



O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) COMO MODELO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE ESPANHOL

Tatiana Lourenço de Carvalho¹

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Jackeline Susann Souza da Silva²

Universidade Estadual do Ceará - UECE

RESUMO

O debate sobre a educação plural e inclusiva ampliou-se com a repercussão da presença da diversidade discente no sistema de ensino regular. Além do acesso à matrícula de estudantes com necessidades específicas, faz-se necessário garantir o direito à permanência e à aprendizagem nas instituições de ensino. Considerando que a diversidade linguística também é parte das discussões sobre educação inclusiva, é preciso dar visibilidade ao ensino de espanhol no Brasil com intuito de repensar as metodologias de ensino para ampliar o acesso dessa língua aos diferentes perfis de estudantes. Neste contexto, este artigo tem como objetivo analisar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia didática para o ensino de espanhol na formação inicial de professores. A pergunta que conduz a discussão é: Como o DUA contribui para o planejamento inclusivo no ensino de espanhol? A base teórica deste estudo se fundamenta no Modelo Social da Deficiência que parte da crítica radical à estrutura social capacitista e do comprometimento do trabalho intelectual com a supressão de opressões, discriminações e barreiras sociais impostas às pessoas com deficiência. Esta investigação se fundamenta na pesquisa-ação, de abordagem crítica no campo curricular, com o propósito de analisar experiências formativas, baseadas nos princípios do DUA, no ensino de espanhol em curso de graduação. Conclui-se que o DUA é uma alternativa didática viável para a promoção da acessibilidade do currículo no ensino da língua espanhola, pois é uma metodologia que se fundamenta em diferentes formas de representação, engajamento, ação e expressão. O DUA possibilita, ainda, ampliar o repertório sobre a língua em questão aos diferentes estudantes, independentemente, das suas características físicas, cognitivas e linguísticas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino de Língua Espanhola; Formação dos Professores; Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL) AS AN INSTRUCTIONAL MODEL FOR TEACHING SPANISH

¹ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Español da Universidad de Salamanca (USAL), Salamanca, Castela e Leão, Espanha. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil. Endereço para correspondência: BR 405, KM 3, Bairro Arizona, Pau dos Ferros/RN, Brasil, CEP: 59900-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7014-0875>. E-mail: tatianacarvalho@uern.br.

² Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educación da Universidad de Salamanca (USAL), Salamanca, Castela e Leão, Espanha. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Ceará (UECE), Limoeiro do Norte, Ceará, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Dom Aureliano Matos, nº 2058, Centro, Limoeiro do Norte/CE, Brasil, CEP: 62930-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9779-7663>. E-mail: jackeline.susann@uece.br.

ABSTRACT

The debate on plural and inclusive education has expanded with the repercussions of the presence of student diversity in the regular education system. Beyond ensuring enrollment access for students with specific needs, it is necessary to guarantee their right to remain and learn within educational institutions. Considering that linguistic diversity is also part of the discussions on inclusive education, it is essential to give visibility to the teaching of Spanish in Brazil to rethink teaching methodologies and expand access to this language for different student profiles. In this context, this article aims to analyze Universal Design for Learning (UDL) as a didactic strategy for teaching Spanish in initial teacher training. The question guiding the discussion is: How does UDL contribute to inclusive planning in Spanish language teaching? The theoretical basis of this study is grounded in the Social Model of Disability, which starts from a radical critique of the ableist social structure and is committed to intellectual work aimed at suppressing the oppressions, discriminations, and social barriers imposed on people with disabilities. This investigation is based on action research, with a critical approach in the curricular field, with the purpose of analyzing formative experiences based on the principles of UDL (Universal Design for Learning) in Spanish language teaching in undergraduate course. It is concluded that UDL is a viable didactic alternative for promoting curriculum accessibility in Spanish language teaching, as it is a methodology based on different forms of representation, engagement, action, and expression. UDL also makes it possible to expand the repertoire of the language in question for different students, regardless of their physical, cognitive, and linguistic characteristics.

Keywords: Inclusive Education; Spanish Language Teaching; Teacher Training; Universal Design for Learning (UDL).

EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) COMO MODELO PEDAGÓGICO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

RESUMEN

El debate sobre la educación plural e inclusiva se amplió con la repercusión de la presencia de la diversidad estudiantil en el sistema de enseñanza regular. Además del acceso a la matrícula de estudiantes con necesidades específicas, es necesario garantizar el derecho a la permanencia y al aprendizaje en las instituciones de enseñanza. Considerando que la diversidad lingüística también forma parte de las discusiones sobre educación inclusiva, es fundamental dar visibilidad a la enseñanza del español en Brasil con el objetivo de repensar las metodologías de enseñanza para ampliar el acceso a esta lengua a los diferentes perfiles de estudiantes. En este contexto, este artículo tiene como objetivo analizar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia didáctica para la enseñanza del español en la formación inicial de profesores. La pregunta que conduce la discusión es: ¿Cómo contribuye el DUA a la planificación inclusiva en la enseñanza del español? La base teórica de este estudio se fundamenta en el Modelo Social de la Discapacidad, que parte de la crítica radical a la estructura social capacitista y del compromiso del trabajo intelectual con la supresión de opresiones, discriminaciones y barreras sociales impuestas a las personas con discapacidad. Esta investigación se fundamenta en la investigación-acción, de enfoque crítico en el ámbito curricular, con el propósito de analizar experiencias formativas basadas en los principios del DUA en la enseñanza de español en curso de pregrado. Se concluye que el DUA es una alternativa didáctica viable para la promoción de la accesibilidad curricular en la enseñanza de la lengua española, ya que es una metodología que se fundamenta en las diversas formas de representación, compromiso, acción y expresión. El DUA posibilita, todavía, ampliar el repertorio sobre la lengua en cuestión a los diferentes estudiantes, independientemente de sus características físicas, cognitivas y lingüísticas.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Enseñanza de Lengua Española; Formación del Profesorado; Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação dos professores da Educação Básica na área de Educação Especial e inclusiva ainda é um desafio no sistema de ensino brasileiro. Dados do Ministério da Educação (Brasil, 2022) revelam que somente 6% dos professores regentes têm algum tipo de formação voltada para o público da Educação Especial, sendo estes estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação. Tal realidade impacta nas metodologias de ensino e nas condições de aprendizagem ofertadas para estes estudantes na escola.

No contexto do ensino superior de espanhol, a formação docente em Educação Especial na perspectiva inclusiva é de suma importância, uma vez que é parte da função do docente tornar a língua espanhola acessível por meio de diferentes técnicas, recursos e metodologias de ensino. Dessa forma, a formação dos professores deve partir da ideia de que a sala de aula é um espaço heterogêneo, caracterizado pela diversidade cultural, funcional e linguística.

A percepção de um currículo para a diversidade emergiu do movimento mundial pelo direito à educação de todos, expresso em documentos como a “Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais” (Unesco, 1994). Este documento enfatiza que as instituições de ensino devem assumir o compromisso com a disposição de um ambiente inclusivo de acordo com as habilidades e as necessidades dos diferentes estudantes. Nessa perspectiva, a inclusão significa a “modificação das instituições escolares para além da simples integração do aluno [...]”, uma vez que se trata de uma “mudança de paradigma para um novo modo de organização do sistema educacional” (Barbosa; Costa, 2024, p. 5). Pensar um currículo inclusivo implica, portanto, repensar práticas, estruturas e concepções educacionais de forma sistêmica e contínua.

Considerando o paradigma da inclusão, os currículos e os métodos de ensino necessitam ser planejados com base em princípios para a inclusão da diversidade discente, sendo esta diversidade composta por: “[...] crianças com deficiência ou

superdotadas, crianças em condição de rua ou de trabalho, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados” (Unesco, 1994, p. 3). Desse modo, a organização curricular deve reconhecer e valorizar as diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

É importante destacar, ainda, que a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) reconhece a diversidade linguística como parte das políticas e práticas para a inclusão. Neste sentido, as instituições de ensino têm um papel fundamental na acessibilidade linguística, tanto da língua materna para estudantes de minorias, como surdos e imigrantes, como na valorização do multilinguismo, sendo este elemento enriquecedor na educação ao possibilitar a diversidade na aprendizagem de línguas.

Considerando esses aspectos, questiona-se: como a abordagem para o currículo inclusivo, tal como o Desenho Universal para a aprendizagem (DUA), pode tornar o ensino de espanhol acessível à diversidade discente? É a partir da reflexão desta questão que este artigo tem o objetivo de analisar o DUA como estratégia didática para o ensino de língua espanhola na formação dos professores da Educação Básica. Como metodologia utilizamos a pesquisa-ação, de abordagem colaborativo-crítica no campo curricular (Magalhães; Soares, 2016). Os dados analisados se originaram de reflexões oriundas da prática docente de uma das autoras desse artigo. O contexto da pesquisa foi uma universidade pública do Nordeste brasileiro, especialmente durante as aulas de Língua Espanhola para alunos do 8º período de um curso de Letras - Língua Espanhola. O planejamento das aulas de espanhol focou os princípios do DUA para avaliar o seu potencial inclusivo em turmas mistas, ou seja, com perfis diversos de estudantes.

ARTICULANDO O DUA AO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

A partir da década de 1980, o ativismo na defesa dos Direitos Humanos gerou mudanças de percepção da abordagem médica para o Modelo Social da Deficiência, no qual as barreiras sociais são identificadas como reais impeditivos às pessoas com deficiência do usufruto dos direitos e das liberdades fundamentais (Oliver, 1983; ONU,

2006). Nesse sentido, a inclusão passa a ser compreendida como responsabilidade coletiva e estrutural, e não como atributo individual.

Nessa mesma linha, Bisol et al. (2017, p. 94) argumentam que, no modelo social, a deficiência é compreendida nas dinâmicas de “uma sociedade ‘des-capacitante’ ou ‘incapacitante’”. Essa concepção ressalta que não é a deficiência a responsável por excluir ou segregar a pessoa das relações e dos espaços sociais, mas sim as diversas formas de discriminação e de barreiras que restringem a presença e a participação desse grupo na sociedade, limitando oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

O conceito de Desenho Universal surge, justamente, como maneira de reforçar o Modelo Social da Deficiência e como uma alternativa para a supressão das barreiras que limitam a participação das pessoas com deficiência na sociedade. Nesse sentido, conforme Carletto e Cambiaghi (2007), o Desenho Universal surgiu no campo da Arquitetura, como metodologia para eliminar barreiras no acesso aos espaços, mobiliários, artefatos e produtos de uso comum por diferentes pessoas, independentemente, da capacidade, da mobilidade e das características físicas, cognitivas, linguísticas e comportamentais.

A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, traz o Desenho Universal como princípio para a “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015, Art. 3º). Para cumprir a lei, as instituições de ensino devem tomar o Desenho Universal “como regra de caráter geral” na concepção de projetos para a construção e reformas dos espaços físicos, dos equipamentos, dos sistemas de comunicação e informações e dos serviços públicos ou privados de uso coletivo (Idem, Art. 55).

Em virtude da importância do Desenho Universal, os diferentes campos de conhecimentos têm tomado esse conceito como objeto de estudo:

[...] A ideia inicial do Desenho Universal era facilitar a integração das pessoas com deficiência por meio da otimização de espaços, recursos e informações. Nas primeiras formulações, o Desenho Universal foi objeto da Arquitetura e Tecnologia. No entanto, a partir das necessidades práticas da aplicabilidade

do Desenho Universal, outros campos como Educação, a Psicologia e a Sociologia tomaram o conceito como objeto de análise, ampliando, assim, suas definições (Silva, 2021, p. 602).

No âmbito da Educação, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é formulado, a partir da década de 1990, como alternativa para tornar as oportunidades educacionais equitativas aos diferentes grupos de estudantes. Pesquisas apontam que o DUA tem sido eficaz na promoção da participação e aprendizagem, sobretudo, quando avaliada a experiência escolar de estudantes com deficiência (Carletto; Cambiaghi, 2007; Silva, 2021; Fuente-González et. al., 2025). De forma geral, o DUA prioriza metodologias de ensino flexíveis, pensadas para diferentes perfis de estudantes, isso implica em um processo contínuo de revisão dos objetivos, da didática, dos instrumentos de avaliação da aprendizagem e dos materiais didáticos nas diferentes áreas de conhecimento, como o ensino de espanhol.

O espanhol é uma língua em constante expansão no mundo cada vez mais globalizado. Isso faz com que a acessibilidade no ensino deste idioma seja um meio para o fortalecimento do plurilinguismo no Brasil com o propósito de promover a inclusão social e ampliar oportunidades para grupos historicamente marginalizados de aprender idiomas (Carvalho, 2021). Nesse sentido, em um país marcado por sua diversidade cultural e linguística, como é o caso do nosso país, garantir que sua população, independentemente da renda ou condição física e cognitiva, tenha acesso ao aprendizado do espanhol significa ampliar os horizontes acadêmicos e profissionais, especialmente em um contexto geopolítico no qual o Brasil está cercado, por países hispano-falantes.

Para pessoas de baixa renda, a fluência em espanhol pode representar um diferencial no mercado de trabalho, por exemplo, aumentando suas chances de inserção e mobilidade social. Além disso, para pessoas com deficiência, o uso de recursos didáticos acessíveis e metodologias inclusivas pelos docentes como o DUA, no ensino desse idioma, pode fortalecer a equidade educacional na ampliação do repertório linguístico destes alunos, garantindo que eles adquiriram saberes e práticas relacionadas à língua espanhola.

Assim, tornar o ensino do espanhol acessível não é apenas uma questão de política linguística, mas um compromisso com a justiça social, com a democratização do conhecimento e a valorização da diversidade linguística no Brasil. Ainda, conforme Carvalho (2021), é necessário despertar o interesse pela transformação do ensino de línguas estrangeiras para que estudá-las não seja um privilégio de poucos. A autora enfatiza ainda que é preciso abrir as portas da sala de aula para a possibilidade de aprender diferentes línguas e de diferentes maneiras, o que torna o ensino mais plural, democrático e, consequentemente, inclusivo.

Nesse sentido, o DUA configura-se como uma metodologia que pode auxiliar os professores de língua espanhola no planejamento pedagógico inclusivo, uma vez que se trata de uma abordagem didática voltada para atender às necessidades de diferentes grupos sociais. Nesse sentido, é pertinente destacar que:

O DUA é uma referência que corrige o principal obstáculo para promover alunos avançados nos ambientes de aprendizagem: os currículos inflexíveis, tamanho único para todos. São precisamente esses currículos inflexíveis que geram barreiras não intencionais para o acesso ao aprendizado. Os estudantes que estão nos extremos, como os superdotados e os com altas habilidades e os estudantes com deficiência, são particularmente vulneráveis. Um desenho curricular deficiente pode não atender a todas as necessidades de aprendizagem, incluindo os estudantes que poderíamos considerar na média (Sebastián-Heredero, 2020, p. 735).

Desse modo, comprehende-se o DUA como modelo pedagógico que rompe com a rigidez curricular que sustenta a noção imaginária de um “aluno médio” (Sebastián-Heredero, 2020). Essa concepção desconsidera a diversidade discente em favor da homogeneização das habilidades, motivações, ritmos, necessidades e repertórios dos estudantes. Um currículo planejado para a média parte do pressuposto de que todos aprendem da mesma maneira, enfrentam os mesmos desafios e têm acesso às mesmas condições e recursos didáticos padronizados, ignorando, como enfatiza Silva (2021), diferenças de ordem econômica, social, cultural, cognitiva, funcional e linguística.

No ensino de espanhol, desconsiderar a diversidade discente tem como consequência a consolidação de formatos únicos de ensinar e aprender, perpetuando a ideia de que todos devem partir do mesmo ponto ou de situações de aprendizagens iguais no estudo de um idioma. Por exemplo, um estudante com deficiência visual seria

prejudicado em um currículo rígido de língua espanhola, quando o planejamento das aulas se baseia na média dos alunos previstos (majoritariamente estudantes sem deficiência visual), centrando a didática apenas nas habilidades relacionadas ao sentido da visão e não havendo, com isso, a adaptação da didática às características e habilidades dos discentes cegos.

Contrário a isso, o DUA não se fundamenta na ideia homogênea de alunos, pois este conceito envolve três princípios no planejamento pedagógico: I. Múltiplos meios de representação do currículo; II. Múltiplas formas de ação e expressão dos conhecimentos e III. Múltiplas formas de engajamento (Sebastián-Heredero, 2020). Ao articular esses princípios ao ensino de espanhol é possível pensar em metodologias inclusivas para a diversidade discente nos cursos de formação de professores.

Princípio I. Múltiplos meios de representação do currículo no ensino de espanhol

A forma de representação do currículo é parte do planejamento pedagógico, sendo decisiva na maneira como os estudantes aprendem. Na perspectiva do DUA, planejar múltiplas formas de representação do currículo é um caminho para incluir os diferentes perfis dos estudantes, uma vez que o DUA não se baseia em um modelo único de ensinar. Nesse contexto, Sebastián-Heredero (2020, p. 745) lista diretrizes para “[...] proporcionar modos múltiplos de apresentação (o que da aprendizagem)”, tais como sintetizadas a seguir:

- a. Oferecer meios distintos para apresentação do conteúdo: a mesma informação é disponibilizada por diferentes meios. Por exemplo: digital, impresso, oral, ilustrado, tátil, empírico.
- b. Oferecer opções variadas de linguagens, expressões e símbolos: planejar alternativas de acessibilidade para o uso da linguagem, expressões e símbolos. Por exemplo, um conteúdo oral pode vir acompanhado de uma imagem, mapa ou gráfico que ilustre a exposição. Do mesmo modo, um símbolo gráfico sem explicação pode parecer confuso para alguns alunos, por isso é importante complementar a informação com outras opções de linguagem.
- c. Oferecer opções diferentes para compreensão do conteúdo: possibilitar o processamento ativo da informação, ou seja, formas de participação efetiva que

envolvam a bagagem dos estudantes com ilustração e situações concretas. Os exemplos (é isso) ou as ilustrações contrárias (não é isso) ao que se explica são formas simples de enfatizar as ideias principais de um conceito, fazendo os estudantes refletirem sobre a informação.

Essas diretrizes, apresentadas por Sebastián-Heredero (2020), podem servir de base para os professores do ensino de língua espanhola, pois o conteúdo é apresentado de múltiplas formas para que chegue aos diferentes discentes. Considerase, com isso, que os alunos apresentam diferentes formas de perceber e compreender as informações ao aprender espanhol como língua estrangeira. No caso de estudantes com diferenças sensoriais, como pessoas cegas ou surdas, ou com necessidades específicas, como a dislexia, há a necessidade de estratégias didáticas que viabilizem a compreensão do conteúdo por parte desses discentes. Além do mais, estudantes provenientes de contextos culturais e linguísticos diversos, bem como aqueles que aprendem a língua estrangeira em ambientes formais, afastados do uso prático do idioma, enfrentam desafios adicionais que demandam abordagens personalizadas.

Para estudantes com limitações sensoriais, é importante utilizar recursos acessíveis que possibilitem o acesso ao conteúdo em formatos adequados. No caso de estudantes cegos, a utilização de materiais em Braille, leitores de tela e descrições detalhadas de imagens em atividades de leitura e interpretação podem facilitar o entendimento. Já para alunos surdos, estratégias como o uso de vídeos com legendas e a presença de intérpretes de Libras contribuem para a inclusão. Além disso, é recomendável, conforme Sebastián-Heredero (2020), o uso de recursos visuais, como quadros com vocabulário ilustrado, uma vez que esses estudantes tendem a depender fortemente da memória visual.

Do mesmo modo, estudantes com dificuldades de aprendizagem, como a dislexia, podem se beneficiar de abordagens que enfatizem a oralidade antes da escrita, além de atividades que utilizem cores e marcadores visuais para destacar estruturas gramaticais importantes. Por exemplo, ao ensinar os tempos verbais em espanhol, o professor pode utilizar gráficos coloridos que associem cada tempo verbal a um evento específico no tempo (passado, presente ou futuro), ajudando na memorização. A

introdução de jogos educativos digitais também pode ser útil para a aprendizagem de espanhol, já que esses alunos frequentemente respondem bem a estímulos interativos e lúdicos.

Tais práticas corroboram o que afirmam Guillén et. al. (2025), quando examinam o impacto do DUA no desenvolvimento de habilidades de comunicação de um grupo de alunos. O modelo pedagógico em questão, aplicado como estratégia inclusiva para potencializar habilidades comunicativas, pode auxiliar em melhorias significativas à expressão oral, à escrita e à compreensão da leitura da língua espanhola aos diferentes perfis de estudantes que estão presentes na sala de aula.

O DUA é relevante para estudantes que não têm acesso frequente a ambientes de imersão na língua espanhola, pois pode ser referência para o planejamento pedagógico de contextos reais de comunicação no idioma. Nesse sentido, conforme nossa experiência docente, observamos que atividades como dramatizações, simulações de situações cotidianas (Por exemplo: fazer compras, solicitar informações, pedir comida em um restaurante etc.) e projetos que envolvam entrevistas com falantes nativos de língua espanhola podem oferecer aos alunos experiências imersivas.

Em termos didáticos, a diversificação de apresentação das informações influencia significativamente o aprendizado. Muitos alunos assimilam melhor os conteúdos quando estes são apresentados por recursos visuais, como infográficos, imagens e vídeos; ou auditivos, como áudios e podcasts, em vez de dependerem apenas de textos escritos, conforme estudo de Santana e Carvalho (No prelo), cujo resultados evidenciam reflexões de alunos de espanhol que ressaltam a importância da inovação nas práticas pedagógicas, de modo a adequá-las às demandas específicas dos estudantes. No ensino de línguas, como é o caso do espanhol, a diversificação dos meios de apresentação dos conteúdos favorece a compreensão auditiva e a leitura visual, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa. Dessa forma, assim como ressalta, Sebastián-Heredero (2020) o uso de múltiplos recursos pode potencializar a aprendizagem e a retenção do conhecimento, ao possibilitar a articulação entre diferentes conceitos.

No caso de discentes provenientes de outras culturas e línguas, é importante trabalhar a interculturalidade no ensino de espanhol, uma vez que a diversidade

cultural caracteriza a sociedade contemporânea. Contudo, conforme aponta França (2024), a simples constatação do multiculturalismo não implica, necessariamente, a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural. Nesse sentido, atividades que promovam aproximações entre a cultura dos aprendentes e a cultura hispânica, como a análise de músicas, festas populares e tradições, favorecem a articulação entre novos conhecimentos e a bagagem cultural prévia dos estudantes, facilitando a compreensão. Da mesma forma, a realização de debates, como estratégia didática, sobre temas culturais abordados em filmes ou documentários hispânicos pode estimular a reflexão crítica acerca de semelhanças e diferenças culturais.

Dada a heterogeneidade dos perfis de estudantes, é imprescindível adotar, ainda, uma abordagem pedagógica multimodal (Costa; Carvalho, 2022), pois essa prática possibilita aos professores planejarem múltiplos meios de representação do currículo, ampliando as chances de tornar a aprendizagem da língua espanhola acessível à diversidade discente. O uso de ferramentas multimodais, como aplicativos, plataformas digitais e jogos interativos, é uma forma eficaz de atender às necessidades de uma turma diversificada e fomentar o interesse pelo aprendizado do espanhol.

As múltiplas formas de representação do currículo são favoráveis para quem aprende a língua espanhola fora de um contexto de imersão, como ocorre na maioria das escolas brasileiras. Segundo Fairbairn e Jones-Vo (2019), apesar das limitações linguísticas de um estudante iniciante na língua-alvo, este pode se beneficiar de seu repertório cultural e das habilidades letradas adquiridas em sua língua materna. Nesses casos, o suporte na língua materna, por meio de traduções, por exemplo, pode possibilitar o enriquecimento do vocabulário dos alunos e aprimorar habilidades metacognitivas essenciais. Esse potencial pode ser ampliado por meio do uso de diferentes recursos didáticos e tecnológicos e situações de aprendizagens, fomentados pelo DUA, com apoio docente e à colaboração entre os colegas de classe.

Princípio II. Múltiplas formas de ação e expressão no ensino de espanhol

O segundo princípio do DUA é proporcionar múltiplas formas de ação e expressão, no caso deste estudo, aplicado ao ensino de língua espanhola. Este princípio

foca na diversidade discente nas diferentes formas de aprender e expressar sua bagagem e saberes. Por exemplo, há estudantes tímidos que preferem atividades escritas. Outros com paralisia cerebral que utilizam tecnologias assistivas, como computadores adaptados, para se comunicar. Há, ainda, alunos que se sentem contemplados em aulas que podem se expressar oralmente e aqueles que valorizam a ação no campo, como atividades em laboratórios, experimentos e visitas guiadas.

Esses são apenas alguns exemplos que demonstram que a diversidade discente exige planejamento pedagógico que explore, conforme Sebastián-Heredero (2020, p. 753) “grande número de estratégias, práticas e organização” para os diferentes perfis de estudantes, uma vez que não há um “único meio de ação e expressão ideal para todos os alunos. É essencial fornecer diversas alternativas para realizar os processos que envolvam a ação e a expressão dos conhecimentos adquiridos” (Idem, p. 753). Neste sentido, o autor apresenta diretrizes para possibilitar “modos múltiplos de ação e expressão (o como da aprendizagem)” que podem apoiar o professor no planejamento do princípio dois do DUA (Sebastián-Heredero, 2020, p. 753) no ensino de espanhol. As diretrizes podem ser resumidas em:

a. Fornecer opções para interação com o conteúdo: mais do que passar as páginas de um livro ou caderno, é importante que os discentes se movimentem e interajam com uma variedade de situações de aprendizagem. Atividades que oferecem opções variadas de interação são, por exemplo, navegação online, livros interativos, imersão, simulação, exposição oral, materiais confeccionados pela turma, uso de tecnologias assistivas.

b. Variar nos métodos de resposta dos discentes: possibilitar a expressão por meio de instrumentos e técnicas orais, escritos, cinestésico, auditivos, digitais, entre outros, que permitam diferenciação de ritmo, tempos e habilidades motoras, cognitivas e linguísticas nas respostas dos discentes aos desafios propostos pelo docente ao longo do período letivo. Um diário de campo pode servir de instrumento para o professor registrar aspectos subjetivos, do dia a dia, relacionados às situações em que os estudantes demonstram seus saberes e habilidades em contextos espontâneos na sala de aula.

c. Otimizar o acesso a suportes, como tecnologias e recursos didáticos adaptados: tecnologias assistivas como mouse adaptado, software para descrição de imagens, sinalizadores com cores e sons, pranchas de comunicação alternativa podem ser utilizadas como suportes para alunos com deficiência ou outras condições específicas. Essas tecnologias servem de suporte à comunicação e acesso à informação. Do mesmo modo, a confecção de recursos didáticos adaptados, como mapa em alto-relevo e vídeos com legendas ou interpretação em línguas de sinais auxiliam na aprendizagem, possibilitando, com isso, que os estudantes expressem conhecimentos e ideias a partir do conteúdo estudado.

Portanto, o princípio das “múltiplas formas de expressão e ação” valoriza as diferentes maneiras dos discentes compreenderem, agirem e demonstrarem a aprendizagem do currículo. No ensino de espanhol, o uso de aplicativos de escrita com comando de voz pode promover maior autonomia e acessibilidade curricular, alinhando-se aos princípios do DUA. A acessibilidade curricular, conforme (Silva, 2021), abrange diferentes tecnologias educacionais e assistivas, assim como abordagens pedagógicas, avaliação de aprendizagem e uso de materiais e recursos didáticos que diversifiquem os contextos e tempos de aprendizagem para os diferentes grupos de estudantes.

Nesse contexto, citamos como exemplo o estudo de Costa e Carvalho (2022) que destaca o uso do Padlet em uma unidade didática que combina momentos síncronos e assíncronos, favorecendo a interação multimodal. A pesquisa evidencia que essa ferramenta digital amplia as possibilidades de compartilhamento e organização textual em espanhol, permitindo uma aprendizagem mais flexível e inclusiva. Além disso, ao intermediar a comunicação entre alunos e professores, o Padlet contribui para a personalização do ensino, contemplando diferentes estilos e necessidades de aprendizagem.

Do mesmo modo, o uso de esquemas, mapas mentais e instruções passo a passo para a produção de textos em espanhol podem auxiliar alunos com transtornos do espectro autista (TEA) ou deficiência intelectual. A reflexão em questão corrobora com Sena, Tavares e Rodrigues (2025) ao desenvolverem um estudo de caso que

analisa o uso de mapas mentais no letramento linguístico de aluno com TEA, apontando que esse tipo de recurso pode tornar o estudo mais dinâmico e inclusivo, pois possibilita uma adequação pedagógica às especificidades educacionais de cada discente. Neste sentido, antes de iniciar a prática de uma redação, o professor de espanhol pode propor a elaboração de um roteiro ou sequência que inclua introdução, desenvolvimento e conclusão, ajudando os alunos a estruturar melhor as suas ideias.

Para estudantes que vivenciam barreiras de comunicação, é importante oferecer alternativas de expressão, como apresentações visuais, vídeos gravados ou textos escritos (Sebastián-Heredero, 2020). No ensino de espanhol, atividades que incentivem a criação de vídeos ou podcasts em que o aluno possa gravar e revisar sua fala são úteis, pois oferecem a possibilidade de praticar a oralidade sem a pressão de se expressar ao vivo. Atividades em duplas e pequenos grupos, como dramatizações e simulações de situações reais, também ajudam a desenvolver a oralidade de maneira gradual e menos intimidante, conforme evidenciado na proposta de Lima e Carvalho (2024). No estudo em questão, as autoras apresentam uma sequência didática organizada em etapas variadas, desde a introdução da situação (produção inicial) até a produção final.

Na última etapa proposta no estudo anterior, os alunos devem encenar uma história infantil, utilizando fantoches confeccionados por eles mesmos. Alinhada ao princípio das múltiplas formas de ação e expressão do DUA, a sequência apresentada na pesquisa de Lima e Carvalho (2024) integra diferentes formatos de atividades, incluindo tarefas em casa, com apoio de familiares. Além disso, ao adotar a metodologia da sala de aula invertida, a proposta favorece uma aprendizagem personalizada e inclusiva.

Dado que não existe um único método ideal de expressão e ação para todos, é essencial adotar múltiplas opções, como projetos interdisciplinares e recursos tecnológicos que permitam a escolha do formato de entrega. Por exemplo, ao final de uma unidade de ensino, os alunos podem escolher entre criar um mural digital sobre uma festa cultural hispânica, elaborar um infográfico sobre costumes de um país de língua espanhola ou apresentar um vídeo explicativo em espanhol. Ferramentas digitais, como o Kahoot, podem ser utilizadas para revisar o vocabulário e as estruturas

gramaticais de maneira lúdica, enquanto jogos interativos de conjugação verbal reforçam o aprendizado de maneira dinâmica.

Princípio III. Múltiplas formas de engajamento no ensino de espanhol

O terceiro e último princípio do DUA é o planejamento de múltiplas formas de engajamento, envolvimento e motivação dos estudantes nas aulas. Esse princípio tem o intuito de fazer com que os estudantes se sintam motivados e se envolvam no processo de aprendizagem (Sebastián-Heredero, 2020). Para isso, é preciso considerar as bagagens e temáticas de interesses da turma, bem como as características e os estilos de aprendizagem dos discentes.

É importante ressaltar que o princípio do engajamento do DUA envolve a dimensão afetiva dos estudantes, em especial, os sentimentos e as emoções. Por essa razão, as situações de ensino devem emergir de contextos significativos de aprendizagem e possibilitar escolhas e desafios que podem variar de acordo com a bagagem e os saberes prévios de cada estudante. Nesse sentido, César Coll (1996), em sua abordagem socioconstrutivista, destaca a importância do contexto afetivo no processo de aprendizagem. Segundo o autor, o engajamento dos estudantes ocorre quando há situações de aprendizagem desafiadoras e significativas, conectadas a interesses e experiências prévias dos alunos.

De modo semelhante, Paulo Freire (1968) traz a dimensão da aprendizagem contextualizada, que deve partir da realidade dos educandos. O estudioso enfatiza a importância da autonomia e da motivação, sendo esses elementos fundamentais para o engajamento. Para o autor, o professor deve planejar situações de aprendizagem as quais os discentes se sintam protagonistas. As perspectivas de ambos os autores convergem com os princípios do DUA, uma vez que o princípio do engajamento tem a finalidade de oferecer múltiplas formas de envolvimento e possibilitar escolhas com base no contexto de cada educando.

Assim, os “modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento (o porquê da aprendizagem)”, caracterizados por Sebastián-Heredero (2020, p. 759) e

condensados nos tópicos subsequentes colocam em prática o terceiro princípio do DUA:

a. Proporcionar opções para promover o engajamento dos estudantes: por exemplo, ao invés de tentar chamar a atenção dos estudantes para ouvir determinada informação, é opção tornar essa informação interessante para os estudantes com o apoio de história, ilustração, curta-metragem e outros recursos. É importante envolver os estudantes no planejamento das estratégias de engajamento, identificando o perfil da turma: se são mais tímidos, falantes, se gostam de movimento ou de atividades que exigem concentração. Essas informações são úteis para incluir, na didática, as características dos alunos.

b. Proporcionar opções para manter o interesse na resolução dos desafios: planejar objetivos de aprendizagem que demonstrem a relevância do conteúdo para os estudantes (Por que é importante estudar o tema X?). Organizar atividades em grupos e individuais, deixando claro o papel de cada um na resolução dos desafios. É opção também oferecer feedback aos estudantes para que eles se autoavaliem e busquem estratégias e apoios específicos para enfrentar os desafios.

c. Proporcionar opções para a autoregulação: nessa diretriz, o docente identifica as habilidades próprias dos estudantes para direcionar emoções e motivações. O professor estimula, por meio do planejamento pedagógico, a autoregulação dos estudantes frente à proposta curricular. Por exemplo, quando há, na turma, a possibilidade de vivenciar situações reais ou simulações para que os alunos demonstrem suas habilidades pessoais na resolução dos desafios, permitindo, assim, caminhos diferentes para a consolidação da aprendizagem.

Diante do exposto, vemos que as emoções e a afetividade desempenham um papel relevante no processo de aprendizagem. No ensino de espanhol como língua estrangeira para brasileiros não é diferente. Nesse sentido, é essencial reconhecer que os estudantes diferem significativamente em termos de motivação e envolvimento. Fatores como aspectos neurológicos, culturais, interesses pessoais, subjetividade e conhecimentos prévios influenciam a forma como cada aluno se envolve com o aprendizado da língua.

Segundo Sebastián-Heredero (2020), alguns estudantes demonstram maior interesse e curiosidade por novidades, enquanto outros preferem a familiaridade e as atividades rotineiras. Tendo em conta isso, o docente pode variar as práticas pedagógicas no ensino da língua espanhola. Por exemplo, para discentes mais receptivos a novidades, pode-se propor atividades baseadas em eventos culturais atuais do mundo hispânico, como a criação de notícias fictícias sobre festivais ou acontecimentos recentes. Já para os que preferem rotinas, pode-se incluir tarefas recorrentes, como a elaboração semanal de diários em espanhol, relatando suas atividades cotidianas.

Além do mais, as preferências dos estudantes quanto ao trabalho individual ou colaborativo devem ser consideradas no planejamento pedagógico. Alunos que se sentem mais confortáveis em atividades individuais podem ser estimulados a realizar tarefas autônomas, como a escrita de textos curtos ou a produção de podcasts em língua espanhola, assim como o apresentado em pesquisa de Santana e Carvalho (No prelo). Por sua vez, aqueles que demonstram maior afinidade com o trabalho em grupo podem ser incentivados a participar de projetos colaborativos, como a produção de vídeos que simulem situações comunicativas reais, a exemplo de diálogos em restaurantes ou entrevistas.

Paralelamente, a motivação discente pode ser potencializada por meio de estratégias gamificadas que atendem a diferentes perfis de aprendizagem, como o uso de plataformas digitais, a exemplo do Duolingo, ou de quizzes interativos, como o Kahoot. Tais recursos promovem o engajamento por meio de desafios e recompensas simbólicas, conforme abordado no estudo de Carvalho e Carvalho (2020). Ademais, a personalização das tarefas, ao permitir que os estudantes escolham temas de seu interesse, como esportes, música ou cinema, por exemplo, pode contribuir para o desenvolvimento do vocabulário e da produção escrita, favorecendo uma aprendizagem significativa e próxima da realidade dos discentes.

Essas estratégias estão alinhadas às concepções de Zerbato e Mendes (2021) ao destacarem a importância do DUA na formação de professores, enfatizando a necessidade de práticas inclusivas que contemplem múltiplas formas de engajamento.

No ensino de espanhol, o terceiro princípio do DUA se relaciona à adaptação curricular para a maior participação discente, bem como a acessibilidade no processo de aprendizagem da língua em questão.

Entende-se, por fim, que oferecer múltiplas formas de envolvimento é essencial para que os estudantes se sintam parte do processo de aprendizagem (Sebastián-Heredero, 2020). Isso pode ser feito a partir da construção de um ambiente de sala de aula acolhedor, que respeite e valorize a diversidade presente na turma. Neste sentido, é amplamente reconhecido que, ao serem incentivados a compartilhar suas experiências culturais e interesses pessoais, seja por meio de apresentações orais ou produção escrita, os alunos podem estabelecer vínculos significativos e afetivos com o conteúdo abordado nas aulas. Essa prática não apenas estimula o favorecimento do desempenho acadêmico, mas também pode contribuir para cultivar uma relação significativa e maior conexão com o aprendizado do espanhol.

PROPOSTA DE ATIVIDADE AVALIATIVA DE LÍNGUA ESPANHOLA CONFORME O DUA

Com base nos princípios do DUA anteriormente discutidos, apresentamos, nesta seção, uma proposta de atividade aplicada pela primeira autora deste artigo, em uma turma de Língua Espanhola VIII, do 8º período (semestre 2024.2) do Curso de Letras - Língua Espanhola de uma universidade pública do Nordeste do Brasil.

É importante ressaltar que o componente curricular em questão faz parte do último semestre do curso e, portanto, requer uma proficiência de espanhol em nível relativamente avançado da turma, conforme expresso na ementa da disciplina, presente no projeto pedagógico do curso: “ensino das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) da língua espanhola em nível fluente” (documento interno da instituição campo). O quadro, a seguir, apresenta a proposta e como os princípios do DUA são contemplados na atividade avaliativa:

Quadro 01 – Princípios do DUA em atividade avaliativa do componente curricular Língua Espanhola VIII

Actividad Evaluativa – Lengua Española VIII
1) Examen escrito, auditivo y oral. Tras ver un video corto sobre las ventajas de estudiar en una universidad extranjera, elige una de las siguientes opciones (A, B o C) e realiza la. Enlace del video: https://www.youtube.com/watch?v=o5tZnyvf6E&t=2s
Opción A: Resumen y opinión (individual)
Graba un video, individualmente, en el que:
1. Resume en 4 a 5 frases los puntos más importantes mencionados en el video.
2. Expresa tu opinión sobre qué aspecto de estudiar en la universidad destacada te parece más atractivo y por qué.
3. Explica si estudiar en la institución presentada sería una buena opción para ti, mencionando al menos dos ventajas relevantes.
4. El video debe tener una duración de 2 a 5 minutos.
Opción B: Debate sobre ventajas y desventajas (en pareja)
En parejas, elabora un debate estructurado y grábense presentándolo:
1. Identifiquen 4 ventajas de estudiar en la universidad mencionada y elabora 4 desventajas.
2. Uno de los estudiantes defenderá las ventajas, mientras el otro cuestionará su relevancia o presentará desventajas contrapuestas en un debate.
3. Concluyan el debate alcanzando un consenso sobre si estudiar en la universidad mencionada sería una buena opción, fundamentando su decisión con los argumentos presentados.
El video debe tener una duración de 2 a 5 minutos.
Opción C: Video promocional de su universidad (en equipo de hasta 5 estudiantes)
En grupos de hasta cinco personas, elaboren un video promocional de su universidad que:
1. Destaque la historia, la infraestructura, los cursos y las actividades de la universidad.
2. Incluya narraciones, imágenes u otros recursos visuales para hacerlo atractivo y coherente.
3. Todos los estudiantes del equipo deben hablar en la grabación.
El video debe tener una duración de 2 a 5 minutos.
¡OJO!:
I) Por supuesto, será necesario elaborar un guion escrito antes de la grabación para desarrollar los puntos clave de las exposiciones.
II) Los estudiantes que no envíen la actividad evaluativa dentro del plazo o que así elijan, podrán realizarla presencialmente , Opción A (individual) u Opción B (en pareja).
III) Las evaluaciones orales presenciales tendrán una duración de entre 5 y 10 minutos , dependiendo de la modalidad, Opción A u Opción B .
Nota: La claridad, la coherencia y el uso correcto del español serán criterios clave en la evaluación.
Explorando el DUA en la actividad lengua española VIII
Principio 1. Diferentes medios de representación del currículo: la propuesta ofrece diferentes formas de representación del currículo: recursos audiovisuales (vídeos y grabación), lectura y escritura (leyendas de los videos y redacción) y la alternativa de la presentación presencial. Con esas opciones, los estudiantes pueden ampliar su vocabulario del español, desarrollar habilidades de lecturas y escritura y, además, adquirir capacidades comunicativas mediante la grabación de video o la presentación presencial. Las tareas exigen diferentes niveles de procesamiento cognitivo: desde la capacidad de síntesis y análisis crítico del vídeo, hasta la producción audiovisual, individual o en equipo, garantizando niveles de abstracción distintos a los diferentes perfiles de estudiantes.
Principio 2. Diferentes formas de acción y expresión: en la actividad, el discente puede expresar sus saberes mediante la interpretación individual o colectiva; la escritura de un resumen; el diálogo en equipo; la oratoria, la grabación del video (que incluye narración, edición y uso de imágenes) y la

presentación presencial (si así se elige); profundizando en el dominio del español en diferentes situaciones y formas de expresión. Además, la actividad incentiva el uso de la tecnología como apoyo, dado que puede ser utilizada tanto como un medio de interacción como un recurso de accesibilidad para la participación de estudiantes con discapacidad. La posibilidad de elegir qué opción desea desarrollar el discente y la flexibilidad del planteamiento en el uso de las tecnologías y formas de presentación son ejemplos de cómo se valoran las diferentes formas de acción y expresión del DUA en esta propuesta.

Principio 3. Diferentes formas de motivación del alumnado: En este principio ha sido explorado la posibilidad de elegir las herramientas y la forma de grupo de trabajo (individual, en pareja o en equipo), pues hay estudiantes a los que les gusta más trabajar en grupo y otros de forma individual; otro punto que ha despertado la motivación de los estudiantes ha sido la temática de estudiar en una universidad extranjera, ya que la gran mayoría pretende irse a otra institución para aumentar la conexión con la lengua y contextualizar el aprendizaje del idioma en un lugar donde la lengua es hablada. Además, en la propuesta de actividad, la docente amplió la posibilidad de participación, con la alternativa de la actividad presencial, beneficiando a los estudiantes más tímidos, introspectivos, con cuadros de ansiedad o aquellos que necesitan de adaptación personal por motivos de discapacidad.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por se tratar de uma atividade para alunos do nível final do curso de Letras-Espanhol, as orientações foram fornecidas na língua estrangeira em questão, conforme é praxe ao longo da graduação na área. Previamente à execução da tarefa, uma explicação oral foi conduzida em sala de aula, momento no qual as dúvidas dos alunos foram esclarecidas.

A proposta de atividade avaliativa apresentada é, por si só, pedagogicamente sólida e demonstra alinhamento inicial com os princípios do DUA, sobretudo pelo seu elemento mais forte: a oferta de escolha. Ao permitir que os alunos selecionassem entre três modalidades distintas (análise individual, debate em duplas ou projeto colaborativo), a atividade reconhece a diversidade de perfis discentes e as preferências na sala de aula, proporcionando múltiplos caminhos para atingir o objetivo de aprendizagem da avaliação.

Os três princípios do DUA, difundidos pelo Center for Applied Special Technology - CAST (2018) e por autores como Carletto e Cambiaghi (2007) e Sebastián-Heredero (2020), foram pontos de referências para refletir sobre a atividade tanto durante o planejamento como posteriormente com os resultados da participação dos discentes. A análise integral da escolha didática fundamentada no DUA evidenciou tanto os aspectos positivos quanto os pontos que demandam aprimoramento no que se refere à acessibilidade da proposta avaliativa apresentada no quadro 1.

No que diz respeito ao primeiro princípio, Múltiplos Meios de Representação, a atividade atual baseia-se, quase exclusivamente, num único recurso: um vídeo do YouTube. Embora este seja um material rico por combinar áudio e imagens, ele pode representar uma barreira para alunos com deficiência auditiva ou aqueles que não têm acesso a uma boa conexão de internet. O uso de um vídeo como recurso didático principal pode também ser insuficiente para os discentes que processam melhor a informação por meio de texto ou que aprendem de maneira mais satisfatória por outros sentidos ou em ambientes livres de ruídos.

Para superar estas limitações, seria pertinente disponibilizar o conteúdo em formatos alternativos, como uma transcrição textual completa do vídeo, um resumo escrito com os pontos-chave ou mesmo uma infografia que sintetize visualmente as vantagens de estudar em um país estrangeiro. Isto ajudaria a garantir, de forma equitativa, o acesso às informações, independentemente do estilo de aprendizagem dos alunos ou de necessidades específicas, assegurando que a informação seja perceptível de múltiplas formas (CAST, 2018). No entanto, é importante ressaltar que, no contexto em questão, a atividade foi elaborada com base no conhecimento prévio da docente sobre as habilidades de seus alunos. Esse cuidado fez com que a proposta fosse aceita e executada de forma satisfatória pelos estudantes naquele momento.

O segundo princípio, Múltiplas Formas de Ação e Expressão, é onde a proposta original mais se destaca. A existência das opções A, B e C é um exemplo de como oferecer alternativas para os estudantes demonstrarem o seu conhecimento é uma forma de contemplar, no planejamento pedagógico, os diferentes perfis discentes. Contudo, a expressão final, em alguns momentos, pareceu rígida, centrando-se invariavelmente na produção de um vídeo e na competência da oralidade. Para verdadeiramente honrar este princípio, a atividade poderia ser redesenhada para oferecer escolhas dentro de cada opção, permitindo que os alunos utilizassem múltiplas ferramentas para a construção e a comunicação do conhecimento (Morán, 2015). Por exemplo, um aluno, ao realizar a Opção A (individual), poderia optar por gravar um vídeo, um podcast (apenas áudio) ou escrever um texto de opinião. Da mesma forma, um grupo, ao realizar a Opção C, poderia escolher criar um vídeo

promocional, um site digital interativo com elementos multimídia ou uma proposta escrita de campanha publicitária. Esta camada adicional de escolha permitiria que alunos com ansiedade em frente às câmaras, com talento para a escrita ou com habilidades técnicas distintas pudessem se sobressair da melhor forma. Esta flexibilidade deveria ser estendida também à avaliação presencial alternativa, permitindo que os alunos escolhessem como ser avaliados nesse formato.

Cabe ressaltar, ainda, que as propostas de ajustes aqui apresentadas servem para serem inseridas em experiências futuras, uma vez que no que se refere ao contexto em questão, a atividade avaliativa focou em aspectos da oralidade, por ser uma avaliação no último dia de aula e porque essa habilidade havia sido a que menos foi trabalhada ao longo do semestre, em detrimento das demais: escrita, leitura e compreensão auditiva.

Finalmente, no que toca ao terceiro princípio, Múltiplas Formas de Envolvimento, a proposta já beneficia do poder motivador da escolha. Para ampliar este envolvimento, seria importante aumentar a relevância pessoal e a autonomia da tarefa. Isto poderia ser feito por meio da abertura para os estudantes escolherem entre uma pequena lista de vídeos ou temas (por exemplo, sobre diferentes universidades ou aspectos da vida acadêmica), conectando assim a tarefa aos seus interesses e planos pessoais futuros.

Adicionalmente, fornecer exemplos de produtos (modelos de vídeo, podcast ou outros gêneros orais ou escritos) ajudaria a gerir expectativas e a reduzir a ansiedade, enquanto a inclusão de um breve questionário de autoavaliação incentivaria a metacognição, fazendo com que o aluno reflita sobre o seu próprio processo de aprendizagem e o valor que retirou da atividade. Estratégias como estas são fundamentais para estimular o interesse e a motivação (Morán, 2015), elementos-chave para um envolvimento sustentado.

Em suma, a estrutura base da atividade avaliativa aqui apresentada tem o potencial de ser acessível e inclusiva à diversidade discente porque foi formulada e revista pelas lentes do DUA, ampliando as possibilidades de aprendizagem da língua espanhola para um público específico e previamente conhecido pela docente responsável por sua aplicação. Ao incorporar ajustes à proposta inicial, como a

disponibilização das informações em múltiplos formatos e a possibilidade de escolhas quanto às formas de expressão, a atividade torna-se ainda mais acessível. Além disso, o aumento da relevância pessoal das tarefas contribui para que a proposta atenda a uma maior diversidade de perfis estudantis, fortalecendo um ensino de espanhol mais inclusivo. Cabe agora examinar, em uma segunda fase da pesquisa, os impactos diretos do DUA no ensino de espanhol a partir da percepção dos discentes envolvidos nas aulas.

REFLEXÕES FINAIS

A presença da diversidade discente no sistema de ensino regular vem repercutindo nas políticas de educação inclusiva e no debate sobre o direito a uma educação plural, intercultural e democrática, ultrapassando a mera garantia de acesso à matrícula para a reivindicação do direito à permanência e à aprendizagem efetiva do previsto no currículo. A diversidade linguística constitui um eixo central nas discussões sobre educação inclusiva, evidenciando a necessidade de repensar as metodologias de ensino a fim de assegurar o acesso à língua espanhola a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades. Nesse cenário, mais do que discursar sobre inclusão, é preciso torná-la efetiva por meio de mudanças nas metodologias de ensino; daí a importância de debater o DUA no contexto do ensino de espanhol.

Nesse sentido, no artigo em questão, os princípios do DUA foram analisados como modelo pedagógico para o ensino de espanhol, partindo da questão reflexiva: Como o DUA contribui para o planejamento inclusivo do ensino de espanhol? Conforme discutido no texto, as múltiplas formas de representação do currículo, da ação, da expressão e do engajamento dos discentes oferecem diretrizes para que o professor torne o planejamento do ensino de espanhol acessível a diferentes grupos de estudantes, especialmente, àqueles com deficiência ou com necessidades específicas, que requerem estratégias diferenciadas para serem incluídos nas aulas. A aplicação do DUA configura-se como uma estratégia didática que se contrapõe ao empobrecimento curricular e à adoção de atividades descontextualizadas, frequentemente destinadas

apenas a determinados discentes, ao assegurar propostas pedagógicas equitativas e alinhadas ao currículo comum da turma.

O DUA se relaciona, portanto, com o Modelo Social da Deficiência ao eliminar barreiras pedagógicas do currículo escolar. Essa abordagem de currículo inclusivo é uma alternativa viável para promover a acessibilidade curricular no ensino de espanhol. Ao se basear em múltiplas formas de representação, engajamento, ação e expressão, o DUA permite adaptar o ensino às diversas necessidades dos estudantes, ampliando o repertório de conhecimentos sobre a língua estrangeira em questão.

Por fim, reafirmamos que o DUA é uma metodologia que valoriza as diferenças físicas, cognitivas, linguísticas e comportamentais dos estudantes, conforme enfatizado ao longo desse artigo e na proposta de avaliação da aprendizagem apresentada. A adoção do DUA como modelo pedagógico no ensino de espanhol constitui uma estratégia de integração entre o campo do ensino de línguas e as práticas e saberes da educação inclusiva. Essa articulação entre as áreas precisa ter maior visibilidade nas produções científicas e na formação inicial e continuada dos professores de espanhol, uma vez que a construção de um currículo inclusivo nesse idioma deve ser compreendida como um compromisso simultaneamente acadêmico e social, orientado à democratização e à ampliação do acesso ao ensino da língua espanhola para diferentes grupos no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, P. A. V.; COSTA, A. L. O. Concepções docentes em Rio Branco-AC: O (des)conhecimento da política nacional de educação especial inclusiva. *Linguagens, Educação e Sociedade*, [S. l.], v. 28, n. 57, p. 1–30, 2024.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 24, n. 1, p. 87–100, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dados da formação docente em Educação Especial e Inclusiva**. 2022. Disponível em: https://www.datawrapper.de/_d6rNH/. Acesso em: 5 out. 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: Senado Federal, 2015.

CARLETTTO, A. C.; CAMBIAGHI, S. **Guia Desenho Universal**: um conceito para todos. São Paulo, SP: Realização Mara Gabrilli, 2007.

CARVALHO, L. B.; CARVALHO, T. L. Análise de atividades em aplicativos móveis para a aprendizagem de língua espanhola. **MACABÉA-Revista Eletrônica do NETLLI**. v.9, p.386 - 405, 2020.

CARVALHO, T. L. Acceso a la lengua española en la escuela brasileña: bases para el fortalecimiento del plurilingüismo. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, SP, v. 49, p. 149-165, 2021.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.** 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org> Acesso em: 12 setembro 2025.

COLL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

COSTA, M. E. C.; CARVALHO, T. L. Literacidad digital y multimodalidad en la enseñanza de producción textual del español a través del Padlet. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, v.27, p.4 - 23, 2022.

FAIRBAIRN, S.; JONES-VO, S. Differentiating Instruction and Assessment for English Language Learners: **A Guide for K-12 Teachers**. 2. ed. [S.I.]: Caslon Publishing / Brookes Publishing, 2019.

FRANÇA, N. B. M. Educação intercultural: desafios e possibilidades. **Revista Educativa**, Goiânia, Brasil, v. 26, n. 1, p. 17 páginas, 2024. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/14127>. Acesso em: 16 dez. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FUENTE-GONZÁLEZ, S.; ÁLVAREZ-HEVIA, D. M.; RODRÍGUEZ-MARTÍN, A. Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. **Alteridad**, Ecuador, v. 20, n. 1, p. 113-128, jan./jun. 2025.

GUILLÉN, J. M. C.; GARCÍA, M. G. R.; BARRAGÁN, E. M. B.; CEDEÑO, C. E. G.; BARRAGÁN, N. P. A. El diseño universal para el aprendizaje (DUA) como estrategia para potenciar las habilidades comunicativas en estudiantes de educación general básica. **Revista Científica Multidisciplinar G-ner@ndo**, La Concordia, Santo Domingo, v. 6, n. 1, p. 438-453, 2025.

LIMA, S. P.; CARVALHO, T. L. Teorias, métodos e proposta didática para o ensino de espanhol para crianças. In: PONTES, V. O.; MOREIRA, G. L.; NASCIMENTO, M. V. F.; PORTO, B. S. (org.). **Currículo, contextos de ensino e formação de professores de espanhol**. João Pessoa: Ideia, p. 112-133, 2024.

MAGALHÃES, R. DE C. B. P.; SOARES, M. T. N. Currículo escolar e deficiência:
contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de Pesquisa**, v.
46, n. 162, p. 1124–1147, 2016.

MORÁN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH,
L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma
abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 19-35. E-book. Disponível em:
<https://acervo-digital.pucsp.br/handle/handle/19939>. Acesso em: 12 setembro 2025.

OLIVER, M. **Social Work with Disabled People**. Basingstoke: Macmillan, 1983.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Ano Internacional das Pessoas
Deficientes (1981)**. Disponível em:
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/the-international-year-of-disabled-persons-1981.html>. Acesso em: 18 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas
com Deficiência**. 2006. Disponível em:
https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%A7A%20E%20CIDADANI_A/convencao-e-lbi-pdf.pdf. Acesso em: 26 fev. 2025.

SANTANA, L. L.; CARVALHO, T. L. El género podcast en la mejora de la comprensión
auditiva en español como lengua extranjera: perspectivas del alumnado. **Revista de
Recursos para el Aula de Español**: investigación y enseñanza, Alcalá de Henares, v.1, n.
5 (2005). No prelo. Disponível em:
<https://erevistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/rr/issue/archive>. Acesso em: 16
dezembro 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem
(DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 4, p. 733-768,
out. 2020.

SENA, L. de S.; TAVARES, A.; RODRIGUES, B. G. A utilização de mapas mentais no
letramento linguístico de estudante com transtorno do espectro autista. **Revista Inter-
Ação**, Goiânia, v. 50, n. 1, 2025. Disponível em:
<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/79173>. Acesso em: 16 dez. 2025.

SILVA, J. S. S. **Acessibilidade educacional**: um conceito multifacetado. Salamanca:
Amazon Digital Services LLC - KDP Print US, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA
(UNESCO). **Declaração de Salamanca**: princípios, políticas e práticas na área das
necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394/PDF/home>. Acesso em: 18 jan.
2025.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/193215>. Acesso em: 25 mar. 2025.

HISTÓRICO

Submetido: 13 de Out. de 2025.

Aprovado: 16 de Jan. de 2026.

Publicado: 26 de Jan. de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

CARVALHO, T. L.; SILVA, J. S. S. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como modelo pedagógico para o ensino de espanhol. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 30, n.62, 2026, eISSN:2526-8449.