



## UNIVERSO INTERIOR: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS A PARTIR DO MATERIAL DIDÁTICO DA REDE SESI - SP

Lilian Fernanda Blasioli Soares <sup>1</sup>

### RESUMO

Ao relacionar o conteúdo dos capítulos a serem desenvolvidos em componentes da área de Linguagens, no 9º ano do Ensino Fundamental, foi observada pelos docentes a possibilidade de abordar de modo sistemático questões relacionadas ao âmbito socioemocional. Sendo assim, produziu-se um mapa de conexões com o objetivo de propiciar momentos de autorreflexão intensa, de modo que os estudantes pudessem reconhecer seus sentimentos e compartilhá-los em um ambiente seguro e empático, contribuindo, para seu desenvolvimento pessoal, focando nas competências socioemocionais, sem descaracterizar as expectativas de ensino e aprendizagem elencadas para o período. A proposta foi desenvolver, em Língua Portuguesa, os capítulos 1 (Universo interior - gênero textual conto psicológico) e 5 (A vida como ela é - crônica poética e humorística). O desenvolvimento das atividades, a partir do conteúdo do material didático, aprofundado através da utilização de obras artísticas e literárias, foi realizado mediante o agrupamento produtivo para leitura, discussão e produção; momentos de leitura reflexão e produção individual; socialização das produções e sistematização dos conhecimentos; atividades utilizando o modelo de rotação por estações; círculo de leitura de Harvey Daniels; ensino da gramática contextualizada. Os resultados obtidos superaram as expectativas, devido ao envolvimento voluntário intenso por parte de todos os estudantes. As produções escritas foram compartilhadas com a turma por meio de ferramentas digitais e suas versões finais expostas na escola para que todos tivessem acesso. Os momentos de socialização, em especial, fizeram com que muitos sentimentos viessem à tona, despertando o choro (por lembrança ou empatia) em muitos estudantes, o que trouxe consigo o acolhimento dos colegas. Os próprios relataram ter sido um momento terapêutico em muitos sentidos, em que puderam expressar seus sentimentos, extravasá-los e se sentirem acolhidos por seus pares ao perceberem que suas angústias não são exclusivas e que podem contar com o apoio deles.

**Palavras-chave:** Material didático; Competências socioemocionais; Círculo de leitura; Planejamento para a compreensão; Linguagens.

### INTRODUÇÃO

Ao relacionar o conteúdo dos capítulos a serem desenvolvidos em componentes da área de Linguagens, no 9º ano do Ensino Fundamental, foi observada pelos docentes a possibilidade de abordar de modo sistemático questões relacionadas ao âmbito socioemocional. Sendo assim, produziu-se um mapa de conexões com o objetivo de propiciar momentos de autorreflexão intensa, de modo que os estudantes pudessem reconhecer seus sentimentos e compartilhá-los em um ambiente seguro e empático, contribuindo, para seu desenvolvimento pessoal, focando nas competências socioemocionais, sem descaracterizar as expectativas de ensino e

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras pelo Centro Universitário Toledo Araçatuba; Especialista no Ensino de Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Uninter; Especialista no Ensino de Linguagens pela Faculdade SESI. [lilian.fsoares@sesisp.org.br](mailto:lilian.fsoares@sesisp.org.br).



aprendizagem elencadas para o período.

A proposta foi desenvolver, em Língua Portuguesa, os capítulos 1 (Universo interior - gênero textual conto psicológico) e 5 (A vida como ela é - crônica poética e humorística). Tanto o Referencial Curricular da Rede SESI – SP de Ensino quanto as Orientações Didáticas do Movimento do Aprender pautam-se nas concepções bakhtinianas de que a língua é um processo social, que se aprende por meio do contato com o outro. Dentro desta concepção, encaixa-se perfeitamente o trabalho com as competências socioemocionais cuja construção é preconizada pelo mesmo Referencial.

Harvey Daniels (2002) define os círculos de leitura (“*literature circles*”) como pequenos grupos de estudantes que se guiam mutuamente através da leitura de uma mesma obra, escolhida por eles. Esses grupos se reúnem e discutem acerca da obra, cuja leitura compartilharam, trazendo ideias que contribuam para sua compreensão plena. Na proposta trazida pelo autor, há funções pré-estabelecidas para os membros do grupo, de modo que o bom funcionamento do grupo depende do engajamento de todos os membros. O modelo utilizado na prática relatada neste artigo partiu do proposto por Daniels, todavia, devido à realidade escolar em qual a atividade foi inserida, fez-se necessária a adaptação desse modelo, o que seja explanado mais adiante.

Rildo Cosson (2014) foca no aspecto humanizador da literatura e traz o conceito de letramento literário, segundo o qual a leitura literária deve ser ensinada na escola, assim como o são outros conteúdos igualmente importantes. De acordo com o autor, ler literatura se aprende lendo e, através deste aprendizado, formam-se não apenas leitores competentes, como pessoas que conseguem compreender melhor a sociedade em que vivem e são capazes de opinar e promover mudanças neste meio. As ideias de Cosson foram fundamentais para o desenvolvimento da prática relatada neste artigo, visto o perfil humanizador da literatura, que promove a reflexão e a discussão, ou seja, propicia o trabalho com as expectativas socioemocionais.

Os resultados obtidos superaram as expectativas, devido ao envolvimento voluntário intenso por parte de todos os estudantes. As produções escritas foram compartilhadas com a turma por meio de ferramentas digitais e suas versões finais expostas na escola para que todos tivessem acesso. Os momentos de socialização, em especial, fizeram com que muitos sentimentos viessem à tona, despertando o choro (por lembrança ou empatia) em muitos estudantes, o que trouxe consigo o acolhimento dos colegas. Os próprios relataram ter sido um momento terapêutico em muitos sentidos, em que puderam expressar seus sentimentos, extravasá-los e sentirem-se acolhidos por seus pares ao perceberem que suas angústias não são

exclusivas e que podem contar com o apoio deles.

## **METODOLOGIA**

Partindo do capítulo 1, intitulado Universo Interior, foi utilizada como atividade mobilizatória uma roda de conversa a partir de três perguntas essenciais: “1. Você tem o hábito de conversar consigo mesmo? Qual é o teor dessas conversas?”; “2. Você costuma refletir sobre problemas pessoais ou existenciais que o incomodam?” e “3. Você já registrou, em algum momento, essas reflexões?”. Estes questionamentos foram propostos através do apresentado pelas Orientações Didáticas do Movimento do Aprender (2023) da Rede SESI-SP. Após o momento de discussão mediado pela professora, foi proposto que, ao longo do desenvolvimento deste capítulo, os estudantes mantivessem um diário no qual poderiam registrar essas reflexões, além de suas angústias, questionamentos, alegrias e quaisquer outros sentimentos e situações que considerassem relevantes. Foi ressaltado que este diário não seria utilizado como atividade avaliativa, muito menos lido pela professora ou qualquer outra pessoa, mas que, ao final do capítulo, organizaríamos uma nova roda de conversa para compartilhar a experiência que tiveram ao escrever o diário e que, caso se sentissem a vontade, poderiam selecionar um trecho para ler para a turma.

Em seguida, foi proposto um círculo de leitura, adaptado do modelo de Daniels, a partir da obra literária “As mais belas coisas do mundo” (MÃE, 2019). Inicialmente, a leitura foi feita pela professora, abordando as imagens da obra, que foram projetadas para que os estudantes também pudessem analisá-la. Na sequência, houve um momento no qual os estudantes puderam compartilhar, de modo coletivo, suas percepções. A partir disso, houve a organização da turma em agrupamentos produtivos para o círculo de leitura. Daniels (2002) propõe uma organização desta atividade de modo que todos os grupos possuam todas as funções, entretanto, neste primeiro momento, a fim de que os estudantes pudessem se ambientar, cada grupo ficou responsável por desenvolver uma função, a saber: pesquisadores (buscam informações sobre o autor e a obra); questionadores (preparam perguntas sobre a obra para os colegas, geralmente de cunho analítico); ilustradores (produzem imagens autorais para ilustrar o texto – desenhos, colagens etc.); iluminadores de passagens (escolhem passagens para analisar com a turma, seja porque são bonitas, difíceis de serem compreendidas ou essenciais ao texto); conectores (conectam a obra com a vida, com o momento da sociedade ou da turma). É importante ressaltar que Daniels propõe diversas funções e apenas algumas delas foram selecionadas para compor esta atividade, de modo que esclarecemos desde o início tratar-se de um modelo adaptado do



apresentado pelo autor. Esta atividade e todas as outras desenvolvidas no capítulo, pautam-se na concepção da Rede baseada em ensino, aprendizagem e pesquisa, buscando sempre a autonomia dos estudantes. Os resultados obtidos por cada grupo foram apresentados para a turma.

A partir deste ponto, o desenvolvimento das atividades foi iniciado pelo conteúdo do material didático e aprofundado através da utilização de obras artísticas e literárias. As atividades propostas foram realizadas mediante o agrupamento produtivo para leitura, discussão e produção; momentos de leitura reflexão e produção individual; socialização das produções e sistematização dos conhecimentos; atividades utilizando o modelo de rotação por estações; círculo de leitura; ensino da gramática contextualizada. Dentro delas, faz-se importante destacar algumas, que serão explanadas na sequência.

Para introduzir os conceitos de catarse e epifania, importantes dentro do gênero textual enfocado neste capítulo (conto psicológico) foi feita uma mobilização a partir da “*trend*” da rede social “*Tik Tok*”, “*I’m just a Kid*” em que pessoas reproduzem fotografias antigas com seus familiares e amigos. A esta mobilização, seguiu-se um momento de discussão guiado pelos seguintes questionamentos: “Para além dos modismos, qual seria o motivo desta “*trend*” ter feito tanto sucesso?” e “Qual sentimento a reconstituição destes momentos desperta nas pessoas?”.

A isso, seguiu-se para a apresentação do poema “Museu”, de Ana Martins Marques (2015):

“Se houvesse  
um museu  
de momentos

um inventário  
de instantes

um monumento  
para eventos  
que nunca aconteceram

se houvesse  
um arquivo  
de agoras

um catálogo  
de acasos

que guardasse por exemplo  
o dia em que te vi atravessar a rua  
com teu vestido mais veloz

se houvesse



um acervo  
de acidentes

um herbário  
de esperas

um zoológico  
de ferozes alegrias

se houvesse  
um depósito  
de detalhes

um álbum  
de fotografias  
nunca tiradas”

A princípio, os alunos foram direcionados a observar o campo semântico, verificando que há, no poema, palavras que parecem não se conciliar, como, por exemplo, um herbário, que guarda esperas ou um álbum de fotografias nunca tiradas. Esta organização semântica é intencional e os estudantes foram instigados a refletir quais efeitos de sentido elas causam no poema. Partindo para o campo sintático, os estudantes foram direcionados a refletir sobre o ritmo estabelecido pelo poema e pela quebra dele, causada pela 6ª estrofe. Por fim, foi chamada sua atenção para o sentido de incompletude intencional deixado pela autora. A partir desta incompletude, foi introduzido o período composto por subordinação, por meio da seguinte atividade: os estudantes deveriam substituir os trechos “museu/ momentos/ monumento/ agoras/ o dia em que te vi atravessar a rua/com teu vestido mais veloz/ herbário/ ferozes alegrias/ depósito” por outros, sendo coerente com o sentido do poema e com os recursos estilísticos utilizados pela autora, além de acrescentar uma última estrofe que trouxesse ao poema o sentido de completude. Para esta produção, cada um deveria levar em conta sua experiência e seu desejo de captura de instantes. Para iniciar, um exemplo foi trazido pela professora – e autora deste artigo – que seguiu os mesmos critérios propostos para a turma:

“Se houvesse  
um *quarto secreto*  
de *memórias futuras*

um inventário  
de instantes

um *altar*  
para eventos  
que nunca aconteceram

se houvesse  
um arquivo  
de *lembranças nunca vividas*



um catálogo  
de acasos

que guardasse por exemplo  
*o dia em que riu no seu primeiro aniversário  
com gritinhos estridentes*

se houvesse  
um acervo  
de acidentes

um *memorial*  
de esperas

um zoológico  
de *domesticadas tristezas*

se houvesse  
um *portfólio*  
de detalhes

um álbum  
de fotografias  
nunca tiradas

*Eu não traria olhos tão cansados,  
de pensar naquilo que poderia ter sido,  
mas não foi.”*

Foi dado um prazo para que as produções fossem realizadas como lição de casa e todas foram compartilhadas através do *Padlet*. Findo o prazo, houve um momento para socialização das produções, que trouxeram à tona os mais diversos sentimentos.

Houve, na aula seguinte, um retorno à atividade do círculo de leitura. Reunidos nos mesmos agrupamentos, os estudantes exploraram contos psicológicos (um conto diferente para cada grupo) de acordo com as funções atribuídas anteriormente. Desta vez, cada grupo deveria contemplar todas as funções, organizando entre si quem desempenharia cada uma delas. Os resultados desta atividade foram expostos em uma aula que reuniu as três turmas, utilizando como espaço o teatro de nosso Centro de Atividades.

Retornamos também à produção do diário. Neste momento, organizamos uma roda de conversa para o compartilhamento de experiências, em que os estudantes tiveram a liberdade de escolher falar e o que falar.

Por fim, foi apresentada para a turma a canção “Quase sem querer”, da banda Legião Urbana (1986), explorando o campo semântico e estabelecendo relações com os textos lidos e analisados no capítulo. A partir disto, foi proposta a criação de uma “*playlist*” colaborativa, utilizando a plataforma *Spotify*, seguindo a temática explorada no capítulo.

No capítulo 4, intitulado “A vida como ela é”, cujo enfoque é a crônica poética, foram



feitas as seguintes perguntas essenciais: “1. Como uma imagem pode servir de motivação para a escrita de um texto?”; “2. Cenas comuns do cotidiano são capazes de despertar reflexões profundas?” e “3. O humor pode ser utilizado como recurso para a reflexão? De que modo?”. Como mobilização, reproduziu-se a canção “Eduardo e Mônica”, da banda Legião Urbana (1986), e os estudantes foram questionados sobre situações do cotidiano retratadas por meio da canção.

Novamente, todas as atividades desenvolvidas partiram das propostas do material didático da Rede Sesi-SP e aqui serão retratadas apenas algumas delas, cujo trabalho com as expectativas socioemocionais é mais evidenciado.

Para a produção da crônica deste capítulo, os estudantes foram desafiados, inicialmente, a fotografarem a paisagem vista através de uma janela de sua casa, preferencialmente de um cômodo no qual passassem bastante tempo. Essas fotografias foram carregadas em uma página do *Padlet* criado especificamente para esta atividade. Surgiram fotografias dos mais diversos tipos: quintais, jardins, corredores, muros etc. Na aula seguinte, o desafio foi intensificado, propondo-se que cada um deles escrevesse uma crônica a partir da imagem. Mais uma vez, houve a exemplificação a partir de uma foto tirada pela professora e de um texto produzido por ela. Esse compartilhamento foi importante, pois motivou os estudantes a escreverem, percebendo que era uma tarefa possível de ser executada. As produções foram compartilhadas na mesma página do *Padlet*, para que toda a turma tivesse acesso.

Ao longo do capítulo, houve a apreciação e a análise de diversas crônicas, humorísticas e poéticas. Em cada uma delas, discutiu-se a contextualização e o modo como situações rotineiras podem ser utilizadas para reflexão. Aqui também os conceitos de epifania e catarse puderam ser exemplificados e aplicados. Como atividade metalinguística, foram observados os sinais de pontuação e sua utilização - muitas vezes de modo mais livre, com a chamada “licença poética”.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir do trabalho com estes dois capítulos, foi possível observar o quanto, de fato, é pertinente o trabalho com as competências socioemocionais. De igual modo, fica nítido que não é necessário incorporar ao currículo novas atividades que foquem exclusivamente nestas competências, descaracterizando o componente curricular em estudo: a partir do próprio currículo é possível realizar um aprofundamento que possibilite seu desenvolvimento.

Também é possível refletir sobre a necessidade de gerar conexão com os adolescentes



antes de qualquer trabalho com as competências socioemocionais. Exigir que compartilhem seus anseios e dilemas sem estabelecer primeiramente uma relação de troca e confiança, torna o ambiente arbitrário, onde é oferecido “mais do mesmo” em busca do desenvolvimento de habilidades diferentes. Este foi o motivo principal de todas as atividades serem iniciadas com exemplos de produções da professora; ao dar o primeiro passo, o convite para a conexão foi feito e os estudantes o aceitaram.

As atividades aqui propostas tiveram adesão da maioria dos estudantes, até mesmo aqueles que muitas vezes se esquivam e com os quais é necessário insistir para produzir e compartilhar. Aqui não houve insistência, todo o processo foi espontâneo, ainda que muitas vezes lidando com temas sensíveis como luto, relações familiares e sexualidade.

Todas as socializações das atividades aqui descritas, trouxeram à tona diversos sentimentos que foram externados por meio de riso e, em sua maioria, choro. Neste momento de extrema vulnerabilidade foi quando se solidificou este trabalho: o acolhimento dos pares, o respeito à dor e à opinião do outro ficaram evidentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Rildo Cosson (2014) insiste que a leitura literária deve ser ensinada na escola do mesmo modo que o são outros conteúdos igualmente importantes. Entretanto, o que vemos muitas vezes não é isso. A literatura é vista como lazer e até mesmo como dever, muitas vezes, e espera-se apenas que o adolescente leia. À sua negativa, não é raro ver adultos diversos, principalmente professores, alegando que é um problema desta geração imediatista e começando a trazer o saudosismo de quando todos liam na escola. O fato é que a literatura - mesmo que em gerações passadas houvesse um maior rigor na realização das atividades propostas pelos professores - sempre foi vista como algo difícil e até mesmo entediante por grande parte da população, prova disto é a taxa baixíssima de adultos leitores literários que temos em nosso país.

Faz-se necessário ensinar a leitura literária, como afirma Cosson. Se a escola e a sociedade querem que o adolescente leia, é preciso ensiná-lo – não na adolescência, mas desde a infância – e ajuda-lo a encontrar sentido na leitura literária. Alguns caminhos possíveis para esse processo de ensino e aprendizagem são o modelo proposto por Daniels e o trabalho com as competências socioemocionais. É preciso ainda muito cuidado para não utilizar o texto como pretexto para trabalhar essas competências, mas trabalha-las a partir do que propõe o texto.

Para isso, é essencial um planejamento cuidadoso, que leve em consideração cada uma





destas etapas e que contenha atividades epilinguísticas e metalinguísticas, de modo que consiga explorar os mais diversos tipos e gêneros textuais. Um caminho possível é a utilização do planejamento reverso, proposto por Wiggins e Mctighe (2019), no qual cada etapa deste processo fica evidente e por meio do qual é possível apresentar aos estudantes, de modo objetivo, o que é esperado deles em cada etapa.

Sabemos que este é um relato de uma prática focada em um material didático específico, que permite o olhar e a intervenção do professor – o que não é realidade em muitos dos materiais didáticos que circulam em nosso país. Permanece, deste modo, mais um desafio: encontrar caminhos possíveis para ensinar-se a leitura literária e trabalhar as competências socioemocionais em um sistema educacional nacional que prioriza e premia os resultados isolados, de avaliações pontuais, que não levam em consideração estas habilidades.

Por fim, neste artigo não há pretensão alguma de mostrar um modelo a ser copiado. Aqui há apenas o relato de uma de tantas boas práticas pedagógicas que se espalham pelas salas de aula de todo o país. Ainda que a pretensão fosse essa, não funcionaria: o trabalho bem-sucedido com as competências socioemocionais está intrinsecamente relacionado ao perfil dos estudantes e somente quem é capaz de avaliar com precisão o que tem o potencial de atingir os resultados esperados é o professor da turma.

Neste caso em específico, as avaliações diagnósticas e os perfis das turmas abordadas apontaram para caminhos que surtiram resultados que ultrapassaram todos os resultados esperados. Não há ilusão nenhuma aqui: um trabalho de dois meses não foi o suficiente para ensinar a leitura literária, mas o foi para um bom início, para o despertar destes estudantes para a literatura e fazê-los encontrar significado neste processo.

Sem dúvida alguma, há muitos outros caminhos que podem ser seguidos neste percurso. Cabe ao professor, dentro de suas funções, encontrar o que melhor se adequa a sua turma, fazer as adaptações necessárias, ter a coragem de ousar e ir além daquilo que está nos materiais didáticos.

## REFERÊNCIAS

Cosson, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014. 192p.

DANIELS, H. **Literature circles: voice and choice in Books Clubs and Reading Groups**. 2 ed. Portland Maine: Stenhouse Publishers, 2002.

MÃE, Valter Hugo. **As mais belas coisas do mundo**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul,



2019. 48 p.

MARQUES, Ana Martins. **O livro das semelhanças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 112 p.

SESI - SP. **O currículo do SESI-SP: Ensino Fundamental e Novo Ensino Médio**. 1ª. ed. São Paulo: SESI, 2023.

SESI-SP. **Orientações Didáticas do Movimento do Aprender Língua Portuguesa: Ensino Fundamental 9º ano**. 2ª. ed. São Paulo: SESI-SP, 2023.

SESI - SP. **Referencial Curricular da Rede SESI-SP de Ensino: Ensino Fundamental**. 2ª. ed. São Paulo: SESI, 2020.

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão: Alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso**. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019. 364 p.