



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS ESPANHOL**

RAISSA MARIA LEITE BEZERRA

A INTERAÇÃO SÓCIO AFETIVA NO ÂMBITO ESCOLAR

**MONTEIRO
2018**

RAISSA MARIA LEITE BEZERRA

A INTERAÇÃO SÓCIO AFETIVA NO ÂMBITO ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Humanas e Exatas, do Curso de Licenciatura Plena em Letras Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras Espanhol.

Área de concentração: Pedagogia; Formação de Professores

Orientador: Prof. Me. Rafael de Farias Ferreira

**MONTEIRO
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B574i Bezerra, Raissa Maria Leite.
A interação sócio afetiva no âmbito escolar [manuscrito] :
/ Raissa Maria Leite Bezerra. - 2018.
22 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas , 2018.

"Orientação : Prof. Me. Rafael de Farias Ferreira ,
Coordenação do Curso de Letras - CCHE."

1. Afetividade na escola. 2. Processo ensino-
aprendizagem. 3. Ensino Fundamental I. 4. Prática docente.

21. ed. CDD 370.153

RAISSA MARAI LEITE BEZERRA

A INTERAÇÃO SÓCIO AFETIVA NO ÂMBITO ESCOLAR

Artigo, apresentado ao Centro de Ciências Humanas e Exatas, do Curso de Licenciatura Plena em Letras Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras Espanhol.

Área de concentração: Pedagogia; Formação de Professores

Aprovada em: 18 / 06 / 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Me. Rafael de Farias Ferreira (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Adeilson da Silva Tavares
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Esp. Lidiane Quirino Ramalho
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minhas filhas que me proporcionam o autoconhecimento e, conseqüentemente, o crescimento pessoal.

AGRADECIMENTOS

Ao Rafael de Farias Ferreira, professor orientador e, mais do que isso, um grande amigo, por seu empenho e dedicação no processo de construção desse trabalho.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação acadêmica e contribuíram, significativamente, para o meu crescimento pessoal e intelectual.

À minha família e amigos que sempre estiveram presentes dando-me força.

“Todo sistema de educação é uma maneira de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Michel Foucault).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	07
2 ESCOLA: LUGAR DA DIFERENÇA, DOS CONFLITOS E DAS POSSIBILIDADES	08
2.1 Um olhar sobre as práticas educativas afetivas	11
2.2 Procedimentos metodológicos	13
2.3 Resultados e Discussões	16
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	18

A INTERAÇÃO SÓCIO AFETIVA NO ÂMBITO ESCOLAR

Raissa Maria Leite Bezerra*

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como a interação nas relações humanas dos discentes, através da intervenção pedagógica é um ponto fundamental para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. A investigação foi feita por meio de um estudo de caso com dois alunos, da rede pública municipal de ensino, do Ensino Fundamental I que apresentam dificuldades de aprendizagem. No primeiro momento foi realizado o levantamento de dados sobre o comportamento desses alunos no ambiente escolar e familiar, a partir de entrevistas com os pais e a professora. Em outro momento, foram realizadas dinâmicas que promovem a interação e o reconhecimento do sujeito enquanto ser social. Através dos dados obtidos, observou-se como a dificuldade na aprendizagem está diretamente relacionada com a falta de interação sócio afetiva no âmbito escolar e como a ludicidade nas práticas docentes podem promover vivências interativas que permitam a inclusão dos alunos, em condições de vulnerabilidade, nos contextos de aprendizagem.

Palavras-Chave: Interação. Aprendizagem. Práticas.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, com a deterioração das relações humana, devido a liquidez imposta pelo sistema de mercado no qual a sociedade está inserida, observamos que os princípios de reciprocidade, solidariedade, valor humano, compartilhamento de afeto vem decaindo consideravelmente no âmbito escolar, provocando sérios problemas na aprendizagem dos discentes.

Essa realidade está na pauta das novas demandas que a escola precisa incorporar em seu currículo, pois os atores escolares não sabem como lidar com este quadro perigoso que, às vezes, se manifesta através de atitudes violentas e destrutivas e por outras vezes, se expressa pelo isolamento e pela falta de interação com os grupos.

Nesse sentido, buscamos identificar como a intervenção pedagógica, com base no atendimento individualizado, colabora nas interações das relações humanas dos alunos com comportamentos que dificultam o processo de aprendizagem. Além disso, discutiu-se o papel do professor na promoção de relações interpessoais e afetivas entre os integrantes escolares.

* Aluna de Graduação em Língua Espanhola na Universidade Estadual da Paraíba - Campus VI.
E-mail: raissaleche@hotmail.com

Para desenvolvermos este estudo, utilizamos como aporte teórica a psicopedagogia, campo de conhecimento e atuação que lida com os problemas de aprendizagem nos seus padrões normais ou patológicos, considerando a influência da família, da escola e da sociedade no seu desenvolvimento. Alguns autores como Beauclair (2011), Bossa (2007), Fagali e Vale (2009), Freire (2005), Molina (2005), Rego (2010) e Teles (2001), foram teóricos que contribuíram para a construção deste estudo.

O procedimento metodológico adotado foi o Estudo de Caso, que proporcionou uma aproximação com os diversos “mundos” existentes na Escola Municipal de Ensino Fundamental Adalice Remígio Gomes. O trabalho de campo foi dividido em dois momentos, nos quais, levantamos alguns dados sobre esses alunos, por meios de conversas com os pais e com a professora. Em seguida, realizamos atividades a fim de promover a interação e a valorização do sujeito enquanto ser social.

2 ESCOLA: LUGAR DA DIFERENÇA, DOS CONFLITOS E DAS POSSIBILIDADES

Mesmo a sociedade passando por uma série de transformações de ordem econômica, social, política e cultural, que expressam novas dinâmicas estruturais, a escola ainda atua ideologicamente de forma discriminatória: direcionando as pessoas das classes subordinadas à submissão e a obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar (ALTHUSSER, 1983).

Os teóricos pós-estruturalistas podem argumentar que esta crítica inspirada nos escritos de Althusser (1983) está ultrapassada. No entanto, observa-se nas práticas educativas das escolas esta diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que agem de forma sutil e dificultam a ascensão dos que estão à margem da sociedade, ou seja, quem sofrem com a produção social da marginalização.

Se consideramos que a constituição do ser humano, enquanto sujeito, se dá a partir das interações construídas com os diversos grupos sociais. Consideramos também, a escola é uma instituição de interação onde se desenvolve aprendizagens fundamentais para a atuação do cidadão no contexto das práticas.

Mas, no contexto aqui apresentado, onde percebemos as relações com base nas contradições sociais, a escola, através de seus processos educativos, transmite crenças que nos fazem enxergar os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis. Nas análises de Pierre Bourdieu e de Jean-Claude Passeron (2013), o funcionamento da escola e da cultura está

marcado pela eficácia real do esforço simbólico das relações de força, ou seja, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural.

As práticas sociais, exteriorizadas em linguagem verbal (oral e escrita), mas também expressas por outros tipos de linguagem, como gestos, olhares, atitudes, estilos de vida, objetos usados no cotidiano, vestimentas, etc., reproduzem o universo cultural dos indivíduos, grupos e classes sociais, expressando ideologias, sensações, preconceitos, representando instituições e lugares sociais dos agentes, que se reconhecem mutuamente por um código comum no jogo de interesses e dos tipos de capital (econômico, cultural, social e simbólico) (FREITAS, 2012, p.21).

Sendo assim, salientamos que a nossa concepção de escola se contradiz aos princípios igualitarista e universalista da Modernidade. Isso porque,

O discurso da Modernidade (movimento que se caracteriza, principalmente, por uma guerra de ambivalência e por um esforço racional de ordenar o mundo, os seres humanos, a vida) estendeu suas precauções contra o imprevisível, a ambiguidade e demais riscos à ordem e à unicidade, repetindo que todos são iguais, todos são livres, mas um “todos” padronizado, dentro de seus pressupostos disciplinadores (MANTOAN & PRIETO, 2006, p.18).

A escola é um lugar da diferença. A educação não é um simples processo de intermediar conhecimento. O processo educativo é permeado de trocas e conflitos que envolve relações de poder e por conseguinte de saberes. “A indiferença às diferenças está acabando, passando da moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las. Nada mais regressivo do que discriminá-las e isolá-las em categorias genéricas” (MANTOAN & PRIETO, 2006, p.22).

O discurso da modernidade não sustenta a organização pedagógica escolar e, por seus parâmetros, o aluno diferente desestabiliza o pensamento moderno da escola.

Por meio das ações pedagógicas, a escola reproduz a cultura dominante: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar. Na medida em que essa cultura tem valor, em termos sociais, isto é, vale alguma coisa; ela faz com que a pessoa (símbolo do possuir) obtenha vantagem materiais e conseqüentemente simbólicas: ela se constitui capital cultural.

Alunos com pouco capital cultural não conseguem acompanhar as concepções de aprendizado baseadas na retenção, memorização e repetição de informações, que referenciam os paradigmas escolares tradicionais, ainda presente nas práticas educativas vigentes.

Nesta perspectiva, “a escola e a educação não atuam pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas ao contrário por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão” (TADEU, 2011, p.35). A escola para Bourdieu “é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009, p. 71).

O currículo da escola está baseado na cultura dominante que é transmitida por meio do código cultural. As crianças que fazem parte das classes dominantes que estiveram imersas durante toda a sua infância nas relações constituídas por este código, podem facilmente compreendê-lo no processo de escolarização. Em contraste, as crianças das classes dominadas, por não terem contato com este código, possuem dificuldades de absorvê-lo, o que torna o seu capital cultural já inicialmente baixo ou nulo (TADEU, 2011). Conseqüentemente, ambos (a pessoa e o seu saber cultural) são mutuamente desvalorizados.

Uma forma de romper com esta reprodução é possibilitar para as crianças das classes dominadas uma educação que permita ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante; proporcioná-las as mesmas condições das crianças das classes dominantes: a valorização dos saberes locais, familiares.

Ao considerar as relações de poder travadas no campo escolar, observa-se que o entrecruzamento das diversas culturas é inevitável, no entanto, a cultural escolar, socialmente legitimada, é a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes. Caso os atores escolares não tenham a compreensão das relações constituídas por eles, dificilmente a escola deixará de ser um espaço ideológico e reprodutivo, para ser um espaço de arena, no qual, as diversas culturas entram em disputas, promovendo um híbrido cultural que problematize as diferenças.

Transformar a escola em um campo de disputa que estabeleça condições equitativas entre os mais diversos sujeitos é o principal desafio das escolas, principalmente quando deslocamos as problemáticas para as desigualdades de classe.

Desse modo, a pesquisa propõe atividades educacionais interativas que possibilitem amenizar os processos de exclusão social (provocada pela marginalização dos indivíduos) em termos das relações interpessoais que se manifestam como práticas sociais de hostilidade e de rejeição no ambiente escolar.

2.1 Um olhar sobre as práticas educativas afetivas

A construção do conhecimento no ambiente escolar deve estar pautada em uma reflexão sobre as condições sociais estabelecidas atualmente.

Nesse sentido, a relação do homem com o mundo e com os outros homens é de grande relevância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem (REGO, 2010).

A autora Molina (1995), ao discutir o sujeito cognoscente e a aprendizagem, levando em consideração a forma como a criança aprende, afirma que,

O ser humano é modelado e determinado pelas estruturas culturais, econômico-sociais, educacionais e familiares, sendo de fundamental importância o condicionamento dos traços inconsciente que todos esses fatores deixam. Diferentes conjugações dessas múltiplas determinações compõem cada sujeito (MOLINA, 1995, p. 177).

A partir da discussão formulada por Molina (1995), notamos que as relações estabelecidas entre os sujeitos fazem parte de uma dinâmica inconsciente, calcada na relação vivida, ou seja, os processos exteriores (adquiridos em interação com o meio), que envolvem o indivíduo são determinantes para a formação do seu psiquismo.

Para que o desenvolvimento psíquico do indivíduo evolua, o sujeito precisa constituir relacionamentos que lhe proporcione prazer, pois só assim, a organização do sistema psicofísico poderá se desenvolver de forma saudável sem desencadear patologias e consequentemente, dificuldades de aprendizagem (TELES, 2001).

Nesse sentido, para que as relações interpessoais estabelecidas na escola possam colaborar nesse processo de desenvolvimento, se faz necessária uma prática transformadora, pois ao desenvolver uma relação interpessoal libertadora norteadora no afeto, a humanidade distancia-se da autodestruição humana, como evidencia Freire (2005).

O afeto é o princípio norteador da autoestima que mantém uma estreita relação com a motivação ou o interesse da criança para aprender. Dessa maneira, as relações interpessoais pautadas no desenvolvimento da autoestima fazem com que,

O conhecimento que o sujeito tem de si mesmo, se completa com uma dimensão valorativa e julgadora do eu: em que medida avalio minhas características e competência, como satisfeito ou insatisfeito, contente ou descontente; como me sinto em relação a como eu sou (HIDALGO e PALACIOS, 2004, p. 186).

É essa visão que cada pessoa tem de seu próprio valor e competência, o aspecto avaliativo do eu, é o que conhecemos como autoestima.

Dessa maneira, o desenvolvimento do vínculo afetivo, da aprendizagem, da motivação e da disciplina como 'meio' para conseguir o autocontrole da criança e seu bem estar são conquistas significativas para os atores que medeiam o processo de ensino e aprendizagem, como também, para o desenvolvimento global da criança (BOSSA, 2007).

Vários transtornos relacionados à alteração e perturbação do humor vêm comprometendo o desenvolvimento das crianças, que por muitas vezes, é ocasionado do reflexo das relações sociais predatórias, que ao invés de promover a equidade e o respeito, desenvolvem relações cada vez mais submissas, de dependência, de miséria e violência (FAGALI e VALE, 2009).

Sendo assim, Freire (2005) argumenta que uma educação descompromissada com o processo permanente de interações justas estruturadas no respeito às diferenças e desconstituídas de humanidade, deforma o sujeito em processo de desenvolvimento, e quando este descompromisso vem acompanhado de uma carga histórica negativa, aumenta a probabilidade de ocasionar comportamentos patológicos e dificuldades de aprendizagem nos indivíduos.

Nessa perspectiva, o professor é um dos profissionais da educação que precisa ter uma percepção acurada e realística das situações sociais, interpessoais e nos danos e benefícios que elas podem causar (BEAUCLAIR, 2011). Desta forma, o compromisso de transformar a escola em um espaço de encontros que ocorrem em função do convívio entre pessoas de diferentes identidades interligadas em um mesmo ambiente social e cultural torna-se emergencial para a promoção de práticas significativas para os alunos em processo de formação.

O que precisa nortear as relações interpessoais são o respeito as diferenças e a reciprocidade entre os sujeitos, tendo em vista, que quando não se parte das dimensões guiadas pelo princípio de alteridade, a sociedade rouba a essência humana, e ao cometer tal crime, destrói a vocação do sujeito em ser mais.

Além disso, a ausência das relações interpessoais gera uma falsa relação entre os indivíduos, o que Freire (2005) chama de “generosidade”, promovendo a reprodução de um sistema alienador e perverso que destrói os sentidos inerentes ao sujeito humano, comprometendo o seu desenvolvimento educacional, social e cultural pertencentes.

Essas reflexões reforçam a importância do professor na promoção das relações interpessoais, sendo a sua prática, algo primordial para o desenvolvimento organizacional das relações, ou seja, responsável pelo o intercâmbio social.

2.2 Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Adalice Remígio Gomes, localizada no município de Monteiro – PB. Esta escola foi escolhida pelo fato do pesquisador fazer parte do quadro de funcionários e, por esse motivo, ter contato, por um tempo significativo com os alunos pesquisados.

A referida escola atende os alunos gratuitamente, em regime regular, recebendo crianças e adolescentes, provindas de famílias de baixa renda, sendo algumas consideradas sob risco social e pessoal. Nos períodos matutino e vespertino, a escola oferece o ensino fundamental.

Os participantes da pesquisa foram dois alunos do terceiro ano do ensino fundamental I, que frequentam a escola no período vespertino. Esses alunos foram escolhidos, devido as suas dificuldades de aprendizagem e principalmente do isolamento que eles foram condicionados nos relacionamentos providos no ambiente escolar. Outro fator, que contribui para essa escolha foi à solicitação de um acompanhamento psicológico feito pela professora, que nos relatou a sua dificuldade de interagir com esses alunos, denunciando em seu discurso o provável fracasso escolar.

O procedimento escolhido que desenvolveu e norteou as etapas da pesquisa foi o Estudo de Caso, que possibilitou a inserção do pesquisador na realidade social e educacional dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Além disso, presenciar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem à realidade e as suas ações, tornam a avaliação diagnóstica mais precisa, e decerto mais eficiente.

O trabalho de campo foi dividido em dois momentos, sendo que o primeiro durou um mês, no qual, observamos as interações dos sujeitos participantes que serão denominados de A1 e A2 para que as suas identidades e suas privacidades sejam mantidas em sigilos, não gerando futuros constrangimentos para os mesmos. Durante este período, levantamos dados sobre os alunos que contribuíram bastante para o processo de intervenção que ocorreu na segunda etapa do trabalho.

As informações sobre estes alunos foram organizadas em dois quadros que evidenciam duas partes essenciais para a construção dos resultados da pesquisa. O primeiro evidencia o comportamento dos alunos no ambiente escolar a partir de entrevista feita com a professora, e o segundo, traz dados sobre as crianças no ambiente familiar, a partir de entrevista feita com as mães destes.

Quadro 01 – Dados obtidos a partir de entrevista com a professora

Dados	A1	A2
O comportamento dos sujeitos no ambiente escolar (professora)	<ul style="list-style-type: none"> • Senta-se afastado dos outros alunos e não interagi com os colegas; • Tem dificuldades na oralidade e na escrita, devido à falta de comunicação; • Durante os intervalos se isola e não brinca com os alunos; • Não participa dos eventos escolares; • Seu rendimento é baixo; • Evita o contato comigo e com os outros atores escolares. • O aluno vem para escola sem tomar banho, e às vezes exala mau cheiro; • A família é pobre e passa por necessidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suas notas são baixas; • Conversa muito, para chamar a atenção da turma; • É agressivo com os colegas de classe e os alunos da escola os temem; • Falta de uma a duas na semana; • Durante suas manifestações orais em sala de aula ele fala em morrer, como também em matar... • Gosta de caçar e durante as caçadas ele dorme no mato; • O padrasto bate na mãe e no aluno; • O aluno toma remédio controlado

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 02 – Dados obtidos a partir de entrevista com as m

Dados	A1	A2
O	<ul style="list-style-type: none"> • Em casa ele é calado; • Brinca com os irmãos; 	<ul style="list-style-type: none"> • O pai faleceu quando o aluno tinha três anos de idade;

comportamento dos sujeitos no ambiente familiar (pais)	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno ajuda a mãe com os afazeres de casa 	<ul style="list-style-type: none"> • O avô suicidou-se e o aluno presenciou o corpo pendurado na árvore; • O padrasto bate no aluno; • O padrasto agride a mãe verbalmente e fisicamente • Mãe ameaça o aluno em tirá-lo da escola devido ao número de reclamações que ela recebe sobre o seu comportamento.
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora

O segundo momento, foi desenvolvido em cinco encontros, a partir de atividades que promoveram a interação e a valorização do sujeito enquanto ser social, como também, uma reflexão das reações que os sujeitos manifestaram devido ao meio em que eles vivem.

Realizamos cinco dinâmicas, (expostas no Quadro 03), do livro “Aprendendo a Ser e a Conviver[†]” de Serrão e Baleeiro (1999) uma para cada semana, que às vezes eram realizadas no pátio, e outras que exigiam privacidade, eram realizadas na sala.

[†] A obra é resultado da sistematização do trabalho de desenvolvimento pessoal e social realizado com três grupos de jovens de Salvador, entre 1994 a 1996, baseado na proposta pedagógica da publicação “Adolescentes: época de planejar a vida” produzida pela Advocates for Youth. Escolhemos as dinâmicas desse livro por causa da experiência vivida no Programa Cariri Jovem desenvolvido pelo SEBRAE da agência de Monteiro. Os encontros desenvolvidos com base nesse material, contribui para os processo de formação pessoal e social do grupo de jovens participantes.

Quadro 03 – Dinâmicas desenvolvidas e suas intencionalidades

DINÂMICAS	INTENCIONALIDADES
Autorretrato Desenhado	Aprofundar a percepção de si mesmo; Perceber as motivações que interferem nos pensamentos, sentimentos e ações;
Jogo da Autoestima	Refletir sobre a autoestima e os fatores que a afetam.
Jogo das Diferenças	Facilitar a percepção de si mesmo; Perceber se a autoestima corresponde a imagem que o grupo faz de sua pessoa
Minha Bandeira Pessoa	Identificar qualidades, habilidades e limites pessoais; Possibilitar o autoconhecimento.
Em cada lugar uma ideia	Avaliar e fortalecer os laços afetivos dentro do grupo

Fonte: SERRÃO E BALEEIRO, 1999.

Não obstante, buscamos desenvolver as temáticas optando como base, as concepções de Andersen (2011), pois as mesmas estabelecem interações que contempla a valorização humana: o controle emocional; a identificação das inteligências e habilidades; o desenvolvimento e o estímulo à criatividade; o estímulo ao raciocínio lógico; e o respeito às diferenças cognitivas e comportamentais dos alunos.

Escolhemos essas dinâmicas por que a ativação do potencial criativo do indivíduo através das vivências lúdicas nos parece ser um caminho de possibilidades para compreender os alunos em suas pluralidades.

2.3 Resultados e Discussões

Todos os dados descritos pela professora na primeira fase da pesquisa foram observados e vivenciados ao longo do trabalho de campo. Um dos pontos importantes observados foi que a professora, apesar do seu longo tempo de experiência e do tempo significativo em contato com esses alunos, não havia notado, em nenhuma das atividades que já realizou com a turma, que o A2 possuía a habilidade de desenhar. Outro ponto que ficou esclarecido foi que o aluno A1 por não ter produtos básicos de higiene em casa, devido a sua condição financeira, não desenvolveu o costume de tomar banho diariamente, fazendo com que a sua presença causasse desconforto em sala de aula, por esse motivo era excluído das brincadeiras e por isso, o aluno com o passar do tempo, foi se isolando do contato com todos.

Nesse contexto, notamos que esta auto exclusão já é processo de uma rejeição ocasionada pelas relações constituídas socialmente. São essas relações que Freire (2005), relata ser prejudiciais ao desenvolvimento do reconhecimento da humanidade, tendo em vista que o ato de excluir é perverso e desumano. Além disso, o aluno “aprisionado” em dificuldades que a escola ainda não sabe bem como resolver, passa a ser considerado deficiente.

A partir das dinâmicas, detectamos que A1 e A2 reagem aos estímulos do meio de forma pouco valorativa para uma formação saudável e que as relações humanas que os constituem estão potencializando comportamentos patológicos que comprometem o desenvolvimento global do ser em construção. Sendo assim, percebemos que as limitações de indivíduos em contextos de vulnerabilidade tendem a tornarem-se uma barreira para os processos de significação do mundo por meio da mediação do outro.

São as tais dificuldades de aprendizagem que para Ardersen (2011), foram se constituindo das más relações que os sujeitos possuem com os entes da família e com os colegas da escola e, por vezes, da rua e do bairro no qual ele mora e brinca. Dessa forma, as dificuldades de interação, agravadas ainda mais quando associadas a uma carência de estímulos, algo frequente, principalmente em situações de limitações econômicas, sociais e afetivas mais acentuadas, tendem a gerar posturas de passividade ou de agressividade diante da realidade.

Com frequência, essa pobreza de estímulos ocorre, inclusive, nos ambientes educacionais. Os fracassos escolares vivenciados por muitos alunos, no interior de modelos educacionais que quase sempre culpam apenas o aluno por suas dificuldades, desresponsabilizando o sistema escolar, são exemplos de tipos de interação, de experiências sociais, que se tornam mais um obstáculo, e não uma ajuda, para o aprendizado desse aluno (PERES, 2003, p.72).

Durante as atividades, os alunos se aproximaram mais do A1, na medida em que eles se relacionava com o grupo, o que provocou expressões de alegria no rosto do aluno. Nas últimas duas atividades, o aluno se expressou pela primeira vez durante este ano de forma que a professora pode escutar as suas palavras e analisar seu discurso.

O A2 expôs alguns fatos pessoais de sua vida, que permitiu uma melhor compreensão da professora e dos colegas de sala, sobre o seu comportamento agressivo e violento. O aluno não participou das duas primeiras atividades, entretanto ficou observando a execução e a construção das dinâmicas. Durante as interações, ele resmungava que tudo aquilo era uma “besteira” e que nunca iria participar. Na terceira dinâmica, dois colegas o

convidaram para integrar ao grupo e, ainda meio desconfortável, ele falou, participou e deu as mãos aos colegas que formaram um círculo.

Na última dinâmica, sugerimos que a escola fornecesse um caderno de desenho para A2. O aluno demonstrou tanta alegria pela ação que pegou da bolsa um desenho que ele tinha feito da imagem de Jesus Cristo e o entregou a professora, que lhe retribuiu com um gesto de afeto.

É notório que avaliação que os alunos fazem de sua competência física, competência cognitivo-acadêmica, aceitação por partes dos colegas e aceitação por parte dos pais são essenciais para construir a sua autoestima, tendo em vista que está é um produto psicológico (HIDALGO e PALACIOS, 2004).

Em nosso estudo de caso, pode ser constatado que mediações com base na ludicidade e com foco na problematização em torno das práticas de exclusão geradas nas relações interpessoais podem contribuir para melhoria nos processos aquisitivos de aprendizagem em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Tal afirmação corrobora com as concepções de Maluf (2008), que afirma que as atividades educativas precisam ser acolhedoras, atraentes, estimuladoras, acessíveis às crianças.

As atividades lúdicas podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que permita tentar uma situação de interação. Porém, mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como é dirigida e como é vivenciada, e o porquê de estar sendo realizada (BOSSA, 2007).

Toda criança que participa de atividades lúdicas, adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, que gera interesse em aprender e garante o prazer (REGO, 2010).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou evidenciar a importância das relações humanas no processo educativo. Defendemos a partir das discussões teóricas que o sujeito é um ser social que ao interagir com os outros indivíduos constitui a sua formação sócio afetiva, como também cognitiva.

Além disso, notamos que caso o sujeito vivencie experiências negativas durante o seu processo de desenvolvimento, ele terá uma baixa autoestima o que lhe deixará mais

propício a desenvolver comportamentos de ordem patológica como verificado pelo estudo de caso.

Outro ponto importante do estudo é dispormos de atividades lúdicas, como uma maneira concreta de neutralizar ou amenizar as barreiras causadas pelos processos de exclusão e inserir esses indivíduos nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura.

Notamos que a criança com dificuldades de aprendizagem apresenta significativas limitações em sua capacidade de interação com o meio e com as pessoas a sua volta. Mais ainda quando sofre as consequências da desinformação e dos preconceitos, devido às quais normalmente são subestimadas as suas potencialidades e capacidades.

No entanto, todo problema em torno da não aprendizagem cria os estímulos para elaborar uma compensação. Por isso, o entendimento da dinâmica da criança em contextos de vulnerabilidade não pode limitar-se a determinar o nível e a gravidade da insuficiência, mas inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, ou seja, substitutivos e niveladores, no desenvolvimento da criança.

As dinâmicas possibilitaram ao aluno expressar sua autoimagem e sentimentos por meio do auto retrato, composto por um desenho produzido por eles. Ao professor possibilitou identificar a imagem que o aluno tem de si e do mundo que o cerca, a partir dos temas propostos. Possibilitou também, um conhecimento mútuo entre professor e alunos, bem como as suas habilidades e possibilidades e facilitou a relação ensino-aprendizagem entre pessoas que se conhecem.

Percebemos que o professor precisa enxergar detalhes no cotidiano da sala de aula para promover práticas educativas que gerem aprendizagens e interações que possibilitem o aluno a se integrar de forma autônoma nas práticas sociais.

Não obstante, é preciso realizar um trabalho educativo com as famílias, dando a elas orientações que possam amenizar as relações inadequadas no ambiente familiar.

LA INTERACIÓN SOCIO AFECTIVA EN EL ÁMBITO ESCOLAR: PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN

RESUMÉN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar cómo la interacción en las relaciones humanas de los docentes, a través de la intervención pedagógica es un punto fundamental para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje. O diagnóstico fue realizado por médio de un estúdio de caso con dos alumnos, de la red pública de enseñanza, que presentan dificultades de aprendizaje. En el primer momento se realizó el levantamiento de datos sobre el comportamiento de esos alumnos en el ambiente escolar y familiar. En otro momento se realizaron atividades que promueven la interacción y el reconocimiento del sujeto como ser social. A través de los datos obtenidos, se observó cómo la dificultad en el aprendizaje está directamente relacionada con la falta de interacción socio afectiva en el ámbito escolar y como la ludicidad en las prácticas docentes pueden promover vivencias interactivas que permiten la inclusión de los alumnos, en condiciones de vulnerabilidad, en los contextos de aprendizaje.

Palabras-Clave: Interacción. Aprendizaje. Prácticas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio Graal, 1983.

ARDESEN, R. **Afetividade na Educação**: psicopedagogia. São Paulo: All Print Editora, 2011.

BEAUCLAIR, J. **Para entender psicopedagogia**: perspectivas atuais, desafios futuros. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

BEAUCLAIR, J. **Psicopedagogia**: Trabalhando Competências, Criando habilidades. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio: Francisco Alvez, 1975.

FAGALI, E. Q.; VALE, Z.D.R. do. **Psicopedagogia Institucional Aplicada**: A aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Celma. **A Prática em Bourdieu**. Revista Científica FacMais, Volume. I, Número I. Ano 2012/1º Semestre.

HIDALGO, V.; PALACIOS, J. Desenvolvimento da personalidade entre os dois e os sete anos. In.: COOL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia evolutiva 1. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MOLINA, S. E. O sujeito cognoscente e a aprendizagem: conceitualização inter e transdisciplinar. In.: *Psicanálise e Educação: uma transmissão possível*. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre: APPOA, 1995, pp. 116-122.

MORAIS, M. L. C.de. **Relações interpessoais na formação do educador**: uma visão psicopedagógica, fev. 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SERRÃO, M.; BALEEIRO, C. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD, 1999.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TELES, M. L.S. **Psicodinâmica do Desenvolvimento humano**: uma introdução à psicologia da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ANEXO

TÉCNICA:	AUTO-RETRATO DESENHADO
FONTE:	Projeto Memorial Pirajá
OBJETIVOS:	Aprofundar a percepção de si mesmo; perceber as motivações que interferem nos pensamentos, sentimentos e ações.
MATERIAL:	Papel ofício, lápis, borracha e lápis de cor ou de cera.

D ESENVOLVIMENTO

1. Grupo em círculo, sentado.
2. Solicitar que desenhem na folha de papel uma figura humana de frente, da cabeça aos pés. Ao terminar, colocar o desenho no chão à sua frente. Olhar para a figura, entrar em contato com ela, dar-lhe uma identidade, uma vida e um nome.
3. Pedir a todos que, juntos, cada um no seu desenho, respondam por escrito às solicitações que lhes serão feitas, descritas a seguir:
 - saindo da cabeça do personagem, fazer um balão com três idéias que ninguém irá modificar;
 - saindo da boca, fazer um balão com uma frase que foi dita e da qual se arrependeu e outra frase que precisa ser dita e ainda não o foi;
 - do coração, sair uma seta, indicando três paixões que não vão se extinguir. Chamar a atenção do grupo para o fato de que o objeto da paixão não precisa necessariamente ser alguém, podendo tratar-se de uma idéia, uma atividade etc.;
 - na mão direita do personagem, escrever um sentimento que este tem disponível para oferecer;
 - na mão esquerda, escrever algo que ele tem necessidade de receber;
 - no pé esquerdo, escrever uma meta que deseja alcançar;
 - no pé direito, escrever os passos que precisa dar em relação a essa meta.
4. Quando todos terminarem o que foi solicitado, pedir que mantenham contato com o personagem desenhado, procurando os pontos semelhantes e diferentes entre ambos. Escrever no verso da folha as semelhanças e as diferenças encontradas.

5. Plenário

- apresentar para o grupo o seu personagem na terceira pessoa;
- falar das semelhanças e das diferenças que o ligam a ele;
- o facilitador pontua os aspectos importantes nas falas de cada participante.

COMENTÁRIO

Ao fazer o retrato solicitado e lhe dar vida, cada adolescente irá refletindo sobre si mesmo.

É uma atividade rica, prazerosa, leve e descontraída. Contudo, algumas vezes, conteúdos pessoais mais profundos podem emergir, favorecendo a expressão de emoções intensas. Nesses momentos, o trabalho assume uma outra dimensão e o facilitador precisa estar preparado para não temer as emoções, para ser continente das mesmas, escutá-las, acreditando ser um canal que possibilita ao adolescente o encontro consigo mesmo.

Conteúdos biográficos que estejam muito ligados à esfera da vida privada não devem ser estimulados. Caso o grupo faça perguntas mais íntimas, o adolescente precisa ser informado de que tem o direito à privacidade, podendo silenciar sem que isto signifique desconfiança ou afastamento.

TÉCNICA:	JOGO DA AUTO-ESTIMA
FONTE:	"Adolescência, época de planejar a vida — AEPV" (adaptação)
OBJETIVO:	Refletir sobre a auto-estima e os fatores que a afetam.
MATERIAL:	Papel ofício, lápis preto, lápis de cor e cartazes com as frases.

D ESENVOLVIMENTO

1. Grupo em círculo, sentado.
2. Distribuir uma folha de papel, um lápis preto e um lápis de cor para cada participante.
3. Dizer ao grupo que a folha representa nossa auto-estima. Verificar se todos sabem o que significa este conceito. Explicá-lo caso seja necessário: auto-estima se refere ao valor que cada pessoa atribui a si mesma — o quanto gosta de si própria, o quanto julga merecer da vida.
4. Ler para o grupo uma série de dez frases, pedindo aos participantes que rasguem um pedaço da sua folha na proporção em que a situação afetar sua auto-estima. As frases lidas devem conter afirmações que ponham em xeque a auto-estima dos adolescentes. Por exemplo: "Seus amigos combinaram de ir ao cinema e esqueceram de convidá-lo". Marcar com o lápis preto cada pedaço que for sendo rasgado, com o número correspondente à frase lida.
 - Exemplos de frases que afetam a auto-estima:
 - a) Sua(seu) namorada(o) terminou o namoro sem lhe dar nenhuma explicação.
 - b) Seus(suas) amigos(as) combinaram uma ida ao cinema, mas esqueceram de convidá-lo(a).
 - c) O professor criticou seu trabalho perante a turma toda.
 - d) Seus pais disseram que você os envergonha.
 - e) Você tirou notas muito baixas na escola.
 - f) Um(a) menino(a) de quem você gosta recusou seu convite para sair.
 - g) Um grupo de colegas zombou de você por causa de sua roupa ou de seu penteado.
 - h) Surgiu um boato sobre a sua reputação.
 - i) Sua equipe perdeu um jogo importante.
 - j) Seus tios proibiram seu(sua) primo(a) de sair com você por considerá-lo(a) má companhia.

5. Solicitar que guardem todos os pedaços rasgados.
6. Depois de ler todas as frases, pedir que reconstituam a folha de papel a partir de nova série de dez afirmativas que reforçam a auto-estima, anotando com o lápis colorido o número correspondente à frase lida.
 - Exemplos de frases que aumentam a auto-estima:
 - a) Seu(sua) namorado(a) mandou-lhe uma carta de amor.
 - b) A pessoa de quem você gosta convidou-o(a) para sair.
 - c) Seus pais disseram que você é motivo de orgulho para eles.
 - d) Você tirou boas notas na escola.
 - e) Sua equipe ganhou um jogo importante.
 - f) Você foi escolhido(a) por seus colegas representante da turma.
 - g) Seus amigos elogiaram sua roupa ou seu penteado.
 - h) Seus tios incentivaram seu(sua) primo(a) a sair com você por considerá-lo(a) boa companhia.
 - i) O professor elogiou seu trabalho perante a turma toda.
 - j) Um colega pediu seus conselhos sobre um assunto delicado.
7. Colocar os cartazes com os dois tipos de frases à vista de todos, pedindo que observem as afirmações que mais influenciaram sua auto-estima.
8. Plenário — discutir com o grupo as situações favoráveis e desfavoráveis para a sua auto-estima:
 - Qual a situação que mais afetou sua auto-estima?
 - Qual causou menos danos?
 - Qual foi a situação mais importante na recuperação da auto-estima?
 - Quando você se sente desanimado, o que costuma fazer para recuperar-se?

COMENTÁRIO

Este trabalho pode ser realizado num momento de crise do grupo ou como forma de introduzir a questão da auto-estima.

É muito comum nos defrontarmos com uma auto-estima fragilizada neste período, ou seja, o adolescente não se julga merecedor de afeto, elogios, "coisas boas". Reconstruir

com o jovem o valor que ele atribui a si mesmo é um ponto fundamental no processo de desenvolvimento pessoal. É importante que ele aprenda a reconhecer suas qualidades positivas e negativas e a aceitá-las para saber tirar da experiência aquilo que possibilita seu crescimento pessoal.

Nesta atividade, novas frases podem ser criadas ou adaptadas de acordo com o grupo com o qual se está trabalhando. É possível, inclusive, solicitar aos participantes a descrição de situações que "elevem" e/ou "abaixem" sua auto-estima para, posteriormente, transformá-las nas frases a serem usadas no trabalho.

Com grupos não-alfabetizados, a aplicação desta dinâmica exige cuidados especiais, como ritmo pausado na leitura das frases, acompanhamento das marcações feitas em cada pedaço de papel, reflexão realizada passo a passo, em substituição ao que é sugerido no item 7.

TÉCNICA:	JOGO DAS DIFERENÇAS
FONTE:	Projeto Memorial Pirajá
OBJETIVOS:	Facilitar a percepção de si mesmo; perceber se a auto-imagem corresponde à imagem que o grupo faz de sua pessoa.

D ESENVOLVIMENTO

1. Todos de pé no centro da sala.
2. O facilitador explica que lerá sempre duas características opostas e que cada pessoa deve posicionar-se à esquerda ou à direita de acordo com a imagem que tem de si em relação às qualidades lidas.
3. O facilitador indica uma característica à sua direita e outra à sua esquerda. As pessoas devem se posicionar de acordo com a característica com que se identifiquem.

Sugestões de características:

Alto	Baixo
Gordo	Magro
Tímido	Desinibido
Agitado	Calmo
Falante	Calado
Paquerador	Não-paquerador
Festeiro	Caseiro
Preguiçoso	Trabalhador
Risonho	Sério
Dependente	Independente
Seguro	Inseguro
Confiante	Desconfiado

4. Os participantes, após cada posicionamento, devem observar os que se encontram ao seu lado e os que se colocaram no lado oposto. Registrar mentalmente suas observações.
5. Após os procedimentos relativos a cada par de características, todos voltam para o centro e o facilitador lê mais um par de qualidades.

6. Plenário — discutir com o grupo as observações de cada pessoa sobre si e os demais:

- O que mais lhe chamou a atenção nos outros?
- Como você se sentiu em relação às características escolhidas?
- A imagem que você tem de si corresponde à que os outros têm de você?

COMENTÁRIO

É um trabalho aparentemente leve e descontraído. Contudo, pode tocar em pontos pessoais que revelem situações sofridas e conflitantes referentes à auto-imagem, exigindo conhecimento prévio do grupo e dos participantes entre si, para evitar atribuições infundadas, preconceitos e estereótipos.

O facilitador precisa estar atento para o clima criado durante o trabalho. Em caso de surgirem questões pessoais mais densas, deve procurar deixar claro para o grupo que a percepção de cada pessoa sobre si mesma é diferente do que os outros percebem dela. Essas diferentes percepções não traduzem verdades ou mentiras, mas modos de ver distintos. O importante é que cada um procure entender o que faz (ou aparenta) para produzir nos demais determinada impressão. Esta impressão deve ser avaliada, porque pode sinalizar mudanças que necessitam ocorrer para que a convivência com os outros se torne mais fácil.

É importante, ainda, que o facilitador deixe claro que as características que cada um se atribui ou atribui ao outro referem-se à sua percepção num determinado momento, e que esta percepção pode vir a modificar-se no processo de crescimento de cada um.

Por outro lado, o facilitador não deve preocupar-se com o fato do adolescente não registrar mentalmente todos os posicionamentos, pois o que conseguir gravar é, provavelmente, o mais significativo para ele.

TÉCNICA:	MINHA BANDEIRA PESSOAL
FONTE:	Projeto Adolescência Criativa Olodum (adaptação AEPV)
OBJETIVOS:	Identificar qualidades, habilidades e limites pessoais; possibilitar o autoconhecimento.
MATERIAL:	Fichas de trabalho, lápis preto, lápis de cor e borracha.

D ESENVOLVIMENTO

1. Grupo espalhado pela sala, sentado. Dar a cada participante uma ficha de trabalho, lápis e borracha.
2. Explicar ao grupo que cada participante vai construir sua bandeira a partir de seis perguntas feitas pelo facilitador.
3. Para que compreendam a solicitação feita, fazer uma alusão ao fato de que a bandeira, geralmente, representa um país e significa algo sobre a história dele.
4. Pedir que respondam às perguntas que serão feitas através de um desenho ou de um símbolo na área adequada. Os que não quiserem desenhar podem escrever uma frase ou algumas palavras, mas o facilitador deve procurar incentivar a expressão através do desenho.
5. O facilitador faz as seguintes perguntas, indicando a área onde devem ser respondidas, esperando que os participantes terminem cada questão para introduzir a seguinte:
 - a) Qual a sua melhor qualidade?
 - b) O que gostaria de mudar em você?
 - c) Qual a pessoa que você mais admira?
 - d) Em que atividade você se considera muito bom?
 - e) O que mais valoriza na vida?
 - f) Quais as dificuldades ou facilidades que você encontra para trabalhar em grupo?

Dar cerca de 20 minutos para que a bandeira esteja pronta.
6. Quando todos tiverem terminado, dividir o grupo em subgrupos e pedir que compartilhem suas bandeiras.
7. Plenário — comentar o que mais chamou a atenção em sua própria bandeira e na dos companheiros. Contar o que descobriu sobre si mesmo e sobre o grupo.

8. Fechamento: cada participante diz como se sente após ter compartilhado com o grupo sua história pessoal, seus sonhos, suas descobertas sobre si e sobre o outro.

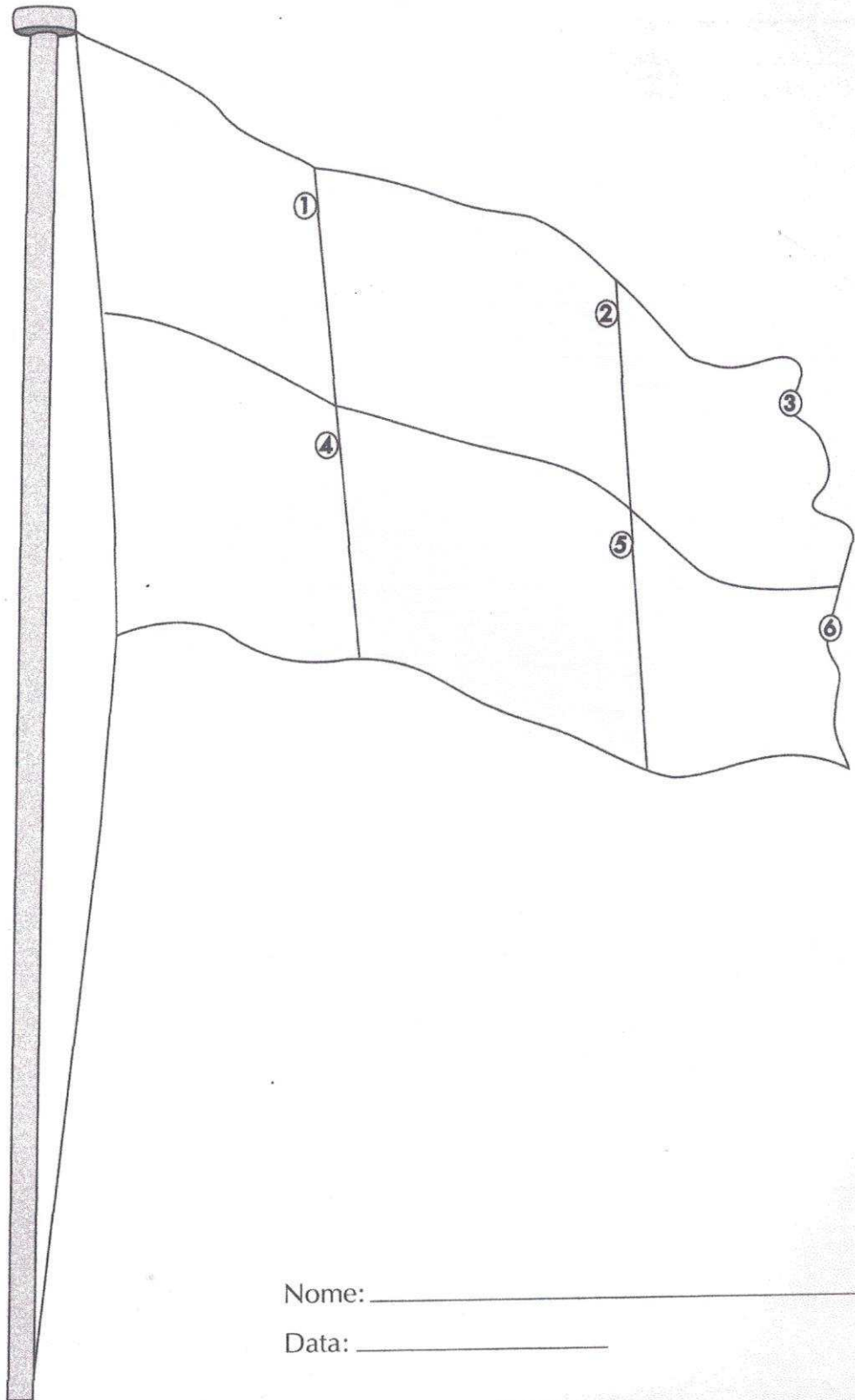
C OMENTÁRIO

Esta atividade permite que cada participante tome consciência dos seus valores, habilidades e limitações, facilitando um conhecimento mais aprofundado sobre si mesmo e sobre o grupo. É um trabalho leve, mas ao mesmo tempo rico, proporcionando ao grupo um espaço prazeroso de autoconhecimento e reflexão.

Dependendo da temática que deseja desenvolver e dos objetivos que pretende alcançar, o facilitador pode elaborar novas questões para compor a bandeira pessoal.

FICHA DE TRABALHO

MINHA BANDEIRA PESSOAL



IDENTIDADE

Nome: _____

Data: _____

TÉCNICA:	EM CADA LUGAR UMA IDÉIA
FONTE:	Projeto Crescer e Ser
OBJETIVO:	Avaliar e fortalecer os laços afetivos dentro do grupo.
MATERIAL:	Papel ofício, hidrocor, tesouras, cola, papel metro e pilot.

D ESENVOLVIMENTO

1. Grupo em círculo, sentado.
2. Dar a cada participante quatro folhas de papel ofício.
3. Solicitar que numa das folhas façam o contorno de uma das mãos e noutra, o de um dos pés. Desenhar nas demais folhas um coração e uma cabeça, respectivamente.
4. Escrever no pé desenhado o que o grupo proporcionou para o seu caminhar. Escrever dentro da mão desenhada o que possui para oferecer ao grupo. No coração, colocar o sentimento em relação ao grupo. Na cabeça, as idéias que surgiram na convivência com o grupo.
5. Formar quatro subgrupos. Cada subgrupo recolhe uma parte do corpo (pés/mãos/coração/cabeça), discute as idéias expostas, levantando os pontos comuns.
6. Fazer um painel por subgrupo, utilizando todos os desenhos da parte do corpo que lhe coube, evidenciando os pontos levantados anteriormente, de modo a representar:
 - com os pés, a caminhada do grupo;
 - com as mãos, o que o grupo oferece;
 - com os corações, os sentimentos existentes no grupo;
 - com as cabeças, as idéias surgidas a partir da convivência grupal.
7. Cada subgrupo apresenta seu painel.
8. Plenário — dizer para o grupo o que mais lhe chamou a atenção de tudo o que viu e ouviu.

C OMENTÁRIO

O ponto forte desta dinâmica é a reflexão sobre os sentimentos de cada componente do grupo e a sua relação com o trabalho e com os demais participantes.

O facilitador precisa estar atento para o que é apresentado pelo grupo, favorecendo a expressão de sentimentos e idéias. Na verdade, trata-se de uma avaliação muito rica de cada participante, das relações grupais e do trabalho desenvolvido.