ISSN: 2358-8829

DIFERENTES FORMAS DE ALFABETIZAR: O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAGENS

Silvana Matos Uhmann [1]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) pode contribuir para o planejamento da alfabetização, considerando a diversidade dos estudantes desde a elaboração das propostas. Parte-se da questão sobre como ampliar as condições de participação na leitura e na escrita sem perder a intencionalidade do ensino. O estudo desenvolve uma discussão teórica de caráter qualitativo, apoiada em fontes sobre alfabetização, letramento, planejamento inclusivo e formação docente, sem constituir revisão sistemática ou pesquisa de campo. A análise organiza-se em torno da identificação de barreiras, da definição de objetivos, da diversificação dos meios de acesso e expressão e do acompanhamento das aprendizagens. Os resultados da reflexão indicam que as possibilidades do DUA dependem da coerência entre os apoios oferecidos e os conhecimentos que se pretende ensinar. Destacam-se a necessidade de diferenciar participação e aprendizagem específica, relacionar recursos à mediação e registrar as condições em que os estudantes demonstram conhecimentos. As situações didáticas apresentadas possuem caráter ilustrativo e não representam resultados de uma intervenção. Conclui-se que o DUA pode orientar a antecipação de alternativas e a revisão das práticas, sem substituir o ensino da língua escrita, os apoios específicos ou a avaliação. A contribuição discutida situa-se na organização de oportunidades para aprender, respeitando as singularidades e mantendo o vínculo com o trabalho comum da turma.

Palavras-chave: Diferenciação curricular, Inclusão, Deficiência, Aprendizagem, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A alfabetização envolve a aprendizagem do sistema de escrita e a participação em situações de leitura e produção de sentidos. Nos anos iniciais, as crianças chegam à escola com conhecimentos distintos sobre palavras, letras e textos, além de experiências variadas com a cultura escrita. Essa heterogeneidade exige examinar como o ensino apresenta os conteúdos, organiza a participação e reconhece as respostas. Uma proposta que oferece apenas um caminho pode dificultar a manifestação de conhecimentos e restringir oportunidades de aprender.

O problema não está na existência de materiais impressos ou de atividades de retomada. Esses recursos podem integrar o ensino quando possuem objetivos claros e mediação pertinente. A barreira aparece quando uma forma de acesso ou execução é tratada como única condição de participação, sem análise das necessidades dos estudantes. A repetição de uma tarefa que não é compreendida pode prolongar a dificuldade. Nesse caso, torna-se necessário rever a organização do ensino, além de solicitar novas tentativas de realização.

[1] Professora do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF) - RJ, silvana_uhmann@id.uff.br;

ISSN: 2358-8829

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) constitui um referencial para pensar essa organização desde o planejamento. Sua discussão no campo da alfabetização interessa porque diferentes crianças podem necessitar de apoios para compreender comandos, observar relações na escrita ou comunicar o que sabem. A diversificação precisa estar relacionada às aprendizagens pretendidas, evitando a suposição de que o uso de muitos materiais produz, automaticamente, avanços na leitura e na escrita.

A pergunta que orienta o artigo é como o DUA pode potencializar a alfabetização dos estudantes. O objetivo consiste em discutir suas contribuições para a elaboração de práticas que ampliem as condições de engajamento, representação e ação e expressão. O foco recai sobre as relações entre objetivos, barreiras pedagógicas, mediação e avaliação. A análise parte da problematização apresentada no resumo e a desenvolve como reflexão teórica, sem atribuir à discussão resultados de uma intervenção escolar não descrita.

METODOLOGIA

O artigo desenvolve uma discussão teórica de caráter qualitativo, com apoio em fontes diretamente relacionadas à alfabetização e ao DUA. O material original apresenta uma questão de pesquisa e reflexões sobre o planejamento, mas não identifica turma, participantes, instrumentos de produção de dados ou intervenção. Por essa razão, o trabalho é estruturado como análise conceitual e propositiva. Não se descreve pesquisa de campo nem se apresentam resultados empíricos que não estejam documentados.

O diálogo bibliográfico mobiliza Soares (2004), para a relação entre alfabetização e letramento; CAST (2024), para a organização dos princípios do DUA; e Zerbato e Mendes (2018, 2021), para a discussão do planejamento inclusivo e da formação docente. A seleção é temática e delimitada. Não se trata de revisão sistemática, mapeamento exaustivo ou comparação de eficácia entre métodos de alfabetização. As fontes contribuem para construir questões e critérios de análise das propostas pedagógicas.

A reflexão organiza-se em quatro dimensões: identificação de barreiras; definição dos objetivos de alfabetização; diversificação dos meios de acesso e expressão; e acompanhamento das aprendizagens. Essa organização permite examinar a relação entre recursos e intencionalidade, distinguindo a participação na tarefa dos conhecimentos que ela permite observar. As situações didáticas apresentadas são exemplos elaborados para a discussão. Não representam atividades aplicadas a participantes nem constituem evidências de resultados escolares.

ISSN: 2358-8829

O uso do termo potencializar refere-se às possibilidades pedagógicas examinadas, e não a um efeito garantido. O artigo reconhece a importância de práticas informadas por pesquisas, mas não toma a existência de fundamentação teórica como comprovação de eficácia de toda estratégia denominada DUA. Uma proposta precisa ser analisada em relação ao conteúdo, às condições de implementação e às respostas dos estudantes. Essa delimitação sustenta uma leitura crítica das contribuições e dos limites do referencial.

REFERENCIAL TEÓRICO

Alfabetização e letramento no planejamento

Soares (2004) distingue alfabetização e letramento, preservando suas especificidades e sua relação de interdependência. A contribuição ajuda a pensar o ensino da escrita como aprendizagem de um sistema e como participação em práticas sociais de leitura e escrita. No artigo, essa formulação fundamenta a necessidade de articular a atenção às letras e às relações sonoras com situações que tenham significado para os estudantes. Uma dimensão não torna a outra dispensável.

Como elaboração pedagógica, trabalhar uma lista de palavras pode permitir discutir sua função e também examinar aspectos de sua escrita. A professora pode definir se o objetivo envolve reconhecer uma letra inicial, comparar palavras ou produzir um registro. Esses objetivos não se confundem e precisam orientar a atividade. A escolha do recurso deve ajudar a criança a atuar sobre o aspecto em estudo, em lugar de reunir diferentes tarefas sem uma relação clara com a aprendizagem pretendida.

A mediação também precisa considerar o que o estudante pode resolver pelas pistas disponíveis. Se uma palavra é apresentada sempre ao lado da mesma imagem, a criança pode identificar o referente pela figura. Essa resposta pode ser relevante para a compreensão, mas não é suficiente para afirmar que leu a palavra. Uma avaliação mais precisa exige situações que permitam examinar os elementos escritos, respeitando as condições de acesso necessárias e evitando conclusões sobre conhecimentos que a tarefa não solicita.

Alfabetizar com atenção à diversidade implica reconhecer conhecimentos parciais e possibilidades de avanço. Uma criança pode identificar algumas letras, outra reconhecer palavras familiares e outra precisar de apoio para compreender o enunciado. A proposta comum pode oferecer desafios relacionados, com mediações diferenciadas. O objetivo é ampliar as aprendizagens de cada estudante sem fixar grupos em expectativas permanentes ou transformar dificuldades momentâneas em limites antecipados para a participação.

ISSN: 2358-8829

DUA e antecipação de alternativas

O CAST (2024) organiza suas diretrizes em múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão. Esses princípios orientam alternativas para participar das propostas, acessar informações e comunicar conhecimentos. Na alfabetização, podem ajudar a examinar como a atividade envolve o estudante, torna a linguagem escrita compreensível e permite observar suas respostas. Não correspondem a etapas obrigatórias que precisam aparecer isoladamente em cada tarefa.

Planejar alternativas exige identificar qual barreira se pretende enfrentar. Uma leitura mediada pode apoiar a compreensão de um comando; letras móveis podem permitir examinar a composição de uma palavra sem exigir simultaneamente seu traçado manual. Essas possibilidades são formulações didáticas do artigo. Sua utilidade depende do objetivo e do acompanhamento, pois um mesmo recurso pode favorecer uma criança em determinada situação e não oferecer o apoio de que necessita em outra.

Zerbato e Mendes (2018) discutem o DUA como estratégia para ampliar a participação no ensino comum em classes heterogêneas. Essa perspectiva interessa por deslocar parte da análise para o planejamento, evitando depender apenas de adequações produzidas após o aparecimento das dificuldades. Em termos pedagógicos, a pergunta passa a incluir quais condições da atividade podem ser revistas para que mais estudantes tenham acesso ao conhecimento, sem apagar a necessidade de intervenções específicas.

A oferta universal não exige que todos utilizem o mesmo suporte. Recursos podem estar disponíveis à turma enquanto sua utilização varia segundo as necessidades e os objetivos. Também não pressupõe a inclusão simultânea de estímulos em excesso. Apresentar várias informações sem hierarquia pode dificultar a compreensão. A seleção precisa manter clareza sobre o que a criança deve observar e fazer, garantindo tempo para exploração e orientações que tornem as opções efetivamente utilizáveis.

Mediação e formação docente

A mediação conecta os materiais ao conhecimento em estudo. Um jogo pode estimular a participação, mas sua contribuição para a alfabetização depende das relações que as crianças são convidadas a estabelecer. A professora precisa explicitar a tarefa, acompanhar as escolhas e oferecer devolutivas que ajudem a revisar tentativas. A acessibilidade inclui essa atuação e não pode ser atribuída apenas à aparência ou à variedade dos recursos.

ISSN: 2358-8829

Zerbato e Mendes (2021), em uma investigação sobre formação de professores, apontaram contribuições da articulação entre DUA e colaboração para o desenvolvimento de práticas voltadas à diversidade. O estudo oferece uma referência para pensar a formação, mas não demonstra automaticamente a eficácia de qualquer proposta de alfabetização. Sua aproximação com este artigo sustenta o interesse de processos em que os profissionais examinem planos, discutam barreiras e reflitam sobre as respostas produzidas no cotidiano escolar.

Essa reflexão pode concentrar-se em questões concretas: qual conhecimento a atividade procura ensinar, quais exigências acrescenta e quais respostas permite observar. Ao discutir essas perguntas, a equipe pode diferenciar uma dificuldade relacionada ao conteúdo de um obstáculo na apresentação da tarefa. O planejamento torna-se mais preciso quando a escolha de apoio decorre dessa análise, e não de uma associação fixa entre diagnóstico e material.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificação de barreiras na alfabetização

Como resultado da análise teórica, destaca-se que a contribuição do DUA depende da coerência entre a barreira identificada e a alternativa planejada. A dificuldade para iniciar uma atividade pode decorrer da compreensão do comando, da organização do material ou do conhecimento que se pretende ensinar. Essas possibilidades exigem respostas diferentes. Acrescentar uma imagem não resolve necessariamente uma dificuldade de leitura, assim como repetir a orientação oral não garante que a criança reconheça os elementos escritos em foco.

Um primeiro critério de análise é examinar as exigências simultâneas. Copiar um enunciado, compreender a instrução, localizar materiais e registrar uma resposta podem ser demandas reunidas em uma mesma folha. Se o objetivo é comparar letras iniciais, parte dessas exigências pode ser apoiada para tornar mais visível o conhecimento pretendido. Isso não elimina a necessidade de ensinar organização ou escrita manual; permite definir quando cada aprendizagem será trabalhada e como sua avaliação será realizada.

Outro critério é analisar a legibilidade da proposta. Letras pouco nítidas, excesso de elementos decorativos e distribuição confusa podem dificultar a atenção ao conteúdo. A acessibilidade pode exigir retirar informações, em vez de acrescentá-las. Como exemplo propositivo, uma atividade de seleção de letras pode começar com poucas alternativas bem organizadas e ampliar o desafio conforme as respostas. A quantidade de elementos deve decorrer do objetivo, sem ser transformada em regra permanente para determinado estudante.

ISSN: 2358-8829

As barreiras também podem estar nas expectativas. Quando o professor presume que uma criança com deficiência não participará da leitura, pode oferecer somente tarefas de execução simples, desvinculadas do conteúdo comum. O problema, nesse caso, não é resolvido apenas pela troca de material. É necessário garantir oportunidades de contato com a língua escrita, formular desafios pertinentes e observar conhecimentos em construção. A participação precisa envolver ações relacionadas ao que a turma estuda.

Engajamento com objetivos de aprendizagem

O engajamento é relevante porque a criança precisa encontrar condições de compreender a proposta e participar de suas ações. Uma atividade pode permitir escolhas e utilizar referências significativas sem perder sua direção. O planejamento precisa distinguir a possibilidade de escolher um suporte da escolha de abandonar o objetivo. As opções devem conduzir a experiências de aprendizagem relacionadas e ser apresentadas de modo que os estudantes compreendam o que podem fazer.

Como exemplo, uma turma pode explorar palavras de dois conjuntos temáticos diferentes, mantendo o objetivo de observar suas letras iniciais. A escolha do conjunto oferece uma margem de participação, enquanto a relação escrita permanece em foco. Essa situação é ilustrativa e não foi aplicada em pesquisa descrita neste artigo. Ela demonstra que flexibilidade e intencionalidade podem coexistir, desde que a professora acompanhe se a tarefa efetivamente exige a ação pretendida.

O interesse não deve ser utilizado como substituto da avaliação. Uma criança pode gostar do jogo e ainda não compreender a relação entre letras e palavras mobilizada na proposta. Outra pode demonstrar conhecimento em uma situação menos lúdica. A análise precisa reconhecer as condições que favorecem a aproximação com o conteúdo e verificar as aprendizagens que se manifestam. A participação tem valor próprio, mas sua relação com a alfabetização precisa ser examinada.

A organização do desafio também merece atenção. Uma proposta muito distante dos conhecimentos da criança pode impedir tentativas; outra, sem novidade, pode não oferecer oportunidade de avanço. Ajustar a mediação implica observar como ela responde, que ajuda utiliza e o que pode assumir. O objetivo não é manter conforto permanente, mas oferecer condições para enfrentar desafios compreensíveis e ampliar progressivamente a participação na leitura e na escrita.

ISSN: 2358-8829

Representação e compreensão da escrita

As alternativas de representação podem tornar o conteúdo mais acessível quando explicitam relações relevantes. Apresentar uma palavra de forma legível, associá-la a um contexto de sentido e orientar a atenção para uma parte de sua escrita são decisões distintas. Elas podem se articular em uma mesma proposta, mas precisam ser planejadas. A diversificação não se mede apenas pelo número de meios utilizados, e sim pelo que permitem compreender sobre a linguagem escrita.

Uma imagem pode favorecer o reconhecimento do referente, enquanto a leitura mediada oferece uma referência oral. O trabalho alfabetizador exige construir a relação com o registro escrito. A professora pode convidar a criança a observar uma letra e compará-la com outra palavra conhecida, conforme o objetivo definido. A imagem permanece como apoio, sem substituir a atenção ao elemento escrito. Essa articulação evita que a criança realize a atividade apenas por pistas que não envolvem leitura.

Também é necessário evitar a definição de perfis fixos de aprendizagem. A criança não precisa ser classificada como exclusivamente visual, auditiva ou manipulativa para receber alternativas. Os meios podem variar conforme o conteúdo e a tarefa. A análise das respostas deve orientar a escolha, permitindo que o estudante amplie seu repertório de participação. Fixá-lo em um único tipo de suporte pode restringir as experiências que o planejamento pretendia ampliar.

Ação e expressão dos conhecimentos

A diversificação das respostas pode oferecer informações sobre conhecimentos que não aparecem quando se exige apenas registro manual. Uma criança pode selecionar uma letra, organizar elementos de uma palavra ou indicar uma correspondência antes de conseguir escrever sua resposta com autonomia. Essas ações precisam ser interpretadas em relação ao objetivo. Não demonstram, por si só, todas as habilidades de leitura e escrita, mas podem tornar observável uma aprendizagem parcial relevante.

Se o objetivo é examinar a escolha de letras, o uso de letras móveis pode ser pertinente. Se o foco é o traçado, a proposta necessita incluir condições para ensiná-lo. A separação não implica abandonar a escrita manual, mas planejar sua relação com outras demandas. Ao distinguir esses objetivos, a professora pode identificar melhor a origem de uma dificuldade e evitar que a exigência de execução oculte aquilo que a criança compreende.

ISSN: 2358-8829

A autonomia deve ser analisada considerando os apoios. Utilizar um modelo ou uma referência visual pode permitir uma ação própria, sem que isso corresponda a realizar a tarefa sem ajuda. A avaliação precisa registrar essa condição. Também é necessário observar quando a criança já pode realizar parte da atividade com menos pistas, para que a manutenção do suporte não impeça novos desafios. O apoio tem função pedagógica quando favorece escolhas e amplia possibilidades de participação.

A comunicação da resposta pode ocorrer por diferentes meios, mas o adulto não deve substituir a criança. Uma pergunta acompanhada da indicação imediata da alternativa correta oferece pouca oportunidade de observar sua decisão. Em outros casos, esperar sem qualquer ajuda pode impedir a participação. A mediação precisa encontrar uma intensidade pertinente, respeitando o tempo de resposta e revendo as pistas conforme o estudante demonstra conhecimentos e necessidades.

Avaliação e práticas informadas por pesquisas

A análise aponta que avaliar a contribuição de uma proposta exige definir o que será observado. Participação, reconhecimento de letras, leitura de palavras e produção escrita correspondem a dimensões distintas. Reuni-las em uma classificação genérica de aprendizagem pode dificultar decisões. O registro precisa descrever a ação realizada, o apoio disponível e a relação com o objetivo. Esses elementos permitem planejar a continuidade sem reduzir o processo a uma impressão de sucesso ou dificuldade.

Como encaminhamento propositivo, a professora pode comparar respostas em situações semelhantes, observando mudanças na necessidade de ajuda ou na complexidade das ações realizadas. Uma seleção de letra com modelo completo informa algo diferente de uma escolha com pista parcial. O acompanhamento precisa preservar a clareza dessas condições para que os avanços não sejam superestimados. Ao mesmo tempo, reconhecer aprendizagens parciais permite oferecer desafios que dialoguem com o percurso da criança.

O compromisso com práticas informadas por pesquisas requer leitura crítica. A fundamentação em um referencial não transforma toda decisão em intervenção de eficácia comprovada. É necessário considerar quais estudos sustentam determinada afirmação, que resultados examinam e em quais condições. No âmbito deste artigo, a análise bibliográfica sustenta princípios e possibilidades de planejamento. Ela não permite afirmar que todos os estudantes serão alfabetizados com a adoção do DUA nem estimar uma intensidade de efeito.

Essa distinção fortalece a responsabilidade docente. Em vez de adotar um rótulo como garantia, a professora pode formular hipóteses pedagógicas e acompanhá-las. Se a alternativa

não favorece a participação, cabe rever sua apresentação, sua relação com o objetivo e a mediação. Se o estudante avança, é necessário ampliar o desafio. A avaliação passa a integrar o planejamento e a orientar sua revisão, mantendo o foco na aprendizagem da leitura e da escrita.

Apoios específicos e trabalho coletivo

Um planejamento comum mais acessível pode reduzir barreiras, mas não elimina necessidades individuais. Alguns estudantes podem precisar de mais tempo, de demonstração adicional ou de um conjunto menor de informações para iniciar. Essas decisões devem manter o vínculo com o conteúdo e ser revistas a partir das respostas. Universalizar oportunidades não significa uniformizar percursos nem condicionar toda a turma à mesma intensidade de mediação.

O trabalho coletivo entre professores pode contribuir para examinar essas necessidades. A discussão de uma atividade permite observar obstáculos na linguagem, na disposição dos materiais e nos critérios de avaliação. O conhecimento especializado pode ajudar a planejar apoios, enquanto a responsabilidade pelo ensino permanece compartilhada. O objetivo é ampliar a participação no currículo comum e evitar que a criança seja afastada das propostas sob a justificativa de receber atenção diferenciada.

As condições de trabalho também precisam integrar a reflexão. Preparar materiais e acompanhar respostas exige tempo e organização. O DUA não deve ser apresentado como tarefa exclusivamente individual de produzir uma atividade diferente para cada estudante. A seleção de poucas alternativas pertinentes, seu uso compartilhado e a revisão coletiva dos planos podem tornar o trabalho mais coerente. A viabilidade precisa ser analisada junto com a acessibilidade e a intencionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo discutiu como o DUA pode contribuir para o planejamento da alfabetização, considerando a diversidade como ponto de partida. A análise teórica indica que suas possibilidades dependem da articulação entre objetivos, alternativas de acesso e expressão, mediação e avaliação. O referencial ajuda a examinar barreiras, mas não substitui o conhecimento sobre a língua escrita nem define automaticamente a qualidade de uma prática pedagógica.

Os resultados da reflexão destacam a importância de distinguir participação na tarefa e aprendizagem específica, apoio e substituição da ação, variedade de recursos e coerência do

planejamento. Diferentes meios podem ampliar as oportunidades de observar conhecimentos e organizar intervenções. Para isso, precisam manter relação com aquilo que se pretende ensinar. Uma proposta inclusiva deve favorecer o contato com a escrita, explicitar seus objetivos e acompanhar as respostas sem antecipar limites a partir do diagnóstico.

Por se tratar de discussão teórica com seleção delimitada de fontes, o artigo não comprova efeitos de uma intervenção nem oferece generalizações sobre o desempenho de turmas. Essa limitação indica a relevância de pesquisas e registros escolares que descrevam procedimentos, condições de apoio e conhecimentos observados. A aproximação entre fundamentação e acompanhamento da prática pode qualificar decisões e evitar a utilização do DUA apenas como denominação para atividades diversificadas.

Conclui-se que potencializar a alfabetização significa ampliar condições para aprender e participar de práticas de leitura e escrita, preservando a intencionalidade do ensino. O planejamento precisa oferecer caminhos pertinentes, reconhecer necessidades específicas e ser revisto a partir das aprendizagens. A contribuição do DUA situa-se nessa organização consciente das oportunidades, articulando o trabalho comum da turma aos apoios que cada estudante necessita para avançar.

REFERÊNCIAS

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. [S. l.]: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 29 out. 2026.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5–17, 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 2, p. 147–155, 2018. DOI: https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.14125.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, v. 47, e233730, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730.