

COADUNANDO O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E O SOCIOINTERACIONISMO: CAMINHOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

COMBINING UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING AND SOCIOINTERACTIONISM: PATHS TOWARDS INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES

UNIENDO EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE Y EL SOCIOINTERACCIONISMO: CAMINOS HACIA PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



Taís Monteiro de Paiva

Universidade Estadual da Paraíba

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Estadual da Paraíba

Artigo recebido em: 25/03/2025**Aprovado em:** 29/08/2025

Resumo: O presente estudo busca investigar as possibilidades de aplicação das diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) em contextos sociointeracionistas, explorando os pontos de convergência entre essas abordagens. Para alcançar esse propósito, recorreu-se à revisão bibliográfica do tipo narrativa e à comparação conceitual a partir da análise dos princípios teóricos e as práticas pedagógicas relacionadas a ambas as perspectivas, buscando identificar caminhos para uma educação que acolha a diversidade sem perder de vista a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo e emocional. Evidenciou-se que a integração do DUA e do sociointeracionismo possibilita práticas pedagógicas que contribuem para a inclusão escolar, garantindo uma educação equitativa e transformadora. Enquanto o DUA oferece os meios para adaptar o ensino às necessidades individuais, o sociointeracionismo assegura que o aprendizado seja um processo coletivo e interativo, construído por meio das interações entre professores, alunos e o contexto social.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem. Educação inclusiva. Sociointeracionismo.

Abstract: This study seeks to investigate the possibilities of applying the Universal Design for Learning (UDL) guidelines in socio-interactionist contexts, exploring the points of convergence between these approaches. To achieve this purpose, a narrative bibliographic review and conceptual comparison were used based on the analysis of theoretical principles and pedagogical practices related to both perspectives, seeking to identify paths for an education that embraces diversity without losing sight of the importance of social interactions in cognitive and emotional development. It was evident that the integration of UDL and socio-interactionism enables pedagogical practices that contribute to school inclusion, ensuring an equitable and transformative education. While UDL offers the means to adapt teaching to individual needs, socio-interactionism ensures that learning is a collective and interactive process, constructed through interactions between teachers, students and the social context.

Keywords: Universal Development for Learning. Inclusive education. Socionterationism.



Resumen: Este estudio busca investigar las posibilidades de aplicar las directrices del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en contextos sociointeraccionistas, explorando los puntos de convergencia entre estos enfoques. Para lograr este propósito, se utilizó una revisión bibliográfica narrativa y una comparación conceptual basada en el análisis de principios teóricos y prácticas pedagógicas relacionadas con ambas perspectivas, buscando identificar caminos para una educación que abrace la diversidad sin perder de vista la importancia de las interacciones sociales en el desarrollo cognitivo y emocional. Se evidenció que la integración del DUA y el sociointeraccionismo posibilita prácticas pedagógicas que contribuyen a la inclusión escolar, asegurando una educación equitativa y transformadora. Mientras que el DUA ofrece los medios para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales, el sociointeraccionismo asegura que el aprendizaje sea un proceso colectivo e interactivo, construido a través de las interacciones entre docentes, estudiantes y el contexto social.

Palabras clave: Diseño Universal para Aprendizaje. Educación inclusiva. Socioteracionismo.

INTRODUÇÃO

O termo inclusão origina-se do verbo latino includere, cujo significado remete a envolver, compreender e integrar. No campo das relações sociais, segundo Mazzotta (2010), esse conceito materializa-se na garantia de condições adequadas para o pleno engajamento e troca entre indivíduos, promovendo equidade e assegurando que ninguém permaneça à margem da coletividade. Dessa dinâmica resulta a justiça social, que se apresenta como um compromisso concreto de enxergar cada indivíduo em sua singularidade, dignidade e seu potencial transformador.

Ainda que comumente se associe a inclusão escolar à educação especial, tal concepção é limitada. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a educação especial é voltada para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando o atendimento educacional especializado (AEE), complementando ou suplementando a formação desses alunos, com a garantia de recursos e serviços de apoio necessários para promover seu pleno desenvolvimento e inclusão social.

Por outro lado, conforme observa Mazzotta (2010), a educação na perspectiva inclusiva não se restringe a um grupo específico, mas abarca todos os indivíduos, pois a educação, por sua própria natureza, constitui um direito universal. Reconhecê-la sob a ótica inclusiva suscita considerar as múltiplas dimensões da existência (sejam elas de ordem subjetiva, corporal, cultural ou sociopolítica) e garantir que nenhuma delas torne-se pretexto para a exclusão. Assim, a inclusão se torna um elemento constitutivo tanto do ambiente escolar quanto da própria estrutura social.

Ademais, segundo Uchôa e Chacon (2022), rejeitar a inclusão equivale a privar determinados indivíduos do direito à participação no espaço coletivo, transformando a escola em um espaço de segregação. Trata-se, portanto, de um processo árduo que demanda conhecimento, engajamento contínuo e sensibilidade para reconhecer e responder às necessidades de cada aluno. Para que esse propósito se traduza em práticas eficazes, faz-se indispensável uma ação pedagógica estruturada, que combine planejamento e estratégias que garantam acesso equitativo ao aprendizado.

Mazzotta (2010) ainda acrescenta que a inclusão escolar, ou, nos termos mais recentes, educação inclusiva (expressão que reflete um paradigma consolidado nas políticas educacionais), exige a efetivação do princípio da equidade no cotidiano escolar, reconhecendo a heterogeneidade inerente ao convívio humano. Longe de representar um desafio a ser meramente tolerado, a diversidade constitui um traço importante da experiência coletiva, abarcando aspectos individuais, sociais, comunitários e étnicos.



Assim, segundo Mantoan (2015), uma escola verdadeiramente inclusiva se estrutura como um espaço onde a convivência, a construção do conhecimento e o aprimoramento das capacidades intelectuais, sociais e humanas são assegurados a todos, incluindo aqueles com deficiência. Contudo, para que esse ideal se concretize, torna-se necessário reconfigurar o modelo educacional vigente, de modo que ele amplie o acesso e se torne efetivamente inclusivo para cada estudante.

Nessa linha de pensamento, Neder (2023) defende que a efetivação da inclusão no ambiente escolar exige a adoção de práticas pedagógicas que contemplam adaptações curriculares e a utilização de materiais didáticos adequados, de modo a garantir que todos os alunos, independentemente de suas particularidades e desafios, tenham acesso pleno ao conhecimento e às oportunidades de aprendizagem.

Diante disso, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem se destacado como uma abordagem pedagógica voltada para a construção de práticas inclusivas, equitativas e que respeitem a diversidade dos estudantes. Fundamentado na neurociência e na necessidade de flexibilizar o ensino, o DUA busca oferecer múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão com o objetivo de assegurar uma aprendizagem significativa e acessível a todos. Ademais, conforme Goés e Costa (2020, p. 29), “o DUA abrange um conjunto de possibilidades, que expandem e fortalecem a aprendizagem dos educandos com ou sem deficiência, universalizando a construção do conhecimento”.

Por outro lado, tem-se o sociointeracionismo como uma abordagem teórica que enfatiza a relevância das interações sociais e culturais no processo de aprendizagem. Baseado nos pressupostos de Lev Vygotsky (1896-1934), essa perspectiva entende o desenvolvimento humano como um fenômeno intrinsecamente social, no qual a mediação por ferramentas culturais e a interação entre indivíduos são elementos primordiais. Vygotsky (2008) destaca que o aprendizado é um processo essencialmente coletivo, mediado pela linguagem e pela colaboração, de modo que os significados são construídos e compartilhados no decorrer das interações.

Matos e Matos (2020) argumentam que a concepção interacionista contrasta com as teorias inatistas, que desconsideram as influências do ambiente sobre o indivíduo; e com as teorias ambientalistas, que negligenciam os aspectos maturacionais. Para os interacionistas, o organismo e o meio estabelecem relações de reciprocidade, nas quais essas trocas geram transformações no indivíduo. Assim, sob essa perspectiva, os sujeitos constroem seus conhecimentos por meio de suas interações com o mundo físico e social.

O sociointeracionismo encontra eco nas reflexões de Charlot (2000), o qual argumenta que a aprendizagem não se limita à aquisição de conteúdos posto que abrange também a relação do aluno com o saber, marcada pelas condições sociais e culturais nas quais está inserido. Segundo o autor, é essencial compreender a incumbência da escola como espaço de interação e significado, onde os vínculos entre educandos, educadores e conhecimento são constantemente (re)negociados.

Diante da necessidade de articular práticas pedagógicas inclusivas, que respeitem a diversidade dos estudantes, com as interações sociais e culturais que sustentam o processo de aprendizagem, o presente estudo busca responder à seguinte questão: Como as diretrizes do DUA podem ser integradas em contextos fundamentados na abordagem sociointeracionista? Trata-se, portanto, de um desafio teórico cujo objetivo é investigar as possibilidades de aplicação das diretrizes do DUA em contextos sociointeracionistas, explorando os pontos de convergência entre essas abordagens.





Dito isso, a estrutura deste estudo encontra-se dividida em cinco seções. A primeira trata-se deste texto introdutório; a segunda apresenta o caminho metodológico percorrido buscando o alcance do objetivo proposto; a terceira seção é dedicada à apresentação dos fundamentos teóricos do DUA, suas diretrizes e seu potencial para promover a acessibilidade e a inclusão; já a quarta explora a abordagem sociointeracionista, com ênfase no papel das interações sociais e culturais no aprendizado. Por fim, a quinta seção discute a integração entre o DUA e o sociointeracionismo, buscando identificar pontos de convergência que unam as referidas abordagens.

É pertinente salientar que a relevância deste estudo emerge da premência de construir práticas pedagógicas que atendam à diversidade e reconheçam a importância das interações sociais no aprendizado. Mais do que teorizar, este estudo busca contribuir para um debate que inspire educadores a revisitá-las suas práticas e a pensar em uma educação que seja verdadeiramente para todos.

CAMINHO METODOLÓGICO

Para alcançar o propósito deste estudo, recorreu-se à revisão bibliográfica com abordagem narrativa. Convém esclarecer, à luz de Cordeiro et al. (2007), que a revisão narrativa não se submete a um protocolo metodológico estruturado, sendo a seleção dos estudos pautada por critérios que refletem escolhas de natureza não sistemática. Fernandes; Vieira e Castelhano (2023) acrescentam que os delineamentos metodológicos próprios dessa modalidade de revisão transitam por esquemas flexíveis, caracterizados por reflexões exploratórias e por análises que oportunizam atualizações conceituais em torno de múltiplos eixos temáticos, resultando na consolidação de saberes científicos à medida que dialogam com contingências teóricas e contextuais.

Optou-se, neste estudo, por aplicar palavras-chave como “educação inclusiva”, “Desenho Universal para a Aprendizagem”, “sociointeracionismo” e “Vygotsky”, nas bases de dados, a saber: Scielo, Portal de Periódico da Capes e Periódicos de Psicologia (PePSIC). O recorte temporal priorizou publicações entre 2020 e 2024, sem, contudo, desconsiderar obras clássicas fundamentais ao desenvolvimento do arcabouço teórico, a exemplo de Mendes (2011), Mazzotta (2010), Vygotsky (2008) e Charlot (2000).

A seleção das fontes seguiu os critérios de relevância temática, atualidade e aderência aos objetivos do estudo. A análise ocorreu por meio de leitura extensiva e categorização temática, buscando, de forma comparativa, evidenciar as convergências entre as duas abordagens, bem como interpretar suas implicações para a construção de práticas educacionais equitativas.

Assim, quanto à análise, acudiu-se à comparação conceitual, mediante a perspectiva de Silva (2019), ao reconhecer que o exercício de comparar é uma dimensão inerente ao processo de construção do conhecimento. A construção e reconstrução do objeto de conhecimento, mediante reflexão e análises sucessivas, torna-se o alicerce para a formação do saber. Nessa direção, a comparação surge como etapa constitutiva do processo de elaboração e reelaboração do conhecimento.

Os estudos de natureza comparada se apresentam, assim, como instrumentos estratégicos na formulação de modelos educativos ao longo da história. Silva (2019) enfatiza, ainda, que o processo de comparação é impulsionado por múltiplos fatores, de ordem acadêmica, política, econômica, cultural e/ou social, os quais se entrelaçam e se complementam, contribuindo para a estruturação e o aprimoramento das práticas educativas.



Sendo assim, a comparação realizada neste estudo foi impulsionada por uma motivação de ordem acadêmica, buscando integrar referenciais teóricos que contribuam para o avanço do conhecimento na área da educação inclusiva, mas também por um imperativo de natureza social, uma vez que a reflexão sobre práticas pedagógicas mais equitativas responde a uma demanda dos contextos escolares contemporâneos.

Essa comparação se deu de maneira conceitual e teórica, por meio da análise crítica e da leitura extensiva das fontes bibliográficas selecionadas a partir das palavras-chaves supracitadas. O processo comparativo estruturou-se em dois momentos: (i) caracterização isolada dos referenciais teóricos, de forma que são apresentados os fundamentos do DUA e do sociointeracionismo separadamente, permitindo ao leitor a compreensão das particularidades de cada abordagem; e (ii) análise das convergências, em que se estabelece o exercício comparativo, evidenciando os pontos de interseção entre os dois referenciais. Tal comparação é fundamentada em categorias previamente estabelecidas, como: visão dinâmica da aprendizagem, papel mediador do professor, flexibilidade curricular, valorização da interação social e consideração da afetividade no processo educativo.

Com isso, a comparação realizada ao longo deste estudo cumpre a função de integrar referenciais teóricos distintos, mas convergentes, para a formulação de um modelo educativo inclusivo, com potencial de orientar práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade dos estudantes, confirmado o caráter acadêmico e exploratório da pesquisa.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: PRINCÍPIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Sebastián-Heredero (2020), a educação no século XXI não consiste somente no domínio de conteúdo ou ao uso de tecnologias, mas também envolve a compreensão do próprio processo de aprender. A tarefa da educação seria conduzir o indivíduo de um estágio inicial de aprendizado para um nível mais avançado, formando pessoas que desejam aprender, que possuem estratégias para isso e que, com um estilo próprio e adaptável, estão preparadas para continuar aprendendo ao longo da vida. Nessa perspectiva, o DUA oferece aos educadores um caminho para estruturar currículos que respondam, desde o início, às diferentes necessidades de cada estudante em contexto de sociedade contemporânea.

Ainda para Sebastián-Heredero (2020), o DUA busca corrigir um dos maiores desafios na promoção de alunos nos espaços educacionais: a rigidez dos currículos padronizados, concebidos como se uma única estrutura pudesse atender a todos e que cuja inflexibilidade cria barreiras involuntárias ao aprendizado, especialmente para aqueles que se encontram nas margens, como estudantes com altas habilidades ou com deficiência. Contudo, mesmo aqueles que não se inserem na modalidade de educação especial (estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades e superdotação) podem sofrer com currículos mal elaborados, que deixam de atender plenamente às diversas necessidades presentes em cada trajetória de aprendizado.

Assim, segundo Zerbato e Mendes (2021), em vez de adotar práticas convencionais de adaptação curricular ou criar atividades exclusivas para determinados grupos da modalidade educacional supramencionada, é necessário planejar estratégias variadas e dinâmicas que beneficiem todos os estudantes uma vez que, quando materiais são desenvolvidos com foco em alunos elegíveis à





educação especial, esses recursos costumam ser tratados como destinados exclusivamente a eles. Contudo, na perspectiva do DUA, propõe-se a criação de práticas universais, permitindo que os mesmos materiais sejam acessíveis a todos os alunos, promovendo o aprendizado de maneira ampla e inclusiva.

Dessa forma, o currículo construído com base no DUA é projetado desde o início para atender às diversas necessidades de todos os alunos, eliminando a necessidade de ajustes posteriores e o esforço adicional que isso exigiria. Essa abordagem, para Sebastián-Heredero (2020), promove a concepção de propostas flexíveis desde a origem, oferecendo alternativas personalizáveis que permitem aos estudantes avançar a partir de sua realidade, e não de suposições sobre onde deveriam estar. É pertinente ressaltar que o DUA apresenta três princípios, os quais foram sintetizados na Figura 1.

Figura 1 – Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem

PRINCÍPIO I: modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento (o porquê da aprendizagem)		PRINCÍPIO II: Modos múltiplos de apresentação (o quê da aprendizagem)		PRINCÍPIO III: Modos múltiplos de ação e expressão (o como da aprendizagem)	
OBJETIVO	Motivar e engajar os estudantes considerando suas diferenças afetivas e emocionais.	OBJETIVO	Atender às diferentes formas como os estudantes percebem e compreendem informações.	OBJETIVO	Adaptar as formas de expressão e manifestação do aprendizado às necessidades dos estudantes.
POR QUÊ?	<ul style="list-style-type: none"> - Fatores como interesses, emoções e experiências prévias influenciam o envolvimento. - Estratégias diversificadas ajudam a promover engajamento. 	POR QUÊ?	<ul style="list-style-type: none"> - Estudantes possuem variações sensoriais, culturais e de aprendizado. - Múltiplas apresentações permitem conexões internas e entre conceitos. 	POR QUÊ?	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenças em habilidades motoras, estratégicas e comunicativas impactam a ação e expressão. - Promover estratégias diversificadas facilita a inclusão.
EXEMPLOS DE APLICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades adaptadas aos interesses e preferências do aluno. - Escolha entre trabalho individual ou colaborativo 	EXEMPLOS DE APLICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de recursos visuais, auditivos e táteis. - Alternativas a textos impressos, como audiolivros ou vídeos. 	EXEMPLOS DE APLICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Variedade de ferramentas para expressão (escrita, oral, tecnológica). - Opções para organização e planejamento, como mapas mentais e assistentes digitais.

Fonte: Autoria própria.

Diante do exposto, os princípios do DUA convidam os docentes e demais pesquisadores a olharem para a educação de uma forma que se distancie da rigidez dos métodos tradicionais ao passo que busca respeitar a pluralidade das experiências humanas. Além disso, tais princípios reforçam que o ato de aprender não é homogêneo, mas se desenha de maneiras diversas, dependendo de como o indivíduo entra em contato com o mundo ao seu redor.

No que diz respeito ao princípio do engajamento, surge a reflexão sobre o que realmente move um ser humano a aprender. Não se trata somente de provocar interesse, mas de tocar o que há de mais íntimo em cada aluno. O que desperta a vontade de continuar, de persistir, de se arriscar em novas tentativas? A aprendizagem está atrelada a um desejo, uma motivação que vai além do prazer imediato ou da recompensa. A escola deve, nessa perspectiva, tornar-se um espaço no qual os alunos sintam que o que aprendem tem um valor intrínseco, relacionado ao seu próprio crescimento pessoal, ao encontro com sua identidade e ao desafio constante de si mesmos.



O princípio da representação, que sugere diferentes formas de apresentar o conteúdo, questiona a ideia de que uma única maneira de expor o conhecimento pode ser suficiente para todos, já que a aprendizagem não começa com um conteúdo pronto para ser absorvido, mas com uma entrada que se adapta ao sujeito, afetando seus aspectos sensoriais, cognitivos e emocionais.

O princípio da ação e expressão, por outro lado, repensa as maneiras de expressar o saber. Como podemos esperar que alguém manifeste aquilo que sabe, se as formas de expressão são, em muitos casos, limitadas por padrões de avaliação? Aqui, o movimento é de uma liberdade estruturada, que reconhece que a comunicação não se manifesta apenas por palavras escritas ou faladas, mas por gestos, ações e até silêncios que comunicam de maneira própria. A educação, então, torna-se um campo de experimentação em que o aluno tem liberdade para se expressar de diversas maneiras, enquanto o professor atua como facilitador, não impondo, mas abrindo espaços.

Destarte, concordamos com Góes e Costa (2022) ao enfatizarem que esses princípios, quando considerados em sua totalidade, não criam uma receita, mas uma atmosfera. A educação, assim, não é um processo mecânico, mas uma troca contínua, um espaço de constante reconfiguração entre o saber e o sujeito que aprende.

SOCIOINTERACIONISMO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA INTERAÇÃO SOCIAL

O interacionismo, como teoria psicológica e pedagógica, comprehende o ser humano como alguém que se desenvolve por meio da interação com o ambiente e com outros seres humanos, construindo seu conhecimento e suas habilidades através dessas trocas. De acordo com Barreto e Eugênia (2019), as principais correntes dessa teoria se baseiam na ideia de que o comportamento humano e a cognição são resultado de uma ininterrupta relação entre o indivíduo e o meio social, cultural e histórico.

Entre as diversas abordagens teóricas do interacionismo, sobressai-se a teoria sociointeracionista de Vygotsky, que examina as conexões entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo humano, com base em investigações teóricas e empíricas que marcaram o trabalho desse influente pensador. Para Vygotsky, o ser humano é essencialmente social e encontra no outro a chave para seu crescimento. Sob essa ótica, o aprendizado ocorre através do diálogo entre o indivíduo e o ambiente ao seu redor, respeitando a singularidade de cada pessoa, moldada pelas condições sociais e culturais em que está inserida.

Mortiemer (2000) enfatiza a relevância das interações que ocorrem entre professor e aluno, bem como entre os próprios estudantes. Essas relações colocam o aluno como protagonista no processo de construção do conhecimento, enquanto o professor assume o papel de mediador, facilitando as experiências de aprendizado. Nesse contexto, o docente apresenta os conteúdos, orienta e apoia o desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem.

Ademais, a abordagem interacionista aplicada ao ensino e aprendizagem rompe com os métodos tradicionais a partir da integração dos aspectos sociopolíticos e culturais na construção do conhecimento. Essa visão, segundo Mendes (2011), reconhece o envolvimento do aluno em múltiplas esferas da sociedade e valoriza tanto os saberes pessoais do professor quanto os do aluno. Nesse ambiente, ambos se tornam aprendizes e mestres em um processo de troca, tornando significativa





tanto a aprendizagem individual quanto à coletiva. A partir de perspectivas diversas, o conhecimento é construído e compartilhado, transformando a relação entre professor e aluno. Em vez de uma hierarquia verticalizada, estabelece-se uma interação horizontal, onde todos participam como agentes no processo de construção do saber.

Para o professor, conduzir o processo de aprendizagem sob a ótica sociointeracionista é percorrer um caminho oposto ao modelo tradicional, onde o aluno ocupa um encargo meramente receptivo, limitando-se a reproduzir o que lhe é transmitido. Nesse outro enfoque, conforme argumentam Santos e Capuchinho (2020), o estudante assume uma postura ativa, engajando-se na construção do próprio conhecimento. Tal abordagem exige do professor preparo técnico e sensibilidade para observar, experimentar e integrar os saberes prévios do aluno, de modo a favorecer um percurso educativo mais dinâmico e transformador.

Assim, fica evidente que o sociointeracionismo fornece para a educação uma perspectiva em que o aprendizado deixa de ser um ato solitário e se transforma em uma experiência coletiva. Dessa forma, a troca de ideias, valores e percepções entre indivíduos torna-se o alicerce do conhecimento e o ambiente escolar, antes entendido como um local de transmissão unilateral de saberes, passa a ser visto como um espaço vivo, onde as relações humanas impulsionam esse processo educativo.

O impacto dessa dinâmica reverbera no sujeito, mas também na coletividade, uma vez que ao aprender em interação, os estudantes desenvolvem habilidades que vão além do conteúdo formal: aprendem a conviver, a argumentar e a lidar com a diversidade de pensamentos. Essas competências, de acordo com Carneiro e Nascimento (2020), extrapolam os muros da escola, preparando-os para enfrentar os desafios de um mundo onde a colaboração é primordial.

Diante disso, identificam-se algumas características do sociointeracionismo, com base nos autores citados até aqui (Quadro 1).

Quadro 1 – Principais características do sociointeracionismo

Características	Descrição
Desenvolvimento social e cultural	O desenvolvimento humano é formado pela interação contínua com o ambiente social, cultural e histórico, refletindo a importância do contexto na aprendizagem.
Protagonismo do aluno	O aluno não é passivo, mas se torna protagonista ativo no processo de construção do conhecimento, engajando-se no aprendizado.
Papel do professor como mediador	O professor atua como mediador, facilitando as experiências de aprendizado, promovendo um ambiente de troca entre todos os envolvidos no processo.
Ruptura com métodos tradicionais	A educação sociointeracionista rompe com a visão tradicional, substituindo a transmissão unilateral de saberes por uma troca colaborativa e participativa.
Integração de saberes socioculturais	A aprendizagem reconhece os saberes prévios e as vivências culturais e sociais dos alunos, tornando o aprendizado mais relevante e contextualizado.
Relação horizontal entre professor e aluno	A relação no processo de aprendizagem é horizontal, com participação ativa tanto do professor quanto do aluno na construção do conhecimento.
Desenvolvimento de competências sociais	Além do conteúdo formal, os alunos desenvolvem habilidades sociais como convivência, argumentação e lidar com a diversidade, essenciais para a vida cotidiana.
Ambiente de troca e interação	O ambiente educacional é visto como um espaço vivo de troca de ideias e construção coletiva do saber, ao invés de um espaço de transmissão unilateral de conteúdo.

Fonte: Autoria própria.

Sendo assim, ao priorizar a relação humana no ato de aprender, o sociointeracionismo remete a algo fundamental: o conhecimento, em sua essência, é uma construção compartilhada. Ele floresce na interação, alimenta-se do outro e encontra sua razão de ser no coletivo. É nessa tessitura de vozes e olhares que a educação cumpre sua função mais nobre, que é formar seres humanos capazes de pensar, sentir e transformar o mundo ao seu redor.

CONVERGÊNCIAS ENTRE O DUA E O SOCIOINTERACIONISMO

Conhecidas as especificações do DUA e do sociointeracionismo, cabe buscar as convergências entre esses elementos que podem guiar práticas pedagógicas inclusivas. Destarte, é pertinente salientar que ambos os modelos, embora originados de contextos distintos, compartilham uma base comum: a crença de que a aprendizagem não é um processo linear, mas sim dinâmico e interativo, envolvido por múltiplas influências sociais, culturais e individuais.

Mediante teoria de Vygotsky; Cenci e Bastos (2022) destaca-se a relevância de uma prática pedagógica estruturada e intencional, que valoriza o trabalho coletivo no contexto da Educação Inclusiva. Essa abordagem, ao propor uma mudança profunda na maneira de ensinar, oferece recursos que se adaptam às necessidades diversas dos alunos. Nessa perspectiva, de acordo com Portella et al. (2024), a adoção de uma perspectiva sociointeracionista faz com que o DUA se torne uma ferramenta com potencial elevado, capaz de ajustar o processo de aprendizagem às especificidades de cada estudante, promovendo uma educação mais personalizada e atenta às suas particularidades.

Nesse cenário, Zerbato e Mendes (2021) descrevem um caso que ilustra a aplicação do DUA no contexto de uma professora que buscou promover a socialização e a comunicação de um aluno com dificuldades de interação. Inicialmente, a professora via o aluno como alguém necessitando de apoio individualizado, acreditando que ele não poderia participar das atividades junto aos outros alunos. No entanto, ao aplicar os princípios do DUA, que envolvem estratégias de engajamento, representação e expressão, como visto anteriormente, a professora conseguiu criar um ambiente mais inclusivo e dinâmico, no qual o aluno e seus colegas participaram ativamente da narração e dramatização da história "Os Três Porquinhos".

Conforme apontam as autoras supracitadas, a atividade não seguiu o plano inicial, mas os alunos tomaram a frente, o que surpreendeu a professora e evidenciou a importância da flexibilidade no ensino. Este exemplo demonstra, portanto, como o DUA, ao permitir múltiplas formas de participação e engajamento, alinha-se com o sociointeracionismo, promovendo um processo de aprendizagem colaborativo.

Sebastián-Heredero (2023) aponta que, por meio das interações sociais, a diferenciação curricular se manifesta de maneira transversal, pois é justamente nesse processo que as formas complexas de pensar se desdobram. A partir daí, o DUA se encarrega de decompor essas formas e estruturá-las em diretrizes e considerações, tornando-as acessíveis e passíveis de serem aplicadas no contexto educacional.

Além disso, nas convergências entre o DUA e o sociointeracionismo, Dias (2022) destaca a atuação do professor como mediador, um princípio central em ambas as abordagens. Enfatiza-se, aqui, a necessidade de o docente cultivar uma rede de afetos com seus alunos, assegurando a acessibilidade ao currículo para todos, independentemente das diferenças, por meio da criação de planos





de trabalho que considerem e respeitem as particularidades e dificuldades de cada estudante. Nesse contexto, para Dias (2022), o DUA surge como uma solução viável, pois facilita o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem, fundamentando-se na interação social dentro da sala de aula.

Ainda segundo Dias (2022), a proposta de inclusão por meio do DUA, ancorada na teoria sociointeracionista de Vygotsky, revela-se como uma das maneiras mais adequadas e, por que não afirmar, mais humana de promover a inclusão, especialmente de alunos com deficiência, que não precisa ser necessariamente física ou psicológica. Assim, ao compreender que a diversidade de experiências e capacidades é um elemento intrínseco ao processo de aprendizagem, o DUA busca criar um ambiente em que todos possam participar ativamente, independentemente de suas diferenças e necessidades.

Bettio, Miranda e Schmidt (2021) destacam que a aprendizagem se dá por meio da interação com o ambiente social e físico, sendo fundamental a criação de um espaço que favoreça essa interação para que o aprendizado seja efetivo. Contudo, essa interação não se limita ao ambiente físico, posto que é sobretudo social, sendo mediada pelo professor, que precisa organizar um ambiente rico, repleto de informações relevantes para os alunos. Ao integrar o conteúdo com o contexto social e envolver os alunos ativamente, o professor facilita o engajamento e a aprendizagem, o que reflete a importância da interação para o desenvolvimento cognitivo.

Portella et al. (2024, p. 133) destacam que “proporcionar uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades, é um desafio que exige a adoção de abordagens pedagógicas flexíveis e eficazes”. Nesse sentido, o DUA, a partir de seus princípios, reconhece que a aprendizagem é um processo social e colaborativo.

A partir disso, o DUA propõe uma ruptura com a ideia de que o conhecimento deve ser transmitido de maneira uniforme a todos e conferindo à educação como um campo dinâmico, onde cada estudante, com suas particularidades e ritmos de aprendizagem, tem a oportunidade de construir sentido e significado a partir de suas próprias experiências e interações. Nesse contexto, o professor deixa de ser visto como um simples transmissor de conteúdos e se torna um facilitador, alguém que observa, escuta e, acima de tudo, respeita as diversidades presentes na sala de aula.

A flexibilidade nas práticas pedagógicas é também um aspecto comum ao DUA e ao sociointeracionismo, pois, enquanto o DUA propõe currículos projetados para atender a diferentes trajetórias de aprendizado, conforme apontado por Sebastián-Heredero (2020), o sociointeracionismo, de acordo com Barreto e Eugênia (2019), promove uma educação adaptativa, que integra saberes socioculturais às experiências escolares.

Ademais, no aspecto do engajamento, o DUA reforça a importância de motivar os alunos ao oferecer múltiplas opções para despertar seu interesse. De maneira semelhante, o sociointeracionismo sugere que o aprendizado ocorre quando os estudantes estão envolvidos em atividades significativas que dialogam com suas experiências pessoais, tal como apontam os autores supracitados.

A proposta inclusiva do DUA também dialoga com o sociointeracionismo ao reconhecer que todos os alunos, independentemente de suas condições, devem participar ativamente do processo educacional. Conforme Portella et al. (2024), a criação de práticas universais de ensino torna o aprendizado acessível e equitativo, refletindo o objetivo de construir uma educação que seja, ao mesmo tempo, personalizada e coletiva.



Finalmente, importa apontar, segundo Bock, Gesser e Nuernberg (2020), que o princípio de engajamento do DUA, apresenta uma ligação direta com a afetividade, a motivação e o envolvimento com o processo de aprendizagem. Sebastián-Heredero (2020) acrescenta que as emoções são determinantes nesse processo, pois cada estudante responde de maneira singular aos estímulos que lhe são apresentados. Assim, as diferenças individuais surgem de fatores como a constituição neurológica, as experiências culturais, os interesses particulares, a bagagem cognitiva e a própria subjetividade, de modo que alguns alunos demonstram curiosidade imediata diante de novas experiências, enquanto outros expressam resistência e preferem um ambiente previsível. Há aqueles que se envolvem mais plenamente em atividades independentes, ao passo que outros encontram maior motivação na colaboração. Diante dessa diversidade, não se pode postular um modelo único de engajamento capaz de atender a todos os perfis.

Por outro lado, Lucena (2024), ao discutir a afetividade na teoria de Vygotsky, ressalta que cognição e afetividade não são elementos dissociados, mas dimensões interdependentes que sustentam o desenvolvimento intelectual. A aprendizagem escolar, nesse sentido, exige atenção aos processos cognitivos, bem como ao papel das emoções na construção do conhecimento.

Ainda para Lucena (2024), a interação social, essencial na teoria vygotskiana, não pode ser reduzida ao contato entre indivíduos; é por meio da mediação afetiva que as trocas interpessoais adquirem significado e potencializam o avanço do sujeito em formação. A ausência desse componente fragiliza a aprendizagem e, por conseguinte, limita o próprio desenvolvimento, uma vez que o crescimento intelectual não ocorre de maneira isolada, mas enraizado nas relações e no ambiente no qual o indivíduo está inserido.

Percebe-se, portanto, que tanto o DUA quanto o sociointeracionismo reconhecem a aprendizagem como um processo que transcende o domínio cognitivo e incorpora a afetividade e a interação social como elementos estruturantes. Assim, ambas as abordagens convergem mediante percepção de que a aprendizagem é potencializada quando se reconhece a pluralidade de experiências e se valoriza a dimensão emocional nas interações.

Sendo assim, baseando-nos nessa discussão, foi possível identificar os pontos de convergência entre o DUA e o sociointeracionismo (Quadro 2).

Quadro 2 – Pontos de convergência entre DUA e sociointeracionismo

Ponto de Convergência	Descrição
Visão dinâmica e interativa da aprendizagem	Ambos reconhecem que a aprendizagem não é linear, mas influenciada por fatores sociais, culturais e individuais.
Valorização do trabalho coletivo e da interação social	Defendem a importância das trocas sociais e da colaboração no processo educacional.
Professor como mediador no processo de aprendizagem	O professor atua como facilitador, criando espaços inclusivos e acessíveis para todos os alunos.
Flexibilidade nas práticas pedagógicas	Propõem estratégias pedagógicas adaptativas que atendem às diversas trajetórias de aprendizado.
Foco no engajamento e na motivação dos alunos	Ambas as abordagens destacam a relevância de atividades que despertem o interesse e a motivação dos estudantes.
Inclusão ativa de todos os alunos, independentemente de suas condições	Ambas promovem uma educação inclusiva, garantindo a participação de todos no processo educacional.
Aprendizagem baseada em experiências individuais e coletivas	Reconhecem que o aprendizado é construído a partir da interação entre saberes individuais e coletivos.
Valorização da afetividade no processo de aprendizagem	Reconhecem a afetividade como essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual.

Fonte: Autores.





Pode-se afirmar, portanto, que a integração dessas duas abordagens possibilita práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de atender à diversidade das salas de aula de modo que, enquanto o DUA fornece as ferramentas para adaptar o ensino às necessidades individuais, o sociointeracionismo garante que o aprendizado seja um processo coletivo e social. Juntas, essas perspectivas oferecem um caminho promissor para uma educação mais equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo debruçou-se sobre as possibilidades de convergência entre as diretrizes do DUA e o sociointeracionismo, destacando como essas abordagens podem orientar práticas pedagógicas inclusivas. Ao longo da discussão, ficou evidente que, embora tenham origens distintas, ambas compartilham uma visão dinâmica e interativa da aprendizagem, reforçando a importância do contexto social, cultural e individual no processo educativo.

Ademais, salienta-se que o DUA, com seu foco em flexibilizar currículos e eliminar barreiras ao aprendizado, complementa o sociointeracionismo ao enfatizar o papel do professor como mediador e facilitador de interações. Essas interações, por sua vez, promovem a construção coletiva do conhecimento, ao passo que respeitam e valorizam a diversidade de experiências e capacidades dos alunos. Assim, o aprendizado é compreendido como um fenômeno social, colaborativo e personalizado.

Dessa forma, a integração do DUA e do sociointeracionismo possibilita práticas pedagógicas que contribuem para a inclusão escolar, garantindo uma educação equitativa e transformadora. Enquanto o DUA oferece os meios para adaptar o ensino às necessidades individuais, o sociointeracionismo assegura que o aprendizado seja um processo coletivo e interativo, construído por meio das interações entre professores, alunos e o contexto social.

Contudo, a discussão sobre como essas perspectivas podem dialogar de forma mais integrada ainda carece de aprofundamento. A escassez de estudos dedicados à coadunação dessas propostas limita a construção de uma pedagogia que contemple, de maneira mais sólida, as necessidades de diferentes contextos escolares.

Diante disso, como sugestão para estudos futuros, propõe-se a análise dos pontos de divergência entre o DUA e o sociointeracionismo. Tal investigação pode ajudar a compreender os limites e as especificidades de cada abordagem, ampliando as possibilidades de articulação prática. Adicionalmente, explorar onde essas propostas se distanciam, tornará possível identificar desafios que, uma vez enfrentados, podem fortalecer a integração dessas perspectivas no contexto educacional.

O diálogo aqui estabelecido entre o DUA e o sociointeracionismo nos leva a reconhecer que a educação é um campo em constante transformação. Assim como essas abordagens convidam à flexibilidade e à abertura ao novo, cabe aos pesquisadores e educadores ampliar as fronteiras do conhecimento, questionando certezas e ousando construir alternativas. Afinal, a busca por uma educação mais equitativa exige respostas, mas, sobretudo, o compromisso contínuo com o diálogo e a renovação das práticas pedagógicas.



REFERÊNCIAS

BARRETO, Maria dos Remédios Mendes Chaves; EUGENIA, Maria. Teorias da aprendizagem no desenvolvimento humano: construtivismo e interacionismo. In: Congresso Brasileiro Ciência e Sociedade, 2019, Teresina. **Anais eletrônicos** [...]. Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/cbcs/cbcs-2019/trabalhos/teorias-da-aprendizagem-no-desenvolvimento-humano-cons-trutivismo-e-interacionism?lang=pt-br>. Acesso em: 14 mar. 2025.

BETTIO, Cláudia Daiane Batista; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. **Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil**. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2021.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem no acolhimento das expectativas de participantes de cursos de educação a distância. **Revista Educação Especial**, p. e64/1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/34504>. Acesso em: 6 dez. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 dez. 2024.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre; DO NASCIMENTO, Marizete Batista. As competências socioemocionais e a interação comunicativa em sala de aula. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8700>. Acesso em: 6 dez. 2024.

CENCI, Adriane; BASTOS, Amélia Rota Borges de. Escola para todos e cada um: proposta de síntese entre planejamento coletivo e planejamento individualizado. **Roteiro**, v. 47, n. 1, p. 3, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27402>. Acesso em: 6 dez. 2024.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORDEIRO, Alexander Magno et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do colégio brasileiro de cirurgiões**, v. 34, p. 428-431, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcbc/a/CC-6NRNtP3dKLgLPwcmV6Gf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

DIAS, Gabriel da Cruz. The Inclusion of the Disabled in the Classroom Through the Universal Learning Design: A Perspective Through Vigostk Interactionism. IJRT, **United International Journal for Research & Technology**, v. 3, n. 3, p. 7-17, 2022. Disponível em: <https://uijrt.com/articles/v3/i3/UIJRTV3I30002.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2024.

FERNANDES, Jaciara Mayara Batista; VIEIRA, Lidiane Torres; CASTELHANO, Marcos Vitor Costa. Revisão narrativa enquanto metodologia científica significativa: reflexões técnicas-formativas. **REDES-Revista Educacional da Sucesso**, v. 3, n. 1, p. 1-7, 2023. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/rec/article/view/223>. Acesso em: 15 jun. 2025.

GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves. Do Desenho Universal ao Desenho Universal para Aprendizagem. In: GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves. **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem**: Fundamentos, Práticas e Propostas para Educação Inclusiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 25-33. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Priscila-Kabbaz-Alves-Da-Costa/publication/369097093_DO_DESE-NHO_UNIVERSAL_AO_DESENHO_UNIVERSAL_PARA_APRENDIZAGEM/links/6409d228bcd7982d-8d6e7bc3/DO-DESENHO-UNIVERSAL-AO-DESENHO-UNIVERSAL-PARA-APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em: 6 dez. 2024.

LUCENA, Everaldo Araújo de. Afetividade e aprendizagem na teoria histórico cultural em Vygotsky. In: PEREIRA, Márcia Helena de Melo et al. (orgs.). **Diálogos da educação com Bakhtin, Freire e Vygotski** (Volume 6). São Paulo: Mentes Abertas, 2024. 234 p.





MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MATOS, Helen Carla Santos; MATOS, Leidiana Santos. A teoria sociointeracionista de Lev Vigotski para aprendizagem infantil: enfoque sobre o brincar no desenvolvimento cognitivo da criança. **Anais** [...]. São Cristóvão/SE, v. 14, n. 11, p. 1-13, set. 2020. Disponível em: https://scholar.archive.org/work/hq6facg3b5gv7ib6q6jobq43g4/access/wayback/http://anais.educonse.com.br/2020/a_teoria_sociointeracionista_de_lev_vigotski_para_aprendizagem_in.pdf. Acesso em: 6 dez. 2024.

MAZZOTTA, Marcos José. Inclusão Escolar e Educação Especial: das Diretrizes à Realidade das Escolas. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amelia (Orgs.). **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.** 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87. Disponível em: https://books.google.com/books/download/DAS_MARGENS_AO_CENTRO_PERSPECTIVAS_PARA.pdf?id=SrZ2DwAAQBAJ&output=pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

MENDES, Maricleide Pereira. Uma visão interacionista para a aprendizagem de Química. **Revista Científico**, v. 11, n. 21, p. 9-22, 2011.

MORTIMER, Eduardo Fleury. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências.** UFMG, 2000.

NEDER, Erika. Educação inclusiva: por que precisamos falar sobre o óbvio?. **Revista Vianna Sapiens**, v. 14, n. 1, p. 17-17, 2023. Disponível em: <https://viannasapiens.emnuvens.com.br/revista/article/view/933>. Acesso em: 14 mar. 2025.

PORTELLA, Fabiani Ortiz et al. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Abordagem sociointeracionista unindo para incluir. **Revista Psicopedagogia**, v. 41, n. 124, p. 133-141, 2024. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862024000100133. Acesso em: 6 dez. 2024.

SANTOS, Michele Marques; CAPUCHINHO, Adriana. PIBID: A capacitação de professores sociointeracionistas. **Revista Extensão**, v. 4, n. 4, p. 67-72, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/extenso/article/view/4140>. Acesso em: 6 dez. 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. A teoria histórico-cultural na fundamentação da configuração do Desenho Universal para Aprendizagem. **Revista Educação Especial (Online)**, v. 36, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-686X2023000100271&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 dez. 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/>. Acesso em: 6 dez. 2024.

SILVA, Karine Rocha Lemes. Educação comparada: o conceito que desafia. **RBEC: Revista Brasileira de Educação Comparada**, v. 1, p. e019001-e019001, 2019. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/article/view/9774>. Acesso em: 15 jun. 2025.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, p. e46/1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 14 mar. 2025.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e233730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 dez. 2024.

