




DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E CULTURA POPULAR EM PRÁTICAS EDUCATIVAS COM O BOI DE MAMÃO

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING AND POPULAR CULTURE IN EDUCATIONAL PRACTICES WITH BOI DE MAMÃO

Leociléa Aparecida Vieira¹ 
Gabrielli Fernanda dos Santos Chagas² 
Beatriz Rodrigues Cardoso³ 

RESUMO

O presente estudo apresenta os resultados de um projeto de pesquisa e extensão desenvolvido em três escolas públicas dos Anos Iniciais do município de Paranaguá (PR), articulando os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) à valorização da cultura popular, por meio da contação de histórias e da brincadeira do Boi de Mamão. A metodologia compreendeu visitas diagnósticas, planejamento colaborativo, contação de histórias dramatizada, interação com elementos culturais do território e criação de personagens com diferentes materiais, culminando na realização de uma exposição itinerante. Os resultados evidenciam elevado engajamento das crianças, múltiplas formas de participação e ampliação das possibilidades de expressão, especialmente entre estudantes da educação inclusiva, que encontraram caminhos acessíveis para se envolver nas atividades propostas. A cultura popular mostrou-se um recurso pedagógico significativo para o fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento. Além disso, o projeto contribuiu para o estreitamento dos laços entre o Ensino Superior e a Educação Básica, aproximando teoria e prática docente. Conclui-se que práticas pedagógicas planejadas à luz do DUA favorecem processos educativos mais inclusivos, acessíveis e sensíveis à diversidade.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem. Cultura Popular. Contação Histórias. Inclusão Escolar. Boi de Mamão.

ABSTRACT

This study presents the results of a research and extension project developed in three public elementary schools in the early years of schooling in the municipality of Paranaguá, Paraná, Brazil. The project articulated the principles of Universal Design for Learning (UDL) with the appreciation of popular culture through storytelling and the traditional game *Boi de Mamão*. The methodology included diagnostic visits, collaborative planning, dramatized storytelling, interaction with local cultural elements, and the creation of characters using diverse materials, culminating in an itinerant

¹ Doutora em Educação: Currículo pela PUCSP. Professora associada do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - campus de Paranaguá e professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei) (Unespar). E-mail: leocilea.vieira@unespar.edu.br.

² Acadêmica do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus Paranaguá. Possui formação em Teatro pela Academia de Teatro DR&T e é Técnica em Dança pela Etec de Artes. Atualmente, atua com mediação cultural no Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR. E-mail: gabriellichagas.contato@gmail.com.

³ Acadêmica do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus Paranaguá. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Apoio à Inclusão Social (PIBIS). E-mail: bia.rodriguescardoso@hotmail.com.

exhibition. The results indicate high levels of student engagement, multiple forms of participation, and expanded possibilities for expression, particularly among students in inclusive education contexts, who found accessible ways to engage in the proposed activities. Popular culture proved to be a meaningful pedagogical resource for strengthening identity and fostering a sense of belonging. In addition, the project contributed to strengthening the relationship between higher education and basic education by bridging theory and teaching practice. It is concluded that pedagogical practices planned according to UDL principles promote more inclusive, accessible, and diversity-sensitive educational processes.

Keywords: Universal Design for Learning. Popular culture. Storytelling. School inclusion. Boi de Mamão.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no contexto brasileiro, configura-se como um direito inalienável, consolidado por marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996, que assegura não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito na aprendizagem de todos os estudantes no ensino regular (Brasil, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) destaca que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola (Brasil, 2007, p. 1).

Nesse contexto, a PNEEPEI assegura o acesso ao ensino regular a estudantes com diferentes tipos de deficiência — intelectual, física, auditiva e visual —, bem como àqueles com transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Destaca-se, ainda, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n.º 13.146/2015, que estabelece o conjunto de direitos civis, políticos e sociais das pessoas com deficiência (Brasil, 2015).

Nesse sentido, a educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes têm direito à participação plena no processo educativo, independentemente de suas características, condições ou necessidades específicas. Trata-se de uma perspectiva que desloca o foco das limitações individuais para as barreiras presentes no ambiente educacional, exigindo práticas pedagógicas que promovam acessibilidade, equidade e participação (Mantoan, 2003).

Observa-se, nas últimas décadas, a ampliação de diretrizes e políticas públicas voltadas à consolidação de sistemas educacionais pautados na equidade, no respeito à diversidade e na justiça social. Entretanto, a materialização dessas garantias legais ainda enfrenta obstáculos significativos no cotidiano escolar. Como afirma Mantoan (2003, p. 21), “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”.

Estudos indicam que a efetivação da inclusão esbarra em barreiras metodológicas e organizacionais que dificultam o pleno acesso ao currículo. Conforme apontam Ribeiro e Amato (2018), persiste uma lacuna entre o discurso normativo presente nos documentos oficiais e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, evidenciando a necessidade de estratégias que viabilizem a participação de todos os estudantes.

Nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge como uma abordagem propositiva para a eliminação dessas barreiras. Fundamentado nos estudos do Center for Applied Special Technology (CAST), o DUA propõe um planejamento educacional flexível, concebido para acolher a variabilidade dos estudantes desde a sua concepção. Essa abordagem estrutura-se na oferta de múltiplos meios de representação, ação e expressão, bem como de engajamento, reconhecendo as singularidades cognitivas, culturais e emocionais dos aprendizes (Zerbato & Mendes, 2018; Sebastián-Heredero, 2020; CAST, 2018). Nessa perspectiva, Vieira e Matilde (2024) destacam que o DUA se configura como um importante referencial para a reorganização das práticas pedagógicas, ao possibilitar a identificação e a superação de barreiras à aprendizagem no contexto escolar.

Articulada a essa perspectiva inclusiva, a valorização da cultura popular apresenta-se como um elemento potencializador de aprendizagens significativas. Ao integrar saberes e manifestações culturais ao currículo, a escola promove um ambiente de pertencimento e diálogo, conectando o conhecimento acadêmico às realidades locais (Freire, 2002; Arantes, 1990). Essa articulação possibilita que o processo educativo seja, simultaneamente, acessível, contextualizado e culturalmente relevante.

Essa compreensão é reforçada por Vieira e Chagas (2025), ao evidenciarem que práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios do DUA ampliam as possibilidades de engajamento e participação dos estudantes, especialmente quando articuladas a diferentes linguagens e contextos culturais.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo analisar a implementação de um projeto pedagógico em escolas públicas do município de Paranaguá. A proposta fundamenta-se nos princípios do DUA e na valorização do patrimônio cultural, utilizando como eixos estruturantes a história do tecido chita e a manifestação folclórica do Boi de Mamão. Busca-se, portanto, compreender de que maneira essa integração contribui para a acessibilidade curricular, o engajamento discente e o fortalecimento das práticas inclusivas nos contextos investigados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo apoia-se nos pressupostos da educação inclusiva, do DUA e da valorização da cultura popular como elementos constitutivos de práticas pedagógicas acessíveis e significativas. Busca-se, neste item, discutir os principais aportes teóricos que sustentam a proposta desenvolvida, evidenciando de que maneira o DUA contribui para a eliminação de barreiras à aprendizagem e para o acesso equitativo ao currículo, ao mesmo tempo em que a cultura popular é compreendida como estratégia pedagógica capaz de promover engajamento, pertencimento e participação dos estudantes no contexto escolar.

Desenho Universal para a Aprendizagem: fundamentos e princípios

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) configura-se como uma abordagem pedagógica voltada ao atendimento da diversidade dos estudantes, por meio da utilização de diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos que favorecem o acesso ao currículo e à aprendizagem. Conforme explicam Zerbato e Mendes (2018), o DUA foi desenvolvido a partir de 1999, nos Estados Unidos, por pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST), entre eles David Rose e Anne Meyer, inspirado no conceito de Design Universal, originalmente aplicado à arquitetura.

As autoras destacam que o DUA não se constitui como uma simples adaptação ou um modelo pedagógico prescritivo, mas como uma mudança paradigmática nas práticas de ensino, orientada à valorização da diversidade dos estudantes e à superação de modelos curriculares tradicionais, padronizados e excludentes. Nessa perspectiva, o DUA propõe um planejamento pedagógico que contemple, desde sua concepção, diferentes formas de ensinar e aprender, em oposição a intervenções pontuais direcionadas a estudantes específicos.

Assim, o DUA busca ampliar as oportunidades de aprendizagem por meio da utilização de métodos, materiais e formas de avaliação mais flexíveis, acessíveis e equitativas. Nesse contexto, Sebastián-Heredero (2020) sistematiza três princípios fundamentais que orientam as diretrizes do DUA, a saber: oferta de múltiplos meios de representação (o “o quê” da aprendizagem); diversificação dos meios de ação e expressão (o “como” da aprendizagem); e promoção de múltiplos meios de engajamento (o “porquê” da aprendizagem).

Nessa perspectiva, o DUA promove a construção de ambientes de aprendizagem que reconhecem e valorizam a diversidade dos estilos de aprendizagem, assegurando que todos os estudantes possam se beneficiar, de forma equitativa, das práticas pedagógicas propostas (Casagrande et al., 2024).

Essa compreensão também é reforçada por Vieira e Chagas (2025), ao evidenciarem que a articulação entre os princípios do DUA e práticas pedagógicas mediadas por diferentes linguagens potencializa o engajamento, a

participação e a construção de aprendizagens significativas, especialmente em contextos inclusivos.

Ao ser incorporado ao campo educacional, o DUA propõe a superação de práticas pedagógicas tradicionais e excludentes, defendendo um planejamento que considere, desde sua concepção, as múltiplas formas de ensinar e aprender. Trata-se, portanto, de uma mudança de perspectiva que desloca o foco das adaptações individuais para a construção de ambientes educacionais acessíveis a todos.

Fundamentado também nos aportes das neurociências, o Desenho Universal para a Aprendizagem estrutura-se a partir desses três princípios orientadores, que, de forma articulada, promovem o uso de múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, diferentes possibilidades de ação e expressão e variadas estratégias de engajamento, ampliando as oportunidades de participação e aprendizagem significativa (Vieira & Matilde, 2024).

Nessa direção, Sebastián-Heredero (2020) ressalta que a aprendizagem ocorre de maneiras distintas entre os sujeitos, o que exige a oferta de recursos diversificados para o acesso ao conhecimento. O autor destaca que a flexibilização das formas de ação e expressão possibilita que os estudantes demonstrem suas aprendizagens por meio de diferentes linguagens, enquanto o princípio do engajamento reconhece a centralidade dos aspectos emocionais, motivacionais e culturais no envolvimento dos estudantes com as atividades propostas.

Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem consolida-se como um referencial teórico-metodológico fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, ao propor a reorganização do ensino a partir da diversidade dos estudantes. Como apontam Vieira et al. (2024), a implementação do DUA no cotidiano escolar possibilita não apenas a ampliação do acesso ao currículo, mas também a promoção de experiências de aprendizagem mais significativas, participativas e socialmente contextualizadas.

Cultura popular e educação: aproximações teóricas

A valorização da cultura popular no contexto escolar constitui um elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e

significativas. Conforme Freire (2002), a educação deve ser compreendida como um ato dialógico, ético e comprometido com a valorização dos saberes e das experiências dos sujeitos, reconhecendo a cultura como parte indissociável do processo educativo.

De acordo com Arantes (1990), a cultura popular configura-se como um conjunto de práticas, saberes, crenças e valores socialmente partilhados por determinados grupos, sendo construída e transmitida ao longo do tempo por diferentes meios, como a oralidade, a escrita e as manifestações artísticas. Essa forma cultural expressa modos de vida, memórias e identidades coletivas, estando presente em diferentes contextos sociais.

No contexto brasileiro, a cultura popular caracteriza-se pela diversidade e pela miscigenação histórica, incorporando influências indígenas, africanas e europeias, que se manifestam em múltiplas linguagens, como a música, a dança, a literatura, o artesanato e a culinária. Ao integrar esses elementos ao currículo escolar, amplia-se o reconhecimento das vivências dos estudantes, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a participação ativa no processo educativo, ao mesmo tempo em que se promove uma educação mais contextualizada, significativa e culturalmente sensível.

Entretanto, a cultura popular não pode ser compreendida de forma simplificada ou restrita à ideia de tradição. Trata-se de um conceito amplo, historicamente construído, que se transforma conforme os contextos sociais, políticos e culturais em que está inserido. Nesse sentido, compreendê-la implica reconhecer seu caráter dinâmico, atravessado por disputas de sentido, relações de poder e diferentes formas de expressão.

Segundo Catenacci (2001), especialmente entre as décadas de 1950 e 1960, a cultura popular passou a ser discutida de maneira mais crítica no Brasil, sendo associada não apenas às tradições, mas também às possibilidades de transformação social. Nesse período, artistas e intelectuais ligados ao Centro Popular de Cultura (CPC) defendiam uma maior aproximação entre arte e povo, compreendendo a cultura como espaço de mobilização, conscientização e mudança social. Nessa perspectiva, a cultura deveria dialogar diretamente com a realidade, assumindo um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa.

Essa compreensão contribui para evidenciar que a cultura popular não se restringe a um conjunto de manifestações herdadas, mas constitui-se como um campo vivo de produção cultural, em constante reinvenção. Ao mesmo tempo em que preserva elementos da tradição, transforma-se a partir das experiências dos sujeitos e dos contextos em que circula.

Tais perspectivas dialogam com a Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Gardner (1995), ao reconhecer que os sujeitos aprendem de maneiras diversas e mobilizam diferentes linguagens para construir e expressar seus conhecimentos. Nessa direção, a incorporação de manifestações culturais — como músicas, narrativas, brincadeiras e tradições locais — ao currículo escolar amplia as possibilidades de engajamento e favorece a aprendizagem de estudantes que, muitas vezes, não se identificam com práticas pedagógicas centradas exclusivamente na linguagem verbal e escrita.

Ao considerar o “porquê” da aprendizagem, torna-se fundamental que as escolas adotem abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam o engajamento em múltiplas dimensões. Conforme discute por Barbosa (2005), a presença da arte e das diferentes formas de expressão cultural no contexto educativo constitui um elemento central para a formação integral dos estudantes, na medida em que amplia os sentidos, favorece a participação e fortalece o vínculo dos alunos com o processo de aprendizagem.

Nessa direção, Vieira e Chagas (2025) destacam que a articulação entre práticas culturais e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem potencializa o engajamento e a participação dos estudantes, ao possibilitar múltiplas formas de acesso, expressão e envolvimento no processo educativo.

Assim, ao trazer essa compreensão para o campo educacional, reconhece-se a cultura popular como uma prática que envolve criação, participação e construção coletiva de sentidos. Mais do que resgatar tradições, sua presença na escola possibilita que os estudantes se reconheçam como sujeitos culturais, ampliando o vínculo com a aprendizagem e fortalecendo o sentimento de pertencimento.

Cultura Popular e Desenho Universal para a Aprendizagem: a chita e o Boi de Mamão no contexto educativo

Ao articular a cultura popular ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), compreende-se que práticas pedagógicas ancoradas nas experiências culturais dos estudantes ampliam as possibilidades de engajamento e favorecem a construção de aprendizagens significativas. A valorização das referências culturais dos educandos contribui para a diversificação dos modos de representação, ação e expressão, tornando o processo educativo mais acessível, participativo e afetivamente relevante.

Nessa perspectiva, Vieira e Chagas (2025) destacam que a articulação entre práticas culturais e os princípios do DUA potencializa o engajamento e a participação dos estudantes, ao possibilitar múltiplas formas de acesso, expressão e envolvimento no processo educativo.

É nesse horizonte que se insere a valorização de elementos culturais específicos mobilizados na proposta desenvolvida nas escolas. A história do tecido chita e a brincadeira do Boi de Mamão emergem como referências culturais significativas, por articularem memória, identidade e inclusão no cotidiano escolar.

As pesquisas de Machado e Fridman (2025, p. 5) descrevem essa manifestação como:

[...] um brinquedo popular que reúne música, poesia, dança, atuação e visualidades. Trata-se de um folguedo em tom cômico, com enredo centrado principalmente nos eventos da morte e da ressurreição do boi, assemelhando-se, nesse aspecto, a outras manifestações do ciclo do boi presentes no país, como o Bumba Meu Boi, Boi-Bumbá, Cavalinho Marinho, Boi Calemba e Boi Carion, entre outros.

Nesse sentido, é importante destacar que o Boi de Mamão não pode ser compreendido a partir de uma única origem ou influência cultural, mas como uma manifestação construída historicamente por diferentes grupos sociais. Sua constituição envolve influências da cultura afro-brasileira, nordestina e açoriana e, no

contexto do litoral paranaense, também caiçara — sendo esta última uma particularidade localizada, e não uma característica universal da brincadeira.

A dissertação de Gonçalves (2006) evidencia que o Boi de Mamão se constrói a partir da oralidade, das experiências vividas e da criatividade das comunidades. As diferentes narrativas sobre sua origem — como a história do mamão transformado em boi ou suas relações com o Bumba Meu Boi — revelam a existência de múltiplas interpretações, que se complementam e se transformam ao longo do tempo.

Como indicam os relatos dos cantadores, o Boi de Mamão nasce da brincadeira, do encontro entre as pessoas e da necessidade de expressão cultural, sendo constantemente recriado conforme os contextos em que se insere. Essa característica reforça a compreensão de que as manifestações populares são dinâmicas, coletivas e atravessadas por diferentes influências culturais e sociais (Gonçalves, 2006).

No contexto de Paranaguá, a Folia do Boi de Mamão estabelece diálogo com a cultura caiçara, especialmente nas práticas desenvolvidas pela Associação de Cultura Popular Mandicuera, que atua na manutenção e difusão da brincadeira no município. Além das produções acadêmicas, os próprios grupos culturais constroem e compartilham compreensões sobre suas práticas. Nesse sentido, o Grupo Mandicuera descreve o Boi de Mamão como um auto de ressurreição, caracterizado como um teatro popular de improviso, que reúne diferentes influências culturais e históricas, incluindo elementos associados à catequização jesuítica, posteriormente ressignificados pelas comunidades ao longo do tempo (Associação de Cultura Popular Mandicuera, [2024?]).

A narrativa do Boi de Mamão organiza-se, em geral, em torno da morte e ressurreição de personagens centrais. Nesse enredo, Matheus, dono do boi, é morto e posteriormente socorrido com o auxílio de outros personagens, como o Cavalo e o Doutor. A partir desse núcleo narrativo, a brincadeira se desenvolve com novos conflitos e incorpora personagens e situações do contexto local, compondo uma sequência marcada por elementos simbólicos, humorísticos e interativos.

A presença de figuras como a Bernúncia e outros personagens fantásticos reforça o caráter lúdico e interativo da manifestação, especialmente na relação com o público. Ao final, a apresentação se encerra com uma toada

coletiva, que frequentemente se transforma em cortejo, mantendo o caráter festivo e participativo da brincadeira.

Observa-se, portanto, que o Boi de Mamão não segue um roteiro fixo, sendo continuamente recriado a partir das experiências dos brincantes e do público. Essa característica reforça a compreensão da cultura popular como prática em movimento, construída coletivamente e atravessada por diferentes saberes e modos de viver.

Entretanto, é necessário compreender a relação com a cultura caiçara como um recorte específico do contexto local — neste caso, o litoral paranaense. Em cidades como Antonina e Guaratuba, por exemplo, não é possível afirmar categoricamente que os grupos envolvidos se identifiquem como comunidades tradicionais caiçaras. Assim, essa associação deve ser compreendida como uma particularidade de determinados grupos, e não como uma característica universal da manifestação (Pinto, 2010; Azevedo, 1963).

No que se refere ao tecido chita, sua trajetória histórica fundamenta-se nas pesquisas de Martarello (2022) e na obra de Göbel e Fraga (2014). Seu ancestral remonta ao chintz, tecido de algodão estampado originário da Índia medieval, que chegou à Europa por meio da Companhia das Índias Orientais, tornando-se objeto de grande valorização no contexto comercial da época.

No Brasil, a chita adquiriu características próprias, como contornos marcados, cores vibrantes e estampas florais de grande expressividade. Produzida sobre o morim — tecido de trama mais aberta —, tornou-se amplamente utilizada no cotidiano das classes populares, especialmente em vestimentas, objetos domésticos e elementos festivos.

Com o avanço da industrialização e da globalização, a chita perdeu espaço no vestuário cotidiano, mas consolidou-se como referência estética nas manifestações culturais brasileiras, estando presente em celebrações como o São João, o Maracatu e o Carimbó.

No contexto de Paranaguá, o tecido chita integra de forma significativa a estética da Folia do Boi de Mamão, compondo figurinos, adereços e elementos cênicos da brincadeira. Seu uso reforça o caráter lúdico, colorido e expressivo da manifestação.

Nessa direção, Vieira e Matilde (2024) destacam que a incorporação de elementos culturais no planejamento pedagógico, à luz do DUA, amplia as possibilidades de engajamento e favorece a construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Assim, evidencia-se não apenas a permanência simbólica da chita na cultura brasileira, mas também sua resignificação nos contextos locais. Ao utilizar a história desse tecido como ponto de partida, a proposta pedagógica buscou aproximar os estudantes de referências culturais presentes em seu território, articulando memória, identidade e aprendizagem.

A seguir, apresentam-se os procedimentos metodológicos, o desenvolvimento das atividades e os resultados obtidos, analisando de que maneira essa proposta contribuiu para promover acessibilidade, engajamento e inclusão nos contextos escolares investigados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza participativa, uma vez que se constrói a partir da relação direta e dialógica com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nessa abordagem, os pesquisadores inserem-se no contexto investigado, construindo o conhecimento em conjunto com os participantes da pesquisa.

Diferentemente de abordagens centradas na observação distanciada, esta investigação compreende as crianças como participantes ativas na produção de experiências, sentidos e conhecimentos, em um movimento coletivo de construção. Tal perspectiva dialoga com os pressupostos de Paulo Freire, ao compreender a educação como prática dialógica, na qual “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 1970), e com Brandão (2002), que concebe a pesquisa participante como um processo realizado com os sujeitos — e não sobre eles —, valorizando seus modos de vida, saberes e formas de expressão.

Nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas não se configuram como uma intervenção externa, mas como uma construção compartilhada, na qual o pesquisador atua também como mediador das experiências, favorecendo espaços de escuta, criação e participação. Assim, a pesquisa constitui-se como

uma prática que articula educação, cultura popular e inclusão, reconhecendo os sujeitos como protagonistas no processo de aprendizagem e na produção de conhecimento.

Nessa direção, Vieira e Matilde (2024) destacam que práticas pedagógicas fundamentadas em abordagens inclusivas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem, favorecem a construção de contextos educativos mais participativos, ao reconhecer e valorizar a diversidade dos estudantes desde o planejamento das ações pedagógicas.

O estudo configura-se como um relato de experiência a um Projeto de Extensão Universitária da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *Campus Paranaguá*, cujo objetivo consistiu em analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em três escolas públicas do município de Paranaguá ao longo do ano de 2025.

Participaram da intervenção duas bolsistas de extensão, três professoras regentes e três turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo duas turmas de 1º ano e uma turma de 3º ano.

A seleção das escolas ocorreu por indicação da coordenação do projeto, considerando a existência de uma parceria previamente consolidada entre a universidade e as instituições escolares, estabelecida por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Os dados produzidos por meio dos registros em diário de campo, observações e registros fotográficos foram analisados a partir de uma abordagem interpretativa, buscando identificar categorias relacionadas ao engajamento, à participação e às diferentes formas de expressão dos estudantes. A análise foi orientada pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, permitindo compreender de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas favoreceram a acessibilidade curricular e a participação dos estudantes nos contextos investigados.

Descrição sequencial das atividades

A metodologia desenvolveu-se por meio de etapas sequenciais e articuladas, que contemplaram o contato inicial com as escolas, o planejamento da

proposta, a aplicação das atividades, a preparação dos materiais e a socialização das produções realizadas.

Inicialmente, realizou-se o contato com as instituições escolares por meio de visitas exploratórias, com o objetivo de conhecer os espaços, os estudantes, e compreender as especificidades e necessidades das turmas envolvidas. Nesse momento, também foram estabelecidos diálogos com as professoras regentes, buscando alinhar a proposta às rotinas pedagógicas e às características de cada grupo, de modo a garantir sua pertinência e viabilidade no contexto escolar.

Na sequência, desenvolveu-se o projeto pedagógico, fundamentado nos princípios do DUA. A proposta foi estruturada tendo a contação de histórias como fio condutor e a valorização da cultura popular como eixo central, com destaque para a brincadeira do Boi de Mamão, selecionada por seu potencial simbólico, cultural e educativo.

A aplicação da proposta ocorreu em três momentos interligados. Inicialmente, realizou-se a contação da história inspirada no livro *Uma festa de cores: memórias de um tecido brasileiro*, de Anna Göbel e Ronaldo Fraga (2014). Em seguida, promoveu-se uma roda de conversa com as crianças acerca de lendas e brincadeiras tradicionais do litoral paranaense, momento em que se introduziu a brincadeira do Boi de Mamão. Posteriormente, as crianças participaram de uma vivência corporal da brincadeira e, depois, foram convidadas a confeccionar personagens do Boi de Mamão utilizando diferentes materiais, como garrafas PET, rolinhos de papel, caixas de leite e o tecido chita, favorecendo múltiplas formas de expressão e participação, em consonância com os princípios do DUA.

Após a aplicação das atividades, procedeu-se à preparação dos materiais, organizando e acondicionando os personagens confeccionados pelas crianças. Paralelamente, foram elaborados os materiais de apoio à exposição, como textos explicativos e fichas técnicas impressas, com o objetivo de contextualizar a proposta pedagógica e as produções desenvolvidas.

Por fim, realizou-se uma exposição itinerante entre as três escolas participantes, possibilitando a circulação das produções nos diferentes espaços educativos e ampliando o compartilhamento das experiências vivenciadas.

Os registros da prática foram realizados por meio de diário de campo, observações e registros fotográficos, assegurando o respeito aos princípios éticos no trabalho com crianças, como a preservação da identidade dos participantes e a autorização das instituições envolvidas. Por se tratar de um relato de experiência vinculado a um projeto de extensão universitária, de caráter pedagógico e sem identificação dos participantes, a pesquisa não se enquadrou nas exigências de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as normativas vigentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta pesquisa evidenciam a potência da articulação entre contação de histórias, cultura popular e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no contexto das práticas pedagógicas inclusivas. O percurso desenvolvido demonstrou que, quando o planejamento pedagógico é concebido sob a perspectiva da inclusão desde sua origem, ampliam-se significativamente o engajamento, a participação e as possibilidades de expressão dos estudantes, respeitando seus ritmos, modos de ser e diferentes trajetórias de aprendizagem.

O processo teve início com as visitas às escolas, etapa fundamental para a compreensão dos contextos educativos, o conhecimento dos estudantes e o diálogo com as professoras regentes. Essa aproximação inicial foi decisiva para que o projeto não se configurasse como uma intervenção externa e previamente estruturada, mas como um processo de construção coletiva. Desde os primeiros encontros, as crianças passaram a se reconhecer como participantes ativas, sendo valorizadas como protagonistas do processo educativo.

Esse movimento evidencia que a construção de práticas pedagógicas inclusivas exige o reconhecimento das singularidades dos estudantes desde o planejamento, em consonância com os pressupostos do DUA, que orienta a eliminação de barreiras e a ampliação das possibilidades de participação.

Ao estabelecer uma relação pautada na escuta, no acolhimento e no diálogo, o projeto assumiu um caráter colaborativo, construído com as crianças e não para elas, o que reforça uma prática educativa fundamentada no protago-

nismo dos sujeitos. Nessa perspectiva, o processo educativo aproxima-se da dimensão dialógica da educação, conforme discutido por Freire (1970), ao afirmar que “somente na comunicação tem sentido a vida humana” e que o conhecimento se constrói na relação entre sujeitos.

Assim, o saber deixa de ser concebido como transmissão unilateral e passa a ser compreendido como construção coletiva, situada e significativa. Tal compreensão rompe com a lógica da educação bancária e aproxima-se de práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam os sujeitos em sua diversidade.

O desenvolvimento da proposta teve como eixo estruturante a contação de histórias, compreendida como uma estratégia pedagógica potente quando articulada aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Essa concepção fundamenta-se em estudos anteriores realizados pelas autoras Vieira e Chagas (2025), em especial no artigo “A contação de histórias combinada aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem: uma prática inclusiva na Educação Infantil”, que evidenciam a narrativa oral é analisada como prática inclusiva capaz de ampliar o engajamento, a participação e as possibilidades de expressão dos estudantes.

As autoras destacam que “contar e ouvir histórias proporciona a construção de memórias afetivas, momentos de aprendizagem e de diversão, possibilitando o contato com diferentes emoções e a elaboração de sentidos” (Vieira & Chagas, 2025, p. 3). Essa compreensão dialoga diretamente com o terceiro princípio do DUA, que enfatiza o papel das emoções e da motivação no processo de aprendizagem (Sebastián-Heredero, 2020).

Ancorada nessa base teórica, a proposta avançou ao integrar a contação de histórias à valorização da cultura popular, constituindo um percurso pedagógico que aproximou as crianças de referências culturais significativas, como o tecido chita e a brincadeira do Boi de Mamão.

Nesse movimento, a articulação entre narrativa oral e manifestações da cultura popular configurou-se como uma escolha metodológica intencional e coerente com os pressupostos do DUA. Ao mobilizar múltiplas linguagens — visual, oral, corporal e tátil —, ampliaram-se as formas de acesso ao conhecimento, permitindo que os estudantes participassem de acordo com seus interesses, ritmos e modos de aprender.

Esse resultado evidencia que a diversificação dos meios de representação e engajamento, conforme preconiza o DUA, contribui significativamente para a ampliação da participação dos estudantes, ao reconhecer a variabilidade dos aprendizes e valorizar diferentes formas de interação com o conhecimento.

Durante as intervenções, realizadas em dias previamente organizados em diálogo com as escolas, a contação de histórias destacou-se como um dos momentos de maior engajamento das turmas. A apresentação de uma narrativa não convencional — a história de um tecido — despertou curiosidade, surpresa e entusiasmo nas crianças, rompendo com expectativas tradicionais e ampliando o envolvimento com a proposta.

O uso de adereços cênicos, como barcos de papelão, instrumentos musicais, bandeiras de chita e vestimentas relacionadas às manifestações culturais, potencializou a experiência sensorial e estética da narrativa, fortalecendo a imersão das crianças na história.

Essa abordagem aproxima-se dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, especialmente no que se refere à oferta de múltiplas formas de engajamento e representação, evidenciando a necessidade de diversificar os meios de acesso ao conhecimento, considerando a variabilidade dos aprendizes. Nesse sentido, ao mobilizar diferentes linguagens — visual, sonora, corporal e narrativa —, ampliam-se as possibilidades de participação e compreensão, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas (CAST, 2018).

Esse resultado evidencia que a diversificação das estratégias pedagógicas, conforme preconiza o DUA, favorece o engajamento dos estudantes ao possibilitar múltiplas formas de interação com o conhecimento, ressaltando seus diferentes modos de aprender

Mesmo os estudantes que apresentaram maior timidez ou que não interagiram diretamente nas atividades permaneceram atentos e envolvidos dentro de suas possibilidades, evidenciando que aprendizagem e engajamento se manifestam de formas diversas. Tal constatação dialoga com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, ao reconhecer que a participação não se restringe à expressão oral ou à interação direta, mas também se expressa por

meio da observação, da escuta e de outros modos de envolvimento (CAST, 2018).

Essa diversidade de formas de participação reforça a importância de propostas pedagógicas que reconheçam e acolham diferentes modos de estar e aprender no espaço escolar. Nessa direção, Vieira e Matilde (2024) destacam que o planejamento orientado pelo DUA amplia as possibilidades de participação ao considerar a variabilidade dos estudantes como elemento central do processo educativo.

Na etapa dedicada à brincadeira do Boi de Mamão, o envolvimento dos estudantes mostrou-se igualmente significativo. As crianças manipularam os personagens, tocaram instrumentos, dançaram com o boi e compartilharam uma vivência de imersão na cultura local. O contato direto com elementos culturais do território favoreceu o reconhecimento e o sentimento de pertencimento, valorizando os saberes da comunidade e reforçando a compreensão de que aprender também implica aproximar-se da própria identidade e da memória coletiva.

Esse achado evidencia que a articulação entre cultura e aprendizagem potencializa o engajamento dos estudantes, na medida em que mobiliza dimensões afetivas, identitárias e sociais do processo educativo.

Nesse sentido, a cultura popular atua como mediadora de processos educativos que valorizam os saberes locais e ampliam a relação dos sujeitos com o mundo social (Hall, 2006; Canclini, 1989). Tal perspectiva também dialoga com o Desenho Universal para a Aprendizagem, ao promover formas de engajamento que partem da realidade dos estudantes, favorecendo a participação significativa e o reconhecimento de suas experiências (CAST, 2018).

A confecção dos personagens constituiu um momento expressivo de criação e autoria. Por meio da utilização de materiais diversos — como garrafas PET, rolinhos de papel, caixas de leite, tecidos, papéis e lantejoulas —, cada estudante encontrou sua própria forma de participar, escolher, montar e criar, mobilizando diferentes habilidades e formas de expressão.

As produções das crianças refletiram a estética vibrante e colorida das manifestações populares, evidenciando a diversidade de formas, cores e composições. O uso de múltiplos materiais possibilitou que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades manuais ou preferências expressivas, participassem e se manifestassem criativamente.

Nesse contexto, a materialidade não se restringe ao produto final, mas configura-se como linguagem e meio de expressão, permitindo que cada criança se relacione com o processo de maneira singular. Conforme aponta Vygotsky (1991), a aprendizagem ocorre na interação entre sujeito e meio, sendo mediada por instrumentos e signos, o que reforça o papel dos materiais como mediadores do desenvolvimento.

Esse resultado evidencia que a diversidade de recursos e linguagens constitui uma estratégia de acessibilidade pedagógica, favorecendo a participação de estudantes com diferentes modos de aprender. Nessa direção, Vieira e Matilde (2024) destacam que a oferta de múltiplos meios de ação, expressão e engajamento amplia as possibilidades de participação no contexto escolar.

Nesse processo, tornam-se visíveis os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, especialmente no que se refere à oferta de múltiplos meios de ação, expressão e engajamento, permitindo que cada estudante participe de acordo com suas possibilidades (CAST, 2018).

Um aspecto relevante observado ao longo das intervenções foi a participação dos estudantes da educação inclusiva. Nas três turmas havia estudantes atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), e todos se envolveram nas atividades coletivas. Destaca-se o caso de um estudante que, segundo relato da professora regente, raramente participa de atividades coletivas. Embora tenha se mantido mais retraído durante a contação de histórias e a vivência da brincadeira do Boi de Mamão, com pouca participação na dramatização, esse estudante envolveu-se ativamente na etapa de confecção artística, demonstrando satisfação ao ver sua produção exposta na mostra final.

Esse episódio evidencia que a participação não ocorre de forma homogênea entre os estudantes, sendo necessário reconhecer diferentes modos de envolvimento no processo educativo. Ao oferecer múltiplos caminhos de participação, o planejamento pedagógico amplia as condições de inclusão, permitindo que cada sujeito encontre formas de engajamento que dialoguem com suas capacidades, interesses e modos próprios de aprender.

Essa compreensão está alinhada aos pressupostos da educação inclusiva, que defendem a valorização das diferenças como constitutivas do processo educativo, e não como obstáculos à aprendizagem, conforme discutido

por Mantoan (2003). Além disso, ao propor diferentes formas de acesso, expressão e engajamento, a prática aproxima-se dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, que reconhece a variabilidade dos aprendizes e busca garantir a participação de todos os estudantes em experiências significativas (CAST, 2018).

Nessa perspectiva, a inclusão se efetiva quando o currículo se apresenta suficientemente flexível para acolher diferentes formas de aprender, possibilitando que cada sujeito encontre caminhos reais de participação e desenvolvimento.

Após a etapa de produção, deu-se início à preparação da exposição itinerante. Os materiais confeccionados foram organizados e preservados, e elaboraram-se textos curatoriais, compreendidos como materiais explicativos e interpretativos destinados a contextualizar a exposição, apresentando a proposta pedagógica, os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, os elementos da cultura popular mobilizados.

Além disso, a composição estética da exposição foi cuidadosamente planejada, com o objetivo de valorizar as produções das crianças e ampliar o diálogo entre os diferentes espaços educativos envolvidos.

A mostra foi levada às escolas e montada em espaços de circulação, como pátios e corredores, possibilitando amplo acesso à comunidade escolar. A organização e a valorização estética das produções conferiram visibilidade ao trabalho das crianças, constituindo um momento significativo ao processo educativo.

A visualização das produções organizadas, coloridas e expostas favoreceu o reconhecimento das crianças como autoras de seus próprios trabalhos, promovendo sentimentos de pertencimento, valorização e autoestima. Esse movimento evidencia que a socialização das produções amplia o sentido da aprendizagem, ao permitir que os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

Além disso, a interação com as produções de colegas de outras turmas favoreceu o diálogo, a troca de experiências e a ampliação de repertórios, fortalecendo vínculos e o reconhecimento da diversidade de expressões presentes no contexto escolar

Esse resultado evidencia que a valorização das produções estudantis constitui uma estratégia potente de engajamento, ao atribuir sentido às aprendizagens e reconhecer os estudantes como protagonistas. Nessa direção, Vieira e Matilde (2024) destacam que práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem favorecem a construção de contextos educativos mais participativos, ao ampliar as possibilidades de expressão e reconhecimento dos sujeitos.

A exposição também possibilitou que famílias, professores e estudantes de outras turmas tivessem contato com o processo desenvolvido, reconhecendo a riqueza cultural e pedagógica envolvida na proposta. O retorno das professoras regentes foi extremamente positivo, destacando o cuidado com o planejamento, a intencionalidade pedagógica na utilização dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e a relevância da proposta tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para o fortalecimento da cultura local.

As famílias, conforme relataram as docentes, também manifestaram reconhecimento e valorização da experiência, demonstrando interesse pelas produções e pelo percurso formativo vivenciado pelas crianças. Esse movimento evidencia que a ampliação do alcance das práticas pedagógicas para além da sala de aula contribui para fortalecer os vínculos entre escola, comunidade e cultura local.

Essa dimensão coletiva aproxima-se da perspectiva de educação como prática social, construída de forma colaborativa, na qual diferentes sujeitos participam ativamente do processo educativo. Conforme discute Carlos Rodrigues Brandão (2002), a educação se realiza na partilha de saberes e na construção coletiva do conhecimento, valorizando os contextos culturais e as experiências dos sujeitos.

Essa abordagem também se articula com uma perspectiva inclusiva, ao compreender a escola como espaço de acolhimento das diferenças e de construção conjunta, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem para todos. Nessa direção, Vieira e Matilde (2024) destacam que práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem favorecem a construção de contextos educativos mais participativos, ao

integrar diferentes sujeitos e promover múltiplas formas de envolvimento no processo educativo.

De modo geral, os resultados evidenciam que o projeto conseguiu materializar, na prática, os fundamentos do Desenho Universal para a Aprendizagem. Quando o planejamento pedagógico se organiza de forma flexível, acessível, culturalmente significativa e sensível às diferenças, ampliam-se as possibilidades de participação, engajamento e expressão dos estudantes.

A integração da cultura popular à contação de histórias mostrou-se uma estratégia potente para o trabalho com identidade, memória e inclusão, aproximando escola e território e possibilitando que cada criança encontrasse modos singulares de aprender, agir e se expressar.

Esse conjunto de evidências confirma que práticas pedagógicas ancoradas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem contribuem para a construção de experiências educativas mais inclusivas, ao reconhecer a variabilidade dos estudantes como elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o projeto demonstrou que práticas pedagógicas construídas de forma colaborativa, fundamentadas em múltiplas linguagens, na valorização cultural e em princípios inclusivos, possuem potencial para transformar a experiência educativa, promovendo aprendizagens mais significativas, participativas e socialmente contextualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a experiência desenvolvida em três escolas do município de Paranaguá, articulando os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) à valorização da cultura popular, por meio da contação de histórias e da brincadeira do Boi de Mamão. A partir da fundamentação teórica, da metodologia estruturada em etapas de aproximação, desenvolvimento e devolutiva, bem como dos resultados observados junto às crianças, evidenciou-se que práticas pedagógicas planejadas desde sua concepção para serem acessíveis e culturalmente significativas favorecem processos de aprendizagem mais inclusivos, democráticos e sensíveis à diversidade.

Os achados evidenciam que, ao serem oferecidos múltiplos modos de engajamento, ação e expressão, os estudantes encontram diferentes caminhos para participar e construir conhecimento, o que reforça a pertinência do DUA como estratégia pedagógica para o cotidiano escolar. As atividades desenvolvidas — como a contação de histórias dramatizada, a interação com elementos culturais do território, a criação artística e a exposição itinerante — mostraram-se eficazes para ampliar o engajamento, fortalecer vínculos e promover a expressão criativa das crianças.

Nesse percurso, a cultura popular, quando integrada ao currículo, desloca-se de um lugar periférico e passa a constituir-se como elemento central na construção de identidade, pertencimento e significação da aprendizagem. Esse resultado evidencia o potencial de práticas pedagógicas culturalmente situadas para a promoção de experiências educativas mais significativas.

A participação dos estudantes da educação inclusiva reforçou que a inclusão se concretiza, sobretudo, no modo como o ensino é planejado e conduzido. Quando as propostas consideram as singularidades dos estudantes e buscam eliminar barreiras pedagógicas desde sua concepção, ampliam-se as possibilidades de envolvimento de todos, ainda que por diferentes caminhos. Tal constatação reafirma que a inclusão ultrapassa a lógica de adaptações pontuais, ancorando-se em práticas pedagógicas intencionais, flexíveis e acessíveis.

Do ponto de vista formativo, a experiência revelou-se significativa para as acadêmicas para a coordenação do projeto, ao possibilitar a vivência concreta do Desenho Universal para a Aprendizagem no contexto escolar. A implementação do DUA favoreceu a compreensão de seu potencial transformador, ao mesmo tempo em que promoveu um olhar mais atento às barreiras pedagógicas, aos diferentes ritmos e modos de aprender e às estratégias necessárias para garantir acessibilidade e participação efetiva. O movimento de práxis refletir, agir, analisar e reorientar constituiu-se como eixo central do processo formativo, fortalecendo a articulação entre teoria e prática e contribuindo para o desenvolvimento profissional das participantes envolvidas no projeto.

A implementação do DUA favoreceu a compreensão de seu potencial transformador, ao mesmo tempo em que promoveu um olhar mais atento às

barreiras pedagógicas, aos diferentes ritmos e modos de aprender e às estratégias necessárias para garantir acessibilidade e participação efetiva.

A continuidade do projeto representa um avanço relevante para a pesquisa, na medida em que amplia a investigação e fortalece seu impacto formativo e pedagógico, abrindo caminhos para novos desdobramentos e para o aprofundamento das ações desenvolvidas. Entre esses desdobramentos, destaca-se a elaboração de um material pedagógico destinado às escolas, com orientações para planejamentos fundamentados no Desenho Universal para a Aprendizagem, estratégias para o cotidiano escolar e sugestões práticas que auxiliem professoras e professores a incorporar essa abordagem de forma consistente. Além disso, projeta-se a aplicação de uma proposta pedagógica na Educação Infantil, aprofundando a compreensão sobre as especificidades dessa etapa e sobre os caminhos que favorecem a inclusão das crianças pequenas.

Conclui-se, portanto, que a proposta desenvolvida não apenas promoveu aprendizagens significativas para os estudantes, como também contribuiu para o fortalecimento de práticas pedagógicas fundamentadas em princípios inclusivos. As experiências analisadas reafirmam que práticas intencionais, culturalmente situadas e orientadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem possuem potencial para transformar o ambiente educativo, fortalecer o sentimento de pertencimento e consolidar uma escola que reconhece e valoriza a diversidade de modos de aprender.

REFERÊNCIAS

- Arantes, A. A. (1990). *O que é cultura popular* (8ª ed.). Brasiliense.
- Associação de Cultura Popular Mandicuera. (s.d.). *Boi de mamão em Paranaguá*. <https://www.mandicuera.org/boi-de-mam%C3%A3o>
- Azevedo, F. C. de. (1963). O boi-de-mamão no litoral paranaense. *Revista Brasileira de Folclore*, 3(6), 113–124.
- Barbosa, A. M. (2005). *Arte e educação: A formação do educador artístico*. Cortez.
- Brandão, C. R. (2002). *Pesquisa participante* (8ª ed.). Brasiliense.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

- Brasil. (2007). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br>
- Brasil. (2015). *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). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Canclini, N. G. (1989). *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. Edusp.
- Casagrande, K., Vieira, L. A., & Mendes, V. E. (2024). A tecnologia assistiva e o desenho universal para a aprendizagem como apoio à prática pedagógica inclusiva. *Revista InCantare*, 20, 1–13. <https://periodicos.unespar.edu.br/incantare/article/view/8798>
- Catenacci, V. (2001). Cultura popular: Entre a tradição e a transformação. *São Paulo em Perspectiva*, 15(2), 33–43. <https://www.scielo.br/j/spp/a/VNzdj3bndNsGT3mHhwg5krk/?lang=pt>
- Center for Applied Special Technology. (2018). *Diretrizes do desenho universal para a aprendizagem (UDL), versão 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido* (11ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Paz e Terra.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Artmed.
- Göbel, A., & Fraga, R. (2014). *Uma festa de cores: Memórias de um tecido brasileiro*. Autêntica.
- Gonçalves, R. M. (2006). *Educação popular e boi-de-mamão: Diálogos brincantes* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89216>
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª ed.). DP&A.
- Machado, V. V., & Fridman, A. L. (2025). Catarinenses, açorianos e caiçaras: A musicalidade do boi de mamão entre discursos identitários. *Orfeu*, 10(1), e0209. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/26914>
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
- Martarello, S. A. (2022). *O tecido chita no Brasil: Uma visão além das festas folclóricas* [Trabalho de conclusão de curso, FATEC]. <https://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/12209>
- Pinto, I. C. (2010). *Folclore no Paraná* (2ª ed.). SEED.

- Ribeiro, G. R. de P. S., & Amato, C. A. de L. H. (2018). Análise da utilização do desenho universal para aprendizagem. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 18(2), 125–151.
- Sebastián-Heredero, E. (2020). Diretrizes para o desenho universal para a aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 733–768. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/>
- Vieira, L. A., & Chagas, G. F. dos S. (2025). A contação de histórias combinada aos princípios do desenho universal para aprendizagem: Uma prática inclusiva na educação infantil. *Revista Educação Pública*, 25(5). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br>
- Vieira, L. A., & Matilde, L. da L. B. (2024). As contribuições do desenho universal para aprendizagem no contexto da educação inclusiva. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 17(6). <https://ojs.revistacontribuciones.com>
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (6ª ed.). Martins Fontes.
- Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2), 147–155. <https://revistas.unisinos.br>

Recebido: 17/12/2025

Aprovado: 29/04/2026