

**PRODUÇÃO DE CONTOS
FANTÁSTICOS E
APRENDIZAGEM
COOPERATIVA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA
EXPERIÊNCIA FORMATIVA
EM ESCOLA PÚBLICA DE
TEMPO INTEGRAL**

**PRODUCTION OF FANTASTIC TALES AND COOPERATIVE LEARNING IN
ELEMENTARY EDUCATION: A FORMATIVE EXPERIENCE IN A FULL-TIME
PUBLIC SCHOOL**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 12/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/781155557](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/781155557)

André Matos Camelo¹

Madson Fernandes de Melo Júnior²

Ilma Ferreira de Brito³

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos⁴

José Raymundo F. Lins Jr⁵

RESUMO

Este estudo analisa uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de tempo integral da rede municipal de Fortaleza-CE, fundamentada na produção de contos fantásticos mediada pela aprendizagem cooperativa. A pesquisa, de abordagem qualitativa e inspirada nos pressupostos da pesquisa-ação, teve como objetivo compreender de que modo práticas colaborativas de produção textual podem favorecer o desenvolvimento da escrita, do pensamento crítico e do protagonismo estudantil. O projeto foi realizado ao longo de 24 horas/aula, envolvendo leitura mediada de contos fantásticos, análise narrativa, seminários, produção coletiva de textos, revisão colaborativa e socialização das produções em formato digital. Os dados foram produzidos por meio de observação participante, registros pedagógicos e análise das produções escritas dos estudantes. Os resultados evidenciaram avanços nas competências de leitura, interpretação e escrita, bem como no desenvolvimento de habilidades socioemocionais relacionadas à cooperação, argumentação, autonomia e tomada de decisões coletivas. Além disso, os contos produzidos revelaram aproximações entre ficção, experiências sociais e vivências estudantis, possibilitando reflexões sobre violência, desigualdade e pertencimento social. Conclui-se que a articulação entre produção textual e aprendizagem cooperativa constitui uma prática pedagógica potente para a formação integral, alinhando-se aos princípios da Base Nacional Comum Curricular e às discussões contemporâneas sobre educação integral, autoria e participação social no contexto da escola pública.

Palavras-chaves: Aprendizagem cooperativa; Produção textual; Conto fantástico; Ensino Fundamental; Formação integral.

ABSTRACT

This study analyzes a pedagogical experience developed with 7th-grade students in a full-time public school in Fortaleza, Ceará, Brazil, grounded in the production of fantastic tales mediated by cooperative learning. The qualitative study, inspired by action-research principles, aimed to understand how collaborative writing practices may foster writing development, critical thinking, and student protagonism. The project was conducted over 24 class hours and involved guided reading of fantastic tales, narrative analysis, seminars, collective text production, collaborative revision, and the dissemination of students' productions in digital format. Data were generated through participant observation, pedagogical records, and analysis of students' written productions. The findings revealed advances in reading, interpretation, and writing skills, as well as in socioemotional competencies related to cooperation, argumentation, autonomy, and collective decision-making. Furthermore, the narratives produced by students demonstrated connections between fiction, social experiences, and everyday school life, enabling reflections on violence, inequality, and social belonging. The study concludes that the articulation between textual production and cooperative learning constitutes a powerful pedagogical practice for integral education, aligning with the principles of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and with contemporary discussions on authorship, participation, and social formation in public schools.

Keywords: Cooperative learning; Text production; Fantastic tale; Elementary Education; Integral education.

1. INTRODUÇÃO

A educação básica, dentro das políticas educacionais brasileiras atuais, é guiada por princípios que visam integrar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e culturais, com um foco especial na formação integral dos estudantes. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca a linguagem como eixo estruturante da educação, entendendo que ler e escrever são práticas sociais indispensáveis para o exercício da cidadania e para uma participação crítica na vida social, cultural e política dos estudantes (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a produção textual, no âmbito das práticas pedagógicas, em especial no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, é fundamental para a formação dos discentes, não apenas como forma de avaliação, mas também como oportunidade de expressão, construção de significados e ressignificação de vivências. Assim, como observa Bakhtin (2021), a linguagem é um fenômeno social, formado nas relações, o que significa que a escrita deve ser entendida como uma prática contextualizada, influenciada por diversos contextos culturais, históricos e sociais. Desse modo, a prática dos gêneros textuais na escola, como o conto fantástico, amplia os horizontes de leitura e escrita, contribuindo para a imaginação e o pensamento crítico dos estudantes.

Além disso, no cenário das escolas públicas brasileiras, que enfrentam desafios relacionados à desigualdade social e a diversas formas de vulnerabilidade, é ainda mais crucial refletir sobre práticas pedagógicas que favoreçam a equidade, o protagonismo e a inclusão. A escrita, nesse sentido, pode ser vista como um meio de libertação, já que possibilita aos alunos contar suas histórias, refletir sobre suas experiências e opinar sobre o que acontece no mundo. Essa visão se alinha aos princípios promovidos por Paulo Freire, que

vê a educação como um exercício de liberdade e o desenvolvimento de uma consciência crítica (Freire, 1996).

Também, as metodologias ativas e colaborativas têm sido ressaltadas nas abordagens pedagógicas atuais no que se refere ao ensino e à aprendizagem. Dentre elas, sobressai a aprendizagem cooperativa, em que grupos heterogêneos formados por participantes que interagem de maneira contínua e colaborativa, oferecendo apoio e estímulo mútuo, com vistas ao alcance de objetivos compartilhados e ao desenvolvimento de relações sociais e de desempenho cognitivo mais eficazes permitem o desenvolvimento de ações em sala de aula que podem partir das reflexões e elaborações dos próprios estudantes (Johnson; Johnson, 2013). Essa visão prioriza o trabalho colaborativo, a conversa, por conseguinte a oralidade, eixo solicitado e incentivado pela BNCC (2018) e a participação dos alunos, o que ajuda a desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais importantes para a efetivação da vida social e cultural dos discentes.

Nesse sentido, surge a urgência de investigar práticas pedagógicas que integrem produção de texto, cooperação e formação cidadã no âmbito da escola pública. Por isso, a *questão* que orienta o presente trabalho é: *de que forma a criação de contos fantásticos, mediada pela aprendizagem cooperativa, pode favorecer o desenvolvimento da escrita, do pensamento crítico e do protagonismo estudantil no ensino fundamental?*

O presente trabalho teve como *objetivo* analisar uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de tempo integral, fundamentada na produção de contos fantásticos por meio da

aprendizagem cooperativa, buscando evidenciar suas contribuições para a formação integral dos estudantes e suas implicações no âmbito das políticas educacionais voltadas à equidade e à qualidade da educação básica.

O trabalho está dividido em quatro seções, incluindo esta introdução, em que se contextualiza as reflexões que delimitam a pesquisa, em seguida apresenta-se a fundamentação teórica subdividida em duas seções voltadas para a apresentação dos alicerces teóricos da pesquisa; para depois compartilhar a metodologia para a elaboração e efetivação do projeto; por fim apresentada as considerações finais e referências.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Políticas Educacionais e o Ensino de Língua Portuguesa

As políticas educacionais brasileiras recentes, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reposicionam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental ao tomarem a linguagem como prática social e ao vincularem o trabalho com leitura, escrita e oralidade à formação integral dos estudantes (Brasil, 2018). Por esse caminho, as orientações dispostas nesse documento apontam para um novo olhar para a produção textual, não mais como algo limitado à avaliação, mas como uma ponte entre o arcabouço dos estudantes e as possibilidades de ações didáticas dos professores com foco nas dificuldades e potencialidades dos discentes no processo de escrita.

Nesse sentido, a BNCC define que o componente curricular de Língua Portuguesa deve organizar-se em torno de “práticas de linguagem” situadas em diferentes campos de atuação (artísticas,

corporais e linguísticas), nas quais a produção textual – inclusive literária – é entendida como forma de participação em práticas sociais e culturais concretas, e não apenas como exercício escolar descontextualizado. Assim, estudantes e professores podem exercitar a escrita dentro da escola seguindo um caminho que valoriza a criação literária sem deixar de lado o desenvolvimento de competências e habilidades, agora norteadas por um documento oficial, relacionadas à vida social e política dos estudantes.

Por esse viés, vale ressaltar, ainda que brevemente, como a BNCC é organizada. O documento estabelece competências gerais que incluem argumentar com base em fatos, valorizar a diversidade cultural e agir com autonomia, responsabilidade e colaboração, além de explicitar o compromisso com uma formação que articula dimensões cognitivas, éticas, estéticas e socioemocionais, em sintonia com a noção de educação integral. Dentro da área de linguagens, mais especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, a base relaciona oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de textos dispostas em habilidades que colaboraram para uma aprendizagem contextualizada com a vida escolar, permitindo uma variedade de reflexões relevantes para os processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2018).

Esse enquadramento político-curricular dialoga com abordagens teóricas do letramento que entendem a escrita como prática social, marcada por usos, funções e valores historicamente constituídos nas diferentes esferas de atividade humana (Kleiman, 1995). Em vez de conceber o ensino de Língua Portuguesa como mera transmissão de regras gramaticais, a BNCC propõe que os estudantes se apropriem de diferentes gêneros discursivos para poderem compreender, interpretar, avaliar e produzir textos em contextos

variados, ampliando suas possibilidades de inserção social (Brasil, 2018).

No interior dessa concepção, a escrita na escola deixa de ser vista como uma atividade meramente escolar, artificial, para ser tratada como oportunidade privilegiada de participação dos estudantes em práticas de linguagem que circulam socialmente (Geraldi, 2004). Quando a escola pública, especialmente a de tempo integral, organiza o trabalho com escrita de contos, crônicas, cartas, textos opinativos ou relatos de experiências, ela possibilita que os estudantes experimentem papéis de autores, narradores e interlocutores, exercitando sua voz social e política.

Geraldi (2004), ao defender o ensino de Língua Portuguesa como “prática de linguagem”, argumenta que o texto precisa ocupar lugar central na sala de aula, não como pretexto para ensinar gramática, mas como espaço de interação entre sujeitos que dizem algo a alguém, com determinados propósitos comunicativos. Nesse sentido, produzir contos fantásticos na escola implica reconhecer os estudantes como sujeitos que significam o mundo, o imaginam, o estranham e o reconfiguram por meio da linguagem literária.

Além disso, a noção de formação integral, afirmada tanto pela BNCC quanto por outras normas, como o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014), reforça a compreensão de que o trabalho pedagógico deve contemplar o desenvolvimento das dimensões intelectual, física, emocional, social, ética e estética dos estudantes, de forma articulada (Brasil, 2017; Brasil, 2014). Por esse viés, a educação em tempo integral, assumida como meta de política pública, busca criar condições para experiências formativas ampliadas, nas quais atividades de leitura e escrita podem ser

articuladas a oficinas de arte, projetos interdisciplinares e ações culturais, permitindo que a produção literária, como o conto fantástico, se torne espaço de cultivo da sensibilidade, da imaginação e da reflexão crítica sobre a realidade.

Ao ancorar-se nessas diretrizes, a pesquisa que investiga a produção de contos fantásticos em contexto de escola pública de tempo integral não apenas dialoga com o marco normativo vigente, mas também se posiciona como experiência que concretiza, em escala micro, o projeto de educação integral e de equidade preconizado na esfera macro das políticas educacionais brasileiras. Assim, a combinação entre BNCC, entendimento da linguagem como prática social, centralidade da escrita na escola e horizonte da formação integral oferece a moldura político-pedagógica que legitima a proposta de trabalhar a produção de contos fantásticos, em regime de aprendizagem cooperativa, como caminho para favorecer o desenvolvimento pleno dos estudantes do Ensino Fundamental em escolas públicas de tempo integral.

2.2. Produção Textual e Gêneros Discursivos na Formação do Estudante

A discussão sobre produção textual na escola, em particular sobre a escrita de contos fantásticos, encontra sólido respaldo nas teorias dos gêneros discursivos e na concepção de linguagem como atividade socialmente situada. Bakhtin (2016) compreende que toda atividade humana está ligada à linguagem, direta ou indiretamente, os gêneros discursivos, por sua vez, não se distanciam dessa concepção, pois dizem de enunciados, historicamente produzidos com enlaces sociais e políticos que dizem de uma época, de um povo e de uma organização social. Ao apropriar-se desses gêneros, o

sujeito não apenas domina “formas de texto”, mas se insere em modos de dizer e de agir no mundo, participando de práticas comunicativas que ultrapassam a sala de aula. Nessa perspectiva, ensinar Língua Portuguesa implica tornar explícitas as condições de produção e circulação dos gêneros, bem como oferecer situações de produção textual que permitam ao estudante experimentar posições de autor em contextos significativos.

A escrita é, portanto, uma prática social que envolve interlocutores, propósitos, suportes e valores, e não um simples exercício técnico de codificação de frases corretas (Kleiman, 1995; Geraldi, 2004). No contexto escolar, isso significa propor tarefas de escrita nas quais haja um “para quê” e um “para quem” claros: escrever contos para um sarau literário, para compor um livro coletivo, para divulgar em um blog da escola ou para apresentar a outras turmas, por exemplo. Desse modo, a produção textual serve a vários propósitos, incluindo a valorização da voz dos estudantes que atravessa sua produção intelectual e criativa, a disseminação de ideias e valores sociais e culturais, além de fundamentar e justificar a própria produção escrita que não mais se limita ao processo avaliativo.

Dessa maneira, ainda para Geraldi (2004), seguindo os preceitos bakhtinianos, a produção de textos precisa ser tratada como um ato de enunciação, no qual o aluno fala a alguém sobre algo, e não como mero preenchimento de um espaço em branco para avaliação do professor. Essa mudança implica deslocar o foco da correção normativa para a produção de sentido, entendendo que os recursos linguísticos, textuais e discursivos são mobilizados em função dos efeitos de significado que se pretende alcançar. Logo, a escrita assume uma função central na constituição de uma sociedade em que os estudantes atuem de forma ativa em posicionamentos e

iniciativas voltadas à equidade social, na medida em que produções textuais relevantes, situadas em contextos significativos e orientadas por finalidades consistentes configuram-se como indícios da efetiva atuação da escola no âmbito social.

A exemplo disso, apresentamos um trecho de uma introdução de um dos contos fantásticos elaborados pelo Grupo Operativo 1, da turma A, em que os estudantes utilizam sua criatividade para realizar uma denúncia da violência social a que eles estão expostos, ainda que essa rememoração seja de modo ficcional:

“Um dia, Naoto e sua melhor amiga, Ana, estavam indo para a escola quando se depararam com um tiroteio no meio da cidade. Ana e seu amigo estavam, de repente, no chão sem vida. Ao abrir os olhos, Naoto percebeu estar em uma floresta estranha com vários monstros e havia uma janela flutuante de status, como se estivesse olhando para a tela de um computador. Na aba tinham algumas informações envolvendo força de ataque, velocidade, defesa, resistência, como se fosse um personagem de videogame. Ele estava no nível 1” (conto fantástico criado pelo Grupo Operativo 1, turma 7º A, 2024).

As experiências vividas pelos estudantes em uma escola pública de Fortaleza podem servir de base para a elaboração de textos literários em sala de aula, mobilizando elementos que apontam tanto para possíveis formas de avaliação futura dos discentes quanto para a produção de sentidos. Nesse contexto, os escritos também podem

funcionar como denúncia de experiências de violência vividas pelos estudantes. Além disso, o trecho produzido pelo Grupo 1 exemplifica a potência dos debates que podem surgir a partir de sua produção, uma vez que os temas transversais propostos pelo DCRFor podem ser retomados com base nos próprios textos dos estudantes. Dessa forma, torna-se possível promover diálogos sobre violência urbana, desigualdades sociais e aspectos relacionados à gramática normativa. Assim, o texto passa a ser compreendido como algo concreto e presente na vida dos discentes, valorizando a produção autoral e o protagonismo estudantil.

A seguir apresentamos outro trecho produzido pelo Grupo 6, da turma 7º C de também de 2024. O texto está transcrito como algumas incorreções de coesão e coerência tal qual os estudantes digitaram, ou seja, antes da correção do professor e de outros alunos, com o intuito de destacar também a temática, mas o potencial de possíveis correções a serem realizadas pelos outros grupos.

“João era um cara muito desinteressado, ele não via sentido nas coisas e achava a vida injusta e ruim. Até que um dia, durante uma de suas grandes reclamações, uma entidade apareceu na frente dele. A entidade se intitulava como a própria entidade da “vida”. João no começo não acreditava nela, mas depois de uma longa conversa ele passou a acreditar. A entidade então ofereceu o cargo de entidade de vida para João como forma de ele ver a beleza do mundo e ser mais otimista. João aceitou e a entidade sorriu e desapareceu. João então começa a usar seus novos poderes.” (Grupo Operativo 6, turma 7º C, 2024)

O conto fantástico, mais uma vez, exemplifica as vivências dos estudantes, ainda que de modo ficcional, demonstrando que a vida estudantil é colocada em pauta em seus textos, de modo que novos sentidos e significados podem servir de pontapé inicial para diálogos sobre a própria produção textual em si, em que elementos coesivos podem ser o foco da aula, mas também os sentidos conotativos e denotativos, os elementos narrativos. Por esse caminho de raciocínio, a produção textual dos discentes mostra-se como uma ferramenta de aprendizagem em que suas produções podem ser não apenas valorizadas, mas também destacadas como produções literárias, autorais e repletas de potencialidades para dentro de sala de aula.

Desse modo, o conto fantástico constitui-se como subgênero narrativo que explora a fronteira instável entre o ordinário e o extraordinário. Todorov (2008) define o fantástico pela “hesitação”

experimentada por personagens e leitores diante de acontecimentos que parecem violar as leis naturais, sem que haja uma explicação definitiva se se trata de fenômenos sobrenaturais ou de ilusões, alucinações e coincidências incomuns. Essa ambiguidade produz uma experiência de leitura marcada pelo estranhamento e pela suspensão, que convida o leitor a tomar posição, interpretar, preencher lacunas e negociar sentidos com o texto.

Ao trabalhar a leitura e a produção de contos fantásticos, a escola coloca os estudantes em contato com um modo peculiar de construção de sentido, que exige não apenas domínio de procedimentos narrativos (caracterização de personagens, organização do enredo, manejo de focalização e tempo), mas também capacidade de lidar com o simbólico, o metafórico e o implícito.

Em termos de formação do estudante, a produção de contos fantásticos permite exercitar dimensões cognitivas e estéticas de modo integrado. Ao planejar, escrever e revisar narrativas fantásticas, os estudantes mobilizam conhecimentos sobre estrutura narrativa, coesão e coerência, mas também exploram a imaginação, projetam medos, desejos e conflitos em cenários simbólicos e reelaboram experiências pessoais e coletivas por meio do ficcional (Todorov, 2008).

A produção de sentido, nesse contexto, é intrinsecamente dialógica: os textos dialogam com outros contos lidos, com filmes, jogos e histórias orais, bem como com discursos e problemas sociais presentes no cotidiano dos estudantes. A teoria bakhtiniana, ao enfatizar que todo enunciado é resposta a outros e antecipação de réplicas, ilumina a compreensão de que o conto produzido em sala

de aula é parte de uma rede de vozes, na qual ecoam discursos da cultura, da mídia, da família e da própria escola (Bakhtin, 2011)

Quando a produção textual é realizada de forma cooperativa – em pequenos grupos que planejam, negociam e escrevem coletivamente –, emergem novas possibilidades de construção de sentido. Os textos tornam-se produtos de uma interação de vozes, em que diferentes perspectivas se confrontam e se articulam, exigindo dos estudantes argumentação, escuta, capacidade de justificar escolhas linguísticas e narrativas. Nessa situação, a escrita deixa de ser um ato solitário para tornar-se uma prática social intensamente mediada pela linguagem oral: os grupos discutem enredos, personagens, desfechos, revisam frases, escolhem palavras, reescrevem trechos, operando em uma dinâmica de coautoria que potencializa tanto a aprendizagem linguística quanto o desenvolvimento de capacidades de colaboração e negociação (Dolz; Schneuwly; Geraldi, 2004).

Assim, a base linguística e pedagógica fornecida pelos estudos dos gêneros discursivos (Bakhtin, Dolz & Schneuwly, 2004) e pela concepção de escrita como prática social (Geraldi, 2004; Kleiman, 1995) legitima a proposta de usar o conto fantástico como eixo articulador da formação do estudante, ao mesmo tempo em que dá sustentação teórica à opção metodológica de trabalhar a produção textual de modo sistemático, reflexivo e cooperativo no Ensino Fundamental, nos anos finais. Ademais, documentos como a BNCC (2018) norteiam a prática pedagógica de produção escrita como uma forma de exercitar a participação social dos estudantes elaborando textos literários que podem debater sobre questões sociais e culturais dentro de sala de aula.

3. METODOLOGIA

Este trabalho consiste em um relato de experiência de abordagem qualitativa, elaborado no âmbito da prática educativa em uma escola pública de tempo integral da rede municipal de Fortaleza-CE. A pesquisa foi realizada com uma abordagem qualitativa, pois esse tipo de enfoque permite entender como se dão os processos de ensino e aprendizagem a partir das interações, experiências e produções dos estudantes no contexto escolar, levando em conta a complexidade dos fenômenos educativos (Minayo, 2001).

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se assemelha à pesquisa-ação, pois implica na intervenção direta do docente no cenário investigado, visando à melhoria do processo educativo e à reflexão sobre a prática pedagógica. Como ressalta Thiollent (2011), a pesquisa-ação combina ação e reflexão, possibilitando a geração de conhecimento a partir da vivência real dos participantes.

A experiência ocorreu com alunos de quatro turmas do 7º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, da Escola Municipal de Tempo Integral Professor Prisco Bezerra, totalizando 24 grupos de trabalho formados. O projeto foi desenvolvido durante em 24 horas/aulas, passando por etapas de leitura, compreensão, escrita, revisão em grupo e compartilhamento dos textos elaborados, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição da carga horária e resumo dos conteúdos e objetivos de cada aula

Aula	Horas/aula	Atividade	Objetivo
------	------------	-----------	----------

1 e 2	2h/a	Apresentação dos grupos operativos e formação das equipes.	Compreender a metodologia cooperativa e organizar os grupos.
3 e 4	2h/a	Leitura mediada do conto “Ressaca”.	Introduzir o conto fantástico e seus elementos narrativos.
5 e 6	2h/a	Questões de interpretação e análise narrativa.	Desenvolver leitura crítica e compreensão da estrutura do gênero.
7 e 8	2h/a	Leitura e análise do conto “Quadros em movimento”.	Aprofundar o estudo do fantástico e estimular autonomia analítica.
9 e 10	2h/a	Leitura em grupo e seminários sobre contos escolhidos.	Exercitar oralidade, interpretação e trabalho cooperativo.
11 a 16	6h/a	Produção coletiva dos contos fantásticos.	Desenvolver escrita criativa e cooperação entre os estudantes.
17 a 20	4h/a	Digitação e revisão textual dos contos.	Aprimorar os textos e desenvolver habilidades digitais.
21 e 22	2h/a	Revisão colaborativa entre os grupos.	Estimular leitura crítica e reescrita coletiva.
23 e 24	2h/a	Organização do PDF e socialização das produções.	Valorizar a autoria estudantil e compartilhar os textos produzidos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Para fundamentar as atividades desenvolvidas em sala de aula, o professor-orientador recorreu à aprendizagem cooperativa, adotando-a como estratégia metodológica conforme as ideias de Dewey (1959), que concebe a aprendizagem como um processo social e interativo. Essa perspectiva articula-se, ainda, aos pressupostos de Vygotsky (1998), ao sustentar que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais e da mediação ao longo do processo de aprendizagem. Desse modo, o trabalho em grupo em sala de aula justifica-se à medida que potencializa ganhos e amplia as oportunidades de aprendizagem dentro de sala de aula.

Os alunos foram organizados em grupos de no máximo 7 pessoas, em que cada componente deveria exercer uma função pré-estabelecida. 1. Coordenador (principal responsável pelo grupo, deve garantir a execução do trabalho e que todos do grupo participem de maneira adequada das atividades propostas); 2. vice-coordenador (responsável em auxiliar a coordenação em suas atividades e substituir a coordenação em casos de faltas); 3. guardião do silêncio (responsável em garantir os turnos de fala de todos do grupo), 4. guardião do tempo (responsável em encaminhar o grupo no cumprimento dos prazos), 5. relator (responsável em registrar atas de reuniões, regras do grupo e todos os conteúdos a serem compartilhados). Cada grupo poderia ter até 3 relatores.

A coleta de dados foi realizada com observação participante, anotações das atividades realizadas em sala de aula, além da análise dos textos escritos pelos alunos e das interações que ocorreram ao longo do processo. A interpretação dos dados foi feita de maneira a elucidar evidências sobre o desenvolvimento da escrita, o

engajamento dos alunos, o trabalho em colaboração e a construção de significados nas práticas pedagógicas (Lüdke; André, 1986).

4. RELATO DA EXPERIÊNCIA

Entre o compartilhamento de ideias, vozes, leituras e descobertas disseminadas entre estudantes e professor, a sala de aula transformou-se em espaço de criação coletiva, em que a literatura deixou de ser apenas objeto de estudo para tornar-se uma experiência de criação coletiva. Nesse percurso, o conto fantástico emergiu não apenas como gênero narrativo, mas como possibilidade de deslocamento de percepções sociais, políticas e culturais, permitindo aos estudantes transitar entre imaginação, análise crítica e autoria. Assim, as práticas desenvolvidas buscaram articular mediação pedagógica, cooperação e protagonismo estudantil na construção do conhecimento.

Desse modo, após a apresentação inicial dos grupos operativos nas duas primeiras aulas, em que o professor explicou a metodologia e as possíveis funções dentro de cada equipe, os estudantes formaram seus grupos livremente, escolhendo aqueles dos quais gostariam de participar. Nas duas aulas seguintes, o professor-orientador apresentou aos estudantes o conto fantástico “Ressaca”, da obra “Contos dos Subúrbios Distantes”, de Shaun Tan (2023), apresentado logo no primeiro capítulo do livro didático, com o objetivo de introduzir as características do gênero. Durante a leitura, realizada de forma mediada, os discentes foram conduzidos a identificar elementos constitutivos da narrativa, o que possibilitou não apenas o reconhecimento das características do conto fantástico, mas também a ampliação das possibilidades de interpretação e discussão sobre o texto junto com os estudantes, como uma

pesquisa mediada, em que discentes podem descobrir por meio de seu arcabouço teórico junto com os conhecimentos do docente em favor do alcance de novas habilidades e competências para ambas as partes (Freire, 1996).

Na sequência, também em duas aulas, foram propostas questões norteadoras com o intuito de desenvolver habilidades de leitura, análise e interpretação, bem como favorecer a compreensão dos elementos narrativos. Entre os questionamentos utilizados, destacam-se: identificação dos personagens, análise do espaço narrativo, compreensão do conflito inicial e interpretação das ações que estruturam o enredo. Esse momento possibilitou a sistematização dos principais elementos da narrativa — espaço, tempo, personagens, narrador e enredo — além da compreensão da estrutura do conto fantástico, composta por situação inicial, conflito (marcado por um acontecimento fantástico), clímax e desfecho.

Nas aulas seguintes, divididas em 2 horas/aulas, foi apresentado o conto “Quadros em movimento”, da autora cearense Lourdinha Leite Barbosa, com o objetivo de aprofundar a compreensão do gênero. O conto da autora também é indicado pelo livro didático usado em sala de aula com os estudantes. Nessa etapa, os estudantes foram estimulados a retomar as estratégias de análise anteriormente trabalhadas, porém com maior autonomia, o que favoreceu o desenvolvimento do pensamento crítico e da percepção das múltiplas possibilidades de criação literária no âmbito do fantástico.

Após esse processo de interpretação mediada pelo professor-orientador, os estudantes foram convidados a selecionar outro conto fantástico da obra “Contos dos Subúrbios Distantes”, de Shaun Tan (2023). Em seguida, os grupos deveriam realizar a leitura e a

interpretação do texto escolhido, além de organizar, nos grupos operativos, um breve seminário destacando os elementos narrativos presentes no conto e as características que o configuravam como pertencente ao gênero fantástico. Esse momento mostrou-se importante para que os estudantes apresentassem os conhecimentos construídos acerca do gênero textual, ao mesmo tempo em que exercitavam as primeiras experiências de trabalho nos grupos operativos. A leitura e a apresentação dos seminários duraram 2 horas/aulas.

Posteriormente a esse espaço de leitura e análise que durou 12 horas/aulas incluindo os seminários, os estudantes foram orientados a iniciar a produção de seus próprios contos fantásticos, organizados em seus respectivos grupos. Os coordenadores e vice-coordenadores assumiram a responsabilidade de conduzir as atividades, garantindo a participação dos integrantes e o cumprimento do prazo estabelecido de duas semanas, somando um total de 6 horas/aulas para a produção textual. Durante esse período, o professor orientador realizou acompanhamento contínuo, promovendo intervenções pedagógicas por meio de questionamentos que estimulavam a construção do enredo, a definição de personagens, a organização do espaço narrativo e a utilização de elementos de verossimilhança.

Apesar do engajamento da maioria dos grupos, foram identificadas algumas dificuldades no processo, especialmente relacionadas à organização interna das equipes, ao exercício da liderança e ao cumprimento dos prazos. Diante disso, foram adotadas estratégias de mediação, como a flexibilização do tempo para determinados grupos e a realização de reuniões com os grupos que apresentavam maior dificuldades na produção textual. Essas reuniões, por exemplo,

tratava-se de visitas do professor-orientador aos grupos operativos e ocorriam em todas as aulas desse processo de produção textual, com os coordenadores, nas quais eram discutidos os desafios enfrentados e compartilhadas possíveis soluções. Ao todo, foram formados 24 grupos, distribuídos em quatro turmas de 7º ano, sendo que apenas dois grupos não concluíram a produção inicial no prazo estabelecido.

Concluída a etapa de produção textual que durou 6 horas/aulas, foram reservadas mais 4 horas/aulas para a digitação dos textos, conduzida pelos relatores de cada grupo, enquanto os demais integrantes realizavam atividades de revisão textual. Foram destinadas 4 horas/aulas para essa etapa, na qual se evidenciou também o desenvolvimento de habilidades relacionadas à alfabetização digital e à responsabilidade individual dentro do trabalho coletivo. Posteriormente, o professor orientador realizou uma correção inicial dos textos, selecionando de dois a três contos por turma com base em critérios relacionados à estrutura narrativa, coerência textual e presença do elemento fantástico. Esses textos foram encaminhados para uma segunda etapa do projeto, caracterizada pela revisão colaborativa entre os grupos.

Nesse momento, os estudantes foram convidados a analisar produções de outros grupos, utilizando uma ficha de avaliação (Figura 1) que orientava a leitura crítica e a proposição de sugestões de melhoria. Esse processo envolveu leitura coletiva, discussão das temáticas abordadas e elaboração de contribuições para o aprimoramento dos textos. Tal dinâmica possibilitou aos estudantes assumir diferentes papéis no processo de aprendizagem, atuando não apenas como autores, mas também como avaliadores e colaboradores.

Figura 1 – Ficha de Avaliação

Avaliando um conto fantástico		S	N
A	O título está relacionado ao assunto central do conto?		
B	Os primeiros parágrafos apresentam uma situação inicial de normalidade?		
C	Existe uma complicação relacionada a uma situação estranha ou absurda?		
D	São narradas ações que levam a um clímax?		
E	O desfecho está adequado ao que foi contado antes?		
F	Há verossimilhança?		
G	Não existem lacunas na história, isto é, todas as informações necessárias para a compreensão do que aconteceu foram apresentadas?		
H	O leitor é atraído pela história? Ele tem vontade de saber o que acontecerá?		

Observações da banca avaliadora:

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A partir dessa etapa, observou-se o fortalecimento das práticas colaborativas, bem como o desenvolvimento do protagonismo estudantil e da autonomia, aspectos centrais da aprendizagem cooperativa. Após a devolutiva, os textos foram revisados pelos grupos de origem, incorporando as sugestões consideradas pertinentes.

Por fim, as produções foram reunidas em um único documento, organizado em formato digital (PDF) e compartilhado com as famílias e a comunidade escolar por meio das redes sociais, ampliando o alcance da atividade e valorizando o trabalho desenvolvido pelos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica desenvolvida evidenciou que a produção de contos fantásticos, articulada à aprendizagem cooperativa, constitui-se como uma prática potente para o ensino de Língua

Portuguesa no Ensino Fundamental. Ao longo do processo, observou-se que os estudantes não apenas ampliaram suas competências relacionadas à leitura, interpretação e produção textual, mas também desenvolveram habilidades vinculadas à escuta, à argumentação, à colaboração e à tomada de decisões coletivas. Por esse caminho, em que a sensibilidade de acolher o que os estudantes já trazem para sala de aula enquanto arcabouço teórico-prático, o trabalho com o gênero fantástico favoreceu a construção de um espaço de aprendizagem em que a imaginação, a autoria e a reflexão crítica puderam coexistir de maneira significativa.

Além disso, a organização dos estudantes em grupos operativos possibilitou a vivência de experiências formativas que extrapolaram os limites da escrita escolar tradicional. As funções assumidas pelos integrantes dos grupos contribuíram para o fortalecimento do protagonismo estudantil, da autonomia e da corresponsabilidade no desenvolvimento das atividades. Embora tenham surgido dificuldades relacionadas à liderança, à gestão do tempo e à organização coletiva, tais desafios revelaram-se parte constitutiva do próprio processo de aprendizagem cooperativa, exigindo mediações pedagógicas contínuas e reafirmando a importância do papel do professor como orientador e facilitador das interações.

Do ponto de vista das políticas educacionais e das discussões contemporâneas sobre educação integral, a experiência também demonstrou a relevância de práticas pedagógicas que articulem produção textual, participação social e formação humana. Ao produzir, revisar e compartilhar seus próprios textos, os estudantes ocuparam posições de autores, leitores e avaliadores, experienciando a linguagem como prática social e como instrumento de expressão

de suas percepções sobre o mundo, retomando os conceitos de dialogismo de Bakhtin ([1979] 2016). Tal perspectiva dialoga diretamente com os princípios da BNCC (Brasil, 2018) e com concepções teóricas que compreendem a educação como espaço de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento da consciência crítica.

Por fim, compreende-se que experiências dessa natureza reforçam a necessidade de ampliar, no contexto da escola pública, propostas metodológicas que valorizem a cooperação, a autoria e a criatividade no ensino de Língua Portuguesa. Embora este relato não tenha a pretensão de apresentar modelos prontos ou resultados universalizantes, ele aponta possibilidades concretas para a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, participativas e socialmente significativas, capazes de contribuir para uma formação integral e emancipatória dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, [1979] 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua - leitura, produção de texto e linguagem: 7º ano: manual do professor.** 3 ed. São Paulo: Moderna, 2022.

TAN, Shaun. **Contos dos Subúrbios Distantes.** Tradução de Érico Assis. 1. ed. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2023.

¹ Mestrando em Letras PROFLETRAS/UECE, na Universidade Estadual do Ceará, Graduado em Letras Português (UECE) e em Psicologia (UNIFANOR). Atua como professor de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Fortaleza (SME) e exerce a função de psicólogo clínico, seguindo uma perspectiva psicanalítica. Membro do Núcleo de Pesquisas em Ensino de Línguas e Formação Docente (NUPELINF). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestre em Energia e Ambiente pela Universidade Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (Unilab). Professor da Prefeitura Municipal de Fortaleza e do Centro Universitário Uniateneu. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e

Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Tem Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Rondônia. Assessora Técnico-Pedagógica do Tribunal de Contas do Estado de Rondônia (TCERO) e Coordenadora Pedagógica da Escola Superior de Contas do Tribunal de Contas do Estado de Rondônia (Escon/TCERO). Vice-Coordenadora da Linha de Pesquisa "Educação Superior, Internacionalização e Andragogia em diferentes contextos" e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford/CNPq/Felcs/UFRN). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Pós-Doutorando em Administração em Gestão e Desenvolvimento da Educação pelo Instituto Politécnico Nacional (IPN/México) e tem Pós-Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPGITE/IMD), Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral-CE-Brasil. Pós-doutor em Linguística Aplicada (UECE) e em Estudos Portugueses (UAb-Lisboa), Coordenador do curso de "Letras –Habilitação em Língua Portuguesa UAB/UEVA, docente colaborador do PROFLETRAS/UECE. Líder do Núcleo de Pesquisas em Ensino de Línguas e Formação Docente (NUPELINF). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

