

BOARD GAMES AND HYPERFOCUS: INCLUSION OF AUTISTIC STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION

DHIEGO GUALBERTO DE ABREU
 ERINEUSA MARIA DA SILVA
 LUIZ ALEXANDRE OXLEY DA ROCHA
 JOÃO SÍLVIO SABINO FERREIRA

Universidade Federal do Espírito Santo
 Vitória – ES – Brasil
dhiego.gualberto@hotmail.com

Abstract

Introduction: This article presents a pedagogical experience that integrated board games into Physical Education classes to promote the inclusion of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD), using his hyperfocus on dinosaurs. **Objective:** To investigate how the use of board games, linked to the hyperfocus of a student with ASD, can contribute to inclusion in Physical Education classes by promoting engagement and the development of socio-emotional and cognitive skills. **Methods:** The proposal involved adaptations of traditional games, such as checkers and Adugo (Jaguar Game), mediated by psychopedagogical strategies based on Cunha's (2017) framework: intentionality, reciprocity, meaning, and transcendence. The participants were students from the 7th grade of elementary school (aged 12 to 15), a class that included one student with ASD. **Results:** The experience showed that merely including elements of hyperfocus is not enough to guarantee engagement. A thoughtful pedagogical plan is essential, considering the student's specific needs. **Conclusion:** The results indicated benefits not only for the student with ASD but for the whole class, fostering socio-emotional and cognitive development.

Keywords: school inclusion, ASD, board games, hyperfocus, physical education.

JEUX DE SOCIÉTÉ ET HYPERFOCUS : INCLUSION DES ÉLÈVES AUTISTES EN ÉDUCATION PHYSIQUE

Résumé

Introduction: Cet article présente une expérience pédagogique ayant intégré des jeux de société aux cours d'Éducation Physique dans le but de promouvoir l'inclusion d'un élève présentant un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA), en exploitant son hyperfocus sur les dinosaures. **Objectif:** Examiner comment l'utilisation des jeux de société, associée à l'hyperfocus d'un élève avec TSA, peut contribuer à l'inclusion dans les cours d'Éducation Physique, en favorisant l'engagement et le développement des compétences socio-émotionnelles et cognitives. **Méthodologie:** La proposition s'est appuyée sur l'adaptation de jeux traditionnels, tels que le jeu de Dames et l'Adugo (jeu du jaguar), et a été médiée par des stratégies psychopédagogiques basées sur les orientations de Cunha (2017), incluant intentionnalité, réciprocité, signification et transcendance. Les participants étaient des élèves de 7e année de l'enseignement primaire (âgés de 12 à 15 ans), une classe comprenant un

élève avec TSA. **Résultats:** L'expérience a montré que la simple intégration de l'hyperfocus ne garantit pas l'engagement, rendant essentiel un plan pédagogique intentionnel tenant compte des besoins et singularités de l'élève. **Conclusion:** Les résultats ont démontré des bénéfices non seulement pour l'élève avec TSA, mais également pour l'ensemble de la classe, favorisant le développement de compétences socio-émotionnelles et cognitives.

Mots-clés : inclusion scolaire, TSA, jeux de société, hyperfocus, éducation physique.

JUEGOS DE MESA Y HIPERFOCO: INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES AUTISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Resumen

Introducción: Este artículo presenta una experiencia pedagógica que integró juegos de mesa en las clases de Educación Física con el objetivo de promover la inclusión de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA), aprovechando su hiperfoco en dinosaurios. **Objetivo:** Investigar cómo el uso de juegos de mesa, asociados al hiperfoco de un estudiante con TEA, puede contribuir a la inclusión en las clases de Educación Física, promoviendo el compromiso y el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas. **Métodos:** La propuesta se basó en la adaptación de juegos tradicionales como las damas y el Adugo (juego del jaguar), mediada por estrategias psicopedagógicas según Cunha (2017): intencionalidad, reciprocidad, significado y trascendencia. Los participantes fueron estudiantes de 7º grado de educación primaria, (12 y 15 años) una clase que incluía a un estudiante con TEA. **Resultados:** La experiencia mostró que la mera inclusión del hiperfoco no garantiza la participación, siendo esencial una planificación pedagógica consciente. **Conclusión:** Los resultados mostraron beneficios para todo el grupo, favoreciendo el desarrollo de competencias socioemocionales y cognitivas.

Palabras clave: inclusión escolar, TEA, juegos de mesa, hiperfoco, educación física.

JOGOS DE TABULEIRO E HIPERFOCO: INCLUSÃO DE AUTISTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Resumo

Introdução: Este artigo apresenta uma experiência pedagógica que integrou jogos de tabuleiro às aulas de Educação Física com o objetivo de promover a inclusão de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), explorando seu hiperfoco em dinossauros. **Objetivo:** Investigar como a utilização de jogos de tabuleiro, associados ao hiperfoco de um estudante com TEA, pode contribuir para a inclusão nas aulas de Educação Física, promovendo o engajamento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas. **Metodologia:** A proposta partiu da adaptação de jogos tradicionais, como o jogo de "Damas" e o "Adugo" (jogo da onça), e foi mediada por estratégias psicopedagógicas, baseadas nas orientações de Cunha (2017), envolvendo intencionalidade, reciprocidade, significado e transcendência. O público participante foi composto por estudantes do 7º ano do ensino fundamental (12 a 15 anos), turma que contava com a presença de um aluno com TEA. **Resultados:** A experiência evidenciou que a simples inserção do hiperfoco não garante o engajamento, sendo essencial um planejamento intencional que considere as necessidades e singularidades do(a) aluno(a). **Conclusão:** Os resultados demonstraram benefícios não apenas para o estudante com TEA, mas para toda a turma, favorecendo o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas.

Palavras-chave: Inclusão escolar, TEA, Jogos de tabuleiro, Hiperfoco, Educação Física.

Introdução

A educação inclusiva vem se consolidando como um princípio fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, capaz de acolher e valorizar as diferenças. Segundo informações divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC), entre 2019 e 2023 houve um crescimento significativo de 41,6% nas matrículas de alunos(as) com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades no ensino fundamental, passando de 349.592 para 497.836 estudantes (Brasil, 2023).

Parte do público da Educação Especial é formada por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja incidência vem crescendo. Fombonne (2003) já apontava que o autismo era mais comum do que se acreditava. Da mesma forma, dados recentes do Centros de Controle e Prevenção de Doenças do EUA (CDC) indicam 1 caso de TEA a cada 31 nascimentos em seu país, o que corresponderia a aproximadamente 6 milhões de pessoas no Brasil (CDC, 2025). O IBGE também identificou 14,4 milhões de pessoas com deficiência e, pela primeira vez, 2,4 milhões com autismo no país, segundo dados preliminares do Censo 2022 (IBGE, 2025).

Atualmente, o autismo é definido pelo DSM-V como Transtorno do Espectro Autista (TEA) sendo um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014).

A APA (2014) destaca que os principais critérios diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolvem déficits persistentes na comunicação e na interação social em diferentes contextos. Esses déficits incluem dificuldades na reciprocidade socioemocional, na comunicação não verbal e na capacidade de desenvolver e manter relacionamentos, podendo se manifestar por limitações no contato visual, na expressão emocional e na interação com os pares. Diante disso, surge o questionamento: como a Educação Física pode contribuir para que alunos(as) com TEA desenvolvam habilidades sociais e aprendam de forma significativa por meio de seus conteúdos?

Ao direcionarmos a atenção para a Educação Física, torna-se fundamental reconhecer que essa área, historicamente, tem desempenhado um papel relevante na inclusão de pessoas com deficiência, conforme evidenciam os estudos de Guttman desde a década de 1950 (Costa; Sousa, 2004). Além disso, como destacam Chicon e Garozzi (2021),

no contexto escolar, a Educação Física deve ultrapassar a simples prática corporal, assumindo uma função formativa voltada ao desenvolvimento das potencialidades humanas.

No entanto, segundo Falkenbach (2022), as experiências de exclusão ainda são práticas vivas no ambiente educacional, e quando se trata de aulas de Educação Física, talvez as experiências sejam mais pronunciadas. Assim, muitos alunos(as) associam a disciplina apenas ao desempenho esportivo, esquecendo que seu objetivo principal é o desenvolvimento motor e a promoção da qualidade de vida para todos.

Um dos pontos de relevância para a Educação Física é explicitado na BNCC (Brasil, 2018), ao afirmar que a disciplina valoriza a criação e adaptação de regras nos jogos como meio de desenvolver competências e habilidades essenciais nos estudantes. Entendemos que esses aspectos são especialmente importantes para alunos(as) com TEA, pois podem favorecer a comunicação, a interação social e a compreensão de regras e limites, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para a inclusão nas dinâmicas coletivas da turma.

Dessa forma, acreditamos que a Educação Física pode e deve assumir contornos específicos devido à sua natureza corporal, expressiva e interativa, atuando como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes de modo geral e em especial o público da educação especial. Por meio das atividades corporais, jogos e brincadeiras, é possível promover experiências que favorecem a comunicação, a cooperação, o respeito às diferenças e o fortalecimento das relações sociais. Além disso, a Educação Física, ao valorizar o movimento e a expressão do corpo, contribui para a construção da identidade, da autonomia e da inclusão, especialmente de alunos(as) com TEA, que encontram nesse ambiente oportunidades concretas de interação e aprendizagem significativa.

Um elemento característico do TEA e muitas das vezes pouco explorado pelos profissionais de Educação Física é o hiperfoco. O hiperfoco é um estado de concentração intensa em uma atividade específica, no qual a pessoa parece ignorar completamente o que ocorre ao seu redor. Esse fenômeno costuma surgir quando a tarefa é altamente interessante ou prazerosa e é frequentemente associado a condições como autismo, TDAH e esquizofrenia (Ashinoff; Abu-kel, 2019). Apesar de ser comum, os autores destacam que há poucas pesquisas sobre o tema, identificando apenas alguns estudos disponíveis em bases como Google Acadêmico e PubMed.

Longe de ser um obstáculo, o hiperfoco pode constituir um recurso pedagógico valioso quando utilizado de maneira intencional e estratégica no processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva é reforçada por Francisco (2021), ao destacar que o aproveitamento do hiperfoco em contextos educativos potencializa o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Nessa mesma direção, Abreu (2025) complementa que o hiperfoco representa uma porta que se abre para o mundo do autista;

contudo, cabe ao educador atravessar essa porta e, a partir dela, abrir janelas para novas possibilidades de aprendizagem.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo investigar de que forma a utilização de jogos de tabuleiro, aliada ao hiperfoco de um estudante com TEA, pode contribuir para a inclusão nas aulas de Educação Física, promovendo não apenas o engajamento do(a) aluno(a), mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas. Busca-se compreender como a mediação pedagógica intencional pode transformar interesses restritos (hiperfoco) em oportunidades de aprendizagem significativa, favorecendo a participação ativa do estudante e enriquecendo a experiência coletiva da turma.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-intervenção, de caráter qualitativo. Segundo Chassot e Silva (2018) a pesquisa-intervenção é uma metodologia de investigação que procura envolver os saberes de todos que dela participam no campo de pesquisa, sendo uma prática de produção de conhecimento que nunca se separa do próprio processo de intervenção.

O estudo realizou uma pesquisa interpretativa, analisando correlações e recorrências presentes em dados coletados por meio de questionários, entrevistas, rodas de conversa, falas, imagens, desenhos e comportamentos observados durante as aulas. Conforme Tambolato e Santos (2020), pesquisas qualitativas envolvem processos interpretativos e cognitivos ligados à vida social, valorizando o contexto dos participantes, a descrição detalhada dos dados, a análise aprofundada, o foco no processo mais que nos resultados e o significado que os participantes atribuem às suas experiências, permitindo descrevê-las, interpretá-las e contextualizá-las.

O objetivo foi elaborar e desenvolver uma proposta pedagógica inclusiva para estudantes com TEA nas aulas de Educação Física Escolar em uma turma de 7º ano do ensino fundamental, utilizando os jogos de tabuleiro junto ao hiperfoco do aluno com TEA em Dinossauros. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipalizada Prudente de Moraes (E. M. P. M.), localizada no município de Miracema – RJ. Os sujeitos da pesquisa são 20 estudantes das turmas de 7º ano (com idades entre 11 e 15 anos) do turno matutino, no ano de 2024.

Foi assinado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), garantindo que os(as) estudantes fossem devidamente informados sobre a pesquisa e manifestassem sua concordância em participar. Paralelamente, seus responsáveis receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O projeto de pesquisa, assim como o TCLE e o

TALE, foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 73395323.2.0000.5542.

De forma preliminar, foi realizada uma entrevista com o responsável pelo estudante com TEA, com o objetivo de conhecer melhor suas limitações, interesses e habilidades. Essa etapa foi essencial para a elaboração do plano de intervenção, no qual o hiperfoco (dinossauros) foi introduzido como estratégia para engajá-lo nas atividades em grupo. Além disso, o estudante apresenta grande dificuldade de socialização, o que se configurou como uma barreira à inclusão. No entanto, não apresenta déficits cognitivos, fator que facilitou a intervenção realizada.

As experiências práticas foram conduzidas em *“três etapas principais”*, todas realizadas em espaços escolares e fundamentadas na observação participante, permitindo registros detalhados das interações, comportamentos e percepções dos(as) alunos(as) durante as atividades através de vídeos, fotos, questionários e roda de conversa.

Na “primeira etapa”, realizou-se a adaptação do jogo de “Damas”, substituindo as peças tradicionais por dinossauros, com o objetivo de estimular o engajamento e a participação dos(as) estudantes, além de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas como atenção, planejamento e tomada de decisão. Essa adaptação possibilitou observar a interação dos(as) alunos(as) com regras conhecidas em um contexto lúdico e inovador.

A “segunda etapa” consistiu na recriação do tabuleiro e das regras pelos(as) próprios(as) alunos(as), incorporando elementos significativos, como os dinossauros de papel do participante com TEA. Essa fase valorizou a criatividade, a autoria e a expressão individual, favorecendo a autonomia e o protagonismo estudantil. As interações durante essa etapa permitiram analisar como os(as) alunos(as) negociam regras, colaboram em equipe e expressam suas ideias por meio do jogo.

Na “terceira etapa”, utilizou-se o jogo “Adugo” (jogo da onça), tradicional dos povos Indígenas, com adaptações também voltadas ao hiperfoco do aluno com TEA. Além disso, essa atividade teve como objetivos aproximar os(as) alunos(as) da diversidade cultural brasileira e inserir conteúdos previstos pela Lei 11.645/2008 e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Além de desenvolver estratégias, raciocínio lógico e habilidades sociais, o jogo proporcionou a vivência de elementos culturais indígenas, fortalecendo a aprendizagem significativa e inclusiva.

Resultados

Dando início às abordagens práticas, primeiramente foram confeccionados os tabuleiros e explicadas às regras do jogo de “Damas”. Entre os 20 alunos(as) participantes, 11 nunca haviam jogado “Damas”, indicando que a atividade foi benéfica para toda a turma. Organizados em trios, os(as) estudantes jogaram de forma colaborativa, utilizando peças em formato de dinossauros diferenciadas com fitas na cor amarela e vermelha, com o objetivo de promover socialização do participante com TEA, estimular criatividade, planejamento estratégico e enfrentamento de desafios lúdicos.

O aluno com TEA, entretanto, manteve-se concentrado na construção de bonecos de papel, interagindo apenas ao comentar que o “Tiranossauro Rex” era o mais forte, quando perguntado pelo professor. Apesar dessa resistência, a atividade foi bem recebida pelos demais alunos(as). Ao final, propus que os(as) estudantes sugerissem novas regras para o jogo e, especificamente, convidei o aluno com TEA a trazer seus bonecos de papel, sugerindo que pudessem ser incorporados à dinâmica.

Essa experiência reforça que o uso do hiperfoco não garante, por si só, a inclusão, sendo necessária a mediação psicopedagógica. Nesse sentido, é importante considerar os princípios propostos por Cunha (2017): Intencionalidade (comunicação bilateral entre mediador e mediado), Reciprocidade (abertura às respostas do mediado), Significado (dar sentido à atividade) e Transcendência (promover a generalização de habilidades para outros contextos). Inspirado nessas orientações, o aluno foi incentivado a integrar seus bonecos de papel no jogo de Damas na aula seguinte, tentando promover sua participação e o engajamento dentro da atividade.

Na segunda atividade, ao ser convidado a incluir seus bonecos de papel no jogo, O estudante com TEA demonstrou entusiasmo, colaborou na criação de regras e participou ativamente da elaboração do dado. A interação com os colegas se intensificou, e a turma mostrou-se receptiva à proposta. Nesse momento, foi possível perceber o estabelecimento de condições favoráveis ao engajamento do estudante na atividade, mobilizando três das quatro mediações propostas por Cunha (2017): a Intencionalidade, a Reciprocidade e o Significado. Essa abordagem permitiu que o aluno compreendesse melhor o objetivo da atividade, promovendo maior envolvimento.

A terceira etapa, com o “Adugo” adaptado, gerou grande envolvimento dos(as) estudantes. A aula foi estruturada inicialmente com uma contextualização cultural sobre os povos indígenas criadores do jogo “Adugo”, destacando a importância da preservação de suas culturas e saberes tradicionais. Em seguida, foram explicadas as regras e demonstrado o tabuleiro, e o jogo foi adaptado substituindo a onça por um Dinossauro. Para o estudante com TEA, houve uma mediação específica, permitindo que escolhesse os dinossauros e discutisse estratégias, reforçando seu engajamento e interesse.

Os(as) alunos(as) foram organizados em duplas ou pequenos grupos, revezando-se nos papéis de dinossauro e caçador, o que favoreceu a observação de estratégias, a socialização e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, respeito e escuta. Durante a atividade, surgiram dúvidas e pequenos conflitos, resolvidos por meio do diálogo e mediação, garantindo o bom andamento do jogo. O estudante com TEA demonstrou entusiasmo enquanto representava o dinossauro, embora tenha apresentado leve desmotivação ao assumir o papel de caçador, continuando, ainda assim, envolvido na dinâmica.

Ao final, os(as) estudantes compartilharam suas experiências, discutiram estratégias e refletiram sobre aprendizados e frustrações. Buscou-se, nesse momento final, demonstrar que a incorporação de jogos de tabuleiro nas aulas de Educação Física vai além do lúdico: contribui para a valorização cultural, o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, e a educação inclusiva e antirracista, favorecendo uma aprendizagem significativa e a formação cidadã dos(as) estudantes.

Discussão

A experiência evidencia que o uso do hiperfoco como estratégia pedagógica deve ir além da simples inserção de objetos ou temas de interesse do(a) aluno(a). Como destaca Cunha (2017), a aprendizagem significativa acontece quando o processo educativo é mediado pelos princípios de “intencionalidade, reciprocidade, significado e transcendência”, que orientam e qualificam a interação entre mediador e mediado.

Segundo Cunha (2017), a “intencionalidade” refere-se à ação consciente e planejada do mediador ao conduzir o processo de ensino, selecionando e moldando estímulos específicos que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e emocional do estudante. O autor enfatiza que essa intencionalidade não deve ser um atributo exclusivo do mediador, mas um movimento compartilhado com o mediado, mesmo que este não tenha plena consciência do propósito pedagógico. Quando o(a) aluno(a) participa ativamente, compreendendo a razão das atividades, há maior engajamento e construção de sentido, especialmente em contextos inclusivos que valorizam o hiperfoco como ponto de partida para a aprendizagem.

A “reciprocidade” envolve a capacidade do mediador de perceber e acolher as respostas do(a) aluno(a) durante a interação pedagógica. Essas respostas, verbais ou não verbais, revelam o nível de envolvimento, interesse e compreensão do estudante, servindo como indicadores para ajustar a mediação. A reciprocidade, portanto, pressupõe um processo dialógico, no qual o mediador aprende com o mediado, fortalecendo vínculos afetivos e cognitivos. Em alunos(as) com TEA, essa abertura é fundamental para que o hiperfoco se transforme em ponte comunicativa e não em isolamento (Cunha, 2017).

De acordo com Cunha (2017), o “significado” surge quando o mediador atribui sentido às atividades, relacionando-as às experiências, preferências e necessidades do(a) aluno(a). O significado contribui para que o estudante compreenda a importância do que está sendo aprendido, favorecendo não apenas a aquisição de conteúdos, mas também o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da socialização. No contexto do hiperfoco, o significado é o que transforma o interesse restrito em ferramenta pedagógica, conectando o prazer da atividade ao aprendizado intencional.

Por fim, a “transcendência” amplia o alcance do processo educativo, permitindo que o(a) aluno(a) generalize conceitos, atitudes e estratégias aprendidas para novas situações. Ao promover a transcendência, o mediador ajuda o estudante a sair do imediato, a refletir e a aplicar o que aprendeu em diferentes contextos. Esse princípio é essencial para o desenvolvimento da independência e da autonomia, objetivos centrais da educação inclusiva, (Cunha, 2017). A Imagem 1 apresenta os princípios da mediação baseados em Cunha (2017).

Imagem 1: Fluxograma dos Princípios de mediação



Fonte: Criado no site Napkin com um *corpus* elaborado pelo autor baseados nos princípios de Cunha (2017).

A proposta também valorizou saberes tradicionais, conforme orienta a legislação educacional brasileira. O uso do “Adugo” contribuiu para a formação cidadã e crítica dos(as) alunos(as), promovendo o respeito à diversidade cultural (Pereira, 2020). Com isso, os Jogos de tabuleiro apresentam benefícios diversos, como desenvolvimentos cognitivos e socioemocionais (Gehlen; Lima, 2023). A interação presencial, a tomada de decisão e o respeito ao tempo do outro são aspectos trabalhados de forma natural nas dinâmicas lúdicas.

Com base em diferentes investigações sobre estratégias pedagógicas inclusivas, observa-se que o uso de recursos visuais e o aproveitamento do hiperfoco podem potencializar o engajamento e a compreensão de alunos(as) com TEA. Jesus, Santos e Pimentel (2024), observaram nas aulas de Matemática, que tais práticas docentes utilizando o hiperfoco contribuem significativamente para a aprendizagem, permitindo uma melhor

organização cognitiva e favorecendo a mediação do conhecimento por meio de estímulos concretos e significativos.

De modo complementar, Nascimento, Prommerchenkel e Santos (2023), analisaram o uso de atividades lúdicas e do hiperfoco como instrumentos de inclusão escolar, ressaltando que tais práticas favorecem a motivação e a aprendizagem. As autoras enfatizam que o reconhecimento e a valorização dos interesses específicos dos(as) alunos(as) autistas, aliados à ludicidade, tornam o processo educativo mais atrativo e significativo. Além disso, o estudo reforça a importância da formação docente voltada para a inclusão, de modo que os(as) professores(as) possam compreender e aplicar estratégias pedagógicas que respeitem as singularidades cognitivas e emocionais desses(as) estudantes.

Nesse sentido, Melo e Lione (2023) destacam que identificar e utilizar os interesses específicos dos(as) alunos(as) com TEA, alinhados aos objetivos curriculares e à Zona de Desenvolvimento Proximal, pode transformar o hiperfoco em uma ferramenta de ensino eficaz.

Ashinoff e Abu-kel (2019) ressaltam que, embora o termo “hiperfoco” seja pouco definido na literatura e limitado em pesquisas, ele se refere à absorção intensa do indivíduo em uma tarefa de interesse, podendo ocorrer de forma mais frequente ou intensa em pessoas com TEA. Eles alertam, porém, que é necessário diferenciá-lo de estereotípias e questionam se seria um sintoma primário ou secundário (Ashinoff; Abu-kel, 2019).

Guedes (2023) observa que os interesses restritos, incluindo hiperfoco, podem envolver rotinas, estereotípias ou atividades preferidas, e que seu aproveitamento pedagógico aumenta o interesse dos(as) estudantes pelas atividades. Entretanto, o autor ressalta que alunos(as) com TEA possuem perfis distintos, e nem todas as estratégias funcionam igualmente para todos. Orrú (2016) complementa ao propor o uso dos “eixos de interesse”, que podem favorecer imersão, criatividade, cooperação e solidariedade entre os(as) estudantes.

Embora Francisco (2021) destaque aspectos negativos do hiperfoco, como a limitação na socialização quando se concentra em temas restritos, Souza e Cirino (2024) defendem seu uso pedagógico direcionado como estratégia mediadora, capaz de favorecer aprendizagens significativas e tornar o ambiente escolar mais inclusivo.

Apesar da escassez de estudos específicos sobre o hiperfoco na Educação Física escolar, a experiência prática mostrou sua eficácia. Observações cuidadosas dos(as) estudantes, diálogo com familiares e embasamento teórico confirmaram que o hiperfoco é uma ferramenta poderosa de engajamento, estabelecendo conexões significativas e promovendo participação ativa nas aulas (Chicon; Sá; Silva, 2025). Sobre o hiperfoco, Abreu (2025, p. 192), afirma que: “A utilização do hiperfoco como recurso de integração foram

fundamentais para o progresso do estudante com TEA, mostrando que, com criatividade, boa vontade e dedicação, é possível promover a inclusão e o respeito à diversidade”.

Outro ponto de relevância é entender que a Educação Física, ao reconhecer o corpo como meio de expressão, comunicação e pertencimento, tem um papel estratégico na promoção da inclusão, que segundo Abreu *et al.* (2025) ela pode se constituir como um espaço privilegiado para a promoção da inclusão, do respeito às diferenças e da desconstrução do capacitismo, quando pautada em práticas pedagógicas intencionais, ativas e reflexivas.

Conclusão

A experiência apresentada neste estudo reafirma que a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige mais do que adaptações superficiais: requer intencionalidade pedagógica, sensibilidade e mediação qualificada. Ao utilizar o hiperfoco como estratégia pedagógica nas aulas de Educação Física, foi possível observar que o interesse específico do(a) aluno(a), neste caso, os dinossauros pode ser transformado em uma poderosa ferramenta de engajamento, favorecendo a comunicação, a socialização e o aprendizado significativo.

Os resultados evidenciam que o hiperfoco, quando explorado de forma planejada e contextualizada, não se limita a um comportamento restrito, mas se converte em um canal de acesso ao conhecimento e à interação. A mediação pautada nos princípios de “intencionalidade, reciprocidade, significado e transcendência” mostrou-se essencial para que o estudante participasse ativamente das atividades, ampliando suas experiências cognitivas e socioemocionais e fortalecendo o sentimento de pertencimento ao grupo.

Além disso, o uso dos jogos de tabuleiro demonstrou ser uma prática potente para a Educação Física, ao articular ludicidade, cooperação e respeito às diferenças. As adaptações realizadas, tanto no jogo de “Damas” quanto no “Adugo”, revelaram que é possível construir ambientes inclusivos e culturalmente significativos, em consonância com as diretrizes da BNCC e da Lei 11.645/2008, promovendo aprendizagens que unem o desenvolvimento individual ao coletivo.

O aproveitamento do hiperfoco, aliado a metodologias participativas e mediadas com intencionalidade nas aulas de Educação Física, pode transformar a sala de aula em um espaço de descobertas, acolhimento e valorização das singularidades. Essa experiência aponta para a necessidade de novas pesquisas que ampliem o debate sobre o uso pedagógico do hiperfoco em diferentes contextos educacionais, fortalecendo práticas que tornem a escola, de fato, um espaço democrático, humano e inclusivo.

Referências

- Abreu, D. G. (2025). *Educação física e inclusão: Proposta pedagógica inclusiva para estudantes com TEA nas aulas de educação física escolar* (Dissertação de mestrado profissional, Universidade Federal do Espírito Santo).
- Abreu, D. G., Ferreira, O. G. S., Lacerda, F. M., & Ferreira, J. S. S. (2025). *Desconstruindo o capacitismo: Caminhos para a inclusão nas aulas de educação física*. Aurum Editora.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5ª ed.). Artmed.
- Andrioli, A. F. (2017). *Jogos de tabuleiro como possibilidade pedagógica nas aulas de educação física escolar* (Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Santa Catarina).
- Ashinoff, B. K., & Abu-Kel, A. (2019). Hyperfocus: The forgotten frontier of attention. *Psychological Research*, 85, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s00426-019-01245-8>
- Brasil. (2008). Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Censo escolar da educação básica 2023 – Versão preliminar*. Ministério da Educação.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2025). *Prevalence and early identification of autism spectrum disorder among children aged 4 and 8 years* (MMWR, 74[2]). U.S. Department of Health and Human Services.
- Chassot, C. S., & Silva, C. S. (2018). A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica. *Psicologia & Sociedade*.
- Chicon, J. F., & Garozzi, V. G. (2021). *Educação física escolar: Inclusão da criança com autismo na aula*. Encontrografia Editora.
- Chicon, J. F., Sá, M. G. C. S., & Silva, S. A. F. (2025). *O brincar da criança com autismo em ambientes educacionais de aprendizagem: Prática educativa, formação e inclusão*. Encontrografia Editora.
- Costa, A. M., & Sousa, S. B. (2004). Educação física e esporte adaptado: História, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 25(3), 27–42.
- Cunha, E. (2017). *Autismo e inclusão: Psicopedagogia, práticas educativas na escola e na família* (5ª ed.). Wak Editora.
- Falkenbach, A. P., Chaves, F. E., Nunes, D. P., & Nascimento, V. F. (2007). A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física na educação infantil. *Movimento*, 13(2).

- Faria, R. E. O., Araújo, R. B., & Baumann, A. P. P. (2017). Jogo da onça: Um relato de experiência em aulas de matemática para turma de EAJA. In *Anais do VI Encontro Goiano de Educação Matemática*.
- Francisco, F. H. N. (2021). *Hiperfoco do transtorno do espectro autista como estratégia didática da aprendizagem de matemática* (Dissertação de mestrado, Universidade do Estado de Mato Grosso).
- Gehlen, S. M., & Lima, C. V. (2013). *Jogos de tabuleiro: Uma forma lúdica de ensinar e aprender* (Vol. 1). Secretaria de Educação do Paraná.
- Guedes, K. A. (2023). *Abordagem investigativa nas aulas de ciências envolvendo estudantes com autismo* (Monografia de especialização, Universidade Federal de Minas Gerais).
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2025). *Censo demográfico 2022: Primeiros resultados da amostra revelam dados sobre pessoas com deficiência e autismo no Brasil*. IBGE.
- Jesus, G., Santos, C. da C., & Pimentel, S. C. (2024). Matemática inclusiva com alunos autistas no ensino fundamental. *Diálogos e Diversidade*, 4(2), 1–12.
- Nascimento, T. A. do, Prommerchenkel, V. B., & Santos, M. B. C. S. (2023). Hiperfoco como caminho para o aprendizado e inclusão de alunos com autismo. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*.
- Orrú, S. E. (2016). *Aprendizes com autismo: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Vozes.
- Pereira, E. da S. (2020). Jogo e cultura indígenas no ensino de matemática: Uma abordagem etnomatemática no contexto de sala de aula. *Id on Line Revista Multidisciplinar de Psicologia*, 14.
- Silva, V. D., Andrade, V. L., & Pin, A. K. (2024). Relato de experiência: Uma proposta de jogo adaptado na perspectiva da educação matemática inclusiva. In *Anais do XVII Encontro Paranaense de Educação Matemática*.
- Souza, C. F., & Cirino, R. M. B. H. (2024). Hiperfoco na aprendizagem de estudantes atípicos: Uma análise teórica e prática. In *Anais do X Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*. Realize Editora.
- Tambolato, M. A., & Santos, M. A. (2020). Análise fenomenológica interpretativa (AFI): Fundamentos básicos e aplicações em pesquisas. *Phenomenological Studies – Revista da Abordagem Gestáltica*, 26(3), 293–304.

Autores

DHIEGO GUALBERTO DE ABREU

Rua: Prefeito Pedro Jacinto Cabral. N 5 – Bairro: Floresta. Cambuci, RJ. Cep 28430-00
(22) 999526360 dhiego.gualberto@hotmail.com

Luiz Alexandre Oxley da Rocha

(27) 988517058

alexandre_mamute@yahoo.com.br

Erineusa Maria da Silva
(27) 999626222
erineusams@yahoo.com.br

João Sílvia Sabino Ferreira
(31) 95645594
joaosilvio18@hotmail.com