

**DOS INTERESSES
ESPECIAIS AO PLANO
EDUCACIONAL
INDIVIDUALIZADO (PEI):
PROPOSTA DE UMA
MATRIZ PEDAGÓGICA PARA
TRANSFORMAR
HIPERFOCOS,
PREFERÊNCIAS E
INTERESSES EM
ESTRATÉGIAS DE
PERSONALIZAÇÃO DO
ENSINO NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

**FROM SPECIAL INTERESTS TO THE INDIVIDUALIZED EDUCATIONAL PLAN
(IEP): A PEDAGOGICAL MATRIX PROPOSAL TO TRANSFORM**

HYPERFOCUS, PREFERENCES AND INTERESTS INTO PERSONALIZED TEACHING STRATEGIES IN SPECIAL EDUCATION

Ciências Humanas • 24/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/784587917](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/784587917)

Luciano Davila Pereira¹

Reinaldo Juacir Teixeira²

RESUMO

A Educação Especial brasileira ainda não resolveu um problema fácil de descrever, mas difícil de enfrentar: garantir a matrícula não é o mesmo que garantir participação, aprendizagem e desenvolvimento real, sobretudo quando o planejamento pedagógico permanece genérico e distante das singularidades do estudante. Este artigo propõe uma matriz pedagógica para transformar interesses especiais, preferências e hiperfocos em estratégias de personalização do ensino no âmbito do Plano Educacional Individualizado. Trata-se de estudo teórico-metodológico, de abordagem qualitativa e caráter propositivo, construído a partir de revisão bibliográfica, documentos normativos e matrizes pedagógicas autorais ainda em desenvolvimento. Como resultado, apresenta-se uma proposta organizada em etapas — levantamento inicial do estudante, mapeamento de interesses, análise de barreiras e potencialidades, conversão do interesse em estratégia pedagógica, inserção no PEI e monitoramento. Os protótipos digitais Hiperfoco/EPIE e PEI360 são discutidos como possíveis apoios a essa sistematização, sem qualquer pretensão de validação empírica nesta etapa. Conclui-se que interesses e hiperfocos, quando analisados com cuidado, podem funcionar como ponte para a aprendizagem e ajudar a produzir PEIs mais funcionais e humanos. Discute-se também o papel das tecnologias educacionais e da inteligência artificial no trabalho docente, desde que usadas com formação, ética e responsabilidade pedagógica. Estudos futuros deverão testar a aplicabilidade e os resultados dessa proposta em contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Especial; Plano Educacional Individualizado; Hiperfoco; Interesses Especiais; Personalização do Ensino.

ABSTRACT

Special Education in Brazil still struggles with a problem that is easy to state but hard to solve: enrolling a student is not the same as ensuring real learning, participation and development, especially when pedagogical planning stays generic and detached from each learner's particularities. This article proposes a pedagogical matrix for turning special interests, preferences and hyperfocus into personalized teaching strategies within the Individualized Educational Plan. It is a theoretical-methodological study, qualitative and propositional in nature, built from bibliographic review, normative documents and authorial pedagogical matrices still under development. The study presents a proposal organized into stages: initial assessment of the student, mapping of interests, analysis of barriers and potentialities, conversion of interests into pedagogical strategy, insertion into the IEP, and monitoring. The digital prototypes Hiperfoco/EPIE and PEI360 are discussed as possible supports for this systematization, without any claim of empirical validation at this stage. The study concludes that interests and hyperfocus, when analyzed with care, can work as a bridge to learning and help produce more functional and humane IEPs. It also discusses the role of educational technologies and artificial intelligence in teachers' work, provided they are used with proper training, ethics and pedagogical responsibility. Future studies should test the applicability and outcomes of this proposal in school settings.

Keywords: Special Education; Individualized Educational Plan; Hyperfocus; Special Interests; Personalized Teaching.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva avançou no Brasil nas últimas décadas, mas um desafio central permanece: transformar o direito de matrícula em participação real, aprendizagem significativa e desenvolvimento efetivo dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Estar matriculado não garante, por si só, que as necessidades do estudante sejam reconhecidas, que suas potencialidades sejam valorizadas ou que seu percurso escolar seja organizado de forma individualizada. Por isso, incluir de fato exige que a escola abandone práticas padronizadas e construa formas de ensinar, acompanhar e avaliar mais sensíveis, planejadas e colaborativas (UNESCO, 2020).

Tal obstáculo avança de modo constante no país, acompanhando o aumento significativo referente aos laudos sobre deficiências, autismo e superdotação, casos nos quais se exigem estratégias pedagógicas bem específicas. No Brasil, o censo mais recente do (IBGE, 2025) trouxe um número bastante expressivo e crescente de 2,4 milhões de pessoas com autismo diagnosticadas, sinalizando um forte apelo por normas, leis, métodos e recursos que ajudem as escolas a elaborar medidas mais adequadas a esses grupos. A escola inclusiva, portanto, não pode se resumir à presença física do estudante em sala; precisa criar condições concretas para sua participação, aprendizagem e pertencimento.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência determina que os sistemas de ensino assegurem acesso, permanência, participação e aprendizagem, com recursos de acessibilidade, adaptações razoáveis e práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2015). Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reforçou a importância de instrumentos de planejamento individualizado — como o Plano de Atendimento Educacional Especializado e o Plano

Educacional Individualizado — para orientar o trabalho na sala comum, no Atendimento Educacional Especializado e nas ações colaborativas da escola (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

Nesse cenário, o Plano Educacional Individualizado ganha papel estratégico. Longe de ser apenas um documento administrativo, o PEI pode funcionar como instrumento de escuta, planejamento, acompanhamento e revisão da prática pedagógica: organiza informações sobre o estudante, identifica barreiras, reconhece potencialidades, define objetivos possíveis, seleciona recursos e acompanha o desenvolvimento ao longo do tempo — quando bem elaborado. Estudos sobre planejamento individualizado mostram, porém, que ainda é difícil transformar o PEI num instrumento centrado nas singularidades do estudante, e não em um registro genérico, desconectado da sala de aula (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

A literatura internacional sobre programas educacionais individualizados aponta na mesma direção: a qualidade desses planos depende da clareza dos objetivos, da relação com o nível atual de desempenho do estudante, da coerência entre necessidades e estratégias e da possibilidade real de monitorar os avanços. Ao analisar a qualidade de planos educacionais individualizados para crianças com autismo, Ruble et al. (2010) destacam a importância de instrumentos que favoreçam organização, avaliação e tomada de decisão pedagógica — o que ajuda a explicar, também no Brasil, por que ter um PEI não garante, sozinho, que ele seja funcional.

Um caminho possível para qualificar o PEI é começar o planejamento também pelos interesses, preferências e formas

próprias de engajamento do estudante, e não apenas por suas dificuldades. Em estudantes com Transtorno do Espectro Autista, interesses especiais e hiperfocos costumam aparecer na literatura diagnóstica como padrões restritos ou repetitivos de comportamento. Abordagens mais recentes, no entanto, defendem que esses mesmos interesses podem funcionar como fontes de motivação, autorregulação, comunicação, vínculo e participação, desde que a escola os reconheça e os medie de forma intencional (Winter-Messiers, 2007; Jiang; Zhang; Drani, 2026).

Essa mudança de olhar tem consequência prática. Quando o interesse intenso é visto só como obstáculo, a escola tende a tentar reduzi-lo, ignorá-lo ou afastá-lo do ensino. Quando é lido como pista sobre o que mobiliza a atenção e o envolvimento do estudante, pode virar caminho de acesso ao currículo, à comunicação, à interação social e a experiências de aprendizagem mais significativas. Interesses, preferências e hiperfocos deixam, assim, de ser tratados apenas como sinal de rigidez e passam a compor o planejamento pedagógico com ética e cuidado.

Apesar desse potencial, há uma lacuna entre identificar o interesse do estudante e transformá-lo em estratégia pedagógica registrada no PEI. A escola frequentemente sabe que um aluno gosta de dinossauros, música, números, mapas, animais, jogos ou tecnologia, mas não tem um instrumento organizado para converter essa informação em objetivos, adaptações, atividades e indicadores de acompanhamento. O problema, portanto, não é apenas conhecer o estudante — é transformar esse conhecimento em planejamento.

Diante disso, este artigo tem como objetivo propor uma matriz pedagógica para transformar hiperfocos, preferências e interesses

especiais em estratégias de personalização do ensino no âmbito do Plano Educacional Individualizado. Parte-se do entendimento de que o interesse do estudante pode servir como ponto de entrada para o planejamento, desde que articulado à identificação de barreiras e potencialidades, à definição de objetivos pedagógicos, a recursos de acessibilidade, a estratégias de mediação e a um acompanhamento sistemático.

Trata-se de um estudo teórico-metodológico, de abordagem qualitativa e caráter propositivo, voltado a organizar uma proposta que articula o mapeamento de interesses à elaboração do PEI. Ao final, são discutidos dois protótipos educacionais digitais ainda em fase de teste: o Hiperfoco/EPIE, voltado ao mapeamento pedagógico de interesses, preferências e hiperfocos, e o PEI360, voltado à organização do Plano Educacional Individualizado. Ambos aparecem como aplicações metodológicas em desenvolvimento — sem pretensão de validação empírica nesta etapa —, apresentadas como possibilidades de sistematizar práticas pedagógicas de personalização do ensino na Educação Especial.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DA LITERATURA

Esta fundamentação teórica está organizada em cinco eixos: educação especial e inclusão escolar; Plano Educacional Individualizado; interesses especiais, preferências e hiperfoco; abordagem baseada em potencialidades; e tecnologia educacional como apoio à sistematização das práticas inclusivas. A ordem não é arbitrária: parte do direito à inclusão, passa pela necessidade de planejamento individualizado, chega ao uso pedagógico dos interesses do estudante e termina na possibilidade de organizar esses elementos em um instrumento de apoio ao professor.

2.1. Educação Especial e Inclusão Escolar no Brasil

A Educação Especial Inclusiva parte do pressuposto que cada aluno merece estar integrado, aprender e se desenvolver de forma plena no ambiente escolar regular. Tal conceito eleva a inclusão de uma norma de registro para um dever educacional profundo: frequentar aulas é meramente o início. O objetivo principal consiste em assegurar engajamento escolar, planejamento, valorização das diferenças e recursos essenciais ao saber. O Relatório Global de Monitoramento da Educação da UNESCO reforça que integrar demanda superar obstáculos sociais, históricos, financeiros, organizacionais e docentes que habitualmente excluem ou isolam estudantes devido à sua realidade, trajetória ou forma de aprender (UNESCO, 2020).

No Brasil, a Educação Especial atravessou disputas históricas sobre seu lugar na política educacional — uma discussão que vai muito além de escolher entre escola comum e espaços especializados. Ela envolve construir condições reais de recursos, apoios, acessibilidade e práticas pedagógicas adequadas para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) mostram que a política nacional da área foi marcada por embates entre diferentes concepções de deficiência, escolarização, atendimento especializado e financiamento público. Essa tensão ajuda a entender por que, mesmo com avanços legais, a inclusão ainda depende de práticas escolares mais planejadas, colaborativas e atentas à realidade de cada estudante.

Incluir, então, não é apenas “colocar o aluno na sala”. É transformar a cultura escolar, a organização pedagógica e a forma como a escola interpreta as diferenças. Quando a deficiência ou o transtorno é visto

só como limitação individual, a tendência é responsabilizar o estudante pelo que ele não consegue fazer; quando a escola olha também para as barreiras do ambiente, do currículo, da comunicação, da avaliação e da mediação pedagógica, abre espaço para uma prática mais justa. A Educação Especial inclusiva precisa, por isso, articular direitos, apoios e planejamento — evitando tanto a exclusão explícita quanto a inclusão apenas formal.

Essa compreensão sustenta o presente estudo: transformar interesses, preferências e hiperfocos em estratégias pedagógicas só faz sentido se a inclusão reconhecer o estudante em sua totalidade. Não basta registrar dificuldades, laudos ou necessidades de apoio; é preciso conhecer também o que mobiliza o estudante, o que desperta sua atenção, o que o ajuda a se comunicar, participar e aprender. A escola inclusiva precisa parar de trabalhar só com o que falta e passar a planejar também a partir do que existe de potência.

2.2. O Plano Educacional Individualizado Como Instrumento de Planejamento

O PEI - Plano Educacional Individualizado, tem ganhado destaque enquanto recurso essencial para estruturar a trajetória acadêmica dos alunos da Educação Especial. Sua função não é apenas registrar informações sobre o aluno, mas transformá-las em objetivos, estratégias, adaptações, recursos e formas de acompanhamento. Bem utilizado, o PEI aproxima avaliação, planejamento e prática pedagógica e ajuda a escola a sair de intervenções genéricas para ações mais coerentes com o perfil de cada estudante.

Em revisão integrativa sobre a produção científica nacional a respeito do PEI, Silva e Camargo (2021) definem o plano como

metodologia de trabalho colaborativa, centrada no estudante com deficiência, construída a partir de elementos como idade, série, desenvolvimento, habilidades, conhecimentos prévios, objetivos de aprendizagem e avaliação do progresso. As autoras apontam uma lacuna relevante: apesar de sua importância, o PEI ainda é pouco utilizado e pouco estudado no Brasil, e boa parte dos estudos não explica com clareza como elaborá-lo e executá-lo na prática escolar.

Essa lacuna é decisiva para este artigo. Se a literatura reconhece a importância do PEI mas ainda mostra dificuldade em colocá-lo em prática, faz sentido propor caminhos que ajudem o professor a transformar informações do estudante em planejamento concreto. O PEI precisa ser um documento vivo, revisável e colaborativo — que reúna dados sobre o estudante e também responda a perguntas práticas: quais barreiras dificultam sua participação? Quais habilidades precisam ser desenvolvidas? Que recursos facilitam o acesso ao currículo? Que estratégias fazem sentido para esse estudante em particular? Como a equipe vai acompanhar os avanços?

Costa, Schmidt e Camargo (2023) reforçam essa discussão ao analisar a implementação do PEI e sua influência no trabalho colaborativo voltado à inclusão de alunos com autismo, destacando a importância da articulação entre professores, Atendimento Educacional Especializado e demais envolvidos no processo escolar. O PEI não deveria ser tarefa isolada de um único profissional: sua força está justamente na colaboração entre diferentes olhares, com foco constante no desenvolvimento do estudante.

A literatura internacional confirma essa leitura. Ao estudar a qualidade de Programas Educacionais Individualizados para

crianças com autismo, Ruble et al. (2010). Desenvolveram uma ferramenta para avaliar os planos de ensino com base em requisitos legais e recomendações educacionais. Essa ferramenta mostra que a qualidade de um plano depende de alguns fatores importantes. Em primeiro lugar, os objetivos precisam ser claros. Além disso, é fundamental que haja coerência entre as necessidades dos estudantes e as estratégias utilizadas. Outro ponto crucial é ter critérios bem definidos para acompanhar o progresso. Por fim, é essencial que seja possível avaliar de verdade como o estudante está progredindo ao longo do tempo. Essa ferramenta ajuda a garantir que os planos de ensino sejam eficazes e atendam às necessidades dos estudantes.

O PEI pode, então, ser visto como um mapa pedagógico — mas um mapa que só funciona quando parte de informações relevantes e orienta de fato a prática cotidiana. Um PEI preenchido apenas para cumprir exigência documental tende a perder força; um PEI que parte do estudo de caso, identifica barreiras, reconhece potencialidades e define estratégias aplicáveis contribui para uma inclusão mais concreta. É aqui que interesses e hiperfocos dos estudantes ganham valor metodológico.

2.3. Interesses Especiais, Preferências e Hiperfoco Como Recursos Pedagógicos

Na literatura sobre o Transtorno do Espectro Autista, os interesses intensos aparecem com frequência associados a comportamentos restritos e repetitivos. No cotidiano escolar, costuma-se chamá-los de hiperfocos, sobretudo quando o estudante demonstra atenção intensa, persistente e recorrente por um tema, objeto, personagem, atividade ou área de conhecimento específica. O termo hiperfoco é

comum no ambiente escolar, mas a literatura científica prefere expressões como interesses especiais, interesses restritos ou áreas de interesse específico.

Por muito tempo, esses interesses foram vistos principalmente como obstáculo, e a resposta pedagógica costumava ser tentar interromper, reduzir ou afastar o interesse do estudante, como se ele impedisse a aprendizagem. Estudos mais recentes e abordagens centradas na pessoa mostram outra possibilidade: esses mesmos interesses podem funcionar como recursos de motivação, comunicação, vínculo, autorregulação e participação. O problema não está no interesse em si — está em como a escola o interpreta e o usa.

Em estudo sobre áreas de interesse especial em crianças e jovens com Síndrome de Asperger, Winter-Messiers (2007) já apontava que esses interesses podem favorecer motivação, comunicação, interação social e desempenho acadêmico quando reconhecidos de forma adequada. A contribuição da autora desloca a pergunta da escola: em vez de “como reduzir esse comportamento?”, passa-se a perguntar “como esse interesse pode ajudar o estudante a aprender?” — uma mudança simples, mas pedagogicamente profunda.

Ao investigar interesses especiais e bem-estar subjetivo em adultos autistas, Grove et al. (2018) observaram associação com resultados positivos, incluindo satisfação em áreas como contato social e lazer — mas também alertam que intensidade muito elevada pode se relacionar a dificuldades em alguns casos, exigindo equilíbrio e mediação. A ressalva importa para evitar romantização: o interesse especial não é solução mágica, e sim elemento relevante da

experiência autista, que precisa ser compreendido e mediado com cuidado.

No Brasil, Nascimento, Prommerchenkel e Santos (2023) descrevem uma intervenção que integrou o interesse de um estudante por Pokémon a atividades de português e matemática. A combinação entre hiperfoco e atividades lúdicas mostrou potencial para promover aprendizagem, mas também evidenciou a necessidade de maior articulação entre sala regular e Atendimento Educacional Especializado. O caso dialoga diretamente com este artigo: mostra que o interesse do estudante pode virar estratégia pedagógica concreta quando há planejamento e colaboração entre as equipes multidisciplinar na escola.

Um estudante com interesse intenso por dinossauros, mapas, animais, números, música, tecnologia, personagens, esportes ou meios de transporte oferece ao professor uma pista sobre sua forma de engajamento — pista que pode ser usada para introduzir leitura, escrita, matemática, ciências, comunicação, interação social, sequenciação lógica, classificação, resolução de problemas e expressão oral. O interesse não substitui o currículo; funciona como caminho de acesso a ele.

Usar pedagogicamente os interesses especiais exige intencionalidade. Não é deixar o estudante fazer só o que gosta, nem transformar toda atividade escolar em recompensa — é reconhecer que o interesse pode ser uma ponte entre o mundo do estudante e os objetivos educacionais. Planejada, registrada e acompanhada no PEI, essa ponte deixa de ser improvisado e passa a compor uma estratégia pedagógica individualizada.

2.4. Abordagem Baseada em Potencialidades

A abordagem baseada em potencialidades propõe compreender o estudante também por suas capacidades, interesses, formas de expressão e possibilidades de desenvolvimento — não apenas por suas dificuldades. Isso não nega barreiras, necessidades de apoio ou desafios educacionais; reconhece esses elementos, mas evita que sejam a única lente da escola. O estudante não se resume a um laudo, uma deficiência ou um diagnóstico: é também sua história, seus vínculos, suas preferências e seu modo próprio de aprender.

O conceito de neurodiversidade traz uma nova visão sobre as diferenças neurológicas. Em vez de ver essas diferenças como meros desvios ou déficits, ele nos faz questionar essa ideia. Ortega, em 2009, explorou profundamente a ligação entre deficiência, autismo e neurodiversidade. Ele mostrou que essa discussão não é apenas sobre saúde, mas também envolve aspectos sociais, políticos e culturais.

No ambiente escolar, essa nova visão faz uma grande diferença. Ela ajuda as escolas a se pouparem de práticas que apenas tentam normalizar os estudantes. Em vez disso, elas começam a oferecer apoios que valorizam e respeitam as diversas formas de comunicação, de prestar atenção, de interagir e de aprender. Isso torna o ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos.

Essa abordagem também se aproxima do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe planejar o currículo de forma flexível, com múltiplas formas de apresentar conteúdos, de participar e de expressar o que foi aprendido. Ao apresentar as diretrizes do DUA em português, Sebastián-Heredero (2020) reforça

a importância de pensar a aprendizagem a partir da diversidade dos estudantes, e não de adaptações tardias para poucos casos — deslocando a pergunta de “como adaptar depois?” para “como planejar melhor desde o início?”.

Essa concepção importa para o presente estudo porque a proposta aqui apresentada não cria um planejamento paralelo, separado ou empobrecido para o estudante público-alvo da Educação Especial: busca caminhos personalizados de acesso ao currículo. Usar o interesse do estudante como ponto de partida permite ampliar a participação sem reduzir as expectativas de aprendizagem. Personalizar não é facilitar tudo — é organizar mediações mais coerentes com o modo como aquele estudante se envolve, compreende e responde às atividades.

Trabalhar a partir de potencialidades não é ignorar dificuldades — é começar por aquilo que gera vínculo, sentido e engajamento. O professor muitas vezes já percebe esses interesses no cotidiano, mas não tem um instrumento para registrá-los, analisá-los e transformá-los em objetivos no PEI. É justamente nessa passagem — da observação informal à organização pedagógica intencional — que este artigo busca contribuir.

2.5. Tecnologia Educacional e Sistematização do PEI

Quando usada como finalidade pedagógica clara e objetiva, a tecnologia pode apoiar a organização das informações em banco de dados, o registro das estratégias e o acompanhamento do desenvolvimento do estudante. Na Educação Especial, ela não substitui o professor: funciona como recurso de acessibilidade, sistematização e apoio à tomada de decisão. Ferramentas digitais

podem reduzir a dispersão de registros, favorecer a colaboração entre profissionais e ajudar a transformar informações do estudante em planejamento mais estruturado.

A Tecnologia Assistiva é um campo importante nessa discussão. Bersch (2017) explica que seu objetivo é ampliar independência, qualidade de vida e inclusão social da pessoa com deficiência, favorecendo comunicação, mobilidade, controle do ambiente, aprendizagem e trabalho. Tecnologia, nesse sentido, não se resume a equipamentos sofisticados: pode ser recurso, estratégia, serviço ou prática que ajuda o estudante a realizar funções antes dificultadas por barreiras pessoais ou ambientais.

No PEI, a tecnologia cumpre duas funções complementares: uma voltada diretamente ao estudante — comunicação alternativa, acessibilidade, organização visual, apoio sensorial, leitura, escrita, participação, autonomia — e outra voltada ao trabalho da equipe escolar, por meio de instrumentos digitais que ajudam a registrar estudo de caso, barreiras, potencialidades, objetivos, estratégias, adaptações, responsáveis e formas de acompanhamento. Essa segunda função importa especialmente porque muitos professores têm dificuldade em transformar observações pedagógicas em planos claros, monitoráveis e compartilhados.

Convém, porém, evitar uma visão ingênua da tecnologia: nenhuma plataforma, aplicativo ou sistema substitui a escuta pedagógica, o vínculo com o estudante, o trabalho colaborativo e a responsabilidade da equipe escolar. A tecnologia só contribui quando está a serviço de uma metodologia consistente — caso contrário, corre o risco de apenas digitalizar formulários genéricos.

Por isso, o eixo principal deste estudo não é a tecnologia em si, mas a proposta pedagógica que pode orientar seu uso.

A integração entre mapeamento de interesses e elaboração do PEI pode se fortalecer com recursos digitais, desde que compreendidos como apoio à organização da prática pedagógica. Identificar preferências, interesses especiais e hiperfocos gera informações relevantes, mas essas informações ainda precisam ser interpretadas pelo professor e articuladas a objetivos educacionais. A tecnologia ajuda a registrar e sistematizar; a decisão pedagógica continua sendo humana, contextual e colaborativa.

Recursos digitais e ferramentas baseadas em inteligência artificial podem contribuir para a inclusão quando usados como apoio à organização pedagógica, à acessibilidade e à tomada de decisão docente — o que dialoga diretamente com o DUA, ao favorecer múltiplas formas de acesso, participação e expressão. Esse uso, no entanto, exige formação docente, intencionalidade pedagógica e responsabilidade ética: a tecnologia deve ampliar a capacidade do professor de planejar, acompanhar e personalizar o ensino, não substituí-lo.

Em conjunto, essa fundamentação mostra que a proposta deste artigo responde a uma necessidade real da Educação Especial: construir instrumentos que ajudem a escola a sair do conhecimento sobre o estudante e chegar a estratégias pedagógicas concretas. A literatura sobre inclusão aponta a necessidade de remover barreiras; a literatura sobre PEI mostra a importância do planejamento individualizado; os estudos sobre interesses especiais evidenciam seu potencial de engajamento; a abordagem por potencialidades convida a olhar o estudante além do déficit; e a tecnologia pode

apoiar a sistematização desse processo. É nessa articulação que se situa a proposta pedagógica apresentada neste estudo.

3. METODOLOGIA

A metodologia deste estudo foi organizada para sustentar a construção de uma proposta pedagógica voltada à personalização do ensino na Educação Especial, partindo da análise de estudos científicos, documentos normativos e referenciais pedagógicos sobre inclusão escolar, Plano Educacional Individualizado, interesses especiais, hiperfoco, neurodiversidade, Desenho Universal para a Aprendizagem e Tecnologia Assistiva.

O foco não está na aplicação experimental da proposta nem na comprovação estatística de sua eficácia, mas em apresentar, de forma clara e fundamentada, um instrumento pedagógico capaz de orientar a transformação de interesses, preferências e hiperfocos dos estudantes em estratégias educacionais registradas no Plano Educacional Individualizado.

3.1. Tipo de Estudo

Optou-se, neste trabalho, por uma pesquisa de natureza teórico-metodológica, qualitativa e propositiva — não há, portanto, coleta empírica junto a estudantes, professores ou escolas; o que se busca é organizar, com base sólida na teoria, uma proposta de intervenção pedagógica. Essa escolha decorre diretamente do objetivo do estudo. A dimensão qualitativa, por sua vez, é o que permite olhar para o fenômeno em suas várias camadas — educacional, social, pedagógica — e levar em conta os sentidos que os próprios estudantes atribuem a seus interesses, articulando-os ao planejamento individualizado. Minayo (2014) já observava que esse

tipo de pesquisa se justifica quando o que está em jogo são significados, relações e processos que a quantificação, sozinha, não daria conta de captar. Já em termos de procedimento, a investigação segue o caminho da pesquisa bibliográfica e documental: artigos científicos, livros, legislação, diretrizes educacionais e materiais pedagógicos compõem o material sobre o qual a proposta foi construída. Gil (2017) reforça essa opção ao lembrar que revisar a bibliografia disponível é também uma forma de sustentar novas leituras e proposições a partir do que já foi produzido sobre o tema.

Novamente, a pesquisa, portanto, não tem população, amostra ou coleta de dados empíricos. Seu produto central é uma proposta pedagógica construída a partir da articulação entre literatura científica, documentos educacionais e materiais autorais em desenvolvimento.

3.2. Materiais e Fontes Utilizadas

Foram usados como material de análise estudos científicos, documentos normativos, diretrizes pedagógicas e produções técnicas relacionados a cinco eixos: Educação Especial e inclusão escolar; Plano Educacional Individualizado; interesses especiais, preferências e hiperfoco; abordagem baseada em potencialidades e neurodiversidade; e tecnologia educacional, Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem.

No eixo da Educação Especial e inclusão escolar, foram considerados estudos sobre os desafios de implementar políticas inclusivas no Brasil, sobretudo no que se refere a superar a inclusão apenas formal

e a construir práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade dos estudantes.

No eixo do Plano Educacional Individualizado, foram usados estudos que o compreendem como metodologia de trabalho colaborativa, voltada à organização de objetivos, estratégias, apoios, recursos e acompanhamento do desenvolvimento do estudante. Silva e Camargo (2021) apontam que o PEI ainda é pouco operacionalizado na produção científica nacional — o que reforça a necessidade de propostas que ajudem professores e equipes a compreender como elaborá-lo e executá-lo.

No eixo dos interesses especiais e hiperfoco, foram analisadas pesquisas sobre o papel dos interesses intensos na vida e na aprendizagem de pessoas autistas: Winter-Messiers (2007) destaca a importância de professores compreenderem e valorizarem esses interesses; Grove et al. (2018) apontam associação com aspectos positivos de motivação, bem-estar e satisfação; e, no Brasil, Nascimento, Prommerchenkel e Santos (2023) descrevem uma experiência em que o hiperfoco favoreceu a aprendizagem e a inclusão de um aluno com autismo.

No eixo da abordagem baseada em potencialidades, foram considerados estudos sobre neurodiversidade e práticas educacionais que deslocam o foco do déficit para as capacidades, preferências, formas de participação e modos próprios de aprender dos estudantes — o que ajuda a ver o interesse do aluno não como elemento isolado, mas como possível ponto de partida para estratégias pedagógicas.

No eixo da tecnologia educacional, foram usados referenciais sobre Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem. Bersch (2017) entende a Tecnologia Assistiva como conjunto de recursos e serviços que ampliam habilidades funcionais e favorecem independência, qualidade de vida e inclusão; Zerbato e Mendes (2021), ao discutir o DUA na formação de professores, mostram que práticas planejadas a partir da diversidade favorecem maior participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Além dessas fontes, foram considerados dois protótipos educacionais digitais em fase de teste: o Hiperfoco/EPIE, estruturado como aplicação web responsiva, compatível com uso em navegador e lógica de Progressive Web App (PWA); e o PEI360, organizado como sistema web de apoio à elaboração e sistematização do Plano Educacional Individualizado (Pereira; Teixeira, 2026a; Pereira; Teixeira, 2026b). Ambos foram analisados como instrumentos metodológicos em desenvolvimento, voltados ao registro, à organização e à conversão de dados pedagógicos em estratégias educacionais, sem pretensão de validação empírica nesta etapa (Pereira; Teixeira, 2026a; Pereira; Teixeira, 2026b). Não são tratados como instrumentos validados, mas como protótipos que ajudam a exemplificar a proposta metodológica apresentada.

3.3. Procedimentos de Construção da Matriz Pedagógica

A construção da proposta ocorreu em quatro movimentos. O primeiro foi organizar os fundamentos teóricos sobre inclusão, PEI, interesses especiais, hiperfoco, neurodiversidade, DUA e Tecnologia Assistiva, buscando identificar conceitos capazes de sustentar uma

proposta centrada no estudante e, ao mesmo tempo, aplicável à rotina escolar.

O segundo movimento definiu o fluxo metodológico da proposta, estruturado para responder a uma questão prática: como transformar o interesse identificado no estudante em estratégia pedagógica registrada no PEI? A resposta foi organizar sete etapas integradas: levantamento inicial do estudante; mapeamento de interesses, preferências e hiperfocos; validação ou refinamento do interesse principal; identificação de barreiras e potencialidades; conversão do interesse em estratégia pedagógica; inserção dos elementos no PEI; e monitoramento do desenvolvimento do estudante.

O levantamento inicial reúne informações pedagógicas sobre histórico escolar, comunicação, interação social, autonomia, comportamento, conhecimentos prévios, necessidades educacionais e formas de participação. Essa etapa evita analisar o interesse isoladamente, já que o mesmo interesse pode significar coisas diferentes conforme o contexto, a idade, a rotina, as barreiras e as possibilidades do estudante.

O mapeamento de interesses, preferências e hiperfocos busca identificar temas, objetos, imagens, atividades, personagens, sons, jogos, conteúdos ou experiências que despertam maior atenção, escolha espontânea ou engajamento. Aqui, o interesse ainda não é visto como problema ou solução — apenas como informação pedagógica relevante.

A validação ou refinamento do interesse principal observa quais interesses aparecem com mais força, estabilidade ou valor

motivacional, por meio de escolhas, observação de comportamentos, comparação entre temas e análise da resposta do estudante a diferentes possibilidades. O objetivo não é diagnóstico clínico, mas oferecer ao professor uma base mais segura para planejar.

A identificação de barreiras e potencialidades relaciona os interesses do estudante às dificuldades e possibilidades do contexto escolar. Consideram-se barreiras de comunicação, interação, acesso ao currículo, funções executivas, autorregulação, autonomia, sensibilidade sensorial e participação, ao mesmo tempo em que se registram potencialidades — habilidades já presentes, temas de interesse, conhecimentos prévios e recursos que favorecem o envolvimento do estudante.

A conversão do interesse em estratégia pedagógica é o núcleo da proposta. Nessa etapa, o interesse deixa de ser apenas informação sobre o estudante e passa a orientar ações educacionais concretas: o interesse por animais pode virar atividade de leitura, classificação, contagem, produção de frases, ciências e comunicação; o interesse por transportes pode apoiar atividades com números, mapas, trajetos e resolução de problemas; o interesse por música pode favorecer ritmo, memória, sequência, expressão oral, participação coletiva e autorregulação.

A inserção no PEI ocorre quando essas informações viram objetivos, estratégias, adaptações, recursos, responsáveis e formas de acompanhamento. O interesse do estudante passa, assim, a compor o planejamento de maneira funcional — associado a metas educacionais, não apenas como curiosidade sobre seu perfil.

O monitoramento permite verificar se a estratégia proposta favorece participação, aprendizagem, comunicação, autonomia ou autorregulação, e se o interesse perdeu força motivadora, precisa de ajuste ou passou a gerar rigidez, sofrimento ou prejuízo à rotina escolar. Nesses casos, prioriza-se previsibilidade, limites seguros, ampliação gradual de repertório e diálogo com a equipe escolar.

O quarto movimento articulou essa proposta aos protótipos educacionais Hiperfoco/EPIE e PEI360: o primeiro como apoio ao mapeamento pedagógico de interesses, preferências e hiperfocos; o segundo como apoio à organização desses dados no Plano Educacional Individualizado. Essa articulação é apresentada apenas como exemplo de sistematização metodológica, sem afirmar validação empírica ou eficácia comprovada dos protótipos neste momento.

3.4. Aspectos Éticos

Este estudo não envolveu coleta de dados com seres humanos, entrevistas, aplicação direta com estudantes, identificação de participantes, uso de prontuários, laudos, imagens, documentos escolares individuais ou informações pessoais sensíveis. Por isso, não houve submissão a Comitê de Ética em Pesquisa: trata-se de estudo teórico-metodológico, baseado em literatura científica, documentos públicos e materiais pedagógicos autorais em desenvolvimento.

Mesmo sem coleta empírica, a construção da proposta seguiu cuidados éticos: evita linguagem diagnóstica, não atribui função clínica aos protótipos educacionais e não faz promessas de eficácia. A proposta é apoio pedagógico ao professor e à equipe escolar —

não instrumento de diagnóstico ou avaliação médica, psicológica ou terapêutica.

Reconhece-se também que os protótipos Hiperfoco/EPIE e PEI360 são materiais autorais em fase de teste. Por isso, sua menção neste artigo é feita com transparência, como aplicação metodológica em desenvolvimento, e não como produto validado cientificamente — informação que consta na declaração de conflito de interesses, conforme as normas éticas da revista.

Por fim, o estudo respeita o princípio da responsabilidade autoral: as fontes utilizadas estão citadas no corpo do texto e registradas nas referências bibliográficas. O uso de ferramenta de inteligência artificial como apoio à organização textual, declarado na submissão, não substitui a responsabilidade do autor pela análise, interpretação, revisão crítica, originalidade e versão final do manuscrito.

4. RESULTADOS, DISCUSSÕES E ANÁLISE DOS DADOS

Por se tratar de estudo teórico-metodológico, os resultados aqui apresentados não correspondem a dados empíricos coletados em campo, mas à organização de uma proposta pedagógica construída a partir da literatura científica, de documentos educacionais e de materiais autorais em desenvolvimento. O principal resultado é a proposição de um instrumento pedagógico capaz de articular o mapeamento de interesses especiais, preferências e hiperfocos ao processo de elaboração do Plano Educacional Individualizado.

A proposta parte de uma ideia central: o interesse do estudante pode ser informação pedagógica relevante quando analisado com cuidado, relacionado às barreiras de aprendizagem e convertido em objetivos, estratégias, adaptações, recursos e formas de

acompanhamento no PEI. O interesse não é tratado como curiosidade sobre o aluno nem como recompensa isolada, mas como ponto de partida para um planejamento mais personalizado.

Essa leitura dialoga com a literatura sobre PEI, sobretudo quando se considera que o plano deve partir do nível atual de desempenho, das necessidades educacionais, dos objetivos de aprendizagem, dos recursos necessários e das formas de avaliação do progresso (Silva et al., 2022). Responde também a uma lacuna apontada por Silva e Camargo (2021), que indicam dificuldade da produção científica nacional em explicar, de forma clara e operacional, como o PEI pode ser elaborado e executado na prática escolar.

4.1. Apresentação Geral da Matriz Pedagógica

Quadro 1. Síntese da matriz pedagógica Hiperfoco-PEI: etapas, produtos e instrumentos de apoio

Etapa da matriz	Pergunta orientadora	Produto gerado	Detalhado no artigo	Apoio tecnológico
1. Levantamento inicial do estudante	O que já sabemos sobre esse estudante, em contexto?	Perfil pedagógico inicial (histórico, comunicação, autonomia, comportamento, conhecimentos prévios)	Seção 3.3 (procedimentos de construção da proposta)	PEI360 (estudo de caso)
2. Mapeamento de interesses,	O que mobiliza a atenção e o engajamento	Lista de interesses candidatos	Quadro 4.	Hiperfoco/ EPIE

preferências e hiperfocos	espontâneo desse estudante?			
3. Validação/refinamento do interesse principal	Qual interesse tem mais força, estabilidade e valor motivacional?	Interesse principal priorizado	Quadro 3.	Hiperfoco/EPIE
4. Análise do impacto e identificação de barreiras/potencialidades	Esse interesse favorece a aprendizagem ou exige cautela? Quais barreiras e potencialidades estão envolvidas?	Classificação do interesse (favorecedor / observação / prejuízo) e barreiras/potencialidades mapeadas	Quadros 3 e 6	Hiperfoco/EPIE
5. Conversão do interesse em estratégia pedagógica	Como esse interesse vira objetivo, atividade e recurso?	Estratégias, adaptações e recursos associados ao interesse	Quadros 4 e 5	PEI360
6. Inserção dos elementos no PEI	Como isso entra formalmente no plano, em linguagem aplicável pela equipe?	PEI atualizado, com barreira, objetivo, estratégia e recurso articulados em linguagem operacional	Quadros 5 e 8	PEI360

7. Monitoramento do desenvolvimento do estudante	A estratégia está funcionando? Precisa de ajuste?	Indicadores de evolução e decisão de revisão do PEI	Quadro 7.	PEI360
---	---	---	-----------	--------

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Pereira e Teixeira (2026a; 2026b).

A proposta se organiza em um fluxo progressivo: primeiro identifica-se o interesse do estudante; depois analisa-se se esse interesse favorece a aprendizagem ou exige cautela por estar associado a prejuízo, sofrimento, rigidez ou desorganização da rotina; em seguida relacionam-se os interesses às barreiras e potencialidades observadas; por fim, essas informações são convertidas em estratégias pedagógicas e registradas no PEI.

Em síntese, o fluxo pode ser representado assim:

Interesse identificado → análise do impacto na rotina → identificação de barreiras e potencialidades → conversão em estratégia pedagógica → inserção no PEI → monitoramento

Esse fluxo evita dois riscos comuns: ignorar os interesses do estudante e construir um PEI centrado só em dificuldades, ou usar o hiperfoco de forma improvisada, sem objetivo pedagógico — o que pode reforçar dependência, rigidez ou isolamento em alguns casos. A proposta busca equilibrar valorização do interesse e responsabilidade pedagógica.

A proposta se aproxima do Desenho Universal para a Aprendizagem ao reconhecer que diferentes formas de engajamento,

representação e expressão podem ampliar a participação dos estudantes. O DUA ajuda a reduzir barreiras e planejar aulas mais acessíveis desde o início, sem depender só de adaptações tardias e individualizadas (Zerbato; Mendes, 2021) — e os recursos e estratégias listados no PEI podem beneficiar não só o estudante público-alvo da Educação Especial, mas a turma como um todo, quando usados de forma planejada (Silva et al., 2022).

Quadro 2. Fluxo geral da matriz pedagógica

Etapa	Finalidade	Informação gerada	Uso no PEI
1. Levantamento inicial	Conhecer o estudante em seu contexto escolar	Histórico, comunicação, autonomia, conhecimentos prévios, necessidades e potencialidades	Base para o estudo de caso e definição das prioridades
2. Mapeamento de interesses	Identificar temas, objetos, atividades ou experiências que geram engajamento	Interesse principal e interesses secundários	Seleção de temas motivadores para atividades e estratégias
3. Análise do impacto	Verificar se o interesse favorece ou prejudica a rotina	Interesse favorecedor ou interesse com prejuízo/modo cautela	Definição do tipo de uso pedagógico
4. Barreiras e potencialidades	Relacionar interesse com dificuldades e possibilidades	Barreiras de acesso, participação e aprendizagem	Escolha de objetivos, recursos e apoios
5. Conversão	Transformar interesse em	Atividades, adaptações,	Inserção nos objetivos e

pedagógica	estratégia	mediações e recursos	estratégias do PEI
6. Monitoramento	Acompanhar efeitos da estratégia	Evidências de progresso, ajustes e novos apoios	Revisão periódica do PEI

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Pereira e Teixeira (2026a; 2026b).

4.2. Mapeamento dos Interesses e Hiperfocos

O mapeamento dos interesses é a primeira etapa específica da proposta. Sua função é identificar temas, objetos, personagens, atividades, imagens, sons, jogos ou experiências que despertem maior atenção, escolha espontânea ou envolvimento do estudante. Em estudantes autistas, esses interesses podem aparecer de forma intensa e repetitiva, frequentemente descritos na literatura como interesses especiais ou interesses restritos.

Winter-Messiers (2007) mostrou que os interesses especiais podem se relacionar a ganhos sociais, comunicativos, emocionais, sensoriais e acadêmicos, desde que compreendidos e valorizados pelos professores. Grove et al. (2018) também associam os interesses especiais a aspectos positivos de bem-estar e satisfação, mas alertam que intensidade muito elevada pode se relacionar a prejuízos. A proposta aqui apresentada não romantiza o hiperfoco, mas também não o reduz a um problema.

Na EPIE/Hiperfoco, essa lógica aparece na distinção entre o interesse que favorece aprendizagem e o interesse que exige cautela: o primeiro amplia vínculo, alegria, atenção, comunicação, aprendizagem ou participação sem prejuízo importante na rotina; o

segundo está associado a crises, sofrimento, rigidez intensa, agressividade, recusa de rotina, isolamento, sono prejudicado ou desregulação (Pereira; Teixeira, 2026a).

Quadro 3. Classificação pedagógica do impacto do interesse

Tipo de interesse	Características observáveis	Possível uso pedagógico	Cuidado necessário
Interesse favorecedor	Gera alegria, atenção, vínculo, comunicação e participação	Pode ser usado como ponte para leitura, escrita, matemática, ciências, socialização e autonomia	Evitar transformar todo o currículo em apenas um tema
Interesse com observação	É intenso, mas o estudante aceita limites, mudanças ou combinados	Pode ser usado com tempo definido, atividade curta e objetivo claro	Monitorar se há aumento de rigidez ou dependência
Interesse com prejuízo / modo cautela	Está associado a crise, sofrimento, agressividade, fuga, sono prejudicado, isolamento ou recusa de rotina	Deve ser analisado pela função que exerce e usado com cautela	Não reforçar diretamente; priorizar segurança, previsibilidade e substituições funcionais

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Pereira e Teixeira (2026a; 2026b).

Essa diferenciação evita uma leitura simplista do hiperfoco. Nem todo interesse intenso deve virar reforçador direto: em alguns casos ele é porta de entrada para a aprendizagem; em outros, pode ser tentativa de controle, previsibilidade, regulação sensorial, fuga de

demanda ou redução de ansiedade. A pergunta deixa de ser apenas “qual é o interesse do estudante?” e passa a incluir: que função esse interesse parece cumprir na rotina escolar?

4.3. Conversão do Interesse em Estratégia Pedagógica

A etapa mais importante da proposta é converter o interesse em estratégia pedagógica: o professor deixa de apenas reconhecer o que o estudante gosta e passa a usar essa informação para organizar objetivos, atividades, recursos e formas de mediação.

No estudo de Nascimento, Prommerchenkel e Santos (2023), o interesse de um estudante por Pokémon foi usado para adaptar atividades de português e matemática, planejadas a partir das dificuldades do aluno e dos conhecimentos que ele já demonstrava sobre o tema — gerando atividades de alfabetização, percepção visual, raciocínio lógico, leitura e operações matemáticas. O exemplo mostra que o interesse pode ser caminho de acesso ao currículo quando há planejamento, e não apenas improvisado.

Na proposta aqui apresentada, o interesse não substitui o conteúdo escolar: funciona como ponte. Um estudante interessado por dinossauros não deve aprender apenas sobre dinossauros — o tema pode servir para desenvolver leitura, escrita, classificação, contagem, noção de tempo, ciências, produção de frases e interação social. O mesmo vale para música, transportes, letras, números, personagens, jogos digitais, construções, esportes ou experiências sensoriais.

Quadro 4. Exemplos de conversão de interesses em estratégias pedagógicas

Interesse identificado	Possibilidades pedagógicas	Estratégias sugeridas	Cuidados
Dinossauros	Leitura, contagem, classificação, sequência temporal, mapas e histórias	Organizador gráfico, leitura temática, produção de frases, comparação de espécies	Não transformar todo conteúdo em dinossauros; usar como ponte para outros temas
Animais	Ciências, cuidado, emoções, classificação, problemas matemáticos	Imagens, jogos de pareamento, textos curtos, classificação por habitat	Variar espécies e contextos para ampliar repertório
Transportes	Mapas, rotas, placas, números, regras de segurança e locomoção	Rotina visual, mapas fictícios, trajetos, problemas com distância e tempo	Evitar reforçar exigências rígidas por rotas reais ou aplicativos
Música	Ritmo, memória, sequência, transição, regulação e expressão oral	Sequência rítmica, canções com começo e fim, produção oral e corporal	Observar sensibilidade sonora, volume e sinais de desorganização
Letras e números	Alfabetização, matemática funcional, calendário e organização	Jogos de sequência, pareamento, contagem, leitura funcional	Evitar repetição mecânica sem função comunicativa ou curricular
Jogos digitais	Missões, checklists, pontuação, narrativas e conclusão de etapas	Gamificação simples, metas curtas, economia de fichas, roteiro visual	Definir tempo e objetivo pedagógico claro

Personagens/desenhos	Histórias sociais, leitura, escrita, emoções e conflitos	Produção de histórias, cartões de emoção, conto, dramatização	Alternar personagens e incluir situações reais da escola
Sensorial/água/texturas	Regulação, exploração científica, vocabulário e tolerância tátil	Pausa sensorial planejada, exploração guiada, registro de sensações	Respeitar sinais de desconforto e garantir segurança
Esportes/movimento	Regras, espera, coordenação, cooperação, contagem e autorregulação	Jogos com turnos, circuitos motores, contagem de pontos, combinados	Prever pausa, segurança física e limites claros

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Pereira e Teixeira (2026a; 2026b).

O quadro acima mostra que usar o hiperfoco não é restringir o estudante ao próprio interesse — é partir de algo que já produz engajamento para ampliar repertórios. Personalizar, aqui, não é reduzir o currículo; é mediar. O currículo continua existindo, mas passa a ser acessado por caminhos mais significativos para aquele estudante.

Essa lógica se aproxima da recomendação de que o PEI não deve empobrecer os conteúdos, mas adaptá-los às características e formas de aprender do estudante (Silva et al., 2022), e dialoga com o DUA ao propor diferentes formas de apresentar o conteúdo, envolver o estudante e permitir que ele demonstre o que aprendeu (Zerbato; Mendes, 2021).

4.4. Organização no PEI360: Barreiras, Objetivos, Estratégias e Recursos

Depois de identificar e converter pedagogicamente o interesse, a etapa seguinte é inseri-lo no PEI. Para isso, a proposta articula quatro elementos: barreira, objetivo, estratégia e recurso — o que evita que o PEI seja apenas uma lista de observações sobre o estudante. O plano passa a indicar o que será trabalhado, por que, como, com quais recursos e como será acompanhado.

A base PEI360 organiza esse processo por domínios, barreiras, objetivos pedagógicos, estratégias, recursos de Tecnologia Assistiva, critérios de avaliação e orientações ao professor, ao profissional de apoio escolar, à família e aos textos de relatório — buscando responder à dificuldade apontada por Silva e Camargo (2021), para quem muitos estudos nacionais sobre PEI explicam sua importância, mas não operacionalizam com clareza sua elaboração e execução.

Quadro 5. Relação entre barreira, objetivo, estratégia e recurso no PEI

Barreira identificada	Objetivo pedagógico	Estratégia sugerida	Recurso possível	Indicador de acompanhamento
O estudante não solicita ajuda	Ensinar o estudante a pedir ajuda por fala, gesto, imagem ou CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa; prancha de escolhas; prompts com retirada gradual	Prancha de comunicação, cartão “ajuda”, agenda visual	Número de oportunidades em que solicitou ajuda e menor nível de apoio necessário

Dificuldade em compreender comandos simples	Ampliar compreensão de instruções de um ou dois passos	Instrução em etapas curtas, apoio visual e modelagem	Cartões visuais, sequência de tarefa, organizador gráfico	Percentual de comandos executados e nível de apoio
Abandona tarefa antes de concluir	Aumentar permanência e conclusão de atividade curta	Divisão da tarefa, timer visual, Primeiro/Depois e reforço por conclusão	Timer visual, checklist de tarefa, cartão Primeiro/Depois	Duração do engajamento e quantidade de etapas concluídas
Desregulação em transições	Melhorar tolerância à mudança de atividade	Rotina visual, contagem regressiva, cartão de transição	Agenda visual, cartão de espera, mapa de rotina	Número de transições realizadas com apoio reduzido
Hipersensibilidade sonora	Ampliar participação em ambientes com ruído previsível	Antecipação, rota de pausa e redução de estímulos	Fone abafador, canto de pausa, cartão de pausa	Permanência no ambiente e necessidade de pausa
Dificuldade em escrita funcional	Produzir palavras ou frases com apoio	Organizador gráfico, banco de palavras, tema de interesse	Letras móveis, cartões, tablet/notebook com acessibilidade	Amostra de produção escrita e nível de apoio
Baixa participação social	Iniciar interação breve com colega ou adulto	Mediação por pares, história social e roteiro visual	Cartões de emoção, história social ilustrada	Frequência de interações iniciadas ou respondidas

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Pereira e Teixeira (2026b).

A presença da Tecnologia Assistiva nessa organização é relevante. Bersch (2017) afirma que seu objetivo é ampliar habilidades funcionais e promover independência, qualidade de vida e inclusão social; no contexto educacional, um recurso é considerado assistivo quando ajuda o estudante a superar barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam sua participação nas tarefas escolares.

Recursos como pranchas de comunicação, cartões visuais, timer, agenda visual, fone abafador, material concreto, organizadores gráficos, lápis adaptado, tablet com acessibilidade, software de leitura ou comunicação alternativa não deveriam aparecer no PEI como acessórios soltos — precisam estar vinculados a barreiras reais, objetivos definidos e estratégias pedagógicas claras.

4.5. Modo Cautela: Quando o Interesse Exige Cuidado

Um dos pontos mais relevantes desta proposta é o chamado Modo Cautela, criado para evitar que todo interesse intenso seja automaticamente usado como reforçador ou tema pedagógico. Em alguns casos, o hiperfoco pode estar associado a sofrimento, rigidez, crise, isolamento, prejuízo de sono, agressividade, fuga, recusa de rotina ou desorganização importante. Nesses casos, o objetivo não é apagar o interesse, mas entender sua função e reduzir prejuízos.

Essa leitura é coerente com a literatura: Grove et al. (2018) indicam que os interesses especiais podem ter efeitos positivos, mas observam que intensidade muito elevada pode se relacionar a menor bem-estar. O uso pedagógico dos interesses precisa, portanto, ser cuidadoso, planejado e monitorado.

Na EPIE/Hiperfoco, o Modo Cautela parte da ideia de que “todo interesse é uma pista”, mas algumas pistas pedem cuidado. Nesses casos, a pergunta central deixa de ser só “como usar esse interesse para ensinar?” e passa a incluir “o que esse interesse está tentando regular, controlar, evitar ou comunicar?” (Pereira; Teixeira, 2026a).

Quadro 6. Uso pedagógico do interesse em Modo Cautela

Cenário observado	Função provável	O que evitar	Estratégia segura
Crise ao interromper tela, vídeo ou jogo	Recompensa imediata, previsibilidade, regulação sensorial ou fuga de demanda	Retirada brusca, uso ilimitado ou tela como única forma de acalmar	Janelas de foco, timer visual, rotina de desligamento e alternativa sem tela
Exigência rígida por transporte, rota ou aplicativo	Previsibilidade, controle, sequência e movimento	Prometer acesso real sem certeza ou abrir aplicativo durante crise	Plano A/B, mapas fictícios, rotina visual e caminhada planejada
Repetição intensa de placas, números ou horários	Ordem, memória visual, padrão e controle	Reforçar repetição sem limite ou transformar toda saída em busca de placas	Caderno do interesse, tempo de fala combinado e tarefa com começo/fim
Fixação em pessoa específica	Vínculo, segurança e previsibilidade social	Incentivar perseguição, expor a pessoa ou tratar como brincadeira	Regras sociais visuais, limites de contato e adulto de referência

Interesse sensorial intenso	Regulação corporal e redução de ansiedade	Proibir sem alternativa ou deixar acesso sem limite	Kit sensorial seguro, pausa planejada e substituição por função semelhante
Hiperfoco com isolamento social	Controle, conforto, identidade ou baixa demanda social	Forçar grupo sem mediação ou retirar interesse como punição	Ponte social curta, dupla mediada e papel claro na interação
Sono prejudicado pelo tema	Ansiedade, dificuldade de encerramento ou recompensa	Permitir acesso noturno sem limite ou retirar tudo abruptamente	Rotina de desligamento, caixa “volta amanhã” e substituto calmante

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Pereira e Teixeira (2026a).

Esse cuidado torna a proposta mais ética e tecnicamente segura: reconhece o valor pedagógico dos interesses sem transformá-los em solução automática. Havendo sinais de risco, sofrimento ou desorganização, a prioridade passa a ser segurança, previsibilidade, limite claro, substituição funcional e diálogo com a equipe escolar e os profissionais que acompanham o estudante.

4.6. Monitoramento e Linguagem Operacional do PEI

A proposta também prevê que cada objetivo do PEI esteja associado a critérios de acompanhamento — sem isso, o plano tende a virar apenas documento burocrático. Para acompanhar o progresso, podem ser usados indicadores simples: frequência, percentual de

acertos, nível de apoio, duração, latência, generalização, qualidade da resposta e registro de episódios críticos.

Esse cuidado dialoga com a literatura internacional sobre qualidade do IEP/PEI, que valoriza objetivos claros, relação com o nível atual do estudante e possibilidade de avaliar o progresso ao longo do tempo (Ruble et al., 2010), e se aproxima das diretrizes brasileiras que entendem o PEI como metodologia colaborativa, dinâmica e revisável (Silva et al., 2022).

Quadro 7. Indicadores simples para monitoramento do PEI

Indicador	Como medir	Exemplo de registro
Frequência	Número de vezes que a habilidade ocorreu	Solicitou ajuda em 4 de 5 oportunidades
Percentual de acertos	Acertos divididos pelo total de tentativas	Resolveu 8 de 10 operações com material concreto
Nível de apoio	Menor ajuda necessária para realizar a habilidade	Lavou as mãos com sequência visual, sem ajuda física
Duração	Tempo de permanência em atividade	Manteve engajamento por 12 minutos
Latência	Tempo entre a instrução e o início da resposta	Iniciou a tarefa em até 30 segundos após apoio visual
Generalização	Uso da habilidade em mais de um contexto	Pediu ajuda na sala e no pátio
Qualidade da resposta	Componentes esperados da habilidade	Frase escrita com sujeito, verbo e pontuação

Episódios críticos	Registro do antecedente, comportamento, consequência e estratégia	Crise em transição; usou cartão de pausa e retornou
---------------------------	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Pereira e Teixeira (2026b).

Outro aspecto relevante é a linguagem do PEI. O plano precisa ser tecnicamente correto, mas também compreensível para quem vai aplicá-lo. A proposta sugere que a equipe pedagógica receba orientações mais técnicas, enquanto o profissional de apoio escolar e a família recebam comandos simples, observáveis e práticos — evitando um PEI bonito no papel, mas difícil de aplicar na rotina.

Em vez de escrever apenas “promover autonomia na atividade”, por exemplo, a orientação pode ser: “mostre a imagem da tarefa, dê uma instrução, aguarde 10 segundos e ajude somente no passo em que o estudante travou”. Essa mudança de linguagem aumenta a chance de a orientação ser realmente aplicada, porque transforma o objetivo em ação observável.

Quadro 8. Exemplo de linguagem operacional para aplicação do PEI

Formulação genérica	Formulação operacional sugerida
Observar o comportamento do aluno	Observe se ele pediu ajuda, tentou fazer sozinho ou abandonou a tarefa
Apoiar quando necessário	Espere 10 segundos; se ele não iniciar, aponte o primeiro passo
Auxiliar na atividade	Não faça a atividade por ele; ajude apenas no passo em que travou
Monitorar evolução	Anote se fez sozinho, com ajuda ou se não conseguiu hoje

Trabalhar comunicação	Ofereça a prancha, espere a resposta e aceite gesto, imagem ou fala
Promover autorregulação	Mostre a escala emocional e ofereça uma pausa combinada antes da crise

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Pereira e Teixeira (2026b).

Essa atenção à linguagem é decisiva: o PEI não deve ser escrito só para especialistas. Ele precisa orientar a prática de professores, apoio escolar, equipe gestora e família. Quanto mais simples, concreta e observável a linguagem, maior a chance de acompanhamento real.

4.7. Discussão Geral da Matriz Proposta

A proposta apresentada busca responder a uma lacuna prática da Educação Especial: como sair do conhecimento sobre o estudante e chegar a estratégias pedagógicas realmente individualizadas. A literatura acadêmica e científica já reconhece a importância do PEI, mas ainda aponta dificuldades em sua operacionalização no Brasil (Silva; Camargo, 2021), e reconhece que o PEI deve ser construído de forma colaborativa/coletiva, dinâmica e focada no estudante, considerando seus objetivos acadêmicos, sociais e funcionais, ou seja, pleno (Silva et al., 2022).

A contribuição deste estudo está em propor um caminho específico: usar interesses, preferências e hiperfocos como entrada pedagógica para construir o PEI. A escolha não é apenas metodológica, mas conceitual — desloca o olhar do déficit para a potência, sem negar as barreiras. O estudante deixa de ser descrito só pelo que não consegue fazer e passa a ser compreendido também pelo que mobiliza sua atenção, seu vínculo, sua comunicação e sua participação.

Esse movimento dialoga com Winter-Messiers (2007), que defende a necessidade de professores compreenderem e valorizarem os interesses especiais dos estudantes autistas, e com Grove et al. (2018), que associam esses interesses a aspectos positivos da vida autista, desde que intensidade e impacto sejam observados com cuidado. No Brasil, Nascimento, Prommerchenkel e Santos (2023) mostram uma aplicação concreta do hiperfoco em atividades de português e matemática.

Ao mesmo tempo, a proposta não defende que todo interesse seja usado livremente ou sem limites. O Modo Cautela reforça que alguns hiperfocos exigem análise da função, previsibilidade, limites claros, substituições por função semelhante e compartilhamento com a equipe — o que evita uma leitura superficial: valorizar o interesse não é deixar que ele organize toda a rotina do estudante, e sim compreender sua função e transformá-lo, quando possível, em ponte pedagógica segura.

A articulação com o PEI360 amplia essa proposta ao organizar os interesses em relação a barreiras, objetivos, estratégias, recursos, indicadores e relatórios. O interesse deixa de ser informação informal e passa a compor o planejamento educacional individualizado; a integração com recursos de Tecnologia Assistiva e DUA reforça que personalizar não é isolar o estudante, mas ampliar suas formas de acesso, participação e expressão (Bersch, 2017; Zerbato; Mendes, 2021).

A proposta pode, assim, contribuir para qualificar a elaboração do PEI em três frentes: pedagógica, ao oferecer caminhos para transformar interesses em atividades, estratégias e objetivos; organizacional, ao estruturar barreiras, recursos, responsáveis e

indicadores de acompanhamento; e ética, ao evitar promessas de eficácia, linguagem diagnóstica ou uso indiscriminado do hiperfoco.

Como limitação, a proposta ainda não passou por validação de conteúdo com especialistas, aplicação sistemática em escolas ou análise de impacto sobre a qualidade dos PEIs elaborados. Seus resultados devem ser lidos como proposta inicial, fundamentada teoricamente e organizada metodologicamente — cabendo a estudos futuros investigar sua aplicabilidade, clareza, aceitação por professores e contribuição para PEIs mais funcionais.

4.8. Caracterização Tecnológica dos Protótipos Digitais

O Hiperfoco/EPIE e o PEI360 são apresentados neste estudo como protótipos (projetos) digitais educacionais em fase de teste, desenvolvidos em ambiente web para apoiar o trabalho pedagógico. O Hiperfoco/EPIE organiza o mapeamento de interesses, preferências e hiperfocos em formato responsivo, com uso em navegador e lógica compatível com aplicativo no formato PWA. O PEI360 funciona como sistema web (software) para sistematizar barreiras, objetivos, estratégias, recursos e indicadores no Plano Educacional Individualizado, gerando relatórios e mantendo o professor como responsável pela interpretação e pela decisão pedagógica. Ambos são compreendidos como protótipos digitais em desenvolvimento, voltados à sistematização pedagógica e ao apoio ao professor, sem pretensão de validação empírica nesta etapa (Pereira; Teixeira, 2026a; Pereira; Teixeira, 2026b).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal propor uma matriz pedagógica para transformar interesses especiais, preferências e

hiperfocos em estratégias de personalização (individualização) do ensino no âmbito do PEI. A revisão bibliográfica realizada mostrou que a Educação Especial ainda enfrenta o desafio de superar práticas genéricas e burocráticas, sobretudo na elaboração de PEIs capazes de orientar de fato a prática pedagógica cotidiana.

A literatura analisada mostrou que o PEI deve ser um instrumento vivo, ativo, colaborativo e revisável, voltado à organização de objetivos, estratégias, recursos, adaptações e acompanhamento do estudante, a começar do profissional de apoio escolar. Mostrou também que interesses especiais e hiperfocos — muitas vezes tratados apenas como comportamentos restritos — podem assumir função pedagógica relevante quando compreendidos com cuidado, intencionalidade e responsabilidade.

A principal contribuição deste artigo está em apresentar uma proposta que articula três movimentos: identificar o interesse do estudante, analisar sua relação com barreiras e potencialidades e convertê-lo em estratégia pedagógica registrada no PEI. Isso permite que o interesse deixe de ser apenas informação informal sobre o aluno e passe a compor o planejamento educacional de forma objetiva, funcional e acompanhável.

A proposta também reforça a importância de uma abordagem baseada em potencialidades, sem ignorar as dificuldades reais do estudante. O hiperfoco não foi tratado como solução automática, mas como possível ponte pedagógica: quando favorece vínculo, atenção, comunicação e participação, pode ser recurso de mediação; quando está associado a sofrimento, rigidez, crises ou prejuízo funcional, exige cautela, limites seguros, previsibilidade e acompanhamento da equipe escolar.

Os protótipos Hiperfoco/EPIE e PEI360 foram apresentados como possibilidades de sistematizar essa proposta: o primeiro contribui para o mapeamento pedagógico de interesses, preferências e hiperfocos; o segundo, para organizar essas informações em barreiras, objetivos, estratégias, recursos, indicadores e relatórios pedagógicos. Ambos são ferramentas educacionais em fase de teste, sem afirmação de validação empírica neste momento.

Conclui-se que a proposta pode contribuir para qualificar a elaboração do PEI, sobretudo ao oferecer um caminho mais claro para transformar características reais do estudante em ações pedagógicas planejadas. Sua relevância está em aproximar o conhecimento sobre o aluno da prática docente, reduzindo o risco de planos genéricos e fortalecendo a personalização do ensino na Educação Especial.

O estudo também indica que tecnologias digitais e recursos baseados em inteligência artificial podem apoiar a individualização do ensino, desde que usados com objetivos pedagógicos, formação e capacitação docente, além da responsabilidade ética. O Hiperfoco/EPIE e o PEI360 não tem a ousadia de substituir o professor, mas podem ampliar sua capacidade de registrar informações, criar banco de dados (resultados), organizar estratégias, acompanhar o estudante e construir PEIs mais funcionais, humanos e conectados à realidade escolar.

Como limitação, este estudo não realizou aplicação em campo, validação com especialistas ou análise de impacto na aprendizagem dos estudantes. Os resultados devem ser lidos como proposta teórico-metodológica inicial, fundamentada na literatura e

organizada a partir de instrumentos pedagógicos em desenvolvimento.

Recomenda-se que, após a publicação deste artigo, os protótipos Hiperfoco/EPIE e PEI360 sejam submetidos a estudos posteriores em contexto escolar, avaliando sua aplicabilidade, clareza, aceitação por professores e contribuição para PEIs mais funcionais — etapa que poderá fundamentar um novo artigo, voltado a resultados empíricos, à validação da proposta e à análise de sua contribuição prática para estudantes, professores e equipes escolares.

Este estudo não encerra a discussão: abre um caminho. Ao propor que o interesse do estudante seja reconhecido como ponto de partida do planejamento pedagógico, a proposta aqui apresentada busca fortalecer uma Educação Especial mais humana, intencional e conectada às singularidades de quem aprende.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

_____. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

_____. **PEI360 Base de Conhecimento V3** — Curadoria: objetivos, barreiras, estratégias, recursos e métricas para o Plano Educacional Individualizado. Santa Rita do Passa Quatro: material interno, 2026b. Planilha eletrônica.

BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre: Assistiva — Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. Revista Brasileira de Educação, v. 28, e280098, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098>.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GROVE, Rachel; HOEKSTRA, Rosa A.; WIERDA, Marlies; BEGEER, Sander. Special interests and subjective wellbeing in autistic adults. Autism Research, v. 11, n. 5, p. 766-775, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1002/aur.1931>.

IBGE. Censo 2022 contou 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística, 2025. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/22700-censo-2022-contou-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil.html>. Acesso em: 6 jul. 2026.

JIANG, Xueyan; ZHANG, Xiao; DRANI, Syazwani. The Effect of Special Interest Intervention on the Improvement of Social Skills in Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Scoping Review. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40489-026-00544-2>.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NASCIMENTO, Thais Almeida do; PROMMERCHENKEL, Valquíria Brommenschenkel; SANTOS, Maria Betânia Cavalcante Silva. Hiperfoco como caminho para o aprendizado e inclusão de alunos com autismo. Anais da Semana da Pedagogia, n. 8, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/semap/article/view/42478>. Acesso em: 6 jul. 2026.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. Ciência & Saúde Coletiva, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>.

PEREIRA, Luciano D'Avila; TEIXEIRA, Reinaldo Juacir. EPIE 4.1 — Modo Cautela Hiperfoco: matriz pedagógica para interesses que causam prejuízo, rigidez, sofrimento ou desregulação. Santa Rita do Passa Quatro: material interno, 2026a. Planilha eletrônica.

PEREIRA, Luciano D'Avila; TEIXEIRA, Reinaldo Juacir. PEI360 Base de Conhecimento V3 — Curadoria: objetivos, barreiras, estratégias, recursos e métricas para o Plano Educacional Individualizado. Santa Rita do Passa Quatro: material interno, 2026b. Planilha eletrônica.

RUBLE, Lisa A.; MCGREW, John; DALRYMPLE, Nancy; JUNG, Lee Ann. Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 40, n. 12, p. 1459-1470, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1003-1>.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>.

SILVA, Gabrielle Lenz da; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; MELLO, Maria Paula; COSTA, Daniel da Silva. Contexto histórico e político para uma ação propositiva de organização e operacionalidade do Plano Educacional Individualizado de estudantes com deficiências. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 30, n. 85, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6708>.

SILVA, Gabrielle Lenz da; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 34, e49, p. 1-23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X66509>.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves.

Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, e230076, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>.

UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>. Acesso em: 6 jul. 2026.

WINTER-MESSIERS, Mary Ann. From tarantulas to toilet brushes: understanding the special interest areas of children and youth with Asperger syndrome. *Remedial and Special Education*, v. 28, n. 3, p. 140-152, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/07419325070280030301>.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>.

Conflito de Interesses

Os autores declaram vínculo de desenvolvimento com os protótipos educacionais Hiperfoco/EPIE e PEI360, mencionados neste estudo como aplicações metodológicas em fase de desenvolvimento e teste. Essa menção tem finalidade exclusivamente acadêmica e metodológica, sem caráter promocional ou comercial no presente artigo.

Uso de Inteligência Artificial Generativa

Os autores declaram que utilizaram ferramentas de inteligência artificial generativa como apoio à organização textual, à revisão linguística, à estruturação preliminar de tópicos e à adequação formal do manuscrito. O uso da ferramenta não substituiu a análise crítica, a seleção das fontes, a interpretação teórica, a responsabilidade autoral nem a versão final do artigo, que permanecem integralmente sob responsabilidade dos autores.

Disponibilidade de Dados

Não se aplica, por se tratar de estudo teórico-metodológico, sem coleta de dados empíricos, sem participação de seres humanos e sem produção de banco de dados de pesquisa.

Financiamento

O presente estudo não recebeu financiamento externo de agências públicas, privadas ou instituições de fomento. Sua elaboração ocorreu com recursos próprios dos autores.

¹ Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Metodista de Piracicaba — UNIMEP. Graduado em Pedagogia e Educação Física. Coordenador Pedagógico Associação Educacional da Juventude — ASSEJ e do Instituto Educação para Todos — IET Brasil. Graduando em Psicologia pelo Centro Universitário Central Paulista — UNICEP. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Licenciado em História, Pedagogia e Filosofia. Pós-graduado em Psicopedagogia. Presidente fundador da Associação Educacional da Juventude — ASSEJ e do Instituto Educação para Todos — IET Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6485-4335>