

A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM INTERFACE COM O *DESIGN* UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: EM PERSPECTIVA AS NOVAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Elizabete Cristina Costa-Renders ¹

RESUMO

Este artigo trata de pesquisas vinculadas ao projeto Escola para Todos que se desenvolve-se no âmbito do grupo de estudos ACESSI (Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva). Reúne investigações de professores pesquisadores da rede pública de ensino na região do grande ABCD paulista. Tem como objetivo geral investigar como o *design* universal para a aprendizagem pode qualificar as experiências da educação especial inclusiva, promovendo a construção da escola para todos. Teoricamente, tem como referenciais o paradigma da inclusão, o modelo social de deficiência, a teoria do currículo e o *design* universal para aprendizagem. Metodologicamente, opta por investigações qualitativas com base na pesquisa narrativa e na pesquisa de desenvolvimento, pois ambas oportunizam a constituição de uma comunidade de conhecimento composta por professores e pesquisadores que trabalham de maneira colaborativa. Os resultados apontam para a relevância do ensino colaborativo, a necessidade do desenvolvimento de objetos de aprendizagem com base em critérios de acessibilidade, reusabilidade e granularidade e a demanda por novas temporalidades e espacialidades nas práticas educativas inclusivas. Mostra, ainda, que há uma tendência à redução da inclusão escolar às práticas do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Palavras-chave: Acessibilidade, Currículo em ação, Design universal para aprendizagem, Educação especial, Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

A qualificação dos processos de inclusão de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação na Educação Básica é o problema central das pesquisas desenvolvidas pelo grupo de estudos Acessibilidade escolar e sociedade inclusiva². Como resposta ao referido problema, temos desenvolvido investigações³ que aproximam os desafios da educação especial inclusiva aos princípios do *design* universal para aprendizagem⁴.

¹ Doutora em Educação, professora no Programa de Pós-Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, elizabethcostarenders@gmail.com.

² Doravante ACESSI.

³ Este trabalho apresenta resultados de pesquisas vinculadas ao projeto Escola para Todos, financiado pela FAPESP.

⁴ Doravante, DUA. Utilizaremos *design* universal para a aprendizagem, pois optamos por preservar o campo semântico do termo *design* (inglês), por entender que o termo *desenho* (português) não representa o campo semântico do original.

Dialogamos com os resultados de pesquisas em âmbito internacional (MEYER; ROSE; GORDON, 2014; MADUREIRA, NUNES, 2015). Buscamos as faces da escola inclusiva no Brasil, nos termos da revisão epistemológica que também se coloca como demanda do novo paradigma educacional (PRAIS, 2017). Questionamos, portanto: como o *design* universal para a aprendizagem pode qualificar as experiências da educação especial inclusiva em curso nas escolas?

Atualmente, no Brasil, um amplo marco político sustenta uma mudança significativa no sistema educacional, quando a educação especial deixa de ter o caráter substitutivo (escolas segregadoras) e ganha transversalidade no sistema de ensino, por meio do atendimento educacional especializado, desde a Educação Infantil até a Educação Superior (BRASIL, 2008). Tal transversalidade, no entanto, demanda ampliação de recursos e de estruturas, bem como novas abordagens pedagógicas nas escolas. Neste sentido, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ao considerar a escola inclusiva, já previa ser “necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes” (UNESCO, 1990 Art. 2º, alínea 1). Cabe-nos, portanto, entender em que condições se constrói a educação especial inclusiva em nosso país, no sentido de avançarmos na qualificação das escolas brasileiras como espaços inclusivos.

Neste cenário, insere-se a hipótese deste trabalho. Entendemos que o *design* universal para a aprendizagem (CAST, 2018) pode qualificar a construção da escola inclusiva, pois ambos demandam a superação das monoculturas e a emergência de múltiplas linguagens e culturas nas instituições escolares no sentido do valor pedagógico das diferenças.

A premissa básica do *design* universal para a aprendizagem é que as barreiras para a aprendizagem ocorrem na interação com o currículo, portanto, elas não são inerentes apenas às ditas incapacidades dos aprendizes. Este novo paradigma educativo se estrutura em três princípios para a constituição das redes de aprendizagem acessíveis, a saber:

Princípio I: Proporcionar modos múltiplos de apresentação (o “que” da aprendizagem). Princípio II: Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão (o “como” da aprendizagem). Princípio III: Proporcionar modos múltiplos de autoenvolvimento (o “porquê” da aprendizagem). (CAST, 2011, p.5)

Não se trata de diferenciação por causa da deficiência, mas, sim, do dinâmico movimento curricular no sentido de diferenciar para incluir, sempre, todos. Entendemos, portanto, que o *design* universal para a aprendizagem dispõe sobre movimentos pedagógicos numa intencionalidade didática marcada pelo romper barreiras e pelo oportunizar acesso, representação e expressão para todos os aprendizes nos processos de ensino-aprendizagem.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

O percurso investigativo proposto sustenta-se nos seguintes objetivos: 1. Identificar e analisar os problemas e dificuldades enfrentados pelos professores nas experiências inclusivas em curso em escolas da região do grande ABC paulista; 2. Projetar, desenvolver e validar objetos de aprendizagem com base nos princípios do *design* universal, em colaboração com professores que atuam no Ensino Fundamental.

Os princípios do DUA, portanto, apoiam a caracterização dos objetos de aprendizagem inclusivos e qualificam esta proposta investigativa, uma vez que podem oferecer os critérios de acessibilidade a serem considerados em cada etapa da pesquisa proposta. Neste caso, os critérios do DUA (CAST, 2018), na forma dos múltiplos meios de apresentação, de ação/expressão e de autoenvolvimento, servirão para a constituição de um inventário que acompanhará a análise, avaliação e validação dos objetos de aprendizagem nas unidades escolares na perspectiva do currículo em ação.

METODOLOGIA

Esta investigação tem como objeto de estudos as experiências inclusivas em curso em escolas da região do grande ABC paulista e os objetos de aprendizagem utilizados pelos professores no Ensino Fundamental. Para aproximação deste objeto, buscamos suporte metodológico que oportunizasse tanto a escuta dos professores quanto o desenvolvimento de objetos de aprendizagem num processo coletivo e colaborativo. Optamos, então, por investigações qualitativas com base na pesquisa narrativa e na pesquisa de desenvolvimento, pois ambas oportunizam a constituição de uma comunidade de conhecimento composta por professores e pesquisadores que trabalham de maneira colaborativa.

Trabalhamos “entendendo as narrativas como janelas que trazem, em si, questões epistemológicas relevantes” (COSTA-RENDERS, 2018, p.48) e a pesquisa de desenvolvimento como procedimento capaz de oferecer soluções para tais questões.

Na primeira etapa, como uma pesquisa empírica, de natureza intervencionista, buscamos diferentes instrumentos para a composição de material documentário sobre a educação especial inclusiva, a saber: estudo documental, entrevistas narrativas, histórias narradas e levantamentos de pesquisas correlatas. Na segunda etapa, para o desenvolvimento de objetos de aprendizagem inclusivos, trabalhamos com ciclos de aplicação/análise/avaliação/validação juntamente com a comunidade escolar.

No processo de produção dos objetos de aprendizagem inclusivos, nos apoiamos nos procedimentos da pesquisa de desenvolvimento, porque nossos problemas nascem de

[...] uma proposta de solução revelada como de interesse genuíno e relativo a um processo cognitivo, validada tanto pela comunidade engajada na práxis em questão uma escola, uma comunidade de aprendizagem como pelo investigador, que de fato assume a posição de pertencer a esta comunidade. (MATTA, 2014, p. 29).

O desenvolvimento desta pesquisa também exigiu um laboratório constituído de recursos de acessibilidade para a construção dos objetos de aprendizagem inclusivos na perspectiva do *design* universal para a aprendizagem. A Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), apoiada pela Fapesp, forneceu as bases de sustentação para o desenvolvimento deste projeto, sediando o Laboratório de Práticas Escolares Inclusivas.

DESENVOLVIMENTO

Este projeto apoia-se na discussão da emergência do novo paradigma epistemológico, nos termos da crítica aos reducionismos da modernidade e do necessário reconhecimento da inviabilidade de uma epistemologia geral. Parte da crítica às relações de departamentalização e de subalternização dos saberes, problematizando a dualidade/dicotomia: escola especial/escola regular, historicamente, predominante nos sistemas educacionais. Baseia-se, portanto, no paradigma da inclusão e busca a equiparação de oportunidades de aprendizagem na escola regular.

Neste cenário, a realidade atual das escolas brasileiras nos leva a discutir como realizar as necessárias transformações para que as instituições escolares efetivamente sejam inclusivas, uma vez que “a escola de hoje, do século XXI, deve ser aquela instituição que cumpre efetivamente seu papel de educar, incluindo a todos, respeitando a diferença e promovendo o conhecimento para a vida – e não para fragmentos dela” (MANTOAN, 2013, p. 9). Falamos, portanto, da necessária centralidade da corporeidade humana no processo educacional inclusivo, desde a definição das condições de acessibilidade necessárias até à constituição dos múltiplos caminhos pedagógicos que possibilitem a emergência dos diferentes saberes, das multitemporalidades e dos reconhecimentos no campo educacional.

A centralidade pedagógica da corporeidade humana nos remete ao necessário respeito às diferentes formas de sensoriamiento do mundo. O que, em nosso entendimento, vem ao encontro das múltiplas dimensões da espacialidade da aprendizagem humana, entendida por Hugo Assmann como “este estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo” (ASSMANN, 2012, p. 128).

Entendemos que tal perspectiva exige que a escola oportunize as ecologias nos processos de ensino-aprendizagem nos termos dos três princípios do *design* universal para a aprendizagem (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Há que oportunizarmos as múltiplas formas de percepção e representação dos saberes na escola. Neste sentido, as produções do *Center for Applied Special Technology* destacam:

Para reduzir as barreiras à aprendizagem, é importante garantir que a informação chave seja igualmente perceptível para todos os aprendizes: 1) fornecendo a mesma informação através de diferentes modalidades (por exemplo, através da visão, audição ou toque); 2) fornecendo informações em um formato que permita o ajuste pelo usuário (por exemplo, texto que pode ser ampliado, sons que podem ser amplificados). Tais representações múltiplas não só garantem que a informação seja acessível aos aprendizes com deficiências sensoriais e perceptivas particulares, mas também seja mais fácil de acessar e compreender para muitos outros. [...] Uma importante estratégia de instrução é assegurar que representações alternativas sejam fornecidas não só para a acessibilidade, mas para clareza e compreensão por todos os aprendizes (CAST, 2011).

Assegurar representações e expressões alternativas, certamente é condição para a construção das instituições educacionais inclusivas. Considerando as experiências de inclusão escolar, com base em trabalhos anteriores na educação superior (COSTA-RENDERS, 2016), podemos apontar algumas contribuições epistemológicas da transversalidade da educação especial, tais como: a surdez como experiência visual; a difusão e instrução em língua de sinais na escola confrontando a hegemonia do oralismo; a centralidade da corporeidade permitindo a emergência das diferentes formas de sensoriamiento do mundo no campo pedagógico; a circulação de diferentes códigos de escrita e leitura (escrita tátil, escrita em tinta, escrita digital) anunciando as multitemporalidades e espacialidades possíveis do aprender; as experiências de atuação multidisciplinar e intersetorial a partir da escola, afirmando o valor da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Agora, seguimos investigando tais contribuições na Educação Básica, fazendo uso dos princípios do *design* universal para aprendizagem, pois temos como hipótese que o mesmo potencializa ecologias em todos os níveis e etapas da escolarização.

Diretamente relacionado às mudanças acima apontadas, está o tema do desenvolvimento profissional nesta nova escola. Neste sentido, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* preconizam “a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva” (MEC, 2013, p. 163). Este projeto vem ao encontro deste desafio, constituindo comunidades de conhecimento com professores e pesquisadores,

mapeando recursos e ações, desenvolvendo objetos de aprendizagem e estudando as experiências inclusivas em curso na Educação Básica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Retomando os trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto Escola para Todos com a participação dos pesquisadores do grupo de estudos ACESSI, neste texto, apresentamos os resultados de duas pesquisas finalizadas e duas em andamento. Finalizamos, em 2019, uma pesquisa de iniciação científica sobre *Os princípios do design universal para aprendizagem na Base Nacional Comum Curricular* (SANTOS, 2019) que apontou para a centralidade dos direitos de aprendizagem na BNCC. Todavia, há certa ambivalência na proposta, pois o texto da BNCC também aponta para a “necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular” (BNCC, 2018, p.16) para o público da educação especial. Diante desta contradição, se faz necessário um tratamento analítico do documento da BNCC nos termos dos princípios do DUA. Neste sentido, no âmbito do currículo em ação nas escolas, propomos um Inventário DUA para construção do currículo acessível as escolas. A segunda pesquisa finalizada, em 2019, diz respeito a um projeto de mestrado intitulado *Abordagem bilíngue para crianças com surdez: propostas de práticas educativas na educação infantil* (OLIVEIRA, 2019) que desenvolveu um jogo digital bilíngue com base nos princípios do DUA.

De forma colaborativa, as duas pesquisas construíram o protótipo do Inventário DUA, o qual pode auxiliar no tratamento analítico de propostas curriculares inclusivas e no desenvolvimento de objetos de aprendizagem inclusivos. O inventário trata-se de uma lista dos critérios de acessibilidade curricular para análise de processos e de aplicações dos objetos de aprendizagem nas escolas. Esta lista foi construída a partir dos princípios do *Universal design for learning guidelines version 2.2* (CAST, 2018) definidos pela equipe do *Center for Applied Special Technology*.

A Base Nacional Comum Curricular⁵, nos termos da garantia dos direitos de aprendizagem por meio da equidade curricular, define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BNCC, 2018, p. 8). Todavia, este documento também indica que a BNCC e os currículos têm papéis complementares na garantia

⁵ Doravante BNCC.

das aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, pois “tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação.” (BNCC, 2018, p.17) Ou seja, serão necessárias decisões da comunidade escolar no sentido de adequar as proposições da BNCC à realidade local das unidades escolares.

Considerando a perspectiva do currículo em ação na escola e as decisões demandadas pelo currículo acessível, fizemos uma adaptação dos princípios do DUA à realidade do Ensino Fundamental no Brasil. Nosso propósito é disponibilizar às equipes escolares uma referência para análise e tomada de decisão curricular. Propomos, portanto, o Inventário DUA, o objeto de aprendizagem (OA) apresentado no quadro 1.

Quadro 1 - Protótipo do Inventário DUA

Princípios do DUA (CAST, 2018)		
Redes de Reconhecimento (o que aprender)	Redes de Estratégias (o como aprender)	Redes Afetivas (o porquê aprender)
Releitura dos princípios do DUA a partir do currículo em ação na escola (ACESSI, 2019)		
Oferecer Múltiplas mídias	Oportunizar Múltiplos percursos	Valorizar Múltiplos interesses
Opções para apresentação da informação	Opções para ação: física e reflexiva	Reconhecimento de diferentes interesses
Opções para percepção	Opções para expressão	Apoio ao esforço
Opções de linguagem	Opções para comunicação	Oportunidade de autoavaliação
Opções para compreensão	Opções para execução	Opções para regulação
Opções de uso	Opções para recuo	Possibilidade de adiamento
Opções para composição	Opções para avanço	Possibilidade de antecipação

Fonte: Elaborado pelo grupo de estudos ACESSI, 2019.

Importa destacar que este é um protótipo que pode e deve ser modificado pelos próprios professores no processo de reflexão sobre a própria prática na busca das condições de acessibilidade para todos os aprendizes. Segundo Braga (2014), há características técnicas específicas para os OA. A primeira delas é a usabilidade, ou seja, a facilidade de acesso e uso da ferramenta. Esta característica pode ser desdobrada na reusabilidade do OA, sendo esse o principal aspecto deste objeto. Este critério indica a possibilidade de reutilizá-lo em diferentes contextos e aplicá-lo de diferentes formas com diversos sujeitos.

Neste sentido, a pesquisa de mestrado *Abordagem bilíngue para crianças com surdez: propostas de práticas educativas na educação infantil* demonstrou como a caracterização do objeto de aprendizagem é relevante para a qualificação das práticas educativas. Nós elaboramos

o jogo digital “Conhecendo a Escola”, o qual se apresentou como uma estratégia significativa na aquisição e uso das duas línguas na unidade escolar. Este jogo oportunizou a reflexão sobre uma educação que deve se voltar à singularidade de cada criança, seja ela surda ou ouvinte, buscando uma reestruturação das práticas pedagógicas junto a alunos surdos e ouvintes. O mais significativo neste processo, foi a mudança da posição do sujeito surdo. No uso do jogo “Conhecendo a Escola em duas Línguas”, “foi possível perceber o protagonismo do aluno surdo, sendo este eleito por seus colegas como sujeito referência no processo de aprendizagem, eliminando assim as diferenças linguísticas e buscando o conhecimento.” (OLIVEIRA, 2019, p.98).

No percurso desta pesquisa de desenvolvimento, tendo como base de tratamento analítico dos objetos de aprendizagem, o Inventário DUA, trabalhamos com ciclos de aplicação/análise/avaliação/validação juntamente com a comunidade escolar. Este processo possibilitou a qualificação do objeto e o alcance de melhores condições para a inclusão escolar dos estudantes surdos. O jogo, desenvolvido com base nos princípios do DUA, possibilitou o uso e circulação da Libras e Língua Portuguesa na unidade escolar, na perspectiva de uma abordagem bilíngue que considerou a surdez como uma abordagem visual. Trabalhamos a partir do pressuposto de que a educação para surdos acontece na sua língua matriz (Libras) e numa língua adicional (Língua Portuguesa). Mas também ampliamos o tempo e espaço da prática educativa com a disponibilização de alternativas de percurso (múltiplos meios), do acesso sonoro e visual e da troca de posição de sujeito (surdos e ouvintes) na partilha de sua língua matriz (Libras e Português).

Compartilhamos, também, os resultados parciais de duas pesquisas de mestrado em andamento. Primeiro, o projeto *Ensino colaborativo: contribuições para a inclusão escolar* aponta que há desafios importantes para a constituição de uma rede de apoio para a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares, sendo que há diferentes concepções sobre o ensino colaborativo, como: ação colaborativa, coensino, bidocência, consultoria colaborativa, etc. Segundo, o projeto *A prática docente na perspectiva do currículo acessível: aproximações com o design universal para aprendizagem*, a partir dos estudos da teoria de currículo, problematiza o currículo prescritivo e aponta o *design* universal para a aprendizagem como uma abordagem curricular que prima por eliminar as barreiras e minimizar as adaptações curriculares nos processos inclusivos.

O trabalho com o inventário, em rodas de conversa com professores, levou a considerações a respeito da importância de oferecer os conteúdos em mais de um meio. Como exemplo, podemos citar o relato de uma das professoras participantes da pesquisa. A saber.

O livro didático era apenas um recurso a mais que eu usava com os alunos. Eu levava outras situações de aprendizagem, com outras opções e outros tipos de recursos, mas é claro que tentava preservar o que o currículo pedia dentro do planejamento anual ou trimestral. Mas sempre levando outras situações [...]. Como exemplo, algum mapa em geografia de outras regiões. Teria apenas a opção de trabalhar o que estava no livro didático, por si só, mas os alunos foram incentivados a pesquisar em internet ou outros recursos. (Diário de Pesquisa, Relato 3)

A problematização das experiências de inclusão escolar, juntamente com as professoras, se deu por meio de entrevistas narrativas e depois em rodas de conversa, as quais foram gravadas em áudio e transcritas em texto. No relato 3, ainda, é perceptível a preocupação com o currículo prescritivo e sua preservação no planejamento anual. Todavia, há sinais da relevância da ampliação de meios, espaços e tempos para a garantia do direito de aprendizagem para todos, por exemplo, com o uso da internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, retomamos a nossa pergunta investigativa: como o *design* universal para a aprendizagem pode qualificar as experiências da educação especial inclusiva em curso nas escolas? No decorrer do percurso investigativo, composto pelas experiências de quatro pesquisas no âmbito dos trabalhos do ACESSI, vinculadas ao projeto Escola para todos, foi possível registrar avanços e fragilidades na construção da educação especial inclusiva nas redes regulares de ensino.

É perceptível que, na região do grande ABC paulista, avançamos da pergunta pelas condições de acessibilidade física da escola para a questão da qualificação do processo inclusivo por meio da acessibilidade curricular. Tal perspectiva se mostra nos seguintes apontamentos: a relevância do ensino colaborativo, a necessidade do desenvolvimento de objetos de aprendizagem com base em critérios de acessibilidade, reusabilidade e granularidade (critérios para caracterização do OA inclusivo) e a demanda por novas temporalidades e espacialidades nas práticas educativas inclusivas. A mudança da posição do sujeito surdo nas brincadeiras com o jogo *Conhecendo a escola em duas línguas* e as novas práticas educativas no âmbito do ensino colaborativo demonstram este último aspecto.

Notamos, todavia, que ainda há uma tendência à redução da inclusão escolar às práticas do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Tal dimensão apareceu nos empecilhos postos às práticas colaborativas nos processos inclusivos, bem como na confusão dos termos utilizados no campo do ensino colaborativo. Neste sentido, carecemos de mais investimento em pesquisas que tratem da aproximação dos princípios do design universal para aprendizagem à implementação da educação especial inclusiva em nosso país.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRAGA, J.C. **Objetos de Aprendizagem: vol. 2 - Metodologia de Desenvolvimento**. Juliana Braga. Santo André, Editora da UFABC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dezsitesite.pdf>. Acesso: 10 fev. 2019.

CAST. **The three principles of UDL**. Wakefield, MA: Author, 2011. Disponível em: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl/3principles>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CAST. **Universal design for learning guidelines version 2.2** [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author, 2018. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-no.pdf. Acesso: 10 dez. 2018.

COSTA-RENDERS, Elizabete C. A escola inclusiva na perspectiva das pessoas com deficiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2FEoP1Y>. Acesso em: 18 jan. 2019.

COSTA-RENDERS, E.C. **A inclusão na universidade: as pessoas com deficiência e novos caminhos pedagógicos**. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

MADUREIRA, I.; NUNES, C. **Desenho Universal para Aprendizagem: construindo práticas inclusivas. Da investigação às práticas**, 5(2),126-143, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/52111/1/84-172-1-SM.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2017.

MANTOAN, M.T. **Para uma escola do século XXI**. Campinas: Unicamp, 2013. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/26507>. Acesso em: 10 set. 2017.

MATTA, A. E. R.; SILVA, F. P. S.; BOAVENTURA, E. M. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul./dez. 2014.

MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 09 mar. 2019.

MEYER, A.; ROSE, D.H.; GORDON, D. **Universal design for learning: Theory and Practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

OLIVEIRA, A.C. **Abordagem bilíngue para crianças com surdez: propostas de práticas educativas na educação infantil**. 2019. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, USCS, São Caetano do Sul, 2019.

PRAIS, J. **Desenho universal para aprendizagem nas produções brasileiras**. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27318_13667.pdf. Acesso em: 09/09/2017.

SANTOS, M.H. **Os princípios do design universal para aprendizagem na Base Nacional Comum Curricular**. 2019. (PIBIC) – Programa de Iniciação Científica, USCS, São Caetano do Sul, 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Ed. 10. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.