ISSN: 2358-8829

DA INFÂNCIA À DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS SAPATÃO E A INVENÇÃO DE EPISTEMOLOGIAS OUTRAS

Maria Lizandra Mendes de Sousa (Liz Mendes) [1]
Zuleide Paiva da Silva [2]

ANTES DA PALAVRA O CORPOMUNDO JÁ APRENDE

Uma criança aprende com o modo como é olhada, com as mãos que se aproximam, com o tempo que lhe oferecem para sentir e criar. Aprende também quando lhe dizem que um brinquedo não lhe pertence, que determinado gesto é inadequado ou que sua pergunta deve permanecer em silêncio. Antes de formular uma explicação sobre o mundo, já participa de relações que ampliam ou estreitam suas possibilidades de existir. A infância não fica para trás quando essa criança se torna professora: retorna como memória, pergunta e matéria de elaboração pedagógica.

Partindo desse entendimento, este trabalho tem como objetivo compreender como experiências corporais, afetivas e de criação, narradas em dois interlúdios de infância da dissertação de Maria Lizandra Mendes de Sousa – Liz Mendes (2026), produzem movimentossaberes que participam da formação docente sapatão. Perguntamos como o cuidado, a escuta e a invenção, elaborados pela escrita de uma professora sapatão, podem interrogar normas de gênero e sexualidade e ampliar os modos de ensinaraprender. O texto constitui um recorte de pesquisa de mestrado profissional em Educação e Diversidade, concluída em 2026 na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob orientação de Zuleide Paiva da Silva.

O caminho passa pelos interlúdios “O coração aprende” e “Desenhar no quintal”, reproduzidos integralmente e tomados como núcleo da análise. Em ambos, as personagens Dona Lua Cheia e o Senhor Fugitivo se encontram em situações de

[1] Poeta sapatão ativista. Mestra em Educação e Diversidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XIV, Conceição do Coité, eusendoliz@gmail.com;
[2] Lésbica feminista ativista. Doutora em Difisuão do Conhecimento (UFBA). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XIV, Conceição do Coité e do Programa Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED), eidepaivasilva@gmail.com

ISSN: 2358-8829

aprendizagem que não dependem de uma sala de aula. No primeiro, o corpo assustado encontra uma presença que permanece; no segundo, o desenho ganha vida no quintal e se transforma quando é atravessado por outros movimentos. A escolha dessas cenas acompanha o problema deste trabalho: pensar o corpomundo como território de memória, invenção e resistência, nos encontros entre infância e docência.

A expressão infância sapatão é mobilizada a partir da posição da autora que revisita e recria suas experiências. Não designa um diagnóstico a ser aplicado às crianças, nem supõe que uma preferência, um gesto ou uma brincadeira revele antecipadamente sua orientação sexual. Refere-se à possibilidade de uma professora sapatão produzir sentidos sobre a própria infância sem apagar o corpo e a trajetória desde os quais escreve. A memória não é uma linha reta que prova o destino de uma identidade: é um trabalho de elaboração, atravessado pelas perguntas do presente.

A dimensão política dessa leitura se torna mais nítida quando a aproximamos das discussões sobre educação, gênero e sexualidade. Maria Lizandra Mendes de Sousa, Camila Gabrielly Silva do Nascimento e Leonardo José Freire Cabó Martins (2023) analisam experiências de estágio supervisionado na Educação Infantil e problematizam a distribuição de brinquedos e brincadeiras segundo expectativas de gênero. As situações narradas no capítulo mostram como práticas cotidianas ensinam fronteiras e como a ação docente pode abrir outras possibilidades de participação. Esse trabalho permite aproximar a infância lembrada pela pesquisadora das infâncias encontradas no exercício da docência, sem confundir os dois materiais.

No episódio discutido por Sousa, Nascimento e Martins (2023), a participação de um menino em uma brincadeira com utensílio rosa é restringida por uma classificação de gênero. Em outro momento, a aproximação da estagiária amplia a brincadeira de preparar comida, reunindo crianças que inventam pratos e compartilham a atividade. A diferença entre essas intervenções evidencia que os brinquedos não chegam à experiência infantil com uma determinação natural de seus usos. As relações educativas participam da autorização ou da interdição dos caminhos que as crianças podem experimentar.

Leonardo José Freire Cabó Martins e Leonardo Tolentino Lima Rocha (2023), por sua vez, examinam relações entre o avanço do neoconservadorismo, as políticas de gênero e sexualidade e a organização da Educação Infantil. Sua contribuição permite situar a regulação dos corposmundos em disputas que ultrapassam a ação individual de

uma professora. Ao discutirem o silenciamento dessas temáticas e a reivindicação de uma suposta neutralidade, os autores oferecem elementos para perguntar que concepções de infância são protegidas e quais existências se tornam difíceis de reconhecer no cotidiano educativo. Retomamos sua análise no recorte histórico de sua publicação, sem apresentá-la como levantamento atualizado de políticas.

A conversa com bell hooks (2013) sustenta a compreensão da educação como prática da liberdade e da pedagogia engajada como trabalho com sujeitos inteiros. A autora interroga a separação entre mente e corpo e reconhece a participação ativa na produção do conhecimento. Essa contribuição nos ajuda a ler o susto, a criação e a relação como questões pedagógicas, sem transformar sensibilidade em recusa do pensamento. Sentir e teorizar podem se implicar mutuamente quando a experiência é trabalhada, interrogada e colocada em conversa.

É nesse horizonte que a epistemologia poéticaerótica sapatão feminista e o corpopoesia, produzidos por Maria Lizandra Mendes de Sousa – Liz Mendes (2026), orientam o texto. A primeira afirma uma posição de conhecimento situada, corporificada e relacional; o segundo opera como dispositivo metodológico que articula memória, linguagem, criação e reflexão. Movimentossaberes nomeiam saberes que se fazem nesses deslocamentos, em vez de serem separados das relações que os produzem. Nos interlúdios selecionados, acompanhamos especialmente a aprendizagem de escutar e permanecer e a possibilidade de inventar com outra pessoa.

A discussão sustenta que as cenas de infância, quando reelaboradas pela professora pesquisadora, oferecem matéria para pensar uma docência comprometida com a escuta, o afeto e a criação. O argumento não depende de atribuir às duas narrativas todas as formas de violência que atravessam as infâncias dissidentes. Elas tornam sensíveis possibilidades de acolhimento e liberdade que ajudam a interrogar práticas de silenciamento. Os resultados dizem respeito a essa elaboração formativa, sem pressupor que os interlúdios comprovem, por si, alterações em currículos ou práticas escolares.

O CORPOPOESIA ENTRE MEMÓRIA E INVENÇÃO

Este texto realiza uma leitura qualitativa e interpretativa de dois interlúdios da dissertação de Sousa (2026). O corpus delimitado é composto por “O coração aprende”,

ISSN: 2358-8829

e “Desenhar no quintal”. Ambos são reproduzidos integralmente para que a análise não retire de cena os gestos, os ritmos e as relações que sustentam seus sentidos.

A seleção obedeceu a três critérios: a presença da experiência infantil, a centralidade do corpomundo na aprendizagem e a possibilidade de relacionar a cena à formação docente anunciada no resumo. O primeiro interlúdio apresenta uma relação de cuidado diante do susto; o segundo acompanha uma experiência de desenho compartilhado e de transformação do traço. A leitura conjunta permite discutir duas dimensões articuladas: condições para permanecer e condições para criar. Não se pretende, com isso, representar toda a infância da autora ou esgotar os interlúdios da dissertação.

Na pesquisa mais ampla, o corpopoesia se constitui como dispositivo metodológico sapatão que mobiliza experiências, escutas, narrativas e linguagens artísticas. Neste recorte, sua operação se concentra na relação entre a memória recriada e a análise dos textos. A epistemologia poéticaerótica sapatão feminista orienta o reconhecimento de que o corpo implicado participa do conhecer; o dispositivo organiza modos de trabalhar essa implicação pela escrita. O procedimento não procura eliminar a elaboração literária para encontrar, por baixo dela, um acontecimento supostamente puro.

Os interlúdios pertencem à composição autoficcional e poética da dissertação. Assim, o Senhor Fugitivo e Dona Lua Cheia são lidos como personagens na elaboração narrativa da experiência, e seus diálogos não são tratados como gravações ou transcrições literais. A análise acompanha o que a cena constrói: quem se aproxima, como a palavra circula, quais gestos sustentam a relação e que transformações se tornam possíveis. A potência do texto está também em sua capacidade de compor uma experiência de pensamento para quem lê.

O percurso analítico articula a leitura integral de cada interlúdio, a atenção às ações e imagens recorrentes e a aproximação com os referenciais selecionados. Em “O coração aprende”, observamos a respiração, a aproximação sem pressa, o contato e a permanência. Em “Desenhar no quintal”, acompanhamos o graveto, a linha irregular, a composição conjunta e a transformação do desenho. A partir desses elementos, discutimos o cuidado como condição de participação e a criação como experiência que admite o imprevisto. São eixos interpretativos deste artigo, construídos na leitura do corpus.

ISSN: 2358-8829

A relação com os referenciais não converte as personagens em porta-vozes das autoras e dos autores. bell hooks (2013) participa da discussão sobre presença e educação integral; Sousa, Nascimento e Martins (2023) permitem tensionar a regulação das brincadeiras; Martins e Rocha (2023) situam disputas sobre gênero, infância e neutralidade. Sousa (2026) sustenta o campo conceitual e a especificidade da escrita sapatão. A análise se produz no encontro entre essas contribuições e os detalhes das cenas, preservando suas diferenças.

O cuidado ético inclui não diagnosticar o corpomundo narrado, não inferir uma identidade a partir de brincadeiras e não atribuir ao susto uma causa que o interlúdio não informa. Da mesma forma, a fala de uma personagem sobre o coração é lida em seu registro literário, sem ser convertida em orientação clínica. A interseccionalidade, assumida na dissertação como princípio ético-político, em diálogo com Silva (2020), e como movimentosaber crítico e práxis, a partir das reflexões de Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2020), exige ainda que não universalizemos essa infância como experiência de todas as crianças sapatão, nem apaguemos diferenças de raça, classe, sexualidade, geração e território.

PRIMEIRO INTERLÚDIO – O CORAÇÃO APRENDE

> O CORPO DELA ESTAVA APERTADO, quase via o sangue saindo pela boca entreaberta, na ausência de ar. Respiração curta, olhos procurando qualquer mísera saída. O Senhor Fugitivo chegou sem pressa.
>
> — Vem cá, Dona Lua Cheia.
>
> Pegou a mão esquerda dela e colocou devagar sobre o peito.
>
> — Aqui mora o susto, o medo que assombra... a dor que não vai embora – disse baixinho.
>
> — Tá correndo, Senhor Fugitivo.
>
> — Tá vivo.
>
> Ele cobriu a mão dela com a dele. Mão sobre mão: afeto.
>
> — Agora faz carinho nele. Assim, ó.

> A mão ia e vinha, lenta, como quem embala rede... como quem acaricia o rosto do amor. O coração, esse órgão danado, começou a escutar.
> — Quando o mundo correr demais, quando você quiser chorar e ficar sem ar, faz isso.
> — E se não passar? – perguntou com os olhos arregalados.
> — Passa, acredite. O coração gosta quando a gente fica.
> Ela fechou os olhos. O corpomundo intenso foi ficando menos aflito. O Senhor Fugitivo continuou ali, ensinando sem palavras: ficar é um jeito corajoso e ousado de sobreviver a si mesma (Sousa, 2026, p. 56).

A cena começa pelo corpo: aperto, falta de ar, olhar procurando saída. A narrativa não explica a origem do susto, mas oferece sua materialidade. Esse início sustenta uma questão central a este trabalho: o corpomundo participa da aprendizagem antes que a experiência seja inteiramente organizada pela linguagem. O saber não chega apenas na explicação posterior. Aparece também na percepção de um limite, na procura por acolhimento e na possibilidade de reconhecer o que se passa em relação com outra pessoa.

A primeira ação do Senhor Fugitivo é chegar sem pressa. Antes de falar, ele altera o tempo da relação. A aproximação não exige que Dona Lua Cheia esconda o que sente para merecer atenção, nem faz da aflição um espetáculo. O gesto suspende uma cobrança frequente nas relações educativas: estar pronta, estar quieta, responder depressa, acompanhar o ritmo comum. No interlúdio, quem acompanha desloca o próprio ritmo para encontrar aquele corpo que procura saída.

O coração é chamado de vivo, e essa palavra muda o lugar do sinal corporal na cena. O que poderia ser reduzido a inadequação encontra uma possibilidade de reconhecimento. O corpo deixa de ser apenas algo a controlar e passa a ser algo com que estabelecer relação. Nossa leitura não atribui ao episódio um sentido terapêutico; interessa-nos seu movimento pedagógico: a atenção oferecida cria condições para que a personagem permaneça em contato com a experiência e deixe de atravessá-la inteiramente sozinha.

A pedagogia engajada de hooks (2013) ajuda a discutir essa presença. Reconhecer sujeitos inteiros exige interrogar a expectativa de que estudantes deixem do lado de fora da aprendizagem seus afetos, histórias e vulnerabilidades. Isso não significa

dissolver a tarefa docente em acolhimento individual. Significa reconhecer que as condições de participação afetam aquilo que pode ser aprendido e compartilhado. A escuta passa a integrar o trabalho educativo quando responde às pessoas concretas com quem se constrói conhecimento.

Na formação de uma professora sapatão, a memória de cuidado pode se tornar pergunta dirigida às próprias práticas: como respondo a um corpo que se retrai? Que leitura faço de um silêncio? Confundo medo com falta de interesse ou diferença com indisciplina? Essas perguntas não constituem efeitos comprovados da cena sobre a atuação profissional. São desdobramentos reflexivos que a análise propõe para aproximar infância e docência. O vivido se torna formativo quando ganha elaboração e pode interrogar outras relações.

Essa passagem exige atenção ao contexto político do silenciamento. Martins e Rocha (2023) discutem como a pretensão de neutralidade pode cercear o trabalho com gênero e sexualidade na educação. À luz dessa contribuição, escutar um corpo dissidente não é apenas reconhecer sua emoção: implica perguntar quais relações o tornam vulnerável e que responsabilidades cabem à instituição. A cena não narra uma agressão lesbofóbica específica, mas permite pensar uma disposição pedagógica oposta à exigência de desaparecer para poder permanecer.

O último movimento do interlúdio está na continuidade da presença. O Senhor Fugitivo permanece, e a aprendizagem acontece nesse tempo compartilhado. No recorte analisado, propomos reconhecer aí um movimentosaber do cuidado: saber que se produz ao acompanhar sem reduzir a outra pessoa à sua aflição. Sua contribuição para a docência está em interrogar uma formação que valoriza domínio de conteúdos, mas pode negligenciar as condições corporais e relacionais pelas quais alguém encontra lugar para aprender.

SEGUNDO INTERLÚDIO – DESENHAR NO QUINTAL

> O QUINTAL ERA DE TERRA BATIDA, uma mistura de areia branca com marrom, vermelha e preta..., mas sempre quente de sol e de lua. Dona Lua Cheia arrastava um graveto como quem escondia um segredo doloroso demais para existir. Eu, este vento-mundo audacioso

> que sou, observava da sombra do cajueiro. O Senhor Fugitivo chegou devagar, sentou-se no chão-mundo e disse:
> — Hoje a gente desenha a vida, Dona Lua Cheia.
> — Eu não sei desenhar – ela respondeu, fazendo um risco torto e muito brava.
> — Assim é melhor. Linha muito certa não deixa nenhuma brecha. Como é que o desenho vai respirar? — perguntou o Senhor Fugitivo. Ele pegou outro graveto e traçou um círculo irregular.
> — Isso aqui é uma história – disse o Senhor Fugitivo. Ele entregou o graveto a Dona Lua Cheia, e disse:
> — Continua. Dona Lua Cheia fez uma casa pequena. O Senhor Fugitivo acrescentou raízes saindo do telhado.
> — Para quê a raiz? – ela o questionou.
> — Oxe, para você lembrar de onde veio – disse ele. — E para sentir o vento-mundo te abraçando.
> Uma galinha atravessou o desenho. O risco virou rastro confuso. Dona Lua Cheia quase chorou:
> — Estragou tudo. O Senhor Fugitivo soprou a terra, espalhando tudo. E eu, que só observava, ajudei ele neste sopro de vida.
> — Não estragou – disse o Senhor Fugitivo. — Virou outra coisa. Desenho na areia do quintal é movimento para a vida. Vão pisar, vão atravessar, vão tentar apagar teus traços. Você refaz ou inventa outro, menina. A vida não é linha reta. É risco por cima de risco. Só não esqueça de me chamar para desenhar com você.
> Quando o sol baixou, não havia desenho, e, ainda assim, a história-vida tinha começado (Sousa, 2026, p. 106).

O segundo interlúdio desloca a aprendizagem para um quintal de terra batida. A narrativa não o apresenta como cenário vazio: cores da areia, calor, cajueiro, vento e galinha participam do acontecimento. O corpomundo se encontra com materiais e presenças que afetam a criação. A escrita de Sousa (2026) permite pensar que aprender não se resume a receber uma forma já definida; envolve uma relação com aquilo que responde, resiste ou transforma o que se fazia.

Dona Lua Cheia afirma que não sabe desenhar enquanto já faz um risco. A tensão está nessa distância entre produzir um traço e reconhecer-se capaz de criar. O

ISSN: 2358-8829

Senhor Fugitivo não oferece um modelo para copiar. Desenha também, apresenta outra relação com a irregularidade e convida a continuar. A participação da criança não é adiada até que aprenda a forma correta: ela pode começar a partir daquilo que já fez. O gesto questiona critérios de autorização que vinculam criação à conformidade com um padrão anterior.

Essa passagem conversa com Sousa, Nascimento e Martins (2023), quando problematizam atividades e brincadeiras cuja organização restringe a invenção infantil. No capítulo, a distribuição de possibilidades segundo o gênero mostra que a liberdade pode ser reduzida por práticas aparentemente ordinárias. O interlúdio não apresenta essa mesma divisão entre meninos e meninas, e não devemos introduzi-la artificialmente na cena. Sua contribuição está em oferecer outra lógica de participação: a criança pode experimentar sem que o adulto determine previamente todo o sentido de sua produção.

A sequência do desenho é compartilhada. A casa ganha raízes no telhado, e a pergunta da criança recebe resposta, em vez de censura. A relação entre memória e invenção se faz visível nessa imagem: lembrar de onde se veio não impede desenhar algo que não obedece à aparência habitual das coisas. A raiz no telhado aproxima procedência e criação. Na formação docente, essa imagem permite perguntar como experiências anteriores podem alimentar o trabalho pedagógico sem se converterem em receitas a serem repetidas.

O atravessamento da galinha introduz uma mudança que nenhuma das personagens controla. Dona Lua Cheia reconhece perda; o Senhor Fugitivo propõe transformação. A leitura dessa passagem precisa preservar os dois movimentos. Não é necessário negar a frustração para reconhecer a possibilidade de inventar novamente. Tampouco toda experiência de apagamento pode ser tratada como oportunidade: quando há violência, cabe enfrentá-la, e não exigir criatividade de quem foi atingida. No interlúdio, a reconstrução se torna possível porque a personagem encontra companhia para fazê-la.

O convite final para desenhar junto impede que a criação seja entendida apenas como capacidade de superar sozinha as dificuldades. Em diálogo com hooks (2013), podemos pensar a participação como uma construção relacional em que quem ensina também se envolve no trabalho. O Senhor Fugitivo traça, responde, sopra e permanece disponível. Sua presença não elimina a ação da criança nem ocupa seu lugar. A composição acontece porque há espaço para que uma altere o que a outra iniciou.

ISSN: 2358-8829

Propomos reconhecer nessa cena um movimentosaber da invenção compartilhada: aprender a sustentar um processo que admite dúvida, atravessamento e mudança de forma. Para a professora sapatão que escreve, esse saber participa da possibilidade de trabalhar com linguagens que não se ajustam inteiramente às formas acadêmicas dominantes. O quintal não oferece uma metodologia pronta para a universidade; sua elaboração poética permite interrogar a exigência de uma linha única para produzir, apresentar e validar conhecimento.

Essas cenas participam da formação docente quando a professora pesquisadora as retoma como matéria de pensamento. A passagem não é automática (e não será): ter recebido cuidado não garante que alguém vá cuidar, assim como ter vivido restrições não produz, por si, uma prática emancipatória. A elaboração pelo corpopoesia permite trabalhar essas experiências, confrontá-las com referenciais e perguntar por seus desdobramentos. Formar-se envolve também reconhecer as normas que aprendemos a reproduzir e assumir a responsabilidade de revê-las.

Os resultados do recorte apontam, portanto, para dois movimentossaberes relacionados: o cuidado que sustenta a permanência e a invenção que ganha força na companhia. Na formação docente, eles convidam a observar ritmos, escutar silêncios sem presumir seus sentidos, ampliar as possibilidades das brincadeiras e reconhecer o imprevisto como questão pedagógica. São implicações para reflexão e elaboração de práticas, cuja realização concreta depende de condições institucionais e de investigação nos contextos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – O QUINTAL CONTINUA NA PROFESSORA

Este texto problematiza integralmente dois interlúdios da dissertação de Sousa (2026), interrogando suas relações com a formação docente sapatão. “O coração aprende” permitiu discutir a presença que acompanha um corpo aflito; “Desenhar no quintal” tornou sensível uma criação que encontra companhia para atravessar o imprevisto. A leitura conjunta sustenta que cuidado e invenção podem ser compreendidos como movimentossaberes quando as experiências são elaboradas, compartilhadas e colocadas em relação com questões educativas.

A epistemologia poéticaerótica sapatão feminista orientou o reconhecimento da memória corporificada como lugar de conhecimento, enquanto o corpopoesia organizou

o trabalho entre narrativa e análise. As contribuições de hooks (2013), Sousa, Nascimento e Martins (2023) e Martins e Rocha (2023) permitiram relacionar os detalhes das cenas à participação, à regulação das brincadeiras e às disputas sobre gênero e sexualidade na educação. A infância revisitada pela autora se torna, assim, uma interlocutora da professora que pesquisa e escreve.

O recorte não transforma as cenas em prova de toda uma trajetória, nem supõe que a identidade sapatão possa ser inferida das ações de uma criança. Sua contribuição está em mostrar como uma posição de escrita situada permite fazer perguntas à formação: quem encontra espaçotempo para respirar, quem pode criar sem copiar um destino e que práticas sustentam a presença de corposmundos historicamente silenciados? Essas questões podem orientar estudos e experiências formativas que aproximem memória, literatura e educação, acompanhando seus efeitos em contextos concretos.

O quintal continua na professora quando a lembrança deixa de ser apenas passado e se torna responsabilidade diante de outras infâncias. Continua na pergunta que não ridiculariza, na brincadeira que não distribui destinos e na escuta que procura compreender antes de classificar. O desenho pode desaparecer da terra; a experiência de poder desenhar com alguém segue oferecendo chãomundo. É nesse chão que a infância volta a ensinar e a docência encontra caminhos para continuar aprendendo.

Palavras-chave: Corpo sapatão, Infância, Gênero e sexualidade, Formação docente, Corpopoesia.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pela concessão da bolsa de mestrado que apoiou a pesquisa da qual este trabalho constitui um recorte. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGED/UNEB), Campus XIV, às integrantes da Liga Brasileira de Lésbicas e Mulheres Bissexuais, pelas relações e experiências que sustentam esta trajetória de formação e pesquisa, e a minha orientadora que se tornou minha amiga: grata por me ajudar a sonhar e fazer do sonho um direito.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. - 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MARTINS, Leonardo José Freire Cabó; ROCHA, Leonardo Tolentino Lima. O avanço do neoconservadorismo e as políticas de gênero, sexualidade e direitos humanos no Brasil: contribuições para pensar a organização da Escola de Educação Infantil. *In:* HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). **Mulheres na Ciência**: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade. Fortaleza: EdUECE, 2023. p. 327 - 361. DOI: 10.47149/978-85-7826-878-7/cap12.

SILVA, Zuleide Paiva da. Interseccionalidade como princípio do campo feminista. *In:* SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; SILVA, Vitor Amar (org.). **Interseccionalidades em pauta:** gênero, raça, sexualidade e classe social. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 273-290.

SOUSA, Maria Lizandra Mendes de. **Das margens aos movimentossaberes de professoras em formação**: por uma epistemologia poéticaerótica sapatão feminista. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2026.

SOUSA, Maria Lizandra Mendes de; NASCIMENTO, Camila Gabrielly Silva do; MARTINS, Leonardo José Freire Cabó. Afinal, do que podem as crianças brincar? Vivências no estágio supervisionado em Educação Infantil. *In:* TEODORO, Paulo Vitor; ROCHA, Bruna Beatriz da; IVANICSKA, Rebeca Freitas (org.). **Saberes didático-pedagógicos e o estágio supervisionado**: aproximações, reflexões e tensionamentos. Itapiranga: Schreiben, 2023. p. 54 - 64.