



O ÓBVIO PRECISA SER DITO: INCLUSÃO, DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E A VALORIZAÇÃO DO HIPERFOCO NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

THE OBVIOUS NEEDS TO BE SAID: INCLUSION, UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING AND THE VALORIZATION OF HYPERFOCUS IN PEDAGOGICAL MEDIATION

Paula Geraldo Pereira¹

Camila Xavier Vieira²

Rita de Cássia Rocha dos Santos³

Sônia Helena Peters⁴

Denise Nascimento Silveira⁵

¹ Autora principal. Mestranda do PPGECEM/UFPEL. E-mail: paulageraldopereira@gmail.com.

² Coautora. Mestranda do PPGECEM/UFPEL. E-mail: camila.x.vieira89@gmail.com.

³ Coautora. Mestranda do PPGECEM/UFPEL. E-mail: santosritaufpel2019@gmail.com.

⁴ Coautora. Mestranda do PPGECEM/UFPEL. E-mail: sohepe549@gmail.com.

⁵ Coautora. Professora Dra. do PPGECEM/UFPEL. E-mail: silveiradenise13@gmail.com.

Eixo temático: 3 - Inclusão, Diversidade e Direitos Humanos

Resumo: Este artigo apresenta um relato reflexivo de experiência articulado a uma discussão teórico-pedagógica sobre inclusão escolar, mediação docente, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e valorização de interesses intensos/hiperfoco como possibilidade de envolvimento pedagógico. O texto toma como ponto de partida dois registros produzidos em contexto formativo: uma situação em que a explicitação passo a passo de um procedimento matemático favoreceu a compreensão de um estudante autista e uma atividade de divisão realizada com duas crianças, na qual diferentes estratégias, tentativas e reorganizações evidenciaram que aprender Matemática não se reduz à antecipação da resposta correta. Em diálogo com Kassar, Angel Pino e a perspectiva histórico-cultural, discute-se que a presença física do estudante na escola não garante participação, aprendizagem ou reconhecimento de sua condição de aluno. O DUA é mobilizado como referência para o planejamento de múltiplos meios de envolvimento, representação e ação/expressão, deslocando o foco do déficit individual para as barreiras pedagógicas e curriculares. O hiperfoco é tratado com cautela conceitual, não como característica universal de pessoas neurodivergentes, mas como fenômeno de absorção intensa que, quando presente, pode ser pedagogicamente

reconhecido como ponto de entrada para novas aprendizagens. A análise evidencia que altas expectativas, clareza das instruções, materiais manipuláveis, observação do erro e flexibilidade dos percursos podem ampliar o acesso ao conhecimento. Conclui-se que a inclusão exige mediação qualificada e planejamento intencional, tornando explícito aquilo que, para quem ensina, pode parecer óbvio, mas ainda precisa ser construído por quem aprende.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Desenho Universal para a Aprendizagem. Neurodivergência. Hiperfoco. Mediação pedagógica.

Abstract: This article presents a reflective experience report articulated with a theoretical-pedagogical discussion on school inclusion, teacher mediation, Universal Design for Learning (UDL), and the pedagogical recognition of intense interests/hyperfocus. Two formative records guide the analysis: an episode in which step-by-step explanation of a mathematical procedure supported the understanding of an autistic student, and a division activity with two children using manipulatives, in which different strategies, attempts, and revisions showed that learning mathematics cannot be reduced to anticipating the correct answer. In dialogue with Kassar, Angel Pino, and the cultural-historical perspective, the article argues that physical presence at school does not by itself guarantee participation, learning, or recognition as a learner. UDL is used as a framework for planning multiple means of engagement, representation, and action/expression, shifting attention from individual deficit to pedagogical and curricular barriers. Hyperfocus is treated cautiously, not as a universal feature of neurodivergent people, but as a phenomenon that, when present, may become a pedagogical entry point. The analysis indicates that high expectations, explicit instruction, manipulatives, attention to error, and flexible learning pathways can broaden access to knowledge. The report concludes that inclusion requires qualified mediation and intentional planning, making explicit what may seem obvious to the teacher but still needs to be constructed by the learner.

Keywords: Inclusive education. Universal Design for Learning. Neurodivergence. Hyperfocus. Pedagogical mediation.

1 INTRODUÇÃO

Algumas das questões mais decisivas da prática pedagógica surgem em situações aparentemente simples: uma pergunta feita por uma criança, uma estratégia inesperada, a necessidade de repetir uma explicação, a recusa diante de uma tarefa, um interesse persistente ou a percepção de que aquilo que parecia evidente para o professor não



estava evidente para o estudante. Em contextos de formação docente, essas situações podem tornar-se objetos potentes de análise porque deslocam o olhar do produto final da aprendizagem para os processos de significação que se constituem na relação pedagógica.

A expressão “o óbvio precisa ser dito” emergiu, no material de trabalho de um seminário do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, a partir do relato de uma mestranda sobre uma situação de aprendizagem envolvendo um estudante autista e a explicação de uma “conta de dividir”. Segundo o registro, a compreensão do estudante foi favorecida quando o raciocínio foi explicitado passo a passo. A frase, portanto, não designa uma simplificação do conhecimento, mas provoca uma reflexão sobre a necessidade de tornar visíveis relações, procedimentos e sentidos que o professor, por já dominar determinado conteúdo, pode ter naturalizado.

O segundo registro que sustenta este artigo descreve uma experiência com duas crianças em uma atividade de divisão por meio de cubinhos, pequenos bonecos e cartões. Uma das crianças já havia tido contato formal com a operação; a outra ainda não. Durante a atividade, entretanto, as posições inicialmente esperadas se deslocaram: a criança mais nova formulou hipóteses, percebeu a desigualdade na distribuição, reorganizou sua estratégia e, ao final, conseguiu auxiliar o colega em uma situação mais complexa. A experiência tornou visível que o conhecimento matemático também se manifesta nos percursos de investigação, revisão e generalização de estratégias.

A partir desses dois registros, o objetivo deste artigo é discutir como a inclusão escolar pode ser compreendida para além da presença física, articulando mediação pedagógica, DUA e a valorização pedagógica de interesses intensos/hiperfoco. Não se pretende atribuir diagnósticos que não aparecem nos registros nem generalizar comportamentos para todos os estudantes neurodivergentes. O propósito é analisar como práticas pedagógicas mais flexíveis podem reduzir barreiras, ampliar a participação e reconhecer diferentes modos de aprender e demonstrar conhecimento.

Relatar uma experiência pedagógica não significa apenas narrar uma sequência de acontecimentos. O relato torna-se formativo quando a experiência é retomada à luz de perguntas que permitam compreender por que determinada intervenção produziu efeitos, quais barreiras se tornaram visíveis e que conhecimentos profissionais podem ser construídos a partir dela. Nesse sentido, as duas cenas aqui analisadas são tomadas como situações-problema da docência. Elas ajudam a interrogar modos habituais de ensinar, avaliar e interpretar comportamentos, sobretudo quando a escola trabalha com estudantes que apresentam formas distintas de comunicação, atenção, organização da ação e expressão do conhecimento.

A pergunta orientadora deste relato é: de que modo a explicitação de procedimentos, o uso de materiais manipuláveis, a observação das estratégias dos estudantes e o reconhecimento de interesses intensos podem contribuir para uma prática inclusiva sem reduzir as expectativas de aprendizagem? A questão aproxima o cotidiano da sala de aula de uma concepção de mediação que exige intencionalidade. Não basta disponibilizar recursos; é necessário compreender para que são utilizados, que barreiras procuram reduzir e como se articulam ao conhecimento que se deseja ensinar.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

O trabalho caracteriza-se como relato reflexivo de experiência, de abordagem qualitativa, construído a partir de dois registros pedagógicos produzidos em contextos formativos distintos e posteriormente retomados para análise. O primeiro refere-se a uma situação narrada em seminário do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, na qual um estudante autista solicita ajuda para compreender uma divisão e se beneficia da explicitação do procedimento passo a passo. O segundo descreve uma atividade de divisão realizada com duas crianças, de sete e nove anos, utilizando cubinhos, pequenos bonecos e cartões como suportes para a distribuição de quantidades.

Foram adotados quatro movimentos analíticos. Primeiro, descreveu-se cada situação preservando o encadeamento pedagógico que lhe confere sentido. Em seguida, identificaram-se indícios de barreiras e possibilidades de mediação. No terceiro movimento, os episódios foram relacionados a conceitos de participação, acessibilidade curricular, variabilidade e aprendizagem mediada. Por fim, extraíram-se implicações para o planejamento inclusivo e para a formação docente. Essa organização permite que a experiência permaneça concreta, sem perder o diálogo com categorias teóricas capazes de ampliar sua interpretação.

Do ponto de vista ético, o relato evita informações que permitam identificar os estudantes e não acrescenta diagnósticos, características clínicas ou histórias pessoais que não constem dos registros utilizados. A condição de estudante autista aparece apenas no primeiro episódio porque integra o próprio relato formativo. Na segunda experiência, a análise concentra-se nas estratégias matemáticas e nos modos de participação das crianças, sem produzir inferências diagnósticas. Esse cuidado é coerente com a própria tese do artigo: o sujeito não pode ser reduzido a um rótulo explicativo.

3 O ÓBVIO, A MEDIAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

o ponto em que o estudante se encontra, os elementos que já coordena e aqueles que ainda precisam ser mediados. O professor passa a decidir com base em evidências do processo e não apenas em expectativas construídas antecipadamente sobre a idade, a série ou o diagnóstico.

criança que ainda está construindo esse conceito, porém, a ideia de equidade precisa ser significada na ação, na linguagem, na comparação e na mediação.

No relato de divisão, a criança mais nova inicialmente distribuiu os cubinhos de forma desigual. Em vez de interpretar esse movimento apenas como erro, a experiência permitiu acompanhar a formação de uma estratégia: a criança percebeu que os grupos haviam ficado com quantidades diferentes e passou a distribuir uma unidade de cada vez para cada boneco. O que se tornou pedagogicamente relevante não foi somente o resultado, mas o percurso que levou à sua reorganização.

Esse episódio ajuda a problematizar práticas avaliativas que reduzem o conhecimento a uma resposta certa ou errada. O erro pode evidenciar hipóteses, procedimentos provisórios e relações que ainda estão sendo construídas. Isso não significa romantizar o erro ou dispensar o ensino explícito. Ao contrário, significa qualificar a intervenção docente: observar antes de corrigir, perguntar como o estudante pensou, oferecer instrumentos e intervir quando necessário.

A mediação, nesse sentido, não é o oposto da autonomia. Ela é uma das condições pelas quais a autonomia pode se constituir. Ensinar não significa oferecer todas as respostas de antemão, assim como permitir que o estudante construa estratégias não significa abandoná-lo a uma descoberta solitária. A prática pedagógica exige discernimento para reconhecer quando perguntar, quando esperar, quando oferecer um material, quando reorganizar a situação e quando, efetivamente, algo precisa ser dito.

A ideia de explicitação precisa ser distinguida de um ensino mecânico. Tornar um raciocínio visível não significa exigir que todos reproduzam rigidamente a mesma sequência. Significa oferecer referências suficientes para que o estudante possa compreender relações que estavam implícitas e, a partir daí, apropriar-se do procedimento, compará-lo com outras possibilidades e utilizá-lo de forma cada vez mais autônoma. Uma instrução clara pode funcionar como apoio temporário; quando o estudante passa a dominar a relação conceitual, esse apoio pode ser reduzido ou transformado.

Essa concepção também modifica a função da pergunta docente. Perguntar “como você pensou?” não é um gesto meramente afetivo nem um recurso para preencher o tempo da aula. É uma estratégia de investigação pedagógica. A resposta, o gesto, o desenho ou a manipulação podem revelar

Evento online

www.event3.com.br/conap2026

4 INCLUSÃO PARA ALÉM DA PRESENÇA: AS MARCAS DO HUMANO NA ESCOLA

A discussão sobre inclusão ganha maior densidade quando confrontada com o texto de Kassir (2015), elaborado a partir de contribuições de Angel Pino e da perspectiva histórico-cultural. Ao analisar registros escolares envolvendo estudantes identificados como “incluídos”, a autora evidencia situações de invisibilidade e silenciamento. O problema não é apenas administrativo ou espacial. Um estudante pode estar matriculado, frequentar a sala comum e, ainda assim, não ser convocado a responder, não receber mediação, não participar das experiências centrais da turma e não ser reconhecido nas expectativas pedagógicas dirigidas aos demais.

A perspectiva histórico-cultural sustenta que o desenvolvimento humano é marcado pelas relações sociais e pelos sentidos produzidos nelas. Kassir (2015) retoma Pino para mostrar que as práticas escolares são práticas sociais carregadas de significação. Por isso, a forma como o estudante é chamado, esperado, desafiado ou ignorado participa da constituição de sua experiência escolar. A descrença pedagógica não é neutra: ela comunica posições e possibilidades.

Esse argumento é decisivo para a educação inclusiva. Quando o diagnóstico passa a ocupar o lugar do estudante, corre-se o risco de antecipar limites, reduzir expectativas ou oferecer tarefas permanentemente empobrecidas. Incluir não significa retirar toda dificuldade, mas criar condições para que o estudante enfrente desafios possíveis, com recursos, mediação e tempo pedagógico adequados. Da mesma forma, oferecer a mesma atividade, da mesma maneira e pelo mesmo canal, não constitui necessariamente igualdade; pode apenas manter intactas barreiras que atingem os estudantes de modos diferentes.

A própria Kassir (2015) adverte que restringir situações de ensino não significa somente oferecer menos informações. Significa também produzir sentidos de incapacidade e invisibilidade. Por isso, a pergunta pedagógica precisa mudar: em vez de “o que este aluno não consegue fazer?”, torna-se mais produtivo perguntar “que barreiras estão presentes nesta situação e que condições podem favorecer sua participação e aprendizagem?”.

A passagem da presença para a participação pode ser observada em ações aparentemente pequenas: ser chamado pelo nome, receber tempo para responder, ter sua estratégia

Anais do II CONAP – Trabalho completo

Congresso Nacional de Professores: Educação, Tecnologia & Formação de Professores

18 a 20 de setembro de 2026

considerada, poder utilizar um recurso sem constrangimento, participar do mesmo problema intelectual da turma e perceber que sua produção será levada a sério. Esses gestos comunicam pertencimento pedagógico. Em sentido contrário, a repetição de tarefas infantilizadas, a ausência de perguntas ou a substituição sistemática do conteúdo por atividades ocupacionais podem produzir uma mensagem silenciosa de baixa expectativa.

A inclusão, portanto, exige analisar não apenas onde o estudante está, mas o que lhe é permitido fazer intelectualmente nesse espaço. Um aluno pode permanecer

A atividade com cubinhos e bonecos descrita no relato constitui um exemplo pedagógico importante. O material não “facilitou” a divisão no sentido de retirar o raciocínio; ao contrário, tornou observáveis relações que a criança ainda precisava construir. Ao distribuir, comparar e reorganizar quantidades, ela pôde agir sobre o problema, visualizar a desigualdade e produzir uma estratégia. Recursos de representação e ação, portanto, podem aumentar a complexidade intelectual acessível ao estudante, e não diminuí-la.

Planejar com base na variabilidade significa antecipar que



toda a aula na sala comum e, ainda assim, ser excluído da conversa central, do desafio conceitual ou da possibilidade de explicar seu pensamento. Essa forma de exclusão é menos visível do que a segregação espacial, mas tem efeitos profundos porque atinge justamente a condição de estudante. Reconhecê-la requer uma observação pedagógica atenta às oportunidades reais de participação.

5 O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO REFERÊNCIA DE PLANEJAMENTO

O Desenho Universal para a Aprendizagem oferece uma referência consistente para esse deslocamento. As Diretrizes do CAST, em sua versão 3.0, apresentam o DUA como uma abordagem voltada à redução de barreiras e ao desenvolvimento da agência dos aprendizes, propondo múltiplas possibilidades de envolvimento, representação e ação/expressão (CAST, 2024). Em vez de organizar uma aula para um aluno ideal e somente depois produzir adaptações para aqueles que não conseguem acompanhá-la, o DUA convida o professor a considerar a variabilidade dos estudantes desde o planejamento.

No campo do envolvimento, isso significa reconhecer que diferentes estudantes podem encontrar sentido e motivação por caminhos distintos. No campo da representação, significa admitir que o conhecimento pode ser apresentado por linguagem oral e escrita, imagens, esquemas, materiais manipuláveis, demonstrações, recursos digitais e outras formas acessíveis. No campo da ação e expressão, significa ampliar as possibilidades pelas quais o estudante pode participar e demonstrar aquilo que compreendeu.

Essa perspectiva não implica utilizar todas as estratégias em todas as aulas nem transformar cada planejamento em uma coleção de recursos. O princípio é outro: identificar o objetivo de aprendizagem e distinguir o desafio cognitivo essencial das barreiras incidentais criadas pelo formato. Uma tarefa pode ter como objetivo compreender a ideia de divisão; nesse caso, a impossibilidade de lidar com um enunciado excessivamente abstrato não deve necessariamente bloquear o acesso ao conceito se materiais concretos, esquemas, oralidade ou representação visual puderem favorecer sua construção.

uma única via pode se tornar barreira. Em uma situação matemática, por exemplo, a compreensão do enunciado pode ser dificultada por excesso de linguagem, por ausência de referência visual ou por uma sequência de instruções apresentada rapidamente. O professor pode manter o mesmo objetivo conceitual e oferecer modos complementares de acesso: leitura oral, destaque das informações centrais, esquema, exemplo concreto ou manipulação. A diversidade dos meios não altera necessariamente o que se espera que o estudante compreenda; altera as condições para que possa entrar na atividade.

No eixo da ação e expressão, o DUA também permite pensar a avaliação. Se o objetivo é verificar se o estudante compreende a ideia de repartir em partes iguais, a exigência exclusiva de um algoritmo escrito pode confundir o conceito avaliado com a forma de resposta. Em determinados momentos, a manipulação, a oralidade, o desenho ou a explicação apoiada em imagens podem revelar compreensão que ainda não aparece na escrita convencional. Posteriormente, a mediação pode aproximar essas formas da notação matemática esperada.

No contexto do relato, os materiais manipuláveis mostram essa lógica de forma concreta. Eles não foram utilizados como prêmio, decoração ou recurso exclusivo para uma criança. Integraram a própria atividade matemática e tornaram visíveis relações de quantidade, distribuição e equivalência. Isso demonstra que acessibilidade curricular pode estar no centro da proposta, beneficiando estudantes com experiências e formas de raciocínio distintas sem criar um currículo paralelo.

6 HIPERFOCO E INTERESSES INTENSOS: DA INTERRUPÇÃO À POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO

A discussão sobre neurodivergência frequentemente inclui referências ao hiperfoco. Conceitualmente, é importante evitar generalizações. O hiperfoco não deve ser tratado como característica presente em toda pessoa autista, com TDAH ou neurodivergente. Ashinoff e Abu-Akel

Anais do II CONAP – Trabalho completo

Congresso Nacional de Professores: Educação, Tecnologia & Formação de Professores

18 a 20 de setembro de 2026

(2021) o descrevem como um fenômeno de absorção intensa em determinada tarefa ou atividade, no qual a atenção pode permanecer fortemente concentrada. No campo pedagógico, interessa menos transformar o termo em rótulo e mais perguntar como interesses intensos, quando presentes, podem participar de experiências de aprendizagem.

A escola muitas vezes interpreta interesses muito persistentes apenas como distrações ou obstáculos àquilo que foi planejado. Uma alternativa pedagógica é reconhecê-los como possíveis pontos de entrada. Um estudante profundamente interessado em mapas pode ser convidado a mobilizar esse repertório em atividades sobre escala, distância, localização, proporcionalidade, leitura ou território. Um interesse intenso por animais pode favorecer investigações envolvendo classificação, medidas, produção

7.1 Quando o passo a passo torna visível o que parecia evidente

No primeiro registro, produzido no contexto do seminário “Matemática nos Anos Iniciais”, uma mestrande relata uma situação de aprendizagem envolvendo um estudante autista que pediu ajuda para compreender uma operação de divisão. Ao reconstruir verbalmente a explicação realizada, a professora percebeu que a compreensão ocorreu quando o raciocínio foi explicitado passo a passo. Dessa experiência emergiu a afirmação “o óbvio tem que ser dito”.

A cena é pedagogicamente relevante porque revela que explicitar não é subestimar o estudante. Muitas vezes, o ensino supõe etapas intermediárias que permanecem implícitas para quem já domina o conteúdo. Torná-las visíveis pode favorecer previsibilidade, organização e compreensão. O princípio pode beneficiar estudantes com



CONGRESSO NACIONAL DE PROFESSORES

textual, gráficos ou conceitos científicos. A potência pedagógica não está em restringir o currículo ao interesse, mas em utilizá-lo como ponte para ampliação de repertórios.

Esse movimento dialoga com o DUA porque considera o envolvimento como parte do planejamento. O professor não abdica dos objetivos curriculares; ele cria relações entre o conhecimento escolar e aquilo que já produz atenção, curiosidade ou sentido para o estudante. A valorização do hiperfoco, portanto, não deve significar uma dependência permanente de um único tema, mas uma estratégia possível de mediação e expansão.

O uso pedagógico de um interesse intenso exige observação e medida. Nem todo interesse precisa ser incorporado a toda atividade, e nem sempre o estudante desejará que um tema preferido seja transformado em tarefa escolar. A mediação começa pelo reconhecimento da função que esse interesse ocupa: pode favorecer regulação, segurança, curiosidade, repertório de linguagem ou persistência. A partir dessa leitura, o professor decide quando estabelecer uma ponte e quando ampliar gradualmente a atenção para outros objetos, preservando o respeito ao estudante.

No ensino de Matemática, as possibilidades são numerosas. Interesses por calendários, veículos, animais, esportes, mapas, jogos ou coleções podem ser relacionados a contagem, classificação, medidas, operações, proporcionalidade, estatística e resolução de problemas. O professor mantém o foco conceitual e utiliza o tema como contexto ou linguagem de aproximação. Esse movimento exemplifica como o envolvimento, um dos eixos do DUA, pode ser planejado sem transformar o currículo em uma sucessão de preferências individuais.

7 RELATO REFLEXIVO DE EXPERIÊNCIA: DUAS CENAS, UM MESMO PROBLEMA PEDAGÓGICO

Evento online
www.even3.com.br/conap2026

compreensão. O princípio pode beneficiar estudantes com diferentes perfis de aprendizagem e não deve ser reduzido a uma técnica exclusiva para estudantes autistas.

Quando articulada ao DUA, a experiência sugere a importância de oferecer instruções claras, organização visual, exemplos, materiais e formas complementares de representação sempre que isso contribuir para o objetivo da aula. O que precisa ser dito não é necessariamente “mais simples”; é aquilo que precisa ser tornado acessível para que o estudante possa operar intelectualmente sobre o conhecimento.

Ao ser retomada em contexto formativo, a cena produz um deslocamento importante na posição docente. A professora não conclui que o estudante “só aprende se tudo for simplificado”; percebe, ao contrário, que determinadas etapas que estavam compactadas em sua própria experiência precisavam ser explicitadas. Essa diferença de interpretação é decisiva. No primeiro caso, o problema seria atribuído ao estudante; no segundo, a professora analisa a relação entre sua explicação, a organização da tarefa e a forma pela qual o conhecimento estava sendo apresentado.

A expressão passo a passo também pode ser compreendida como organização temporal da informação. Uma instrução longa, com diversas ações simultâneas, pode exigir memória de trabalho, compreensão linguística e planejamento em níveis que se tornam barreiras antes mesmo que o estudante chegue ao conceito matemático. Segmentando a orientação, utilizando marcas visuais e verificando a compreensão ao longo do percurso, o professor reduz demandas periféricas e permite que a atenção se concentre no objeto de aprendizagem.

Importa destacar que a estratégia não deve ser congelada. Se o estudante passa a compreender o procedimento e demonstrar segurança, a mediação precisa abrir espaço para escolhas, explicações próprias e novos desafios. O apoio

Anais do II CONAP – Trabalho completo

Congresso Nacional de Professores: Educação, Tecnologia & Formação de Professores

18 a 20 de setembro de 2026

eficaz é aquele que possibilita avanço, e não o que cria dependência. A experiência, portanto, ensina tanto sobre a necessidade de explicitar quanto sobre a importância de observar quando a explicitação já pode ser reduzida para favorecer maior autonomia.

7.2 Quando o erro revela uma estratégia em construção

No segundo registro, duas crianças realizam divisões utilizando cubinhos, pequenos bonecos e cartões. A criança de nove anos, estudante do 4º ano, já conhecia formalmente a divisão e antecipava alguns resultados. A criança mais nova, de sete anos, ainda não havia estudado formalmente a operação. Inicialmente, distribuiu os cubinhos de maneira desigual; ao perceber a diferença entre os grupos, reorganizou a ação e passou a distribuir uma unidade por vez para cada boneco.

Com o aumento da dificuldade das operações, a segurança inicial da criança mais velha deu lugar a dúvidas, enquanto a mais nova continuou mobilizando a estratégia construída durante as tentativas anteriores. No final da experiência, a criança mais nova concluiu sua tarefa e passou a auxiliar o colega. A cena desloca a identificação automática



CONGRESSO NACIONAL DE PROFESSORES

Para o professor, acompanhar esse tipo de processo exige resistir à correção imediata. Se os cubinhos fossem redistribuídos pelo adulto no primeiro sinal de desigualdade, a criança talvez chegasse ao resultado, mas perderia a oportunidade de perceber a inconsistência de sua própria ação. A intervenção produtiva pode assumir formas discretas: perguntar se todos receberam a mesma quantidade, convidar a comparar os grupos ou solicitar que explique o que aconteceu. A decisão depende do momento e do que a observação revela.

O valor inclusivo do material manipulável aparece, assim, não porque ele substitua a abstração, mas porque cria uma ponte para ela. O objetivo não é manter o estudante indefinidamente no concreto. Ao contrário, a experiência concreta fornece relações que podem ser nomeadas, registradas, simbolizadas e posteriormente mobilizadas sem o material. A mediação docente organiza essa passagem e evita tanto a abstração precoce quanto a permanência em atividades desconectadas do conhecimento matemático formal.

8 AVALIAÇÃO, ERRO E ALTAS EXPECTATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

entre conhecimento e rapidez ou entre escolarização prévia e superioridade de desempenho.

A experiência reforça a necessidade de uma avaliação que acompanhe processos. Se a observação se limitasse ao primeiro erro de distribuição, seria possível interpretar a criança como alguém que “não sabe dividir”. Ao acompanhar suas ações, entretanto, tornam-se visíveis a formulação de hipótese, a comparação de resultados, a percepção da desigualdade, a revisão do procedimento e a generalização de uma estratégia. O erro, nesse contexto, torna-se informação pedagógica.

Os materiais utilizados funcionaram como um sistema de representação. Cubinhos tornaram a quantidade manipulável; bonecos funcionaram como referência para os grupos; cartões organizaram os desafios. A distribuição deixou de ser uma operação apenas simbólica e passou a poder ser vista, tocada, comparada e corrigida. Esse apoio permitiu que a criança formulasse uma estratégia de correspondência um a um, percebendo que a justiça da distribuição dependia de manter os grupos equivalentes.

O episódio também questiona a relação entre velocidade e competência. A criança que já conhecia formalmente a divisão começou com maior segurança, mas encontrou dificuldades quando os problemas se tornaram mais complexos. A criança mais nova, embora inicialmente errasse, construiu um procedimento estável e o utilizou para avançar. Essa inversão mostra que a avaliação baseada somente na rapidez ou na familiaridade inicial pode ocultar processos importantes de compreensão, persistência e generalização.

evento online
www.even3.com.br/conap2026

As duas cenas conduzem a uma reflexão sobre avaliação. Em práticas inclusivas, avaliar não pode significar apenas comparar o estudante a uma resposta padrão em um único momento. É necessário observar como inicia a tarefa, que recursos utiliza, que hipóteses formula, como reage a perguntas, de que modo revisa procedimentos e que tipo de ajuda modifica sua atuação. Essas informações não substituem os critérios de aprendizagem; ao contrário, tornam o julgamento pedagógico mais preciso e permitem planejar intervenções coerentes com o processo real.

O erro assume, nesse contexto, uma função diagnóstica e formativa. Um erro pode decorrer de uma concepção matemática ainda não consolidada, de uma instrução não compreendida, de uma barreira de linguagem, de sobrecarga ou de uma estratégia parcialmente adequada. Tratar todos os erros como equivalentes impede compreender sua origem. O professor inclusivo pergunta o que o erro informa e quais condições podem favorecer a reconstrução. Essa postura preserva o rigor porque não transforma qualquer resposta em correta; busca compreender como aproximar o estudante do conhecimento esperado.

Altas expectativas não significam exigir desempenho idêntico, no mesmo tempo e pela mesma via. Significam recusar a antecipação de incapacidade e manter o compromisso com a aprendizagem. Um estudante pode precisar de mais tempo, apoio visual, comunicação alternativa ou material manipulável e ainda assim ser convidado a resolver problemas, justificar escolhas e avançar

Anais do II CONAP – Trabalho completo

Congresso Nacional de Professores: Educação, Tecnologia & Formação de Professores

18 a 20 de setembro de 2026



conceitualmente. A redução indiscriminada do desafio, quando baseada apenas em rótulos, pode produzir aquilo que pretende evitar: menos oportunidades de aprender.

9 IMPLICAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO E PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

O relato mostra que a formação docente ganha potência quando parte de situações concretas e retorna a elas com novas categorias de análise. A frase “o óbvio precisa ser dito” nasceu de uma cena cotidiana, mas abriu uma discussão sobre clareza da instrução, expectativas, participação e acessibilidade. A experiência com a divisão, por sua vez, permitiu discutir erro, materiais manipuláveis e avaliação. Quando os professores analisam suas próprias decisões, o conhecimento profissional deixa de ser um conjunto de prescrições externas e passa a incluir interpretação, justificativa e revisão da prática.

Uma primeira implicação é planejar a partir do objetivo e das possíveis barreiras. Antes de escolher o recurso, o professor precisa perguntar o que deseja que os estudantes compreendam e quais aspectos da tarefa podem dificultar o acesso. Se a barreira é linguística, pode ser necessário reorganizar o enunciado; se é de representação, utilizar esquema ou material; se é de expressão, permitir outra forma de resposta; se é de envolvimento, construir relação com experiências significativas. A escolha do recurso torna-se intencional e não aleatória.

Por fim, a formação precisa produzir repertório sem

“óbvio” é que presença física não equivale a inclusão pedagógica. O estudante pode estar na sala e permanecer silenciado pelas baixas expectativas, por tarefas desconectadas, pela falta de mediação ou por formatos inacessíveis.

Um terceiro “óbvio” é que equidade não significa oferecer exatamente a mesma coisa a todos. Os objetivos podem ser comuns enquanto os caminhos, apoios e formas de expressão variam. O DUA contribui justamente para que essa variabilidade seja considerada desde o planejamento, evitando que a diferença apareça apenas como problema a ser corrigido posteriormente.

Um quarto “óbvio” é que interesses intensos podem conter possibilidades pedagógicas. Quando presentes, eles não precisam ser interrompidos automaticamente; podem ser observados, compreendidos e, em determinadas situações, utilizados para estabelecer relações com novos conhecimentos. O professor mantém a intencionalidade curricular, mas reconhece que o envolvimento também é uma dimensão da aprendizagem.

Um quinto “óbvio” é que o comportamento não deve ser lido isoladamente da situação pedagógica. Não iniciar uma tarefa pode ter significados diferentes: dificuldade de compreender a instrução, barreira de linguagem, ausência de sentido, sobrecarga, necessidade de apoio, baixa previsibilidade ou outras condições. A pergunta “ele não quer fazer” precisa ser substituída por uma investigação

transformar estratégias em receitas. Passo a passo, uso de materiais, interesses intensos, recursos visuais e flexibilização da resposta podem ser potentes em determinadas condições, mas não constituem soluções universais. O conhecimento docente está justamente em compreender por que uma estratégia é pertinente, para quem, em qual momento e com que objetivo. A inclusão exige professores capazes de observar, interpretar, decidir e revisar, e não apenas aplicar listas de adaptações.

10 DISCUSSÃO: O QUE, AFINAL, PRECISA SER DITO?

As duas experiências convergem em uma mesma questão: a escola precisa reconhecer que aquilo que parece óbvio para o professor pode ainda estar em processo de construção para o estudante. Essa constatação se torna especialmente importante quando tratamos da inclusão de estudantes neurodivergentes, porque diferenças de comunicação, atenção, organização, linguagem ou participação podem ser rapidamente convertidas em julgamentos de incapacidade.

Um primeiro “óbvio” é que o estudante neurodivergente é, antes de tudo, estudante. Sua condição não retira o direito de ser desafiado, chamado, ouvido e incluído nas experiências de conhecimento da turma. Um segundo

*Evento online
www.even3.com.br/conap2026*

profissional: “o que, nesta situação, está dificultando sua participação?”.

Por fim, talvez o “óbvio” mais importante seja que a mediação docente permanece central. A defesa de autonomia, inclusão e multiplicidade de percursos não elimina a responsabilidade de ensinar. O professor é aquele que organiza ambientes, seleciona conhecimentos, constrói pontes, explicita relações, oferece recursos, formula perguntas, reconhece estratégias, sustenta expectativas e intervém de modo intencional. A inclusão não reduz o trabalho pedagógico; ela o torna mais exigente e mais atento à diversidade humana.

A síntese dos episódios permite acrescentar outro “óbvio”: acessibilidade não é sinônimo de facilidade. Tornar uma instrução clara, permitir o uso de materiais ou oferecer outra forma de expressão não retira necessariamente a complexidade intelectual da tarefa. Muitas vezes, essas medidas removem obstáculos que não pertencem ao conceito e que impediam o estudante de mostrar o que sabe. O rigor precisa estar nos objetivos e nos critérios de aprendizagem, e não na manutenção de uma única forma de acesso.

Também precisa ser dito que a inclusão não é responsabilidade isolada do professor do AEE ou do

Anais do II CONAP – Trabalho completo

Congresso Nacional de Professores: Educação, Tecnologia & Formação de Professores

18 a 20 de setembro de 2026



profissional de apoio. Esses sujeitos possuem funções essenciais, mas o estudante pertence à escola e ao currículo comum. A responsabilidade pedagógica precisa ser compartilhada, com planejamento articulado, circulação de informações relevantes e definição de apoios que favoreçam autonomia. Quando a inclusão é terceirizada, aumenta o risco de o estudante permanecer fisicamente presente e pedagogicamente separado.

As duas cenas, finalmente, reafirmam a importância de acreditar no pensamento do estudante. No primeiro episódio, a compreensão emerge quando a professora reorganiza a explicação. No segundo, uma criança inicialmente errante constrói uma estratégia e termina ajudando o colega. Em ambos, o conhecimento aparece quando existe oportunidade de participação e mediação. A experiência convida a escola a substituir previsões de incapacidade por investigação pedagógica: observar o que o estudante faz, oferecer condições e acompanhar o que se transforma.

10.1 O que as duas cenas revelam sobre a mediação

As duas cenas analisadas convergem em um ponto: a aprendizagem se torna mais visível quando o professor observa o processo e não apenas o resultado. Na primeira experiência, a explicitação passo a passo reorganizou uma tarefa que parecia inacessível ao estudante. Na segunda, os materiais manipuláveis permitiram acompanhar hipóteses, tentativas e correções durante a divisão. Em ambos os casos, o que fez diferença não foi a existência de um recurso isolado, mas a qualidade da mediação estabelecida entre sujeito, linguagem, objeto de conhecimento e ação.

Essa constatação ajuda a afastar uma leitura simplificadoras segundo a qual estudantes neurodivergentes

contrário, tornou observável uma hipótese que pôde ser confrontada com o próprio resultado da ação. Quando a criança percebeu que alguns personagens haviam recebido mais objetos do que outros, surgiu uma necessidade interna de reorganizar o procedimento. O erro, nesse contexto, funcionou como informação e motor para a construção de uma estratégia mais eficiente.

Essa leitura possui consequências para a avaliação inclusiva. Se a escola registra apenas acerto e erro finais, perde informações sobre os caminhos utilizados e corre o risco de interpretar como incapacidade aquilo que é parte de um processo de elaboração. Perguntas como “como você pensou?”, “o que percebeu aqui?” e “há outra forma de organizar?” produzem evidências qualitativas importantes e orientam intervenções mais precisas.

Altas expectativas não significam exigir desempenho uniforme. Significam manter o estudante vinculado a objetivos relevantes e oferecer condições para que avance. A avaliação torna-se inclusiva quando reconhece progressos, identifica barreiras e informa o replanejamento, sem abandonar critérios conceituais. Esse equilíbrio evita tanto a punição pelo erro quanto a aprovação simbólica de atividades que não promovem aprendizagem.

10.3 DUA, previsibilidade e múltiplas formas de participação

As experiências podem ser reinterpretadas à luz do DUA porque mostram que a participação aumenta quando o ambiente oferece diferentes formas de compreender e agir. Materiais concretos, explicitação oral, demonstração visual, repetição significativa, possibilidade de manipulação e tempo para reorganizar estratégias são recursos que podem ser previstos desde o planejamento. Essa antecipação reduz a

precisariam sempre de atividades mais fáceis. O que as experiências sugerem é outra coisa: frequentemente é necessário tornar mais explícitas as relações internas da tarefa, oferecer apoios para organização e permitir diferentes formas de exploração. A exigência conceitual pode permanecer elevada, desde que as barreiras que não pertencem ao objetivo sejam reduzidas.

O relato também evidencia a importância da espera pedagógica. Quando o adulto antecipa a resposta ou corrige imediatamente cada tentativa, pode impedir que a criança formule e revise hipóteses. Mediar inclui saber quando intervir e quando sustentar um intervalo produtivo de investigação. Essa decisão não é espontânea; depende de observação, conhecimento do conteúdo e compreensão das formas pelas quais os estudantes produzem significados.

10.2 O erro como dado pedagógico e não como sentença

Na atividade de divisão, a distribuição inicialmente desigual não representou ausência de pensamento. Ao

Evento online
desigual não representou
www.event3.com.br/conap2026

Anais do II CONAP – Trabalho completo

Congresso Nacional de Professores: Educação, Tecnologia & Formação de Professores

18 a 20 de setembro de 2026

amplia canais sem dissolver o conhecimento que se deseja construir.

10.4 Hiperfoco: ponte possível, não currículo paralelo

A valorização pedagógica do hiperfoco exige cautela para não transformar uma possibilidade em rótulo. Nem toda pessoa neurodivergente apresenta interesses intensos, e nem todo interesse intenso deve ocupar permanentemente o centro da experiência escolar. Quando presente, contudo, ele pode oferecer pistas sobre temas, objetos ou formas de organização capazes de favorecer engajamento e comunicação.

Utilizar um interesse como ponte significa conectá-lo intencionalmente a objetivos curriculares mais amplos. Um estudante interessado em mapas pode mobilizar leitura, escala, medidas, localização e produção textual; outro interessado em veículos pode explorar classificação, problemas numéricos, pesquisa e argumentação. A função pedagógica não é manter o aluno restrito ao tema preferido, mas partir de uma zona de forte envolvimento para ampliar repertórios e construir novas relações.

Essa postura preserva a dignidade do estudante porque considera seus interesses sem reduzi-lo a eles. Também exige negociação: em alguns momentos o interesse pode favorecer a entrada na tarefa; em outros, será necessário apoiar transições para temas menos preferidos. O princípio central é usar o conhecimento sobre o estudante para ampliar possibilidades de aprendizagem, não para criar um percurso separado do grupo.

10.5 Implicações para a formação docente

O relato reforça que a formação docente precisa criar espaços de análise de situações concretas. Conceitos como inclusão, mediação e DUA ganham densidade quando confrontados com perguntas reais: por que determinada explicação não funcionou? O que o estudante fez antes de chegar à resposta? Que barreira foi criada pela forma de apresentar a tarefa? Que apoio poderia ser oferecido sem realizar a atividade por ele? Essas perguntas aproximam

dependência de adaptações emergenciais feitas somente depois que um estudante fracassa.

Para estudantes que se beneficiam de previsibilidade, a organização da tarefa em etapas visíveis pode reduzir a carga de compreender simultaneamente o conteúdo e as regras implícitas da atividade. Indicar o que será feito primeiro, quais materiais serão utilizados, como registrar e quando a atividade termina são ações simples que ampliam autonomia. Previsibilidade, entretanto, não deve transformar-se em rigidez; a própria experiência demonstra que o professor precisa estar disponível para modificar o percurso diante das respostas do estudante.

Múltiplas formas de participação também significam reconhecer que falar diante do grupo não é a única evidência de envolvimento. Apontar, manipular, escrever, desenhar, selecionar alternativas, organizar objetos ou utilizar recursos digitais podem constituir modos legítimos de expressão, conforme o objetivo da tarefa. O planejamento inclusivo

e possibilidades de intervenção. Materiais manipuláveis só ganham valor didático quando articulados a perguntas e sistematizações que ajudem a criança a passar da ação sobre objetos para relações matemáticas mais gerais.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais analisados neste artigo mostram que pequenas cenas de sala de aula podem revelar questões profundas sobre conhecimento, avaliação e inclusão. A explicitação passo a passo de um procedimento matemático e a observação das estratégias construídas por duas crianças em uma atividade de divisão permitem questionar a ideia de que aprender é apenas chegar rapidamente à resposta correta ou acompanhar uma única forma de ensino.

Ao dialogar com Kassir e Angel Pino, compreende-se que a inclusão precisa ser examinada no plano das relações e das significações produzidas na escola. Estar matriculado e fisicamente presente não garante que o estudante seja reconhecido como sujeito de aprendizagem. A invisibilidade pode ocorrer justamente quando não se espera, não se pergunta, não se desafia e não se oferece mediação.

O DUA contribui para antecipar a diversidade no planejamento e reduzir barreiras por meio de diferentes possibilidades de envolvimento, representação e ação/expressão. A valorização pedagógica de interesses intensos/hiperfoco, quando presente e adequadamente compreendida, pode funcionar como ponto de entrada para ampliar repertórios e construir relações com novos conhecimentos, sem reduzir o currículo ao interesse do estudante.

Dessa forma, uma educação inclusiva não se define pela simplificação das expectativas, mas pela combinação entre altas expectativas, mediação qualificada e flexibilidade de percursos. O estudante precisa encontrar espaço para pensar, errar, testar, explicar, reorganizar estratégias e demonstrar conhecimentos de formas diversas. E o professor precisa reconhecer que, muitas vezes, o que parece evidente para quem ensina ainda precisa ser explicitado, experimentado e significado por quem aprende. Na educação, portanto, o



teoria e decisão pedagógica.

A documentação de experiências, ainda que breve, pode constituir material formativo quando descreve contexto, ações, respostas dos estudantes e replanejamentos. Ao revisitar uma cena, o professor transforma a prática em objeto de investigação e evita explicações automáticas baseadas apenas em características individuais. A escrita do relato, nesse sentido, não é simples registro memorialístico; é exercício de produção de conhecimento profissional.

Para a formação em Matemática nos anos iniciais, essa perspectiva é particularmente importante. O domínio de procedimentos não basta para ensinar. É necessário compreender significados, representações, estratégias infantis

Evento online

www.even3.com.br/conap2026

óbvio precisa ser dito porque o direito de aprender não pode permanecer implícito.

Como relato de experiência, este trabalho não pretende generalizar os episódios nem apresentar um modelo fechado de intervenção. Sua contribuição está em explicitar princípios que podem orientar a análise de outras situações: observar antes de concluir, tornar relações visíveis quando necessário, antecipar barreiras, diversificar meios sem abandonar objetivos, reconhecer interesses como possíveis pontes e avaliar os processos que sustentam a resposta final. Esses princípios podem ser ressignificados conforme o contexto e as necessidades dos estudantes.

Anais do II CONAP – Trabalho completo

Congresso Nacional de Professores: Educação, Tecnologia & Formação de Professores

18 a 20 de setembro de 2026



As experiências também mostram que a inclusão se concretiza na qualidade das interações pedagógicas. Recursos e documentos normativos são importantes, mas não substituem a decisão cotidiana de chamar o estudante à atividade intelectual, oferecer ajuda sem retirar autoria, sustentar expectativas e revisar a própria prática quando uma forma de ensinar não produz acesso. O que parece pequeno — uma pergunta, um cubinho, uma explicação reorganizada — pode alterar o lugar que o estudante ocupa na relação com o conhecimento.

Dizer o óbvio, portanto, não é repetir slogans. É assumir que todo estudante tem direito a ser reconhecido como sujeito de aprendizagem e que esse direito exige condições concretas. Presença precisa transformar-se em participação; diferença não pode ser confundida com incapacidade; apoio não deve significar empobrecimento; erro pode ser informação; interesse pode ser ponte; mediação pode produzir autonomia. Quando esses princípios deixam de permanecer implícitos, a escola se aproxima de uma inclusão que não apenas acolhe corpos, mas abre efetivamente caminhos para aprender.

REFERÊNCIAS

ASHINOFF, Brandon K.; ABU-AKEL, Ahmad. Hyperfocus: the forgotten frontier of attention. *Psychological Research*, v. 85, p. 1-19, 2021. DOI: 10.1007/s00426-019-01245-8.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.

Lynnfield, MA: CAST, 2024. Disponível em:

<https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 5 set. 2026.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. O óbvio/silenciado das marcas do humano: comentários sobre os processos educativos escolares, a partir de uma leitura das contribuições de Angel Pino. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 405-418, out. 2015.

PINO, Angel. As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. Técnica e semiótica na era da informática.

Contrapontos, Itajaí, v. 3, n. 2, p. 283-296, maio/ago. 2003.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 763-785, out. 2007.

VYGOTSKY, Lev S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, James V. (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: Sharpe, 1981.

MATERIAL DE TRABALHO DO SEMINÁRIO. O óbvio precisa ser dito: proposta de texto. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, material não publicado, s.d.

RELATO DE EXPERIÊNCIA. Atividade de divisão com materiais manipuláveis em contexto de formação em Pedagogia. Material não publicado, 2023.

Evento online
www.even3.com.br/conap2026