

**ENTRE O SILÊNCIO E A
INVISIBILIDADE: ESTUDOS
DE CASO SOBRE MENINAS
AUTISTAS NA
ADOLESCÊNCIA E OS
DESAFIOS DA INCLUSÃO
ESCOLAR**

**BETWEEN SILENCE AND INVISIBILITY: CASE STUDIES OF AUTISTIC GIRLS
IN ADOLESCENCE AND THE CHALLENGES OF SCHOOL INCLUSION**

Ciências Humanas, Ciências da Saúde • 11/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789013641](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789013641)

Miriam Ferreira Leal

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem sendo amplamente estudado nas últimas décadas; entretanto, sua manifestação em meninas ainda permanece pouco compreendida, sobretudo no contexto escolar. A literatura recente aponta que características específicas do autismo feminino, como a camuflagem social, os interesses específicos socialmente aceitos e a maior internalização do sofrimento emocional, contribuem para diagnósticos tardios e para a invisibilidade dessas estudantes nos espaços educacionais. (Hull et al., 2020; ATTWOOD, 2023). Este artigo tem como objetivo analisar como o autismo feminino se manifesta na adolescência e discutir os desafios enfrentados por meninas autistas em processo de inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em estudos de caso desenvolvidos a partir da experiência profissional da pesquisadora no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola pública de Ensino Fundamental. Foram analisadas as trajetórias escolares de três adolescentes autistas, denominadas neste estudo por nomes fictícios: Cíntia, Carla e Camila. Os resultados evidenciam que, embora apresentem elevado potencial cognitivo, as estudantes enfrentam importantes barreiras relacionadas à hipersensibilidade sensorial, à ansiedade, às dificuldades de interação social e à inadequação das práticas escolares às suas necessidades específicas. Observou-se ainda que os hiper focos — respectivamente em gatos, animes e desenhos, e pássaros — constituíram importantes estratégias de autorregulação emocional, comunicação e aprendizagem. A discussão fundamenta-se nas contribuições de Tony Attwood, Temple Grandin, Lygia Pereira e estudos contemporâneos sobre o autismo feminino. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar exige práticas pedagógicas flexíveis, sensíveis às especificidades do desenvolvimento feminino no TEA e

comprometidas com a participação efetiva dessas estudantes.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Autismo feminino; Inclusão escolar; Atendimento Educacional Especializado; Adolescência.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) has been extensively studied over the past decades; however, its manifestation in girls remains poorly understood, particularly in the school context. Recent literature indicates that specific characteristics of female autism, such as social camouflaging, socially accepted restricted interests, and greater internalization of emotional distress, contribute to late diagnoses and to the invisibility of these students in educational settings (Hull et al., 2020; ATTWOOD, 2023). This article aims to analyze how female autism manifests during adolescence and to discuss the challenges faced by autistic girls in the process of school inclusion. This is a qualitative study based on case studies developed from the researcher's professional experience in Specialized Educational Assistance (AEE) at a public elementary school. The school trajectories of three autistic adolescents, referred to in this study by pseudonyms, were analyzed: Cíntia, Carla and Camila. The results show that, although the students demonstrate high cognitive potential, they face significant barriers related to sensory hypersensitivity, anxiety, difficulties in social interaction, and the inadequacy of school practices to their specific needs. It was also observed that their restricted interests—respectively, cats, anime and drawing, and birds—constituted important strategies for emotional self-regulation, communication, and learning. The discussion is grounded in the contributions of Tony Attwood, Temple Grandin, Lygia Pereira, and contemporary studies on female autism. It is concluded that effective school inclusion requires flexible

pedagogical practices that are sensitive to the specific characteristics of female development in ASD and committed to the effective participation of these students.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Female autism; School inclusion; Specialized Educational Assistance; Adolescence.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o aumento dos diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) ampliou as pesquisas sobre suas características clínicas, cognitivas e comportamentais. Entretanto, grande parte desses estudos foi historicamente desenvolvida com amostras predominantemente masculinas, limitando a compreensão das especificidades do autismo feminino. Pesquisadores como Tony Attwood, Francesca Happé, Judith Gould, Laura Hull e, no Brasil, Lygia Pereira destacam que meninas autistas podem apresentar manifestações menos evidentes, como camuflagem social, interesses específicos socialmente aceitos e maior internalização do sofrimento emocional. Essas características podem contribuir para diagnósticos tardios e dificultar o reconhecimento de suas necessidades, especialmente durante a adolescência. No contexto escolar, essa invisibilidade pode afetar a participação, a aprendizagem, as relações sociais e o bem-estar das estudantes. Muitas dificuldades são interpretadas como timidez, ansiedade ou desinteresse, retardando a identificação das necessidades educacionais específicas. Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o acesso à escola não garante, por si só, participação, aprendizagem e pertencimento. A inclusão efetiva exige a identificação das barreiras e a reorganização das práticas pedagógicas conforme as necessidades individuais. Nesse

contexto, a pesquisa foi desenvolvida a partir da experiência profissional da pesquisadora no AEE, considerando que muitas meninas autistas permanecem invisíveis no ambiente escolar em razão da forma particular como suas características se manifestam. A pesquisa busca responder como o autismo feminino se manifesta na adolescência e quais desafios essas manifestações impõem à inclusão escolar. O objetivo geral consiste em analisar essas manifestações e seus impactos no contexto educacional. Especificamente, pretende-se caracterizar as trajetórias escolares de três adolescentes atendidas pelo AEE, identificar elementos comuns e singulares em suas experiências e discutir os resultados à luz da literatura contemporânea sobre autismo feminino. Assim, o estudo pretende contribuir para ampliar a compreensão sobre as especificidades do TEA em meninas adolescentes e fortalecer práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam suas necessidades, potencialidades e singularidades.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O Transtorno do Espectro Autista: Conceitos e Características

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças na comunicação e interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022). A concepção de espectro reconhece a diversidade das manifestações do autismo e a necessidade de diferentes níveis de apoio, considerando as características e necessidades individuais de cada pessoa.

Além das diferenças na comunicação social, pessoas autistas podem apresentar alterações no processamento sensorial, com respostas aumentadas ou reduzidas a estímulos auditivos, visuais, táteis, olfativos e proprioceptivos, influenciando sua participação em diferentes ambientes, especialmente no contexto escolar (BOGDASHINA, 2016; GRANDIN, 2015). Também podem apresentar interesses específicos e intensos, frequentemente denominados hiperfocos, que podem desempenhar funções importantes na aprendizagem, comunicação, autorregulação emocional e construção da identidade (ATTWOOD, 2023; GRANDIN, 2015).

No caso das meninas, essas características podem manifestar-se de maneira menos evidente, contribuindo para sua invisibilidade nos processos diagnósticos e educacionais. Historicamente, grande parte das pesquisas sobre o autismo foi desenvolvida com participantes do sexo masculino, favorecendo a construção de modelos que nem sempre contemplam a diversidade das manifestações femininas. Nesse contexto, dificuldades relacionadas à comunicação social, à interação, ao processamento sensorial e à regulação emocional podem ser subestimadas quando não são consideradas as especificidades individuais.

2.2. O Autismo Feminino: Invisibilidade, Camuflagem Social e Diagnóstico Tardio

O conhecimento científico sobre o autismo foi historicamente construído a partir de estudos predominantemente masculinos, desde as descrições iniciais de Kanner (1943) e Asperger (1944). Essa perspectiva contribuiu para a consolidação de modelos diagnósticos que podem dificultar o reconhecimento de manifestações menos evidentes em meninas e mulheres.

Um dos fenômenos mais discutidos nesse contexto é a **camuflagem social**, caracterizada pelo uso consciente ou inconsciente de estratégias para adaptar o comportamento às expectativas sociais, como observar e imitar outras pessoas, ensaiar diálogos e controlar manifestações consideradas inadequadas. Embora possa favorecer uma aparência de adaptação, a camuflagem pode exigir elevado esforço emocional e cognitivo, estando associada à ansiedade, exaustão e sofrimento (HULL et al., 2020; ATTWOOD, 2023).

Outra característica relevante refere-se aos interesses específicos. Meninas podem apresentar interesses intensos por animais, literatura, arte, personagens, música ou natureza, temas socialmente mais aceitos e, por isso, frequentemente interpretados apenas como preferências pessoais ou talentos. Entretanto, a intensidade, a rigidez e a centralidade desses interesses na vida da estudante podem constituir elementos importantes para a compreensão de seu funcionamento (ATTWOOD, 2023).

No contexto escolar, a aparente adaptação social, a capacidade linguística e o desempenho acadêmico podem contribuir para que dificuldades relacionadas à comunicação pragmática, ao processamento sensorial e à regulação emocional permaneçam pouco reconhecidas. Assim, a identificação do autismo feminino exige uma compreensão ampliada de suas manifestações, considerando não apenas comportamentos observáveis, mas também as estratégias utilizadas pelas estudantes para lidar com as demandas sociais e escolares.

Dessa forma, a inclusão de meninas autistas requer práticas educacionais individualizadas, capazes de reconhecer suas singularidades, identificar barreiras à aprendizagem e à participação

e valorizar suas potencialidades. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), articulado ao trabalho de toda a comunidade escolar, desempenha papel fundamental na construção de estratégias que favoreçam a aprendizagem, o bem-estar, a autonomia e o pertencimento dessas estudantes.

2.3. Temple Grandin, Tony Attwood, Lygia Pereira e os Estudos Contemporâneos Sobre o Autismo Feminino

Entre as principais referências no campo dos estudos sobre o autismo feminino destaca-se Temple Grandin (2015), pesquisadora, escritora e mulher autista que transformou sua experiência pessoal em importante contribuição científica para a compreensão do funcionamento cognitivo no espectro. Grandin argumenta que muitas pessoas autistas apresentam formas particulares de perceber, organizar e interpretar o mundo, enfatizando que as diferenças neurológicas não devem ser compreendidas exclusivamente sob a perspectiva do déficit, mas também das potencialidades.

Ao abordar as alterações no processamento sensorial, Grandin descreve como estímulos aparentemente comuns — sons, luzes, cheiros ou movimentações — podem ser percebidos de forma extremamente intensa por pessoas autistas. Essa compreensão contribui para deslocar o foco das dificuldades comportamentais para a análise das condições ambientais, reforçando que muitos comportamentos considerados inadequados representam respostas a situações de sobrecarga sensorial.

Entre essas estratégias destaca-se a camuflagem social, caracterizada pelo esforço consciente para esconder características

do autismo por meio da imitação de comportamentos, do ensaio de conversas e da observação constante das interações sociais. Embora essa adaptação favoreça uma aparência de funcionamento típico, produz intenso desgaste emocional e pode contribuir para o desenvolvimento de ansiedade, depressão e exaustão psicológica.

Attwood também chama atenção para os interesses específicos desenvolvidos por meninas autistas. Diferentemente dos hiperfocos tradicionalmente descritos na literatura clássica, frequentemente relacionados a sistemas mecânicos, números ou meios de transporte, meninas costumam direcionar seus interesses para animais, literatura, arte, música, natureza, personagens fictícios e outras temáticas socialmente valorizadas. Essa característica favorece a invisibilidade diagnóstica, uma vez que tais interesses raramente são reconhecidos como manifestações do espectro.

No contexto brasileiro, Lygia Pereira (2025) reforça essa discussão ao destacar que o autismo feminino permanece subdiagnosticado devido à predominância de critérios clínicos historicamente construídos a partir da experiência masculina. A autora argumenta que muitas meninas desenvolvem estratégias sofisticadas para corresponder às expectativas sociais, mascarando dificuldades relacionadas à comunicação, à interação e à regulação emocional.

Segundo a autora, compreender o autismo feminino exige abandonar modelos homogêneos de avaliação e reconhecer que meninas podem apresentar excelente desempenho acadêmico, linguagem preservada, interesses socialmente aceitos e, ainda assim, vivenciar intenso sofrimento emocional decorrente da necessidade permanente de adaptação.

Essas discussões encontram respaldo em pesquisas recentes desenvolvidas por Hull et al. (2020) e Happé (2019), que evidenciam a existência de perfis femininos de apresentação do autismo frequentemente marcados por maior internalização dos sintomas, elevada ansiedade, dificuldades de pertencimento social e processos diagnósticos tardios.

No contexto educacional, tais evidências reforçam a necessidade de práticas pedagógicas capazes de reconhecer as especificidades do desenvolvimento feminino no Transtorno do Espectro Autista. Mais do que identificar dificuldades, torna-se fundamental compreender as potencialidades dessas estudantes, valorizar seus interesses específicos e construir ambientes que favoreçam sua participação, autonomia e aprendizagem.

Assim, as contribuições de Temple Grandin, Tony Attwood, Lygia Pereira e da literatura contemporânea convergem para uma compreensão de que o desenvolvimento de estudantes autistas não pode ser explicado apenas por características individuais. É necessário considerar também as condições de participação oferecidas pelo contexto social e educacional. Nessa perspectiva, uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como princípio estruturante de suas práticas e transforma barreiras em possibilidades de desenvolvimento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados neste estudo foram construídos a partir da análise qualitativa de três estudos de caso desenvolvidos no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As narrativas evidenciam diferentes formas de manifestação do

Transtorno do Espectro Autista (TEA) em meninas adolescentes e possibilitam compreender como fatores individuais, sociais e institucionais influenciam sua participação no ambiente escolar.

Embora cada estudante apresente características particulares, observa-se um conjunto de elementos recorrentes, tais como dificuldades de interação social, hipersensibilidade sensorial, interesses específicos intensos, ansiedade frente às mudanças na rotina e barreiras relacionadas à permanência em sala de aula. Tais aspectos dialogam diretamente com as pesquisas contemporâneas sobre o autismo feminino, indicando que a escola ainda encontra dificuldades para reconhecer e responder às necessidades educacionais dessas estudantes.

3.1. Cíntia: O Hiperfoco Como Estratégia de Organização Emocional e Aprendizagem

Cíntia, adolescente matriculada no 9º ano do Ensino Fundamental, ingressou na escola apresentando dificuldades significativas de socialização. Demonstrava grande timidez, estabelecia poucas interações com colegas e professores e permanecia, frequentemente, isolada durante os intervalos. As mudanças na rotina escolar desencadeavam elevados níveis de ansiedade, tornando sua permanência em sala de aula um desafio constante.

Entre as características mais marcantes observadas ao longo do acompanhamento destacava-se seu intenso interesse por gatos. O hiperfoco ocupava grande parte de suas conversas, pesquisas e produções gráficas. Cíntia demonstrava amplo conhecimento sobre diferentes raças, comportamento, alimentação e cuidados com felinos, recorrendo a esse interesse como forma de organizar o

pensamento, reduzir a ansiedade e estabelecer relações com o ambiente.

Em atividades pedagógicas relacionadas ao seu tema de interesse, apresentava elevado desempenho, boa capacidade de concentração e significativa participação. Em contrapartida, propostas que exigiam interação em grupo, apresentações orais ou alterações inesperadas na rotina provocavam intenso sofrimento emocional.

Outro aspecto relevante dizia respeito à hipersensibilidade auditiva. Durante os recreios, trocas de aulas e momentos de maior movimentação na escola, Cíntia buscava ambientes silenciosos ou solicitava permanecer temporariamente na Sala de Recursos Multifuncionais, demonstrando que o excesso de estímulos comprometia sua permanência no espaço coletivo.

Diante dessas necessidades, o Atendimento Educacional Especializado organizou estratégias voltadas para a antecipação da rotina, flexibilização das avaliações, mediação das relações sociais e utilização dos interesses específicos como recurso pedagógico. Embora continuasse apresentando dificuldades nas interações sociais, observou-se progressiva ampliação de sua participação nas atividades escolares.

3.1.1. Discussão do Caso 1

A trajetória de Cíntia evidencia características do autismo feminino que podem permanecer pouco perceptíveis no ambiente escolar. A timidez, o isolamento, a ansiedade diante das mudanças e a ausência de comportamentos externalizantes podem contribuir para que suas necessidades sejam confundidas com traços de personalidade, dificultando seu reconhecimento (PEREIRA, 2025).

Nesse sentido, sua aparente adaptação não significava ausência de dificuldades, uma vez que as demandas sociais, as mudanças na rotina e a hipersensibilidade auditiva interferiam diretamente em sua participação escolar.

A busca por ambientes silenciosos durante momentos de maior movimentação pode ser compreendida como uma estratégia de autorregulação diante da sobrecarga sensorial, aspecto relacionado às contribuições de Grandin (2015) sobre as diferentes formas de processamento dos estímulos por pessoas autistas. Assim, compreender as necessidades sensoriais da estudante foi fundamental para a organização de condições que favorecessem sua permanência e participação na escola.

O interesse intenso por gatos constituiu outra característica significativa do caso. Mais do que um interesse específico, esse hiperfoco representava uma potencialidade que favorecia a concentração, a redução da ansiedade e a aproximação com os conteúdos escolares. Conforme Attwood (2023), interesses específicos podem desempenhar funções relevantes na aprendizagem, na comunicação e na autorregulação de meninas autistas. A utilização desse interesse nas atividades pedagógicas possibilitou partir de conhecimentos já consolidados pela estudante para ampliar novas aprendizagens e favorecer sua participação.

As estratégias desenvolvidas pelo AEE, como antecipação da rotina, flexibilização das avaliações, mediação das relações sociais e valorização dos interesses da estudante, contribuíram para reduzir barreiras e ampliar sua participação. O caso demonstra, portanto, que as dificuldades de Cíntia não estavam relacionadas à falta de capacidade para aprender, mas à necessidade de condições

pedagógicas e ambientais adequadas às suas características individuais.

Dessa forma, a experiência analisada reforça que a inclusão escolar de meninas autistas deve considerar não apenas sua presença física, mas também as condições de participação, aprendizagem, bem-estar e pertencimento. Uma educação inclusiva requer práticas individualizadas que identifiquem barreiras, reconheçam potencialidades e reorganizem as condições de aprendizagem (MANTOAN, 2015). Nesse processo, o AEE desempenha papel fundamental na identificação das necessidades da estudante e na construção de estratégias que favoreçam seu desenvolvimento e participação no contexto escolar.

3.2. Carla: Entre a Camuflagem Social e o Afastamento Progressivo da Escola

Carla, adolescente de 15 anos, matriculada no 9º ano do Ensino Fundamental, apresentava um perfil que, à primeira vista, não despertava suspeitas imediatas de Transtorno do Espectro Autista. Era descrita como uma estudante extremamente tímida, discreta e silenciosa, mantendo reduzida interação tanto com colegas quanto com professores. Grande parte das informações sobre seu desenvolvimento foi obtida por meio dos relatos de sua mãe, uma vez que a própria estudante estabelecia comunicação limitada no ambiente escolar.

Desde a infância, Carla demonstrava intenso interesse por animes, produções de animação originárias principalmente do Japão, e desenhos. Esse hiperfoco constituía parte significativa de sua rotina, dedicando longos períodos à elaboração de ilustrações e ao estudo

de personagens. Seus desenhos evidenciavam elevado domínio técnico, riqueza de detalhes e grande capacidade criativa, revelando potencial artístico expressivo.

A transição para os anos finais do Ensino Fundamental representou um momento de ruptura em sua trajetória escolar. A mudança de uma escola pequena para uma instituição com maior número de estudantes, diferentes professores e intensa circulação de pessoas exigiu adaptações que ultrapassavam sua capacidade de enfrentamento naquele momento. A organização do currículo, caracterizada pela alternância de disciplinas a cada cinquenta minutos, pela diversidade de metodologias e pelas constantes mudanças de contexto, intensificava sua sobrecarga cognitiva e emocional.

Com o passar do tempo, Carla passou a permanecer cada vez menos tempo na sala de aula. Inicialmente, solicitava afastamentos temporários; posteriormente, permanecia apenas na entrada da escola, incapaz de atravessar o portão para acessar o ambiente escolar. Esse processo culminou no completo afastamento das atividades presenciais na escola.

Na tentativa de garantir a continuidade de sua escolarização, a equipe pedagógica organizou o envio sistemático de atividades para realização domiciliar. A mãe assumiu papel central nesse processo, retirando os materiais na escola, acompanhando a realização das tarefas e devolvendo-as aos professores para correção. Entretanto, o agravamento de sua condição psicológica (talvez resultado de muito tempo de camuflagem) comprometeu essa rotina de acompanhamento, contribuindo para a reprovação da estudante.

Diante do progressivo isolamento social, Carla iniciou acompanhamento psiquiátrico, permanecendo aproximadamente cento e oitenta dias afastada da escola mediante licença médica. Posteriormente, além do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, recebeu diagnóstico de fobia social, condição que intensificou ainda mais seu sofrimento emocional e seu distanciamento das atividades escolares.

Embora mantivesse elevado potencial intelectual e significativa capacidade artística, sua participação no ambiente escolar tornou-se progressivamente inviável diante das barreiras impostas pelo contexto educacional e pela ausência de estratégias capazes de responder às necessidades específicas da estudante.

3.2.1. Discussão do Caso 2

A trajetória de Carla evidencia aspectos relevantes do autismo feminino, especialmente a **camuflagem social**, por meio da qual algumas meninas procuram adaptar seu comportamento às expectativas sociais, ocultando dificuldades que podem permanecer pouco perceptíveis no ambiente escolar (ATTWOOD, 2023; HULL et al., 2020). No caso analisado, o silêncio, a discrição e a ausência de comportamentos externalizantes contribuíram para que suas necessidades fossem inicialmente interpretadas como timidez ou retraimento. Conforme Pereira (2025), características socialmente valorizadas podem favorecer a invisibilidade do autismo feminino, dificultando o reconhecimento de situações de sofrimento.

O progressivo afastamento de Carla demonstra que a aparente adaptação não correspondia à ausência de dificuldades. A redução da comunicação, o isolamento e a impossibilidade de permanecer

no ambiente escolar constituíram sinais importantes de sobrecarga diante das demandas sociais, sensoriais e pedagógicas. A mudança para uma escola maior, a diversidade de professores, a alternância frequente de disciplinas e a intensa circulação de pessoas ampliaram as barreiras à sua participação. Nesse sentido, comportamentos interpretados como recusa ou desinteresse podem estar relacionados à dificuldade de lidar com ambientes imprevisíveis ou excessivamente estimulantes (GRANDIN, 2015).

O interesse por animes e desenhos também se apresentou como uma importante potencialidade. Suas produções artísticas demonstravam criatividade, domínio técnico e uma forma de expressão na qual a estudante apresentava segurança e competência. A incorporação desse interesse às práticas pedagógicas poderia constituir um recurso para favorecer a comunicação, a aprendizagem e o vínculo com a escola.

O caso evidencia, portanto, que a inclusão escolar não pode restringir-se à matrícula ou ao envio de atividades para casa. É necessário identificar precocemente sinais de sofrimento, compreender as barreiras presentes no ambiente e construir estratégias individualizadas que favoreçam a permanência, a participação e a aprendizagem. Nesse processo, o Atendimento Educacional Especializado assume papel fundamental na articulação entre estudante, família e escola, contribuindo para reconhecer necessidades, valorizar potencialidades e desenvolver recursos pedagógicos adequados.

Assim, a experiência de Carla reforça a importância de uma abordagem educacional sensível às especificidades do autismo feminino, capaz de reconhecer não apenas aquilo que é

imediatamente observável, mas também o esforço de adaptação, os sinais de sobrecarga e as condições necessárias para garantir uma trajetória escolar inclusiva e significativa.

3.3. Camila: Hipersensibilidade Sensorial, Potencial Cognitivo e os Desafios da Permanência Escolar

Camila, adolescente de 13 anos, matriculada no 6º ano do Ensino Fundamental, iniciou sua trajetória na escola após a conclusão dos anos iniciais em uma instituição de pequeno porte. Antes mesmo de seu ingresso, a equipe escolar recebeu informações detalhadas fornecidas pela família acerca de suas necessidades específicas, especialmente em relação às dificuldades de adaptação a ambientes com elevado número de pessoas e intensa estimulação sensorial.

Na escola anterior, Camila estudava em uma turma composta por apenas quatro estudantes, juntamente com a estudante; contexto que favorecia relações mais previsíveis e um ambiente acusticamente menos intenso. A transição para uma turma com trinta e um estudantes representou uma mudança significativa em sua rotina, alterando profundamente as condições ambientais às quais estava habituada. Nos primeiros 30 dias de aula, observou-se a recusa enfática da estudante em adentrar o espaço escolar. Nesse período ficou perambulando pela escola e se escondendo dos professores que a procuravam para uma interação.

Camila apresentava hiperfoco em pássaros. Demonstrava amplo conhecimento sobre diferentes espécies, hábitos alimentares, migração, reprodução e vocalizações, sendo capaz de identificar diversas aves apenas por seus cantos. Esse interesse constituía

importante fonte de prazer, segurança emocional e organização cognitiva.

As estratégias inicialmente planejadas pela equipe escolar mostraram-se insuficientes para responder às demandas apresentadas pela estudante. Professores, equipe da coordenação pedagógica, equipe gestora, professores da sala de recursos, funcionários da escola e profissionais da clínica parceira mobilizaram-se na construção de diferentes adaptações.

Apesar desse esforço coletivo, Camila recusava-se sistematicamente a permanecer na sala de aula. A principal dificuldade referia-se ao intenso desconforto provocado pelos estímulos auditivos presentes no ambiente. Mesmo utilizando abafadores de ruído, afirmava repetidamente que os estudantes faziam barulho demais, demonstrando elevado sofrimento diante da sobrecarga sensorial.

Paradoxalmente, a estudante apresentava excelente capacidade verbal, raciocínio sofisticado e amplo repertório de conhecimentos gerais. Em conversas individuais, surpreendia os profissionais pela profundidade de suas análises, pela precisão das informações apresentadas e pela facilidade em estabelecer relações entre diferentes conteúdos.

Essas características evidenciam que suas dificuldades de permanência escolar não decorriam de limitações intelectuais, mas das condições ambientais oferecidas pelo contexto educacional.

3.3.1. Discussão do Caso 3

O caso de Camila evidencia de forma particularmente clara que a capacidade cognitiva de uma estudante autista não determina, por

si só, sua possibilidade de permanecer e participar do ambiente escolar. Embora apresentasse excelente capacidade verbal, raciocínio sofisticado e amplo repertório de conhecimentos, Camila enfrentava intensas dificuldades para permanecer em sala de aula, principalmente em razão da sobrecarga provocada pelos estímulos sonoros. Essa realidade demonstra que o desempenho acadêmico e o potencial intelectual podem coexistir com necessidades significativas de adaptação sensorial.

As contribuições de Temple Grandin (2015) oferecem importante fundamento para compreender essa situação. Segundo a autora, pessoas autistas podem perceber determinados estímulos sensoriais de maneira significativamente mais intensa que indivíduos neurotípicos. Sons considerados comuns no cotidiano escolar podem ser experimentados como extremamente desconfortáveis, interferindo na atenção, na autorregulação, no bem-estar e, conseqüentemente, na aprendizagem. No caso de Camila, a afirmação recorrente de que a sala fazia "barulho demais" evidenciava que sua dificuldade de permanência não estava relacionada à falta de interesse ou de capacidade para aprender, mas às condições sensoriais do ambiente.

Nesse sentido, a principal barreira à inclusão não se encontrava na estudante, mas na incompatibilidade entre suas necessidades sensoriais e a organização do espaço escolar. A transição de uma turma composta por apenas quatro para outra com trinta e um estudantes produziu uma mudança significativa na quantidade e intensidade dos estímulos aos quais estava exposta. Assim, a experiência de Camila demonstra a necessidade de identificar precocemente as barreiras ambientais e construir adaptações

capazes de reduzir seu impacto, favorecendo condições mais adequadas de permanência, participação e aprendizagem.

Outro aspecto fundamental do caso refere-se ao hiperfoco em pássaros. O interesse de Camila ultrapassa uma preferência pessoal, constituindo uma importante fonte de segurança, prazer, organização cognitiva e expressão de conhecimentos. A literatura contemporânea sobre autismo feminino destaca que interesses relacionados a animais, natureza e outras temáticas socialmente valorizadas podem não despertar imediatamente a percepção de uma característica do espectro (Attwood, 2023; Pereira, 2025). Entretanto, quando esses interesses apresentam intensidade, profundidade e função reguladora, podem desempenhar papel significativo no funcionamento da estudante.

No caso de Camila, seu amplo conhecimento sobre espécies, hábitos, migração, reprodução e vocalizações de aves revelava uma potencialidade que poderia ser incorporada ao planejamento pedagógico. O interesse por pássaros poderia estabelecer conexões com diferentes componentes curriculares, ampliando suas oportunidades de expressão, comunicação e participação. Dessa maneira, a valorização de seus conhecimentos prévios permitiria transformar um interesse específico em recurso pedagógico, favorecendo experiências de aprendizagem mais significativas e fortalecendo seu envolvimento com as atividades escolares.

A trajetória de Camila também demonstra que a identificação das necessidades sensoriais deve ocorrer simultaneamente ao reconhecimento das potencialidades da estudante. Sua elevada capacidade verbal, seu raciocínio sofisticado e seu amplo repertório de conhecimentos não deveriam ser analisados separadamente de

suas dificuldades sensoriais. Pelo contrário, esses elementos precisam ser considerados conjuntamente na elaboração de estratégias educacionais individualizadas.

Nesse processo, a atuação articulada entre família, escola, Atendimento Educacional Especializado, equipe gestora, professores e demais profissionais envolvidos mostrou-se fundamental. A construção colaborativa de estratégias permite compreender as necessidades da estudante de maneira mais ampla e buscar alternativas que favoreçam sua permanência e participação, sem desconsiderar suas características sensoriais e emocionais.

3.4. Análise Comparativa dos Três Casos Sob a Perspectiva do Autismo Feminino

A análise dos casos de Cíntia, Carla e Camila evidencia diferentes formas de manifestação do autismo feminino no contexto escolar. Embora apresentem características distintas, as três estudantes vivenciaram dificuldades de participação que inicialmente não eram plenamente reconhecidas pela escola.

Um aspecto comum é a invisibilidade das necessidades educacionais. Cíntia era percebida principalmente como tímida e retraída; Carla apresentava comportamento silencioso e discreto; e Camila, apesar de seu elevado potencial cognitivo, enfrentava intensa dificuldade para permanecer em sala. Esses casos demonstram que a ausência de comportamentos externalizantes não significa ausência de sofrimento ou necessidade de apoio.

A trajetória de Carla evidencia de maneira mais expressiva a camuflagem social, enquanto Cíntia apresentava esforço significativo para lidar com interações e mudanças de rotina. Essas

manifestações podem contribuir para que meninas autistas sejam interpretadas como apenas tímidas, reservadas ou sensíveis, conforme discutido por Lygia Pereira (2025).

Outro elemento comum aos três casos é a presença de interesses específicos intensos. Cíntia apresentava hiperfoco em gatos, Carla em animes e desenhos, e Camila em pássaros. Esses interesses constituíam fontes de segurança, expressão, organização emocional e conhecimento, podendo também ser utilizados como recursos pedagógicos.

Conforme Attwood (2023), interesses socialmente valorizados podem passar despercebidos como características do autismo feminino. Nos três casos, entretanto, a intensidade e a profundidade desses interesses revelavam importantes potencialidades educacionais.

A hipersensibilidade sensorial também esteve presente, especialmente em Camila, para quem os estímulos sonoros constituíam a principal barreira à permanência em sala. Em Cíntia, a busca por ambientes silenciosos favorecia a autorregulação. As contribuições de Grandin (2015) ajudam a compreender como determinados estímulos podem ser percebidos de maneira intensificada por pessoas autistas.

Os casos também demonstram que potencial cognitivo e dificuldades de participação podem coexistir. Cíntia apresentava bom desempenho quando suas atividades dialogavam com seus interesses; Carla demonstrava expressivo talento artístico; e Camila possuía elevada capacidade verbal e amplo repertório de conhecimentos.

As trajetórias escolares, contudo, foram distintas. Cíntia ampliou sua participação mediante estratégias individualizadas; Camila necessitou de adaptações sensoriais e articulação entre diferentes profissionais e Carla apresentou afastamento progressivo, demonstrando as consequências de uma intervenção tardia ou insuficiente.

Assim, os três casos evidenciam que a inclusão de meninas autistas exige identificação precoce, práticas individualizadas, adaptações sensoriais e valorização das potencialidades. O Atendimento Educacional Especializado possui papel fundamental na identificação de barreiras e na construção de estratégias que favoreçam acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Em síntese, os casos demonstram que não existe uma única forma de ser menina autista na escola. Reconhecer o autismo feminino exige olhar para além do comportamento aparente, considerando camuflagem social, sofrimento silencioso, necessidades sensoriais, interesses específicos e potencialidades. A escola inclusiva deve, portanto, transformar essas diferenças em possibilidades de aprendizagem, participação e pertencimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou as manifestações do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em meninas adolescentes, a partir de três estudos de caso realizados no Atendimento Educacional Especializado (AEE). As trajetórias de Cíntia, Carla e Camila evidenciaram características frequentemente associadas ao autismo feminino, como dificuldades de interação social, ansiedade, hipersensibilidade sensorial e sofrimento emocional. Observou-se que essas manifestações,

muitas vezes internalizadas, podem dificultar o reconhecimento das necessidades educacionais dessas estudantes.

As dificuldades apresentadas não estavam relacionadas à capacidade cognitiva, mas principalmente às barreiras presentes na organização escolar. As três estudantes demonstraram potencial de aprendizagem e interesses específicos que poderiam ser utilizados como recursos pedagógicos. Os hiperfocos em gatos, animes, desenhos e pássaros mostraram-se importantes para a autorregulação, comunicação, identidade e aprendizagem. Ao mesmo tempo, interesses socialmente aceitos podem contribuir para a invisibilidade do autismo feminino.

O estudo também destacou a importância do AEE no acolhimento, na escuta e na elaboração de estratégias individualizadas. Entretanto, a inclusão escolar exige a participação de toda a comunidade escolar e o trabalho colaborativo com as famílias e demais profissionais. Os resultados reforçam a necessidade de ampliar o conhecimento sobre as especificidades do autismo feminino. Também evidenciam a importância de superar modelos baseados predominantemente em padrões masculinos de manifestação do TEA. A pesquisa contribui para ampliar as discussões nacionais sobre meninas autistas no contexto da Educação Especial e Inclusiva. Por ser uma pesquisa qualitativa com três estudos de caso, seus resultados não podem ser generalizados para todas as meninas autistas. Contudo, a análise aprofundada das trajetórias possibilitou compreender fenômenos complexos presentes no contexto escolar. Os achados reforçam a necessidade de identificação mais precoce e de práticas pedagógicas individualizadas. Também apontam para a importância da formação docente sobre as características do autismo feminino. Novas

pesquisas podem ampliar a compreensão dessas manifestações em diferentes contextos educacionais.

É fundamental desenvolver estratégias que favoreçam a aprendizagem, a participação e o bem-estar das estudantes, pois compreender suas singularidades contribui para reduzir barreiras e processos de exclusão silenciosa. Assim, uma educação verdadeiramente inclusiva deve valorizar as diferenças e garantir o direito à aprendizagem de todas as estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR*. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ATTWOOD, Tony. *O guia completo da Síndrome de Asperger*. São Paulo: M. Books, 2023.

BOGDASHINA, Olga. *Questões sensoriais no autismo e síndrome de Asperger*. São Paulo: Memnon, 2016.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP,

2008.

GRANDIN, Temple. *O cérebro autista: pensando através do espectro*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

HAPPÉ, Francesca; FRITH, Uta. *Annual Research Review: Looking back to look forward – changes in the concept of autism and implications for future research*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 61, n. 3, p. 218–232, 2020.

HULL, Laura et al. *Gender differences in self-reported camouflaging in autistic and non-autistic adults*. Autism, v. 24, n. 2, p. 352–363, 2020.

LAI, Meng-Chuan et al. *Sex/Gender Differences and Autism: Setting the Scene for Future Research*. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, v. 54, n. 1, p. 11–24, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

PEREIRA, Lygia da Veiga. *Espectro autista feminino: invisibilidade, diagnóstico e perspectivas*. São Paulo: Contexto, 2025.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.