www.revistaft.com.br

Revista FT | ISSN 1678-0817 | v. 30, n. 164, 2026 | DOI: 10.69849/ez221f43

Experiências sensoriais na educação infantil: corporeidade, construção do conhecimento e desenvolvimento integral na primeira infância.

Sensory experiences in early childhood education: corporeality, knowledge construction, and holistic development in early childhood.

Simone Duarte Silva Mineiro[1]
Claudia da Silva Barros Campos[2]
Michele Franciane Souza Ribeiro[3]
Ivana Duarte Campos Pereira[4]
Iza Mara Ferreira de Barros Silva[5]
Mauriety Rodrigues Oliveira[6]

RESUMO: O presente artigo analisa a relevância das experiências sensoriais na Educação Infantil, com ênfase em suas contribuições para a construção do conhecimento, a corporeidade e o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. Parte-se da compreensão de que a criança conhece e interpreta o mundo por meio das relações que estabelece com pessoas, objetos, espaços e diferentes materialidades, mobilizando o corpo, os sentidos, as emoções e a linguagem. O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentada em contribuições da psicologia do desenvolvimento, da educação infantil e dos documentos normativos brasileiros. O diálogo com Piaget, Vygotsky e Wallon permite compreender, sob perspectivas complementares, a atividade da criança, a mediação social

[1] simone.duarte@unemat.br
[2] claudia_barroa2203@outlook.com
[3] michele_cacribeiro@hotmail.com
[4] ivanaduartecp@hotmail.com
[5] izamarafbs@gmail.com
[6] mauriety17@gmail.com

e a integração entre movimento, afetividade e inteligência. Também são consideradas as contribuições de Kishimoto, Buss-Simão, Lage e Guedes e Freitas, Almeida e Talamoni, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular. A análise evidencia que as experiências sensoriais não devem ser reduzidas a atividades ocasionais ou meramente recreativas, mas compreendidas como situações educativas intencionalmente organizadas, nas quais a criança explora, formula hipóteses, estabelece relações, comunica percepções e amplia suas formas de participação no mundo. Conclui-se que a valorização do corpo e dos sentidos exige planejamento pedagógico, diversidade de experiências, atenção às singularidades infantis e integração indissociável entre educar e cuidar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Experiências sensoriais. Corporeidade. Desenvolvimento infantil. Prática pedagógica.

ABSTRACT: This article analyzes the relevance of sensory experiences in Early Childhood Education, emphasizing their contributions to knowledge construction, corporeality, and holistic child development in early childhood. It is based on the understanding that children learn about and interpret the world through relationships established with people, objects, spaces, and different materials, mobilizing their body, senses, emotions, and language. This qualitative and exploratory bibliographic research is grounded in developmental psychology, early childhood education, and Brazilian regulatory documents. The dialogue with Piaget, Vygotsky, and Wallon provides complementary perspectives on children's agency, social mediation, and the integration of movement, affectivity, and intelligence. The study also considers contributions from Kishimoto, Buss-Simão, Lage and Guedes, and Freitas, Almeida, and Talamoni, as well as the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) and the National Common Curricular Base (BNCC). The analysis demonstrates that sensory experiences should not be reduced to occasional or merely recreational activities, but rather understood as intentionally designed educational situations in which children explore, formulate hypotheses, establish connections, communicate perceptions, and expand their forms of participation in the world. It concludes that valuing the body and the senses requires pedagogical planning, a variety of experiences, attention to individual child needs, and the inseparable integration of education and care.

Keywords: Early Childhood Education. Sensory experiences. Corporeality. Child development. Pedagogical practice.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da educação básica, na qual as crianças constroem conhecimentos e significados por meio das interações, das brincadeiras e das experiências cotidianas. Nessa etapa, especialmente nos primeiros anos de vida, a relação com o mundo não se estabelece prioritariamente pela transmissão verbal de informações, mas pela exploração ativa do ambiente, pelo movimento, pelo contato com diferentes objetos e materiais, pela observação, pela escuta, pelo toque e pelas relações afetivas. O corpo, portanto, não representa apenas uma dimensão biológica do desenvolvimento: constitui-se como condição de presença, comunicação, expressão e conhecimento.

As experiências sensoriais assumem relevância nesse processo porque possibilitam à criança perceber propriedades dos elementos que a cercam, estabelecer comparações, reconhecer regularidades, experimentar possibilidades de ação e atribuir sentidos às próprias descobertas. Texturas, temperaturas, sons, cheiros, cores, formas, sabores e movimentos integram situações nas quais percepção e pensamento se articulam. Quando organizadas em contextos educativos acolhedores e desafiadores, essas experiências ampliam as oportunidades de investigação e participação infantil.

Entretanto, reconhecer a importância dos sentidos não significa propor estímulos de maneira indiscriminada, nem transformar a rotina da creche em uma sequência de atividades sensoriais desconectadas. A ação pedagógica requer intencionalidade, observação e conhecimento das especificidades de cada faixa etária. Cabe ao professor selecionar materiais, organizar tempos e espaços, assegurar condições de segurança e higiene, acompanhar as iniciativas das crianças e ampliar suas possibilidades de exploração sem antecipar respostas ou uniformizar percursos.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições das experiências sensoriais para a aprendizagem e o desenvolvimento integral na primeira infância, discutindo suas relações com a corporeidade, a construção do conhecimento e a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. A reflexão considera, de modo especial, o contexto de

atendimento de bebês e crianças bem pequenas, sem restringir a discussão a uma faixa etária específica.

2. CORPO, PERCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A compreensão da criança como sujeito ativo de seu desenvolvimento encontra respaldo em diferentes perspectivas teóricas. Embora Piaget, Vygotsky e Wallon tenham construído abordagens distintas, suas contribuições permitem superar concepções que tratam a criança como receptora passiva de estímulos. Em Piaget (1975), a construção do conhecimento está relacionada à ação do sujeito sobre o meio e aos processos de assimilação e acomodação, pelos quais novas experiências são incorporadas e reorganizadas nas estruturas cognitivas. Na primeira infância, a exploração sensório-motora possui papel decisivo, pois é na relação prática com objetos e situações que a criança começa a coordenar percepções, movimentos e esquemas de ação.

Essa perspectiva contribui para compreender por que a manipulação de objetos, a exploração de diferentes superfícies, a observação de transformações e a experimentação de relações de causa e efeito são relevantes para o desenvolvimento. Ao apertar, empilhar, transportar, derrubar, encaixar ou acompanhar o deslocamento de um objeto, a criança não realiza apenas movimentos isolados: investiga propriedades, testa possibilidades e reorganiza suas compreensões a partir dos resultados que observa. A experiência sensorial, nesse sentido, não é um recurso periférico, mas uma dimensão constitutiva da atividade cognitiva.

Vigotski (2007), por sua vez, destaca o caráter social e cultural do desenvolvimento. As aprendizagens se constituem nas relações com outras pessoas e com os instrumentos e signos produzidos historicamente. A exploração infantil, portanto, não ocorre em um vazio social: é atravessada pela presença de adultos e de outras crianças, pela linguagem, pelos modos de nomear e utilizar os objetos e pelas práticas culturais que dão significado às experiências. A mediação do professor pode ampliar a investigação ao oferecer palavras, formular perguntas, demonstrar possibilidades e acolher as formas próprias pelas quais cada criança comunica o que percebe.

A contribuição de Wallon (2007) amplia essa compreensão ao enfatizar a integração entre afetividade, movimento e inteligência. O desenvolvimento infantil não pode ser explicado pela separação rígida entre dimensões corporais, emocionais e cognitivas, uma vez que essas

dimensões se influenciam reciprocamente. O movimento é uma forma de relação com o meio e de expressão das emoções; a segurança afetiva favorece a exploração; e as experiências vividas corporalmente participam da constituição da pessoa. Assim, o ambiente educativo precisa oferecer não apenas materiais variados, mas também relações estáveis, acolhedoras e respeitosas.

A articulação dessas perspectivas permite compreender que as experiências sensoriais envolvem processos cognitivos, sociais, motores e afetivos. A criança aprende com o corpo inteiro, em situações nas quais perceber, agir, sentir, comunicar e conviver não são operações independentes. Essa compreensão é particularmente importante no trabalho com bebês e crianças bem pequenas, cujas formas de expressão incluem gestos, olhares, vocalizações, deslocamentos, aproximações, recusas e diferentes manifestações corporais.

3. EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS, BRINCADEIRA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

As experiências sensoriais adquirem sentido educativo quando integram um contexto de investigação, interação e brincadeira. Não se trata de oferecer materiais apenas para entreter as crianças ou mantê-las ocupadas, mas de reconhecer que a exploração espontânea pode constituir uma situação potente de aprendizagem quando encontra condições adequadas e mediação sensível. A criança precisa de tempo para aproximar-se, observar, tocar, afastar-se, retomar a exploração e construir familiaridade com aquilo que lhe é apresentado.

Nesse debate, Kishimoto (2010) contribui ao destacar a relevância dos brinquedos e das brincadeiras na Educação Infantil e a necessidade de considerar seus significados no contexto das experiências das crianças. O brincar não deve ser reduzido a um intervalo entre atividades consideradas sérias, tampouco utilizado exclusivamente como instrumento para alcançar conteúdos previamente definidos. Na brincadeira, a criança experimenta papéis, estabelece relações, atribui sentidos aos objetos e participa de práticas culturais. Materiais não estruturados, elementos naturais e objetos de uso cotidiano, quando adequados à faixa etária e submetidos a critérios de segurança, podem ampliar as possibilidades inventivas e investigativas.

A dimensão corporal dessas experiências também é enfatizada por Buss-Simão (2016), ao discutir as experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento no âmbito dos campos de experiências da Educação Infantil. A autora chama atenção para a necessidade de compreender o corpo em suas dimensões biológica, cultural, social e histórica, evitando práticas que o reduzam ao controle motor ou à disciplina dos movimentos. Na perspectiva da autora, as

experiências corporais e sensoriais devem integrar o cotidiano educativo, permitindo que as crianças percebam, expressem e atribuam significados ao que vivem.

Lage e Guedes (2017) também problematizam o lugar do corpo na Educação Infantil e ressaltam a importância de uma prática que considere a integralidade da criança, articulando cuidado e educação. Essa discussão é relevante porque, na rotina das instituições que atendem bebês e crianças pequenas, momentos como alimentação, higiene, descanso, acolhimento e deslocamento não são situações externas ao currículo. São experiências relacionais e corporais nas quais se constroem confiança, autonomia, comunicação e conhecimento de si e do outro.

A mediação pedagógica exige equilíbrio entre a iniciativa infantil e a responsabilidade adulta. O professor observa os interesses manifestados, identifica possibilidades de ampliação e intervém sem retirar da criança a oportunidade de experimentar. Uma exploração com água, por exemplo, pode suscitar percepções sobre temperatura, quantidade, fluxo, peso e transformação; o contato com diferentes tecidos pode favorecer comparações de textura, espessura e maleabilidade; experiências sonoras podem ampliar a atenção, a memória auditiva, a expressão e a interação. O valor pedagógico dessas situações não está na execução de uma tarefa padronizada, mas nas relações que se estabelecem e nos sentidos que as crianças constroem.

É necessário, contudo, considerar as singularidades individuais. Nem todas as crianças respondem da mesma maneira a determinado som, textura, cheiro ou estímulo visual. Algumas demonstram interesse imediato; outras observam à distância, necessitam de mais tempo ou preferem não participar naquele momento. Respeitar essas manifestações é parte da intencionalidade pedagógica. A participação não deve ser imposta, e a observação docente precisa orientar adaptações que assegurem acessibilidade, segurança e acolhimento.

4. AS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS

A valorização das interações, das brincadeiras e das experiências encontra respaldo nos documentos que orientam a Educação Infantil brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e produz cultura

(BRASIL, 2009). Essa concepção reconhece a criança como protagonista de processos de aprendizagem que envolvem o corpo, a linguagem, a afetividade e a relação com o ambiente.

A Base Nacional Comum Curricular reafirma essa orientação ao organizar o currículo da Educação Infantil a partir de direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — e de campos de experiências (BRASIL, 2018). Entre eles, o campo "Corpo, gestos e movimentos" explicita a centralidade das experiências corporais, enquanto os demais campos também contemplam percepções, expressões, relações, sons, formas, cores, espaços, tempos e transformações. Desse modo, as experiências sensoriais não se restringem a um único campo, pois atravessam a organização curricular e se articulam aos diferentes modos de a criança conhecer e significar o mundo.

A análise de Freitas, Almeida e Talamoni (2020) sobre os pressupostos epistemológicos presentes na BNCC contribui para essa discussão ao relacionar o documento às concepções de desenvolvimento de Piaget, Vygotsky e Wallon. Os autores identificam aproximações entre as proposições curriculares e perspectivas que reconhecem a criança como sujeito ativo, cuja formação envolve ludicidade, interação e afetividade. Essa leitura reforça a necessidade de que a prática pedagógica não se limite à reprodução de atividades, mas organize experiências que possibilitem à criança agir, relacionar-se, criar e participar de processos significativos de aprendizagem.

A presença desses princípios nos documentos curriculares, entretanto, não garante por si só sua concretização no cotidiano institucional. É necessário que o planejamento considere as condições materiais, a organização dos espaços, a formação dos profissionais, os tempos da infância e as necessidades concretas do grupo. A efetivação de um currículo centrado nas experiências depende de escolhas pedagógicas coerentes com a concepção de criança que fundamenta as diretrizes nacionais.

5. INTENCIONALIDADE DOCENTE, ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE E CUIDADO

A organização de experiências sensoriais requer planejamento que articule objetivos educativos, observação e avaliação contínua. Planejar, nesse contexto, não significa determinar antecipadamente todas as ações das crianças, mas prever condições para que diferentes percursos possam ocorrer. A seleção dos materiais deve considerar sua adequação à idade, suas características físicas, a possibilidade de higienização, a ausência de partes pequenas ou perigosas

e os riscos de ingestão, alergia, intoxicação ou lesão. A segurança não é elemento acessório: constitui condição para a exploração responsável.

O espaço também participa da experiência. Ambientes organizados, acessíveis e flexíveis favorecem deslocamentos, encontros, observação e exploração autônoma. A disposição dos materiais pode convidar à investigação, desde que não produza excesso de estímulos ou obstáculos à circulação. A alternância entre momentos de maior movimento e situações de tranquilidade, assim como a disponibilidade de espaços de acolhimento, contribui para respeitar os ritmos individuais e as necessidades do grupo.

A observação docente é indispensável para compreender o que as crianças comunicam durante as experiências. Expressões faciais, gestos, movimentos de aproximação ou afastamento, repetições, vocalizações e interações oferecem indícios sobre interesses, descobertas e necessidades. Registrar esses processos permite avaliar não apenas se uma proposta foi realizada, mas como as crianças participaram, que relações estabeleceram e quais possibilidades podem ser ampliadas em experiências posteriores.

Nesse sentido, cuidar e educar constituem dimensões indissociáveis. A atenção ao conforto, à higiene, à alimentação, ao descanso e à segurança está diretamente relacionada à qualidade das interações e às condições de aprendizagem. Como indicam Lage e Guedes (2017), a dimensão corporal precisa ser reconhecida no cotidiano educativo, superando a separação entre práticas de cuidado e propostas pedagógicas. A relação respeitosa com o corpo da criança envolve escuta, consentimento possível para a idade, delicadeza nos procedimentos e reconhecimento de suas formas de expressão.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. A análise foi construída a partir de obras e produções acadêmicas relacionadas ao desenvolvimento infantil, à corporeidade, às experiências sensoriais, à brincadeira e à organização curricular da Educação Infantil, além de documentos normativos nacionais. Foram considerados textos de referência de Piaget, Vygotsky e Wallon, estudos de Kishimoto, Buss-Simão, Lage e Guedes e Freitas, Almeida e Talamoni, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

A análise ocorreu por aproximação temática, buscando identificar convergências entre as concepções de criança, desenvolvimento e aprendizagem apresentadas pelos autores e as orientações curriculares brasileiras. Por se tratar de estudo bibliográfico, não foram realizadas intervenções com participantes nem coleta de dados empíricos. As considerações apresentadas decorrem da interpretação crítica do referencial consultado e não devem ser compreendidas como resultados de uma pesquisa de campo.

7. DISCUSSÃO

O diálogo entre o referencial teórico e os documentos curriculares permite compreender que as experiências sensoriais ocupam lugar estruturante na Educação Infantil, sobretudo quando se considera a criança como sujeito que aprende por meio da ação, da interação e da expressão. A perspectiva construtivista de Piaget evidencia a relevância da exploração e da ação sobre os objetos; a abordagem histórico-cultural de Vigotski destaca a mediação social e a produção cultural de significados; e a teoria de Wallon chama atenção para a unidade entre movimento, afetividade e inteligência. Em conjunto, essas contribuições sustentam uma compreensão ampliada do desenvolvimento infantil.

As reflexões de Kishimoto (2010) e Buss-Simão (2016) acrescentam que a brincadeira e as experiências corporais não devem ser tratadas como elementos secundários do currículo. Elas constituem modos próprios de participação e conhecimento na infância. Lage e Guedes (2017), ao problematizarem o lugar do corpo na instituição educativa, ajudam a reconhecer que a qualidade das experiências depende também das relações de cuidado, da organização dos tempos e espaços e da disponibilidade do adulto para observar e responder às manifestações infantis. Freitas, Almeida e Talamoni (2020), por sua vez, aproximam esse debate das bases epistemológicas da BNCC, evidenciando a presença de concepções que valorizam a criança ativa, a ludicidade, a interação e a afetividade.

Essas contribuições indicam que uma proposta pedagógica consistente não se define pela quantidade de materiais ou pela variedade de estímulos oferecidos, mas pela qualidade das experiências e das relações que as sustentam. Uma mesma materialidade pode produzir investigações distintas, conforme os interesses das crianças, o contexto em que é apresentada e as intervenções realizadas pelo professor. Por isso, a observação e a documentação pedagógica são

fundamentais para evitar práticas repetitivas e para reconhecer as aprendizagens que emergem das iniciativas infantis.

Também se evidencia a necessidade de uma postura ética diante das diferenças individuais. A exploração sensorial deve considerar as formas singulares de percepção, os ritmos de aproximação e os limites manifestados por cada criança. Uma prática inclusiva não exige respostas idênticas nem participação compulsória; oferece diferentes possibilidades de envolvimento e reconhece que observar, tocar, escutar, movimentar-se ou optar por não participar naquele instante podem constituir formas legítimas de relação com a proposta.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que as experiências sensoriais são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento integral na primeira infância, pois articulam percepção, movimento, afetividade, pensamento, linguagem e interação social. Por meio delas, a criança explora o ambiente, constrói relações, formula hipóteses, comunica descobertas e amplia progressivamente suas possibilidades de ação e participação.

As contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon, em diálogo com os estudos de Kishimoto, Buss-Simão, Lage e Guedes e Freitas, Almeida e Talamoni, sustentam a compreensão de que o corpo não pode ser apartado dos processos educativos. As orientações das DCNEI e da BNCC reforçam essa concepção ao reconhecerem as interações, as brincadeiras e a exploração como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Conclui-se que promover experiências sensoriais de qualidade exige intencionalidade pedagógica, organização cuidadosa dos ambientes, seleção responsável de materiais, respeito aos ritmos e às singularidades das crianças e observação contínua de seus modos de expressão. Mais do que oferecer estímulos, trata-se de garantir condições para que bebês e crianças bem pequenas vivenciem experiências significativas, seguras e socialmente mediadas. Assim, a valorização da corporeidade e dos sentidos contribui para uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças e com seu desenvolvimento em todas as dimensões.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

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

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. Debates em Educação, Maceió, v. 8, n. 16, p. 184-207, 2016. DOI: https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p184.

FREITAS, Nidal Afif Obeid; ALMEIDA, Nívea Maria Coelho Barbosa de; TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini. Educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos epistemológicos em Piaget, Vigotsky e Wallon. Educere - Revista da Educação da UNIPAR, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 259-278, jul./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.25110/educere.v20i2.2020.7346.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. Cadernos de Educação de Infância, n. 90, p. 4-7, maio/ago. 2010.

LAGE, Lívia Larissa de Lima; GUEDES, Adrianne Ogêda. “Onde está o corpo na Educação Infantil?” ou, “Onde não está o corpo na Educação Infantil?”. RevistAleph, n. 28, 2017. DOI: https://doi.org/10.22409/revistaleph.v28i28.39199.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.