



***“A MULHERZINHA VAI ESCREVER”: AUTOETNOGRAFIA CORPOLÍTICA DE UMA MASCULINIDADE TRANSVIADA NA ESCOLA***

***“LA MUJERCITA VA A ESCRIBIR”: AUTOETNOGRAFÍA CORPOPOLÍTICA DE UNA MASCULINIDAD DESVIADA EN LA ESCUELA***

***“THE LITTLE WOMAN IS GOING TO WRITE”: A BODY-POLITICAL AUTOETHNOGRAPHY OF A QUEER MASCULINITY IN SCHOOL***

Jonatan Damasceno<sup>1</sup>

Hélvio Frank<sup>2</sup>



**RESUMO**

Este texto nasce, antes de tudo, do desejo de escrever mais sobre mim, de não me apagar mais. Nasce de uma continuidade necessária, da vontade de habitar um pedaço do quintal que é o terreno discursivo em que transito e produzo. A masculinidade que construo hoje, na encruzilhada com minhas outras identidades, carrega marcas, manchas na pele que me retornam às lembranças da realidade do que é, para um corpo negro, afeminado e de zona rural, transitar na escola. Assim, em parceria com meu orientador de mestrado, construímos uma autoetnografia, a partir das memórias de minha infância transviada na escola, a fim de desenvolvermos discussões e reflexões críticas a respeito das performatividades de gênero na infância e como a escola se constrói mediante culturas cisheteropatriarcais. Apesar da dor autoetnográfica de visitar a infância transviada que vivi, minhas histórias contadas d/enunciam o *status quo* de uma comunidade escolar avessa à reflexão sobre gênero e que reforça a masculinidade branca hegemônica. Sendo assim, tais narrativas servem à reflexão pedagógica para pensarmos a diferença transviada, negra e interseccional em âmbito escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola. Masculinidade transviada. Corpo. Autoetnografia.

**RESUMEN**

Este texto nace del deseo de expresarme más y no anularme. Es una forma de habitar un espacio discursivo y crear mi propia narrativa. La masculinidad que hoy construyo, junto

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, Goiás, Brasil.

<sup>2</sup> Professor Adjunto da Universidade Estadual de Goiás, com atuação permanente nos programas de pós-graduação stricto sensu PPG-IELT e POSLLI da instituição e Bolsista produtividade CNPq.

con mis otras identidades, carga las marcas y recuerdos de ser un cuerpo negro, afeminado y de zona rural en la escuela. En colaboración con mi tutor de maestría, creé una autoetnografía a partir de las memorias de mi infancia en la escuela. El objetivo es discutir la performance de género en la infancia y cómo el entorno escolar se basa en culturas cisheteropatriarcales. A pesar del dolor de revisitar esa etapa, mis historias cuestionan el statu quo de una comunidad escolar que evita la reflexión sobre el género y refuerza la masculinidad blanca hegemónica. Estas narrativas, por lo tanto, sirven como un recurso pedagógico para pensar la diferencia negra, extraviada e interseccional en el contexto escolar.

**PALABRAS-CLAVE:** Escuela. Masculinidad desviada. Cuerpo. Autoetnografía.

## ABSTRACT

This text is born, first and foremost, from the desire to write more about myself, to no longer erase myself. It stems from a necessary continuity, from the will to inhabit a part of the backyard that is the discursive ground where I move and produce. The masculinity I build today, at the crossroads with my other identities, carries marks, stains on my skin that bring me back to the memories of what it is like for a Black, effeminate body from a rural area to navigate school. Thus, in partnership with my master's advisor, we constructed an autoethnography based on the memories of my "queer" childhood in school, aiming to develop critical discussions and reflections on gender performativities in childhood and how the school is built upon cisheteropatriarchal cultures. Despite the autoethnographic pain of visiting the queer childhood I lived, my stories denounce the status quo of a school community that is averse to reflecting on gender and reinforces hegemonic white masculinity. As such, these narratives serve as a pedagogical reflection to think about queer, Black, and intersectional difference within the school environment.

**KEYWORDS:** School. queer masculinity. Body. Autoethnography.

\* \* \*

*[Nós]Pessoas queer não crescem[os] como nós mesmos, crescemos interpretando uma versão de nós mesmos que sacrifica a autenticidade para minimizar a humilhação e o preconceito<sup>3</sup>*

Alexander Leon

## Escritos iniciais

Escreve, apaga, escreve, apaga. Essa sequência de atos é comum em meus escritos acadêmicos. É sempre assim que acontece a cada vez que eu pretendo começar um texto novo: deparo-me com a fuga, a fuga de mim mesmo, a fuga do fluxo de consciência que me direciona para sempre querer dizer que aquele texto é meu. Não basta a menção ao

<sup>3</sup> Trecho de uma postagem feita na rede social X pelo ativista Alexander Neon, escritor e ativista LGBTQ+ no Reino Unido.

nome abaixo do título, o que é comum em todos os textos acadêmicos. Por isso, observo-me em minhas próprias palavras, algo que não é estranho, uma vez que elas saem de mim. A racionalidade e a percepção provocam uma quebra na continuação de mim em meio aos signos materializados no arquivo Word. Sim, apesar de escritos por mim, nem todos os textos falam sobre mim. Então, retorno ao início, escrevo, apago, escrevo, apago. Para os moldes da academia moderna e positivista, quanto menos de mim, melhor. É justamente dessa noção que eu parto.

Este artigo nasce, antes de tudo, do desejo de uma nova sequência: escreve, escreve, escreve; nasce de um desejo de escrever mais sobre mim e de não mais me apagar; nasce de uma continuidade necessária e da vontade de habitar um pedaço do quintal, que é o terreno discursivo em que transito e produzo (Judith Butler, 2024). A masculinidade que construo hoje, na encruzilhada com minhas outras identidades, carrega marcas, manchas na pele que me retornam às lembranças da realidade do que é, para um corpo negro, afeminado e de zona rural, transitar na escola. O relevo subjetivo dessas manchas provoca erosões em minhas subjetividades.

Olho para todas as direções, para o centro de todos esses caminhos entrecruzados em que me localizo e vejo outres<sup>4</sup> de mim em todas as direções: atrás, à frente, ao lado. Não sou um caso isolado. Isoladas são as masculinidades dissidentes que ousam adentrar os muros da escola e que são privadas de afeto, empatia, segurança. Outro desejo que guia estas palavras é a ânsia por justiça social e por construções de outros espaços educacionais que produzam inteligibilidade sobre corpos dissidentes. Para isso, não ando sozinho, ando em bando. Andar em bando é uma estratégia de defesa (Butler, 2018; Jota Mombaça, 2023). Por essa razão, ao longo do resgate de memórias do meu período escolar, à luz de performances que d/enunciam, ainda que de modo essencialista, uma infância transviada, escrevo em primeira pessoa e em parceria com meu orientador de mestrado, uma bicha pesquisadora que, na condição de linguista e intelectual dos estudos de gênero, expande as discussões aqui propostas. Logo, será comum o trânsito entre as primeiras pessoas gramaticais do singular e do plural.

Com base nessas considerações, este artigo está dividido em quatro seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira parte, discutimos o potencial da autoetnografia enquanto forma de produção científica apartada de modelos positivistas. Em seguida, (re)visitamos memórias de minha infância transviada e, a partir delas,

<sup>4</sup> Em algumas situações, ao longo do texto, consideramos utilizar a neutralidade de gênero na linguagem, para evitar o binarismo determinado pelas terminações (o/a) na língua portuguesa.

tecemos reflexões críticas sobre infâncias dissidentes em ambiente familiar. Na sequência, voltamos às lembranças de episódios de racismo, homofobia e outros preconceitos que sofri em contexto escolar, a fim de problematizar como a escola se constrói como um espaço violento para masculinidades que se afastam do padrão cisheteropatriarcal<sup>5</sup>. Por fim, apontamos direções a serem observadas por agentes escolares e pelo próprio currículo, no sentido de evitar violências e proteger infâncias transviadas.

### **Sobre autoetnografar ou sobre contar minha maldita história**

Como destaquei anteriormente, a vontade de escrever sobre mim guia-me ao longo deste texto, à medida que o escrevo e troco mensagens por *WhatsApp* com minha mãe. Sempre que termino um artigo novo, envio-o a ela e ouço de volta: “Tá doido, não sei como consegue escrever tanto”. Mesmo sem compreender muito sobre as teorias guiadas por aqueles sobrenomes de autores, com datas de publicação em citação, ela passa os olhos pelas folhas e observa o que escrevo.

Todavia, com este texto seja diferente, porque talvez por intermédio dele ela consiga ler algo sobre mim, um texto meu para o mundo. Para isso, proponho uma autoetnografia (doravante AE), a partir da qual, segundo Rodriguez (2021), podemos tensionar lógicas acadêmicas positivistas ao escrever e refletir sobre nossas experiências carregadas de conhecimento e interpretações de mundo.

A partir de uma escrita AE (Kitrini Douglas e David Carless, 2013; Livia Portes, 2025), exploro possibilidades de contar minhas experiências acerca de uma masculinidade transviada, juntando meus relatos escritos com as poucas fotos de infância que possuo, e assim vocês poderão me ler. Em convergência com a professora Livia Fortes, não avalio que este fazer se configure como uma pesquisa, uma vez que “não trarei ‘dados’ para análise, mas sim ideias, reflexões, vivências e argumentos” (Portes, 2025, p. 11). Além disso, ao lerem esta AE, vocês poderão olhar para o meu corpo, já que meus textos são partes de mim.

Uma AE propõe a compreensão de um corpo que extrapola os membros a serem enxergados: braços e pernas, cabeça com cabelos, mãos e dedos, alcançando a incompletude de um corpo que se faz marcado por memórias e experiências, as quais, no meu caso, nego-me a esquecê-las. Nessa projeção, meu corpo não é considerado apenas

<sup>5</sup> Sistema sociopolítico em que o sujeito cisgênero, heterossexual e do gênero masculino orienta a norma sobre corpos dissidentes como sugere Rocha (2023).



como uma estrutura óssea, com tecidos, músculos e cicatrizes; meu corpo é uma arma, uma bomba prestes a explodir. Para ativá-la, eu uso as palavras, falando ou escrevendo sobre/com minhas memórias e experiências. Desse modo, uso meu “corpo como arma” e minhas palavras “como gatilho” (Tertuliana Lustosa, 2016, p. 407). O tiro foi dado, mas ainda há balas. Cada vez que vocês me lerem, estarão engatilhando a pistola.

Contudo, não miro em qualquer alvo, minha AE tem um percurso, ela é um percurso. Ao negar a classificação desta escrita como sendo uma “pesquisa”, convém sublinhar que também não a vejo como um produto final, uma vez que escrever uma AE pode ser um processo de travessia (Camila Miranda, 2022), sobre a qual se tem a certeza ou a intenção de chegar. Escrever assim é atentar-se ao caminho, a um percurso onde podemos levar “nossas referências, a experiência de vida e a lembrança de quem nós somos”. Nas palavras dessa autora, “[i]sso não é um acúmulo que mora na cabeça somente, mas é o que compõe nossa forma de andar, de sentir, de performar, de falar, de escrever, de narrar” (Miranda, 2022, p. 73).

Diante da resistência à gramática escolar, que fora incapaz de produzir signos legíveis para meu corpo, queimo essa gramática (Mombaça, 2023) e produzo outras. Reivindico o “uso do pronome ‘eu’ (Shay Rodriguez, 2021, p. 97), e conto a minha história, porque às vezes o que precisamos fazer é abrir a boca e contar nossa maldita história (Viola Davis, 2023). Com a mesma força, reivindico o prefixo “auto”, para escrever com minhas próprias mãos a fala que vem da minha própria boca. Não é apenas a minha maldita história que importa, o que importa é que agora sou eu a narrar. Durante muitos anos falaram sobre mim, sobre nós; falaram por mim, por nós, bichas pretas afeminadas e com outras interseccionalidades que nos atravessam.

Para Miranda (2022, p. 72), autoetnografar é “afrontar por uma lente crítica essas informações de via única”, com “a oportunidade de evocar histórias sobre o território que não sejam somente pela perspectiva do dominador”, e finaliza a autora: essas informações “se dão pelas narrativas”. Assim, é possível estabelecer que histórias sobre territórios se entrelaçam com histórias sobre corpos. Em outras palavras, narrar-se a partir de uma escrita AE rui com vias únicas sobre modos de subjetivação e de existências no mundo. Em face disso, contarei/ escreverei minha maldita história, de modo que ouçam minha voz ou leem minhas palavras à medida que assumo meu lugar de autoria (bell hooks, 2019). Meu intuito AE é o de gritar para superar a tradição do silenciamento (Glória Anzaldúa, 2009), cuspiendo minhas palavras ao mundo (Miranda, 2022).

### **“Eu fico brincando dentro da minha cabeça”: sobre (re)visitar memórias transviadas**

Era final de maio. Minha cabeça exigia que eu procurasse alguma coisa para descansar a mente carregada das demandas acadêmicas. No início de uma tarde de quinta-feira, a caminho de casa, passo em frente a uma galeria de arte da minha cidade. A poucos metros da entrada principal, vejo um cartaz: “Dentro”. O cartaz indicava o nome da exposição à mostra, enunciando um convite para cruzar a porta. Cruzei. Após observar todas as salas do andar de baixo, subi as escadas e fui surpreendido por fotografias que tomaram minha atenção. Ali, naquele andar, tive a impressão de ter, de fato, adentrado o espaço.

Nesse andar de cima, todas as quatro salas que o compunha estavam cheias de obras da fotógrafa Adriana Bittar, autora de “Dentro”. Em cada sala, eu tive contato com capturas sensíveis do cotidiano, registros que contornam a poesia que existe no ordinário do dia a dia. Em uma delas, deparo-me com uma fotografia de alguns metros de altura, impressa em um tecido que cobria toda a parede à minha frente. Fiquei imóvel. Ao mapear os quatro cantos da fotografia, leves arpejos me mostravam que não era apenas eu quem olhava a imagem, ela também me olhava. Fui tomado por um fluxo de epifania.

**FIGURA 1:** Fotografia da obra “Pau de sebo” vista na parede da sala.



Fiquei fascinado pela imagem ao perceber as infâncias presentes ali, algumas delas, “nuas da cintura para cima”<sup>6</sup>, com os pés no chão, sujos de terra e poeira. Lembrei-me da minha infância. Poucos minutos antes, havia lido, em outra sala, no texto de apresentação

<sup>6</sup> Expressão popular utilizada na região do interior do Tocantins, onde cresci, para se referir a alguém que está sem camisa ou qualquer outra peça de roupa que cubra os braços, barriga e ombros.

da curadora da exposição, uma frase atribuída à Adriana Bittar: “Eu fico brincando dentro da lente no meu olho”. Essa frase simboliza o cuidado afetuoso que a fotógrafa teve ao registrar o mundo por aquelas fotos. Se Adrianna “brincava dentro da lente dos seus olhos”, eu estava brincando dentro da minha cabeça ao (re)visitar a mim mesmo e a um ontem que burlava a linearidade de passado, presente e futuro, e se fazia presente.

Quando criança, crescido em zona rural, à beira da BR-230, com idade próxima àquela que aparentam ter as infâncias da fotografia acima, meus pés sentiam o areião quente tocaninense, minha pele era coberta somente por bermudas feitas de qualquer tecido barato que coubesse no orçamento da minha avó, meus cabelos, extremamente lisos e pretos azulados, me faziam ser chamado de “indiozinho”. Naquela região do estado do Tocantins, os vários córregos que a banhavam forneciam água para as necessidades de higiene doméstica e me refrescavam nas tardes quentes.

Naquele lugar, era comum que me encontrassem subindo em árvores, brincando na terra ou mergulhando nas águas dos córregos. Enquanto isso, minha avó e minhas tias lavavam roupas. A terra, as águas e as frutas que eu comia se fundiam comigo, uma criança da roça. Talvez, por isso, eu me sentisse seguro para gozar daqueles espaços, em sensações de alegria plena e despretensiva como a registrada nos rostos das crianças da fotografia. A epifania que me atravessou ao contemplar aquela fotografia na galeria refletiu a percepção do meu corpo, o corpo que ainda habito e que apresento a vocês na figura 2.

**FIGURA 2:** Eu durante um banho de córrego, com quatro anos.



**Fonte:** arquivo pessoal (2003)

“Brincando dentro da minha cabeça” com as memórias que as fotos da exposição me causaram, lembrei que já fui criança. Mas, não qualquer criança. Fui uma criança que frustrava expectativas sociais de gênero, mais especificamente daquilo que pode ser um menino ou uma menina. Era uma criança transviada. Adjetivar-me como transviado corresponde a uma maneira abasileirada de significar, por esta palavra, a maneira como meu corpo é entrecruzado pelas identidades que são construídas ao longo da minha vida e das minhas relações sociais (Fábio Bezerra, 2023 em Rodrigo Borba, 2023).

Em outras fotos dessa mesma época — como a da Figura 3 —, percebo que, em vez de levar as mãos à boca, em gesto espontâneo eu levava as mãos aos quadris. As mãos nos quadris foram um dos primeiros traços performativos que denunciavam a formação de uma masculinidade outra. Lembro que era repreendido por algumas pessoas da minha família com a sugestão de que colocasse as mãos em outro lugar. “Homem não tira foto assim” era o discurso que eu causava nas pessoas que vigiavam e roteirizavam o meu gênero, tal como oficiais que “vigia[m] o berço dos seres que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais” (Paul Preciado, 2013, p. 3, traduzido com auxílio do ChatGPT). A princípio pode parecer que rondavam minha viadagem, mas é o contrário: vigiavam a fuga da minha suposta machulência, o que para Guacira Louro (2014), seria uma contradição:

Parece um contra-senso a realização de um esforço tão grande para assegurar algo que, a princípio, deveria ocorrer naturalmente, seguindo a própria "imposição" da natureza. Contudo, o tal desenvolvimento esperado, desejado e previsto não está assegurado, o que justifica pôr em funcionamento um processo de heteronormatividade. A vigilância volta-se, então, explicitamente, para os corpos (Louro, 2014, p. 69).

Se os gêneros são validados pelas encenações repetidas (Butler, 2024), eu furava o roteiro que ensaiava o homem sem as mãos na cintura. Com aquela performance em disputa social, acabava por ser confessado um corpo (des)viado que não atendia às expectativas sociais de gênero anunciadas ainda enquanto feto. Ao mesmo tempo, meu corpo começava a se (des)normatizar, tornando-me, então, desviante (José da Costa Júnior, 2024).



**FIGURA 3:** Eu, não sendo tão homem, após um banho de igarapé com minha família.



**Fonte:** arquivo pessoal (2003)

Aos quatro anos, eram frequentes os estranhamentos em relação às minhas performances de tornar-se homem, especialmente em se tratando do modo como performava minha masculinidade. Em relação às potencialidades construídas com nossos corpos, o plural reflete a melhor maneira de conseguir quantificá-las. No meu caso, se uma margem era ocupada pela ruptura das expectativas quanto ao gênero, o terreno aumentava e estranhar-me era uma tarefa mais fácil, pois os estranhamentos eram interseccionados também pela minha negritude. Para Carla Akotirene (2019) e Grada Kilomba (2019), é impossível refletir sobre formas de opressão social olhando para nossos marcadores sociais – raça, classe, gênero etc. – de maneira isolada.

Em razão disso, naquele contexto destaco que meu corpo era interseccionado pela negritude, pelo gênero, pelo ambiente rural de pessoas pouco letradas e pela extrema pobreza. A partir dos quatro anos de idade, período em que comecei a ter memória das coisas que me aconteciam, comecei a ter a mínima noção de que eu era alguma coisa. Não sabia se eu era um homem ou uma mulher. Talvez fosse um ciborgue sem ideias humanas baseadas em gêneros e fronteiras dominantes e limitantes sobre meu corpo? (Donna Haraway, 1994). Talvez. Mas começava — mesmo sem saber explicar — a me perceber em e a partir de relações com pessoas da minha família, em que meu gênero e suas devidas intersecções marcam as relações de poder verticalizadas, ao passo que pessoas da minha família agem como plantonistas de gênero, mas começo a atribuir — por essa coisa que

hoje nomeio como gênero — significados que também são meus (Caio Tedesco, 2021). (Caio Tedesco, 2021).

Dois anos mais tarde, aos seis anos de idade, eu adentraria um espaço onde as relações com a diferença aumentariam e eu seria surpreendido pelos limites da maldade humana. Talvez fosse só o que eu, com tão pouca idade, soubesse nomear. Por isso, me apegava a maniqueísmos para significar os sentimentos e as situações vividas. Esse espaço era a escola, um lugar em que, para mim, as oportunidades se expandiram, ampliando as formas de habitar outridades, já que as nossas interseccionalidades alugam terrenos nas outridades (Leticia Nascimento, 2021). Ao retornar a suas memórias na produção de uma autoetnografia semelhante a esta, o linguista aplicado Wilker Ramos-Soares narra como a escola foi um espaço violento para seu corpo gordo interseccionado por outros marcadores:

Eu entendo que diversos traumas que me levaram a esse processo de ódio intenso contra o meu corpo surgiram durante meu período escolar, em especial as aulas de Educação Física. Frequentar as aulas com uma professora extremamente machista, homofóbica, racista e gordofóbica era uma tortura. Durante todas as aulas eu era chamado de “bola”; essa professora mandava os meninos me chutarem (sim, só os meninos, as meninas não podiam jogar futebol na aula dela, nem os meninos podiam jogar outra coisa que não fosse futebol), me chamavam de “bolinha viada”, “gayzinho/ mariquinha/ bichinha/ princesinha/ florzinha gorda”, entre muitas outras coisas que me provocam uma enorme dor ao lembrar (Wilker Ramos-Soares, 2021, p. 5).

A narrativa de Ramos-Soares (2021) se confunde com a de tantas outras masculinidades transviadas que transitam em ambientes escolares, inclusive com a minha. Como mencionei anteriormente, a frequência das violências com corpos desviantes é proporcional à frequência com que a norma necessita para ser reconhecida como referência. A escola, como lugar físico e subjetivo, educa a maneira como construímos nossos corpos por meio de currículos e práticas pedagógicas (Louro, 2014). É inegável que “os processos de escolarização sempre estiveram — e continuam — preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens, homens e mulheres” (Louro, 2014, p. 60). Assim, masculinidades parecidas com a minha e a de Soares-Ramos tendem a ser violentadas no cotidiano escolar. A seguir, narro como fui estranhado na escola.



### **“A mulherzinha vai estudar”: uma corpolítica estranha na escola**

O ano era 2005 e eu estava brincando no quintal de casa, quando minha avó me chama e diz que eu iria estudar. Na sala de casa estavam duas mulheres, as quais, mais tarde, descobriria que se tratava da diretora e da coordenadora da escola do povoado onde cresci, para fazerem valer o convite. A escola não era um espaço desconhecido para mim, visto que, por inúmeras vezes, uma das minhas tias, não tendo com quem me deixar em casa, me levava para as aulas com ela. Minha avó se dividia entre uma trouxa e outra de roupas lavadas para os vizinhos. Por isso, nem sempre podia acompanhá-la.

Aos seis anos, eu já tinha o cabelo na altura dos ombros, resultado de uma promessa feita pela minha avó a São José, devido a alguns problemas de saúde que me acompanhavam desde o nascimento. Os cabelos longos me acompanharam no primeiro dia de aula. Durante o intervalo, enquanto as crianças brincavam pelo pátio de um pavilhão de cinco salas de aula, um aluno mais velho se aproximou, apontou para meus cabelos e gritou um apelido que me acompanharia pelos próximos nove anos naquele espaço: MULHERZINHA! No imaginário dele e no de outros colegas que o acompanharam em risadas e deboches, o meu cabelo era um signo a denunciar que eu podia não ser um homem.

A violência não se encerrou no ataque verbal. Em uma procura incansável por marcas corporais que me atestassem como homem ou “mulherzinha”, o mesmo colega se aproximou e desceu a minha bermuda até os meus joelhos. À época, eu não tinha o hábito de usar cuecas. Então, ali estava eu, ou melhor, meu falo. Os fios de cabelos lisos, pretos e longos — como visto na figura 4 — contrastavam-se com a presença do objeto fálico entre minhas pernas à mostra, como se minha identidade de gênero dependesse de um pênis ou de uma vagina para ser validada. Eu hackeava as perlocuções de quem me observava nu e elas pareciam significar a inconformidade. Afinal, não era aquilo que uma cosmovisão cristã-colonial e binarista de gênero esperava em se tratando das imagens produzidas por meu corpo (Louro, 2014). O meu corpo era a tecnologia desconcertante que confrontava e invadia as ideias coloniais e hegemônicas de gênero. O contraste da minha cabeleira com o pau à mostra produziu uma versão masculina não tão original quanto a que se espera de um “menino de verdade”. Pelo contrário, produziu uma versão pirata de uma infância macho (Preciado, 2018), além de uma secundarização de gênero (Simone De Beauvoir, 1967), pois “a masculinidade hegemônica constrói-se não somente em contraposição à feminilidade, mas também em oposição a outras formas de masculinidade” (Louro, 2014, p. 69).

Ao me nomearem de “mulherzinha”, meus colegas queriam denunciar que eu não era menino ou homem, isto é, não era menino em comparação à forma como eles se diziam ou haviam aprendido a ser. Assim, ter a aparência de uma menina me fazia menos macho e menos prestigiado socialmente, carregando um estigma comum vivido por alguns homens gays afeminados. Para Michel Misse (2005), esse discurso negativo em relação a homens que se aproximam de uma performance afeminada parte da herança de estereótipos machistas historicamente direcionados às mulheres.

Não obstante, o que surgia era a minha sexualidade. Ser “mulherzinha” automaticamente me transformava em um corpo que sentia atração sexual por homens, à luz de uma ideia reducionista e binária do que é gênero e do que é sexualidade. No entanto, a sexualidade é um construto social operado por discursos e relações de poder (Silva, 1999 citado em Louro, 2014). As mãos que seguraram o facão patriarcal e que esquartejaram parte de minhas subjetividades eram as mãos de meus colegas naquela manhã de 2006. Elas se uniram às mãos que historicamente vêm sendo levantadas para crianças e pessoas transviadas. Nas palavras de Preciado (2013), os adultos levantam o facão do patriarcalismo, sexismo e homotransfobia e forçam as crianças a também segurarem.

**FIGURA 4:** Eu aos seis anos de idade, na orla de uma cidade tocantinense.



Após esse traumático primeiro dia de aula, nada aconteceu. A violência com meu corpo passou despercebida pelos adultos da escola. Hoje me pergunto se não viram ou fingiram não ver. Eu estava condenado, a partir dali, a viver os piores nove anos da minha vida, da pré-escola aos anos finais do ensino fundamental. Constantemente, no caminho de volta a casa, eu sofria desde ataques verbais e agressões físicas à violação do meu

material escolar. Em uma entrevista para o canal do *YouTube* da revista GQ Portugal, a *Drag Queen* e crítica de cultura, Rita Von Hunty, fala sobre infância e Teoria Queer<sup>7</sup>. Em um trecho, ela diz que a escola é um aparato que retira violentamente as subjetividades de crianças *queer* e, ainda que sejamos as vítimas, os adultos chamam a nossa mãe e não a mãe do coleguinha que nos violentou (GQ Portugal). Lembro que chamavam sempre a minha avó para comparecer à escola, após eu ter apanhado em frente ao portão, e tínhamos que ouvir: “É que seu filho é diferente! ”.

A falta de preparo de algumas de minhas professoras e de alguns de meus professores para lidar com as constantes violências que eu sofria reflete uma realidade latente na formação inicial e continuada de docentes, na medida em que há um despreparo para lidar com questões de homofobia, transfobia, racismo e outras violências existentes na sociedade, constantemente (re)produzidas na e a partir da escola. De acordo com bell hooks (2023 [1999]), isso acontece, principalmente, pela descorporificação das práticas e espaços pedagógicos.

Contudo, não há como parar o corpo da diferença em espaços escolares. Por mais que corpos dissidentes, que insistem em entrar e permanecer na escola, sejam vítimas de ameaça, intimidação, castigo e até mesmo morte (Preciado, 2013), a diferença resiste e se faz presente toda vez que uma performance nada prevista surge em sala de aula. Isso é uma prova de que a hegemonia que produz práticas educativas e normalizadoras não consegue conter a iterabilidade que falha, isto é, a ameaça do novo proveniente de corpos não hegemônicos (Louro, 2014).

O discurso produzido pela professora é causa e consequência de enxergar a “diferença” como algo que se justifica por ela mesma. É comum pensar que a homossexualidade causa a homofobia, a transexualidade causa a transfobia, a raça, o racismo, e assim por diante. Todavia, é exatamente o contrário. É o racismo que cria a

<sup>7</sup> Campo de estudos e ativismos que surgiu do fim da década de 80 e início de 90, nos Estados Unidos, encabeçadas por intelectuais e ativistas como Judith Butler e Eve Sedgwick. Queer também serve como termo guarda-chuva para identidades sexuais, de gênero e suas interseccionalidades, como sugere Borba, 2020.

separação social com base numa hierarquia de corpos e raças, é o racismo que cria a raça, por exemplo (Kilomba, 2019); é a maneira cisbrancoheteropatriarcal que orienta as diversas opressões a determinados corpos.

Durante algum tempo, os debates educacionais giravam em torno de uma inclusão baseada numa pseudo igualdade (Vera Maria Candau, 2002). Digo pseudo, porque nossos corpos são construídos de formas diferentes, e as práticas educacionais que se julgam progressistas, equânimes e justas deveriam se basear em práticas e ideias que reconheçam a heterogeneidade social manifestada e com espaço garantido na escola.

Voltando à minha história, há outra interseccionalidade que seria evidenciada na escola. Desde criança, como é possível observar nas imagens acima, eu sou uma criança negra. Até a pré-adolescência, a cor da minha pele era intensificada pela radiação solar. O sol das tardes de Tocantins chega a 40 graus cotidianamente. Por isso, na escola, recebi outro apelido que disputaria a violência já adjetivada em “mulherzinha”: “Nego d'água”.

Esse termo nomeia uma figura folclórica de uma lenda muito conhecida na tradição oral de algumas cidades brasileiras e/ou tocaninenses, especialmente no município onde cresci. Nos relatos dos ribeirinhos e moradores, o “Nego d'água”, com seu corpo negro, híbrido, meio peixe, meio gente, aterroriza as pessoas que pescam nos rios, virando suas canoas e barcos. Em alguns casos, dizem que a figura sobrenatural mata pescadores e bebe seu sangue (Maria do Socorro Oliveira, 2013).

O apelido teve o intuito de apontar a minha negritude. Devido à pele negra, a comparação com uma figura folclórica e sobrenatural foi a maneira encontrada de me retirar da condição de humanidade. O facão patriarcal que os adultos forçam as crianças a segurarem, como Preciado (2013) sugere, é um objeto cisbrancopatriarcal a esquarterar corpos de crianças e adultos que constroem suas identidades minimamente distantes dos modelos ditos “normais”. A lâmina que fere meu corpo pela minha dissidência de gênero e sexualidade se divide em duas ao atingir também minha negritude. Isso parece algo comum na vida de pessoas negras, uma vez que somos levados, desde crianças, a refletir sobre nossa condição racial (Djamila Ribeiro, 2019).

A filósofa brasileira Djamila Ribeiro denuncia como a escola é um espaço que (re)produz o racismo, caracterizando-se como um lugar que, por meio dos seus discursos e práticas pedagógicas, funciona como um “divisor de águas” (Ribeiro, 2019, p. 23). Na escola, somos violentados pelo racismo, por meio, principalmente, de ofensas verbais (Ribeiro, 2018; 2019). Entre “Nego d'água” e “Zeca Urubu”, outro apelido que vez ou outra me chamavam, eu era visto como um corpo cada vez mais estranho e não digno de ocupar aquele espaço.

Contudo, compreendo que o lugar onde minhas identidades e meu corpo se materializam não é construído sob uma existência passiva. Ou seja, compreendo que me construo a partir dos discursos externos, mas também internos (Louro, 2014). Assumo um lugar de contraviolência. Por isso, hoje agarro o apelido “Nego d'água”, em alusão à subversão que intelectuais e ativistas *queer*, nos Estados Unidos, no início dos anos 90, fizeram com aquele xingamento relativo a algo abjeto. Hoje, o termo *queer* representa um campo de estudos e lutas por direitos de pessoas historicamente subjugadas e postas à margem da sociedade: pessoas gays, lésbicas, trans e travestis, pessoas negras periféricas, entre outras (Borba, 2020).

Ressignificar o termo que me nomeava como algo desumano é olhar para a bagunça que um corpo transviado, *queer* e “anormal” é capaz de causar em ambientes iguais aos da escola, sustentados por normas de gênero e existindo como “normais” (Louro, 2007, 2014). Ressignificar o termo me faz refletir que talvez eu tenha sido mesmo um ser não-humano, um ser híbrido (Cohen, 2000 em João Paulo Silva e Marlucy Paraíso, 2021), como o “Nego d'água”, e a minha função, desde criança, tenha sido a de naufragar barcos e canoas que navegam cheios de normas que imprimem em nossos corpos modos de ser e agir. Se infâncias transviadas são monstros que perturbam e assustam a ordem das coisas, podem devolver a violência direcionada a esses corpos, pois “as mesmas criaturas que assombram, aterrorizam e perturbam a ordem das coisas podem evocar fortes fantasias escapistas” (Silva e Paraíso, 2021, p. 11).

Os assombros monstruosos causados pelo meu corpo no trânsito do espaço escolar podem ser comparados a uma redistribuição da violência, como sugere Mombaça (2023). Refletem, para tanto, a letra de uma música composta pela coletiva Eké — *Candomblé Sound System*, citada por Jota Mombaça (2023, p. 71) em seu livro “Ñ Ñ nos matar agora”: “[o] macho que bate em nós é sempre o mesmo”. A figura do macho representa um cistema<sup>8</sup> de normas e leis sociais que validam a ordem das violências contra os nossos corpos (Mombaça, 2023). Por isso, ousou afirmar que insistir em transitar em ambientes que selecionam os corpos merecedores de habitá-los, a exemplo da escola, é perturbar e (re)distribuir a violência. Eles têm medo de nós e, para que esse medo se transforme em temor, precisamos andar armadas. Meu corpo (afe)minado está pronto para explodir; não mais como alvo, mas como bomba.

Meu propósito não é romantizar as violências sofridas, mas chamar a atenção para as possibilidades de resistência a partir da presença efetiva de nossos corpos dissidentes em tais espaços. Em outra música, Jota Mombaça, com o pseudônimo de Mc Katrina, canta: “Eu sou passiva, mas meto bala”<sup>9</sup>. A declaração provocante na letra da música evoca a capacidade de agenciamento sobre nossos corpos e sobre as formas de sentido contrastantes que podemos performar. Afinal,

o poder não se manifesta de forma estática. Como tal, a resistência e a mudança são incessantes. Analisar o corpo como um lugar onde o poder é contestado e negociado proporciona aos estudiosos a capacidade de examinar a fluidez do privilégio e da marginalização” (Nadia Brown e Sarah Gershon, 2017, p.1, tradução nossa).

É exatamente por conta da compreensão de as identidades dependerem de questões histórico culturais que necessitamos de uma compreensão também política (Louro, 2014). Nessa direção, meu corpo torna-se um dispositivo político, de reprodução, mas também de contradição social. Frank e Lima (2023) sugerem uma fusão entre termos para observarem que o corpo nos espaços sociais é sempre político. Nesse sentido, precisamos de uma compreensão político-discursivo-performativa sobre nossos corpos, especialmente porque ao existirmos em espaços sociais estabelecemos diferenças.

<sup>8</sup> Cistema com “c” evoca o dispositivo da cisgeneridade que é um marcador de normas sociais. Cisgênero é uma pessoa que se identifica com o gênero no qual lhe foi designado no nascimento, como sugere a intelectual travesti Megg Rayara Gomes de Oliveira em Oliveira (2023).

<sup>9</sup> Música disponível em: <https://youtu.be/C4YBGTm0OfQ?si=s6VHMbEKpqCdRubi>.



Enxergar-me em meio a essas cenas infantis e escolares é um ato corpolítico de refletir sobre como meu corpo, ao adentrar os muros da escola, passa a disputar performativa, política e discursivamente significados sobre o que é ser menino, homem, macho, mulher, branco, negro etc. Com efeito, essa disputa não se dá apenas com colegas, mas com os currículos e com toda comunidade escolar.

Ainda existem marcas da violência em meu corpo, existem traumas causados na infância por conta das masculinidades transviadas que nos acompanham por toda a vida adulta. Há que se ter muita coragem para conviver com tudo isso e levar a vida de maneira saudável. Todavia, é fundamental que nos perguntemos: como a escola pode se tornar um espaço em que, de fato, se preocupe com a não-violência de corpolíticas dissidentes? No tópico seguinte, tento responder a essa e outras questões.

### **Quem defende as corpolíticas transviadas na escola? Transviadecendo os espaços educacionais**

É ilusório acreditar “que [ ] em algum momento, as instâncias pedagógicas deixaram de se preocupar com [os corpos]” (Louro, 2014, p. 61). Nesse sentido, é preciso pensar alternativas outras para a formação das pessoas e dos espaços que compõem a escola. Por isso, propomos aqui apontamentos com base em estudos de educação curricular e na Teoria Queer, de modo a (re)pensar as maneiras normatizadoras que a escola e seus sujeitos têm assumido. Compreendemos que os termos *queer*, *cuir* e *transviade* assumem significados semelhantes enquanto campos identitários e de luta (Bezerra, 2023; Borba, 2020).

Nesse sentido, transviadecer os espaços educacionais pode passar, por exemplo, pela inclusão de corporalidades tematizadas nos debates educacionais, como as propostas de atravessamentos de gênero e sexualidade na educação. É essa a principal proposta sugerida por uma das precursoras no debate sobre Educação e Teoria Queer no Brasil, Guacira Lopes Louro. Em seus diversos trabalhos (Louro, 1997; 2001; 2004; 2007; 2008; 2011; 2014; 2023) acompanhada de (Richard Miskolci, 2009; 2012), a pesquisadora se ampara em estudos, como os de Judith Butler e de Michel Foucault, para discutir as amarras da escola enquanto instituição que regula nossos corpos, mas também para apontar brechas (Dilton Couto Junior e Maria Luiza Oswald, 2016) que podem ser produzidas nos currículos e nas práticas pedagógicas.

Partindo da ideia do “estranho” ligada à tradução literal do termo “*queer*”, queerizar e/ou transviadecer a escola é um processo que consiste no estranhamento do saber/poder institucionalizados nesse espaço (Wendel Santos, 2017), um processo que demanda também pedagogias e metodologias transviadas/ *queer*. Por isso,

no que diz respeito ao cerne teórico das teorias queer, uma pedagogia queer prima por um olhar crítico e “desnormatizante” no que tange aos[corpos], sexos, aos gêneros e às sexualidades, e isso deve ser feito não apenas por um professor ou uma professora a partir de conteúdos de sua disciplina ou de temas a serem abordados nesta ou naquela aula, mas como um projeto institucional da escola. Em outras palavras, é mister que o queer [transviado] tanto como objeto de estudo quanto como metodologia de ensino e pesquisa seja interdisciplinar, a fim de evitar ditar e restringir as formas de viver e de ser, e também de manter naturalizados exclusões, preconceitos e outras violências (Daniel Mazzaro, 2021, p. 1067).

Isso significa dizer que as práticas transviadas necessitam caminhar de mãos dadas com a educação crítica, e vice-versa, a ponto de tornarem-se uma só, “tendo em vista seus objetivos de estranhar o que é tido como normal: binarismos, fronteiras, limites e neutralidades, seja das identidades humanas, seja das disciplinas (escolares ou não)” (Mazzaro, 2021, p. 1068). Além disso, deve ser um trabalho coletivo que vá além de práticas transgressivas (hooks, 2017) isoladas, visto que muitos professores e professoras se formam sem reflexões críticas acerca do ambiente escolar e da sociedade.

No caminho de formar docentes mais críticos e com possíveis práticas transviadas, algumas pesquisas têm pensado como a formação docente impacta na prática de professores e professoras nos diversos níveis da Educação Básica, inclusive no ensino fundamental (Pedro Paulo Rios, Helma Cardoso e Alfrâncio Dias, 2018; Autor, no prelo). As violências relatadas por mim no corpo deste trabalho aconteceram principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que algumas professoras e alguns professores, entre outros adultos da minha comunidade escolar, eram coniventes com o estranhamento da minha masculinidade, do meu corpo e da minha negritude. Parte disso se deve, como mencionado anteriormente, ao despreparo para lidar com questões de gênero vistas como assuntos tabus.

A formação continuada baseada nesses temas e em corpolíticas transviadas é uma preocupação recorrente, “pois serão esses professores que irão ser desafiados a acolher e dar algum encaminhamento às dúvidas, às perguntas e às situações que essas crianças e jovens constantemente nos colocam” (Santos, 2017, p. 193). Contudo, olhar para a formação inicial também é um cuidado necessário. Rios, Cardoso e Dias (2018), por exemplo, têm como proposta investigar as concepções que docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia de um dos campus da Universidade Federal do Sergipe têm a respeito dos temas de corpo, gênero e sexualidade. Visando a maneiras de queerizar o currículo do curso, por meio de entrevistas, o estudo evidenciou que os conhecimentos a respeito dos temas abordados ainda dependem do interesse pessoal de cada docente, além de algumas e alguns apresentarem visões estereotipadas e comuns sobre os assuntos. Resultados como esse demonstram a urgente necessidade de se pautar a formação docente por currículos que (re)organizem e estranhem o que é ensinado e como é ensinado gênero na escola.

Na mesma empreitada, produzimos um estudo (Autor, no prelo) em que fazemos a análise do Projeto Político Pedagógico de Curso de Pedagogia (PPC) de uma universidade pública, para que, por meio de uma análise crítica e performativa do texto curricular e das ementas, consigamos refletir sobre como o documento autoriza performativamente o apagamento de corpos, gêneros e sexualidades dissidentes, bem como tais questões são vistas socialmente. Ademais, observamos que conteúdos curriculares e as próprias bibliografias das disciplinas no PPC analisado possuem apenas intelectuais brancos e cisgêneros como referência.

Diante disso, não há como responder à pergunta que encabeça este tópico sem pensar na formação dos sujeitos que formam a escola, desde os agentes de sala de aula, coordenadores, merendeiras, e assim por diante. A escola é um espaço coletivo que depende de uma rede humana de práticas pedagógicas fundamentadas no objetivo de enxergar alunas, alunos e alunes com corpos plurais. Esses discentes merecem transitar nesses espaços, tendo seus direitos assegurados. Por isso, pensar na proteção de corpolíticas transviadas na escola é buscar transviadecer a tudo e a todos, para além de

meras identidades; é fazer desmoronar leis e discursos cisheteropatriarcais que nos constroem o tempo todo.

### **Evidências de sobrevivência em devir**

Se chegamos até a essas palavras, que podem ser consideradas como “finais”, é um sinal de que sobrevivi. Sobrevivi para contar minha maldita história. Quantas outras crianças não resistiram ao *bullying*, à homofobia, à transfobia e a outros diversos preconceitos que miram infâncias monstruosas, transviadas, *queer*. Ensejamos que outros corpos transviados ocupem espaços acadêmicos e epistemológicos com suas histórias de sobrevivência e resistência, por meio de veredas autoetnográficas ou não. Escrever sobre si mesmo e ter espaço político de agenciamento estilhaça com a mímese de sobrevivência encenada na infância, conforme citado na epígrafe de Alexander Leon.

Contudo, não se enganem! Não quero fazer deste texto um resultado de mera história de superação, o que soaria como espetacularização e talvez até como uma romantização de traumas. Escrevi este texto para dizermos que determinados traumas poderiam não ter acontecido em minha infância, caso a escola em que estudei soubesse como acolher e (des)educar um corpo como o meu. Outras escolas e outras infâncias estão por aí. O propósito maior é fazer com que infâncias iguais à minha, performadas por masculinidades pintosas, queer ou outras, não precisem superar nada disso que é produto de violências direcionadas a nossos corpos.

### **Referências**

ANZALDÚA, Gloria. Como domar uma língua selvagem. **Caderno de Letras da UFF**, Niterói, n. 39, p. 297-309, 2009. Disponível em: [https://cdn.campogrande.ms.gov.br/portal/prod/uploads/sites/26/2019/10/15-anzaldua%C2%A6%C3%BC\\_como-domar-uma-lingua-selvagem.pdf](https://cdn.campogrande.ms.gov.br/portal/prod/uploads/sites/26/2019/10/15-anzaldua%C2%A6%C3%BC_como-domar-uma-lingua-selvagem.pdf). Acesso em: 29 ago. 2025.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BEZERRA, Fábio. **Linguística Aplicada Transviada**: gênero e sexualidade nos estudos da linguagem em perspectiva descolonial, interseccional e transdisciplinar. Campinas: Pontes Editores, 2023.

BORBA, Rodrigo. **Discursos transviados**: por uma Linguística Queer. São Paulo: Cortez, 2020.

BORBA, Rodrigo. Prefácio. In: BEZERRA, Fábio. **Linguística Aplicada Transviada**: gênero e sexualidade nos estudos da linguagem em perspectiva descolonial, interseccional e transdisciplinar. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

BROWN, Nadia; GERSHON, Sarah Allen. Body politics. **Politics, groups, and identities**, Londres, v. 5, n. 1, p. 1-3, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/21565503.2016.1276022?needAccess=true>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa da assembleia. Tradução: Fernanda Siqueira Miguens. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

CANDAU, Vera Maria. Ênfases e omissões no currículo. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 78, p. 296 - 298, abril/ 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200017>. Acesso em: 13 jul. 2025.

COSTA JÚNIOR, José Veranildo Lopes da. Corpos desviantes. In: LANDULFO, Cristiane.; MATOS, Doris. **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes, 2024. p. 57-62.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Em defesa de uma pedagogia queer: reimaginando corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 38, p. 123 - 142, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2058/1942>. Acesso em: 10 jul. 2025.

DAVIS, Viola. **Em busca de mim**. Tradução: Karine Ribeiro. 8. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2023.

DE BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Tradução: Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

DOUGLAS, Kitrina; CARLESS, David. A history of Autoethnographic inquiry. In: ADAMS, Tony; JONES, Stacy Holman; ELLIS, Carolyn (org.). **Handbook of Autoethnography**. 1 ed. [s.l.]: Routledge, 2013. Disponível em: [https://www.routledge.com/Handbook-of-Autoethnography/Adams-Jones-Ellis/p/book/9781598746013?gclid=CjwKCAjwy42FBhB2EiwAJY0yQpoA01-BXUOcOFwCQSLi6UYYUDy4ksxC-me8wPuJ7E7fF-iHFHyLXR0Cu6wQAvD\\_BwE](https://www.routledge.com/Handbook-of-Autoethnography/Adams-Jones-Ellis/p/book/9781598746013?gclid=CjwKCAjwy42FBhB2EiwAJY0yQpoA01-BXUOcOFwCQSLi6UYYUDy4ksxC-me8wPuJ7E7fF-iHFHyLXR0Cu6wQAvD_BwE). Acesso em: 16 jul. 2025.

FORTES, Livia. AUTOETNOGRAFIA: ESSE TAL DE ROQUE ENROW OU O QUE PODEMOS (DES-)APRENDER COM ELA?. **Pensares em Revista**, [S. l.], v. 33, n. 33, p. 9-33, 2025. DOI: 10.12957/pr.2025.89266. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/89266>. Acesso em: 17 jul. 2025.

FRANK, Hélvio; LIMA, Valcy Corrêa de. Corpolítica em autorias de textos literários no livro didático “Se liga nas linguagens: Português”. **Revelli**, v. 16, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/14326>. Acesso em: 14 jul. 2025.

GQ PORTUGAL. Primeira pessoa com Rita Von Hunty. Youtube, 13 de agosto de 2021. 7min12s. Disponível em: <https://youtu.be/We1RInS1T0w?si=cMyGThRMVOpa9bwZ>. Acesso em: 14 jul. 2025.

HARAWAY, Donna. Um manifesto para os ciborgues: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (org). **Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

hooks, bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. Tradução Jamille Pinheiros Dias. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4 ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 25, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833> . Acesso em: 14 jul. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 62–70, 2018. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/31>. Acesso em: 17 jul. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201 - 218, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5mdHWDNFqgDFQyh5hj5RbPD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.



LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4 ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, n. 2, p. 541 - 553, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/88030>. Acesso em: 12 jul. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**: Ensaio Sobre Sexualidade e Teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUSTOSA, T. Manifesto Traveco-terrorista. **Concinnitas**, ano 17, v. 1, n. 28, set. 2016. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/wp-content/uploads/2019/03/Manifesto-traveco-terrorista.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2025.

MAZZARO, Daniel. Por uma educação linguística crítica queer: estranhando conceitos e práticas. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 1052 - 1084, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/354942461\\_Por\\_uma\\_educacao\\_linguistica\\_queer\\_estranhando\\_conceitos\\_e\\_praticas?enrichId=rgreq-bd230aff60fb6010fb2b4f6f095d0e73-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzM1NDk0MjQ2MTtBUzoMTQzMTI4MTI0MjU0NDY3NkAxNzE1NTQ5OTc1MDEz&el=1\\_x\\_2&\\_esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/354942461_Por_uma_educacao_linguistica_queer_estranhando_conceitos_e_praticas?enrichId=rgreq-bd230aff60fb6010fb2b4f6f095d0e73-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzM1NDk0MjQ2MTtBUzoMTQzMTI4MTI0MjU0NDY3NkAxNzE1NTQ5OTc1MDEz&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf). Acesso em: 5 jul. 2025.

MIRANDA, Camila Fontenele de. A Autoetnografia como prática contra-hegemônica. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 17, n. 3, p. 70-78, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/issue/view/1658>. Acesso em: 29 ago. 2025.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/BkRJyv9GszMddwqpncrJvdn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Ouro Preto: Autêntica, 2012.

MISSE, Michel. **O estigma do passivo sexual**: um símbolo de estigma no discurso cotidiano. 3 ed. Rio de Janeiro: BOOL LINK, 2005.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de Jesus. O imaginário artístico - cultural nas lendas tocantinenses. Dissertação (Mestrado em Letras - Literatura e Crítica Literária), Departamento de Mestrado em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/3181/1/MARIA%20DO%20SOCORRO%20DE%20JESUS%20OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2025.

OpenAI. ChatGPT, versão GPT-4. Inteligência Artificial. Disponível em: <https://openai.com/>. Acesso em: 12 maio.2025.

PRECIADO, Paul B. Qui défend l'enfant queer? **Libération**, 2013. Disponível em: [https://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer\\_873947/](https://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947/). Acesso em: 12 jul. 2025.

PRECIADO, Paul B. **Testo junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RAMOS-SOARES, Wilker. “A escola foi o lugar mais tóxico para o meu corpo transitar”: autoetnografia de um corpo gordo na escola. In: Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade (SILLI) e Encontro de Letras. n 2, 2021. Cidade de Goiás. Anais. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sielli/article/view/14985/12048> . Acesso em: 10 jul. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIOS, Pedro Paulo Souza; CARDOSO, Helma de Melo; DIAS, Alfrancio Ferreira. Concepções de gênero e sexualidade d@s docentes do curso de licenciatura em pedagogia: por um currículo Queer. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 98–117, 2018.. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/272> . Acesso em: 16 jul. 2025.

RODRIGUEZ, Shay de los Santos. Uma breve autoetnografia de um corpo transmasculino. In: PFEIL, Bruno; VICTORIANO, Nathan; PUSTILNICK, Nicolas (org.). **Corpos Transitórios: narrativas transmasculinas**. Salvador: Diálogos, 2021.

SANTOS, Wendel Souza. Teoria Queer e Educação para uma abordagem não normalizadora. **Revista Sem Aspas**, Araraquara, v. 26, n. 2, p. 183 - 196, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.29373/semaspas.v6.n2.2017.8224>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. Monstros que assustam, atraem e fascinam: um mapa das linhas de constituição das infâncias queer. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 62, p. 1 - 23 out/dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n62id26882>. Acesso em: 12 jul. 2025.

TEDESCO, Caio de Souza. Das masculinidades que transgridem: João Walter Nery e a ruptura do significado de “ser homem” no Brasil. In: PFEIL, Bruno; VICTORIANO, Nathan; PUSTILNICK, Nicolas (org.). **Corpos Transitórios: narrativas transmasculinas**. Salvador: Diálogos, 2021.

Recebido em julho de 2025.

Aprovado em agosto de 2025.

