ausência recursos humanos especializados implica o recrutamento de um binómio especializado pela escola, o que pode limitar a aplicabilidade do recurso.
		Consentimento dos encarregados de educação	“(…) é que há pais e pais! Há pais que aceitam e há pais que não aceitam nada disto.”	A ausência de consentimento por parte dos encarregados de educação pode limitar a aplicabilidade do recurso em contexto escolar.
		Indisponibilidade dos docentes	“Foi a única professora que aceitou (…) o projeto. Ela alinha nestas coisas também, é uma pessoa que gosta (…) Foi muito importante. Se ela não aceitasse não havia o projeto.”	A indisponibilidade dos docentes em trabalhar colaborativamente com o binómio em sala de aula constituem um fator de limitação à aplicação do recurso cão de ajuda social.

Apêndice 22 - Grelha de categorização da entrevista semiestruturada

P3

Categorização da entrevista semiestruturada P3

GRELHA DE TRATAMENTO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA P3

TEMA – Cães de ajuda social em contexto escolar				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Inferências
Aplicabilidade dos cães de ajuda social ao contexto escolar	Situações em que se recorreu ao cão de ajuda social	Educação especial	“Aconteceu sempre na unidade de ensino estruturado, nesta escola.”	Recorreu-se ao cão de ajuda social na unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA).
	Motivações para o recurso ao cão de ajuda social	Interesse pessoal	“Para já porque eu sempre fui fã de algumas estratégias alternativas, nomeadamente relacionadas com os animais.”	Verifica-se um interesse pessoal do docente pela área das intervenções assistidas por animais (IAA).
		Experiência profissional anterior	“Já tinha feito uma experiência (...) com os golfinhos (...) também com uma criança autista (...)”	Existia experiência profissional anterior no âmbito das IAA numa criança com PEA mas com recurso ao golfinho.
		Suporte científico internacional	“(…) conhecia (...) exteriores a Portugal, algumas experiências nestas áreas, e achei interessante.”	Os estudos desenvolvidos noutros contextos educativos e os seus resultados positivos motivaram o recurso ao cão de ajuda social.
		Mais-valia	“(…) o animal trás mais valias às crianças. Por ser um ser vivo, por ser um ser que é acolhedor, por ser um ser que interage e, portanto, fazia todo o sentido manter ou alimentar, digamos assim, a possibilidade de introduzir este projeto na nossa unidade.”	A docente considera o recurso ao cão de ajuda social uma mais-valia no sucesso das aprendizagens dos alunos.

		Diferenciação pedagógica	“(…) individualidade de cada um dos alunos (…) toda a planificação do trabalho era individualizada. Ou seja, em determinada área em que um determinado aluno tinha a sua maior dificuldade, era feita uma planificação específica para trabalhar aquela área. Se o aluno tinha dificuldades comportamentais, trabalhávamos na área do comportamental (…) se o aluno tinha dificuldades na alimentação, trabalhávamos na área da alimentação (…) se um aluno tinha mais dificuldade (…) na verbalização de frases com lógica trabalhávamos isso com o aluno.”	A necessidade de adequar a resposta educativa às necessidades educativas de todos os alunos, motivou a utilização do recurso.
Contributos da inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar	Conhecimento da comunidade educativa acerca das IAA em contexto escolar	Conhecimento reduzido	“Tirando a equipa da unidade, mais especificamente, e da educação especial, um bocadinho mais alargada (…) pouco conhecimento existe.”	Existe pouco conhecimento acerca das IAA em contexto escolar.
		Fator de motivação	“Primeiro há uma vontade muito visível (…) dos alunos, virem no dia do projeto para a unidade (…) está associado a um gosto, porque o cão realmente mexe com os miúdos e como é interativo eles têm vontade de vir e estão motivados para a aprendizagem e eu penso que isso tem muito a ver com o cão.”	O recurso constitui um fator de motivação para os alunos.
	Contributos a crianças/jovens com necessidades educativas especiais	Estímulo diferenciado	“(…) trabalhávamos o tato, o sentir o cão, toda essa parte sensorial (…) nessa área é de extrema importância o animal. Porque há sempre alguma dificuldade nestes alunos que não têm comunicação, têm mais dificuldade em fazer determinadas atividades e a parte sensorial viva, digamos assim, e quente, era muito fácil. “	Por ser um ser vivo o recurso possibilita a estimulação diferenciada dos alunos.
		Expressão emocional	“E notava-se bastante a alegria do miúdo em interagir com o cão, em trabalhar com o cão.”	Verificaram-se alterações ao nível da expressão emocional em alunos com PEA..
			Alimentação e mastigação	“Alguns dos problemas que estes miúdos apresentavam no início do projeto, iam sendo sempre acompanhados nas nossas avaliações mensais e semanais e o que nós viamos é que de facto estavam a melhorar substancialmente (…) houve melhorias a nível da mastigação e de introdução de alimentos, porque havia alunos com recusa a alimentos e, através do projeto, de virem interagir com o cão dando-lhe de comer e comendo através do cão, digamos assim, ficou sanado o problema de experimentar novos sabores, de comer novos alimentos… E foi o cão que nos ajudou nisso, porque até aí já tínhamos tentado outras estratégias diversas e não tínhamos
		Alterações nos alunos após introdução do cão de ajuda social		

			conseguido obter resultados, portanto uma mais valia!”	
		Compreensão	“Lembro-me também de um miúdo que não conseguia construir as frases, não conseguia perceber a lógica, e através do cão ele começou a perceber que se desse uma ordem ao contrário o cão não reagia, se desse a ordem corretamente o cão atuava no sentido que ele queria e portanto a partir daí o miúdo melhorou substancialmente a compreensão das frases com lógica, por exemplo. Portanto só vejo mais valias!”	Através da interação com cão de ajuda social, verificaram-se melhorias ao nível da compreensão de frases com lógica num aluno com PEA.
		Comunicação	(...) alguns pais (...) manifestaram: ‘- olhe, o problema agora é que ele vê os cães todos da rua e vai-lhes fazer festas e vai-lhes dar ordens e alguns cães ficam a olhar para ele e depois não lhe obedecem!’ (...) este exemplo é prova, de que o objetivo estava a ser cumprido (...) para os miúdos, todos os cães podiam servir aquele objetivo, generalizavam, (...) motivou muitos miúdos a dialogar, a falar, a comunicar, coisa que até aí era mais difícil.”	Através da interação com cão de ajuda social, verificaram-se melhorias ao nível da comunicação em alunos com PEA.
	Regressão das conquistas alcançadas por interrupção das sessões	Houve regressão	“Claro que sim, porque os miúdos no início da sensibilização já não estavam com medo do cão, já lhes davam de comer, já lhes davam ordens e o cão obedecia. E depois esse processo teve que ser reiniciado (...) houve até interrupção nas férias e como nós sabemos a aquisição de alguns saberes desaparece (...)”	Verificou-se regressão das conquistas alcançadas pelos alunos por interrupção das sessões durante o período de férias escolares.
	Facilitador do trabalho de docentes/técnicos com os alunos	Interatividade	“Eu penso que facilita bastante (...) quem acompanha o projeto como eu acompanhei, é muito engraçado ver, que realmente aquisições que nós queríamos que tivessem ocorrido numa outra circunstância, com todas as outras estratégias que nós tentamos introduzir para atingir o objetivo, não ocorreram de uma forma tão espontânea e de repente, com o decurso do projeto nós chegávamos e ‘olha mas ele já está a fazer isto! Olha, mas porquê?’ quando vamos fazer a avaliação, só pode ser do projeto! Porque acontecia! As coisas iam acontecendo naturalmente!”	O recurso ao cão de ajuda social possibilita aos alunos ser o protagonista da sua aprendizagem através da interação com um ser vivo não demandante.
	Importância atribuída ao trabalho colaborativo da equipa multidisciplinar com o binómio	Essencial	“(…) o trabalho colaborativo é fundamental porque trás as mais valias para todos os elementos (...) Se (...) estamos a ver que a pessoa que está a promover o projeto não está bem a ir ao encontro daquilo que nós consideramos que é essencial para o aluno, ou que poderia ser feito de outra maneira, e se não tivermos a interação ou a possibilidade de em colaboração trabalhar com ela, certamente que os resultados não serão os melhores (...)”	O trabalho colaborativo em equipa multidisciplinar é essencial para garantir a obtenção de bons resultados
		Uniformização de metodologias	“(…) tivemos essa facilidade, porque eu já a conhecia há muito tempo, a equipa toda que estava a	O trabalho colaborativo possibilita a

			trabalhar já se conhecia de há muito tempo, e eu penso que o trabalho colaborativo também é mais rentável quando de facto já existe ali uma harmonia de métodos, e de saberes e de objetivos que se concretizam, com este conjunto de pessoas.”	uniformização de metodologias.
		Avaliação para as aprendizagens	“(…) nós na unidade temos uma avaliação muito assídua e muito direcionada individualmente e isso também traz algumas ajudas de compreensão, de reestruturação de uma ou outra coisa que pode estar a correr menos bem, ou que não estamos a ver o resultado tão positivo, então reformulamos qualquer coisinha (...) isso é um trabalho colaborativo, que às vezes quem está como o cão, logo, logo não vê, mas quem está fora observa e depois na avaliação fazemos os ajustes necessários para a coisa ser reposta como deve ser.”	Os momentos de avaliação ocorrem com frequência e permitem reajuste de estratégias e metodologias tendo em vista o superior interesse dos alunos..
Extensão dos contributos da presença do cão de ajuda social	Todos os alunos	“Poderia, porque nós aqui temos outros miúdos e uma coisa que notávamos é que muitos outros miúdos (reproduz diálogo com alunos) ‘oh professora mas porque é que entra um cão por aí fora? Oh professora mas então, agente não pode vir? Mas então, o que é que fazem? Então, aprendemos a ler! Mas eu também gostava, eu também tenho dificuldades na linguagem!’ E só isto, só entrar um cão, que é uma coisa não muito normal nas escolas, não é, desperta a atenção dos outros miúdos.”	Os contributos da presença do cão de ajuda social podem estender-se à generalidade dos alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, sendo que os mesmos mostram interesse em participar nas atividades.	
	Turma	“(…) nós verificámos é que realmente poderia ser extensível a alguns outros alunos, mas porque estavam dentro do horário letivo, porque a professora estava a dar uma determinada matéria, então não podiam vir fazer parte do projeto. Eles adorariam, e nós também gostaríamos.”	Os contributos da presença do cão de ajuda social poderiam estender-se ao grupo turma, caso houvesse possibilidade do aluno integrado no projeto desenvolver as atividades junto dos pares.	
	Pais/ Encarregados de Educação	“(…) seria uma mais valia para os miúdos sem dúvida (...) mas a partir do momento em que tivemos esta experiência com o cão, nós próprios começámos a introduzir nalgumas reuniões com os encarregados de educação, essa solução para alguns pais, dávamos a conhecer que existia este projeto (...)”	Os contributos da presença do cão de ajuda social podem estender-se às famílias, caso exista possibilidade de continuar a intervenção a título particular.	
Potenciador da qualidade da ação educativa	Facilitador universal	“Eu penso que sim (...) os miúdos que beneficiaram deste projeto, evoluíram todos, uns mais rápido, outros menos, (...) ao seu ritmo, mas todos evoluíram (...) se houvesse continuidade os nossos objetivos iam crescendo e ia sendo mais fácil para nós (...) seria uma mais valia para os miúdos sem dúvida (...) Porque os cães (...) podem ajudar algumas áreas deficitárias que os alunos apresentem.”	O cão de ajuda social constitui um facilitador universal da ação educativa junto dos alunos.	
			“Houve muitos receios. Para já era uma novidade. A existência do cão	A proposta foi acolhida, com receio

<p>Objeções à inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar</p>	<p>Acolhimento da proposta de incluir um cão de ajuda social, como adjuvante, em contexto escolar</p>	<p>Com receios</p>	<p>social (...) isto já foi há dois anos sensivelmente, estava a ser nova e pouco conhecida em Portugal. De há dois anos para cá isto cresceu bastante.”</p>	<p>por desconhecimento da possibilidade utilização do recurso em contexto escolar.</p>
	<p>Apreensão face à inclusão de um cão de ajuda social em contexto escolar</p>	<p>Segurança</p>	<p>“(…) tínhamos receio, porque para já é uma situação de não conhecermos o animal, a treinadora conhece muito bem o seu bicho mas nós professores não, e isso para nós criava-nos alguma ansiedade, porque todos os miúdos são impulsivos e os miúdos com síndrome do espectro do autismo mais ainda.”</p>	<p>Os docentes mostraram-se apreensivos relativamente à segurança das crianças.</p>
			<p>“Alguns pais, alguns encarregados de educação, demonstraram receio. (...) Aceitaram, mas alguns pais questionaram ‘ah mas será que é seguro? Quem é que vai estar presente?’. Portanto, há sempre receio que é perfeitamente normal, acontece com outras atividades.”</p>	<p>Os pais e encarregados de educação mostraram-se apreensivos relativamente à segurança das crianças.</p>
	<p>Formas de ultrapassar a apreensão</p>	<p>Consentimento informado dos encarregados de educação</p>	<p>“(…) todos assinaram, nós tínhamos tudo perfeitamente claro com os pais, todos assinaram a autorização para a frequência do projeto e todos aceitaram (...)”</p>	<p>O consentimento informado dos pais e encarregados de educação constituiu uma forma de superar a apreensão.</p>
		<p>Sessões de sensibilização</p>	<p>“Nós tivemos um primeiro ano de sensibilização ao projeto (...) algumas sessões (...) só com o objetivo de interação e de sensibilização também até aos pais e à comunidade educativa. O que era um cão vir para a escola, como é que o cão se comportava no meio de todos os outros alunos (...) Depois no ano a seguir fizemos o projeto mais assíduo, mais acompanhado em termos de avaliação e com muito mais planificação.”</p>	<p>Foram dinamizadas algumas sessões de sensibilização com recurso ao cão de ajuda social para esclarecimento da comunidade educativa e antecipação de possíveis limitações dos alunos, tais como fobias ou reações alérgicas.</p>
		<p>Resultados positivos</p>	<p>“(…) ir acompanhando a evolução dos miúdos, e perceber que o cão era perfeitamente seguro e que o objetivo estava a ser cumprido. A nossa ansiedade do desconhecido, digamos assim, foi diminuindo à medida que o projeto foi avançando.”</p>	<p>A constatação dos resultados obtidos e da evolução dos alunos constitui uma forma de ultrapassar a apreensão.</p>
		<p>Presença do docente nas sessões</p>	<p>“A pessoa mais vinculada ao seu filho, à partida tem que estar presente, para os pais também saberem que estão seguros e isso foi sempre assegurado. Aliás, sem essa condição assegurada nem eu permitia, também para eu tranquilizar e para eu própria me sentir segura (...)”</p> <p>“(…) o professor (...) que estava mais tempo com o aluno ou que estava responsável por ele (...) em que os pais mais confiavam (...) participava em todas as sessões”.</p>	<p>Assegurou-se a presença do professor responsável pelo aluno, junto com o binómio em todas as sessões, o que permitiu aos pais e encarregados de educação ultrapassar a apreensão relativamente à segurança do seu educando.</p>
		<p>Financiamento</p>	<p>“Por isso é que ficámos com muita pena do projeto não ser continuado nesta escola por questões financeiras.”</p>	<p>Não foi dada continuidade ao projeto por falta de financiamento.</p>

	Fatores que poderão impossibilitar o recurso a cães de ajuda social nas escolas	Regulamento Interno	“(. . .) até por questões muito rígidas que a nossa escola é, em relação a horários, a diferentes espaços de aprendizagem (. . .) mas como sabe, até aqui, os miúdos não podem sair sempre das salas de aula para vir fazer outras aprendizagens noutros lados e sobretudo se os professores titulares não concordarem.”	Verifica-se pouca flexibilidade no regulamento interno do agrupamento para alterar horários e espaços de aprendizagem, o que pode limitar o recuso aos cães de ajuda social por parte dos restantes alunos da turma que não beneficiam do projeto.
		Higiene	“(. . .) a limpeza da sala. Porque os cães de facto deixam pelos e depois a limpeza da sala é uma chatice para as funcionárias (. . .) Para os pais não era, mas era para as funcionárias porque como é evidente não podiam varrer a sala e tinham que a aspirar sempre, e havia mais sujidade na sala. Tinha que ser tudo mais limpo, porque havia movimento de cão, havia o cheiro (. . .) são extremamente asseadinhos, mas fica o cheiro do cão. E essas coisas perturbavam, mas uma perturbação mínima. Não considero que seja inconveniente para o projeto continuar.”	Verificou-se preocupação com a logística para higienização regular e minuciosa da sala por parte das assistentes operacionais.

Apêndice 23 - Grelha de categorização da entrevista semiestruturada EE2

Categorização da entrevista semiestruturada EE2

GRELHA DE TRATAMENTO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EE2

TEMA – Cães de ajuda social em contexto escolar				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Inferências
Contributos da inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar	Descrição do educando antes da intervenção	Necessidades educativas especiais	“(…) ele tem problemas sociais fortes (…)”	Verificavam-se dificuldades ao nível da socialização antes da intervenção com recurso ao cão de ajuda social.
	Alterações após introdução do cão de ajuda social	Interesse pelos animais	“(…) reforçou a relação que ele tem com os animais cá em casa, ou seja, aquela forma de interagir com o animal, (….) reforça esse gosto pelos animais, isso agrada-nos.”	As atividades com recurso ao cão de ajuda social reforçaram o interesse pelos animais.
		Gestão comportamental	“E depois tranquilizava-o bastante, portanto é uma terapia em que facilmente eles tranquilizam.”	A interação com o cão de ajuda social promoveu o relaxamento com reflexo na gestão comportamental do aluno.
		Interação social	“Tem aquela situação de premiar, eles distinguem que o animal recebe um prêmio, eles gostam de participar nisso... de dar o prêmio ao animal (….) no aspeto de interação (….) E tudo o que seja interagir, neste caso é com um animal, mas abre caminho a melhor interação com seres humanos (….) pelo menos foi o que vimos.”	A interação com o cão facilita a interação social do aluno.
			(…) havia casos piores (….) não interagem com nenhuma pessoa e como o animal interagem (….) acredito que haja casos mais graves (….) que ainda beneficiem mais porque às vezes (….) é a primeira via onde se vê mais abertura da parte deles a outro ser (….) com animal é diferente, socialmente não têm filtros(…) então facilita muito e isso depois transporta-se para os seres humanos. Ele hoje é muito mais sociável do que era antes, e isto contribuiu muito.”	Verificaram-se melhorias ao nível da socialização após intervenção com recurso ao cão de ajuda social.

			<p>“esse ano que teve a terapia (...) foi melhorando a relação (...) social com o resto de seres humanos, (...) principalmente crianças e com adultos (...) o facto de interagir com os animais facilita a que eles se abram mais, para depois passar às pessoas (...) neste caso o objetivo (...) foi conseguido porque ele não se cingiu só à relação com o animal, ou com os animais cá em casa (...)”</p>	<p>A interação social não se cingiu ao contacto com os animais, verificando-se generalização a adultos e crianças.</p>
	Influência a nível familiar	Expressão emocional	<p>“Também (...) porque o animal faz parte da família. Embora esse animal não fosse parte da nossa família e ele sabia disso, transportou esse afeto para a família, para os animais cá em casa e também para nós.”</p>	<p>Verificaram-se melhorias ao nível da expressão emocional do aluno junto de todos os elementos da família.</p>
	Diferenças após término das sessões	Regressão das conquistas alcançadas	<p>“(...) Eu acho que não foi benéfico, a relação era mais dócil quando ele tinha relação com os animais na escola, era mais dócil também aqui com os nossos.”</p>	<p>Houve regressão das conquistas alcançadas ao nível da expressão emocional após término das sessões.</p>
	Sessões em número suficiente	Suficiente	<p>“Face ao enquadramento que têm porque eles precisam de ter outras coisas também para o tempo que estão na escola (...) acho que o tempo está adequado. Uma vez por semana.”</p>	<p>O encarregado de educação considera que as sessões que decorreram com periodicidade semanal, foram em número suficiente.</p>
	Facilitador do trabalho de docentes/técnicos com os alunos	Facilita sem distrair	<p>“Eu acho que sim (...) o miúdo centra-se no cão (...) quando há algum trabalho independente (...) Se não for para o cão intervir (...) fica lá sossegadito (...) a descansar e não chateava, o cão é sossegado. Ficava bem lá.”</p>	<p>O encarregado de educação considera que o recurso não constitui um distrator e facilita o trabalho dos docentes e técnicos com os alunos.</p>
	Balanço da intervenção	Mais-valia	<p>“Neste transtorno específico é um conjunto de acontecimentos e de situações (...) que beneficiam o todo. Se me perguntar desde que começou até ao fim da terapia se houve melhorias, houve. Se foi por causa da terapia, exclusivamente não. Mas também não foi por causa das outras terapias exclusivamente, faço-me entender? É o conjunto. Mas essa terapia, na nossa opinião, deveria estar incluída no programa de terapias que eles têm como benéfica para esse contributo</p>	<p>O encarregado de educação considera a intervenção uma mais-valia e contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento global do seu educando.</p>

			global (...) Nós gostávamos muito que continuasse, é pena!”	
<p>Objeções à inclusão de cães de ajuda social, em contexto escolar</p>	Expectativas face à proposta	Positivas	“Tinha boas expectativas porque eu já tinha conhecimento (...) acompanhei mesmo antes de ter o filho com este problema (...) situações em que os cavalos eram bastante benéficos. Sabia que a interação com os animais era bastante benéfica em vários tipos de transtornos e deficiências (...) estava familiarizado (...) Quando me falaram nos cães ficámos muito contentes e com boas expectativas, até porque temos cães em casa e ele já tinha uma interação com animais.”	As expectativas eram positivas uma vez que havia conhecimento relativamente aos contributos da interação com animais, no caso da hipoterapia.
	Receios face à proposta	Segurança	“um pai com um filho tem sempre, com a proximidade a qualquer animal (...) o receio existe, o receio que existe em qualquer pai (...)”	Houve receios relativamente à segurança da criança junto do cão de ajuda social.
	Formas de ultrapassar os receios	Sessões de sensibilização	“(...) a partir do momento em que houve o contacto com a terapeuta esse receio desvanece (...) Para já eles preparam-nos antes de entrar na sala, e quando chegámos também insistiram muito nessa informação (...) que não havia problema, que era muito mansinho, exemplificaram (...)”	As sessões de sensibilização constituíram uma forma do encarregado de educação ultrapassar receios relativamente à aplicabilidade do recurso em contexto escolar.
		Presença do docente/técnico nas sessões	“(...) não tive nenhum receio depois em deixar o meu filho entregue à terapeuta e a quem lá estava com o animal (...) não estava só a terapeuta, estavam mais professoras (...)”	A presença do professor responsável pelo aluno, junto com o binómio em todas as sessões, permitiu ultrapassar os receios relativamente à segurança.
		Características do cão	“E vê-se que o animal é muito dócil, quer dizer, nota-se que não há problema (...) a agressividade dos cães é zero (...) são muito bem treinados.”	A constatação do comportamento meigo e controlado do cão constituiu uma forma do encarregado de educação ultrapassar os seus receios.

	Possibilidade de replicação a outras escolas	Replicada a outras escolas	“Sim, totalmente (...) Se for dentro do tempo curricular, em que eles estão na escola (...) havendo possibilidade (...) deveria ser considerada essa terapia em contexto de escola. Por todas as razões, a relação com o animal para a evolução positiva do transtorno que tem, de conseguirem superar outras dificuldades com os relacionamentos (...) para as crianças também se habituarem a tratar bem os animais (...) acho que também tem outros fatores positivos indiretos, mas diretamente acho que devia existir porque facilita-lhes a relação.”	O encarregado de educação considera que a intervenção com recurso ao cão de ajuda social deve ser replicada noutras escolas durante o tempo curricular.
	Fatores limitantes	Fobia	“(…) acredito que quem não gostar de animais (...) pessoas que têm aversão aos animais (...) possam ser reticentes a isso, não sei. No nosso caso não!”	A fobia/medo de cães pode limitar a aplicabilidade do recurso em contexto escolar.
		Financiamento	“O problema que me parece é em termos de orçamentos e essas coisas, não a nível de tempo, porque eles tempo para isso conseguem (...) acho que é limitado porque eles têm um orçamento que (...) não podem escolher tudo (...) este ano houve cortes (...) percebi que não tem a ver com o não quererem ou o não gostarem(...).”	O acesso ao financiamento pode limitar a aplicabilidade do recurso em contexto escolar.

Apêndice 24 - Grelhas de triangulação

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO			
			Professores	Técnicos Especializados	Técnicos Especialistas em IAA	Encarregados de Educação
APLICABILIDADE DOS CÃES DE AJUDA SOCIAL AO CONTEXTO ESCOLAR	Situações em que se recorreu ao cão de ajuda social	Educação especial	P1; P2; P3	TE1; TE2	TIA1, TIA2	EE1; EE2
		Ensino Regular			TIA1	
		Complemento às respostas da escola			TIA2	
	Motivações para o recurso ao cão de ajuda social	Interesse pessoal	P3	TE1	TIA1; TIA2	
		Experiencia profissional anterior	P3			
		Ausência de respostas da escola			TIA1	
		Suporte científico internacional	P3	TE1	TIA1	
		Logística		TE1	TIA2	
		Regime de voluntariado	P2			
		Fator de inovação	P1			
		Mais-valia	P1; P3			EE1; EE2
		Diferenciação pedagógica	P3	TE2		
		Dificuldades de comunicação		TE2		
		Contexto de proximidade com a associação		TE1		

		Estímulo diferenciado	P1	TE2			
CONTRIBUTOS DA INCLUSÃO DE CÃES DE AJUDA SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR	Conhecimento da comunidade educativa acerca das IAA em contexto escolar	Conhecimento superficial	P1		TIA1	EE2	
		Conhecimento reduzido	P2;P3	TE1; TE2	TIA2		
		Expectativas desajustadas			TIA2		
	Contributos a crianças/jovens com necessidades educativas especiais	Facilitador da relação social da criança			TE1	TIA1;TIA2	
		Redução de barreiras à aprendizagem				TIA1; TIA2	
		Adesão à aprendizagem				TIA1; TIA2	
		Contexto de aprendizagem único	P1			TIA1	
		Motivação	P3	TE1;TE2			
		Atenção e concentração	P1	TE1			
		Comunicação	P3	TE2			
		Estímulo diferenciado	P3				
		Autonomia	P2				
		Alimentação			TE2		
	Alterações nos alunos após introdução do cão de ajuda social	Sem termo de comparação				TIA1;TIA2	
		Interesse pelos animais					EE1; EE2

	Desenvolvimento de competências leitoras				EE1
	Motricidade	P1	TE1		
	Gestão comportamental	P1	TE1		EE1; EE2
	Expressão emocional	P1; P2; P3	TE1		EE2
	Alimentação e mastigação	P3	TE2		
	Motivação	P1			EE1
	Concentração	P1	TE1		
	Compreensão	P3			
	Atenção				EE1
	Comunicação	P1;P3	TE1; TE2		
	Interação social	P1	TE2		EE2
	Aprendizagens efetivas				EE1
Regressão das conquistas alcançadas	Aprendizagens efetivas			TIA1	EE1
	Houve regressão	P1; P3	TE1		EE2
	Sessões não foram interrompidas	P2	TE2	TIA2	
Facilitador do trabalho de docentes/técnicos com os alunos	Motivação	P1	TE2		
	Gestão comportamental			TIA1	EE1
	Mediação		TE2		EE1
	Coadjuvação	P2	TE1;TE2	TIA1; TIA2	

	Crescimento profissional		TE1		
	Facilita sem distrair				EE1; EE2
	Interatividade	P3	TE2		
Importância atribuída ao trabalho colaborativo da equipa multidisciplinar com o binómio.	Inferior ao desejável			TIA1	
	Uniformização de metodologias	P3			
	Avaliação para as aprendizagens	P3			
	Crescimento profissional	P1	TE1		
	Pré-requisito			TIA2	
	Intervenção aprofundada	P2	TE2		
	Essencial	P3			
Extensão dos contributos da presença do cão de ajuda social.	Todos os alunos	P1; P3		TIA1; TIA2	EE1
	Alunos com multideficiência		TE2		
	Família	P3			EE1;EE2
	Alunos com comportamento irregular	P2			
	Equipa Multidisciplinar	P1	TE1	TIA2	
O recurso pode potenciar a qualidade da ação educativa.	Em caso de formação especializada do binómio			TIA1	
	Integração sensorial		TE1		
	Desenvolvimento dos alunos	P2			

		Inclusão plena			TIA2		
		Aceitação do docente/técnico		TE1;TE2			
		Redução da ansiedade	P1		TIA2		
		Socialização	P1				
		Facilitador universal	P3				
OBJEÇÕES À INCLUSÃO DE CÃES DE AJUDA SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR	Acolhimento da proposta	Sem receio	P1; P2	TE1;TE2	TIA2		
		Com receio	P3		TIA1		
		Com expectativas positivas				EE1; EE2	
	Apreensão face à inclusão de um cão de ajuda social em contexto escolar	Inexistente	P1				EE1
		Desconhecimento				TIA1	
		Alergias				TIA2	
		Segurança	P3	TE2	TIA2		EE2
		Fator de competição		TE1			
		Custos associados	P2				
	Formas de superar a apreensão	Fundamentação científica				TIA1	
		Trabalho de projeto	P1				
Consentimento informado dos encarregados de educação		P3			TIA1		

		Restrições de circulação do binómio no espaço escolar		TE2		
		Sessões de sensibilização	P3			EE1; EE2
		Proatividade			TIA1;TIA2	
		Resultados positivos	P3			
		Presença do docente/técnico nas sessões	P3	TE2		EE2
		Certificação de formação especializada do binómio	P1			
		Trabalho voluntário do binómio	P2			
		Características do cão	P2			EE2
		Acompanhamento pelos encarregados de educação				EE1
		Relatos das sessões pelos alunos				EE1
		Credibilidade do proponente			TIA1	
		Constituir fator de inovação			TIA1	
		Apreensão persistente		TE1		
	Fatores limitantes	Fobia			TIA1;TIA2	EE2
		Reações alérgicas		TE2	TIA2	
		Desconhecimento		TE1		

		Falta de abertura à inovação	P2	TE1		
		Ausência de autorização por parte gestão da escola			TIA1	
		Comportamento			TIA2	
		Indisponibilidade dos docentes		TE2	TIA1	EE1
		Indisponibilidade da criança/jovem			TIA1	
		Consentimento dos encarregados de educação				EE1
		Recomendação médica		TE2	TIA2	
		Vazio legal para cões de intervenções assistidas			TIA1	
		Financiamento	P1; P2; P3	TE1; TE2	TIA1; TIA2	EE1; EE2
		Custos associados			TIA1; TIA2	
		Tempo de aprovação extenso			TIA2	
		Ausência de formação especializada do binómio	P1	TE2	TIA2	
		Pouca exigência de referências e certificados de formação do binómio			TIA2	
		Regulamento Interno	P3			

		Desinteresse por parte dos encarregados de educação		TE2		
		Ausência de recursos humanos especializados.				EE1
		Higiene	P3			

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO								FI	(%)	
			P1	P2	P3	TE1	TE2	TIA1	TIA2	EE1			EE2
APLICABILIDADE DOS CÃES DE AJUDA SOCIAL AO CONTEXTO ESCOLAR	Situações em que se recorreu ao cão de ajuda social	Educação especial	1	1	1	1	1	2	1	1	1	10	71,4
		Ensino Regular						3				3	21,4
		Complemento às respostas da escola							1			1	7,1
	Total											14	100
	Motivações para o recurso ao cão de ajuda social	Interesse pessoal			1	1		2	1			5	20,8
		Experiencia profissional anterior			1							1	4,2
		Ausência de respostas da escola						1				1	4,2
		Suporte Científico internacional			1	1		1				3	12,5
		Logística				1			1			2	8,3
		Regime de voluntariado		1								1	4,2
		Fator de inovação	1									1	4,2
		Mais-valia	1		1					1	1	4	16,7
		Diferenciação pedagógica			1		1					2	8,3
		Dificuldades de comunicação					1					1	4,2
Contexto de proximidade com a associação					1						1	4,2	
Estímulo diferenciado	1				1					2	8,3		
Total											24	100	

	Conhecimento da comunidade educativa acerca das IAA em contexto escolar	Conhecimento superficial	1					1			1	3	33,3	
		Conhecimento reduzido		1	1	1	1		1				5	55,6
		Expectativas desajustadas							1				1	11,1
Total											9	100		
CONTRIBUTOS DA INCLUSÃO DE CÃES DE AJUDA SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR	Contributos a crianças/jovens com necessidades educativas especiais	Facilitador da relação social da criança				1		1	1			3	13	
		Redução de barreiras à aprendizagem						1	3			4	17,4	
		Adesão à aprendizagem						3	1			4	17,4	
		Contexto de aprendizagem único	1					2				3	13	
		Motivação			1	1	1					3	13	
		Atenção e concentração	1			1						2	8,7	
		Comunicação					1					1	4,3	
		Estímulo diferenciado			1							1	4,3	
		Autonomia		1								1	4,3	
		Alimentação					1					1	4,3	
Total											23	100		
Alterações nos alunos após introdução do cão de ajuda social		Sem termo de comparação						1	1			2	5,3	
		Interesse pelos animais								1	1	2	5,3	
		Desenvolvimento de competências leitoras								1		1	2,6	
		Motricidade	1			1						2	5,3	

		Gestão comportamental	1			2			1	1	1	6	15,8
		Expressão emocional	1	1	1	1					1	5	13,2
		Alimentação e mastigação			1		1					2	5,3
		Motivação	1						1	1		3	7,9
		Concentração	1			1				1		3	7,9
		Compreensão			1							1	2,6
		Atenção								1		1	2,6
		Comunicação	1		1	1	1					4	10,5
		Interação social	1				1				3	5	13,2
		Aprendizagens efetivas								1		1	2,6
Total												38	100
	Regressão das conquistas alcançadas	Aprendizagens efetivas						1		1		2	22,2
		Houve regressão	1		1	1					1	4	44,4
		Sessões não foram interrompidas		1			1		1			3	33,3
Total												9	100
	Facilitador do trabalho de docentes/técnicos com os alunos	Motivação	1				1					2	12,5
		Gestão comportamental						1		1		2	12,5
		Mediação				1				1		2	12,5
		Coadjuvação		1		1	1	1	1			5	31,3
		Crescimento profissional				1						1	6,3
		Facilita sem distrair								1	1	2	12,5
		Interatividade			1		1					2	12,5
Total												16	100

Importância atribuída ao trabalho colaborativo da equipa multidisciplinar com o binómio	Inferior ao desejável						1				1	11,1
	Uniformização de metodologias			1							1	11,1
	Avaliação para as aprendizagens			1							1	11,1
	Crescimento profissional	1			1						2	22,2
	Pré-requisito							1			1	11,1
	Intervenção aprofundada		1			1					2	22,2
	Essencial			1							1	11,1
Total											9	100
Extensão dos contributos da presença do cão de ajuda social	Todos os alunos	1		1			1	1			4	28,6
	Alunos com multideficiência					1					1	7,1
	Turma			1					1		2	14,3
	Família			1					1	1	3	21,4
	Alunos com comportamento irregular		1								1	7,1
	Equipa Multidisciplinar	1			1			1			3	21,4
Total											14	100
O recurso pode potenciar a qualidade da ação educativa.	Em caso de formação especializada do binómio						1				1	10
	Integração sensorial				1						1	10
	Desenvolvimento dos alunos		1								1	10
	Inclusão plena							1			1	10
	Aceitação do docente/técnico				1	1					2	20
	Redução da ansiedade	1						1			2	20
	Socialização	1									1	10

		Facilitador universal			1							1	10	
												Total	10	100
OBJEÇÕES À INCLUSÃO DE CÃES DE AJUDA SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR	Acolhimento da proposta	Sem receio	1	1	1	1	1		1	1		7	63,4	
		Com receio						1				1	9,1	
		Com expectativas positivas	1							1	1	3	27,3	
												Total	11	100
	Apreensão face à inclusão de um cão de ajuda social em contexto escolar	Inexistente	1								1		2	18,2
		Desconhecimento							1				1	9,1
		Alergias								1			1	9,1
		Segurança			2		1			1		1	5	45,5
		Fator de competição	1										1	9,1
		Custos associados	1										1	9,1
												Total	11	100
	Formas de superar a apreensão	Fundamentação científica							1				1	4,2
		Trabalho de projeto	1										1	4,2
Consentimento informado dos encarregados de educação				1				1				2	8,3	
Restrições de circulação do binómio no espaço escolar						1						1	4,2	

		Sessões de sensibilização			1					1	1	3	12,5	
		Proatividade					1	1				2	8,3	
		Resultados positivos			1							1	4,2	
		Presença do docente/técnico nas sessões			2		1				1	4	16,7	
		Certificação de formação especializada do binómio	1									1	4,2	
		Trabalho voluntário do binómio	1									1	4,2	
		Características do cão	1								1	2	8,3	
		Acompanhamento pelos encarregados de educação								1		1	4,2	
		Relatos das sessões pelos alunos								1		1	4,2	
		Credibilidade do proponente						1				1	4,2	
		Fator de inovação						1				1	4,2	
		Persistência da apreensão				1						1	4,2	
												Total	24	
													100	
	Fatores limitantes	Fobia						1	1			1	3	7,7
		Reações alérgicas					1		1				2	5,1
		Desconhecimento				1							1	2,6
		Falta de abertura à inovação		1		1							2	5,1
		Ausência de autorização por						1					1	2,6

		Ausência de recursos humanos especializados								1		1	2,6
		Higiene			1							1	2,6
Total												39	100