

Cães de leitura e a relacionalidade pedagógica: aproximações pós-humanistas das relações pedagógicas

*Reading dogs and pedagogical relationality:
post-humanist approaches to pedagogical relationships*

*Perros de lectura y relacionalidad pedagógica:
enfoques poshumanistas de las relaciones pedagógicas*

Kevin Daniel dos Santos Leyser^I

Adolfo Ramos Lamar^{II}

RESUMO

Este artigo analisa o uso de cães de leitura como exemplo de abordagens pós-humanistas nas relações pedagógicas. Utilizando a teoria da intra-ação de Karen Barad e o conceito de naturezas-culturas de Donna Haraway, realiza uma leitura difrativa do exemplo. Na abordagem pós-antropocêntrica, as qualidades humanas não são centrais. Estudar cães de leitura amplia a exploração das relações pedagógicas, e a relacionalidade multiespécie permite uma educatividade baseada em aspectos mais que racionais. As ideias humanistas focam os humanos, excluindo outros aspectos das relações pedagógicas. A relacionalidade desafia essa norma, incluindo agenciamentos não humanos nas práticas. Resultados mostram que a interação com cães de leitura pode reduzir o estresse e aumentar a motivação das crianças. O artigo ressalta que os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano estão entrelaçados com o mundo não humano, ressaltando a importância desses elementos nos processos educativos.

Palavras-chave: Relações Pedagógicas. Pós-Humanismo. Relacionalidade Pedagógica. Cães de Leitura.

ABSTRACT

This article analyzes the use of reading dogs as an example of post-humanist approaches in pedagogical relationships. Using Karen Barad's theory of intra-action and Donna Haraway's concept of naturecultures, a diffractive reading of the example is conducted. In the post-anthropocentric approach, human qualities are not central. Studying reading dogs broadens the exploration of pedagogical relationships. Multispecies relationality allows for an education based on more than just rational aspects. Humanist ideas focus solely on humans, excluding other aspects of pedagogical relationships. Relationality challenges this norm by including non-human agencies in practices. Results indicate that interaction with reading dogs can reduce stress and increase children's motivation. The article highlights that learning processes and human development

^ICentro Universitário Leonardo da Vinci, Indaial, SC, Brasil. E-mail: kevinleyser@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-0172-3222>

^{II}Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil. E-mail: jemabra@furb.br  <https://orcid.org/0000-0003-1164-1172>

are intertwined with the non-human world, emphasizing the importance of these elements in educational processes.

Keywords: Pedagogical Relationships. Post-Humanism. Pedagogical Relationality. Reading Dogs.

RESUMEN

Este artículo examina el uso de perros de lectura como ejemplo de enfoques post-humanistas en relaciones pedagógicas. Utilizando la teoría de la intra-acción de Karen Barad y el concepto de naturalezas-culturas de Donna Haraway, se realiza una lectura difractiva del ejemplo. En el enfoque post-anropocéntrico, las cualidades humanas no son centrales. Estudiar perros de lectura amplía la exploración de relaciones pedagógicas. La relacionalidad multiespecie permite una educación basada en aspectos más allá de lo racional. Las ideas humanistas se centran solo en humanos, excluyendo otros aspectos pedagógicos. La relacionalidad desafía esta norma al incluir agencias no humanas en las prácticas. Los resultados muestran que la interacción con perros de lectura puede reducir el estrés y aumentar la motivación de los niños. El artículo destaca que el aprendizaje y el desarrollo humano están entrelazados con el mundo no humano, subrayando su importancia en los procesos educativos.

Palabras clave: Relaciones Pedagógicas. Poshumanismo. Relacionalidad Pedagógica. Perros de Lectura.

INTRODUÇÃO

O campo educacional geralmente desconsidera aspectos não humanos, e as teorias das relações pedagógicas não são exceção. A conexão da educação com ideais humanistas criou uma visão centrada nos humanos como únicos agentes ativos. Os não humanos recebem *status* passivo, sendo vistos apenas como objetos de conhecimento ou instrumentos de aprendizagem.

Partindo de uma crítica ao antropocentrismo ainda presente nas teorias intersubjetivas das relações pedagógicas, a filosofia pós-humanista possibilita novas aproximações no contexto educacional. Influenciada por pensadores como Karen Barad e Donna Haraway, a filosofia pós-humana desafia a centralidade do humano nas relações pedagógicas e reconhece a interconexão entre humanos e não humanos. Karen Barad, com sua teoria da intra-ação, argumenta que os componentes de um fenômeno emergem de suas relações. Donna Haraway, com seu conceito de naturezas-culturas, defende que natureza e cultura são inseparáveis.

Propomos, neste artigo, um olhar pós-humano sobre as relações pedagógicas, o que denominamos de relacionalidade pedagógica. Esta é uma reconceitualização que propõe uma alternativa às abordagens intersubjetivas das teorias das relações pedagógicas de uma perspectiva pós-humana. Comumente, as teorias educacionais e práticas pedagógicas tomam um sujeito pedagógico como seu ponto de partida. Para a relacionalidade pedagógica, os sujeitos distintos são descentrados, pois são constituídos por meio da relação. Ao estudar a relacionalidade, nem o “outro” nem o “eu” estão no centro.

A relacionalidade pedagógica usa uma abordagem plana das relações — seguindo a proposta de Manuel DeLanda (2006), inspirada em Deleuze, de uma ontologia plana — e aceita mais do que duas partes na relação. Aqui, partimos do realismo agencial de Karen Barad (2007; 2017) e seu conceito de “*relata*”. Considerando *relata* pedagógicos em vez de papéis ou sujeitos pedagógicos, a relacionalidade escapa aos papéis tradicionais do que significa ser um docente ou um estudante. Os *relata* pedagógicos podem ser praticamente qualquer coisa, desde que haja algum tipo de

aprendizado e/ou conexão com um ambiente educacional. Para esclarecer essa afirmação, é necessário compreender os conceitos de “*relata*” e “relacionalidade pedagógica” no contexto da filosofia pós-humanista e da metodologia difrativa.

A ideia de “*relata*” advém da teoria da intra-ação de Karen Barad (2007), que sugere que os componentes de um fenômeno não preexistem a ele, mas emergem de suas relações. Em outras palavras, os *relata* não são entidades fixas ou predefinidas, mas sim emergem das intra-ações contínuas que constituem um fenômeno específico. Esse conceito desafia a visão tradicional de sujeitos pedagógicos como entidades separadas e autônomas, propondo que a identidade e o papel de docentes e estudantes são cocriados por meio de suas interações com outros agentes, humanos e não humanos, no ambiente educacional.

A “relacionalidade pedagógica”, abordagem desenvolvida por Leyser (2023), se baseia na teoria da intra-ação, propondo que as relações pedagógicas não devem ser vistas como interações entre sujeitos predefinidos, mas como processos dinâmicos e emergentes que abrangem uma diversidade de agentes. Isso inclui não apenas humanos, mas também objetos, tecnologias e outros elementos do ambiente. Essa visão é apoiada por autores como Haraway (2008) e Murris (2016), que argumentam que natureza e cultura são inseparáveis e coconstituem-se mutuamente, e Pedersen (2010) e Jalongo (2018), que destacam a importância de considerar as interações entre humanos e não humanos nas práticas educacionais.

Na prática, isso significa que qualquer entidade ou objeto que participe de um processo educativo pode ser considerado um *relata* pedagógico, desde que contribua para o aprendizado ou a conexão com o ambiente educacional. Por exemplo, em programas de leitura assistida por animais, os cães de leitura não são meramente facilitadores passivos, mas agentes ativos que cocriam experiências educacionais com as crianças. Estudos como os de Friesen (2008) e Massengill Shaw (2012) mostram que a presença dos cães de leitura ajuda a criar um ambiente acolhedor e seguro, facilitando o engajamento das crianças com a leitura e promovendo o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais.

Essa abordagem desafia os papéis tradicionais de docente e estudante, sugerindo que a educatividade emerge das relações entre diversos agentes. A “educatividade”, conforme discutido por Kevin Leyser (2023), refere-se ao potencial intrínseco das relações pedagógicas de gerar aprendizado e transformação. Essa transformação não é unilateral ou controlada exclusivamente pelos humanos, mas é um processo coconstituído por todos os agentes envolvidos. A relacionalidade propõe visão mais inclusiva e complexa das práticas educacionais, em que os papéis de docentes e estudantes são fluidos e emergentes, e em que uma diversidade de agentes, incluindo os não humanos, contribui para o processo educacional. Isso amplia nossa compreensão da educação, promovendo práticas que valorizam a agência dos diversos elementos do ambiente de aprendizado.

A abordagem pós-humana das relações pedagógicas não se fixa nos papéis pedagógicos, pois desloca o foco dos sujeitos pedagógicos para a relacionalidade. Em vez de uma relação que consiste em entidades separadas e interação temporária, uma abordagem pós-humana propõe intra-ações, entrelaçamento e materialidade como as forças principais da relacionalidade. Essa perspectiva pós-antropocêntrica significa que a relacionalidade pedagógica envolve não apenas humanos, mas também outros seres, objetos e espaços, como, por exemplo, cães, computadores, cadernos de desenho, velas, folhas de samambaia, dança ou eventos artísticos. Além disso, como abordagem pós-humana, reconhece o devir não apenas de sujeitos humanos, mas também um devir-mundo como impermanência.¹

1 Esse devir-impermanência é uma reconceitualização do conceito de devir utilizado por Gert Biesta (2013), lendo difrativamente as articulações de Todd (2015) sobre Lévinas e o budismo, de Olson (2000) sobre Deleuze e a impermanência no zen budismo e o conceito de devir pós-humano de Braidotti (2009). Assim, o projeto principal da relacionalidade pedagógica não é definir o que ou quem está envolvido na educação, mas focar a relacionalidade em devir.

Neste artigo, um exemplo educacional não humano é usado para exemplificar a relacionalidade pedagógica, como perspectiva pós-humana e pós-antropocêntrica das relações pedagógicas. O exemplo será de animais não humanos, mais especificamente o uso de cães de leitura em programas de EAA. O objetivo é realizar uma leitura difrativa do exemplo por meio da relacionalidade e da filosofia pós-humana. A análise visa exemplificar a relacionalidade pedagógica e desenvolver ainda mais o olhar pós-humanista das relações pedagógicas. O exemplo é apresentado de maneira intrarrelacional, o que significa que não é o cão isoladamente como *relata* que interessa, mas sim a intrarrelacionalidade² com a qual ele está entrelaçado.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo baseia-se na leitura difrativa, abordagem de Donna Haraway (2019) e Karen Barad (2007). A leitura difrativa envolve a leitura de textos por intermédio de outros, enfocando os entrelaçamentos e interações criativas. Essa abordagem é adequada para uma análise pós-humanista, explorando relações entre humanos e não humanos sem pressupor separação.

Os passos seguidos foram:

1. Seleção de textos fundamentais da filosofia pós-humana e estudos empíricos sobre programas de leitura assistida por animais.
2. Leitura detalhada e anotação dos textos, destacando conceitos-chave como intra-ação, naturezas-culturas e relacionalidade.
3. Análise dos dados empíricos através das lentes teóricas dos textos selecionados, identificando padrões e entrelaçamentos.
4. Interpretação dos dados, focando as relações pedagógicas entre crianças e cães, bem como seus aspectos materiais e semióticos.

Essa metodologia permitiu explorar as complexidades das relações pedagógicas de uma perspectiva pós-humana, destacando a importância das intra-ações e agenciamentos não humanos nas práticas educativas.

ANIMAIS NÃO HUMANOS NA EDUCAÇÃO

Agora enfocamos as relações entre humanos e cães como exemplo de relações pedagógicas pós-humanas, denominadas relacionalidade pedagógica. Os cães foram domesticados quando os humanos viviam em sociedades de caçadores-coletores, antes da revolução agrícola (Gil Cubillo, 1994; Serpell, 2003). Hoje, são companheiros próximos, utilizados para companhia, treinamento de agilidade e tarefas de serviço (Serpell, 1996; Miklósi *et al.*, 2003).

O foco deste artigo é especificamente o uso de cães em programas de EAA, em projetos de letramento. A ideia desses programas é que as crianças pratiquem a leitura em voz alta para esses chamados cães de leitura. Não é o projeto de letramento em si que interessa aqui, portanto não adentraremos discussões detalhadas sobre a relevância dos cães para o campo do letramento. Tampouco discutiremos como realizar esse tipo de projeto. Em vez disso, o uso de cães de leitura é apresentado aqui como exemplo filosófico da relacionalidade pedagógica.

2 Em termos etimológicos, o conceito “intrarrelacionalidade” é um entrelaçamento do uso de Biesta (2004; 2017) do termo “relacionalidade” e do uso de Barad (2007) do termo “intra-ação”. Em termos semânticos, é um entrelaçamento de ideias principalmente das obras de Barad (2007; 2017), Haraway (2004a; 2004b; 2008; 2009; 2021) e Braidotti (2000; 2009; 2010; 2015; 2020). Assim, a intrarrelacionalidade constitui-se como crítica às epistemologias individualistas que focam as entidades das relações. A intrarrelacionalidade propõe uma visão em que a relacionalidade é o ponto de partida.

Por muito tempo, cães e outros animais têm sido usados em instituições sociais, como nos cuidados de saúde e práticas psiquiátricas (Dotti, 2014; Chelini e Otta, 2016). Florence Nightingale, famosa por fundar a enfermagem moderna, aconselhava que os animais poderiam ser boa companhia para os doentes, especialmente os doentes crônicos e os pacientes de uma unidade psiquiátrica (Moreira *et al.*, 2016). Acariciar um animal dá satisfação ao corpo, pois o hormônio calmante ocitocina é liberado e o estresse diminui (Chelini e Otta, 2016). Nos cuidados de saúde e nas clínicas psiquiátricas, é especialmente para fins terapêuticos que os cães desempenham um papel significativo (Mezzomo, Sarzi e Camargo, 2021).

Hoje é bem conhecido que os cães funcionam como um lubrificante social para clientes em terapia assistida por animais (TAA) (Fine, 2015; Keiserman, 2018). A TAA é baseada em dois princípios: “a tendência natural das crianças para se abrirem na presença de animais e o efeito moderador do estresse da presença calma de um animal” (Jalongo, Astorino e Bomboy, 2004, p. 9). Nessa perspectiva, os animais nas escolas são usados principalmente quando determinado aluno tem problemas emocionais ou em grupos de necessidades especiais para crianças com problemas psicológicos (Faraco, 2003; Petenucci, 2016; Lima *et al.*, 2018). Assim, o foco principal dos animais em ambientes educacionais também se baseia em um discurso terapêutico, portanto não parte de uma circunstância cotidiana das relações pedagógicas, mas da visão de um problema com certas crianças.

Outro motivo para o uso de animais nas escolas é que as crianças aprendem a cuidar dos animais, o que também está ligado ao aspecto terapêutico (Melson, 2001). O argumento é que as crianças estarão assim mais preparadas para cuidar também de outros seres humanos. Maria Montessori (2017; 2021), que enfatizou o aprendizado com a experiência, defendeu o cuidado de animais como uma atividade ao lado de atividades como jardinagem e trabalho doméstico. Para Montessori (2017), o papel da natureza é importante e, portanto, o cuidado com os animais é mais uma forma de se manter em contato com a ela. Aqui entra a prática dos animais em sala de aula, no entanto essa interação com os animais também pode ser compreendida para fins terapêuticos. Esse aspecto está presente na visão dos animais como algo de que se cuida. Pode-se dizer facilmente que esse cuidado é antropocêntrico em razão da crença de que o humano está controlando o animal. Pode-se também argumentar que o resultado dessa interação são crianças com relações mais qualificadas com outros seres humanos.

É comum vermos argumentos de que os animais desempenham papéis importantes na vida e no desenvolvimento das crianças (Mccardle *et al.*, 2011; Ferrante *et al.*, 2018). Por exemplo, Melson (2001) afirma que as crianças que interagem com animais o fazem com base em quatro categorias de envolvimento: interativa, de cuidado, de aprendizagem e de cola social. No que diz respeito à aprendizagem, as crianças demonstram aprendizagem mais significativa, por exemplo, ao observarem e interagirem com uma aranha real do que ao lerem um exemplo em um livro didático ou assistirem a um filme ou documentário sobre uma aranha. Essa hipótese é fortalecida por estudos que sugerem que as crianças desenvolvem um raciocínio e conhecimento mais robusto sobre biologia, observando e cuidando de seus animais de estimação em casa (Marshall e Brenneman, 2018).

ESTUDOS PÓS-HUMANOS SOBRE ANIMAIS E EDUCAÇÃO

Há exemplos de atividades pedagógicas envolvendo animais que não se enquadram na categoria de interação terapêutica ou de cuidado. Helena Pedersen (2010) utiliza os estudos críticos animais para analisar relações humano-animal em ambientes educacionais (Pedersen, 2010; 2019). Sua abordagem foca questões de exploração e inclui animais no conceito mais amplo de emancipação, abordando temas como caça, casacos de pele, vegetarianismo, pecuária, zoológicos e cuidados com

animais. Pedersen (2010) argumenta que os animais são ao mesmo tempo instrumentos e fins de aprendizagem. Muitas vezes, os cães de leitura são utilizados de forma instrumental, raramente com um fim de aprendizagem. No entanto, a análise neste artigo não se concentra especificamente nessa questão, mas em propor uma relacionalidade do entrelaçamento cão-humano.

No campo da educação da criança, Blaise explora como os cães podem ser usados para desenvolver pensamentos sobre a infância (Blaise, 2013). A pesquisadora não busca comparar crianças com cães, mas sim desafiar ideias antropocêntricas estabelecidas. Blaise usa a noção de natureza-cultura de Haraway (2008) e aborda as figuras do cão de estimação-criança como entrelaçamentos materiais-semióticos. Situando a pesquisa em seu próprio posicionamento com relação aos parques de cães de Hong Kong, ela traça fluxos coloniais, práticas pós-humanas, cães como expressões de gênero e símbolos de *status*. Ela escreve que, ao descentrar o ser humano e a criança humana em particular, novas histórias podem surgir.

Neste artigo utilizamos uma abordagem semelhante, mas com foco na relacionalidade pedagógica, com o intuito de investigar o exemplo dos cães de leitura, que será apresentado a seguir.

CÃES DE LEITURA

Nos últimos 15 anos, projetos de letramento assistido por animais, principalmente cães, cresceram nos EUA, Canadá, Alemanha, Portugal, África do Sul, Chile, México e outros países. O que começou como um projeto único em Salt Lake City em 1999 tornou-se uma grande rede de equipes voluntárias na América do Norte (Massengill Shaw, 2012). Programas de letramento assistidos por cães estão ganhando popularidade por conta dos benefícios para as habilidades de leitura das crianças (Rousseau, 2018). No Brasil, esses programas ainda são pouco conhecidos e financiados (Estefano e De Sales, 2021).

A ideia dos programas de leitura assistida por cães é proporcionar à criança a oportunidade de interagir com um cão de leitura e seu tutor. Durante essas sessões, a criança lê em voz alta um livro apropriado para a sua faixa etária. O objetivo é criar um ambiente seguro e acolhedor onde a criança se sinta confortável e motivada para a leitura. O cão, ao ouvir pacientemente, ajuda a reduzir a ansiedade e o estresse associados à leitura, proporcionando uma experiência positiva e encorajadora. O tutor pode ou não interferir na leitura. O cão é treinado para deitar-se calmamente no colo da criança ou aos seus pés, e a criança também pode acariciá-lo. Esses projetos são realizados em bibliotecas ou em contextos escolares formalizados (Estefano e De Sales, 2021).

Os principais argumentos para o uso de cães na prática de letramento são criar um ambiente seguro e afirmativo onde as crianças possam ler em voz alta sem a pressão imediata de correção por um professor ou colega. Isso não significa que a leitura deva ocorrer sem *feedback*; pelo contrário, o *feedback* é um componente essencial do processo de aprendizagem. No entanto, a presença dos cães de leitura proporciona uma oportunidade única para que as crianças pratiquem a leitura em um contexto de baixa pressão, o que pode aumentar sua confiança e motivação para ler. Estudos demonstram que a redução da ansiedade e do estresse ao ler em voz alta para um cão contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura (Dotti, 2014; Machado *et al.*, 2020). A filosofia pós-humanista, que fundamenta este estudo, destaca a importância das relações intra-ativas na construção do conhecimento. Segundo Barad (2007), as intra-ações entre humanos e não humanos, como aquelas entre crianças e cães de leitura, são fundamentais para a coconstrução do aprendizado. Nesse contexto, os cães de leitura funcionam como agentes pedagógicos que, embora não forneçam *feedback* direto sobre a precisão da leitura, criam um ambiente de apoio que complementa o *feedback* recebido posteriormente de professores e colegas. Esse ambiente afirmativo e de baixa pressão ajuda a aumentar a autoeficácia da criança como leitora, encorajando-a a engajar-se mais profundamente com a prática de leitura (Friesen, 2008; Massengill Shaw, 2012).

Assim, a interação com os cães de leitura não elimina a necessidade de *feedback* pedagógico, mas oferece uma etapa preliminar que facilita o engajamento e a prática de leitura, preparando as crianças para receberem e se beneficiarem do *feedback* corretivo subsequente de forma mais positiva e produtiva.

Além disso, a pesquisa salienta que a presença dos cães pode ter um efeito calmante sobre muitas crianças, embora essa resposta possa variar de acordo com as características individuais de cada criança (Massengill Shaw, 2012; Carlyle, 2024). Estudos afirmam que a interação com cães de leitura tende a reduzir níveis de ansiedade e estresse em diversos contextos educacionais, criando um ambiente mais relaxado e acolhedor para a prática de leitura (Dotti, 2014; Machado *et al.*, 2020). No entanto, é importante reconhecer que a resposta emocional das crianças pode ser influenciada por fatores individuais, como experiências anteriores com animais e níveis de conforto pessoal. A filosofia pós-humanista, que fundamenta este estudo, enfatiza a importância das relações intra-ativas e a coconstrução do aprendizado. Barad (2007) argumenta que os efeitos dessas relações são emergentes e contextuais, dependentes das intra-ações específicas entre os agentes envolvidos. Assim, enquanto muitos estudos reportam efeitos positivos da presença dos cães de leitura, reconhecemos que a experiência pode variar entre as crianças, e os programas devem ser sensíveis a essas variações individuais para maximizar os benefícios educacionais (Haraway, 2008; Carlyle, 2024). Essa abordagem relacional e inclusiva ajuda a explicar por que alguns alunos podem se beneficiar mais da presença de cães do que outros, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas adaptáveis que considerem as necessidades e respostas individuais das crianças. Ao reconhecerem a variabilidade nas respostas das crianças, os programas de leitura assistida por cães podem ser ajustados para atender melhor às necessidades de cada aluno, proporcionando um suporte mais eficaz e personalizado.

Os cães de leitura frequentemente são cães de terapia treinados ou passaram por algum outro tipo de treinamento. Como os programas de letramento não têm um propósito terapêutico articulado — embora, às vezes, sejam usados para propósitos combinados —, sua presença não é referida como terapia assistida por animais, mas sim pelos termos mais gerais atividade assistida por animais (AAA) ou intervenções assistidas por animais (IAA). Friesen (2008) promove o conceito de aprendizagem assistida por animais para um uso mais amplo de animais para fins pedagógicos e o conceito de letramento assistido por animais (Friesen e Delisle, 2013) para focar especificamente a prática do letramento. Mas de que forma o uso de cães de leitura pode ser entendido como relacionalidade pedagógica? Para responder a esta questão, exploraremos a seguir como os cães podem ser entendidos em uma abordagem pós-humana.

ESPÉCIES COMPANHEIRAS

A história do cão é geralmente contada da perspectiva humana, sugerindo que o homem desenvolveu o animal como companheiro por meio da domesticação do lobo, visto como um processo cultural para humanos e biológico para cães. Essa visão antropocêntrica vê os cães como ferramentas para atender às necessidades humanas, baseando-se na ideia de agência e supremacia humana (Gil Cubillo, 1994; Serpell, 1996; 2003; Miklósi, 2005; Faraco, 2008; Hare e Woods, 2012; Jalongo, 2018). Donna Haraway (2021) contesta essa visão, enfatizando a coevolução de cães e humanos em *O manifesto das espécies companheiras*.

Cães e lobos compartilham um ancestral comum que provavelmente se parecia mais com os lobos de hoje. Desse lobo, os cães foram desenvolvidos em coevolução com os seres humanos. Estudos do genoma sugerem que o processo começou há 27 mil e 40 mil anos (Gil Cubillo, 1994). A divisão foi um lento processo evolutivo de lobos e humanos se acostumando um ao outro. A principal hipótese da coevolução é que os lobos descobriram restos deixados por caçadores/

coletores humanos. Humanos que serviam melhor aos lobos recebiam companhia e proteção; lobos que melhor serviam como companheiros humanos recebiam mais e melhor comida.

Eventualmente, ambas as espécies começaram a se beneficiar da colaboração durante a caça, mantendo-se aquecidas, seguras e afins. A última era glacial da Terra começou há cerca de 100 mil anos, atingindo sua expansão máxima há cerca de 20 mil anos. Uma hipótese é que, durante esse período, os lobos/cães que ficavam próximos aos acampamentos humanos eram mais propensos a sobreviver do que os lobos selvagens. Assim, a seleção natural de mais lobos/cães sociais começou antes mesmo de os humanos começarem a selecionar quais cães deveriam ser usados para reprodução. Uma vez que os cães começaram a viver com os humanos, eles começaram a ter várias funções que foram refinadas com a criação (Serpell, 1996; 2003; Miklósi *et al.*, 2003).

Donna Haraway (2021) argumenta que há dois aspectos em jogo na questão da coevolução humano/cão e o papel dos cães como espécies de companhia. Primeiro, a distinção entre natureza e cultura e, segundo, intimamente ligada a isso, a questão de quem ou o que se qualifica como agente. Na perspectiva da relacionalidade, a agência é vista do horizonte pós-antropocêntrico de uma ontologia plana em que não é uma propriedade que alguém tem, mas algo relacional. Quando a agência não é mais colocada na criação de cães planejada racionalmente, mas na coevolução intrarrelacional de cães e humanos, uma história diferente evolui. Certamente, os humanos tiveram um papel importante na história dos cães em razão da criação planejada, mas a agência envolve muito mais do que intenções racionais. A análise pós-humana nos ajuda a entender a origem complexa da história comum de cães e humanos.

A coevolução de humanos e cães é uma das muitas histórias de entrelaçamentos natureza-cultura. De fato, Haraway (2021, p. 39) argumenta, “espécies companheiras coconstitutivas e a coevolução são a regra, não a exceção”. O conceito “natureza-cultura” é a maneira de Haraway (2021) mostrar que natureza e cultura não eram originalmente separadas, mas entrelaçadas. A separação é criada como uma construção humana por meio da linguagem e uma vontade antropocêntrica humanista de realçar a superioridade da cultura humana sobre a natureza. Haraway (2021, p. 38-39) argumenta que “[n]ão existe um tempo ou lugar onde a genética termina e o ambiente começa”; portanto, a colaboração humano-cão não deve ser considerada um fenômeno biológico quando se fala de cães e um fenômeno cultural quando se fala de humanos. A separação entre seleção artificial e natural é muito nebulosa. Em vez disso, a evolução dos cães — e dos humanos — foi e é uma coevolução da natureza-cultura.

Donna Haraway (2021) argumenta que contar histórias sobre animais é uma forma de narrar histórias intrarrelacionais de natureza-cultura, coevolução e espécies companheiras. Esse argumento não se refere à contação de histórias para crianças, mas sim à importância de reconhecer e incorporar os animais como participantes ativos nas nossas narrativas e compreensões do mundo. Haraway sugere que, ao narrarmos as vidas dos animais, estamos simultaneamente narrando as nossas próprias vidas em relação a eles, destacando a intrínseca codependência e coevolução das espécies. Esse conceito é relevante para a discussão da relacionalidade pedagógica, pois enfatiza a necessidade de reconhecer as intra-ações entre humanos e não-humanos como fundamentais para a construção do conhecimento e das práticas educativas (Haraway, 2008; Rice e Rud, 2016). As histórias intrarrelacionais que envolvem animais, como os cães de leitura, exemplificam como essas relações podem ser compreendidas e valorizadas nas práticas pedagógicas, promovendo uma visão mais holística e inclusiva da educação (Murriss, 2016; Lewis e Grigg, 2021). Ao contarmos histórias sobre cães de leitura, por exemplo, não estamos apenas falando sobre os cães, mas também sobre as complexas relações que se formam entre crianças, animais e o ambiente educacional. Essas narrativas ajudam a ilustrar a coconstrução do aprendizado e a importância de considerar todos os agentes envolvidos no processo educativo, conforme argumentado na perspectiva pós-humanista (Malone, Tesar e Arndt, 2020).

CÃES DE LEITURA COMO RELACIONALIDADE PEDAGÓGICA

Ao deslocar o foco da educação como relação entre aluno e professor para a relacionalidade da relação, como a relacionalidade pedagógica pode ser compreendida por meio dos cães de leitura? Primeiramente, observaremos cinco sugestões para trabalhar com crianças pequenas em programas de letramento assistido por animais, usando um artigo sobre crianças superdotadas de Friesen (2012).

Em primeiro lugar, vamos nos concentrar nas sugestões número dois, quatro e cinco apresentadas por Friesen (2012, p. 9): 2) “crie uma atmosfera de segurança”, 4) “deixe a criança conduzir” e 5) “desfrute na ludicidade”. Essas sugestões enfocam aspectos que várias pesquisas confirmam sobre os aspectos calmantes e lúdicos que a relação humano-cão cria (Faraco, 2008; Mezzomo, Sarzi e Camargo, 2021) e como ela pode ser utilizada na prática de letramento (Jalongo, 2005; 2018; Hall, Gee e Mills, 2016; Szecsi e Meehan, 2018).

Concentrar-se na sugestão de criar uma “atmosfera de segurança” pode facilitar uma sensação de conforto para a criança e o cão. O conceito de atmosfera é interessante, pois não pode ser medido ou percebido à distância, mas apenas experimentado como sensibilidade incorporada. No entanto, não é uma sensação individual, mas aparece na relacionalidade. Aqui, o conceito de proximidade torna-se central, pois mostra que estar na relacionalidade é estar próximo, e essa proximidade envolve fazer parte e ser responsável pela relacionalidade pedagógica.

Além disso, a sugestão de “deixar a criança conduzir” permite que a criança se envolva com o cão de maneira mais autônoma, respeitando suas preferências e confortos individuais. No entanto, é importante reconhecer que a dinâmica dessa interação pode depender do treinamento e da personalidade do cão, bem como da orientação e supervisão do tutor. Os cães de leitura são treinados para serem pacientes e receptivos, mas a presença e a mediação do tutor são fundamentais para garantir que a interação seja segura e benéfica tanto para a criança quanto para o cão (Massengill Shaw, 2012; Carlyle, 2024). A filosofia pós-humanista que fundamenta este estudo enfatiza a importância das intra-ações entre todos os agentes envolvidos no processo educativo. Barad (2007) argumenta que a coconstrução do conhecimento ocorre por meio dessas intra-ações, que são contextuais e emergentes. Assim, a sugestão de permitir que a criança conduza a interação deve ser entendida como parte de um processo mais amplo de cocriação e mediação, em que o tutor desempenha um papel crucial ao facilitar e monitorar a interação para assegurar que seja positiva e segura (Haraway, 2008). Dessa forma, enquanto se promove a autonomia da criança na interação com o cão, é essencial que o tutor esteja presente para orientar e intervir quando necessário, garantindo que a experiência seja ajustada às necessidades e respostas individuais de ambos os participantes (Malone, Tesar e Arndt, 2020). Isso cria um ambiente de aprendizado inclusivo e responsivo, alinhado com os princípios da relacionalidade pedagógica e da educatividade emergente (Leyser, 2023).

Isso pode ser visto como um descentramento do papel do professor, mas também instala um novo centro em termos da posição da criança. Assim, esta sugestão ainda sustenta a visão da educação centrada no sujeito. A relacionalidade pedagógica é um projeto para descentralizar uma visão da educação centrada no sujeito e substituí-la por atividades relacionais e transformações em curso.

Por fim, a sugestão “desfrutar na ludicidade” é um aspecto que descentra a ideia humanista do ser humano racional, potencializando tanto o prazer quanto a ludicidade.

Vamos agora observar também as sugestões número um e três:

1. Entenda os dons exclusivos de cada criança: Aprenda especificamente sobre como essa criança é dotada conversando com seu professor ou com seus pais.

Crianças superdotadas são indivíduos, assim como outras crianças. [...] Peça para ver exemplos do trabalho da criança, se possível, que mostrem quais são as habilidades especiais dessa criança para que você possa melhor entendê-las e estimulá-las durante seu tempo juntos. [...]. 3. Considere oportunidades de aprendizagem criativas e com propósito: Pense além da leitura e ofereça oportunidades de aprendizagem que permitirão que essa criança expanda suas habilidades dentro desse espaço seguro e acolhedor. Por exemplo, envolva as crianças em discussões significativas, pesquisas e atividades de leitura e escrita sobre tópicos como aprender a conhecer adequadamente um novo cão ou aprender sobre as necessidades exclusivas dos cães. Em seguida, você pode trabalhar com a criança para criar um pôster destacando o que ela aprendeu para apresentar aos colegas de classe ou exibir na biblioteca da escola. Atividades individualizadas e intencionais como essa podem apelar para o senso elevado de certo e errado de uma criança superdotada, ao mesmo tempo em que lhes oferece o desafio de que precisam. (Friesen, 2012, p. 9)

Aqui, nessas sugestões, fica claro que o tutor do cão de leitura desempenha um papel crucial. O tutor não apenas garante a segurança e o bem-estar do cão e da criança, mas também facilita a interação de maneira que seja benéfica para ambos. Estudos demonstram que a presença do tutor é essencial para mediar a relação, assegurando que o cão esteja respondendo adequadamente e que a criança esteja confortável e engajada no processo de leitura (Massengill Shaw, 2012; Dotti, 2014; Hall, Gee e Mills, 2016).

Primeiramente — e esta também é a primeira sugestão de Friesen (2012) — temos a orientação de que o tutor deve aprender mais sobre as habilidades especiais que o aluno possui. Acredita-se que o tutor possa compreender e estimular melhor a criança dessa forma. Simultaneamente, o autor também argumenta que o tutor não deve enfatizar a superdotação da criança. A capacidade de conhecer a criança sem nenhuma ideia preconcebida de quem ela/ele é se opõe a essas outras sugestões. Na relacionalidade pedagógica, aprender sobre o outro é eticamente problemático, pois essa aprendizagem não se baseia em uma abordagem intrarrelacional. Para a relacionalidade pedagógica, o conceito de proximidade é central, pois representa uma relação baseada na materialidade, na proximidade e na ética. Estar em proximidade não significa acesso mais fácil ao conhecimento para usar de forma categorizada e lidar com entidades estáveis. Proximidade é responder eticamente em relação ao lidar com o conhecimento de forma aberta e lembrando de seu caráter transitório.

Na sugestão número três, Friesen (2012) sugere que o tutor não deve permitir que a criança e o cão se envolvam de forma independente. Em vez disso, o tutor é encorajado a interferir nas oportunidades de aprendizagem por meio de discussões, pesquisas e escrita sobre vários tópicos sobre cães ou criando um pôster para mostrar o que a criança aprendeu. Aqui, aparece claramente uma proposta pedagógica associada aos preceitos humanistas. Também está explicitamente em conflito com a sugestão número quatro: “deixe a criança conduzir”. Uma perspectiva pós-humana e pós-antropocêntrica das relações pedagógicas percebe o problema de focalizar apenas os sujeitos pedagógicos — seja o aluno, seja o professor.

As ideias humanistas de educação não estão interessadas em — nem adequadas para — lidar com o complexo entrelaçamento da relação cão-criança. Ao contrário, as ideias humanistas visam ao desenvolvimento do aluno, como Friesen (2012, p. 9) afirma, para “ampliar suas habilidades”. Aqui, torna-se óbvio que as intenções da educação humanista e da relacionalidade pedagógica diferem. Para a relacionalidade pedagógica, não é a capacidade da entidade única do aluno que está em foco, mas a capacidade pedagógica gerada pela relacionalidade.

Em outro estudo sobre cães de leitura, a pesquisadora Donita Massengill Shaw (2012) descreve o tutor (responsável pelo treinamento do cão) com um papel ativo, usando o cão como parceiro de conversa:

Por exemplo, “Essa é uma palavra nova que Doogan nunca ouviu, você pode dizer a ele o que significa?” ou “Doogan gostou muito dessa história. Ele gostaria de ouvir de novo, mas desta vez com suas próprias palavras”. “Doogan se pergunta como [o personagem] se sentiu sobre isso”, ou “Doogan se pergunta o que vai acontecer a seguir — o que você acha?” que a criança pode responder. (Massengill Shaw, 2012, p. 367)

Aqui, a principal relação é aquela entre o tutor e a criança. O cão é usado em posição de triangulação, e é objeto de discussão. Ao focar o cão, a pressão social sobre a criança diminui. O tutor está falando como um professor, mas fingindo que é Doogan, o cão, quem está fazendo as perguntas. Dessa forma o cão é utilizado como ferramenta para a sessão de leitura, e o agenciamento do cão é talvez bem-sucedido do ponto de vista do letramento, mas não contribui para a compreensão da relacionalidade pedagógica.

É fundamental para a relacionalidade pedagógica considerar a agência de forma relacional e descentralizar a noção de agência humana tradicionalmente baseada na cognição, razão e linguagem. Esta abordagem, fundamentada na filosofia pós-humanista, sugere que todos os agentes, humanos e não humanos, desempenham papéis ativos na coconstrução do conhecimento e das práticas educativas (Barad, 2007). A descentralização da agência humana permite uma compreensão mais inclusiva e complexa das interações pedagógicas, reconhecendo que os elementos não humanos, como os cães de leitura, também contribuem significativamente para o ambiente educacional. Haraway (2008) argumenta que as naturezas-culturas são coconstitutivas, e essa perspectiva nos ajuda a ver como a agência é distribuída entre todos os participantes de uma relação pedagógica. Ao adotar essa visão, é possível promover práticas pedagógicas que valorizam a contribuição de todos os agentes envolvidos, facilitando a criação de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e dinâmico.

Assim, ao integrarmos a relacionalidade pedagógica, reconhecemos que a agência não está exclusivamente centrada no humano, mas é um fenômeno emergente das intra-ações entre diversos agentes. Essa abordagem desafia as concepções tradicionais de agência e abre caminho para novas formas de entender e praticar a educação (Malone, Tesar e Arndt, 2020).

O argumento aqui não é dizer que os tutores não podem interferir na relação pedagógica. Como *relata*, eles também fazem parte da relacionalidade pedagógica. No entanto, o fato de que mesmo as práticas que incluem cães são centradas no professor e são antropocêntricas mostra o quão forte é a influência humanista na educação, mesmo fora do ambiente tradicional da sala de aula. Teoricamente já sabemos como um tutor irá atuar ao assumir o papel tradicional de professor, que é exatamente o que está descrito nas sugestões um e três referidas acima. Já sabemos disso, pois se baseia na ideia humanista de planejar, de falar, de obter conhecimento sobre o aluno e dos resultados da aprendizagem. Como, então, os participantes da prática de letramento assistida por cães podem ser considerados?

PAPÉIS, RELATA, RELACIONALIDADE

Massengill Shaw (2012) vê o cão de leitura não como um professor, mas como um facilitador de leitura que desempenha um papel importante no ambiente educacional. Os cães de leitura são considerados eficazes com base em vários parâmetros: eles fornecem a motivação necessária para a leitura, ajudam a reduzir o estresse associado à atividade e criam um ambiente de conforto e segurança

para as crianças.³ No entanto, os cães também funcionam como colegas de classe reconfortantes ou até mesmo como alunos das próprias crianças (ao ensinar truques aos cães). Os cães podem atuar como mediadores entre a criança e o tutor do cão. Na companhia de um cão, o foco da sessão de leitura muitas vezes se desloca da criança para o cão, o que pode facilitar a leitura ao reduzir a pressão direta sobre a criança. Como os cães não têm um papel pedagógico previamente estabelecido, eles são percebidos de maneiras diversas, possibilitando diferentes formas de interação. É importante ressaltar que o cão de leitura não assume um novo papel pedagógico semelhante aos papéis tradicionais de professor e aluno. Em vez disso, os cães de leitura contribuem para a criação de um ambiente mais inclusivo e menos intimidante, onde a criança se sente mais à vontade para ler (Dotti, 2014; Machado *et al.*, 2020). Barad (2007) argumenta que todas as relações são constituídas por intra-ações contextuais e emergentes, sem posições de neutralidade estática. Desse modo, os cães de leitura, ao participarem dessas relações, contribuem ativamente para a experiência educacional, sem ocupar um papel fixo ou predefinido. Essa abordagem relacional e dinâmica permite que os cães de leitura ofereçam um suporte que complementa os papéis tradicionais de professor e aluno, ajudando a criar um ambiente de aprendizado mais flexível e responsivo às necessidades das crianças (Haraway, 2008; Malone, Tesar e Arndt, 2020).

Como argumentamos acima, um dos desafios em explorar a relacionalidade pedagógica é que o discurso dos papéis pedagógicos tradicionais, como aluno e professor, é extremamente predominante. Esses papéis, embora importantes, podem ser limitantes ao não reconhecerem a contribuição de outros agentes no processo educativo. Em vez de simplesmente introduzir um novo papel, a principal contribuição dos cães de leitura é descentralizar e flexibilizar esses papéis pedagógicos tradicionais, facilitando a abertura de novos espaços para a relacionalidade. A perspectiva da filosofia pós-humanista, conforme discutido por Barad (2007) e Haraway (2008), sugere que a rigidez dos papéis pedagógicos tradicionais pode limitar a compreensão e a prática da educação como um processo relacional e inclusivo. Os cães de leitura, ao não terem um papel pedagógico fixo, atuam como mediadores que facilitam a criação de um ambiente educacional mais fluido e responsivo, onde as intra-ações entre todos os agentes são valorizadas. Assim, a ideia de descentralizar e flexibilizar os papéis pedagógicos permite maior inclusão de diversos agentes e formas de interação no processo educativo. Essa ruptura abre novos espaços para a relacionalidade pedagógica, promovendo uma educação que reconhece e valoriza a contribuição de todos os participantes, humanos e não humanos, no ambiente de aprendizagem (Malone, Tesar e Arndt, 2020; Carlyle, 2024).

O descentramento e a flexibilização dos papéis pedagógicos que se propõe na relacionalidade pedagógica inclui também os papéis da criança e do tutor do cão. Eles podem aparecer de várias maneiras quando vistos como parte da relação. Usando uma abordagem pós-antropocêntrica, consideramos que o cão, o livro, a criança e o tutor desempenham papéis igualmente importantes e ativos na educatividade da prática de cães de leitura. O conceito de educatividade, aqui, visa localizar a educação nas atividades educativas com base na relacionalidade das relações pedagógicas, ou seja, não a localizamos exclusivamente no sujeito estudante, nem no sujeito docente, nem em

3 Estudos revelam que a presença dos cães de leitura pode diminuir a ansiedade e aumentar a autoconfiança das crianças ao lerem em voz alta, fatores essenciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura (Dotti, 2014; Machado *et al.*, 2020). A eficácia dos cães de leitura também se manifesta na criação de um ambiente positivo e acolhedor, onde as crianças se sentem mais à vontade para praticar a leitura, sem o medo imediato de correção ou julgamento. Além disso, a presença dos cães de leitura ajuda a criar uma atmosfera de suporte emocional, o que é crucial para crianças que podem se sentir vulneráveis ou ansiosas ao lerem em voz alta. Esse suporte emocional contribui para um maior engajamento e prazer na atividade de leitura, fatores que são fundamentais para o sucesso educacional em longo prazo (Friesen, 2008; Massengill Shaw, 2012; Carlyle, 2024). Assim, ao considerarmos a eficácia dos cães de leitura, estamos observando um conjunto de parâmetros que incluem a motivação, a redução do estresse, o conforto emocional e o engajamento positivo, todos essenciais para uma prática de leitura bem-sucedida.

uma suposta lacuna entre ambos. As atividades no contexto deste estudo são vistas como pós-antropocêntricas e intrarrelacionais, destacando a importância das intra-ações entre todos os agentes envolvidos. Assim, ao utilizarmos o conceito de educatividade, enfatizamos que todos os agentes — sejam eles humanos, sejam não humanos — contribuem ativamente para o processo educacional, cada um de acordo com suas capacidades e características específicas. Ao considerarmos a educatividade das práticas de leitura assistida por cães, reconhecemos a contribuição ativa de todos os participantes. Essa abordagem relacional e dinâmica permite uma compreensão mais rica e inclusiva da educação, em que a aprendizagem é vista como um processo emergente das intra-ações contínuas entre crianças, cães, livros e tutores (Malone, Tesar e Arndt, 2020; Leyser, 2023). Assim, uma educatividade, na relacionalidade pedagógica, não é algo que uma única entidade faz, mas é construída intrarrelacionalmente. A prática de cães de leitura pode ser entendida como uma educatividade, em que o papel e a função do cão não devem ser subestimados.

Na tentativa de destacar as valiosas contribuições que os cães trazem para as práticas de letramento, Waltz (2007) afirma que eles possuem várias qualidades de professor:

Os esforços do animal como assistente de ensino atendem a uma série de Expectativas de Desempenho de Professores exigidas de candidatos a professores pela Comissão de Credenciamento de Professores da Califórnia (2001). A atividade do cão indica competência em promover o envolvimento do aluno (TPE 5), usar do tempo de instrução (TPE 10) e criar um ambiente social de crescimento (TPE 11). Se os cães de assistência [...] são vistos simplesmente como o objeto da leitura em voz alta, a descrição das interações permanece terrivelmente unilateral e a singularidade — e o sucesso — desse ambiente educacional é perdido. (Waltz, 2007, p. 55)

Assim, os cães estão contribuindo ativamente como importantes *relata* da relacionalidade pedagógica. A “competência” para Waltz (2007) não é determinada pela quantidade de conhecimento que se tem sobre aprender e ensinar, mas pelo efeito que se tem, ou seja, tal como nas educatividades, estes são multidirecionais e com uma intenção que aparece na atividade e não antes da mesma.

Na visão pós-antropocêntrica de Waltz (2007) sobre competência, não importa a qual espécie pertence o professor. A relacionalidade segue a abordagem pós-antropocêntrica de Waltz (2007), mas enfatiza que o cão é um *relata* pedagógico. Para ser mais específico, na relacionalidade pedagógica, não é o cão inteiro que é o *relata*, mas os aspectos do cão que estão envolvidos na educatividade de letramento assistida por cães. *Relata* e agenciamento são o que é ativado na educatividade. Assim, quando falamos de *relata* pedagógicos sobre cães de leitura, não pretendemos nos referir a nenhum sujeito ou corpo distinguível como um cão inteiro ou o aluno inteiro. Podemos comparar isso com o livro que está sendo lido na educatividade de letramento assistida por cães. Os *relata* do livro que são ativados podem ser a materialidade do papel, o peso e o toque dele, ou as letras e frases que estão sendo lidas. Assim, não é o livro inteiro que é ativado na relacionalidade. Da mesma forma, o *relata* cão ou o *relata* aluno é o que é ativado: o pelo, a respiração, o som, o sorriso, a mão ou o nariz. Também pode ser mais específico: determinada molécula de cheiro proveniente do lanche do aluno, um par de ombros curvados sinalizando nervosismo ou um rabo abanando.

PROXIMIDADE NATURAL-CULTURAL

Com base no argumento generalizado de que as crianças precisam se sentir seguras para arriscar a prática do letramento, Friesen (2012, p. 9) argumenta que “o bonito de um cão é que essa é sua especialidade natural”. Os cães deixam as crianças mais calmas nas sessões de leitura. Friesen (2012, p. 9) enfatiza que “o cão aceitou esta criança tal como ela é e não se importa com as habilidades ou desafios únicos que ela tem”. No entanto, o cão não só tem uma afinidade natural

para fazer as crianças se sentirem seguras, o cão também é “instintivamente social” (Friesen, 2008, p. 114). Assim, Friesen (2008; 2012) propõe uma visão dos cães como espécie socionatural. Talvez estejamos sendo injustamente literais ao nos concentrarmos nessas frases em particular, mas, à luz de Haraway (2021), palavras como “natural” e “instintivamente social” são de interesse especial. O que Friesen (2012) faz aqui é falar sobre as espécies de cães definindo sua especialidade natural. Duas coisas são de particular interesse aqui.

Em primeiro lugar, como argumentado por Haraway (2021), não há nada puramente natural em um cão. O cão é o resultado da persistente coevolução cão-humano. Os cães de leitura são criados por seres humanos que primeiro os levam ao treinamento básico antes de deixá-los passar por um treinamento específico para se tornarem cães de leitura certificados. Esses cursos são de fato processos culturais, mesmo que também envolvam aspectos de corpos, comportamento hereditário e biologia. De fato, mesmo os cursos de formação são fenômenos da natureza-cultura. Quando os cães estão fazendo as crianças se sentirem seguras, não é por uma especialidade natural deles, mas por um entrelaçamento natural-cultural cão-humano que é impossível se desentrelaçar completamente.

O entrelaçamento natureza-cultura dos cães de leitura exemplifica a relacionalidade pedagógica. Também ajuda a perceber outros entrelaçamentos na educação. Affrica Taylor (2013), por exemplo, analisa o devir da natureza-cultura infantil, concluindo que a educatividade nunca é apenas cultural ou natural, mas sempre entrelaçada; portanto, deve ser tratada como tal.

Em segundo lugar, os cães de leitura são vistos como naturalmente e instintivamente sociais em razão da sua espécie. Um dos problemas do humanismo é o modo como define a espécie humana (por exemplo, racional e baseada na linguagem). Ao partir de uma posição do que o humano é, as possibilidades do que um humano pode devir são limitadas. Há também o risco de que os indivíduos que não “atendam” a definição sejam vistos como seres inferiores. Um princípio semelhante se aplica aos comportamentos e qualidades exigidos de alunos e professores, que são determinados pela definição do papel do aluno e do papel do professor. Paralelamente, definir as qualidades dos cães de leitura limita muito as expectativas de como o cão pode contribuir.

Além disso, outro problema em relegar algo a uma categoria é que é a entidade que está sendo definida — os aspectos intrarrelacionais não são categorizados tão facilmente. Assim, ao se estudar um fenômeno como relacional e não como entidade, surgem novas e inesperadas realidades. São essas realidades que são interessantes para a relacionalidade pedagógica. Ser social não é uma qualidade colocada dentro de uma entidade canina, mas deve ser considerada um caráter relacional. Por exemplo, Ceres B. Faraco, em sua tese de doutoramento, defende um sistema social na interação humano-cão, “que há uma sociedade particular constituída por humanos e cães e que a teoria sobre o social de Humberto Maturana nos oferece apoio para identificar e conhecer esse sistema autopoietico constituído interespecie” (Faraco, 2008, p. 8). Assim, o que Friesen (2012) chama de “especialidade natural” do cão não é uma característica do cão em si, mas da intrarrelacionalidade da qual o *relata* canino faz parte.

Não é por acaso que os cães são os animais mais utilizados nas práticas de letramento (Hall, Gee e Mills, 2016). Eles costumam estar atentos aos seres humanos e buscam ativamente o contato físico e visual, uma qualidade que desenvolveram em coevolução com os humanos ao longo de milhares de anos. No entanto, o que é interessante no estudo das relações humano-cão é que a interação social é de um tipo diferente quando comparada às relações inter-humanas. Cães e humanos compartilham alguns aspectos da comunicação (ouvir vozes/sons, perceber a linguagem corporal), enquanto outros não são compartilhados (compreender a linguagem, sentir certos cheiros). Desse modo, focar o comportamento canino na educatividade de letramento assistida por cães pode descentrar a posição privilegiada do humano e suas qualidades.

Teóricos intersubjetivos das relações pedagógicas comumente baseiam suas teorias na ideia de que a relação deve auxiliar no desenvolvimento de boas habilidades de comunicação, o que significa uma compreensão recíproca entre professores e alunos. Para a relacionalidade pedagógica, a compatibilidade na comunicação não pode ser um ponto de partida, pois desqualificaria imediatamente as relações multiespécie. Por isso, a análise aqui proposta volta-se para o conceito de proximidade com sua ética não categorizante. Haraway (2021), em seu trabalho sobre espécies companheiras, defende um olhar sobre histórias baseado em relações e particularidades:

Viver com animais, habitar suas/nossas histórias, tentar contar a verdade sobre relacionamentos, coabitar uma história ativa: esse é o trabalho de espécies companheiras, para quem “a relação” é a menor unidade possível de análise. [...] Toda língua desvia e tropeça; não existem significados diretos, apenas as pessoas dogmáticas pensam que vivemos em um mundo onde a comunicação é livre de tropos. (Haraway, 2021, p. 26)

Não é uma categoria estável que representa a porta de entrada ou o ponto focal de uma análise — é a relação. Haraway (2021) argumenta que trabalhar com animais não é algo estável. Ela se refere à história como “ativa” e tem uma visão da linguagem como bastante fluida — ela “desvia”. Escrever sobre os cães de leitura como exemplo de relacionalidade pedagógica nos impele a ver a relação sem perder a eticidade, voltando-nos assim para a proximidade. Em vez de ter uma linguagem em que as definições são baseadas em entidades separadas, a relacionalidade pedagógica usa definições baseadas na proximidade. A proximidade não é um novo centro, mas uma intensidade de relacionalidade e uma possibilidade de inteligibilidade. Vista dessa forma, a interação pode aparecer com base na proximidade em vez de categorias, como uma espécie ou uma linguagem. Embutida nesse movimento está a eticidade da proximidade, pois mantém uma abertura para ver as relações sensíveis próximas como simplesmente objetivas ou tão reais quanto as feitas à distância.

FUNÇÕES CORPORAIS

Quando uma criança encontra um cão de leitura em uma sessão de leitura, o procedimento normal é que o cão reconheça a criança, fique feliz, depois fique calmo, seja acariciado e ouça a leitura. O interessante é que a relação pedagógica da criança e do cão se baseia no fato de que o cão não tem conhecimento da criança da mesma forma que um professor teria; o cão tem outro tipo de conhecimento. Em outras palavras, os cães de leitura geram bons resultados de leitura para as crianças por meio de uma abordagem que é distinta, mas complementar, ao papel tradicional de um professor⁴. Enquanto os professores frequentemente utilizam estratégias de supervisão, *feedback* e correções, que são cruciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e para promover trocas e avanços significativos entre crianças e colegas, os cães de leitura se envolvem de maneira diferente. Eles utilizam suas habilidades naturais-culturais, desenvolvidas por meio da coevolução com humanos e treinamento formal, para criar um ambiente de apoio emocional e redução de estresse. Assim, ao integrarmos cães de leitura nas práticas educacionais, criamos um ambiente de aprendizado mais holístico e inclusivo, onde diferentes tipos de interações e suportes são valorizados e utilizados para maximizar o desenvolvimento das crianças (Malone, Tesar e Arndt, 2020; Leyser, 2023; Carlyle, 2024).

4 Reconhecemos que a interação com professores e colegas é fundamental para o desenvolvimento educacional das crianças, oferecendo um rico campo de trocas e aprendizado. No entanto, os cães de leitura oferecem uma dimensão adicional e única, complementando essas interações ao fornecerem um suporte que reduz a ansiedade e aumenta a autoconfiança das crianças. Estudos mostram que essa combinação de apoio pode ser extremamente benéfica para o desenvolvimento das habilidades de leitura (Friesen, 2008; Massengill Shaw, 2012).

Isso questiona ideias sobre o que um professor precisa saber sobre um aluno. Mesmo que os cães tenham outros tipos de conhecimento, como olfato e linguagem corporal, seu conhecimento não é ativado de acordo com um papel formal baseado em ideias e ideais humanistas. A relacionalidade trans e multiespécie cria a possibilidade de uma educatividade baseada em aspectos mais que racionais. Taylor e Blaise (2014) utilizam o conceito “mais que racional” para descentralizar a dominância racional humanista na educação.

A criança sabe que as palavras não têm a mesma importância para o cachorro que teriam para um adulto, o que pode aliviar a pressão de ler corretamente e rapidamente. Isso torna a leitura para um cachorro uma experiência diferente da leitura para um adulto, que muitas vezes foca a precisão e a velocidade da leitura. Enquanto a interação com professores e colegas é essencial para fornecer *feedback* e promover o desenvolvimento das habilidades de leitura, a presença de um cão de leitura oferece um tipo de suporte emocional que reduz a ansiedade e aumenta a autoconfiança da criança.

Segundo Leyser (2023), a coconstituição das relações entre humanos e não humanos cria novas possibilidades para a educação.⁵ Desse modo, integrar cães de leitura nas práticas educacionais pode enriquecer o ambiente de aprendizado, proporcionando uma combinação de apoio emocional e pedagógico que atende às diversas necessidades das crianças (Friesen, 2008; Massengill Shaw, 2012). Essa abordagem holística permite que as crianças desenvolvam suas habilidades de leitura em um contexto que valoriza tanto a precisão e a velocidade quanto o bem-estar emocional.

O cão parece não julgar a leitura da criança. Ao mesmo tempo, Friesen (2008) argumenta que o fato de os cães atenderem à linguagem falada por humanos é um fator importante por trás do sucesso deles como cães de leitura. Como os cães reconhecem comandos como “senta”, “pata” ou frases comumente usadas como “vamos dar um passeio?”, eles podem reagir e agir em relação aos seres humanos. Assim, ler para um cachorro não é a mesma coisa que ler para um porquinho-da Índia ou um peixe. O cão também está atento à entonação e linguagem corporal da criança e responderá a ela. Isso pode ser usado na educatividade de leitura. Por exemplo, para ajudar as crianças a melhorar a entonação de sua leitura, o tutor pode explicar que o cão não entende as emoções do texto, a menos que a criança as expresse durante a leitura. Quando a criança expressa mais entonação, o tutor interpreta o abanar do rabo do cão como um sinal de que já compreendeu as emoções (Friesen e Delisle, 2013). Assim, quando o cão está envolvido em educatividades, os aspectos corporificados aparecem na educatividade da leitura. A leitura é agora transformada de uma atividade humanista centrada na linguagem e centrada na cognição para uma educatividade calma e incorporada.

O que realmente acontece com os corpos das crianças ao lerem para cães não foi estudado em detalhes. No entanto, estudos de exames físicos em ambientes hospitalares mostram que a pressão arterial e a frequência cardíaca das crianças eram menores na presença de um cão do que sem um cão (Dotti, 2014). Ler em voz alta é para muitas crianças uma fonte de estresse; portanto, se o estresse das crianças durante um exame físico no hospital pode diminuir, é provável que a mesma experiência possa acontecer na companhia de cães de leitura. Quando o cão é acariciado pela criança, ou se deita com a cabeça no colo dela, o nível do hormônio calmante ocitocina da criança aumenta (Machado *et al.*, 2020; Hollin, 2021). A ocitocina é um hormônio que aparece na maioria dos mamíferos e é muitas vezes referido como o hormônio do vínculo em razão da sua influência em aspectos como amamentação, comportamento social, excitação sexual e apego romântico. A ocitocina está ligada a uma sensação de calma, diminuição da ansiedade, proteção contra o estresse, aumento da confiança

⁵ Estudos demonstram que a leitura para cães pode ajudar a criar um ambiente mais relaxado e menos intimidador, onde as crianças se sentem mais à vontade para praticar a leitura (Dotti, 2014; Machado *et al.*, 2020). Essa abordagem complementar não substitui o *feedback* e a correção necessários que professores e colegas fornecem, mas oferece um apoio adicional que pode ser particularmente benéfico para crianças que enfrentam ansiedade ao ler em voz alta.

e empatia, mas também pode promover um comportamento defensivo. Assim, a própria ocitocina é um entrelaçamento de diferentes aspectos e situações.

O que é interessante neste relato é que o nível de ocitocina não é um fenômeno dentro de um único indivíduo, mas está funcionando relacionalmente. Acariciar o cão não é apenas uma ação realizada pela criança que lhe dá uma sensação de calma, mas o ato de acariciar também é uma ação de recepção que produz um aumento do nível de ocitocina no cão (Jockyman, 2017). Assim, referir-se às sessões de leitura criança-cão como um fenômeno de entidade única do cão ou da criança não é uma descrição precisa. Mesmo os dois corpos, o da criança e o do cão, que podem parecer separados, estão interagindo por meio do toque e dos olhares. Estudos recentes também mostraram que mesmo o contato visual entre um cão e seu dono também pode liberar altos níveis de ocitocina (Baptistella, 2019). Ou seja, a educatividade das práticas de letramento assistidas por cães não apenas descentraliza as ideias humanistas sobre educação, mas também é intrarrelacional até o nível das moléculas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma perspectiva pós-humana das relações pedagógicas revela que a aprendizagem não se reduz apenas a sujeitos humanos. Os cães de leitura exemplificam como os processos de aprendizagem e o desenvolvimento humano estão entrelaçados com o mundo não humano. A filosofia pós-humana desafia a visão de humanos como únicos agentes ativos na educação, propondo que humanos e não humanos estão conectados por meio de intra-ações que coconstroem o processo educacional.

Os cães de leitura não apenas facilitam a leitura, mas também atuam como agentes pedagógicos que contribuem para a educatividade das crianças. Estudos de Friesen (2008) e Massengill Shaw (2012) afirmam que os cães, ao interagir com as crianças, ajudam a criar uma atmosfera de segurança e conforto, permitindo que as crianças se envolvam mais profundamente com a leitura. Essas interações entrelaçam fatores biológicos, comportamentais e emocionais que desafiam as fronteiras entre o natural e o cultural, conforme argumentado por Haraway (2021).

A perspectiva pós-humana das relações pedagógicas enfatiza que a educatividade emerge das relações entre os diversos *relata*, sejam eles humanos, sejam eles não humanos. Ao estudar a relacionalidade pedagógica, vemos que os cães de leitura, os livros, as crianças e os tutores estão todos envolvidos em um processo contínuo de intra-ação que constrói a experiência educacional. Esse entendimento amplia a visão tradicional de educação, incluindo a agência dos elementos não humanos e reconhecendo a importância de considerar esses agenciamentos nos processos educativos.

As práticas educativas, ao transcenderem as divisões tradicionais entre teoria e prática, discurso e matéria, podem incluir todos os agentes envolvidos no processo educacional. Neste contexto, os cães de leitura exemplificam como elementos não humanos podem ser integrados de forma significativa na educação. Eles não são meramente facilitadores passivos, mas agentes ativos que contribuem para a coconstrução do conhecimento. Esta abordagem desafia a visão tradicional que centra a educação apenas em sujeitos humanos e promove uma compreensão mais ampla e inclusiva das práticas pedagógicas. Nesse contexto, a aprendizagem emerge das relações contínuas e dinâmicas entre diversos agentes e materiais. Em um programa de leitura assistida por cães, as intra-ações entre crianças, cães, tutores e livros criam um ambiente de aprendizado onde todos os componentes são igualmente importantes. Essa coconstituição das relações permite que a aprendizagem seja vista como um processo emergente e não linear, onde cada interação contribui para o desenvolvimento educacional. Os cães de leitura, ao interagirem com as crianças, oferecem suporte emocional e reduzem a ansiedade, facilitando um engajamento mais profundo e natural com a leitura.

Os resultados sugerem que uma abordagem pós-humana das relações pedagógicas pode enriquecer nossa compreensão da educação ao incluir a diversidade de agentes e suas interações complexas. Isso não apenas valoriza as contribuições dos cães de leitura, mas também abre possibilidades para explorar outros exemplos de relacionalidade pedagógica envolvendo objetos variados, dispositivos tecnológicos e diferentes ambientes educacionais.

A relacionalidade pedagógica não defende uma relação pedagógica sem humanos. Como abordagem pós-humana, partindo dos alicerces pós-antropocêntricos e intrarrelacionais, o objetivo é nos desafiar e questionar os alcances e limites das categorias e qualidades humanas como únicos parâmetros de especificações do que é uma relação pedagógica. Esta perspectiva teórica alternativa das relações pedagógicas, com seu foco na relacionalidade, propõe um foco relacional em vez de ser definida pelas características dos *relata* humanos. Logo, ao adotarmos uma perspectiva pós-humanista das relações pedagógicas, podemos compreender melhor a complexidade e a riqueza das relações educacionais. A relacionalidade pedagógica desafia a visão tradicional da educação e abre caminho para práticas pedagógicas mais inclusivas e responsivas. Os programas de leitura assistida por cães ilustram como essas práticas podem ser implementadas de forma a valorizar a contribuição de todos os agentes envolvidos, promovendo um ambiente de aprendizado mais completo e eficaz. A adoção dessa perspectiva nos processos educativos pode abrir novas possibilidades para a prática e pesquisa educacionais, promovendo uma compreensão mais inclusiva e complexa das relações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTELLA, Eveline Teixeira. **Animais e fronteiras**: um estudo sobre as relações entre animais humanos e não humanos. Curitiba: Appris, 2019.
- BARAD, Karen. **Meeting the universe halfway**: quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham, NC: Duke University Press, 2007.
- BARAD, Karen. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. Tradução: T. Rocha. **Revista Vazantes**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 7-34, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.ufc.br/vazantes/article/view/20451/30888>. Acesso em: 11 set. 2021.
- BIESTA, Gert. Mind the gap: communication and the educational relation. In: BINGHAM, Charles; SIDORKIN, Alexander M. (eds.). **No education without relation**. New York, NY: Peter Lang, 2004. p. 11-22.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução: R. Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica. 2013.
- BIESTA, Gert. Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people. **Childhood & Philosophy**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 415-452, 2017. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.30424>
- BLAISE, Mindy. Situating Hong Kong pet-dog-child figures within colonialist flows and disjunctures. **Global Studies of Childhood**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 380-394, 2013. <https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.4.380>
- BRAIDOTTI, Rosi. **Sujetos nómades**: corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea. Tradução: A. Bixio. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- BRAIDOTTI, Rosi. **Transposiciones**: sobre la ética nómada. Tradução: A. Bixio. Barcelona: Gedisa, 2009.

BRAIDOTTI, Rosi. The politics of life itself and new ways of dying. In: COOLE, Diana; FROST, Samantha (eds.). **New materialisms: ontology, agency and politics**. London: Duke University Press, 2010. p. 201-220.

BRAIDOTTI, Rosi. **Lo posthumano**. Tradução: Juan Carlos Gentile Vitale. Barcelona: Gedisa, 2015.

BRAIDOTTI, Rosi. Pós-humanismo: a vida para além do sujeito. In: BERNADINO, Ligia; FREITAS, Marinela; SOEIRO, Ricardo Gil (orgs.). **Pós-humano. Que futuro?:** antologia de textos teóricos. Ribeirão: Edições Húmus, 2020. p. 111-156.

CARLYLE, Donna. **Researching child-dog relationships and narratives in the classroom: rhythms of posthuman childhoods**. New York: Routledge, 2024. <https://doi.org/10.4324/9781003367437>

CHELINI, Marie-Odile Monier; OTTA, Emma (eds.). **Terapia assistida por animais**. São Paulo: Manole, 2016.

DELANDA, Manuel. **A new philosophy of society: assemblage theory and social complexity**. London: Continuum, 2006. <https://doi.org/10.5040/9781350096769>

DOTTI, Jerson. **Terapia e animais**. 2. ed., São Paulo: Noética, 2014.

ESTEFANO, Luiza; DE SALES, Rodrigo. Programas de leitura assistida por cães no contexto da Biblioteconomia. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 17, p. 1-26, dez. 2021. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1559>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FARACO, Ceres Berger. **Animais em sala de aula: um estudo das repercussões psicossociais da intervenção mediada por animais**. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Rio Grande do Sul, 2003.

FARACO, Ceres Berger. **Interação humano-cão: o social constituído pela relação interespecie**. 2008. 109f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/620>. Acesso em: 27 jan. 2022.

FERRANTE, Marcos; JORGE, Sheila Souza; BARBOSA, Maria José Baptista; WOSIACKI, Sheila Rezler. Contribuições das intervenções assistidas por animais para o desenvolvimento de crianças. **Pubvet**, [S. l.], v. 12, n. 11, p. 1-9, 2018. <https://doi.org/10.31533/pubvet.v12n11a205.1-9>

FINE, Aubrey H. (ed.). **Handbook on animal-assisted therapy: foundations and guidelines for animal-assisted interventions**. 4. ed. London: Academic Press, 2015.

FRIESEN, Lori. How a therapy dog may inspire student literacy engagement in the elementary language arts classroom. **Learning Landscapes**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 105-122, 2008. <https://doi.org/10.36510/learnland.v3i1.320>

FRIESEN, Lori. The gifted child as cheetah: a unique animal-assisted literacy program. **The Latham Letter**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 6-10, 2012. Disponível em: <https://therapyanimals.org/wp-content/uploads/2021/03/friesen-gifted-child-as-cheetah-1-13.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2021.

FRIESEN, Lori; DELISLE, Esther. Animal-assisted literacy: a supportive environment for constrained and unconstrained learning. **Childhood Education**, [S. l.], v. 88, n. 2, p. 102-107, 2013. <https://doi.org/10.1080/00094056.2012.662124>

GIL CUBILLO, Juan Carlos. **Lobos y hombres: un conflicto de supervivencia**. Madrid: IBICO, 1994.

HALL, Sophie Susannah; GEE, Nancy R.; MILLS, Daniel Simon. Children reading to dogs: a systematic review of the literature. **PLoS ONE**, [S. l.], v. 11, n. 2, e0149759, 2016. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149759>

HARAWAY, Donna J. **The Donna Haraway reader**. New York: Routledge, 2004a.

HARAWAY, D. J. **Testigo_modesto@segundo_milenio.hombrehembra®_conoce_oncoratón®**: feminismo y tecnociencia. Tradução: H. Torres. Barcelona: Editorial UOC, 2004b.

HARAWAY, Donna J. **When species meet**. Minnesota: University of Minnesota Press, 2008.

HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, T. (org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2. ed. Tradução: T. Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.

HARAWAY, Donna J. **Las promesas de los monstruos: ensayos sobre ciencia, naturaliza y otros inadaptables**. Tradução: J. F. Gonzalo. Barcelona: Holobionte, 2019.

HARAWAY, Donna J. **O manifesto das espécies companheiras: cachorros, pessoas e alteridade significativa**. Tradução: P. Moreira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HARE, Brian; WOODS, Vanessa. **Seu cachorro é um gênio!:** como os cães são mais inteligentes do que se pensa. Tradução: L. Alves e A. Rebello. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

HOLLIN, Clive R. **An introduction to human-animal relationships: a psychological perspective**. New York: Routledge, 2021.

JALONGO, Mary Renck. "What are all the dogs doing at school?": using therapy dogs to promote children's reading practice. **Childhood Education**, [S. l.], v. 81, n. 3, p. 152-158, 2005. <https://doi.org/10.1080/00094056.2005.10522259>

JALONGO, Mary Renck (ed.). **Children, dogs and education: caring for, learning alongside, and gaining support from canine companions**. Indiana: Springer, 2018.

JALONGO, Mary Renck; ASTORINO, Terri; BOMBOY, Nancy. Canine visitors: the influence of therapy dogs on young children's learning and well-being in classrooms and hospitals. **Early Childhood Education Journal**, Pennsylvania, v. 32, n. 1, p. 9-16, ago. 2004. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000039638.60714.5f>

JOCKYMAN, Luelyn. **Ocitocina sérica e comportamento afetivo de cães na interação com crianças e adultos**. 2017. 64f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Faculdade de Medicina - Ginecologia e Obstetrícia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10183/179702>. Acesso em: 18 jan. 2022.

KEISERMAN, Boris Brancaglioni. **Projeto cão pipoca: os impactos da presença de cães terapeutas em sala de espera da perspectiva de funcionários, estagiários e professores supervisores em uma clínica escola**. 2018. 73f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica, Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22096>. Acesso em: 13 dez. 2022.

LEWIS, Helen; GRIGG, Russell. **Tails from the classroom: learning and teaching through animal-assisted interventions**. Carmarthen, Wales: Crown House Publishing Limited, 2021.

LEYSER, Kevin Daniel dos Santos. **Reconceitualizando as relações pedagógicas por meio do pós-humanismo**: das abordagens intersubjetivas à intrarrelacionalidade de agentes humanos e não humanos. 2023. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/TE/2023/369376_1_1.pdf. Acesso em: 05 jun. 2024.

LIMA, Camila Moura de; NUNES, Dione Moreira; KRUG, Fernanda Dagmar Martins; NOBRE, Márcia de Oliveira. Educação assistida por animais: estratégia promissora no âmbito escolar. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 54-57, 2018. <https://doi.org/10.18378/rebes.v8i4.5946>

MACHADO, Alessandra Cunha; FARIA, Gabriel Braga Pinheiro de; ARDISSON, Giulia Machado Caldeira; TASSI, Maria Eduarda Souza; ALMEIDA, Maria José Guedes Gondim. Terapia assistida por cães na área da saúde: uma revisão de literatura. **Revista Médica de Minas Gerais**, [S. l.], v. 30, e-30208, 2020. <https://www.doi.org/10.5935/2238-3182.20200063>

MALONE, Karen Ann; TESAR, Marek; ARNDT, Sonja. **Theorising posthuman childhood studies**. Springer Nature: Singapore, 2020.

MARSHALL, Peter J.; BRENNEMAN, Kimberly Brenneman (eds.). **Young children's developing understanding of the biological world**. London: Routledge, 2018.

MASSENGILL SHAW, Donita. Man's best friend as a reading facilitator. **The Reading Teacher**, [S. l.], v. 66, n. 5, p. 365-371, 2012. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01136>

MCCARDLE, Peggy; MCCUNE, Sandra; GRIFFIN, James A.; MAHOLMES, Valerie (eds.). **How animals affect us: examining the influence of human-animal interaction on child development and human health**. Washington: American Psychological Association, 2011.

MELSON, Gail F. **Why the wild things are: animals in the lives of children**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

MEZZOMO, Carolina Lisboa; SARZI, Luana Zimmer; CAMARGO, Renata Gomes. **Intervenções assistidas por animais com mediação de cães: práticas, pesquisas e afetos**. Rio de Janeiro: Thieme Revinter, 2021.

MIKLÓSI, Ádám; KUBINYI, Enikő; TOPÁL, József; GÁCSI, Márta; VIRÁNYI, Zsófia; CSÁNYI, Vilmos. A simple reason for a big difference: wolves do not look back at humans but dogs do. **Current Biology**, [S. l.], v. 13, n. 9, p. 763-766, 2003. [https://doi.org/10.1016/S0960-9822\(03\)00263-X](https://doi.org/10.1016/S0960-9822(03)00263-X)

MIKLÓSI, Ádám. Dog-human relationship in an evolutionary perspective. In: ISAZ Annual Conference. Niagara Falls, 14., New York, July 11-12, 2005. **Proceedings [...]** New York: ISAZ, 2005. Disponível em: https://isaz.net/file_download/inline/1bfda9e3-5dcb-463b-ace8-77f25e87bf56. Acesso em: 20 jul. 2022.

MONTESSORI, Maria T. A. **A descoberta da criança: pedagogia científica**. Tradução: A. A. Brunetti. Campinas: Kirion, 2017.

MONTESSORI, Maria T. A. **A mente da criança: mente absorvente**. Tradução: J. Bombachim. Campinas: Kirion, 2021.

MOREIRA, Rebeca Lima; GUBERT, Fabiane do Amaral; SABINO, Leidiane Minervina Moraes de; BENEVIDES, Jéssica Lima; TOMÉ, Marcela Ariadne Braga Gomes; MARTINS, Mariana Cavalcante; BRITO, Mychelangela de Assis. Terapia assistida com cães em pediatria oncológica: percepção de pais e enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [S. l.], v. 69, n. 6, p. 1188-1194, nov-dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0243>

MURRIS, Karin. **The posthuman child: educational transformation through philosophy with picturebooks**. New York: Routledge, 2016.

OLSON, Carl. **Zen, and the art of postmodern philosophy: two paths of liberation from the representational mode of thinking**. Albany, NY: SUNY Press, 2000.

PEDERSEN, Helena. **Animals in schools: processes and strategies in human-animal education**. West Lafayette, IN: Purdue University Press, 2010.

PEDERSEN, Helena. **Schizoanalysis and animal science education**. London: Bloomsbury Academic, 2019.

PETENUCCI, Ana Lúcia. Educação assistida por animais. In: CHELINI, Marie-Odile Monier; OTTA, Emma (eds.). **Terapia assistida por animais**. São Paulo: Manole, 2016. p. 297-311.

RICE, Suzanne; RUD, A.G. (eds.). **The educational significance of human and non-human animal interactions: blurring the species line**. New York: Palgrave, 2016.

ROUSSEAU, Camille Xinmei. **Turning the page for spot: exploring the potential of therapy dogs to support reading motivation and positive reading behaviours among young children**. 2018. 101f. Dissertação (Masters in Arts) – Faculty of Social Sciences, Brock University St. Catharines, Ontario, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10464/13615>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SERPELL, James. **In the company of animals: a study of human-animal relationships**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SERPELL, James. **The domestic dog: its evolution, behavior and interactions with people**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

SZECSI, Tunde; MEEHAN, Melissa R. “Dogs are great listeners”: a university course project leads to young children’s reading to shelter dogs. In: JALONGO, Mary Renck (ed.). **Children, dogs and education: caring for, learning alongside, and gaining support from canine companions**. Indiana: Springer, 2018. p. 299-320.

TAYLOR, Affrica. **Reconfiguring the natures of childhood**. London and New York, NY: Routledge, 2013.

TAYLOR, Affrica; BLAISE, Mindy. Queer worlding childhood. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 377-392, 2014. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.888842>

TODD, Sharon. Experiencing change, encountering the unknown: an education in ‘negative capability’ in light of Buddhism and Levinas. **Journal of Philosophy of Education**, [S. l.], v. 49, n. 2, p. 240-254, 2015. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12139>

WALTZ, Scott B. Nonhumans unbound: actor-network theory and the reconsideration of things in educational foundations. **Educational Foundations**, [S. l.], v. 20, n. 3-4, p. 51-68, 2007. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ794732.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

Como citar este artigo: LEYSER, Kevin Daniel dos Santos; LAMAR, Adolfo Ramos. Cães de leitura e a relacionalidade pedagógica: aproximações pós-humanistas das relações pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300109, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300109>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuição dos autores: Leyser, K.D.S. : Conceituação, Metodologia, Investigação, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição. Lamar, A.R.: Validação, Supervisão.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

SOBRE OS AUTORES

KEVIN DANIEL DOS SANTOS LEYSER é doutor em educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

ADOLFO RAMOS LAMAR é doutor em educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor e pesquisador da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Recebido em 9 de maio de 2023

Revisado em 22 de junho de 2024

Aprovado em 19 de agosto de 2024

Editor/a responsável: Salomão Antônio Mufarrej Hage  <http://orcid.org/0000-0001-7801-0696>