ISSN: 2358-8829

ALFABETO SENSORIAL: PROTAGONISMO INFANTIL E MÚLTIPLAS LINGUAGENS EM PRÁTICAS ACESSÍVEIS

Stefania Maia Araújo [1]
Andrea Brito de Sousa [2]
Noélia Matos dos Santos [3]
Ramon Gonsalves da Silva [4]
César Augusto do Prado Moraes [5]

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, os espaços, os materiais e as experiências propostas às crianças são elementos importantes do processo educativo. Recursos como alfabetos, calendários, numerais, formas geométricas, murais e outros suportes visuais integram o cotidiano das instituições e, quando organizados com intencionalidade pedagógica, contribuem para a aprendizagem e a interação com diferentes linguagens. Nesse contexto, pensar o ambiente para além de sua função estética implica reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de participar, fazer escolhas, produzir sentidos e deixar suas marcas nos espaços que vivencia.

Essa compreensão encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas, bem como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que assegura às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2010; Brasil, 2018). Nessa perspectiva, a participação infantil não se restringe à realização de atividades previamente elaboradas pelo adulto, mas envolve a criação de condições para que as crianças façam escolhas, formulem hipóteses, explorem materiais e participem da construção das situações de aprendizagem desenvolvidas no cotidiano escolar.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI pela Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. Bolsista CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), stefania.maia.univasf.t6@gmail.com;
[2] Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, andreabrito357@gmail.com;
[3] Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, noelia.santos.univasf.T5@gmail.com;
[4] Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, gonsalves.libras@gmail.com;
[5] Professor orientador Doutor em Educação, Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Professor Permanente do Mestrado em Educação Inclusiva da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, cesarmatbori@hotmail.com.

ISSN: 2358-8829

A partir dessas reflexões, este trabalho objetiva relatar e analisar a construção coletiva de um alfabeto sensorial com crianças da Educação Infantil. Partindo da letra inicial do nome próprio e da escolha de diferentes materiais e texturas. A ação pedagógica buscou aproximar todos significativamente da escrita, favorecendo o protagonismo infantil, as múltiplas linguagens, a autonomia, a interação, o pertencimento e a participação em uma prática pedagógica acessível e inclusiva.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem descritiva e reflexiva, desenvolvido a partir de uma prática pedagógica com uma turma da Educação Infantil de 5 anos. Conforme Mussi, Flores e Almeida (2021), essa modalidade de produção articula a descrição sistematizada da vivência à análise crítica e à fundamentação teórica. A ação foi realizada em um Centro de Educação Infantil de Luís Correia, Piauí, com 23 crianças, entre elas três com diagnóstico de TEA.

O processo consistiu na construção coletiva de um alfabeto sensorial, planejado para integrar o ambiente da sala como recurso pedagógico de referência da turma. Inicialmente, foram confeccionadas letras do alfabeto em papelão e organizados materiais com diferentes características sensoriais, entre eles esponjas, retalhos de tecido, sementes, feijões, arroz, palha de aço, macarrão, algodão, lixa e palitos. O espaço foi preparado de modo a favorecer a visualização, a exploração dos materiais, a interação entre as crianças e sua participação nas diferentes etapas da proposta.

A vivência iniciou-se com uma roda de conversa sobre os materiais e, posteriormente, com a exploração das letras e da ordem alfabética. Cada criança identificou a inicial do próprio nome, escolheu materiais e texturas para compor sua letra e registrou o nome em uma placa de papelão, utilizando apoio quando necessário. Ao final, as produções foram organizadas coletivamente e afixadas na parede, formando o alfabeto de referência da turma.

Durante todo o processo, a mediação docente ocorreu por meio da observação, da escuta e de questionamentos que estimulavam as crianças a formular hipóteses, identificar letras, estabelecer relações entre os próprios nomes e os dos colegas e compartilhar suas descobertas. Foram respeitados os diferentes ritmos e modos de participação, com oferta de apoio às crianças que necessitaram de auxílio em etapas como identificação da letra inicial, manuseio dos materiais e escrita do nome.

ISSN: 2358-8829

Para o registro da experiência, utilizaram-se observações diretas, anotações espontâneas da professora, registros fotográficos das etapas de organização, execução e socialização da proposta e falas das crianças durante o percurso de aprendizagem. Posteriormente, esses registros subsidiaram a descrição e a análise reflexiva dos momentos, articuladas aos referenciais teóricos adotados no trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da ação pedagógica evidenciou o protagonismo e a autonomia das crianças na construção coletiva do alfabeto sensorial. Desde o início, elas interpretaram os materiais dispostos no ambiente, formularam hipóteses sobre sua utilização e relacionaram a organização do espaço a um piquenique ou a atividades de colagem e pintura. Assim, não foram apenas receptoras de um recurso previamente elaborado, mas participaram ativamente da vivência, realizando escolhas, manipulando materiais e atribuindo significados às letras a partir da própria identidade.

A possibilidade de escolha permaneceu durante a construção das letras. Cada criança pôde selecionar livremente os materiais que desejava utilizar, explorando diferentes texturas, formas e características sensoriais. Essa liberdade de criação favoreceu a participação ativa e conferiu singularidade às produções, uma vez que as letras não foram construídas a partir de um modelo único estabelecido pela professora. Tal perspectiva aproxima-se das DCNEI’s, ao compreender as práticas pedagógicas como experiências que devem favorecer interações, exploração, participação e diferentes formas de expressão das crianças (Brasil, 2010).

A proposta também dialoga com a abordagem de Reggio Emilia e com a concepção das múltiplas linguagens da criança. Conforme Edwards, Gandini e Forman (2016), as crianças constroem conhecimentos e expressam suas compreensões por diferentes linguagens e nas relações que estabelecem com os materiais, com o ambiente e com outras pessoas. Nesse sentido, a construção do alfabeto envolveu linguagem oral, visual, escrita, corporal e sensorial, possibilitando que as crianças explorassem o objeto de conhecimento para além de uma atividade exclusivamente gráfica.

Outro resultado relevante foi a aproximação com a linguagem escrita por meio do nome próprio. Após a exploração coletiva do alfabeto, as crianças localizaram a letra inicial de seus nomes, registraram-nos em placas de papelão e fizeram a correspondência com as letras confeccionadas, de forma autônoma ou com o apoio da professora e da ficha do nome. As diferentes formas de participação evidenciaram distintos momentos de construção da escrita,

ISSN: 2358-8829

compreendidos, à luz de Ferreiro (1991), como parte do processo ativo de elaboração de hipóteses sobre a língua escrita, e não como impedimentos à aprendizagem.

A mediação docente desenvolvida durante o processo também pode ser compreendida a partir da ideia de suporte ou "andaime", discutida por Gouvêa (2016) com base em Bruner. Inicialmente, o adulto oferece maior apoio à ação da criança e, à medida que ela desenvolve suas habilidades, reduz progressivamente sua interferência, favorecendo a autonomia. Na construção do alfabeto, esse suporte esteve presente na identificação das letras, no manuseio dos materiais e no registro do nome, sendo oferecido de maneira diferenciada conforme as necessidades de cada criança.

A utilização do nome próprio também atribuiu significado afetivo e identitário aos momentos de aprendizagens. Soares (2021) destaca que a convivência da criança com materiais escritos presentes no cotidiano, como fichas de nomes, listas, etiquetas e alfabetos, favorece sua compreensão progressiva acerca da função e da organização da escrita. Na ação desenvolvida, a letra não foi apresentada de maneira isolada: estava relacionada ao nome da própria criança e, posteriormente, aos nomes dos colegas, estabelecendo conexões entre identidade, pertencimento e linguagem escrita.

Durante a organização coletiva do alfabeto, essa relação foi ampliada. As crianças foram estimuladas, por meio de perguntas da professora, a observar a posição de suas letras, identificar quais estavam próximas, perceber quando outras crianças possuíam a mesma inicial e consultar a chamadinha disponível na sala como apoio visual. Dessa maneira, o alfabeto passou a constituir um objeto de investigação e interação, favorecendo a formulação de hipóteses e a socialização de conhecimentos entre as crianças.

A exploração sensorial e motora também se destacou no momento de aprendizagem. A manipulação de algodão, sementes, tecidos, esponjas, arroz, macarrão, lixa e palitos possibilitou o contato com diferentes texturas e mobilizou a coordenação motora fina em ações como selecionar objetos, espalhar cola e posicionar os materiais sobre as letras. Algumas crianças realizaram essas ações com autonomia, enquanto outras necessitaram de orientação da professora. Essas observações aproximam-se da perspectiva de desenvolvimento integral de Henri Wallon, apresentada por Galvão (2023), segundo a qual afetividade, motricidade e inteligência estão interligadas. Assim, a dinâmica envolveu não apenas conhecimentos sobre as letras, mas também corpo, percepção, identidade e interação social.

A proposta evidenciou a importância de flexibilizar as formas de participação, considerando os diferentes níveis de desenvolvimento da linguagem oral e escrita da turma, que incluía três crianças com TEA. Algumas crianças identificaram a letra inicial e escreveram o

nome com autonomia, enquanto outras receberam mediação ou utilizaram a ficha do nome como apoio. Essa organização aproxima-se dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, ao reconhecer a diversidade e ampliar as possibilidades de engajamento, representação, ação e expressão (Sebastián-Heredero; Góes; Góes, 2025). Assim, a escolha dos materiais, a exploração visual, tátil, oral e escrita e os apoios oferecidos conforme as necessidades favoreceram o acesso e a participação de todas as crianças na construção do recurso coletivo.

Por fim, as letras foram afixadas, com os nomes das crianças, em um local escolhido coletivamente, permanecendo disponíveis para serem tocadas, observadas e consultadas. Assim, o alfabeto ultrapassou a função de material expositivo e tornou-se uma produção coletiva da turma, marcada pelas escolhas, identidades e formas de participação das crianças. Essa prática dialoga com Gouvêa (2016), ao evidenciar o caráter coletivo da cultura infantil, e com a concepção de Reggio Emilia, que reconhece o ambiente e os materiais como participantes do processo educativo (Edwards; Gandini; Forman, 2016). Desse modo, sua construção articulou linguagem escrita, exploração sensorial, autonomia, interação e pertencimento, valorizando o papel ativo das crianças na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção coletiva do alfabeto sensorial evidenciou que os recursos presentes no cotidiano da Educação Infantil podem assumir novos significados quando as crianças participam ativamente de sua elaboração. A utilização da letra inicial do nome próprio aproximou a linguagem escrita de referências afetivas e identitárias, articulando exploração sensorial, oralidade, interação, autonomia e pertencimento.

Ao escolher materiais, explorar texturas, identificar letras e registrar seus nomes, as crianças participaram conforme seus diferentes ritmos, possibilidades e necessidades de apoio. A ação pedagógica também demonstrou que o protagonismo infantil não exclui a intencionalidade e a mediação docente. A organização do ambiente, a disponibilização de materiais diversificados, os questionamentos e os apoios oferecidos conforme as necessidades favoreceram escolhas, hipóteses e diferentes formas de participação. Ao permanecer na sala como recurso de consulta, o alfabeto ultrapassou a função de suporte visual, pois cada letra passou a representar as escolhas, as experiências e a identidade de uma criança.

Conclui-se que o alfabeto sensorial não foi apenas o produto final de uma vivência, mas o resultado de um processo coletivo de aprendizagem. Embora desenvolvida em uma turma

específica, a proposta oferece possibilidades para ressignificar outros recursos do cotidiano escolar, articulando intencionalidade pedagógica, múltiplas linguagens, participação e acessibilidade. Assim, reafirma a importância de construir ambientes e recursos com as crianças, reconhecendo-as como participantes ativas na produção de conhecimentos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Protagonismo Infantil; Alfabeto Sensorial; Múltiplas Linguagens; Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1991.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Desenvolvimento cultural da criança. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na Educação Infantil**: infância e linguagem. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 81-108. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 3).

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; GÓES, Anderson Roges Teixeira; GÓES, Heliza Colaço. Planejamento docente no contexto do Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos e estratégias. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, 2025. DOI: 10.5902/1984686X93528.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.