

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

ERICKA KATHARYNE RÊGO DA SILVA

OS REFLEXOS DAS NORMAS DE GÊNERO NO AUTISMO EM MENINAS

JOÃO PESSOA – PB

2025

ERICKA KATHARYNE RÊGO DA SILVA

OS REFLEXOS DAS NORMAS DE GÊNERO NO AUTISMO EM MENINAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia -Presencial, do Centro de Educação Universidade Federal da Paraíba, campus I, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Áurea Augusta Rodrigues da Mata

JOÃO PESSOA – PB

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586r Silva, Ericka Katharyne Rêgo da.

Os reflexos das normas de gênero no autismo em meninas / Ericka Katharyne Rêgo da Silva. - João Pessoa, 2025.

57f. : il.

Orientação: Áurea Augusta Rodrigues da Mata.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Normas de gênero. 2. Autismo. 3. Meninas autistas. I. Mata, Áurea Augusta Rodrigues da. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

ERICKA KATHARYNE RÊGO DA SILVA

OS REFLEXOS DAS NORMAS DE GÊNERO NO AUTISMO EM MENINAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia -Presencial, do Centro de Educação Universidade Federal da Paraíba, campus I, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 29/04/2025

Documento assinado digitalmente
 AUREA AUGUSTA RODRIGUES DA MATA
Data: 19/05/2025 11:50:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Áurea Augusta Rodrigues da Mata
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 ADENIZE QUEIROZ DE FARIAS
Data: 20/05/2025 16:08:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Adenize Queiroz de Farias
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
 MARIA DA LUZ OLEGARIO
Data: 19/05/2025 12:18:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria da Luz Olegário
(Examinadora)

Dedico este trabalho à minha família,
companheiro e amigas/os, por permanecerem
sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que desde o princípio nunca me abandonou e sempre honrou com suas promessas em minha vida. Sustentou-me até aqui, em graça e bondade.

A minha mãe, Linalva Rêgo, que é a minha maior incentivadora e que desde a infância sempre acreditou em mim. Ao meu pai, Edrei Rodrigues, que sempre respeitou minhas escolhas e demonstrou orgulhar-se com cada uma delas. A minha irmã, Carolyne Carneiro, que é minha melhor amiga e maior apoiadora.

Ao meu companheiro, Pedro Medeiros, que sempre foi o meu ancoradouro, confidente e melhor amigo.

Aos meus avós, José Carneiro e Maria Rodrigues, que foram meus exemplos de honestidade e busca constante pelo conhecimento. Fizeram-me acreditar na educação como meio de transformação da sociedade. Nunca me desampararam. A todo o momento pensei em vocês.

Em especial, à minha orientadora, Dra. Áurea Augusta Rodrigues da Mata, que esteve comigo desde o começo da graduação, incentivando a minha participação em todos os projetos da universidade, contribuindo de forma significativa para a minha formação, não só acadêmica, mas também humana. Gratidão.

As minhas amigas e parceiras de graduação, Alice Palitot e Rafaela Donald, que foram o doce equilíbrio para essa jornada tão desafiadora. Agradeço por todos os momentos divididos e somados, meninas. Sem vocês, seria quase impossível.

A minha amada turma, que se manteve unida durante todo o curso. Sendo fonte de suporte e inspiração. Que orgulho de vocês!

Em síntese, agradeço a todos esses citados acima e aqueles que não citados, mas sentidos e levados em meu coração, que contribuíram de forma expressiva para que eu realizasse esse sonho.

“Que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a nossa própria substância, já que viver é ser livre”.

(Simone de Beauvoir)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral compreender como as normas de gênero reverberam sobre o comportamento de meninas autistas. Para tanto, vamos analisar as possíveis influências no subdiagnóstico, nas estratégias de camuflagem social (masking) e no desenvolvimento educacional de meninas. Historicamente, o autismo foi estudado sob uma perspectiva predominantemente masculina, o que resultou em um viés diagnóstico que negligencia as manifestações do transtorno em meninas e mulheres. A fundamentação teórica baseia-se nos conceitos de gênero de Butler (2003), que discute a performatividade e a desconstrução social da identidade e de Beauvoir (1967), que problematiza a concepção histórica do feminino. Além disso, utilizamos os estudos de Foucault (1999, 2001) sobre normatização dos corpos, Scott (1995) sobre a estruturação do gênero enquanto categoria de análise, Moscovici (2007) acerca das representações sociais e bell hooks (2018), que critica a naturalização da dominação patriarcal. O trabalho segue uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e levantamento do estado da arte sobre a temática nos últimos dez anos (2014-2024), incluindo pesquisas de Salgado (2023), Silva e Mendonça (2022), Loureiro (2024), Costa (2020), Cassaguerra (2024), Brunetto e Vargas (2023), Miranda (2023), Vasconcelos (2022), Ferreira (2018), Hull, Petrides e Mandy (2020), Teixeira (2023), Freire e Cardoso (2022), Rosa (2024) e Nascimento et al. (2025). Os resultados evidenciam três eixos principais: os instrumentos diagnósticos, construídos com base em parâmetros masculinos, não consideram as formas atípicas com que meninas autistas expressam o transtorno; a escola e a sociedade reforçam normas de gênero que estimulam a camuflagem compulsória dos traços autísticos, dificultando sua identificação; a camuflagem impacta negativamente a saúde mental e o desenvolvimento educacional, levando à sobrecarga emocional e problemas na socialização escolar. Além disso, a dificuldade de reconhecimento do autismo em meninas perpetua sua invisibilização no ambiente educacional, fazendo com que suas necessidades sejam frequentemente ignoradas ou mal interpretadas, o que compromete a implementação de práticas pedagógicas adequadas. Conclui-se que o subdiagnóstico e a camuflagem social são reforçados por uma estrutura social que impõe expectativas rígidas de comportamento às meninas, tornando essencial desconstruir estereótipos que limitam o reconhecimento da neurodiversidade e tornam o ambiente escolar menos inclusivo.

Palavras-chave: Normas de Gênero; Autismo; Meninas; Masking; Escola.

ABSTRACT

This study aims to understand how gender norms reverberate in the behavior of autistic girls. To this end, we will analyze the possible influences on underdiagnosis, social camouflaging strategies (masking), and the educational development of girls. Historically, autism has been studied from a predominantly male perspective, resulting in a diagnostic bias that neglects how the condition manifests in girls and women. The theoretical framework is based on Butler's (2003) concepts of gender, which discuss performativity and the social deconstruction of identity, and Beauvoir's (1967) problematization of the historical conception of femininity. Furthermore, we draw on Foucault's (1999, 2001) studies on the normalization of bodies, Scott's (1995) reflections on gender as a category of analysis, Moscovici's (2007) theory on social representations, and bell hooks' (2018) critique of the naturalization of patriarchal domination. This is a qualitative study, based on a bibliographic review and a survey of the state of the art on the topic over the last ten years (2014–2024), including research by Salgado (2023), Silva and Mendonça (2022), Loureiro (2024), Costa (2020), Cassaguerra (2024), Brunetto and Vargas (2023), Miranda (2023), Vasconcelos (2022), Ferreira (2018), Hull, Petrides, and Mandy (2020), Teixeira (2023), Freire and Cardoso (2022), Rosa (2024), and Nascimento et al. (2025). The results highlight three main points: diagnostic tools, developed based on male parameters, do not consider the atypical ways in which autistic girls express the condition; schools and society reinforce gender norms that encourage the compulsory masking of autistic traits, making identification more difficult; and masking negatively impacts mental health and educational development, leading to emotional overload and difficulties in school socialization. Additionally, the difficulty in recognizing autism in girls perpetuates their invisibility in educational settings, causing their needs to be frequently overlooked or misinterpreted, which hinders the implementation of appropriate pedagogical practices. It is concluded that underdiagnosis and social camouflaging are reinforced by a social structure that imposes rigid behavioral expectations on girls, making it essential to deconstruct stereotypes that limit the recognition of neurodiversity and contribute to making the school environment less inclusive.

Keywords: Gender Norms; Autism; Girls; Masking; School.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Estimativas de Prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na População Infantil Brasileira..... | 26 |
| Tabela 2 – Diferenças entre autismo atípico e típico..... | 49 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADDM – Rede de Monitoramento de Autismo e Deficiências do Desenvolvimento

ADI-R – Autism Diagnostic Interview-Revised

ADOS – Escala de Observação para o Diagnóstico do Autismo

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – Associação Americana de Psiquiatria

CARS – Escala de Avaliação do Autismo Infantil

CE – Comissão de Educação

CDC – Centro de Controle e Prevenção de Doenças

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência

CID – Classificação Internacional de Doenças

CIPTEA – Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

M-CHAT – Modified Checklist for Autism in Toddlers

MDPD – Movimento dos Direitos das Pessoas com Deficiência

PEI – Plano Educacional Individualizado

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TRS – Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)..... | 17 |
| 2.1 TEA: Aspectos Gerais..... | 17 |
| 2.2 Principais Marcos Legais e Políticas Públicas..... | 20 |
| 2.3 Estimativas de Prevalência do TEA..... | 24 |
| 3 GÊNERO e TEA: CONSTRUÇÕES SOCIAIS e INVISIBILIDADES..... | 29 |
| 3.1 Gênero enquanto construção sociocultural..... | 29 |
| 3.2 Escola e Sociedade: entre Expectativas e Silenciamentos..... | 33 |
| 3.3 TEA em Meninas: O Impacto do Bullying e do Masking no Desenvolvimento Educacional..... | 35 |
| 4 TEA, MENINAS E CAMUFLAGEM: APONTAMENTOS INICIAIS..... | 41 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 51 |
| REFERÊNCIAS..... | 54 |

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme descrito no DSM-5-TR¹ (Associação Americana de Psiquiatria, 2023) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social. Dificuldades na reciprocidade social, no uso de comportamentos não verbais para comunicação e na compreensão e manutenção de relacionamentos. Além disso, segundo o DSM-5-TR (APA, 2023) o diagnóstico requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Os critérios utilizados para diagnosticar o TEA passaram por diversas alterações ao longo do tempo e foram documentados em manuais de classificação nosológica. Os mais reconhecidos e amplamente empregados atualmente são o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) e a Classificação Internacional de Doenças (CID-11)² (Fernandes et al., 2020). Embora o diagnóstico seja feito a partir da investigação e da observação clínica do comportamento, recomenda-se que uma equipe multiprofissional realize a avaliação, garantindo uma análise abrangente das diferentes dimensões do indivíduo (Vieira et al., 2020).

Na quinta edição revisada do DSM-5-TR, a seção intitulada “Questões Diagnósticas Relativas ao Gênero” apresenta uma abordagem mais detalhada em comparação à sua versão anterior, que era bastante breve, contendo apenas cinco linhas. A edição de 2014 reproduzia o que grande parte dos estudos aponta: o TEA é diagnosticado quatro vezes mais em meninos do que em meninas e as meninas no espectro têm maior probabilidade de apresentar deficiência intelectual associada. Além disso, indicava que a ausência dessa deficiência poderia dificultar o diagnóstico em garotas. Já na versão revisada de 2023, há um aprofundamento sobre a dificuldade de diagnóstico, destacando que as meninas possuem uma tendência, maior que os meninos, a mascarar os sintomas do autismo, o que pode levar a subdiagnósticos.

¹ O DSM-5-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Texto Revisado) é a versão atualizada do DSM-5, publicada pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) em 2022. Ele não é uma nova edição completa do DSM, mas sim uma revisão do DSM-5, que foi lançado em 2013. Apesar de ter sido revisado em 2022, o DSM-5-TR só foi publicado no Brasil em 2023, pela Artmed, do Grupo A Educação.

² O CID-11 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, 11ª Revisão) é um sistema padronizado da Organização Mundial da Saúde (OMS) para classificar doenças e transtornos. No CID-11, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) está sob o código 6A02, substituindo os códigos F84.0 (Autismo Infantil) e F84.5 (Síndrome de Asperger) do CID-10. Essa versão adota uma abordagem dimensional, pois unificou categorias anteriores, refletindo a diversidade do espectro.

A forma como o autismo se manifesta pode variar consideravelmente entre meninos e meninas e uma das possíveis influências, são as construções socioculturais associadas ao gênero. De acordo com Salgado (2023, p. 38) “o gênero é um marcador da diferença importante para a questão de ser autista, pois muitas autistas não conseguem obter o diagnóstico por serem mulheres”.

Segundo Silva e Mendonça (2022), as normas de gênero impactam significativamente a experiência de meninas autistas, contribuindo para um diagnóstico tardio ou equivocado e para a adoção de estratégias de *masking* — um processo de camuflagem em que meninas autistas reproduzem comportamentos neurotípicos para se adequarem às expectativas sociais. Conforme destaca Loureiro (2024), os métodos e testes diagnósticos convencionais nem sempre são eficazes na identificação do TEA em meninas, pois, grande parte desses instrumentos se baseia em um modelo estereotipado do transtorno que corresponde mais frequentemente às características observadas em meninos. Ademais, a estrutura da sociedade é baseada em códigos sociais que regulam as interações entre seus membros e entre diferentes grupos sociais. Segundo Scatena (1996, p. 90), a educação, nesse sentido, contribui para a compreensão das normas que orientam a convivência na comunidade e esse aprendizado ocorre por meio de instituições sociais, como a escola.

Desse modo, a invisibilidade do autismo em meninas, reflete-se, sobretudo, no ambiente escolar. Segundo Salgado (2023), o ambiente escolar pode acabar pressionando estudantes autistas a mascarar suas características para serem aceitas.

Nesse contexto,

elas podem sentir a necessidade de reproduzir o comportamento de outras pessoas, criando uma espécie de simulacro constante para se encaixar nas convenções sociais. Quando a educação se limita a corrigir ou “curar” essas/es alunas/os sem oferecer um suporte adequado, o disfarce de traços autísticos pode se tornar uma estratégia de adaptação, mesmo antes que o próprio indivíduo compreenda sua condição, em um mundo que não foi pensado para suas necessidades (Salgado, 2023, 38-39).

Diante dessa realidade, este estudo tem como objetivo geral compreender como as normas de gênero reverberam sobre o comportamento de meninas autistas. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (I) investigar de que forma as normas de gênero influenciam na identificação e diagnóstico do autismo em meninas; (II) analisar como a escola reforça padrões que levam meninas autistas a adotarem estratégias de camuflagem; e (III) discutir as possíveis influências desse processo no desenvolvimento educacional de meninas.

A problemática que orienta esta pesquisa reside na questão: De que forma as normas de gênero contribuem para dificultar e/ou retardar o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista em meninas?

A justificativa para este estudo baseia-se na necessidade de ampliarmos o debate sobre o espectro autista a partir da ótica de gênero, por ser um campo que ainda carece de mais aprofundamento. Outro ponto importante é que uma educação inclusiva deve considerar a diversidade presente dentro do próprio espectro autista e reconhecer que as meninas vivenciam desafios distintos dos meninos. Silva e Mendonça (2022) destacam que a falta de reconhecimento do autismo em meninas não só prejudica seu desenvolvimento educacional, mas também pode desencadear consequências emocionais severas, especialmente devido à sobrecarga causada pelo *masking*.

Em termos metodológicos, a pesquisa foi conduzida a partir de revisão bibliográfica, utilizando da abordagem qualitativa (Gil, 2002) para atendermos aos objetivos específicos e, assim, alcançarmos o objetivo geral. Conforme Boccato (2006), a investigação bibliográfica tem como propósito a coleta e a avaliação crítica de materiais já publicados sobre o assunto em estudo, visando à atualização, ao aprofundamento do conhecimento e ao avanço da pesquisa. Esse tipo de pesquisa visa solucionar um problema com base em contribuições científicas já existentes. Para isso, foram utilizados diversos materiais de pesquisa, incluindo livros, artigos científicos, dissertações, revistas acadêmicas e leis. A revisão bibliográfica foi conduzida por meio dos descritores: “TEA em meninas”, “autismo em meninas”, “*masking* em meninas” e “relações de gênero e autismo”, com o termo “gênero” como assunto.

A primeira etapa consistiu na realização de mapeamento da produção acadêmica sobre o tema nos últimos dez anos (2014-2024). Esse recorte temporal adotado fundamenta-se nos apontamentos feitos por Costa (2020), o mesmo afirma que até a década de 2010 os estudos sobre camuflagem em meninas autistas eram escassos, tornando-se mais expressivos apenas nos últimos anos. Para essa etapa, foram realizadas buscas em duas bases principais: o Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e o Google Acadêmico. A escolha do repositório da UFSCar se justifica pelo fato de a universidade ser uma referência nacional em Educação Especial, sendo pioneira na formação de profissionais e na produção científica voltada à inclusão e acessibilidade. No entanto, apesar de sua relevância na área, foram encontradas apenas duas monografias que tratavam especificamente da temática. A maior parte dos trabalhos identificados, treze no total, foi localizada por meio do Google Acadêmico, demonstrando a dispersão e recente consolidação do tema nos espaços acadêmicos nacionais.

Além disso, não foram localizados estudos com foco específico na temática no repositório da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ainda que o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da instituição conte com grupos consolidados de pesquisa em Educação Especial. Essa ausência de produções diretamente relacionadas à temática investigada motivou a ampliação das buscas para outras fontes e plataformas. Entre os trabalhos identificados, constam: uma revisão integrativa, uma revisão narrativa da literatura, duas revisões sistemáticas, seis artigos científicos, uma dissertação e quatro monografias. As buscas incluíram materiais em português e em inglês, sendo os cinco artigos em inglês traduzidos pela própria autora. Totalizando quinze produções selecionadas.

Na sequência, foi realizada uma análise das referências bibliográficas dos estudos selecionados, o que possibilitou a identificação de dois livros que tratam diretamente do autismo em meninas. O processo de triagem seguiu os seguintes critérios: inicialmente, os títulos e resumos dos trabalhos foram analisados, e, quando havia pertinência com o objeto de estudo, procedeu-se à leitura integral. Essa leitura aprofundada foi especialmente aplicada a estudos cujo título fazia menção a “mulheres” em vez de “meninas”, mas que abordavam diagnósticos tardios e revisitavam as vivências dessas mulheres durante a infância, o que os tornava relevantes para a discussão. Ao final dessa etapa, as quinze pesquisas e os dois livros selecionados compuseram o referencial teórico, oferecendo a base para a construção e fundamentação do presente trabalho.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no segundo capítulo, apresenta-se uma visão geral do TEA, abordando sua definição, evolução histórica e os principais marcos legais e políticas públicas brasileiras, além de discutir as estimativas de prevalência que evidenciam a subnotificação de casos em meninas. O terceiro capítulo explora a intersecção entre gênero e TEA, com ênfase no papel da escola como espaço de socialização e nos impactos do bullying sofrido por meninas autistas, analisando como essas dinâmicas contribuem para a invisibilidade e a camuflagem social (masking). O quarto capítulo apresenta uma discussão crítica que articula os estudos revisados, aprofundando as consequências do subdiagnóstico e da exclusão escolar. Por fim, nas considerações finais, são sintetizadas as principais conclusões do estudo e reflexões para a construção de uma sociedade efetivamente inclusiva.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Este capítulo abordará, de forma geral, sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os seus aspectos gerais, incluindo definição, a evolução histórica do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), até sua atual versão revisada (2023). Também dialogarei sobre a relação entre o TEA, legislação brasileira e políticas públicas, considerando os direitos garantidos no último período. Bem como, serão apresentadas estimativas sobre a prevalência do TEA na população brasileira e mundial.

2.1 TEA: Aspectos Gerais

De acordo com Vasconcelos (2022) o psiquiatra Leo Kanner em sua obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, publicada em 1943, descreveu 11 casos de crianças que demonstravam um isolamento extremo desde os primeiros anos de vida, além de um apego rígido à repetição e à preservação da rotina. Ele cunhou o termo “autismo infantil precoce” para caracterizar a condição, observando que essas crianças apresentavam comportamentos motores repetitivos e padrões atípicos de comunicação, como a inversão de pronomes e a repetição de palavras e frases (ecolalia).

Vasconcelos (2022) aponta que em 1944, Hans Asperger publicou o artigo “A Psicopatia Autista na Infância”, no qual destacou que a condição era mais frequente em meninos, caracterizando-se pela dificuldade em demonstrar empatia, desafios na construção de amizades, conversação unilateral, interesse intenso por temas específicos e movimentos descoordenados. Asperger referia-se a esses meninos como “pequenos professores”, devido à sua capacidade de falar detalhadamente sobre determinados assuntos. No entanto, seu trabalho publicado em alemão durante a Segunda Guerra Mundial, recebeu pouca atenção na época e só foi amplamente reconhecido nos anos 1980 como um estudo pioneiro sobre o autismo.

A origem etimológica do termo “autismo” remonta ao grego autos (αυτός), que significa “si mesmo”, refletindo um padrão comportamental voltado para a introspecção (Baron-Cohen, 2005). O termo reflete uma visão histórica que associa o transtorno ao isolamento ou autocentramento. Essa concepção é problemática, pois reforça o estereótipo de que pessoas autistas são desconectadas do mundo, quando, na verdade, muitas desejam interações, mas enfrentam desafios na comunicação. Além disso, essa visão influenciou abordagens médicas e educacionais que, por muito tempo, negligenciaram a diversidade dentro do espectro.

Como já mencionado na introdução do trabalho, a identificação do TEA é realizada com base nos critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), mas a classificação do autismo passou por diversas reformulações ao longo das décadas. No DSM-I (1952), era descrito como uma reação psicótica infantil; no DSM-II (1968), foi enquadrado como esquizofrenia infantil. Somente no DSM-III (1980), passou a integrar a categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), até chegar à concepção contemporânea do espectro autista no DSM-5 (APA, 2014).

De acordo com a descrição proposta pelo DSM-5-TR (2023), o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por:

[...] déficits persistentes na comunicação e na interação sociais em múltiplos contextos, incluindo déficits em reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, mesmo que a condição presente esteja causando prejuízos significativos (DSM-5-TR, 2023, p. 53).

O manual também pontua:

No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a uma condição genética conhecida ou outra condição médica ou fator ambiental; associado a uma alteração do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas. Esses especificadores fornecem aos clínicos a oportunidade de individualização do diagnóstico e a possibilidade de comunicar de maneira mais rica a descrição clínica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual (DSM-5-TR, 2023, p. 54-55).

Sob o mesmo viés descritivo, o DSM-5-TR norteia que o TEA se manifesta antes dos três anos de idade e apresenta diferentes níveis de suporte. Pessoas classificadas no Nível 1 necessitam de suporte leve, caracterizam-se por desafios na comunicação e nas interações sociais. Indivíduos no Nível 2 requerem suporte substancial, uma vez que demonstram dificuldades mais acentuadas e comportamentos repetitivos marcantes. Já aqueles

identificados no Nível 3 apresentam déficits significativos em diversas áreas e demandam suporte maior para realizar atividades cotidianas (APA, 2013; Fernandes et al., 2020).

Outro aspecto que foi apresentado na introdução deste trabalho, mas é importante ressaltarmos de forma mais detalhada, é que o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve ser conduzido por uma equipe multidisciplinar, que pode incluir neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta. Esse processo é fundamental para a avaliação e o acompanhamento contínuo da pessoa autista, garantindo um suporte adequado às suas necessidades. De acordo com o documento intitulado “Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde” do Ministério da Saúde (Brasil, 2015, p.44), a realização do diagnóstico deve envolver uma equipe multidisciplinar que acompanhe a pessoa ou a criança em diferentes contextos, como atendimentos individuais, apoio à família, atividades livres e interações em grupo.

Segundo Freire e Cardoso (2022), os principais instrumentos utilizados para o diagnóstico do TEA incluem o Escala de Observação para o Diagnóstico do Autismo (ADOS) e o Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R), que são amplamente empregados na avaliação clínica. No Brasil, um dos instrumentos mais utilizados para rastreamento precoce é a Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT), um questionário aplicado aos responsáveis de crianças pequenas para identificar sinais iniciais do transtorno (Souza et al. 2022). Além disso, a Childhood Autism Rating Scale (CARS) é frequentemente utilizada no contexto brasileiro para avaliar a gravidade dos sintomas do TEA com base em observações do comportamento da criança em diferentes situações (idem).

Sob outro enfoque, fatores individuais e o contexto em que a pessoa está inserida influenciam diretamente a manifestação do TEA. Embora não haja um método único para promover avanços significativos em todas as áreas comprometidas, estudos indicam que o diagnóstico precoce, aliado a intervenções especializadas, pode minimizar ou até reverter algumas dificuldades associadas ao transtorno (Malheiros et al., 2017). É importante darmos uma explicação acerca dos termos utilizados no parágrafo anterior, alguns autores adotam uma perspectiva alinhada ao modelo médico³, para explicar aspectos relacionados às

³ Segundo Bampi, Guilhem e Alves (2010), o modelo médico da deficiência é uma abordagem que compreende a deficiência como resultado direto de uma lesão, doença ou limitação corporal individual. Nessa perspectiva, a deficiência é vista como um problema exclusivamente biológico, cuja origem está no corpo da pessoa e que requer tratamento, reabilitação ou cura. Essa concepção desconsidera o papel das estruturas sociais na produção das desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiência, reduzindo sua condição a uma disfunção do indivíduo.

deficiências, essa abordagem sugere que o autismo é um problema a ser corrigido, reforçando a ideia de que há um funcionamento “padrão” a ser alcançado. Além disso, o uso do termo “áreas comprometidas” implica uma visão deficitarista, que foca nas limitações em vez de considerar as potencialidades da pessoa autista e o impacto das barreiras sociais.

No entanto, é essencial adotar uma análise crítica a esses posicionamentos e abordagens, garantindo que o diagnóstico e as intervenções não sejam utilizados para reforçar estereótipos ou tentar normalizar pessoas autistas, mas sim para oferecer suporte e garantir sua plena participação na sociedade. Portanto, a escolha de instrumentos diagnósticos adequados deve considerar não apenas as particularidades individuais, mas também as barreiras sociais que impactam a experiência da pessoa autista. Um diagnóstico que respeite a neurodiversidade não deve servir para reforçar estereótipos ou para impor tentativas de adaptação forçada à norma neurotípica, mas sim, para garantir que a pessoa tenha acesso aos direitos necessários para a participação ativa e integral na sociedade.

2.2 Principais Marcos Legais e Políticas Públicas

No subtópico anterior dialogamos sobre a abordagem clínica, enfatizando o diagnóstico e as intervenções como formas de minimizar desafios associados ao TEA, todavia, é fundamental, também, ampliarmos a discussão em uma perspectiva que vai além do enfoque clínico. Dessa forma, adentramos no diálogo sobre a abordagem social, que reconhece que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas autistas não derivam apenas de características individuais, mas também dos entraves impostos pela sociedade. A partir dessa abordagem, focaremos sobre a legislação brasileira direcionada às pessoas autistas, que serve como instrumento de ação governamental ao organizar e direcionar a implementação das políticas públicas.

No Brasil, o reconhecimento legal do TEA como deficiência ocorreu com a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autistas. Essa legislação assegura o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a recursos especializados (Brasil, 2012). Além disso, ela estabelece diretrizes para garantir os direitos das pessoas autistas no Brasil, incluindo aspectos relacionados à educação. O artigo 2º da lei assegura que a pessoa com TEA tem direito à educação e ao ensino profissionalizante, além de determinar que elas sejam incluídas nas escolas regulares, garantindo o acesso ao ensino sem discriminação e com os suportes necessários para seu desenvolvimento.

O Censo Escolar de 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), registrou 636.202 matrículas de estudantes com TEA, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio em instituições públicas e privadas (Brasil, 2023). Segundo dados apresentados pelo referido censo, ao analisar a faixa etária de 4 a 17 anos na educação especial, observou-se um aumento gradual na proporção de alunas/os matriculadas/os em classes comuns, subindo de 94,2% em 2022 para 95% em 2023. No entanto, esses dados, por si só, não garantem a efetividade da inclusão, pois não revelam aspectos qualitativos. Assim, apesar do avanço numérico, é essencial aprofundar a análise para garantir que a inclusão não seja apenas quantitativa, mas também, qualitativa, significativa e acessível.

O Censo Escolar desempenha um papel fundamental na formulação de políticas públicas ao fornecer dados precisos sobre a matrícula e a distribuição dos estudantes, incluindo aqueles com TEA, em diferentes etapas da educação. Essas informações permitem identificar avanços e desafios na inclusão escolar, subsidiando a criação e o aprimoramento de programas voltados à acessibilidade, formação de professores e adequação de infraestrutura. Além disso, o monitoramento contínuo dos índices de inclusão em classes comuns possibilita avaliar a efetividade das políticas já implementadas e ajustar estratégias para garantir uma educação equitativa e de qualidade para todas/os as/os alunas/os.

Em consonância, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Lei nº 13.146/2015), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça esse direito, exigindo que as instituições ofereçam adaptações, recursos de acessibilidade e atendimento educacional especializado (AEE). Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9394/1996) também endossa que o ensino deve ser oferecido de forma acessível à todas/os, garantindo a adaptação curricular e os recursos necessários para a participação plena das/os alunas/os com deficiência. Ambas garantem o Plano Educacional Individualizado (PEI), que consiste em um documento que garante o direito à educação inclusiva para pessoas com deficiência. Ele funciona como um instrumento para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, adaptando-o às necessidades específicas de cada estudante (Costa; Schmidt; Camargo, 2023).

As últimas leis citadas coadunam com o que é previsto no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, no que tange o direito à educação, pois assegura que todas as pessoas devem ter acesso ao ensino de qualidade, sem discriminação, garantindo a igualdade de oportunidades (Brasil, 1988). Complementando essa garantia, o artigo 208, inciso III, também determina que o Estado deve oferecer atendimento educacional especializado às pessoas com

deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Outrossim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, também garante direitos fundamentais às crianças e adolescentes com deficiência, promovendo sua inclusão e proteção integral. O Artigo 54, Inciso III, estabelece que é dever do Estado oferecer atendimento educacional especializado às crianças e aos adolescentes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, visando ao seu desenvolvimento e participação plena na sociedade.

Entre essas políticas, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que visa garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência e altas habilidades. Fundamentada nos princípios do direito à diversidade, acesso, participação e aprendizagem, essa política adota o modelo de escolarização em instituições regulares, com atendimento educacional especializado de forma complementar e suplementar. Sua implementação ocorre por meio da cooperação entre municípios, estados e o Distrito Federal, reforçando a corresponsabilidade na efetivação da educação inclusiva.

Essas disposições estão juntamente alinhadas com o Plano Nacional de Educação (PNE), prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934/2024, que reforça a necessidade de assegurar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na educação básica e superior, bem como ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Recentemente, durante debates na Comissão de Educação (CE) do Senado Federal⁴ sobre o novo PNE para o decênio 2024-2034, representantes de entidades que defendem os direitos das pessoas com deficiência enfatizaram a importância de que o plano esteja alinhado à Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Em complemento, o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Novo Viver sem Limite, instituído em 23 de novembro de 2023, busca fortalecer a inclusão e garantir a dignidade das pessoas com deficiência, suas famílias e comunidades. Esse plano amplia políticas públicas de acessibilidade, proteção social e garantia de direitos, contribuindo para um ambiente mais equitativo e inclusivo. Outro marco importante na garantia de direitos das pessoas autistas no Brasil é a Lei nº 13.977/2020, conhecida como Lei Romeo Mion, essa legislação trouxe alterações à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com

⁴ Senado Federal. PNE deve assegurar rede inclusiva com escolas especializadas, aponta debate. Brasília, 30 set. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/09/30/pne-deve-assegurar-rede-inclusiva-com-escolas-especializadas-aponta-debate>. Acesso em: 3 abr. 2025.

Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012) ao criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). A mesma tem como finalidade facilitar a identificação das pessoas autistas e assegurar a elas atendimento prioritário em serviços públicos e privados, incluindo unidades de saúde, escolas e estabelecimentos comerciais. Ao estabelecer um meio oficial de reconhecimento, a lei contribui para minimizar obstáculos no acesso a direitos e serviços essenciais, promovendo maior inclusão e visibilidade para a população autista.

A Lei nº 14.624/2023 que instituiu o cordão de fita com desenhos de girassóis como símbolo nacional para identificar pessoas com deficiências ocultas, sendo uma delas o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo dessa medida é ampliar a conscientização social e garantir o cumprimento de direitos, como o atendimento prioritário. No entanto, o uso do cordão é facultativo e sua ausência não prejudica o acesso a direitos já assegurados, ressaltamos que sua utilização não substitui a CIPTEA.

A articulação dessas políticas e legislações demonstra avanços importantes na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. No entanto, é fundamental reconhecer que essas conquistas não foram resultado de benevolência estatal, mas sim da luta contínua do Movimento das Pessoas com Deficiência, um movimento social global que defende a igualdade de direitos e oportunidades. De acordo com o documento intitulado “História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil” da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI (Brasil, 2010), esse movimento começou a se organizar no século XX, mas ganhou maior visibilidade a partir da década de 1970, consolidando-se como uma força política essencial para a formulação de políticas inclusivas.

No Brasil, essa luta também se expressa por meio do Movimento pelos Direitos das Pessoas com Deficiência (MDPD), fundado em 1979, sendo um dos primeiros grupos a atuar na defesa dos direitos das pessoas com deficiência no país. O MDPD tem desempenhado um papel central na mobilização social e na construção de políticas públicas voltadas à acessibilidade, à educação inclusiva e à efetivação de direitos fundamentais. Além disso, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) atua na articulação entre os ministérios, garantindo que as políticas públicas voltadas à inclusão sejam implementadas de maneira coordenada e eficiente (Brasil, 2010).

Dessa forma, a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil não é apenas um reflexo da formulação de políticas públicas, mas sim um processo impulsionado

pela mobilização de movimentos sociais organizados, que continuam a reivindicar igualdade de direitos. A articulação entre esses meios legais e as recentes discussões no âmbito legislativo, é de extrema importância para fortalecer a inclusão e a equidade. Essas políticas, diretrizes e debates são essenciais para eliminar barreiras e valorizar a neurodiversidade. Pois garante que crianças e adolescentes com deficiência tenham acesso a oportunidades concretas de desenvolvimento, educação e envolvimento pleno na sociedade.

2.3 Estimativas de Prevalência do TEA

Para que os direitos apresentados no subtópico anterior alcancem a todas/os, é fundamental que as pessoas autistas sejam devidamente identificadas no país. Por esse motivo, com o intuito de mensurar a prevalência do autismo no Brasil e verificar esses índices, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passou, pela primeira vez, a incluir o autismo em seus dados estatísticos (IBGE, 2022)⁵ o objetivo é identificar o número de pessoas que vivem com o transtorno. Essa alteração ocorreu após a aprovação da Lei nº 13.861/2019, que obrigou o IBGE a incorporar perguntas sobre autismo no Censo de 2020, contudo, devido à pandemia de COVID-19 a coleta dos dados só foi possível de ser realizada em 2022. Contudo, os dados do Censo com as informações sobre autismo, até o presente momento da escrita deste trabalho, não foram publicados.

A pergunta do IBGE: “Já foi diagnosticado/a com autismo por algum profissional da saúde?” representa um avanço na coleta de dados sobre o TEA no Brasil, no entanto, ainda apresenta limitações, pois exclui pessoas que apresentam características do autismo, mas que ainda não possuem um diagnóstico formalizado. Para abranger melhor essa população, a pergunta poderia ser reformulada para incluir aqueles que suspeitam estar no espectro ou que foram identificados por profissionais da educação ou saúde como possíveis autistas, mas sem diagnóstico fechado. Uma sugestão seria dividir a pergunta em duas partes: (1) “Você já foi diagnosticada/o com autismo por um profissional da saúde?”, mantendo a formulação atual para aqueles com diagnóstico formal; e (2) “Você já foi informada/o por algum profissional da saúde ou educação que pode estar no espectro autista, mas ainda não possui diagnóstico?”. Essa abordagem permitiria capturar um quadro mais amplo da realidade do autismo no Brasil, considerando o abordado por Miranda (2023), a autora afirma que muitas pessoas,

⁵ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Uma pergunta que abre portas: questão sobre autismo no Censo 2022 possibilita avanços para a comunidade TEA. Brasília, 27 fev. 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/noticias-por-estado/36346-uma-pergunta-que-abre-portas-questao-sobre-autismo-n-censo-2022-possibilita-avancos-para-a-comunidade-tea>. Acesso em: 18 fev. 2025.

especialmente meninas e mulheres adultas, enfrentam dificuldades para obter um diagnóstico adequado.

Mesmo sabendo que um profissional da educação não pode diagnosticar, ele pode desempenhar um papel fundamental no processo de identificação do TEA, por meio de observações do comportamento, registros e relatórios sobre as dificuldades e características da/o estudante. Pois como abordado anteriormente, e segundo Miranda (2023), recomenda-se que o laudo diagnóstico seja resultado de uma avaliação multiprofissional, que considere diferentes contextos e perspectivas, tornando essencial a contribuição das/os educadores nesse processo. Assim, incluir essa dimensão na coleta de dados poderia ajudar a estimar melhor a prevalência do TEA no país e a compreender melhor os desafios enfrentados pelas pessoas que apresentam características do espectro, mas ainda não receberam um diagnóstico formal.

Outro ponto que deve ser destacado é a não divulgação dos dados até o momento, o que compromete a formulação de políticas públicas, à intervenção adequada e diagnóstico precoce. Essa questão se torna ainda mais preocupante diante do fato de que, conforme Teixeira (2016, p. 9-10):

[...] o diagnóstico precoce é fundamental no processo de tratamento. Crianças diagnosticadas precocemente têm uma chance muito maior de apresentarem melhorias bastante significativas nos sintomas do transtorno ao longo da vida. Quanto mais cedo for feita a intervenção, melhor. Infelizmente, isso não tem ocorrido em nosso país. Enquanto a média de idade de diagnóstico nos Estados Unidos é de cerca de 3 anos [...], no Brasil os indivíduos são diagnosticados por volta dos 8 anos de idade e acabam tendo um prognóstico muito pior.

A Rede de Monitoramento de Autismo e Deficiências do Desenvolvimento (ADDM), programa gerenciado pelo Centro de Controle de Doenças e Prevenção (CDC) nos Estados Unidos, revela uma prevalência significativa. De acordo com o relatório do CDC, divulgado em 15 de abril de 2025, aproximadamente uma criança em cada 31, aos 8 anos, recebe o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que representa um aumento em relação ao estudo anterior, divulgado em 2023, que estimava que 1 em cada 36 crianças tinha TEA (Shaw et al., 2025). A prevalência de TEA entre crianças de 8 anos foi maior em 2022 do que nos anos anteriores. Crianças negras, hispânicas e asiáticas apresentaram índices mais elevados de diagnóstico em comparação às crianças brancas, mantendo um padrão identificado pela primeira vez em 2020. Além disso, essas crianças com TEA também foram

mais propensas a apresentar deficiência intelectual associada, quando comparadas a crianças brancas ou multirraciais com o transtorno.

A estimativa do CDC também indica que os meninos continuam sendo diagnosticados com TEA em proporção significativamente maior do que as meninas, com uma razão de aproximadamente quatro meninos diagnosticados para cada menina, proporção que se mantém estável em relação aos dados anteriores, como os que foram apresentados anteriormente quando o DSM-5-TR foi citado. Segundo o relatório, tais dados podem ser utilizados pelas comunidades para acompanhar tendências, planejar serviços e promover estratégias voltadas à identificação precoce e equitativa de crianças com TEA, possibilitando respostas mais eficazes às suas necessidades (Shaw et al., 2025).

Diante da ausência de levantamentos nacionais detalhados sobre a prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA), os estudos conduzidos pelo CDC servem como referência para estimativas no Brasil. Com base nos dados populacionais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2018), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e na prevalência de 1 para 36 crianças diagnosticadas aos 8 anos, é possível estimar o número de crianças autistas no país, bem como analisar a distribuição entre meninos e meninas. A seguir, apresenta-se uma tabela com esses dados:

Tabela 1 – Estimativas de Prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na População Infantil Brasileira

| Dados | Valores | Fonte |
|--|---------------------------|---|
| Total de crianças no Brasil (até 12 anos) | 35,5 milhões | PNAD Contínua 2018 (IBGE) |
| Percentual de meninos na população infantil | 50,9% (~18,07 milhões) | PNAD Contínua 2018 (IBGE) |
| Percentual de meninas na população infantil | 49,1% (~17,43 milhões) | PNAD Contínua 2018 (IBGE) |
| Prevalência do TEA (CDC) | 1 para 31 crianças | Centro de Controle de Doenças e Prevenção (CDC) |
| Estimativa de crianças autistas no Brasil | Aproximadamente 1.145.160 | Cálculo baseado nos dados da PNAD e CDC (Realizado pela autora, 2025) |
| Razão de diagnóstico TEA (meninos x meninas) | 4 meninos para 1 menina | DSM-5-TR (APA, 2023) |
| Estimativa de meninos autistas | Aproximadamente 916.128 | Cálculo baseado na razão de diagnóstico e distribuição populacional (Realizado pela autora, 2025) |

| | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|---|
| Estimativa de meninas autistas | Aproximadamente 229.032 | Cálculo baseado na razão de diagnóstico e distribuição populacional (Realizado pela autora, 2025) |
| Diferença proporcional no diagnóstico | 4 vezes menos meninas diagnosticadas | Cálculo baseado na razão de diagnóstico e distribuição populacional (Realizado pela autora, 2025) |

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados das pesquisas, 2025.

Essa estimativa confirma que, proporcionalmente, há uma sub-representação de meninas diagnosticadas com TEA, considerando a distribuição populacional. O Censo Demográfico de 2022 estimou que a população infantil do Brasil, composta por indivíduos de até 14 anos, era de 40,1 milhões de pessoas, representando 19,8% da população total (IBGE, 2022). Além disso, os dados do censo apontam que a população brasileira é majoritariamente feminina, com 51,5% de mulheres e 48,5% de homens, o que corresponde a uma diferença de aproximadamente 6 milhões de mulheres a mais no país. Entretanto, esses percentuais não foram utilizados na estimativa sobre a prevalência do TEA, uma vez que não fornecem a distribuição exata entre meninos e meninas na faixa etária de 0 a 14 anos. Observa-se que, entre os indivíduos com até 19 anos, os homens são maioria, pois, no Brasil, há uma taxa de natalidade superior para meninos. Por outro lado, a partir da faixa etária de 25 a 29 anos, as mulheres passam a ser maioria em todas as regiões do país.

Com o crescimento da população infantil, o número de diagnósticos de TEA também aumentou. Esse crescimento pode ser explicado, em parte, pela ampliação dos critérios diagnósticos introduzidos no DSM-5-TR e pela maior conscientização sobre o transtorno (Costa, 2020). No entanto, as pesquisas mais recentes indicam que a razão entre meninos e meninas diagnosticados permaneceu inalterada, o que sugere que esse aumento não necessariamente reflete uma inclusão equitativa das meninas nos diagnósticos. Ainda que as mulheres sejam maioria na fase adulta, a identificação do TEA nelas continua ocorrendo de maneira tardia e em proporção significativamente menor quando comparada aos homens. Como destacam Costa e Lima (2022), o subdiagnóstico, os diagnósticos equivocados e a demora na identificação seguem impactando a vida de muitas meninas autistas. Um dos principais fatores, conforme Teixeira (2023), que contribuem para essa desigualdade no diagnóstico são as construções de gênero, que influenciam o comportamento das meninas desde a infância e dificultam a percepção dos sinais do TEA. Além disso, os próprios instrumentos utilizados para diagnosticar o TEA, tem influência direta na sub-representação feminina.

No próximo capítulo, será analisado como os padrões de gênero moldam o comportamento de meninas com TEA, influenciando tanto a forma como elas expressam suas características quanto a maneira como são percebidas. Será abordado ainda, como a escola e a sociedade atuam como reforçadores dessas normas, incentivando comportamentos que dificultam a identificação do transtorno, contribuem para a invisibilidade do TEA em meninas e suas influências no desenvolvimento educacional.

3 GÊNERO e TEA: CONSTRUÇÕES SOCIAIS e INVISIBILIDADES

Quando emprego as palavras "mulher" ou "feminino" não me refiro evidentemente a nenhum arquétipo, a nenhuma essência imutável; após a maior parte de minhas afirmações cabe subentender: "no estado atual da educação e dos costumes". Não se trata aqui de enunciar verdades eternas, mas de descrever o fundo comum sobre o qual se desenvolve toda a existência feminina singular.

Simone de Beauvoir (1967, p.7).

O Segundo Sexo, vol. II

Este capítulo tem como finalidade apresentar as construções sociais do gênero, evidenciando como normas culturais e representações influenciam a identidade e a experiência de meninas autistas. Discute-se a maneira como o conceito de gênero é moldado historicamente e como ele se cruza com outros marcadores sociais, como a deficiência. Além disso, são analisadas as formas de invisibilização e coerção enfrentadas por meninas com TEA, que muitas vezes são socialmente condicionadas a mascarar suas características para se adequarem às expectativas de gênero.

3.1 Gênero enquanto construção sociocultural

No prefácio do seu livro intitulado “Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade”, Butler (2003, p. 7) levanta a seguinte questão: “Ser mulher constituiria um “fato natural” ou uma performance cultural, ou seria a “naturalidade” constituída mediante atos performativos discursivamente compelidos, que produzem o corpo no interior das categorias de sexo e por meio delas?”. A partir desse questionamento, Judith Butler (2003) elucida que a identidade de uma mulher não é algo natural e biológico, mas sim resultado de construções sociais, culturais e discursivas; a autora propõe que o que entendemos como “natural” em relação ao gênero é, na verdade, um efeito de normas sociais. A referida autora argumenta que

gênero não é algo que simplesmente somos, mas algo que fazemos, uma performance que reproduz normas preexistentes.

No entanto, essa performance não é totalmente livre, pois é imposta por meio de discursos, regras e expectativas sociais. Essa ideia se relaciona diretamente com a teoria da performatividade de gênero, na qual Butler propõe que o gênero não é uma identidade fixa ou um atributo essencial do indivíduo, mas um efeito produzido por meio da repetição de atos e gestos normativos ao longo do tempo.

Dessa forma, a “naturalidade” do gênero não é algo dado biologicamente, mas construída por meio de atos performativos que reiteram e reforçam normas culturais já estabelecidas. Esses atos, ao serem continuamente reproduzidos, consolidam a ideia de que existe um vínculo essencial entre corpo, sexo e identidade de gênero, quando, na realidade, esse vínculo é uma construção discursiva. Assim, a performatividade do gênero não significa que os indivíduos escolhem livremente suas identidades, mas que são condicionados a reproduzir padrões que sustentam a estrutura social vigente, embora haja possibilidades de subversão e resignificação dessas normas.

Uma discussão que já tinha sido levantada por Simone de Beauvoir em sua obra “O Segundo Sexo”, em um dos trechos ela afirma:

NINGUÉM nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (Beauvoir, 1967, p.9).

A célebre frase de Beauvoir, assim como Butler, evidencia mais uma vez que “ser mulher” não é simplesmente uma consequência do sexo biológico, mas sim uma construção social que, também, é o resultado de normas, expectativas e papéis impostos pela sociedade ao longo da vida. O feminino é um papel que se aprende e se internaliza por meio da educação, da cultura e das relações sociais. Quando a autora diz que “nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade” (ibidem), rejeita a ideia de que há uma essência feminina fixa e universal.

Ela ainda reflete acerca da visão da sociedade patriarcal que sempre definiu a mulher em relação ao homem, muitas vezes como um ser incompleto ou subordinado. A mulher não é vista como um sujeito autônomo, mas sim como o “Outro” em relação ao homem. Pois a mulher é historicamente definida não por si mesma, mas pelo olhar masculino, que a coloca

como um ser secundário. Isso significa que a identidade feminina, tal como a sociedade a concebe, não surge espontaneamente, mas é imposta pelas relações sociais e culturais.

A ideia beauvoiriana implica que as diferenças entre homens e mulheres são construídas socialmente com o propósito de sustentar um sistema de desigualdade. Essas distinções são impostas para garantir a continuidade de uma estrutura na qual os homens detêm o controle econômico, político e social, enquanto as mulheres são mantidas em uma posição subordinada. Essa desigualdade ocorre de maneira ainda mais intensa, quando trazemos à luz uma perspectiva interseccional. Desse modo, o gênero não pode ser entendido de maneira isolada, pois sua construção ocorre em meio a múltiplos fatores que o atravessam e o reconfiguram historicamente.

Butler (2003) destaca que:

Se alguém "é" uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da "pessoa" transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de "gênero" das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (p. 16).

Nesse sentido, sua análise se aproxima do conceito de interseccionalidade formulado por Kimberlé Crenshaw (1989), que demonstra como diferentes marcadores sociais, tais como: gênero, raça, classe e deficiência, interagem para estruturar as desigualdades e as experiências individuais.

Enquanto Butler discute a fluidez do gênero e a impossibilidade de delimitá-lo de maneira exaustiva, Crenshaw aprofunda essa ideia ao evidenciar que as opressões não operam de forma isolada, mas sim interligadas. A interseccionalidade permite compreender como determinados grupos enfrentam formas específicas de discriminação, já que uma mulher com deficiência, por exemplo, pode sofrer tanto com o capacitismo quanto sexismo de maneira combinada, e não separadamente. Dessa forma, o pensamento de ambas as autoras converge para a necessidade de considerar os múltiplos eixos que estruturam as relações sociais e moldam as identidades. Butler nos convida a problematizar a coerência e a fixidez das categorias identitárias, enquanto Crenshaw evidencia a importância de analisar as interseções entre essas categorias para compreender a complexidade das desigualdades.

A Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada por Serge Moscovici, analisa como o conhecimento do senso comum é construído e compartilhado socialmente. Representações sociais são saberes coletivos que orientam comportamentos e percepções sobre grupos sociais, reforçando estereótipos e hierarquias (Moscovici, 2007).

Diferente do conhecimento científico, as representações sociais são produzidas no cotidiano, moldadas por interações sociais, cultura e discursos. Essas representações influenciam a forma como enxergamos e interpretamos o mundo, orientando comportamentos, crenças e valores. Muitas vezes, acabam reforçando estereótipos e hierarquias, pois determinados grupos são representados de maneira fixa e simplificada, mantendo desigualdades sociais.

Por exemplo, no contexto das relações de gênero, a TRS ajuda a entender como ideias sobre feminilidade e masculinidade são construídas e reproduzidas ao longo do tempo. A visão da mulher como passiva e do homem como ativo, por exemplo, não é algo inato, mas fruto de representações sociais arraigadas que são perpetuadas por meio da educação, da mídia e de normas culturais.

Isso evidencia que aspectos sociais e culturais influenciam diretamente o desenvolvimento e as habilidades de comunicação e interação social de meninas autistas. Com isso, suas dificuldades sociais costumam ser interpretadas como ingenuidade ou inocência, características que, por serem associadas ao que se espera do comportamento feminino, tendem a ser socialmente naturalizadas.

Essa representação da feminilidade como passividade e receptividade tem sido historicamente reproduzida. Butler (2019) explora a ideia de que o apelo à materialidade do corpo está vinculado a uma história de hierarquia sexual, na qual o corpo feminino foi frequentemente associado à passividade e à receptividade, em oposição à atividade e à forma, que são atribuídas ao masculino. Essa dicotomia perpetua um drama da diferença sexual que se desdobra ao longo da história da filosofia e da teoria feminista.

Segundo Mendonça (2019) a passividade feminina é construída socialmente desde a infância por meio da educação, da socialização e das expectativas de gênero. Meninas são incentivadas a serem obedientes e cuidadosas, enquanto meninos são estimulados à ação e liderança. Isso se reflete na divisão de brinquedos, no ambiente escolar e na mídia, que reforçam a ideia de que o papel feminino é de espera e submissão.

bell hooks (2018) destaca que a conscientização feminista revolucionária teve um papel fundamental em revelar o patriarcado como um sistema estruturado de dominação. Para a autora, compreender como essa hierarquia se institucionalizou e se perpetua no cotidiano

permitiu que as mulheres reconhecessem as formas de sexismo e controle que enfrentam. Esse processo de aprendizado ajudou a evidenciar como a dominação masculina não se manifesta apenas em grandes estruturas sociais, mas também nas relações diárias, onde mulheres são frequentemente exploradas e, em contextos mais extremos, submetidas à opressão.

3.2 Escola e Sociedade: entre Expectativas e Silenciamentos

Guacira Lopes Louro (2001) analisa como a escola, enquanto instituição social, exerce um papel disciplinador sobre os corpos, moldando comportamentos e identidades de acordo com padrões preestabelecidos. A experiência de Corrigan (1991) em uma escola particular inglesa, ilustra essa lógica disciplinar na qual a formação masculina era pautada por um projeto educativo rígido, fundamentado na competição, na prática esportiva e na violência legitimada. Nessa perspectiva, a escola operava como um espaço de conformação física e simbólica, em que os corpos eram avaliados, disciplinados e, muitas vezes, coagidos para se adequarem a um ideal de masculinidade hegemônica.

Por outro lado, Louro (2001, p.10) ao revisitar seu passado relembra

[...] a escola também deixou marcas expressivas em meu corpo e me ensinou a usá-lo de uma determinada forma. Numa escola pública brasileira predominantemente feminina, os métodos foram outros, os resultados pretendidos eram diversos. Ali nos ensinavam a sermos dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas.

A autora também classifica que

Existiam (e, sem dúvida, existem) algumas referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem estava se aproximando ou se afastando da "norma" desejada. Por isso, possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero (Louro, 2001, p.10).

Ao rememorar suas lembranças, a autora deixa claro como a escola desempenha um papel fundamental na produção e regulação dos corpos femininos, reforçando normas de gênero que definem comportamentos socialmente aceitáveis para meninas. Ao ensinar valores como docilidade, discricção, obediência e submissão, a escola não apenas transmite conhecimento acadêmico, mas também atua como um espaço de formação de subjetividades, moldando as meninas para se adequarem às expectativas impostas pela sociedade patriarcal.

Nesse processo, a instituição escolar não impõe apenas regras explícitas, mas opera por meio de experiências cotidianas, interações entre colegas e relações com professores e professoras. Assim, as marcas que a escola deixa em cada pessoa não se limitam ao que foi aprendido nas disciplinas formais, mas estão profundamente ligadas às vivências que reforçaram ou desafiaram normas de gênero.

Essa lógica disciplinadora, que atua sobre os corpos e comportamentos, dialoga diretamente com as reflexões de Michel Foucault (2001) sobre os processos de normalização na sociedade ocidental a partir do século XVIII. Para Foucault, instituições como a escola não apenas transmitem conhecimento, mas também regulam condutas e produzem essas subjetividades, fazendo com que os indivíduos internalizem padrões desejáveis de comportamento. Assim como os sistemas de vigilância descritos no livro intitulado *Vigiar e Punir* (Foucault, 1999), as práticas escolares analisadas por Louro (2001) demonstram que a disciplina pode se manifestar em normas sutis que orientam a forma como meninos e meninas devem agir, ocupar espaços e expressar seus corpos.

Foucault observa que os sistemas jurídicos de poder produzem os sujeitos que subsequentemente passam a representar. As noções jurídicas de poder parecem regular a vida política em termos puramente negativos — isto é, por meio da limitação, proibição, regulamentação, controle e mesmo "proteção" dos indivíduos relacionados àquela estrutura política, mediante uma ação contingente e retratável de escolha. Porém, em virtude de a elas estarem condicionados, os sujeitos regulados por tais estruturas são formados, definidos e reproduzidos de acordo com as exigências delas (Butler, 2003, p.14, grifo da autora)

A partir da perspectiva foucaultiana, os sistemas jurídicos de poder não apenas restringem e regulam, mas também produzem e moldam os sujeitos. Foucault (1999) argumenta que a escola funciona como um mecanismo de poder, semelhante a outras instituições disciplinares como prisões, fábricas e hospitais. O controle sobre os corpos femininos ocorre por meio de normas e regras aparentemente neutras, mas que, na prática, operam para regular os gestos, a postura e a expressão das meninas, tornando-as conformadas a um modelo de feminilidade idealizado. Esses preceitos são ensinados e naturalizados no cotidiano escolar, de modo que as próprias meninas passam a se autocorriger e a internalizar essas expectativas.

As normas de gênero operam como um mecanismo disciplinador na sociedade ocidental, estabelecendo expectativas sobre o comportamento e a identidade dos sujeitos. Scott (1995) enfatiza que gênero não se restringe a uma mera diferença entre sexos, mas é

uma categoria social imposta que estrutura relações de poder. A escola, nesse contexto, é um dos principais espaços onde essas normas são internalizadas e reproduzidas. Foucault (2001) argumenta que a disciplina moderna se estrutura em mecanismos de vigilância e normalização, conforme padrões socialmente aceitos. No ambiente escolar, meninos são encorajados à competição e à agressividade, enquanto meninas são socializadas para a docilidade e a obediência. Esse processo reflete o que Louro (2014) descreve como um regime que define e regula os papéis de gênero desde a infância.

Portanto, a escola não é neutra, mas sim um ambiente onde certos corpos, identidades e comportamentos são valorizados ou reprimidos. A conformidade com a “norma desejada” pode ser incentivada por meio de elogios e prêmios, enquanto o afastamento dessas normas pode resultar em punições simbólicas ou reais, como exclusão social, repreensões ou discriminação. Dessa forma, a instituição escolar não apenas educa, mas produz sujeitos que reproduzem aquilo que é imposto pela sociedade, reforçando papéis de gênero e hierarquias sociais que perduram ao longo da vida dos indivíduos.

3.3 TEA em Meninas: O Impacto do Bullying e do Masking no Desenvolvimento Educacional

Historicamente, os estudos sobre o autismo foram centrados, principalmente, em meninos, sendo as pesquisas de Kanner (1943) e Asperger (1944) referências fundamentais na compreensão inicial da condição. Segundo Sheffer (2019), o médico Hans Asperger, que esteve ligado ao regime nazista, concentrou seus estudos em meninos com traços comportamentais distintos, classificando-os dentro do que chamou de transtorno esquizóide. Embora tenha identificado características semelhantes em meninas autistas, ele direcionou seu interesse apenas aos meninos, pois acreditava que poderiam ser úteis ao Estado nazista.

Esse viés levou a um diagnóstico desproporcional entre os gêneros ao longo dos anos, como as estimativas de que meninos têm mais chances de receber um diagnóstico de TEA do que meninas (Loomes et al., 2017). Muitas mulheres com Transtorno do Espectro Autista não recebem diagnóstico adequado, pois suas dificuldades frequentemente são subestimadas ou confundidas com outros transtornos (Bargiela et al., 2016). As diferenças no diagnóstico entre os gêneros são parcialmente atribuídas à camuflagem social (*masking*), estratégia em que meninas autistas aprendem a reproduzir comportamentos neurotípicos para evitar exclusão e estigma social (Russo, 2018). Essa camuflagem pode levar a diagnósticos tardios ou incorretos, pois as características autísticas em meninas frequentemente se apresentam de maneira mais sutil, sendo interpretadas como timidez ou ansiedade social (Cassaguera, 2024).

No livro “Autismo e Inclusão Escolar”, da autora Adriana Torres Ferreira (2018), ela afirma no capítulo “Questões de Gênero x Autismo” que:

[...] um dos equívocos mais prejudiciais ao estudo do autismo é a crença de que ele ocorre predominantemente em meninos. Atualmente, há um número significativo, porém pouco identificado, de meninas e mulheres autistas sem diagnóstico ou com diagnósticos equivocados, muitas vezes confundidos com transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) ou até mesmo distúrbios alimentares. Esse desconhecimento resulta em dificuldades, tanto pela falta de ambientes adaptados quanto pela ausência de compreensão sobre sua própria condição. Essa subnotificação ocorre, em grande parte, porque os métodos clínicos utilizados para diagnosticar o autismo foram desenvolvidos com base nos padrões observados em meninos, desconsiderando variações fundamentais na manifestação do transtorno em meninas, especialmente no que diz respeito à interação social. Além disso, o modo como as meninas são educadas e incentivadas a se comportar socialmente contribui para essa distorção, uma vez que aprendem a ocultar suas dificuldades para corresponder às exigências familiares e culturais. Como consequência, os estudos sobre o autismo feminino ainda são limitados, dificultando a identificação dessas diferenças. Apenas casos classificados como mais graves recebem acompanhamento especializado, e, mesmo nesses casos, não há garantia de que as intervenções utilizadas, desenvolvidas majoritariamente para meninos autistas, sejam igualmente eficazes no atendimento às necessidades das meninas (Ferreira, 2018, p. 37).

Meninas autistas, em particular, enfrentam desafios adicionais devido às expectativas sociais impostas ao seu gênero. Para evitar o assédio e a rejeição, muitas recorrem ao *masking*, um comportamento adaptativo no qual suprimem suas características autísticas para se encaixar nos padrões esperados. Segundo Lockwood-Estrin (2021), “meninas autistas na escola podem intencionalmente ou inconscientemente esconder suas dificuldades de comunicação social em situações sociais, talvez imitando as expressões faciais das colegas”. Essa necessidade de aceitação social, exacerbada pelo medo da rejeição e do bullying, afeta gravemente o desenvolvimento emocional dessas meninas.

Além disso, as expectativas de gênero impõem uma pressão ainda maior para que meninas autistas escondam suas dificuldades. Em geral, espera-se que meninas sejam cooperativas, atenciosas e emocionalmente intuitivas. Para aquelas com TEA, essa pressão significa esconder suas dificuldades em socializar e compreender as nuances emocionais das interações sociais. Como observa Deweerdt (2014), “a camuflagem social é uma resposta à pressão social para que meninas autistas se conformem ao ideal feminino de comportamento”. Em vez de expressarem suas verdadeiras emoções ou necessidades, elas se ajustam à

expectativa de serem “boas meninas”, o que pode resultar em um esgotamento emocional a longo prazo.

De acordo com Vasconcelos (2022), a prática do *masking* pode gerar impactos psicológicos significativos, como ansiedade, esgotamento emocional e depressão. Russo (2018), em seu estudo “Os custos de camuflar o autismo”, publicado no *The Transmitter*, destaca que o *masking* pode dificultar o acesso ao suporte adequado e retardar o diagnóstico. Além disso, mulheres que mascaram seu autismo frequentemente enfrentam maior ceticismo em relação ao diagnóstico, lidando com estigmas e descrença mesmo após a confirmação clínica.

Costa (2020) investigou a experiência de mulheres autistas diagnosticadas tardiamente e identificou que muitas delas, ainda na infância, durante sua vida escolar, se esforçaram para atender às expectativas sociais, reprimindo sua identidade autística. A falta de diagnóstico precoce fez com que muitas dessas mulheres se sentissem “anormais” em comparação às colegas neurotípicas, reforçando sentimentos de inadequação e isolamento.

O bullying escolar tem um impacto significativo no desenvolvimento de meninas autistas, agravando dificuldades já existentes e intensificando problemas emocionais, como ansiedade e depressão. Em muitos casos, meninas com TEA aprendem que demonstrar seus comportamentos naturais pode torná-las vulneráveis ao ridículo e à exclusão. Como resultado, elas começam a reprimir seus interesses específicos e comportamentos repetitivos – características centrais do autismo – para evitar serem vistas como “estranhas” ou “diferentes”. Costa e Lima (2017) destacam que o medo de rejeição social leva essas meninas a um comportamento adaptativo que esconde sua verdadeira identidade, mas que gera um imenso desgaste emocional.

No livro “Espectro Autista Feminino: Invisibilidade, diagnóstico e perspectivas” Castro e Pereira (2024) trazem o relato de algumas meninas e mulheres, em que uma delas deixa evidente em sua fala a pressão social que foi submetida para ser aceita em determinados grupos. A experiência relatada ilustra como a adequação a essas normas pode ser uma estratégia de sobrevivência social:

Sempre fui obediente (até demais). Minha mãe pensou que fosse pelo fato de estudar no período da manhã e ter que acordar muito cedo. Na adolescência, as coisas não ficaram mais fáceis, não. Percebi que se continuasse andando com moleto (mesmo em dias quentes) e se não usasse salto (coisa que eu odeio), entre outras coisas, não seria aceita e o bullying poderia aumentar. Então aí comecei a imitar. Imitava as meninas da minha idade em tudo, até

no corte do cabelo. E deu certo! Me tornei até bem popular na escola e até integrava grupos. Só não me sentia parte deles (Castro; Pereira, 2024, p. 270).

Esse relato mostra que, em contextos como a escola, o pertencimento é um fator determinante para evitar a exclusão e o bullying, a decisão de “imitar” as meninas da sua idade reflete um processo de conformidade às expectativas de gênero e ao que é socialmente aceito. No entanto, mesmo alcançando popularidade e sendo aceita nos grupos, a sensação de não pertencimento persiste. Isso revela como a aceitação baseada em adequação forçada não necessariamente gera inclusão genuína, mas sim um sentimento de desconexão e artificialidade nas relações.

Segundo Bargiela et al. (2016), “essas meninas muitas vezes experimentam sentimentos de alienação, pois, embora pareçam socialmente adequadas, suas interações não refletem quem elas realmente são”. A desconexão entre suas identidades autísticas e os comportamentos que elas apresentam ao mundo cria um sofrimento emocional que pode culminar em problemas mais graves, como transtornos de ansiedade e depressão. A longo prazo, o bullying e a camuflagem formam um ciclo nocivo. O *masking* pode ajudar a evitar interações sociais negativas no curto prazo, mas também impede que meninas com TEA expressem suas necessidades de forma autêntica, o que as priva do suporte de que realmente precisam. Como afirmam Bargiela et al. (2016), “o uso contínuo do *masking* cria um ciclo em que as necessidades dessas meninas permanecem invisíveis para educadores e profissionais de saúde, exacerbando os desafios que elas enfrentam”. O resultado é uma perpetuação do sofrimento emocional e a falta de intervenções adequadas às necessidades dessas meninas no contexto escolar.

A escola é um dos principais espaços de socialização na infância e adolescência. No entanto, para meninas autistas, esse ambiente pode se tornar um local de constante vigilância e adaptação. As entrevistas realizadas por Costa e Lima (2022) revelam o quanto a experiência escolar pode ser marcada por dificuldades na interação social e pelo medo da rejeição. Uma das entrevistadas descreve como se sentia deslocada entre as outras crianças:

Ser [...] típico para mim era ser como a grande maioria dos meus colegas, que possuíam comportamentos que pareciam ser bem aceitos pelo coletivo e parecia também que eles tiveram acesso a algum manual de comportamento ao qual eu nunca tive. Como se esse manual existisse dentro do cérebro deles e não no meu. Eles entendiam as regras sociais (Costa; Lima, 2022, p. 217).

As autoras também narram a fala de outra entrevistada sobre suas lembranças escolares:

Ao relembrar sua experiência escolar, as primeiras palavras que surgem são “bullying” e “exclusão”. A sensibilidade sensorial tátil é um aspecto central em seu relato, especialmente em relação ao cabelo. Ela menciona que sempre preferiu mantê-lo curto devido ao desconforto, o que a tornou alvo de bullying por parte dos colegas. As agressões verbais eram marcadas por estereótipos de gênero, com apelidos como “Maria João” e questionamentos sobre sua identidade, insinuando se desejava ser um menino (Costa; Lima, p. 213-214).

As falas das participantes relatadas pelas referidas autoras reforçam a ideia de que as normas de gênero, são amplamente naturalizadas e internalizadas pela maioria das pessoas, funcionando quase como um “manual” implícito de comportamento. No entanto, para aquelas/es que não se encaixam nesses padrões, seja por fatores neurológicos, como no caso do TEA, ou por divergências em relação às expectativas de gênero, essas normas podem parecer arbitrárias e inacessíveis. A experiência de exclusão e bullying por conta do cabelo curto ilustra como a transgressão dessas expectativas sociais gera sanções e marginalização, evidenciando a rigidez do sistema normativo que define o que é considerado “típico” ou “aceitável”. Assim, tanto a dificuldade em compreender regras sociais quanto a vivência de discriminação de gênero demonstram como esses padrões são impostos de forma estrutural, dificultando a aceitação da diversidade e reforçando desigualdades sociais.

O que mais tornava sua vivência escolar dolorosa era o constante bullying por parte dos colegas, que a agrediam fisicamente, desrespeitavam sua alimentação, faziam chacotas e praticavam diversas formas de violência que impactaram profundamente sua experiência e deixaram marcas significativas em sua vida. Ela descreve a escola como “uma perda de tempo”, um “mal desnecessário, que só faz a gente se deprimir”. Em seu relato, menciona ocupar o lugar do “excluído do excluído”, sendo alguém que passava despercebida pelos corredores. Ao longo dos anos, essa sensação de invisibilidade persistiu, ao ponto de acreditar que os professores só notavam sua presença no momento da chamada. Assim, descreve sua trajetória como um percurso vivido à margem, carregando o peso da exclusão e resumido em uma frase marcante: “eu era invisível” (Costa; Lima, p. 215).

Diante desses relatos, torna-se evidente que a experiência escolar das meninas autistas é atravessada por desafios que vão além do aprendizado formal. O medo do bullying, a necessidade de camuflagem e a pressão para se encaixar em padrões socialmente aceitos geram impactos profundos em sua trajetória educacional. Para que essas alunas possam

desenvolver seu potencial plenamente, é fundamental que as escolas adotem práticas inclusivas, promovendo um ambiente de acolhimento e reconhecimento da neurodiversidade.

Para quebrar esse ciclo, é fundamental que escolas e profissionais da educação estejam cientes da relação entre bullying e *masking* em meninas com TEA. A identificação precoce dessas dificuldades pode permitir a implementação de estratégias que reduzam a necessidade de camuflagem e promovam um ambiente escolar mais inclusivo. Cassaguerra (2024) destaca que a falta de conhecimento sobre o autismo feminino pode levar professores e colegas a subestimar ou ignorar os desafios enfrentados por essas alunas.

Na diversidade, o oito ou o oitenta não são a maioria, pelo contrário. Existe uma infinidade de números e de indivíduos entre os dois, e é um grande erro tentar comparar um autista com o outro, na tentativa de criar uma fórmula mágica para atender suas necessidades. Apenas observando aquela criança, suas características, seus interesses e suas dificuldades é que poderemos oferecer o suporte necessário (Ferreira, 2018, p. 28-29).

A falta de preparo das/os professoras/es para lidar com a diversidade em sala de aula, aliada à sua concepção do que seria considerado “fora do padrão”, pode dificultar a identificação das necessidades de meninas autistas, principalmente as de nível 1 de suporte (Costa, 2022). Isso ocorre porque suas características diferem dos quadros mais amplamente conhecidos de autismo, tanto em termos comportamentais quanto na forma como aprendem. Por estarem distantes da imagem tradicional do autismo, essas meninas correm o risco de terem suas particularidades interpretadas apenas como traços de personalidade, como uma timidez excessiva, em vez de serem reconhecidas como parte de uma condição neurológica distinta. Essa invisibilização pode comprometer o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento escolar e social, reforçando barreiras que a inclusão deveria combater.

4 TEA, MENINAS E CAMUFLAGEM: APONTAMENTOS INICIAIS

Este capítulo tem como objetivo sintetizar e analisar os principais apontamentos desta pesquisa, articulando-os de forma crítica para responder aos objetivos propostos. A partir do quadro de análises, que organiza as contribuições dos autores, revela-se um consenso sobre a influência dos estereótipos de gênero no subdiagnóstico, a prevalência do *masking* como estratégia de adaptação e os impactos emocionais e educacionais decorrentes dessa realidade. Além disso, a crítica aos instrumentos de avaliação, baseados em parâmetros masculinos, será aprofundada com o auxílio da tabela de fenótipo do TEA (inserida no final do capítulo) que contrasta características típicas e atípicas em meninas, evidenciando as lacunas nos critérios clínicos vigentes.

Quadro – Análise dos estudos identificados na pesquisa

| Autoras/es | Tipo de trabalho | Objetivo | Principais conclusões |
|---|-------------------|---|--|
| Bianca Fernandes Cassaguerra (2024) | Monografia | O estudo buscou investigar como sexo biológico, identidade de gênero e tempo de diagnóstico (infância/adolescência vs. vida adulta) influenciam estratégias de camuflagem social em adultos brasileiros com TEA, replicando e adaptando ao contexto nacional pesquisas internacionais sobre o tema. | Mulheres diagnosticadas tardiamente apresentaram escores mais altos de camuflagem. As entrevistas revelaram que o diagnóstico tardio e a camuflagem excessiva estão associados a esgotamento, diagnósticos prévios incorretos (como depressão) e estereótipos de gênero que mascaram traços autísticos. A pesquisa destaca a necessidade de ampliar amostras e incluir diagnósticos precoces em estudos futuros. |
| Dayana Brunetto e Gesiele Vargas (2023) | Artigo Científico | O artigo busca questionar como os padrões sociais e comportamentais impostos às meninas e mulheres, influenciados por uma perspectiva machista, prejudicaram tanto os estudos de gênero quanto os de autismo. A pesquisa visa evidenciar a ausência de uma perspectiva feminista nos estudos | O artigo conclui que a sub-representação de meninas e mulheres nos estudos sobre autismo reforça um ciclo de invisibilidade, perpetuado por critérios de diagnóstico baseados em características masculinas. Isso resulta em diagnósticos tardios ou errôneos, como TOC ou TDAH, e na falta de ambientes adaptados para mulheres autistas. A pesquisa destaca a necessidade de desconstruir o mito da maior prevalência de autismo em homens e de incorporar uma |

| | | | |
|------------------------------------|---------------------------------|--|--|
| | | sobre autismo em meninas e mulheres, destacando como essa lacuna perpetua desigualdades e dificulta a identificação e o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no público feminino. | perspectiva feminista para abordar as desigualdades de gênero nos estudos e práticas relacionadas ao TEA. |
| Jullie Soares Loureiro (2024) | Revisão Sistemática | O estudo teve como objetivo investigar como as representações sociais e os estereótipos de gênero influenciam o subdiagnóstico de mulheres autistas, buscando compreender as razões por trás do diagnóstico tardio e contribuir para uma maior conscientização sobre a interseção entre gênero e autismo. | O estudo destacou que o diagnóstico do TEA em mulheres é frequentemente tardio devido a sintomas mais sutis, estratégias de camuflagem social e estereótipos de gênero que mascaram as manifestações do transtorno. A inadequação dos instrumentos diagnósticos atuais, baseados em padrões masculinos, também contribui para o subdiagnóstico. Concluiu-se que são necessárias abordagens mais inclusivas, ferramentas diagnósticas adaptadas e maior capacitação profissional para melhorar a identificação precoce e a qualidade de vida das mulheres autistas. |
| Nascimento, V. H. S. et al. (2025) | Revisão Narrativa da Literatura | O estudo visa explorar as particularidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em mulheres e meninas, destacando as diferenças sintomáticas entre gêneros, os desafios no diagnóstico e as barreiras sociais e culturais que contribuem para o subdiagnóstico e a marginalização desse grupo. A pesquisa busca promover uma compreensão mais abrangente do autismo feminino para melhorar a qualidade de vida das mulheres autistas. | O estudo revelou que o autismo em mulheres é frequentemente subdiagnosticado devido a sintomas mais sutis e à camuflagem social (<i>masking</i>), que imita comportamentos neurotípicos. A proporção tradicional de diagnóstico (4:1 entre homens e mulheres) foi questionada, sugerindo uma discrepância menor, porém ainda insuficiente. Concluiu-se que a revisão de critérios diagnósticos, a formação de profissionais e a conscientização são essenciais para reduzir o subdiagnóstico e melhorar o suporte às mulheres autistas. |
| Sarah Bargiela, Robyn Steward, | Artigo Científico | O estudo investigou o fenótipo feminino do autismo e seu impacto no subdiagnóstico de | O estudo destacou a "camuflagem" como uma estratégia comum entre mulheres com CEA, que muitas vezes leva ao esgotamento emocional e à |

| | | | |
|--|--------------------------|---|--|
| <p>William Mandy (2016)</p> | | <p>mulheres com condições do espectro autista (CEA). Os pesquisadores buscaram entender como as características específicas do autismo em mulheres, como a capacidade de "camuflagem" de traços autísticos, contribuem para a falta de reconhecimento por parte de profissionais, além de explorar os desafios enfrentados por essas mulheres, incluindo conflitos de identidade e vulnerabilidades sociais.</p> | <p>confusão identitária. Além disso, revelou que profissionais de saúde e educação frequentemente negligenciam o autismo em mulheres devido a estereótipos de gênero e falta de conhecimento sobre o fenótipo feminino. As participantes também relataram altas taxas de abuso sexual e dificuldades em relacionamentos, enfatizando a necessidade de maior conscientização e suporte específico para mulheres no espectro autista.</p> |
| <p>Laura Hull, K. V. Petrides e William Mandy (2020)</p> | <p>Artigo Científico</p> | <p>O artigo tem como objetivo revisar a literatura sobre o fenótipo autista feminino (FAP) e o conceito de "camuflagem" em mulheres autistas, explorando as razões pelas quais o autismo é menos diagnosticado em mulheres. A revisão busca entender se a subdiagnóstico se deve a diferenças biológicas (como o "efeito protetor feminino") ou a vieses nos critérios diagnósticos, que foram historicamente baseados em características masculinas.</p> | <p>O artigo conclui que existe um fenótipo autista feminino distinto, caracterizado por interesses mais relacionais, dificuldades específicas em manter relações sociais e maior ocorrência de problemas internalizantes (como ansiedade e depressão). A camuflagem é identificada como um fator relevante, mas ainda não há consenso sobre sua prevalência entre gêneros. O estudo ressalta a necessidade de critérios diagnósticos mais sensíveis às expressões femininas do autismo e de mais pesquisas sobre os impactos da camuflagem ao longo da vida.</p> |
| <p>Vitória Chiari Vasconcelos (2022)</p> | <p>Monografia</p> | <p>O objetivo principal deste trabalho foi apresentar casos de mulheres e meninas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em diferentes idades, explorando os processos e indicadores que as levaram ao diagnóstico.</p> | <p>As conclusões do trabalho destacam que o diagnóstico de TEA em mulheres é frequentemente tardio devido a estereótipos de gênero e à camuflagem social, onde meninas e mulheres mascaravam seus traços autísticos para se adequarem às expectativas sociais. Isso resultou em consequências negativas, como ansiedade, depressão e dificuldades de socialização. O estudo</p> |

| | | | |
|--|----------------------------|--|--|
| | | <p>A pesquisa buscou entender os desafios específicos enfrentados por mulheres, como o diagnóstico tardio, a camuflagem social (<i>Masking</i>) e as consequências emocionais e sociais decorrentes da falta de reconhecimento precoce do TEA. Além disso, o estudo visou destacar a importância de uma avaliação neutra, livre de viés de gênero, para garantir diagnósticos mais precisos e intervenções adequadas.</p> | <p>também revelou que, após o diagnóstico, muitas participantes experimentaram alívio e maior autoconhecimento, permitindo-lhes respeitar seus limites e buscar apoio adequado. A pesquisa reforça a necessidade de maior conscientização sobre as particularidades do TEA em mulheres e a importância de avaliações clínicas neutras, além de intervenções educacionais e sociais mais inclusivas.</p> |
| <p>Milson Gomes Freire e Heloísa dos Santos Peres Cardoso (2022)</p> | <p>Revisão Sistemática</p> | <p>O estudo teve como principal objetivo compreender o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em meninas, investigando as diferenças sintomatológicas entre gêneros, os instrumentos utilizados no diagnóstico e os fatores que contribuem para o subdiagnóstico ou diagnóstico tardio no sexo feminino. A pesquisa buscou destacar a complexidade envolvida na identificação do TEA em meninas, que frequentemente apresentam sintomas mais sutis ou camuflados.</p> | <p>Os resultados indicaram que 50% dos estudos confirmaram subdiagnóstico ou subnotificação do TEA em meninas, enquanto 40% apontaram diagnóstico tardio. As meninas tendem a apresentar mais dificuldades sociocomunicativas, enquanto os meninos exibem comportamentos repetitivos e estereotipados. Instrumentos como ADOS, ADIR e M-CHAT foram os mais utilizados. Concluiu-se que os sinais do TEA em meninas são frequentemente camuflados, levando a falhas no diagnóstico, e destacou-se a necessidade de instrumentos mais sensíveis e abordagens que considerem as diferenças de gênero.</p> |
| <p>Nathalia Aline Lemos da Rosa (2024)</p> | <p>Artigo Científico</p> | <p>O estudo tem como objetivo identificar como questões de gênero e representações sociais influenciam a construção das juventudes de mulheres autistas e as</p> | <p>O estudo conclui que mulheres autistas frequentemente enfrentam diagnósticos tardios devido à camuflagem de traços autistas, estereótipos de gênero e a falta de reconhecimento de manifestações sutis do transtorno. Isso leva a consequências como ansiedade,</p> |

| | | | |
|--|--------------------------|---|--|
| | | <p>ocorrências de diagnósticos tardios. A pesquisa busca entender os desafios enfrentados por mulheres autistas, especialmente aquelas com nível de suporte 1, que frequentemente recebem o diagnóstico apenas na fase adulta, devido a estereótipos de gênero e comportamentos de camuflagem (<i>masking</i>).</p> | <p>depressão e dificuldades na transição para a vida adulta. A pesquisa destaca a necessidade de maior conscientização entre profissionais de saúde e a inclusão de perspectivas de gênero nas pesquisas sobre TEA para promover intervenções precoces e eficazes.</p> |
| <p>Giselle Mascarelli Salgado (2023)</p> | <p>Artigo Científico</p> | <p>O artigo busca discutir o direito à educação de mulheres e meninas autistas, destacando a invisibilidade desse grupo frente a legislações universais e padrões médicos que frequentemente negligenciam o diagnóstico de autismo em mulheres. A autora, uma mulher autista, visa ampliar a compreensão sobre as demandas educacionais específicas desse grupo, utilizando uma perspectiva interseccional que combina estudos feministas e estudos da deficiência.</p> | <p>O artigo conclui que as políticas educacionais atuais falham em contemplar as necessidades específicas de mulheres e meninas autistas, muitas vezes levando ao abandono escolar. A autora defende a participação ativa dessas pessoas na formulação de estratégias educacionais, reforçando o lema "Nada sobre nós, sem nós". Além disso, destaca a necessidade de superar abordagens medicalizantes e capacitistas, adotando um paradigma de neurodiversidade que valorize as diferenças e promova a inclusão efetiva.</p> |
| <p>Vitória Passos Miranda (2023)</p> | <p>Monografia</p> | <p>O trabalho busca compreender como os estereótipos de gênero e as representações sociais influenciam o subdiagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em meninas e mulheres, destacando a necessidade de maior atenção às particularidades</p> | <p>O estudo identificou que o subdiagnóstico em mulheres autistas está ligado a estereótipos de gênero, que associam comportamentos autísticos a traços femininos comuns (como timidez), e à maior tendência das mulheres em camuflar sintomas. Além disso, critérios diagnósticos baseados em manifestações masculinas do TEA e a falta de representação midiática de mulheres autistas contribuem para a invisibilidade do problema. O trabalho reforça a necessidade de adaptações nos métodos de diagnóstico e maior</p> |

| | | | |
|---|-------------------|--|--|
| | | femininas no espectro autista. | conscientização sobre as diferenças de gênero no autismo. |
| Flávia Lomba Costa e Rita de Cássia Pereira Lima (2022) | Artigo Científico | O estudo teve como objetivo investigar as representações sociais sobre "ser normal" no passado escolar de mulheres diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1, destacando a abordagem (auto)biográfica e a Teoria das Representações Sociais (TRS). A pesquisa buscou compreender como essas mulheres vivenciaram sua trajetória escolar, enfatizando a necessidade de escutar suas narrativas individuais e questionar a prevalência de diagnósticos masculinos no TEA, que muitas vezes resulta em subdiagnóstico no gênero feminino. | O estudo revelou que as participantes associaram o "ser normal" à ideia de se adequar às expectativas sociais, especialmente em relação às colegas não autistas, enquanto enfrentavam bullying e exclusão. Além disso, destacou-se a "camuflagem" como estratégia de sobrevivência social, embora isso tenha contribuído para problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão. A pesquisa reforçou a importância de ampliar os estudos sobre TEA no gênero feminino e em identidades não binárias, defendendo uma sociedade mais inclusiva que valorize as diferenças neurológicas. |
| Flávia Lomba Costa (2020) | Dissertação | O objetivo principal desta pesquisa foi investigar as representações sociais de mulheres diagnosticadas tardiamente com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1 sobre o conceito de "ser normal" em seu passado escolar, destacando o mecanismo da camuflagem. O estudo buscou compreender como essas mulheres vivenciaram e interpretaram a normalidade no ambiente escolar, analisando as estratégias que utilizaram para se | O estudo revelou que as participantes associaram o "ser normal" a comportamentos específicos, como socializar, frequentar festas e seguir padrões estéticos, contrastando com suas próprias vivências marcadas por exclusão e bullying. A camuflagem emergiu como uma estratégia central, muitas vezes inconsciente, para mimetizar comportamentos neurotípicos, embora isso resultasse em exaustão e sofrimento. Além disso, destacou-se a invisibilidade dessas mulheres perante os professores, que as viam como alunas "quietas", enquanto sofriam rejeição dos colegas. As conclusões apontam para a necessidade de maior conscientização sobre o TEA no feminino e a criação de ambientes escolares mais inclusivos. |

| | | | |
|------------------------------------|---------------------|---|---|
| | | adaptar ou se esconder diante das expectativas sociais. | |
| Ana Paula da Silva Teixeira (2023) | Monografia | O estudo teve como objetivo investigar os impactos do diagnóstico tardio do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em mulheres, focando em como o diagnóstico afeta sua subjetividade, autoconhecimento e saúde mental. A pesquisa buscou compreender as experiências de mulheres diagnosticadas na fase adulta, destacando questões sociais, emocionais e de gênero associadas ao TEA. | Os resultados indicaram que o diagnóstico tardio trouxe alívio e maior autoconhecimento para as participantes, permitindo-lhes entender melhor suas dificuldades e comportamentos. No entanto, a falta de diagnóstico precoce resultou em prejuízos significativos, como desenvolvimento de ansiedade, depressão e isolamento social. Além disso, o estudo destacou a importância de conscientização sobre o TEA em mulheres, que frequentemente mascaram sintomas devido a estereótipos de gênero, e reforçou a necessidade de políticas públicas e suporte profissional adequado. |
| Silva et al. (2025) | Revisão Integrativa | O estudo teve como objetivo identificar e analisar as principais dificuldades no diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em meninas e mulheres, explorando as barreiras que impedem um diagnóstico precoce e preciso. A pesquisa buscou compreender as diferenças na manifestação do TEA entre gêneros e destacar a necessidade de instrumentos diagnósticos mais sensíveis à população feminina. | O estudo revelou que meninas e mulheres com TEA frequentemente mascaram sintomas, especialmente comportamentos sociais, dificultando o diagnóstico. Instrumentos atuais são menos sensíveis às características femininas do TEA, levando a subdiagnósticos ou diagnósticos tardios. Concluiu-se que são necessários mais estudos, validação de instrumentos específicos e treinamento para profissionais, a fim de melhorar a identificação precoce e o manejo do TEA nessa população. |

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da análise das pesquisas, 2025.

Os estudos analisados demonstram uma preocupação unânime com o viés de gênero nos diagnósticos de TEA. Autoras como Cassaguerra (2024), Silva et al. (2025), Brunetto e Vargas (2023), e Loureiro (2024) destacam que os critérios atuais, desenvolvidos a partir de perfis masculinos, negligenciam manifestações sutis mais comuns em meninas, como

interesses relacionais e dificuldades internalizadas. Essa limitação é agravada pela camuflagem social (*masking*), estratégia amplamente documentada por Bargiela et al. (2016), e Vasconcelos (2022), que descrevem como meninas autistas reproduzem comportamentos neurotípicos para evitar estigmas, resultando em exaustão emocional e diagnósticos tardios.

A interseccionalidade entre gênero e deficiência emerge como um eixo central nas discussões. Hull, Petrides e Mandy (2020) e Salgado (2023) argumentam que a camuflagem não é apenas uma resposta individual, mas um produto de pressões sociais que associam feminilidade à docilidade e habilidades sociais. Nesse contexto, a escola, analisada por Costa e Lima (2022) e Ferreira (2018), atua como um espaço disciplinador, onde meninas autistas são invisibilizadas por não cumprirem expectativas de gênero (como sociabilidade espontânea) ou penalizadas por transgressões (como preferência por brinquedos "masculinos"). Relatos de bullying e exclusão, presentes nos trabalhos de Miranda (2023) e Teixeira (2023), ilustram como a não conformidade a essas normas gera marginalização, reforçando a necessidade de políticas educacionais que contestem padrões binários e capacitistas.

A obra “Autismo no Feminino: A Voz da Mulher Autista” (Silva e Mendonça, 2022) traz contribuições fundamentais ao ampliar essa discussão com relatos em primeira pessoa, evidenciando como a falta de representação nos critérios diagnósticos gera sofrimento e desamparo. As autoras destacam que muitas mulheres só descobrem seu autismo na vida adulta, mas que gostariam de ter tido um acompanhamento precoce para minimizar o sofrimento posterior causado por anos de diagnósticos equivocados, como ansiedade, síndrome do pânico ou depressão. Da mesma forma, o livro “Espectro Autista Feminino: Invisibilidade, Diagnóstico e Perspectivas” (Castro; Pereira, 2024) oferece um panorama abrangente sobre o tema, reunindo mais de quarenta autores para discutir as particularidades do autismo em mulheres e meninas. A obra complementa os achados de Rosa (2024) e Nascimento et al. (2025), ao demonstrar como a subnotificação do autismo feminino está enraizada em estereótipos de gênero que permeiam tanto a área clínica quanto a educação.

Além disso, as pesquisas apontam para a urgência de revisões metodológicas. Freire e Cardoso (2022) e Silva et al. (2025) defendem a adaptação de instrumentos diagnósticos para incluir fenótipos femininos, enquanto Costa e Lima (2022) e Costa (2020) enfatizam a importância de narrativas autobiográficas para compreender trajetórias escolares de meninas. Como apontam Silva e Mendonça (2022), a divisão entre autismo "típico" e "atípico", termos muito utilizados no modelo médico, reforça um viés estrutural que considera as manifestações femininas como exceções, em vez de variações legítimas do espectro. Essa categorização,

baseada em parâmetros masculinos, perpetua um ciclo de invisibilidade, no qual características autísticas em meninas são sistematicamente negligenciadas ou interpretadas através de estereótipos de gênero. A tabela abaixo, explicita essa distorção.

Tabela 2 – Diferenças entre autismo atípico e típico

| Autismo Atípico | Autismo Típico |
|--|---|
| Hiperempatia | Dificuldade de demonstrar empatia |
| Gosto por leituras de ficção | Gosto por leituras técnicas |
| Gosto por artes e comunicação/Letras | Gosto pela área de ciências exatas |
| Interesses usuais para neurotípicos de mesma idade | Interesses inusuais em neurotípicos de mesma faixa etária |
| Crises nervosas com choro | Crises nervosas com maior agressividade |
| Apego a animais | Grande apego por objetos |
| Personalidade/aparência excêntrica | Personalidade/aparência simples, despojada |

Fonte: Silva; Mendonça. Autismo no feminino: a voz da mulher autista. 2022, p.101. (Adaptada pela autora)

A análise dos fenótipos do TEA, conforme apresentado na tabela, permite evidenciar como as normas de gênero operam na forma como os comportamentos autistas são expressos e interpretados em meninas. Traços frequentemente presentes no perfil feminino do espectro acabam sendo naturalizados por corresponderem às expectativas historicamente atribuídas às meninas. Revelando a persistência de um paradigma problemático na identificação do TEA. Enquanto características associadas ao "autismo típico" (como dificuldade de demonstrar empatia e interesses por ciências exatas) refletem predominantemente manifestações masculinas, as classificadas como "atípicas" (como hiperempatia e gosto por artes) são frequentemente desconsideradas ou interpretadas como variações de personalidade. Essa dicotomia, como apontam Silva e Mendonça (2022), não apenas reforça a invisibilidade de meninas no espectro, mas também perpetua um viés estrutural que toma o masculino como parâmetro universal. Deixando claro como os próprios instrumentos diagnósticos reproduzem essa assimetria.

Segundo Brunetto e Vargas (2023) e Costa e Lima (2022) é crucial questionar essa categorização binária, que reduz a diversidade do espectro a estereótipos de gênero. O TEA, por definição, engloba uma ampla variação de traços que não se limitam a divisões simplistas entre "feminino" e "masculino". Indivíduos podem apresentar combinações únicas dessas características – uma menina com apego a objetos e hiperempatia, ou um menino com interesse por comunicação e crises emocionais internalizadas. A insistência em classificar manifestações como "típicas" ou "atípicas" revela mais sobre as limitações dos instrumentos diagnósticos do que sobre a realidade do espectro.

Essa crítica se amplia ao observar como os critérios vigentes, desenvolvidos a partir de perfis masculinos, interpretam internalizações (como ansiedade e *masking*) como "atípicas" ou mesmo patologias distintas (TDAH, depressão), enquanto externalizações (agressividade, resistência a mudanças) são tratadas como marcadores "típicos" do autismo. Tal distorção, como demonstram Bargiela et al. (2016), sustenta um ciclo de subdiagnóstico que negligencia a pluralidade de expressões do TEA. Portanto, a desconstrução desses estereótipos exige não apenas a revisão de instrumentos diagnósticos, mas uma mudança epistemológica que reconheça o autismo como um espectro genuinamente diverso – onde características não se distribuem conforme expectativas de gênero, mas conforme individualidades neurológicas. Como defendem Butler (2003) e Beauvoir (1967), a naturalização de papéis binários serve a estruturas de poder que marginalizam corpos e comportamentos divergentes. No contexto do TEA, isso se traduz na urgência de práticas clínicas e educacionais que abandonem a lógica do "típico" versus "atípico" em favor de uma abordagem que valorize a neurodiversidade em sua complexidade irreduzível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral compreender como as normas de gênero reverberam sobre o comportamento de meninas autistas. Para isso, buscou investigar, primeiramente, de que forma as normas de gênero influenciam na identificação e diagnóstico do autismo em meninas, analisando os obstáculos impostos pelo modelo médico tradicional e as expectativas sociais que dificultam a percepção dessas características no público feminino. Em seguida, examinou como a escola e a sociedade reforçam padrões que levam essas meninas a adotarem estratégias de camuflagem, e, por fim, discutiu os impactos desse processo no desenvolvimento educacional das meninas autistas.

Os resultados evidenciaram que as normas de gênero desempenham um papel central na invisibilização do autismo feminino. A sociedade constrói expectativas rígidas sobre como meninas devem se comportar: espera-se que sejam sociáveis, comunicativas, sensíveis às emoções alheias e habilidosas em interações sociais. Essa foi uma das principais razões pelas quais o primeiro objetivo específico deste estudo se concentrou na relação entre normas de gênero e diagnóstico, pois os critérios clínicos atuais, desenvolvidos com base em estudos predominantemente masculinos, frequentemente falham em identificar o TEA em meninas.

Como consequência, muitas passam anos sem um diagnóstico ou recebem diagnósticos equivocados, o que pode levá-las a não receberem o suporte necessário. Além disso, a própria estrutura social impõe a essas meninas um esforço contínuo de camuflagem, um mecanismo de adaptação no qual elas imitam padrões neurotípicos para evitar rejeição e exclusão. Essa necessidade de se moldar às normas sociais pode gerar impactos profundos em sua saúde mental, resultando em exaustão emocional, ansiedade e depressão.

Diante dessa problemática, o estudo avançou para seu segundo objetivo específico: analisar como a escola e a sociedade reforçam padrões que levam meninas autistas a adotarem estratégias de camuflagem. O ambiente escolar, em particular, deveria ser um espaço de acolhimento e valorização da diversidade, mas, para muitas meninas autistas, é nele que a inadequação se torna mais evidente. O contato inicial com a escola pode ser um marco na construção da identidade dessas alunas, pois é quando elas percebem que são “diferentes” e, a partir dessa experiência, passam a carregar essa sensação ao longo da vida. As normas de gênero e as barreiras institucionais impõem modelos rígidos de comportamento, excluindo aquelas que não se encaixam nesse padrão. O currículo escolar, a organização dos espaços e as interações sociais dentro da escola são estruturados de forma a privilegiar um ideal

normativo, deixando pouco ou nenhum espaço para a expressão autêntica de meninas neurodivergentes.

Esse cenário evidencia a urgência de uma mudança estrutural no modo como o TEA é compreendido e diagnosticado. O modelo médico predominante, baseado na busca de um padrão único e universal para o autismo, é uma das principais barreiras para a inclusão das meninas no espectro. Ele não apenas ignora as variações de manifestação do TEA, mas também reforça um sistema excludente que condiciona o acesso a direitos à obtenção de um laudo clínico. Essa lógica faz com que muitas meninas passem despercebidas pelos serviços de saúde e educação, perpetuando um ciclo de negligência e silenciamento. Diante disso, é essencial que mais pesquisas sejam desenvolvidas, especificamente voltadas ao autismo feminino, para que essas invisibilidades e violências sejam combatidas.

O terceiro e último objetivo específico do estudo foi discutir os impactos desse processo no desenvolvimento educacional das meninas autistas. A dificuldade de reconhecimento do TEA, aliada à necessidade de camuflagem, faz com que muitas dessas alunas não tenham acesso a um suporte adequado e, conseqüentemente, enfrentem dificuldades acadêmicas e emocionais. O Estado tem um papel fundamental na garantia do acesso e permanência dessas meninas na escola. É imprescindível que políticas públicas sejam reformuladas para considerar a diversidade dentro do espectro autista, reconhecendo que não existe um padrão único para a manifestação do TEA. Programas que conscientizem e capacitem profissionais da educação são necessários para que professores e gestores compreendam as diferentes formas de ser autista e consigam oferecer suporte adequado às alunas. Além disso, a estrutura escolar precisa ser repensada para garantir um ambiente verdadeiramente inclusivo, no qual meninas autistas possam se expressar sem a necessidade de se camuflar ou se sentir inadequadas.

Nesse contexto, o papel do/a professor/a é crucial para transformar a experiência escolar dessas alunas. Mais do que apenas ensinar conteúdos, é necessário que a/o docente observe sua/seu aluna/o, crie oportunidades para que se expressem e atuem como mediador/a das interações sociais, promovendo relações mais inclusivas entre as/ços colegas. Pequenas mudanças na prática pedagógica podem fazer grande diferença, garantindo que essas meninas sejam reconhecidas e respeitadas dentro do ambiente escolar. Afinal, não é justo que uma criança não se sinta pertencente a um espaço que deveria ser pensado para ela, como demonstraram os relatos de várias entrevistadas nos estudos analisados.

A verdadeira inclusão só será alcançada quando conseguirmos desconstruir tanto os estereótipos de gênero que moldam nossa compreensão do autismo quanto as estruturas

capacitistas que determinam quem merece, ou não, ter seus direitos reconhecidos. A desconstrução do capacitismo médico, recreativo e institucional é fundamental, pois são esses tipos de comportamentos preconceituosos que ainda orientam as instituições sociais. O desafio que se coloca é o de construir coletivamente uma sociedade que reconheça a neurodiversidade como aspecto fundamental da experiência humana, e não como desvio a ser corrigido ou tolerado. A escola precisa deixar de ser um espaço que limita e impõe barreiras para se tornar um ambiente de acolhimento e possibilidades. O caminho a seguir exige não apenas avanços na pesquisa científica, mas uma mudança radical na forma como concebemos a diferença e distribuimos justiça social.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASPERGER, Hans. Die autistischen Psychopathen im Kindesalter. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, v. 117, n. 1, p. 76–136, 1944.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 18, n. 4, p. [09 telas], jul./ago. 2010.

BARON-COHEN, S. Autism – “Autos”: Literally, a Total Focus on the Self? In FEINBERG, T. E.; KEENAN, J. P (eds.). The Lost Self – pathologies of the brain and identity. Nova York: Oxford University Press, 2005.

BARGIELA, S., COMISSÁRIO, R. E MANDY, W. As Experiências de Mulheres Diagnosticadas Tardamente com Condições do Espectro do Autismo: Uma Investigação do Fenótipo do Autismo Feminino. J Autism Dev Disord 46, 3281–3294 (2016).

BARON-COHEN, S. Autism – “Autos”: Literally, a Total Focus on the Self? In FEINBERG, T. E.; KEENAN, J. P (eds.). The Lost Self – pathologies of the brain and identity. Nova York: Oxford University Press, 2005.

BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo – A experiência vivida. Tradução de Sérgio Milliet. 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>> Acesso em: 03 de abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 12 de janeiro de 2020. Denomina-se "Lei Romeo Mion"; altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), de expedição gratuita. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 8 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. extra, seção 1, p. 1, 17 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2024.

BRASIL. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do sistema único de saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial de 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 12.764/2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Diário Oficial de 27 de dez. de 2012.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil. Brasília, DF: CORDE, 2010. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/historia-do-movimento-politico-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil-2/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRUNETTO, D.; VARGAS, G. Meninas e mulheres autistas: completar o espectro é uma questão de gênero. Curitiba: UTFPR, 2023.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do sexo*. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 22. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASSAGUERRA, B. *Examinando os papéis do sexo, identidade de gênero e tempo de diagnóstico na camuflagem social no transtorno do espectro do autismo*. São Carlos: UFSCar, 2024.

CORRIGAN, Philip. "Making the boy: meditations on what grammar school did with, to and for my body". In Henri Giroux (org.), *Postmodernism, feminism and cultural politics*. Nova York: State University of New York Press, 1991. p.196-216.

COSTA, Flávia Lomba. Representações sociais de mulheres com o nível 1 do Transtorno Espectro Autista sobre “ser normal” em seu passado escolar. 132 f. Dissertação - (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2020.

COSTA, Flávia Lomba; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Representações do passado escolar por mulheres autistas sob a abordagem (auto)biográfica. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 7, n. 20, p. 207-221, jan./abr. 2022.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano educacional individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, e280098, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098>. Acesso em: 3 abr. 2025

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, n. 1, p. 139–167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>. Acesso em: 3 abr. 2025.

DEWEERDT, Sarah. Autism Characteristics Differ by Gender: What the Research Shows. *The Transmitter: Notícias e Perspectivas de Neurociência*. 2014. Disponível em: <https://www.thetransmitter.org/spectrum/autism-characteristics-differ-by-gender-studies-find/?fspec=1>.

FERNANDES, C, et al. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas - *Psicol. USP* vol.31 São Paulo 2020 Epub Oct 28, 2020.

FERREIRA, Adriana Torres. Autismo e Inclusão Escolar. 2018. Disponível em: <http://www.associacaoinspirare.com.br/wp-content/uploads/2020/08/AUTISMO.pdf>

FREIRE, M. G.; PERES, S. Diagnóstico do autismo em meninas: Revisão sistemática. *Revista Psicopedagogia*, v. 39, n. 120, 2022. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862022000300013. Acesso em: 10 nov. 2025.

FOUCAULT, M. *Os Anormais*. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 1. ed. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HULL, Laura; PETRIDES, K. V.; MANDY, William. The female autism phenotype and camouflaging: a narrative review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 7, p. 306–317, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40489-020-00197-9>. Acesso em: 3 abr. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Número de homens e mulheres: matéria educativa sobre a distribuição populacional por sexo no Brasil com base em dados do Censo Demográfico 2022. 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/19625-numero-de-homens-e-mulheres.html>. Acesso em: 3 abr. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Perfil das crianças do Brasil: matéria educativa sobre as condições de vida, escolarização e saúde das crianças brasileiras com base em dados da PNAD 2018. 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20786-perfil-das-criancas-brasileiras.html>. Acesso em: 3 abr. 2025.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v. 2, p. 217–250, 1943.

LOCKWOOD-ESTRIN, Georgia. Autismo em meninas: superando barreiras no caminho do diagnóstico. *The Transmitter: Notícias e Perspectivas de Neurociência*, 2021.

LOOMES, R., HULL, L., & MANDY, W. (2017). What Is the Male-to-Female Ratio in Autism Spectrum Disorder? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(6), 466–474.

LOUREIRO, Julie Soares. Autismo em mulheres: por que o diagnóstico é tão difícil? *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 4009-4021, 2024. Disponível em: <https://bjih.emnuvens.com.br/bjih/article/view/4506>. Acesso em: 3 abr. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: vozes, 2014.

MALHEIROS, G. C.; PEREIRA, M. L. C.; MANSUR, M. C.; MANSUR, O. M. F. de C.; NUNES, L. R. de O. de P. Benefícios da intervenção precoce na criança autista. *Revista Científica da Faculdade de Medicina de Campos*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 36–44, 2017.

MENDONÇA, V. *Neurodivergentes: Autismo na Contemporaneidade*. Belo Horizonte, MG: Manduruvá Edições Especiais, 2019.

MIRANDA, Vitória Passos. Como estereótipos de gênero afetam o subdiagnóstico de meninas e mulheres autistas. 2023. Monografia (Bacharelado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, V. H. S. et al. Espectro Autista em mulheres e meninas: um olhar sobre as diferenças de gênero e os desafios no diagnóstico. *Brazilian Journal of Health Review*, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 01-16, jan./feb. 2025.

PEREIRA, Lygia; CASTRO, Thiago. Espectro autista feminino: da invisibilidade às perspectivas contemporâneas. 1. ed. São Paulo: Literare Books International, p. 456, 2024.

ROSA, Nathalia Aline Lemos da. Mulheres autistas e diagnóstico tardio: um estudo sobre juventudes de mulheres autistas e ocorrências de subdiagnósticos. *Revista Contraponto*, [S. l.], v. 11, p. 1-21, 2024.

RUSSO, Francine. Os custos de camuflar o autismo. *The Transmitter: Notícias e Perspectivas de Neurociência*, 2018.

SALGADO, G. M. Direito à Educação de mulheres e meninas autistas. *Revista Educação Inclusiva – REIN*, Edição Contínua, v. 8, n. 1, 2023.

Aqui está a referência do trabalho conforme as normas da ABNT:

SCATENA, Ricardo Morais. A relação educação e sociedade: os fins práticos de uma influência recíproca. *Ensaio de História, Franca*, v. 1, n. 2, p. 89–98, 1996.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. jul/dez, 1995.

SCHEFFER, Edith. Crianças de Asperger: as origens do autismo na Viena nazista. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SHAW, K. A.; WILLIAMS, S.; PATRICK, M. E. et al. Prevalência e identificação precoce do Transtorno do Espectro do Autismo entre crianças de 4 e 8 anos — Rede de Monitoramento de Autismo e Deficiências de Desenvolvimento, 16 sites, Estados Unidos, 2022. *MMWR Surveillance Summaries*, v. 74, n. SS-2, p. 1–22, 2025. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/74/ss/ss7402a1.htm?s_cid=ss7402a1_w#suggestedcitation. Acesso em: 16 abr. 2025.

SILVA, Selma Sueli; MENDONÇA, Sophia (org.). *Autismo no feminino: a voz da mulher autista*. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Mundo Asperger, 2022.

SILVA, Hiene Andrade et al. Transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa sobre a dificuldade de diagnóstico em meninas e mulheres. *Revista Psicol Saúde e Debate*, v. 11, n. 1, p. 649-660, mar. 2025.

SINGER, Judy. (1999). “Why can’t you be normal for once in your life?” From a ‘problem with no name’ to the emergence of a new category of difference”. In: M. Corker & S. French (orgs.). *Disability discourse*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. pp. 59-67.

SOUZA, T. M. de; BRANDÃO, L. F. P.; DEL-FIACO, N. V.; OLIVEIRA, K. M. S.; RODRIGUES, S. J. de M.; OLIVEIRA, R. C. UTILIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS M-CHAT E CARS PARA AUXILIAR NO DIAGNÓSTICO PRECOCE DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA). *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 8, n. 11, p. 2034–2044, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i11.7789>. Acesso em: 12 abr. 2025.

TEIXEIRA, Ana Paula da Silva. Impactos do diagnóstico tardio do Transtorno do Espectro Autista em mulheres. 2023. Monografia (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília (CEUB), Brasília, 2023.

TEIXEIRA, Gustavo. Manual do autismo [recurso eletrônico] / Gustavo Teixeira. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

VASCONCELOS, Vitoria Chiari. Meninas e mulheres com transtorno do espectro do autismo: diagnósticos, reconhecimentos e vivências. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

VIEIRA, A, et al. Autismo: uma revisão integrativa. SAÚDE DINÂMICA – Revista Científica Eletrônica FACULDADE DINÂMICA DO VALE DO PIRANGA, 5ª Edição, 2020, Ano II – nº 3, ISSN – 2675-133X, 2º semestre de 2020.