

**APRENDENDO E
SOCIALIZANDO PELO
INTERESSE: O HIPERFOCO
COMO CAMINHO PARA A
PARTICIPAÇÃO E A
INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM TEA**

**LEARNING AND SOCIALIZING THROUGH INTEREST: HYPERFOCUS AS A
PATHWAY TO PARTICIPATION AND INCLUSION OF STUDENTS WITH ASD**

Ciências Humanas • 12/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/775517465](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/775517465)

Dhiego Gualberto de Abreu¹

Gabriela de Abreu Silva²

Luiz Alexandre Oxley da Rocha³

Diego de Carvalho Rosa⁴

João Sílvio Sabino Ferreira⁵

Fabiano Madeira Lacerda⁶

João Paulo de Oliveira Faria⁷

Rafael Soares Sales⁸

RESUMO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular representa um dos maiores desafios da educação contemporânea, exigindo práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades e potencialidades. Este estudo parte da compreensão de que o hiperfoco, característica frequentemente associada ao TEA, pode assumir tanto um papel limitador quanto um potencial pedagógico, a depender de como é compreendido e mediado no contexto escolar. O Objetivo foi Investigar de que maneira o hiperfoco pode contribuir (ou não) para a inclusão de alunos com TEA, oferecendo subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentando-se em revisão bibliográfica de estudos nacionais e internacionais foi realizada nas bases SciELO, ResearchGate, PubMed e Google Acadêmico, contemplando publicações entre 2020 e 2025. Utilizaram-se os descritores “Educação Inclusiva”, “Transtorno do Espectro Autista”, “Hiperfoco”, “Interesse Restrito” e “Práticas Pedagógicas Inclusivas”, conforme o vocabulário controlado da CAPES e das principais bases científicas. Os achados indicam que o hiperfoco, quando reconhecido e utilizado de forma intencional, pode favorecer o engajamento, a aprendizagem e a socialização dos estudantes com TEA, transformando-se em um recurso pedagógico relevante. Contudo, a falta de preparo docente e de formações continuadas ainda limita sua aplicação prática nas escolas. Conclui-se que a valorização do hiperfoco como estratégia educativa depende de uma formação docente reflexiva e contextualizada, capaz de transformar interesses específicos em oportunidades de aprendizagem significativa, promovendo uma inclusão mais efetiva, humana e equitativa.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Hiperfoco; Prática pedagógica.

ABSTRACT

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream education represents one of the greatest challenges in contemporary education, requiring pedagogical practices that respect their specific characteristics and potential. This study is based on the understanding that hyperfocus, a characteristic frequently associated with ASD, can assume either a limiting role or a pedagogical potential, depending on how it is understood and mediated within the school context. The objective was to investigate how hyperfocus may contribute (or not) to the inclusion of students with ASD, providing theoretical and practical support for the development of more inclusive pedagogical strategies. The research adopts a qualitative and exploratory approach, grounded in a bibliographic review of national and international studies conducted in the databases SciELO, ResearchGate, PubMed, and Google Scholar, covering publications from 2020 to 2025. The descriptors used were “Inclusive Education,” “Autism Spectrum Disorder,” “Hyperfocus,” “Restricted Interest,” and “Inclusive Pedagogical Practices,” following the controlled vocabulary of CAPES and major scientific indexing databases. The findings indicate that hyperfocus, when recognized and intentionally applied, can enhance engagement, learning, and socialization among students with ASD, becoming a relevant pedagogical resource. However, the lack of teacher preparation and continuing professional development still limits its practical application in schools. It is concluded that valuing hyperfocus as an educational strategy depends on reflective and contextualized teacher education, capable of transforming specific interests into opportunities for meaningful learning, thereby

promoting more effective, humane, and equitable inclusion.

Keywords: Inclusive education; Autism Spectrum Disorder; Hyperfocus; Pedagogical practice.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares tem desafiado educadores a buscar estratégias que respeitem suas especificidades e potencialidades. De acordo com os dados do CDC em 2022, a prevalência aumentou para 1 caso a cada 31 nascimentos, confirmando a tendência de crescimento dos diagnósticos (CDC, 2025). Porém, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foram identificadas 2,4 milhões de pessoas com autismo no Brasil, dados coletados pela primeira vez. As informações são parte de dados preliminares da amostra do Censo Demográfico de 2022, (IBGE, 2025).

Com isso, muitos avanços legislativos em prol dos direitos das pessoas com deficiência foram conquistados ao longo dos anos. Destacamos a década de 1990, onde segundo Chicon e Sá, (2012) e Secundino e Santos, (2023) avançamos com legislações e documentos que consolidaram o direito a inclusão destes alunos ao ensino regular. Evoluções legais como a LDB 1996, e posteriormente a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão 2015 reforçaram a inclusão, embora ainda seja necessário garantir qualidade no ensino (Chicon; Garozzi, 2021).

Tratando mais especificamente do TEA, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, garantindo e consolidando direitos fundamentais desse público (Secundino;

Santos, 2023). Essa legislação reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando-lhe os mesmos direitos previstos em leis correlatas, como a Lei nº 10.048/2000, que garante atendimento prioritário, podendo ser identificada pela fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização sobre o autismo (Brasil, 2012).

O artigo 3º da Lei nº 12.764/2012 estabelece os direitos das pessoas com TEA, assegurando-lhes vida digna, integridade física e moral, livre desenvolvimento da personalidade, segurança e lazer; proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; e acesso a ações e serviços de saúde que atendam integralmente às suas necessidades, incluindo diagnóstico precoce, ainda que não definitivo, atendimento multiprofissional, nutrição adequada, terapia nutricional, medicamentos e informações que auxiliem no diagnóstico e tratamento (Brasil, 2012).

Além disso, esta Lei nº 12.764/2012 garante o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, inclusive residência protegida, ao mercado de trabalho, à previdência e à assistência social. Por fim, a referida lei também abrange a eliminação de atitudes e comportamentos discriminatórios que limitem o acesso das pessoas com TEA aos seus direitos (Brasil, 2012).

No entanto, segundo Chicon e Garozzi (2021), embora avanços legais tenham promovido a inclusão de estudantes da educação especial, ainda é necessário ampliar essa conquista, garantindo um ensino verdadeiramente de qualidade.

Nessa perspectiva, Chicon e Rodrigues (2017) destacam a fragilidade da formação docente e defendem a necessidade de formações

continuadas que se aproximem da realidade escolar. De modo complementar, Mendes, Silva e Pletsch (2011) reforçam que o processo inclusivo deve priorizar a adaptação da escola às necessidades dos estudantes, e não o contrário. Além disso, conforme observam Chicon e Garozzi (2021), as concepções docentes sobre a inclusão ainda evidenciam lacunas tanto na formação inicial quanto na continuada, o que reforça a urgência de investir em estudos e práticas pedagógicas que orientem os professores na construção de estratégias efetivas para o ensino de alunos com TEA, promovendo uma educação mais equitativa e de qualidade.

Diante desse pressuposto, a importância de estudos voltados às práticas pedagógicas para professores que atuam com estudantes com TEA torna-se evidente, uma vez que a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios. Reafirmando essa realidade Almeida, Mazoni e Conceição (2024) apontam que muitos docentes se sentem inseguros e despreparados para atender às demandas da inclusão, especialmente quando o ensino permanece baseado em currículos padronizados que desconsideram as especificidades dos alunos com TEA.

E um aspecto característico do TEA e, muitas vezes, pouco considerado por professores, é o hiperfoco. Geralmente, o hiperfoco ocorre quando a tarefa é muito envolvente ou prazerosa, sendo também observado em condições como TDAH e esquizofrenia (Ashinoff; Abu-Kel, 2019). Apesar de sua relevância, existem poucos estudos sobre o tema, com pesquisas limitadas em bases como, Scielo, Google Acadêmico e PubMed.

Autores como Francisco (2021) aponta que, o hiperfoco não deve ser visto como um obstáculo, mas sim como um recurso potencialmente benéfico, quando bem direcionado, ele pode favorecer maior engajamento, autonomia e desenvolvimento cognitivo dos alunos. Cunha (2017) destaca o hiperfoco, no qual a criança autista se envolve intensamente em um tema de interesse, sentindo prazer e desconectando-se do ambiente ao redor. Por isso, muitas crianças demonstram grande afinidade por números ou letras, aprofundando-se nesses assuntos e podendo ser equivocadamente percebidas como superdotadas. Souza e Cirino (2024, p. 2) afirmam que:

Portanto, o hiperfoco pode deixar de ser visto como algo negativo e contribuir na aprendizagem significativa de estudantes com TEA que apresentem interesse restrito e pouca interação com os colegas. Significado ao aprendizado. Além disso, arguimos favoravelmente ao uso deste eixo de interesse como recurso mediador à aprendizagem de conteúdos outros não vinculados ao hiperfoco, de modo que a sala de aula torne-se um espaço inclusivo e promotor das potencialidades.

Porém, Lacerda (2017), Destaca-se também que o hiperfoco pode assumir um caráter desfavorável, sobretudo quando se manifesta por meio de interesses excessivamente repetitivos, podendo limitar as interações sociais e comprometer a comunicação da pessoa com autismo. Nesse sentido, o fenômeno do hiperfoco revela-se complexo e, no âmbito educacional teórico-prático, demanda

análises mais aprofundadas, estudos sistemáticos e reflexões contínuas.

Dessa forma, este estudo teve como objetivo aprofundar a revisão bibliográfica sobre práticas bem-sucedidas e menos eficazes, com o intuito de fornecer subsídios para a utilização e aproveitamento do hiperfoco de alunos com TEA nas escolas. Busca-se compreender melhor esse fenômeno e analisar de que forma ele pode contribuir para a aprendizagem e a socialização desse público.

2. MÉTODO

A presente pesquisa caracteriza-se por um delineamento de natureza qualitativa e foi realizado por meio de revisão sistemática da literatura, desenvolvida a partir de materiais já elaborados, livros, artigos científicos, dissertações e documentos oficiais, com o objetivo de analisar as contribuições teóricas e práticas sobre a Educação Especial e a utilização do Hiperfoco como proposta pedagógica para alunos com TEA.

É importante entender que, a revisão sistemática caracteriza-se pela adoção de procedimentos metodológicos rigorosos para identificar, selecionar e analisar criticamente estudos científicos, promovendo a síntese das evidências conforme sua pertinência ao problema investigado (Botelho *et al.*, 2001). Nesse processo, tornam-se explícitas as bases de dados utilizadas, as estratégias de busca empregadas e os critérios de inclusão e exclusão adotados na seleção das produções analisadas (Galvão; Ricarte, 2020). Assim, a pesquisa bibliográfica permite a obtenção de informações e interpretações a partir de fontes secundárias, possibilitando a construção de um referencial teórico consistente (Gil, 2017).

A busca eletrônica de artigos nacionais e internacionais foi realizada nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *ResearchGate*, *Publisher MEDLINE* (PubMed) e Google Acadêmico, analisando-se textos nacionais e internacionais publicados entre 2020 e 2025. Utilizaram-se como descritores os termos “Educação Inclusiva”, “Transtorno do Espectro Autista”, “Hiperfoco”, “Interesse Restrito” e “Práticas Pedagógicas Inclusivas”, seguindo o vocabulário controlado da CAPES e das principais bases de indexação científica.

Inicialmente, foi realizada uma triagem a partir da leitura dos títulos e resumos, com o objetivo de identificar estudos que abordassem o conceito de hiperfoco. No primeiro momento o levantamento deu ênfase em conceituar o termo hiperfoco. Em seguida, buscou-se selecionar aqueles que o descreviam como proposta pedagógica voltada a alunos com TEA. Foram excluídos os trabalhos cujos enfoques e objetivos não se relacionavam a essa temática. Os artigos selecionados foram analisados integralmente, a fim de verificar se seus objetivos e conteúdos estavam alinhados à proposta da pesquisa, assegurando a pertinência dos estudos quanto ao uso do hiperfoco como estratégia metodológica.

A busca foi realizada nas bases de dados SciELO, PubMed, ResearchGate e Google Acadêmico, considerando publicações no período de 2020 a 2025. Utilizaram-se os descritores “Educação Inclusiva”, “Transtorno do Espectro Autista”, “Hiperfoco”, “Interesse Restrito” e “Práticas Pedagógicas Inclusivas”. Inicialmente, foram identificados 183 estudos. Após a remoção de 41 duplicatas, permaneceram 142 estudos para análise dos títulos e resumos.

Desses, 89 foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão estabelecidos, tais como: ausência de relação com o tema,

enfoque exclusivamente clínico, indisponibilidade do texto completo ou inadequação à faixa etária infantil. Ao final dessa etapa, 53 estudos foram considerados elegíveis para leitura completa.

Entre os estudos analisados, todos abordavam o hiperfoco ou os interesses restritos no contexto do Transtorno do Espectro Autista, sendo que 21 apresentavam relação com o contexto educacional. Destes, 12 estudos tratavam especificamente do uso do hiperfoco ou dos interesses restritos como estratégia em práticas pedagógicas com crianças com Transtorno do Espectro Autista, constituindo, assim, o corpus final desta pesquisa (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Fluxo de identificação, triagem e inclusão dos estudos.



Fonte: criado pelo autor utilizando a plataforma Napkin.

A análise dos textos foi conduzida de forma crítica e interpretativa, seguindo a análise de conteúdo de Bardin (1977), proposta em três etapas: “pré-análise”, com leitura completa dos resumos; “codificação”, baseada em critérios de inclusão/exclusão e descritores e “categorização”, organizando informações sobre objetivos, sujeitos, campos de atuação e resultados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Entendendo o Hiperfoco

O hiperfoco, frequentemente observado em pessoas com TEA, tem despertado crescente interesse na literatura científica por representar uma das manifestações mais complexas e ambíguas desse espectro. Caracterizado por uma concentração intensa e prolongada em atividades ou temas específicos, o fenômeno pode ser simultaneamente uma limitação e uma potencialidade, dependendo do contexto em que se manifesta.

Em ambientes educacionais, por exemplo, o hiperfoco pode ser compreendido não apenas como uma expressão da rigidez cognitiva típica do TEA, mas também como um ponto de partida para o engajamento e a aprendizagem significativa, quando reconhecido e utilizado pedagogicamente. Essa dualidade entre a dificuldade de flexibilidade mental e a possibilidade de canalizar o interesse em favor do desenvolvimento cognitivo e social tem orientado discussões contemporâneas sobre o papel do hiperfoco na educação inclusiva.

Na concepção de Ashinoff e Abu-kel (2019), o hiperfoco é um fenômeno ainda mal definido na literatura, sem consenso sobre sua natureza. Para os autores, trata-se de uma absorção intensa em uma atividade, a ponto de a pessoa ignorar estímulos externos, como uma criança absorta em um videogame. Embora pessoas neurotípicas também possam experienciá-lo, o hiperfoco é mais recorrente em condições como autismo, esquizofrenia e TDAH. Apesar de comum, há poucas pesquisas acadêmicas sobre o tema, e ainda não está claro se o hiperfoco é um sintoma primário do TEA ou

secundário a outros comportamentos. Os autores sugerem que os mecanismos subjacentes ao hiperfoco podem não ser exclusivos do autismo, mas mais frequentes ou intensos em pessoas com TEA. Sua definição do hiperfoco é a seguinte:

Hiperfoco, falando de forma ampla e anedótica, é um fenômeno que reflete a absorção completa de alguém em uma tarefa, a um ponto em que uma pessoa parece ignorar completamente ou "desligar" todo o resto. Geralmente é relatado que ocorre quando uma pessoa está envolvida em uma atividade que é particularmente divertida ou interessante. Um exemplo de hiperfoco é quando uma criança fica absorta em um videogame a um ponto em que não ouve um dos pais chamando seu nome. Embora a maioria das pessoas neurotípicas provavelmente relataria ter experimentado um estado semelhante ao hiperfoco em algum momento de sua vida, ele é mais frequentemente mencionado no contexto de autismo, esquizofrenia e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, condições que têm consequências nas habilidades de atenção (Ashionff; Abu-ke1, 2019, p. 1).

Ashionff e Abul-Kel (2019) destacam os aspectos funcionais e disfuncionais do hiperfoco, descrevendo-o como uma forma de imersão profunda que pode trazer benefícios cognitivos (como maior capacidade de processamento em temas específicos), mas também dificuldades de flexibilidade mental. Essa perspectiva

aproxima-se da de Geurts, Corbett e Solomon (2009), que apontam o hiperfoco como expressão da rigidez cognitiva típica do TEA, ou seja, a dificuldade em desengajar-se de detalhes ou atividades. Os autores descrevem, na Tabela 1, as possíveis correlações de alguns sintomas do TEA apresentados no DSM-IV e os aspectos relacionados à flexibilidade cognitiva, o que se revela fundamental para compreender a manifestação do hiperfoco nesses indivíduos.

Tabela 1 – Sintomas de Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades do autismo e a possível relação com a flexibilidade cognitiva.

Sintomas de autismo do DSM-IV-TR por domínio Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades	Possível relação com a flexibilidade cognitiva
(i) Preocupação com padrões de interesse restritos e anormais em intensidade ou foco.	Perseverança em um tópico específico; dificuldade em desviar-se de um interesse; foco excessivo em um aspecto.
(ii) Adesão inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais.	Insistência em rotinas e rituais; resistência a mudanças.
(iii) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, bater ou torcer as mãos, movimentos corporais complexos).	Perseveração expressa em movimentos motores repetitivos.
(iv) Preocupação persistente com partes de objetos.	Dificuldade em mudar o foco da atenção; atenção voltada excessivamente a detalhes (hiperfoco).

Fonte: Geurts, Corbett e Solomon 2009.

Observa-se na Tabela 1 que os padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades característicos do TEA refletem dificuldades na capacidade de alternar entre pensamentos, ações ou focos de atenção, ou seja, uma rigidez cognitiva. Essa limitação se manifesta, por exemplo, na insistência em rotinas, na resistência a mudanças e na fixação em temas ou detalhes específicos, aspectos que podem culminar em comportamentos perseverantes e focos de atenção excessivamente estreitos, como o hiperfoco. Segundo Geurts, Corbett e Solomon (2009), compreender essa relação é essencial para entender como o funcionamento cognitivo influencia os comportamentos repetitivos e as formas particulares de engajamento dos indivíduos com TEA.

Já Guedes (2023) aponta que os interesses restritos incluem padrões de rotina, estereotípias e hiperfoco, que podem favorecer o engajamento escolar quando explorados pedagogicamente, embora os resultados variem conforme o perfil do estudante. De modo semelhante, Orrú (2016) propõe o uso dos “eixos de interesse” no trabalho pedagógico, ressaltando que eles favorecem a imersão, a criatividade, a cooperação e a solidariedade, contribuindo para a aprendizagem e o convívio coletivo.

No entanto, segundo Dupuis *et al.* (2022) as forças atencionais, frequentemente referidas como hiperfoco no contexto do TEA, revelam uma natureza dual que desafia a conceituação exclusivamente negativa presente na literatura anterior. Por um lado, tais forças são consideradas um “ponto forte” por estarem associadas a um menor prejuízo na vida diária e por não implicarem pior flexibilidade cognitiva, alinhando-se mais com o conceito positivo de *flow*⁹ do que com a ideia de um estado meramente maladaptativo. Esse foco intenso se manifesta em habilidades como

atenção sustentada, envolvimento em tarefas de esforço mental prolongado e atenção minuciosa a detalhes.

Contudo, o hiperfoco demonstra um ponto fraco ao predizer maiores níveis de perseveração e perfeccionismo no grupo com TEA, sugerindo que a intensidade do foco está intrinsecamente ligada a comportamentos repetitivos (Dupuis *et al.*, 2022).

Por fim, autores como Melo e Lione, (2023) defendem que no caso de estudantes com TEA, a identificação e aproveitamento do hiperfoco são aspectos relevantes à luz da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). Pois essa característica pode ser transformada numa ferramenta de ensino potente, conforme o(a) professor(a) reconhece e alinha os interesses e habilidades do(a) estudante com os objetivos curriculares.

A partir das diferentes perspectivas apresentadas, percebe-se que o hiperfoco em pessoas autistas envolve uma tensão constante entre potencialidades e desafios. Por um lado, ele pode representar um obstáculo à flexibilidade cognitiva e à adaptação a novas situações, dificultando a transição entre tarefas e a ampliação dos interesses. Por outro, quando reconhecido e mediado adequadamente, pode se transformar em um recurso pedagógico valioso, capaz de promover engajamento, motivação e desenvolvimento de competências específicas. Essa dualidade sugere que o hiperfoco não deve ser visto apenas como um sintoma a ser controlado, mas como uma característica que, se compreendida em seu contexto e orientada de forma intencional, pode favorecer tanto o aprendizado quanto a inclusão de estudantes com TEA.

Considerando essa ambivalência entre limitações e potencialidades, torna-se pertinente discutir de que maneira o hiperfoco pode ser incorporado às práticas pedagógicas como um instrumento de mediação e aprendizagem. Assim, o próximo tópico busca revisar e analisar como essa característica pode ser mobilizada no contexto escolar, transformando-se de um traço individual em uma estratégia pedagógica voltada à inclusão e ao desenvolvimento integral do estudante com TEA.

3.2. Práticas Pedagógicas e o Hiperfoco

Para dar início à discussão neste tópico, é fundamental compreender que, apesar dos avanços das políticas públicas voltadas à educação inclusiva já mencionados, ainda são recorrentes os relatos de professores que se sentem despreparados para atender adequadamente os estudantes da educação especial nas escolas regulares. Nesse sentido, Chicon e Rodrigues (2017) apontam que os cursos de formação docente acumulam críticas quanto à sua inconsistência, destacando a necessidade de formações continuadas que se aproximem mais da realidade escolar e das demandas concretas do cotidiano pedagógico.

Em consonância com essa perspectiva, Mantoan (2015) observa que muitos professores ainda resistem à pedagogia inclusiva, resultado de uma formação inicial baseada em uma lógica fragmentada e pouco voltada à diversidade. Nessa mesma linha, Bracht (2024) reforça a urgência de políticas públicas que garantam uma formação contínua, contextualizada e que valorize o protagonismo docente. Assim, a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende não apenas da formação e do engajamento dos professores, mas também de condições institucionais que

possibilitem práticas pedagógicas equitativas e participativas para todos os estudantes.

Com base nas discussões apresentadas, analisaram-se estudos nacionais publicados entre 2020 e 2025 (Tabela 2) que abordam o hiperfoco em pessoas com TEA, especialmente em contextos educacionais, como Matemática, Língua Portuguesa, Inglês, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Física. O objetivo foi investigar como o hiperfoco pode favorecer a inclusão de estudantes com TEA, oferecendo subsídios para a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas. Os resultados indicam que, embora essa abordagem ainda seja pouco explorada, há um crescente interesse de pesquisadores brasileiros em utilizar o hiperfoco como recurso pedagógico e inclusivo.

Tabela 2: Estudos nacionais selecionados sobre hiperfoco em TEA: resumo de objetivos e resultados

Nº	Ano	Tipo	Autor(es)	Objetivo	Principais resultados
1	2020	TCC (Física)	Taylor J. A. R. Corrêa	Propor ensino interdisciplinar com base no hiperfoco.	Faltou preparar o plano de aula com hiperfoco, podendo aumentar o engajamento

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/aprendendo-e-socializando-pelo-interesse-o->

Fonte: Elaboração própria com base em pesquisas acadêmicas, artigos científicos, dissertações e TCCs sobre o uso do hiperfoco em educação (2020-2025).

Analisando os resultados da Tabela 2, trabalhos como o de Taylor e Corrêa (2020) inauguram nossa discussão interdisciplinar, propondo o uso do hiperfoco no planejamento de aulas para aumentar o engajamento e a inclusão de estudantes com TEA. Na sequência, Barbosa (2022) e Francisco (2022) reforçam o potencial do hiperfoco como mediador da aprendizagem, sobretudo em disciplinas como inglês e matemática.

O campo da Educação Matemática se destaca fortemente com autoras como Santos e Teixeira (2024) e Jesus *et al.* (2024), que mostram como o uso do hiperfoco e de recursos visuais favorece a atenção sustentada e a compreensão conceitual. Esses trabalhos apontam que, quando o professor reconhece os interesses específicos do aluno autista, o ensino se torna mais motivador e significativo.

A revisão documental de Nascimento e Santos (2023) destaca que, apesar do reconhecimento teórico do hiperfoco como ferramenta inclusiva, as escolas ainda enfrentam desafios em aplicá-lo na prática, sobretudo por lacunas na formação docente. Essa mesma preocupação é reforçada por Braz (2025) e Abreu (2025) nas dissertações em Educação Física, que evidenciam necessidade de apoio institucional e mostram como atividades adaptadas ao hiperfoco podem aumentar socialização, participação e aprendizagem.

Outros estudos, como os de Nascimento, Prommerchenkel e Santos (2023) e Morais e Costa (2025), ampliam o debate ao ensino fundamental e ao ensino de língua portuguesa, mostrando que o hiperfoco pode ser integrado de forma lúdica e afetiva, estimulando tanto a motivação quanto o desenvolvimento da linguagem e autonomia.

É importante entender que independente da estratégia utilizada na mediação é preciso estar atendo a alguns princípios apresentados por Cunha (2017), onde o autor relata que a mediação pedagógica baseia-se em quatro princípios fundamentais da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Reuven Feuerstein.

A seguir, apresenta-se uma síntese dos 12 critérios de mediação propostos por Reuven Feuerstein, organizados em critérios universais e situacionais. Esses critérios constituem a base teórica da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e orientam práticas pedagógicas voltadas à promoção da Modificabilidade Cognitiva Estrutural. A tabela 3 tem como objetivo sistematizar cada critério de forma clara e objetiva, facilitando a compreensão de seus princípios e a aplicação no contexto educacional.

Nela são organizados os 12 critérios de mediação de Reuven Feuerstein (1990), distribuídos entre critérios universais e situacionais. Os três critérios universais — intencionalidade e reciprocidade, transcendência e significado — representam os elementos essenciais para que uma interação seja considerada uma Experiência de Aprendizagem Mediada. Já os nove critérios situacionais ampliam e qualificam essa mediação, abordando aspectos como competência, regulação do comportamento, compartilhamento, individualização, planejamento de objetivos,

busca por desafios, consciência da modificabilidade, otimismo e sentimento de pertença. Essa organização permite visualizar de forma condensada como cada critério contribui para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do estudante dentro da proposta feuersteiniana.

Tabela 3 - 12 critérios de mediação de Reuven Feuerstein

Nº	Critério	Descrição Sintética	Grupo
1	Mediação da Intencionalidade e da Reciprocidade	O mediador age com intenção clara de ensinar e o aluno demonstra abertura e disposição para aprender.	Universal
2	Mediação da Transcendência	Amplia a aprendizagem para além da tarefa imediata, promovendo generalização e flexibilidade cognitiva.	Universal
3	Mediação do Significado	Atribui sentido ao conteúdo, gerando envolvimento afetivo, compreensão profunda e motivação.	Universal
4	Mediação do Sentimento de Competência	Fortalece a autoconfiança, levando o aluno a reconhecer suas capacidades e valorizar seus avanços.	Situacional
5	Mediação da Regulação e Controle de Comportamento	Estimula planejamento, reflexão e tomada de decisão, reduzindo impulsividade.	Situacional
6	Medição do Comportamento	Incentiva cooperação, troca e descentralização	Situacional

	de Compartilhar	de pontos de vista.	
7	Mediação da Individualização e Diferenciação Psicológica	Reconhece o estudante como sujeito singular, valorizando estilos e ritmos próprios de aprendizagem.	Situacional
8	Mediação da Busca, Planejamento e Alcance de Objetivos	Orienta o aluno a estabelecer metas, planejar ações e avaliar estratégias.	Situacional
9	Mediação da Busca por Desafio, Novidade e Complexidade	Estimula curiosidade e adaptabilidade ao expor o estudante a tarefas complexas e inovadoras.	Situacional
10	Mediação da Consciência da Modificabilidade	Fortalece a crença do indivíduo em seu potencial de mudança e desenvolvimento.	Situacional
11	Mediação da Alternativa Otimista	Incentiva escolhas positivas, persistência e visão construtiva diante de dificuldades.	Situacional
12	Mediação do Sentimento de Pertença	Promove vínculo social e cultural, reforçando a identificação com o grupo e com o ambiente.	Situacional

Fonte: criado pelo autor baseado nos critérios de Reuven Feuerstein (1990).

Assim, entendemos que a utilização do hiperfoco como estratégia pedagógica para estudantes autistas pode se articular diretamente com os princípios de mediação propostos por Feuerstein. Ao reconhecer e valorizar os interesses específicos do aluno, o professor

atende aos critérios de individualização, significado e sentimento de competência, uma vez que o hiperfoco funciona como elemento mobilizador, aumentando o engajamento emocional e cognitivo na atividade. Além disso, a intencionalidade e a reciprocidade tornam-se mais efetivas quando o docente utiliza temas de interesse intenso do estudante, facilitando a construção de vínculos, a atenção compartilhada e a predisposição para aprender. Dessa forma, o hiperfoco não apenas favorece o envolvimento, mas também amplia a compreensão da tarefa, permitindo que o aluno se sinta capaz e reconheça progressos concretos.

Ao mesmo tempo, o uso pedagógico do hiperfoco possibilita que o professor trabalhe outros critérios situacionais, como planejamento, busca por desafios, regulação comportamental e transcendência. A partir de um tema que já desperta motivação, é possível introduzir metas, organizar etapas da atividade, estimular a resolução de problemas e promover a ampliação do pensamento para além do interesse imediato, conectando-o a novos conteúdos e contextos de aprendizagem. Assim, o hiperfoco torna-se uma ponte mediadora potente, capaz de estruturar experiências significativas e favorecer a modificabilidade cognitiva do estudante autista, alinhando-se aos princípios essenciais e situacionais da Experiência de Aprendizagem Mediada.

Outro aspecto evidenciado nas pesquisas analisadas é que apenas o estudo de Abreu (2025) e Braz (2025) estabelece uma relação direta entre o hiperfoco e os aspectos de socialização de estudantes com TEA. As demais investigações tendem a concentrar-se predominantemente nos processos de aprendizagem e no engajamento em atividades com esse objetivo, deixando em segundo plano as dimensões interacionais e sociais envolvidas.

Assim, ficou evidente que muitos estudos sobre o TEA concentram-se em aspectos de aprendizagem cognitiva, como aquisição de habilidades acadêmicas, linguagem funcional ou instrução estruturada, mas frequentemente deixam em segundo plano ou pouco exploram as relações sociais, a interação espontânea e o brincar entre pares. Nesse sentido, ainda que a aprendizagem formal esteja bem documentada, há lacunas quando se trata de investigar como as crianças com TEA estabelecem vínculos com colegas, participam de brincadeiras simbólicas, iniciam interações ou desenvolvem competências sociais no ambiente lúdico.

A ênfase na aprendizagem pode gerar ganhos em desempenho ou funcionalidade, porém não garante necessariamente que a criança se engaje socialmente, participe de brincadeiras compartilhadas ou desenvolva amizades, pontos que são cruciais para inclusão, bem-estar e participação plena no contexto escolar ou comunitário.

Dando continuidade a essa reflexão, compreende-se que o uso do hiperfoco não deve se restringir apenas à dimensão do aprender, mas também incluir o brincar e socializar como parte essencial do processo educativo. O brincar, articulado aos interesses específicos do estudante, pode tornar-se um caminho privilegiado para promover simultaneamente a aprendizagem e a socialização de crianças com TEA, ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e relacionais de forma significativa.

Nessa perspectiva, Chicon, Sá e Silva (2025) enfatizam o brincar, destacando-o como o ato mais espontâneo e criativo, fundamental para o desenvolvimento e a apropriação da cultura. Os autores exploram diversos aspectos dessa prática, incluindo a ação mediadora do professor na brincadeira de faz de conta, a inclusão na

Educação Infantil, os aspectos interacionais com pares e as estratégias pedagógicas necessárias para gerir o ambiente de aprendizagem de modo a alargar as funções psíquicas superiores da criança, como a imaginação e a linguagem.

Sobretudo o ensino do brincar nas interações entre pares, constitui um eixo central nas intervenções voltadas às crianças com TEA, uma vez que aquelas que não desenvolvem essa habilidade acabam perdendo oportunidades valiosas de socialização. Além disso, o aprimoramento da qualidade e da frequência das brincadeiras adequadas pode contribuir para a redução de estereótipias e de outros comportamentos desafiadores, mostrando-se uma estratégia eficaz tanto para a prevenção quanto para o manejo dessas manifestações. Também se observa que o ensino do brincar favorece a diminuição das diferenças comportamentais entre crianças com e sem TEA, promovendo maior inclusão e engajamento nas atividades coletivas (Wolfberg *et al.*, 2015).

4. CONCLUSÕES

A presente pesquisa evidenciou que, embora haja avanços significativos nas políticas públicas e legislações voltadas à educação inclusiva, ainda persistem desafios expressivos no processo de efetivação da inclusão de estudantes com TEA nas escolas regulares. A falta de preparo docente, aliada à carência de formações continuadas que contemplem as especificidades desse público, compromete a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e significativas.

Nesse contexto, o hiperfoco se apresenta como um fenômeno de grande relevância, capaz de transformar-se de uma característica

individual em uma poderosa ferramenta pedagógica. Quando reconhecido e utilizado de forma intencional, o hiperfoco pode favorecer o engajamento, a aprendizagem e a socialização dos estudantes com TEA, possibilitando um ensino mais dinâmico, afetivo e centrado nas potencialidades de cada aluno.

Os resultados apontam que, apesar da crescente atenção ao tema, ainda há uma lacuna considerável na aplicação prática dessa estratégia nas escolas. A integração do hiperfoco às atividades pedagógicas requer planejamento, sensibilidade e mediação consciente por parte do professor, para que o interesse específico do estudante se torne um ponto de partida para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Por fim, compreender o hiperfoco como um recurso pedagógico implica repensar o papel do educador e da escola na inclusão. Mais do que adaptar conteúdos, é necessário construir espaços de aprendizagem que acolham as diferenças, valorizem os interesses singulares e estimulem o brincar, a interação e o pertencimento. Assim, o hiperfoco deixa de ser apenas uma característica associada ao TEA e passa a representar uma ponte entre a singularidade e a inclusão, contribuindo para uma educação mais humana, equitativa e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, D. G. **Educação física e inclusão: proposta pedagógica inclusiva para estudantes com TEA nas aulas de educação física escolar.** 2025. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025.

Disponível

em:

https://educacaofisica.ufes.br/sites/educacaofisica.ufes.br/files/field/ano/dissertacao_dhiego_gualberto_de_abreu_educacao_fisica_e_inclusao_1.pdf

ALMEIDA, P. H. P. S.; MAZONI, A. R. G.; CONCEIÇÃO, V. M. **Aprimorando a participação: estratégias para apoio a alunos com autismo na educação física escolar.** SciELO Preprints, 2024.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8972>. Acesso em: 14 fev. 2025.

ASHINOFF, B. K.; ABU-KEL, A. **Hyperfocus: the forgotten frontier of attention.** Psychological Research, v. 85, p. 1–19, 2019.

Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00426019-01245-8>. Acesso em: 23 fev. 2025

BARBOSA, D. A. **A aquisição do inglês em crianças autistas com hiperfoco em línguas estrangeiras.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022. Disponível em:

<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/27173>. Acesso em: 24 jan. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 1. ed. Lisboa: Editora Edições 70. 2015. 288 p.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais.** Gestão e Sociedade, v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011.

Disponível em: <https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220>. Acesso em: 9 out .2026.

BRACHT, V. **Panorama e perspectiva da formação inicial e continuada em educação física no Brasil.** Revista Kinesis, v. 42, esp. 2, 2024.

Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2316546488105>. Acesso em: 25 set. 2025.

BRAGA, C. S.; SILVA, G. R. L. **Estratégias pedagógicas no ensino de língua inglesa para alunos com TEA.** Revista Acadêmica Online, v. 11, n. 57, 2025.

Disponível em: <https://doi.org/10.36032/2380-8738.2025v11N57.1435>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.

BRAZ, U. L. T. **Da formação à atuação profissional: alunos com TEA na Educação Física Escolar.** 2025. Dissertação – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/home>. Acesso em: 10 jan. 2026.

CDC. **Prevalence and early identification of autism spectrum disorder.** 2025.

Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/74/ss/pdfs/ss7402a1-H.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.

CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. **Ações profissionais e inclusão.** Vitória: EDUUFES, 2017.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. **Educação física, adaptação e inclusão.** Vitória: UFES, 2012.

CHICON, J. F.; GAROZZI, V. G. **Educação física escolar: inclusão da criança com autismo.** Vitória: Encontrografia, 2021.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S.; SILVA, S. A. F. **O brincar da criança com autismo.** Vitória: Encontrografia, 2025.

CORRÊA, T. J. A. R. **Ensino de física para estudantes autistas.** 2020. TCC – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2014>. Acesso em: 21 ago. 2024.

DUPUIS, A. *et al.* **Hyperfocus or flow? Attentional strengths in autism spectrum disorder.** *Frontiers in Psychiatry*, v. 13, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.886692>. Acesso em 17 fev. 2026.

FEUERSTEIN, R. **The theory of structural cognitive modifiability.** Washington: NEA, 1990.

FRANCISCO, F. H. N. **Hiperfoco como estratégia didática da aprendizagem de matemática.** 2021. Dissertação – UNEMAT, 2021. Disponível em: https://sigaa.unemat.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=fr_FR&id=651¬icia=24892545. Acesso em: 20 jan. 2026.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. **Revisão sistemática da literatura.** *Logeion*, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>. Acesso em: 02 fev. 2026.

GEURTS, H. M.; CORBETT, B.; SOLOMON, M. **The paradox of cognitive flexibility in autism.** Trends in Cognitive Sciences, v. 13, n. 2, 2009.

Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.11.006>. Acesso em: 20 out. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUEDES, K. A. **Abordagem investigativa nas aulas de Ciências envolvendo estudantes com autismo.** 2023.

Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/55264/3/Keici_TrabalhoFinal_CECI.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

IBGE. **Censo demográfico 2022: pessoas com deficiência e autismo.** 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/pela-primeira-vez-ibge-divulga-dados-sobre-pessoas-com-deficiencia-no-brasil>. Acesso em: 20 jan. 2026.

JESUS, G.; SANTOS, C. C.; PIMENTEL, S. C. **Matemática inclusiva com alunos autistas.** Diálogos e Diversidade, 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/rdd/article/view/20300>. Acesso em: 30 jan. 2026.

LACERDA, L. **Transtorno do espectro autista: uma introdução.** Curitiba: CRV, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar.** São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. C. T.; PLETSH, M. D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão? **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 11, n. 3, p. 255-265, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/2969/2027>.

Acesso em: 19 mai. 2024.

MORAIS, S. G.; COSTA, M. A. C. **Estratégias metodológicas no ensino de português para alunos com TEA**. 2025. Disponível em: https://repositorio.ufersa.edu.br/items/684016db-9b60-4d27-b3c0-6723e3e78467?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 04 mar. 2026.

NASCIMENTO, C. V. C.; SANTOS, T. R. F. **Hiperfoco como recurso de inclusão**. Revista Educação Especial, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/62054/3/TCC%20Caroline%20Vit%C3%B3ria%20Cabral%20do%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2026.

NASCIMENTO, T. A.; PROMMERCHENKEL, V. B.; SANTOS, M. B. C. S. **Hiperfoco como caminho para o aprendizado**. 2023. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/689208917>. Acesso em: 20 jan. 2026.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis, RJ Vozes, 2016. p. 248. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dT9QDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=aprendizagem+por+interesse+no+autismo&ots=7R-fZzI2RQ&sig=kgq6eZ6pfaL0TqJOW26OzA2HysU#v=onepage&q=aprendizagem%20por%20interesse%20no%20autismo&f=false>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SANTOS, F. N. Z.; TEIXEIRA, M. E. N. **Hiperfoco no ensino de matemática**. SBEM, 2024.

Disponível em: <https://doi.org/10.57551/revista2024.v8i18.124>. Acesso em: 23 fev. 2026.

SANTOS, M. R. F.; BARROS, I. B. R. **Hiperfoco e aprendizagem significativa**. Anais UNICAP, 2023. Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/sellu/article/view/3250>. Acesso em 21 fev. 2026.

SECUNDINO, F. K. M.; SANTOS, J. O. L. **Educação especial no Brasil**. SciELO Preprints, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5582>. Acesso em: 25 out. 205.

SOUZA, C. F.; CIRINO, R. M. B. **Hiperfoco na aprendizagem de estudantes atípicos**. CONEDU, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/109876>. Acesso em: 13 jan. 2026.

Wolfberg, P. **Modelo de grupos de brincadeiras integradas: apoiando crianças com autismo em experiências lúdicas essenciais com colegas típicos**. 2016. Em LA Reddy, TM Files-Hall e CE Schaefer (Eds.), *Intervenções lúdicas empiricamente baseadas para crianças* (2ª ed., pp. 223–240). American Psychological Association. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/14730-012>. Acesso em: 02 out. 2025

¹ Mestre em Educação Física - UFF/INFES. E-mail: dhiego.gualberto@hotmail.com

² Especialista em Neuropsicopedagogia - Faculdade São Luis. E-mail:

gabriela.academico@outlook.com

³ Doutor em Educação Física - UFES. E-mail:

alexandre_mamute@yahoo.com.br

⁴ Mestrando em Educação Física - UFES. E-mail:

diegorosaprofessor@gmail.com

⁵ Mestre em Educação Física - UFES. E-mail:

joaosilvio18@hotmail.com

⁶ Mestre em Ensino - UFF/INFES. E-mail: sphabiano@hotmail.com

⁷ Mestre em Ensino - UFF/INFES. E-mail: joaopaulo@id.uff.br

⁸ Mestre em sociologia política - UENF. E-mail:

rafael.salles@outlook.com

⁹ O termo “flow” (ou “estado de fluxo”, em português) foi proposto pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi e se refere a um estado psicológico de imersão total em uma atividade. Quando uma pessoa está em flow, ela experimenta concentração profunda, prazer intrínseco e perda da noção do tempo, porque está completamente envolvida no que está fazendo.