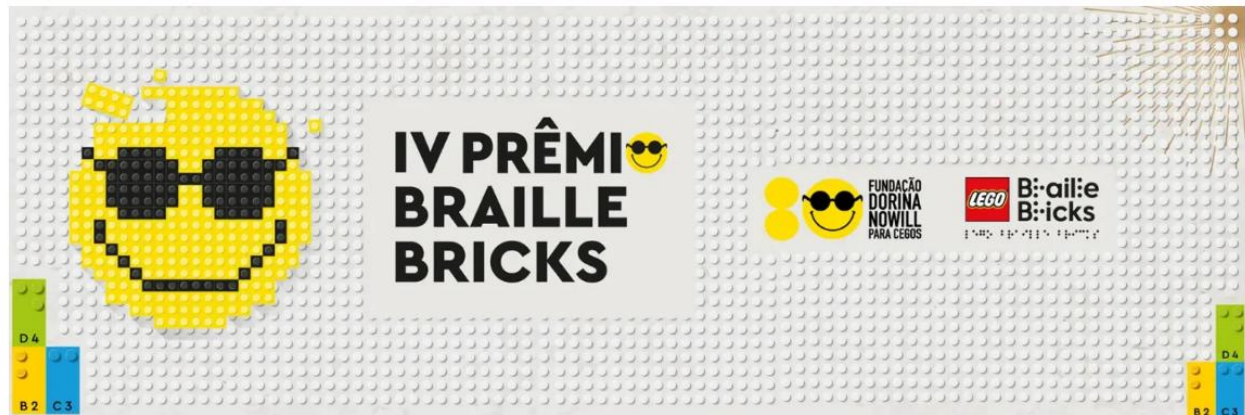


PROGRAMA BRAILLE BRICKS

PRÊMIO BRAILLE BRICKS



HIDELBERTO DUARTE DE MEDEIROS ANTÃO (AUTOR)
MARIA DE FATIMA ALVES DA SILVA ANTÃO (COAUTOR)

RESUMO

O projeto “Escrevivências Táteis: alfabetização, letramento e narrativas inclusivas com LEGO® Braille Bricks” foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Eudócia, no Distrito de Santa Terezinha, Patos-PB, em articulação com o Centro de Referência em Atendimento Educacional Especializado Irmã Benigna. A experiência nasceu da pergunta: de quantas formas uma criança pode ler o mundo? Organizado como Ateliê de Escrevivências Táteis, o percurso ocorreu durante quatro semanas, com três encontros semanais, totalizando 12 encontros e quatro movimentos progressivos. Participaram 21 estudantes do 1º ano, entre eles uma criança com baixa visão. A proposta articulou alfabetização e letramento (Soares, 2020), mediações histórico-culturais, ludicidade e ateliê como espaço de criação (Borges, 2022; Corazza, 2017; Delory-Momberger, 2006) e escrevivência como aproximação entre escrita, memória, voz e pertencimento (Evaristo, 2020). Os registros qualitativos evidenciaram a passagem da exploração inicial das peças e da célula Braille para a construção de nomes, palavras, frases e narrativas; da palavra isolada à produção de sentidos vinculados às experiências das crianças; e do Braille percebido como recurso específico à sua circulação como linguagem compartilhada. Uma criança sintetizou a descoberta: “Professor, como é divertido aprender assim! Meus dedinhos estão aprendendo a ler”. Fotografias, produções, falas e registros docentes evidenciam participação colaborativa, autoria e circulação social das produções. Ao final, o LEGO® Braille Bricks havia mudado de função: de objeto explorado tornou-se suporte de escrita, narrativa e autoria. O projeto compreendeu a inclusão como organização do comum: diferentes modos de perceber, aprender, ler e escrever participaram da mesma experiência, fazendo da acessibilidade uma dimensão constitutiva do ensino. A experiência evidenciou possibilidades de articular acessibilidade, alfabetização, autoria e participação, com potencial de replicação em outros contextos escolares.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO, RELEVÂNCIA E CARÁTER INOVADOR

Aprender a ler e a escrever envolve muito mais do que reconhecer letras e organizar palavras. Trata-se de uma experiência que mobiliza o corpo, os sentidos, a memória, os afetos e as relações construídas com os outros. Quando a escola reconhece essa pluralidade de modos de perceber e produzir significados, amplia as possibilidades de participação e aprendizagem, fazendo da acessibilidade uma dimensão constitutiva do trabalho pedagógico e da diferença uma potência para ensinar e aprender.

Inspirados nessa concepção de aprendizagem, desenvolvemos o projeto ‘Escrevivências Táteis: alfabetização, letramento e narrativas inclusivas com LEGO® Braille Bricks’, realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Eudócia, em articulação com o Centro de Referência em Atendimento Educacional Especializado Irmã Benigna.

A pergunta que atravessou o projeto – de quantas formas uma criança pode ler o mundo? – nasceu de uma constatação cotidiana: grande parte das práticas escolares de leitura e escrita ainda se estrutura predominantemente pelo olhar. Quadro, livro, imagem, letra impressa e registros escritos são recursos importantes, porém quando se tornam vias quase exclusivas, estreitam as possibilidades de acesso e podem produzir barreiras. Para crianças com deficiência visual ou baixa visão, essas barreiras se tornam evidentes. Para toda a turma, elas revelam uma questão política e pedagógica maior: a escola precisa reconhecer a pluralidade dos corpos, dos sentidos e das formas de produzir conhecimento.

Assim, a presente proposta nasceu após uma experiência com LEGO® Braille Bricks desenvolvida no campo da Matemática¹, mas constituiu uma intervenção distinta em objetivos, metodologia, conteúdos e produtos. Assim, “Escrevivências Táteis” deslocou o recurso para a linguagem, em uma experiência coletiva de alfabetização e letramento com estudantes com e sem deficiência. Nesta proposta, pontos em relevo tornaram-se letras; letras compuseram nomes; nomes abriram palavras; palavras organizaram frases; e frases deram passagem a narrativas e escrevivências. Assim, a originalidade da presente proposta reside nessa arquitetura, que integra o LBB à relação entre corpo, linguagem, memória, autoria e convivência.

Dialogamos com diferentes autores e pesquisas para fundamentar nossa proposta. Concordamos com Magda Soares (2020) ao compreender alfabetização e letramento como processos distintos em suas especificidades, porém indissociáveis no percurso de aprendizagem da

¹ Plano de Intervenção Pedagógica (PEI): Construindo Saberes Matemáticos por meio do Lego Braille Bricks: Números e Formas Geométricas em Alto-Relevo para estudante com baixa visão.

língua escrita. A apropriação do sistema de escrita alfabética ganhou sentido quando articulada às práticas de leitura e escrita socialmente significativas. Alfabetizar envolveu reconhecer letras e suas relações sonoras, ao mesmo tempo em que as palavras eram vinculadas ao nome próprio, à família, à escola, aos afetos, às lembranças e aos sonhos.

A perspectiva inclusiva também se ancorou na compreensão histórico-cultural de que as possibilidades de desenvolvimento dependem das mediações culturais e das relações sociais oferecidas ao sujeito. O Braille foi assumido como forma legítima de leitura e escrita, parte da cultura e da participação social (Bezerra, 2024). Sua circulação entre estudantes com e sem deficiência produziu um gesto pedagógico e político: a acessibilidade deixou de ser um recurso reservado a alguém e passou a orientar a experiência comum da turma.

A ludicidade constituiu outro eixo do projeto. Borges (2022) destaca a força de espaços construídos com participação infantil, materiais significativos e experimentação; Corazza (2017) permite pensar a aula como acontecimento e criação. O ateliê organizou o ensino para que tocar, ouvir, experimentar, reconstruir e narrar se constituíssem como operações do aprender. A inspiração na escrevivência ampliou essa dimensão. Em Evaristo (2020), a escrita se liga à vida, à memória, à voz e ao pertencimento. No ateliê, a palavra em relevo tornou-se também palavra vivida.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Promover práticas inclusivas de alfabetização e letramento por meio do uso do LEGO® Braille Bricks, envolvendo estudantes com e sem deficiência na construção de letras, palavras, frases e narrativas inspiradas em suas experiências, de modo a fortalecer a aprendizagem da linguagem escrita, a participação coletiva, a acessibilidade, a autoria e a cultura da diferença no contexto escolar.

2.2 Objetivos específicos

- Apresentar o Sistema Braille como forma legítima de leitura e escrita, favorecendo o reconhecimento tátil e visual ampliado de letras, palavras e sinais Braille.
- Desenvolver práticas inclusivas de alfabetização e letramento com o LEGO® Braille Bricks, envolvendo nome próprio, palavras significativas, frases e narrativas.

- Articular som, letra, sinal Braille, objeto, significado, memória e experiência por diferentes vias perceptivas.
- Promover participação ativa, colaboração, respeito às diferenças e reconhecimento da acessibilidade como dimensão da vida escolar.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O projeto foi desenvolvido como intervenção pedagógica qualitativa, participativa e formativa, organizada em formato de Ateliê de Escrevivências Táteis. O ateliê foi compreendido como forma de organizar a aula para a criação, a escuta, a ludicidade, a colaboração e a autoria. Delory-Momberger (2006) contribui para pensar a narrativa como construção da experiência; Borges (2022), para compreender ambientes coletivos sensíveis à participação infantil. Essa base articulou o ensino da linguagem escrita à possibilidade de perguntar, experimentar, escolher e produzir sentidos.

3.1 Participantes e contexto da experiência

A experiência reuniu 21 estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, com e sem deficiência e com diferentes níveis de apropriação da leitura e da escrita. Uma das crianças apresenta Baixa visão e é também estudante no Centro de Referência em Atendimento Educacional Especializado Irmã Benigna, sendo o projeto desenvolvido na escola comum.

Desde o planejamento, a turma foi compreendida como comunidade de aprendizes. Duplas, pequenos grupos e rodas coletivas favoreceram a participação, a formulação de hipóteses, a construção de palavras e a circulação de saberes, sem produzir trilhas paralelas de aprendizagem.

3.2 Organização temporal e frequência de utilização do LEGO® Braille Bricks

O Ateliê foi realizado em julho de 2026, durante quatro semanas, com três encontros semanais, totalizando 12 encontros. O LBB esteve presente em todo o percurso: inicialmente, na exploração tátil e visual e na compreensão da célula Braille; depois, na localização de letras e construção de nomes; em seguida, em palavras, sons, objetos, afetos e frases; por fim, como palavra-semente e palavra-chave de narrativas e escrevivências. A progressão pode ser sintetizada assim: do ponto à letra, da letra ao nome, do nome à palavra, da palavra à frase e da frase às narrativas.

Quadro 1: Sequência Pedagógica da proposta em movimentos.

Semana	Movimento	Encontros	Foco
1	O despertar tátil da palavra	1 a 3	Diferentes modos de ler; célula Braille; nome próprio e identidade.
2	Palavras que habitam a vida	4 a 6	Palavras significativas; consciência fonológica; objetos, sons, letras e Braille.
3	Quando as palavras dão as mãos	7 a 9	Afetos em relevo; construção de frases; palavras como sementes de memórias e histórias.
4	A casa das escrevivências táteis	10 a 12	Produção das escrevivências; Museu das Palavras que Tocam; socialização e avaliação.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os encontros constituíram uma sequência pedagógica em espiral: cada nova experiência retomava materiais, palavras e descobertas anteriores e acrescentava um novo grau de complexidade. Essa arquitetura permitiu que o LBB acompanhasse a própria expansão da linguagem, sem se reduzir a exercícios repetitivos.

3.3 Princípios teórico-metodológicos do Ateliê de Escrevivências Táteis

Quatro princípios atravessaram os encontros. A multissensorialidade articulou tato, escuta, oralidade, visualidade ampliada e movimento como vias de acesso ao conhecimento. A aprendizagem colaborativa organizou estudantes com e sem deficiência nas mesmas situações de investigação e produção. A ludicidade mobilizou curiosidade, experimentação e participação ativa (Borges, 2022; The LEGO Foundation, 2020). A autoria, fortalecida pela escrevivência, aproximou linguagem escrita, memória, voz e experiência (Evaristo, 2020).

Esses princípios conferiram ao projeto uma direção inclusiva: a acessibilidade foi incorporada ao próprio planejamento pedagógico, considerando a variabilidade dos estudantes e ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem (Santos; Vasconcelos, 2026). A diferença, nessa perspectiva, deixa de ser compreendida como exceção a ser posteriormente atendida e passa a constituir uma dimensão a ser considerada desde a organização da experiência educativa.

3.4 Mediação docente, recursos e estratégias de acessibilidade

A mediação docente combinou exploração livre e sistematização. O professor organizava os ambientes, formulava perguntas mobilizadoras, oferecia pistas sonoras, táteis e visuais, apoiava a segmentação de palavras e acompanhava a construção de frases e narrativas. O erro foi acolhido

como hipótese, e diferentes modos de responder – tocar, falar, ouvir, apontar, montar ou narrar – foram reconhecidos como formas legítimas de participação.

O LBB foi articulado a alfabetos Braille e em tinta ampliada, cartões, livros, objetos concretos, materiais táteis e bases de montagem. O cuidado na preparação também integrou a mediação: o professor compartilhava com as crianças a alegria e o carinho investidos em cada oficina e reiterava que aprender juntos contribuía para uma escola e um mundo mais inclusivos. Preparar materiais acessíveis tornou-se, assim, gesto pedagógico de vínculo e responsabilidade pelo comum.

3.5 Registro, acompanhamento e avaliação formativa

O acompanhamento ocorreu por meio de observações docentes, registros fotográficos e audiovisuais, diário de bordo, produções dos estudantes, montagens com LBB e falas das rodas. A avaliação foi contínua, processual, qualitativa e formativa, considerando alfabetização, letramento, familiaridade com o Braille, participação, autoria, colaboração e acessibilidade.

As falas espontâneas das crianças integraram esse conjunto de evidências, permitindo acompanhar curiosidade, expectativa, vínculo e prazer em aprender. A análise considerou, portanto, o que as crianças produziam, como participavam e que sentidos atribuíam à experiência.

4. RELATO DA EXPERIÊNCIA: QUANDO AS PALAVRAS COMEÇARAM A SER TOCADAS

O planejamento ganhou vida quando encontrou as crianças. As perguntas do projeto passaram a circular entre mãos curiosas, peças espalhadas, risos, tentativas, descobertas e palavras novas. O relato a seguir recompõe os quatro movimentos como experiência vivida, preservando a intencionalidade pedagógica e as vozes que deram densidade ao percurso.

4.1 O despertar tátil da palavra — Encontros 1 a 3

“Será que só os olhos leem?”

Foi com essa pergunta que o ateliê se abriu. Livros, objetos, letras ampliadas, texturas, cartões, jogos e peças do LBB foram organizados para ser vistos, tocados, comparados e compartilhados. As crianças circulavam com entusiasmo, queriam saber o nome das atividades e

perguntavam o que aconteceria depois. O painel “Ler também é tocar” condensou a ideia inaugural: ler envolve diferentes sentidos e modos de participar.

No segundo encontro, a célula Braille saiu da pequena peça e ganhou o chão da sala. Seis círculos numerados permitiram que as crianças ocupassem posições, formassem combinações e percebessem com o próprio corpo a lógica dos pontos. Depois, voltaram às peças e compararam a estrutura ampliada com os sinais em relevo. O conhecimento foi construído na relação entre corpo, objeto, linguagem e outro, movimento coerente com a centralidade das mediações sociais e culturais.

“E se a primeira palavra em relevo fosse justamente aquela que nos apresenta ao mundo?”

A “Cartografia do Nome” partiu do nome próprio. A palavra cartografia despertou curiosidade: as crianças queriam saber o que significava e por que o nome poderia ter uma cartografia. Ao procurar letras, ordenar sequências e comparar tinta e Braille, compreenderam que estavam construindo uma espécie de mapa do próprio nome. Foi nesse movimento que uma criança disse, sorrindo: “Professor, como é divertido aprender assim! Meus dedinhos estão aprendendo a ler”. A frase reuniu, em linguagem infantil, aquilo que a proposta buscava produzir: o reconhecimento de que a leitura também pode envolver corpo e tato.

A primeira semana terminou com um efeito que não estava escrito no cronograma. Enquanto os materiais eram guardados, um menino afirmou: “Espero que o final de semana passe logo para chegar o nosso próximo encontro”. Outro completou: “Vou passar o final de semana sonhando com a gente brincando e aprendendo juntos”. As falas revelavam que o ateliê já havia produzido expectativa e pertencimento. As crianças aguardavam o reencontro com um modo de aprender que associava brincadeira, curiosidade e convivência.

4.2 Palavras que habitam a vida — Encontros 4 a 6

“Que palavras moram em nossa vida?”

A segunda semana começou retomando o nome e abrindo-o para outras palavras. Casa, escola, família, amizade, brincadeira, lugares e sonhos compuseram o “Inventário das Palavras Vivas”. Cada grupo escolhia palavras, localizava peças, organizava sequências e explicava por que determinada palavra merecia entrar no mural. O exercício de alfabetização ganhava função social e afetiva: a escrita servia para nomear aquilo que tinha valor para o grupo, concretizando a perspectiva de alfabetizar letrando (Soares, 2020).

No encontro seguinte, a turma passou a escutar as palavras. A “Orquestra dos Sons Iniciais” articulou pronúncia, consciência fonológica, letra em tinta e sinal Braille. As crianças ouviam um som, evocavam palavras e procuravam a peça correspondente. Som, letra e relevo deixavam de ser informações separadas e passavam a formar uma mesma rede de significados.

Na “Arca dos Objetos Falantes”, o movimento partiu das coisas: objetos concretos eram tocados, nomeados, descritos e transformados em palavras. A concretude ajudava a sustentar o significado enquanto as crianças procuravam letras e montavam sequências. O que estava na mão, o que era dito e o que aparecia no tabuleiro se encontravam na mesma cena pedagógica. O LBB ampliava sua função: já não era somente objeto de exploração; tornava-se ferramenta de escrita.

4.3 Quando as palavras dão as mãos — Encontros 7 a 9

“Que palavras dizem aquilo que sentimos?”

Na terceira semana, as palavras avançaram do cotidiano para os afetos. Alegria, medo, coragem, amizade, cuidado, respeito e inclusão entraram no “Dicionário dos Afetos em Relevo”. Escolher uma palavra exigia localizar letras e também relacionar linguagem e experiência. O estudante podia falar, desenhar, apontar ou pedir que o professor registrasse sua ideia. A abertura a diferentes formas de expressão reafirmava que participação não depende de um único modo de responder.

Em “Costura de Frases”, as palavras começaram a “dar as mãos”. O grupo retomou o repertório acumulado, produziu frases oralmente, discutiu sua organização e montou termos centrais com o LBB. Quando aparecia um erro, a turma comparava, reorganizava e testava outras possibilidades. O brincar se convertia em operação intelectual: experimentar, revisar, cooperar e produzir sentido. A dimensão inventiva do ateliê ganhava espessura, aproximando-se da aula como criação e acontecimento (Corazza, 2017).

“Toda palavra guarda uma história?”

No nono encontro, as palavras tornaram-se “Sementes de História”. Cada criança escolheu uma palavra capaz de convocar uma lembrança, um lugar, uma pessoa, um sentimento ou um desejo e contou algo sobre ela. O centro da atividade se deslocou: a palavra correta permanecia importante, porém agora interessava também o mundo que ela abria. A narrativa passava a organizar a experiência, movimento que dialoga com Delory-Momberger (2006) e preparava a entrada nas escritas.

4.4 A casa das escriturivências táteis — Encontros 10 a 12

“O que significa escrever?”

A palavra escriturivência provocou perguntas. As crianças queriam saber o que ela significava e por que estava no nome do projeto. Em vez de oferecer uma definição pronta, o professor retomou as palavras-semente e perguntou o que elas faziam lembrar. Aos poucos, a ideia ganhou sentido na própria atividade: escrever, naquele ateliê, aproximava escrita e vida; uma palavra podia carregar algo vivido, lembrado, sentido ou sonhado.

Na “Tecelagem das Escriturivências Táteis”, as narrativas orais foram retomadas e registradas por escrita mediada, preservando o sentido das falas das crianças. Cada texto recebeu palavras-chave montadas com LBB. A inspiração em Evaristo (2020) apareceu como princípio ético-poético: permitir que a escrita carregasse voz, memória e pertencimento. O material que no início ajudava a reconhecer pontos e letras passava a sustentar marcas de autoria.

O encontro seguinte levou as produções para além do grupo. No “Museu das Palavras que Tocam”, estudantes e professor realizaram a curadoria de nomes, palavras, frases, objetos, afetos e narrativas, organizando estações acessíveis. A escrita ganhou circulação social: foi produzida para ser lida, tocada, explicada e compartilhada. O letramento se tornou visível na relação entre autoria e destinatário.

A “Celebração das Mãos Leitoras” encerrou o percurso com socialização e avaliação. A turma retomou perguntas sobre Braille, diferenças, escrita com as mãos e aprendizagem em conjunto. O professor voltou a afirmar que inclusão cria um mundo melhor quando todos podem aprender e participar. O fechamento reuniu memória, produto, fala e reflexão. O ateliê terminava, mas deixava uma linguagem comum: palavras, experiências e relações que agora pertenciam à história da turma.

5. RESULTADOS, IMPACTOS E EVIDÊNCIAS DA EXPERIÊNCIA

Os resultados foram analisados qualitativamente pela convergência entre observações docentes, registros fotográficos e audiovisuais, produções dos estudantes, falas espontâneas e avaliação final. Em vez de atribuir ganhos numéricos não previstos no desenho da experiência, buscaram-se movimentos observáveis entre o início e o final do ateliê. No começo, predominavam a curiosidade, a exploração das peças e as perguntas sobre o Braille; ao longo das semanas, o

recurso passou a ser mobilizado de forma progressivamente mais intencional na relação entre pontos, letras, nomes, palavras, sons, frases e narrativas.

No campo da alfabetização e do letramento, a progressão apareceu na ampliação da função da escrita: a letra foi relacionada ao nome próprio; as palavras passaram a nomear objetos, afetos e experiências; frases organizaram ideias; e palavras-semente desencadearam narrativas. O que começou como exploração do sistema de escrita ganhou uso social e autoral quando as produções foram preparadas para leitura, toque, explicação e compartilhamento no Museu das Palavras que Tocam. Esse movimento concretiza a articulação entre apropriação do sistema e produção de sentidos (Soares, 2020).

No campo inclusivo, o efeito mais significativo foi a circulação do Braille como linguagem compartilhada. Estudantes com e sem deficiência utilizaram os mesmos materiais, trocaram hipóteses, dividiram tarefas e assumiram papéis nas atividades. A acessibilidade deixou de aparecer apenas como resposta individual e passou a compor a organização da aula. As falas “meus dedinhos estão aprendendo a ler”, “espero que o final de semana passe logo” e “vou passar o final de semana sonhando com a gente brincando e aprendendo juntos” funcionam como evidências qualitativas de curiosidade, vínculo, prazer de aprender e pertencimento.

Para a estudante com baixa visão, a experiência favoreceu sua participação nas mesmas situações de aprendizagem vivenciadas pelos colegas, com acesso simultâneo às informações por vias táteis, visuais ampliadas e orais. Ao longo dos encontros, sua relação com o Braille passou a integrar atividades compartilhadas de construção de letras, palavras e narrativas, ampliando as possibilidades de interação e autoria. Assim, o recurso de acessibilidade deixou de marcar uma atividade individualizada e passou a constituir uma linguagem de aprendizagem compartilhada pelo grupo. Também se observou maior familiaridade com a relação entre sinais Braille, letras e palavras, mobilizadas progressivamente nas atividades de leitura e escrita.

Ao final, o impacto educacional pôde ser reconhecido na articulação entre aprendizagem da linguagem, participação e circulação das produções. O LBB passou de objeto explorado a dispositivo de escrita e autoria; as palavras passaram de unidades isoladas a portadoras de experiências; e a inclusão ganhou materialidade em situações nas quais diferentes modos de perceber e produzir conhecimento participaram do mesmo currículo. O impacto social apareceu na visibilidade do Braille e na construção de uma cultura escolar em que acessibilidade, colaboração e diferença passaram a integrar a experiência comum.

Quadro 2: Síntese dos movimentos observados.

Dimensão	Movimento observado	Evidências
Braille e alfabetização	Exploração tátil → letras, nomes e palavras	Montagens, fotos e observação docente
Letramento e autoria	Palavras → frases e narrativas	Produções, escrevivências e mostra
Participação inclusiva	Uso compartilhado e colaboração entre pares	Interações, papéis assumidos e registros
Engajamento e pertencimento	Curiosidade → expectativa e vínculo	Falas espontâneas das crianças

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

5.2 Evidências da experiência: quatro registros que contam o percurso

Foram selecionadas quatro fotografias capazes de representar momentos distintos da progressão pedagógica. A escolha evita uma sequência meramente ilustrativa e apresenta à banca registros que dialogam diretamente com os princípios, as práticas e os resultados descritos.

Figura 1 – O ateliê como espaço comum de exploração, leitura e descoberta.



Audiodescrição: Fotografia retangular e colorida. Em sala de aula, um grupo de estudantes usando uniforme escolar está reunido ao redor do espaço pedagógico “Ler também é tocar”. Ao centro, sobre um tapete alfabético, estão livros, letras ampliadas, cartões, materiais táteis e uma caixa com peças LEGO® Braille Bricks. Um adulto e as crianças observam e exploram os materiais coletivamente.

O que este registro evidencia: A organização do ambiente, a diversidade de recursos e a participação compartilhada no início do percurso.

Figura 2 – A célula Braille ganha o corpo e o espaço da sala.



Audiodescrição: Fotografia vertical e colorida. Em uma sala de aula, cinco estudantes estão posicionados sobre uma representação ampliada da célula Braille no chão, formada por seis círculos pretos numerados de um a seis. As crianças ocupam diferentes pontos da estrutura e observam suas posições na atividade corporal.

O que este registro evidencia: A compreensão multissensorial da célula Braille e a articulação entre corpo, espaço e representação.

Figura 3 – Nome próprio, identidade e alfabetização com LEGO® Braille Bricks.



Audiodescrição: Fotografia retangular e colorida. Dois estudantes e um professor estão sentados à mesa. À frente do grupo há cartões com nomes próprios em tinta e correspondências em Braille,

além de peças LEGO® Braille Bricks organizadas em bases. O professor acompanha a montagem enquanto as crianças localizam e ordenam letras.

O que este registro evidencia: A passagem da exploração para o uso do Braille na escrita do nome próprio e na construção da identidade.

Figura 4 – Construção colaborativa de palavras em relevo.



Audiodescrição: Fotografia retangular e colorida. Um grupo de estudantes e um professor está reunido ao redor de uma mesa com grande quantidade de peças LEGO® Braille Bricks e bases cinzas. As crianças selecionam peças, comparam letras e montam sequências de forma compartilhada.

O que este registro evidencia: O uso efetivo do recurso em situação de alfabetização, com cooperação, comparação de hipóteses e produção compartilhada.

5.3 Comunicação audiovisual: vídeo-síntese

O vídeo funciona como continuidade audiovisual do relato, reunindo cenas do processo, o uso do LEGO® Braille Bricks (LBB), interações entre os estudantes, produções e falas espontâneas. A narrativa parte da pergunta “De quantas formas uma criança pode ler o mundo?” e evidencia a progressão do projeto, a acessibilidade, a participação e a autoria. O vídeo está disponível em: <https://youtube.com/shorts/405C1Gz2UGE?is=Bh5fpA42rllGVQfT>. Os termos de autorização de uso de imagem e voz foram devidamente assinados pelos responsáveis.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE FICOU DEPOIS QUE AS PALAVRAS GANHARAM RELEVO

O LBB mostrou sua potência ao mudar de função ao longo do percurso: exploração tátil, compreensão da célula Braille, reconhecimento de letras, construção de nomes e palavras, relação som-grafema, produção de frases e autoria nas narrativas. A inovação esteve na integração do recurso a uma progressão pedagógica que tornou visível o caminho entre acesso ao sistema de escrita, produção de sentidos e participação.

A experiência reafirmou uma compreensão política da inclusão: acesso, participação e aprendizagem são produzidos na organização da situação pedagógica. Quando o Braille circula entre todos e a criança com deficiência participa como leitora, autora, conferente, narradora e interlocutora, a acessibilidade deixa de ocupar a margem e passa a constituir a aula. As mediações culturais e sociais criam possibilidades de desenvolvimento e pertencimento.

A arquitetura desenvolvida também apresenta potencial de replicabilidade em outros contextos escolares, pois organiza o uso do LBB em uma progressão pedagógica simples e adaptável, articulando alfabetização, ludicidade, multissensorialidade e autoria. Os quatro movimentos podem ser recriados por outros educadores, respeitando as características das turmas e os diferentes percursos de aprendizagem.

A escrevivência ofereceu ao projeto sua dimensão mais sensível. A curiosidade diante de palavras como “cartografia” e “escrevivência”, a surpresa de perceber os próprios dedos como leitores e a expectativa pelo encontro seguinte mostram que o conhecimento ganhou espessura quando pôde ser tocado, perguntado, brincado e narrado. Ao final, “Ler também é tocar” deixou de ser apenas uma frase no painel e passou a nomear uma experiência em que diferentes modos de ler, escrever e existir participaram da mesma cena de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Giovani Ferreira. Alfabetização de estudantes cegos: o que revela a produção científica brasileira? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2024.
- BORGES, Carolina Laguna. Projeto Ateliê Alfalettrar: uma perspectiva de construção feita pelo olhar sensível e coletivo na Rede de Educação de Novo Hamburgo. **Saberes em Foco**, Novo Hamburgo, v. 5, n. 1, p. 307-320, out. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O direito à poética na aula**: sonhos de tinta. 2017.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e seus subtextos**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.
- SOARES, Magda. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
- THE LEGO FOUNDATION. **LEGO Braille Bricks**: learning through play. Billund: The LEGO Foundation, 2020.
- SANTOS, Rodiney Marcelo Braga dos; VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Educação Matemática e Desenho Universal para Aprendizagem: revisão sistemática da literatura com análise estatística textual. **Educação Matemática em Revista**, v. 31, n. 91, p. 1-18, 2026. DOI: 10.37001/emr.v31i91.4527.