

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PARFOR EQUIDADE**  
**SEGUNDA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA**

Marta Cristina Da Silva Carvalho

**O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO SUPORTE À**  
**ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTE COM TEA: UMA ANÁLISE DO**  
**ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E DA EQUIDADE**

Juiz de Fora

2026

**Marta Cristina Da Silva Carvalho**

**O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO SUPORTE À  
ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTE COM TEA: UMA ANÁLISE DO  
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E DA EQUIDADE**

Trabalho de Formação Docente (TFD)  
apresentado como requisito parcial para  
conclusão da Segunda Licenciatura em  
Educação Especial Inclusiva (Parfor Equidade).

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Marta Coelho  
Pereira

Juiz de Fora

2026

## Marta Cristina Da Silva Carvalho

### Ficha catalográfica

CARVALHO, Marta Cristina da Silva .

O Desenho Universal para a Aprendizagem como suporte à alfabetização de estudante com TEA: : Uma análise do acompanhamento pedagógico e da equidade. / Marta Cristina da Silva CARVALHO. -- 2026.

26 f.

Orientadora: Sônia Marta Coelho Pereira

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2026.

1. Aprendizagem. 2. Currículo. 3. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). 4. Práticas pedagógicas equitativas. 5. Transtorno do Espectro Autista (TEA). I. Pereira, Sônia Marta Coelho , orient. II. Título.

Elaborado pela autora

**Marta Cristina Da Silva Carvalho**

**O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO SUPORTE À  
ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTE COM TEA: UMA ANÁLISE DO  
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E DA EQUIDADE**

Trabalho de Formação Docente (TFD)  
apresentado como requisito parcial para  
conclusão da Segunda Licenciatura em  
Educação Especial Inclusiva (Parfor Equidade).

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Marta Coelho  
Pereira

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Sônia Marta Coelho Pereira  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
Orientadora

---

Profa. Ms. Raquel Xavier Grazzinoli  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
Avaliadora

## **AGRADECIMENTOS**

Escrever sobre minha trajetória acadêmica foi relatar os desafios que permeiam a vida e nos acompanham ao longo dela. Entendo que a educação é o espaço em que o conhecimento promove transformações, tanto na vida acadêmica, com a construção de novos saberes, quanto na vida social, permitindo-nos sair da inércia para assumirmos o papel de protagonistas de nossa própria história. Nesse sentido, considero essa oportunidade de cursar a Segunda Licenciatura em Educação Especial e Inclusiva como um verdadeiro divisor de águas na minha prática docente, pois, como destaca Mantoan (2015), a educação inclusiva amplia o olhar pedagógico e rompe com práticas excludentes, promovendo uma escola para todos.

Agradeço a Deus por abrir as portas deste momento e expresso minha gratidão aos profissionais que estiveram comigo nessa jornada, em especial aos professores, que terão sempre meu carinho e reconhecimento, e aos colegas, companheiros de caminhada, com quem compartilho o desejo de fazer da educação um espaço em que todos tenham voz. A vida tem nos presenteado com experiências significativas, e espero que possamos seguir descobrindo caminhos que se abrem diante de nós.

E por último, mas sempre em primeiro lugar, agradeço de forma especial à minha família, meus pais, meu esposo, meus filhos, nora, irmãos, cunhados e cunhadas pelo apoio, carinho, dedicação, paciência e incentivo, que foram fundamentais em toda a minha caminhada.

## RESUMO

Este relato de experiência constitui a etapa final do curso de segunda licenciatura em Educação Especial e Inclusiva – PARFOR, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Teve como objetivo analisar a experiência de acompanhamento pedagógico na aprendizagem de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em processo de alfabetização, evidenciando estratégias inclusivas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), nos marcos legais da educação inclusiva e nos princípios da equidade. O estudo destaca a importância da colaboração entre a professora regente e a professora de apoio, bem como a necessidade de práticas pedagógicas equitativas, pautadas na valorização da diversidade. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) asseguram o direito à educação em condições de igualdade, orientando a superação de práticas excludentes, conforme defendem Orrú, Pacheco e Mantoan. Em consonância, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a equidade e a flexibilização no currículo, enquanto o DUA, proposto por Rose e pelo CAST, orienta a adoção de estratégias diversificadas para atender às diferentes formas de aprender. Os resultados evidenciam que a alfabetização de estudantes com TEA exige práticas acessíveis e intencionalmente planejadas, capazes de superar barreiras comunicacionais, sociais e metodológicas. Assim, a alfabetização deve extrapolar o ensino do código escrito, promovendo interações, comunicação e desenvolvimento integral. Concluiu-se que a adoção de práticas alfabetizadoras inclusivas, fundamentadas no DUA, contribui para o fortalecimento do pertencimento escolar e para a garantia do direito de aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Aprendizagem; Currículo; Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); Práticas pedagógicas equitativas; Transtorno do Espectro Autista (TEA).

## **ABSTRACT**

This experience report constitutes the final stage of the second licensure program in Special and Inclusive Education – PARFOR, offered by the Faculty of Education of the Federal University of Juiz de Fora. The study aimed to analyze the experience of pedagogical support provided to a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) during the literacy process, highlighting inclusive strategies grounded in Universal Design for Learning (UDL), Brazilian inclusive education legislation, and the principles of equity. The study emphasizes the importance of collaboration between the classroom teacher and the support teacher, as well as the need for equitable pedagogical practices based on the appreciation of diversity. In this regard, the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) and the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (LBI) ensure the right to education under equal conditions, guiding the overcoming of exclusionary practices, as advocated by Orrú, Pacheco, and Mantoan. In alignment with these principles, the National Common Core Curriculum (BNCC) reinforces equity and curricular flexibility, while Universal Design for Learning, proposed by Rose and CAST, promotes the use of diversified strategies to address different ways of learning. The results indicate that the literacy development of students with ASD requires accessible and intentionally planned pedagogical practices capable of overcoming communicational, social, and methodological barriers. Thus, literacy should go beyond the teaching of written code, fostering interaction, communication, and integral development. It is concluded that the adoption of inclusive literacy practices grounded in UDL contributes to strengthening school belonging and ensuring the right to learning for all students.

**Keywords:** Learning; Curriculum; Universal Design for Learning (UDL); Inclusive literacy practices; Autism Spectrum Disorder (ASD).

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>10</b>
<b>3. CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>14</b>
3.1. RELATO DE EXPERIÊNCIA: O GÊNERO TEXTUAL RECEITA E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM.....	14
<b>4. REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA.....</b>	<b>17</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>18</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>21</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Ao considerar o Relato de Experiência como expressão escrita de vivências, observa-se que ele não apenas documenta práticas e acontecimentos, mas também se constitui como um instrumento de produção e partilha de conhecimentos. De acordo com Pimenta (2005, p. 19) “o relato de experiência constitui-se em um espaço de reflexão sobre a prática, possibilitando ao professor analisar, sistematizar e ressignificar o vivido, transformando a experiência em conhecimento”. Essa modalidade de escrita acadêmica e formativa possibilitou a articulação entre a experiência prática e o saber teórico, favorecendo o diálogo entre o vivido e o construído no campo científico. Nesse sentido, o presente relato tem como objetivo apresentar e analisar a experiência de acompanhamento pedagógico de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em processo de alfabetização, evidenciando as estratégias inclusivas adotadas e fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), nas legislações brasileiras de educação inclusiva e nos princípios da equidade.

De modo adicional, o interesse pelo tema deste trabalho emergiu de questionamentos e reflexões originados em minha prática pedagógica junto a uma estudante de oito anos, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), atualmente em processo de alfabetização. A experiência cotidiana em sala de aula como professora têm evidenciado desafios relacionados à garantia do direito à aprendizagem e ao sentimento de pertencimento, aspectos centrais quando se trata da inclusão escolar. De acordo com Mantoan (2006) e Carvalho (2010), a educação inclusiva busca garantir que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades de aprendizagem de qualidade, independentemente de suas necessidades e habilidades. Assim, buscou-se criar ambientes educacionais acessíveis e acolhedores para todos os educandos, promovendo a inclusão e a participação ativa.

Diante desse cenário, tornou-se necessário refletir sobre como planejar estratégias pedagógicas que respeitassem as singularidades da estudante sem reforçar práticas excludentes, articulando currículo, diversidade e equidade.

Foi nesse movimento de inquietação e busca por alternativas que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se apresentou como um referencial teórico-metodológico relevante, ao propor a flexibilização curricular e a eliminação de barreiras à participação.

Em respaldo a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece a necessidade de flexibilização curricular, assegurando que os processos pedagógicos sejam adaptados às necessidades individuais dos estudantes, a fim de favorecer sua aprendizagem e desenvolvimento. Complementarmente, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, reconhece a pessoa com autismo como pessoa com deficiência, garantindo-lhe direitos específicos e reforçando a obrigação do poder público de assegurar atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Em consonância, a Lei Brasileira de Inclusão (2015), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, garante direitos fundamentais às pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA, promovendo a igualdade de condições e a participação plena na sociedade. Além dos aspectos legais, ressalta-se que a educação inclusiva não é resultado de ações isoladas, mas de um trabalho conjunto entre educadores, que, como observa Capellini (2004), promove aprendizado mútuo e beneficia principalmente o aluno:

O trabalho colaborativo efetivo requer apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma prática dos saberes. Dessa maneira, cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno (Capellini, 2004, p.89).

Diante dessa perspectiva, destaca-se a Lei nº 14.690, de julho de 2024, que regulamenta a atuação do Professor de Apoio para estudantes público-alvo da educação especial nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora. Ao assegurar a presença de profissionais qualificados e em constante processo de formação, essa legislação contribui para a construção de práticas pedagógicas que respeitam a diversidade e promovem uma aprendizagem equitativa, inclusiva e significativa para todos os estudantes.

Dessa forma, a relevância dessa lei ultrapassa o âmbito meramente normativo, uma vez que favorece a efetivação da educação inclusiva ao garantir não apenas a presença física dos estudantes com deficiência no ambiente escolar, mas também sua participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os benefícios estendem-se a toda a comunidade escolar, que passa a vivenciar práticas mais colaborativas, justas e orientadas por princípios de acessibilidade e inclusão.

Frente a isso, a metodologia adotada neste estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, pautada na observação e na reflexão sobre a prática pedagógica junto a uma estudante de oito anos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em processo de alfabetização. O percurso metodológico envolveu o acompanhamento direto da estudante durante as atividades escolares, com registros de suas respostas, comportamentos e interações, bem como a participação em planejamentos colaborativos com a professora regente, a fim de desenvolver estratégias inclusivas adequadas às suas necessidades.

De forma complementar, a prática inclusiva observada e vivenciada nessa experiência representa um processo contínuo e coletivo, que exige reflexão constante, colaboração e flexibilidade. Dessa forma, destaca-se a necessidade de estratégias pedagógicas planejadas e ajustadas às necessidades dos estudantes com deficiência ou em situação de vulnerabilidade, a fim de que a escola se torne um espaço verdadeiramente inclusivo, capaz de transformar as diferenças em oportunidades de aprendizagem para todos.

Entretanto, o modelo escolar tradicional, centrado em um currículo uniforme, enxerga a diversidade como obstáculo e tende apenas a “ajustar para cima ou para baixo” a linha padrão da chamada normalidade. Em contraposição, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) entende a diversidade como potência, pois:

É uma abordagem educacional que procura remover qualquer barreira que possa impedir a aprendizagem, por isso, é pensado desde o planejamento, levando em conta as necessidades e a diversidade de todos os alunos. Além disso, o professor não precisa adaptar as atividades para um determinado aluno, pois o DUA beneficia todos os alunos, respeitando a diversidade que existe em nossas salas de aula (Costa, 2022, p. 6).

Nessa direção, o Desenho Universal para a Aprendizagem se apresenta como uma perspectiva pedagógica que valoriza a diversidade, não a tratando como obstáculo, mas como oportunidade para enriquecer os processos educativos. Ao considerar, desde o planejamento, diferentes formas de engajamento, representação e expressão, o DUA favorece a construção de práticas mais inclusivas, equitativas e eficazes, promovendo a participação de todos os estudantes e contribuindo para uma educação verdadeiramente democrática.

Além disso, esse entendimento dialoga com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que assegura a todos o direito à educação, e com a Lei Brasileira da Inclusão (2015), que reforça a necessidade de eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas. Também converge com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que

orienta as escolas a se organizarem para garantir não apenas acesso, mas também participação e aprendizagem efetiva. Para Mittler (2003), a inclusão exige uma transformação cultural e pedagógica, deslocando o foco das limitações individuais para a eliminação das barreiras que restringem a aprendizagem. Frente a isso, no campo específico da alfabetização, torna-se essencial adotar práticas alinhadas ao DUA, que preconiza múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. De acordo com esse entendimento, Cast (2018) e Beyer (2006) enfatizam que flexibilizar o ensino é condição indispensável para que estudantes com deficiência ou transtornos do desenvolvimento tenham acesso real ao currículo.

Por fim, entende-se que este relato reforça a importância de compreender e aplicar práticas pedagógicas inclusivas que, fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem e respaldadas pela legislação vigente, diversifiquem as estratégias didáticas e assegurem não apenas o avanço da estudante em seu processo de alfabetização, mas também o fortalecimento de seu sentimento de pertencimento, reconhecimento e valorização como parte integrante da comunidade escolar.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

O papel da escola vem se modificando ao longo do tempo, acompanhando as transformações políticas, sociais e culturais de cada contexto histórico. Nesse sentido, a educação Inclusiva é tema atual no contexto da política Nacional do nosso país. Leis e diretrizes inspiradas na concepção de direitos humanos suscitam mudanças no sistema educacional em todos os níveis e orientam para a garantia da equidade no processo educacional, favorecendo um ambiente inclusivo e de apoio, que reconheça e valorize. Frente a isso Orrú (2019), ressalta que:

É necessário emergir no conhecimento sobre o sujeito como centro do processo de ensino e aprendizagem". Essa postura é essencial para evitarmos equívocos provenientes da imediata crença e da supervalorização dos laudos diagnósticos que, muitas vezes, rotulam ou introduzem a criança com autismo ao fracasso escolar (Orrú, 2019, p. 54).

Diante disso, torna-se fundamental direcionar o olhar para o estudante enquanto pessoa, ressignificando o fazer pedagógico para além do transtorno ou deficiência. Essa perspectiva dialoga diretamente com a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que preconiza práticas pedagógicas voltadas para a valorização das singularidades e a promoção do acesso, da participação e da aprendizagem de todos, garantindo o direito à educação em contextos inclusivos que consideram as habilidades de cada estudante.

De acordo com Saviani (2005, p. 36), “a educação é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nessa perspectiva, a escola tem o compromisso de inserir a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto na dinâmica da aprendizagem sistemática e do mundo letrado, por meio de um currículo inclusivo, que contemple tanto os conhecimentos universais quanto as especificidades dos sujeitos, assegurando equidade no acesso e nas oportunidades de aprendizagem (Mantoan, 2006).

Nesse cenário, a alfabetização representa o início de um processo de emancipação fundamental para a constituição da identidade e para a inserção social de todo ser humano. O currículo, portanto, assume papel central, pois é por meio dele que se organizam e orientam as práticas pedagógicas que possibilitam o acesso ao conhecimento, à cultura e ao exercício da cidadania.

Para garantir esse processo de forma efetiva, é necessário considerar propostas pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o qual busca flexibilizar meios, métodos e formas de avaliação, respeitando os diferentes modos de aprender (Rose; Meyer, 2002). No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o currículo inclusivo, aliado às diretrizes do DUA, possibilita a adoção de estratégias diversificadas que favorecem tanto a alfabetização quanto o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, ampliando as oportunidades de participação e de aprendizagem significativa (Carvalho, 2004).

Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode ser compreendido não apenas como um conjunto de estratégias didáticas, mas como uma política curricular orientadora do Projeto Político-Pedagógico (PPP), capaz de promover a transformação da escola tradicional. Ao incorporar o DUA ao currículo, a escola assume o compromisso com a equidade, flexibilizando objetivos, métodos, materiais e formas de avaliação, de modo a atender à diversidade de estudantes desde o planejamento inicial. Essa perspectiva rompe com práticas homogêneas e excludentes, fortalecendo uma cultura escolar inclusiva, na qual as diferenças deixam de ser vistas como obstáculos e passam a ser reconhecidas como constitutivas do processo educativo.

Diante disso, torna-se essencial investigar as concepções e práticas docentes que permeiam o processo de alfabetização de crianças com TEA, identificando fragilidades e potencialidades e, sobretudo, analisando em que medida o currículo escolar pode ser flexibilizado para garantir a inclusão e o pleno desenvolvimento desses estudantes. Nesse debate, é importante pensar em um currículo e em uma pedagogia da diferença que valorizem identidades em movimento, abertas ao novo, ao híbrido e ao diverso. De acordo com Vigotski (1989, p. 102), “é impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é; torna-se necessário ter uma ideia, ainda que vaga, sobre o que ela possui, sobre o que ela é”. Esse princípio ganha especial relevância no contexto da alfabetização de crianças com TEA, uma vez que desloca o olhar da falta para as potencialidades e das limitações para as possibilidades de aprendizagem. Silva (2000, p. 24) complementa ao afirmar que: Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento ou sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico.

Ao associar tais reflexões ao processo de alfabetização de crianças com TEA, compreendeu-se que a escola deve criar condições para que o currículo não se limite a padrões rígidos e homogêneos, mas se abra ao múltiplo, ao experimental e ao singular de cada sujeito. Isso significa reconhecer que a aprendizagem da leitura e da escrita, para esses estudantes, pode se dar por caminhos diferenciados, explorando interesses específicos.

Como enfatiza Donnellan (1999), o desenvolvimento humano é complexo e contextual, e as habilidades emergem da interação entre corpo, ambiente e experiências. Isso significa que a aprendizagem não pode ser reduzida a um modelo único, homogêneo e linear, pois cada criança mobiliza suas potencialidades em contextos específicos. Assim, a alfabetização, longe de ser apenas um processo técnico, assume caráter emancipatório e político: abre espaço para que crianças com TEA participem ativamente do mundo letrado e exerçam sua cidadania.

Para isso, torna-se imprescindível um currículo acessível, inspirado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, capaz de acolher a diversidade como riqueza e não como obstáculo. Mais do que acessibilizar conteúdos, trata-se de transformar concepções, práticas e olhares, garantindo que a escola seja um lugar de pluralidade, de produção de conhecimento e de afirmação da dignidade humana.

Assim, alfabetizar um estudante com TEA requer mais do que a escolha de um método: demanda a construção de práticas intencionalmente inclusivas, que promovam interações significativas e assegurem o acesso ao currículo de forma equânime (Soares, 2017).

Diante dessas inquietações, iniciei um percurso de estudo e reflexão sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o qual se mostrou fundamental para ressignificar minha prática pedagógica. Ao propor múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, o DUA ofereceu subsídios para planejar atividades que atendam às necessidades da estudante sem comprometer os objetivos do grupo (Cast, 2011; Meyer; Rose; Gordon, 2014). Assim, o DUA foi visto como,

[...] um aliado em potencial do trabalho colaborativo para o favorecimento da inclusão escolar, pois convergem-se em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum por meio da parceria colaborativa entre professor de ensino comum e Educação Especial e/ou outros profissionais especializados (Zerbato, 2018, p. 231).

Dessa forma, a partir da compreensão dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), passei a repensar o planejamento pedagógico, buscando propor atividades que não se restringissem a propostas isoladas, mas que fossem acessíveis a todos os estudantes desde o início. Entre as estratégias adotadas, destacam-se: o uso de recursos visuais e pictogramas para apoiar a compreensão de instruções e conteúdos; a oferta de diferentes formas de resposta, permitindo que a estudante se expressasse por meio da escrita, da fala ou de registros gráficos; a realização de atividades em pares ou em pequenos grupos, favorecendo as vivências com seus pares e o sentimento de inclusão e participação ativa no contexto escolar; bem como a flexibilização do tempo e das formas de registro, respeitando o ritmo individual sem comprometer os objetivos da turma. Essas práticas não apenas beneficiaram a estudante com TEA, mas também ampliaram as oportunidades de aprendizagem para toda a turma, evidenciando o potencial do Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia inclusiva.

Não há uma receita pronta a ser seguida para o ensino de todos os estudantes, pois isso implicaria em homogeneização e padronização. Primeiramente, é necessário reconhecer a pluralidade de estilos e tempos de aprendizagem, bem como adotar estratégias pedagógicas inspiradas no Desenho Universal para a Aprendizagem.

Assim, entendeu-se que utilizar o DUA no planejamento é mais do que sinal de ética da prática docente, é um ato político do professor no desejo de transformar a sociedade sob os princípios norteadores da Declaração de Salamanca (1994), da construção de uma sociedade mais solidária, pois esse sistema muda o foco do benefício de um para o benefício de todos. Além do conhecimento teórico, o professor deve ser humano compreensivo e comprometido, deve considerar os anseios e potencialidades dos seus educandos e lutar por possibilidades de mudança. Nesse sentido, a aprendizagem, em específico na alfabetização, passa a ser vista como uma experiência ampliada, capaz de contemplar diferentes estilos de aprendizagem e promover a inclusão de maneira efetiva.

### **3. CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA**

#### **3.1. RELATO DE EXPERIÊNCIA: O GÊNERO TEXTUAL RECEITA E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM**

O presente relato refere-se às vivências na Escola Municipal Mattos, situada na cidade de Juiz de Fora (MG). A instituição atende 185 estudantes do Ensino Fundamental em tempo integral, sendo 15 deles público-alvo da Educação Especial. O espaço escolar conta com salas de aula, biblioteca, refeitório, quadra poliesportiva, pátios e uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipada com recursos pedagógicos e tecnológicos que contribuem para a aprendizagem de estudantes com necessidades específicas.

Durante o período de observação e acompanhamento, atuei como professora de apoio de uma estudante de 8 anos, matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Minha atuação esteve centrada em seu processo de alfabetização, reconhecendo suas potencialidades e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

A estudante demonstrava grande interesse por atividades lúdicas e visuais, como jogos, músicas e recursos digitais, os quais favoreciam sua motivação e engajamento. No entanto, apresentava dificuldades em manter a atenção por períodos prolongados e em atividades que demandam maior abstração. Esse contexto evidenciou a relevância de propostas pedagógicas planejadas e diversificadas, capazes de assegurar sua participação ativa e significativa.

Para orientar esse trabalho, os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) foram uma referência essencial:

1. Engajamento: atividades interativas, dinâmicas musicais e jogos pedagógicos favoreceram sua motivação;
2. Representação: os conteúdos foram apresentados por meio de recursos visuais, materiais concretos e apoio digital;
3. Ação e expressão: diferentes formas de registro foram valorizadas, como oralidade, desenhos e escrita.

Essas práticas favorecem um processo de ensino da alfabetização mais acessível, respeitando o ritmo da estudante e fortalecendo sua autonomia no desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, a experiência consolidou minha convicção de que a escola pode e deve ser um espaço democrático, no qual cada sujeito é valorizado em sua singularidade.

A experiência que compartilho neste relato teve como ponto de partida a leitura do livro *Maressa e os biscoitinhos da alegria* (Silva, 2025). A obra trouxe para a sala de aula o universo da culinária e possibilitou trabalhar o gênero textual receita de forma significativa e prazerosa. Desde o início, o planejamento foi guiado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pois compreendo que toda prática pedagógica deve considerar a diversidade como riqueza, promovendo oportunidades de participação para todos os estudantes.

No primeiro momento da atividade, a professora regente realizou a contação da história, conduzindo a turma à descoberta dos elementos que estruturam uma receita e à reflexão sobre sua função na vida social. Essa etapa dialoga diretamente com a habilidade EF15LP05 da BNCC (2017), que orienta o reconhecimento da função social de textos instrucionais, como as receitas, e a produção de textos dessa natureza, com apoio do professor. A narrativa despertou curiosidade, interesse e encantamento, criando um ambiente de escuta atenta e envolvimento coletivo.

Na sequência, o grupo foi convidado a vivenciar a experiência prática da culinária, produzindo juntos os “biscoitinhos da alegria”. Essa atividade mobilizou diferentes linguagens oral, escrita, visual e prática, e possibilitou que cada estudante encontrasse uma forma de se engajar, seja lendo a lista de ingredientes, participando

do preparo ou apenas observando e registrando o processo. O clima de cooperação, troca e entusiasmo transformou a sala em um espaço de experimentação participação e inclusão.

Considerando a importância da participação da família no processo educativo, foi enviada uma atividade para casa com o objetivo de que cada estudante escrevesse uma receita que lembrasse um momento de alegria quando compartilhada em família. O resultado dessa proposta foi a produção de textos repletos de memórias afetivas, em que as famílias reviveram momentos de união e carinho. A partir dessas produções, foi elaborado um livro de receitas personalizado da turma, fortalecendo os laços entre escola, estudantes e famílias, além de valorizar as diferentes culturas e tradições culinárias.

A proposta da aula também permitiu um trabalho interdisciplinar, em especial com as áreas de Matemática e Artes. Na Matemática, os estudantes puderam explorar conceitos de contagem, medidas, noções de proporção e organização sequencial, de forma prática e concreta durante o preparo da receita. Já em Artes, as crianças se envolveram na ilustração das receitas e na organização estética do livro da turma, exercitando a criatividade e a expressão artística. Essa integração favoreceu uma aprendizagem mais ampla e significativa, demonstrando que o conhecimento não é fragmentado, mas se articula em diferentes campos do saber.

Essa proposta mostrou-se especialmente significativa para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em processo de alfabetização. O gênero receita, por ser estruturado de forma clara, sequencial e visual, favorece a organização do pensamento, a leitura e a escrita inicial, aspectos que muitas vezes representam desafios para esses estudantes (Bosa, 2006). Além disso, a associação entre o texto e a prática culinária possibilitou uma aprendizagem concreta, em que o conteúdo escrito foi imediatamente aplicado no cotidiano, o que potencializa a compreensão (Oliveira, 2019).

Por fim, a vivência também contribuiu para o fortalecimento de habilidades socioemocionais, uma vez que crianças com TEA, frequentemente, apresentam dificuldades de interação social (APA, 2014). Nesse contexto, a atividade coletiva de preparo da receita e a posterior construção de um livro da turma favoreceu a cooperação, o diálogo e o sentimento de pertencimento. Ademais, Grandin (2011), pesquisadora com autismo, ressalta que atividades visuais, práticas e contextualizadas auxiliam significativamente no engajamento, sobretudo por favorecerem a compreensão concreta dos conceitos e a manutenção da atenção.

#### 4. REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

A experiência vivida com a estudante com TEA ultrapassou o caráter de simples descrição, assumindo uma função formativa e crítica, uma vez que favoreceu a sistematização das práticas e a valorização das vivências profissionais. Nessa perspectiva, Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são construídos no cotidiano da prática, sendo resultado da articulação entre conhecimentos teóricos e experiências vividas no contexto escolar. De forma complementar, Zabalza (2004, p. 13) ressalta que:

Relatos de experiências pedagógicas são instrumentos valiosos porque permitem a socialização de práticas, a troca de saberes e o desenvolvimento profissional dos docentes, ao mesmo tempo em que fortalecem a dimensão coletiva do trabalho educativo.

Ainda, como destaca Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Relatar essa experiência, portanto, foi dar forma ao vivido, tornando-o compreensível e compartilhável com os outros”. Dessa maneira, conforme também indicam Córdula e Nascimento (2018), o conhecimento tem como finalidade a formação integral dos sujeitos na sociedade, e esse relato de experiência se configura como uma importante estratégia para o aprimoramento das práticas pedagógicas e profissionais, além de fortalecer a construção coletiva de saberes.

Nesse sentido, compartilhar a experiência descrita neste trabalho permitiu compreender que a inclusão escolar não se resume ao acesso físico ou à matrícula de estudantes com deficiência, mas exige práticas pedagógicas intencionais, acessíveis e comprometidas. Essa perspectiva encontra respaldo em Paulo Freire (1996), ao destacar a importância de uma educação dialógica e crítica; em Mantoan (2003), ao defender uma escola inclusiva que acolha a todos, respeitando os diferentes modos de aprender e em Pacheco (2011), ao enfatizar o protagonismo estudantil.

Ademais a experiência vivenciada também aponta implicações importantes para a prática pedagógica. Em primeiro lugar, destaca a relevância de organizar espaços de aprendizagem inovadores e não excludentes, nos quais a diversidade seja reconhecida como potencial e não como obstáculo. Além disso, evidencia a

necessidade de construir ambientes que favoreçam a participação dos estudantes não apenas nas atividades propostas, mas também nos processos de planejamento e na definição de estratégias que orientem suas próprias aprendizagens. Segundo Mantoan (2003),

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, daquilo que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate sobre as novidades (Mantoan, 2003, p. 35).

Somado a isso, trata-se de compreender a necessidade de oferecer ao estudante a escolha daquilo que deseja aprender, valorizando seus interesses e favorecendo o aprender a aprender, cada um a seu modo. Essa perspectiva possibilita a criação de espaços de aprendizagem em que se tecem conhecimentos em rede, sustentados por pilares inclusivos, cooperativos e solidários, em contraste com aqueles de caráter meramente competitivo. De igual modo, a escrita do relato possibilitou compreender também que a inclusão escolar não se resume ao acesso físico ou à matrícula de estudantes com deficiência, mas exige práticas pedagógicas intencionais, acessíveis e comprometidas.

Assim, os impactos dessa experiência indicam caminhos para fortalecer uma educação inclusiva comprometida com a equidade, a autonomia e o reconhecimento dos estudantes como sujeitos de direitos. Implicam, ainda, repensar o cotidiano escolar, incorporando práticas colaborativas, recursos diversificados e uma postura docente aberta à reflexão, ao diálogo e à transformação.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realidade social, marcada pela desigualdade no exercício da cidadania, reflete-se diretamente na educação e traz à tona o debate sobre o modelo educacional que desejamos, uma vez que não é possível discutir inclusão sem considerar os processos de exclusão que historicamente permeiam a escola. Nesse contexto,

compreender a educação inclusiva como uma nova forma de pensar a educação significa assumir uma postura crítica, que estimula a formação de professores, desafia a repensar o papel da escola e exige um planejamento capaz de torná-la, de fato, aberta às diferenças. Assim, a escola inclusiva deve estar preparada para identificar e eliminar as barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento, promovendo mudanças que começam na elaboração do projeto político-pedagógico e se estendem à gestão escolar voltada para a participação.

Entretanto, durante minha atuação como professora de apoio no município de Juiz de Fora, observou-se que ainda havia inúmeros desafios a serem superados para a efetivação da inclusão escolar. Entre eles, destacaram-se as barreiras atitudinais, expressas em concepções ainda marcadas por práticas excludentes, pela resistência à flexibilização curricular e pela compreensão limitada do papel do professor de apoio no processo educativo. Tais desafios evidenciaram a necessidade de investimentos contínuos em formação docente, no fortalecimento do trabalho colaborativo e na construção de uma cultura escolar pautada no respeito à diversidade, para que a inclusão deixe de ser apenas um princípio legal e se consolide como uma prática pedagógica efetiva no cotidiano escolar. Nesse sentido, a experiência vivenciada com a aula compartilhada neste trabalho demonstrou que, quando o trabalho pedagógico é desenvolvido de forma colaborativa e intencional, os resultados são mais significativos, favorecendo a efetivação da inclusão e a participação ativa de todos os estudantes.

Com base nessas reflexões, conforme revelado no relato de experiência aqui descrito, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresentou-se como uma estratégia fundamental para concretizar os princípios da inclusão na prática diária da sala de aula. Essa abordagem possibilitou um olhar individualizado sobre cada estudante, reconhecendo suas potencialidades e desafios, além de propor múltiplos caminhos para o acesso ao conhecimento. Mais do que garantir acessibilidade, o DUA promoveu uma concepção de ensino centrada na diversidade, colocando o estudante como protagonista de sua trajetória escolar e contribuindo para o rompimento com modelos homogêneos que historicamente invisibilizaram as diferenças.

No processo de alfabetização, que por si só já se apresentou como complexo e desafiador, essa abordagem mostrou-se ainda mais necessária. Acolher cada aprendiz em sua individualidade constituiu-se como condição essencial para assegurar equidade e efetividade.

Assim, ao identificar as reais potencialidades de cada estudante, ampliou-se a capacidade de criar estratégias diversificadas, respeitando tempos, estilos e limites de aprendizagem, além de contribuir para a prevenção do fracasso escolar e para o enfrentamento da rotulação que, muitas vezes, comprometeu a experiência escolar.

Desse modo, a articulação entre os princípios da escola inclusiva e o DUA fortaleceram a construção de uma educação comprometida com a equidade, preparada para eliminar barreiras e capaz de promover aprendizagens significativas, nas quais todos os sujeitos foram reconhecidos como participantes ativos do processo coletivo, sem que suas singularidades fossem apagadas.

A experiência de acompanhar uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em fase de alfabetização evidenciou que a inovação pedagógica é essencial para garantir um processo de ensino e aprendizagem mais inclusivo e significativo. Observou-se, ainda, que metodologias pautadas exclusivamente na aula expositiva mostraram-se insuficientes para manter o engajamento dos estudantes e promover avanços consistentes na aprendizagem.

Em contrapartida, as práticas pedagógicas diferenciadas, fundamentadas na escuta ativa, no protagonismo do estudante e na construção de um ambiente acolhedor, mostraram-se mais eficazes para despertar a curiosidade e fortalecer o sentimento de inclusão e participação ativa no processo educativo. Ademais, percebeu-se que a verdadeira inovação não se limita ao uso de tecnologias, mas está na forma como o professor organiza as estratégias, valoriza as singularidades e promove condições para que cada educando, em especial aqueles com necessidades específicas, possam se sentir motivados e capazes de aprender.

Por fim, compreendeu-se que o relato de experiência aqui apresentado não se configurou como uma vivência isolada, mas como uma prática que precisa reverberar entre os pares da profissão, contribuindo para o avanço coletivo na luta por equidade educacional. A experiência mostrou que, embora os desafios da educação inclusiva no município ainda sejam significativos, especialmente no que se refere às barreiras atitudinais, à organização do trabalho pedagógico e à consolidação de práticas colaborativas, também emergiram caminhos e possibilidades concretas para a construção de uma escola mais inclusiva.

Tal movimento exige compromisso coletivo, revisão de concepções e disposição para transformar a cultura escolar, reconhecendo a diversidade não como exceção, mas como princípio estruturante do processo educativo e condição essencial para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, práticas bem-sucedidas, como as descritas neste trabalho, não podem permanecer condicionadas exclusivamente à atuação individual do professor de apoio, mas precisam ser incorporadas ao projeto pedagógico da escola,

consolidando-se como uma mudança cultural no cotidiano escolar.

Conforme apontam Mantoan (2006) e os pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (Cast, 2018), a inclusão efetiva exige o compromisso coletivo da comunidade escolar, a revisão de concepções pedagógicas e a institucionalização de práticas que reconheçam a diversidade como princípio estruturante do currículo e da ação educativa.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSA, C. A. **Autismo**: intervenções psicoeducacionais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso: 26 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.690, de 5 de julho de 2024**. Dispõe sobre o profissional de apoio para estudantes nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora. Juiz de Fora: Município de Juiz de Fora, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L13146.htm) . Acesso em: 12 setembro. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L13146.htm). Acesso em: 12.setembro.2025.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>.

CÓRDULA, E. B.; NASCIMENTO, R. C. A escrita acadêmica: relato de experiência como produção de conhecimento. Salvador: **Revista Educação e Ciências Sociais**, v. 5, n. 9, p. 45-56, 2018.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2017.

DONNELLAN, A. M. The criterion of the least dangerous assumption. **Behavioral Disorders**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 105-111, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GRANDIN, T. **O cérebro autista: Pensando através do espectro**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

OLIVEIRA, R. V. **Alfabetização de crianças com autismo: caminhos possíveis**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. 2. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: universal design for learning**. Alexandria: ASCD, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHMIDT, C. **Autismo, linguagem e educação: novos paradigmas**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SILVA, A. V. **Maressa e os biscoitinhos da alegria**. São Paulo: Editora fictícia, 2025.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo**: estratégias de atuação no contexto da educação inclusiva. São Carlos: EDUFSCar, 2018.