

PRODUÇÃO TEXTUAL E DRAMATIZAÇÃO DE CONTO: UM ENCONTRO ENTRE A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E A LUDICIDADE

Danilo Alves Barroso

(Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza - Ceará, Brasil, e-mail:

danilo.barroso@aluno.uece.br)

Morgana Timbó Lima

(Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - Ceará, Brasil, e-mail: morganatimbo@alu.ufc.br)

RESUMO

O presente trabalho traz para o foco uma prática docente exitosa, analisada sob o prisma do entrelaçamento entre uma produção textual e o encontro com a ludicidade. Seu objetivo principal é desenvolver uma experiência pedagógica de produção de texto com dramatização de um conto, sob a ótica da ludicidade, em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental. Metodologicamente, seguiu-se a abordagem qualitativa, com uma pesquisa do tipo pesquisa-ação, instrumentalizada por uma sequência didática, dividida em seis aulas de 50 minutos cada, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Após leitura prévia e orientações iniciais, os alunos produziram o final de um conto em formato de paródia, prepararam e apresentaram a dramatização das suas produções e formaram plateia para apreciação da apresentação dos colegas. O envolvimento, interesse e a entrega dos alunos denunciaram uma vivência prazerosa, rica de significados, valorizando a imaginação pueril e, certamente, ao ser entendida como estado de plenitude do ser, possibilitando o encontro com a lúdico, experienciando, assim, o aprendizado, a infância, e certamente, a ludicidade.

Palavras-Chave: Produção textual. Dramatização de conto. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Na sociedade em que vivemos, onde as crianças são expostas a um intenso consumo de mídias apressadas, produzidas para prender a atenção, estimular o cérebro rapidamente com cores, sons, formas e temáticas que pouco ou em nada ajudam no desenvolvimento cognitivo (Tiveron; Kaspary; Lacerda, 2024), os profissionais da educação se veem desafiados pela constante mudança nos padrões sociais, revelando uma realidade em que a atenção e o interesse dos alunos se tornam cada vez mais disputados e árduos de serem conquistados. Nesse contexto, o trabalho em sala de aula requer o desenvolvimento de atividades que despertem a atenção dos alunos e dialoguem com os seus interesses.

Partindo desses pressupostos, o processo de alfabetização e letramento das crianças demanda um olhar mais atento por parte dos profissionais para que seu desenvolvimento se dê de maneira progressiva e significativa. Conforme nos lembra Soares (2020), o processo de letramento exige que, além de codificar e decodificar os símbolos e da aquisição das habilidades basilares de escrita e leitura, os sujeitos precisam integrar seus conhecimentos aos contextos de vida real. Pensando no público das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, formado por crianças, esse processo pode e deve ser atravessado pela ludicidade.

Sobre isso, tomamos o conceito desenvolvido por Luckesi (2002) que atribui o encontro com a ludicidade a um estado de espírito, um momento íntimo, singular, subjetivo, de plenitude, que não pode ser repassado nem descrito externamente, mas apenas sentido por aquele que a vive. A finalidade do encontro com a ludicidade não pode ser outra senão o próprio estado de entrega e bem estar que é proporcionado aos sujeitos. Embora, ainda de acordo com Luckesi (2002), não se possa afirmar que uma mesma atividade será lúdica para todos os que dela participarem, nosso papel, enquanto professores, é buscar mecanismos para que os alunos possam imergir em experiências que os deixem curiosos, entregues, inteiros.

É sobre esse prisma que se assentou nossa proposta interventiva e investigativa. Durante o ano letivo de 2025, percebeu-se o interesse de grande parte dos alunos de uma turma de 4º ano em participar de atividades artísticas como danças, pinturas, dramatizações, assim como, em socializar por meio de apresentações as culminâncias dos seus estudos para outros colegas da escola. Com isso, durante os estudos sobre o gênero textual conto, desenvolveu-se uma sequência de atividades norteadas pelo objetivo pedagógico de ler e produzir o final de um texto e encená-lo com a linguagem artística teatral. As atividades foram exploradas ao longo de seis aulas, de 50 minutos cada, divididas em três dias.

Metodologicamente, seguiu-se a abordagem qualitativa de pesquisa, com uma pesquisa do tipo pesquisa-ação. De acordo com Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação educacional é “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Como instrumento, utilizou-se uma sequência didática desenvolvida com os alunos de uma turma de 4º ano do ensino fundamental (caracterizados como sujeitos), em uma escola da rede pública municipal de ensino de Fortaleza (o *lôcus* da pesquisa).

Este trabalho inquieta-se pelo anseio de responder a seguinte questão norteadora: Como estudantes experimentam o encontro com a ludicidade a partir do envolvimento em uma encenação de um texto produzido por eles próprios? Para tanto, delimitou-se o objetivo principal de desenvolver uma experiência pedagógica de produção de texto com dramatização

de um conto, sob a ótica da ludicidade, em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental.

Deste, ramificam-se os objetivos específicos, quais sejam: Analisar o processo de produção textual do final de um conto; Fazer a dramatização teatral do texto produzido; Avaliar a experiência relatada sob o prisma da ludicidade.

O relato que se segue delineia essa atividade exitosa no trabalho com produção textual, propondo um olhar atento e carinhoso àquilo que alegra e oportuniza nossas crianças a mostrarem suas habilidades e viverem plenamente suas capacidades.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

A atividade aqui relatada foi desenvolvida em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola do Distrito de Educação V da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Essa experiência se deu no contexto de uma sequência didática de aulas de Língua Portuguesa, em novembro de 2025. Visou desenvolver as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018): EF15LP06, EF15LP07 e EF35LP25, que estão associadas à criação, leitura, revisão e edição de textos produzidos, além da interdisciplinaridade com Artes, por meio da expressão teatral. No que diz respeito às habilidades constantes no Documento Curricular Referencial de Fortaleza (2024), destacam-se: EF04LP09, EF04LP21 e EF04LP27, associadas à leitura, compreensão e produção de textos com autonomia.

Nas aulas anteriores, a turma já havia feito outras atividades com leituras de paródias de contos de fadas clássicos. Os textos utilizados traziam uma escrita mais cômica, que incentivaram a ampliação das possibilidades de leitura, escrita e interpretação de textos, contrapondo o padrão clássico dos contos amplamente conhecidos. As atividades propostas buscavam discutir relações de intertextualidade presentes em paródias de contos clássicos e explorar outros recursos linguísticos e estilísticos utilizados na construção de sentido desses textos.

Seguindo a dinâmica de estudos, a experiência partiu de uma proposta do próprio livro didático de Língua Portuguesa do 4º ano, que sugeria a produção do final de um conto em primeira pessoa. O conto em questão, intitulado “Chapeuzinho Vermelho: fatos”, foi escrito por João Rodrigues e criado especialmente para a obra. O texto foi elaborado de modo que o final fica em aberto, incentivando os estudantes a escreverem seus próprios finais, em coerência com o trecho inicial (Carpaneda, 2021, p. 249).

Como orientação para a escrita, o livro indicava que os alunos deveriam destacar a página do conto, fazer a leitura e produzir o final em duplas. Orientava ainda, para as etapas a

serem seguidas (Carpaneda, 2021, p. 249): 1) ler o início do conto para observar os fatos que já seriam apresentados; 2) planejar a sequência dos fatos da história; 3) decidir se a produção seria digitada ou manuscrita e; 4) observar se os fatos narrados pelas crianças dão sequência à história e se o final escolhido está de acordo com o conto original.

“Chapeuzinho Vermelho: fatos” narra a história do clássico conto de Chapeuzinho Vermelho, de Charles Perrault, mas sob a ótica do “Lobo Mau”. Nessa versão, o Lobo desmente a versão tradicional que lhe atribui vilania, ao descrever a menininha que seguia pela floresta para deixar a cesta de guloseimas na casa de sua avó como insuportável e mesquinha, por não lhe oferecer sequer um pouco do que carregava, embora ouvisse a barriga do pobre animal roncar de fome. Como, durante a conversa com a garota, o Lobo acabou descobrindo o endereço da avó de Chapeuzinho, ele propositalmente ensinou o caminho mais longo para a menininha, a fim de chegar mais rápido na casa da vovó e se banquetear com o que estivesse disponível na despensa da senhorinha (Carpaneda, 2021, p. 303).

O Lobo conta que chegou na casa da avó primeiro, imitou a voz da garotinha e não teve dificuldades de entrar na residência. Após esse relato, o texto é interrompido com um “Foi então que...” sugestionando que o final ficará em aberto e deverá ser elaborado pelas crianças, nesse mergulho pelos encantos da leitura e das possibilidades criativas que as esperavam.

Produzindo o final do conto

Iniciando a atividade proposta, começamos fazendo a leitura coletiva do conto. Nessa etapa, após o momento da leitura, foi feita a análise do texto lido para identificar as informações explícitas e implícitas do conto, como os personagens, tempo e espaço e sentimentos expressos em determinadas falas. Durante a conversa pós-leitura, foi solicitado que os alunos fizessem inferências sobre os rumos que o texto poderia seguir, levando em consideração que estava sendo contado sob a ótica do Lobo, que o final seria alternativo ao conto original e que poderiam trazer elementos cômicos, por se tratar de uma paródia.

Essas orientações são importantes, pois, de acordo com Goltlib (2006, p. 12), “o conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos”. Desta forma, foi um momento oportuno para conversarmos sobre como um conto deve ser estruturado, seguindo a ordem: introdução, desenvolvimento, conflito, clímax e desfecho. Logo, as suas idealizações deveriam dialogar e arrematar o trecho inicial de “Chapeuzinho Vermelho: fatos”.

Os alunos apresentaram visível empolgação e manifestaram, de prontidão, diversas

ideias. Assim, foram organizados em duplas, para que cada par elaborasse seu próprio final. Enquanto escreviam, o professor foi observando como as duplas trabalhavam, orientando, tirando dúvidas e dando dicas de como poderiam desenvolver suas ideias. Aqui, ressaltamos a importância dessa mediação docente, ancorados no fato de que “professores com práticas didáticas efetivas influenciam positivamente na formação dos estudantes, pois ninguém se forma no vazio, porém, o processo de formação supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (Moita, 1995, p. 15).

Cooperando nesse sentido, os alunos ajudavam uns aos outros na escrita das palavras mais difíceis e na organização do texto para ficar coerente com o trecho inicial. Ao final dessa etapa, foi solicitado que os estudantes lessem suas produções em voz alta, arrancando muitas gargalhadas da turma pela criatividade que muitos tiveram nos textos que escreveram.

A aula do dia seguinte iniciou-se com a recapitulação da proposta de escrita do texto e começamos a fazer a sua revisão. Primeiro, as próprias duplas revisaram suas escritas e foram identificando possíveis erros ortográficos e de continuação da história. Em seguida, trocaram os textos entre si para que pudessem analisar a produção dos colegas. Na etapa final de correção, o professor fez suas observações para que pudessem passar a limpo suas versões da história.

Superada a fase de correção, foram formados grupos com quatro alunos para organizarem a dramatização das histórias. Essa divisão se deu dessa maneira, pois haviam quatro figuras centrais para a apresentação do conto: o(a) narrador(a), a Chapeuzinho, o Lobo e a vovó. Nesse momento, eles escolheram entre si qual a história que seria encenada, diante das possibilidades de cada grupo. Fizeram também a divisão das funções e personagens que cada um assumiria, sem intervenção do professor, que nessa etapa apenas acompanhava o diálogo entre as equipes, tirando dúvidas ou fazendo questionamentos para ajudá-los nas tomadas de decisão.

Essa escolha pedagógica se baseia nos princípios da Abordagem Baseada em Equipes. De acordo com Nichele (2023, p. 2-3):

A aprendizagem Baseada em Equipes é uma metodologia ativa com caráter colaborativo, que estimula no educando a autoaprendizagem e sua habilidade de trabalhar em equipes. Sendo projetada e estruturada em etapas, é caracterizada pelo estudo prévio dos conteúdos que em sala de aula, através da interação, argumentação e diálogo, potencializa a compreensão e a resolução de problemas, construindo o conhecimento de forma conjunta.

Organizar a sala dessa maneira apenas foi possível depois de um planejamento minucioso da aula, de uma conversa com a turma sobre suas responsabilidades e de permitir

que eles expressassem suas ideias das suas maneiras, sem imposições externas, em um movimento mútuo de confiança.

Após finalizada essa etapa, seguiu-se com a leitura dramática nos grupos, dando ênfase às expressões e tons de vozes a serem utilizados para expressarem os sentimentos de cada um dos envolvidos no conto.

Da produção à dramatização: apropriação das escritas e culminância da experiência

Muitas foram as possibilidades de finais alternativos escritos pelos alunos. Teve história em que o Lobo saqueou a geladeira da vovó e acabou ficando mal da barriga em seguida; em outra a vovó contratou o serviço do Lobo para fazer entregas da sua lojinha no *Ifood*, pagando-o com guloseimas; teve ainda uma proposta em que Lobo e chapeuzinho ficaram amigos, depois que ele salvou a vovó de um engasgo ao chegar rápido na casa da velhinha... Todos os finais tiveram sua dose de criatividade e humor, e em nenhum deles precisou da figura do caçador para afugentar o lobo que apenas queria se alimentar.

No terceiro e último dia da proposta didática, os alunos tiveram um tempo para ensaiar como fariam suas apresentações para a turma. No quadro, o professor preparou um cenário para a história, onde estavam desenhados a floresta e um caminho até a casa da vovó. Foi providenciado ainda alguns adereços para a identificação de cada uma das figuras da história: um microfone para o(a) narrador(a), um lenço vermelho e uma cestinha para a Chapeuzinho, uma touca de cetim e um óculos para a vovó e uma cabeça de lobo feita em EVA para o intérprete do Lobo. As equipes se espalharam por diferentes pontos da escola para preparar a dramatização, enquanto evidenciavam cada vez mais sua empolgação.

Destaque-se a importância da inclusão da linguagem artística cênica na sala de aula, em um movimento interdisciplinar entre Artes e Língua Portuguesa. Conforme esclarecem Oliveira Júnior e Tavares (2024, p. 2) “educar os sentidos através das artes é tão importante quanto estudar os universos linguísticos, matemáticos e científicos. E, atualmente, assumir o papel de artista no contexto social em que vivemos é também assumir esse compromisso com a educação estética”.

Além de tornar a aula mais interessante, a arte, por si só, tem sua importância na formação humana de pessoas críticas e sensíveis. Para as crianças, torna-se um momento de expressão genuína daquilo que os tornam únicos e do exercício de compartilhar entre os pares suas capacidades expressivas.

Foi notório, nesse momento, o envolvimento, interesse e prazer em preparar a melhor

apresentação para a turma. Os alunos estavam completamente envolvidos naquela experiência que os colocou como criadores e protagonistas das histórias inventadas. Como esclarece Luckesi (2002, p. 4) “enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis”. Não poderia ser diferente, visto que eles próprios estavam tomando as decisões e organizando a apresentação da maneira que mais lhes agradavam.

Chegou o momento da culminância. Uma equipe por vez ia apanhando os adereços para apresentarem os finais inesperados que haviam escolhido. Os demais, em um exercício de formação de plateia previamente acordado, observavam atentos, em silêncio, aplaudindo no final a dramatização dos colegas. Os olhos bem abertos e o sorriso espontâneo em determinados momentos, denunciavam o momento de estesia vivido. Para aqueles que se apresentavam, percebia-se a alegria de interpretar um personagem e dar a eles o tom que foi pensado enquanto escreviam eles próprios suas histórias.

Pereira (2002, p. 8) pontua que:

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem.

Nesse contexto, uma aula de produção textual acabou se transformando em um grande espetáculo onde as crianças puderam expressar seus talentos. De maneira simples, com as limitações que o próprio ambiente da escola possui, puderam ser os criadores e protagonistas das suas próprias histórias. Ganharam, além do conhecimento, a oportunidade de experimentarem as possibilidades que a arte teatral traz para o desenvolvimento humano, trabalhando a expressão corporal, projeção de voz, respeito ao tempo e uso do espaço, dentre tantos outros aspectos possíveis.

D’Ávila (2014, p. 97) destaca que:

Estamos pouco acostumados com o uso de outras linguagens, para além da verbal, na sala de aula. A ausência da linguagem visual, corporal, a ausência de atividades sensíveis (que integrem pensamento-corpo-emoção) tem reduzido o ensino-aprendizagem a práticas reiteradamente academicistas – ou ainda, muito assentadas sobre conteúdos abstratos. Não que os conteúdos não sejam importantes. Eles são nossa matéria-prima, claro, esta é uma questão indiscutível. Mas precisamos, enquanto professores, entender que o ser humano não aprende apenas com o intelecto,

Em seus estudos sobre experiência, sendo esta entendida como aquilo que nos acontece

e nos transpassa, Larrosa (2002) destaca o quão rara ela vem se tornando nesse mundo cada vez mais agitado. Segundo ele, a raridade da experiência tem se dado, principalmente, pelo excesso de informação, por excesso de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho. Não podemos esquecer, portanto, que a escola pode e deve ser esse local onde ricas experiências podem ser vivenciadas. Não se deixando levar pela pressa crônica que nos consome, esse ainda pode ser um espaço-tempo de encontro, entrega, aprendizado e valorização do que é lúdico e prazeroso.

Dessa maneira, entende-se que, embora não possa ser aferida externamente por quem observa os processos, o encontro com a ludicidade deve ser considerado constantemente na educação de crianças nas escolas, com preparação de aulas que condizem com os anseios próprios dos estudantes. O relato dessa experiência mostra ser possível, mesmo que com atitudes simples, tornar o encontro com o conhecimento mais prazeroso e significativo. Ganham as crianças, por interessarem-se pelo que está sendo ensinado, e também os professores, por cumprirem o seu mais nobre papel perante a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse relato de experiência, percebe-se que as crianças, além de exercitarem a leitura e compreensão de um texto e produzirem o final dele, em consonância com a proposta didática, ainda puderam imergir em uma vivência artística, valorizando seus próprios interesses. Fica claro que, além da aquisição do conhecimento necessário sobre a nossa língua materna, que, nesse caso, envolveram a compreensão e caracterização do gênero textual estudado e a prática de escrita, os alunos tiraram suas produções do papel e experimentaram o sabor de expor suas perspectivas a partir da linguagem teatral.

Pode-se considerar, portanto, esta uma experiência exitosa, não apenas pela apropriação dos conceitos, normas e técnicas esperadas nas atividades propostas, como observado posteriormente no processo avaliativo, mas por, ao mesmo tempo, as crianças poderem ampliar seus conhecimentos, dando asas às possibilidades ilimitadas de uso que eles podem fazer brotar, a partir do exercício de sua criatividade. Nesse contexto, os pequenos mostraram a riqueza do imaginário infantil, deram vida aos personagens do texto, e mergulharam de cabeça na proposta de teatralizar suas produções. Vivendo assim, o aprendizado, a infância, e certamente, a ludicidade.

REFERÊNCIAS

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

Associação Nacional de Instituições de Pedagogia

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 mar. 2026.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **A conquista**: língua portuguesa: 4º ano: ensino fundamental: anos iniciais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2021.

D'ÁVILA, Cristina M. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9164/8968>. Acesso em: 22 mar. 2026.

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. Secretaria Municipal da Educação. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza**: incluir, educar e transformar. Linguagens: volume 3. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

GOLTILIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr/ 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete. **Ludicidade**: o que é mesmo isso? – Salvador, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, GEPEL, 2002.

MOITA, M. C. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação), 1995.

NICHELE, Diogo Mussoi. Aprendizagem baseada em equipes e seus desafios: perspectivas do perfil docente na práxis educacional. **Revista Foco**, Curitiba -PR, v. 16, n. 12, e3937, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3937/2759>. Acesso em: 24 mar. 2026.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jailton Ferreira de; TAVARES, Mauricio Antunes. “Pra que fazer teatro na escola?”: perspectivas do ensino de teatro na educação formal. **Revista Digital Do LAV**, Santa Maria, v. 17, e. 14, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/88041/64513>. Acesso em: 25 mar. 2026.

PEREIRA, Lúcia Helena. Ludicidade: algumas reflexões. In: PORTO, Bernadete. **Ludicidade**: o que é mesmo isso? – Salvador, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, GEPEL, 2002.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TIVERON, Eduardo Mendonça; KASPARY, Bruna; LACERDA, Ana Carolina de. Uso excessivo de telas na infância e seus prejuízos. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 11, e05131147225, 2024.



XVI FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

A PESQUISA NA GRADUAÇÃO: SABERES E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

27 a 30 de maio 2026 - Sertão Central - Quixadá - CE.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2026.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP