

AFETO EM QUATRO PATAS: VÍNCULOS AFETIVOS E A PRESENÇA DE ANIMAIS EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS

Caique Rafael Duarte da Silva Bloise¹

Giovanna de Oliveira Libardi²

Luisa Altenbernd d'Avila Pacheco³

Cláudia Bechara Frohlich⁴

RESUMO

A ação educativa Afeto em quatro patas aconteceu no contexto da disciplina Psicologia da Educação, dirigida a licenciandos da UFRGS, a partir da pergunta como se convida alguém para a aventura do aprender? Se o ensino é um processo que ultrapassa a transmissão de conteúdos e envolve, de maneira indissociável, as dimensões afetivas e relacionais do ser humano, como seria colocar na cena educativa um cachorro? Partindo da reflexão sobre o papel que os vínculos com animais de estimação desempenham na vida cotidiana de estudantes, e os reconhecendo como significativos na organização emocional, na sensação de continuidade e na estabilidade subjetiva frente às exigências escolares, ousou-se realizar essa experiência em uma turma de 2º ano do Ensino Médio. A escolha pela turma se deu por ser um momento de transição no percurso escolar no qual o estudante já não habita plenamente a vivência escolar cotidiana, mas tampouco se encontra inserido na lógica intensamente preparatória do último ano; entre o que se encerra e o que ainda se anuncia, os jovens passam a se confrontar com incertezas e pressões relacionadas à vida e ao futuro acadêmico, tornando esse período particularmente sensível em que os afetos estão à flor da pele. Buscou-se deslocar os animais de uma perspectiva meramente instrumental para uma abordagem relacional, alinhada à psicologia da educação, uma vez que o afeto é elemento fundante da constituição psíquica e a interação humano-animal é experiência mediadora capaz de nomear os sentimentos, além de dar condições para a elaboração simbólica das vivências e o fortalecimento de vínculos baseados no cuidado, na reciprocidade e na empatia. O resultado da ação reafirmou o afeto como importante no ensino-aprendizagem, evidenciando a escola como espaço potencial de desenvolvimento emocional e social: educar também implica reconhecer o sujeito em sua singularidade e em suas experiências afetivas.

Palavras-chave: Afetividade, Interespécie, Vínculos

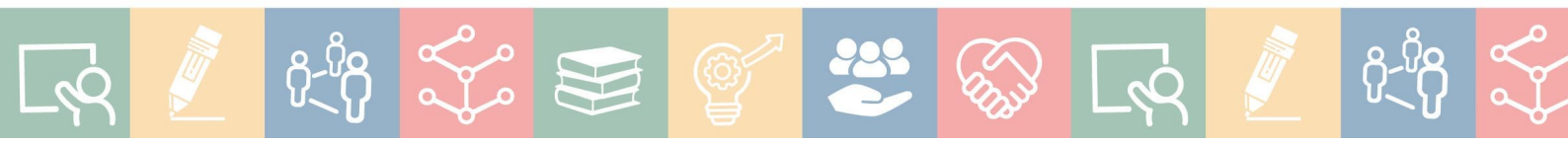
INTRODUÇÃO

¹ Graduando do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul – UFRGS, crduarte2211@outlook.com

² Graduanda do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul – UFRGS, libardi.giovanna@gmail.com

³ Graduanda do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul – UFRGS, luisadavilapacheco@gmail.com

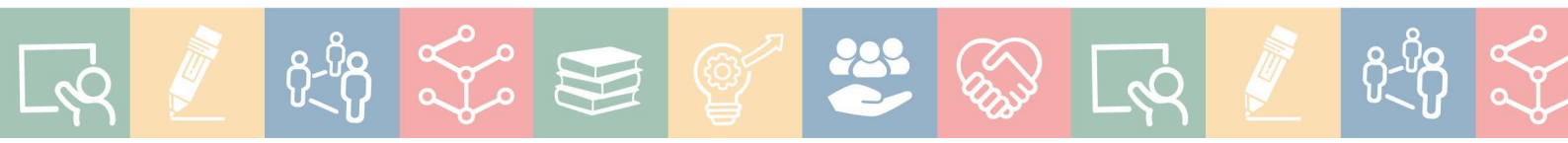
⁴ Professora na Faculdade de Educação/UFRGS – claudiafrohlich@hotmail.com



A educação desempenha um papel fundamental na formação dos sujeitos e na construção e organização da sociedade, exigindo constante reflexão sobre suas práticas e abordagens. Nesse contexto, torna-se necessário compreender o processo educativo para além da transmissão de conteúdos, incorporando dimensões afetivas, relacionais e significativas no ensino-aprendizagem. Neste contexto, no ano de 2025 licenciandos de diversos cursos de graduação da UFRGS se encontraram na disciplina de Psicologia da Educação. Muitos nem se conheciam.

No percurso desta disciplina, aprendemos sobre os autores clássicos do campo da psicologia da educação, e foi impossível não prestar a atenção sobre a experiência que Pavlov realizou junto a um cachorro. Nesta história, um bife, uma campainha e contingências temporais e experimentais modelaram o comportamento desse pobre cão, que sequer nome tinha. Disse-se, à época, que este adestramento se chamava aprendizagem e que funcionaria também para os seres humanos. Esse foi o nascedouro do Behaviorismo. Mas isso há muitos anos! Passado o mal-estar dessa experiência, conhecemos as diversas faces de uma pedagogia relacional (Becker, 1993), que ia além do tradicional método de aprendizagem automática. Pensar a aprendizagem no plural, as compreendendo como construções que se dão nos encontros entre os sujeitos e os objetos de conhecimento contribuiu para questionarmos os modelos tradicionais de ensino centrados na autoridade do professor; não vem somente dele as fontes de sabedoria! Assim, aprender requer um sujeito ativo na construção de seu conhecimento, e o ambiente escolar precisa se constituir como espaço de troca e produção compartilhada de saberes. E esses saberes são vários.

Na referida disciplina, e em pequenos grupos, deveríamos nos ensaiar na posição docente elaborando e executando uma Ação Educacional em algum espaço educativo: não era uma aula, tampouco uma pesquisa, mas uma Ação semelhante a invenção de uma oficina ou roda de conversa e que mirasse as relações humanas e seus efeitos de humanização nos participantes. Nesta direção, na época ainda meio incerta, destacou-se das conversas de nosso grupo o testemunho de Caique sobre o modo como seu cachorro, Inácio, “o salvou no tempo pandêmico” numa legítima troca de amor, cuidado que manteve sua saúde mental. O mundo inteiro percebeu que houve uma ressignificação da presença dos animais de estimação nas dinâmicas sociais nos últimos anos, especialmente após a pandemia de COVID-19 e eventos de vulnerabilidade, como as enchentes de maio 2024 no Rio Grande do Sul. Os animais foram amplamente adotados e passaram a ser reconhecidos como parte integrante das famílias, assumindo um papel relevante no apoio emocional e na construção de vínculos afetivos nunca antes vistos.



Neste contexto, o grupo elaborou a Ação “Afeto em quatro patas: vínculos afetivos e a presença de animais em espaços educacionais”, em que organizamos a ida do cão Inácio à duas salas de aula do Ensino Médio de Porto Alegre com a aposta de que ele seria um bom mediador de afetos entre os estudantes. Mas como a proposta nos pareceu por demais ousada, antes realizamos um piloto com a nossa própria turma na UFRGS e um longo tempo de preparação para esta inusitada ida à campo. A professora apostou junto!

Assim, o texto que ora compartilhamos enseja apresentar a aventura que foi a elaboração desta Ação Educacional, a sua realização e os efeitos que dela decorreram nos participantes da escola, em nós mesmos, e no próprio andamento e futuro da disciplina. Com esta experiência, verificamos que a inserção de animais no contexto educacional pode contribuir positivamente para a mediação das relações interpessoais, favorecendo a criação de ambientes mais acolhedores e sensíveis, nos quais os estudantes se sintam mais confortáveis para se expressar e participar das atividades propostas.

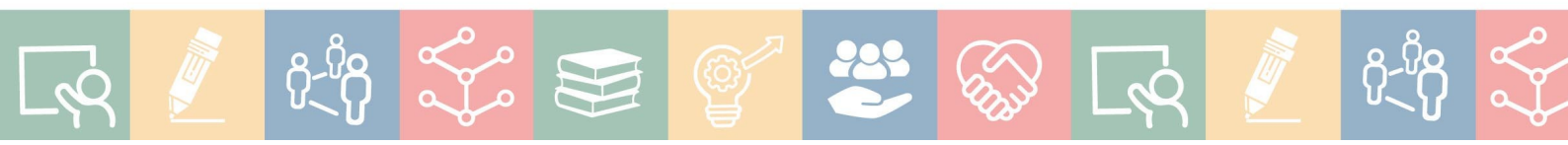
A TRAJETÓRIA DE UMA EXPERIÊNCIA: DE PAVLOV À INÁCIO E AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E REFERENCIAIS

Conforme propõe Jorge Larrosa (2002), a experiência ocupa um papel central na aprendizagem, sendo entendida como aquilo que atravessa o sujeito e produz sentidos. Dessa forma, ensinar e aprender não se resumem à assimilação de conteúdos, mas envolvem as vivências, os afetos e as interpretações que cada indivíduo constrói ao longo de sua trajetória.

Nesse horizonte, emergem algumas inquietações que mobilizaram a construção desta proposta: como convidar os estudantes da escola a vivenciar uma experiência? Como fazê-los passar por algo semelhante — ainda que não idêntico — ao que Caique viveu com seu cachorro? Como transmitir adiante algo assim, tão abstrato, considerando, inclusive, a possibilidade de que nada aconteça?

É o próprio Larrosa quem nos oferece um caminho para sustentar tais questões, ao compreender a experiência como algo que nos atravessa e nos transforma:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, não o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Poder-se-ia dizer que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. E isso se deve ao excesso de informação, ao excesso de opinião, à falta de tempo e ao excesso de trabalho. A experiência exige parar, parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar,



pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 21)

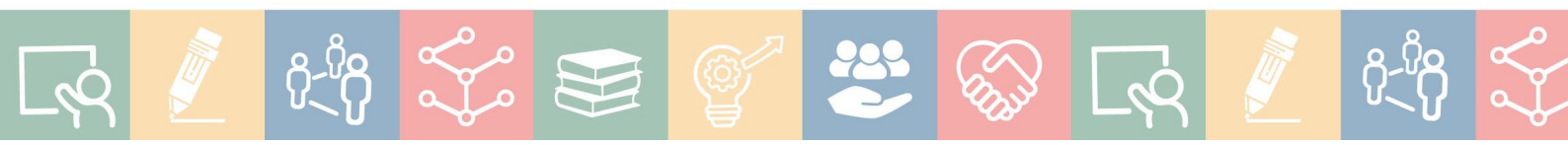
Entendendo, portanto, que a ação pedagógica se configura como uma aposta — e que, muitas vezes, não há como dimensionar previamente o que irá acontecer —, lançamo-nos na proposta, assumindo o risco implicado nessa travessia.

Assim, escrevemos, em nosso envelope de anotações de sala de aula — o Diário de Borda —, as primeiras linhas de um projeto.

Este trabalho tem como objetivo relatar e analisar uma experiência de intervenção pedagógica que busca promover a reflexão sobre os vínculos afetivos entre estudantes e seus animais de estimação no contexto escolar. Como objetivos específicos, destacam-se: a inserção de acadêmicos em um espaço real de prática docente; a promoção de um ambiente pautado na escuta sensível e no diálogo; a valorização das experiências dos estudantes como formas legítimas de conhecimento; e a problematização de modelos tradicionais de ensino, propondo práticas mais horizontais e participativas (Diário de Borda Grupo Vermelho, 2025).

Com o objetivo circunscrito e a perspectiva de Larrosa (2002), sobre o conceito de experiência, delineamos de forma mais precisa a proposta. O projeto foi redigido em sala de aula, na UFRGS, sob supervisão docente, e estruturado a partir de três visitas à escola. Esses encontros priorizaram, em todos os momentos, a escuta em horizontalidade, o diálogo e a participação voluntária dos estudantes — especialmente por se tratar de temas sensíveis, como vínculos afetivos, memórias e experiências de perda. Nesse sentido, dialogamos com bell hooks (1994), ao sustentar uma prática pedagógica comprometida com a horizontalidade e com a construção coletiva do conhecimento. Ao mesmo tempo, buscávamos proporcionar uma experiência conforme Larrosa (2002), no texto “*Notas sobre a experiência e o saber de experiência*”, apostando na centralidade da experiência no processo educativo — reconhecendo que o conhecimento emerge das vivências e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos em sua travessia diante do objeto de conhecimento. Neste ponto do processo, nos perguntávamos: como armar as condições de proporcionar uma “travessia de um perigo”, tanto para nós, quanto para as pessoas na escola que iríamos propor a Ação? Como saberíamos que a Ação tocaria a seus participantes?

Aprender a sutilezas da escuta, ou melhor, exercitar uma escuta sensível também estava em jogo neste percurso; escutar para melhor saber *o que* e *como* propor! Deste modo,



sublinhamos a importância de manter diálogo com Roland Barthes (1976), no texto *A escuta*. Para o autor, escutar não é uma atividade fisiológica do ouvido, mas uma escuta sensível do outro, do mundo, que somente quem se abre para ela consegue ler nas entrelinhas do cotidiano. Assim, para que algo se abrisse aos participantes, estávamos tentando nos posicionar como licenciandos que sabiam escutar este “para além”.

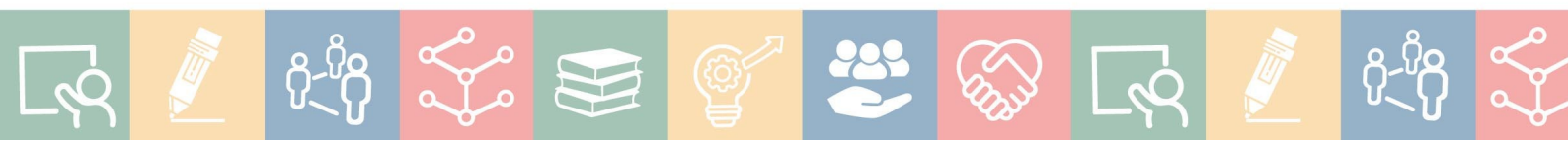
Com Larrosa e Barthes, tomamos a experiência como algo que não se reduz ao acontecimento em si, mas diz respeito ao modo como somos afetados por ele — àquilo que nos toca, nos modifica e nos altera para sempre. Nesse sentido, na elaboração da Ação, não se tratava de informar conteúdos, mas de criar condições para que algo, de fato, pudesse ser tocado nos sujeitos.

A inserção de um animal no contexto educacional, portanto, não pode ser compreendida como uma ação instrumental ou acessória. Trata-se de uma proposta que exige companhia teórica, escuta sensível e ética, além da abertura ao imprevisível. Educação e Psicologia, nesse cenário, entrelaçam-se de forma indissociável, não apenas na mobilização de referenciais consagrados, mas na problematização dos modos como tais referenciais são historicamente construídos e utilizados.

Para além de Pavlov, deslocando bastante nossa busca por alicerces metodológicos a compor a Ação Educacional, abrimos espaço para outras compreensões dessa relação – animais e humanos –, como aquelas propostas pela psiquiatra Nise da Silveira, que revolucionou a humanização a pacientes em internação psiquiátrica.⁵ Ao narrar o encontro de um paciente com uma pequena cadela, Nise questiona — “*Você aceita tomar conta dessa cadelinha, com muito cuidado?*” (Silveira, 1992, p. 112) —, a autora não apenas introduz o animal em sua prática, mas inaugura uma outra forma de vínculo. Essa cadela, posteriormente nomeada Caralâmpia, torna-se a primeira coterapeuta em seu trabalho, não como instrumento, mas como presença ativa e respeitosa no processo terapêutico.

O próprio nome Caralâmpia carrega uma dimensão simbólica significativa: trata-se do apelido de infância de Nise, dado por seu pai, Faustino, associado à liberdade de sua imaginação. Em momentos de ameaça, Nise recolhia-se no “mundo de Caralâmpia”, um espaço que articulava proteção, invenção e sensibilidade. Ao batizar a cadela com esse mesmo nome, produz-se mais do que um gesto afetivo: instaura-se um campo relacional que escapa à lógica instrumental e se aproxima da experiência no sentido larrossiano — algo que nos afeta, nos desloca e nos implica.

⁵ IMAGENS do Inconsciente. Direção Leon Hirszman. Brasil, 1986. Disponível em: <https://share.google/fvkMgUeEpts8NScEi>.

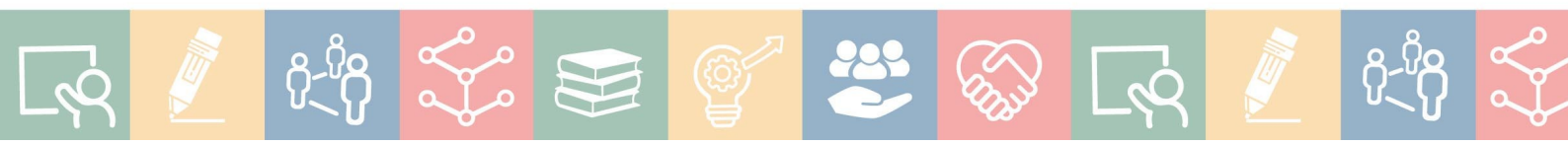


Nesse contexto, ensejávamos que a presença do cachorro Inácio no espaço educativo operasse um deslocamento epistemológico e ético; ao invés de situá-lo como objeto de observação ou mero instrumento pedagógico, buscou-se reconhecê-lo também como sujeito de ação, produtor de encontros e mediador de experiências. Objetivávamos romper com a tradição behaviorista do experimento de Pavlov, no qual o animal era condicionado a responder a estímulos organizados para atender a expectativas humanas.

Nesta experiência da Ação, já adiantamos, foi ao contrário, Inácio não esteve submetido a uma lógica de condicionamento, mas inserido em um campo relacional aberto, no qual sua presença produzia efeitos imprevisíveis. Inspirados pela concepção de Larrosa (2002), compreendemos que a potência da experiência residia justamente nessa dimensão de indeterminação — naquilo que não pode ser antecipado nem controlado. Além disso, ao reconhecer Inácio como um ser livre e portador de direitos, aproximamo-nos das contribuições de Nise da Silveira, especialmente no que se refere à compreensão das relações entre humanos e animais como encontros entre alteridades significativas, marcados pela afetividade, pelo respeito e pela reciprocidade. Desse modo, nos organizamos e nos preparamos uma Ação que não se constituiu como uma atividade dirigida ao animal, mas como um espaço de coexistência. Estar com Inácio, em todas as etapas desta elaboração, implicou uma abertura ao encontro, uma disponibilidade para ser afetado e transformado. Assim, a experiência educativa configurou-se como um campo relacional ético e sensível, no qual humanos e não humanos coabitariam, produziriam sentidos e construiriam, conjuntamente, modos de estar no mundo.

Contudo, o projeto Afeto em Quatro Patas pode ser compreendido como um espaço em que se entrelaçam as contribuições de Nise da Silveira, da escuta de Barthes, e a noção de experiência desenvolvida por Larrosa. Ao se afastar de uma lógica instrumental na relação com os animais, a proposta se sustentou no encontro e nas relações que nele se produzem, reconhecendo o afeto como elemento central dos processos vividos. Nessa perspectiva, dialoga-se com Nise ao compreender o afeto como catalisador de transformações subjetivas, ao mesmo tempo em que os sujeitos se constituem mutuamente nas relações que estabelecem.

Assim, o que se produziu no contexto da Ação não se reduziu a uma atividade previamente definida, mas se configurou como experiência vivida, na qual os sujeitos poderiam vivenciar o encontro com o inusitado; não havia como prever as reações e efeitos de aprendizagem.



PILOTO

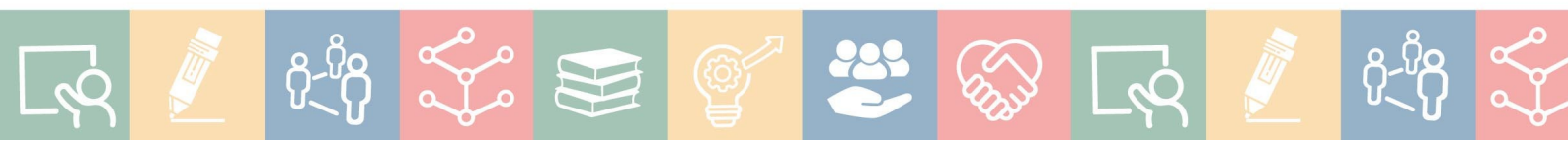
Depois de sucessivos relatos sobre Inácio, tornou-se evidente que muito do que se apresentava sobre o próprio Caique estava atravessado por essa relação. A presença do animal não aparecia apenas como elemento ilustrativo, mas como eixo constitutivo das narrativas e das experiências compartilhadas. A partir disso, juntamente com as colegas Giovanna e Luísa, consolidou-se a proposta de levar Inácio para o espaço da sala de aula.

Colocava-se, então, um desafio: como apresentar essa proposta à professora da UFRGS de modo que ela se mantivesse alinhada aos objetivos da disciplina, ainda que, na percepção do grupo, a experiência extrapolasse o que inicialmente havia sido proposto. O primeiro contato gerou surpresa — uma surpresa que se aproximava mais de um “isso é novo” do que de uma recusa imediata —, o que abriu espaço para o diálogo. A partir disso, seguiram-se conversas que permitiram tensionar e justificar a proposta, especialmente no que se refere à sua interlocução com o campo da Psicologia da Educação.

Durante esse processo, realizou-se uma breve apresentação sobre o Inácio à professora, momento em que ela compartilhou uma experiência pessoal marcada por um trauma envolvendo um cachorro na infância. Esse elemento atravessou a construção da proposta, reforçando a necessidade de que a atividade fosse inicialmente pensada como uma experiência piloto, cuidadosamente planejada.

Com a devida preparação, a proposta foi então concretizada. A chegada de um cachorro de grande porte — cerca de 48 kg — à Faculdade de Educação, no início da manhã, produziu uma série de reações. Nos espaços de circulação, especialmente entre os funcionários, era possível perceber expressões de surpresa e hesitação, que oscilavam entre a tentativa de compreender a situação e uma aceitação silenciosa. À medida que Inácio circulava pelo prédio, essas reações se intensificavam, evidenciando o estranhamento diante de uma cena que rompia com a rotina institucional, mas que claramente foi bem recebida. Ao entrar na sala de aula, a reação foi marcada por um silêncio inicial, acompanhado de certa incerteza. Após uma breve apresentação do Inácio, realizada por Caique, o ambiente tornou-se mais receptivo, permitindo o início da atividade. A organização da turma em roda, no chão, buscou estabelecer uma disposição menos hierarquizada, em que o olhar dos participantes se colocasse na mesma altura que o de Inácio, tensionando, ainda que simbolicamente, a centralidade humana.

No decorrer da aula, enquanto o conteúdo era desenvolvido, Inácio circulava livremente pelo espaço, aproximando-se dos participantes conforme sua própria escolha. Esse

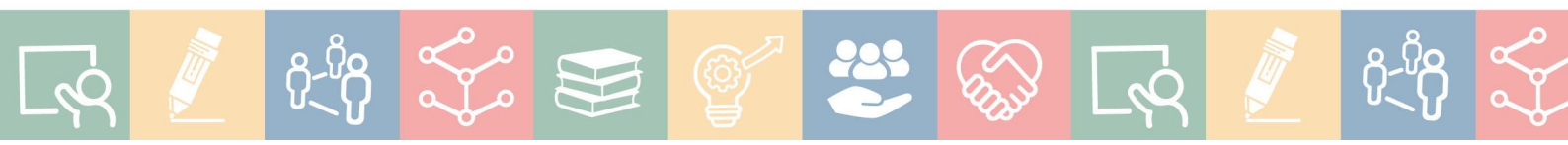


movimento produziu uma dinâmica particular: ao contrário do padrão habitual, em que se espera que o animal responda a comandos humanos, observou-se uma inversão, na qual o cão não correspondia necessariamente aos chamados ou estímulos, afirmando sua autonomia na interação, contribuindo para a construção de uma cena que deslocava expectativas e abria espaço para novas formas de relação. A experiência mostrou-se significativa em diferentes níveis. Para Caique, fiel companheiro de Inácio, havia uma confiança prévia no potencial da proposta, sustentada pelo conhecimento construído na convivência com o cão. Para o grupo, no entanto, a consolidação dessa percepção ocorreu especialmente em dois momentos: na abertura da professora à proposta e, sobretudo, em sua interação com o animal, apesar de sua experiência anterior. Esse encontro-piloto evidenciou a potência do afeto na resignificação de vivências e reforçou a compreensão da atividade como um marco no percurso formativo da disciplina.

AÇÃO EDUCATIVA: 4 PATAS, 3 ENCONTROS, MUITO AFETO

O primeiro contato com a escola Inácio Montanha ocorreu por meio de um encontro entre os integrantes do grupo e a vice-diretora da escola, que, anteriormente, havia sido professora de Caique, em um momento próximo à chegada de Inácio em sua vida. A partir desse vínculo prévio, foi possível agendar a visita, na qual o grupo foi acolhido de forma receptiva não apenas por ela, mas também pela coordenadora de turno, além de outros membros do corpo docente e de funcionários da instituição. Esse momento foi marco inicial fundamental para o desenvolvimento da proposta, na medida em que possibilitou uma aproximação mais concreta com o contexto escolar. Numa conversa com o corpo diretivo da escola, tornou-se possível compreender aspectos centrais do funcionamento da comunidade escolar, uma vez que sua forma de conceber a educação se refletia diretamente na condução das práticas institucionais.

Além disso, a visita permitiu conhecer a rotina escolar e seu contexto, os sujeitos que compõem aquele espaço e as dinâmicas que o organizam. Tal compreensão mostrou-se essencial, considerando que a proposta do grupo implicava uma intervenção naquele cotidiano. Nesse sentido, a entrada na escola foi entendida como um movimento de aproximação cuidadosa, no qual o grupo se colocava, inicialmente, como estrangeiro, solicitando abertura para vivenciar e construir uma experiência naquele espaço. Assim como o que ocorreu ao levarmos o Inácio para a Faculdade de Educação, o ambiente escolar reagiu de forma bastante semelhante à presença do cão, assim gerando certo tensionamento perante a



situação atípica, porém rompendo em seguida essa barreira somente ao observar Inácio circulando naquele ambiente.

Foram observados não apenas os aspectos físicos da instituição, mas também suas dimensões simbólicas e relacionais, expressas nos diferentes modos de interação entre os sujeitos e nos múltiplos “pequenos universos” que coexistem no ambiente escolar. Compreender como cada indivíduo se posiciona e se relaciona, tanto em sua singularidade quanto no coletivo, revelou-se parte constitutiva da leitura daquele contexto. Nos demos conta que o movimento de inserção e escuta se aproximava da perspectiva da pedagogia relacional proposta por Becker (2002), ao reconhecer a escola como um espaço dinâmico, atravessado por relações, no qual os processos educativos se constroem na interação entre sujeitos, contextos e experiências.

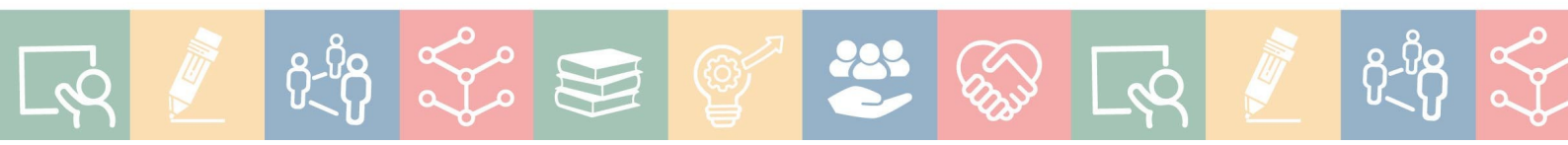
O segundo encontro ocorreu no pátio da escola, em um ambiente aberto e menos formal, buscando favorecer a aproximação entre os participantes. Inicialmente, foram realizadas apresentações e, em seguida, propostas questões relacionadas às relações dos estudantes com seus animais de estimação. Enquanto os estudantes narravam suas vidas com a de seus pets, o cão Inácio circulava entre os alunos, atuando como mediador das relações, encantando por sua gentileza e sutil solicitação de carinho e atenção.

Essa mediação pode ser entendida a partir de perspectivas que valorizam o papel da afetividade no processo de aprendizagem, considerando que o desenvolvimento humano é influenciado pelas relações sociais e emocionais. Nesse contexto, observou-se que a presença do animal contribuiu para a criação de um ambiente de confiança, no qual os estudantes se sentiram mais à vontade para compartilhar suas experiências.

O terceiro encontro foi realizado em uma sala de aula convencional, organizada com mesas e cadeiras, na qual os estudantes permaneciam sentados, enquanto nós nos posicionávamos à frente — incluindo a presença de Inácio nesse mesmo espaço. Houve, portanto, uma mudança significativa em relação ao ambiente dos encontros anteriores, o que também impactou as formas de participação dos alunos. Diferentemente da experiência em espaço aberto, organizado em roda e marcado por uma menor hierarquização física, o ambiente da sala tradicional parecia reinstaurar dinâmicas mais rígidas.

Ainda assim, alguns estudantes demonstraram um vínculo mais direto com a presença de Inácio, acompanhando-o inclusive em suas redes sociais.⁶ Mesmo diante da mudança de

⁶ inaciioddsbauficial; deixao_inaciomelevar. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/inaciioddsbauficial>; https://www.instagram.com/deixao_inaciomelevar.



configuração espacial, essas interações se mantiveram, sugerindo que, embora o ambiente influencie as dinâmicas de participação, ele não atua como um impeditivo absoluto para a construção de relações.

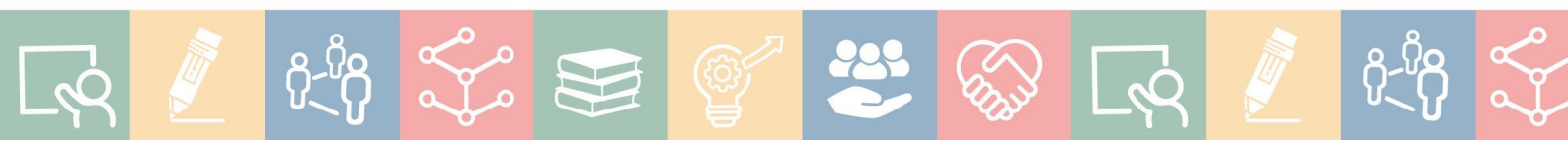
Essa experiência contribuiu para a compreensão de que a presença de Inácio, por si só, não é suficiente para transformar o espaço educacional. Sua inserção produz deslocamentos e tensionamentos, mas a forma como o ambiente é percebido pelos estudantes e, sobretudo, a maneira como o docente conduz a atividade, continuam sendo elementos centrais na configuração das relações pedagógicas.

Nos encontros anteriores, a presença de figuras institucionais — como a professora responsável pela turma e a vice-diretora — parecia sustentar determinadas formas de organização e participação. Já em um dos momentos, quando os professores se ausentaram e deixaram a condução sob responsabilidade do grupo, tornou-se mais evidente a maneira como os alunos reconhecem e respondem às hierarquias estabelecidas no espaço escolar. Apesar de estarmos ocupando, naquele contexto, uma posição docente, não fomos plenamente reconhecidos como tal pelos estudantes. Esse aspecto pode ser compreendido à luz das experiências prévias dos alunos, que estão habituados a estruturas hierárquicas bem definidas. Ao mesmo tempo, evidencia-se também uma limitação do próprio grupo, que, ao propor uma prática menos hierarquizada, ainda se encontrava em processo de construção sobre como sustentar essa posição na prática pedagógica.

MÉTODO

A Ação Educacional desenvolvida, e aqui compartilhada, foi realizada junto a duas turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Porto Alegre no ano de 2025, totalizando aproximadamente 42 estudantes participantes. Durante todo o processo de elaboração e execução da Ação a professora-supervisora acompanhou o processo por meio de registros de cada etapa avançada. A escrita deste relato de experiência partiu da retomada dos rascunhos escritos e depositados na estratégia metodológica da disciplina Psicologia da Educação: ensino, aprendizagens e subjetivação da UFRGS; o Diário de Borda. Cada grupo de trabalho que iria desenvolver a Ação Educacional recebeu um grande envelope para ser o arquivo do processo de elaboração de seu projeto. O envelope foi customizado por cada grupo e nele se condensou os vestígios das ideias do grupo, os percalços, os achados.

RESULTADOS



As falas dos participantes evidenciaram a profundidade dos vínculos estabelecidos com seus animais, revelando relações marcadas pelo cuidado, pela convivência cotidiana e pela construção de significados ao longo do tempo. Muitos estudantes relataram experiências de afeto, companhia e apoio emocional, bem como vivências de perda e luto, demonstrando que esses vínculos ocupam um lugar central em suas vidas.

Essas narrativas reforçam a compreensão de que o processo educativo não se limita ao espaço formal da sala de aula, sendo atravessado por experiências pessoais que produzem sentidos, conforme aponta Larrosa. Além disso, evidenciam a relevância dos vínculos afetivos na construção do conhecimento, em consonância com a perspectiva relacional da educação.

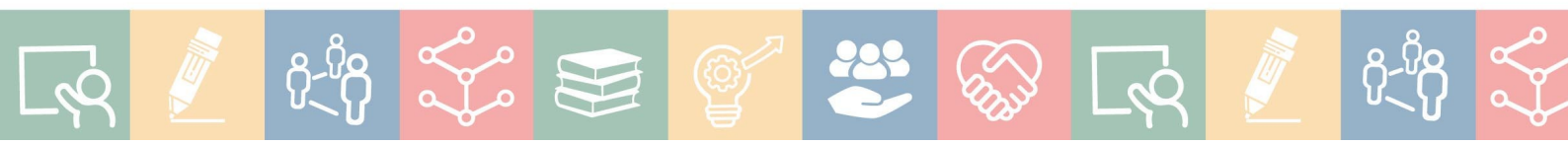
No segundo encontro, realizado em sala de aula, observou-se uma mudança significativa na dinâmica da atividade. A organização tradicional do espaço, com os acadêmicos assumindo uma posição mais próxima à docência convencional, resultou em uma redução na participação dos estudantes. Ainda que o cão Inácio estivesse presente, o ambiente mais estruturado e hierárquico impactou o engajamento dos alunos.

Essa diferença evidencia como a configuração do espaço e das relações pedagógicas influencia diretamente o processo de aprendizagem, reforçando a importância de práticas educativas mais horizontais e dialógicas, conforme proposto por Becker. Ainda assim, alguns estudantes mantiveram o envolvimento, especialmente aqueles que já haviam estabelecido vínculos mais significativos no primeiro encontro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada revelou-se potente ao nos conduzir por múltiplos pequenos universos dentro de uma mesma realidade, evidenciando que, ao nos abrirmos ao vivido, acessamos diferentes formas de experiência. Um dos momentos mais marcantes foi a interação de uma criança autista com Inácio, na qual se estabeleceu um laço significativo, ainda que não registrado formalmente. Tal situação reforça a perspectiva de Larrosa, ao compreendermos que a experiência não se reduz ao que pode ser documentado, mas ao que nos atravessa e nos transforma no instante em que acontece.

Essa vivência também nos permitiu reconhecer o potencial expansivo da proposta, que passa a ser pensada para outros contextos, como escolas, turmas universitárias e até espaços de trabalho, entendendo que o saber da experiência atravessa sujeitos em diferentes fases da



vida, inclusive na vida adulta, onde também há abertura para ser tocado, afetado e transformado.

Embora não tratemos tais acontecimentos como “resultados” no sentido tradicional, é possível identificar desdobramentos significativos. Entre eles, destaca-se a produção de um artigo pela professora da disciplina em parceria com um colega da Psicologia da Educação (Bedin; Frohlich, 2026), evidenciando o impacto da presença de Inácio no contexto acadêmico, inclusive no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Além disso, a experiência contribuiu para a ressignificação do olhar sobre os animais, reconhecendo-os como sujeitos capazes de afetar e serem afetados. Tal sensibilização se manifestou também em uma atividade realizada fora da sala de aula, no Parque da Redenção, onde a presença inesperada de um pássaro mobilizou a atenção coletiva. Em silêncio, a turma compartilhou um momento de observação mútua, no qual, mais do que palavras, houve uma troca sensível — uma espécie de reciprocidade que evidencia a potência do encontro e da experiência compartilhada.

E assim terminamos nosso relato de uma experiência — não como algo que se encerra, mas como aquilo que, ao nos atravessar, continua ecoando em nós, abrindo espaço para novos sentidos, novos encontros e outras formas de existir no mundo.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. A escuta. In: BARTHES, Roland. O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III. Tradução de Lea Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 217-230.

BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

BERTI, Guilherme Franzon; CASTRO, Rodrigo Caprio de Leite. Nise da Silveira e as espécies companheiras: da terapia ocupacional à coabitação. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 23, e180173, 2019. Disponível em:

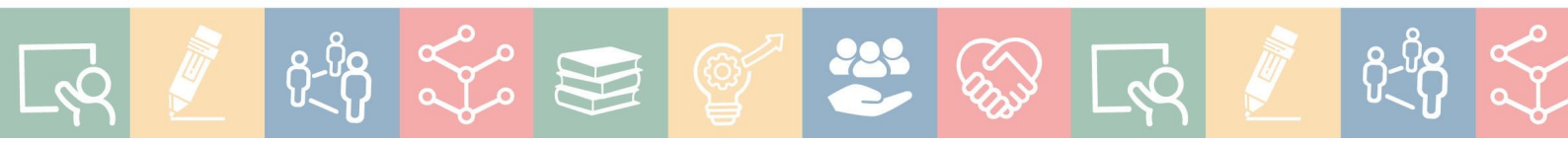
<https://doi.org/10.1590/Interface.180173>.

FROHLICH, Cláudia Bechara; BEDIN, Luciano. Cartografias de percursos e experiências docentes. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 22, p. 01-25, 2026. Disponível em:

<https://doi.org/10.12957/childphilo.2026.96047>.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IMAGENS do inconsciente. Direção: Leon Hirszman. Produção: Embrafilme. Brasil, 1986. Série documental. Disponível em: <https://share.google/fvkMgUeEpts8NScEi>.
inacioddsbauficial; deixao_inaciomelevar. [Instagram](#). Disponível em: <https://instagram.com/inacioddsbauficial>; https://instagram.com/deixao_inaciomelevar



LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

SILVEIRA, Nise da. Nise da Silveira: depoimento 1992. Entrevistadores: Marco Aurélio Garcia; Myriam de Castro-Maya. Rio de Janeiro: Museu de Imagens do Inconsciente, 1992. 1 videocassete (aprox. 60 min).

