

O USO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) COMO PERSPECTIVA EDUCACIONAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

THE USE OF UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL) AS AN EDUCATIONAL PERSPECTIVE IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

Giovana Cerqueira Lopes Nunes¹, Thayane Azevedo², Milene Maciel Carlos Leite³

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0001-8753-7270>

e-mail: prof.giovanacln@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0002-0727-0500>

e-mail: proftayaneazevedo@gmail.com

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0002-6074-5421>

e-mail: milene.uerj@gmail.com

Recebido em 09 fev. 2026

Aceito em 23 mar. 2026

Resumo: O texto discute os desafios e possibilidades da inclusão escolar, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas colaborativas e planejadas que considerem a todos, individual e coletivamente. Seu objetivo central é compreender e demonstrar como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode ser aplicado para promover inclusão, acessibilidade curricular e equidade no ensino médio, oferecendo múltiplas formas de participação e aprendizagem. Metodologicamente, o estudo configura-se como um relato de experiência qualitativa desenvolvido em uma turma do 1º ano do ensino médio em um instituto de aplicação. A experiência relatada envolveu planejamento conjunto entre professoras de Língua Portuguesa e de Atendimento Educacional Especializado, evidenciando a relevância do ensino colaborativo para elaborar estratégias, recursos e atividades para todo o grupo de estudantes. O texto destaca que a implementação do DUA requer planejamento cuidadoso, escuta sensível, trabalho colaborativo e mediação constante, articuladas a práticas inclusivas que considerem estratégias individualistas e coletivas. Ao oferecer múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, destaca-se que a implementação do DUA pode favorecer a equidade ao contemplar a heterogeneidade da turma e ao ampliar oportunidades de participação, demonstrando ser uma estratégia viável, mesmo em contextos escolares desafiadores. Compreende-se que, apesar dos desafios inerentes à implementação da perspectiva do DUA dentro da estrutura disciplinarizada da educação, como a questão do tempo e da necessidade de planejamento colaborativo, os benefícios observados ajudam a superar essas e outras dificuldades, contribuindo diretamente para a autonomia e para a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem Ensino de Língua Portuguesa. Práticas Escolares.

Abstract: The text discusses the challenges and possibilities of school inclusion, highlighting the need for collaborative and planned pedagogical practices that consider everyone, individually and collectively. Its central objective is to understand and demonstrate how Universal Design for Learning (UDL) can be applied to promote inclusion, curricular accessibility, and equity in secondary education, offering multiple forms of participation and learning. Methodologically, the study is configured as a qualitative experience report developed in a class of the 1st year of high school in an application institute. The reported experience involved joint planning between Portuguese Language and Specialized Educational Service teachers, evidencing the relevance of collaborative teaching to develop strategies, resources and

activities for the entire group of students. The text highlights that the implementation of UDL requires careful planning, sensitive listening, collaborative work and constant mediation, articulated with inclusive practices that consider individualistic and collective strategies. By offering multiple forms of engagement, representation, and expression, it is highlighted that the implementation of UDL can favor equity by contemplating the heterogeneity of the class and by expanding opportunities for participation, proving to be a viable strategy, even in challenging school contexts. It is understood that, despite the challenges inherent to the implementation of the UDL perspective within the disciplinary structure of education, such as the issue of time and the need for collaborative planning, the benefits observed help to overcome these and other difficulties, contributing directly to the autonomy and learning of students.

Keywords: Universal Design for Learning. Portuguese Language Teaching. School Practices.

EPÍGRAFE

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.

(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

Toda sala de aula é plural. Como docentes atuantes na Educação Básica, defendemos que essa máxima se potencializa, na atualidade, com um número considerável de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996), entre outras condições e necessidades educacionais específicas que, como apontam Marin e Braun (2020, p. 1), “exigem respostas educativas que atendam suas peculiaridades”.

Os desafios para a inclusão desses estudantes em sala de aula são muitos, visto que, muitas vezes, as metodologias implementadas nas diferentes disciplinas que compõem a carga horária de uma instituição de ensino utilizam recursos e procedimentos repetitivos de uma maneira homogeneizante, que não são pensados para incluir estudantes com diferentes formas de aprendizagem.

A segmentação de horários e, conseqüentemente, do ensino, além das dificuldades estruturais e condições precárias que envolvem a docência (Saviani, 2009), também são dificultadores para os professores conhecerem as necessidades e demandas coletivas e individuais dos estudantes. Tudo isso torna a inclusão em educação um processo complexo por ter que se consolidar tal paradigma dentro da estrutura excludente na qual a escola é historicamente edificada.

Outra situação contribui para esse cenário: a presença insuficiente e/ou pouco reconhecida de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que

trabalhem conjuntamente com docentes das diferentes matérias, de forma que se consiga adequar as metodologias de ensino a todas as pessoas presentes. Marin e Braun (2020, p. 4) apontam que “atualmente pensar em um currículo para diversidade, realidade inerente às salas de aula das escolas públicas, é propor um ensino para todos e para cada um”. Com isso, destaca a importância de se pensar no conjunto de estudantes presentes em um espaço educacional, sem desconsiderar a ordem do um, isto é, as especificidades de cada estudante em suas formas de aprender.

Para superação das barreiras à inclusão que se apresentam no dinâmico cotidiano escolar, pesquisas apontam aspectos importantes para operacionalizar uma proposta educativa inclusiva, entre eles: a necessidade de investimento em recursos humanos para composição do setor de Atendimento Educacional Especializado (Braun; Marin, 2016), formação para os docentes articulada com o contexto sociocultural da escola para o desenvolvimento de trabalho pedagógico que considera a diversidade e proporcione um saber-fazer que considere as diferenças (Glat; Pletsch, 2011) e a importância do trabalho colaborativo entre os professores do AEE com os professores da classe comum (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Por esta razão, se faz imprescindível estar em constante reinvenção das estratégias que atendam ao coletivo discente e em busca de um processo de ensino-aprendizagem mais equânime.

Na instituição em que atuamos, um instituto de aplicação localizado no estado do Rio de Janeiro, defendemos a importância fundamental do ensino colaborativo. Este se trata de uma perspectiva na qual um professor comum e um professor especialista em Educação Especial atuam em colaboração dentro de sala regular, ambos responsáveis pelo grupo heterogêneo de estudantes, possibilitando assim a construção de planejamentos de ensino-aprendizagem que considerem a pluralidade dos estudantes e, conseqüentemente, dos modos de ter acesso ao conhecimento.

O ensino colaborativo se caracteriza pela parceria estabelecida por dois professores que dialogam constantemente sobre “o progresso do processo, refletem criticamente o ensino, partilham de uma linguagem para se referirem a conceitos, constroem e reconstroem juntos conhecimentos acerca do ensino” (Zerbato; Mendes, 2021, p. 5). Desta maneira, regulam e autorregulam a aprendizagem e as próprias práticas.

No contexto colaborativo, há o “compartilhamento das decisões por todos os envolvidos, que acabam por responsabilizarem-se pela produção conjunta, segundo suas necessidades, possibilidades e interesses” (Bastos; Henrique, 2016, p. 305 *apud* Zerbato; Mendes, 2021, p. 5). A cooperação minimiza a centralidade das responsabilidades e responsabilizações quando se trata da garantia à educação para todos.

Isso se potencializa em nosso contexto pelo fato de se tratar de um instituto que atua como campo de estágio para as licenciaturas. Isso significa que ao tecido essencialmente plural da sala de aula se somam os estagiários, professores em formação, que assistem às aulas, analisam e produzem materiais didáticos e assumem a regência como parte de sua prática. Esses professores também devem ser preparados para atuar em conjunto com docentes especializados, para além da adaptação de materiais, para pensar práticas que atendam a todos e a cada um.

Diante das necessidades pedagógicas que se apresentam e da colaboração que se configura um pilar em nossa atuação docente, filiamo-nos ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como um fundamento teórico-prático que nos permitiu construir conjuntamente uma sequência de aulas de Língua Portuguesa que oferecessem aos estudantes presentes diferentes maneiras de construir conhecimentos relacionados à disciplina. Além disso, há o intuito de avaliá-los com respeito e amorosidade, não sendo a avaliação destinada “a um julgamento definitivo” sobre o indivíduo ou o produto final (aprendizado construído), mas sim destinado ao diagnóstico de todo o processo avaliativo (Luckesi, 2011, p. 180), a fim de perceber como cada estudante alcançou a construção do conhecimento e ajustar práticas de ensino ao contexto, ao grupo e a cada aluno presente em sala de aula.

Com base nesta consideração, o presente trabalho apresenta relevância a partir da sua relação dialógica entre teoria e prática (Freire, 2018; Gatti, 2012), e, com ele, propomos compartilhar a experiência adquirida a partir do planejamento conjunto, da execução e da reflexão crítica a respeito de uma sequência de aulas, que teve o DUA como base teórico-metodológica. Essas aulas foram construídas e executadas pelas professoras de Língua Portuguesa e de Atendimento Educacional Especializado. Objetivamos, assim, compreender e compartilhar de que modo podemos aplicar tais estratégias e como elas podem promover a inclusão, a

acessibilidade curricular e a equidade no processo de ensino-aprendizagem em turmas do ensino médio.

1. BREVES CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)

A concepção de acessibilidade abordada nas políticas públicas transcende à acessibilidade física, que se relaciona à adequação arquitetônica e dos mobiliários, mas abrange também a acessibilidade a nível curricular, sendo essa garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Seu artigo 59 diz que os sistemas de ensino devem garantir: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades dos estudantes que são públicos da Educação Especial.

Tal perspectiva também é adotada na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que, em seu capítulo IV inciso V, ratifica o direito à acessibilidade quando dispõe algumas medidas para o ensino em escolas inclusivas, como a adequação dos recursos didáticos e pedagógicos, a fim de garantir o acesso ao currículo por meio de práticas que maximizem o desenvolvimento do estudante, a participação e, também, a aprendizagem.

A referida lei, entretanto, adota uma perspectiva orientadora de trabalho pedagógico articulado coletivamente ao propor que a comunidade escolar deve assegurar a

[...] adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (Brasil, 2015, s/p).

Dessa forma, compreende-se que a adoção de medidas individualistas não se opõe às ações coletivas pensadas para todos. Estas devem estar articuladas de forma que garanta a plena participação de todos, priorizando a construção de um ambiente educacional que maximize não só o desenvolvimento acadêmico, mas também o social. Nesse contexto, o planejamento das ações não está voltado apenas para intervenções isoladas junto à pessoa com deficiência, mas sim em ações que

reconheçam e valorizem a diferença no processo de aprendizagem, tomando isso como potência e não como um problema a ser superado.

É diante desse imperativo que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se apresenta como uma estratégia que entrelaça os princípios da Educação Inclusiva com a perspectiva da educação como um direito humano. Por se tratar de um modelo didático que viabiliza a acessibilidade curricular, este contempla as diferentes formas de aprender e de ensinar, proporcionando múltiplas formas de apresentação, ação e expressão dos conteúdos (Cast, 2011) a partir do engajamento afetivo.

No DUA, o ensino é organizado para atender às necessidades individuais em benefício do coletivo. Portanto, ao invés de se pensar em uma adaptação específica para um estudante público da Educação Especial, pensa-se em formas diversificadas de ensinar o currículo para todos os estudantes, disponibilizando para o coletivo recursos didáticos que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem a partir da exploração dos sentidos que ativam diferentes áreas do cérebro. Entre eles, destaca-se o uso de podcasts, vídeos, fotografias ou outras plataformas digitais, utilização de mapas, gráficos, mapas mentais, materiais concretos com texturas e recursos de outra natureza que permitam que todos estejam contemplados nas propostas pedagógicas.

Ou seja, o DUA é uma abordagem curricular que respeita a diversidade, oferece flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem e possibilita o aprendizado acontecer de diferentes maneiras. Porém, o DUA não se trata de uma abordagem que beneficia apenas os estudantes, mas sobretudo, o professor ao possibilitar o planejamento, reflexão e avaliação da própria prática, “[...] adequando-a à realidade em que atua, estimulando a aprendizagem concomitante de todos, modificando estratégias de ensino, selecionando materiais e atividades que beneficiam a aprendizagem” para atender às especificidades de todos em uma mesma aula (Velasco; Barbosa, 2022, p. 18). É, portanto, o movimento que envolve ação e reflexão como prática indissociável, em uma relação dialógica (Freire, 2018), afinal “[...] teoria deve nascer da prática e deve a ela retornar” (Wallon, *apud* Gatti, 2012, p. 24).

A adoção deste pilar teórico-metodológico ratifica o direito à acessibilidade curricular. Direito este que é de todo e qualquer estudante, uma vez que uma escola

inclusiva é aquela estabelece como princípio estruturante a plena participação de todos no processo coletivo de construção do conhecimento. Ao diversificar formas de apresentar o conteúdo, engajar os estudantes e possibilitar diferentes formas de expressar as aprendizagens, há um movimento de redução das barreiras pedagógicas historicamente presentes nas práticas escolares, rompendo assim com a ideia de que apenas alguns precisam de adaptações. O DUA reafirma a diversidade como característica constitutiva da humanidade e que um planejamento acessível beneficia todo o grupo, ampliando as oportunidades de participação e de protagonismo dos estudantes em seu processo educativo.

Por esta razão e a partir da experiência que aqui será relatada, defendemos que, ao buscarmos construir um ambiente de aprendizagem mais responsivo, criativo e democrático, potencializamos o envolvimento de todos os estudantes e, com isso, a promoção de habilidades não só cognitivas, mas também comunicacionais e socioemocionais. Ao desenvolver o DUA e suas múltiplas formas de oferta de recursos e estratégias, como docentes, ampliamos as vias de autonomia discente, possibilitando o protagonismo de todos e de cada um, e reafirmando o compromisso político e ético da educação de todos aprenderem juntos.

2. METODOLOGIA

O artigo em tela caracteriza-se com uma abordagem qualitativa, delineada como um Relato de Experiência (RE) pedagógica de professoras de Língua Portuguesa e de Atendimento Educacional Especializado. No campo acadêmico, o relato de experiência é, sobretudo, um registro crítico-reflexivo sobre as experiências vivenciadas (Ludke; Cruz, 2010), capaz de contribuir na produção de conhecimento sobre diversos temas.

O RE em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante) (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 64).

Quando ancoramos o RE em um contexto de docência na Educação Básica, ele oferece vestígios sobre as incontingências, lacunas, expectativas e peculiaridades

dos contextos educacionais. Ao sistematizar, analisar e comunicar as práticas pedagógicas desenvolvidas, a experiência vivida torna-se objeto de reflexão crítica, permitindo a compreensão de como as decisões, as (não) escolhas e as ações se constituem no cotidiano escola, uma vez que

O processo descritivo e interpretativo está, definitivamente, atravessado pelo olhar/leitura do pesquisador, ao tempo que o ato de compreender também está relacionado ao universo existencial, campo que não admite a produção de verdades unívocas. Pelo contrário, compreende a produção do conhecimento como processo, sempre polissêmico, que abrange a cultura (Daltro; Faria, 2019, p. 229).

Para tanto, compreendemos o RE a partir de uma perspectiva multidimensional, não se tratando apenas de uma descrição de acontecimentos, mas sim de um espaço de construção de conhecimento que emerge da reflexão sobre a própria prática, vivendo assim a práxis da docência (Freire, 2018).

Como apontam Mussi, Flores e Almeida (2021, p.72), “O conhecimento científico, advindo dos RE, beneficia o meio acadêmico e a sociedade, por contribuir na melhoria de intervenções e possibilitar o usufruto de futuras propostas de trabalho [...]”. Ou seja, além de proporcionar a compreensão dos sentidos atribuídos pelos docentes às suas ações, suscita problematizações das condições institucionais, curriculares e relacionais que atravessam o fazer docente até mesmo em outras realidades. Para tanto, buscou-se uma descrição detalhada de atividades construídas colaborativamente para um público heterogêneo para que possa suscitar reflexões e discussões em outros contextos de ação docente sobre as possibilidades e limites de propostas pedagógicas com base no DUA a partir do caminho trilhado.

O trabalho pensado, planejado e aplicado foi realizado em uma turma de 30 estudantes do 1º ano do ensino médio de um instituto de aplicação vinculado a uma universidade pública. Entre os 30 estudantes que compõem a turma, temos um estudante com dislexia, um com dificuldades de aprendizagem, um com altas-habilidades, um em investigação para Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outro com Transtorno do Processamento Auditivo Central (PAC). Somam-se a esses estudantes outros com suas especificidades, com diferenças, por exemplo, de aptidão em relação à disciplina de Língua Portuguesa, o que inclui base leitora, compreensão dos conteúdos gramaticais, habilidades de escrita, entre outras. Trata-se, portanto, de

uma turma essencialmente plural, como tantas que formam a educação pública no Brasil.

As atividades estruturadas dialogam com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e com os princípios do DUA; além disso, foram utilizadas estratégias de mediação pedagógica das professoras presentes, intervenções, ações colaborativas e tutoria em pares ou em grupos (Roquejani; Capellini; Fonseca, 2018). E o retorno sobre as aprendizagens construídas pelos estudantes foi sendo percebido a partir da observação sobre a conclusão ou não da tarefa; do envolvimento, engajamento e seu progresso durante as atividades; da coleta de materiais produzidos por eles, entre outras estratégias necessárias.

Os dados que fundamentam este relato foram coletados por meio de alguns instrumentos que dialogam entre si: o planejamento didático colaborativo, a observação participante vivenciada por nós, professoras, e a participação e produção dos discentes diante da proposta pedagógica desenvolvida. A análise realizada de forma qualitativa, seguiu os princípios metodológicos do DUA: engajamento afetivo, apresentação do conteúdo e expressão da aprendizagem.

3. O DUA EM UM PLANEJAMENTO ESCOLAR

Esta seção exemplificará uma proposta de sequência de atividades com base no Desenho Universal para Aprendizagem aplicada ao longo de um ano letivo em uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública.

As atividades, incorporadas ao planejamento trimestral para a disciplina de Língua Portuguesa, tiveram como objetivo fazer uso de diferentes recursos para desenvolver habilidades, como as descritas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018):

[...] resumir e resenhar criticamente textos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do autor da obra e do resenhador), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisa” [...] “Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.). (Brasil, 2018, s/p).

A partir disso, a sequência de atividades foi iniciada no primeiro trimestre, com a leitura conjunta e em sala do Livro *Pequeno Manual Antirracista*, da autora Djamila Ribeiro (2019). Na disciplina de Língua Portuguesa, no primeiro ano do ensino médio, os gêneros discursivos fichamento, resumo e resenha crítica deveriam ser trabalhados. Para isso, foram realizadas leituras coletivas e discussões, que culminaram na proposição de um fichamento de transcrição, isto é, de um trabalho que reunisse citações diretas da obra de Ribeiro consideradas por cada estudante como essenciais ao entendimento do livro. Buscou-se, neste momento, mostrar para os estudantes a importância da citação direta na construção de um trabalho crítico. Dizer o que o outro pensa é parte da construção da autoria esperada para eles, na formação básica. Além disso, a atividade mostrou que os recortes feitos por um não são necessariamente os mesmos que os do/a colega. A leitura é um gesto – também – individual.

Ainda no primeiro trimestre, como forma de oferecer aos estudantes outra maneira de aprender, a turma foi dividida em 6 grupos de 5. Cada grupo ficou com um capítulo da obra *Pequeno Manual Antirracista*. A tarefa era ler e construir uma exposição oral, em forma de Seminário, sobre o capítulo a eles destinado. Na exposição, deveriam, necessariamente, se apropriar de uma parte da discussão apresentada por Ribeiro e comparar com a realidade brasileira, apresentando exemplos.

A divisão dos grupos se deu por critérios de afinidade, sem a constituição de um grupo composto apenas por estudantes acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado. A escolha se situa nos fundamentos do DUA, a partir do qual deve-se dar autonomia aos estudantes, “de forma a perceber a intervenção necessária entre o que ele consegue realizar sozinho e aquilo que exige a mediação pedagógica” (Marin; Braun, 2020, p. 4).

Já no segundo trimestre, construído em torno do gênero discursivo resumo, foi visto em sala o filme brasileiro *Que horas ela volta?*, escrito e dirigido por Anna Muylaert, em 2015. A partir deste filme, foi pedido aos estudantes que, em duplas, selecionassem uma cena, descrevessem, oralmente, as questões sociais críticas apresentadas na obra cinematográfica e as relacionassem com o livro lido. Para isso, foi realizada uma aula para diálogos com a mediação das professoras de Língua

Portuguesa e de Atendimento Educacional Especializado, e, também, a participação dos estagiários. Somada a essa tarefa, individualmente, os estudantes produziram um resumo do filme, trabalhando, neste momento, a citação indireta, isto é, a paráfrase. Buscou-se ressaltar a tarefa ética de referência ao dizer do outro, mantendo a proximidade com esse dizer, sem emissão de opiniões e/ou comentários críticos.

No terceiro trimestre, em que a resenha crítica se tornou o eixo a partir do qual as aulas foram organizadas, foi feita a leitura do ensaio *Não se come dinheiro*, de autoria de Ailton Krenak (2020). Iniciou-se uma trajetória que discutiu criticamente a noção de humanidade (O que nos faz humanos? O que nos diferencia dos demais animais? Como, em diferentes tempos históricos, temos feito uso do que nos caracteriza humanos? Quem temos deixado de lado, considerando-os sub-humanidade?).

Ao longo das aulas, percebeu-se a necessidade de desenvolver e aprimorar as argumentações. Com isso, uma das estagiárias preparou uma aula com o gênero debate, a partir de assuntos escolhidos pelos próprios estudantes. Então, foi realizada uma aula em que grupos se colocaram a favor ou contra, sendo necessário um momento de pesquisa e discussão para que seguissem para o debate.

A trajetória vivenciada por eles possibilitou que desenvolvessem as habilidades necessárias para elaboração de uma resenha, mas foi possível ampliar os conhecimentos sobre resumo, exemplificação e crítica com diversas formas de aprender o conteúdo e expressar o que estava sendo aprendido, como é utilizado no *Desenho Universal para Aprendizagem* (Marin; Braun, 2020; Sebastián-Heredero; Prais; Vitaliano, 2022).

As atividades trouxeram resultados, pois os estudantes conseguiram produzir uma resenha crítica, individualmente, sobre o curta-metragem brasileiro *Ilha das Flores*, dirigido por Jorge Furtado em 1989. Eles utilizaram diversas estratégias aprendidas nas outras aulas, como: resumo, pesquisa, associação com outras obras, exemplificação com situações cotidianas, além da construção a partir da estrutura particular de uma resenha crítica.

O *Desenho Universal para Aprendizagem* fez parte do planejamento, da aplicação e da avaliação das práticas realizadas ao longo do ano letivo na disciplina de Língua Portuguesa. Como podemos perceber, o Quadro 01 sistematiza as

estratégias e recursos utilizados durante as aulas associadas aos três princípios do DUA apresentados por Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022): i) representação – diversas formas de apresentação; ii) ação e expressão – garantir a possibilidade de diferentes formas de agir e expressar; e iii) engajamento – proporcionar múltiplas formas de engajar-se e envolver-se na atividade.

Quadro 01 – Os princípios do DUA associados à prática das aulas de Língua Portuguesa

REPRESENTAÇÃO	AÇÃO E EXPRESSÃO	ENGAJAMENTO
Livro Pequeno Manual Antirracista, da autora Djamilia Ribeiro. Leitura coletiva e individual;	Resenhas críticas orais e escritas;	Leituras coletivas;
Diálogo e exposição da importância de fichamentos, resumos e resenhas críticas;	Resumos orais e escritos;	Rodas de conversa;
Filme brasileiro Que horas ela volta?, escrito e dirigido por Anna Muylaert;	Fichamentos de transcrição;	Leitura como um gesto individual;
Leitura do ensaio Não se come dinheiro, de autoria de Ailton Krenak em comparativo ao curta-metragem brasileiro Ilha das Flores, dirigido por Jorge Furtado;	Exposição oral em formato de Seminário (em grupo);	Autonomia e trabalho em grupo;
Debates mediados.	Momentos de exposição, diálogos, debates e sistematização.	Exposição escrita, oral e coletiva do que foi aprendido.

Fonte: Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022, p. 36-37 *adaptações nossas*)

Portanto, percebe-se que apresentar diferentes formas de aprender e demonstrar o aprendizado construído possibilita ao estudante engajar-se e ser sujeito ativo do seu processo. Além disso, compreende-se que é uma maneira de respeitar e valorizar as diferentes individualidades de aprendizagem, porque é preciso valorizar as potencialidades sem evidenciar apenas as dificuldades, é preciso assumir o papel enquanto “instituição que ensine a voar e não desde seu ingresso venha podar as asas dos discentes para que apenas se encaixem” (Nunes, 2025, p. 37).

4. A AVALIAÇÃO NESSE CONTEXTO

Quando tratamos de práticas escolares de sala de aula, elas sempre estão presentes no cotidiano de professores e estudantes. Logo, são necessárias considerações sobre os processos de avaliação utilizados durante as atividades propostas, já que estamos em busca de uma nova abordagem curricular sensível às diferenças e que atendam com equidade a diversidade de estudantes. Como defende Luckesi (2011, p. 174), “a avaliação da aprendizagem [...] tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, [...] e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado”. Acrescentamos, ainda, que, com a avaliação, podemos realizar ajustes necessários na nossa própria prática educativa.

As avaliações técnicas e características do ensino de Língua Portuguesa estão presentes no decorrer das atividades realizadas, como por exemplo a língua escrita. Foram avaliadas atividades, trabalhos individuais e em grupos, provas e produções escritas e orais durante toda a sequência planejada e aplicada.

Na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem, é importante considerar, no processo de avaliação:

Quadro 02 – Estratégias de Avaliação a partir do DUA

ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
1) a observação sobre a conclusão ou não da tarefa pelo estudante;
2) a observação do envolvimento, engajamento e seu progresso durante as atividades;
3) a proposição de questionamentos durante a aula e observação da participação de todos;

- | |
|---|
| 4) a coleta de textos, desenhos ou outros materiais produzidos por eles; |
| 5) o embasamento no desempenho real, valorizando a capacidade individual de superar as dificuldades; |
| 6) a valorização da autoavaliação e reflexão sobre si enquanto estudante parte do coletivo e individualmente; |
| 7) a consideração da tutoria em pares ou em grupos, como um potencializador. |

Fonte: Roquejani, Capellini e Fonseca, 2018, p. 72-74 *adaptações nossas*.

Com isso, quando nos referimos à avaliação, consideramos para além da produção escrita, levamos em consideração também a participação oral, a interação e as relações presentes em sala de aula, além do engajamento e empenho a fim de oportunizar diferentes formas de os educandos expressarem seus conhecimentos.

Os docentes estão constantemente observando o que acontece em sala de aula. E como há muitas demandas de trabalho, é importante registrar “as atividades desenvolvidas e avanços obtidos, os quais por vezes se perdem ou caem no esquecimento, após cada aula” (Roquejani; Capellini; Foneca, 2018, p. 76), com o objetivo de auxiliar na avaliação dos estudantes.

Não existe um único caminho a ser seguido, existem caminhos diferentes que vão sendo escolhidos com base nos sujeitos que estão constituindo aquele grupo. Até quando nos referimos a instruções apresentadas em uma receita, elas podem ser aperfeiçoadas a fim de ajustar ou melhorar o sabor, considerando os indivíduos que vão comer. Todos somos diferentes, então pensar em uma aula ou em uma avaliação valorizando uma única forma de aprender não garante uma educação equânime, mas sim uma educação que evidencia as diferenças e não valoriza o seu potencial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência aqui brevemente relatada evidencia que, para colocar em prática o Desenho Universal para Aprendizagem, é necessário planejamento, reflexão, esforço, motivação e consideração com a diversidade presente na sala de aula. É uma diversidade de sujeitos, mas também de formas de aprender, de se expressar e de recursos, a fim de alcançar o máximo de estudantes envolvidos no processo de ensino

e aprendizagem. Com isso, compreendemos que os objetivos estabelecidos para a disciplina de Língua Portuguesa foram alcançados na medida em que a abordagem do DUA impactou positivamente o engajamento estudantil, a assimilação dos conteúdos e, principalmente, a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

Na sala de aula, não é somente realizar as atividades, é preciso ter uma escuta atenta (Freire, 2018) e mediar o processo de ensino-aprendizagem, motivando, envolvendo e dialogando constantemente com os estudantes. E, como podemos perceber, a mediação pedagógica é papel dos professores envolvidos no ensino, como temos no exemplo descrito, o ensino colaborativo acontecendo desde o planejamento, até a aplicação e o processo de acessibilização do conteúdo (Braun; Marin, 2016). Conhecer os estudantes, as características e demandas individuais e coletivas são essenciais para o planejamento e aplicação de uma atividade ou uma sequência de aulas com base na perspectiva do DUA (Marin; Braun, 2020). Com isso, conclui-se que a natureza colaborativa da prática docente na perspectiva ensino colaborativo, valorizou as possibilidades de intervenção pedagógica na abordagem do DUA.

Compreendemos que, para que haja a aplicação do DUA, é fundamental identificar e analisar os sujeitos e o contexto. Há perceptíveis dificuldades de aplicá-lo nas aulas em situações em que temos estudantes com necessidades complexas de mediação ou níveis de suportes mais intensos. E entende-se que nesse contexto seja preciso uma adequação curricular significativa e/ou adaptação de materiais específicos para o(a) estudante. Ainda assim, estamos apresentando essa abordagem como uma proposta que pode ser aplicada em situações como as apresentadas nesta pesquisa, com o objetivo de garantir a inclusão e respeitar a diversidade. Percebemos a potência de atividades como essa e o impacto dessa perspectiva para o ensino de língua portuguesa a partir do resultado e da troca realizada com os estudantes.

A utilização do DUA vem acompanhada da necessidade de planejamento, aplicação prática cuidadosa e flexível, nas avaliações a serem realizadas e na intencionalidade em cada etapa. É importante que não haja rigidez e inflexibilidade

porque estamos em constantes processos de aperfeiçoamento e ajustes, sempre tendo em vista o principal foco, os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Entende-se também, como afirma Saviani (2009), que há precariedade no entorno do exercício da docência. Essas fragilidades estão presentes nas políticas formativas, cujas mudanças não estabelecem um padrão consistente com foco na preparação de docentes que consigam lidar com as demandas emergentes. Fazem-se presentes, também, na falta de estrutura física e humana, na ausência de preparo das instituições, entre outros. Compreendemos que, apesar dos desafios inerentes à implementação da perspectiva do DUA dentro da estrutura disciplinarizada da educação, como a questão do tempo e da necessidade de planejamento colaborativo, os benefícios observados superam as dificuldades, contribuindo diretamente para a autonomia dos estudantes.

Diante disso, entendemos que inclusão escolar e acessibilidade são conceitos indissociáveis que convocam a escola inclusiva a buscar meios e estratégias que promovam a equidade de oportunidades e a ampliação da participação nas propostas pedagógicas ofertadas pela escola, objetivando um atendimento educacional que atenda com equilíbrio as necessidades que se apresentam no nível individual e no coletivo e que usufrua da heterogeneidade e da diferença como matéria-prima para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que viabiliza a construção coletiva do conhecimento. No fim de tudo, os estudantes estarão na sala de aula, ainda que em um cenário desfavorável à construção de práticas inclusivas. Sendo assim, estratégias como a que apresentamos neste trabalho são uma das possibilidades de, apesar de todos os empecilhos, ainda nos mantermos lutando por uma educação justa e abrangente para o maior número de sujeitos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, F. B.; HENRIQUE, J. Pesquisa colaborativa: do isolamento docente à partilha entre pares. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (orgs.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: UFPI, p. 301- 319, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 15 de out. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 15 de out. de 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 10 de out. de 2025.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193 – 215, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193> Acesso em: 25 de set. de 2025.

CAST [Center for Applied Special Technology]. **Universal Design for learning guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: Author. 2011.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e pesquisas em psicologia**, 2019, 19.1: 223-237. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100013 Acesso em: 01 de dez. de 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTI. B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação** - Periódico científico Editado Pela ANPAE, v. 28. 2012, p. 13-34. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066> Acesso em: 22 de mar. de 2025.

GLAT, R., PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. EdUERJ. 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez Editora, ed.22. 2011.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. Formação Docente - **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/20/18> Acesso em: 01 de dez. 2025.

MARIN, M. BRAUN, P. Currículo e Diferenciação Pedagógica – Uma prática de exclusão? **Revista Exitus**. Santarém/PA, vol. 10, 2020, p.1-27. Disponível em:

1154-Texto-do-artigo-2339-4-10-20200106.pdf (eduinclusivapesq-uerj.pro.br) Acesso em: 27 de set. de 2025.

MENDES, E.; VILARONGA, C.; ZERBATO, A. **Ensino Colaborativo com apoio à inclusão escolar unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, 2021, 17.48: 60-77. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010> Acesso em: 10 de dez. de 2025.

NUNES, G. C. L. **Formação de Professores para a Educação Inclusiva: o Desenho Universal para Aprendizagem como abordagem curricular**. 2025. 149p. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Programa de Pós-graduação em Ensino em Educação Básica - PPGEb, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp/UERJ, Rio de Janeiro, 2025.

ROQUEJANI, T. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. de A. O desenho universal para aprendizagem em contextos inclusivos do ensino fundamental. P. 59-80. *In*: OLIVEIRA, A. A. S. de; FONSECA, K. de A.; REIS, M. R. dos (orgs.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. P. 143-155. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm> Acesso em: 20 de jun. de 2025.

SEBÁSTIAN-HEREDERO, E. PRAIS, J. L. de S. VITALIANO, C. R. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva**. São Carlos/SP: Editora De Castro. 1ª ed. 2022.

VELASCO, G.. BARBOSA, R. Desenho Universal para Aprendizagem em matemática: uma proposta para o ensino dos números decimais. **Revista de Educação Matemática (REMat)**. São Paulo (SP). v. 19, n. Edição Especial. p. 1-20. 2022. ISSN: 2526-9062. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/45> Acesso em: 13 de ago. de 2025.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo. V. 47. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/abstract/?lang=pt> Acesso em: 01 de ago. de 2025.

Sobre os(as) autores(as)**Giovana Cerqueira Lopes Nunes**

Professora Auxiliar de Atendimento Educacional Especializado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino em Educação Básica – PPGEB/CAp-UERJ. Graduanda em Letras pela UERJ. Interessa-se por ensino, pesquisa e extensão, pelos seguintes eixos temáticos: educação inclusiva, inclusão escolar, Desenho Universal para Aprendizagem, práticas inclusivas e formação. Bolsista de extensão do Projeto Páginas de Mulheres na Imprensa (PROMIM). Integrante do Projeto de extensão Autonomia em Prosa. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Laboratório de Desenvolvimento Sustentável, inclusão e diversidade em cosmetologia (LADIC). Estudante dos grupos de pesquisa: Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação; Ensino, Formação, Currículos e Culturas.

Thayane Azevedo

Professora Assistente de Atendimento Educacional Especializado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - ProPed-UERJ. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Transtorno do Espectro do Autismo e Inovação Tecnológica e Educação Especial. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nos campos de ensino, pesquisa e extensão, interasse-se pelos seguintes eixos temáticos: autismo, ensino colaborativo, desenho universal para a aprendizagem, formação de professores e narrativas. Integra o Grupo de Pesquisa Inclusão Educacional e Social (GPIES-UERJ) e coordena o projeto de extensão Organização Didática na Perspectiva da Educação Inclusiva - CAp UERJ.

Milene Maciel Carlos Leite

Professora Adjunta de Língua Portuguesa e Literatura na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Mestre e Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF), na área de Análise do Discurso. Interessa-se, nos campos de ensino, pesquisa e extensão, pelos seguintes eixos temáticos: ensino de língua portuguesa e literatura brasileira, produção de material didático para ensino de língua portuguesa e literatura e discurso político, gênero, raça e sexualidade em sua relação com o ensino. Colabora com os projetos de extensão Café com Método e Laboratório de Escrita. Integra os grupos de pesquisa Ciências da Linguagem na Escola (Cle) e Núcleo de Estudos em Língua e Discurso (Nelid).