

O Corpo que (Re)Existe: Afetos, Experiências e a Formação de um Professor em Devir

João Vitor Costa Cordeiro¹; Keitiane Pinho Burlamaqui²; Mônica Silva Aikawa³; José Vicente de Souza Aguiar⁴

¹ Graduando do curso de pedagogia, Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Manaus, Amazonas, Brasil. Jvcc.ped22@uea.edu.br

² Graduanda do curso de pedagogia, Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Manaus, Amazonas, Brasil, Kpb.ped22@uea.edu.br

³ Doutora em Educação em Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Manaus, Amazonas, Brasil, maikawa@uea.edu.br

⁴ Doutor em Educação, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil, jvicente@uea.edu.br

RESUMO: Este trabalho emerge do corpo como território sensível de experiências-afetos e atravessamentos que constituem o processo de tornar-se professor. A escrita nasce das inquietações produzidas ao longo da trajetória de vida e formação acadêmica, especialmente nos encontros vividos durante os estágios, nos quais as questões de gênero e sexualidade se fizeram presentes no cotidiano escolar. Como professor gay em formação, percebo que meu corpo é constantemente atravessado por normas heterocisnormativas, que produzem vigilâncias, silenciamentos e, por vezes, invalidações, por isso, mobilizo reflexões sobre modos outros de existir e professorar. Ancorado na Filosofia da Diferença e na narrativa de si como percurso metodológico, a pesquisa tem como objetivo compreender os deslocamentos, as mobilizações e as reinvenções da existência docente produzidos nos encontros com as corporeidades infantis, articulando memórias pessoais, experiências pedagógicas e a constituição do corpo-professor em formação. A escrita assume caráter vida-existência, permitindo produzir sentidos, elaborar afetos que constituem a docência como experiência viva, mutável e em constante devir. As vivências da infância e adolescência, marcadas por normas religiosas, expectativas de masculinidade e experiências de exclusão, que constituem disposições sensíveis que atravessam o modo de perceber a escola e as infâncias. Nos estágios, situações envolvendo normativas de gênero evidenciam como tais discursos operam desde cedo, ao mesmo tempo em que revelam possibilidades de resistência e reinvenção pedagógica. Conclui-se que a formação docente é processo ético, estético e político, no qual o afeto emerge como potência formativa, afirmando à docência como espaço de criação, diferença e transformação contínua.

Palavras-chave: Narrativa de si. Gênero. Sexualidade. Formação docente.

Introdução

Escrever este trabalho é um ato que emerge do corpo. Um corpo que sente antes de compreender, sendo afetado antes de conceituar. Ora, sentir e ser afetado é uma condição do

ato de existir. A docência assim se encontra, não como um lugar da estabilidade, das certezas, mas como um lugar de atravessamentos marcados por aqueles que me desestabilizaram a pensar uma docência outra. Essa docência é marcada por gestos, palavras, olhares e silêncios que insistem em permanecer mesmo depois que a cena acaba. Este texto nasce dessas insistências, dessas vibrações que me mobilizam e me deslocam no processo de tornar-me professor.

Ao longo de toda a minha formação de vida e algumas experiências ocorridas durante os estágios percebi que sou afetado pelas cenas que ali ocorrem, esses afetamentos são questionados no meu eu João, criança, adolescente e homem jovem. O que me atravessa, permanece e pede retorno, reflexão, exige escrita.

Este trabalho é esse movimento de escrita. Escrevo porque fui levado a refletir sobre as ideias de gênero e sexualidade que ocorrem dentro do ambiente escolar e como professor gay, muita das vezes, sou questionado, ou até mesmo, invalidado (Cordeiro; Aikawa, 2024). Aqui nasce a pesquisa, um movimento daquilo que também me constitui, romper com as ideias heterocisnormativas de educação, infâncias e propor um modo outro de professorar.

Este trabalho nasce de um recorte de pesquisa de conclusão de curso – TCC. É a partir dessa implicação que assumo, um caminho na Filosofia da Diferença em narrativa de si como percurso metodológico. Como objetivo a pesquisa propõe perceber por meio de uma escrita de si, os deslocamentos, mobilizações e reinvenções da minha existência docente que se produzem nos encontros com as corporeidades infantis, quando atravessados por discursos normativos de gênero e sexualidade, articulando memórias, experiências pedagógicas e a constituição do meu corpo-professor em formação. A escrita se constrói como autoficção na criação das experiências. Ao narrar-me, produzo sentidos, crio mundos, mobilizo conceitos, elaboro afetos e escrevo os meus atravessamentos que constituem o meu corpo-professor em formação e que se produz nesse “lugar de afetar-ses, (re)pensares e sentires a escola e queres a diferença na experiência humana” (Cordeiro; Aikawa, 2026, p.3). Nesse sentido, a autoficção opera como potência metodológica, pois, como ressalta Blanco (2023, p. 17) “A autoficção não só vai me inventando, como também vai corrigindo, alterando, melhorando e às vezes piorando, construindo-me num jogo de construções infinitas. Finalmente ela realmente é uma verdadeira engenharia do eu”. A pesquisa, se encontra nesse lugar de escuta atenta ao que em mim é balizado quando se encontra com as normas de gênero e sexualidade que organizam a vida escolar, a partir da minha orientação sexual que emerge como plural

para perceber como tornar-me docente diante das questões de corporeidades, infâncias e diferença.

Não se trata de propor um modelo, mas de afirmar possibilidades éticas de docência. Essa escrita é como uma tentativa, um percurso, como um ensaio. Ao traçar o si, busco afirmar à docência como experiência viva, mutável, afetável e em constante transformação.

Onde o corpo aprende a resistir: afetos, normas e existências

Início esta escrita com destaque para o corpo afeto. Ele é uma força que atravessa o corpo, produz marcas, e impulsiona a escrita. O afeto é esse primeiro território de anúncio desta pesquisa, onde meus viveres, reminiscências e inquietações ganham potência de explicação do porquê esta pesquisa só poderia ser escrita por mim, visto que está ligada a minha carne, que tem as marcas do mundo vivido.

Meu corpo sempre se constituiu como resistência. Nunca me vi adequado aos padrões e normas socialmente estabelecidos. Nunca me enquadrei no conceito do que dizem ser "homem-hetero". Mas, afinal, o que é ser homem? (Cordeiro; Aikawa, 2024). Tal questionamento foi incongruente em minhas análises de si e ao olhar para o social pude perceber padrões estabelecidos desse conceito como o que afirma que rosa é cor de mulher, homem não pode cruzar as pernas, não pode ter a voz fina, não pode ter cabelos longos, não pode ser artista, não pode se expressar livremente, não pode se movimentar como deseja. O ser homem está mais relacionado naquilo que ele não pode fazer ou ser do que como poderia existir.

Esse é o conceito distorcido de homem que me foi imposto. Um modelo rígido, excludente, violento no qual, por muito tempo, eu tentei me encaixar. Tentei ser o "homem de verdade". Uma tentativa constante de reprimir-me para ser visto, brincar de bola, com carrinho, de lutar, envolvido com desenhos animados de meninos como Ben 10 ou Max Steel. Diante disso, a pergunta insiste: Poderia uma existência outra simplesmente brincar ou assistir aquele que lhe causa prazer de vida?

Nesse processo, me foi negado o direito à vida plena, à liberdade, à imaginação, à criação. Me foi negado o direito à minha própria existência. Fui me desfazendo para que um tal conceito de homem pudesse reverberar perante aqueles que me cercavam, me olhavam e vigiavam. O eu, ali não era eu, era uma construção, uma ideia, uma armadilha que eu mesmo fui criando para não ser mais punido. Hoje compreendo: meu corpo, minhas escolhas, minhas expressões são formas legítimas de resistência. Existir fora desses moldes é, por si só, um ato

político. Nesse pensamento me encontro com Dhemersson Costa (2018, p. 367), apoiado em Deleuze; Guatarri descreve que “O próprio ato de existir é um ato político e revolucionário, o valor é coletivo, isto é, o interesse não reside unicamente no artista, ela toma conta de toda uma comunidade, inventa um povo”.

Ainda criança, já sentia e percebia meus desejos, meus afetos, minha atração. Contudo, esses sentimentos precisavam ser ocultados, reprimidos, convertidos em culpa. O corpo, lugar primeiro da experiência, torna-se também campo de disputa, vigilância e controle.

Criado em um lar que se dizia cristão, fundamentado em princípios e valores religiosos apresentados como verdadeiros e inquestionáveis. Desde cedo, fui inserido nesse universo, colocando-me no lugar de "temente a Deus" ou melhor dizendo, de temor, medo, culpa. Obedecer sem questionar: esse era um dos pilares ensinados por muitos líderes religiosos, que utilizavam as igrejas não apenas como espaço de fé, mas como palanque político, lugar de discriminação e preconceito. Um espaço que, em teoria, deveria acolher e pregar o amor, mas que tantas vezes propagava o ódio.

Homens que se intitulavam "homens de Deus" diziam falar em nome Dele. E, diante disso, restava-nos apenas obedecer, sem questionar. Como apontar Pierre Bourdieu (1998), trata-se de uma forma de violência simbólica atuando de forma sutil, cotidiana e profundamente eficaz, naturalizando hierarquias, ao mesmo tempo que impunham sentidos para as existências humanas como se fossem ordens divinas. Desde que me entendo como sujeito inserido nesse ambiente religioso, ouvi repetidamente que "ser diferente é errado", que "só homens de verdade vão para o céu". Tais afirmações não apenas (re)produzem normas, mas constroem fronteiras entre modos de vidas reconhecidas para existir e outras descartáveis para a vida.

A existência não admite grau; cada existência possui seu modo de ser, intrínseco, incomparável [...]. Também não podemos dizer, por enquanto, que uma existência é mais real, mais autêntica, mais essencial do que outra por oposição a uma existência que vive na inautenticidade, submetida ao reino das aparências, da opinião [...]. Todas as existências têm o mesmo grau de realidade, existência e autenticidade. (Lapoujade, 2017, p. 27-28).

Nesse espaço de opressão e negação da minha existência tentei me enquadrar, tentei me encaixar, lutando para "não sair do armário", internalizando a ideia de que existir plenamente significaria romper com Deus, com a família e com sensação de pertencimento. Guacira Louro (2000) nos ajuda a compreender esse processo ao apontar a pedagogia da sexualidade operando desde a infância, ensinando quais corpos importam, quais desejos são aceitáveis e quais devem ser silenciados. “Meninos e meninas aprendem, também desde muito

cedo piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem aqueles e aquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem”. (Louro, 2000, p.19).

Estive ainda em um lugar de confronto. As perguntas surgiam como interrogações que não buscavam escuta, mas correção, questionamentos como: “quando você percebeu que estava ficando assim, sentindo essas atrações?”; “quando você percebeu que tinha essa dificuldade?”. Havia ali uma tentativa de corrigir algo em mim que estaria “errado”, uma ideia baseada em princípios cristãos, agindo em nome de um “Deus”.

Até que, em certo dia, meus líderes religiosos (um casal) chegaram até mim e disseram que precisavam conversar comigo, e prontamente disse que estava aberto ao diálogo. Ao me levarem para um canto, perguntaram se eu tinha uma dificuldade de gostar de homens, se eu sentia essa atração. Eu respondi que sim. Nesse instante, a escuta cedeu lugar ao ritual. Uma oração de “cura” e “libertação” foi iniciada. Palavras como “tira dele essa dificuldade”, “opera um milagre”, “faz dele um homem, Senhor” foram ditas.

Esse gesto não buscava acolher, mas reinscrever meu corpo em uma norma cis hetero, que orientava a religiosidade do casal de religiosos. Como aponta Butler (2011), trata-se de um enquadramento de vidas inteligíveis e quais precisam de correção. Fui colocado em um lugar de uma existência anormal, problemática e errônea sendo uma existência apenas sob a condição de minha própria negação.

É nesse lugar de conflitos que se iniciaram as germinações primeiras do meu corpo homem gay. Saio, pouco a pouco, de um lugar de repressão da minha própria existência para o início de potencializá-la. O que antes era nomeado como erro, desviante, problema começa a se transformar em força, a ideia de falta passa a se afirmar como modo singular de existir e de expressão de afetos do meu corpo próprio.

Corporeidade, experiência e afetos na constituição do corpo-professor

O corpo que escreve é o mesmo que viveu, sofreu, (re)existiu e aprendeu. O corpo longe de ser esse lugar de neutralidade é um campo de território sensível onde as experiências se inscrevem e produzem modos de existências. Como propõe Merleau-Ponty (1999), ele se constitui como lugar de experimentações que por meio dele conheço e percebo minha existência no mundo. “O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser

vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles”. (Merleau-Ponty, 1999, p.122). Larrosa (2002), me ajuda a pensar a experiência não como algo que simplesmente acontece, mas como aquilo que vai ao nosso encontro e me acontece, como atravessamento e possibilita a transformação.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (Larrosa, 2002, p. 21).

Os acontecimentos de minha infância e adolescência permanecem ativas, reverberando no acontecer do corpo-professor em formação, nos meus sentires e na escuta sensível. As experiências de silenciamento, vigilância e controle do corpo produziram em mim um olhar atento aos corpos inquietos, aos olhares desviantes aos modos de existências que não atendem a ideia da norma. Essas marcas, longe de serem lembranças individuais, tornaram disposições sensíveis que contribuem para o meu modo de ser e estar na escola. Nesse sentido, meu afeto sai desse lugar de experiência subjetiva e passa a habitar neste lugar de formação do sensível que me orientam em minhas percepções, escolhas e implicações pedagógicas.

Inspirando em Spinoza (2013), percebo os afetos como variações da potência de existir “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (Spinoza, 2013, p. 163). Aquilo que me afetou não se encerra na esfera do íntimo, mas produz movimentos, aproximações e afastamentos no modo como me relaciono com o outro e com o mundo. Ensinar e aprender, assim, não se dão fora do corpo, mas na intensidade dos encontros que me atravessam.

O corpo humano é afetado pelos corpos exteriores de muitas maneiras. Dois homens podem, portanto, ser afetados, no mesmo momento, de maneiras diferentes. Logo podem ser afetados diferentemente por um só e mesmo objeto. Além disso o corpo humano pode ser afetado, ora de uma maneira, ora de outra e, conseqüentemente, pode, em momentos diferentes, ser afetado diferentemente por um só mesmo objeto. (Spinoza, 2013, p. 221).

Minha trajetória acadêmica nos estágios, na pesquisa e na participação em eventos científicos tornou mais visível que a formação acontece nos entremeios, nos corredores, nas escolas, nos encontros com os colegas, professores, professoras e as crianças. Esses espaços se tornaram territórios de experiências, no qual o corpo não se faz apenas na aplicação de técnicas, mas de afetos, sendo deslocado e metamorfoseado. Como propõe Deleuze e Guattari (1995), a formação pode ser pensada nesse processo de vir a ser - devir: não se trata de alcançar

uma identidade docente, mas de estar em contínua mutação, no qual o corpo-professor se faz nos encontros.

Levo na minha docência um corpo que foi sim marcado pela exclusão, mas que se refez e caminhou para esse lugar de potência, de resistência e criação. Essas marcas operam como lentes sensíveis através das quais percebo o cotidiano escolar, especialmente nesse encontro com as corporeidades infantis, o brincar e as normativas de gênero e sexualidade que permeiam esse espaço, essas existências e minha existência.

As experiências vividas em espaços religiosos produziram um corpo atento às pedagogias do controle, da vigilância e da normalização. Esse aprendizado, mesmo que atravessado por dores, tornou-se um saber incorporado para perceber práticas escolares que tentam silenciar corpos dissidentes. Aqui, Guacira Louro (1997), ao compreender que gênero e sexualidade não são apenas debates do currículo, mas dispositivos que organizam espaços, discursos e relações na escola, produzindo a ideia de quais corpos são aceitáveis e quais podem ser descartados. Assim as crianças aprendem desde cedo quais existências são “verdadeiras”, quais corpos são válidos, quais afetos podem ser demonstrados.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e per mite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (Louro, 1997, p.58).

Mesmo quando o corpo é vigiado e limitado, o sensível se torna uma fresta por onde o corpo pôde experimentar outras formas de existir. Essas frestas funcionam como linhas de fulga, no sentido deleuziano, permitindo ao corpo resista aos aprisionamentos, ainda que momentaneamente, das amarras normativas. Tais vivências retornam em minha formação docente como saberes que não se encontram em manuais pedagógicos, mas que me orientam em minha prática, escolha ética e posicionamento diante das infâncias e da escola.

É nesse campo de forças que emergem as experiências afetivas narradas neste recorte de conclusão de curso, constituídas a partir dos afetamentos vividos durante os Estágios. Nesses encontros com as corporeidades infantis, há aqueles que produzem retomada e outros que produzem alegrias, esperança e (re)invenção. Todos, sem exceção, deixam rastros. Esses rastros se acumulam, se sobrepõem, se misturam. A escola, assim, se torna um campo de experimentações do sensível, onde a formação docente acontece no contato com a vida que pulsa e com o cuidado para não normatizar as diversas formas de existências humanas.

Recordo-me, de um momento marcante, do momento em que ouvi crianças zombando

do nome de um professor ao associá-lo ao feminino, provocando risadas e comentários que o classificavam como “nome de mulher” (Cordeiro; Aikawa, 2026, p.7). O riso circulava com leveza, como se fosse apenas brincadeira, desprovida de intenção ofensiva. Ainda assim, algo naquele momento produziu um deslocamento em mim. Aquele riso evidencia que as normas de gênero operam desde as infâncias, mesmo quando não assumem a forma explícita da violência.

Esse acontecimento, fez retornar ao meu João. Enquanto aluno ouvia continuamente meu nome associado à ideia do feminino, em forma de zombaria, e assim, meu próprio nome tornou-se motivo de chacota: “Juana Marrie” (Cordeiro; Aikawa, 2026, p.2). Ser uma criança que não se encaixa nas ideias de gênero e sexualidade heteronormativas, mover-me de uma forma espontânea, autêntica, simplesmente ser criança, era visto, até mesmo pelas outras crianças, como anormal, desviante a norma. Ao reproduzirem as normas criadas e acolhidas pela sociedade impõe formas consideradas universal de existências, as quais as crianças as internalizam e normalizam seus discursos. Como afirma Tavares (2022, p. 80), “não é qualquer sexualidade que cabe, é o ‘natural’ que será chamado para dizer o que ‘é correto’”. Nesse sentido, colocar essa situação como brincadeira de criança é demarcar fronteiras entre o aceitável e o condenado.

O que se desloca, então, não é apenas o modo como passo a perceber essas situações durante a minha formação. Aquilo que antes produzia silêncio e retraimento hoje convoca reflexão e responsabilidade pedagógica. Nesse contexto, como professor gay em formação, percebi que meu corpo é passivo de vigilância. Pequenos gestos de cuidado e afeto, comuns no dia a dia da educação infantil e dos anos iniciais, eram rapidamente ressignificados como suspeitos quando partiam de um corpo dissidente. Em uma outra ocasião, ao acolher uma criança em meu colo durante uma atividade em sala de aula, ouvi da professora que me acompanhava para colocá-la no chão, para “ninguém pensar outra coisa”. Ainda mais a frente, em um outro contexto, um simples abraço a um colega foi interpretado como comportamento inadequado, e uma das funcionárias falou com a pedagoga afirmando que eu estava “me agarrando na escola”. Ao explicar a situação, a pedagoga ainda reiterou para eu ter “cuidado” com as minhas ações porque nem todos são jovens e vão entender minhas escolhas.

Nesse contexto, o corpo-professor dissidente carrega o peso da desconfiança. A afetividade, quando parte de um corpo que escapa à norma heterossexual e as expectativas tradicionais de masculinidade, é lida como um gesto perigo. É nesse sentido que a experiência

do estágio revelou-se como campo intenso de afecções, no qual fui constantemente convocado a afirmar a minha existência. Essas mesmas dinâmicas, até aqui citadas, normativas, atravessaram as corporeidades infantis afirmando quais gestos, roupas, características físicas tornam-se alvo de julgamento.

Ao revisitar essas experiências nessa escrita, percebo que a escola é, simultaneamente, espaço de normatização e resistência. Se, por um lado, ela reproduz estereótipos e violências simbólicas, por outro, ela pode se tornar um terreno fértil para a construção de uma ética da docência comprometida com a diferença (Cordeiro; Burlamaqui; Aguiar, 2025).

Conclusão

Tornar-me professor em devir, o que não se reduz à aquisição de conteúdos, métodos ou técnicas. Trata-se da produção de um ato de existir em sua corporeidade na docência que se transmute, como propõe Corazza (2013), em que a formação é pensada como experiência estética, ética e política, voltada para o cuidado para com os corpos em processo de aprendizagem. O corpo-professor em formação é um em devir, continuamente produzido nos encontros, nas experiências e, até mesmo, nos conflitos que perpassam o cotidiano escolar e acadêmico. Perceber o afeto como potência da formação é afirmar que ensinar e aprender são processos corporais, sensíveis e indissociáveis.

Nesse processo, minha orientação sexual emerge não como identidade fixa ou essência a ser explicada, mas como plural, como força que tenciona as normas de gênero e sexualidade e amplia minha formação docente. “Um homem que se veste de uma sexualidade multi-pluri-una, que é professor em formação e que se pretende outros modos de professorar” (Cordeiro; Aikawa, 2024, p.3). Ela opera como intercessora no modo como eu percebo a diferença, me aproximo das infâncias e compreendo o brincar como espaço de criação. O corpo sensível que se forma na docência é, portanto, um corpo atravessado por histórias, afetos e normas, mas também por possibilidades de (re)invenção e resistência, um corpo que atualiza sua existência e afirma sua vida na sua corporeidade.

Essa escrita se faz para reconhecer que os afetos pulsam em minha formação, germinando nos estágios, nas pesquisas, nos eventos acadêmicos e nos encontros com a escola e com as vidas que a habitam. Enquanto corpo que se forma docente carrego essas forças germinativas, que continuarão a se transformar nos próximos movimentos de metamorfose,

nos espaços escolares, em minha prática pedagógica e nas narrativas que ainda continuarão mobilizando os afetos que residem em meu corpo.

Referências

BLANCO, Sergio. A Autoficção: uma engenharia do eu. Tradução de Esteban Campanela. Revisão da Tradução: Vicente Concilio. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 48, set. 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BUTLER, Judith. Vida precária. Tradução de Angelo Marcelo Vasco. **Contemporânea** - Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 13-33, jan./jun. 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** 2. ed. São Paulo: Editora Supernova, 2013.

CORDEIRO, João Vitor Costa; AIKAWA, Monica Silva. **O corpo que habita a escola:** diferença, gênero e sexualidade em relato de si. In: encontro nacional das licenciaturas, 10.; seminário nacional do pibid, 9., 2026, Campina Grande. Campina Grande: Realize Editora, 2026. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/140731>.

CORDEIRO, João Vitor Costa; AIKAWA, Monica Silva. **Fala que nem homem!** Uma trama ficcional de gênero, sexualidade e docência. In: anais do x congresso internacional de pesquisa (auto)biográfica. Salvador: UNEB, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/congresso-brasileiro-de-pesquisa-autobiografica-39567>.

COSTA, D. Sexualidade e Literatura. **Linha Mestra**, n.36, p.366-371, set.dez 2018.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição** Tr. Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. Tradução de Hortencia Santos Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2- ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TAVARES, Geórgia de Souza. Bíoslogia: Pluralidade de vidas. In.: CHAVES, Silvia Nogueira. **Experimentar na diferença:** um banquete de monstruosidades acadêmicas. São Paulo: Livraria da Física. 2022. p. 77-90.