

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – LASEB

ROSANGELA MARIA MATOS DE NOVAIS

RIGIDEZ COGNITIVA NO AUTISMO:
Caminhos para a inclusão e a flexibilidade pedagógica

Itabirito
2025

ROSANGELA MARIA MATOS DE NOVAIS

RIGIDEZ COGNITIVA NO AUTISMO:

Caminhos para a inclusão e a flexibilidade pedagógica

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Cristina de Souza

Itabirito

2025

FICHA CATALÓGRAFICA

N935r
TCC

Novais, Rosangela Maria Matos de, 1978-
Rigidez cognitiva no autismo [manuscrito] : caminhos para a
inclusão e a flexibilidade pedagógica / Rosangela Maria Matos de Novais.
-- Belo Horizonte; Itabirito, 2025.
42 p. : il.

Monografia -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Aline Cristina de Souza.

Bibliografia: f. 41-42.

1. Educação. 2. Autismo em crianças. 3. Transtorno do espectro
autista. 4. Cognição nas crianças. 5. Educação básica. 6. Educação
especial. 7. Educação inclusiva. 8. Inclusão em educação.

I. Título. II. Souza, Aline Cristina de. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

ATA DE DEFESA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação em Docência para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO NONINGENTÉSIMO QUINQUAGÉSIMO OITAVO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Aos doze dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e cinco, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização Formação em Docência para a Educação Básica – com o título- **Rigidez Cognitiva no Autismo: Caminhos para a inclusão e a flexibilidade pedagógica**, do(a) aluno(a) **Rosângela Maria Matos de Novais**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores Aline Cristina de Souza (orientador) e Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro. Os trabalhos iniciaram-se às 8h30, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte, 12 de julho de 2025.

Aluno(a) Rosângela Maria Matos de Novais
Rosângela Maria Matos De Novais

Registro na UFMG: 2024696290

Aline Cristina de Souza
Profa. Dra. Aline Cristina de Souza
Orientador(a)

Brundcarlo R.S.
Profa. Dra. Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva
Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação em Docência para Educação Básica

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, que me concedeu saúde e inteligência para trilhar e concluir mais esta importante etapa da minha vida. Minha gratidão é imensa por cada dia de força e aprendizado.

À minha família, em especial à minha querida irmã **Janaine**, meu mais profundo e sincero agradecimento. Seu incentivo constante para que eu buscasse novas fontes de conhecimento e aprendizado foi a chama que manteve viva a minha paixão pelos estudos. Sua crença em mim foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Aos meus mestres, que com dedicação e sabedoria compartilharam seus conhecimentos. Em particular, um agradecimento especial à Aline Cristina de Souza, minha orientadora, por sua paciência, por cada orientação precisa e pelo apoio inestimável que foram essenciais para a realização deste trabalho. Sua expertise e confiança foram pilares para a construção deste TCC.

Meu profundo agradecimento à Rede Municipal de Educação de Itabirito pela iniciativa e pelo investimento na proposta de educação continuada oferecida aos seus colaboradores. Essa oportunidade de aprimoramento profissional foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho e para a minha jornada acadêmica, fortalecendo a prática e o conhecimento de todos os envolvidos.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por desafios persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Dentre as características do TEA, a rigidez cognitiva e comportamental destaca-se, manifestando-se como uma intensa dificuldade em flexibilizar pensamentos e ações, apego a rotinas e resistência a mudanças, mesmo pequenas. Essa rigidez afeta diretamente a capacidade de adaptação do indivíduo a novos ambientes e situações, impactando significativamente seu processo de aprendizagem e interações sociais. O estudo teve como objetivo compreender a rigidez cognitiva apresentada por um estudante com diagnóstico de TEA, bem como identificar possibilidades interventivas, a fim de minimizar impactos para o seu desenvolvimento acadêmico. Diante do exposto, este estudo caracteriza-se como qualitativo, descritivo e exploratório. O instrumento utilizado foi um diário de campo, produzido pela pesquisadora ao longo do ano letivo, com observações sistemáticas do aluno em sala de aula e em outros espaços escolares relevantes. Os resultados apontam que a rotina estruturada, apresentada de forma visual e consistente, foi crucial para reduzir a ansiedade do aluno e a frequência de comportamentos rígidos. A execução de atividades estruturadas, com etapas claras e materiais previsíveis, facilitou o engajamento. A introdução gradual de pequenas variações em jogos e o uso de tecnologias interativas, com mediação, demonstraram potencial para estimular a flexibilidade. A negociação e o diálogo, embasados na previsibilidade, emergiram como ferramentas fundamentais para auxiliar o aluno a aceitar mudanças. A pesquisa possibilitou visualizar que o manejo da rigidez cognitiva em alunos com TEA requer um olhar atento às suas necessidades de previsibilidade, aliado a estratégias pedagógicas intencionais que promovam a flexibilização de forma gradual e contextualizada.

Palavras chave: Autismo; Rigidez Cognitiva; Flexibilização; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental condition characterized by persistent challenges in communication and social interaction, as well as restricted and repetitive patterns of behavior, interests, or activities. Among the characteristics of ASD, cognitive and behavioral rigidity stands out, manifesting itself as an intense difficulty in making thoughts and actions flexible, attachment to routines, and resistance to changes, even small ones. This rigidity directly affects the individual's ability to adapt to new environments and situations, significantly impacting their learning process and social interactions. The study aimed to understand the cognitive rigidity presented by a student diagnosed with ASD, as well as to identify intervention possibilities in order to minimize impacts on their academic development. Given the above, this study is characterized as qualitative, descriptive, and exploratory. The instrument used was a field diary, produced by the researcher throughout the school year, with systematic observations of the student in the classroom and in other relevant school spaces. The results indicate that a structured routine, presented in a visual and consistent manner, was crucial to reducing student anxiety and the frequency of rigid behaviors. The execution of structured activities, with clear steps and predictable materials, facilitated engagement. The gradual introduction of small variations in games and the use of interactive technologies, with mediation, demonstrated potential to stimulate flexibility. Negotiation and dialogue, based on predictability, emerged as fundamental tools to help students accept changes. The research made it possible to visualize that the management of cognitive rigidity in students with ASD requires a close look at their needs for predictability, combined with intentional pedagogical strategies that promote flexibility in a gradual and contextualized manner.

Keywords: Autism; Cognitive Rigidity; Flexibility; School Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Rotina de observações	23
---------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

TEA – Transtorno do Espectro Autista	10
DSM – Manual de Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais	10
CDC – Centro de Controle e Prevenção de Doenças	13
EUA – Estados Unidos da América	13
ABA – Análise do Comportamento Aplicada	15
PDI – Plano de Desenvolvimento Individual	16
AEE – Atendimento Educacional Especializado.....	19

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	12
1.2 Objeto	12
1.3 Problema de pesquisa	12
1.4 Hipótese	13
1.5 Objetivos	13
1.5.1. Objetivo geral	13
1.5.2. Objetivos específicos	13
1.6 Justificativa	13
SEÇÃO 1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	15
1.1. TEA e suas características	15
1.2. TEA e a rigidez cognitiva	16
SEÇÃO 2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DA INCLUSÃO ESCOLA	18
2.1. Prática pedagógica	18
SEÇÃO 3. METODOLOGIA (PLANO DE AÇÃO)	20
3.1 Cenário	21
3.2 Participantes	21
3.3 Instrumentos	21
3.4 Coleta de dados	22
3.5 Análise dos dados	22
SEÇÃO 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	23
I. Estudo de Caso	23
II. Plano de Desenvolvimento Individual	24
III. Observações e anotações diárias	25
IV. A rigidez cognitiva e a implicação para o desenvolvimento do estudante	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	41

APRESENTAÇÃO

Nasci em 1978, na cidade de Itabirito, estado de Minas Gerais, filha mais velha de um casal onde minha mãe era do lar e meu pai comerciante que tinha um sonho de ter uma filha professora, no início não concordava muito, mas na medida em que fui estudando peguei gosto pela profissão. Me formei em 1998 em Magistério, mas não consegui emprego inicialmente, fui me aprimorar na profissão e no ano de 2003, trabalhei por cinco anos em uma escola do município de Ouro Preto, trabalhei com alunos da Educação Infantil e com multisseriado de 3º e 4º ano durante dois anos.

No ano de 2006, me graduei em Pedagogia para a educação infantil e Magistério nos anos iniciais. Em 2010, tive a oportunidade de trabalhar na prefeitura Municipal de Itabirito, na Escola Municipal Natália Donada Melillo onde leciono até os dias de hoje. Trabalhei sempre com alfabetização e sempre tive estudantes com deficiência incluídos nas minhas turmas. Sempre busco criar estratégias de ensino e adaptações nas atividades propostas para o nível onde a criança se encontra, temos muitos obstáculos pois, precisamos muito de preparação e conhecimento para lidar com variados tipos de alunos em um mesmo ambiente. Sendo, portanto, necessária a construção de documentos específicos para cada diagnóstico e relatórios constantes de desenvolvimento do aluno.

Diante desse cenário, nos deparamos todos os dias com a necessidade de aprimoramento e conhecimento de diversas áreas do conhecimento pedagógico e psicológico. Na perspectiva de diferentes olhares sobre a educação, me faz repensar e criar metas e objetivos diferentes para cada aluno e aprender a ter um olhar voltado para a realidade onde a criança está inserida, buscando o conhecimento de novas culturas, princípios, valores e práticas que garantam ao aluno um bom aprendizado. Neste sentido, as reflexões relacionadas a criança com TEA e a sugestão de métodos de ensino que irão promover a interação e o desenvolvimento dessa criança são as maiores contribuições que podemos apresentar aos leitores desta pesquisa.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) consiste em um transtorno do neurodesenvolvimento que acomete diferentes áreas do desenvolvimento humano, com ênfase para três principais áreas: comunicação, interação social e comportamentos restritivo e repetitivo, essas características podem manifestar-se em conjunto ou isoladamente conforme indicado nos manuais de orientação – como o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014).

Diagnosticado desde a primeira infância, com as principais características aparentes desde os 18 meses, os dados estatísticos têm estimado que cerca de 1% da população mundial possua TEA (Christensen, 2018). O crescimento de diagnóstico refletiu no crescimento exponencial de estudantes matriculados na rede regular de ensino.

A inclusão de um aluno com autismo na escola regular pode apresentar desafios decorrente do nível de suporte apresentado. Como se sabe, além das características citadas anteriormente, o sujeito com TEA também pode ter características sensoriais e de rigidez cognitiva, esta última pode vir a comprometer suas funções executivas do dia-a-dia.

De acordo com Duque e Ferraz (2023), a rigidez consiste em mais uma característica que engloba está associada a padrões de comportamento, altamente presente no sujeito com TEA. Trata-se de uma resistência (inconsciente) em lidar com mudanças, como por exemplo, alteração de rotinas e combinados, que a partir da ocorrência causam desregulações significativas no sujeito (Bosa, 2001; Sella; Ribeiro, 2018).

Frente a inclusão escolar de estudantes com TEA, a rigidez cognitiva implica em diferentes rearranjos para que a flexibilização aconteça e, conseqüentemente, a aprendizagem. É diante desse cenário que se ressalta a importância da flexibilização e compreensão no trato de crianças com rigidez cognitiva, criando ambientes previsível e adaptável para que a criança se sinta segura e possa desenvolver suas habilidades plenamente.

1.2 Objeto

O presente estudo tem como objeto de investigação a rigidez cognitiva presente em um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

1.3 Problema de pesquisa

A partir da contextualização realizada, tem-se como problema de pesquisa:

- Qual o contexto apresentado pelo estudantes com predomínio da rigidez cognitiva? Quais práticas de manejo e pedagógicas podem ser realizadas junto a um estudante com diagnóstico de TEA que apresenta rigidez cognitiva e que contribuem efetivamente para a flexibilização no processo de aprendizagem?

1.4 Hipótese

A rigidez cognitiva é uma característica fortemente presente em estudantes com TEA, acredita-se que práticas pedagógicas objetivas e sistematizadas, podem contribuir para o processo de aprendizagem.

Em consonância, acredita-se que a organização diária colabora para a previsibilidade e, conseqüentemente, diminui possíveis desregulações. No entanto, é sabido que nem sempre o cotidiano escolar consegue minimizar impactos, portanto, acredita-se que o diálogo possa ser um elemento fundamental no processo de negociação.

1.5. Objetivo geral

O presente estudo tem por objetivo compreender a rigidez cognitiva apresentada por um estudante com diagnóstico de TEA, bem como identificar possibilidades interventivas, a fim de minimizar impactos para o seu desenvolvimento acadêmico.

1.5.1 Objetivos específicos

- Definir a rigidez cognitiva apresentada enquanto característica no Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- Identificar o contexto em que a rigidez cognitiva se faz presente no cotidiano do estudante;
- Compreender possíveis cenários interventivos junto ao estudante que apresenta rigidez cognitiva.

1.6 Justificativa

A rigidez cognitiva está associada a um comprometimento das funções executivas. De acordo com Fontoura et al. (2018, p.66), “as funções executivas abrangem os processos cognitivos elaborados, complexos e responsáveis pelo controle, integração, organização e manutenção de diversas habilidades cognitivas”.

As funções executivas são responsáveis por ajudar a estabelecer prioridades, tomar decisões, gerenciar emoções em situação de estresse, manter informações na mente enquanto se executa tarefas e melhorar o desempenho escolar, por exemplo. No entanto, quando acometidas, como no caso de um sujeito com TEA, pode vir a demandar intervenções significativas, a partir da rigidez cognitiva apresentada.

Em uma breve investigação, observou-se que os estudos já realizados acerca da rigidez cognitiva de pessoas dentro do espectro autista ainda são iniciais, existe pouco material que define, direciona e reflete acerca da temática, principalmente na Língua Portuguesa.

Soma-se a isso, a dificuldade inerente ao diagnóstico de TEA no processo educacional inclusivo, com barreiras de diferentes ordens, como: atitudinais, estruturais, pedagógicas, metodológicas, dentre outras.

Partindo do exposto, este estudo tem como relevância acadêmica, a busca pela temática ainda incipiente e a possibilidade de contribuir para a discussão da rigidez cognitiva associada a função executiva. Com relação ao impacto social, acredita-se que este trabalho possa auxiliar inúmeros educadores que possuem estudantes com TEA com característica de rigidez em suas turmas.

Este trabalho está estruturado em três capítulos que exploram a temática da rigidez cognitiva no autismo. No primeiro capítulo, introduz-se o tema sobre o autismo, com descrição detalhada acerca das características, diagnóstico e processo interventivo.

No capítulo 2, discorre-se acerca da rigidez cognitiva e seu impacto para o processo inclusivo de estudantes com TEA. Já no capítulo 3, delimita-se a pesquisa e sua posterior análise, a partir de um estudo de caso.

O capítulo 4 os principais resultados obtidos com a coleta de dados, com posterior discussão, no qual detalha a prática pedagógica e a relação do autismo com a rigidez, vivenciado cotidianamente.

Por fim, tem-se as considerações finais, com um apanhado geral do que foi discutido no trabalho, desafios vivenciados e desdobramentos futuros.

SEÇÃO 1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Neste capítulo será apresentado uma breve conceituação acerca do TEA, com descrição de características, prevalência de diagnóstico, intervenção e aspectos relacionados a escolarização.

1.1. TEA e suas características

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) consiste em uma perturbação do neurodesenvolvimento que pode apresentar comprometimento em diferentes áreas do desenvolvimento humano, especificamente na comunicação, interação social e no comportamento com padrões restritivos e repetitivos (Apa, 2014). Acomete indivíduos de todos os grupos e classes sociais, sendo mais comum em meninos do que em meninas.

As características podem variar de indivíduo para indivíduo, sendo: dificuldade na comunicação e socialização; tendência a não iniciar ou até mesmo manter um diálogo mais abrangente; dificuldades na literalidade e em expressões faciais; forte tendência ao isolamento social; ações e comportamentos rígidos; predisposição a comportamentos repetitivos, necessidade de rotina; propensão a alteração sensorial (Gadia; Tuchman; Rotta, 2004).

Os dados mais recentes sugerem que a prevalência do transtorno está aumentando, mas se discute em que medida isso advém da expansão dos critérios diagnósticos, de diferenças metodológicas nos estudos científicos, de um melhor reconhecimento do transtorno por profissionais de saúde ou de aumento real na sua frequência (APA, 2013).

De acordo com o Canal Autismo (2023), estima-se que no Brasil, hoje, tenha cerca de 5.997.222 pessoas diagnosticadas com TEA. Segundo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) do governo dos Estados Unidos da América (EUA), calcula que a cada 31 crianças nascidas, uma é autista (2025).

A prevalência também é um elemento importante a ser discutido junto ao TEA, as pesquisas apontam que a proporção diagnóstica é de uma menina para quatro meninos (DSM-V; Baron-Cohen et al., 2011). No entanto, apesar da prevalência ser maior em meninos, os números mudaram, de acordo com o Canal Autismo (2025), a proporção está para 3,4 para cada uma mulher diagnosticada.

Para um diagnóstico preciso é necessário o acompanhamento de uma equipe com neuropediatra, psiquiatra infantil, psicólogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional. Ele precisa ser feito por meio da observação e do comportamento de cada criança, bem como

exames de imagem e testes padronizados, todavia, quanto mais cedo o diagnóstico, maior a minimização do impacto nas possíveis áreas acometidas.

A literatura aponta que as principais características se apresentam por volta dos três anos de idade podendo, atualmente, ser diagnosticado a partir dos 18 meses de idade (APA, 2013; Steffen et al., 2019; Reis; Lenza, 2020). Diante disto, Zanon et al., (2014) afirma que o TEA é uma condição que tem início precoce e cujas dificuldades tendem a comprometer o desenvolvimento do indivíduo, ao longo de sua vida, ocorrendo uma grande variabilidade na intensidade e forma de expressão da sintomatologia, nas áreas que definem o seu diagnóstico.

Sabe-se, entretanto, que este transtorno é multifatorial dependendo, tanto de fatores genéticos, quanto de ambientais (Mesquita; Campos, 2013). Durante os três primeiros anos de vida ocorrem os grandes avanços nas áreas motora, cognitiva e social da criança, bem como, a aquisição e o controle da linguagem, os quais são essenciais para o seu desenvolvimento global. Este desenvolvimento está intrinsecamente relacionado às condições nutricionais e ambientais à estimulação que pode ser favorecida pela relação familiar, ao padrão cultural e instrucional da família (Oliveira et al., 2012).

Para além disso, outras características podem ser observadas como: ecolalia, distúrbio de sono, seletividade alimentar, rigidez cognitiva, dentre outros. A rigidez cognitiva é o foco deste estudo e, portanto, será melhor detalhada a seguir.

1.2. TEA e a rigidez cognitiva

Como dito anteriormente, o TEA apresenta diferentes características, sendo a rigidez cognitiva uma das mais presentes. Esta refere-se a dificuldade em mudar de pensamento ou comportamento, adaptar-se a novas situações, alternar entre tarefas ou perspectivas, e considerar diferentes soluções para um problema (Hill, 2004). Indivíduos com alta rigidez cognitiva tendem a apresentar um apego acentuado a rotinas, rituais e previsibilidade, demonstrando desconforto e ansiedade diante de mudanças inesperadas (APA, 2013).

A rigidez cognitiva no TEA pode manifestar-se de diversas formas:

- **Apego a rotinas:** Necessidade de seguir horários e sequências de atividades de forma inflexível.
- **Dificuldade com transições:** Resistência em mudar de uma atividade para outra.
- **Pensamento inflexível:** Dificuldade em considerar diferentes pontos de vista ou soluções alternativas.

- **Interesses restritos e intensos:** Foco excessivo em tópicos específicos, com dificuldade em diversificar interesses.
- **Comportamentos repetitivos:** Ações motoras ou verbais estereotipadas que podem servir como mecanismos de autorregulação diante da ansiedade gerada pela falta de previsibilidade.

Embora a causa exata da rigidez cognitiva no TEA não seja completamente compreendida, pesquisas sugerem o envolvimento de diferenças no funcionamento executivo, particularmente nas habilidades de flexibilidade mental e controle inibitório (Faja & Nelson Darling, 2019; Miller et al., 2015). A Teoria da Mente (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985), que postula dificuldades em compreender os estados mentais de outras pessoas, também pode contribuir para a rigidez cognitiva ao dificultar a consideração de perspectivas diferentes.

É importante ressaltar que a rigidez cognitiva não é uma escolha do indivíduo com TEA, mas sim uma característica neurológica inerente à sua condição (Grupo Conduzir, 2024). Compreender essa distinção é crucial para evitar interpretações equivocadas e para desenvolver abordagens de intervenção mais eficazes e empáticas.

Intervenções terapêuticas, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e a terapia ocupacional, podem auxiliar no desenvolvimento de estratégias para aumentar a flexibilidade cognitiva e reduzir o impacto da rigidez no dia a dia (Grupo Conduzir, 2024). A antecipação de mudanças, o uso de apoios visuais, a criação de rotinas estruturadas e o ensino de habilidades de resolução de problemas são algumas das abordagens que podem promover maior adaptabilidade e bem-estar para pessoas com TEA e rigidez cognitiva acentuada.

SEÇÃO 2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

O eixo da prática pedagógica no efetivo processo de inclusão escolar compreende a inclusão como um direito fundamental, uma vez que a inclusão escolar transcende a mera inserção física do aluno com deficiência ou outras necessidades na sala de aula comum. Ela demanda uma reestruturação do sistema educacional, com foco em práticas pedagógicas flexíveis, diferenciadas e colaborativas que reconheçam a singularidade de cada estudante (Ribeiro, 2016). Nesse sentido, o papel do professor se redefine, exigindo uma postura reflexiva, investigativa e aberta à inovação, buscando adaptações curriculares, o uso de recursos pedagógicos acessíveis e a implementação de avaliações formativas que considerem o progresso individual de cada aluno (Stella, 2010).

A literatura aponta que a efetividade da inclusão escolar está intrinsecamente ligada à formação inicial e continuada dos professores, preparando-os para lidar com a diversidade em sala de aula e para desenvolver Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que atendam às necessidades específicas de cada estudante (Mantoan, 2003). A colaboração entre professores, profissionais especializados (como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos), a família e o próprio aluno emergem como um fator crucial para o sucesso do processo inclusivo (Bueno, 2008).

No entanto, a implementação da inclusão escolar no contexto brasileiro ainda enfrenta diversos desafios. A falta de recursos adequados, a infraestrutura inadequada, o número excessivo de alunos por sala, a resistência de alguns profissionais e a insuficiente articulação entre as políticas públicas são obstáculos que precisam ser superados para garantir uma educação inclusiva de qualidade (Glat & Ferreira, 2010).

2.1. Prática Pedagógica

A prática pedagógica vem se tornando cada vez mais necessária na vida dos alunos à medida que visa buscar estratégias e abordagens para o melhorar as formas de ensinar e aprender levando em consideração que a prática é um conjunto de ações que envolve o professor, o aluno e a comunidade escolar. Essas ações exigem do professor dinamismo e diversificação de métodos, porém isso não significa que a rotina não seja necessária nas práticas escolares, o aluno precisa sentir confiança no professor e que a aula foi previamente planejada.

A prática pedagógica direcionada a alunos com TEA e que apresentam rigidez cognitiva no contexto da inclusão escolar demanda maior atenção. Reconhecendo a singularidade das necessidades educacionais desses estudantes, explorar estratégias e abordagens que visam

promover sua participação, aprendizagem e bem-estar, ao mesmo tempo em que se debruça sobre os desafios enfrentados pelos educadores nesse processo, torna-se fundamental. Nesse contexto, a individualização do ensino emerge como um princípio fundamental, mas sem a exclusão e sim o olhar sensível para o estudante e suas individualidades. Nesta perspectiva, a elaboração e implementação de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) detalhado e baseado em uma avaliação abrangente que considere as necessidades, habilidades e interesses do aluno, bem como as suas dificuldades e limitações torna-se essencial (Mantoan, 2003).

Autores como Temple Grandin (com suas obras traduzidas e influentes no contexto nacional) e Luciana Mendonça têm destacado a importância de compreender a perspectiva sensorial e cognitiva dos indivíduos com TEA, enfatizando a necessidade de estratégias que minimizem a sobrecarga sensorial e que ofereçam alternativas de comunicação e expressão (Mendonça, 2015). Contudo, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), quando utilizada de forma efetiva e individualizada, também tem se mostrado uma abordagem promissora no desenvolvimento de habilidades de comunicação, sociais e de flexibilidade em alunos com TEA (Gaiato, 2012).

A colaboração interdisciplinar é outro pilar crucial para o sucesso da inclusão de alunos com TEA e rigidez cognitiva. A parceria entre professores, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos e a família do aluno é fundamental para o desenvolvimento de estratégias consistentes e para o compartilhamento de conhecimentos e experiências (Bueno, 2008).

Arigidez cognitiva no sujeito com autismo demanda uma prática pedagógica atenta e adaptada as suas especificidades, que busque e promova o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva. Embora a rigidez cognitiva seja uma característica muito recorrente no autismo, é muito importante lembrar que a flexibilidade pode ser melhorada com práticas adequadas como estabelecer rotinas claras e prévias, antecipar fatos e manter o aluno sempre informado, utilizar recursos visuais e concretos para o melhor entendimento e, principalmente, oferecer apoio individualizado.

É preciso ressaltar que flexibilização da rigidez exige cautela e avanços pequenos, investimentos constantes com intervenções diárias, a fim de ir rompendo aos poucos. É comum que o sujeito com rigidez cognitiva apresente crises ou comportamentos desafiadores no processo interventivo, para tanto, faz-se necessário compreender o sujeito como um todo, entender seus mecanismos de autorregulação e propor estratégias que promovam a facilitação em situações de crise.

SEÇÃO 3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A presente pesquisa adota a abordagem metodológica qualitativa, configurando-se como um estudo de caso de natureza descritiva e exploratória. Com relação à natureza da pesquisa, está se caracteriza como qualitativa. De acordo com Minayo (2009, p.21) a pesquisa qualitativa:

Se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas (Gerhardt; Silveira, 2009).

Diante do exposto acima, define-se que a presente pesquisa se delimita em nível exploratório, descritivo e explicativo. Por pesquisa exploratória compreende-se pela investigação de um determinado tema. Segundo Gil (2008, p.27) a pesquisa exploratória:

consiste em desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas.

Silva (2014), informa que se trata de um conhecimento ainda não tão aprofundado. Este deve ser desenvolvimento com base em pesquisas bibliográficas, diagnóstico de literatura, conversas com outros pesquisadores e especialistas da área explorada, a fim adquirir o máximo possível de informações acerca do fenômeno observado. Portanto, busca-se conhecer mais profundamente uma determinada temática. Para tanto, necessita-se de outros elementos corroborando com este tipo de delimitação, no caso, especificamente, a pesquisa a nível descritivo.

Para Gil (2008, p.28), a pesquisa descritiva consiste em “descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática”. Diante disso, o foco central reside na investigação aprofundada das práticas pedagógicas implementadas no processo de inclusão de um aluno específico da rede pública de educação que possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

3.1. Cenário

A presente pesquisa foi realizada no ano de 2024, em uma escola da rede pública de um município de pequeno porte, localizado no interior do estado de Minas Gerais. A escola está situada em um bairro de classe média baixa que recebe alunos da Educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, dentre esses existem uma quantidade bem significativa de crianças com diagnóstico de TEA, com características diferentes.

3.2. Participantes

O participante deste estudo de caso é um aluno regularmente matriculado na rede pública de ensino, formalmente diagnosticado com TEA – nível 2 de suporte. O estudante possui sete anos de idade, ele será identificado nesta pesquisa como João.

João recebe acompanhamento regular de um profissional de saúde - neuropediatra, além de realizar acompanhamento com psicólogo, fazer equoterapia e ser atendido pelo serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), nasala de recurso multifuncionais.

Adicionalmente, no contexto escolar, o aluno conta com o suporte de um profissional dedicado (doravante denominado monitora) que o acompanha durante as atividades pedagógicas e intervém no manejo de suas crises e momentos de desorganização comportamental. A atuação da professora regente da turma também será um elemento central na análise.

3.3. Instrumentos

A pesquisa tem como instrumentos de coleta de dados um diário de campo, produzido pela pesquisadora ao longo do ano letivo, com observações sistemáticas do aluno em sala de aula e em outros espaços escolares relevantes, com o objetivo de registrar as interações com os colegas, a participação nas atividades propostas, as estratégias pedagógicas implementadas pela professora regente e pela monitora, e as ocorrências de crises ou desorganizações, bem como

as formas de intervenção utilizadas. Os registros foram realizados em diário de campo, com descrições detalhadas e anotações reflexivas.

Além disso, foi utilizado documentos legais como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), relatórios de acompanhamento escolar e de saúde, registros de ocorrências e outras anotações relevantes que possam fornecer informações adicionais sobre o histórico, as necessidades e o progresso do aluno.

3.4. Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada de modo documental, sem necessidade de intervenção direta junto a terceiros, foi conduzida por meio de técnicas interconectadas, visando a sistematização das informações e a construção de uma compreensão abrangente do caso.

3.5. Análise de Dados

A escolha do estudo de caso se justifica pela sua capacidade de oferecer uma compreensão rica e contextualizada de um fenômeno complexo, como o processo de inclusão de um aluno com necessidades educacionais específicas em um ambiente escolar real (Yin, 2015). Através da análise detalhada deste caso, busca-se identificar as estratégias pedagógicas utilizadas, a dinâmica da colaboração entre os profissionais envolvidos (professora regente e monitora), os desafios enfrentados e os fatores que contribuem para o processo inclusivo do aluno.

A análise dos dados qualitativa será realizada através da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), buscando identificar categorias emergentes, padrões recorrentes e significados atribuídos pelos participantes às suas experiências e práticas.

SEÇÃO 4. RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos na pesquisa serão apresentados em quatro principais momentos, I) estudo de caso, com o intuito de descrever o estudante e suas características; II) análise do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), buscando extrair as principais informações inseridas no documento, III) diário de campo, com vistas a apresentar os principais elementos observados pela pesquisadora ao longo do ano letivo; e, por fim, IV) serão discutidos os principais elementos apresentados junto a literatura.

I. Estudo de Caso

O estudante denominado pela pesquisadora como João, tem sete anos e apresenta diagnóstico fechado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), realiza acompanhamento com neuropediatra, psicóloga, além de fazer equoterapia e ser atendido na sala de recursos multifuncional.

Seu desenvolvimento cognitivo está preservado, demonstrando compreensão, raciocínio lógico e memória. Contudo, apresenta significativa rigidez cognitiva, que se manifesta tanto na interação com os outros, quanto em suas próprias rotinas e pensamentos.

A linguagem oral de João é limitada, com prejuízos importantes na dicção, o que dificulta a clareza da fala. Apesar disso, ele se comunica a seu modo, bem baixinho e, às vezes, precisa solicitar para que ele repita o que foi dito. Há intenção comunicativa, mas a frustração decorrente da dificuldade de se fazer entender pode vir a gerar episódios de irritabilidade.

João apresenta episódios frequentes de irritação, principalmente quando suas expectativas não são atendidas ou quando ocorrem mudanças na rotina. A rigidez comportamental é uma característica marcante, gerando dificuldades de adaptação a situações imprevistas e exigindo um ambiente estruturado. Seu comportamento opositor ocasional está diretamente ligado à dificuldade de flexibilizar pensamentos e ações. Com a organização estrutural da escola e os acompanhamentos externos é possível observar avanços, no entanto, é preciso ressaltar que em casa o estudante segue uma rotina estruturada, o que contribui para sua organização emocional e funcional, mas que já mostra mudanças e falta de flexibilização por parte de João.

Embora João seja bem assistido e apresente avanços em várias áreas, a rigidez cognitiva e comportamental ainda constitui um grande desafio para seu desenvolvimento integral. Sua inflexibilidade interfere nas relações interpessoais e na adaptação a novas demandas, impactando o progresso escolar, social e emocional. A continuidade no atendimento

multiprofissional, aliada a estratégias educacionais baseadas na previsibilidade, reforço positivo e estímulo à comunicação funcional, é essencial para promover maior autonomia e qualidade de vida a João. Trabalhar de forma sistemática a flexibilidade cognitiva, dentro de contextos seguros e com apoio afetivo, pode favorecer seu desenvolvimento emocional e ampliar suas possibilidades de interação social.

II. Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

A análise dos dados reunidos no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) apresenta reflexões significativas em torno da rigidez cognitiva e comportamental do estudante, principalmente em momentos de interações junto com os colegas de classe, revela a intrincada relação entre a necessidade de previsibilidade e as reações diante de situações inesperadas ou contrárias à sua vontade.

O registro sistemático dos comportamentos adequados e inadequados, com especial atenção às ocorrências de agressão durante desorganizações e às alterações frente a contrariedades, oferece um panorama da dinâmica comportamental do aluno no ambiente escolar. A análise inicial dos dados evidencia que os momentos de maior estabilidade e participação nas atividades estão fortemente associados à implementação consistente de rotinas visuais e à apresentação prévia das atividades, estratégias que visam acalmar a ansiedade decorrente da dificuldade em processar informações novas ou mudanças abruptas.

A ênfase na flexibilização, conforme documentada no PDI e observada nos registros diários, demonstra a adaptação da prática pedagógica para atender às necessidades específicas do aluno. A antecipação das atividades, a utilização de apoios visuais para estruturar a rotina e a introdução gradual de pequenas variações, sempre com suporte visual e verbal claro, parecem contribuir para a redução da frequência e intensidade das desorganizações e das reações de irritabilidade quando o aluno é contrariado. Essa abordagem encontra respaldo nas discussões de Kupfer (1999) sobre a importância da estruturação e da previsibilidade no trabalho com crianças autistas, embora seu foco principal seja o desenvolvimento psíquico, a ideia de um ambiente estruturado que minimize a angústia diante do imprevisível ressoa com as estratégias de flexibilização aqui observadas.

Somado a isso, tem-se a análise das ocorrências de agressão registradas no portfólio, que frequentemente as associa a momentos em que a rotina estabelecida é interrompida de forma inesperada ou quando o aluno se sente incompreendido ou desrespeitado em suas vontades. A dificuldade em expressar suas necessidades e frustrações de maneira funcional,

exacerbada pela rigidez cognitiva, pode levar a comportamentos disruptivos como forma de comunicação. No entanto, os registros também indicam que, com a implementação consistente das estratégias de flexibilização – como a apresentação antecipada de mudanças e a oferta de alternativas limitadas e claras –, a frequência e a intensidade dessas agressões tendem a diminuir gradualmente.

A observação das interações com os colegas, documentada no portfólio, revela que a rigidez comportamental do aluno muitas vezes se manifesta na dificuldade em aceitar as ideias ou os modos de agir e de brincar dos outros, levando a conflitos. As estratégias de flexibilização, nesse contexto, incluem o ensino explícito de habilidades sociais, o uso de histórias sociais para antecipar situações de interação e o apoio da monitora para mediar as brincadeiras, incentivando a consideração da perspectiva do outro de maneira gradual e estruturada. Os registros sugerem que a introdução dessas estratégias, aliada à previsibilidade das atividades e das interações, contribui para a melhora progressiva, embora lenta, da capacidade do aluno de se engajar de forma mais cooperativa com os pares.

Em suma, a análise integrada do PDI e do portfólio diário demonstra a centralidade da flexibilização, implementada através de rotinas visuais e atividades prévias, como uma estratégia fundamental para o manejo da rigidez cognitiva e comportamental do aluno com autismo. A redução das desorganizações e das reações de irritabilidade, bem como a melhora gradual nas interações com os colegas, sugerem a eficácia de uma abordagem pedagógica que reconhece e se adapta à necessidade de previsibilidade, ao mesmo tempo em que busca, de forma estruturada e gradual, promover a flexibilidade e a adaptação do aluno no ambiente escolar. A continuidade do monitoramento e da análise desses dados é essencial para o aprimoramento das estratégias e para o apoio contínuo ao desenvolvimento do aluno.

III. Observações e anotações diárias

Quadro 1. Rotina de observações

ROTINA DE OBSERVAÇÕES	
Data	Anotações
25/03	O estudante já <u>chegou nervoso e atrasado</u> pois se a chorar tentei acalmá-lo, mas tive que chamar a monitora e ela o levou para terminar a prova na sala da supervisão. Na saída, <u>nervoso de novo, pelo barulho no refeitório, não queria que os alunos ficassem lá dentro.</u> Entreguei-o para o pai e achei que ele estava com cara de bravo.

17/04	Hoje <u>já chegou bastante agitado, depois do recreio, acabou se desorganizando devido ao horário e se puniu</u> dizendo: - Eu errei e nesse momento de fúria acabou quebrando seu abafador de ouvido.
18/04	<u>Já chegou desorganizado</u> com os colegas devido já termos entrado para a sala estava muito rígido e resistente a realizar as atividades propostas. <u>Durante o recreio se desorganizou novamente, pois tocou o sinal duas vezes</u> . Reclamou que estava tudo errado na escola, sinal não se toca duas vezes e isso foi um problema até o final da aula.
29/04	Chegou tranquilo feliz ao entrar em sala inicialmente seguiu a rotina e logo em seguida <u>a monitora precisou sair da sala</u> para acompanhar uma outra criança como foi de última hora <u>não conseguiu antecipar para ele o assunto, logo ele se desorganizou</u> . Já começou o motivo para desorganização e perguntar porque não foi avisado com antecedência.
30/4	Hoje ao me ver na entrada da escola, o estudante ficou surpreso pois ontem não estava com ele e então acreditou que hoje também eu não estaria. Percebi que junto com a surpresa ele também ficou feliz e logo me perguntou o que havia acontecido. O estudante estava se adaptando e começando a respeitar minha autoridade e comando, mas um dia de ausência fez diferença, ficou agitado durante a aula e agiu como se estivesse comigo pela primeira vez. Não houve resistência para realizar as atividades, mas estava intolerante ao erro. <u>Me enganei duas vezes quanto ao lugar do seu material e isso já foi motivo de extrema irritabilidade acabou-se desorganizando e partiu com os braços para cima de mim</u> , conseguimos acalmá-lo com uma boa conversa, ele indagou que a data estava errada e da atividade também esse foi o motivo por qual ele ficou nervoso, mas participou ativamente da educação física.
02/05	<u>Hoje chegou bem resistente</u> , logo se estranhou, pois, foi recebido por mim, a professora e a supervisora. Questionou porque todos estavam esperando por ele. Em seguida, perguntou sobre a professora não estar esperando o professor de música, subiu chamando-a de teimosa. <u>Ao chegar em sala se desorganizou pois os colegas haviam mudado de lugar e outros estavam em duplas pois foi colocado pelo professor de música</u> . Ficou agitado durante toda a aula de música. No instante do dia queria desvalidar todos os meus comandos me falando que como catarro e que não sei ensiná-lo entre outras coisas. Não queria colaborar para que a professora dessa aula insistindo em chamá-la de teimosa. Chorou por diversas vezes e também se debruçava sobre nós nos momentos de irritabilidade nós o acolhemos abraçamos e ele fez as atividades com muita rigidez e intervenção da professora e da monitora.
03/05	<u>Hoje chegou tranquilo, subimos e na sala conseguimos seguir a rotina</u> . Em pouco tempo manifestou sua rigidez observei que o aluno está muito resistente às mudanças e <u>intolerante ao erro. Quer sempre ser o primeiro avalia e corrige atividades do colega da professora e da monitora</u> .
20/05	<u>Hoje já chegou resistente</u> . Começamos a subir as escadas e ele me questionou que eu estava subindo do lado errado que precisaríamos descer e subir as escadas por outro lado. Chegando em sala observou o que todos os colegas estavam fazendo antes de se sentar. <u>A aula foi iniciada impreterivelmente com a ficha como todos os dias, ele levou bastante tempo para iniciar. Certamente que isso gerou uma desorganização pois sempre quer acabar primeiro e viu que os colegas já tinham terminado e a professora estava seguindo para a próxima atividade</u> .

	<p>O estudante tem necessidade de ser o primeiro em tudo, quando se ver atrasado fica muito nervoso se irrita comigo e com a professora e não quer continuar com as atividades e nem colaborar para que a professora siga com sua aula. Precisamos chamar a monitora e conversar com ele novamente. No intervalo não compreendeu que um colega havia se machucado e não queria que encostassem nele pois acreditou que ele estava dando choque propositalmente estava muito rígido nesse dia....</p>
03/06	<p><u>Chegou feliz, ficou alegre e sorridente quando me viu esperando no portão. Ao chegar em sala percebeu que tinha esquecido o livro de literatura já foi motivo para desordem, durante a tarde parou a aula diversas vezes por causa da rigidez queria mandar em todos e discordando de todas as respostas de seus colegas.</u> No recreio uma caixinha de achocolatado estourou o próximo a ele o que fez com que ele se assustasse deixando-o nervoso e estressado. Quando eu retornei para a sala com ele, já estava mais calmo sabia que teria aula de inglês e ele aprecia muito, mas logo ficou muito nervoso me acusando de não ter passado no caminho que ele 'mandou'. Ao estabelecer limite nessa imposição ele reagiu agressivamente me apertando com os braços e apontando o lápis de escrever para mim como se fosse enviá-lo em meu braço. Observei que em <u>todas as vezes que demonstro autoridade maior ele se sente ameaçado e contrariado tem um tipo de atitude e fica agressivo aperta os objetos bate na mesa fecha os olhos e se joga para trás corre e se joga no chão.</u> Ele observa a todo momento minhas ações, inclusive minha maneira de estar maquiagem, unhas, brincos quando nota algo de diferente quer me argumentar. Estou precisando conversar com ele todos os dias sobre a individualidade de cada pessoa que todos os dias vamos trabalhar de uma forma diferente.</p>
05/09	<p>Hoje foi dia de <u>hora cívica ele participou ativamente pois já havia sido comunicado previamente e cantou belissimamente bem foi um dos dias mais tranquilos.</u></p>
06/09	<p>Hoje estava bem feliz e fez todas as atividades sem dificuldade. No último horário foi a aula de Educação física alterando a rotina e ele não se incomodou com a mudança.</p>
09/09	<p><u>Hoje já chegou agitado.</u> Na entrada precisei receber o aluno de outra sala juntamente com o estudante e ele me perguntou e não queria que o outro subisse comigo, expliquei que ele estava naquele dia sem monitora, mas queria empurrar o colega como forma de punição. Quando fui contê-lo ele me agrediu com um empurrão, conversei calmamente com ele e falei que essa situação não deveria se repetir. <u>Chegamos na sala e ele queria culpar os colegas novamente depois culpou a professora por falar que a gente poderia mudar o final da história ele precisou sair da sala para se organizar.</u> Dei uma volta no pátio com ele e logo ele se acalmou. De repente não sei muito bem por qual motivo ele ficou super agressivo me apertou por trás da cadeira e eu precisei levantar para contê-lo quanto mais eu o mandava se sentar e parar com aquilo, mas ele me apertava no canto da cadeira, ele é um garoto bem forte. Quando percebeu que eu estava bem brava e a professora muito assustada com a situação entrou sentou-se e ficou muito quieto. Na hora do intervalo fiquei com ele dentro da sala por cinco minutos, conversei com ele sobre essa atitude e falei das consequências que isso gerava, era a primeira vez que ele tinha esse tipo de situação tão agressiva e foi quando me disse: Você quer que eu te mate? Como eu já estava repreendendo por uma atividade errada achei melhor por hora fingir que não ouvi ficou nervoso o resto da tarde.</p>

11/09	<p><u>Hoje chegou tranquilo e se manteve organizado na sala de aula</u>, até o momento em que estava fazendo-a as coisas do jeito que ele queria. Porém, em certo momento, <u>ele queria copiar uma pergunta por vez e fechar o caderno para procurar a resposta no livro</u>. Ele se mostra tão metódico que até para abrir o caderno passa página por página, falei que ele iria fazer do jeito que todos os colegas estavam fazendo com o caderno aberto. Ele justificou que não tinha espaço na mesa... Falei que poderia colocar na minha que estava ao seu lado, mas ele não aceitou queria que fosse do jeito dele então ficou muito nervoso novamente. Em seguida queria escrever na folha que havia rabiscado, eu não deixei e ele ficou nervoso, foi até a professora sabendo que estava errado e reclamou que a folha acabou, este era o problema. Diante dessas situações em que ele não consegue o que quer fica involuntariamente explosivo. Em outra situação, de repente quando a professora estava falando que não seria do jeito que ele queria ele disse: tem que matar ela também... Isso por algo bem mais simples que os acontecimentos anteriores, mas como já estava muito nervoso foi o suficiente. A professora disse que ia filmar o que ele estava falando logo ele ficou quieto, a supervisora veio conversar com ele sobre seu comportamento ela foi bem firme com ele. Quando ela saiu da sala ele começou a chorar fazendo pirraça e nós pedimos para que ele parasse, ficou chorando durante uns 40 minutos. No Recreio novamente implicou com os colegas, queria apertar a colega, foi preciso uma intervenção das professoras. A partir deste dia os colegas estavam sentindo medo de brincar com ele e ficar de mãos dadas como era habitualmente o tempo todo. Ele começou a dizer que não poderia ficar sozinho e repetiu por várias vezes como uma ecolalia.</p>
10/10	<p><u>Hoje ele chegou muito feliz e sorridente</u>, ficou tranquilo na aula de música, depois fizemos uma atividade no lado de fora da sala até a hora do intervalo, logo após o intervalo comeu gelatina e assistiu um filme. De todos os dias que eu acompanhei sem sombra de dúvidas hoje foi o mais tranquilo de todos.</p>
11/10	<p>Ele chegou muito animado e feliz, fez todas as atividades sem corrigir o erro de ninguém. Hoje foi o dia da aula de robótica e ele ficou tranquilo.</p>
26/10	<p>Feira literária! Ele foi com sua família e se mostrou muito feliz!</p>
28/10	<p><u>Chegou bem, na avaliação de português estava comprometido e atencioso apesar de argumentar todos os erros e criar situações e me culpar e culpar seus colegas</u>. Sempre válido suas falas, isso é importante para sua consciência, porém quando vejo que é implicância ou teimosia eu repreendo. <u>Presta atenção em tudo que a gente fala querendo sempre corrigir ou comparar com alguém de sua família</u>. Em um desses dias ele tem criado muitas situações e atribuindo a fala às pessoas quando fica nervoso, grita e xinga a todos. Busco usar com ele sempre o mesmo tom de voz para que ele possa entender que para ser ouvido e respeitado não é necessário gritar, mas quando ele está mais resistente e não aceita justificativa me imponho e falo firme. A professora sempre complementa as minhas falas, reforçando o argumento para que ele nos obedeça.</p>
29/10	<p>Avaliação de Matemática. Já chegou bem, mas <u>ao iniciar a revisão para a prova ficou agitado – motivo: não fez a tarefa do jeito que achava certo mesmo sabendo que estava errado, começou a indagar a professora e os colegas pois se viu contrariado e não gostou nada desse fato</u>. A professora teve que intervir dizendo a ele para corrigir a tarefa, pois a borracha foi feita para apagar os erros e consertar e que devemos aproveitar enquanto podemos.</p>

21/11	<u>Chegou feliz e contando o que fez durante o feriado. Na</u> aula de música estava comunicativo e toda hora queria falar com o professor. Hoje conversei com ele sobre segunda-feira, pois não vou vir trabalhar, reforcei os combinados com ele e ele aceitou de boa... Achei melhor falar apenas uma vez para não tirar o foco visto que tudo que eu falo ele quer explicações. Percebi que uma vez foi suficiente. Amanhã vou falar mais uma vez, não apresentou resistência ao ver a escova de cabelo do irmão na mochila, diferente dos dias anteriores.
22/11	<u>Hoje já chegou muito nervoso, na sala implicou com muitas situações e em seguida chorou muito.</u> Estava extremamente difícil nenhum argumento contornava a situação, a professora conversou com ele fora da sala, quando ele voltou, pouco tempo depois já começou a implicar novamente queria que tudo acontecesse do seu jeito. <u>Na atividade de produção textual, queria impor para que a professora e toda a turma o título que ele havia escolhido, pois foi combinado que haveria uma votação, logo se desorganizou.</u> Sair da sala com ele do lado de fora andamos e eu conversei bastante, não adiantou nada, o choro se intensificou e ficou muito agressivo nesse momento, precisei repreendê-lo. <u>Quando voltamos para a sala ele já estava bem mais calmo, mas ao ver o quadro com o texto, culpou a professora por não o esperar e chorou novamente.</u>
26/11	Chegou e quando viu a professora Ana na sala com os colegas no banheiro ele já ficou nervoso, culpando-a de não o esperar. Foi avisado no dia anterior que a professora iria aplicar uma prova na sala (PROALFA). A professora conversou com ele e ele se acalmou e fez a prova bem tranquilo.
27/11	<u>Chegou bem, mas durante a prova estava muito agitado.</u> Criou situações a tarde toda.
04/12	<u>Ele tem chorado com muita frequência. Nessa última semana estava muito intenso, talvez pela mudança de rotina com a aproximação das férias.</u> De acordo com ele, todos estavam deixando-o sozinho porque era feio ficar com ele. <u>Hoje foi embora chorando por diferentes motivos, pelo fato de que o pai atravessou fora da faixa,</u> porque quem teria que buscá-lo era seu irmão Thiago e não o seu pai, era hora de olhar seu irmão Bernardo e seu pai estava ali.

Fonte: própria autora

IV) A rigidez cognitiva e a implicação para o desenvolvimento do estudante

O acompanhamento multifacetado do aluno, envolvendo a professora regente e a monitora escolar, proporcionou uma rica variedade de informações sobre suas manifestações comportamentais, suas preferências e suas dificuldades no ambiente escolar e em outros contextos de desenvolvimento, como o extracurricular e o familiar. A rigidez cognitiva, neste caso, manifesta-se a partir da dificuldade em aceitar mudanças, em um forte apego a rotinas e em padrões de pensamento e comportamento inflexíveis, impactando suas interações sociais, seu engajamento nas atividades pedagógicas e sua capacidade de lidar com frustrações ou imprevistos. Esta compreensão da rigidez, como uma característica central que perpassa diversas áreas do desenvolvimento no TEA, é o que confirma Mendonça (2015), ao descrever

detalhadamente as dificuldades na flexibilidade mental e comportamental como elementos distintivos do espectro.

A análise do portfólio nos leva a compreender que a maioria dos episódios de desorganização partem de movimentações externas e alterações, muitas vezes pequenas, mas que para o estudante observado é extremamente complexa. Os trechos abaixo, representam esta informação:

***Hoje chegou bem resistente**, logo se estranhou, pois, foi recebido por mim, a professora e a supervisora. Questionou porque todos estavam esperando por ele. Em seguida, perguntou sobre a professora não estar esperando o professor de música, subiu chamando-a de teimosa. **Ao chegar em sala se desorganizou pois os colegas haviam mudado de lugar e outros estavam em duplas pois foi colocado pelo professor de música**. Ficou agitado durante toda a aula de música. No instante do dia queria desvalidar todos os meus comandos me falando que como catarro e que não sei ensiná-lo entre outras coisas. Não queria colaborar para que a professora dessa aula insistindo em chamá-la de teimosa. Chorou por diversas vezes e também se debruçava sobre nós nos momentos de irritabilidade nós o acolhemos abraçamos e ele fez as atividades com muita rigidez e intervenção da professora e da monitora (02/05 – grifo nosso).*

*Ele tem chorado com muita frequência. Nessa última semana estava muito intenso, talvez pela mudança de rotina com a aproximação das férias. De acordo com ele, todos estavam deixando-o sozinho porque era feio ficar com ele. **Hoje foi embora chorando por diferentes motivos, pelo fato de que o pai atravessou fora da faixa**, porque quem teria que buscá-lo era seu irmão Thiago e não o seu pai, era hora de olhar seu irmão Bernardo e seu pai estava ali (04/12 – grifo nosso).*

Nota-se, por meio dos excertos acima, que o estudante sofre um impacto significativo com mudanças de rotina, isso está diretamente relacionado a ações diárias, o mesmo caminho a ser realizado ou atravessar na mesma direção e no local devido – faixa de pedestre -, os colegas se sentarem sempre, religiosamente, no mesmo lugar, dentre outros aspectos.

É de conhecimento de todos que a rotina é extremamente importante para o sujeito com TEA, no entanto, comportamentos repetitivos e estereotipados também são recorrentes, como no caso do estudante observado – que se desorganizou devido ao fato de seu pai não ter atravessado na faixa de pedestre. A rigidez cognitiva é tão significativa que causa um impacto na vida do sujeito, gera sofrimento a ponto de se desorganizar. Existe um limiar para a aceitação de regras, a rigidez pressupõe seguir as regras de forma efetiva, sem possibilidades de negociação, ela é posta e deve ser seguida.

De acordo com Gonçalves (2014), a rigidez está diretamente relacionada com a ação realizada da mesma forma, por inúmeras vezes e em diferentes situações. Trata-se da dificuldade em se adaptar a novas demandas e outros possíveis caminhos para aquela mesma ação. Esse detalhamento fica muito claro ao observarmos que muitos episódios de desregulação do estudante se desencadeiam devido ao simples fato de estudantes mudarem o local de sentar.

A rigidez é tão significativa para o desenvolvimento do sujeito que para muitos pode parecer banal ou até mesmo confortável apresentar tal característica, mas conforme aponta Pizarro (2001), a rigidez limita o indivíduo em diferentes aspectos, como por exemplo, nas possibilidades de mudança, na reação negativa a situações que fogem do seu controle, conseqüentemente, essas reações acabam por acarretar em prejuízos nas relações sociais e interacionais.

Outro ponto observado por meio dos relatos e que nos possibilita aprofundar a discussão, remete-se a desorganizações ocorridas na escola, mas por intercorrências anteriores ou prévias a sua chegada na instituição, como nos exemplos abaixo:

*O estudante já **chegou nervoso e atrasado** pois se a chorar tentei acalmá-lo, mas tive que chamar a monitora e ela o levou para terminar a prova na sala da supervisão. Na saída, **nervoso de novo, pelo barulho no refeitório, não queria que os alunos ficassem lá dentro**. Entreguei-o para o pai e achei que ele estava com cara de bravo (25/03 – grifo nosso).*

*Hoje já chegou muito nervoso, na sala implicou com muitas situações e em seguida chorou muito. Estava extremamente difícil nenhum argumento contornava a situação, a professora conversou com ele fora da sala, quando ele voltou, pouco tempo depois já começou a implicar novamente queria que tudo acontecesse do seu jeito. **Na atividade de produção textual, queria impor para que a professora e toda a turma o título que ele havia escolhido, pois foi combinado que haveria uma votação, logo se desorganizou**. Sair da sala com ele do lado de fora andamos e eu conversei bastante, não adiantou nada, o choro se intensificou e ficou muito agressivo nesse momento, precisei repreendê-lo. **Quando voltamos para a sala ele já estava bem mais calmo, mas ao ver o quadro com o texto, culpou a professora por não o esperar e chorou novamente** (22/11 – grifo nosso).*

Nota-se, em muitos relatos da professora, que ele já chega à escola irritado, nervoso ou agitado, e tais comportamentos acabam por desencadear desorganizações na escola, no convívio com os demais pares, com a docente e a monitora, por exemplo. Isso fica claro nos destaques em que ocorrem atraso no horário de entrada da escola, por exemplo. Existe um compromisso

com hora para iniciar – a chegada na escola, mas que por diferentes motivos o atrasam, a consequência é não saber lidar com o atraso.

A flexibilidade cognitiva e comportamental não acontece de imediato, existe muito esforço de todos os que convivem com o sujeito, bem como profissionais que promovam intervenções coerentes com as características apresentadas. É neste direcionamento do trabalho colaborativo que Duque e Ferraz (2023) indicam ser necessário a presença e atuação da família para a melhoria. De acordo com os autores, lidar com a rigidez comportamental pode significar um desafio para a família, devido a comportamentos rígidos reforçados constantemente, seja de forma consciente ou inconsciente, por meio da influência do reforço negativo e de normativas impostas socialmente.

Diante do exposto, torna-se fundamental intervenções nos diferentes ambientes que o sujeito pertence, além da troca entre tais ambientes. Somado a isso, observa-se nos relatos a relação direta com barulhos e elementos sonoros externos, inclusive outros aspectos de ordem sensorial.

***Já chegou desorganizado** com os colegas devido já termos entrado para a sala estava muito rígido e resistente a realizar as atividades propostas. **Durante o recreio se desorganizou novamente, pois tocou o sinal duas vezes.** Reclamou que estava tudo errado na escola, sinal não se toca duas vezes e isso foi um problema até o final da aula (18/04 – grifo nosso).*

A desorganização iniciou por algum elemento externo à escola, uma vez que o estudante já chegou na escola desorganizado, no entanto, outros elementos colaboraram para sua irritabilidade, como por exemplo, o sinal ter tocado duas vezes, o que foge do padrão comportamental estabelecido diariamente.

De acordo com Paula-Pérez e Artigas-Pallares (2020), existe uma determinada intolerância à incerteza e transtornos de processamento da integração sensorial no autismo. Observa-se, com recorrência, problemas de integração sensorial em caráter hiper ou hiporreatividade, seja relacionado a estímulos sensoriais ou a um interesse incomum pelos aspectos sensoriais do ambiente; por exemplo, aparente indiferença à dor/temperatura, resposta adversa a sons ou texturas específicos, além de cheirar ou tocar objetos excessivamente, além de fascínio visual por luzes ou movimento.

É nesse direcionamento que entendemos o impacto gerado no estudante frente ao barulho dos seus colegas, é um reconhecimento do som e a ação que este tem dentro de seu organismo de forma totalmente diferente. Em contraposição aos comportamentos apresentados pelo estudante, há relatos da professora indicando que o estudante chegou feliz, tranquilo e bem

à escola, e isso reverbera em uma postura totalmente diferente no contexto escolar e ao longo do dia.

Hoje chegou tranquilo, subimos e na sala conseguimos seguir a rotina. Em pouco tempo manifestou sua rigidez observei que o aluno está muito resistente às mudanças e **intolerante ao erro. Quer sempre ser o primeiro avaliar e corrigir atividades do colega da professora e da monitora** (03/05 – grifo nosso).

Chegou feliz e contando o que fez durante o feriado. Na aula de música estava comunicativo e toda hora queria falar com o professor. Hoje conversei com ele sobre segunda-feira, pois não vou vir trabalhar, reforcei os combinados com ele e ele aceitou de boa... Achei melhor falar apenas uma vez para não tirar o foco visto que tudo que eu falo ele quer explicações. Percebi que uma vez foi suficiente. Amanhã vou falar mais uma vez, não apresentou resistência ao ver a escova de cabelo do irmão na mochila, diferente dos dias anteriores (21/11 – grifo nosso).

Nota-se que quando o estudante chega bem à escola, ou seja, não ocorreram interferências de outras ordens em seu dia que antecede a escola, a tendência é manter o restante do dia bom, com bom desempenho. Isso está diretamente relacionado com a rotina, mas também com a previsibilidade. Momentos de maior tranquilidade e colaboração estão frequentemente associados à clareza das rotinas, à antecipação das atividades e ao uso de apoios visuais, estratégias que minimizam a ansiedade decorrente da dificuldade em processar informações novas ou alterações no planejamento. Essa observação alinha-se com o pensamento de Maria Cristina Kupfer (1999), que, embora em uma perspectiva psicanalítica, sublinha como a previsibilidade e a organização do ambiente podem conferir segurança psíquica, diminuindo a angústia frente ao desconhecido e facilitando a inserção do sujeito nos diferentes ambientes. Nessa perspectiva, o ensino estruturado pode servir como ferramenta no processo de auxílio ao estudante. De acordo com Pereira et al. (2013):

O Ensino Estruturado procura tornar o ambiente em que o aluno se insere mais previsível e acessível, minimizando reações a grandes mudanças no ambiente físico e comportamentais. Visa, portanto, melhorar sua autonomia através de capacidades adaptativas, e a participação na escola junto aos colegas de turma, almejando a inclusão na sociedade (p.77).

Contudo, o portfólio também documenta os desafios significativos enfrentados quando as rotinas são interrompidas ou quando o aluno é confrontado com situações inesperadas, resultando em comportamentos de resistência, agitação e, por vezes, crises que demandam a

intervenção da monitora e da professora, seguindo as orientações delineadas no PDI e as estratégias compartilhadas pela equipe de saúde.

O PDI, por sua vez, detalha as estratégias individualizadas implementadas para promover a flexibilização cognitiva e comportamental do aluno. As adaptações curriculares, o uso de recursos sensoriais específicos, as atividades de comunicação alternativa e as metas de desenvolvimento social foram planejadas em consonância com as avaliações e as recomendações da neuropediatra, do psicólogo e da equipe da sala de recursos multifuncionais. A equoterapia, conforme os registros, tem contribuído para a modulação sensorial e para a redução da ansiedade em determinados contextos. A análise do PDI em conjunto com o portfólio permite observar a evolução do aluno em relação a essas metas, identificando as estratégias mais eficazes e as áreas que ainda demandam maior atenção e adaptação.

Ao longo do processo de intervenção junto ao estudante, nota-se que a rigidez cognitiva se faz presente, na maior parte do tempo, com relação

Hoje chegou tranquilo, subimos e na sala conseguimos seguir a rotina. Em pouco tempo manifestou sua rigidez observei que o aluno está muito resistente às mudanças e intolerante ao erro. Quer sempre ser o primeiro avalia e corrige atividades do colega da professora e da monitora.

A perspectiva teórica de Kupfer (1999), ao discutir a importância da estruturação e da previsibilidade no contexto do desenvolvimento infantil e, por extensão, no trabalho com crianças com condições como o autismo, ecoa a centralidade das rotinas e dos apoios visuais observada nos dados. Kupfer enfatiza como um ambiente organizado e previsível pode oferecer segurança, além de reduzir a angústia diante do desconhecido, facilitando o engajamento e a aprendizagem. No entanto, a rigidez cognitiva e psicológica do aluno em questão também aponta para a necessidade de ir além da mera estruturação, incorporando estratégias que visem, gradualmente, a promoção da flexibilidade e da capacidade de lidar com a incerteza.

A colaboração contínua entre a equipe escolar e os profissionais de saúde, evidenciada nas anotações do portfólio e nas revisões do PDI, demonstra a complexidade e a individualidade do processo de inclusão deste aluno. As informações trocadas entre a escola e os terapeutas permitem um alinhamento das estratégias e uma compreensão mais aprofundada dos fatores que influenciam o comportamento do aluno em diferentes ambientes. A análise dos dados sugere que a consistência nas abordagens, a paciência e a sensibilidade às necessidades

específicas do aluno são elementos cruciais para o seu desenvolvimento e para a promoção de uma maior flexibilidade cognitiva e psicológica ao longo do tempo.

Outro ponto a ser destacado remete-se a dificuldade do aluno em aceitar os erros dos colegas, o que pode ser visto como uma manifestação da sua dificuldade em tolerar as diferenças e a eventualidade. A rigidez o leva a operar com modelos mentais fixos, onde o desvio (erro do outro) perturba a ordem internalizada. A falta de aceitação dos próprios erros, por sua vez, pode estar ligada a uma idealização do eu e a uma dificuldade em integrar a falha como parte do processo de aprendizagem e da construção da identidade. A intensa busca por precisão e a autocrítica podem ser expressões dessa dificuldade em lidar com a própria imperfeição.

Mendonça (2015), ao abordar as características cognitivas do TEA, enfatiza a dificuldade na função executiva da flexibilidade mental. A incapacidade de alternar entre pensamentos, de adaptar estratégias e de considerar diferentes perspectivas dificulta a aceitação do erro como parte do processo. A rigidez cognitiva impede que o aluno veja o erro como uma oportunidade de aprendizado, tanto para si quanto para os outros.

A análise dos dados da pesquisa detalha, então, as situações em que a falta de aceitação dos erros se manifesta tanto em relação aos colegas (reações verbais, comportamentais, isolamento), quanto em relação a si mesmo (frustração excessiva, recusa em tentar novamente, verbalizações autodepreciativas). É crucial identificar as estratégias de intervenção utilizadas pela equipe escolar para promover a flexibilização e a aceitação do erro, e como o aluno responde a essas abordagens.

Desse modo, compreende-se que a rigidez cognitiva, como dificuldade neurológica em processar a mudança e a incerteza, encontra eco na angústia psíquica diante da falha e da inconclusão. A flexibilização, nesse sentido, não se trata apenas de uma habilidade cognitiva a ser desenvolvida, mas também de um processo de elaboração psíquica que envolve a aceitação da limitação e a possibilidade de aprender com a experiência do erro.

As estratégias de intervenção que se mostram eficazes podem ser aquelas que oferecem um ambiente seguro e previsível, ao mesmo tempo em que introduzem gradualmente a possibilidade do erro como parte natural do processo. A modelagem de comportamentos de aceitação, a explicitação da natureza do erro como oportunidade de aprendizado e o foco nas estratégias de resolução de problemas em vez da punição do erro podem ser caminhos promissores. A análise deve explorar se as práticas pedagógicas implementadas consideram essa dupla dimensão – cognitiva e psíquica – da dificuldade do aluno em lidar com o erro.

Em vários momentos, a intervenção realizada pela professora foi de buscar contornar a situação, conforme as falas abaixo:

Hoje chegou tranquilo e se manteve organizado na sala de aula, até o momento em que estava fazendo-a as coisas do jeito que ele queria. Porém, em certo momento, ele queria copiar uma pergunta por vez e fechar o caderno para procurar a resposta no livro. Ele se mostra tão metódico que até para abrir o caderno passa página por página, falei que ele iria fazer do jeito que todos os colegas estavam fazendo com o caderno aberto. Ele justificou que não tinha espaço na mesa... Falei que poderia colocar na minha que estava ao seu lado, mas ele não aceitou queria que fosse do jeito dele então ficou muito nervoso novamente. Em seguida queria escrever na folha que havia rabiscado, eu não deixei e ele ficou nervoso, foi até a professora sabendo que estava errado e reclamou que a folha acabou, este era o problema (...) (11/09 – grifo nosso).

Hoje já chegou muito nervoso, na sala implicou com muitas situações e em seguida chorou muito. Estava extremamente difícil nenhum argumento contornava a situação, a professora conversou com ele fora da sala, quando ele voltou, pouco tempo depois já começou a implicar novamente queria que tudo acontecesse do seu jeito. Na atividade de produção textual, queria impor para que a professora e toda a turma o título que ele havia escolhido, pois foi combinado que haveria uma votação, logo se desorganizou. Sair da sala com ele do lado de fora andamos e eu conversei bastante, não adiantou nada, o choro se intensificou e ficou muito agressivo nesse momento, precisei repreendê-lo. Quando voltamos para a sala ele já estava bem mais calmo, mas ao ver o quadro com o texto, culpou a professora por não o esperar e chorou novamente (22/11 - grifo nosso).

A professora busca, a todo momento, tirar o foco da demanda apresentada pelo estudante, especificamente no foco indicado por ele, trata-se de um mecanismo de alteração da atenção sem prejuízo ou sofrimento, nem sempre funciona ou dá certo, mas sempre é uma tentativa plausível. Esse movimento chamamos de flexibilização cognitiva. Segundo Etchepareborda (2005, p.S156), “a flexibilidade cognitiva é a capacidade de poder mudar um critério de seleção sem perseverar com o critério anterior, emendar erros e ajustar o desenvolvimento da atividade aos condicionantes internos e externos”.

Desse modo, compreende-se que a professora busca a todo momento promover a flexibilização cognitiva junto ao estudante, mas sem causar sofrimento, ponderando os elementos do desenvolvimento interno e externo de seu aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal compreender a rigidez cognitiva apresentada por um estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como identificar e analisar as possibilidades interventivas que visam minimizar os impactos dessa rigidez no seu desenvolvimento acadêmico e na sua qualidade de vida. Ao longo do ano letivo, conduzimos uma abordagem investigativa com coleta de dados real e estruturada, buscando evidenciar como a aplicação de práticas pedagógicas específicas pode promover a flexibilização e aprimorar a convivência desse aluno. Nossa hipótese inicial de que a previsibilidade desempenha um papel crucial na diminuição de crises e na minimização dos impactos negativos da rigidez no processo de aprendizagem foi amplamente confirmada pelas observações e resultados.

Os dados coletados demonstraram que as estratégias centradas na estruturação e na comunicação clara foram notavelmente eficazes. Os momentos de intervenção revelaram que a criança se mostrava mais calma e tranquila na maioria dos momentos, evidenciando o impacto positivo dessas abordagens em seu bem-estar e engajamento. Acreditamos que o diálogo seja a forma mais fundamental no processo de negociação, pois a comunicação aberta e respeitosa, que busca compreender a perspectiva do aluno e envolvê-lo no processo de adaptação, facilitou sua aceitação de novas situações e a diminuição da resistência característica da rigidez. Esse estudo, portanto, alcançou seus objetivos, e as conclusões obtidas, juntamente com os resultados, foram atendidas com avanços significativos na área estudada.

Contribuições e Descobertas Relevantes

Os achados desta pesquisa ressaltam a importância de diversos elementos fundamentais no processo interventivo:

- **Previsibilidade:** Conforme apontado por Maria Cristina Kupfer (1999), a estruturação do ambiente e a clareza das rotinas oferecem segurança psíquica, reduzindo a angústia e, conseqüentemente, as manifestações da rigidez. A antecipação dos eventos permite ao aluno preparar-se para o que virá, diminuindo a necessidade de controle rígido.
- **Intervenção gradual na flexibilidade:** O desenvolvimento da flexibilidade cognitiva em alunos com TEA demanda uma abordagem intencional e passo a passo. A introdução gradual de variações, acompanhada de apoios e explicações, demonstra ser mais eficaz do que mudanças abruptas, conforme as diretrizes apresentadas por Luciana Mendonça (2015).

- Diálogo como ferramenta de negociação: A comunicação aberta e respeitosa, que busca compreender a perspectiva do aluno e envolvê-lo no processo de adaptação, facilita a aceitação de novas situações e promove a flexibilidade. A negociação, dentro dos limites possíveis, contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo.
- Foco nas estratégias de resolução de problemas: Ensinar o aluno a identificar problemas, considerar diferentes soluções e avaliar as consequências de suas ações contribui para o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, permitindo que ele lide com imprevistos de forma mais adaptativa.
- Importância dos apoios visuais: A utilização de recursos visuais para estruturar a rotina, antecipar atividades e auxiliar na compreensão de regras e expectativas mostrou-se uma ferramenta poderosa na redução da ansiedade e no aumento da flexibilidade.

Uma das descobertas mais relevantes foi a confirmação da parceria entre família, escola e profissionais de atendimento como um pilar indispensável para o sucesso das intervenções. A comunicação contínua e o alinhamento das estratégias entre todos os envolvidos – incluindo neuopediatras, psicopedagogos e fisioterapeutas, cujas perspectivas se integram a essa rede de apoio – potencializam os resultados e garantem a consistência das abordagens em diferentes contextos da vida do estudante. Essa colaboração holística assegura que as necessidades específicas da criança sejam atendidas de forma abrangente e coerente.

Deste modo, este estudo reforça a importância de práticas pedagógicas que combinem a estruturação e a previsibilidade com estratégias graduais de promoção da flexibilidade, tendo o diálogo como um eixo central na construção de uma relação de confiança e colaboração com o aluno. Os avanços observados na área estudada oferecem perspectivas promissoras para a atuação com alunos com TEA e rigidez cognitiva, indicando que, através de abordagens conscientes e individualizadas, é possível contribuir efetivamente para o seu processo de aprendizagem e para o desenvolvimento de uma maior adaptabilidade.

A pesquisa no campo do autismo, e especificamente na flexibilização da rigidez, é de extrema importância por várias razões. Ela não se limita a descrever um fenômeno, mas busca ativamente novas estratégias interventivas que possam impactar diretamente a qualidade de vida de indivíduos com TEA. Para além do caso estudado, a relevância desta pesquisa reside na sua capacidade de gerar conhecimento que pode ser replicado e adaptado para outros contextos e estudantes, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e eficaz. A compreensão aprofundada das nuances da rigidez cognitiva, como abordado por autores como Kupfer (1999) e Mendonça (2015), é fundamental para que as escolas e as famílias

possam oferecer suporte mais adequado, permitindo que o potencial de cada criança autista seja plenamente desenvolvido.

Contudo, é preciso ressaltar que, embora tenhamos avançado na compreensão e no manejo da rigidez em autistas, o campo ainda é vasto e repleto de desafios. A complexidade inerente ao Transtorno do Espectro Autista exige uma continuidade na pesquisa para desvendar as nuances de tais características, bem como para desenvolver novas abordagens interventivas que sejam ainda mais eficazes e adaptáveis a diferentes perfis de autistas. A compreensão de que a flexibilidade não se desenvolve de forma linear e a necessidade de estratégias que atuem em múltiplos contextos – escolar, familiar e social – permanecem como eixos cruciais para futuros estudos. Avançar significa também fortalecer a colaboração interdisciplinar, aproximando pesquisadores, clínicos, educadores e, fundamentalmente, a própria comunidade autista e suas famílias. A troca de experiências, a validação de práticas e a escuta ativa das necessidades e perspectivas dos indivíduos com TEA são essenciais para que as intervenções sejam não apenas cientificamente embasadas, mas também humanizadas e alinhadas com a realidade vivida por essas pessoas. Somente com essa sinergia contínua e um compromisso inabalável com a inclusão poderemos promover avanços significativos na flexibilização e, conseqüentemente, na qualidade de vida e no processo de aprendizagem das pessoas com TEA, garantindo que o potencial de cada um possa florescer plenamente.

Outro aspecto relevante emergente da pesquisa diz respeito à força do coletivo como agente facilitador no enfrentamento da rigidez cognitiva. A convivência em grupo e a mediação pedagógica intencional criam um espaço onde os pares também aprendem a reconhecer e respeitar as limitações e singularidades uns dos outros. Neste ambiente, as crianças começam a entender que a resistência de alguns colegas frente a mudanças ou imprevistos não é uma escolha, mas uma manifestação legítima de um modo específico de funcionamento cognitivo e emocional.

Esse reconhecimento coletivo gera uma cultura de empatia e cooperação, onde o erro é ressignificado não como fracasso, mas como oportunidade de aprendizagem para todos. A aceitação mútua estimula comportamentos mais solidários, favorecendo o desenvolvimento de uma rede de apoio entre as próprias crianças, o que contribui significativamente para o progresso do aluno com TEA.

Nesse processo, o professor assume um papel ainda mais sensível: o de educador que acolhe e aprende continuamente com seus alunos. Ao lidar com os desafios da rigidez cognitiva com empatia e comprometimento, o docente amplia sua própria percepção sobre ensino e aprendizagem, desenvolvendo estratégias mais humanas e criativas. Ensinar, nesse contexto,

passa a ser também um ato de amor – amor que se traduz no respeito pelas limitações, na valorização das potencialidades e na construção de um ambiente onde cada criança se sinta segura para ser quem é.

Assim, o coletivo não apenas contribui para a flexibilização de comportamentos rígidos, mas também transforma a cultura escolar, promovendo uma educação mais afetiva, inclusiva e transformadora. A aprendizagem deixa de ser uma tarefa isolada e se torna um processo partilhado, em que todos – alunos, professores e demais envolvidos – crescem juntos no exercício diário da empatia, da escuta e do acolhimento.

REFERÊNCIAS

- ABREU-RODRIGUES, J. Variabilidade comportamental. Em M. R. de Souza & E. de Rose (Orgs.). *Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 189-210). Artmed, 2005.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARON-COHEN, S., LESLIE, A. M., & FRITH, U. Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, v.21, n.1, p.37-46, 1985.
- BOSA, C.A. As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. **Psicol. Reflex. Crit.**, v.14, n.2, p.281-287, 2001.
- BUENO, J. G. S. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular**. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: ¹MEC/SEESP, 2008.
- CARIM, D. B.; FICHMAN, Helenice Charchat. Reabilitação neuropsicológica dos problemas de atenção e funções executivas. In: **Teoria e Prática: reabilitação neuropsicológica**. FONTOURA, Denise Ren da et al. [Orgs.]. – 1. Ed. – São Paulo: Vetor Editora, 2017.
- CHRISTENSEN, D. L. et al. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, **MMWR Surveillance Summaries**, v. 65, n. 13, p. 1-23, 2018.
- DUQUE, N. C.; FERRAZ, T. C. P. Abordando a flexibilidade psicológica na clínica do espectro do autismo. **Cadernos de Psicologia**, Juiz de Fora, v. 5, n. 9, p.222-242, jan./jun. 2023.
- ETCHEPAREBORDA, M.C. Funciones ejecutivas y autismo. **Revista Neurol**, v.45, Supl.I, p.S155-162, 2005.
- GLAT, R., FERREIRA, M. E. C. Política educacional e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.16, n.3, p.317-330, 2010.
- GONÇALVES, Y.R. **Intervenção Neuropsicológica para Flexibilidade Cognitiva em Adolescentes com Transtornos do Espectro do Autismo**. 130 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2014.
- GRUPO CONDUZIR. **Rigidez Cognitiva no Autismo: o que é e o que fazer?** Disponível em: <https://grupoconduzir.com.br/rigidez-cognitiva-em-individuos-autistas/> Acesso em: 24 abr 2025.
- KUPFER, M. C. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDONÇA, L. F. **Autismo: guia prático para pais e educadores.** Rio de Janeiro: BestSeller, 2015.

PAULA-PÉREZ, I.; ARTIGAS-PALLARÉS, J. La intolerância a la incertidumbre em el autismo. **Medicina**, Buenos Aires, v.80, supl.2, p.17-20, 2020.

PIZARRO, H. C.. Los padres del niño con autismo: una guía de intervención. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 1, n. 2, 2001.

REIS, S.; LENZA, N. A importância de um diagnóstico precoce do autismo para um tratamento mais eficaz: uma revisão da literatura. **Revista Atenas Higeia**, v.2, n.4, p.1-7, 2019.

REVISTA AUTISMO. **Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do CDC nos EUA.** 2023. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/> Acesso em: 08 de mar 2025.

Ribeiro, V. M. **Alfabetização e letramento na perspectiva da inclusão.** _____ (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo.** São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009.

SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista.** 1.ed. Curitiba: Appris, 2018.

STEFFEN, B.F. et al. Diagnóstico precoce de autismo: uma revisão literária. **Revista Saúde Multidisciplinar**, v.6, n.2, p.1-6, 2020.

STELLA, M. E. A prática pedagógica inclusiva: desafios e possibilidades. In: Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC. Águas de Lindóia, SP. 2010. **Anais...**

Yin, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** (5a ed.). Porto Alegre: Bookman, 2015.