Transtorno do Espectro Autista: vivências, práticas e conhecimento científico / ISBN: 978-65-284-0639-5
Camila Mugnai Vieira *et al*. (org.) / Editora De Castro, 2026 / DOI: 10.46383/isbn.978-65-284-0639-5CAP7

Capítulo 7

"Escrevivências" no espectro: uma história de vida e formação de nosso jovem autista

Rosane Michelli de Castro

Introdução

"[...] eu passarinho!"
Quintana (2026).

A epígrafe de Quintana (2026), com o excerto do *Poeminha do Contra*, "[...] eu passarinho!", remete à ideia da potência que habita seres aparentemente frágeis, capazes de alçar voos grandiosos mesmo diante de forças que tentam atravancar seus caminhos. Essa metáfora dialoga com as trajetórias de pessoas atípicas, cuja existência se constrói na tensão entre a resistência cotidiana e a insistência do mundo em excluir, normatizar e silenciar aquilo que escapa ao padrão.

Dessa perspectiva, neste texto, assim como o título indica, apresentamos "escrevivências" que compõem a história de vida e formação de um jovem autista. Embora remetam à singularidade de uma pessoa, tais escrevivências não se esgotam nela: carregam elementos que atravessam outras vidas, outras famílias, outras experiências atípicas.[1] São narrativas que, ao mesmo tempo em que revelam a individualidade de um jovem, também se inscrevem em uma coletividade que compartilha desafios, lutas e invenções de existência. Assim como o "eu passarinho" de Quintana (1982),

1 Este texto, embora de autoria individual e motivado por uma história pessoal, é escrito em 1ª pessoa do plural porque a autora considera-se parte de um universo, portanto, nas escrevivências de seu filho, pretende-se uma representante de escrevivências de muitos/as filhos e filhas, muito amados/as.

Como citar: CASTRO, R. M. de. "Escrevivências" no espectro: uma história de vida e formação de nosso jovem autista. *In*: VIEIRA, C. M.; GATTO, P. A. S.; DAVID, G. P.; SOUZA, Y. M. V. de (org.). **Transtorno do Espectro Autista**: vivências, práticas e conhecimento científico. São Carlos: De Castro, 2026. p. 111-126. / Licença: Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

essas escrevivências testemunham a força de quem, mesmo socialmente considerado frágil, encontra modos de voar, modos próprios de aprender, de sentir, de se relacionar, de existir — afirmando a diferença como potência e recusando a exclusão como destino. Segundo Queiróz (2025, p. 14):

> A Escrevivência é produzida a partir de um núcleo e versa sobre esse núcleo. Como diz Conceição Evaristo (*apud* Fonseca, 2020, p. 63), "É desse meu lugar, é desse de 'dentro para fora', que minhas histórias brotam". Ousamos dizer que essas histórias não são apenas contadas de dentro para fora, mas também – e quiçá principalmente – "de dentro para dentro", uma vez que o enunciatário (leitor/a) previsto nesses textos abarca as pessoas que de alguma maneira se identificam com esse dentro. Ou seja, são histórias facilmente reconhecidas por um certo grupo de pessoas, ainda que não as tenham vivido exatamente, e essas histórias quase que pertencem a tal grupo.

Essa expressão/conceito, nessa perspectiva, pode ser tomada como categoria de análise. Segundo Evaristo (2020, p. 30 *apud* Queiroz, 2025, p. 4-5):

> Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças.

Assim como em Queiroz (2025, p. 5) é feita essa reflexão sobre a compreensão desse conceito, para "refletir sobre como a produção de literatura a partir da 'escrevivência', como uma forma de auxiliar nessa passagem do papel de objeto para o de sujeito", também neste texto o compreendo como possibilidade para a recuperação de elementos da nossa e de tantas outras histórias de famílias e pessoas atípicas que em nossa história se reconhecem.

Portanto, neste texto, partimos de um *corpus* analítico da perspectiva historiográfica da Nova História Cultural, com base nas teorizações de Roger Chartier, historiador francês, considerado um expoente e sistematizador dessa perspectiva historiográfica, o qual, ao substituir a noção de "história das mentalidades" pelos conceitos centrais de práticas, representações e apropriação, reformulou a historiografia (Chartier, 1990), enfatizando os usos sociais dos textos, das imagens e dos discursos, bem como os modos de apropriação pelos diferentes grupos sociais. Embora com trajetória distinta da de Roger Chartier, o historiador britânico Peter Burke, igualmente expoente da historiografia na perspectiva da Nova História Cultural, teorizou e sistematizou o uso de imagens, pinturas, caricaturas, gravuras e fotografias, como fonte para compreender elementos do passado, criticando a visão de que a imagem é um mero "reflexo passivo" ou "ilustração" daquilo que é "dado a ler" (Burke, 2017).

Nesse sentido, o objetivo deste texto é apresentar uma história capaz de evidenciar trajetórias de outras tantas pessoas e famílias atípicas, coletividade que esse jovem autista integra, mediante imagens de registros pessoais, excertos de diário e fotos, os quais constituem elementos essenciais ou recorrentes para "escrevivências" no espectro.

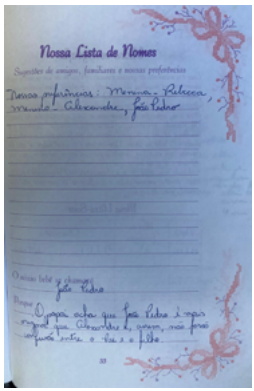
São apresentadas, na sequência, escrevivências desse jovem, desde seu nascimento; após, o ingresso na escola, espaço que ressalta e o identifica como pessoa num espectro específico, marginal à sociedade das pessoas que correspondem a padrões comportamentais, às regras sociais prescritas como finalidades de objetivo (Chervel, 1990), quando voltadas às vivências dos ensinos escolares. Depois, e se encaminhando para as considerações finais, são apresentadas escrevivências sobre a vida acadêmica, momento de preparação para o mundo do trabalho, histórico e que reafirma a importância da compreensão da diferença para a humanização social.

Típico desejo da espera e do encontro com o amor

Sobre o subtítulo "típico desejo da espera e do encontro com o amor", ele remete a um tempo histórico humano comum, único e extremamente amoroso, porque vai ao encontro daquele/a que é a personificação do amor, não como sentimento, mas como ação de entregar-se para que o/a outro/a viva em seu lugar.

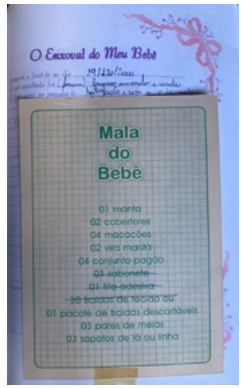
O tempo do nascimento do nosso filho, assim como de todos esses tempos de espera, não medimos em dias; eu, seu pai e familiares, o sentimos em batimentos. Foi tipicamente um intervalo em que o coração aprendeu a se expandir, antes mesmo de conhecer o rosto que iria nele habitar para sempre. Cada preparação, o quarto, as roupas, os sonhos, o diário, o primeiro ultrassom, o nome, tudo para afinar nossas vidas para o encontro que nos transformaria para sempre, conforme imagens do Quadro 1, que segue:

Quadro 1 – Imagens dos tempos de espera (2000-2001)









Fonte: acervo pessoal.

E então, numa manhã de inverno, no dia 15 de julho de 2001, às 10h de domingo de sol e pouco frio, chegou o nosso primeiro encontro, aquele instante que inaugurou um tempo de entrega sem volta, impondo-se como a personificação de uma ideia que, sobretudo para os pais, seria definitiva. O olhar do nosso filho, ainda recém-chegado ao mundo, encontrou, primeiramente, o da mamãe e do papai, como se reconhecesse um destino antigo. Era o típico momento em que entendemos por que nos preparamos tanto: porque ali nascia o que para sempre passamos a chamar de amor de nossas vidas, inteiro, absoluto, perfeito e definitivo. E, enquanto aquele menininho era acolhido em nossos braços, como segue na imagem do Quadro 2, percebíamos que a espera não foi apenas sobre ele chegar — foi sobre como nós nos tornávamos aquilo que precisávamos ser para recebê-lo.

Quadro 2 – Imagens da chegada de nosso filho, nascimento de todos nós (2001)





Fonte: acervo pessoal.

Como é possível observar, nosso único filho foi muito desejado; não houve intercorrências em sua gestação e todo pré-natal foi realizado; a data de seu parto foi decidida com ginecologista, após identificadas as condições da mãe para uma cesariana, mamãe prestes a completar 33 anos e papai prestes a completar 37 anos; e seu parto foi tranquilo; ele chorou ao nascer, com 49 cm e 3,350 kg, iniciou imediatamente a amamentação, dormia tranquilamente, era muito sorridente e sapeca e andou com um ano e 12 dias. Esses elementos sobre o processo inicial da espera e os dados de nosso filho ao nascer são solicitados a nós, mães e pais, em toda anamnese para início de tratamentos e processos de estimulação precoce.

Os anos escolares tiveram início quando nosso filho estava com um ano e dois meses. Estávamos radiantes, pois nosso menino crescia em graça e inteligência. Mas, quando já estava balbuciando as primeiras sílabas, ensaiando formar as palavras, próximo aos 18 meses, parecia ter emudecido, entrando num processo de não escuta, como se estivesse em algo que se assemelhava à surdo-mudez.

Encaminhamos nosso filho à estimulação precoce e a especialistas das mais diversas áreas da saúde e, quando chegamos a uma psiquiatra infantil, aquilo que para nós era o mais improvável, foi-nos colocado como possibilidade: transtorno invasivo do desenvolvimento infantil.

Essa possibilidade transformou nossas vidas e nossa família, pois passamos, filho, mãe e pai, de uma hora para outra, a ser tidos como atípicos, sob olhares diversos, alguns bons, outros nem tanto.

O encontro com o mundo da escola: definitivamente o TEA

A vida escolar, na Educação Infantil, o mundo para nós, ainda parecia com poucas especificidades, considerando que nosso filho, assim como as demais

crianças, parecia em desenvolvimento com algumas semelhanças, cheio de descobertas pequenas que, sobretudo para nós, pareciam enormes. Com as crianças da sala, parecia constituir uma turma, assim como prosseguiu nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e anos finais do Ensino Fundamental II, conforme fotos do Quadro 3, seguinte, participando de rituais escolares, como a foto coletiva, os passeios e a assistência a peças de teatro, nas quais ele participava ativamente, digo, superativamente, já que era hiperativo. Então, a professora sempre o tinha mais próximo, contido ao seu lado.

Quadro 3 – Fotos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)



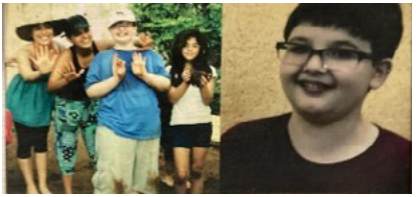












Fonte: acervo pessoal.

As fotos do Quadro 3 parecem sugerir cenas de uma vida escolar, muito semelhantes às dos filmes sobre vidas de pessoas autistas, muito romantizadas sobre as vivências com as pessoas do entorno. Mas esses momentos eram frequentemente entrecortados por episódios de tensão, às vezes provocados pelo cansaço com a rotina escolar ou por situações de exclusão, nada agradáveis para se registrar em fotos. A visível mudança de peso de nosso filho, lida nas fotos, é indício de que havia algo atípico acontecendo; a ansiedade aguçada e as medicações, constantemente alteradas, denunciavam a presença de algo que, somente aos 11 anos do nosso filho, foi diagnosticado como transtorno do espectro autista – TEA.

Nossa vida no espectro, certamente muito mais sentida pelo nosso amado filho, havia sido traçada, ainda que como uma possibilidade, desde seus primeiros anos de vida.

Mas foi na escola que, definitivamente, o mundo externo à nossa casa passou a defini-lo como atípico, para o bem e para o mal, pois, a partir da Educação Infantil, quando as crianças começavam a se encantar com histórias contadas, nosso filho era admirado por estar lendo, com 4 anos. Quando voltou a verbalizar palavras soltas, nosso filho começou a ler, com fala monótona, quase sem intenção comunicativa, mas, ainda assim, era admirado. Às pessoas, sobretudo da escola, bastava que ele decifrasse códigos para o tratarem como alfabetizado "extraordinariamente". Sabíamos que não se tratava de alfabetização e, menos ainda, de letramento, pois à luz das ideias freirianas, compreendemos que a "leitura de mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1991, p. 11).

Suas leituras focavam em contos de fadas, histórias em quadrinhos e bíblicas, sobretudo estas últimas, quando reproduzidas em obras de arte retratadas em coleções, o que se transformou em seu hiperfoco. Então, mais e mais, nosso filho passou a se interessar e adquirir brinquedos, coleções de livros, DVDs e peças de arte sacra, bíblicas e históricas, os quais, majoritariamente, passaram a constituir seu acervo, conforme Quadro 4, que segue.

Quadro 4 – Acervo bibliotecal, DVDs, brinquedos e peças de arte sacra e bíblicas



Fonte: acervo pessoal.

O Ensino Médio chega como uma fase de transição intensa. É o período em que os/as jovens buscam afirmar-se como adultos/as, mas, paradoxalmente, se distanciam dos/as colegas que não acompanham esse ritmo ou que evidenciam algum comportamento que eles/as desconhecem ou se recusam a conhecer. Então, aquela que parecia uma turma para nosso filho não mais existiu. Apesar de em alguns momentos os/as colegas de sala do Ensino Médio parecerem uma turma, ela resistia apenas em momentos de fotos para registros coletivos, como nas do Quadro 5. Nosso filho sentia, e ainda sente, muita falta de uma turma para chamar de sua, sentimento que acompanha muitos/as jovens atípicos/as.

Quadro 5 – Fotos da "turma", no Ensino Médio



Fonte: acervo pessoal.

Finalmente, nosso filho ingressou na universidade, em um curso de tecnólogo, de dois anos de duração, chamado *Design e Editoração*. Esse ingresso na universidade também ocorreu de uma forma bastante peculiar.

A princípio, nosso filho inscreveu-se nos vestibulares, em duas universidades privadas de nossa cidade em que havia, aparentemente, cursos que correspondiam aos seus interesses centrados em Arte e editoração; realizou os vestibulares, gabaritou nas questões de múltipla escolha, porém, sua redação ultrapassou o limite de uma lauda, porque não domina a letra cursiva e sempre fez adaptações para a escrita com computadores portáteis. Em uma das universidades, a opção foi a de que ele retornasse no ano seguinte, para tentar não ultrapassar os limites de 1 lauda para a redação. Em outra universidade, a opção foi a de que ele pudesse refazer a sua redação em um computador da instituição, sob a mediação de um/a parceiro/a mais experiente, e, então, ele foi aprovado.

Concluímos, com a atitude inicial de cada uma das faculdades, qual delas poderia oferecer abertura às demandas de um jovem acadêmico no espectro. A seguir, apresentam-se fotos, no Quadro 6, desse momento de vestibular e de matrícula na universidade. Nosso filho sentiu-se pleno e nós, pais, explodindo de alegria!

Quadro 6 – Fotos do ingresso na universidade





Fonte: Acervo pessoal.

Nas duas primeiras fotos do Quadro 6, ao lado do nosso filho aparece outro jovem, que o acompanhou nesses processos de vestibulares. Esse mesmo jovem, foi um de seus mediadores, durante o final do Ensino Fundamental II – séries finais e, atualmente, é seu *personal trainer*.

Assim como esse jovem, professor de Educação Física, outros/as jovens, pedagogas e pedagogos acompanharam nosso filho em sua trajetória escolar e acadêmica, tornando-se verdadeiros/as anjos/as em nossas vidas e, sobretudo, na vida do nosso filho, como amigos/as mediadores/as em situações atuais de viagens culturais, passeios e outras situações em que cabe mais a presença de outros/as jovens que a dos pais.

No entanto, é importante refletirmos, sobretudo diante do aumento de casos de escolares considerados atípicos, sobre a necessidade de as instituições educativas adequarem-se em estratégias, reorganização de espaços, recursos e pessoal especializado, em atendimento a esses escolares em situações coletivas, pois, com base nos referenciais teórico-metodológicos da

Psicologia Soviética – Teoria Histórico-Cultural – THC, especialmente formulados por Vigotski, Elkonin, Leontiev e Galperin, é necessária a organização da "atividade" do(a)s escolares, com o objetivo de promover situações no e com o coletivo, visto serem as interações, as atividades em conjunto as responsáveis pela aprendizagem que gera desenvolvimento (Serrão, 2006).

Sobre o acompanhamento por mediadores/as professores/as e pedagogos/as, é importante destacar que também é previsto na legislação brasileira, Lei nº. 12.764/2012, art. 3º, parágrafo único (Brasil, 2012). Mas é necessário leitura e estudo atentos a essa legislação, a qual prescreve que as escolas ofereçam apoio, recursos e serviços educacionais especializados para estudantes autistas, garantindo participação, permanência e aprendizagem. Isso inclui acompanhamento escolar, mas não pode prescindir de um conjunto de medidas e adequações quanto às condições e estrutura didático-pedagógica mais amplas, para reformulação profunda das instituições educativas. Ao limitar o apoio escolar ao acompanhamento exclusivo de um/a profissional por aluno/a, reforça-se tanto a segregação desse/a profissional em relação ao cotidiano escolar, quanto o isolamento da criança atípica do convívio coletivo. Essa prática também favorece que os laudos passem a sustentar uma visão biologizante da inclusão escolar — entendimento que, inclusive, tem sido usado judicialmente para autorizar esse tipo de acompanhamento exclusivo.

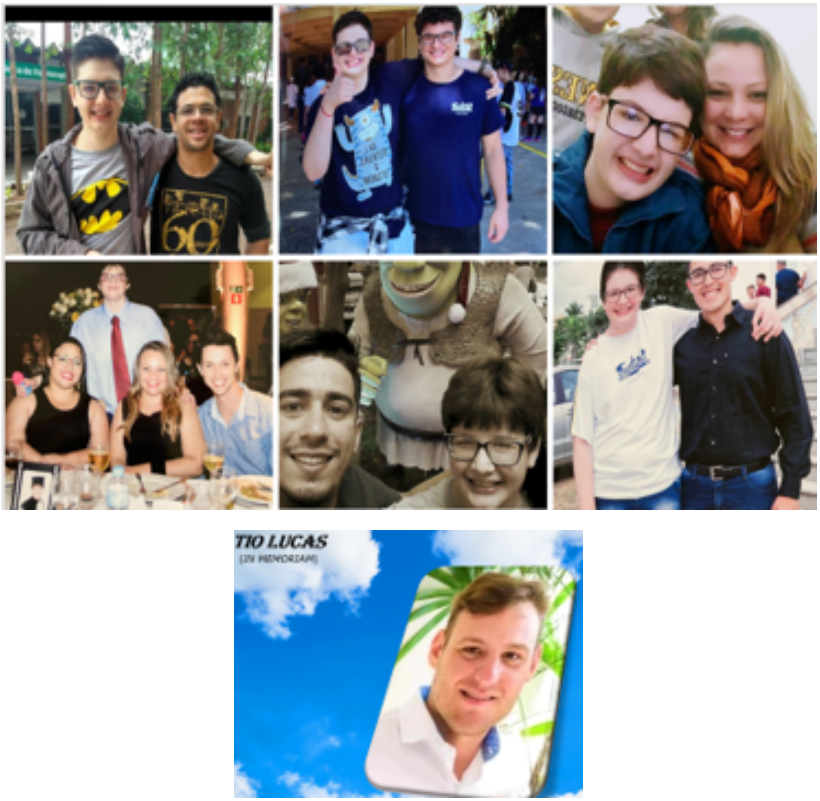
De acordo com a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025), Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025), o/a estudante com TEA é considerado pessoa com deficiência para fins educacionais, mas o tipo de apoio é definido caso a caso (Atendimento Educacional Especializado – AEE, adaptações, profissional de apoio, recursos pedagógicos, entre outras). Esse decreto reafirma que a política segue os princípios da Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº. 13.146/2015 (Brasil, 2015), quanto às garantias de acessibilidade educacional, tipo de apoio e a proibição de discriminação. Esse decreto faz referência também aos artigos 58 a 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº. 9.394/96 (Brasil, 1996), os quais determinam que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular, tendo o AEE como obrigatório, quando necessário.

Em síntese, apesar da existência de um arcabouço jurídico que poderia sustentar práticas inclusivas mais amplas, como mencionamos, sua interpretação tem desconsiderado as potencialidades pedagógicas, estruturais e de educadores/as bem-preparados/as. A adoção exclusiva do acompanhamento individualizado por um/a mediador/a pedagógico/a inviabiliza o diálogo da escola com a família, em busca de estratégias inclusivas e desloca a questão para a judicialização, que acaba por legitimá-la como única solução.

No contexto das escolas privadas, essa lógica se traduz em custos: ou a família contrata esse/a profissional, ou a escola assume a despesa. No

caso de nosso filho, durante toda sua trajetória na rede privada, essa foi a única forma de apoio oferecida pelas escolas. Então, é impossível não nos lembrarmos, nessas nossas escrevivências, daqueles/as que ainda caminham silenciosamente e, muitas vezes, sem qualquer apoio de outros/as professores/as e equipe gestora da escola, ao lado das crianças no espectro: os/as mediadores/as pedagógicos. Presentes desde os primeiros passos na Educação Infantil até os desafios da universidade, infelizmente, diante da falta de um olhar mais amplo sobre os processos de ensino e de aprendizagem e da instituição educativa como um todo, eles/as garantiram ao nosso filho o acolhimento e a participação em muitos rituais escolares e acadêmicos. Nesse sentido, são esses/as profissionais, na solidão, que têm sido apoio, presença, cuidado e ponte, permitindo que cada pessoa atípica possa escrever sua própria história com o mínimo de dignidade, autonomia e pertencimento. Seguem, no Quadro 7, fotos de mediadores/as pedagógicos/as do nosso filho.

Quadro 7 – Fotos com mediadores/as pedagógicos/as



Fonte: acervo pessoal.

Na universidade, passamos a custear a contratação de mediador pedagógico. Nossa ideia era a de que esse mediador pedagógico, jovem como nosso filho, fosse aquilo que desejássemos que ele pudesse ter, um amigo de turma, para dividir angústias acadêmicas, responsabilidades dos trabalhos em grupo e as alegrias dos intervalos e conversas entre jovens. Nosso filho, como tantos/as universitários/as, teve tudo isso. Mas, para nosso filho universitário no espectro, foi necessário investirmos para a existência desse amigo, o qual acabou sendo também amigo de outros/as colegas de sala, alguns/algumas sem condições de fazerem esse investimento. Enfim, conforme fotos do Quadro 8, a seguir, nosso filho colou grau naquela faculdade.

Quadro 8 – Fotos da formatura no Ensino Superior



Fonte: acervo pessoal.

Com direito a muitas homenagens dos/as colegas de turma, nosso filho também se formou em nível superior. Após, fez uma licenciatura em Artes Visuais a distância, pois, entre seus sonhos, estão o ingresso e a permanência no mundo do trabalho. A propósito, ainda na faculdade, na condição de estagiário, e após, aprovado em processo seletivo, nosso filho conheceu o mundo do trabalho, outras escrevivências no espectro, ainda por serem contadas como objeto tipicamente da nossa história sociocultural.

Considerações finais

Finalizamos este texto, retomando aspectos de sua escrita, desde a epígrafe, o "eu passarinho" de Mário Quintana, em busca de articulação com o conceito de "escrevivência" de Conceição Evaristo, e com fundamentos da perspectiva historiográfica da Nova História Cultural, para a constituição de um quadro teórico-metodológico em que a recuperação de elementos de trajetórias históricas não se limita aos grandes feitos, mas se faz no cotidiano e na apropriação de práticas de sujeitos silenciados.

Nessa perspectiva historiográfica, as fontes pessoais — como fotos de arquivo, diários íntimos e registros familiares — deixam de ser meras ilustrações, para se consolidarem como documentos históricos vivos, capazes de revelar as representações e os desafios cotidianos de existências vulnerabilizadas, como as das pessoas no espectro, diante da deficiência social para inclusão da diferença. Escrever a história a partir desses vestígios é, portanto, operar a passagem essencial desse sujeito atípico do papel de objeto para o de sujeito ativo. Esse foi, neste texto, o nosso desafio, entre lágrimas e sorrisos.

O percurso escolar e sociocultural no espectro revela-se, desde a mais tenra infância, como um território repleto de intensas disputas e de sofrimentos profundos,no qual o mundo externo insiste em rotular, normatizar e discriminar aqueles que escapam aos padrões comportamentais e sociais prescritos. Nesse cenário hostil, a instituição escolar frequentemente reduz a complexidade da pessoa atípica a diagnósticos clínicos ou a expectativas de decifração mecânica.

Ainda que as barreiras estruturais tentem silenciar essas existências e impor a exclusão como um destino inevitável para as diferenças, as escrevivências surgem como um ato de resistência e potência, que desfaz as imagens de controle do passado e afirma a autoria de suas próprias vidas.

Nesse complexo processo de inclusão, a existência de um arcabouço jurídico nacional que prescreve a oferta de condições ao ingresso, permanência nas instituições educativas, acolhimento e apropriações de conhecimento necessário ao desenvolvimento humano do público da educação especial precisa ser lido e institucionalizado, considerando que se trata de pessoas com direito também à escolarização.

Essa deficiência/negligência social e institucional de interpretação e cumprimento da letra lei, frequentemente obriga as famílias a recorrerem à judicialização ou ao investimento financeiro próprio para garantir a mediação de parceira/o mais experiente e com formação pedagógica especializada. Esse cenário evidencia que a efetivação das condições de acessibilidade pedagógica ainda exige enfrentamentos constantes.

Paralelamente a essas barreiras, a solidão profunda emerge como uma marca dolorosa na experiência subjetiva da pessoa atípica no ambiente de ensino. Ainda que os registros fotográficos coletivos e os rituais escolares sugiram uma integração pacífica e a aparente participação em uma turma, essas interações são frequentemente entrecortadas por silenciamentos, momentos de tensão e pelo distanciamento progressivo dos colegas, conforme essas pessoas vão se aproximando da adolescência e idade adulta. A busca incessante por uma turma para chamar de sua reflete a dolorosa falta de pertencimento real e de laços de amizade espontâneos,

revelando que estar fisicamente inserido em um grupo não elimina o isolamento que muitos/as jovens no espectro enfrentam silenciosamente.

Por fim, a conclusão da formação no Ensino Superior não encerra os complexos desafios socioculturais e institucionais que acompanham a trajetória no espectro autista.

A conquista do diploma acadêmico configura, em verdade, o limiar de um novo e árduo embate social: o ingresso e a permanência com condições de inclusão no mundo do trabalho.

Toda essa trajetória precisou ser "escrevivida" de forma realista, despida de romantizações fáceis, mas carregada de enfrentamentos diários e necessários.

Por último, e mais uma vez, ressaltamos que nossas narrativas não descrevem uma caminhada única ou isolada, mas sim a experiência coletiva de tantas outras famílias e pessoas atípicas. Trata-se de mais um, entre tantos registros urgentes, que, ao narrar a dor e a invenção, afirma a diferença como potência e recusa a exclusão como destino.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

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. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 out. 2025.

BURKE, P. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidência histórica. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução de Paulo Ricardo da Silva Rosa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 59-88, 1990. Disponível em: https://ppec.ufms.br/files/2020/09/A-hist%C3%B3ria-das-disciplinas-escolares-2020-09-21.pdf . Acesso em: 21 ago. 2026.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 26. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4).

QUEIROZ, E. P. Considerações a respeito de elementos constituintes de uma Escrevivência. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 20, n. 3, 2025. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2176-4573p65636 . Acesso em: 21 set. 2026.

QUINTANA, M. **Poeminha do contra**. Disponível em: https://recantodopoeta.com/poeminho-do-contra/. Acesso em: 21 set. 2026.

SERRÃO, M. I. B. Atividade humana e educação. *In*: SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006. cap. 4, p. 87-144.